

Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva 2024/2025





**Kvalita vzdělávání v České republice
ve školním roce 2024/2025**

Výroční zpráva České školní inspekce

Kvalita vzdělávání v České republice ve školním roce 2024/2025

Výroční zpráva České školní inspekce

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.

Autoři:

Mgr. Markéta Adamová; PhDr. Josef Basl, Ph.D.; Mgr. Renáta Bašová; PhDr. Tomáš Beneš; PaedDr. Alice Bláhová; PhDr. Irena Borkovcová, MBA; Ing. Mgr. Martina Colledani; Mgr. Jiří Crhonek; Ing. Pavel Čámský; Mgr. Jaromír Čermák; Mgr. Ludmila Dobalová; Mgr. Zdeňka Dufková; Mgr. Jan Dušík; Mgr. Roman Folwarczny; Mgr. et Mgr. Gabriela Guziurová Tomiczková; Mgr. Martina Havlíčková; Mgr. Eva Hedvíková; Mgr. Iva Hlásenská; Mgr. Libor Janošek; Mgr. Renata Juráňová, MBA; Květa Kamberovič; Mgr. Dana Karmasinová; Mgr. Pavla Křepelková; Mgr. Renata Ležalová; Mgr. Šárka Macháčová; PhDr. Šárka Maleňáková; Ing. Bc. Marcela Matušincová; Jolana Medková Faltysová; Mgr. Zdeněk Modráček; Mgr. Lucie Mokrá; PhDr. Dana Musilová; Mgr. Eva Nováková; Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA; Mgr. Ing. Pavla Paterová; Mgr. Tomáš Pavlas; Mgr. Jaroslava Pešková; Mgr. Marta Pincová; Mgr. Ivana Reihsová; Mgr. Pavel Schönwälder; PhDr. Marie Sládková; Mgr. Pavla Srnská; Bc. Jiří Stárek; Mgr. Petr Suhomel, Dr.; Ing. Alena Svobodová; Mgr. Jitka Šafaříková; Mgr. Eva Šimečková; Mgr. Karel Šimek; Mgr. Kateřina Šťastná; Mgr. Martin Valášek; Mgr. Alena Wirthová; PhDr. Lukáš Zábranský, Ph.D.

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

Tisk a knihařské zpracování: chráněná dílna dům tisku s.r.o.

© Česká školní inspekce | Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5

1. vydání | 2025

Vydala: Česká školní inspekce

ISBN 978-80-53039-59-8 (brožováno)

ISBN 978-80-53039-60-4 (online ; pdf)

ISBN 978-80-53039-61-1 (online ; ePub)

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA



Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2024/2025 je dokument, který mapuje nejen aktuální stav českého vzdělávacího systému, ale také zachycuje jeho dynamiku v období významných legislativních i společenských proměn. Tento školní rok se stal svědkem důležitých změn, které budou mít dlouhodobý dopad na podobu vzdělávání v České republice.

Schválení novely školského zákona přineslo řadu úprav, k nimž se Česká školní inspekce dlouhodobě vyjadřovala na základě svých zjištění. S velkým uspokojením vnímáme zavedení mechanismu indexace škol – nástroje, jehož implementaci jsme opakovaně doporučovali jako účinný prostředek pro systémové snižování nerovností ve vzdělávání. Indexace umožní cíleně směřovat podporu tam, kde je jí nejvíce zapotřebí, a posílit školy působící v sociálně a ekonomicky náročnějších podmínkách. Pozitivně hodnotíme také legislativní úpravy týkající se odkladů povinné školní docházky, které zajišťují, že k od-

kladu dochází pouze v objektivně odůvodněných případech, čímž reflektují naše dlouhodobá zjištění o negativních dopadech neopodstatněných odkladů na vzdělávací trajektorii žáků.

Na druhou stranu s obavami sledujeme přesun neinvestičních prostředků na zřizovatele. Tuto změnu vnímáme jako oslabení možnosti systémově snižovat nerovnosti ve vzdělávání, neboť decentralizace financování může vést k prohlubování rozdílů mezi regiony a školami s různou socioekonomickou úrovní.

V uplynulém školním roce jsme se ve svých tematických zprávách zaměřili na několik vzájemně provázaných oblastí: průběh a transparentnost konkurzních řízení na ředitele škol jako předpoklad stability vedení; implementaci RVP a ŠVP v mateřských, základních, středních i uměleckých školách a odchylky mezi teorií a praxí; kvalitu výuky s důrazem na didaktické přístupy a spolupráci pedagogů; podmínky pro rovné příležitosti a prevenci rizik, včetně podpory žáků se speciálními potřebami či umístěných v zařízeních ústavní a ochranné výchovy; a konečně souvislosti mezi úspěchem v přijímacích zkouškách na střední školy a výsledky společné části maturitní zkoušky, které odhalily klíčové faktory ovlivňující žákovské výkony. Tyto zprávy zachycují hlavní výzvy našeho školství a poskytují podklady pro další zkvalitňování vzdělávacího procesu.

Výroční zpráva je výsledkem práce stovek inspektorů a inspektorek, kteří s vysokou odborností, nestranností a odpovědností navštívili školy, získávali data a formulovali doporučení založená na důkazech. Věříme, že tento dokument přispěje k hlubšímu porozumění skutečné situace ve školách a školských zařízeních a že bude sloužit jako opora pro další zlepšování vzdělávacího systému v České republice.

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.


OBSAH

ÚVODNÍ SLOVO ÚSTŘEDNÍHO ŠKOLNÍHO INSPEKTORA.....	3
1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2024/2025.....	10
2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	12
2.1 PODMÍNKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.1.1 ŠKOLY A DĚTI V PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	14
2.1.2 KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	17
2.1.3 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	21
2.2 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	23
2.2.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	23
2.2.2 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ V PŘÍPRAVNÝCH TŘÍDÁCH.....	29
2.2.3 VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A DĚTÍ NADANÝCH.....	31
2.3 VÝSLEDKY PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	33
2.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ.....	33
2.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	36
3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	42
3.1 PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
3.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	44
3.1.2 KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	46
3.1.3 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	50
3.2 PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	54
3.2.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	54
3.2.2 PODPORA ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ A FUNKČNÍ GRAMOTNOSTI.....	70
3.2.3 ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	72
3.2.4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH.....	74
3.2.5 INDIVIDUÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....	79
3.2.6 PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	81
3.3 VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	83
3.3.1 CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....	83
3.3.2 PŘIJÍMACÍ ŘÍZENÍ NA STŘEDNÍ ŠKOLY.....	85
3.4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	86
4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	90
4.1 PODMÍNKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	91
4.1.1 ŠKOLY A ŽÁCI VE STŘEDNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	91
4.1.2 KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	93
4.1.3 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	95
4.1.4 PŘIJÍMÁNÍ ŽÁKŮ KE STŘEDNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ.....	97
4.2 PRŮBĚH STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	98
4.2.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	98

4.2.1.1	TEORETICKÉ VYUČOVÁNÍ.....	99
4.2.1.2	PRAKTICKÉ VYUČOVÁNÍ.....	106
4.2.1.3	SPOLUPRÁCE S DALŠÍMI SUBJEKTY.....	106
4.2.2	PODPORA ROZVOJE KLÍČOVÝCH KOMPETENCÍ A GRAMOTNOSTÍ.....	107
4.2.3	ADAPTACE ŽÁKŮ NA PRVNÍ ROČNÍK STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	110
4.2.4	VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI A ŽÁKŮ NADANÝCH.....	111
4.2.5	PREVENCE RIZIKOVÉHO CHOVÁNÍ ŽÁKŮ.....	112
4.3	VÝSLEDKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	114
4.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....	114
4.3.2	UKONČOVÁNÍ STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	115
4.4	ŠKOLY S VYSOKOU MÍROU NEÚSPĚŠNOSTI ŽÁKŮ VE SPOLEČNÉ ČÁSTI MATURITNÍ ZKOUŠKY.....	117
4.5	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ.....	118
5	VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	122
5.1	PODMÍNKY VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	123
5.1.1	ŠKOLY A STUDENTI VE VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	123
5.1.2	KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	124
5.1.3	KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	129
5.2	PRŮBĚH VYŠŠÍHO ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	133
5.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	133
5.2.2	PODPORA ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	136
5.3	VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ.....	137
5.3.1	CELKOVÉ VÝSLEDKY VZDĚLÁVÁNÍ STUDENTŮ.....	137
5.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	137
6	ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	142
6.1	PODMÍNKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	143
6.1.1	ŠKOLY A ŽÁCI V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	143
6.1.2	KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLY.....	144
6.1.3	KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	150
6.2	PRŮBĚH ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	153
6.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY.....	153
6.2.2	PODPORA ŽÁKŮ V ZÁKLADNÍM UMĚLECKÉM VZDĚLÁVÁNÍ.....	157
6.3	VÝSLEDKY ZÁKLADNÍHO UMĚLECKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	159
6.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	162
7	ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	166
7.1	PODMÍNKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	166
7.1.1	ZAŘÍZENÍ A ÚČASTNÍCI ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ – ŠKOLNÍ DRUŽINY A ŠKOLNÍ KLUBY.....	166
7.1.2	ZAŘÍZENÍ A ÚČASTNÍCI ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ – STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU.....	168
7.1.3	KONCEPCE A ŘÍZENÍ – ŠKOLNÍ DRUŽINY A ŠKOLNÍ KLUBY.....	170
7.1.4	KONCEPCE A ŘÍZENÍ – STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU.....	171
7.1.5	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY – ŠKOLNÍ DRUŽINY A ŠKOLNÍ KLUBY.....	174

7.1.6	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY – STŘEDISKA VOLNÉHO ČASU.....	175
7.2	PRŮBĚH ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	176
7.2.1	ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ, METODY A FORMY VÝUKY	176
7.2.2	PODPORA ÚČASTNÍKŮ VZDĚLÁVÁNÍ.....	179
7.3	VÝSLEDKY ZÁJMOVÉHO VZDĚLÁVÁNÍ.....	180
7.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	181
8	ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	186
8.1	PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	189
8.1.1	PROSTOROVÉ, MATERIÁLNÍ A BEZPEČNOSTNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	189
8.1.2	FINANČNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	190
8.1.3	ŘÍZENÍ ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	190
8.1.4	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	190
8.2	PRŮBĚH VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	192
8.2.1	PŘIJÍMÁNÍ DĚTÍ DO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	192
8.2.2	REALIZOVANÉ VÝCHOVNÉ A VZDĚLÁVACÍ METODY	193
8.2.3	PODPORA ŽÁKŮ PŘI VZDĚLÁVÁNÍ.....	194
8.3	VÝSLEDKY VÝCHOVY A VZDĚLÁVÁNÍ V ZAŘÍZENÍCH PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY	195
8.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY.....	196
9	ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	200
9.1	PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	200
9.1.1	ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ A JEJICH KLIENTI	200
9.1.2	KONCEPCE A ŘÍZENÍ ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	203
9.1.3	PERSONÁLNÍ PODMÍNKY VE ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍCH	208
9.2	PRŮBĚH PORADENSKÉ ČINNOSTI.....	215
9.3	VÝSLEDKY ŠKOLSKÝCH PORADENSKÝCH ZAŘÍZENÍ.....	221
9.4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ	223
10	METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA.....	226
11	MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE	230
11.1	AKTIVITY ČŠI V SYSTÉMU EVROPSKÝCH ŠKOL	231
11.2	INSPEKTORÁT EVROPSKÝCH ŠKOL.....	232
11.3	KLÍČOVÉ AKTIVITY NÁRODNÍCH INSPEKTOREK ČESKÉ REPUBLIKY V OBLASTI MONITORINGU A HODNOCENÍ VZDĚLÁVÁNÍ V EŠ.....	233
11.4	ČLENSTVÍ VE STÁLÉ MEZINÁRODNÍ KONFERENCI INSPEKTORÁTŮ	235
11.5	ZAPOJENÍ ČR DO MEZINÁRODNÍCH ŠETŘENÍ, ZJIŠTĚNÍ A DIDAKTICKÁ INSPIRACE	235
11.5.1	PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA, TALIS A ICCS.....	236
11.5.2	VYBRANÁ ZJIŠTĚNÍ ZVEŘEJNĚNÁ VE ŠKOLNÍM ROCE 2024/2025	236
11.5.3	DIDAKTICKÁ INSPIRACE PRO UČITELE A VEDENÍ ŠKOL	237
11.6	SPECIFICKÉ FORMY MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE.....	238
12	ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST	240

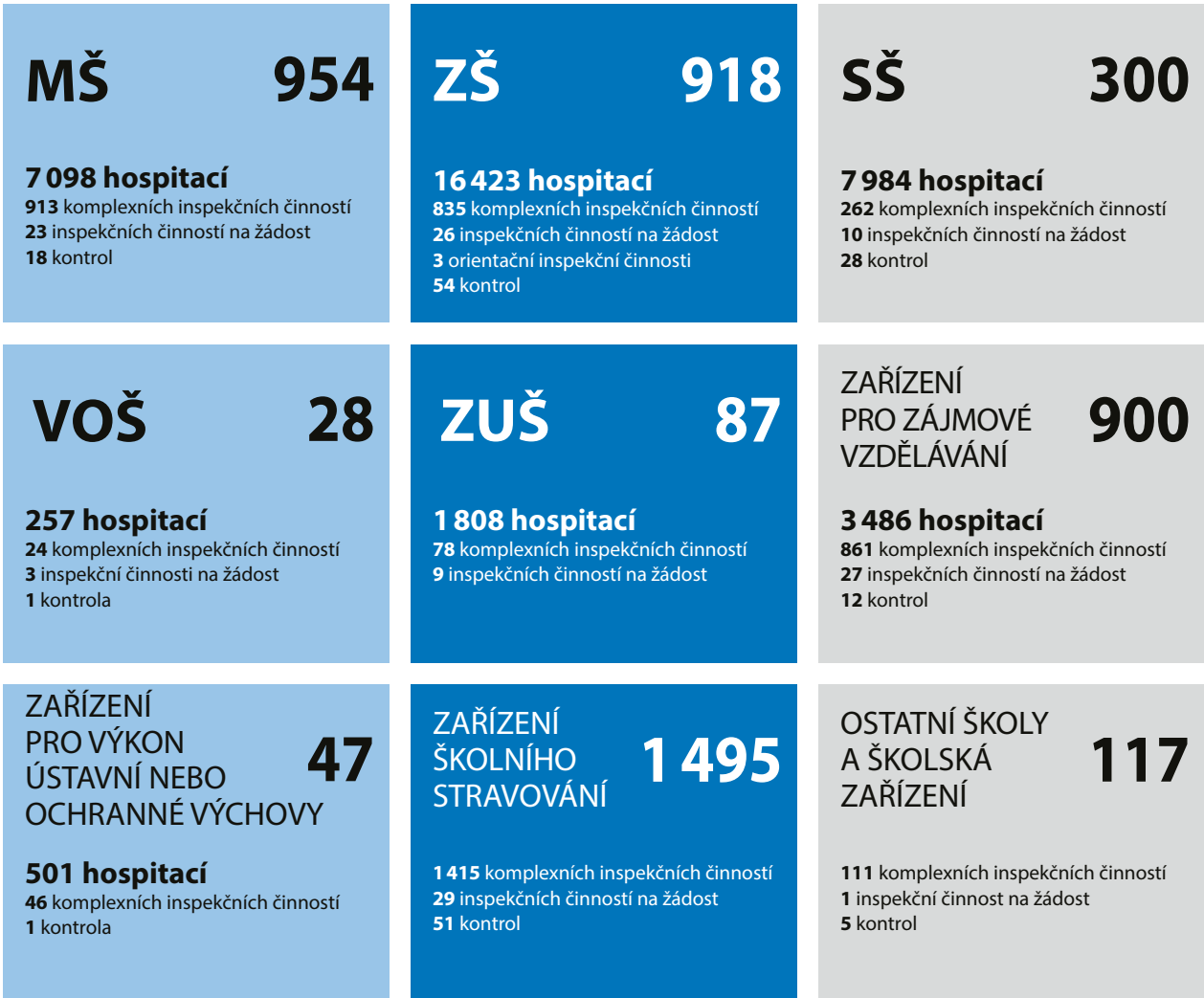
13	KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ	244
13.1	SOUHRNNÉ POZNATKY Z KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	244
13.1.1	VYMEZENÍ KONTROLNÍ ČINNOSTI V OBLASTI ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	244
13.1.2	SOUHRN KONTROLNÍ ČINNOSTI V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	245
13.1.3	FINANČNÍ LIMITY A ÚPLATA ZA ŠKOLNÍ STRAVOVÁNÍ.....	247
13.2	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ PRO ZAŘÍZENÍ ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ.....	247
14	VEŘEJNOSPRAVNÍ KONTROLA	250
14.1	ZÁKLADNÍ ÚDAJE O VEŘEJNOSPRAVNÍ KONTROLE.....	250
14.2	VÝSLEDKY KONTROLNÍ ČINNOSTI ČŠI ZA ŠKOLNÍ ROK 2024/2025.....	251
14.3	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ.....	252
	TABULKOVÁ ČÁST	254
	PŘÍLOHA 1 SEZNAM ZKRATEK	266
	PŘÍLOHA 2 ZMĚNY V PRÁVNÍCH PŘEDPÍSECH	269
	PŘÍLOHA 3 SLOVNÍK POJMŮ UŽÍVANÝCH V RÁMCI ČINNOSTI ČŠI	271
	PŘÍLOHA 4 ANALÝZY, DATA, PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	300
	PŘÍLOHA 5 TEMATICKÉ ZPRÁVY ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE ZA ŠKOLNÍ ROK 2024/2025 samostatná publikace	

A large, hollow number '1' is positioned in the upper right quadrant. To its left and right are two horizontal grey bars of equal length, extending from the left and right edges of the page respectively towards the center.

1

Přehled inspekční činnosti ve školním roce 2024/2025

1 PŘEHLED INSPEKČNÍ ČINNOSTI VE ŠKOLNÍM ROCE 2024/2025



Z uvedených akcí bylo 230 na základě podnětu.





2

Předškolní vzdělávání

2 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání jako součást vzdělávacího systému České republiky (dále také „ČR“) je poskytováno dětem ve věku od dvou do zpravidla šesti let, převážně v mateřských školách (dále také „MŠ“), které jsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“). Organizace předškolního vzdělávání je realizována v souladu s [§ 34 odst. 1 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání](#) (dále také „školský zákon“)¹.

Školský zákon stanovuje obci povinnost zajistit dítěti, které má trvalé bydliště v místě obce a které před začátkem školního roku, do 31. srpna, dosáhlo alespoň tří let, umístění v mateřské škole. Pro pětileté děti je předškolní vzdělávání povinné od počátku školního roku, který následuje po dni, kdy dosáhnou pěti let, až do zahájení povinné školní docházky. Povinný poslední ročník předškolního vzdělávání lze plnit i jiným způsobem než pravidelnou docházkou do mateřské školy, a to individuálním vzděláváním dítěte (které se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky dítěte do mateřské školy), vzděláváním v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální, anebo vzděláváním v zahraniční škole na území ČR.

Závazný kurikulární dokument [Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání](#) (dále také „RVP PV“)², školský zákon a zákon č. 563/2004 Sb., [o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů](#)³, nadále zaručují, že předškolní vzdělávání v ČR naplňuje všechna kritéria mezinárodní klasifikace ISCED 0: má vymezeny záměrné vzdělávací pedagogické atributy, je realizováno kvalifikovanými pracovníky, probíhá v institucionalizovaném prostředí, splňuje minimální intenzitu a je zaměřeno na děti do vstupu na úroveň ISCED 1 (primární vzdělávání).

Koncem školního roku 2024/2025 byla přijata významná [novela školského zákona](#)⁴. Novela přináší zásadní změny i pro oblast předškolního vzdělávání, které budou od 1. 9. 2025 postupně nabíhat, například:

- taxativně vymezené možné důvody pro odklad školní docházky pouze ze zdravotních důvodů dětí,
- povinnost předávání výsledků pedagogické diagnostiky dítěte do nástupní ZŠ,
- změna termínu zápisu do MŠ,
- zrušení přípravných tříd.

Ve školním roce 2024/2025 byla dokončena [revize RVP PV](#)⁵. Od září 2025 se mohou mateřské školy zapojit do vzdělávání podle nového RVP PV dobrovolně, povinná implementace ve všech MŠ je stanovena na září 2026. Nový RVP PV zaměřuje pozornost na rozvoj kompetencí a gramotností, posiluje inkluzivní přístup, individuální podporu a přípravu dětí na plynulý přechod do základního vzdělávání. Vymezuje konkrétní vzdělávací strategie k dosahování cílů předškolního vzdělávání a zavádí povinnost dokladovat informace o dítěti v diagnostickém portfoliu. Nabízí větší flexibilitu při tvorbě školních vzdělávacích programů (dále také „ŠVP“) s ohledem na místní podmínky.

V kontextu hodnocení vzdělávací soustavy prezentuje tato kapitola mimo jiné informace o naplňování opatření [Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+](#)⁶, která v klíčových opatřeních pro období 2020–2023, v kartě Podpora předškolního vzdělávání, vyžaduje neustálé zvyšování kvality předškolního vzdělávání a zapojování stále více dětí v něm. Monitoruje také naplňování Souboru opatření a klíčových aktivit vymezených pro segment předškolního vzdělávání v [Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027](#) (dále také „DZ“ nebo „dlouhodobý záměr“)⁷, například účast dětí v předškolním vzdělávání, naplňování kapacit MŠ, snižování odkladů školní docházky, podpora a potřeby učitelů a vedení MŠ.

Hlavní priority, které byly součástí specifických úkolů [Plánu hlavních úkolů České školní inspekce na školní rok 2024/2025](#)⁸, byly zaměřeny na využívání školního vzdělávacího programu, formy a kvalitu interní evaluace v mateřských školách. Konkrétní zjištění popisuje tematická zpráva [Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských](#),

¹ <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-1-2024>

² <https://www.msmt.cz/file/56051/>

³ <https://msmt.gov.cz/dokumenty/zakon-o-pedagogickych-pracovnicich>

⁴ <https://msmt.gov.cz/ministerstvo/novinar/novela-skolskeho-zakona-proslo-senatem>

⁵ <https://prohlednout.rvp.cz/predskolni-vzdelavani/vzdelavaci-oblasti>

⁶ <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

⁷ <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobě-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/>

⁸ [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce-na-s\(6\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Plan-hlavnich-ukolu/Plan-hlavnich-ukolu-Ceske-skolni-inspekce-na-s(6))

[základních a středních školách](#)⁹. Jako metodická podpora školám byla vydána publikace [Aktivní škola – Podpora pohybových aktivit dětí a žáků](#)¹⁰, jejímž cílem je systematicky začlenit pohybové aktivity do každodenního života dětí v mateřských školách. Kapitola věnovaná předškolnímu vzdělávání obsahuje konkrétní inspirace, návody a praktické nástroje pro pedagogy, jak plánovat a realizovat zábavné, motivující a variabilní pohybové hry přizpůsobené věku a schopnostem dětí, a tím podporovat jejich fyzický, motorický, kognitivní, sociální i emoční rozvoj.

V průběhu školního roku 2024/2025 navštívila ČŠI celkem 954 mateřských škol. Komplexní inspekční činnost, při které probíhalo hodnocení školy podle [Kritérií hodnocení podmínek průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních](#) (dále také „kritéria“) v modifikaci pro předškolní vzdělávání¹¹, byla realizována v 936 z nich, z toho 23 inspekčních akcí bylo realizováno na žádost¹². Hodnocení škol je prováděno na čtyřstupňové hodnoticí škále, jejíž jednotlivé úrovně jsou označeny jako výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení a nevyhovující. Kritéria jsou veřejná a ČŠI doporučuje jejich využívání i školám v rámci autoevaluačních aktivit a také zřizovatelům pro hodnocení škol. Konkrétní praktické nástroje a inspirace pro vlastní hodnocení nabízí školám, ředitelům i učitelům portál [Kvalitní škola](#)¹³, který ČŠI na podporu zvyšování kvality vzdělávání vytvořila.

V rámci individualizované a diferencované podpory škol došlo ve školním roce 2024/2025 ke změně inspekčního cyklu. Nový model reflektuje různorodé podmínky, ve kterých školy působí, a rozděluje inspekční cyklus do intervalů 3, 5, 7 a 9 let. Nejkratší cyklus je určen školám, které potřebují cílenou podporu pro zlepšení v oblasti řízení, pro práci s dětmi z nízkého socioekonomického prostředí či pro práci v náročných regionálních podmínkách. Pětiletý cyklus se týká škol se střední potřebou podpory, které pravidelně hodnotí kvalitu vzdělávání a zavádějí opatření pro jeho zvyšování. Nejdelší cykly (7 a 9 let) jsou určeny školám s dlouhodobě vynikajícími výsledky, které mohou být příkladem inspirativní praxe.

Hodnocení ve školním roce 2024/2025 bylo ovlivněno skutečností, že větší podíl návštěv proběhl právě ve školách s tříletým cyklem, v nichž bylo identifikováno více rizik. Ředitelům těchto škol je proto nabízena metodická podpora prostřednictvím [programu KOMPAS](#) (Koordinace Metodické Podpory A Spolupráce)¹⁴, který ČŠI realizuje ve spolupráci s Národním pedagogickým institutem České republiky (dále také „NPI ČR“) již třetím rokem. Jeho cílem je během dvou let podpořit školy ve strategickém pedagogickém vedení a systematickém zavádění inovací. Od února 2025 byla nabídka rozšířena o PEER program zaměřený na kolegiální podporu mezi řediteli škol. Ten poskytuje během pěti měsíců rychlou a efektivní pomoc v konkrétně vybrané oblasti prostřednictvím konzultací, sdílení příkladů dobré praxe a společného řešení problémů. Obě formy podpory vycházejí z kritérií Kvalitní školy a přispívají k cílenému zlepšování podmínek vzdělávání.

Hlavní zjištění

- Účast dětí v povinném předškolním vzdělávání dosahuje 99 %, což představuje pozitivní vývoj a svědčí o úspěšném zavedení systémových opatření.
- I přes meziroční snížení podílu dětí s odkladem školní docházky z 22,5 % na 18 % zůstává tento podíl stále vysoký.
- Dochází k neustálému zlepšování materiálních a prostorových podmínek a mateřské školy jsou zároveň velmi dobře hodnoceny z hlediska prosociálního prostředí, přátelského klimatu a empatického přístupu pedagogů, což příznivě podporuje rozvoj sociálních i kognitivních kompetencí dětí.
- Ne všechny tříleté děti mohou být z důvodu nedostatečných kapacit přijaty do mateřských škol a v některých regionech se navíc kumulují sociální znevýhodnění a vzdělávání vysokého podílu dětí s odlišným mateřským jazykem, což výrazně zvyšuje nároky na školy.
- Ačkoli vedení mateřských škol dlouhodobě usiluje o vytváření pozitivního školního klimatu a podporu spolupráce mezi pedagogy, dětmi a zákonnými zástupci, nadále přetrvávají závažné systémové nedostatky v oblasti profesního rozvoje pedagogických pracovníků, práce s vizí a strategií rozvoje školy, jakož

⁹ <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vyuzivani-skolniho-vzdelavaciho-programu-v-matersk>

¹⁰ <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/AKTIVNI-SKOLA-%E2%80%93-Podpora-pohybovych-aktivit-deti-a>

¹¹ [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteriia-hodnoceni/Kriteriia-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysled-\(10\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteriia-hodnoceni/Kriteriia-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysled-(10))

¹² Podle § 174 odst. 7 školského zákona.

¹³ <https://www.kvalitniskola.cz/Namety-a-inspirace>

¹⁴ <https://www.kvalitniskola.cz/Externi-hodnoceni-a-podpora-skol/KOMPAS-s-programem-PEER-Cilena-podpora-rozvoje>

i v oblasti systematického sledování a vyhodnocování činnosti školy včetně přijímání účinných opatření vedoucích ke kvalitativnímu posunu vzdělávacího procesu.

- Kvalitu vzdělávání negativně ovlivňuje nedostatečné využívání pedagogické diagnostiky, formativního hodnocení a vhodných vzdělávacích strategií zaměřených na individualizaci vzdělávání a rozvoj potenciálu každého dítěte (např. divergentní myšlení, kooperativní učení, experimentování), přičemž zejména v přípravných třídách základních škol převažuje frontální forma vzdělávání a diferenciací vzdělávacích cílů se často opírá pouze o částečně vhodné záznamy z pedagogického diagnostikování.

2.1 Podmínky předškolního vzdělávání

2.1.1 Školy a děti v předškolním vzdělávání

Jedním z cílů Dlouhodobého záměru je podpora zřizovatelů při plnění zákonné povinnosti zajistit dostatečné kapacity mateřských škol. Celkový počet mateřských škol se meziročně mírně zvyšuje, stejně jako počet tříd. Od roku 2021 přibýlo v České republice 61 mateřských škol, čímž jejich celkový počet dosáhl 5410. Ve sledovaném období bylo postupně zřízeno 610 nových tříd, což vedlo k mírnému navýšení kapacit. Obdobně jako v základním vzdělávání, kdy se postupně zvyšuje podíl soukromých ZŠ na současných necelých 8 %, dlouhodobě roste i podíl soukromých mateřských škol. Za posledních deset let se podíl soukromých MŠ zvýšil o 2,3 p. b. na současných necelých 9 %. Ve školním roce 2024/2025 jich bylo evidováno 468, zatímco ve školním roce 2021/2022 to bylo 425 a před deseti lety (2015/2016) pouze 333. Stabilmím trendem zůstává vysoký podíl malých mateřských škol s počtem dětí do 50 – ty tvoří více než polovinu všech zařízení (53 %).

TABULKA 1 | Školy a třídy v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Mateřské školy			
	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet škol celkem	5349	5374	5398	5410
<i>z toho počet škol pro děti se SVP</i>	112	112	112	112
Podíl soukromých škol (v %)	7,9	8,3	8,5	8,7
Podíl církevních škol (v %)	0,9	0,9	1,0	1,0
Podíl samostatných MŠ (v %)	60,3	60,3	60,2	60,2
Podíl malých škol (MŠ do 50 dětí, v %)	54,3	52,3	52,7	53,2
Počet tříd	16 800	17 120	17 248	17 410

V rámci předškolního vzdělávání představují děti se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) stabilně významnou skupinu. V souladu s § 16 odst. 1 školského zákona vyžadují tyto děti podpůrná opatření, která jim umožňují naplňovat jejich vzdělávací potenciál a uplatňovat svá práva na rovnoprávném základě s ostatními.

Ve sledovaném roce tvořily děti se SVP 6 % z celkového počtu dětí. Z tohoto podílu se 1 % vzdělávalo ve speciálních školách, zatímco 2 % navštěvovala speciální třídy zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona, které jsou součástí běžných mateřských škol. Zbývajících 3 % dětí se SVP byla vzdělávána v běžných třídách s využitím podpůrných opatření.

Podíl mateřských škol, které zřizují speciální třídy podle § 16 odst. 9 školského zákona, se dlouhodobě pohybuje okolo 6 %, přičemž podíl speciálních škol činí stabilně 2 % z celkového počtu mateřských škol. Tyto typy zařízení dohromady vzdělávají přibližně polovinu všech dětí se SVP v předškolním vzdělávání.

Ve srovnání se základním vzděláváním, kde podíl žáků se SVP dosahuje 16 %, je jejich zastoupení v mateřských školách výrazně nižší. Tento rozdíl může naznačovat, že speciální vzdělávací potřeby jsou u části dětí identifikovány až v průběhu základního vzdělávání.

Identifikace nadání v systému předškolního vzdělávání je velmi sporadická a prakticky neprobíhá. Z celkového počtu 360 420 dětí v mateřských školách bylo diagnostikováno pouze 99 nadaných dětí, z toho 11 mimořádně nadaných. Ani v základních školách se dlouhodobě nedaří nadané žáky systematicky identifikovat.

Od školního roku 2022/2023 lze pozorovat trend snižování podílu žádostí o přijetí dítěte do mateřské školy, kterým nebylo vyhověno – z původních 27 % na současných 24 %. Ve školním roce 2024/2025 bylo podáno celkem

168 867 žádostí, z toho 74 652 se týkalo dětí mladších tří let. Vyhověno nebylo 40 889 žádostem, přičemž 8 831 z nich se týkalo právě dětí mladších tří let. Je však důležité upozornit, že počet neuspokojených žádostí nemusí přesně odpovídat počtu dětí, které nebyly přijaty, protože rodiče často podávají žádosti do více mateřských škol, což může vést ke zkreslení údajů. Počet žádostí, kterým bylo vyhověno (127 978), převyšoval počet dětí, které skutečně do mateřské školy nastoupily, o 10 971. Z celkového počtu dětí s kladně vyřízenou žádostí nastoupilo do mateřské školy 91 %, zatímco 9 % přijatých dětí nakonec do zařízení nenastoupilo.

V kontextu opatření č. 4 [Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027](#)¹⁵, které se zaměřuje na podporu dalšího snižování počtu dětí připadajících na jednoho učitele, lze konstatovat, že průměrný počet dětí ve třídách mateřských škol se od školního roku 2022/2023 postupně snížil o jedno dítě a aktuálně činí průměrně 21 dětí na třídu.

Podíl dětí účastnících se předškolního vzdělávání v jednotlivých věkových skupinách zůstává víceméně stabilní. Cíle Strategie 2030+ a Dlouhodobého záměru, které usilují o zapojení co největšího počtu dětí do institucionálního předškolního vzdělávání již od tří let věku, se zatím nedaří plně naplňovat. V mateřských školách se vzdělává 94 % pětiletých, 91 % čtyřletých, 82 % tříletých a 32 % dvouletých dětí.

Věková skladba dětí zapojených do institucionálního předškolního vzdělávání v České republice zůstává dlouhodobě neměnná. Z celkového počtu 364 491 dětí navštěvujících mateřské školy tvoří největší skupinu děti ve věku 5–6 let (30 %), následují děti ve věku 4–5 let (29 %), poté děti ve věku 3–4 let (27 %) a děti starší 6 let (5 %). Zbývajících 9 % představují děti mladší tří let, přičemž podíl dvouletých dětí je vyšší v mateřských školách provozovaných soukromými zřizovateli. Některé z forem povinného předškolního vzdělávání se ve školním roce 2024/2025, stejně jako v předchozím roce, účastnilo celkem 99 % pětiletých dětí (nejsou zahrnuty děti, které se dlouhodobě zdržují v zahraničí).

Postupně se mírně zvyšuje podíl pětiletých dětí, které se vzdělávají v přípravných třídách základních škol.

TABULKA 2 | Způsob vzdělávání pětiletých dětí (v %)

Způsob vzdělávání	Stav ve školním roce						
	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
MŠ	95,8	93,0	94,6	94,8	93,8	94,5	94,4
Přípravné třídy a přípravný stupeň	0,1	0,9	0,9	1,2	1,5	1,6	1,8
Individuální vzdělávání*	1,8	1,9	2,1	2,4	2,1	2,3	2,2
V ZŠ	0,5	0,5	0,5	0,5	0,6	0,6	0,7
Pětileté děti ve vzdělávání celkem	98,2	96,4	98,2	98,9	98,1	99,0	99,1

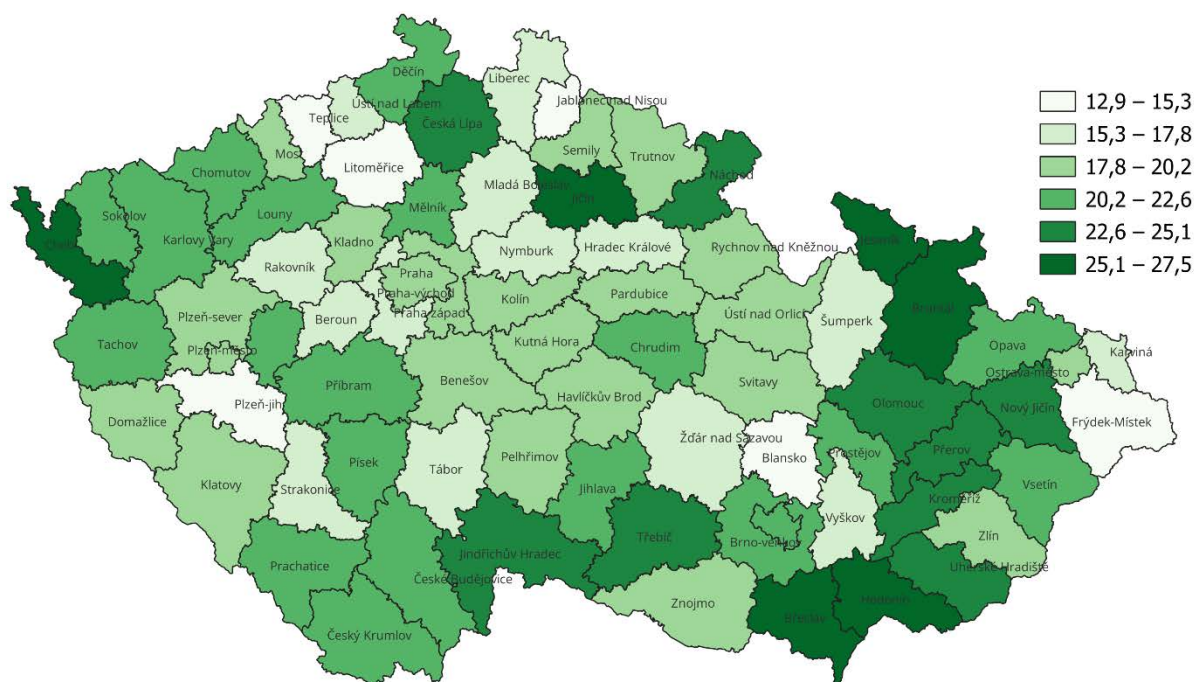
* Vzhledem ke způsobu vykazování dětí v individuálním vzdělávání mateřskými školami nelze ověřit, zda všechny spadají do věkové kohorty pětiletých. Údaj proto může být mírně nadhodnocený.

Z celkového počtu navštívených škol byl v 8 % (56 škol) zaznamenán případ, kdy zákonný zástupce porušil povinnost přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání. Nejvíce jich bylo v Ústeckém (11), ve Středočeském (9) a Jihomoravském (7) kraji.

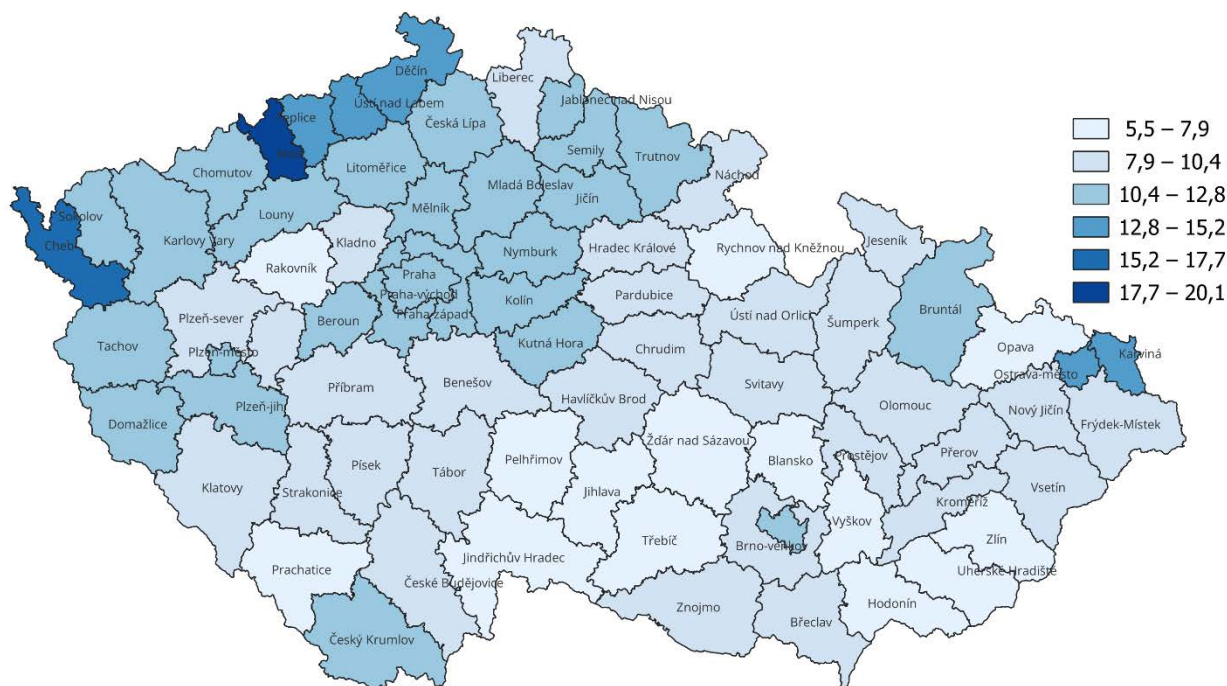
Positivním trendem je postupné snižování podílu dětí s odkladem školní docházky (OŠD), který meziročně klesl z 22,5 % na 18 %. Podíl šestiletých a starších dětí, které nadále navštěvují mateřskou školu, se snížil na 16 % (v předchozích dvou letech činil přibližně 18 %). Rovněž podíl dětí vzdělávajících se v přípravných třídách základních škol, včetně přípravného stupně, poklesl na 2 % (oproti přibližně 4 % v předchozích letech).

Podíl dětí s OŠD se výrazně liší mezi jednotlivými regiony. Nejvyšší hodnoty, dosahující až 27,5 %, vykazují okresy Cheb, Jičín, Břeclav, Hodonín, Bruntál a Jeseník. Naopak nejnižší podíl, přibližně 13–15 %, byl zaznamenán v okresech Teplice, Litoměřice, Plzeň, Jablonec nad Nisou, Blansko a Frydek-Místek. Stále je to více než v okolních zemích; výraznější snížení by měla přinést novela školského zákona přijatá v létě 2025.

¹⁵ <https://www.edu.cz/strategie-msmt/dlouhodobě-zamery-cr-a-kraju/dz-cr-2023-2027/>

MAPA 1 | Podíl šestiletých v mateřských školách a v přípravných třídách na počtu šestiletých v předškolním a základním vzdělávání – běžné třídy (v %)

Jednou z příčin OŠD může být mimo jiné i pozdní nástup dítěte do mateřské školy. Mapa ukazuje, že zejména v sociálně znevýhodněných regionech děti začínají navštěvovat MŠ až ve věku pěti let. Nejvyšší podíl těchto dětí je v okresech Most a Cheb (až 20 %), dále pak Teplice, Ústí nad Labem, Děčín, Karviná a Ostrava.

MAPA 2 | Podíl nově nastoupivších do běžných tříd mateřských škol v 5 letech na počtu pětiletých v běžných třídách mateřských škol ve školním roce 2024/2025 (v %)

Regionální rozdíly v podílu dětí s odkladem školní docházky mohou tedy souviset i s rozdílným věkem nástupu dětí do mateřských škol; v sociálně znevýhodněných oblastech, kde děti často začínají předškolní docházku až ve věku pěti let, může být vyšší pravděpodobnost odkladu školní docházky, protože včasný nástup do mateřské školy může hrát

důležitou roli v připravenosti dětí na další vzdělávání. Například v případě Teplic (dále pak i v okrese Karviná) je ale situace odlišná – ačkoli patří mezi okresy s vysokým podílem dětí, které nastupují do mateřské školy až ve věku pěti let, zároveň vykazují jeden z nejnižších podílů dětí s OŠD. To naznačuje, že zde může hrát roli jiný soubor faktorů, které odklady školní docházky ovlivňují. Může jít například o specifické přístupy škol, dostupnost poradenských služeb, podporu rodin, aktivní přístup škol a rodičů nebo místní vzdělávací politiku. Tento případ ukazuje, že pozdní nástup do MŠ sice může být rizikovým faktorem, ale jeho dopad není univerzální a může být zmírněn dalšími podpůrnými opatřeními.

V mateřských školách se vzdělávalo celkem 20371 dětí cizinců. Z tohoto počtu má 12082 dětí trvalý pobyt v České republice a 1249 dětí jsou žadatelé o azyl. Ve srovnání s předchozím školním rokem se počet dětí cizinců zvýšil o 962, přičemž počet dětí s trvalým pobytem vzrostl o 364 a počet azylantů o 598. Nejčastěji se jedná o děti z Ukrajiny (57 %), Vietnamu (12 %) a Slovenska (11 %).

TABULKA 3 | Děti v předškolním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce			
	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet dětí v PV celkem	360 490	369 205	364 491	360 420
Podíl cizinců v PV (v %)	3,4	5,3	5,3	5,7
z toho ukrajinské národnosti (v %)	25,2	54,8	54,1	56,6

Podíl cizinců na celkovém počtu dětí v mateřských školách vzrostl přibližně o 0,5 p. b. Mezi jednotlivými kraji se však výrazně liší: nejvyšší zastoupení mají mateřské školy v Praze (15 %), Karlovarském kraji (8 %) a Plzeňském kraji (7 %). Naopak nejnižší podíl cizinců vykazují školy v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji (shodně 2 %). Děti z Ukrajiny tvoří 3 % všech dětí v mateřských školách, přičemž v rámci povinného předškolního vzdělávání je jejich podíl přibližně 1 %. Nejvíce ukrajinských dětí navštěvuje mateřské školy v Praze, Karlovarském a Plzeňském kraji.

2.1.2 Koncepce a řízení školy

Řízení školy je klíčovým faktorem ovlivňujícím kvalitu vzdělávání, klima školy i profesní rozvoj pedagogického sboru. Školy, jejichž ředitelé vykazují silné vůdčí schopnosti a mají jasně formulovanou vizi a schopnost motivovat pedagogický sbor, dosahují vyšší úrovně kvality v oblasti řízení. Tito ředitelé aktivně zapojují učitele do tvorby a naplňování koncepce školy, podporují týmovou spolupráci a systematicky pracují na zlepšování vnitřního prostředí školy. Kvalitní řízení školy je zásadním předpokladem pro její dlouhodobý rozvoj a má pozitivní dopad na vzdělávací výsledky dětí v předškolním vzdělávání.

Jasně definované koncepční záměry vytvářejí strategický rámec, který umožňuje cílené, systematické a dlouhodobě udržitelné řízení školy. Stanovení cílů, záměrů a strategie rozvoje školy jsou podmínkou pro zajištění jejich efektivního řízení. Ve srovnání s předchozím obdobím, kdy výborné úrovně v této oblasti dosahovala desetina škol, došlo k mírnému poklesu – aktuálně se jedná o necelých 9 % škol, které mají jasně formulovanou vizi a strategii rozvoje, které pedagogové naplňují. Podíl škol na úrovni očekávané (80 %) se meziročně příliš nemění. Úroveň vyžadující zlepšení byla zaznamenána u 11 % škol, tento podíl je rovněž v průběhu uplynulých období téměř neměnný.

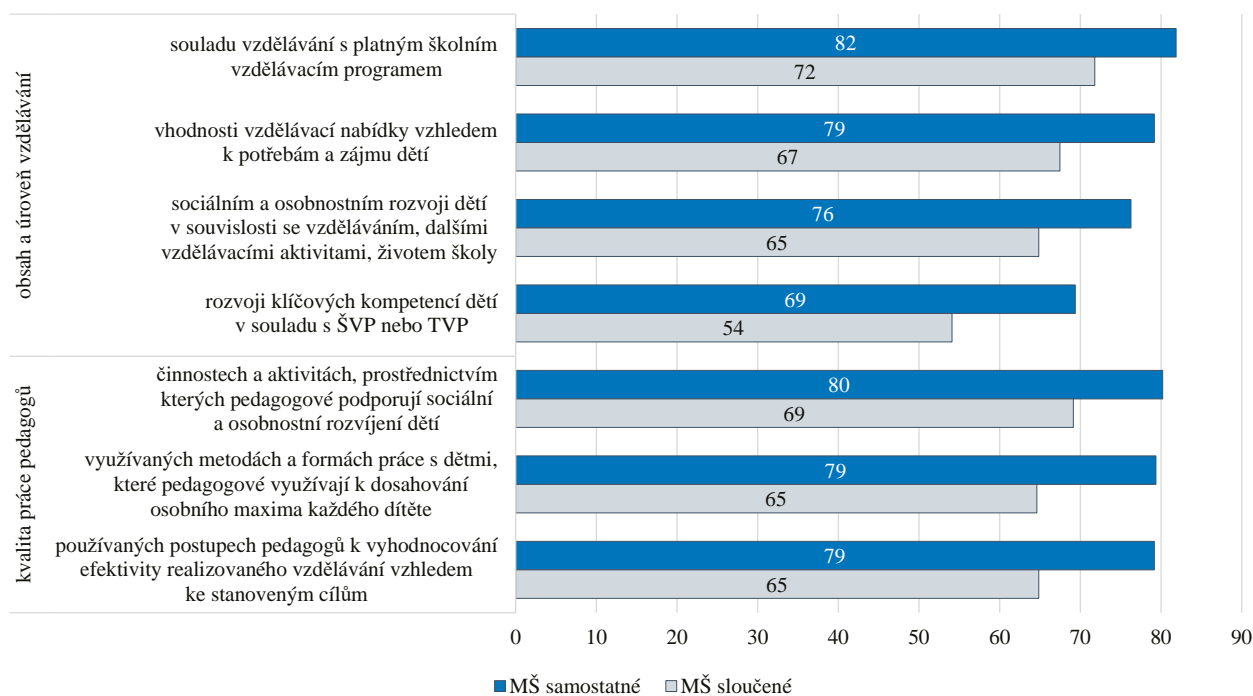
Pro efektivní naplňování vize a strategie školy je velmi důležité, aby s ní byli všichni pedagogičtí pracovníci seznámeni. Meziročně vzrostl podíl škol, v nichž se většina pedagogů podílí na naplňování strategie (v loňském roce 72 %, letos 83 %). Většina škol (73 %) má strategické dokumenty zpracovány písemně. Mírně však klesá meziročně počet škol, které strategii alespoň jednou za dva roky vyhodnocují a aktualizují. Zarážející je zjištění, že 3 % škol neměla formulovanou vizi ani strategii rozvoje, což významně ohrožuje kvalitu vzdělávání. Přesto lze konstatovat, že z dlouhodobějšího pohledu dochází k mírnému poklesu podílu škol bez definované vize a strategie (2024/2025 – 3 %, 2023/2024 – 4 % a 2022/2023 – 4 %).

Mateřské školy zpracovávají ŠVP, který byl v převážné většině škol (82 %) v souladu se stanovenou vizí a strategií rozvoje školy. Podíl škol, které systematicky vyhodnocují realizaci vzdělávacího obsahu, se ve srovnání s loňským rokem mírně zvýšil (letos 59 % škol, vloni 55 %).

Je zásadní, aby ředitelé či užíší vedení školy měli přehled o všech klíčových oblastech souvisejících jak s obsahem a úrovní vzdělávání, tak s kvalitou práce pedagogů. Při monitorování kvality pedagogické práce ředitelé nejčastěji využívají hospitační činnost, průběžné vstupy do jednotlivých tříd a jednání pedagogické rady pro odborné diskuse v rámci pedagogického sboru. Je rovněž neuspokojivé, že vedení škol aktivně řídí, monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá odpovídající opatření na výborné úrovni pouze v jedné desetíně škol. Zarážející a alarmující je také skutečnost, že u 43 % škol byla tato oblast hodnocena jako vyžadující zlepšení. Již v minulých [výročních zprávách](#)¹⁶ bylo doporučeno školám v rámci pedagogického řízení škol věnovat maximální pozornost systematickému sledování a vyhodnocování kvality práce školy a přijímání účinných opatření k jejímu rozvoji. V oblasti monitorování úrovně kvality vzdělávání se lépe dařilo ředitelům (užšímu vedení) škol samostatných na rozdíl od škol sloučených.

Na základě výpovědi ředitelů sloučených škol byla zjišťována reálná podoba řízení pedagogického procesu v mateřských školách. Ve většině případů (83 %) byl touto činností pověřen jiný pedagogický pracovník, nejčastěji zástupkyně ředitele pro předškolní vzdělávání. V některých školách (15 %) řízení pedagogického procesu osobně vykonával sám ředitel školy. V téměř polovině škol (47 %) pedagogický pracovník pověřený řízením pedagogického procesu získal odbornou kvalifikaci pro vzdělávání dětí v MŠ středoškolským studiem s maturitou, 37 % těchto pedagogů absolvovalo vysokou školu, 11 % vyšší odbornou školu. Zjištěno rovněž bylo, že 1 % zmíněných pedagogů nemá potřebnou odbornou kvalifikaci.

GRAF 1 | Ředitel (užíší vedení školy) monitoruje obsah a úroveň vzdělávání a kvalitu práce pedagogů, má přehled a informace o – podíl škol (v %)



Výraznější posun nastal také v oblasti pedagogického vedení, které bylo pozitivně hodnoceno u 26 % škol. Nárůst byl patrný zejména u samostatných škol – letos dosáhlo pozitivního hodnocení 30 % těchto škol oproti 23 % v loňském roce. Zlepšení bylo zaznamenáno rovněž v oblasti výsledků vzdělávání, opět především u samostatných škol (13 % letos oproti 7 % v minulém roce). Tento posun může souviset se zvýšeným důrazem na vyhodnocování vzdělávacích výsledků a širším využíváním diagnostických nástrojů, což vyplývá z konkrétních hodnocených oblastí. Jak je uvedeno v kapitole Organizace vzdělávání, došlo k mírnému nárůstu kvality záznamů o vývoji a vzdělávacím pokroku jednotlivých dětí včetně vedení diagnostického portfolia.

Konstruktivní komunikace všech aktérů vzdělávání, jejich participace na chodu školy a fungování školy podle jasných pravidel představují zásadní předpoklady pro dosahování kvalitní úrovně vzdělávání. V této oblasti byla podobně jako v minulém roce velká část škol (86 %) na očekávané úrovni; pouze 7 % škol dosahuje v této oblasti výborné úrovně

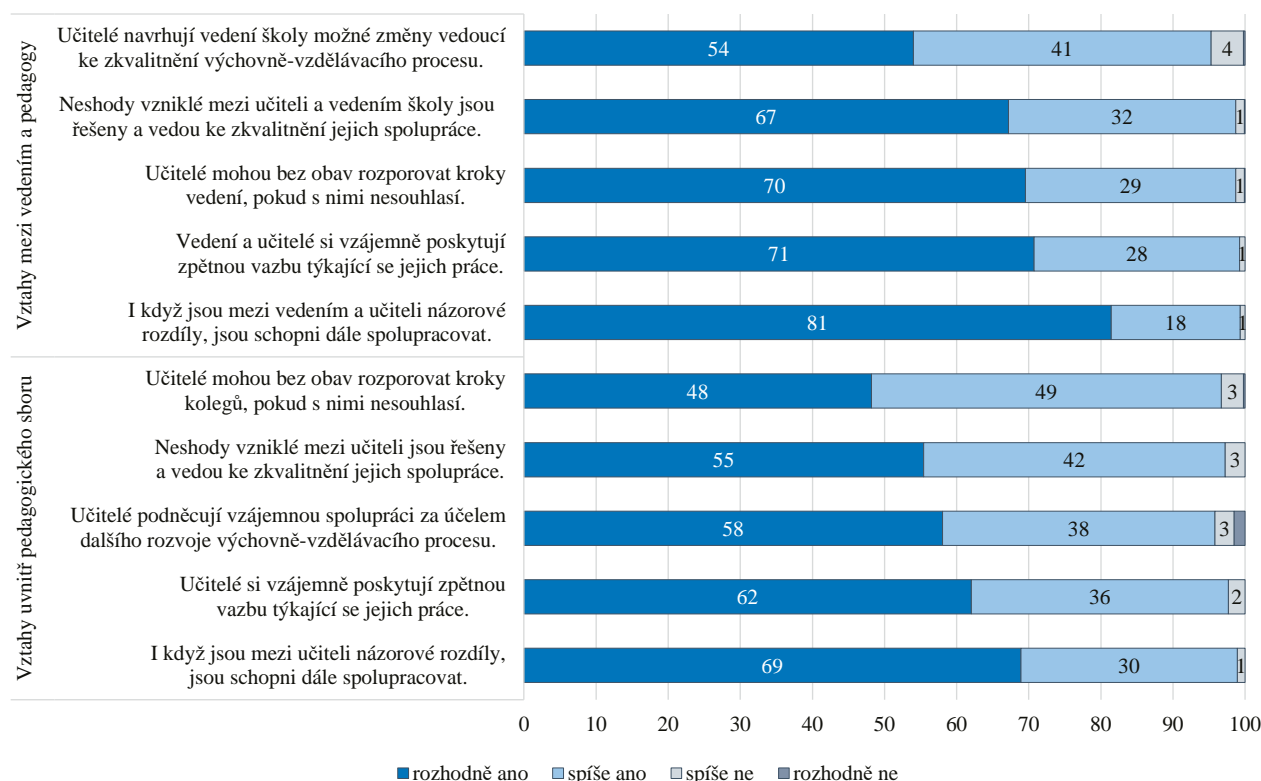
¹⁶ <https://www.csicr.cz/cz/DOKUMENTY/Vyrocnizpravy>

a 7 % škol úrovně vyžadující zlepšení. Toto zjištění může mít souvislost s mírou stížností, které se týkají právě oblasti nedostatečné komunikace.

Z dlouhodobého pohledu přetrvává v mateřských školách záměr ředitelů vytvářet zdravé školní klima, pečovat o vztahy mezi pedagogy a dětmi i o vzájemnou spolupráci všech aktérů. Tato oblast byla hodnocena jako výborná ve 23 % škol a na očekávané úrovni v 72 % škol. Stejně jako v loňském roce však přetrvává nepříznivá situace v oblasti péče o individuální potřeby pedagogů a jejich profesní rozvoj, v oblasti vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinné podpory začínajících učitelů – zde dosahuje pouze 6 % škol výborné úrovně, 77 % škol úrovně očekávané a 17 % škol úrovně vyžadující zlepšení.

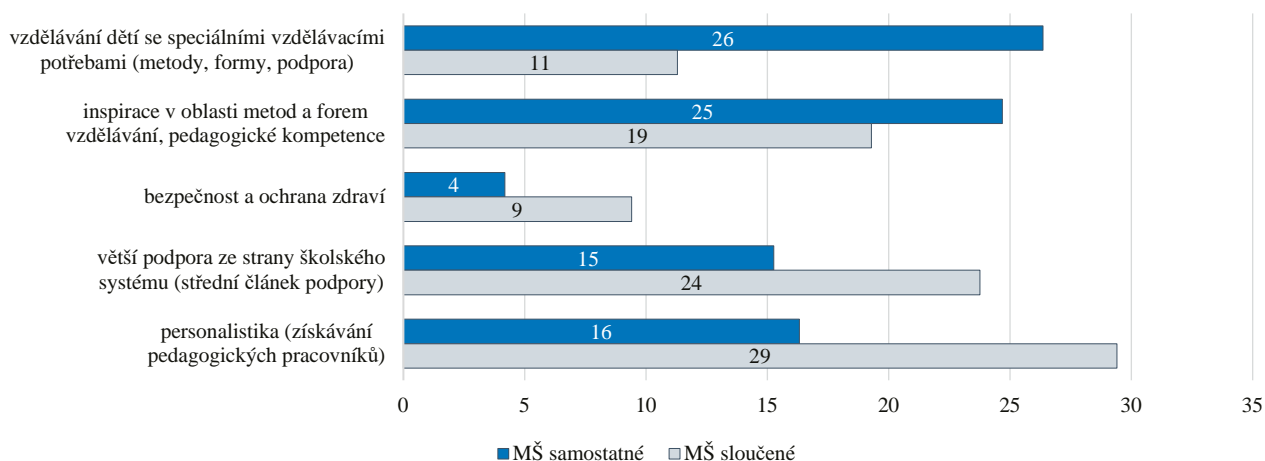
Podle vyjádření ředitelů panuje ve školách celkově příznivé klima. Téměř všichni ředitelé (99 %) uvedli, že spolupracují s pedagogy i při dílčích názorových rozdílech, že učitelé mohou bez obav vyjádřit nesouhlas s kroky vedení a že si vedení a učitelé pravidelně vzájemně poskytují zpětnou vazbu.

GRAF 2 | Školní klima – podíl ředitelů (v %)



Rozdíly v pohledu ředitelů a učitelů na školní prostředí ukázaly odlišné úrovně spokojenosti v několika oblastech. Plnou spokojenost s pracovním zázemím vyjádřilo 30 % ředitelů oproti 43 % učitelů. Naopak spokojenost s dostatečným množstvím pomůcek úrovně „rozhodně ano“ ohodnotilo 51 % ředitelů, ale pouze 44 % učitelů. Vnímání přehlednosti prostorů, ve kterých se děti pohybují, označilo za rozhodně vyhovující 47 % ředitelů a 57 % učitelů. Vzájemná spolupráce učitelů a zákonných zástupců byla vyhodnocena úrovně „rozhodně ano“ u 61 % ředitelů a 67 % učitelů, což svědčí o dostatečném množství příležitostí, které tuto spolupráci podporují.

Z vyjádření ředitelů vyplynuly výrazné rozdíly v potřebě podpory ke zlepšení práce školy mezi samostatnými mateřskými školami a těmi, které jsou součástí sloučených subjektů. Pozornost si zaslouží oblast personalistiky a vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, což jsou oblasti, které vykazovaly nejvyšší míru odlišnosti.

GRAF 3 | Oblasti, ve kterých by ředitel nejvíce uvítal podporu pro zlepšení své práce – podíl ředitelů (v %; největší rozdíly mezi samostatnými a sloučenými MŠ)

K mírnému zhoršení došlo v oblasti finančních podmínek, kde zlepšení vykazuje pouze 7 % škol oproti 9 % v loňském roce. Zhoršení bylo zaznamenáno také v oblasti personálních podmínek, kde ke zlepšení došlo jen v 18 % škol oproti 23 % škol v předchozím roce; tento vývoj může být spojen s obměnou pedagogických sborů.

Školám se nejvíce dařilo v oblasti materiálních a prostorových podmínek, kde byl pozitivní posun zaznamenán v 66 % škol. Zlepšení se týkalo modernizace vybavení učeben i venkovních prostorů. V rámci celkového posouzení prostorových, materiálních a bezpečnostních podmínek bylo 85 % škol hodnoceno očekávanou úrovní jako vstřícné a bezpečné místo pro děti, jejich rodiče a pedagogy, což je meziroční nárůst o 3 p. b. Výbornou úroveň splnila 4 % škol, což je v porovnání s předchozími roky mírně sestupná tendence. Pozornost této oblasti musí věnovat desetina škol, ve kterých byla zjištěna úroveň vyžadující zlepšení. V 71 % škol vedení na očekávané úrovni usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání. Dvě desetiny škol bylo v této oblasti hodnoceno výbornou úrovní. V necelé jedné desetině škol byly zaznamenány nedostatky v prostorových nebo materiálních podmínkách. Nejčastěji se nedostatky týkaly zahrady, jurty nebo stanu, případně herních koutků.

Inspekční týmy identifikovaly rizika v zajištění BOZ ve 13 % škol. Nejčastějším zjištěným rizikem bylo nedostatečné zajištění vstupu do budovy školy.

Ve školním roce 2024/2025 byl zaznamenán nárůst počtu stížností v mateřských školách – celkem bylo evidováno 175 stížností. Nejčastějšími důvody stížností byla nedostatečná komunikace se zákonnými zástupci dětí (31 %) a nedostatečný postup školy při řešení problému/podnětu stěžovatele (11 %). Mezi další problematiku patřily vztahy mezi pedagogy, pedagogy a dětmi a personální záležitosti. V této souvislosti bylo nejčastěji řešeno nevhodné chování pedagogických pracovníků vůči dětem (24 %) a dále personální zabezpečení vzdělávání (14 %). Bezpečnosti dětí se týkalo 15 % stížností.

Meziročně se téměř nezměnil průměrný věk ředitelů (letos 52 let, vloni 53 let). Nejpočetněji zastoupenou věkovou skupinou byli ředitelé ve věku 51–60 let, kteří tvořili 39 % všech ředitelů (u sloučených škol byl tento podíl ještě vyšší – dosáhl 44 %). Ve školním roce 2024/2025 působilo v mateřských školách 24 % ředitelů ve věku 61 let a více, přičemž 1 % z nich bylo dokonce starších než 71 let.

Ve školním roce 2024/2025 proběhlo 473 konkurzů na funkci ředitele mateřské školy, přičemž ve 163 případech (34 %) bylo důvodem ukončení řádného funkčního období ředitele. Ve 30 % případů bylo důvodem pro vyhlášení konkurzu ukončení pracovního poměru na straně ředitele či jeho rezignace, což představuje meziroční nárůst na téměř dvojnásobek.

Předpokladem pro zvyšování kvality práce ředitele školy je jeho trvalý profesní rozvoj. Výborné úrovně v této oblasti dosahují pouze 4 % navštívených škol. Znepokojivým zjištěním je, že u 5 % ředitelů byla zaznamenána úroveň vyžadující zlepšení.

2.1.3 Kvalita pedagogického sboru

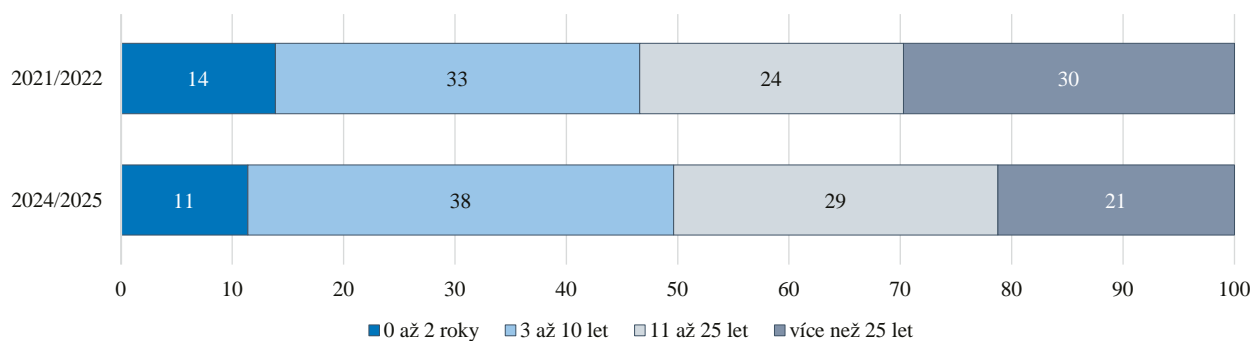
Úroveň pedagogického sboru je ze strany ČŠI pravidelně hodnocena jako jeden z nejdůležitějších faktorů ovlivňujících celkovou kvalitu školy. Při hodnocení se sleduje v první řadě odborná kvalifikace každého pedagoga, ale zároveň i jeho dovednost využít co nejefektivněji tuto odbornost při práci s dětmi.

Stejně jako v předchozím roce pracovalo v MŠ ve školním roce 2024/2025 celkem 95 % učitelů odborně kvalifikovaných v souladu se zákonem o pedagogických pracovnících (loni 94 %). Největší podíl tvoří učitelé se středním vzděláním (63 %, loni 64 %) a skupina pedagogů s vysokoškolským vzděláním (20 %, loni 22 %). Zbytek představují pedagogové s vyšším odborným vzděláním a ti, kteří si odbornost teprve doplňují studiem, případně se ke studiu chystají. Z uvedeného je zřejmé, že meziroční změny jsou nepatrné.

I v tomto školním roce ale byly patrné rozdíly mezi jednotlivými kraji. Nejméně kvalifikovaných pedagogů je dlouhodobě v Praze (90 %, loni 89 %) a ve Středočeském kraji (92 %), naopak nejvyšší podíl pedagogů s požadovanou odbornou kvalifikací je podobně jako loni ve Zlínském kraji a v Kraji Vysočina (98 %).

V rozložení učitelů z hlediska délky jejich praxe nedošlo v období 2021/2022–2024/2025 k výraznějším změnám. Výjimku představuje pokles podílu učitelů s praxí přesahující 25 let, a to o necelých 9 p. b.

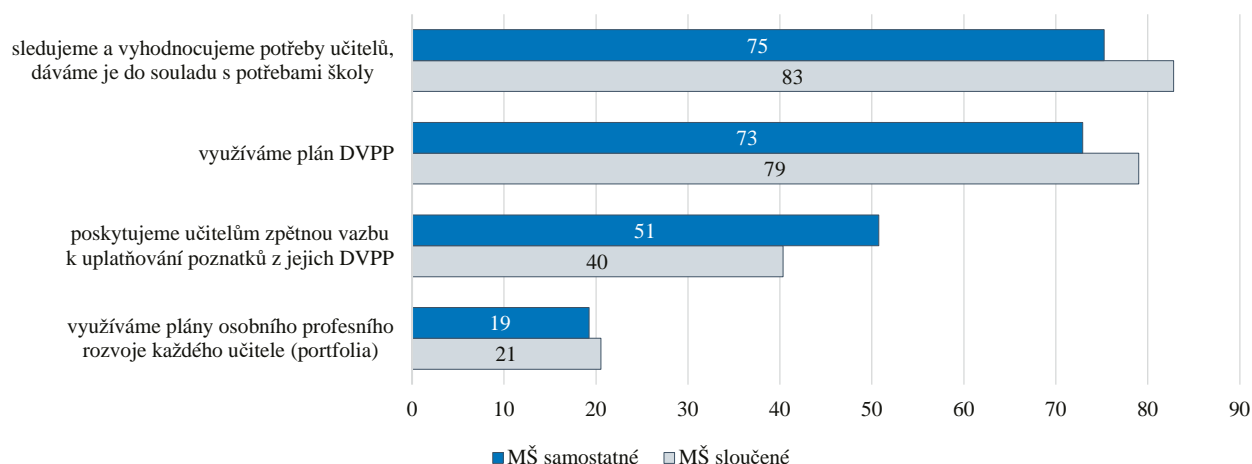
GRAF 4 | Délka učitelské praxe – podíl hospitací (v %)



Kritériální hodnocení se meziročně prakticky nezměnilo. V kritériu kvalifikace a profesionálního přístupu dosáhlo očekávané úrovně 83 % mateřských škol (loni to bylo 84 %), mírně vzrostl podíl škol vyžadujících v této kategorii zlepšení (letos 13 %, loni 11 %). V kritériu, které se týká respektujícího přístupu pedagogů k dětem a vstřícné komunikace s rodiči i kolegy, nastala rovněž jen malá změna; v 22 % mateřských škol byla konstatována výborná úroveň, v 76 % mateřských škol pak očekávaná úroveň (loni 77 %). Aktivní spolupráce pedagogů a jejich schopnost poskytovat si zpětnou vazbu je také dlouhodobě hodnocena pozitivně, ale podobně jako loni zůstává desetina škol, které dosáhly v této oblasti pouze úrovně vyžadující zlepšení. Přibližně stejné hodnocení přetrvávalo i u kritéria, které se vztahuje k uplatňování demokratických hodnot – očekávané úrovně dosáhlo 92 % škol (loni 93 % škol). V kritériu sledujícím aktivní spolupráci pedagogů na svém profesním rozvoji se hodnocení rovněž téměř nezměnilo; stále zůstává téměř 15 % škol na úrovni vyžadující zlepšení. Pro tyto školy je charakteristická nízká účast pedagogů na dalším vzdělávání a nedostatečný zájem pedagogů o prohlubování vlastní odbornosti.

Dlouhodobé sledování dalšího vzdělávání pedagogů (dále také „DVPP“) z hlediska efektivity profesního rozvoje ukazuje v některých aspektech příznivé trendy. Školy sice stále nejčastěji (v 76 %) využívají plán DVPP, který je zpravidla stanoven obecně pro celou školu, nikoli cíleně pro individuální potřeby jednotlivých pedagogů; zlepšení ale bylo zaznamenáno v oblasti vyhodnocování potřeb každého pedagoga, což koresponduje s doporučením ČŠI směrem k ředitelům v předchozí výroční zprávě. V uplynulém školním roce se na individuální vzdělávací potřeby pedagogů zaměřovaly více než tři čtvrtiny ředitelů oproti 56 % ředitelů v předchozím roce. Zpětnou vazbu pedagogům o kvalitě jejich vzdělávací práce v souvislosti s absolvováním DVPP poskytovalo 46 % ředitelů, což je mírné navýšení oproti předchozímu roku. Cílenou vazbu mezi zjištěním z hospitací a plánem DVPP vytváří polovina ředitelů, což je rovněž mírně pozitivní trend, v uplynulých letech to byla méně než polovina ředitelů.

Ve sloučených školách je situace dlouhodobě o něco horší než v samostatných školách. Zpětnou vazbu pedagogům o kvalitě jejich práce poskytovalo jen 40 % ředitelů sloučených škol. Příčin, proč je přístup ředitelů sloučených škol horší než u samostatných škol, je více – významnou roli pravděpodobně hraje nedostatek času, ale i chybějící odborná erudice pro další obor vzdělávání.

GRAF 5 | Způsob péče o naplnění potřeb učitelů a o jejich profesní rozvoj – podíl ředitelů (v %)

Obsahová náplň dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) se dlouhodobě v podstatě nemění. Kurzy a semináře se v uplynulém školním roce nejčastěji týkaly vzdělávacích oblastí předškolního vzdělávání obecně (41 %), dále individualizace vzdělávání včetně pedagogické diagnostiky (19 %, což je nedostatečné vzhledem k tomu, jak obtížná pro většinu pedagogů tato oblast je), dále pedagogové volili tematiku alternativních pedagogických směrů (20 %) a také problematiku školní zralosti (17 %), nově byla poměrně často uvedena oblast formativního hodnocení (17 %) a logopedie (15 %). Naopak problematika vzdělávání dětí se SVP poněkud ustoupila (13 %), tematika vzdělávání dětí s OMJ byla zastoupena jen málo (4 %), podobně oblast spolupráce s asistentem pedagoga (3 %). Tematika prevence rizikového chování je zastoupena podobně jako v minulém školním roce (13 %, resp. 12 %).

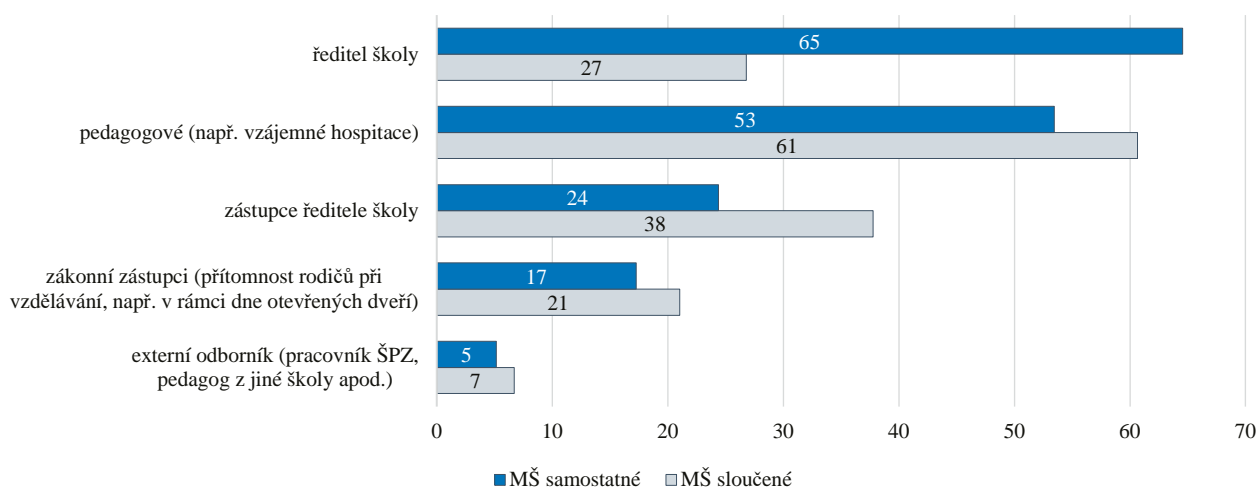
Celkem 15 % pedagogů (v minulém školním roce 9 %) ale přiznalo, že se žádného DVPP v uplynulém období nezúčastnilo, což je jednoznačně nepříznivá zpráva. Tento negativní jev bohužel pokračuje i v základním vzdělávání, kde je pedagogů bez zájmu o DVPP dokonce jedna pětina – více v kapitole Základní vzdělávání.

Podíl pedagogů v adaptačním období do dvou let praxe byl letos v navštívených školách 11 %, tedy velmi podobný jako v předchozím školním roce. Pro začínajícího pedagoga je zásadní, zda a jak kvalitní dostane podporu ze strany vedení i od kolegů. Většina ředitelů poskytuje více forem podpory současně. Z dostupných údajů vyplývá zlepšení stavu oproti loňskému roku, nejdůležitější formy podpory se vyskytují mnohem častěji – například konzultace přímo s ředitelem byly začínajícím pedagogům nabízeny v 50 % škol, přidělení uvádějího učitele (mentora) bylo letos využíváno v 46 % škol (častěji ve větších školách). Dále jsou nabízeny vzájemné hospitace pedagogů a formální zaškolovací program či semináře DVPP. Školy, které mají více než 50 dětí, častěji přidělují mentora (až v 90 %) oproti školám do 50 dětí, které tak činí jen v 70 %, větší školy také častěji využívají vzájemné hospitace a náslechy. Celkově je patrné, že ředitelé kladou na začleňování začínajících pedagogů větší důraz a využívají kombinace více forem podpory než v předchozích letech.

Pedagogové uvedli, že podporu pro svou práci by nejvíce uvítali v oblasti snížení nadměrné administrativy (37 %), dále by jim pomohly nižší počty dětí ve třídách (36 %) a dostatek inspirativních podnětů v metodách a formách vzdělávací práce (35 %). Zhruba stejné zastoupení má i zlepšení platového ohodnocení. Často se objevuje potřeba více dovedností v péči o děti se SVP (29 %), potřeba pomoci s řešením problematického chování dětí (26 %) a potřeba podpory v oblasti psychické náročnosti povolání (24 %). Šíře spektra potřeb ani jejich poměr se meziročně nezměnily.

Z výpovědí pedagogů vyplynulo, co považují za nejprínosnější pro svůj rozvoj. Ani v této oblasti se situace dlouhodobě nemění. Nejčastěji pedagogové uvádějí spolupráci s kolegy (42 %) a různé formy vzdělávání (22 %). Spolupráce s kolegy se nejčastěji týkala výměny informací o dětech (79 %), výměny materiálů a předávání informací o metodách a formách vzdělávací práce. Třetina pedagogů uvedla sdílené plánování (34 %). Negativně ale působí skutečnost, že společné hodnocení dětí uvedlo jen 14 % pedagogů a vzájemné hospitace dokonce jen 5 %. Ačkoli je na tento nepříznivý stav opakovaně upozorňováno, nenastalo žádné zlepšení.

Zpětnou vazbu ke své práci hodnotí jako přínosnou 91 % pedagogů, což by měl být významný impulz pro ředitele. Nejčastěji ji pedagogové získávají od kolegů (56 %) a od ředitele školy (49 %), případně zástupce (30 %). Ve sloučených školách je ale zpětná vazba přímo od ředitele zastoupena mnohem méně (27 %), naopak častější jsou vzájemné hospitace, popř. hospitace realizované zástupcem ředitele školy.

GRAF 6 | Kdo vícekrát za rok poskytuje učitelům účinné hodnocení a přínosnou zpětnou vazbu v oblasti kvality vzdělávání? – podíl učitelů (v %)

2

Z informací o dlouhodobém vnímání klimatu uvnitř svého pracovního kolektivu samotnými pedagogy vyplývá, že v mateřských školách panuje převážně vstřícné a kooperativní prostředí – 38 % pedagogů odpovědělo na otázku, zda mohou bez obav rozporovat kroky vedení, rozhodně ano (43 % spíše ano, 15 % spíše ne). Podobná situace byla zjištěna už v předchozím období a ukazuje na menšinový, ale nezanedbatelný podíl škol, v nichž komunikace mezi vedením školy a pedagogy není ve všech ohledech optimální.

Do pedagogických kolektivů se stále častěji začleňují rovněž asistenti pedagoga (dále také „AP“), což je průvodním jevem vzdělávání většího počtu dětí se SVP. Dle údajů MŠMT mělo v uplynulém školním roce více než 60 % škol alespoň jednoho asistenta pedagoga.

Z hlediska kvalifikace pro práci AP jsou zjištění příznivá. Více než 73 % AP absolvovalo potřebný kurz a většina z nich má zároveň střední vzdělání s maturitou (jen 4 % aktuálně působících AP zatím příslušný kurz neabsolvovalo). Více než třetina asistentů disponuje praxí v délce jednoho roku až tří let, zatímco přibližně pětina respondentů se řadí mezi začínající. Téměř 99 % AP sdělilo, že byli důkladně seznámeni s osobní dokumentací dítěte se SVP, o které pečují, ale cílené vzdělávání dle druhu znevýhodnění konkrétního dítěte absolvovalo jen 47 % z nich. To by měl být další impulz pro ředitele škol ve smyslu zkvalitnění individualizace vzdělávání. Jako nejpřínosnější podporu vnímají AP spolupráci s pedagogem ve třídě, na druhém místě jsou to konzultace s ředitelem školy.

2.2 Průběh předškolního vzdělávání

2.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Hodnocení kvality úrovně předškolního vzdělávání vychází především ze sledování vzdělávacích procesů při celkem 6 853 hospitacích a poukazuje na bezprostřední a aktuální situaci v mateřských školách. Kvalita vzdělávání je hodnocena vzhledem ke vzdělávacím cílům a dosaženým znalostem a dovednostem dětí, účelnosti organizačních forem a vzdělávacích metod s ohledem na individuální potřeby jednotlivých dětí. ČŠI byl také posuzován vliv kvalifikovanosti pedagogů na kvalitu vzdělávacího procesu.

Ze souhrnných hodnocení dle Kritérií hodnocení za školní roky 2022/2023 až 2024/2025 je zřejmé následující:

- Kvalita plánování vzdělávacího procesu (kritérium 4.1) poukazuje především na schopnosti pedagogů pracovat se vzdělávacími cíli a jejich konkretizací na úrovni jednotlivých tříd. Výskyt hodnocení úrovně vyžadující zlepšení se mírně snížil, došlo tedy ke zlepšení o 2 p. b. z 17 % na 15 %. Současně vzrostl podíl škol na očekávané úrovni o 5 p. b., z 57 % na 62 %, což naznačuje, že školy zohledňují doporučení České školní inspekce a od školního roku 2022/2023 se zlepšují v promyšlené přípravě vzdělávání. Na druhou stranu se snížil počet škol hodnocených jako výborné – ve školním roce 2024/2025 o 3 p. b. na 23 %. Vzhledem k malým odchylkám a skutečnosti, že každý rok je hodnocen jiný vzorek škol, nelze konstatovat výraznou změnu ve způsobu a kvalitě konkrétního plánování předškolního vzdělávání na úrovni tříd mateřských škol.

- Hodnocení úrovně předškolního vzdělávání (kritérium 4.2) vychází především ze sledování vzdělávacích procesů a posuzování jeho kvality v kontextu s požadavky RVP PV. Pozitivním zjištěním je zvýšení počtu výborných hodnocení při posuzování efektivit výchovně-vzdělávacích strategií ve školách hodnocených ve školním roce 2024/2025 oproti školám v uplynulých dvou letech, a to z 18 % na 24 %. Z 59 % na 56 % se ve stejném období snížil počet očekávaného hodnocení a o 2 p. b. ubylo úrovní vyžadujících zlepšení.
- Pedagogové úspěšnost své práce průběžně vyhodnocují sledováním vzdělávacího pokroku každého dítěte, ovšem svá zjištění neuplatňují dostatečně při dalším plánování v zájmu naplnění principu individualizace (kritérium 4.3). Tato oblast je dlouhodobě tou nejproblematičtější a školám se zatím nedaří zlepšení na kvalitní úroveň. Pedagogové děti sledují a hodnotí výsledky vzdělávání (více v příslušné kapitole), ale cílené/záměrné využití zjištěných dat při dalším plánování a realizaci s uplatňováním diferenciací náročnosti nabízených vzdělávacích aktivit není dlouhodobě uplatňováno. Toto zjištění koresponduje se zmíněnými nedostatky při plánování vzdělávacího procesu a stanovování vhodných konkrétních vzdělávacích cílů na základě pedagogické diagnostiky. Zastoupení úrovně vyžadující zlepšení se stále pohybuje okolo 60 %, zatímco výborných hodnocení je pouze 7 %. Ačkoli ČŠI každoročně poukazuje na tento problém a formuluje ve výročních zprávách konkrétní doporučení, nedaří se dlouhodobě docílit nápravy a zvýšit kvalitu individualizovaného vzdělávání.
- Významným úkolem předškolního vzdělávání je podpora sociálního a osobnostního rozvoje dětí (kritérium 4.4) jako základního předpokladu pro úspěšné další vzdělávání. Zatímco úroveň vyžadující zlepšení se již několik let týká kolem 10 % škol, zastoupení výborné úrovně se v roce 2024/2025 významně snížilo, a to z 31 % na 24 %. Vzhledem k tomu, že se jedná o zcela zásadní oblast v předškolním vzdělávání, vyžaduje pozorované snížení kvality v této oblasti zvýšenou pozornost.

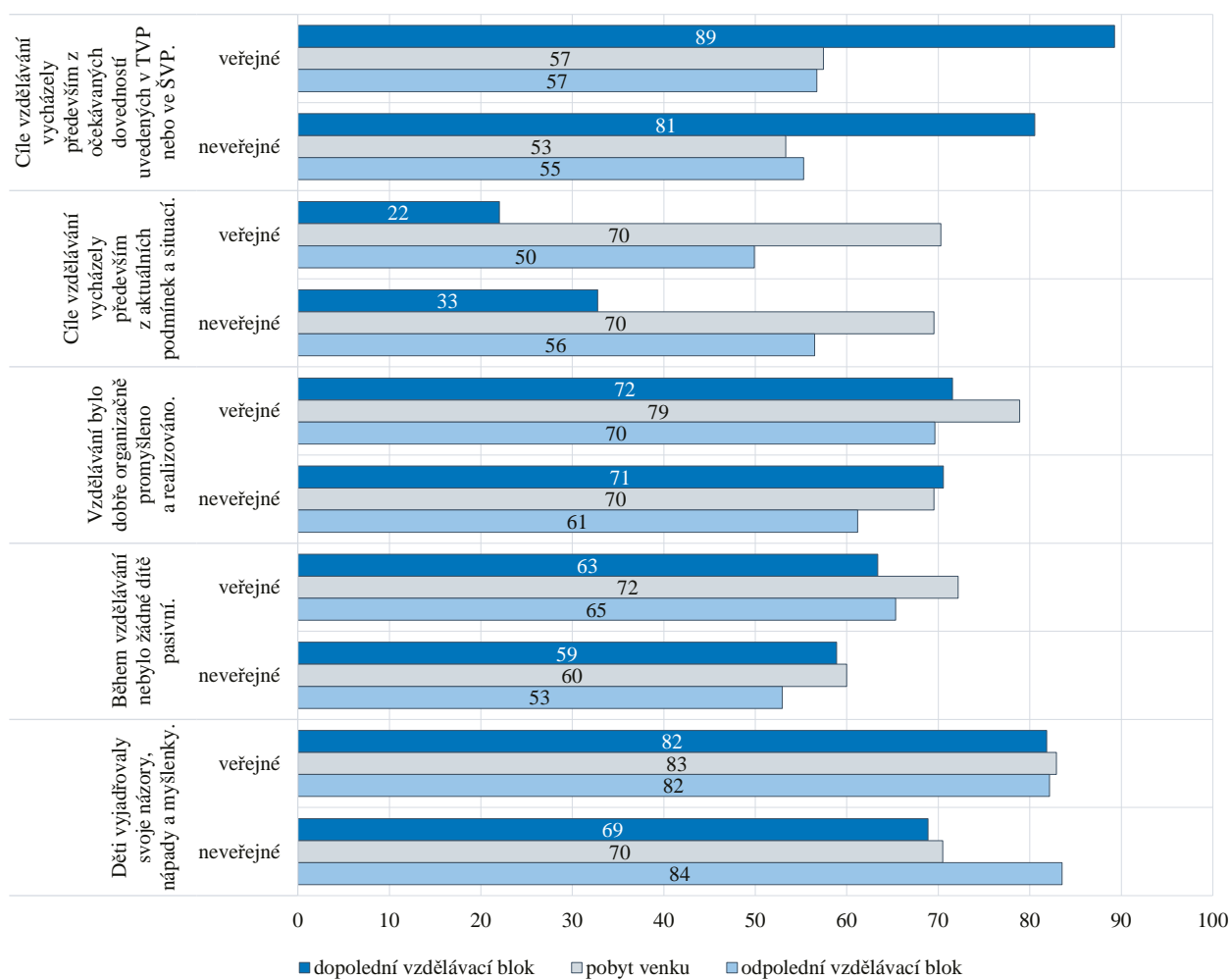
Schopnost pracovat efektivně se vzdělávacími cíli, jejichž naplnění vede postupně k dosažení očekávaných výstupů předškolního vzdělávání, vykazují spíše školy zřizované obcí (dále také „veřejné školy“). V dopoledním vzdělávacím bloku vycházejí cíle vzdělávání z očekávání školních vzdělávacích programů v 89 % případů ve veřejných školách, zatímco v neveřejných školách je výskyt o 7 p. b. menší. Ve veřejných školách byl zřetelně vyšší soulad s cíli ŠVP. Při pobytu venku a odpoledních činnostech nepřesahuje rozdíl 3 p. b. ve prospěch veřejných škol. Efektivita práce se vzdělávacími cíli dosahuje nejvyšších hodnot u obou typů škol v dopoledním vzdělávacím bloku.

Na straně druhé v mírných prospěchů neveřejných škol hovoří zjištění stran využití především aktuálních podmínek a situací (pozorováno v průměru ve 23 % škol), které je v hlavním dopoledním vzdělávacím bloku o 11 p. b. častější u škol neveřejných než u škol veřejných. Vzdělávací proces se v dopoledním bloku převážně zaměřuje na realizaci naplánovaných činností s minimálním využitím nečekaných příležitostí a jiných možností, jak dosáhnout vzdělávacího záměru. Náměty a nápady dětí byly ve sledovaných spontánních aktivitách jen zřídka využívány pedagogy jako zdroj inspirace v cestě za stanoveným cílem. Při pobytu dětí venku a v odpoledních vzdělávacích činnostech je možnost využití aktuálních příležitostí větší a z toho plyne i vyšší výskyt toho jevu – při pobytu venku shodně v 70 % a u odpoledních činností 50 %. Tato zjištění jsou ve všech zařízeních obdobně četná.

Kvalita organizace vzdělávání a přípravy jeho realizace ve smyslu plynulého průběhu, logické návaznosti činností a účelného střídání různých vzdělávacích metod vykazují v obou typech škol vysoké hodnoty (70 % až 79 %), mírně ve prospěch veřejných škol. Porovnáním vývoje za uplynulé tři roky je zřejmé lehké zlepšení (o 3 p. b.). Dobrá příprava a promyšlenost v celém spektru činností je mírně nadprůměrná. Zařazování aktivit vyžadujících kreativitu dětí při řešení problémů v průběhu vzdělávání bylo sledováno jen v 39 % případů, což je i přes navýšení o 3 p. b. za poslední tři roky stále nedostatečné.

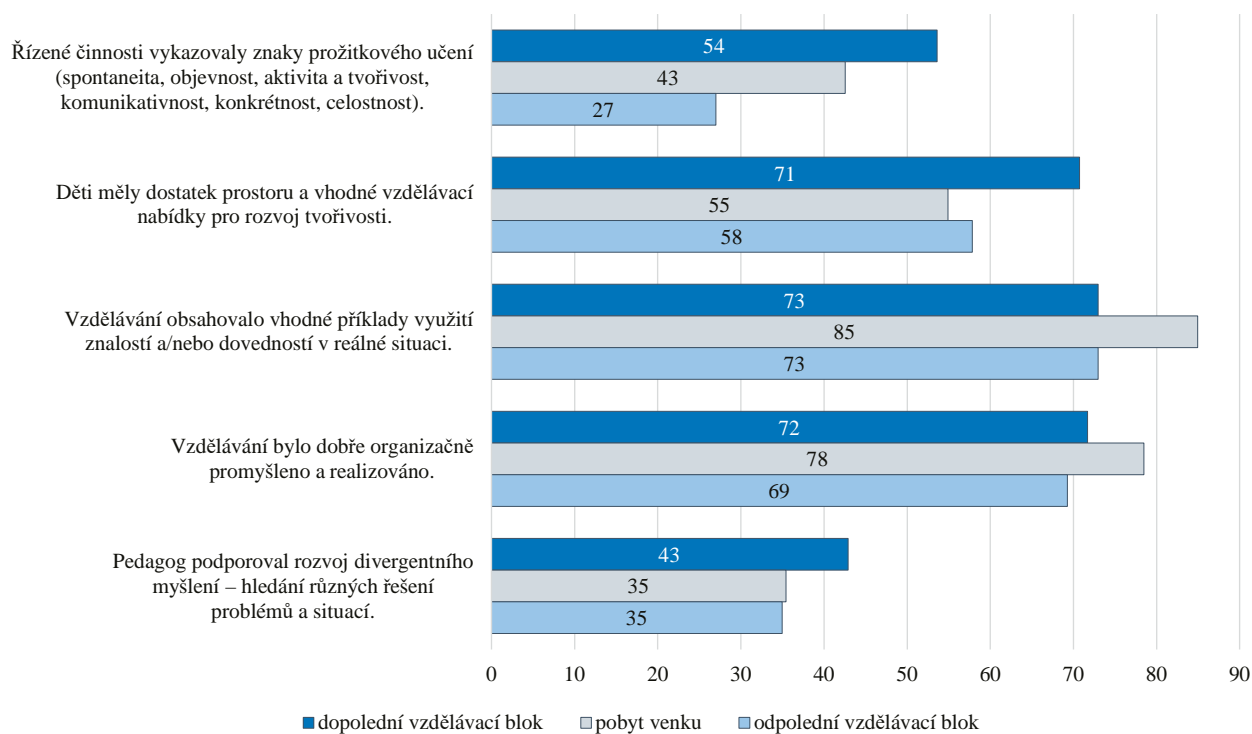
Silnou stránkou škol bez ohledu na typ zřizovatele je podpora dětské iniciativy včetně možnosti vlastního vyjádření (82 % a 84 % škol). Přesto je patrný jistý rozdíl ve výskytu sledovaného jevu v dopoledním vzdělávacím bloku, kdy děti ve veřejných školách využily prostor k vyjádření v 82 % případů, zatímco děti ve školách neveřejných pouze v 69 % realizovaných hospitací.

GRAF 7 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplnění kritéria 4.1 – podíl hospitací (v %)



ČŠI se při posuzování kvality předškolního vzdělávání zaměřuje mimo jiné i na efektivní využívání širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů. Hlavním hlediskem je, zda pedagog volí metody a formy vzdělávání tak, aby odpovídaly vývojovým předpokladům dětí i stanoveným vzdělávacím cílům, zda je vzdělávací nabídka dětem srozumitelná a proces organizačně zvládnutý.

Ve zjištěních jsou patrné některé silné stránky, jako je dobrá organizace vzdělávání a vhodné využití znalostí, zejména při pobytu dětí venku, tedy v reálném prostředí (výskyt v 73 % až 85 % sledovaných činností). Zároveň však zjištění poukazují na rezervy v kvalitě sledovaných vzdělávacích procesů, zejména v oblasti cílené podpory rozvoje schopnosti řešit různé problémy (výskyt pouze v 35 % až 43 % sledovaných činností). Znaky prožitkového učení navíc nebyly zaznamenány ani v polovině vzdělávacích aktivit. Vzhledem k tomu, že právě prožitek, spontaneita a aktivita dětí představují hlavní principy a základ kvalitního a efektivního předškolního vzdělávání, je nezbytné, aby se MŠ na tuto oblast důrazně zaměřily.

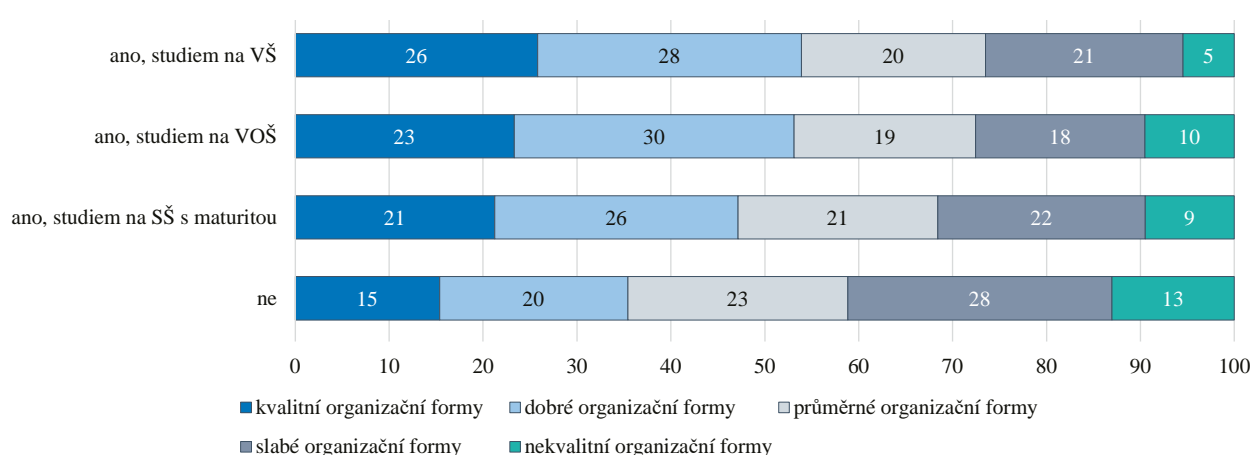
GRAF 8 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplnění kritéria 4.2 – podíl hospitací (v %)

Pedagogům s vysokoškolským vzděláním se dařilo uplatňovat kvalitní organizační formy¹⁷ v 26 % sledovaných činností (dobrých v 28 % sledovaných činností). Podobně i absolventi vyšších odborných škol vykazují velmi solidní podíl kvalitních (23 %) a dobrých organizačních forem (30 %) uplatněných ve sledovaných činnostech. U nekvalifikovaných pedagogů se zvyšuje podíl slabých (28 %) a nekvalitních organizačních forem (13 % – nejvyšší podíl ze všech kategorií). Nejvíce zastoupená část pedagogů, tj. pedagogové s odborným středoškolským vzděláním, leží mezi extrémny: četnost kvalitních forem je 21 %, nekvalitních pouze 9 %. Analýza ukazuje jasnou souvislost mezi stupněm pedagogického vzdělání a kvalitou vzdělávacích forem. Výsledky podporují význam systematického profesního vzdělávání pro zkvalitnění pedagogické praxe.

Ve srovnání se zjištěními v loňském školním roce došlo ke zvýšení podílu kvalitních organizačních forem u středoškolsky vzdělaných pedagogů o 3 p. b. a u vysokoškolsky vzdělaných pedagogů o 7 p. b. Ze zkušenosti vyplývá, že vedle dosaženého vzdělání mají významný vliv na kvalitu pedagogické práce osobnostní předpoklady pedagogů, kvalita uvádění pedagoga do praxe v adaptačním období, získané praktické zkušenosti a osobní invence.

¹⁷ Na základě užitých forem a jejich účelnosti bylo vytvořeno 5 typů organizačních forem:

- **kvalitní organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhalo účelné skupinové (kooperativní) vzdělávání, které se účelně střídalo s dalšími formami,
- **dobré organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná práce v menších skupinkách a ve dvojicích účelně doplněná o některé další formy,
- **průměrné organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná práce v menších skupinkách střídaná samostatnou prací a účelně doplněná o frontální vzdělávání,
- **slabé organizační formy** – ve vzdělávacím bloku probíhala účelná samostatná práce dětí, účelně doplněná o frontální vzdělávání,
- **nekvalitní organizační formy** – vzdělávání probíhalo různými formami, které byly neúčelně využity.

GRAF 9 | Souvislost kvalifikace učitele s organizací vzdělávání – podíl hospitací v dopoledním vzdělávacím bloku (v %) ¹⁸

2

Nejvyšší četnost výskytu účelné diferenciaci náročnosti plánovaných vzdělávacích cílů byla zaznamenána v dopoledním vzdělávacím bloku (36 %), což naznačuje, že právě v tomto čase pedagogové nejlépe přizpůsobují cíle dětem různého věku. Odpolední blok dosáhl podobné hodnoty (33 %), zatímco během pobytu venku byla diferenciaci výrazně nižší (19 %). Pedagogové reagují citlivě na aktuální potřeby dětí nejčastěji intuitivním zohledňováním jejich osobnostních charakteristik a méně se v plánovaném přístupu zaměřují na úroveň vědomostí, dovedností a na dosažení očekávaných výstupů předškolního vzdělávání jednotlivými dětmi. Průměrný výskyt zaznamenané účelné diferenciaci je ovšem pouhých 30 %, což je setrvalý dlouhodobý negativní trend.

Seznamování dětí s cílem většiny činností vykazuje vysokou četnost napříč všemi časovými bloky – v průměru 77 %. Je zřejmé, že pedagogové kladou v průběhu celého pobytu dětí v MŠ důraz na informování dětí o cílech realizovaných činností.

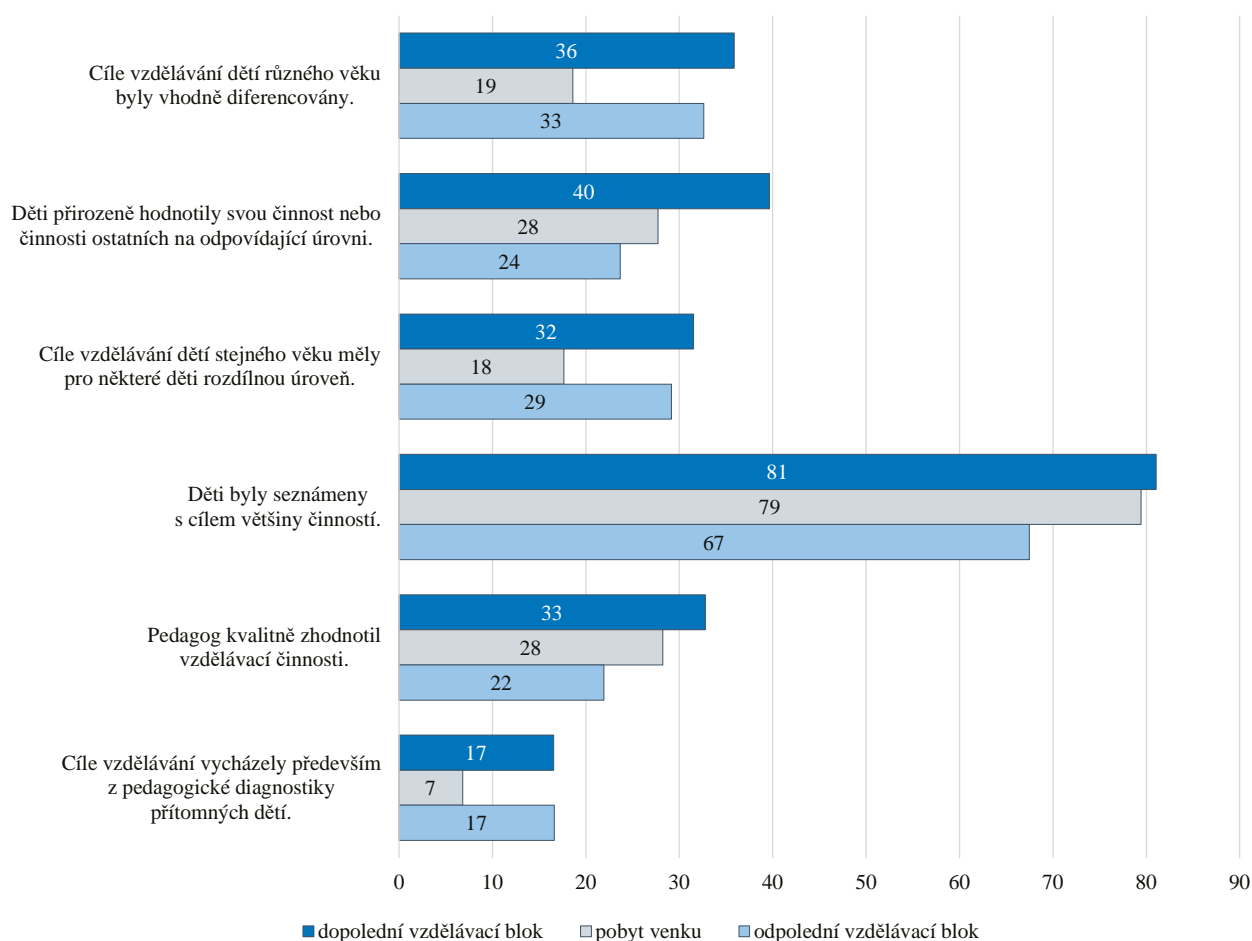
S ohledem na zjištění v minulých letech stále platí, že kvalitní zhodnocení vzdělávacích činností pedagogem, které by poskytlo dětem zpětnou vazbu o jejich úspěšnosti, je i přes mírné zlepšení (z 26 % na 29 %) stále nedostatečné. Ve většině škol je hodnocení dětem poskytováno průběžně nebo po ukončení jejich činnosti, avšak mezi jednotlivými školami existují značné rozdíly v jeho kvalitě. Souhrnné zhodnocení aktivit učitelem ve vztahu ke stanovenému cíli včetně práce s chybou často chybí nebo je nahrazeno pouhým popisem toho, co děti dělaly.

Podpora schopnosti dětí hodnotit svou činnost nebo činnosti ostatních dosáhla za poslední tři roky částečného zlepšení; výskyt vzrostl z 25 % na 32 %. Vlastní reflexe dětí byla nejvíce podporována v dopoledních blocích (40 %), v menší míře během pobytu venku (28 %) a nejméně v odpoledních činnostech (24 %), což může souviset s maximálním využitím odpoledne pro spontánní hry dětí a omezením zásahů ze strany pedagogů. Snaha o rozvoj schopnosti sebehodnocení byla v průměru identifikována ve třetině sledovaných činností (31 %). Vedení dětí k vlastnímu hodnocení se často omezuje na otázky typu: „Co tě bavilo?“ nebo „Co se ti líbilo/nelíbilo?“ a nevede k uvědomění si vlastního rozvoje: „Co ses naučil/a?“, „S kým jsi spolupracoval/a?“, „Co se ti ještě nedaří?“ apod. Individuální slovní hodnocení dětí bývá obvykle obecné a omezuje se na pochvalu, aniž by zdůrazňovalo konkrétní pokrok či získané dovednosti a vědomosti. Efektivní využívání prvků formativního hodnocení dosáhlo mírného zlepšení, za 3 roky o 5 p. b., ale pouhá 15% četnost zaznamenaných případů je stále velmi nedostatečná. Celkově lze konstatovat, že kvalita zhodnocení úspěšnosti při realizovaných činnostech v mateřských školách zůstává na všech úrovních trvale nízká a zlepšení je zatím nepatrné.

Využívání pedagogické diagnostiky přítomných dětí při plánování vzdělávacích cílů zůstává i nadále nejproblematičtější oblastí při posuzování kvality předškolního vzdělávání. Navzdory opakovaným upozorněním ČŠI na tento nedostatek a doporučením ke zlepšení došlo v posledních třech letech ke zhoršení – průměrný výskyt ve sledovaných činnostech klesl ze 17 % na 14 %. V dopoledních i odpoledních vzdělávacích blocích byla diagnostika efektivně využita shodně v 17 % hospitací, zatímco při pobytu venku byla cílená diferenciaci uplatněna pouze v 7 % aktivit. Výsledky naznačují, že využívání pedagogické diagnostiky pro nastavení vzdělávacích cílů je nedostatečné a vyžaduje další podporu.

Oblast hodnocení výsledků vzdělávání patří v předškolním vzdělávání dlouhodobě k nejméně úspěšným. Toto zjištění souvisí s již zmíněnými nedostatky při plánování vzdělávacího procesu a při stanovování konkrétních vzdělávacích cílů, které by měly vycházet ze závěrů a doporučení pedagogické diagnostiky.

¹⁸ Možnost *ano, vzděláním v programu celoživotního vzdělávání uskutečňovaném VŠ* nebyla do grafu zařazena pro malou četnost.

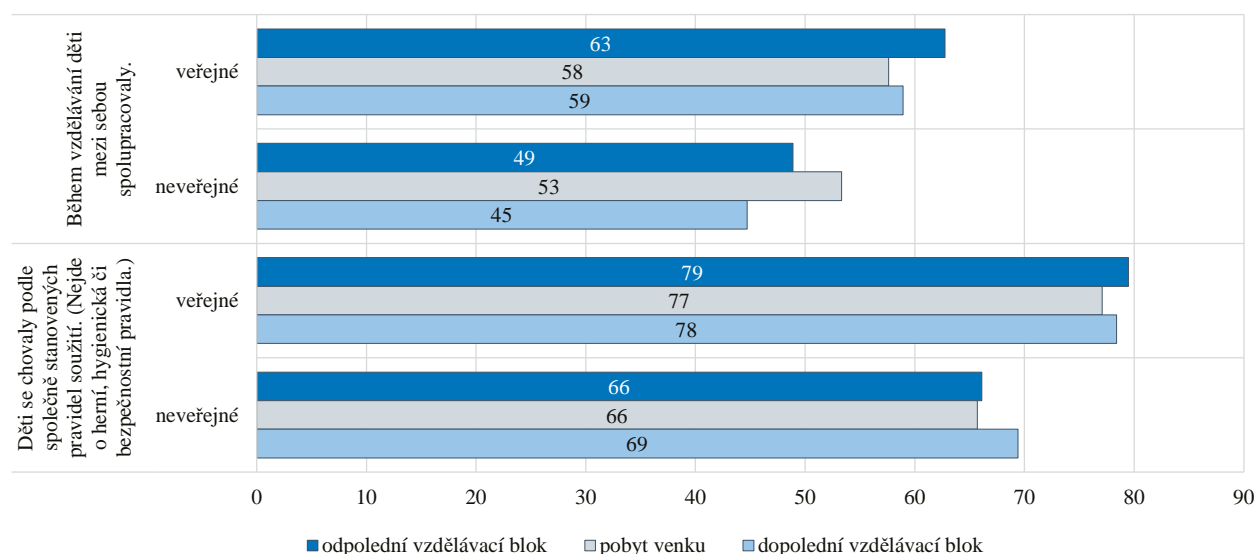
GRAF 10 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplňování kritéria 4.3 – podíl hospitací (v %)

Oblast prosociálního prostředí v MŠ je setrvale velmi dobře hodnocena. Ve třídách převládá přátelské klima a empatický přístup pedagogů k dětem s evidentní snahou o pozitivní motivaci dětí k aktivnímu přístupu ke vzdělávání. Nesporný přínos má ve všech mateřských školách podpora sebeobsluhy a samostatnosti dětí.

Výhodnocení chování dětí ve sledovaných oblastech ukazuje na určité rozdíly mezi veřejnými a neveřejnými mateřskými školami. Schopnost dětí chovat se podle společně stanovených pravidel (např. pravidel rozhovoru, pravidel pro herní či kreativní činnost) byla častěji zaznamenána ve veřejných mateřských školách – průměrně v 78 % sledovaných činností, přičemž rozdíly v průběhu dne byly minimální (2 p. b.). Ve veřejných školách je důsledné dodržování pravidel patrné napříč celým dnem, což svědčí o systematické práci pedagogů s pravidly.

V neveřejných mateřských školách byly hodnoty v průměru o 11 p. b. nižší. I zde děti pravidla dodržují ve vysoké míře, nicméně mírně nižší výskyt může naznačovat odlišný přístup k jejich důslednému uplatňování. Tento rozdíl však nemusí nutně znamenat nižší kvalitu, ale může odrážet jiný pedagogický styl, který klade důraz například na flexibilitu v rámci vzdělávacího prostředí.

Vzájemná spolupráce dětí během vzdělávání byla zřejmá ve veřejných školách průměrně v 60 % sledovaných činností během celého dne, přičemž nejvyšší spolupráce byla zaznamenána během dopoledního bloku (63 %). Skupinové vzdělávání vyžadující kooperující tým dětí se spontánně projevuje v rozvinutých námětových hrách, kdy děti zastávají určité role. Jako plánovaný pedagogický záměr je využíván ve hrách s pravidly a stále častěji se objevuje také zadání společných úkolů s potřebou domlouvat se, rozdělit úkoly a společně zhodnotit výsledek. Ve školách neveřejných byla spolupráce dětí sledována v průměru pouze v 54 % činností. Empirické vysvětlení může vycházet z faktu, že v neveřejných školách je dětem nabízeno více individuálních aktivit. Dopolední vzdělávací aktivity ve veřejných školách jsou z hlediska podpory kooperace dětí zřetelně účinnější než obdobná aktivita v neveřejných školách, zejména v odpoledním čase, což může být podnětem ke zvýšení důrazu na týmové aktivity.

GRAF 11 | Četnost výskytu prvků ovlivňujících naplnění kritéria 4.4 – podíl hospitací (v %)

Kvalitní předškolní vzdělávání může být výrazně podporováno účinnou spoluprací s externími partnery školy, kterými jsou nejčastěji další školy, organizace či firmy v obci nebo obec sama (zřizovatel). Z výpovědí ředitelů hodnocených škol vyplývá, že zhruba polovina škol sama iniciativně realizuje aktivity pro širší veřejnost v obci/regionu – hodnoty se se setrvalou tendencí v uplynulých třech letech pohybují mezi 47 % až 50 % s přihlédnutím k různým výročím v konkrétním roce. Mnohem větší měrou školy podporují zapojení dětí do aktivit v obci či regionu pořádaných, a to se vzrůstající tendencí od 79 % před třemi lety až k 86 % ve školním roce 2024/2025. Za velmi důležitou lze považovat spolupráci s dalšími školami, která je setrvale uváděna ve 42 % škol. V 55 % škol jsou aktivity s vnějšími partnery součástí ŠVP, ovšem v tomto bodě se objevuje rozdíl mezi MŠ samostatnými (v 60 %) a MŠ sloučenými (50 %). Za velmi nadstandardní v předškolním vzdělávání lze považovat využití výměnných programů a projektů se zahraničními školami, které se pohybuje okolo 2 %.

2.2.2 Vzdělávání dětí v přípravných třídách

Jednou z možností plnění povinného předškolního vzdělávání je vzdělávání v přípravné třídě základní školy a ve třídě přípravného stupně základní školy speciální. I v tomto školním roce pokračoval trend klesajícího podílu dětí, které se vzdělávaly v mateřských školách, ve prospěch podílu dětí vzdělávaných v jiných formách vzdělávání (podíl dětí v přípravných třídách základních škol vzrostl za poslední dekádu na bezmála dvojnásobek; počty dětí v třídách přípravného stupně škol speciálních se téměř nemění vzhledem k více méně stálému počtu speciálních škol s přípravným stupněm).

V přípravných třídách základních škol se pracuje podle Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání. Hodnocení průběhu vzdělávání v přípravných třídách vychází oproti hodnocení mateřských škol z významně nižšího počtu hospitací (přibližně 150 hospitací v přípravných třídách oproti necelým 7000 hospitacím v mateřské škole); interpretace zjištěných poznatků mají proto statisticky menší váhu.

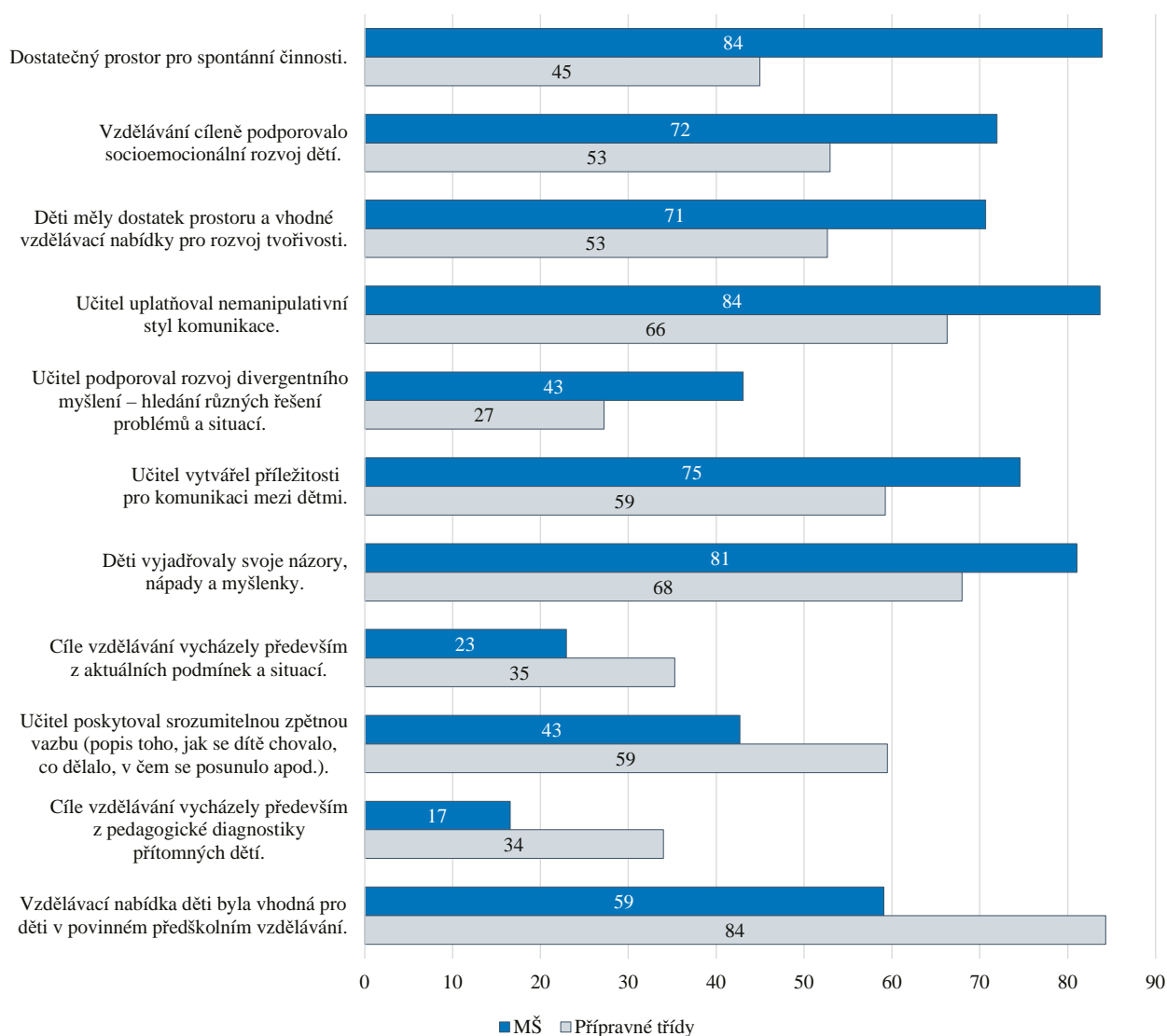
V přípravných třídách pracuje dlouhodobě kolem 90 % kvalifikovaných pedagogů s jen malými regionálními odchylkami.

Stále pokračuje trend těsnější vazby strategií používaných v přípravných třídách ke strategiím, které mají blíže k práci v základní škole. Ve strategiích a činnostech, které mají blíže k mateřské škole, jako je hra, opora o reálné situace apod., jsou činnosti pozorované v přípravných třídách mnohem méně zdařilé. Přitom právě hra a objevování jsou ale nosným kamenem předškolního vzdělávání. Dostatečný prostor pro spontánní činnosti byl poskytnut méně než polovičnímu podílu dětí v přípravných třídách oproti více než čtyřem pětinať dětí v mateřských školách. Tento stav je bohužel setrvalý (meziroční zlepšení pouze o 2 p. b.). Stejně nepříznivě vyznívalo vzdělávání v přípravných třídách také v otázkách socioemocionálního rozvoje dětí a dostatečného prostoru pro rozvoj tvořivosti; v obou případech byly znaky zdařilého uplatnění zaznamenány v mateřské škole v 70 % činnostech, avšak v přípravných třídách jen v přibližně polovině sledovaných činností (v oblasti socioemocionálního rozvoje dokonce četnost zaznamenání v přípravných

třídách meziročně poklesla). Při zajišťování podpory rozvoje divergentního myšlení a vytváření záměrných příležitostí pro komunikaci přípravné třídy stále bohužel preferují strategie doposud ještě typické pro základní vzdělávání, tedy převážně frontální práci v lavici (cca tři čtvrtiny hospitací).

Na druhou stranu je zřejmé, že přípravné třídy dlouhodobě dosahují oproti mateřským školám lepších, nebo dokonce výrazně lepších výsledků v oblastech, které předpokládají vysokou erudovanost učitelů, tedy plánování vzdělávací nabídky a cílů vzdělávání z pedagogické diagnostiky (viz kapitola 2.2.1) a poskytování adekvátní, srozumitelné zpětné vazby. V oblasti plánování vzdělávacích cílů na základě pedagogické diagnostiky, která představuje jedno z klíčových a zároveň problematických míst předškolního vzdělávání, vykazují přípravné třídy dlouhodobě výrazně vyšší (zhruba dvojnásobnou) úspěšnost než mateřské školy. Určitou roli může v daném zjištění sehrávat složení přípravných tříd, do kterých jsou prioritně zařazovány děti s odkladem povinné školní docházky. Pedagogové v přípravných třídách často pracují s dětmi, které mají přiznaná podpůrná opatření, jež do jisté míry suplují potřebu diagnostiky ve třídě. Výsledkem je zjištění, že takřka v 85 % sledovaných činností byla v přípravných třídách vzdělávací nabídka vhodná a vhodně diferencovaná pro děti v povinném předškolním vzdělávání, kdežto obdobně pozitivní zjištění bylo ve třídách mateřských škol zaznamenáno pouze asi v 60 % případů.

GRAF 12 | Porovnání mateřských škol a přípravných tříd – podíl hospitací (v %; uvedeny položky s největšími rozdíly)



Pozornost si zaslouží také zjištění týkající se sebereflexe pedagogické práce učitelů v rámci pohospitačních rozhovorů. V této oblasti nedošlo meziročně ke změně – téměř 100 % učitelů hodnotí svou činnost jako přínosnou pro všechny děti nebo pro alespoň většinu dětí. Tento pozitivní sebehodnotící pohled však není zcela v souladu s inspekčními zjištěními. Ačkoliv téměř 100 % učitelů hodnotí zvolené vzdělávací strategie jako spíše či rozhodně efektivní, ve skutečnosti byly

kvalitní formy vzdělávání (jako celistvé a prožitkové učení) implementovány pouze přibližně v 80 % případů; tento rozdíl poukazuje na nesoulad mezi vnímanou efektivitou a skutečným využíváním pedagogicky hodnotných přístupů.

Bez ohledu na předchozí pozitivní hodnocení míry diferenciací v přípravných třídách je znepokojivé zjištění v oblasti kvality vedení záznamů pedagogické diagnostiky v přípravných třídách. V minulém i v letošním školním roce byla dokumentovaná funkční a kvalitní pedagogická diagnostika zaznamenána jen přibližně v polovině přípravných tříd; v obou letech zhruba 5 % hospitovaných tříd doložilo nefunkční pedagogickou diagnostiku a zhruba stejný podíl škol pedagogickou diagnostiku vůbec nevedl.

2.2.3 Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí nadaných

V rámci realizace strategických cílů současné vzdělávací politiky (Strategie 2030+) se ČŠI zaměřuje na hodnocení systematické podpory škol při začleňování dětí s potřebou podpůrných opatření do vzdělávání a úspěšnost aplikace společného vzdělávání. Spravedlivé šance na přístup ke kvalitnímu vzdělávání všem dětem se běžným MŠ daří v rámci možností poskytovat, o čemž svědčí neustále se zvyšující podíl vzdělávaných dětí zdravotně postižených a dětí s odlišným mateřským jazykem.

Při vytváření rovných příležitostí ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví dítěte, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo potřebu podpůrných opatření dosáhlo v hodnocení celkem 4 % škol výborné úrovně a 95 % očekávané úrovně. Dlouhodobě je tento uspokojivý stav setrvalý.

Hodnocení škol v poskytování účinné podpory všem dětem s potřebou podpůrných opatření je v porovnání s předchozími lety neměnné. Na výborné úrovni zajišťovalo podporu těmto dětem 10 % škol, na očekávané úrovni 80 % škol, v 10 % škol vyžaduje účinnost podpory dětí zlepšení. Přestože v předchozích čtyřech letech bylo opakovaně konstatováno, že by vedení škol mělo věnovat větší pozornost nastavení komplexního systému podpory dětí s potřebou podpůrných opatření, přístup škol se v této oblasti bohužel meziročně nezměnil. Nastavený systém vlastních podpůrných aktivit na základě složení dětí ve škole a jejich potřeb mělo (stejně jako v předchozím školním roce) 60 % škol, jednu nebo více podpůrných aktivit, které vycházejí z aktuálních potřeb školy či poptávky rodičů, realizuje pouze 30 % škol. Není bez zajímavosti, že k této problematice přistupují lépe větší školy (nad 50 dětí) v porovnání s menšími školami (do 50 dětí). Meziročně mírně přibýlo vyhodnocování využívaných podpůrných opatření a jejich úprava pro dosažení vyšší účinnosti (letos 41 % škol, vloni 35 %).

Dlouhodobě nejlépe jsou školy hodnoceny za pozornost, kterou věnují osobnostnímu rozvoji dětí, což respektuje moderní trend v získávání činnostních a občanských kompetencí v souladu se strategickými cíli současné vzdělávací politiky. Přestože dochází při porovnání s předchozími lety k mírným posunům mezi jednotlivými úrovněmi hodnocení, dosáhlo v tomto kritériu v letošním školním roce výborné úrovně 24 % škol a očekávané úrovně 66 % škol.

Zjištění v oblasti péče o děti s vyšším osobnostním potenciálem (dětí nadané) nejsou dlouhodobě příznivá. Nízký podíl identifikovaných nadaných dětí poukazuje shodně s předchozími lety na nedostatečnou důslednost v jejich identifikaci. Tento stav odpovídá i situaci na základních školách, kde se dlouhodobě projevuje nízká míra systematické identifikace nadaných žáků.

Nízká četnost vyšetření dětí školským poradenským zařízením (dále také „ŠPZ“) s převažujícím závěrem „nadání“ se meziročně nemění. Na tuto nelichotivou skutečnost ČŠI dlouhodobě upozorňuje, nicméně pouze zřídka se podpora nadaných dětí ve vzdělávání systematicky aplikuje a následně vyhodnocuje, popř. modifikuje. Mateřská škola má podporovat individuální potenciál nadaných dětí a akceptovat jejich dovednostní a vědomostní specifika přímo v průběhu předškolního vzdělávání prostřednictvím individuálního přístupu a diferenciací úkolů, což názorově ředitelé škol potvrzují (ve větších školách (nad 50 dětí) o 10 p. b. více než v menších školách, ve sloučených školách o 16 p. b. více než v samostatných školách). ČŠI dlouhodobě poukazuje na důležitost role pedagogické diagnostiky a její provazbu do běžné praxe škol (viz kapitola 2.2.1), bohužel se však opakovaně ukazuje, že míra individualizace a diferenciací je v hospitovaných hodinách velice nízká. Je alarmující, že více než polovina škol byla v posledních dvou letech hodnocena v oblasti plánování a realizace vzdělávání s ohledem na individuální potřeby dětí úrovní vyžadující zlepšení (letos 61 %), což koresponduje i se zjištěním v ZŠ, kde spadá do úrovně vyžadující zlepšení ještě o 4 p. b. vyšší podíl hospitovaných škol. Koresponduje s tím i přetrvávající nízká pozornost, kterou pedagogové v rámci DVPP věnují oblasti vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a nadaných dětí (13 %, resp. 2 %). Navíc se meziročně bohužel ještě snížil podíl pedagogů, kteří se ve speciální pedagogice vzdělávají (vloni o 2 p. b. více), což je v rozporu s doporučením pro školy z loňské výroční zprávy („sledovat a vyhodnocovat efektivitu dalšího vzdělávání učitelů a jeho dopad na kvalitu vzdělávacího procesu“, „efektivně pracovat s reflexí a sebereflexí učitele“). Tuto skutečnost

potvrzují v letošním roce i nejvíce učiteli vnímaná rizika v péči o děti s potřebou podpůrných opatření, která spočívala v nedostatečných dovednostech pro vzdělávání dětí se SVP.

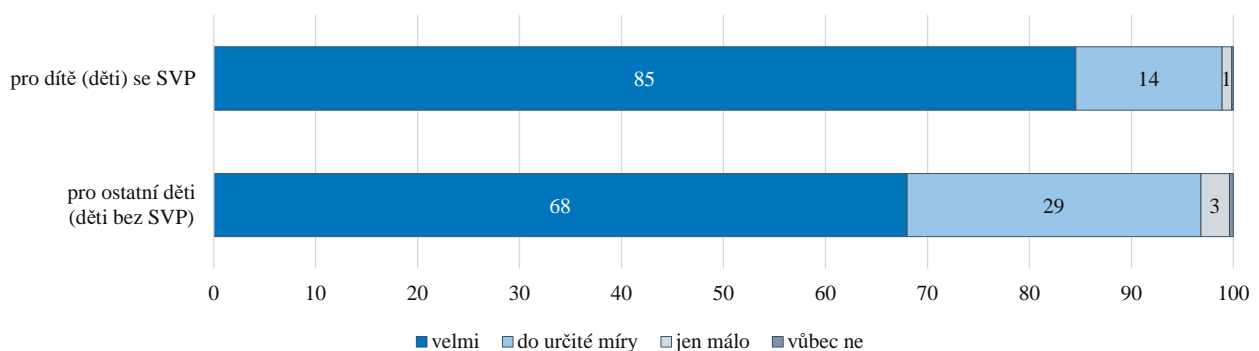
Podíl tříd s přítomnými dětmi se SVP zůstává meziročně stejný, stejně jako podíl tříd, ve kterých byla využita podpůrná opatření (33 %). Mezi dlouhodobě prioritně využívaná podpůrná opatření patří poradenská pomoc školy či školských poradenských zařízení (73 %) a využití asistenta pedagoga ve třídě (71 %), použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek (50 %), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (47 %; vloni nejčastější), dále vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu (45 %) a vzdělávání podle plánu pedagogické podpory (44 %). Ve srovnání s loňským školním rokem bylo bohužel také zaznamenáno nevyužití podpůrných opatření v potřebném rozsahu v přibližně stejném podílu škol (3 %), což může souviset s nižší účinností či menší frekvencí metodicko-konzultačních návštěv pracovníků ŠPZ.

Přibližně polovina pedagogů hospitovaných škol spolupracuje pouze s jedním asistentem pedagoga, jedna desetina pedagogů s více asistenty pedagoga. Celkově byla jejich spolupráce při vzdělávání stejně jako vloni hodnocena převážně jako vyhovující (81 %). Přibližně v polovině navštívených škol se dařilo pedagogům a asistentům spolupracovat při přípravě na vzdělávání, domluvě strategií a postupů. Žádný posun nebyl zaznamenán ve spolupráci při vyhodnocování výsledků vzdělávání, kdy toto se daří v posledních dvou letech realizovat pouze dvěma pětina škol. Tato zjištění však nekorespondují s názorem asistentů pedagoga, kteří mají za to, že se na hodnocení dítěte podílejí (74 %), z čehož lze dovodit souvislost s nekompetentností ve znalostech pro vzdělávání dětí se SVP, s neúčelností realizovaných DVPP a s malou podporou ze strany vedení škol.

Asistenti pedagoga se stejně jako v minulých letech nejčastěji účastnili vzdělávacích činností z důvodu zdravotního postižení dítěte, přičemž se věnovali podpoře vybrané skupiny nebo jednotlivým dětem (85 %), pomáhali některým dětem se zvládnutím pro ně náročných dovedností (71 %) nebo s udržením pozornosti a podporou jejich očekávaného chování (66 %). Přibližně v polovině hospitací (52 %) měli pedagog s asistentem pedagoga jasně rozdělené role, což představuje mírný meziroční nárůst, avšak pouze přibližně v pětina hospitací (25 %) se jejich role vhodně střídaly. Slabým článkem spolupráce pedagoga s asistentem je i nadále uplatňování podpůrných opatření v podobě individuálních plánů a plánů pedagogické podpory; dlouhodobě přetrvává stav, kdy je v některých případech jejich tvorba a vyhodnocování formální. V praxi to znamená, že vážne realizace podpůrných opatření na základě doporučení školských poradenských zařízení v plném rozsahu. Spíše ojediněle je využíváno revizí odborných doporučení, přestože škola tuto potřebu zaznamenala.

Pedagogové ve shodě s inspekčními týmy hodnotili přínosnost asistenta pedagoga pro děti se SVP i pro ostatní děti v MŠ jako přínosnou do určité míry či velmi přínosnou. Meziročně se snížil podíl pedagogů, kteří mají za to, že by výuku zvládali i sami bez přítomnosti asistenta pedagoga. Třetina pedagogů zastává názor, že asistent pedagoga snižuje motivaci dětí se SVP k samostatnosti. Pětina pedagogů se domnívá, že ani přítomnost asistenta pedagoga nedokáže kompenzovat znevýhodnění dítěte a může naopak docházet ke zvýraznění odlišností některých dětí a negativnímu vlivu na klima třídy, což může být do jisté míry kontraproduktivní, zejména ve vztahu k dětem intaktním a všeobecně ke školní připravenosti. Nově si uvědomuje více než polovina pedagogů rizika v nedostatečných znalostech pro vzdělávání dětí se SVP z důvodu nedostatečné kvalifikace asistentů pedagoga. Tato zjištění dokládají fakt, že právě připravenost všech zúčastněných je základní podmínkou pro úspěšnou inkluzi dětí se SVP.

GRAF 13 | Do jaké míry je činnost asistenta pedagoga přínosná? – podíl učitelů MŠ (v %)



Meziročně se mírně zvýšila efektivita forem podpory v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga v podobě poskytování zpětné vazby vedením školy, pracovníkem školního poradenského zařízení nebo jiným pedagogem (60 %), což

potvrzuje výhody možnosti využití školních poradenských pracovišť (dále také „ŠPP“) při ZŠ a koresponduje se záměrem současné vzdělávací politiky „podporovat rozvoj specializovaných činností školy“. Nicméně stále ještě 30 % asistentů pedagoga uvádí, že se jim žádné podpory nedostalo. Ředitelé 47 % sloučených subjektů (ZŠ a MŠ) využili k ověření efektivitu podpory dětí prostřednictvím asistenta pedagoga ve výuce pracovníků ŠPP (oproti samostatným MŠ jsou sloučené subjekty ve výhodě v možnosti delegování zpětnovazebních kompetencí na ŠPP; samostatné MŠ ŠPP zřízená nemají a efektivitu podpory ze strany asistenta v nich ověřuje ve většině případech pouze sám ředitel). Současně je metodické vedení asistentů pedagoga realizováno ve sloučených školách prioritně třídními učiteli a výhodně pracovníky ŠPP, zatímco v samostatných MŠ třídními učiteli a řediteli.

Nezbytným předpokladem pro zvyšování úrovně poskytované speciální péče je efektivní spolupráce se ŠPZ. Řediteli sloučených i samostatných škol byla tato oblast podobně jako vloni hodnocena převážně jako přínosná nebo spíše přínosná. MŠ spolupracují ve většině případů se svojí „spádovou“ pedagogicko-psychologickou poradnou (dále také „PPP“ – 77 %), popřípadě v menší míře využívají další dostupné PPP v okolí. Nejčastěji realizovanou oblastí spolupráce je dlouhodobě posuzování školní zralosti. Oproti loňskému roku se spolupráce zaměřuje více na oblast dětí s výchovnými problémy a obtížemi v učení, dětí cizinců a dětí z odlišného kulturního prostředí nebo jiných socioekonomických podmínek, což je shodné s preferovanými oblastmi spolupráce se ŠPZ i ze strany ZŠ. Na základě zlepšení komunikace, zejména v oblasti vzájemných konzultací, oceňují ředitelé (přibližně v 50 %) zprávy a doporučení ŠPZ jakožto dobré vodítko pro práci s dítětem ve škole. Toto zjištění však lze vnímat spíše jako selektivní přínos v rámci jednotlivých přístupů, nikoli jako faktor, který by měl zásadní vliv na celkové nastavení vlastních účinných systémů podpory dětí se SVP ve školách.

Obdobně jako v minulých letech školy pravidelně spolupracují nejčastěji s jedním až dvěma speciálněpedagogickými centry („SPC“). Oblasti, které i nadále nejčastěji vzájemně komunikují, se týkají prioritně vad řeči, dále poruch autistického spektra a tělesně a mentálně postižených dětí. Většina ředitelů škol dlouhodobě oceňuje vstřícnost SPC vůči potřebám škol a možnost konzultace k nastavení vhodných podpůrných opatření.

Za dlouhodobě žádoucí považují jak ředitelé samostatných škol, tak i většina vedoucích školních poradenských pracovišť při sloučených školách zkrácení čekacích lhůt na vyšetření a konzultace ze strany SPC, což by zlepšilo včasné poskytování cílené podpory dětem. Vzhledem k přetrvávající nižší erudici pedagogů ve speciální pedagogice a nízké úrovni dalšího vzdělávání v této oblasti by uvítali stejně jako vloni častější návštěvy pracovníků poradenských zařízení ve školách a sledování dětí přímo při vzdělávání i praktické ukázky příkladů dobré praxe v oblasti péče o děti se speciálními vzdělávacími potřebami.

2.3 Výsledky předškolního vzdělávání

2.3.1 Celkové výsledky vzdělávání dětí

V oblasti předškolního vzdělávání je jednou z priorit Strategie 2030+ v jejím 2. implementačním období postupná redukce odkladů povinné školní docházky (dále také „OŠD“). Příčiny jejich vysokého počtu často souvisí se sledováním výsledků vzdělávání mateřskými školami, včasnou identifikací vzdělávacích potřeb dětí, následně s individualizací vzdělávání, případně s účinností spolupráce MŠ a ZŠ. Jedná se o zásadní oblasti, ke kterým však mnohé mateřské školy dosud nenašly efektivní přístup.

RVP PV je postaven na principech individualizovaného vzdělávání s důrazem na maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu každého dítěte. Východiskem k včasné identifikaci nerovnoměrností ve vývoji a následné individuální podpoře jednotlivců je kvalitně vedená pedagogická diagnostika. Z dlouhodobého hlediska je sledování výsledků vzdělávání dětí problematickou oblastí předškolního vzdělávání. Výroční zprávy již od školního roku 2019/2020 každoročně doporučují školám důsledně se zaměřit na zkvalitnění pedagogické diagnostiky a informací využívat pro přípravu individualizované vzdělávací nabídky. Je však zřejmé, že ke zlepšování v dané oblasti dochází jen velmi pozvolna, možná proto, že podíl učitelů, kteří absolvovali vzdělávání zaměřené na individualizaci vzdělávání, se od školního roku 2022/2023 pohybuje jen kolem 19 %.

Ve školním roce 2024/2025 byla pouze v 6 % mateřských škol konstatována výborná úroveň v oblasti sledování vzdělávacích výsledků dětí a jejich následného využívání v každodenní pedagogické praxi; u dalších 44 % škol byla tato oblast označena za přijatelnou, avšak v celé polovině navštívených škol se dosud nedaří se zjištěnými vzdělávacími výsledky dlouhodobě cíleně pracovat a plně jich využívat ke zkvalitňování vzdělávání, zejména ve vztahu ke zlepšování

individuálních vzdělávacích výsledků dětí (znepokojivé je meziroční zhoršení o 7 p. b.). Nejčastěji definovanou slabou stránkou školy nebylo nekvalitní vedení pedagogické diagnostiky, ale spíše nestanovování záměrů pro individuální podporu dětí či jejich nedostatečná aplikace ve vzdělávání.

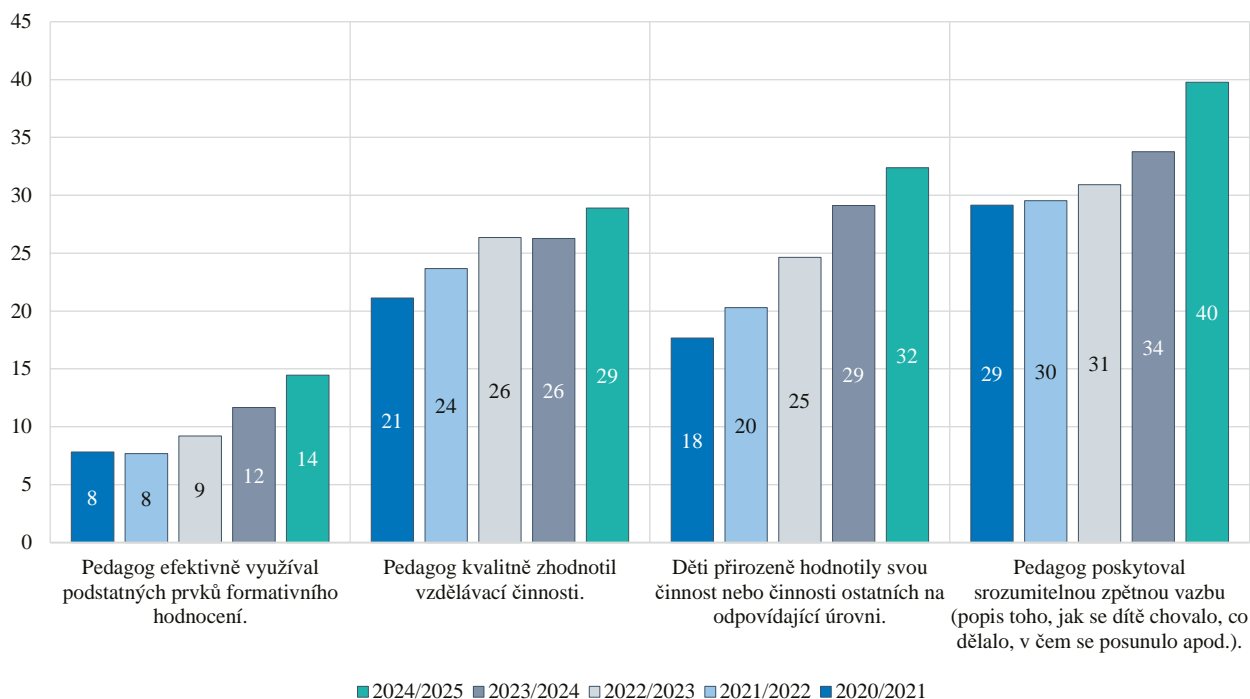
Problematika neúspěšného využívání poznatků z pedagogické diagnostiky úzce souvisí s nedostatečnou včasnou identifikací dílčích nerovnoměrností ve vývoji dětí i jejich následnou eliminací a významně přispívá k vysokému počtu OŠD. Nedostatečné rozpoznání vzdělávacích potřeb dítěte ze strany školy, spolu s omezenou komunikací se zákonnými zástupci o těchto potřebách (i na tuto skutečnost opakovaně upozorňují předchozí výroční zprávy), vede k obavám zákonných zástupců z náročnosti první třídy. V důsledku toho je odklad povinné školní docházky často vnímán jako jistější cesta k tomu, aby dítě mělo lepší podmínky pro zvládnutí školních požadavků.

Pokud se školám daří sledovat pokroky dětí a identifikovat dílčí nerovnoměrnosti ve vývoji, nedaří se vždy plošně zjištěné skutečnosti využívat při plánování individualizované vzdělávací nabídky. Ani v této oblasti se bohužel situace již několikátým rokem nelepší. V aktuálním školním roce pouze 39 % škol využívalo zjištěné údaje pro individualizaci vzdělávání na výborné nebo očekávané úrovni. Pouze ve 14 % hospitací, což je ale o 2 p. b. méně oproti předchozím dvěma školním roků, vycházely cíle vzdělávání z pedagogické diagnostiky (v přípravných třídách je tento podíl více než dvojnásobný). Naopak nebyly zaznamenány výrazné rozdíly v plánování činností na základě pedagogické diagnostiky ve třídách, ve kterých se vzdělávalo alespoň jedno dítě mladší tří let. Je zřejmé, že ve vzdělávání dosud nedochází k žádoucímu propojení sledování individuální úrovně dětí ve vzdělávání, tedy vedení pedagogické diagnostiky s následným vzděláváním formou individuálně přizpůsobené vzdělávací nabídky. Přitom 29 % pedagogů ve svém vyjádření uvedlo, že pedagogickou diagnostiku využívají při plánování individualizace a diferenciaci vzdělávání dětí. Nedostatky v pedagogické diagnostice přímo souvisí také se skutečností, že MŠ dosud jen ojediněle identifikují např. děti s mimořádným nadáním (viz kapitola [2.2.3](#)), což je další z priorit Strategie 2030+.

V souvislosti s individualizací vzdělávání je vhodné hovořit také o změnách přístupu škol k hodnocení dětí, jelikož způsob poskytování zpětné vazby má přímou souvislost s rozvojem individuálního vzdělávacího potenciálu každého z nich. Ustupuje se proto od paušálního hodnocení ze strany učitele, což je nejčastěji využívaný způsob poskytující dětem obraz o jejich úspěšnosti, k efektivnějším formám, např. sebehodnocení, vzájemnému, ale zejména k formativnímu hodnocení. ČŠI je tato oblast sledována dlouhodobě, již ve Výroční zprávě 2020/2021 je zahrnuto doporučení školám zaměřit se na účinné způsoby hodnocení dětí; ke zlepšování ovšem dochází jen velmi pozvolna.

Podpora sebehodnocení v průběhu hospitací zaznamenala od školního roku 2020/2021 téměř dvojnásobný nárůst, což svědčí o pozitivním vývoji. Přesto skutečnost, že sebehodnocení bylo zaznamenáno pouze ve třetině hospitací, je nutné považovat za nedostatečný podíl. Podobný trend je patrný i v oblasti popisného hodnocení, které bylo využito ve dvou pětinách hospitací. Nejméně využívanou formou poskytování zpětné vazby dětem zůstává formativní hodnocení, které je z hlediska podpory vzdělávacího procesu velmi žádoucí – ve školním roce 2024/2025 bylo zaznamenáno pouze ve 14 % hospitací. Rozdíly v jeho využívání jsou patrné mezi třídami mateřských škol a přípravnými třídami, přičemž přípravné třídy vykazují vyšší četnost jeho uplatnění. Naopak ve třídách, kde se vzdělávalo alespoň jedno dítě mladší tří let, byl výskyt popisného i formativního hodnocení nižší o více než 4 p. b. Lépe se dařilo učitelkám s praxí delší než dva roky a ve třídách, kde působili současně dva pedagogové – zde byl výskyt formativního hodnocení vyšší o 3 p. b.

GRAF 14 | Hodnocení dětí – podíl hospitací (v %)



Výše uvedeným skutečnostem ne zcela odpovídá hodnocení výsledků vzdělávání dětí v porovnání s očekávanými výsledky podle vzdělávacích programů. V této oblasti 94 % navštívených škol dosahovalo výborné nebo očekávané úrovně. V tomto případě hraje stěžejní roli nejen působení pedagoga a kvalita vzdělávací nabídky, ale zejména biologický vývoj dětí, které očekávaných výsledků v určitém stádiu svého života přirozeně dosahují. Zjištění potvrzují, že výsledků dle RVP PV děti mohou dosahovat i prostřednictvím méně efektivních využívaných forem a metod (viz kapitola 2.2).

Ve třídách s dětmi mladšími tří let byla výrazně častěji uplatňována forma vzdělávání se všemi dětmi současně (57 % oproti 47 % v běžných třídách), což bylo na úkor efektivnějšího skupinového vzdělávání (44 % oproti 51 %). V těchto třídách byla také zaznamenána nižší míra podpory rozvoje divergentního myšlení a schopnosti řešit problémy (o více než 6 p. b.), spolupráce mezi dětmi (o 11 p. b.), vyjadřování názorů, nápadů a myšlenek (téměř o 9 p. b.) a schopnosti pedagoga zaujmout všechny děti tak, aby žádné nebylo pasivní (o 6 p. b.); rovněž se ne vždy daří přizpůsobit vzdělávací nabídku dětem v povinném předškolním vzdělávání (o 3 p. b.). Uvedené skutečnosti, spolu s tím, že třídy s dětmi mladšími tří let vykazují v některých oblastech slabší výsledky, potvrzují, že práce s touto věkovou skupinou je pedagogicky náročná. Znepokojivým zjištěním je, že ve 43 % hospitací nebyla zaznamenána personální podpora pro tyto děti, která by byla dostupná po celou dobu hospitovaného bloku. V dalších 38 % hospitací byla personální podpora zajištěna souběžně působícím učitelem nebo asistentem pedagoga.

Většina mateřských škol vnímá přechod dítěte z předškolního vzdělávání do základní školy jako významný životní mezník, který vyžaduje cílenou přípravu ze strany školy i podpurnou spolupráci se zákonnými zástupci. Přípravenost dětí v povinném předškolním vzdělávání zjišťuje a s výsledky efektivně pracuje téměř 64 % MŠ, naopak ji vůbec nezjišťuje téměř 11 % MŠ. S výjimkou Konkretizovaných očekávaných výstupů, s nimiž ale mateřské školy cíleně nepracují, není k dispozici jiný standardizovaný nástroj, kterým by mohly MŠ školní připravenost dětí relevantně posuzovat. Největší význam má v každém případě průběžné sledování dítěte v přirozeném prostředí MŠ, odborný pohled učitele, a tedy pedagogická diagnostika systematicky vedená od nástupu dítěte do mateřské školy.

Učitelé uvádějí, že při práci s dětmi v povinném předškolním vzdělávání je dlouhodobě v popředí jejich zájmu podpora samostatnosti těsně před rozvojem grafomotoriky a rozvojem komunikačních schopností. Tyto tři preferované oblasti se v průběhu let nemění. Předchozí výroční zpráva sice doporučila zaměřit pozornost pedagogů při vzdělávání konkrétně na rozvoj samostatnosti při řešení problémů, přesto inspekční týmy zaznamenaly ve dvou pětinach hospitací nízký výskyt znaků zmíněného rozvoje (rovněž v ZŠ se jedná o závažný problém, neboť v 1. třídě zvládalo samostatně využívat informačních zdrojů při řešení úlohy jen 7 % žáků).

Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku podle vyjádření pedagogů realizuje 69 % mateřských škol (častěji menších do 50 dětí). Zdánlivě pozitivní zjištění je však relativizováno faktem, že poměrně často je za pravidelné aktivity považována práce s pracovními listy, v některých případech ještě nevhodně zařazovaných v době odpoledního odpočinku.

TABULKA 4 | Uplatňované metody a formy podporující přechod do ZŠ – podíl učitelů (v %)

Metody a formy práce	2022/2023	2023/24	2024/2025
Podpora samostatnosti	89,3	83,3	85,1
Grafomotorická cvičení, nácvik správného držení psacího náčiní a prevence grafomotorických obtíží	88,8	82,6	82,8
Rozvoj komunikačních dovedností	84,8	78,7	81,1
Pravidelné aktivity pro přípravu na školní docházku	80,0	74,6	69,4
Práce s didaktickým materiálem, literaturou, výukovými programy	73,3	66,8	63,1
Postupný přechod od hry k učení	70,9	62,7	62,0
Logopedická prevence	67,9	61,7	61,1
Spolupráce se ZŠ	59,9	51,9	47,5
Problémové a situační učení	–	–	39,9

MŠ nabízejí dětem nebo jejich zákonným zástupcům aktivity podporující bezproblémový vstup dětí do ZŠ převážně ve smyslu prevence adaptačních obtíží. Nejčastěji zastoupené jsou návštěvy dětí z mateřských škol v ZŠ (88 % škol, meziročně o 4 p. b. více). Častěji se jednalo o sloučené subjekty ZŠ a MŠ (91 %) a o větší školy nad 50 dětí (93 %). Mírný nárůst (meziročně o 6 p. b.) zaznamenaly i další aktivity mateřských škol organizované v souvislosti s přestupem dětí do ZŠ (schůzky, besedy, přednášky odborníků). Významný, od školního roku 2022/2023 více než 10% nárůst byl zaznamenán v pořádání edukativně-stimulačních skupin mateřskými školami před zahájením povinné předškolní docházky (meziročně 8% nárůst, častěji u MŠ nad 50 dětí). Z uvedeného je zřejmé, že si ředitelé mateřských škol velmi dobře uvědomují důležitost zajištění bezproblémového přestupu dětí z MŠ do ZŠ.

Neméně důležité pro plynulou návaznost MŠ se ZŠ je sledování úspěšnosti dětí po nástupu do 1. třídy, což se dle vyjádření ředitelů daří jen v necelé třetině škol, ve větší míře ve sloučených subjektech ZŠ a MŠ, případně v menších mateřských školách do 50 dětí. Ve 13 % mateřských škol (zejména v samostatných) se naopak vůbec nedaří sledovat úspěšnost dětí v navazujícím základním vzdělávání (dvě třetiny z nich o vyjádření základní školu nepožádaly).

2.4 Závěry a doporučení pro předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Zvyšuje se účast dětí v povinném předškolním vzdělávání. Některého z možných způsobů povinného předškolního vzdělávání se účastnilo celkem 99 % pětiletých dětí.
- Ačkoli se podíl dětí s odkladem školní docházky meziročně snížil, nadále zůstává poměrně vysoký – aktuálně dosahuje hodnoty 18 %.
- Materiální a prostorové podmínky škol se meziročně postupně zlepšují, což přispívá ke zkvalitňování prostředí pro vzdělávání.
- Schopnost ředitelů a pedagogů aktivně přispívat k vytváření pozitivních mezilidských vztahů nadále představuje silný prvek kultury mateřských škol, přičemž oblast prosociálního prostředí je setrvale pozitivně hodnocena – převládá přátelské klima, empatický přístup a citlivá podpora dětí, která významně přispívá k optimálnímu školnímu klimatu a vytváření podporujícího prostředí pro vzdělávání dětí.
- Komunikace mezi školami a školskými poradenskými zařízeními se zlepšila, zejména v oblasti vzájemných konzultací a doporučení pro kvalitnější práci s dítětem ve škole. Tento pozitivní vývoj však zatím nemá přímý dopad na způsob, jakým školy nastavují systém podpory dětí s potřebou podpůrných opatření.
- V případě sloučených subjektů, tedy mateřských a základních škol fungujících pod společným vedením, se postupně začínají projevovat výhody možnosti využívání školních poradenských pracovišť, která mohou významně přispět k efektivnější podpoře dětí s různorodými vzdělávacími potřebami.

- Mateřské školy vnímají přechod dětí do základní školy jako významný mezník a věnují systematickou pozornost jejich přípravě i prevenci adaptačních obtíží. V této souvislosti došlo k mírnému nárůstu počtu edukativně-stimulačních skupin, které podporují školní připravenost dětí.

Negativní zjištění

- Klesá podíl dětí, které realizují poslední povinný ročník předškolního vzdělávání v MŠ, naopak stoupá podíl dětí, které se vzdělávají individuálně a v přípravných třídách ZŠ.
- Zejména děti ve znevýhodněných lokalitách nastupují do MŠ až v 5 letech.
- Přestože pozvolna narůstají kapacity mateřských škol a postupně se snižuje podíl nepřijatých dětí do MŠ, všechny tříleté děti nemohou být pro dostatek kapacit v MŠ umístěny.
- Zvýšil se počet pedagogů, kteří se v uplynulém školním roce nezúčastnili žádného dalšího vzdělávání.
- V řízení mateřských škol nadále přetrvávají zásadní nedostatky, zejména v oblasti systematického sledování a vyhodnocování pedagogické činnosti, stejně jako v následném přijímání účinných opatření. V řadě případů chybí jasně formulovaná vize a strategie rozvoje, které jsou klíčové pro směřování školy a zvyšování kvality vzdělávání. Tyto slabiny se dlouhodobě nemění a představují významnou bariéru pro rozvoj škol.
- Hodnocení vzdělávacích výsledků jednotlivých dětí není v některých mateřských školách dostatečně využíváno při dalším plánování vzdělávacích procesů, což omezuje důslednou diferenciaci nároků na děti a respektování jejich individuálních potřeb, zájmů a možností.
- Přípravné třídy dlouhodobě nerespektují podstatu předškolního vzdělávání, založeného na hře a spontánním objevování. Výuka se často omezuje na převážně frontální přístup, přičemž cíle jsou diferencovány na základě pouze částečně vhodných záznamů pedagogické diagnostiky, což omezuje individualizaci a rozvoj dětského potenciálu.
- Identifikace dětí s vyšším osobnostním potenciálem zůstává dlouhodobě neefektivní, stejně jako přístup škol k jejich podpoře prostřednictvím individualizace vzdělávání a diferenciaci úkolů, což omezuje rozvoj jejich schopností a talentu.
- Pedagogická diagnostika zůstává problematickou oblastí, zejména pokud jde o její účinné využívání k individualizaci vzdělávání. Nedostatečná práce s diagnostickými výstupy se negativně promítá do výsledků předškolního vzdělávání a v důsledku se odráží v nadále nepříznivém počtu odkladů povinné školní docházky.

Doporučení pro školy

Podpora pravidelné docházky a komunikace s rodiči

- Aktivně podporovat rodiče v pravidelné docházce dětí do MŠ již od tří let věku prostřednictvím osvětových aktivit, individuálních rozhovorů a spolupráce s terénními pracovníky.
- Preferovat denní docházku do MŠ před individuálním vzděláváním, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a dětí cizinců, s důrazem na inkluzivní přístup.

Zkvalitnění pedagogické práce a řízení školy

- Systematicky monitorovat a vyhodnocovat kvalitu pedagogické práce, včetně pravidelného sběru dat, sebereflexe a zpětné vazby. Využít metodickou podporu ČŠI na portálu Kvalitní škola: [Kvalitní škola – metodický portál pro hodnocení a rozvoj kvality](#).¹⁹
- Využívat hospitační činnost vedení školy a vzájemné hospitace jako nástroj pro sjednocování pedagogických postupů, sdílení dobré praxe a podporu profesního růstu.

Individualizace vzdělávání a pedagogická diagnostika

- Posílit využití pedagogické diagnostiky po celou dobu pobytu dítěte v MŠ – nejen jako nástroj identifikace potřeb, ale i jako podklad pro plánování vzdělávacích cílů. Využít vzdělávací program NPI zaměřený na pedagogickou diagnostiku v MŠ: [Pedagogické diagnostikování v mateřské škole – NPI](#).

¹⁹ <https://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Kvalitni-skola-%E2%80%93-metodicky-portal>

- Zaměřit se na individualizaci vzdělávacích cílů, hodnocení činností i podporu sebehodnocení dětí, s důrazem na respektování jejich individuálních možností.

Využívání vzdělávacích strategií dle RVP PV

- Využívat vzdělávací strategie uvedené v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání k dosahování požadovaných klíčových kompetencí, zejména v oblasti komunikace, spolupráce, řešení problémů a seberegulace. K využití je např. metodika Raabe – projektové a činnostní učení: Projektové a činnostní učení v předškolním vzdělávání.²⁰
- Podporovat cílenou a účelnou spolupráci dětí jako součást rozvoje sociálních kompetencí.

Podpora vzdělávání dětí se SVP a ze znevýhodněného prostředí

- Při zapojování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, které se dlouhodobě neúčastní povinného předškolního vzdělávání, využívat nástroje case managementu na místní úrovni ve spolupráci s dalšími aktéry (OSPOD, NNO, terénní pracovníci).
- Zaměřit se na cílené další vzdělávání asistentů pedagoga podle typu znevýhodnění dětí se SVP, včetně metodické podpory a supervize.

Podpora dětí při přechodu z mateřské do základní školy

- Vytvořit interní mechanismy pro včasnou identifikaci dětí s potřebou podpůrných opatření i dětí s vyšším potenciálem s návazností na individualizaci vzdělávání.
- Navázat efektivní spolupráci se ZŠ při předávání informací a adaptaci dětí na školní prostředí. Lze využít metodickou podporu NPI k přechodu z MŠ do ZŠ: Metodická podpora k plynulému přechodu z předškolního do základního vzdělávání.²¹

Doporučení pro zřizovatele

Kapacity a dostupnost MŠ

- Při plánování kapacit MŠ reagovat na demografický vývoj tak, aby bylo každému dítěti od tří let věku zajištěno místo v mateřské škole.
- V regionech s vyšším migračním přírůstkem zajistit dostatek míst i pro děti mimo spádovou oblast, s důrazem na rovný přístup ke vzdělávání.

Podpora docházky a zapojení rodin

- Podporovat docházku dětí do MŠ od tří let, zejména u dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, prostřednictvím komunitních programů, terénní práce a osvětových kampaní.
- Uplatňovat koordinovaný přístup k zajištění pravidelné docházky, zejména u dětí v povinném předškolním vzdělávání – např. skrze spolupráci se školami, OSPOD a zdravotníky.

Podpora kvality a spolupráce

- Podporovat kvalitní předškolní vzdělávání, dostupnost poradenských služeb a aktivní přístup škol a rodičů, zejména ve vyloučených regionech.
- Iniciovat spolupráci mezi MŠ a ZŠ pro zajištění vzdělávací kontinuity, zejména sledováním úspěšnosti dětí po přechodu do 1. třídy.

²⁰ <https://www.raabe.cz/projektove-a-cinnostni-uceni-v-predskolnim-vzdelavani-metodika-pro-ucitele>

²¹ <https://mojeedu.npi.cz/pomoc-rvp-pv>

Doporučení na úrovni systému**Systémová podpora kapacit a dostupnosti v souladu s opatřeními Strategie 2030+ a DZ ČR**

- Podporovat zřizovatele při rozšiřování kapacit MŠ v regionech s nedostatečnou dostupností – např. prostřednictvím výzev IROP 2021–2027, dalších fondů EU a národních zdrojů, ve spolupráci s nástroji územního rozvoje.
- Na základě monitoringu důvodů neúčasti dětí na předškolním vzdělávání navrhovat a realizovat cílená opatření ke zvýšení jejich zapojení.

Podpora přechodu dětí z MŠ do ZŠ v souvislosti s omezením odkladů školní docházky

- Pokračovat v podpoře škol při realizaci systémových opatření souvisejících s omezením odkladů školní docházky, a to prostřednictvím tvorby metodických doporučení k provedeným legislativním změnám.
- Vytvořit jednotný model pro **posuzování školní zralosti**, který bude vycházet výhradně z odborného posouzení (např. školní psycholog, speciální pedagog).

Podpora profesního rozvoje pedagogických pracovníků v souladu s opatřeními Strategie 2030+ a DZ ČR

- Ve spolupráci s NPI pokračovat v realizaci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeného na pedagogickou diagnostiku, inkluzi, formativní hodnocení, práci s dětmi s vyšším osobnostním potenciálem a podporu dětí při přechodu z MŠ do ZŠ.
- Rozšířit nabídku vzdělávacích programů pro asistenty pedagoga, zaměřených na práci s různými typy znevýhodnění.

A large, hollow outline of the number 3, positioned on the right side of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: a long one on the left and a shorter one on the right.

Základní vzdělávání

3 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní vzdělávání svým obsahem a cíli navazuje na předškolní vzdělávání. Organizačně je členěno na první a druhý stupeň, přičemž první stupeň zahrnuje 1.–5. ročník, druhý stupeň 6.–9. ročník. Výjimku tvoří vzdělávání žáků ve třídách nebo školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona²² s upraveným vzdělávacím programem, kde celková doba základního vzdělávání může trvat 10 ročníků, v takovém případě první stupeň zahrnuje 1.–6. ročník a druhý stupeň 7.–10. ročník. Toto členění odpovídá mezinárodní standardní klasifikaci ISCED²³, která na úrovni základního vzdělávání rozlišuje primární vzdělávání a nižší sekundární vzdělávání.

Povinná devítiletá školní docházka se vztahuje na státní občany ČR i na občany jiných států, kteří pobývají v ČR déle než 90 dnů. Lze ji plnit v základní škole, v základní škole speciální, v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a konzervatoří, dále v zahraniční škole na území i mimo území ČR, v evropské škole či škole zřízené při diplomatické misi. Dalším způsobem plnění povinné školní docházky je individuální vzdělávání, při kterém je za splnění všech podmínek stanovených školským zákonem odpovědný zákonný zástupce žáka.

Základní vzdělávání v ČR je specifické tím, že školy mají různorodé zřizovatele. Kromě obcí nebo svazků obcí a krajů jsou zřizovateli základních škol také MŠMT, registrované církve a náboženské společnosti nebo jiné právnické a fyzické osoby. Role zřizovatele významně ovlivňuje kvalitu a efektivitu vzdělávání nejen na úrovni jednotlivých škol, ale i v celém regionu. Tento dopad byl podrobně zkoumán v tematické zprávě [Vnější faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání v základních školách](#)²⁴, která upozorňuje na některé méně známé aspekty a souvislosti, jež mají vliv na kvalitu poskytovaného vzdělávání. Mimo jiné poukazuje na to, že kvalita vzdělávání v základních školách je výrazně ovlivněna nejen kvalitou pedagogické práce, ale také podmínkami a podporou ze strany zřizovatelů. Zdůrazňuje potřebu lepší spolupráce mezi školami a zřizovateli, která je klíčová pro zlepšení výsledků a efektivitu vzdělávání. Vnější faktory tak hrají zásadní roli v celkovém fungování škol.

Základní vzdělávání bylo realizováno ve školním roce 2024/2025 podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV“), jehož úprava vzdělávací oblasti Informatika je platná od 1. září 2024 již ve všech ročnících druhého stupně. V reakci na rychlý rozvoj využívání digitálních technologií ve společnosti je tato úprava RVP ZV zaměřena na porozumění jejím principům a rozvoj digitální gramotnosti žáků nově zařazuje na úroveň klíčové kompetence. Naplňování cílů v oblasti rozvoje informatického myšlení a digitálních kompetencí žáků ve školním roce 2023/2024 zhodnotila ČŠI v tematické zprávě [Digitální kompetence a informatické myšlení žáků ZŠ a SŠ](#)²⁵.

V roce 2024 byly dokončeny práce na rozsáhlé revizi RVP ZV. Revize probíhala v souladu se Strategií vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a v návaznosti na obecné zásady a cíle vzdělávání vymezené školským zákonem. Revidovaný RVP ZV byl schválen Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy dne 30. prosince 2024. Důraz je kladen zejména na provázanost klíčových kompetencí a základních gramotností s očekávanými výsledky učení v jednotlivých vzdělávacích oblastech. Implementace do školních vzdělávacích programů bude probíhat postupně; od září 2027 bude nová podoba RVP ZV závazná pro 1. a 6. ročník základní školy. Otázkami využití školních vzdělávacích programů (dále také „ŠVP“) v praxi se zabývá tematická zpráva ČŠI [Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských, základních a středních školách](#)²⁶. Zpráva hodnotí, jak školy se ŠVP pracují, jak často je upravován a kdo se na jeho úpravách podílí. Zásadní otázkou je také dopad práce se ŠVP na výsledky vzdělávání žáků.

Stejně jako předcházející školní rok, také školní rok 2024/2025 provázely legislativní změny reagující na potřeby školy a vedoucí ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, např. v oblasti tzv. Lex Ukrajina a možnosti škol vyhlásit tzv. zvláštní zápis. Byla také zakotvena a definována standardizovaná činnost školského logopeda. Intenzivně probíhaly práce na novele školského zákona, která byla schválena Poslaneckou sněmovnou dne 28. května 2025, následně podpořena Senátem dne 3. července 2025 a platnosti nabyla dne 4. srpna 2025, s účinností ode dne 1. 9. 2025²⁷.

²² <https://msmt.gov.cz/dokumenty/skolsky-zakon-ve-zneni-ucinnem-ode-dne-1-9-2025>

²³ ISCED (International Standard Classification of Education) je mezinárodní standardní klasifikace vzdělání, která slouží pro uspořádání vzdělávacích programů a odpovídajících kvalifikací do vzdělávacích úrovní a oborů.

²⁴ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Vnejsi-faktory-ovlivnujici-kvalitu-vzdelavani-v-ZS>

²⁵ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava---Digitalni-kompetence-a-informaticke-mysleni-zaku-ZS-a-SS>

²⁶ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vyuzivani-skolniho-vzdelavaciho-programu-v-materskych-zakladnich-a-strednich-skolach>

²⁷ <https://www.e-sbirka.cz/sb/2025/267/0000-00-00?zalozka=text>

Mezi hlavní změny patří ukotvení pozic školního psychologa a speciálního pedagoga a pozice sociálního pedagoga, indexové financování škol, přesun financování nepedagogických pracovníků na zřizovatele nebo slučování škol.

Stejně jako v předchozích letech hodnotila Česká školní inspekce i ve školním roce 2024/2025 podmínky, průběh a výsledky vzdělávání na základě Kritérií hodnocení, která každoročně schvaluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Tato kritéria jsou rovněž využitelná při autoevaluaci škol i hodnocení škol ze strany jejich zřizovatelů. Z tohoto důvodu jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI a na metodickém portálu [Kvalitní škola](#)²⁸. Tento portál poskytuje podporu školám, jejich ředitelům, učitelům i zřizovatelům prostřednictvím materiálů využitelných při hodnocení kvality vzdělávání a při vlastním hodnocení školy. Součástí portálu je také průběžné zveřejňování a doplňování příkladů inspirativní praxe.

ČŠI v průběhu školního roku 2024/2025 navštívila celkem 918 základních škol. Komplexní inspekční činnost, při které probíhalo hodnocení školy podle Kritérií hodnocení v modifikaci pro základní vzdělávání, byla realizována v 859 z nich, z toho 27 bylo realizováno na žádost.

Ve školním roce 2024/2025 pokračoval proces úpravy inspekčního cyklu, který byl v rámci individualizované a diferencované podpory škol v rámci základního vzdělávání zahájen již v předchozím školním roce. Nově nastavený model zohledňuje různorodost podmínek, v nichž školy fungují, a rozděluje inspekční cykly na období 3, 5, 7 a 9 let. Nejkratší tříletý cyklus je určen školám, které vyžadují intenzivnější podporu – například z důvodu nedostatku v oblasti řízení, z důvodu nízkého socioekonomického zázemí žáků nebo specifických regionálních problémů. Pětiletý cyklus je pak určen školám, které potřebují střední úroveň podpory, pravidelně sledují kvalitu výuky a aktivně pracují na jejím zlepšování. Školy s dlouhodobě výbornými výsledky, které mohou sloužit jako inspirace ostatním, spadají do nejdelších cyklů v délce 7 a 9 let.

Vliv na hodnocení ve školním roce 2024/2025 tak měla i skutečnost, že větší počet návštěv se uskutečnil právě ve školách s tříletým cyklem. S ohledem na to, že v těchto školách bylo identifikováno více rizik, je jejich ředitelům ve spolupráci s NPI ČR nabízena jak metodická podpora prostřednictvím již probíhajících aktivit KOMPAS²⁹, tak i spolupráce formou PEER programu, který byl zahájen ve školním roce 2024/2025 a je zaměřen na kolegiální podporu mezi řediteli škol.

Ve školním roce 2024/2025 se ČŠI při hodnocení základních a středních škol zaměřila mimo jiné na dopady pokusného ověřování kombinované výuky, na příčiny a důsledky opakování ročníku z důvodu neprospěchu, na kvalitu výuky s různým zaměřením, spolupráci při jejím řízení, formy a úroveň interní evaluace a také na otázky související s genderovou problematikou.

Stejně jako v předchozích letech zveřejnila ČŠI i ve školním roce 2024/2025 národní zprávy z mezinárodních šetření. Národní zpráva ICILS 2023³⁰ přináší hodnocení dovedností žáků 8. ročníku v oblasti počítačové a informační gramotnosti. Úroveň znalostí a dovedností žáků v matematice a přírodovědných vědách zjišťuje každé čtyři roky mezinárodní srovnávací projekt TIMSS. Výsledky žáků 4. a 8. ročníků byly zveřejněny v [Národní zprávě TIMSS 2023: 4. ročník](#)³¹ a [Národní zprávě TIMSS 2023: 8. ročník](#)³². Nedílnou součástí těchto publikací jsou také doporučení využitelná k podpoře rozvoje daných gramotností ve školách.

Základní vzdělávání v České republice je dynamickým a komplexním systémem, který je kontinuálně adaptován na měnící se společenské a technologické podmínky. Revize vzdělávacích programů, legislativní změny i cílená metodická podpora škol směřují k posílení kvality vzdělávání a rozvoji klíčových kompetencí žáků, zejména v oblasti digitální gramotnosti. Současně je patrná snaha o větší provázanost a efektivitu vzdělávacího procesu, podpořená pravidelným hodnocením prostřednictvím inspekční činnosti a využíváním mezinárodních šetření. Tyto kroky společně přispívají k zajištění kvalitního a inkluzivního vzdělávání odpovídajícího požadavkům současné doby i budoucnosti.

Hlavní zjištění

- Kvalifikovanost pedagogických pracovníků na základních školách zůstává stabilně vysoká, ve školním roce 2024/2025 se pohybovala na úrovni 92 %.

²⁸ <https://www.kvalitniskola.cz/Uvod>

²⁹ <https://www.kvalitniskola.cz/Externi-hodnoceni-a-podpora-skol/KOMPAS-s-mentorskou-podporou>

³⁰ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-ICILS-2023>

³¹ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-TIMSS-2023-4-rocnik>

³² <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-TIMSS-2023-8-rocnik>

- Počet žáků se SVP a žáků využívajících individuální formy vzdělávání nadále roste. Úspěch vzdělávání závisí na efektivní komunikaci mezi školou, žáky a rodinami, flexibilních individuálních vzdělávacích plánech a dostupné podpoře (e-learning, soutěže, mimoškolní aktivity), která však není všude zajištěna. Podpora nadaných žáků a individualizace výuky zůstávají nedostatečné a nerovnoměrné.
- Většina škol plánuje hodiny s jasnou strukturou a cíli; převládá kombinace frontální výuky a samostatné práce žáků, výhradně frontální hodiny tvoří 20 % vyučovacích hodin, jejich podíl mírně klesá. Pestré formy výuky výrazně zvyšují vzdělávací přínos, individuální přizpůsobení učiva je však nedostatečné, zejména ve vyšších ročnících ZŠ a na nižším stupni víceletých gymnázií. Systematicky jsou podporovány klíčové kompetence žáků, včetně spolupráce, empatie a zodpovědnosti.
- Školní klima je převážně bezpečné, vstřícné a podnětné, což podporuje spolupráci a motivaci žáků; 90 % žáků hodnotí spolupráci se spolužáky pozitivně a 80 % považuje školní prostředí za otevřené pro vyjádření nesouhlasu. Přetrvávající rozdíly mezi typy škol a rostoucí projevy agresivity, záškoláctví a nevhodného chování poukazují na nutnost zlepšit prevenci a komunikaci se zákonnými zástupci.
- Většina škol dlouhodobě dosahuje očekávané úrovně výsledků a motivace žáků se zlepšuje; menší školy vykazují vyšší kvalitu vzdělávání. Hlavní rezervy spočívají v efektivní evaluaci výuky, individualizaci výuky, podpoře nadaných a znevýhodněných žáků, využívání aktivních metod a rozvoji mimoškolních aktivit. Individuální a inkluzivní přístup zůstává klíčovým faktorem pro zajištění kvalitního vzdělávání.

3.1 Podmínky základního vzdělávání

3.1.1 Školy a žáci v základním vzdělávání

Celkový počet základních škol, tj. včetně základních škol speciálních zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále také „speciální školy“), se mezi školními roky 2023/2024 a 2024/2025 zvýšil ze 4 279 na 4 293 škol. V ČR i nadále převažují v naprosté většině (91 %) veřejné školy, v posledních letech zvolna roste podíl neveřejných základních škol. Podobný trend následně pokračuje ve středním vzdělávání, kde již podíl neveřejných škol dosahuje téměř čtvrtiny z celkového počtu středních škol. Poměrné zastoupení malých (do 150 žáků) a velkých (s více než 150 žáky) základních škol se dlouhodobě drží na stejné úrovni.

TABULKA 5 | Školy a žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Základní školy		
	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet škol celkem	4 261	4 279	4 293
<i>z toho počet škol pro žáky se SVP</i>	320	321	320
Podíl soukromých škol (v %)	7,0	7,2	7,7
Podíl církevních škol (v %)	1,1	1,1	1,1
Podíl malých škol (ZŠ do 150 žáků) (v %)	50,2	50,2	50,3
Počet tříd	51 190	51 541	52 015
Počet žáků	1 007 778	1 000 346	1 002 460
<i>z toho počet žáků zdravotně postižených</i>	117 957	122 822	129 701
<i>z toho počet cizinců</i>	72 748	70 662	74 355
Podíl škol plně organizovaných	66,2	66,9	67,2
Podíl škol jen s 1. stupněm	32,7	32,7	32,3

Ve školním roce 2024/2025 se k 30. 9. 2024 vzdělávalo v základních školách 1 002 460 žáků, tj. o 2 114 žáků více než k témuž datu v předcházejícím školním roce. Již třetím školním rokem pokračoval trend zvyšujícího se počtu žáků na prvním stupni základních škol, což se v meziročním srovnání opětovně promítlo do mírného navýšení počtu tříd. Průměrný počet žáků na třídu ale trvale zůstává na stejné úrovni (19 žáků na prvním stupni a 20 žáků na druhém stupni).

Významnou a postupně mírně rostoucí skupinu v základních školách tvoří žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Podle § 16 odst. 1 školského zákona vyžadují tito žáci podpůrná opatření, aby mohli naplňovat své vzdělávací

možnosti a uplatňovat svá práva na rovnoprávném základě s ostatními. Podíl těchto žáků se SVP z celkového počtu žáků činil v hodnoceném roce 16 %, z toho se 2,5 % žáků vzdělávalo ve speciálních školách a 3 % žáků ve třídách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona (dále také „speciální třídy“) v běžných základních školách. Pokračuje proces začleňování žáků s vyšší potřebou podpory do standardního vzdělávacího prostředí, což dosvědčuje mírný trvalý nárůst počtu žáků s lehkým mentálním postižením vzdělávaných v hodnoceném školním roce v běžných třídách, který se ve srovnání s předcházejícím školním rokem zvýšil o 1 p. b. (z 29 % na 30 %). K opětovnému nepatrnému zvýšení (z 2,0 % na 2,2 %) došlo v meziročním srovnání v případě žáků se sociálním znevýhodněním; jedná se o žáky se znevýhodněním souvisejícím s kulturním prostředím nebo jinými životními podmínkami, které jim brání v naplnění jejich vzdělávacích možností na rovnoprávném základě s ostatními.

Ve vzdělávacím systému ČR se nadále dlouhodobě nedaří uspokojivě identifikovat žáky nadané, resp. mimořádně nadané. Podíl žáků nadaných v základních školách činil z celkového počtu žáků ve školním roce 2024/2025 znovu pouhých 0,3 %, z toho jednu třetinu, stejně jako v předchozím školním roce, představují žáci mimořádně nadaní.

Další významnou skupinu v základních školách tvoří žáci cizinci, jejichž mateřský jazyk se liší od úředního či vyučovacího jazyka cílové země (dále také „žáci s odlišným mateřským jazykem“ nebo „žáci s OMJ“). V ČR k této skupině žáků dlouhodobě patří zejména Slováci, Vietnamci a Ukrajinci. Po skokovém nárůstu počtu žáků s OMJ v souvislosti s válečným konfliktem na Ukrajině se jejich podíl (7 %) na celkovém počtu žáků základních škol v posledních třech školních letech významně nezměnil. Nejpočetnější skupinu žáků s OMJ i nadále tvoří žáci ukrajinské státní příslušnosti (dále též „ukrajínští žáci“). Jejich podíl na celkovém počtu žáků v základních školách činil 5,1 %, tedy o 0,3 p. b. více než v předchozím školním roce.

Zatímco počet žáků, kteří plnili povinnou školní docházku v zahraniční škole v ČR či mimo území ČR podle § 38 školského zákona, se dlouhodobě drží na úrovni 1 p. b. (0,95 %), v počtu žáků plnících povinnou školní docházku formou individuálního vzdělávání podle § 41 školského zákona dochází trvale k mírnému nárůstu (aktuálně meziročně z 0,69 % na 0,73 %).

TABULKA 6 | Žáci v základním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet žáků v ZŠ celkem	1 007 778	1 000 346	1 002 460
<i>z toho na 1. stupni ZŠ</i>	569 971	572 583	582 923
<i>z toho na 2. stupni ZŠ</i>	437 807	427 763	419 537
Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (v %)	14	15	16
Podíl žáků nadaných	0,2	0,3	0,3
<i>z toho mimořádně nadaní (v %)</i>	0,1	0,1	0,1
Podíl cizinců celkem v ZŠ (v %)	7	7	7
<i>z toho ukrajinských žáků (v %)</i>	5	5	5
Podíl žáků vzdělávajících se v zahraničí nebo v zahraniční škole v ČR (v %)	0,9	1,0	1,0
Podíl žáků v individuálním vzdělávání (v %)	0,6	0,7	0,7
Počet žáků nižšího stupně víceletých gymnázií	41 659	41 478	41 456

Do 1. ročníku základních škol nastoupilo ve školním roce 2024/2025 celkem 120 134 žáků, což představuje meziroční nárůst o 2 603 žáků. ČŠI byla přítomna u celkem 68 zápisů dětí do 1. ročníku, přičemž zvláštní pozornost byla věnována zejména soukromým základním školám, které často uplatňují odlišná přijímací kritéria než školy veřejné. Cílem tohoto sledování bylo ověřit, zda jsou kritéria pro přijetí žáků nastavena v souladu s platnou legislativou a zda průběh zápisu odpovídá doporučeným standardům, které mají zajišťovat rovný přístup a respektovat práva dětí i jejich zákonných zástupců. Více než třetina sledovaných škol (35 %) kromě spádovosti neuplatňovala žádná další kritéria – tento přístup může usnadnit zajištění rovného přístupu ke vzdělání, protože nedochází k přednostnímu výběru, zároveň však klade zvýšené nároky na kapacitu školy a její organizační možnosti, což může vést k dalším komplikacím. Zajímavým zjištěním bylo upřednostňování některých skupin dětí v rámci přijímacího řízení. V téměř polovině škol (46 %) byly zvýhodňovány děti, které již mají ve škole staršího sourozence. Tento přístup má své opodstatnění v lepší adaptaci rodiny na školní prostředí, kdy je pro dítě i zákonného zástupce snazší zapojení do školního života. Čtvrtina škol (25 %) používala losování jako transparentní a spravedlivý způsob výběru při omezené kapacitě. Některé školy navíc

zohledňovaly i odklad školní docházky udělený danou školou (15 %) či vzdálenost bydliště od školy (4 %). Speciální pozornost si zasloužilo 14 škol (21 %), z toho 13 soukromých, které aplikovaly specifická kritéria. Patřil sem například požadavek na soulad rodiny s hodnotami školy nebo aktivní účast zákonných zástupců na „předzápisových“ aktivitách. Taková praxe však může potenciálně omezovat přístup některých dětí a vyvolává oprávněné otázky ohledně dodržování základní zásady rovného přístupu ke vzdělání, která je v českém školství klíčová. V šesti školách (9 %), především soukromých, ČŠI zjistila závažná nedodržení školského zákona. Konkrétně se jednalo např. o zvýhodňování dětí na základě data podání žádosti, účasti v přípravném programu nebo subjektivního hodnocení „předzápisových“ rozhovorů. Tyto postupy jsou problematické nejen z hlediska právní úpravy, ale mohou být vnímány i jako diskriminační, což je v rozporu s principy inkluzivního vzdělávání.

Průběh zápisu probíhal ve většině případů bez problémů. Vyskytly se však čtyři případy, kdy školy uplatnily bodový systém již v motivační části zápisu, což není v souladu s doporučenými postupy. V několika dalších školách věnovali pedagogové dětem při interakcích a aktivitách spojených s orientačním posouzením školní připravenosti více času, než stanovují doporučené limity Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy a vyhláška č. 48/2005 Sb. Takové prodloužení může mít negativní dopad na zážitek dítěte ze zápisu a zvyšovat jeho stresovou zátěž.

Uvedená zjištění ČŠI potvrzují nezbytnost transparentních, spravedlivých a zákonných postupů při přijímání dětí do základních škol. Je důležité, aby školy vyvažovaly objektivní kritéria s podporou rovného přístupu ke vzdělání a zároveň zajistily, aby průběh zápisu respektoval doporučené standardy.

Při přechodu žáků běžných tříd na víceletá gymnázia panuje stabilní situace s minimálními meziročními výkyvy řádově v desetinách procentního bodu. Podíl žáků 1. ročníku 8letého gymnázia z počtu žáků 5. ročníku předchozího školního roku se v posledních letech drží na úrovni 8,3 %, zatímco podíl žáků 1. ročníku 6letého gymnázia z počtu žáků 7. ročníku činí dlouhodobě přibližně 2,3 %. Celkově tedy na víceletá gymnázia přechází bez výrazného trendu růstu či poklesu necelých 11 % žáků z příslušného ročníku základní školy. Stabilní podíl žáků přecházejících na víceletá gymnázia naznačuje, že preference zákonných zástupců a žáků se v posledních letech výrazně nemění a situace v této oblasti zůstává vyrovnaná.

TABULKA 7 | Odchod žáků ze ZŠ na víceletá gymnázia

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce				
	2020/21	2021/22	2022/23	2023/24	2024/25
Počet žáků 5. ročníku – běžné třídy	114 399	109 285	109 990	108 357	110 071
Počet žáků 6. ročníku – běžné třídy	105 107	105 692	104 883	101 013	100 210
Počet žáků 1. ročníku 8letých gymnázií	9 134	9 146	9 155	9 183	9 040
rozdíl 6.–5. ročník	x	-8 707	-4 402	-8 977	-8 147
podíl počtu žáků 6. ročníku na počtu žáků 5. ročníku	x	92,4	96,0	91,8	92,5
podíl počtu žáků 1. ročníku 8letého gymnázia z počtu žáků 5. ročníku předchozího šk. roku	x	8,0	8,4	8,3	8,3
Počet žáků 7. ročníku – běžné třídy	105 770	105 692	109 595	104 199	101 258
Počet žáků 8. ročníku – běžné třídy	95 758	102 488	106 477	106 157	101 574
Počet žáků 1. ročníku 6letých gymnázií	2 319	2 444	2 367	2 396	2 439
rozdíl 8.–7. ročník	x	-3 282	785	-3 438	-2 625
podíl počtu žáků 8. ročníku na počtu žáků 7. ročníku	x	96,9	100,7	96,9	97,5
podíl počtu žáků 1. ročníku 6letého gymnázia z počtu žáků 7. ročníku předchozího šk. roku	x	2,3	2,2	2,2	2,3

3.1.2 Koncepce a řízení školy

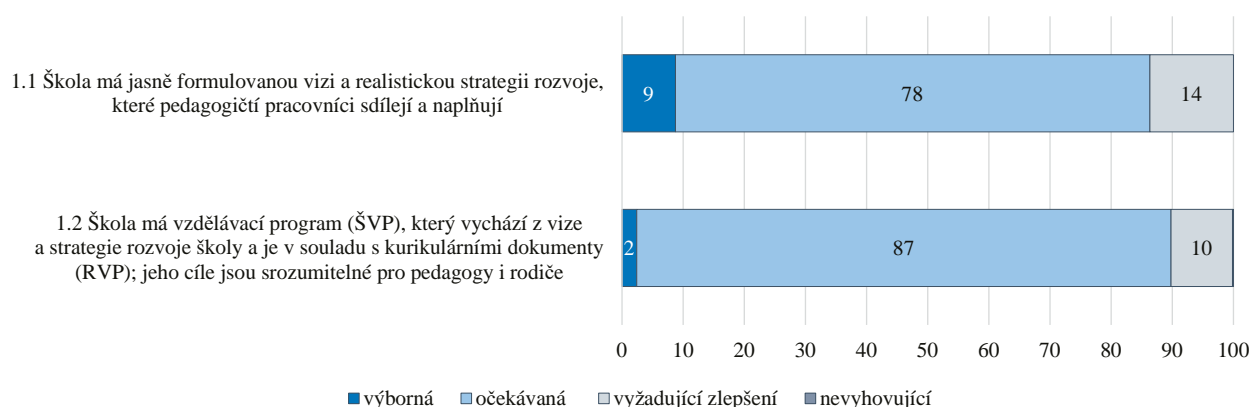
Kvalitní fungování školy je podmíněno efektivním systémem řízení, který vychází z její koncepce a průběžně reaguje na požadavky společnosti ve vztahu ke vzdělávání. Tento systém je založen na průběžném ověřování souladu procesů probíhajících ve škole s její koncepcí. Jeho kvalitu určuje optimální nastavení mechanismů řízení a pravidel pro činnost školy, při jejichž tvorbě škola vychází z identifikace vlastních potřeb a vyhodnocování dosažených výsledků vzdělávání žáků. Zásadním předpokladem je aktivní přístup vedení školy, potažmo jejího ředitele, k vytváření podmínek pro rozvoj školy v souladu s její koncepcí a záměry zřizovatele.

Kvalitně zpracovaná koncepce vychází ze znalostí podmínek školy, zahrnuje všechny její součásti, včetně nastavených mechanismů spolupráce, koresponduje se záměry zřizovatele a reaguje na koncepční záměry státu v oblasti vzdělávání. Takto zpracovanou koncepci na výborné nebo očekávané úrovni vykazuje více než 86 % škol³³ bez ohledu na typ školy. Téměř 85 % škol zároveň využívá ŠVP, který je zpracovaný v souladu s koncepcí školy a kurikulárními dokumenty a je pedagogům i zákonným zástupcům srozumitelný. V této oblasti vykazují mírně nepříznivější situaci školy soukromé, ve kterých byla téměř jedna pětina (17 %) hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení. Úpravy svého ŠVP na základě vlastního hodnocení a v souladu s potřebami školy však provádí pouze polovina škol.

Zatímco ve školním roce 2024/2025 bylo zaznamenáno porušení právních předpisů v oblasti vzdělávacích programů v necelých 3 % mateřských škol a v bezmála 4 % středních škol, v případě základních škol byl tento podíl přibližně dvojnásobný (7 %). V téměř stejném rozsahu se na něm podílel jak nesoulad ŠVP s RVP či s právními předpisy, tak neuskutečňování vzdělávání v souladu se vzdělávacími programy. Ve srovnání s předchozím školním rokem se celkový podíl prakticky nezměnil, došlo však k mírnému relativnímu poklesu případů nesouladu ŠVP s RVP či právními předpisy (o 0,8 p. b.) a naopak k mírnému nárůstu případů neuskutečňování vzdělávání v souladu se vzdělávacími programy (o 0,7 p. b.). Analýzou efektivního využívání školního vzdělávacího programu se zabývá tematická zpráva ČŠI [Využívání školního vzdělávacího programu v mateřských, základních a středních školách](#), vydaná v březnu 2025.

Účinné vedení školy a systematické naplňování její koncepce jsou klíčovými faktory kvality vzdělávání. Na výborné nebo očekávané úrovni vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření pouze v polovině hodnocených škol (51 %). Naproti tomu téměř polovina škol (48 %) potřebuje v této oblasti dosáhnout určitého zlepšení. Pedagogové se na naplňování koncepce školy aktivně podílí téměř v 80 % škol, avšak pouze ve 34 % škol se zapojují i do pravidelného vyhodnocování koncepce a přijímání opatření k jejímu zlepšení. Z hodnocení škol tak vyplývá, že ačkoli vysoké procento škol vykazuje koncepci zpracovanou na odpovídající úrovni, jejímu pravidelnému vyhodnocování a případným úpravám je věnována menší pozornost.

GRAF 15 | Strategie rozvoje a ŠVP – podíl škol (v %)



Vedení škol ve více než 82 % případů monitoruje obsah a úroveň vzdělávání, zejména soulad výuky s platným školním vzdělávacím programem a učebními osnovami. Více než tři čtvrtiny škol aktivně vyhodnocují sociální a osobnostní rozvoj žáků v souvislosti s výukou či dalšími vzdělávacími aktivitami. Nicméně jen necelé dvě třetiny škol mají dostatečné doklady o uplatňování společných výchovně-vzdělávacích strategií pro rozvoj klíčových kompetencí žáků definovaných ve školním vzdělávacím programu nebo o úrovni motivace žáků k dosahování formulovaných vzdělávacích cílů. Pozornost je věnována i monitoringu vzdělávacího procesu z hlediska kvality práce pedagogů. Vedení školy nejčastěji sleduje činnosti a aktivity, prostřednictvím kterých pedagogové podporují sociální a osobnostní rozvoj žáků (82 %), metody a formy práce, které pedagogové využívají k dosahování rozvoje každého žáka (77 %), a ve více než dvou třetinách škol (69 %) také postupy používané pedagogy k vyhodnocování efektivity realizované výuky vzhledem ke stanoveným cílům. Téměř v 6 % škol však vedení kvalitu pedagogické práce nehodnotí vůbec. Zhruba třetina ředitelů škol si je přitom vědoma, že autoevaluace školy v oblasti výsledků vzdělávání žáků a efektivní využívání poznatků získaných monitoringem vzdělávacího procesu představují oblast vzdělávání, ve které se jejich škole nedaří.

³³ Ve školním roce 2023/2024 mělo koncepci zpracovanou na výborné či očekávané úrovni téměř 92 % škol. Odlišný výsledek v kritériálním hodnocení v následujícím školním roce 2024/2025 souvisel se skladbou zařazených škol do inspekční činnosti – výraznější podíl zde tvořily školy, které dosud nebyly hodnoceny či které byly z hlediska kritériálního rámce hodnoceny relativně hůře.

Téměř 70 % ředitelů navštívených základních škol zastává vedle své hlavní funkce i další pozici v rámci školy; nejčastěji se jedná o výchovného poradce nebo koordinátora ŠVP, případně třídního učitele. Tento souběh rolí klade zvýšené nároky na organizaci práce a vyhodnocování efektivity vzdělávacího procesu ve škole, a to zejména v menších školách a ve školách pouze s prvním stupněm, kde je takových ředitelů více.

Téměř 90 % škol má pravidla a mechanismy k organizování vlastní činnosti školy (školní řád, vnitřní řády, pravidla třídy apod.) nastavena efektivně a v souladu s právními předpisy vztahujícími se ke vzdělávání a školským službám. Aktivní budování pozitivního školního klimatu, kdy je věnována pozornost participaci všech účastníků vzdělávání, bylo na výborné nebo očekávané úrovni téměř v 94 % škol. Z meziročního porovnání hodnocení ČŠI je patrné, že se zvyšuje podíl škol, které umožňují žákům podílet se prostřednictvím žakovského parlamentu nebo jiného podobného orgánu na chodu školy (téměř 45 % škol), zároveň vzrůstá počet škol (cca 78 %), kde si jednotlivé třídy vytváří vlastní pravidla chování. Ve dvou třetinách škol hodnotí sami ředitelé oblast budování školního klimatu pozitivně. Z uvedených údajů lze vyvozovat, že ve školách je stále častěji kladen důraz na vstřícné prostředí pro všechny účastníky vzdělávání a jsou realizovány cílené aktivity pro budování pozitivního klimatu školy a vytváření bezpečného prostředí, ve kterém si mohou žáci postupně upevňovat demokratické hodnoty.

Na vysoké úrovni je dlouhodobě hodnocena spolupráce škol s vnějšími partnery. Téměř všechny hodnocené školy (99 %) podporují sounáležitost s místem, kde sídlí, a efektivně kooperují se zřizovatelem a dalšími partnery, přičemž více než jedna třetina je hodnocena na výborné úrovni. Spolupráce cílí především na naplňování ŠVP, zkvalitňování činnosti školy a budování pozitivního vztahu ke vzdělávání v průběhu života.

Ve zhruba 80 % škol usiluje vedení o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání a vytváří podmínky pro další profesní růst pedagogů a jejich spolupráci. Nedílnou součástí toho je i vlastní profesní rozvoj, který se daří téměř v 95 % škol. I přesto uvádějí ředitelé škol, že v některých oblastech řízení by uvítali intenzivnější podporu, jedná se např. o legislativní (60 %) nebo ekonomickou a finanční (37 %) oblast. Zhruba jedna třetina ředitelů by uvítala podporu zejména v oblasti vlastních manažerských dovedností a získávání lidských zdrojů, mírně vyšší tuto potřebu vyjadřují ředitelé plně organizovaných škol s více než 150 žáky.

Téměř všichni ředitelé škol uvádí, že si s pedagogickými pracovníky poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce, jsou schopni přijmout kritiku ze strany pedagogů či akceptovat návrhy změn vedoucích ke zkvalitnění vzdělávání. I přes názorové rozdíly jsou schopni další spolupráce, neshody mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny.

Konkurzní řízení na ředitele škol

Ve školním roce 2024/2025 proběhlo 429 konkurzů na pozici ředitele základních škol. Ačkoli stejně jako v předchozím školním roce byl nejčastějším důvodem pro vyhlášení konkurzu konec řádného funkčního období ředitele školy (44 %), meziročně došlo k poklesu uvedeného podílu o 11 p. b. Procentní zastoupení případů, kdy došlo k ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy či k jeho rezignaci (25 %), se naopak o 10 p. b. zvýšilo, a odchod ředitele školy do důchodu (19 %) se tak z hlediska četnosti posunul až na třetí místo. Meziročně zůstal zájem uchazečů o pozici ředitele stabilní; průměrný počet přihlášených uchazečů na jedno konkurzní řízení dosáhl hodnoty 2,6, přičemž v celé třetině konkurzů se přihlásil pouze jeden uchazeč. Nejvhodnější uchazeč na pozici ředitele školy byl zřizovatelem jmenován v 88 % případů, oproti předchozímu školnímu roku se tento podíl prakticky nezměnil. Ve dvou případech byl jmenován ředitelem školy uchazeč, který nebyl komisí doporučen jako vhodný.

Stížnosti a důvody k jejich podání

V průběhu školního roku 2024/2025 šetřila ČŠI stížnosti týkající se různých oblastí vzdělávání, jejichž analýza ukazuje nejčastější problémy a oblasti, kde je třeba posílit pozornost škol a zřizovatelů. Celkem bylo evidováno 908 stížností.

Nejčastěji se stížnosti týkaly komunikace školy se zákonnými zástupci žáků (30 %), chování pedagogických pracovníků vůči žákům (20 %), úrovně a průběhu vzdělávání (12 %), nedostatečného postupu školy při řešení problémů stěžovatelů (12 %) a zajištění bezpečnosti žáků (11 %). V oblasti komunikace a řešení problémů dominovala témata spojená s postupy školy při vyřizování stížností, neřešením šikany či nedostatečnou informovaností zákonných zástupců, zatímco méně často se objevovaly připomínky k nepřesným informacím nebo neřešení konkrétních problémů. Stížnosti týkající se vzdělávání a hodnocení žáků se často prolínají s oblastí pedagogického jednání. Nejčastěji se vztahovaly k úrovni a průběhu výuky, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, výchovným opatřením a hodnocení chování žáků. V souvislosti s interakcí pedagogů a žáků byly zaznamenány stížnosti na nevhodné chování učitelů a nedostatečné personální zabezpečení výuky. Co se týče respektování individuálních potřeb žáků, převládaly stížnosti týkající se zajištění jejich bezpečnosti.

Analýza stížností ukazuje, že nejvíce se problémy kumulují v oblastech komunikace se zákonnými zástupci, zajištění bezpečnosti žáků a pedagogického jednání. Tyto oblasti významně ovlivňují kvalitu vzdělávacího prostředí a spokojenost žáků i jejich zákonných zástupců. Školy a zřizovatelé by proto měli věnovat systematickou a cílenou pozornost zlepšování komunikace, důslednému dodržování bezpečnostních standardů a kvalitnímu pedagogickému přístupu. Důsledné řešení těchto oblastí přispěje k vytvoření bezpečného, respektujícího a efektivního vzdělávacího prostředí, které podporuje optimální rozvoj všech žáků.

Finanční podmínky

V roce 2024 dosáhly veřejné výdaje na základní vzdělávání 138,5 miliardy Kč, což představuje necelých 42 % celkových výdajů na školství. Celkový objem financí mírně vzrostl, avšak procentuální podíl připadající na základní vzdělávání mírně klesl o 1,1 p. b.

Růst výdajů byl spojen především s rostoucím počtem žáků a učitelů – zatímco v roce 2020 učilo v základních školách necelých 70 tisíc pedagogů, v roce 2024 jejich počet přesáhl 75 tisíc. Platy pedagogických pracovníků nadále rostou, v roce 2024 dosáhl průměrný plat 48 108 Kč, meziroční růst však zpomalil na pouhých 0,7 %. Výdaje na jednoho žáka dlouhodobě rostly, v roce 2024 však meziročně poklesly o přibližně 2 % na hodnotu téměř 136 tisíc Kč. Tento trend odráží kombinaci růstu počtu žáků a zpomalení růstu platů pedagogů.

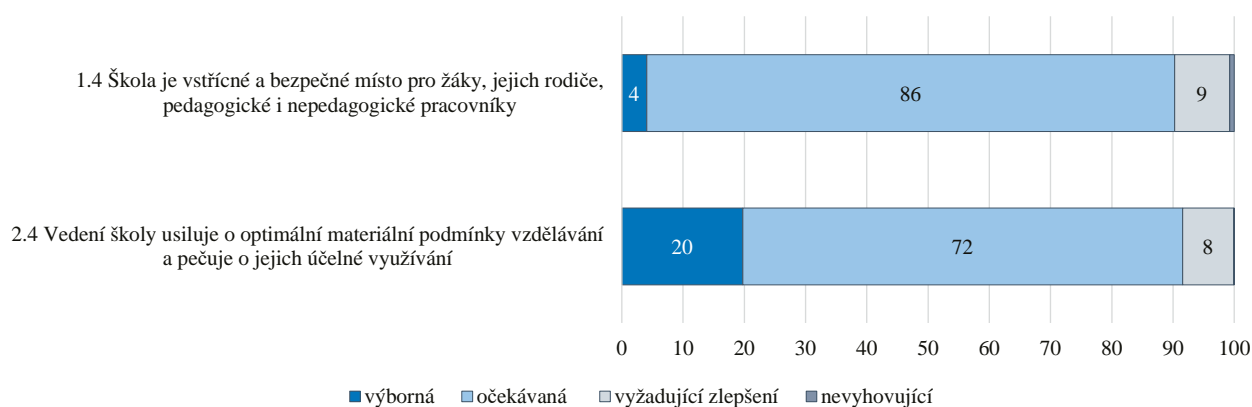
Celkově tak i nadále zůstává klíčové efektivní využívání finančních prostředků a udržení kvality vzdělávání při rostoucím počtu žáků.

Materiální podmínky

Vedení škol i pedagogičtí pracovníci se většinou shodují v názoru na prostorové a materiální podmínky ve školách. Téměř 90 % pedagogických pracovníků je spokojeno se svým pracovním zázemím a materiálně-technickým vybavením školy. Více než 90 % pedagogů hodnotí pozitivně i dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci se zákonnými zástupci.

Materiální podmínky většiny škol (90 %) umožňují realizaci kvalitního vzdělávání v plném rozsahu. Ředitelé ve spolupráci se zřizovatelem usilují o dobrý materiálně-technický stav budovy školy. Pokud se toto nedaří, jedná se povětšinou o tělocvičny či sportoviště užívaná školou. Školní inspektoři společně s kontrolními pracovníky nezaznamenali během inspekčních činností závažnější nedostatky v prostorových a materiálních podmínkách škol ani v oblasti jejich bezpečnosti. Porušení v oblasti bezpečnosti prostor školy bylo zaznamenáno v 66 školách, tj. v 8 % hodnocených škol. V polovině těchto škol se jednalo o nedostatečnou práci s riziky v oblasti materiálních podmínek a zajištění bezpečnosti žáků a také zabezpečení vstupu do budovy.

GRAF 16 | Materiální podmínky a bezpečnost škol – podíl škol (v %)



S bezpečností prostor úzce souvisí oblast bezpečnosti a ochrany zdraví žáků, v níž bylo zaznamenáno porušení ve 4 % hodnocených škol – týkala se ve většině případů prevence rizik (např. velikost žakovského nábytku, nezajištěné vchodové dveře a únikové východy, necertifikované prvky na zahradě školy, madla schodišť), přesunu žáků mezi místy pro vykonávané činnosti, personálního zabezpečení žáků ve výuce, oblasti revizí a prohlídek.

Prvky vnější diference

Struktura tříd a způsob organizace výuky jsou významnými faktory ovlivňujícími kvalitu vzdělávání. Ve školním roce 2024/2025 vykazovaly pouze tři čtvrtiny hodnocených škol výhradně heterogenní třídy. V plně organizovaných školách s více než 150 žáky se jednalo dokonce jen o dvě třetiny škol. Ve zbývajících školách dochází k vnější diferenciaci žáků z různých důvodů. Může se jednat o třídy využívající alternativní metody výuky, například Hejného matematiku či Montessori přístup, nebo o třídy se specifickým zaměřením – jazykové, sportovní či matematické. Diference může být také spojena se zvýšeným podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků z etnických minorit nebo cizinců.

V průběhu školního roku 2024/2025 nezaznamenala ČŠI porušení právních předpisů týkajících se rovného přístupu ke vzdělávání. Porušení zákona o bezplatném základním vzdělávání bylo zjištěno pouze ve třech případech z 866 hodnocených škol. Přestože část škol využívá diferencované třídy z pedagogických či organizačních důvodů, rovný přístup ke vzdělávání je zachován a porušení právních předpisů se vyskytují jen výjimečně, což svědčí o stabilní právní a organizační praxi v českém školství.

3.1.3 Kvalita pedagogického sboru

Profesně kvalifikovaní a odborně aprobovaní učitelé jsou předpokladem úspěšného dosahování cílů stanovených v koncepci rozvoje školy, naplňování výstupů školního vzdělávacího programu a poskytování kvalitního vzdělávání směřujícího k rozvoji osobnosti jednotlivých žáků. Mezi klíčové podmínky efektivní činnosti pedagogického sboru patří aktivní přístup učitelů ke svému profesnímu růstu, rozvoj kolegiálních vztahů a vzájemná spolupráce. Významným přínosem je rovněž systematické využívání informací získaných ze zpětné vazby od všech účastníků vzdělávacího procesu.

TABULKA 8 | Kvalifikovanost a aprobovanost učitelů – podíl učitelů (v %)

Sledovaný parametr ČR	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Kvalifikovaní učitelé – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT)	90,2	90,0	90,1
Aprobovanost (předmětová specializace) učitelů (hospitační záznam ZV)	76,0	74,1	75,1

Podíl kvalifikovaných učitelů se dlouhodobě drží na 90 %, přičemž opakovaně nejnižší je podíl kvalifikovaných pedagogů v Karlovarském kraji (80 %) a naopak nejvyšší v kraji Zlínském (96 %). Během inspekční činnosti ve školách bylo 26 % veřejných škol a dokonce 57 % škol neveřejných (tzn. soukromých či církevních) hodnoceno v kritériu kvalifikovanosti pedagogického sboru a profesionálního přístupu k práci úrovní vyžadující zlepšení. Podíl aprobované výuky se v posledních třech školních letech pohybuje kolem tří čtvrtin.

Ve školách hodnocených ve školním roce 2024/2025 měla přibližně jedna třetina učitelů (33 %) praxi delší než 25 let, další třetina pak 11 až 25 let. Ve veřejných školách mělo pouze 9 % učitelů praxi kratší než dva roky, zatímco v neveřejných školách tento podíl činil 21 %. Podíl učitelů s praxí od 11 let výše dosáhl ve veřejných školách 65 %, zatímco v neveřejných školách pouze 35 %.

Začínající učitelé působili téměř v 70 % hodnocených škol. Nejvyšší podíl těchto učitelů byl zaznamenán v hlavním městě Praze, kde tvořili téměř jednu desetinu z celkového počtu pedagogů. Kraji s nejvyšším zastoupením začínajících učitelů (v rozmezí 7–8 %) byly dále Středočeský, Jihomoravský, Olomoucký a Karlovarský kraj. Naopak nejnižší podíl začínajících učitelů byl v Kraji Vysočina (5 %). Nejčastější formou podpory, kterou začínající učitelé uváděli, bylo přidělení mentora (zkušeného učitele), dále konzultace s kolegy vyučujícími stejné předměty a komunikace s vedením školy. Častou podporou byly také vzájemné hospitace a využití formálního zaškolovacího programu. Další významnou součástí podpory bylo absolvování kurzů a seminářů v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále „DVPP“). Pouze 0,9 % začínajících učitelů uvedlo, že jim nebyla nabídnuta žádná forma podpory. Forma a četnost poskytované podpory se výrazně nelišily mezi plně organizovanými školami a školami s pouze 1. stupněm. Výjimkou byla oblast konzultací s ředitelem školy, které probíhaly ve školách s 1. stupněm v 82 % případů, zatímco v plně organizovaných školách byly zaznamenány téměř o 20 p. b. méně (63 %).

TABULKA 9 | Formy podpory nabízené školou začínajícím učitelům – podíl začínajících učitelů (v %)

Formy podpory nabízené školou začínajícím učitelům, které využili a byly pro ně přínosné	Podíl
Přidělení mentora (uvádějícího učitele)	80,4
Konzultace s vyučujícími stejných předmětů	70,5
Vzájemné hospitace učitelů, náslechy	66,2
Konzultace s ředitelem / vedením školy	65,2
Formální zaškolovací program (začínající učitel je seznámen s fungováním konkrétní školy)	51,1
Kurzy, semináře (DVPP)	38,4

3

Ke zkvalitňování vzdělávacího procesu přispívá průběžné poskytování zpětné vazby všem pedagogům. Zatímco vzájemné hospitace uvádělo jako jednu z forem podpory 66 % začínajících učitelů, u pedagogů s praxí delší než dva roky tento podíl klesá na 55 %. Tento pokles může odrážet rozdílné potřeby a preference učitelů v různých fázích jejich profesního růstu. Aktivní hospitační činnost u kolegů však uvedlo pouze 5 % dotazovaných učitelů, a to i navzdory tomu, že je výměna zkušeností formou vzájemných hospitací ČŠI opakovaně doporučována. Pozitivní dopad zpětné vazby na kvalitu vlastní práce vyhodnotilo 90 % dotazovaných pedagogů. Více než polovina dotazovaných učitelů uvedla, že získává zpětnou vazbu vícekrát za rok od svých kolegů, v soukromých školách to pak byly téměř dvě třetiny dotazovaných učitelů. Přibližně polovina učitelů získává pravidelnou zpětnou vazbu od ředitele školy, v soukromých školách je to 70 % učitelů. Vyšší četnost získávané zpětné vazby a s tím spojený důraz na evaluaci vzdělávacího procesu jsou patrné v soukromých školách. V souvislosti s velikostí školy se mění podíl poskytované zpětné vazby ředitelem školy a zástupcem ředitele školy. Ve školách do 150 žáků poskytuje zpětnou vazbu ředitel školy v 70 %, jeho zástupce pouze ve 32 %. Ve školách nad 150 žáků klesá podíl poskytované zpětné vazby ředitelem školy na 44 % a stoupá podíl zpětné vazby poskytované zástupcem ředitele školy na 50 %. V porovnání s předchozím školním rokem klesl podíl učitelů, kteří nedostávají žádnou zpětnou vazbu, a to z 10 % na 4 % ve veřejných školách a 2 % v soukromých školách. V rámci kritéria aktivní spolupráce a vzájemného poskytování zpětné vazby bylo ve školním roce 2024/2025, obdobně jako v předchozím roce, hodnoceno 18 % škol úrovní vyžadující zlepšení. To znamená, že u těchto škol byly identifikovány rezervy v komunikaci a spolupráci mezi pedagogy, které mohou negativně ovlivňovat kvalitu vzdělávacího procesu. Pro zajištění efektivnějšího učení a podpory profesního rozvoje je proto nezbytné tyto oblasti dále rozvíjet a podporovat, přičemž ČŠI dlouhodobě doporučuje školám podporovat učitele ve vzájemné spolupráci a vzájemném profesním rozvoji.

TABULKA 10 | Poskytování zpětné vazby pedagogům v oblasti kvality výuky – podíl učitelů (v %)

Osoby poskytující učitelům přínosnou zpětnou vazbu	Veřejné školy	Neveřejné školy
Učitelé (např. vzájemné hospitace)	54,6	63,0
Ředitel školy	48,5	70,4
Zástupce ředitele školy	46,9	31,6
Žáci (např. evaluační dotazník)	35,3	41,5
Pracovník školního poradenského pracoviště	17,7	15,8
Vedoucí metodického orgánu (např. předseda předmětové komise)	14,9	5,4
Zákonní zástupci (jejich přítomnost v hodině, např. v rámci dne otevřených dveří)	14,4	20,6
Externí odborník	4,4	7,8
Nikdo	4,1	2,4

Téměř ve dvou třetinách škol byly, stejně jako v předchozích letech, zřízeny metodické orgány pro všechny nebo alespoň některé vyučovací předměty. Tyto orgány mají klíčovou roli při koordinaci výuky, sdílení odborných zkušeností a podpoře profesního rozvoje učitelů. Počet škol, kde metodické orgány nejsou zřízeny, ačkoli by jejich činnost byla žádoucí, klesl z předchozích 10 % na 6 %. Tento pokles svědčí o tom, že roste povědomí o významu systematické spolupráce pedagogů a jejím vlivu na kvalitu vzdělávání. Mezi nejčastěji projednávaná témata na jednání metodických orgánů patří, stejně jako v předchozích letech, organizační záležitosti spojené s plánováním soutěží a akcí, výběr vhodných učebnic a učebních pomůcek, otázky vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a sjednocování hodnocení žáků. Učitelé základních i středních škol uváděli mezi nejčastějšími oblastmi spolupráce s kolegy ve škole výměnu informací o žácích, sdílení zkušeností s metodami a formami výuky a předávání různých materiálů k výuce.

Téměř všichni dotazovaní učitelé uvedli, že by ocenili další podporu v různých oblastech. Na rozdíl od učitelů středních škol, kteří snižování administrativní zátěže uvádějí stále méně často, požadovali učitelé základních škol její omezení nejčastěji – 45 % učitelů ve školách zřízených obcí a 30 % ve školách soukromých.

Společnou potřebou učitelů základních, mateřských i středních škol byla podpora v metodách výuky a rozvoji dovedností v oblasti informačních technologií. Požadována byla rovněž podpora při zvládání psychické náročnosti profese a zlepšení platového ohodnocení. Učitelé dále zdůrazňovali potřebu podpory ve vedení třídy, řešení nevhodného chování žáků a motivaci žáků k učení. Neveřejné školy častěji než veřejné uváděly potřebu rozvoje dovedností pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, zatímco méně často než školy veřejné požadovaly základní výukové pomůcky, například tisk. Tyto výsledky ukazují, že učitelé v různých typech škol mají sice společné potřeby, ale určité specifické priority se liší podle zřizovatele školy.

TABULKA 11 | Potřeba podpory pro zlepšení práce – podíl učitelů (v %)

V jakých oblastech byste nejvíce uvítal/a podporu pro zlepšení své práce?	Veřejné školy	Neveřejné školy
Inspirace v oblasti metod a forem výuky	45,1	29,7
Snížení rozsahu administrativních činností	45,1	47,4
Zlepšení platového ohodnocení	34,1	33,7
Snížení obtíží spojených s výukou žáků různé úrovně znalostí a dovedností ve třídě	31,7	32,2
Podpora pro zvládání psychické náročnosti povolání	27,7	14,2
Prohloubení dovedností ve vedení třídy, včetně řešení nevhodného chování žáků	26,1	21,4
Prohloubení dovedností zaujmout a motivovat žáky	25,5	4,0
Zlepšení prostorových a technických podmínek pro výuku	23,9	25,4
Prohloubení dovedností ve vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	23,5	22,6
Širší nabídka volně dostupných a kvalitních didaktických návodů pro výuku	20,1	22,6
Zlepšení materiální podpory pro výuku – základní pomůcky, možnost tisku	19,4	27,9

Z vyjádření ředitelů škol vyplývá, že 95 % plánů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků je sestaveno na základě požadavků samotných pedagogů. Školy rovněž vycházejí z nabídky vzdělávacích institucí a pouze polovina vzdělávacích aktivit je navržena na základě závěrů z hospitační činnosti. Nadále pouze pětina škol – obdobně jako ve středním vzdělávání – využívá při plánování dalšího vzdělávání plány osobního profesního rozvoje jednotlivých učitelů, a to přesto, že jejich využívání je ze strany ČŠI opakovaně doporučováno jako efektivní nástroj profesního rozvoje a zvyšování kvality výuky. Systematické využívání individuálních profesních plánů se ukazuje jako nedostatečné, ačkoli by mohlo významně podpořit cílený rozvoj pedagogů a zkvalitnit výuku.

Pouze 40 % ředitelů škol poskytuje učitelům zpětnou vazbu k uplatňování poznatků z jejich dalšího vzdělávání. Kurzy a semináře se i v uplynulých letech zaměřovaly především na oblasti, které učitelé označili za klíčové pro svou podporu. Převažovaly kurzy zaměřené na znalosti ve vyučovaných předmětech, na oblast pedagogických kompetencí či dovedností v oblasti informačních a komunikačních technologií. V menší míře byly semináře zaměřeny na vedení třídy, formativní hodnocení nebo prevenci projevů rizikového chování. Nadále přetrvává nízký podíl učitelů vzdělávajících se např. v oblastech výuky v multikulturním nebo vícejazyčném prostředí, rozvoje gramotnosti a klíčových kompetencí, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či žáků nadaných, přestože ČŠI již v minulosti doporučovala zaměřit další vzdělávání i na jiná témata než na ta, která přímo souvisí s konkrétním vyučovacím předmětem. Oblast vzdělávání v cílené diferenciaci výuky je dlouhodobě hodnocena úrovní vyžadující zlepšení. Nadále také zůstává téměř pětina učitelů, kteří se neúčastnili žádné aktivity v rámci dalšího vzdělávání, i když průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků je jejich zákonnou povinností. V oblasti aktivního přístupu pedagogů ke svému profesnímu rozvoji bylo 14 % škol hodnoceno úrovní vyžadující zlepšení.

Stejně jako v předchozích letech deklaruje přibližně 90 % dotazovaných učitelů, že si vzájemně poskytují zpětnou vazbu jak s kolegy, tak s vedením školy, a že dokážou spolupracovat i v případech názorových neshod. Stejný podíl učitelů uvádí, že získávají zpětnou vazbu od žáků a umožňují žákům bez obav rozporovat kroky učitelů, s nimiž nesouhlasí, přičemž pokračující spolupráce navzdory názorovým rozdílům přispívá ke zkvalitňování vzdělávacího procesu. Přibližně stabilní zůstává podíl učitelů (6 %), kteří nemohou bez obav rozporovat kroky vedení školy, pokud s nimi nesouhlasí. Většina učitelů vnímá otevřenou komunikaci a vzájemnou zpětnou vazbu jako běžnou součást práce, přesto menší část pedagogů stále postrádá pocit bezpečí při vyjadřování nesouhlasu vůči vedení školy.

Vzájemnou zpětnou vazbu s učiteli týkající se práce uvedlo také 97 % asistentů pedagoga a přibližně stejné procento asistentů pedagoga uvedlo, že vzájemné neshody jsou řešeny a vedou ke zkvalitňování spolupráce. Systematické metodické vedení asistentů pedagoga je ve více než třech čtvrtinách hodnocených škol ponecháno v kompetenci třídního učitele. Přesto byla spolupráce vyučujících s asistenty pedagoga hodnocena v 6 % navštívených škol jako spíše neúčinná a v 41 % školách jako spíše účinná. Pouze v 53 % případů byla hodnocena jako rozhodně účinná, a to i přesto, že ČŠI dlouhodobě doporučuje zvyšovat kompetence učitelů v oblasti metodického vedení asistentů pedagoga. Ředitelé škol hodnotí efektivitu podpory žáků prostřednictvím asistenta pedagoga z 93 % pomocí rozhovorů s pedagogy a pouze polovina z nich na základě hospitační činnosti, kde je práce asistenta pedagoga jednou ze sledovaných a hodnocených položek.

Účinná podpora žáků, zejména těch se speciálními vzdělávacími potřebami, je klíčovou součástí kvalitního vzdělávacího prostředí. Úzká spolupráce a pravidelně poskytovaná zpětná vazba je základem efektivního fungování školních poradenských pracovišť (dále také „ŠPP“). Z vyjádření vedoucích školních poradenských pracovišť, resp. výchovných poradců vyplývá, že služby poskytované ŠPP jsou flexibilně přizpůsobovány individuálním potřebám žáků. Členové ŠPP se ve třech čtvrtinách veřejných škol pravidelně scházejí a koordinují své aktivity, takto fungují ŠPP pouze v polovině soukromých škol. Jednání ŠPP škol všech zřizovatelů se alespoň příležitostně účastní ředitel školy (69 %) a ŠPP podle potřeby spolupracuje s třídními učiteli (63 %). Pravidelná a systematická spolupráce ŠPP s třídními učiteli však funguje pouze ve 45 % škol zřízených obcí a 35 % soukromých škol. Také pouze polovina vedoucích ŠPP cíleně vyhodnocuje výsledky a dopady poradenských služeb. Přitom funkční ŠPP a efektivní spolupráce jednotlivých členů ŠPP s třídními učiteli jsou předpokladem pro včasnou intervenci, efektivní uplatňování podpůrných opatření a vytváření bezpečného a motivujícího prostředí pro žáky. Školní poradenské pracoviště nebylo ve školním roce 2024/2025 formálně ustaveno v 6 % hodnocených škol. Absence ustaveného ŠPP může omezovat systematickou podporu žáků, pedagogických pracovníků i zákonných zástupců a ztěžovat koordinaci poradenských služeb na škole, zejména v oblasti prevence rizikového chování, kariérového poradenství a podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

TABULKA 12 | Charakteristiky školního poradenského pracoviště – podíl vedoucích ŠPP, resp. výchovných poradců (v %)

Vyberte tvrzení, která charakterizují činnost školního poradenského pracoviště.	Podíl
Služby poskytované ŠPP jsou flexibilně přizpůsobovány individuálním potřebám žáků.	82,1
Členové ŠPP se pravidelně scházejí a koordinují své aktivity.	72,3
Jednání ŠPP se alespoň příležitostně účastní ředitel školy.	68,7
ŠPP podle potřeby spolupracuje s třídními učiteli.	62,8
Vedoucí ŠPP cíleně sleduje a vyhodnocuje výsledky a dopady poradenských služeb.	50,2
ŠPP systematicky a pravidelně spolupracuje s třídními učiteli.	44,9
Členové ŠPP vědí, že jsou jeho součástí, ale pracují zcela samostatně.	13,4
ŠPP není ustaveno.	6,0

Stejně jako v předcházejícím školním roce byli nejčastějšími členy ŠPP výchovný poradce a školní metodik prevence. Náročnost a komplexnost podpory poskytované žákům, pedagogům i zákonným zástupcům se odrazila v poklesu počtu škol, kde obě tyto funkce vykonává jedna osoba – z původních 20 % na 13 %. Zatímco ve středním vzdělávání působili asistenti pedagoga ve více než jedné třetině škol (39 %), v základním vzdělávání je podíl škol s asistenty pedagoga výrazně vyšší, a to 90 %. Zhruba ve třetině škol působili školní speciální pedagogové a v přibližně jedné pětině škol školní psychologové.

Je patrné, že kvalita vzdělávání je výrazně ovlivněna kvalifikací a podporou učitelů. Přestože je většina pedagogů kvalifikovaná a zkušená, existují významné regionální rozdíly a potřeba posílit systematickou podporu, zejména u začínajících učitelů. Zpětná vazba a profesní rozvoj představují klíčové oblasti, které je třeba více koordinovat a rozvíjet. Pro zlepšení situace je nutné snížit administrativní zátěž, rozvíjet digitální kompetence a zefektivnit spolupráci mezi učiteli a poradenskými službami. Posílení těchto oblastí je nezbytné pro zajištění kvalitnějšího vzdělávacího procesu a lepšího rozvoje žáků. Školní poradenská pracoviště hrají významnou roli při zajišťování individuální podpory žáků a jejich flexibilní přístup přispívá k efektivnímu naplňování vzdělávacích potřeb všech žáků.

3.2 Průběh základního vzdělávání

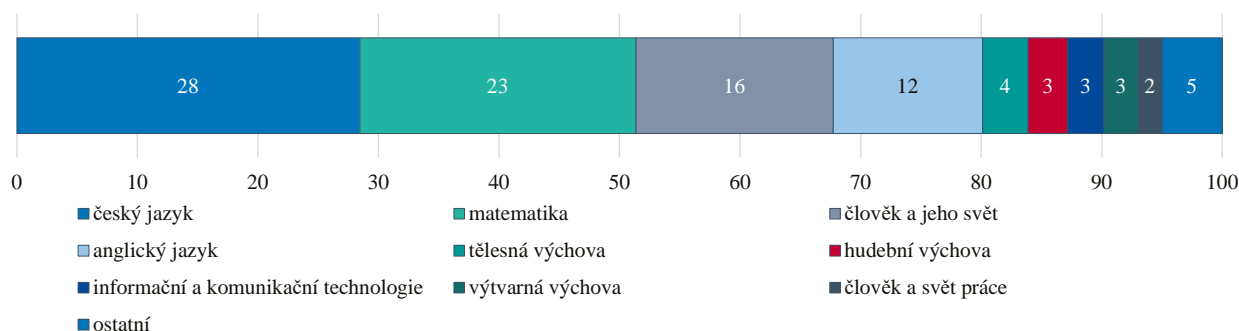
3.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Kvalita základního vzdělávání představuje jeden z klíčových pilířů vzdělávací soustavy. V rámci inspekční činnosti byla proto této oblasti věnována systematická pozornost. Hodnocení probíhalo v souladu s požadavky Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a reflektovalo různorodé vzdělávací potřeby žáků napříč jednotlivými typy škol.

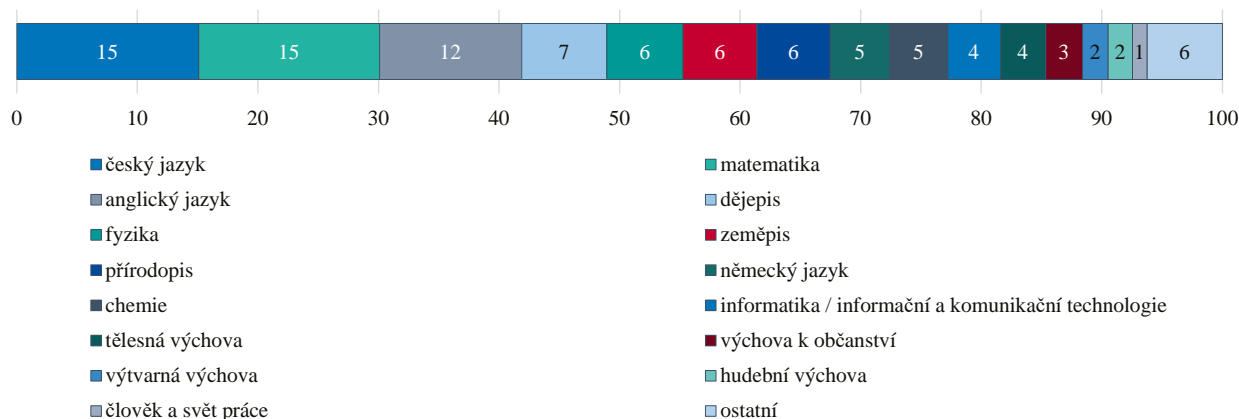
Kvalita výuky byla sledována prostřednictvím hospitací ve výuce na prvním a druhém stupni základních škol a na nižším stupni víceletých gymnázií. Rozložení sledovaných hodin mezi třídy prvního stupně základních škol a třídy se staršími žáky – druhý stupeň základních škol a nižší stupeň víceletých gymnázií – bylo vyvážené. V každé vymezené skupině bylo nejvíce hospitací realizováno v předmětech český jazyk, matematika, anglický jazyk a na prvním stupni v oblasti Člověk a jeho svět. Toto rozložení odpovídá nejen jejich významnému podílu v rámcovém učebním plánu, ale také jejich klíčové roli při utváření základních gramotností žáků. Také výuka v dalších předmětech byla hodnocena v dostatečném rozsahu, což přispělo k celistvému pohledu na kvalitu vzdělávacího procesu.

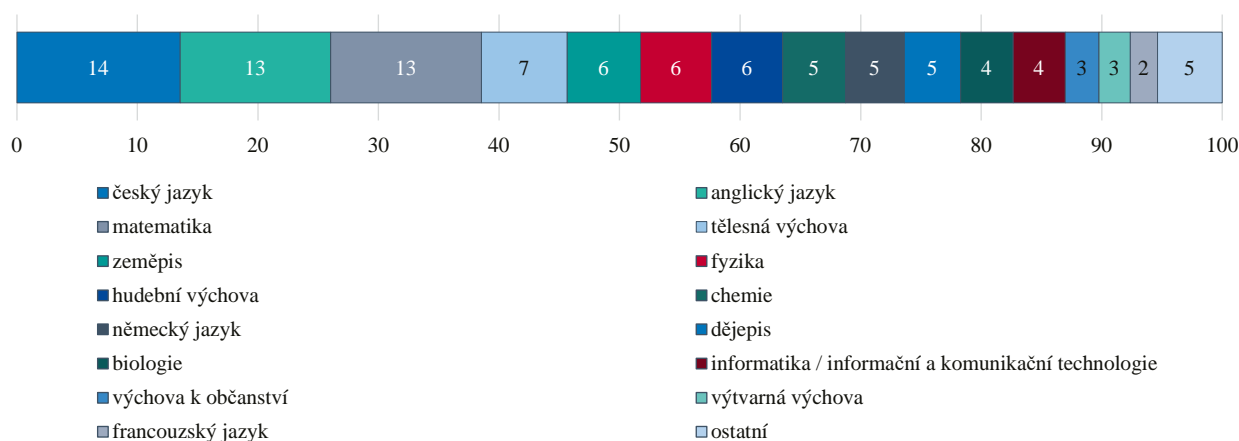
Hodnocení výuky bylo postaveno na multizdrojovém přístupu – kromě hospitačních zjištění byly využity i informace získané z rozhovorů s učiteli, z analýzy vzdělávacích výsledků žáků a z posouzení učebního prostředí. Tato kombinace umožnila komplexní a kontextově ukotvené hodnocení jednotlivých oblastí výuky.

GRAF 17 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – první stupeň ZŠ, podíl hospitací (v %)



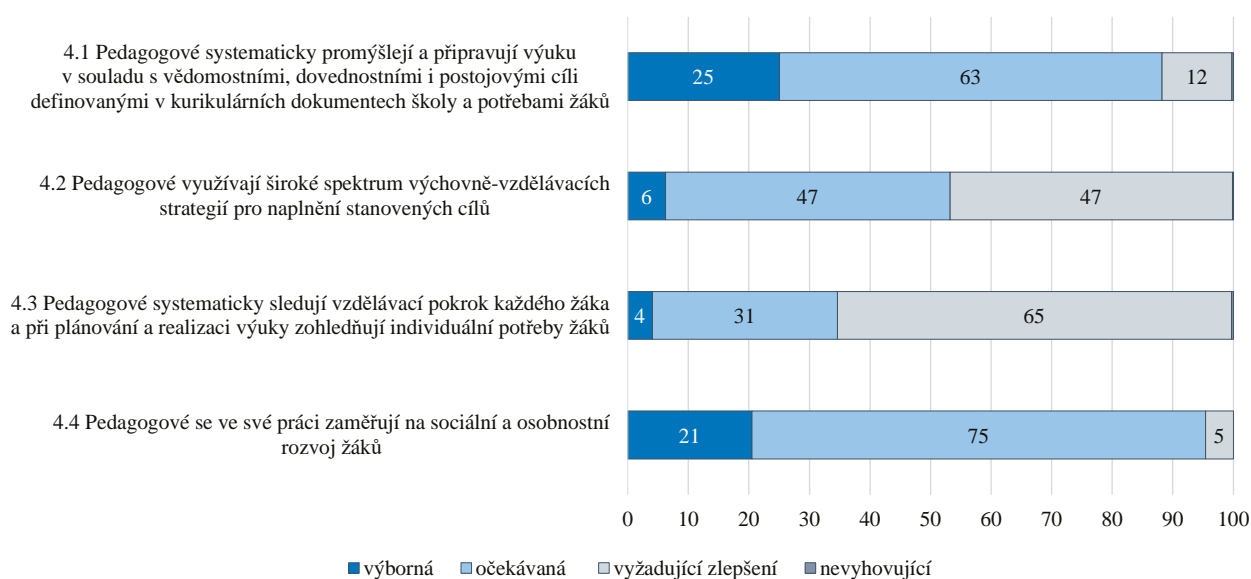
GRAF 18 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – druhý stupeň ZŠ, podíl hospitací (v %)



GRAF 19 | Rozložení hospitovaných hodin podle předmětů – nižší stupeň víceletých gymnázií, podíl hospitací (v %)

Hodnocení škol v oblasti výuky, prováděné dle schváleného kritériálního rámce³⁴, ukazuje, že míra výskytu znaků souvisejících s kvalitou výuky se liší nejen napříč kritérii, ale i v rámci hodnoceného souboru škol.

Vyšší úroveň je stabilně zaznamenávána zejména v kritériu 4.1 zaměřeném na promyšlené plánování a strukturování výuky s ohledem na vytyčené vzdělávací cíle. V této oblasti bylo více než 63 % škol hodnoceno na úrovni očekávaná a 25 % na úrovni výborná. Nižší úroveň byla zjištěna v oblasti organizace výuky (kritérium 4.2), téměř v polovině hodnocených škol (47 %) nebyly využívány takové vzdělávací strategie, které by umožňovaly dosažení vzdělávacích cílů. Dlouhodobě přetrvává nedostatečně uplatňovaná individualizace vzdělávání, což dokládá zjištění, že více než 65 % hodnocených škol se pohybuje v úrovni vyžadující zlepšení, ačkoli oproti předcházejícím školním rokům je patrné mírné zlepšování. V předchozích výročních zprávách ČŠI bylo opakovaně upozorňováno, že školy neumějí vždy účinně přizpůsobovat tempo, obsah a úkoly potřebám žáků, což negativně dopadá jak na žáky s obtížemi v učení, tak na žáky nadané. Uplatňování individualizovaného přístupu napříč vzdělávacími stupni, od předškolního po střední, zůstává i nadále jedním z nejslabších prvků hodnoceného vzdělávacího procesu. Naopak podpora rozvoje sociálních kompetencí a osobnostního růstu žáků byla v hodnoceném období identifikována v mírně vyšší úrovni než ve školním roce 2023/2024.

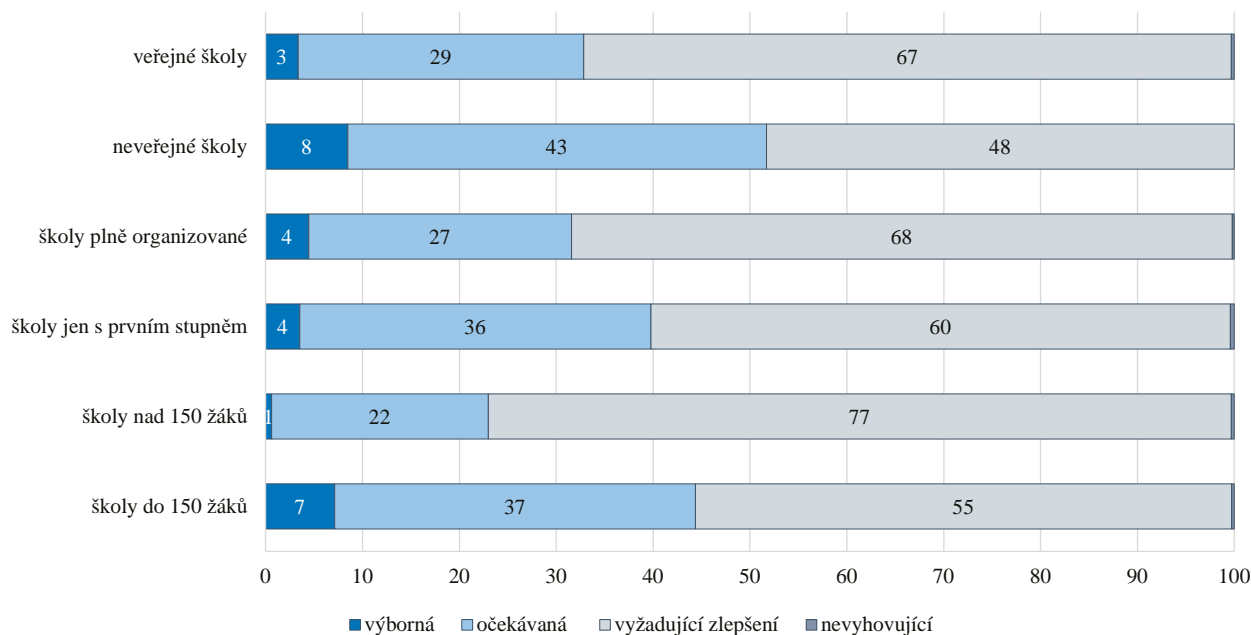
GRAF 20 | Podíl škol podle hodnocení v jednotlivých kritériích oblasti 4 „Výuka“ (v %)

Kvalita vzdělávání se liší i podle organizačního typu školy. Např. míra individualizace pedagogického přístupu byla na vyšší úrovni pozorována zejména v menších školách, konkrétně ve školách s celkovým počtem do 150 žáků, ve školách

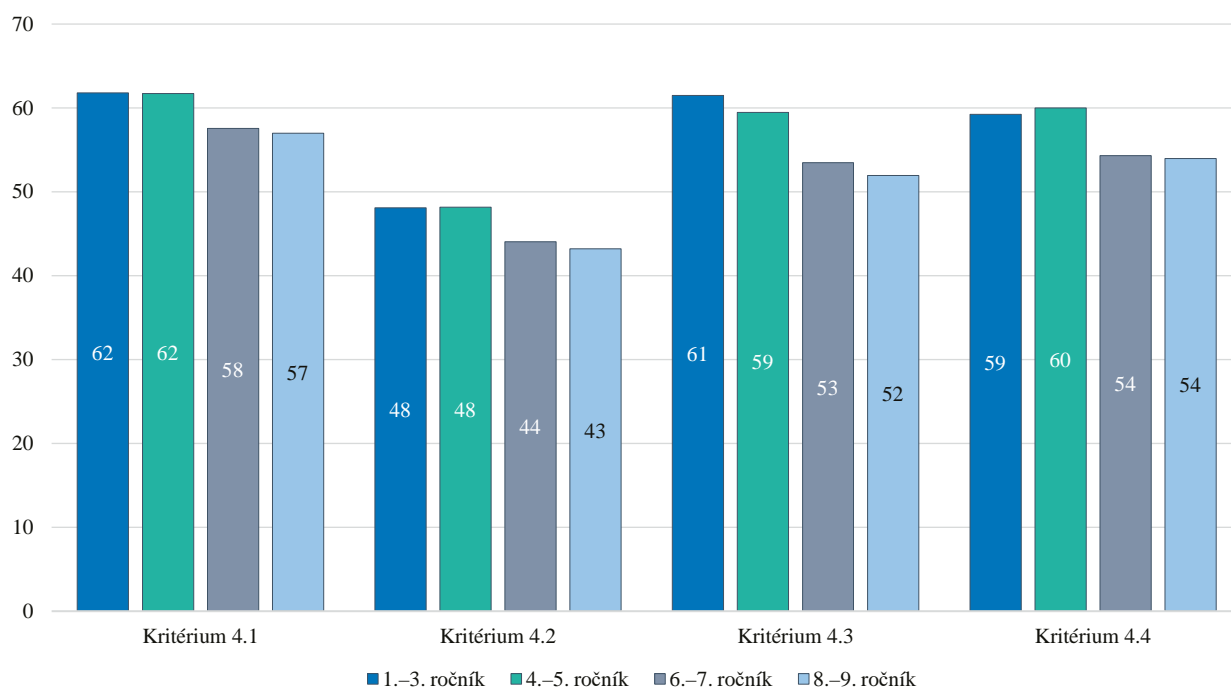
³⁴ [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-\(9\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek,-prubehu-a-vysledk-(9))

poskytujících vzdělávání pouze na prvním stupni a v neveřejných školách (které zpravidla vykazují nižší celkové počty žáků a zároveň jejich menší počty ve třídách). V úhrnu je možné konstatovat, že vyšší kvalita vzdělávání napříč kritérii je častěji zaznamenána ve školách s nižším počtem žáků.

GRAF 21 | Podíl škol podle hodnocení v oblasti individualizace (kritérium 4.3) v závislosti na organizačním typu (v %)



Prvky charakteristické pro kvalitní výuku se napříč kritérii nejčastěji vyskytují v 1.–3. ročníku, přičemž s rostoucím věkem žáků jejich četnost mírně klesá. Shodně s předchozími školními roky byly strategie podporující aktivní učení žáků v rámci kritéria 4.2 identifikovány v méně než polovině sledovaných vyučovacích hodin. U žáků na 1. stupni (1.–3. ročník) byly tyto postupy zřejmě přibližně ve 48 % hodin, zatímco u žáků 8.–9. ročníku pouze ve 43 % hodin. I přes doporučení ČŠI z minulých let v praxi přetrvává tradiční model výuky, ve kterém učitel vystupuje jako hlavní nositel a zprostředkovatel učiva a žáci pasivně přijímají informace, často s důrazem na memorování a jednotné tempo výuky. Četnost znaků souvisejících s kvalitní individualizací vzdělávání byla na prvním stupni zaznamenána ve výrazně vyšší míře než na druhém stupni základních škol, rozdíl činil zhruba 10 p. b.

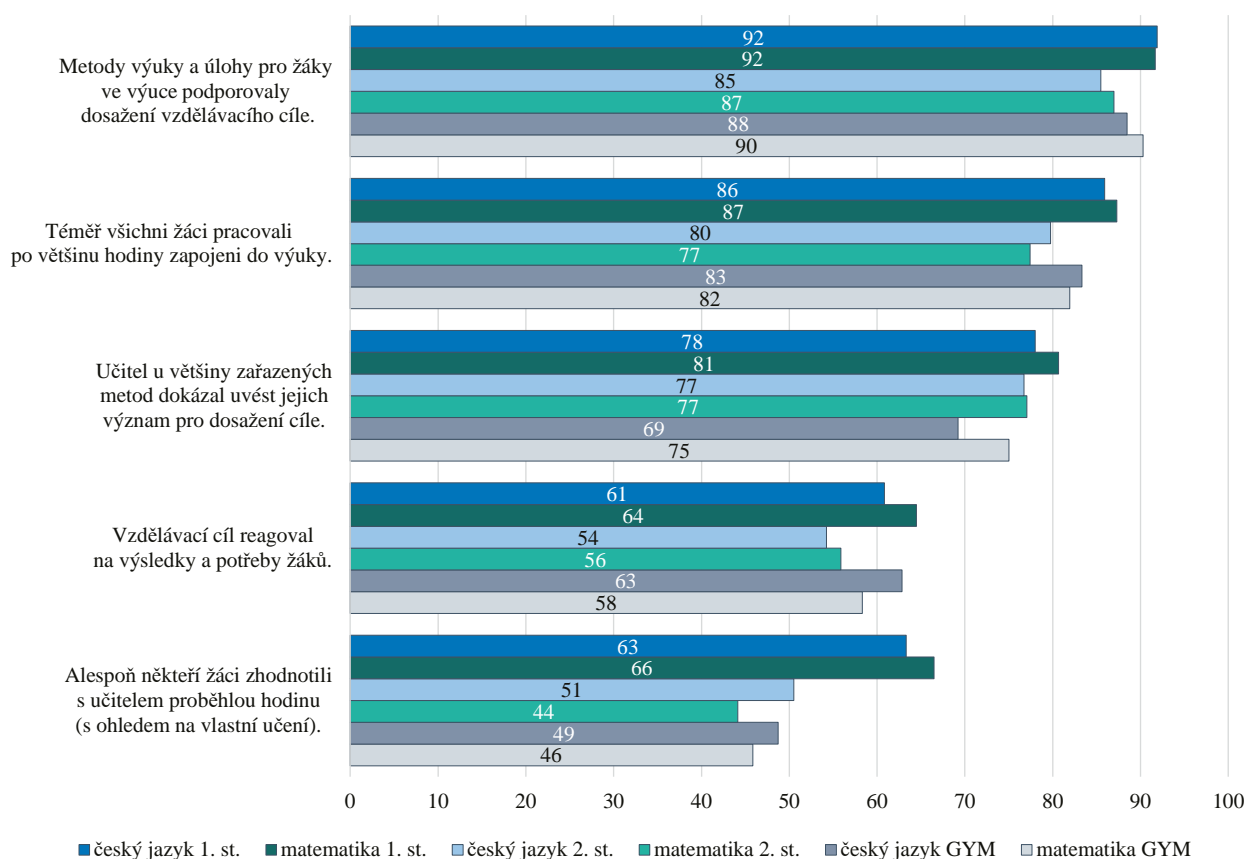
GRAF 22 | Výskyt znaků souvisejících s kvalitou v daném kritériu³⁵ v závislosti na ročníku – podíl hospitací (v %)

V oblasti plánování a struktury vyučovací hodiny je sledováno, zda zvolené metody a úlohy odpovídají stanovenému vzdělávacímu cíli, přičemž se zohledňuje nejen jejich soulad se školním vzdělávacím programem, ale také jejich souvztáznost k potřebám i výsledkům vzdělávání žáků.

Volba metod výuky a úloh pro žáky napříč sledovanými předměty byla účelná. Ve všech případech zaznamenaný vysoký skóre dokládá adekvátnost volených výukových postupů. Je však dlouhodobě doloženo, že např. míra aktivizace žáků je vyšší na prvním stupni. Znak „*Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny zapojeni do výuky.*“ byl v hodinách matematiky výrazně častější na prvním než na druhém stupni, rozdíl činil 10 p. b.

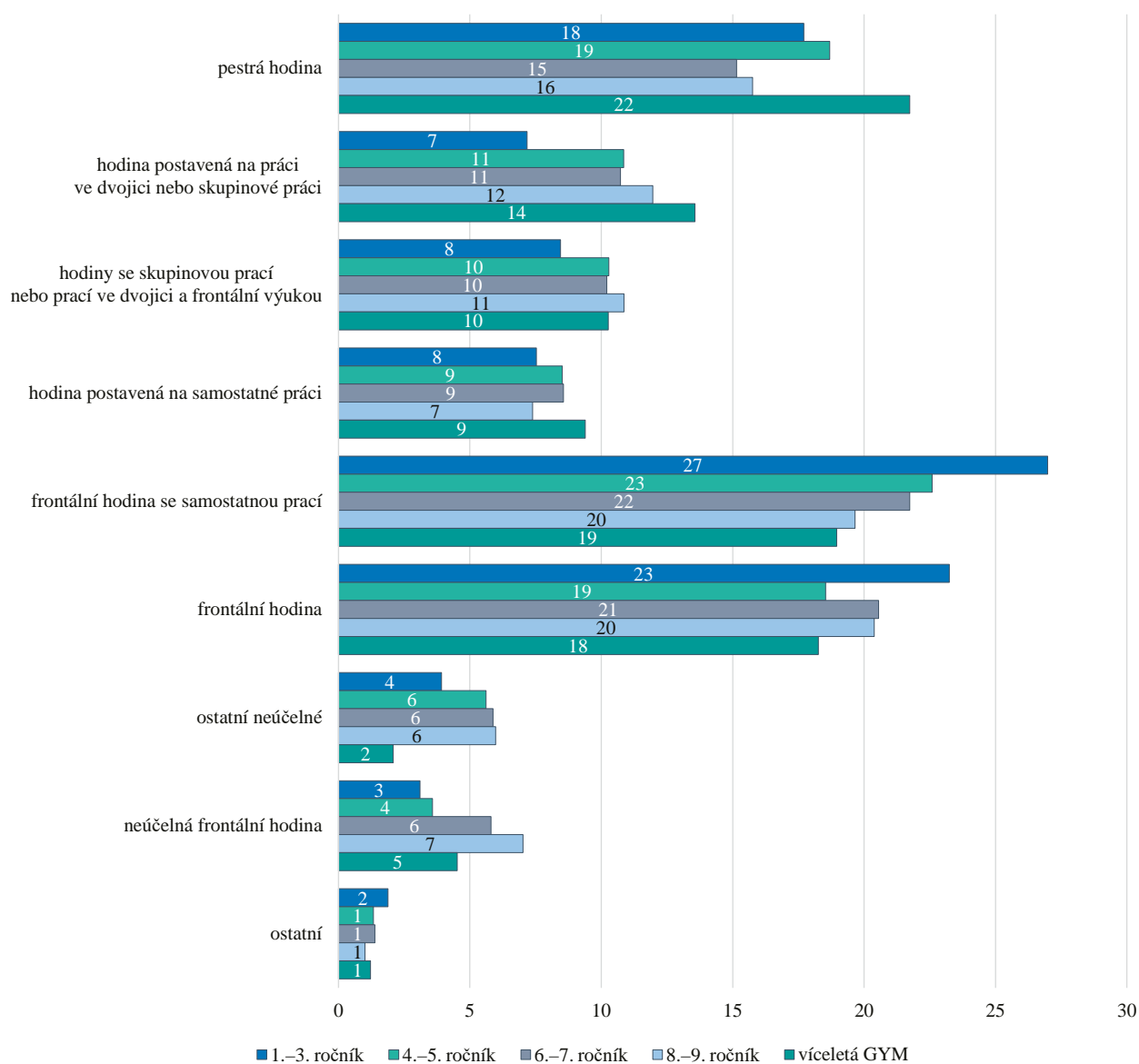
Zohlednění potřeb žáků při stanovení vzdělávacích cílů se v jednotlivých předmětech projevuje nerovnoměrně. Nejvíce byly možnosti jednotlivých žáků reflektovány ve výuce matematiky na prvním stupni, nejméně naopak ve výuce českého jazyka na druhém stupni a anglického na nižším stupni víceletých gymnázií, rozdíl činil 10 p. b. Žákovská reflexe výuky z hlediska vlastního učení, která plní funkci důležitého nástroje zpětné vazby pro učitele a napomáhá cílenému přizpůsobení výuky potřebám žáků, byla též registrována ve výrazně vyšší míře na prvním než na druhém stupni nebo na nižším stupni víceletých gymnázií. Rozdíl mezi nejlépe hodnoceným předmětem (matematikou na prvním stupni) a předmětem, v němž byly znaky zaznamenány nejméně (anglickým jazykem na nižším stupni víceletých gymnázií), činil 34 p. b. I když ČŠI na tento stav opakovaně upozorňuje, je zřejmé, že základní vzdělávání, zvláště na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií, stále do značné míry vychází z obsahu učiva bez dostatečného zaměření na aktuální potřeby a výsledky žáků.

³⁵ Úroveň hodnocení jednotlivých kritérií je určována na základě výskytu a četnosti odpovídajících indikátorů. Kritérium 4.1 se zaměřuje především na práci s cíli vzdělávání, zahrnuje výběr metod a úloh, které směřují k jejich naplnění, plánování výuky, zohlednění individuálních potřeb žáků a využití mezipředmětových vazeb. Kritérium 4.2 hodnotí organizaci činností během vyučovací hodiny, přičemž se sleduje četnost příležitostí pro žákovskou komunikaci, spolupráci i rozvoj kreativity. Součástí hodnocení je rovněž práce s informačními zdroji, podpora kritického myšlení v souvislostech a rozvoj příslušných gramotností. Kritérium 4.3 se zaměřuje na monitorování individuálního pokroku jednotlivých žáků, poskytování podpory a stimulace jejich dalšího rozvoje, kvalitu zpětné vazby, nabídku úloh s různou úrovní náročnosti a na uplatnění žákovského hodnocení. Kritérium 4.4 sleduje míru zapojení všech žáků do výuky, vyjadřování pozitivních očekávání vůči jejich schopnostem, práci s pravidly, podněcování k obsahově náročnější komunikaci a spolupráci s vrstevníky s ohledem na jejich vlastní proces učení.

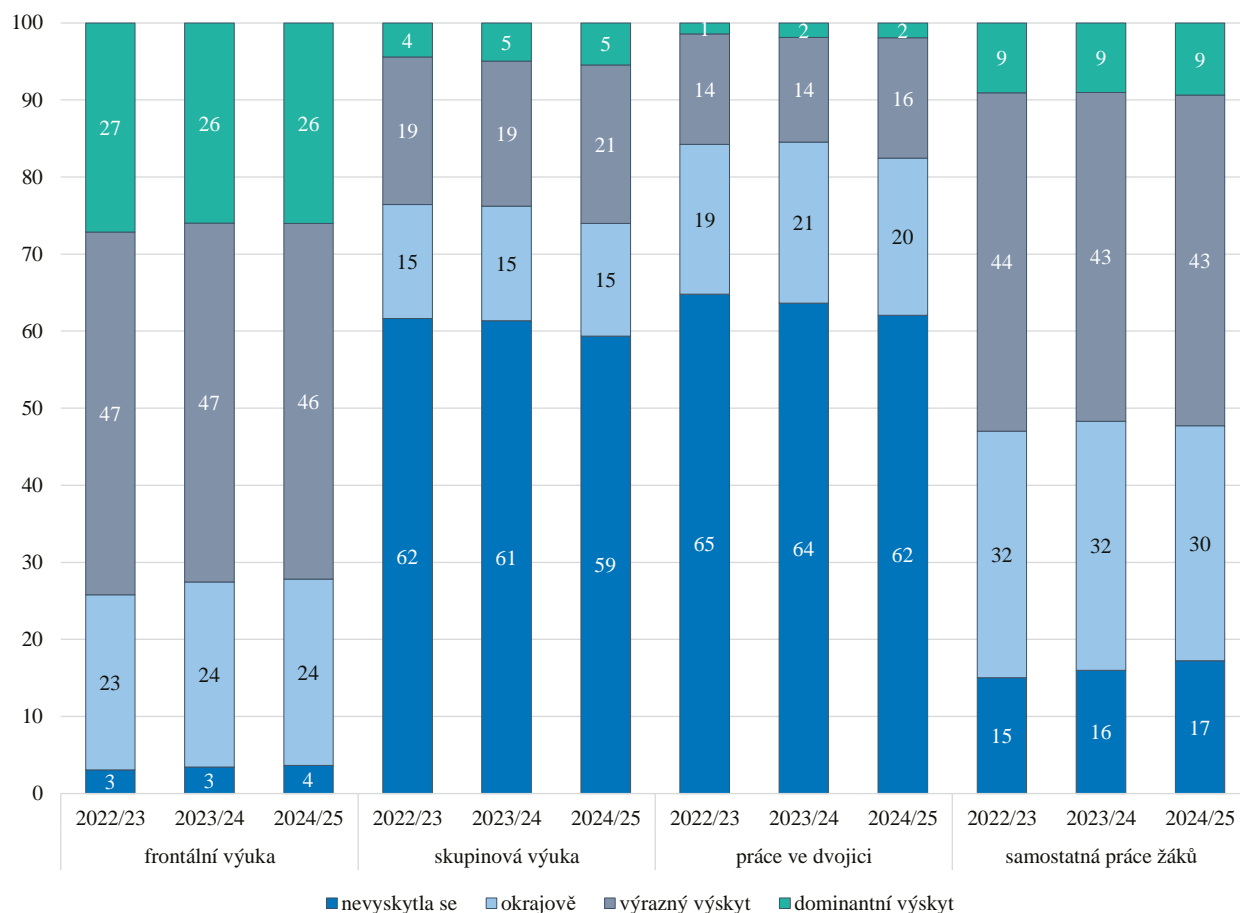
GRAF 23 | Zastoupení některých znaků souvisejících s cílem výuky ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)

Pedagogové nejčastěji využívají frontální výuku kombinovanou se samostatnou prací žáků, přičemž nejvýrazněji se tato forma objevuje v nižších ročnících. Naopak kooperativní formy vzdělávání jsou běžnější v 8. a 9. ročníku. Podíl výhradně frontální výuky meziročně mírně klesá, přesto i ve školním roce 2024/2025 představovala přibližně 20 % všech vyučovacích hodin bez ohledu na ročník. Skutečnost, že dominantní frontální výuka v součtu s ostatními neúčelnými formami práce tvoří zhruba čtvrtinu všech hospitovaných hodin, představuje významný prostor pro další zefektivnění vzdělávání napříč ročníky.

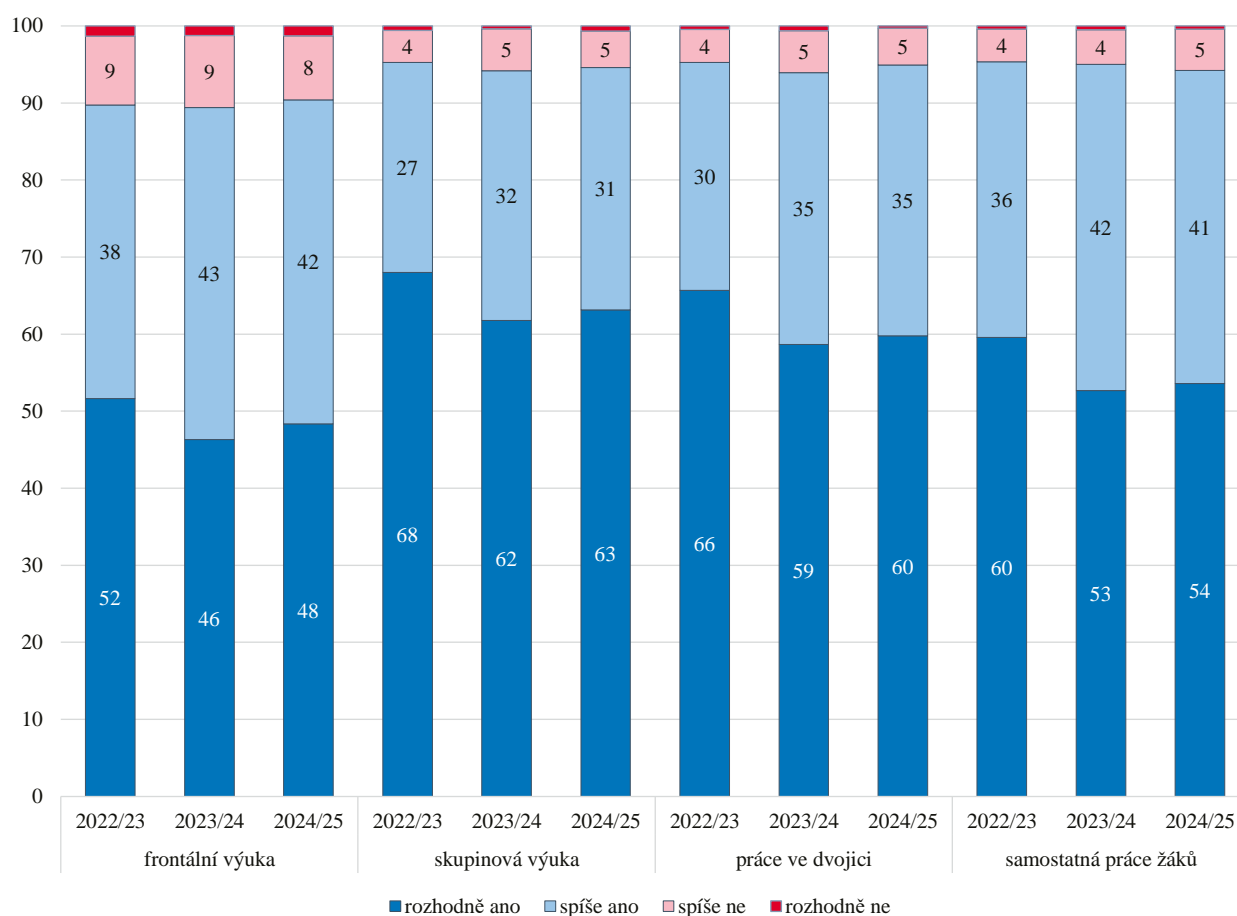
Přínos vzdělávání je výrazně vyšší při tzv. pestré hodině, která kombinuje různé účelné formy práce. Téměř v 70 % takových hodin byl zaznamenán dominantní výskyt znaku „stimulace zapojení žáků do výuky“, kdežto při čistě frontální organizaci klesá podíl hodin, v nichž je registrován výrazný výskyt tohoto znaku, na 55 %.

GRAF 24 | Výskyt průměrné četnosti využití jednotlivých organizačních forem výuky v závislosti na ročníku – podíl hospitací (v %)

Meziroční porovnání hospitovaných hodin z hlediska organizačních forem ukazuje, že dominantní uplatnění frontální výuky a samostatné práce žáků zůstává přibližně na stejné úrovni. Relativně nejnižší výskyt dominantní frontální výuky a současně nejvyšší zastoupení samostatné práce žáků se objevuje zejména v předmětech, jako jsou člověk a svět práce, informatika či výtvarná výchova. Pozvolna se zvyšuje podíl významného zařazování kooperativních forem, a to jak skupinové výuky, tak i práce ve dvojicích. Oproti předcházejícímu školnímu roku opět vzrostl podíl dominantní či výrazné skupinové výuky, která byla realizována ve více než čtvrtině sledovaných hodin. Kvalifikovaní a aprobovaní pedagogové zařazují žákovskou kooperaci do výuky častěji – podíl hodin, v nichž žáci rozvíjeli spolupráci, byl pod jejich vedením zhruba o 7. p. b. vyšší než v hodinách učitelů bez odpovídající kvalifikace či aproby; ukazuje to význam kvalifikovanosti a aprobovanosti pro poskytování kvalitního vzdělávání.

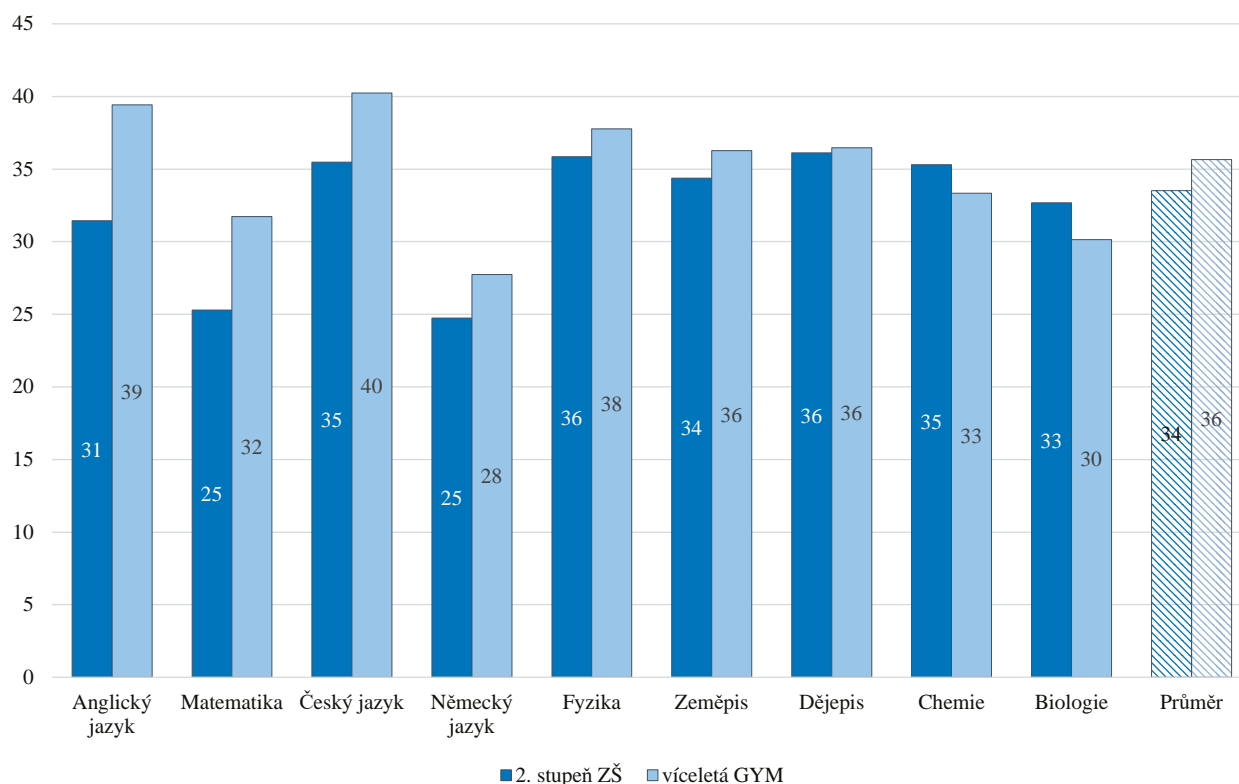
GRAF 25 | Vývoj výskytu organizačních typů výuky v základní škole souhrnně – podíl hospitací (v %)

Podíl hospitovaných hodin s neúčelným využitím frontální formy práce napříč všemi předměty se meziročně pohybuje kolem 10 %, zatímco u jiných typů organizace výuky je tento podíl pouze 5 %. Účelné využívání kooperativních aktivit ve výuce úzce souvisí s vyšší frekvencí znaků, jež dokládají kognitivní aktivizaci žáků i rozvoj jejich klíčových kompetencí. Podíl hospitací, v nichž byly zaznamenány znaky podporující kompetenci k řešení problémů, byl v případě pestrých hodin o 20 p. b. vyšší než v případě hodin vedených pouze frontálně. Vhodně zařazené aktivity založené na spolupráci mezi žáky rovněž přispívají k vytváření příznivého vzdělávacího klimatu. Využívání kooperativních metod a forem výuky však není dosud ve všech školách nastaveno systematicky.

GRAF 26 | Hodnocení účelnosti organizačních forem výuky – podíl hospitací (v %)

Kognitivní aktivizace je nedílnou součástí vzdělávacího procesu. Jejím cílem je podpořit aktivní zapojení žáků do výuky a rozvíjet jejich schopnost samostatně přemýšlet, řešit problémy a porozumět učivu v širších souvislostech. Ve vyučovacích hodinách se kognitivní aktivizace projevuje především prostřednictvím řízené diskuse, práce ve dvojicích a skupinách, komentování postupů, vysvětlování řešení, interpretace informací, prezentací výstupů, analýzy a porovnávání dat nebo při praktických činnostech, jako jsou pokusy. Důraz je kladen i na rozvoj reflexe, během níž žáci hodnotí vlastní učení, sledují pokrok v dosahování vzdělávacích cílů a jsou vedeni k tvořivému myšlení.

Výrazně vyšší aktivizace v hodinách anglického jazyka, fyziky, dějepisu a zeměpisu na nižším stupni víceletých gymnázií může odrážet větší prostor pro diskusi, interpretaci dat, ale i práci s experimentem nebo mapami a historickými souvislostmi. Naopak německý jazyk na druhém stupni základní školy i na gymnáziu vykazuje nižší míru aktivizace, což může souviset s frontálně vedenou výukou zaměřenou na gramatiku a méně častým využíváním interaktivních a komunikačních metod. Rozdíl mezi základní školou a gymnáziem naznačuje, že na gymnáziu jsou častěji využívány metody, které vedou žáky k aktivnímu myšlení a hlubšímu porozumění učiva, ačkoli celkový průměr v obou typech škol ukazuje na prostor pro další rozvoj aktivních výukových metod. Oproti školnímu roku 2023/2024 se celkový skóre zlepšil na prvním stupni o 1 p. b. (z 35 na 36 %), na druhém stupni o 3 p. b. (z 31 na 34 %) a na nižším stupni víceletého gymnázia rovněž o 3 p. b. (z 33 na 36 %).

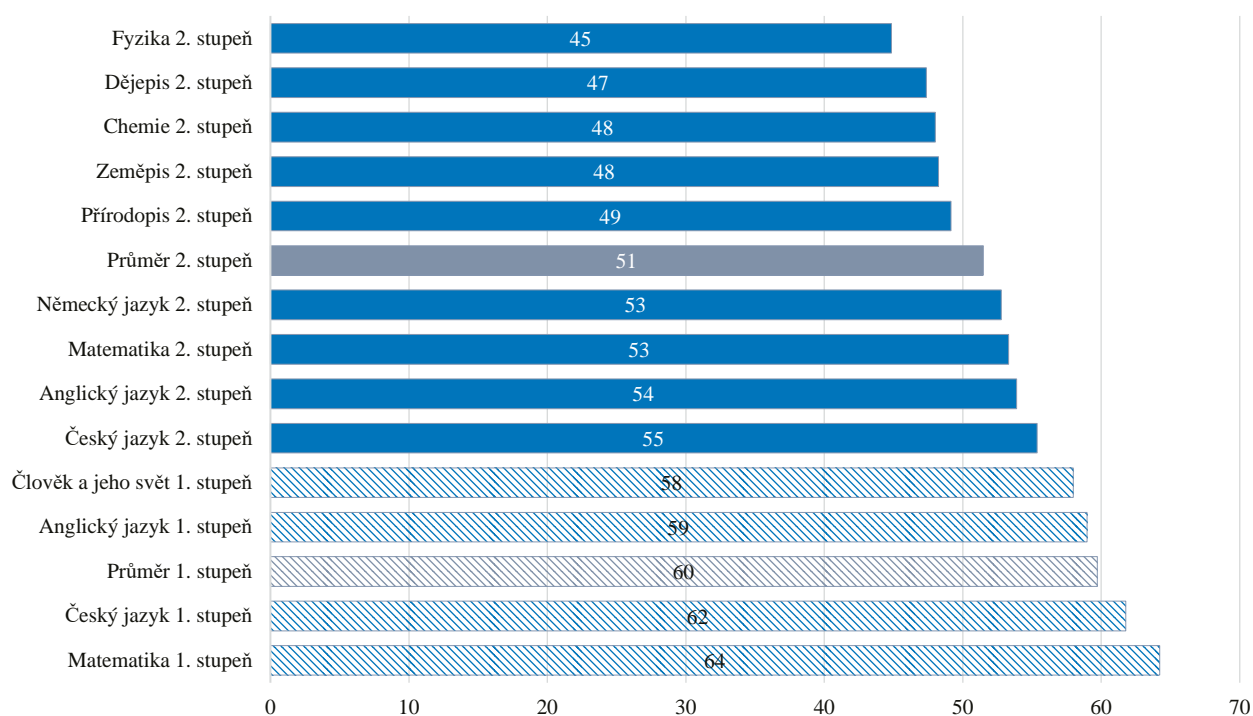
GRAF 27 | Výskyt znaků dokládajících kognitivní aktivizaci žáků ve vybraných předmětech, srovnání druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií – podíl hospitací (v %) ³⁶

Pozn.: Předměty jsou řazeny od největšího rozdílu mezi hodnotami pro 2. stupeň ZŠ a pro nižší stupeň víceletých gymnázií.

Hodnocení žáků má zásadní význam pro vzdělávání, neboť spočívá v cíleném a systematickém získávání informací o jejich vzdělávacím pokroku a zároveň umožňuje učitelům přizpůsobit výuku individuálním potřebám jednotlivých žáků. Do dat se promítá míra diferencovaného přístupu, kvalita i frekvence zpětné vazby poskytované žákům. Ta představuje klíčový nástroj pro orientaci v učebním procesu a pro další pokrok při vzdělávání. Je nutná při ověřování porozumění učivu, sledování rozvoje žákovských znalostí, dovedností i kompetencí. Zatímco výběrové portfolio žákovských prací bylo pro hodnocení využíváno učiteli asi v pětině sledovaných hodin na 1. stupni (21 %), podstatně méně často byl tento způsob uplatňován na 2. stupni (8 %) a na nižším stupni víceletých gymnázií (11 %).

Na prvním stupni učitelé žákům poskytují dostatečnou a účinnou zpětnou vazbu k jejich vzdělávání zejména v hodinách matematiky a českého jazyka. V těchto předmětech byl podíl hospitací, v nichž se vyskytly znaky související se zdařilým hodnocením, vyšší než 60 %. Na druhém stupni, zvláště v naukových předmětech, se projevuje nižší četnost zaznamenaných znaků, tzn. méně než v polovině navštívených hodin. Tento fakt je pravděpodobně způsoben nižší časovou dotací vyučovacích hodin naukových předmětů i větším důrazem na jejich obsahovou složku, protože učitelé využívají prostor vyučovacích hodin zejména k prezentování učiva. Poskytování kvalitní zpětné vazby všem žákům k míře osvojení konkrétních znalostí a dovedností stále nepředstavuje standardní součást vzdělávání. ČŠI přitom již několik let ve svých výročních zprávách opakovaně doporučuje školám, aby učitelé ve větší míře vyhodnocovali pokrok žáků v hodinách, poskytovali jim srozumitelné informace o dosažené úrovni a ověřovali pochopení probíraného učiva.

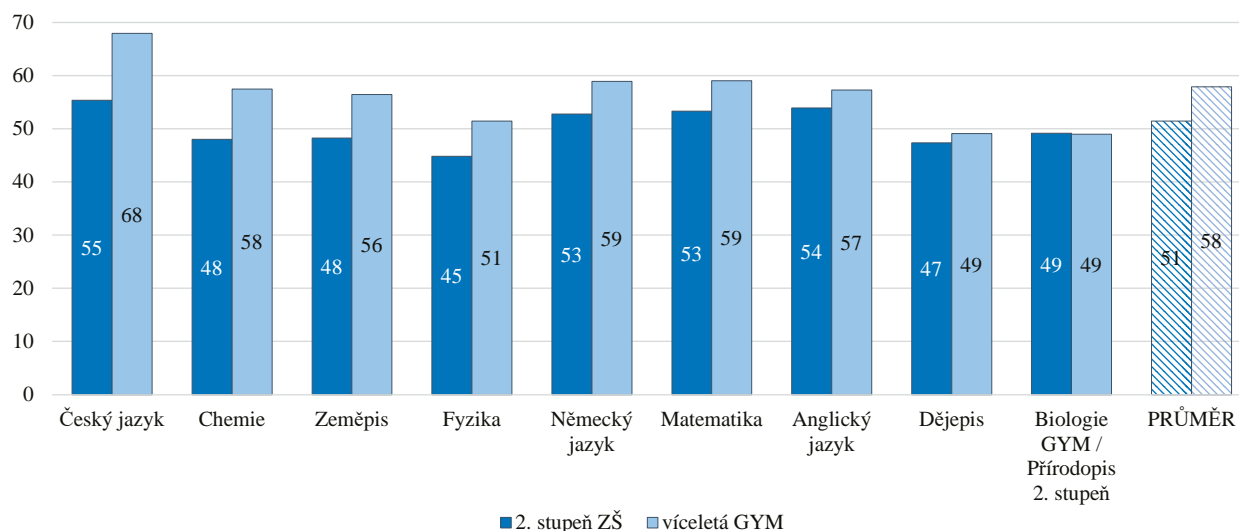
³⁶ Sloupce s odlišnou texturou vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 2. stupně ZŠ, resp. nižšího stupně víceletých gymnázií, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

GRAF 28 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu hodnocení ve vybraných předmětech v ZŠ – podíl hospitací (v %)³⁷

Pozn.: Různá textura datových řad odlišuje 1. stupeň od 2. stupně.

V hodinách, které byly sledovány na nižším stupni víceletých gymnázií, byla zaznamenána výrazně vyšší frekvence znaků, které souvisejí s hodnocením výuky, než na druhém stupni základních škol téměř ve všech sledovaných předmětech. Rozdíl je nejvýraznější u českého jazyka (13 p. b.), matematiky a cizích jazyků, což může odrážet vyšší akademické nároky gymnázií. Nízká četnost hodnocení v přírodovědných a společenských předmětech v základních školách může být důsledkem nejen menší hodinové dotace, ale i nižších nároků a očekávání. Nedostatečné hodnocení může učitelům ztěžovat sledování individuálního rozvoje žáků i efektivní plánování výuky. Z dlouhodobého hlediska pak tento stav může vést ke snižování motivace žáků, k méně systematickému osvojování učiva a k nerovnoměrné kvalitě vzdělávání napříč jednotlivými předměty.

³⁷ Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

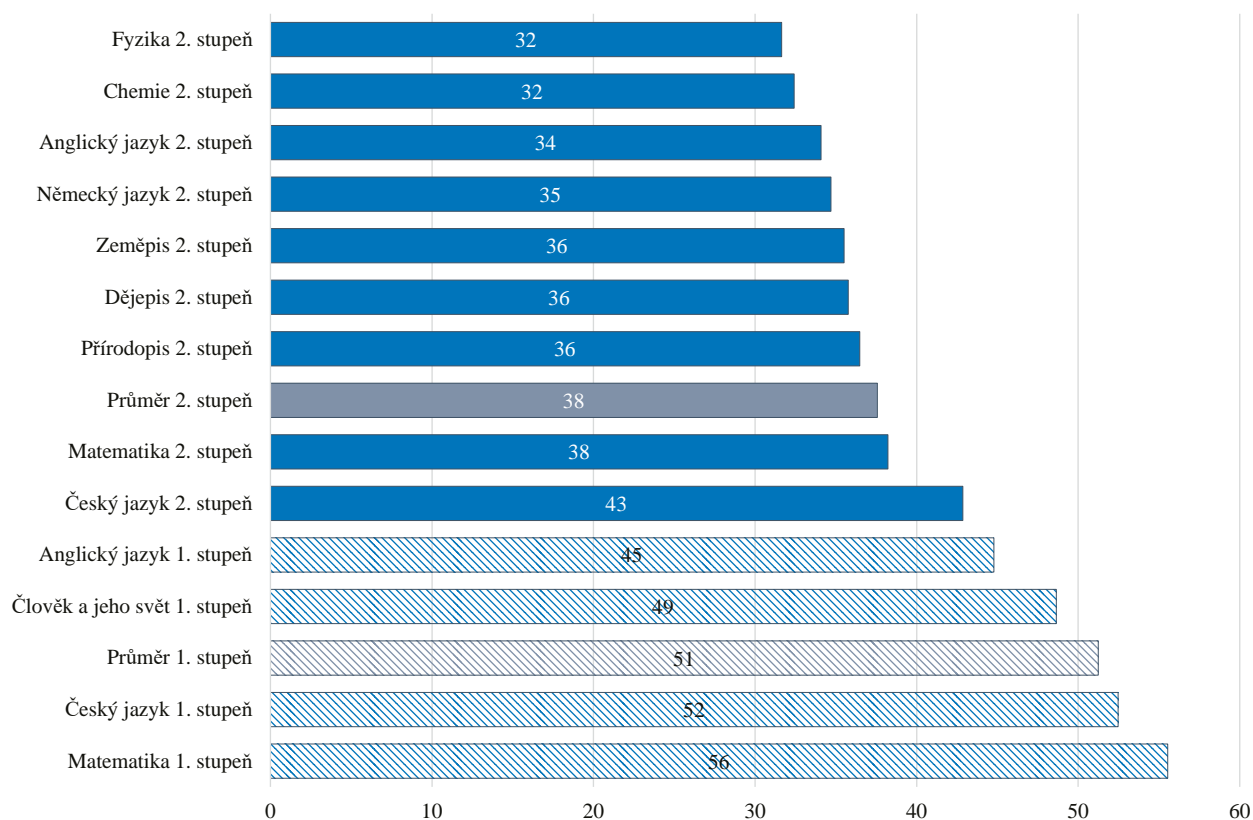
GRAF 29 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu hodnocení ve vybraných předmětech, srovnání druhého stupně ZŠ a nižšího stupně gymnázií – podíl hospitací (v %) ³⁸

Žákovské sebehodnocení představuje integrální složku celkového systému hodnocení a zároveň významně napomáhá individualizaci vzdělávacího procesu. Je založeno na reflexi vlastního učebního pokroku žákem, dále zahrnuje prvky vrstevnického hodnocení a opírá se o vymezená hodnotící kritéria. Součástí systematické podpory žákovské autonomie je vedení žáků k aktivnímu přijímání učebních cílů a k jejich pravidelnému vyhodnocování ve vztahu k vlastnímu rozvoji.

Žákovské hodnocení je více rozšířeno na prvním stupni, zejména v předmětech, kde je snazší zapojit žáky do procesu hodnocení. Formativní hodnocení a sebereflexe se lépe integrují do výuky matematiky a jazyků, kde lze snadněji stanovit dílčí cíle a kritéria pro zpětnou vazbu. Nejvyšší podíl vyučovacích hodin se zřetelně uplatněným žákovským hodnocením byl evidován v matematice na prvním stupni (56 %). I ostatní předměty prvního stupně mají vyšší podíly než většina předmětů druhého stupně, kde méně časté uplatňování žákovského hodnocení může souviset s tradičnějšími přístupy k výuce i s vyšší mírou faktografie učiva, což znamená, že čas vyučovacích hodin je věnován v mnoha případech hlavně výkladu a předávání informací. Prostor pro žákovskou reflexi, vyjádření k probíranému tématu, způsobu vzdělávání i vlastnímu pokroku není zatím ve všech hodinách samozřejmostí, a to navzdory dříve deklarovanému doporučení ČŠI poskytovat ve výuce více příležitostí k žákovskému hodnocení.

Prostor pro žákovskou reflexi, vyjádření k probíranému tématu, způsobu vzdělávání i vlastnímu pokroku není zatím ve všech hodinách samozřejmostí, a to navzdory dříve deklarovanému doporučení České školní inspekce poskytovat žákům více příležitostí k hodnocení.

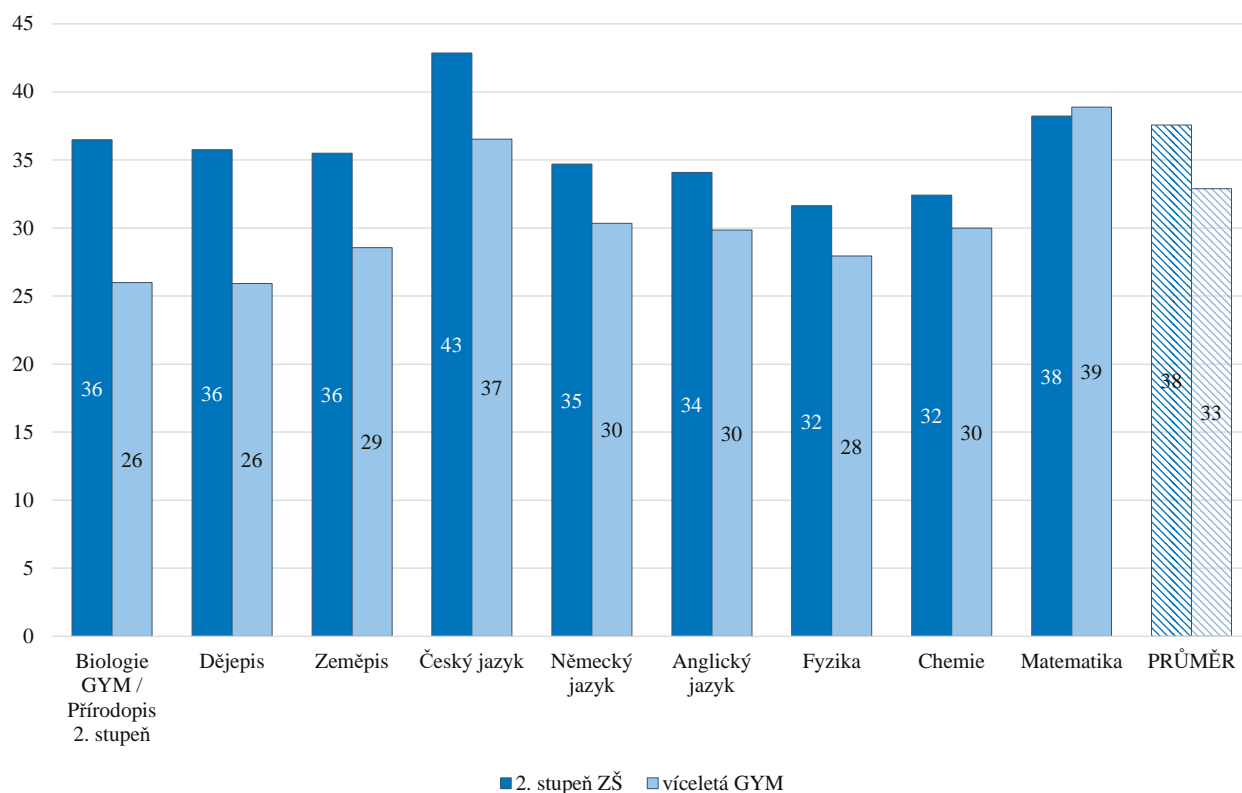
³⁸ Sloupce s odlišnou texturou vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 2. stupně ZŠ, resp. nižšího stupně víceletých gymnázií, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

GRAF 30 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu žákovského hodnocení ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)³⁹

Pozn.: Různá textura datových řad odlišuje 1. stupeň od 2. stupně.

Žákovské hodnocení je na nižším stupni víceletých gymnázií realizováno ještě v menší míře než na druhém stupni základních škol. Většina předmětů na druhém stupni vykazuje vyšší podíl znaků dokládajících výskyt žákovského hodnocení než tytéž předměty na gymnáziích, která zpravidla uplatňují tradičnější model hodnocení s malým důrazem na participaci žáků. Nižší míra žákovského hodnocení je zapříčiněna více faktory, kterými jsou akademické zaměření, časový tlak na plnění učiva i méně rozvinutá kultura formativního hodnocení v tomto typu školy. Nejčastěji byly znaky zaznamenávány v českém jazyce na druhém stupni, rozdíl oproti tomuto předmětu na gymnáziu je 6 p. b.

³⁹ Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

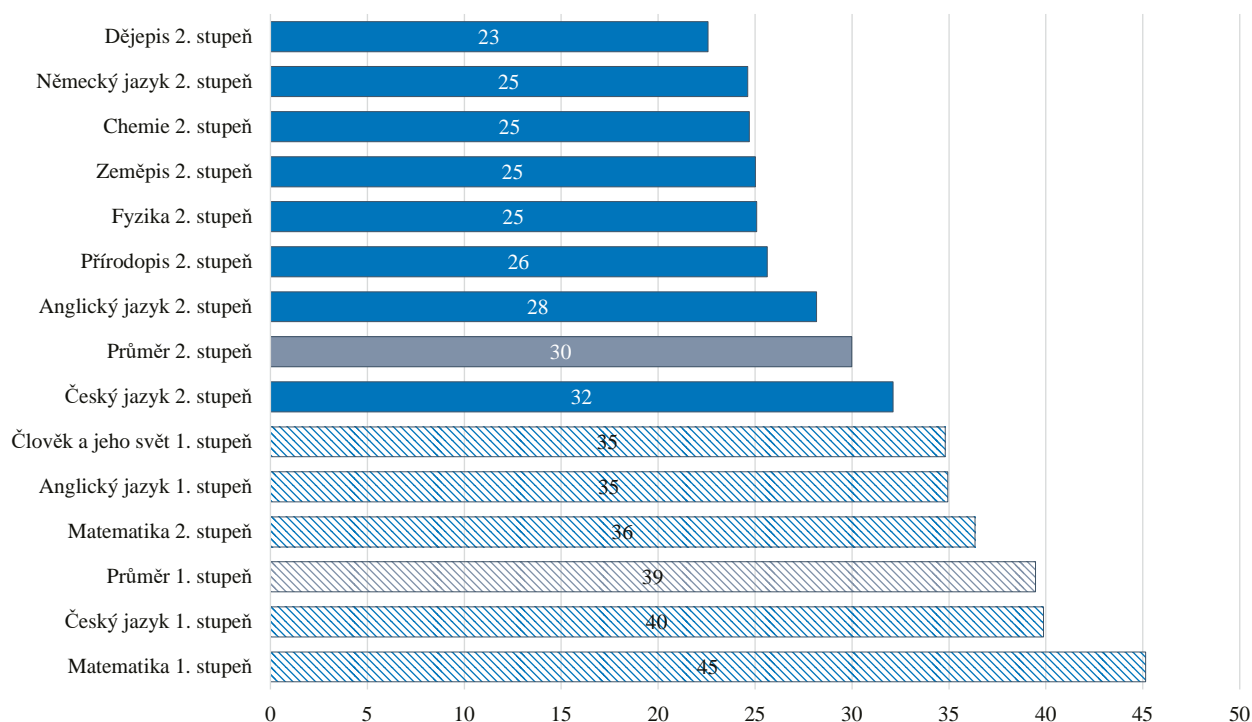
GRAF 31 | Výskyt znaků dokládajících kvalitu žákovského hodnocení ve vybraných předmětech, srovnání druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií – podíl hospitací (v %)⁴⁰

Individualizace výuky spočívá v přizpůsobení vzdělávacího procesu konkrétním potřebám jednotlivých žáků – zejména úpravou tempa, struktury učiva a organizace výuky. Klíčovým předpokladem její efektivity je pravidelné sledování a vyhodnocování aktuální úrovně znalostí a dovedností žáků. Platí, že čím častěji a kvalitněji probíhá hodnocení (ať už ze strany učitele, nebo samotných žáků), tím lépe lze výuku přizpůsobit jejich vzdělávacím předpokladům a aktuálním potřebám.

Analýza výskytu sledovaných znaků ukazuje, že míra individualizace výuky je na prvním stupni základních škol výrazně vyšší než na stupni druhém – rozdíl činí 9 p. b. Přes evidentně zlepšující se tendenci, která vyplývá ze srovnání se školními roky 2023/2024 i 2022/2023 přibližně o 5 p. b. za průměr předmětů na obou stupních, byly individualizační prvky a strategie výuky zaznamenány v méně než polovině hospitovaných hodin matematiky na prvním stupni (nejlépe hodnocený předmět) a přibližně pouze ve čtvrtině sledovaných hodin dějepisu, německého jazyka, chemie aj. (kde byly tyto znaky evidovány nejméně). Opakovaná doporučení České školní inspekce o nutnosti individualizovat vzdělávání ve vztahu k celému spektru žákovských potřeb jsou pozvolna naplňována, ale výsledný stav stále není uspokojivý.

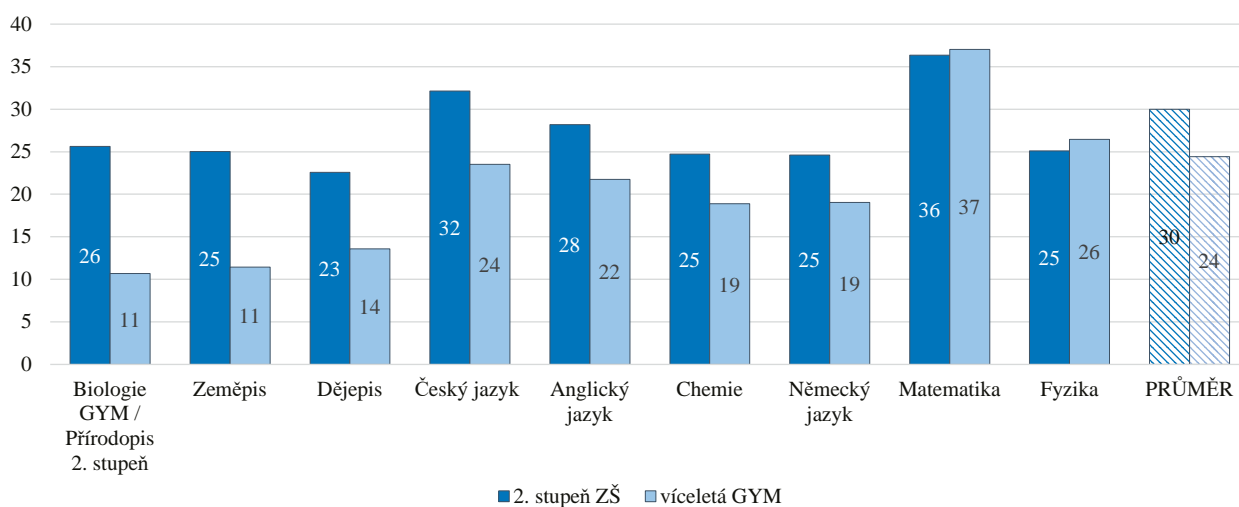
Další přetrvávající trend představuje skutečnost, že s rostoucím věkem žáků se snižuje výskyt znaků dokládajících individualizaci ve výuce, což je zřetelné i v navazujícím středním vzdělávání.

⁴⁰ Sloupce s odlišnou texturou vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 2. stupně ZŠ, resp. nižšího stupně víceletých gymnázií, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

GRAF 32 | Výskyt znaků dokládajících individualizaci ve vybraných předmětech – podíl hospitací (v %)⁴¹

Pozn.: Různá textura datových řad odlišuje 1. stupeň od 2. stupně.

Komparace uplatnění individualizovaného přístupu na druhém stupni základních škol a na nižším stupni víceletých gymnázií vychází ve prospěch základní školy, rozdíl představuje 6 p. b. V případě gymnázií byla vyšší míra individualizace zaznamenána pouze v matematice a fyzice, v jejichž výuce se pravděpodobně projevuje větší důraz na výsledky, a proto bývá více diferencovaná v rámci skupin. Z hlediska efektivního individualizovaného přístupu pedagogů v ostatních předmětech vykazují gymnázia nižší úroveň než základní školy. Vysvětlení nejpravděpodobněji spočívá ve větší homogenitě třídních kolektivů na gymnáziu z hlediska vzdělávacích předpokladů žáků, v preferenci výkonu před individualizací i v dominantním využívání frontální výuky.

GRAF 33 | Výskyt znaků dokládajících individualizaci ve vybraných předmětech, srovnání druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií – podíl hospitací (v %)⁴²

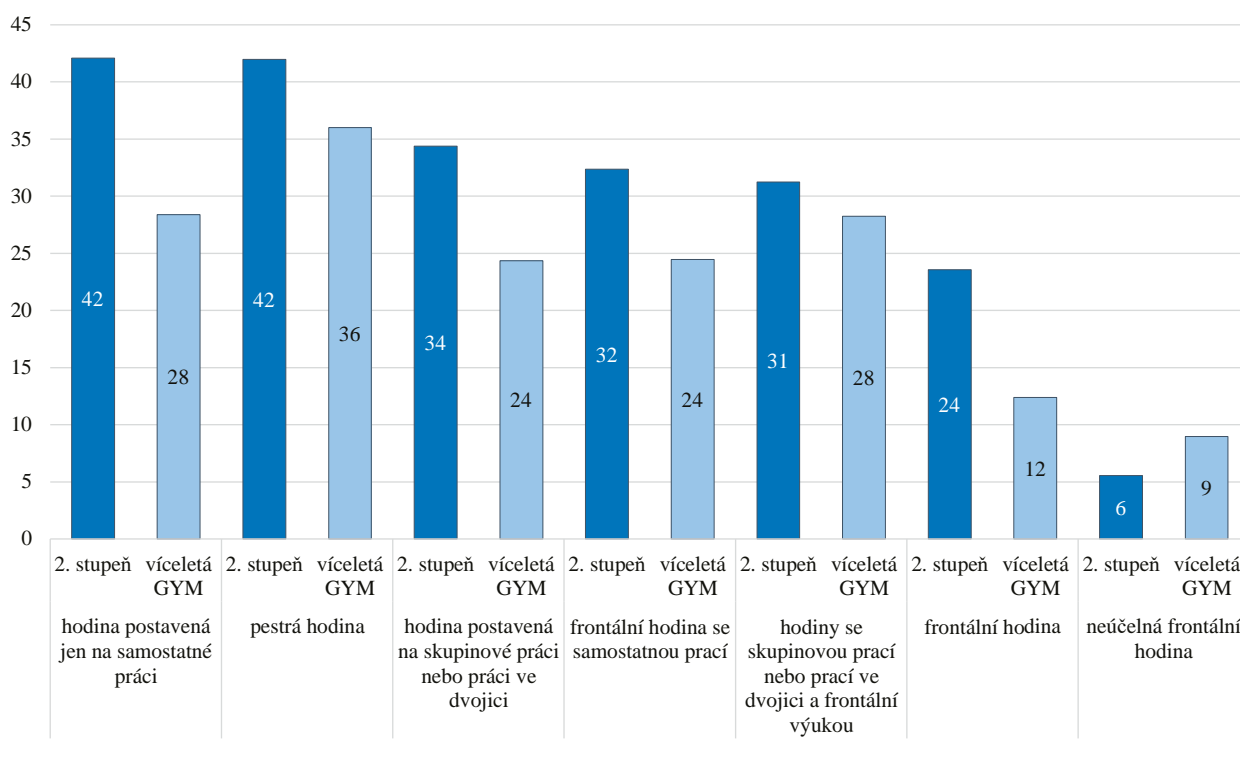
⁴¹ Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

⁴² Sloupce s odlišnou texturou vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 2. stupně ZŠ, resp. nižšího stupně víceletých gymnázií, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

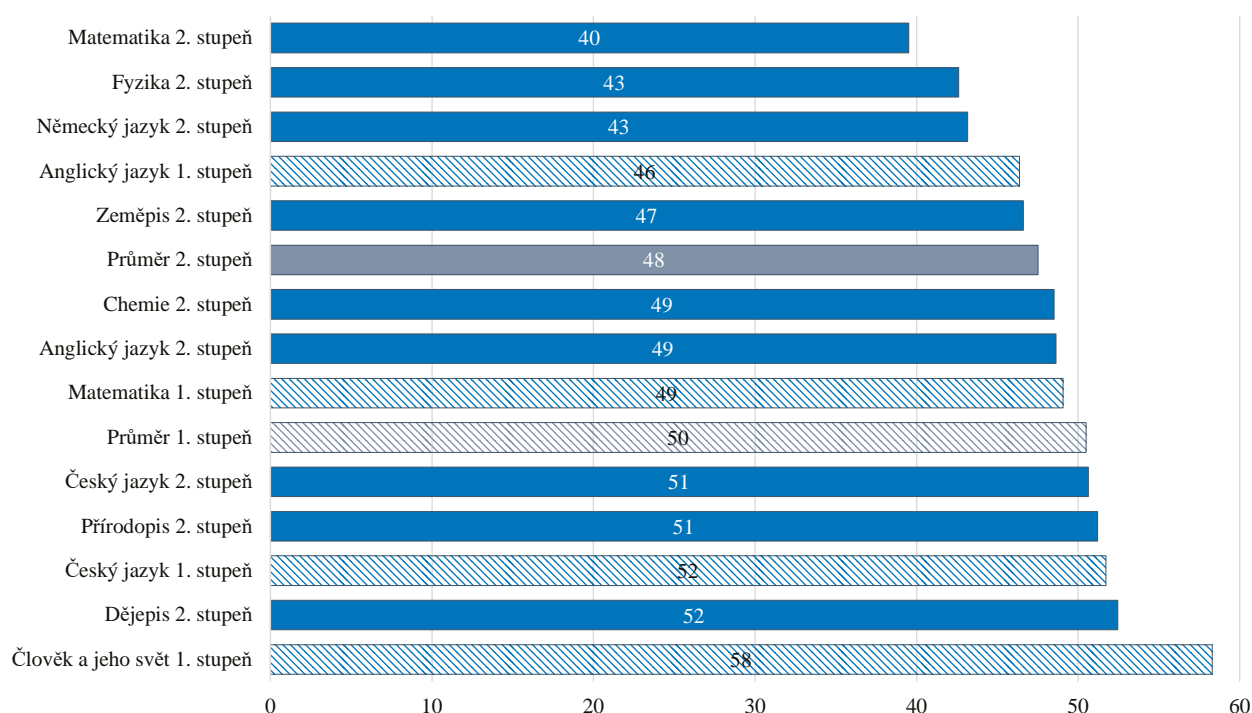
Zvolená organizační forma výuky má přímý vliv na míru individualizace vzdělávacího procesu. Nejvhodnější podmínky pro individuální přístup k žákům nabízí tzv. pestrá vyučovací hodina, která kombinuje různé metody a formy práce. Tento přístup se osvědčuje napříč vzdělávacími stupni.

Analýza forem výuky ukazuje, že na druhém stupni základních škol je výuka pestřejší a více zaměřená na aktivní zapojení žáků než na nižším stupni víceletých gymnázií. Učitelé zde častěji zařazují samostatnou a skupinovou práci i různé kombinace výukových metod, což přispívá k vyšší míře individualizace a větší variabilitě výuky.

GRAF 34 | Výskyt znaků dokládajících podmíněnost individualizace vzdělávání organizační formou výuky, srovnání druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií – podíl hospitací (v %)

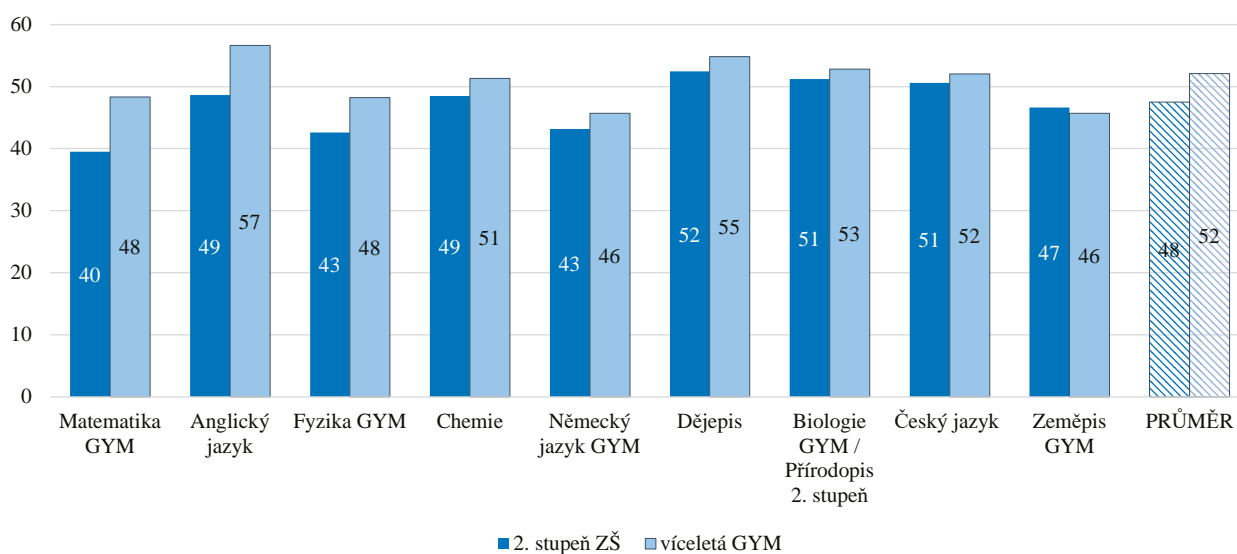


Dalším významným aspektem výuky, na který se inspekční hodnocení zaměřuje, je systematické rozvíjení osobnostních a sociálních dovedností žáků. Mezi prvky dokládající tento rozvoj patří například vytváření příležitostí pro formování postojů (tj. respekt a tolerance vůči druhým lidem, jejich odlišnostem a názorům, empatie, sebevědomí a sebeúcta, ochota učit se a přijímat nové výzvy, etické hodnoty, psychická odolnost, aktivní občanství a další), podpora žákovské komunikace zaměřené na učení prostřednictvím dialogu a diskuse, vrstevnická spolupráce při řešení úloh, důsledné uplatňování pravidel chování, prožitkové učení, participace žáků na rozhodování, třídnické hodiny zaměřené na budování příznivého sociálního klimatu aj. Dlouhodobě roste podíl hospitovaných hodin, v nichž se objevují sledované znaky osobnostního a sociálního rozvoje žáků, a to zejména na druhém stupni. Díky tomu se rozdíl mezi zastoupením takových hodin na prvním a druhém stupni postupně zmenšuje. Osobnostní a sociální rozvoj není vázán pouze na určité předměty, ale je přítomen napříč celým kurikulem. Nejvyšší četnost byla zaznamenána v předmětu Člověk a jeho svět na prvním stupni, což odpovídá jeho charakteru – předmět se zaměřuje na témata jako mezilidské vztahy, pravidla soužití i na formování hodnotové orientace. Vysoká četnost výskytu sledovaných znaků byla zaznamenána také v hodinách přírodopisu, českého jazyka (na obou stupních) a dějepisu. Tyto předměty žákům umožňují pracovat s vlastními postoji a hodnotami a rozvíjet dovednosti důležité pro život ve společnosti.

GRAF 35 | Výskyt znaků dokládajících osobnostní a sociální rozvoj ve vybraných předmětech ZŠ – podíl hospitací (v %)⁴³

Pozn.: Různá textura datových řad odlišuje 1. stupeň od 2. stupně.

Vyhodnocení rozdílů mezi druhým stupněm základních škol a nižším stupněm víceletých gymnázií ukazuje, že na gymnáziích je osobnostní a sociální rozvoj systematictěji začleňován do výuky napříč předměty. Pravděpodobně k tomu přispívá vyšší podpora abstraktního myšlení žáků gymnázií a širší tematické i obsahové možnosti učiva i vyšší motivovanost a vyspělost žáků gymnázií.

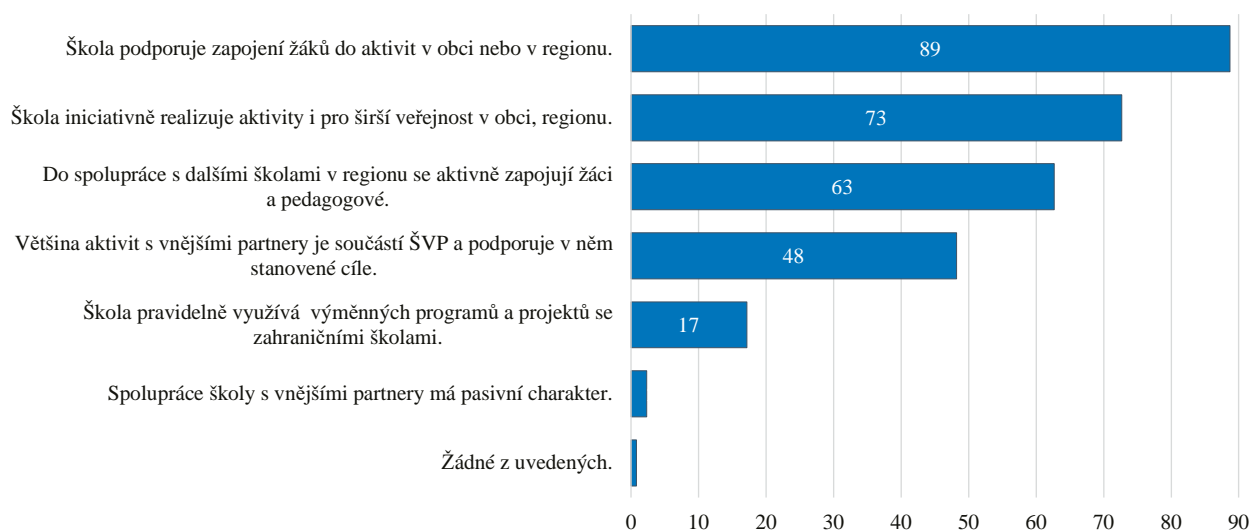
GRAF 36 | Výskyt znaků dokládajících osobnostní a sociální rozvoj ve vybraných předmětech, srovnání druhého stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií – podíl hospitací (v %)⁴⁴

⁴³ Šedé pruhy vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 1., resp. 2. stupně, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

⁴⁴ Sloupce s odlišnou texturou vyjadřují průměrné hodnoty sledovaných znaků za všechny hospitované předměty 2. stupně ZŠ, resp. nižšího stupně víceletých gymnázií, nikoli pouze za výběr předmětů zachycených v grafu.

Kvalitu základního vzdělávání rovněž ovlivňuje spolupráce s externími partnery nejen ze školského prostředí, ale i z dalších oblastí, jako jsou kulturní instituce, sociální služby, sportovní kluby, místní samospráva, podniky, zdravotnická zařízení, média či vědecké instituce, a také z řad širší veřejnosti. Dvě třetiny hodnocených základních škol aktivně spolupracují s dalšími školami či školskými zařízeními v regionu, jedná se velmi často nejen o mateřské či střední školy, školská poradenská zařízení, ale i základní umělecké školy či domy dětí a mládeže. Spolupráce se týká usnadnění přechodu mezi stupni vzdělávání, kariérového poradenství, vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i vedení žáků ke smysluplnému prožívání volného času. Většina základních škol aktivně spolupracuje s rozličnými partnery v regionu, zapojuje se do komunitních aktivit a propojuje spolupráci s cíli školního vzdělávacího programu. Mezinárodní partnerství se zahraničními školami či vzdělávacími institucemi jsou méně častá, což souvisí i s omezenou podporou mimořádně nadaných žáků v této oblasti. Pasivní nebo žádná spolupráce – ať už se zahraničními, nebo regionálními partnery – je spíše výjimkou.

GRAF 37 | Spolupráce základních škol s vnějšími partnery – podíl škol (v %)



Z výsledků inspekční činnosti za školní rok 2024/2025 vyplývá, že v oblasti organizace vzdělávání, metod a forem výuky zůstávají mezi školami výrazné rozdíly v kvalitě výukového procesu. Převládající silnou stránkou škol je promyšlené plánování a strukturování výuky, které je ve většině případů v souladu s cíli školních vzdělávacích programů. Významná část škol však stále využívá převážně tradiční a málo podnětné výukové přístupy, což se negativně odráží na míře kognitivní aktivizace žáků, jejich samostatnosti, a zejména na úrovni individualizace výuky.

Zjištění z rozsáhlého souboru hospitovaných hodin potvrzují, že individualizace výuky je nadále jedním z nejslabších článků vzdělávacího procesu – zejména na druhém stupni základních škol a na nižším stupni víceletých gymnázií. Přestože data ukazují na mírné meziroční zlepšení, více než 65 % škol v této oblasti vykazuje úroveň vyžadující zlepšení. Podobně i kvalita hodnocení a zapojení žáků do zpětné vazby zůstávají nerovnoměrné napříč předměty i ročníky.

Ve školním roce 2024/2025 byl zaznamenán pozitivní vývoj v oblasti podpory sociálních a osobnostních kompetencí žáků, které jsou systematicky rozvíjeny napříč kurikulem. Přestože širší využívání kooperativních výukových metod vykazuje mírný růst, jejich důsledné a systematické začleňování do výuky zatím není samozřejmostí ve všech školách. Tyto trendy ukazují na významný potenciál dalšího zvyšování kvality vzdělávání, zejména prostřednictvím podpory pestrých a podnětných forem výuky, které přispívají k rozvoji klíčových kompetencí, kognitivní aktivizaci i k vytváření pozitivního vzdělávacího klimatu.

3.2.2 Podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkční gramotnosti

Jedním z cílů základního vzdělávání je podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkčních gramotností. Pro jejich naplňování si školy stanovují výchovné a vzdělávací strategie, které jsou součástí školních vzdělávacích programů (ŠVP). Pozornost bývá často zaměřena na vytvoření materiálních podmínek pro jejich realizaci a na volnočasové aktivity, které přispívají k rozvoji kompetencí a formování postojů žáků – např. kroužky, žákovská samospráva, výlety a další aktivity mimo přímou výuku. V průběhu standardní výuky na základních školách a v odpovídajících ročních

víceletých gymnázií je však těmto strategiím a jejich systematickému naplňování věnována menší pozornost. Tento trend je patrný i ve srovnání s předchozími lety a poukazuje na určité limity ve vnitřním propojení cílů ŠVP s každodenní pedagogickou praxí.

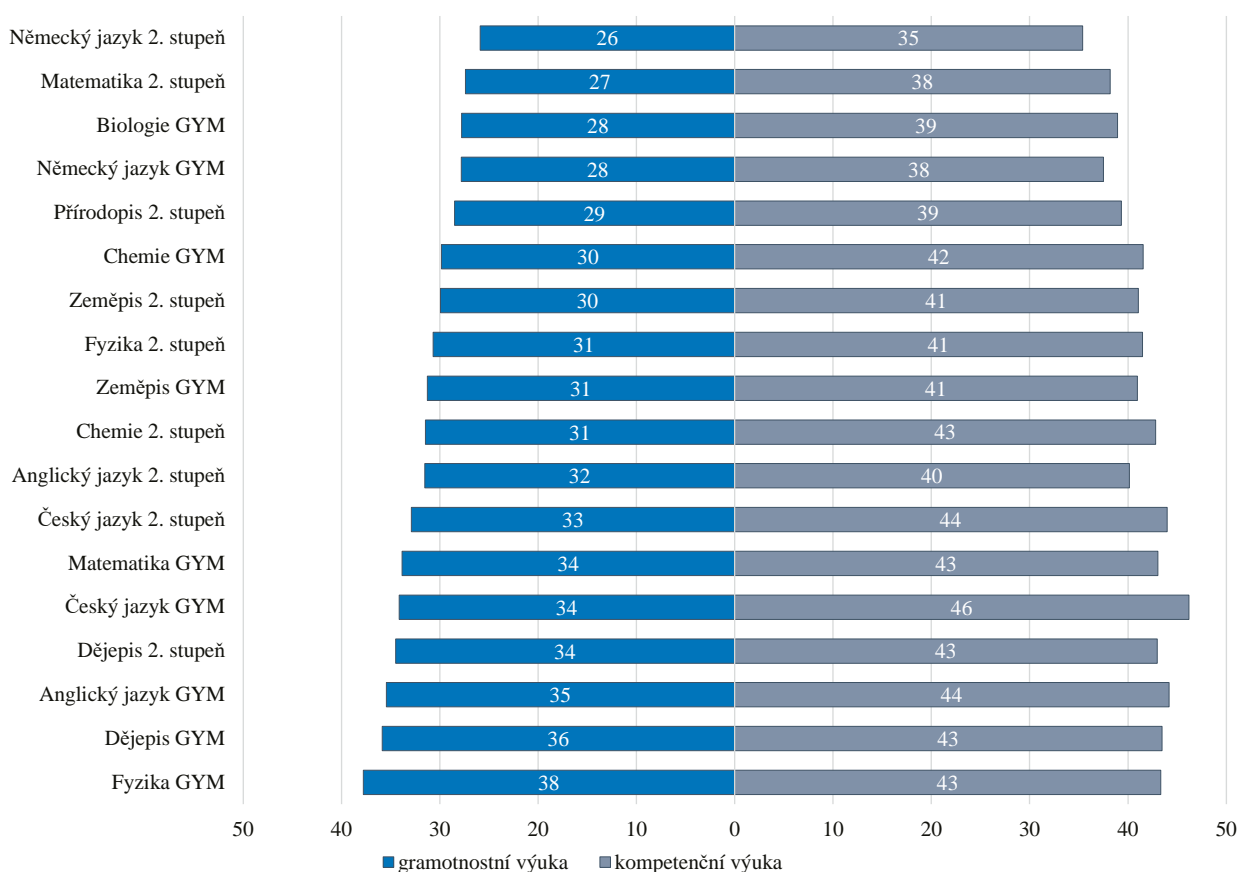
Vyučující do výuky stále častěji zařazují efektivní metody cílené na rozvoj klíčových kompetencí žáků; tyto přístupy byly zaznamenány přibližně v polovině sledovaných vyučovacích hodin. Nejčastěji byly podporovány kompetence k učení (ve 48 % hodin), zatímco kompetence k řešení problémů byly rozvíjeny nejméně, a to pouze ve 30 % případů.

Zařazování čtenářských strategií při práci s textem je častější v základním vzdělávání, zejména na prvním stupni. I zde jsou však metody pro rozvoj čtenářské gramotnosti zařazovány pouze v necelé třetině sledovaných vyučovacích hodin, na druhém stupni se jedná zhruba o pětinu hodin a na nižším stupni víceletých gymnáziích je podíl těchto hodin ještě o 2 p. b. nižší. Rozvoji čtenářské gramotnosti je věnována pozornost zejména v hodinách českého jazyka a naukových předmětů, v menší míře je její podpora realizována v hodinách cizích jazyků a matematiky. Podpora přírodovědné gramotnosti se lépe daří v předmětech či vzdělávacích oblastech Člověk a jeho svět, Informatika, Člověk a svět práce, i přesto se však jedná jen přibližně o jednu třetinu sledovaných vyučovacích hodin. V rámci gymnaziálního vzdělávání byly v této oblasti zaznamenány mírně příznivější výsledky. Výrazně vyšší podpora rozvoje klíčových kompetencí a funkčních gramotností je sledovatelná v hodinách, ve kterých jsou propojeny výstupy z několika vzdělávacích oblastí. Právě mezipředmětové propojení přispívá k efektivnějšímu rozvoji funkčních dovedností žáků a jejich schopnosti uplatnit znalosti v různých kontextech.

Podpora rozvoje klíčových kompetencí a gramotností je lépe pozorovatelná v hodinách, kde vyučující účelně střídají metody výuky a využívají kooperativní formy práce. V těchto hodinách se daří žáky lépe motivovat a vytvářet klima podporující jejich učení.

Porovnáním průběhu hodin na 2. stupni základního vzdělávání a odpovídajících ročníků gymnázií lze konstatovat, že průběh hodin je ve většině předmětů z hlediska potenciálního rozvoje gramotností a klíčových kompetencí srovnatelný. Mírně lepších výsledků dosahuje gymnaziální vzdělávání v předmětech fyzika, anglický jazyk a matematika. Oproti tomu v základním vzdělávání se rozvoj gramotností a kompetencí daří lépe realizovat v chemii a biologii.

GRAF 38 | Výskyt znaků dokládajících potenciální rozvoj gramotností a klíčových kompetencí ve vybraných předmětech 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií (v %)



Ačkoli školy uvádějí podporu rozvoje funkčních gramotností a klíčových kompetencí jako součást naplňování ŠVP, potřebu prohloubit své znalosti v metodách jejich rozvoje vyjadřuje jen 10 % pedagogů a další vzdělávání v této oblasti absolvovala zhruba pětina z nich. Cílená podpora profesního růstu učitelů v této oblasti by mohla významně zvýšit efektivitu výuky a naplňování vzdělávacích cílů.

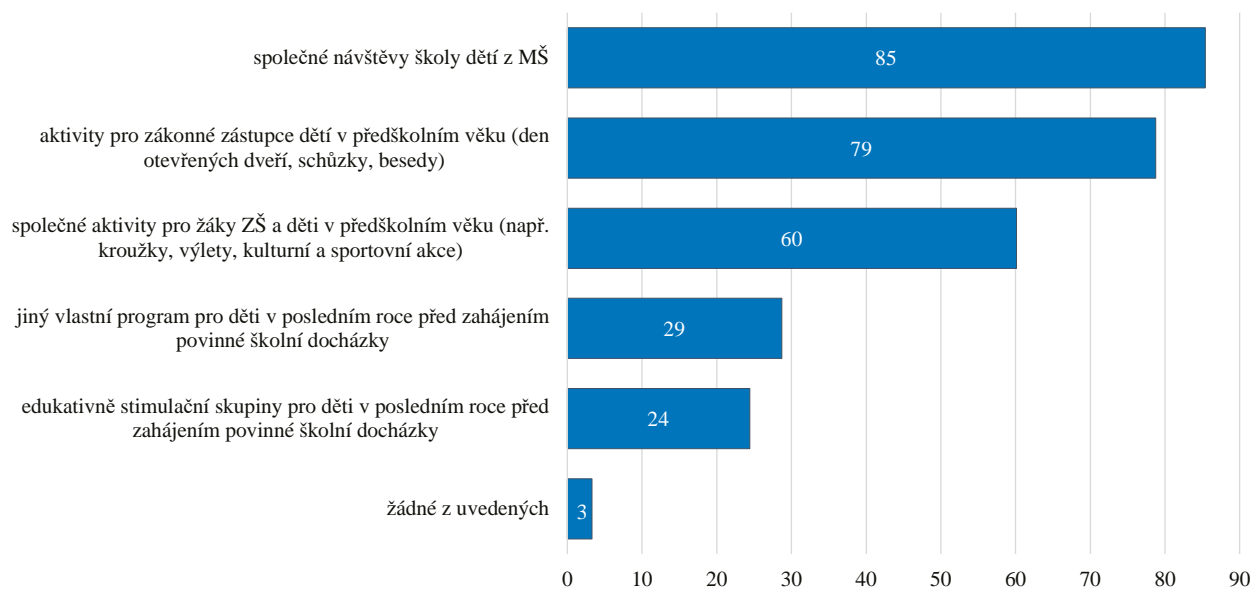
3.2.3 Adaptace žáků na první ročník základního vzdělávání

Přechod dítěte z předškolního do základního vzdělávání představuje klíčovou etapu, jež podstatně ovlivňuje vzdělávací dráhu dítěte. Úspěšná adaptace na nové školní prostředí je proto zásadní nejen pro první ročník, ale i pro celý další průběh školní docházky. Kvalita této adaptace závisí na řadě okolností, mezi něž patří školní klima, vztahy s novými učiteli a spolužáky, dále pak spolupráce mezi mateřskými školami a základními školami v oblasti přípravy dítěte na školní docházku. Neméně významnou roli hrají školská poradenská zařízení, která v případě potřeby poskytují odbornou podporu. Tyto faktory se mohou v jednotlivých školách i regionech lišit a jsou ovlivněny také přístupem pedagogů. V některých případech jsou kladeny vyšší nároky na školní připravenost dítěte, což může ovlivnit rozhodování o jeho přijetí či doporučení další přípravy.

Součinnost mateřských a základních škol pro bezproblémový přechod dětí do základního vzdělávání se přirozeně odráží ve společných aktivitách a vzájemné spolupráci. Významná je rovněž spolupráce se zákonnými zástupci, která tvoří základ pevné školní komunity. Podpora a informovanost rodiny jsou důležitým prvkem pro hladký průběh adaptace a odpovídají strategickým cílům vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+.

Převážná většina (97 %) navštívených škol nabízí dětem různé aktivity, které jim umožňují seznámit se se školním prostředím ještě před nástupem do základního vzdělávání.

GRAF 39 | Aktivity pro děti před nástupem do ZŠ, které mají výraznější přínos pro jejich pozdější adaptaci – podíl škol (v %)



Za největší přínos považuje většina škol (zejména těch s více než 150 žáky, a to 93 %) návštěvy dětí z mateřských škol. Tyto návštěvy dávají budoucím žákům možnost projít si učebny a chodby, poznat učitele i starší spolužáky a získat první pozitivní zkušenost se školou. Soukromé školy tento přínos vnímají méně často – uvádí jej 46 % z nich.

Významnou roli hrají také společné akce pro předškolní děti a žáky, které jako prospěšné vnímá 80 % škol s prvním stupněm a 72 % škol s méně než 150 žáky. Jde o sportovní dny, tvořivé dílny, kulturní programy či výlety, které podporují navazování vztahů a pomáhají dětem orientovat se v novém prostředí.

Přibližně 80 % všech škol bez ohledu na typ považuje za užitečné rovněž aktivity pro zákonné zástupce, například formou dnů otevřených dveří, besed nebo informačních schůzek. Tato setkání posilují důvěru mezi zákonnými zástupci a učiteli a umožňují včasné předání důležitých informací.

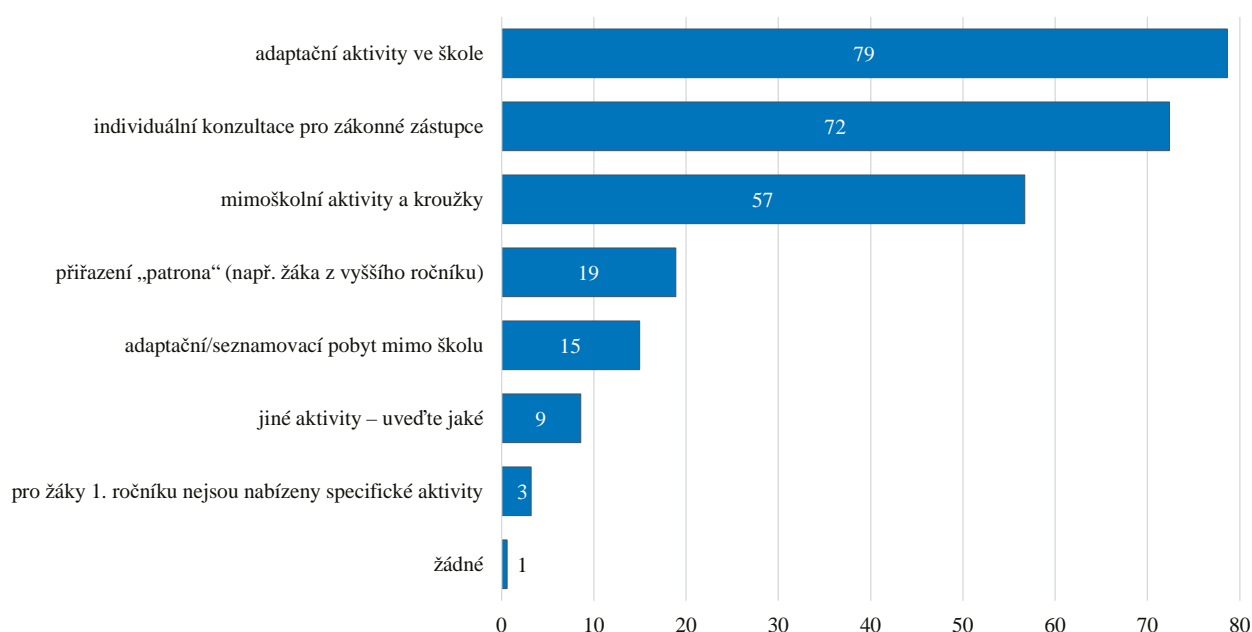
Specifické programy, jako jsou edukativně stimulační skupiny, jsou pozitivně vnímány častěji u soukromých škol – jejich přínos potvrzuje 25 % z nich. Celkově 29 % škol považuje za přínosné jiné vlastní programy před zahájením povinné školní docházky, přičemž nejčastěji jde o plně organizované školy s více než 150 žáky a školy soukromé.

Pouze 3 % škol nepovažují za přínosnou žádnou z uvedených aktivit. Převážná většina naopak kombinuje více forem podpory, aby začátek školní docházky byl pro žáky co nejméně stresující a zároveň přispíval k prevenci školní neúspěšnosti i k vytváření bezpečného a podnětného školního prostředí.

Za klíčové pro úspěšnou adaptaci dětí v prvním ročníku považují školy pokračování v aktivitách, které usnadňují nástup do základní školy, i po zahájení školní docházky. Za přínosné jsou řediteli škol považovány především adaptační aktivity či programy přímo ve škole – jejichž význam zdůrazňují zejména školy s více než 150 žáky (83 %) a školy soukromé (89 %). Důležitou roli hrají také individuální konzultace pro zákonné zástupce, na které klade větší důraz 75 % škol s více než 150 žáky a 76 % škol plně organizovaných.

Za pozitivní změnu v porovnání se školním rokem 2023/2024 lze považovat pokles podílu škol, které pro žáky 1. ročníku nenabízely žádné specifické aktivity, o přibližně 4 p. b.

GRAF 40 | Přínosné aktivity pro žáky 1. ročníku v rámci adaptace na školní prostředí – podíl škol (v %)



V rámci adaptace na školní prostředí lze využívat rovněž vybraná opatření, která nejsou určena pouze 1. ročníkům, ale jsou součástí systému podpory zaměřeného na předcházení školní neúspěšnosti. Mezi aktivity, které jsou hodnoceny jako efektivní, patří doučování, možnost vypracovat domácí úkol přímo ve škole, nabídka zájmových či logopedických kroužků a organizace aktivit pro zákonné zástupce. Školy rovněž aktivně spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, zejména u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí z odlišného kulturního prostředí či cizinců.

Ve školním roce 2024/2025 využilo posuzování školní zralosti 84 % škol, přičemž tento podíl je vyrovnaný napříč většinou typů škol.

Významnou podporou v přechodu dětí z předškolního do základního vzdělávání jsou přípravné třídy. V roce 2024/2025 fungovalo v České republice celkem 578 přípravných tříd, ve kterých bylo vzděláváno 7097 dětí. Podíl škol, které přípravnou třídu zřizují, dlouhodobě mírně roste a v současnosti dosahuje 12 %. Podrobnější informace o přípravných třídách jsou k dispozici v kapitole věnované předškolnímu vzdělávání.

Pro zajištění co nejplynulejšího přechodu dětí z mateřské školy do prvního ročníku základní školy je nezbytné dále posilovat systematickou spolupráci všech zúčastněných akterů. Klíčovou roli přitom hraje nejen vzájemná provázanost mateřských a základních škol, ale také úzká komunikace mezi školou a zákonnými zástupci žáků. Významnou podporu poskytují rovněž školská poradenská zařízení, která mohou napomoci k včasnému zachycení individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Právě propojení těchto složek představuje základní předpoklad pro úspěšný start žáků na jejich vzdělávací cestě a pro vytvoření podmínek, které podporují jejich další harmonický rozvoj.

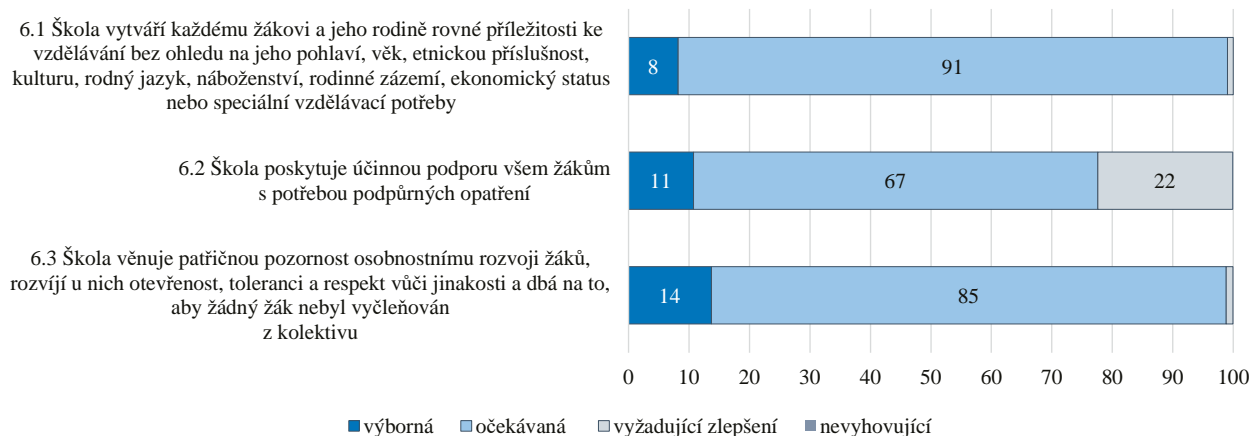
3.2.4 Vzdelávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Rovný přístup ke vzdělávání je jedním ze základních pilířů vzdělávací politiky a nedílnou součástí naplňování principů inkluze a sociální soudržnosti ve společnosti. Zajištění rovnosti příležitostí ve vzdělávání představuje klíčový nástroj pro rozvoj potenciálu všech žáků, prevenci sociálního vyloučení a zvyšování celkové kvality vzdělávacího systému.

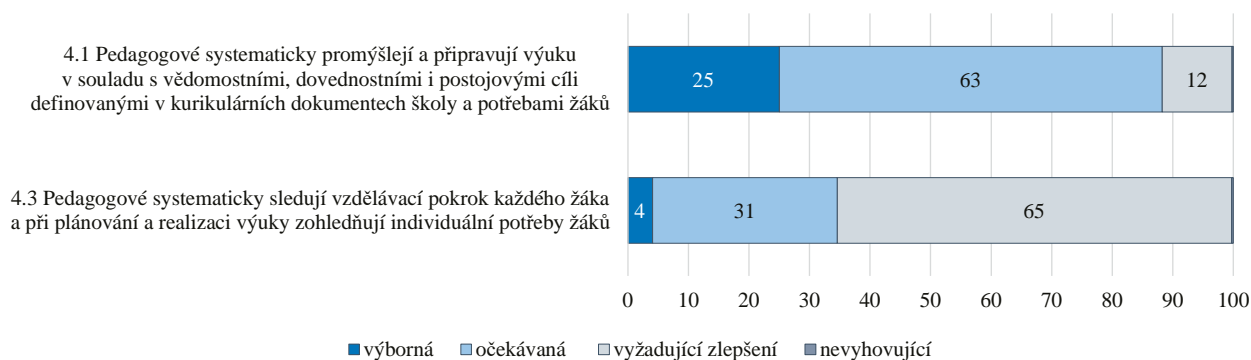
Ve školním roce 2024/2025 byl výsledek hodnocení podpory rovných příležitostí pro školy stejně jako v minulých letech příznivý.

Ze zjištění vyplývá, že školy vytvářejí inkluzivní a spravedlivé prostředí pro všechny žáky. Rovný přístup ke vzdělávání byl zajištěn ve více než 99 % škol, což potvrzuje respektování různorodých potřeb žáků a jejich rodin. Podpora žáků s potřebou speciálních opatření ale dosahovala výborné či očekávané úrovně pouze v 8 % škol, přičemž v případě větších škol téměř třetina z nich vyžadovala zlepšení. Tento rozdíl ukazuje, že školy potřebují systematictější plánovat a cíleně realizovat podpůrná opatření, aby skutečně reagovala na individuální potřeby žáků a byla efektivní. Silnou stránkou škol je rozvoj osobnosti žáků a podpora respektu k odlišnostem – výborné či očekávané úrovně zde dosahovalo rovněž 99 % škol, což dokládá aktivní podporu otevřenosti, tolerance a začleňování všech žáků.

GRAF 41 | Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti) – podíl škol (v %)



GRAF 42 | Zohledňování individuálních potřeb žáků ve výuce – podíl škol (v %)



Podle vyjádření učitelů využívá většina škol (80 %) podpůrná opatření cíleně k dosažení vzdělávacího pokroku žáků. Z kritériálního hodnocení zároveň vyplývá, že jen část pedagogů zohledňuje individuální potřeby žáků již při plánování výuky – pouze 35 % sledovaných škol bylo v příslušném kritériu hodnoceno na úrovni výborná či očekávaná. Naopak v necelých dvou třetinách škol (65 %) nebyla výuka dostatečně přizpůsobena individuálním potřebám žáků a jejich vzdělávací pokrok nebyl systematicky sledován. Rizikem zůstává skutečnost, že i když jsou podpůrná opatření formálně poskytována, ve více než třetině škol (34 %) nejsou podpůrná opatření systematicky vyhodnocována nebo průběžně upravována. Tento formální přístup může snižovat jejich účinnost a prodlužovat obtíže žáků. Pozitivním zjištěním je, že téměř tři čtvrtiny škol (72 %) mají nastaven vlastní systém podpory, zároveň však 28 % škol realizuje podpůrné aktivity jen dílčím způsobem nebo vůbec, což ukazuje na prostor pro zlepšení v oblasti systematickosti a dostupnosti podpory.

TABULKA 13 | Efektivita využívání podpůrných opatření pedagogy – podíl (v %) – běžné školy

Tvrzení charakteristická pro využívání systému podpory žáků ve škole	ZŠ celkem	do 150 žáků	nad 150 žáků	plně organizované	jen s 1. stupněm
Využívaná podpůrná opatření přispívají dle vyjádření učitelů k dosahování vzdělávacího pokroku žáků.	80,4	80,4	80,5	80,8	79,6
Využívaná podpůrná opatření jsou vyhodnocována a případně upravována pro dosažení vyšší účinnosti.	66,0	62,5	70,0	69,6	59,1
Učitelé a asistenti pedagoga efektivně využívají podpůrná opatření k podpoře žáků.	62,1	68,0	57,1	60,4	66,9
Učitelé využívají podpůrná opatření (aniž by většinou hodnotili jejich dopady na vzdělávací pokrok žáků).	19,8	18,1	21,3	21,3	16,7
Nároky na žáky se SVP jsou ve škole snižovány.	9,1	12,9	5,5	7,4	12,3
Učitelé doporučená podpůrná opatření buď neposkytují, nebo poskytují v nedostatečné míře.	3,8	2,1	5,5	5,3	0,7
Podpůrná opatření nejsou nastavena vhodně vzhledem k reálným potřebám žáků se SVP.	2,2	1,7	2,5	2,2	1,9
Učitelé neposkytují systém podpory (podpůrná opatření ani podpůrné aktivity).	0,4	0,7	0,0	0,2	0,7

Podpora nadaných a mimořádně nadaných žáků představuje důležitou součást zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, přesto se její systematické naplňování ve školách zatím daří jen omezeně. Data ze školního roku 2024/2025 ukazují, že individuální vzdělávací plány, které představují efektivní nástroj pro cílený rozvoj těchto žáků, využívá pouze 13 % škol. Plány pedagogické podpory, které mohou rovněž přispět k rozvoji potenciálu nadaných žáků v běžném vzdělávacím prostředí, využívá jen 7 % škol. Nízký je i podíl škol, které aktivně zapojují mimořádně nadané žáky do mezinárodních aktivit – zahraniční akce a pobyty využívá méně než 5 % škol. Tento stav poukazuje na omezené využívání příležitostí, které mohou přispět k rozšíření obzorů a hlubšímu rozvoji nadání žáků prostřednictvím kontaktu se zahraničním prostředím. Zjištěné údaje naznačují, že podpora nadaných žáků často není součástí systematicky řízeného procesu, ale spíše závisí na osobním nasazení pedagogů či vedení školy. Rizikem zůstává formální přístup bez pravidelného plánování, vyhodnocování a úprav podpůrných opatření podle aktuálního vývoje vzdělávacích potřeb žáků.

Přesto je patrné, že ve školním roce 2024/2025 došlo v oblasti zajištění péče o žáky nadané přímo ve výuce oproti předchozímu školnímu roku ke zlepšení. Zvýšil se podíl hospitovaných hodin s uplatňováním individuálního přístupu, který umožňuje přizpůsobit vzdělávání specifickým potřebám a tempu žáků. Zapojením žáků do projektové výuky školy posilují jejich motivaci, tvořivost a praktické uplatnění znalostí. Školy rovněž jako v předchozím školním roce rozvíjely talent a nadání žáků účastí na soutěžích a olympiádách. Za slabé místo lze považovat skutečnost, že ve čtvrtině škol nejsou nadaní žáci vůbec identifikováni, zůstávají tak ve vzdělávacím systému nerozpoznáni a jejich vzdělávací potenciál není plně využit, na což bylo opakovaně poukazováno ČŠI již v minulých letech. Absence jejich identifikace často souvisí s nedostatkem metodické podpory a nízkou připraveností pedagogických pracovníků či omezenou spoluprací s metodickými orgány a školním poradenským pracovištěm. Pro zajištění rovného přístupu ke vzdělávání a zajištění potřeb každého žáka je klíčové posilovat povědomí o specifikách nadaných žáků, zpřístupnit diagnostické nástroje a podpořit školy ve schopnosti rozpoznat nadání i v méně nápadných projevech.

TABULKA 14 | Jakým způsobem aktuálně nejčastěji podporujete nadané žáky? – podíl vedoucích ŠPP, resp. výchovných poradců (v %)

Nejčastější způsoby podpory nadaných žáků	ZŠ celkem	do 150 žáků	nad 150 žáků	plně organizované	jen s 1. stupněm
Individuální přístup v hodině	65,4	52,7	76,6	68,9	57,9
Diferenciace úkolů ve výuce	61,7	50,0	72,0	64,3	56,2
Podpora účasti na soutěžích a olympiádách	57,8	33,2	79,8	68,7	33,9
Zapojení do projektů	34,1	17,6	48,9	42,0	16,5
Nadstandardní nabídka zájmových aktivit	25,1	39,2	12,5	20,9	33,9
Rozšířená výuka některých předmětů nebo skupin předmětů	14,9	7,0	21,9	18,0	8,3
Jiným způsobem	12,7	8,6	16,4	15,2	7,0
Škola neidentifikuje nadané žáky	6,2	3,8	8,4	7,4	3,7

Školská poradenská zařízení představují základní prvek systému podpory žáků, zejména žáků se SVP. Jejich činnost spočívá v odborné diagnostice, ve vydávání doporučení a ve spolupráci se školami i zákonnými zástupci; v této oblasti je práce poradenských zařízení dlouhodobě stabilní a školy mají zkušenost s realizací doporučených podpůrných opatření. Přestože v praxi přetrvávají některé nedostatky, zejména v úplnosti a kvalitě zpracování individuálních vzdělávacích plánů a plánů pedagogické podpory, které jsou nastavovány podle aktuálních potřeb žáků, či v důsledné realizaci doporučení ŠPZ, lze zaznamenat pozitivní trend – počet porušení právních předpisů v oblasti vzdělávání žáků se SVP oproti předchozímu období mírně klesl. Tento vývoj ukazuje na rostoucí informovanost škol a lepší nastavení systému podpory.

Naopak méně systematicky je v ŠPZ dosud řešena oblast identifikace a podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků. Jejich diagnostika probíhá spíše na podnět školy nebo zákonných zástupců a chybí jednotný rámec či systematické vyhledávání. Identifikace těchto žáků je často závislá na individuální iniciativě jednotlivých učitelů, což vede k nerovnoměrné podpoře. Pro rozvoj potenciálu nadaných žáků je proto žádoucí zintenzivnit spolupráci škol se ŠPZ, posílit včasné rozpoznávání nadání a nabídnout žákům systematické obohacující aktivity.

Do budoucna je proto žádoucí důsledně naplňovat doporučení ŠPZ a zajistit potřebné podmínky pro vzdělávání všech žáků, zlepšit kvalitu tvorby a vyhodnocování individuálních plánů a plánů pedagogické podpory a posílit jejich reálnou realizaci v praxi. Zároveň je žádoucí rozšířit spolupráci škol a poradenských zařízení v oblasti podpory nadaných žáků a vytvořit systematictější rámec jejich vyhledávání a podpory. Významným faktorem zůstává také průběžné vzdělávání pedagogických pracovníků, a to jak v oblasti inkluze, tak i v metodách práce s nadanými a mimořádně nadanými žáky.

TABULKA 15 | Oblasti, ve kterých bylo zjištěno porušení právních předpisů při vzdělávání žáků se SVP, žáků nadaných a mimořádně nadaných – počet a podíl škol

Oblasti, ve kterých bylo zjištěno porušení	Počet	Podíl
Individuální vzdělávací plán, plán pedagogické podpory (§ 18 školského zákona, § 3, 4, 28 a 29 vyhlášky č. 27/2016 Sb.)	16	1,8
Doporučení ŠPZ	15	1,7
Zajištění podmínek pro vzdělávání žáků se SVP (§ 16 školského zákona)	13	1,5
Informovaný souhlas zákonného zástupce	7	0,8
Zajištění podmínek pro vzdělávání nadaných žáků (§ 17 školského zákona)	1	0,1
Přípravné třídy základní školy (§ 47 školského zákona)	1	0,1
V jiné oblasti	18	2,1

Efektivní podpora žáků vyžaduje koordinovaný přístup a vzájemnou spolupráci všech aktérů vzdělávání ve škole. V rámci sledování podmínek pro vzdělávání žáků se SVP i žáků nadaných a mimořádně nadaných byla hodnocena míra koordinace podpůrných opatření na úrovni škol. U žáků se SVP je nejčastěji koordinace zajišťována vedením školy (43 %), výchovnými poradci (40 %) nebo jinými osobami (10 %), což často představuje školní speciální pedagog nebo psycholog. Pouze malý podíl škol zapojuje do této činnosti koordinátory inkluze (1 %), což může svědčit o tom, že podpora zůstává převážně na úrovni vedení a není systematicky začleněna do každodenní činnosti pedagogů. Podobný trend byl zjištěn i v oblasti podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků, kde koordinace rovněž převážně spočívá na vedení školy (24 %), výchovném poradci (23 %) nebo jiných osobách (8 %). Navíc však byla zaznamenána koordinace přístupu ke vzdělávání nadaných žáků třídními učiteli u 11 % škol, což představuje pozitivní zjištění a ukazuje na rostoucí povědomí o důležitosti jejich role. Spolupráce třídních učitelů je zásadní, protože právě oni mají celkově přehled o žakově školní situaci, mohou včas identifikovat projevy nadání a efektivně propojit činnost ostatních pedagogů a poradenských pracovníků. Pozice koordinátorů nadaných žáků je však nejednotná, ve více než 6 % škol dokonce úplně chybí. Absence odborného vedení a slabé personální kapacity v oblasti koordinace podpory mohou vést k roztržitosti poskytovaných opatření, neefektivní komunikaci mezi pedagogy a riziku, že potřeby žáků nebudou včas identifikovány a rozvoj jejich potenciálu nebude optimální.

Spolupráce učitele a asistenta pedagoga významně ovlivňuje kvalitu vzdělávacího procesu, napomáhá individualizaci výuky, zvyšuje srozumitelnost učiva pro žáky a přispívá k inkluzivnímu klimatu ve třídě. Kvalita této spolupráce je podmíněna jasným vymezením rolí, systematickým plánováním a komunikací mezi pedagogickými pracovníky. Ve sledovaných hodinách byla spolupráce asistenta pedagoga s vyučujícím zajištěna především formou přímé podpory žáků, a to s vysokým zastoupením napříč školami. Významný podíl asistentů pedagoga rovněž pomáhal žákům se zvládnutím náročnějších dovedností či udržováním pozornosti. Pouze v nízké míře však byla zaznamenána účelná spolupráce při přípravě a vyhodnocování výuky, což naznačuje rezervy v systematickém zapojení asistentů pedagoga do

přípravy výuky. Jen v necelé polovině vyučovacích hodin, stejně tak jako v minulém školním roce, byly mezi asistenty pedagoga a učiteli jasně rozdělené role. Opakovaně bylo také zaznamenáno ne zcela vhodné střídání rolí během výuky (11 %), což ukazuje, že efektivní kooperace učitele a asistenta pedagoga v této oblasti se uplatňuje zatím výjimečně. Příležitosti ke zlepšení se ukazují ve společném plánování, reflexi a aktivním metodickém vedení asistentů ze strany učitelů. Pouze malá část pedagogů vedla asistenty při výběru vhodných postupů, metod, nástrojů a pomůcek. Je zřejmé, že asistenti pedagoga jsou důležitým podpůrným prvkem ve výuce, ale jejich potenciál není zcela využíván. Zlepšení by přineslo zejména prohloubení týmové spolupráce a sdílení odpovědnosti za vzdělávání žáků. Efektivitu spolupráce mezi učiteli a asistenty pedagoga zhodnotila ČŠI v tematické zprávě [Kooperace pedagogů při řízení výuky na základních školách](#), která upozorňuje na nutnost efektivního řízení a promyšleného nastavení spolupráce.

TABULKA 16 | Spolupráce učitele s asistentem pedagoga nebo dalším pedagogem a její účelnost – podíl hospitací (v %)

Spolupráce pedagoga s další přítomnou osobou	ZŠ celkem	do 150 žáků	nad 150 žáků	plně organizované	jen s 1. stupněm
Asistent pedagoga (nebo další pedagog) se věnoval podpoře vybrané skupiny nebo jednotlivých žáků.	79,4	78,1	79,7	79,5	78,6
Asistent pedagoga (nebo další pedagog) účelně pomáhal některým žákům se zvládnutím pro ně náročných dovedností.	53,0	55,6	52,2	52,5	55,8
Asistent pedagoga (nebo další pedagog) měl s vyučujícím jasně rozdělené role v hodině.	44,9	46,5	44,4	44,1	49,6
Asistent pedagoga (nebo další pedagog) pomáhal s kázní a udržením pozornosti žáků.	40,8	43,3	40,0	40,4	42,8
Asistent pedagoga (nebo další pedagog) účelně spolupracoval s vyučujícím při přípravě a vyhodnocování výuky.	22,4	26,9	21,1	21,4	28,3
Asistent pedagoga (nebo další pedagog) během hodiny vhodně střídal role s vyučujícím.	10,8	17,2	8,8	9,4	18,8
Vyučující vedl odborně správně asistenta pedagoga při výběru vhodných pedagogických postupů a metod, nástrojů a pomůcek.	9,4	11,4	8,8	9,0	11,5
Asistent pedagoga se většinu hodiny věnoval podpoře jednotlivého žáka v odděleném prostoru (za zástěnou, v jiné místnosti apod.).	1,8	3,4	1,3	1,5	3,4
Žádné z uvedených tvrzení není charakteristické pro danou hodinu.	3,7	3,6	3,7	3,9	2,4

Schopnost pedagogů účinně zapojit asistenta pedagoga do výuky a zajišťovat kvalitní vzdělávací proces je podmíněna odpovídajícím metodickým vedením a sdílením dobré praxe. Více než polovina učitelů (55 %) uvedla, že obdržela zpětnou vazbu od vedení školy formou rozboru vyučovací hodiny, což je pozitivním signálem systematickosti a snahy o rozvoj profesních kompetencí v oblasti spolupráce s asistenty pedagoga. Podpora formou sdílení praxe prostřednictvím hospitací u kolegů byla ale zaznamenána jen u 11 % dotázaných učitelů. Více než čtvrtina učitelů (28 %) pak dokonce uvedla, že se jim žádné podpory nedostalo, což může negativně ovlivnit schopnost pedagogů efektivně vést asistenta pedagoga a koordinovat s ním výuku. Nedostatečné zlepšování dovedností učitelů v této oblasti může být jedním z vysvětlení, proč asistenti pedagoga nejsou plně zapojováni do společného plánování výuky či proč jen výjimečně dochází ke sdílenému vedení výuky.

Převažující postoj učitelů, obdobný hodnocení v minulém školním roce, shledává činnost asistentů pedagoga jako přínosnou. Část pedagogů však uvádí výhrady, které poukazují na oblasti s nižší efektivitou. Nejčastěji se objevuje obava, že činnost asistentů pedagoga může snižovat samostatnost žáků (51 %), učitelé dále zmiňují nedostatečnou kvalifikaci asistentů pedagoga pro práci se žáky (29 %), nedostatečnou znalost vyučovacích předmětů (24 %) a nestabilitu pozice asistenta pedagoga, způsobenou jejich častým střídáním (12 %). Negativně je hodnocen i vliv přítomnosti asistenta pedagoga na klima třídy (23 %) či vnímání přítomnosti asistenta pedagoga jako zbytečné (37 %). Tyto názory ukazují na potřebu systematického vzdělávání pedagogických pracovníků i asistentů, jejich odborného vedení a posílení jejich profesní stability.

Většina asistentů pedagoga splňuje požadavky na odbornou způsobilost – 65 % jich absolvovalo kvalifikační kurz a 26 % má pedagogické vzdělání na střední, vyšší odborné nebo vysoké škole. Celkem tedy 91 % asistentů disponuje potřebnou kvalifikací, což lze hodnotit pozitivně. Negativně se naopak jeví skutečnost, že 4 % asistentů kvalifikaci nemají a 5 % ji teprve doplňuje formou celoživotního vzdělávání. Tento podíl, byť menší, může mít vliv na kvalitu poskytované podpory žákům i na efektivitu spolupráce s učiteli.

Pozitivní trend je patrný v oblasti dalšího vzdělávání – 48 % asistentů absolvovalo po nástupu do školy vzdělávání zaměřené na konkrétní znevýhodnění žáků, se kterými pracují. Zároveň však 37 % asistentů uvedlo, že tuto možnost

zatím neměli, ale uvítali by ji. Pouze 15 % považuje specializované školení za nepotřebné, což ukazuje na prostor pro zvyšování povědomí o významu cílené přípravy a na nutnost posílit systematickou podporu ze strany školy.

Do budoucna je proto žádoucí, aby školy důsledně zajišťovaly kvalifikovanost všech asistentů pedagoga a systematicky podporovaly jejich vstupní i průběžné vzdělávání. Důraz by měl být kladen zejména na cílená školení navázaná na konkrétní potřeby žáků, čímž se posílí odborné kompetence asistentů a zvýší se kvalita poskytované podpory i efektivita spolupráce s pedagogy.

Z vyjádření vedoucích ŠPP či výchovných poradců je patrná velmi silná spolupráce se zákonnými zástupci žáků, jelikož přes 88 % škol má v této oblasti nanejvýš minimální problémy. Rovněž se ukazuje, že fyzické nebo materiální potřeby žáků představují pro vzdělávání bariéru jen v omezené míře – 36 % škol uvedlo, že žádný žák těmto bariérám nečelí, a dalších 48 % škol deklarovalo, že se problém týká méně než desetiny žáků. Pozitivní je i zjištění, že u pětiny škol (21 %) neměl žádný žák nedostatečně osvojený vyučovací jazyk, a u dalších 57 % škol se jedná o méně než desetinu žáků. Náročné chování z jiných než zdravotních důvodů se nevyskytuje u žádného žáka v případě 15 % škol, méně než desetiny žáků se týká v 60 % škol. Za nejvýznamnější negativní zjištění lze naopak považovat nedostatečnou podporu vzdělávání v domácím prostředí. Více než 90 % škol se potýká s tímto problémem přinejmenším u některých žáků. Alarmující ovšem je, že v případě 25 % škol se nedostatečná podpora týká více než desetiny žáků. Dalším významným problémem je nízká motivace k učení a nízká účast ve vzdělávání, která se neobjevuje u žádného žáka jen v 15 % škol. Neméně důležité jsou i problémy se soustředěním na výuku v důsledku nedostatečného naplnění psychických potřeb, které se neobjevují u žádného žáka jen v 10 % škol, přičemž ve 22 % škol se týkají přibližně desetiny a ve 13 % škol přibližně čtvrtiny žáků. Na základě zjištěných problémů s nedostatečnou podporou vzdělávání v domácím prostředí, nízkou motivací k učení a potížemi se soustředěním by se školy měly prioritně zaměřit na posílení individuální podpory žáků a rozvoj strategií pro zlepšení jejich psychické pohody a vnitřní motivace k aktivní účasti ve vzdělávání.

Spolupráce škol se ŠPZ je z pohledu školních poradenských pracovišť v běžných školách hodnocena většinou velmi pozitivně. ŠPZ jsou vnímána jako vstřícná, s ochotným personálem, kvalitním zpracováním výstupů poradenské činnosti a dostupností ke konzultacím. Dlouhodobě však školy postrádají především praktickou podporu ze strany ŠPZ. Nejčastěji zmiňují potřebu kratší čekací lhůty pro vyšetření, sdílení příkladů dobré praxe, konzultace a přímou podporu ve škole – formou návštěv a sledování žáků při výuce, nabídky skupinových intervencí a podpory pedagogických sborů ve formě workshopů či seminářů, což koresponduje se zjištěním uvedeným v kapitole 3.2.6 *Prevence rizikového chování* a v kapitole 9.2 *Průběh poradenské činnosti*. Zde je žádoucí posílení spolupráce a kapacit poradenských služeb.

TABULKA 17 | Oblasti, které by potřebovaly lepší podporu školskými poradenskými zařízeními – podíl vedoucích ŠPP, resp. výchovných poradců (v %)

Čím by podle vašeho názoru měla poradenská zařízení (PPP i SPC) školám při práci se žáky se SVP více pomáhat?	Podíl
Kratšími čekacími lhůtami pro vyšetření a konzultace	74,9
Praktickými ukázkami příkladů dobré praxe v oblasti práce s žáky se SVP	61,8
Častějšími návštěvami pracovníků poradenských zařízení ve školách, sledováním žáků přímo při školní práci	49,9
Větší pomoci při práci s celými třídami / skupinami žáků (např. při prevenci školní neúspěšnosti, třídním klimatem)	41,6
Práci se skupinami pedagogů ve školách (workshopy, semináře)	38,9
Důkladnou konzultací doporučených podpůrných opatření	22,9
Častějšími průběžnými konzultacemi k dílčím otázkám práce s žáky se SVP	22,7
Poradenské zařízení nemůže školám pomoci více, než jak je v současné praxi nastaveno	5,2
Jinými způsoby pomoci	2,9

V praxi ŠPZ je rovný přístup ke vzdělávání zajišťován prostřednictvím včasné diagnostiky a návrhu podpůrných opatření s důrazem na úzkou spolupráci se školou, rodinou a mezioborovou kooperaci. Klíčová je také metodická podpora škol a pedagogických pracovníků při vytváření inkluzivního prostředí, což vyžaduje systémovou podporu v podobě posílení personálních kapacit ŠPZ, a tím i zajištění kvalitních poradenských služeb. V předchozích výročních zprávách ČŠI bylo opakovaně konstatováno, že školy nedokážou systematicky zajišťovat podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a ze znevýhodněného prostředí a že dostupnost poradenských a podpůrných služeb zůstává nerovnoměrná. Rovný přístup ke vzdělávání přitom představuje klíčovou investici do rozvoje žáků i celé společnosti. Školy musí cíleně plánovat individualizovanou výuku, sledovat účinnost podpůrných opatření a pružně je upravovat. Současně je nezbytné posilovat profesní rozvoj pedagogů a systematicky podporovat také mimořádně nadané žáky.

3.2.5 Individuální vzdělávání žáků

Individuální vzdělávání je školským zákonem chápáno jako odlišný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné denní docházky žáka do školy. Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na prvním i druhém stupni základní školy.

Z vývoje za poslední tři roky je patrný nejen trvalý nárůst počtu škol, ve kterých se individuální vzdělávání realizuje, ale také postupný růst celkového počtu žáků, kteří tento způsob plnění povinné školní docházky využívají.

TABULKA 18 | Individuální vzdělávání – školy a žáci

	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet základních škol s individuálním vzděláváním	657	681	707
Počet žáků v individuálním vzdělávání	6 309	6 878	7 367
Průměrný počet žáků v individuálním vzdělávání na školu	9,6	10,1	10,4
Podíl žáků v individuálním vzdělávání na celkovém počtu žáků (v %)	0,6	0,7	0,7

Rozložení počtu žáků v individuálním vzdělávání mezi jednotlivé školy je značně nerovnoměrné. Ve školním roce 2024/2025 vykazovalo nadprůměrný počet individuálně vzdělávaných žáků 144 základních škol. S ohledem na rozdílnou velikost škol a počet ročníků je vhodné zohlednit průměrný počet individuálně vzdělávaných žáků na jeden ročník. Tento průměr činí dva žáky. Průměrný nebo vyšší počet individuálně vzdělávaných žáků na jeden ročník byl zaznamenán na 115 školách.

Zvýšenou dynamiku vývoje v oblasti individuálního vzdělávání potvrzují i další ukazatele. Na 182 základních školách byli žáci do individuálního vzdělávání zařazeni poprvé až ve školním roce 2024/2025. Z toho deset škol eviduje více než deset individuálně vzdělávaných žáků.

Na 162 školách počet žáků v individuálním vzdělávání ve školním roce 2024/2025 poklesl, naopak u 180 škol byl zaznamenán nárůst počtu individuálně vzdělávaných žáků. Z tohoto počtu jde o 41 škol s výrazným nárůstem a současně vysokým podílem žáků na jeden ročník. Ve 13 z těchto škol se žáci v individuálním vzdělávání objevují až v posledních dvou školních letech.

O povolení individuálního vzdělávání rozhoduje ředitel školy ve správním řízení na základě podaných žádostí. Školy navštívené ve školním roce 2024/2025 obdržely v posledních třech školních letech celkem 952 žádostí, přičemž pouze jedna žádost byla zamítnuta. Skutečnost, že všechny ostatní žádosti byly schváleny, svědčí o vysoké míře vstřícnosti škol k této formě vzdělávání.

TABULKA 19 | Hlavní důvody žádostí o individuální vzdělávání – podíl odpovědí zákonných zástupců (v %)

Důvody pro volbu individuálního vzdělávání	Podíl
Nespokojenost s podobou vzdělávání ve škole, preference jiných forem a metod vzdělávání, než uplatňuje škola	55,9
Záměr předávat individuálním vzděláváním dítěti hodnoty, které nejsou ve škole rozvíjeny	54,1
Nesouhlas se způsobem hodnocení ve škole	31,4
Nadání dítěte nedostatečně zohledněné při výuce ve škole, rozvíjení jeho nadání a zájmů	28,7
Inspirace z jiných rodin realizujících vzdělávání svých dětí individuálně	26,9
Problémy s aklimatizací dítěte ve školním kolektivu, obavy a stres ze školy, poskytnutí bezpečného prostředí mimo školu	25,4
Špatná zkušenost se vzděláváním ve škole (s vyučujícími nebo vrstevníky dítěte)	22,1
Záměr zlepšovat fungování rodiny (např. vztahy v rodině, řešení častého stěhování rodiny z pracovních důvodů)	16,9
Specifické poruchy učení dítěte nedostatečně zohledněné při výuce ve škole	12,7
Jiný zcela odlišný důvod	12,7
Pobyt rodiny v zahraničí	11,2
Dlouhodobé psychické nebo fyzické zdravotní potíže	10,9
Problémy školní výuky související s pandemickým onemocněním covid-19	10,6
Zdravotní postižení/znevýhodnění dítěte nedostatečně zohledněné při výuce ve škole	5,4
Špatná dostupnost spádové školy	3,6

Vyjádření ředitelů škol potvrzuje, že spektrum důvodů pro volbu individuálního vzdělávání je velmi široké a často propojuje osobní, hodnotové i praktické aspekty života rodiny; nejčastěji se opakovaly důvody související s psychickou nepohodou žáků, problémy se začleněním do školního kolektivu a snahou zákonných zástupců zajistit pro dítě bezpečné a stabilní prostředí mimo běžnou školní docházku; tyto faktory byly řediteli označeny jako častěji se vyskytující ve 43 % odpovědí. Zákonní zástupci naproti tomu chtějí prostřednictvím individuálního vzdělávání předávat dítěti hodnoty, které v běžné škole nejsou dostatečně rozvíjeny (31 %), nesouhlasí s podobou výuky poskytovanou školou a preferují alternativní pedagogické přístupy (30 %). Časté byly také důvody spojené s nedostatečným zohledněním specifických vzdělávacích potřeb žáků – ať už šlo o specifické poruchy učení (31 %), mimořádné nadání (32 %), nebo zdravotní znevýhodnění (26 %). Méně častými, ale stále přítomnými impulzy pro volbu individuálního vzdělávání byly například snaha o sladění vzdělávání s životními podmínkami rodiny (např. časté stěhování, práce zákonných zástupců v zahraničí) nebo inspirace od jiných rodin, které již mají s individuálním vzděláváním pozitivní zkušenost. Zcela výjimečně byla příčinou špatná dostupnost spádové školy (pouze necelých 5 % ředitelů ji označilo jako častější).

Celkově se ukazuje, že zákonní zástupci volí individuální vzdělávání nejčastěji z důvodu snahy lépe naplnit potřeby svého dítěte, a to jak v oblasti vzdělávací, tak emocionální a hodnotové.

Ve školách navštívených ve školním roce 2024/2025 došlo v posledních třech školních letech u některých žáků k ukončení individuálního vzdělávání. Jednoznačně nejčastěji se tak stalo na základě žádosti zákonného zástupce (12 případů), což naznačuje, že ukončení probíhalo převážně z iniciativy rodiny, například z důvodů změny rodinné situace, návratu dítěte do běžné školní docházky nebo z jiných osobních důvodů. V menší míře bylo individuální vzdělávání ukončeno z důvodu neprospěchu žáka na konci druhého pololetí (4 případy) nebo kvůli neplnění podmínek individuálního vzdělávání stanovených ve školském zákoně zákonným zástupcem (4 případy). Pouze v jednom případě bylo vzdělávání ukončeno z důvodu nezajištění odpovídajících podmínek – materiálních, personálních či podmínek ochrany zdraví žáka. K ukončení vzdělávání nedochází z důvodu nemožnosti žáka být hodnocen podle školského zákona, například v případě neúčasti u povinných zkoušek v řádném či náhradním termínu.

Z vyjádření dotázaných zákonných zástupců vyplývá, že nejčastěji se individuální vzdělávání realizuje buď formou skupinového vzdělávání s dalšími dětmi, často v rámci komunitního prostředí (53 %), nebo jako výuka jednoho dítěte (52 %). Ve zbývajících případech se jedná buď o skupinové vzdělávání dítěte se sourozenci (22 %), nebo s blízkými kamarády (10 %). Dvě nejčastější formy vzdělávání tak do značné míry popírají princip individuálního vzdělávání, protože na nich není nic individuálního.

Převládající formy výuky zahrnují individuální výklad učiva vzdělavatelem, samostatnou práci žáka s podporou dospělého, ale také neformální vzdělávání v každodenních situacích. Poměrně rozšířená je kombinace přímé výuky a projektového učení, často propojená s mimoškolními aktivitami. Časová dotace přímé výuky je v porovnání s běžnou školní docházkou podle většiny zákonných zástupců nižší, nicméně získaný čas je využíván pro neformální a informální vzdělávání (např. zájmové aktivity, praktické činnosti, exkurze).

V rámci inspekčního šetření byla věnována pozornost rovněž i využívání forem podpory, které škola nabízí zákonným zástupcům a individuálně vzdělávaným žákům.

TABULKA 20 | Formy podpory ze strany školy většinou využívané zákonnými zástupci – podíl (v %)

Formy podpory ze strany školy většinou využívané zákonnými zástupci	Podíl
Poskytnutí učebních osnov nebo více rozpracovaných vzdělávacích obsahů	90,9
Poskytnutí učebnic a dalších vzdělávacích materiálů	79,5
Konzultační podpora poskytovaná učiteli vzdělavatelovi v individuálním vzdělávání	75,0
Zapůjčení učebních pomůcek	43,2
Účast individuálně vzdělávaných žáků na kulturních programech, exkurzích a školních výletech	31,8
Příležitostná účast individuálně vzdělávaných žáků ve výuce některých předmětů	29,5
E-learningová podpora vzdělávání	27,3
Účast individuálně vzdělávaných žáků v zájmových útvarech školy	18,2
Účast individuálně vzdělávaných žáků v předmětových soutěžích, olympiádách apod.	13,6
Účast individuálně vzdělávaných žáků na školách v přírodě, ozdravných pobytech či sportovních výcvikových kurzech	13,6
Jiné	6,8
Zákonní zástupci většinou nevyužívají žádnou z forem podpory	0,0

Jednoznačně nejčastěji využívanou formou podpory je poskytnutí učebních osnov nebo podrobněji rozpracovaných vzdělávacích obsahů, velmi žádané je rovněž poskytnutí učebnic a dalších vzdělávacích materiálů či konzultační podpora učitelů vzdělavatelů. Naproti tomu některé formy podpory nejsou individuálně vzdělávaným žákům školami pravidelně nabízeny – nejčastěji se jedná o e-learningovou podporu, kterou nenabízí více než polovina škol (55 %), dále účast v předmětových soutěžích a olympiádách (46 %) nebo zapojení v zájmových útvarech školy (36 %). Také účast na školách v přírodě, ozdravných pobytech a sportovních kurzech není pro žáky v individuálním vzdělávání ve více než čtvrtině škol standardně dostupná.

U žáků vzdělávaných individuálně se ověření jejich znalostí a dovedností koná zpravidla minimálně dvakrát ročně v termínech stanovených školou, aby bylo zajištěno pravidelné sledování a hodnocení jejich pokroku. Zkouška probíhá nejčastěji formou ústních zkoušek, prezentací portfolií a praktického předvedení dovedností, převážně v prostorách kmenové školy. Žáci pravidelně předkládají dokumentaci o průběhu svého vzdělávání, která zahrnuje pracovní a prezentační portfolia, výstupy z projektů, záznamy četby, výrobky a doklady o mimoškolních aktivitách. Tento komplexní přístup umožňuje objektivní hodnocení jejich znalostí, dovedností a celkového rozvoje.

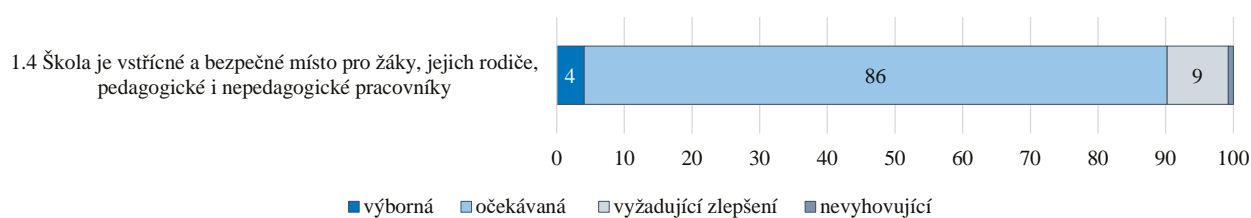
Významné výhrady ke zkouškám nebo spolupráci se školou byly ojedinělé. Zákonní zástupci oceňují zejména otevřenou komunikaci, vstřícný přístup školy a možnost individuálního přizpůsobení výuky. Část zákonných zástupců by přivítala větší prostor pro samostatnou tvorbu vzdělávacího plánu, možnost více reflektovat specifika dětí (např. specifické poruchy učení nebo zlepšení přehlednosti požadavků školy).

Pro úspěšné individuální vzdělávání je nezbytné zajistit pravidelnou a efektivní komunikaci mezi žákem, zákonnými zástupci a školou, která podporuje koordinaci a včasné řešení případných problémů. Dále je důležité, aby vzdělavatelé vypracovávali a průběžně aktualizovali individuální vzdělávací plány, které reflektují aktuální potřeby, možnosti a tempo žáka. Takový flexibilní a přizpůsobivý přístup umožňuje maximalizovat potenciál žáka a zároveň minimalizovat rizika ztráty motivace či zahlcení. Metody hodnocení by měly být rozšiřovány tak, aby zahrnovaly nejen tradiční formy zkoušení, ale také různé kreativní a praktické aktivity, které lépe reflektují skutečné schopnosti a znalosti žáků v reálných situacích. Častější zapojení žáků do mimoškolních aktivit, projektů či komunitních iniciativ by významněji přispívalo k rozvoji jejich sociálních dovedností, samostatnosti a schopnosti týmové spolupráce.

3.2.6 Prevence rizikového chování žáků

Fyzické i psychické bezpečí žáků je klíčové pro prevenci rizikového chování a dalších nežádoucích jevů. Pouze v prostředí, kde se žáci cítí bezpečně, lze efektivně rozpoznávat problémy a hledat vhodná řešení. Ve školním roce 2024/2025 bylo 90 % navštívených škol hodnoceno jako vstřícné a bezpečné prostředí, přičemž tento podíl zůstává dlouhodobě stabilní.

GRAF 43 | Škola jako vstřícné a bezpečné místo – podíl škol (v %)



Bezpečné a vstřícné školní prostředí, v němž žáci, pedagogové i zákonní zástupci vzájemně komunikují, respektují se a spolupracují, je klíčové pro kvalitní vzdělávání i zdravý osobnostní rozvoj žáků. Školy, které systematicky podporují pozitivní školní klima, účinně předcházejí agresi, šikaně, sebepoškozování a dalším formám rizikového chování.

Z výsledků inspekční činnosti vyplývá, že téměř devět desetin žáků vnímá své spolužáky jako aktivně spolupracující na společných úkolech a zároveň 80 % jich hodnotí školní klima jako otevřené vůči vyjádření nesouhlasu se spolužáky. Žáci v dotaznících uváděli vysokou míru sebehodnocení své práce ve výuce (celkově 76 %), o něco více v menších školách do 150 žáků (o 8 p. b.). Přesto se některé poznatky liší mezi typy škol, kdy např. žáci veřejných škol deklarovali méně často možnost říct učitelům svůj názor na vyučování (o 15 p. b.) či vyjádřit s nimi nesouhlas (o 11 p. b.) než žáci škol neveřejných. Do značné míry se též rozcházejí výroky učitelů a žáků. Významný nesouhlas vyplynul v pohledu na poskytování zpětné vazby žáků učitelům ohledně výchovně-vzdělávacího procesu (o 23 p. b. hodnotí jev lépe

žáci); dále v tom, zda neshody mezi žáky jsou řešeny a jestli vedou ke zkvalitnění spolupráce (o 26 p. b. hodnotí situaci lépe učitelé) a taktéž řešení neshod mezi učiteli a žáky (o 22 p. b. opět pozitivněji hodnotí učitelé).

Zaznamenán byl bohužel meziroční nárůst výskytu většiny sledovaných forem rizikového chování. Nejvýraznější vzestup byl zaznamenán u agrese vůči spolužákům (o 15 p. b.), verbální agrese vůči učiteli (o 7 p. b.) a záškoláctví (o 6 p. b.). Naopak byl zaznamenán mírný pokles výskytu šikany (o 4 p. b.) a užívání návykových látek (o 5 p. b.). Záškoláctví je návazně dlouhodobým problémem také středního vzdělávání, kde je evidován dokonce podíl 60 % škol.

Jednou z nově sledovaných oblastí bylo nevhodné chování žáků, jako je pošťuchování či posmívání bez prvků šikany, které se vyskytlo v 83 % škol. Za znepokojivou lze považovat skutečnost, že téměř v polovině škol byly zaznamenány případy sebepoškozování. Tento jev poukazuje na nutnost věnovat oblasti duševního zdraví žáků zvýšenou pozornost a poskytovat jim adekvátní podporu.

TABULKA 21 | Rizikové chování v ZŠ – podíl škol (v %)⁴⁵

Podíl škol s výskytem rizikového chování	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Nevhodné chování (pošťuchování, posmívání bez znaků šikany)	x	x	x	82,8
Agrese, násilí vůči žákovi	20,7	35,8	41,0	56,3
Záškoláctví	42,1	50,4	49,2	55,5
Kouření	26,4	41,1	50,2	51,3
Sebepoškozování	x	x	x	48,7
Verbální agrese vůči učiteli	25,3	37,4	40,5	47,7
Poškozování majetku, vandalismus	27,2	39,1	39,2	43,5
Kyberšikana	28,6	33,8	39,3	40,5
Šikana	28,4	44,3	44,5	40,4
Nadměrné/nevhodné/problémové užívání technologií (internet, hry, mobil aj.)	x	x	x	36,5
Krádeže	10,2	23,3	25,2	27,6
Užívání návykových látek (mimo kouření)	8,1	22,8	20,8	15,6
Fyzická agrese vůči učiteli	2,7	6,7	6,5	8,7
Jiné	7,7	17,1	20,7	22,8

Téměř všechny školy uplatňují opatření ke snížení školní neúspěšnosti, ale pouze v 66 % hodnocených škol jsou tyto postupy vyhodnocovány a případně upravovány pro dosažení vyšší účinnosti. Ředitelé uvedli v rámci předcházení školní neúspěšnosti nejčastěji doučování či možnost konzultací žáků s učiteli po vyučování (obojí 80 %), dále pak možnost vypracovat si domácí úkoly ve škole (37 %). Vedoucí školních poradenských pracovišť se s učiteli shodují, že nejčastěji přijímaným opatřením je v této oblasti individuální práce se žáky ve výuce. Učitelé však nepotvrzují jejich tvrzení o zvýšené spolupráci se zákonnými zástupci (rozdíl 27 p. b.). Tento setrvalý významný nesoulad hodnot uváděných vedoucími školních poradenských pracovišť a učiteli koresponduje s vzestupným množstvím stížností zákonných zástupců žáků na školy, a poukazuje tak na neefektivní, či dokonce absentující zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu od zákonných zástupců žáků pro vedení školy.

⁴⁵ Údaje o rizikovém chování žáků jsou zjišťovány v navštívených školách vždy souhrnně za uzavřený předcházející školní rok. Zachycen je výskyt rizikového chování, které bylo řešeno na úrovni školy.

TABULKA 22 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti – podíl vedoucích ŠPP a učitelů (v %)

Jaká opatření přijímáte pro žáky ohrožené školní neúspěšností / neúspěšné žáky?	Vedoucí ŠPP	Učitelé
Podpůrná opatření ve výuce (např. oznámení testu, zkoušení, povolení určitých pomůcek)	92,6	89,3
Zvýšená spolupráce se zákonnými zástupci	87,2	60,2
Individuální práce v hodinách	81,7	94,5
Spolupráce se školním poradenským pracovištěm (výchovní poradce, speciální pedagog, školní psycholog)	78,3	63,8
Spolupráce se školskými poradenskými zařízeními (PPP, SPC), diagnostika	77,3	50,3
Diferencovaná práce v hodinách	68,4	65,3
Individuální doučování	68,3	36,3
Konzultace	59,2	47,5
Skupinové doučování	46,6	24,0
Koncepce domácí přípravy	21,9	31,2

Dlouhodobě se ukazuje nezbytnost zlepšit komunikaci mezi zákonnými zástupci a školou zejména ve věci stanovení a sledování cílů a výsledků vzdělávacího procesu. Opakovaně se prokazuje významný nesoulad mezi podílem využívání doučování jako opatření ke snížení školní neúspěšnosti, jak jej uvádějí ředitelé a vedoucí školních poradenských pracovišť, a skutečnou praxí zaznamenanou učiteli. Tento rozdíl naznačuje, že vedení škol často pouze předpokládá efektivní realizaci doučování, aniž by její průběh dostatečně kontrolovalo a vyhodnocovalo, což snižuje účinnost tohoto opatření proti školní neúspěšnosti.

Vedoucí školních poradenských pracovišť⁴⁶ uvádějí v naprosté většině případů (94 %) spolupráci se „spádovou“ pedagogicko-psychologickou poradnou, a to především v případě žáků s obtížemi v učení (99 %), v oblasti posuzování školní zralosti (84 %) a při řešení výchovných problémů (81 %). Dlouhodobě se potvrzuje pozitivní hodnocení vstřícnosti školských poradenských zařízení vůči potřebám škol. Z hlediska poskytování podpory ze strany „spádové“ poradny však vedoucí ŠPP identifikují určité rezervy (viz také kapitola 3.2.4 *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných*). Nižší míru spokojenosti vyjadřují zejména v oblasti nabídky skupinových aktivit poradenských zařízení, například výcvikových či reedukačních skupin nebo práce se třídami.

3.3 Výsledky základního vzdělávání

3.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Vzdělávání žáků na základních školách směřuje k rozvoji klíčových kompetencí potřebných pro aktivní, odpovědný a smysluplný život v občanské, profesní i osobní rovině. Tyto kompetence představují základní výstupy vzdělávacího procesu a jsou ukotveny v rámcových vzdělávacích programech i ve školních vzdělávacích programech jednotlivých škol. Tento přístup odpovídá hlavnímu cíli Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, která klade důraz na posilování kompetencí nezbytných pro život v 21. století a na snižování nerovností ve vzdělávání.

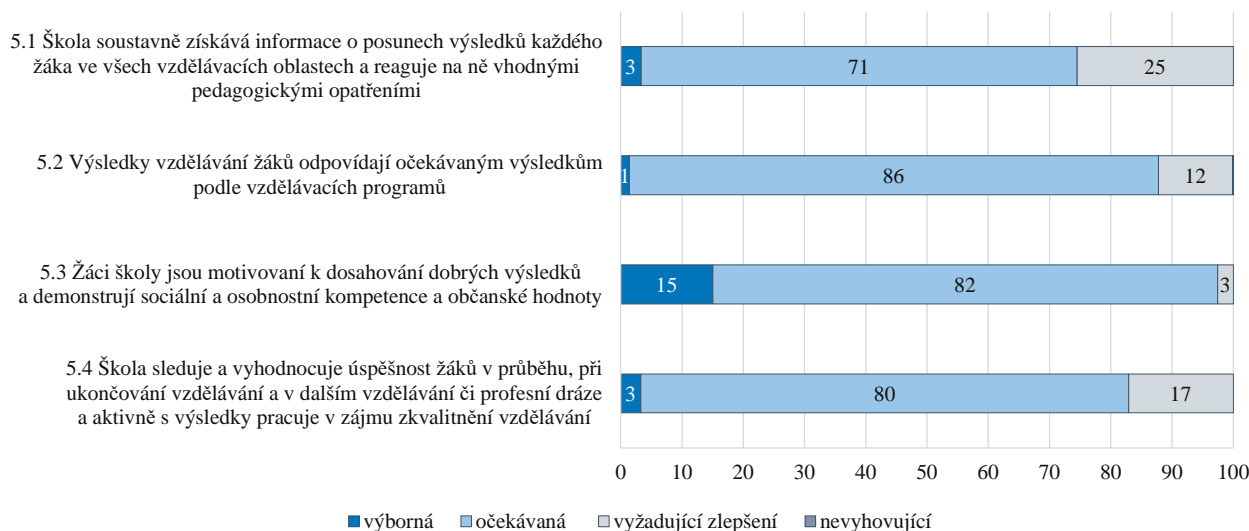
Úkolem škol je motivovat žáky, systematicky monitorovat průběh vzdělávání a poskytovat žákům i jejich zákonným zástupcům objektivní hodnocení výsledků ve vzdělávání. K dosažení tohoto cíle je třeba využívat účinných metod a forem práce, včetně motivace, individuálního přístupu, sledování pokroku, účinné zpětné vazby a vytváření příležitostí pro zlepšení při práci s výsledky ve vzdělávání. Hodnocení musí být pedagogicky zdůvodněné, odborně správné a doložitelné, respektující individuální vzdělávací potřeby žáků a doporučení školského poradenského zařízení. ČŠI dlouhodobě upozorňuje na stagnaci výsledků a nižší kvalitu výuky na druhém stupni základních škol. Na tomto stupni se v menší míře než na prvním stupni daří zavádět moderní metody práce, podporovat motivaci žáků a uplatňovat formativní postupy ve výuce.

Ve všech kritériích týkajících se výsledků žáků převažuje nadále očekávaná úroveň hodnocených škol. Vyšší kvalitu výsledků vzdělávání napříč sledovanými kritérii a zjištěnými výsledky vzdělávání vykazují školy s celkovým počtem do 150 žáků a školy jen s prvním stupněm. Míra výskytu souvisejících znaků se napříč kritérii u různých škol liší.

⁴⁶ Podle § 2 vyhlášky č. 607/2020 Sb. mají i jiná školská zařízení a jiné školy než zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí povinnost poskytovat bezplatně poradenskou pomoc žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadaným.

V kritériu týkajícím se sledování a získávání informací o pokroku a výsledcích vzdělávání žáků s následnými vhodnými pedagogickými opatřeními vykazuje 26 % škol úroveň vyžadující zlepšení (největší podíl mají na této úrovni školy nad 150 žáků (31 %) a plně organizované školy (29 %)). Ve sledování úspěšností absolventů coby zpětné vazby o úspěšnosti školního vzdělávání vyžaduje zlepšení přibližně 17 % škol (všech typů).

GRAF 44 | Podíl škol podle hodnocení v jednotlivých kritériích oblasti 5 „Celkové výsledky vzdělávání žáků“ (v %)



Souvislostem mezi vyhodnocováním účinnosti využívaných forem a metod vzdělávání a hodnocením vzdělávacích výsledků žáků věnuje řada škol stále pouze omezenou pozornost. Inspekční zjištění ukazují, že více než čtvrtina škol byla v této oblasti hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení. To signalizuje přetrvávající nedostatky v systematickém využívání evaluace výuky jako nástroje pro zvyšování její efektivity a pro cílenou podporu žákovského učení.

Většina učitelů (93 %) považuje jako velmi důležitý faktor ovlivňující výslednou známku z předmětu aktivitu žáka a jeho zájem o předmět napříč všemi typy škol, což je pozitivní motivační prvek, který napomáhá předcházení školní neúspěšnosti. Ke zjišťování úrovně výsledků vzdělávání v jednotlivých předmětech nejčastěji využívají učitelé písemné práce různého rozsahu realizované v průběhu hodiny („pětiminutovky“ cca 68 %, rozsáhlejší práce zhruba 45 %). Podíl škol, které využívají ke sledování výsledků vzdělávání portfolia výkonu žáka, se snížil oproti loňskému roku o 10 p. b. (čteněji jsou portfolia využívána u škol do 150 žáků). Zkoušení v lavici převažuje jen ve školách do 150 žáků a školách s prvním stupněm (o 6 p. b. proti průměru). Více než polovina učitelů se během hodnocení zaměřuje na pokrok žáků, v němž jsou zohledněny jejich potřeby a aktuální možnosti, přičemž ve výrazně vyšším procentu je této problematice věnována pozornost na prvním stupni (o 9 p. b. více než na druhém stupni).

TABULKA 23 | Které tři podklady pro vás mají nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení? – podíl učitelů (v %)

Které tři podklady pro vás mají nejvýraznější vliv na výslednou známku žáků na vysvědčení?	Podíl
Aktivita žáka v hodině, snaha a zájem o předmět	92,5
Krátká písemná opakování (pětiminutovky)	67,6
Rozsáhlejší písemné práce v hodině	44,8
Hodnocení portfolia výkonu žáka	21,2
Projektová práce	20,7
Zkoušení v lavici	13,6
Ústní zkoušení u tabule	12,2
Hodnocení domácí práce	8,4
Jiné podklady	3,5

Na druhé straně většina škol aktivně ověřuje soulad dosažených vzdělávacích výsledků žáků s požadovanými výstupy vymezenými ve školních vzdělávacích programech. V této oblasti bylo 88 % škol hodnoceno na úrovni výborné nebo očekávané, což ukazuje na obecně rozšířenou snahu škol reflektovat výsledky vzdělávání ve vztahu k plánovaným cílům.

V roce 2024/2025 zůstává ve více než polovině škol hlavní formou hodnocení klasifikace. Slovní hodnocení je i nadále využíváno především na prvním stupni v kombinaci s klasifikací u některých žáků (32 %) nebo u některých tříd/žáků (20 %), na druhém stupni v kombinaci s klasifikací u některých tříd/žáků (17 %). Formulace kvalitního slovního hodnocení vypovídá detailněji o dosažených vzdělávacích výsledcích, má pro žáka větší přínos, i když je pro učitele časově náročná. Slovní vyjádření je využíváno ve větší míře pro hodnocení žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či s odlišným mateřským jazykem. Pouze slovní hodnocení na prvním i druhém stupni využívají převážně školy neveřejné.

Ve školním roce 2024/2025 bylo Českou školní inspekcí zjištěno porušení povinností v oblasti hodnocení výsledků vzdělávání u více než 3 % sledovaných škol. Nejvyšší podíl těchto pochybení byl zaznamenán u neveřejných škol, a to téměř v 5 % případů. Naopak nejméně porušení bylo identifikováno u škol poskytujících pouze první stupeň základního vzdělávání. Konkrétně ve 2 % případů neprobíhalo hodnocení výsledků vzdělávání v souladu s právními předpisy a pravidly stanovenými školou, další 2 % porušení se týkala jiných oblastí hodnocení a přibližně v 1 % případů šlo o nedostatky spojené s přezkoumáním výsledků hodnocení žáků.

Sledování úspěšnosti absolventů v dalším vzdělávání je důležitou součástí zpětné vazby, kterou mohou školy využít k reflexi kvality poskytovaného vzdělávání; systematictější přístup ke sledování osudu absolventů by mohl školám nabídnout cenná data pro další rozvoj vzdělávací nabídky, profilaci školy i individuální pedagogickou práci. Téměř dvě třetiny škol sledují úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání – z velké části se jedná o informace získávané návštěvou absolventů přímo ve škole (86 %). Častěji k tomu dochází ve větších školách nad 150 žáků, zejména plně organizovaných. Informace o následném vzdělávání absolventů přímým sběrem ze škol získává 35 % škol, výrazně častěji v tomto případě naopak neúplně školy pouze s prvním stupněm (60 %, o 37 p. b. více než ostatní školy). Další informace získávají školy případně z výsledků soutěží, ze setkání absolventů, od zákonných zástupců a podobně. Jen malá část škol však má vytvořený efektivní systém pro získávání těchto informací od všech absolventů, který by podával ucelený přehled o úspěšnosti v dalším vzdělávání. Posilování efektivních postupů pro sběr těchto informací, s ohledem na velikost a kapacitu školy, tak zůstává příležitostí ke zlepšení v řadě školských zařízení.

3.3.2 Přijímací řízení na střední školy

Podle souhrnných dat zveřejněných Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání⁴⁷ bylo ve školním roce 2024/2025 podáno v 1. kole přijímacího řízení na střední školy celkem 432 tis. přihlášek od 159,2 tis. uchazečů. Školy nabízely celkovou kapacitu 165,8 tis. míst a přijato bylo celkem 128,1 tis. uchazečů. Nejvyšší počet (132,7 tis.) uchazečů připadal na čtyřleté obory vzdělání, přičemž 77 % z nich podalo přihlášku k maturitnímu oboru vzdělání a 39 % k nematuritnímu oboru vzdělání. Jednotné přijímací zkoušky se účastnilo 124,7 tis. uchazečů a neúčastnilo 34,6 tis. uchazečů.

V případě čtyřletých oborů vzdělání byla celková kapacita míst na středních školách vyšší než celkový počet uchazečů, existují však územní a oborové rozdíly, které se projevují mimo jiné v těchto skutečnostech:

- Poměr počtu uchazečů ke kapacitě nabízených míst je vyšší v případě čtyřletých gymnázií, než je tomu v případě středních odborných škol a především středních odborných učilišť s výučním listem.
- Nejvyšší hodnoty poměru počtu uchazečů ke kapacitě nabízených míst lze zaznamenat u lyceí a středních odborných učilišť s maturitou. Pro tyto kategorie škol je častěji charakteristická jedna přihláška podaná uchazečem. Je tak otázkou, jakou roli hrají tyto obory v preferencích uchazečů.
- Poměr počtu uchazečů ke kapacitě nabízených míst v oborech čtyřletých gymnázií je vyšší v územích s nižší nabídkou takových míst (např. Plzeňský a Středočeský kraj).
- Na Středočeský kraj připadá nejvyšší podíl uchazečů ze základních škol (53 %), kteří podali alespoň jednu přihlášku ve střední škole jiného kraje. Nejčastěji se jedná o střední školy hlavního města Prahy.

Při interpretaci je nutné mít na paměti tu skutečnost, že uváděné hodnoty jsou ovlivněny možností uchazeče podat více přihlášek.

Vyšší počet uchazečů vůči kapacitě nabízených míst se ještě silněji projevuje v případě oborů víceletých gymnázií, relevantním zůstává i územní aspekt. V případě osmiletých gymnázií jsou hodnoty poměru počtu uchazečů ke kapacitě nabízených míst nejvyšší ve Středočeském kraji (3,1), hlavním městě Praha (2,9) a Jihomoravském kraji (2,7). V případě šestiletých gymnázií se pak silně projevuje poměrně nízký počet nabízených míst.

⁴⁷ Blíže viz CZVV (2025). [Přijímací zkoušky. Kapacity, přihlášky a výsledky škol v 1. a 2. kole](#). Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání. CZVV (2025). [Přijímací zkoušky. Přihlášky – analytický pohled. 1. kolo přijímacího řízení](#). Praha: Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání.

TABULKA 24 | Charakteristiky přijímacího řízení na střední školy ve školním roce 2024/2025 – 1. kolo

Kategorie škol	Počet přihlášek	Počet uchazečů	Kapacita míst	Poměr počtu uchazečů ke kapacitě míst	Počet přijatých
Celkem	432,0 tis.	159,2 tis.	165,8 tis.	0,96	128,1 tis.
Čtyřleté obory	374,2 tis.	132,7 tis.	154,0 tis.	0,86	116,7 tis.
<i>Střední odborné školy</i>	<i>153,8 tis.</i>	<i>75,8 tis.</i>	<i>55,8 tis.</i>	<i>1,36</i>	<i>46,4 tis.</i>
<i>SOU s výučním listem</i>	<i>106,9 tis.</i>	<i>51,5 tis.</i>	<i>50,5 tis.</i>	<i>1,02</i>	<i>34,0 tis.</i>
Čtyřletá gymnázia	45,2 tis.	25,3 tis.	17,5 tis.	1,44	14,9 tis.
<i>SOU s maturitou</i>	<i>22,5 tis.</i>	<i>18,4 tis.</i>	<i>9,8 tis.</i>	<i>1,87</i>	<i>6,8 tis.</i>
<i>Lycea</i>	<i>25,9 tis.</i>	<i>21,9 tis.</i>	<i>8,4 tis.</i>	<i>2,61</i>	<i>6,6 tis.</i>
Šestiletá gymnázia	16,1 tis.	7,1 tis.	2,5 tis.	2,85	2,4 tis.
Osmiletá gymnázia	41,7 tis.	19,4 tis.	9,4 tis.	2,07	9,0 tis.

Podle souhrnných dat zveřejněných Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání bylo ve školním roce 2024/2025 podáno ve 2. kole přijímacího řízení na střední školy celkem 34 tis. přihlášek od 13,8 tis. uchazečů. Školy nabízely celkovou kapacitu 25,2 tis. míst a přijato bylo celkem 10,5 tis. uchazečů.

3.4 Závěry a doporučení

Pozitivní zjištění

- Vyučující stále častěji zařazují do výuky efektivní metody zaměřené na rozvoj klíčových kompetencí žáků, což vede k lepšímu osvojení znalostí, rozvoji samostatnosti a schopnosti aplikovat nabyté dovednosti v praxi.
- Pokračuje úspěšné začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami do běžného vzdělávacího prostředí, čímž se podporuje rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky.
- Ve školách se dlouhodobě udržuje vysoký podíl kvalifikovaných učitelů, začínající učitelé jsou systematicky podporováni a kultura zpětné vazby výrazně posiluje kvalitu vzdělávání. Rostoucí počet metodických orgánů podporuje spolupráci učitelů a jejich profesní rozvoj.
- Učitelé pravidelně poskytují a aktivně využívají zpětnou vazbu mezi sebou i s vedením školy a dokážou konstruktivně spolupracovat i při odlišných názorech, což významně přispívá ke zvyšování kvality výuky a podporuje efektivní profesní rozvoj pedagogů.
- Školy hodnotí spolupráci se školskými poradenskými zařízeními velmi kladně, což přispívá k efektivní podpoře žáků, zlepšení výuky a posilování inkluzivního a vstřícného prostředí ve škole.

Negativní zjištění

- Podpůrná opatření jsou mnohdy poskytována pouze formálně a nejsou efektivně začleněna do každodenní pedagogické praxe ani průběžně vyhodnocována.
- Individualizace vzdělávání a identifikace nadaných žáků se realizují stále jen v nedostatečné míře, což omezuje rozvoj plného vzdělávacího potenciálu žáků.
- Zapojení asistentů pedagoga do plánování a hodnocení výuky společně s učiteli je nadále menšinové, přičemž sdílené vedení vyučování se realizuje jen zřídka.
- Vzestupné množství stížností naznačuje potřebu zlepšení komunikace a řešení problémů mezi školou, zákonnými zástupci a dalšími účastníky vzdělávání.
- Opětovný nárůst výskytu rizikového chování žáků, zejména projevů agrese, záškoláctví a kouření, představuje významnou výzvu pro prevenci a podporu bezpečného školního prostředí.
- Průběh vzdělávání, zejména na druhém stupni základních škol a nižším stupni víceletých gymnázií, je stále převážně založen na tradičních metodách a formách výuky, které nedostatečně podporují rozvoj samostatnosti žáků, jejich klíčových kompetencí a funkčních gramotností.

Doporučení pro školy

- Zavádět moderní, aktivní a kooperativní metody výuky rozvíjející samostatnost a klíčové kompetence žáků.
- Systematicky sledovat kvalitu výuky vedením školy, poskytovat pedagogům kvalitní zpětnou vazbu a podporovat sdílení dobré praxe.
- Efektivně začleňovat podpůrná opatření do každodenní výuky a pravidelně vyhodnocovat jejich účinnost.
- Identifikovat nadané žáky a podporovat jejich individuální rozvoj.
- Aktivně zapojovat asistenty pedagoga do plánování, hodnocení a vedení výuky.
- Zlepšovat komunikaci se zákonnými zástupci a dalšími účastníky vzdělávání a zajistit transparentní řešení problémů.
- Podporovat otevřenou komunikaci mezi žáky, učiteli a vedením školy a pravidelnou zpětnou vazbu.
- Posilovat prevenci a podporu bezpečného, inkluzivního školního prostředí.

Doporučení pro zřizovatele

- Zajistit materiální a personální podmínky pro systematickou podporu všech žáků, včetně žáků se SVP.
- Zajistit praktickou podporu škol prostřednictvím školských poradenských zařízení.
- Podporovat spolupráci škol se zákonnými zástupci a efektivní využívání dat o vzdělávacích potřebách žáků pro strategické řízení.
- Posilovat aktivní roli ředitelů a jejich zástupců při řízení kvality výuky (metodické vedení pedagogů, podpora jejich profesního rozvoje a vytváření podmínek pro inovace ve výuce).

Doporučení na úrovni systému

- Zajistit metodickou a systematickou podporu školám a pedagogům při vytváření inkluzivního prostředí a individuálním přístupu k žákům.
- Podporovat další vzdělávání pedagogů nejen v odborných předmětech, ale i v obecných kompetencích, včetně gramotností a klíčových dovedností, a posilovat podporu začínajících učitelů.
- Posilovat spolupráci škol se zákonnými zástupci a školskými poradenskými zařízeními a systematicky využívat data o vzdělávacích potřebách žáků pro strategické řízení.
- Podporovat moderní, aktivní a kooperativní metody výuky a implementaci nového RVP do vzdělávací praxe.



Střední vzdělávání

4 STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Střední vzdělání lze v ČR získat absolvováním gymnázia, střední odborné školy, středního odborného učiliště, praktické školy nebo odpovídajících ročníků konzervatoře. Podmínkou pro přijetí ke střednímu vzdělávání je splnění povinné školní docházky, popř. úspěšné ukončení základního vzdělávání před splněním povinné školní docházky. Úspěšným zakončením studia v odpovídajícím vzdělávacím programu (vyšší sekundární všeobecný nebo odborný základ ISCED 3 podle mezinárodní standardní stupnice klasifikace vzdělání a úroveň 2 až 4 podle Evropského rámce klasifikací EQF) dosahuje žák středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem nebo středního vzdělání s maturitní zkouškou. V souvislosti s probíhajícími a předpokládanými změnami na trhu práce je možné doplnění vzdělání v rekvalifikačních, pomaturitních a jazykových kurzech (postsekundární neterciární vzdělávání ISCED 4) a zkráceném studiu s maturitní zkouškou či výučním listem nebo v nástavbovém studiu.

Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků středního vzdělávání ve školním roce 2024/2025 vycházelo především z:

- kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních (dále také „kritéria“);
- analýzy údajů uvedených v 7984 hospitačních záznamech a dat zjištěných v průběhu inspekčního hodnocení 300 středních škol;
- informací vyplývajících z tematicky zaměřeného zjišťování ve školách a z inspekčního elektronického zjišťování (INEZ);
- dat poskytnutých Centrem pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV);
- dalších zdrojů (např. MŠMT).

Podle Plánu hlavních úkolů ČŠI na školní rok 2024/2025 se inspekční činnost zaměřovala také na hodnocení dopadů pokusného ověřování kombinované výuky, sledování forem a kvality interní evaluace, monitorování vzdělávání ve středních školách dlouhodobě neúspěšných ve společné části maturitní zkoušky, hodnocení kvality středních škol ve vztahu k výsledkům maturitní zkoušky a analýzu příčin, okolností a dopadů opakování ročníku z prospěchových důvodů.

Ve školním roce 2024/2025 došlo ke změně inspekčního cyklu v rámci individualizované a diferencované podpory středních škol. Nový model reaguje na různorodé podmínky, ve kterých školy působí, a rozděluje inspekční cykly na 3, 5, 7 a 9 let. Nejkratší inspekční cyklus je určen školám, které potřebují cílenou podporu z důvodu nedostatků v oblasti řízení, z důvodu nízkého socioekonomického zázemí žáků nebo specifických regionálních problémů. Pětiletý inspekční cyklus je určen školám, které potřebují střední míru podpory, pravidelně hodnotí kvalitu výuky a usilují o její zlepšování. Delší cykly (7 a 9 let) mají školy, které dosahují dlouhodobě vynikajících výsledků a mohou být pro ostatní příkladem inspirativní praxe.

Hodnocení ve školním roce 2024/2025 bylo ovlivněno skutečností, že častěji byly navštěvovány střední školy s tříletým cyklem. Se zřetelem na to, že v těchto školách bylo vyhodnoceno větší množství rizik, poskytuje ČŠI ve spolupráci s NPI ČR již od září 2022 cílenou metodickou podporu KOMPAS⁴⁸ a od školního roku 2024/2025 také spolupráci formou PEER programu, který se zaměřuje na vzájemnou podporu mezi řediteli škol.

V souladu s naplňováním záměrů Strategie 2030+ byla zahájena výuka v rámci pokusného ověřování podle rámcového vzdělávacího programu oboru vzdělání 78-42-M/08 Lyceum ve vybraných školách a prodlouženo trvání některých dalších, např. Pokusné ověřování zaměřené na uznávání mezinárodních certifikačních standardů ICT v rámci profilové části maturitní zkoušky (vyhlášeno v roce 2020), Pokusné ověřování zaměřené na uznávání Advanced Placement zkoušek v rámci profilové části maturitní zkoušky (vyhlášeno v roce 2022), Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinované výuky ve středních školách.

Pro uchazeče cizince podle § 1 odst. 1 zákona č. 67/2022 Sb., o opatřeních v oblasti školství v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaným invází vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů byla prodloužena platnost úpravy podmínek přijímacího řízení na střední školu (možnost prominutí zkoušky z českého jazyka, možnost konat písemný test jednotné přijímací zkoušky z matematiky a písemný test školní přijímací zkoušky v ukrajinském jazyce). S cílem zkvalitnit žákům cizincům podmínky pro vzdělávání byla změnou vyhlášky č. 13/2005 Sb.,

⁴⁸ <https://www.kvalitniskola.cz/Externi-hodnoceni-a-podpora-skol/KOMPAS-s-mentorskou-podporou>

o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři, ve znění pozdějších předpisů prodloužena možnost pro jejich jazykovou přípravu na dobu 30 měsíců. S účinností od 1. 1. 2025 došlo k drobným zpřesněním a doplněním ve vyhlášce č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění pozdějších předpisů (ověřování znalosti terminologie v rámci ústní zkoušky z cizího jazyka, složení zkušební maturitní komise, určení osoby navrhuující hodnocení praktické zkoušky v konzervatoři a v oborech vzdělání skupiny Umění a užité umění).

Hlavní zjištění

Gymnázia

- Ředitelé gymnázií si v manažerských dovednostech věří méně než ředitelé středních odborných škol s maturitními obory.
- Vyšší efektivnost gymnaziální výuky je podmíněna vysokou kvalifikovaností a aprobovaností pedagogů a více motivovanými žáky.
- Příležitosti ke zlepšení zůstávají v individualizaci výuky a výraznější podpoře rozvoje gramotností a klíčových kompetencí prostřednictvím širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií.

Střední odborné školy

- Střední odborné školy s nematuritními obory mají nejmenší zájem o podporu v oblasti vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných a prohloubení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje gramotností a klíčových kompetencí.
- Zejména v nematuritních oborech středního vzdělávání je během výuky častěji využíváno zkušeností žáků z reálného života či aplikací znalostí a dovedností získaných studiem v praxi.
- Při ukončování studia maturitní zkouškou jsou nejméně úspěšní žáci nástavbových oborů, a to ve společné části maturitní zkoušky.

4.1 Podmínky středního vzdělávání

4.1.1 Školy a žáci ve středním vzdělávání

Počet středních škol setrvale mírně roste. Za posledních pět let se zvýšil o 33 na hodnotu 1 313. Počet škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zůstává víceméně stabilní, stejně jako podíl škol církevních. Průběžně se zvyšuje podíl soukromých škol na úkor škol veřejných. Podobný trend je možné sledovat i v základním vzdělávání, s tím rozdílem, že soukromých středních škol je téměř čtvrtina z jejich celkového počtu a soukromé základní školy představují necelých 8 % všech základních škol (pro srovnání: podíl soukromých institucí ve vyšším odborném školství je 27 %). Hlavními důvody vzniku soukromých škol se jeví poptávka po individuálním přístupu, respektujícím prostředí, efektivních a alternativních výukových metodách, což části uchazečů, případně jejich zákonným zástupcům ve veřejných školách chybí. Nejvíce soukromých středních škol na počet obyvatel se nachází v Praze a v krajích Moravskoslezském, Jihomoravském, Zlínském a Ústeckém. Nejmenší potřeba zakládat soukromé školy se ukazuje ve Středočeském a Plzeňském kraji.

Ve školním roce 2024/2025 celkem 38 středních škol (nejvíce ve Středočeském kraji) podalo žádost o výmaz některého vzdělávacího oboru z rejstříku škol a školských zařízení, např. z důvodu nízkého zájmu uchazečů, změny požadavků trhu práce a optimalizace oborové nabídky v rámci krajských vzdělávacích politik. Vymazáno bylo celkem 73 oborů, některé i s ohledem na ukončení jejich platnosti.

TABULKA 25 | Školy ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet škol celkem	1 294	1 304	1 313
<i>z toho počet škol pro žáky se SVP</i>	138	140	137
Podíl veřejných škol (v %)	73,6	73,2	72,7
Podíl soukromých škol (v %)	22,9	23,3	23,8
Podíl církevních škol (v %)	3,5	3,5	3,5
Počet tříd	20 378	20 938	21 406
Počet tříd v denní formě vzdělávání	19 446	20 030	20 545

Obdobně jako v minulých letech i ve školním roce 2024/2025 vzrostl počet žáků ve středních školách, a to mezitím o více než 18 tisíc. Počet cizinců studujících na středních školách v České republice se za poslední čtyři roky více než zdvojnásobil a žáci cizinci tvoří 4,2 % všech středoškoláků. V souvislosti s vývojem událostí na Ukrajině není překvapující, že tři pětiny těchto žáků jsou právě Ukrajinci. Obdobný podíl cizinců aktuálně studuje ve vyšších odborných školách (4,1 %).

TABULKA 26 | Žáci ve středním vzdělávání

Sledovaný parametr ČR	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet žáků v SŠ	463 200	484 758	503 189
<i>z toho počet žáků zdravotně postižených</i>	26 910	29 762	32 852
<i>z toho počet cizinců</i>	14 128	17 184	21 227
<i>z toho počet Ukrajinců</i>	7 062	9 643	12 825
Podíl žáků v oborech gymnázií (v %)	29,3	28,6	28,1
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – bez nastavbového studia (v %)	75,8	75,7	75,8
Podíl žáků v oborech s maturitní zkouškou – nastavbové studium (v %)	3,1	3,0	2,8
Podíl žáků v oborech bez maturitní zkoušky (v %)	21,1	21,3	21,4
Podíl žáků se zdravotním postižením* (v %)	5,8	6,1	6,5
Počet nově přijatých žáků do 1. ročníku	133 416	139 916	140 613
Podíl nově přijatých žáků do 1. ročníku oborů s maturitní zkouškou (v %)	65,4	65,4	65,8
Počet absolventů	89 284	95 791	–
Podíl absolventů oborů s maturitní zkouškou (v %)	69,0	68,6	–

* V denní formě vzdělávání.

Téměř čtyři pětiny žáků se stabilně vzdělávají v oborech vzdělání s maturitní zkouškou. Podíl žáků studujících gymnázium sice dlouhodobě klesá, jedná se však pouze o desetiny procenta. O desetiny procenta průběžně narůstá podíl žáků se zdravotním postižením, respektive se speciálními vzdělávacími potřebami, ale stále nedosahuje hodnot vykazovaných v základním školství (rozdíl přibližně o 10 p. b.). Bezmála tři čtvrtiny těchto žáků jsou individuálně integrovány do běžných tříd.

Výběr studia cizího jazyka se logicky odvíjí od nabídky školy. V oblasti preference cizích jazyků se i ve školním roce 2024/2025 potvrdil následující trend: téměř všichni žáci, kteří se učí alespoň jeden cizí jazyk, studují angličtinu, velmi mírně klesá zájem o němčinu (aktuálně necelých 37 %) a ruštinu (necelých 5 %), velmi mírně roste zájem o španělštinu (více než 9 %) a francouzštinu (téměř 5 %), stabilní, i když minimální, je zájem o italštinu (0,2 %).

Slabinou českého školství je nedostatečná identifikace jedinců vyznačujících se nadáním (případně mimořádným nadáním) v některé vzdělávací oblasti a jejich cílená podpora. Ve středních školách, stejně jako v základních, se podíl vykazovaných nadaných žáků poslední tři školní roky pohybuje okolo 0,3 % z celkového počtu žáků. Uvedené může souviset i s přetrvávajícím nedostatkem v řadě školských poradenských zařízení, která by měla školám poskytovat součinnost i v této oblasti, projevujícím se chybějícími moderními standardizovanými diagnostickými nástroji a nadměrnou vytížeností jejich pracovníků. Pokud pedagogové individualizují a diferencují výuku, soustředí se spíše na žáky s výukovými problémy. Často převažuje názor, že nadaný žák si poradí sám, a není vůle aktivně rozvíjet jeho potenciál.

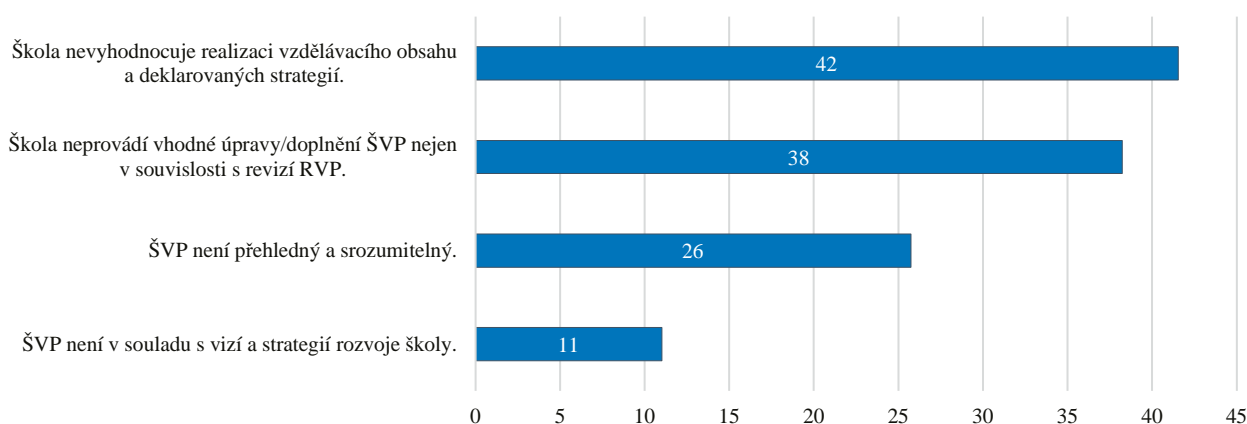
Přestože na tento neutěšený stav již několik let upozorňuje Česká školní inspekce ve svých výročních zprávách – s plným vědomím negativních ekonomických důsledků – bohužel nedochází k pozitivnímu posunu.

4.1.2 Koncepce a řízení školy

Vzhledem k důležitosti reálné koncepce rozvoje školy, jejího sdílení včetně naplňování všemi účastníky výchovně-vzdělávacího procesu a kvalitního řízení celé organizace, Česká školní inspekce tuto oblast podrobně sleduje a poskytuje školám zpětnou vazbu.

Téměř 15 % navštívených škol vykazovalo nedostatky ve stanovené vizi a strategii rozvoje, případně v jejím povědomí mezi pedagogy a následným naplňováním. Lépe si vedou gymnázia (zlepšení vyžadováno pouze u 11 % škol) než střední odborné školy (zlepšení vyžadováno u 16 % škol), přičemž střední odborné školy s maturitními obory jsou na tom lépe než střední odborné školy s nematuritními obory. Školy soukromé a církevní (zlepšení vyžadováno u 10 % škol) vykazovaly méně nedostatků oproti veřejným školám (zlepšení vyžadováno u 16 % škol). Nedostatky se objevily také u hodnocení školních vzdělávacích programů (9 % gymnázií a 6 % středních odborných škol). V řadě škol přetrvává formální přístup k tvorbě a využívání těchto strategických dokumentů. Přitom tematické zjišťování provedené ČŠI potvrdilo, že školy, které školní vzdělávací program aktivně používají pro plánování a hodnocení, dosahují lepšího sladění výuky s cíli kurikula a mají systematictější přístup k rozvoji pedagogické práce. Každá desátá škola nemá školní vzdělávací program v souladu s vlastní vizí a koncepcí rozvoje a ve čtvrtině škol nebyl dostatečně přehledný a srozumitelný. Podíl škol, které vyhodnocují realizaci vzdělávacího obsahu a deklarovaných strategií a provádějí vhodné úpravy školních vzdělávacích programů, je stále nižší, než by bylo žádoucí (kolem 60 %). Obecně se ukazuje, že střední školy v porovnání se základními méně často využívají své školní vzdělávací programy pro reálné plánování a hodnocení.⁴⁹

GRAF 45 | Práce se školním vzdělávacím programem (podíl v %)



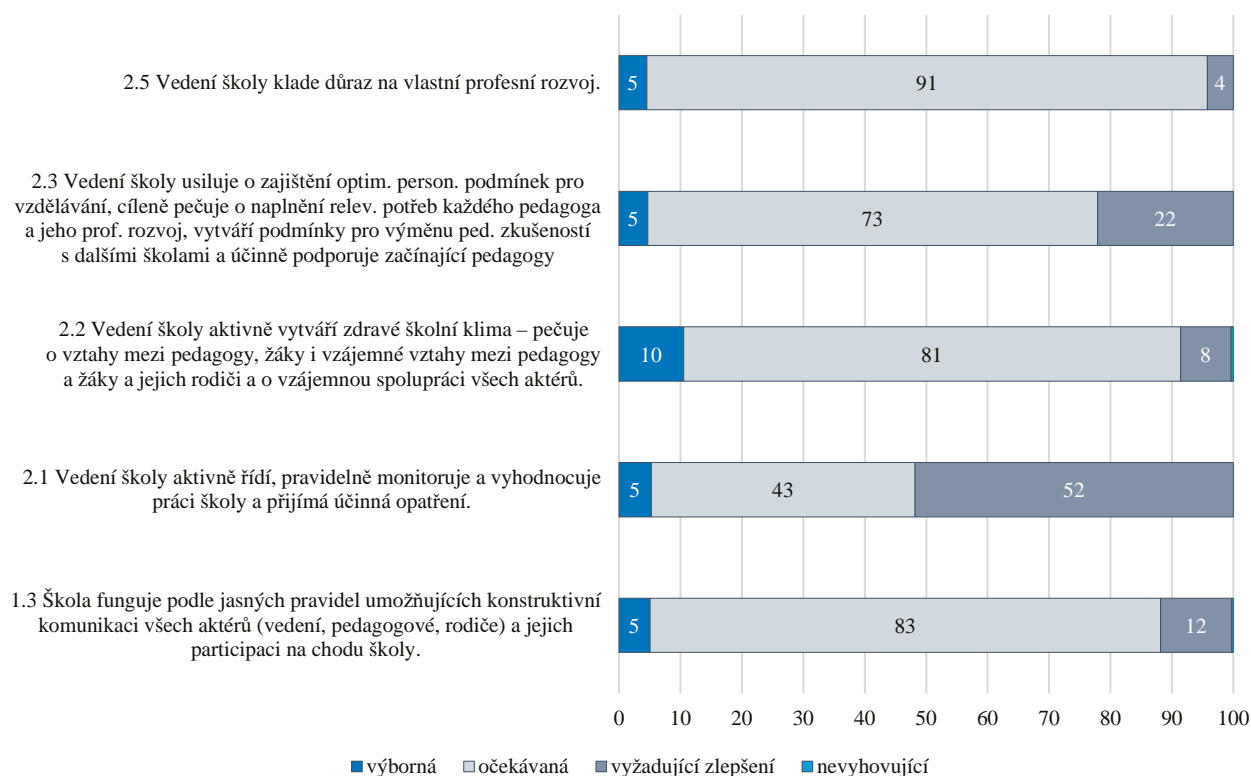
Vedení většiny škol se daří vytvářet bezpečné a vstřícné prostředí pro žáky, jejich rodiče i pedagogy, zlepšovat materiální podmínky a pečovat o jejich účelné využití. Avšak přibližně 5 % škol bylo inspekčními týmy hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení, když v této oblasti byly zaznamenány nedostatky komplikující nebo přímo neumožňující kvalitní vzdělávání. Jednalo se především o překážky v podobě neuspokojivého stavu běžných i odborných učeben, budov a sportovišť a vybavení prostředky informačních a komunikačních technologií. Významná pochybení v zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví (4 % škol) se týkala nejčastěji nedostatečně zabezpečeného vstupu do budov a rizikových přesunů žáků mezi místy vykonávané činnosti. Některé školy zatím nevěnují dostatečnou pozornost zjišťování a analýze rizik, přijímání opatření a nastavení následné prevence, což by bylo v současné době, kdy přibýlo bezpečnostních incidentů ve školách, nanejvýš vhodné.

Ředitelé škol jako lídři všech procesů v organizaci mají v zajišťování kvality vzdělávání klíčovou roli. Více než dvacetiletou pedagogickou praxi mělo 72 % ředitelů středních škol hodnocených ve školním roce 2024/2025. Je důležité, aby si ředitelé dokázali zorganizovat svou práci tak, aby měli dostatek prostoru pro plnění pravidelných povinností i řešení nových výzev, které se neustále vyvíjejí v závislosti na společenských, legislativních i technologických

⁴⁹ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vyuzivani-skolního-vzdelavaciho-p>

změnách, včetně řešení stále se zvyšujícího počtu stížností.⁵⁰ Pokud je to možné, měl by ředitel delegovat dílčí řídicí a specializované činnosti na další pracovníky. Z tohoto hlediska se jeví dvě pětiny ředitelů, kteří zastávají další organizačně a časově náročné pozice (např. koordinace školního vzdělávacího programu, třídnictví, výchovné poradenství, koordinace informačních a komunikačních technologií), jako znepokojující podíl (v základním školství je to dokonce téměř 70 % ředitelů). I to může být někdy překážkou pro aktivní řízení, pravidelný monitoring, vyhodnocování práce školy a nastavování relevantních opatření. Obdobně jako v předcházejícím období byla tato oblast slabou stránkou poloviny škol. Řada problémů vzniká také absencí jasných pravidel umožňujících konstruktivní komunikaci všech aktérů vzdělávání (zlepšení vyžadováno v každém pátém gymnáziu a každé desáté střední odborné škole).

GRAF 46 | Kritéria kvality pedagogického řízení – podíl středních škol (v %)



Počet konkurzů na pracovní místa ředitelů středních škol (97) byl ve školním roce 2024/2025 zhruba poloviční oproti předcházejícímu školnímu roku. Nejčastějšími důvody vyhlášení konkurzu byly obdobně jako v minulých letech konec řádného funkčního období ředitele školy (50 %), odchod ředitele do důchodu (26 %) a ukončení pracovního poměru z rozhodnutí ředitele (9 %). V 7 % se jednalo o opakovaný konkurz, kdy v tom předešlém nebyl nikdo vybrán. Nejčastěji probíhalo výběrové řízení s jedním přihlášeným uchazečem (37 %). K jedné pětině konkurzů se přihlásilo pět a více uchazečů, což může signalizovat rostoucí zájem o pracovní místo ředitele. Ve více než polovině konkurzů se přihlásila jiná osoba z dané školy (mimo stávajícího ředitele) a ve 45 % konkurzů svůj post ředitele školy obhajoval. Přibližně ve třech čtvrtinách konkurzních řízení, u kterých byl přítomen školní inspektor, byla patrná snaha vybrat nejlepšího uchazeče, který získal většinu hlasů členů komise. Obdobně jako ve školním roce 2023/2024 přibližně každý desátý konkurz proběhl spíše formálně, favorit byl předem znám a shodla se na něm většina členů komise. Téměř v 90 % případů se výběr nejvhodnějšího uchazeče shodoval s názorem přítomného školního inspektora. Jako nejvhodnější uchazeč byl ke jmenování ředitelem nejčastěji doporučen jiný uchazeč z dané školy (40 %) nebo dosavadní ředitel (39 %). V naprosté většině výběrových řízení (92 %) respektovali zřizovatelé návrh konkurzní komise a jmenovali na pracovní místo ředitelů škol nejvhodnější uchazeče, přičemž čtyři pětiny z nich již absolvovaly studium pro ředitele škol a školských zařízení.

Většina ředitelů si je vědoma důležitosti vlastního profesního rozvoje a dalšího vzdělávání. Potřeba podpory je tradičně a obdobně jako v základním školství nejvíce pociťována v legislativní oblasti (uvedlo 58 % ředitelů). Je to vcelku

⁵⁰ Ve školním roce 2024/2025 bylo podáno 422 stížností, přičemž pětina poukazovala na nevhodné chování pedagogických pracovníků vůči žákům, 16 % na úroveň a průběh vzdělávání a na hodnocení výsledků vzdělávání a 14 % na komunikaci se zákonnými zástupci žáků.

pochopitelné vzhledem k poměrně častým změnám právních předpisů. Dále by ředitelé středních odborných škol uvítali podporu zejména v oblasti získávání pedagogických pracovníků (42 %), což se jeví jako stále větší problém. V ekonomické a finanční oblasti by naopak uvítali podporu především ředitelé gymnázií (41 %) a obecně daleko více ředitelé škol veřejných (40 %) oproti školám církevním a soukromým (16 %). V manažerských dovednostech si nejvíce věří ředitelé středních odborných škol s maturitními obory – podporu poptává 17 % z nich oproti téměř 30 % ředitelů gymnázií a středních odborných škol s nematuritními obory. Klesající zájem o podporu v oblasti vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných od gymnázií (24 %) přes střední odborné školy s maturitními obory (11 %) ke středním odborným školám s nematuritními obory (1 %) může ukazovat na přetrvávající stereotypní představy o výskytu nadaných žáků pouze na určitých typech škol. Přehled o souladu školních vzdělávacích programů s programy rámcovými, uplatňovaných vzdělávacích strategiích včetně metod a forem podporujících rozvoj každého žáka, úrovni motivace žáků, jejich sociálním a osobnostním rozvoji a postupech pedagogů při vyhodnocování efektivity výuky mají spíše ředitelé gymnázií. Jen minimum ředitelů nemonitoruje obsah a úroveň vzdělávání a kvalitu práce pedagogů; přesto se zájem průměrně čtvrtiny ředitelů o podporu v oblasti řízení pedagogického procesu (35 % gymnázia, 22 % střední odborné školy) a inspirace v oblasti metod a forem výuky (27 % maturitní obory, 19 % nematuritní obory) jeví jako poměrně nízký, vzhledem k tomu, že se jedná o oblasti podstatně ovlivňující kvalitu vzdělávání. Bohužel přetrvává nízký zájem o podporu v oblasti prohloubení znalostí a dovedností v oblasti rozvoje gramotností a klíčových kompetencí (11 % gymnázií, 8 % středních odborných škol s maturitními obory a dokonce jen 3 % středních odborných škol s nematuritními obory), a to i přesto, že se jedná o témata související s naplňováním cílů vzdělávací politiky ČR formulované ve Strategii 2030+.

V rámci vlastního hodnocení ředitelů škol převažuje pocit úspěšnosti pouze v oblasti budování školního klimatu (uvedlo 60 % z nich). Tato oblast byla i jednou z nejlépe hodnocených ze strany ČŠI (pouze u 8 % vyžadováno zlepšení, a to častěji u středních odborných škol a škol veřejných). Přetrvává spíše pozitivní náhled ředitelů na poskytování si zpětné vazby, navrhování změn, řešení neshod a spolupráci navzdory názorovým rozdílům s pedagogickým sborem. Další častěji uváděné oblasti, ve kterých se ředitelům podle vlastního názoru daří (vybralo téměř 40 %), byly stav materiálních podmínek vzdělávání, spolupráce pedagogů a způsob řízení školy. S materiálně-technickým vybavením škol jsou nejméně spokojeni učitelé (nespokojeno 16 % učitelů oproti 11 % asistentů pedagoga a 7 % ředitelů).

Bohužel téměř 30 % ředitelů uvedlo, že se jim nedaří využívat dlouhodobých výsledků žáků pro strategické změny (např. úpravy školních vzdělávacích programů), využívání hodnocení žáků pro zkvalitňování jejich výsledků a osobnostní rozvoj každého žáka. Jedná se o naplňování zásadních podmínek pro zefektivňování výchovně-vzdělávacího procesu a školy zde mají velký prostor pro zlepšení. Podobně jako v minulém období průměrně u pětiny škol (15 % gymnázií a 27 % středních odborných škol) byly zjištěny příležitosti ke zlepšení v oblasti zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, péče o naplňování potřeb pedagogů a jejich profesní rozvoj, vytváření podmínek pro výměnu zkušeností s dalšími školami a podpory začínajících pedagogů.

Objem finančních prostředků vydávaných na střední školství dlouhodobě kontinuálně roste. V roce 2024 se jednalo o 67,6 miliardy Kč, což představovalo podobně jako v minulých letech pětinu celkových veřejných výdajů na školství. Průměrný výdaj na jednoho středoškoláka se v posledních dvou letech pohyboval kolem 140 tisíc Kč. Spolu s růstem počtu žáků narůstá počet učitelů, přičemž dlouhodobě zůstává průměrně 11 žáků na jednoho učitele. Řada škol je úspěšná v čerpání finančních prostředků prostřednictvím různých projektů a grantů. Gymnázia se sportovní přípravou mohla požádat o neinvestiční dotaci na podporu přípravy sportovních talentů. V žádné kontrolované škole nebylo ve školním roce 2024/2025 zjištěno porušení právních předpisů v oblasti bezplatného vzdělávání.

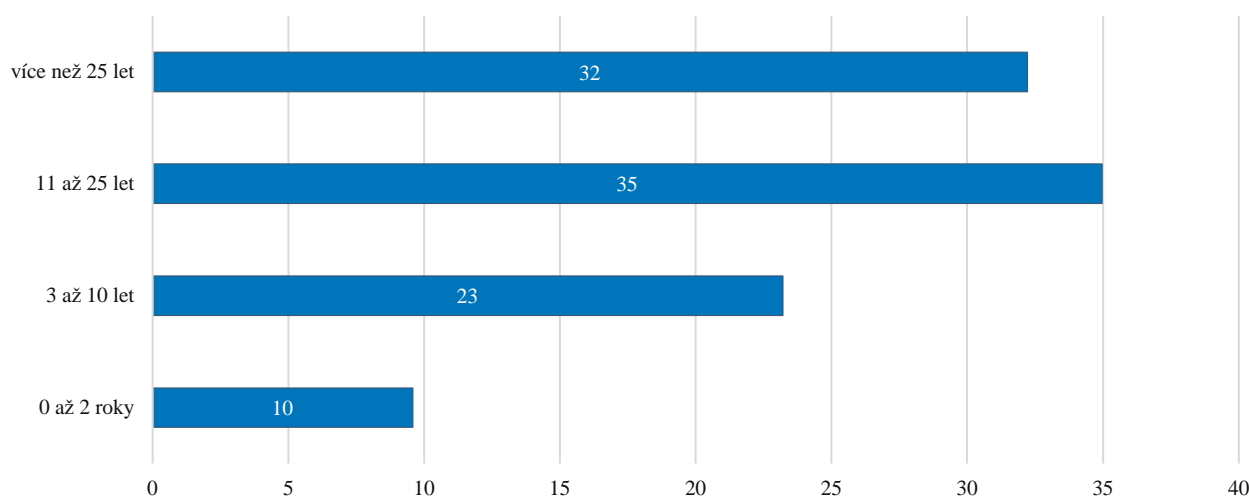
4.1.3 Kvalita pedagogického sboru

Požadavky na odbornou kvalifikaci splňovalo ve školním roce 2024/2025 přibližně 94 % pedagogů středních škol, což je srovnatelné s minulým školním rokem. Dlouhodobě se nejlépe daří zajišťovat výuku kvalifikovanými pedagogy gymnáziím, naopak ve středních odborných školách s nematuritními obory zůstává míra odborné kvalifikace pedagogického sboru opakovaně nejnižší. Nejvýraznější rozdíly se projevují v oblasti zajištění výuky pedagogy s odpovídající předmětovou specializací (tzv. aprobací). Podíl aprobovaných pedagogů byl ve víceletých gymnáziích o 28 p. b. vyšší než ve středních školách s nematuritními obory. Ve srovnání se základním vzděláváním vykazuje střední vzdělávání dlouhodobě mírně vyšší úroveň jak v oblasti kvalifikovanosti, tak aprobovanosti pedagogů. Přesto inspekční týmy, podobně jako v loňském roce, hodnotily kvalifikovanost, odbornou zdatnost a profesionální přístup pedagogů na úrovni vyžadující zlepšení téměř ve čtvrtině středních škol (23 %), a to bez výraznějších rozdílů mezi školami veřejnými a neveřejnými.

TABULKA 27 | Odborná kvalifikace a aprobace učitelů v letech 2019/2020 až 2024/2025

	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Odborná kvalifikace – přepočtení na plně zaměstnané (statistika MŠMT v %)	95,3	94,2	91,4	93,2	93,5
Aprobace (podíl hospitovaných hodin v %)	86,5	84,9	84,9	84,7	83,9

Obdobně jako v základních a vyšších odborných školách tvoří i ve středním vzdělávání nejpočetnější skupinu pedagogové s praxí mezi 11 a 25 lety (35 %), a to napříč všemi typy středních škol, naopak nejméně je začínajících pedagogů s praxí do dvou let. Na gymnáziích působí v porovnání se středními odbornými školami větší podíl pedagogů s delší učitelskou praxí. Stejně jako v minulém období je nejčastěji nabízenou formou podpory začínajícím učitelům přidělení mentora či uvádějícího učitele (75 %), možnost konzultací s dalšími kolegy či náslechy v jejich hodinách (57 %). Nabízenou podporu začínající pedagogové většinou využívají a považují za přínosnou.

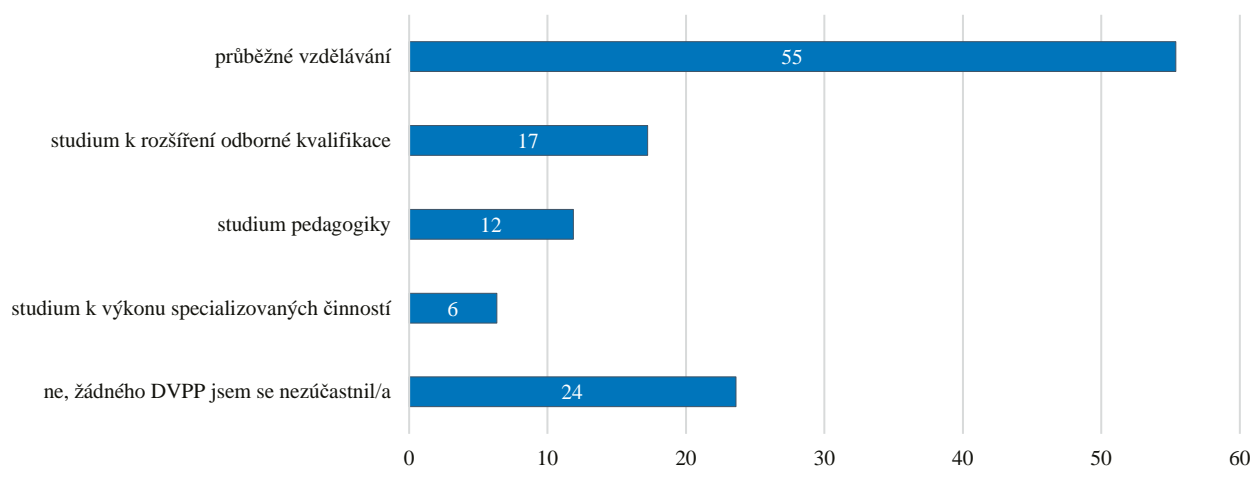
GRAF 47 | Délka učitelské praxe – podíl učitelů (v %)

Pravidelné hodnocení a poskytování zpětné vazby k práci pedagogů jsou klíčovými předpoklady pro zkvalitňování poskytovaného vzdělávání. Nejvíce pedagogů (necelá polovina) uvedlo, že přínosnou zpětnou vazbu v oblasti kvality výuky jim vícekrát za rok poskytují kolegové, dále žáci a zástupci ředitele školy. Podobně jako v předchozích letech je méně častá zpětná vazba od pracovníků školního poradenského pracoviště, což nepřispívá k žádoucí individualizaci vzdělávání. Za alarmující lze označit zjištění, že 7 % pedagogů hodnocených škol nedostává žádné účinné hodnocení ani zpětnou vazbu. Formy vzájemné pedagogické spolupráce zůstávají dlouhodobě bez významnějších změn. Pedagogové si nejčastěji vyměňují informace o žácích, metodách a formách výuky či výukových materiálech, zatímco možnost vzájemných hospitací či společné výuky zůstává opakovaně téměř nevyužita. Metodické orgány označila jako formu spolupráce znovu pouze čtvrtina pedagogů, přestože jsou zřízeny v převážné části škol. Je proto třeba opět zopakovat doporučení k zefektivnění činnosti metodických orgánů uvedené již v loňské výroční zprávě.

Mezi oblastmi, ve kterých pedagogové opakovaně uvádějí potřebu podpory, patří zejména inspirace v metodách a formách výuky a prohloubení digitálních kompetencí. Za pozitivní trend lze považovat skutečnost, že potřebu snížení administrativních činností uvádí stále méně pedagogů. Klima školy učitelé hodnotí převážně pozitivně, a to bez výrazných rozdílů mezi různými typy škol. Za nejpřínosnější pro vlastní profesní rozvoj považují učitelé především kolegiální spolupráci a samostudium. Většina ředitelů uvádí, že potřeby pedagogů vyhodnocuje a podobně jako v předcházejícím období nejčastěji využívá k jejich naplňování plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (77 %). Ty jsou ve většině škol nadále sestavovány převážně na základě požadavků jednotlivých pedagogů a aktuální nabídky vzdělávacích akcí. Závěry z hospitační činnosti využila při plánování dalšího vzdělávání jen přibližně polovina ředitelů hodnocených škol. Také plány osobního profesního rozvoje učitelů či jejich profesní portfolia jsou ve školní praxi stále využívány spíše okrajově, přestože jejich systematické uplatňování inspekční týmy ve školách doporučují jako nástroj lépe zohledňující konkrétní potřeby jednotlivých učitelů. Bohužel jen přibližně polovina pedagogů (55 %) se v posledních dvou letech účastnila aktivit průběžného dalšího vzdělávání. Stejně jako v minulosti pedagogové nejčastěji prohlubovali své oborové znalosti, na metody a formy výuky byla zaměřena jen polovina vzdělávacích aktivit a témata související s žádoucí individualizací vzdělávání byla i v tomto školním roce zastoupena spíše okrajově. Mírně vzrostla

účast pedagogů ve vzdělávání zaměřeném na osvojení digitálních dovedností (44 %), což může souviset s rostoucí potřebou reagovat na nové digitální výzvy, včetně uplatnění umělé inteligence ve vzdělávacím procesu. Znepokojující je však opakované zjištění, že téměř čtvrtina pedagogů se v uvedeném období nevzdělávala žádnou formou – inspekční týmy hodnotily aktivitu pedagogů k vlastnímu profesnímu rozvoji na úrovni vyžadující zlepšení přibližně ve čtvrtině škol, výrazně častěji ve středních odborných školách. Česká školní inspekce v minulých výročních zprávách opakovaně doporučovala zapojovat do profesního vzdělávání celý pedagogický sbor a obsahově se zaměřit především na diferenciaci výuky, aktivizační výukové strategie a podporu rozvoje klíčových kompetencí, přesto rozsah i zaměření dalšího vzdělávání pedagogů zůstává dlouhodobě bez výraznějších změn.

GRAF 48 | Účast na nějaké formě dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) v posledních dvou letech – podíl učitelů (v %)



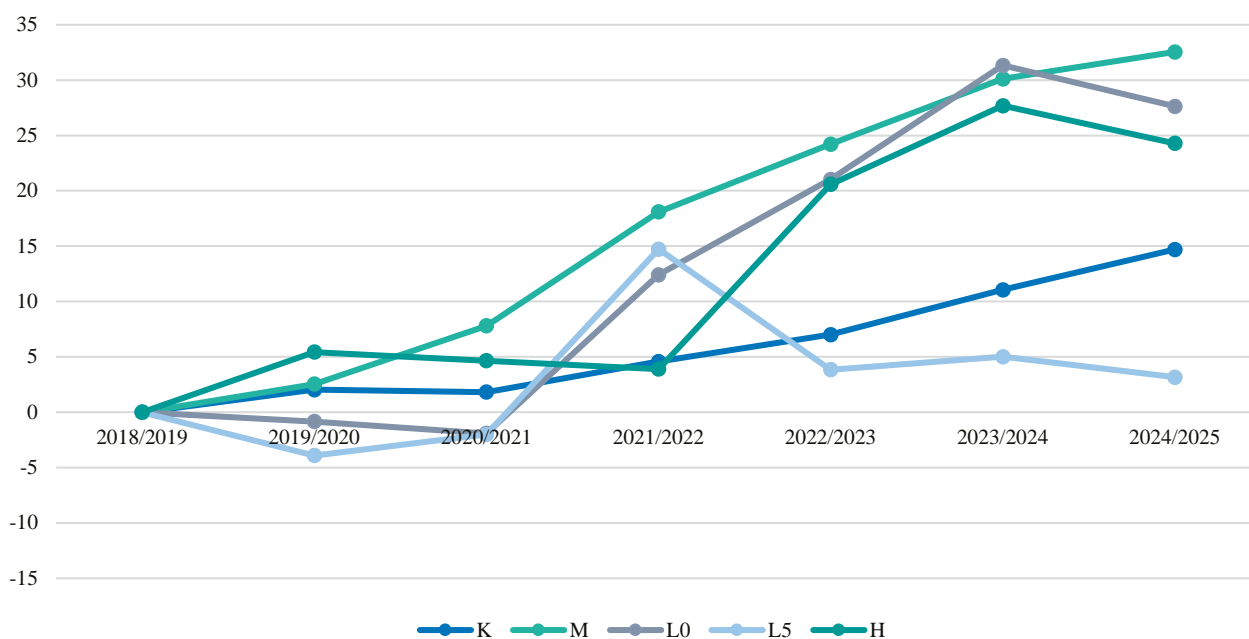
Ve školních poradenských pracovištích nejčastěji pracovali, stejně jako v minulém období, výchovný poradce a školní metodik prevence. V 15 % škol zastává obě pozice stejná osoba, což zvyšuje riziko omezené dostupnosti poskytovaných služeb s ohledem na možnou časovou zaneprázdněnost. Školní psychologové poskytovali své služby pouze ve třetině škol a speciální pedagog působil jen v každé desáté střední škole. Přibližně na stejné úrovni zůstává počet asistentů pedagoga, kteří pracují ve více než třetině středních škol (39 %), což je výrazně méně než v základním vzdělávání. Ve většině středních škol (82 %) se členové školního poradenského pracoviště pravidelně scházejí a koordinují své činnosti, v pětině škol však pracují individuálně, což efektivitu poskytované podpory žákům snižuje. Přístup k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami a žákům nadaným ve většině škol koordinuje především výchovný poradce.

4.1.4 Přijímání žáků ke střednímu vzdělávání

Uchazeči o vzdělávání v maturitních oborech si ve školním roce 2024/2025 mohli podat přihlášku v prvním kole až na tři střední školy nebo tři maturitní obory v rámci jedné školy, kromě toho mohli podat až dvě přihlášky do oborů s talentovou zkouškou. V prvním kole bylo podáno celkem 159 tis. přihlášek. Podrobné informace o nabízených kapacitách, počtu přijatých v jednotlivých školách a průměrném bodovém zisku přijatých uchazečů po oborech vzdělání v krajském členění jsou dostupné na platformě vzdelavanimdatech.cz.

Nejvíce uchazečů bylo přijato do oborů vzdělání s maturitní zkouškou (dvě třetiny z celkového počtu uchazečů). Pokračuje tak trend vzrůstajícího počtu žáků v maturitních oborech. Ve srovnání s předchozím školním rokem mírně klesl počet přijatých žáků do oborů vzdělání s výučním listem a do oborů vzdělání s maturitní zkouškou, jejichž součástí vzdělávání je odborný výcvik.

Při kontrole průběhu přijímacího řízení do oborů vzdělání s maturitní zkouškou byly zjištěny nedostatky na 15 školách ze 71 (21 %), nejčastěji se týkaly organizace zkoušek a nedodržení pokynů při rozbalování zkušební dokumentace.

GRAF 49 | Relativní změna nově přijatých žáků do 1. ročníku ve skupinách oborů oproti roku 2018/2019 (%)⁵¹

4.2 Průběh středního vzdělávání

4.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

Kvalita průběhu středního vzdělávání byla hodnocena zejména na základě inspekčních hospitací realizovaných v teoretickém i praktickém vyučování. Optikou podíl škol hodnocených v některém ze čtyř dílčích kritérií jako nevyhovující probíhalo vzdělávání ve školním roce 2024/2025 (stejně jako v předešlých třech školních rocích) efektivněji v gymnáziích (žádná škola s úrovní nevyhovující) než ve středním odborném vzdělávání (2 % škol s úrovní nevyhovující). Nedostatky byly zjištěny zejména v oblasti systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků. Rovněž podíl škol hodnocených na výborné úrovni byl ve třech ze čtyř dílčích kritérií vyšší u gymnázií než u středních odborných škol.

V oblasti systematického promyšlení a přípravy výuky v souladu s cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků je dílčím pozitivem meziroční výrazný nárůst podílu škol, které v tomto kritériu dosahují výborné úrovně. Zatímco ve školním roce 2023/2024 se jednalo o 3 % středních škol, ve školním roce 2024/2025 této úrovně dosáhlo 15 % gymnázií a 12 % středních odborných škol. Podíl škol vyžadujících v témže kritériu zlepšení se podstatněji nezměnil, jedná se o 19 % gymnázií (mírný meziroční nárůst) a 17 % středních odborných škol (mírný meziroční pokles). Při porovnání veřejných škol a škol ostatních zřizovatelů je zřejmé, že nižší pozornost této oblasti věnovaly neveřejné školy – činnost čtvrtiny z nich vyžadovala v této oblasti zlepšení, zatímco u veřejných škol tento podíl škol s úrovní vyžadující zlepšení činil cca 13 %.

Podíl škol vyžadujících zlepšení v oblasti využití širokého spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů se meziročně nezměnil a zůstává vysoký – jedná se o 63 % gymnázií a o 60 % středních odborných škol; pro srovnání v základním vzdělávání byla obdobně hodnocena „pouze“ necelá polovina škol. Při porovnání hodnocení veřejných škol a škol ostatních zřizovatelů je zřejmé, že větší pozornost pestrosti výuky věnovaly neveřejné školy – přibližně 11 % z nich dosáhlo výborné úrovně oproti 2 % veřejných škol.

Nejvyšší podíl škol vyžadujících zlepšení byl obdobně jako v předešlém školním roce zaznamenán v oblasti systematického sledování vzdělávacího pokroku každého žáka a zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky. Tři čtvrtiny škol v dané oblasti vyžadují zlepšení, příp. jsou hodnoceny jako nevyhovující. Mezi

⁵¹ K = obory gymnázií, M = odborné obory s maturitní zkouškou, L0 = odborné obory s výučním listem a maturitní zkouškou, L5 = nástavbové obory, H = odborné obory s výučním listem.

veřejnými a neveřejnými školami nebyl v této oblasti zaznamenán významný rozdíl. Meziročně došlo ke zhoršení jak u gymnázií (ze 75 % na téměř 79 %), tak u středních odborných škol (ze 72 % na 74 %). Alarmující je, že trend meziročního zhoršování se tak ani ve školním roce 2024/2025 nepodařilo zvrátit.

Nejnižší podíl škol vyžadujících zlepšení byl zaznamenán v oblasti podpory sociálního a osobnostního rozvoje žáků. Zlepšení vyžaduje výuka pouze ve 2 % gymnázií a v 10 % středních odborných škol. Zřejmý je trend setrvalého zlepšování škol v dané oblasti v posledních čtyřech školních rocích, výraznější u gymnázií, pomalejší u odborných škol (ve školním roce 2021/2022 bylo vyžadováno zlepšení 18 % gymnázií a 22 % středních odborných škol). Neveřejné školy podporovaly sociální a osobnostní rozvoj žáků efektivněji než školy veřejné – zlepšení vyžadováno u 7 % neveřejných a téměř 9 % veřejných škol.

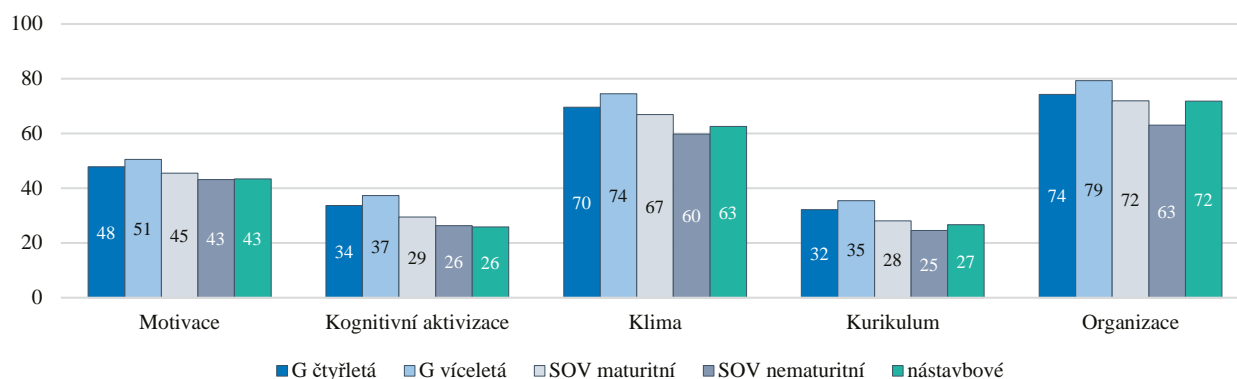
Výše uvedená inspekční zjištění dokládají soustředění pozornosti škol především na vzdělávací cíle či na podporu osobnostního a sociálního rozvoje žáků. Pro dosažení těchto cílů však školy volí bohužel jen úzké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií. To spolu s nedostatečným zaměřením na systematické sledování vzdělávacího pokroku žáků vede k nízké míře zohledňování individuálních potřeb žáků při plánování a realizaci výuky.

4.2.1.1 Teoretické vyučování

Pro posouzení kvality průběhu teoretické výuky byly jednotlivé dílčí charakteristiky hospitovaných vyučovacích hodin agregovány do skupin podle toho, jakým způsobem přispívají ke komplexním ukazatelům kvality průběhu vzdělávání (např. k motivaci žáků, rozvoji gramotností, kompetencí). Rozdíly v kvalitě průběhu výuky v jednotlivých typech středních škol jsou pak níže vyjádřeny prostřednictvím průměrné četnosti výskytu prvků přispívajících k naplnění daného komplexního kvalitativního ukazatele.

V oblastech *motivace*, *kognitivní aktivizace*, *klimatu teoretické výuky, jejího obsahu (kurikula) a organizace* byla výuka v gymnáziích, zejména víceletých, efektivnější než ve středním odborném vzdělávání. Nižší efektivitou se vyznačovalo vzdělávání v nematuritních oborech, příp. v nástavbovém studiu. Obdobný stav byl zaznamenán i v předešlých třech školních rocích.

GRAF 50 | Četnost výskytu prvků zvyšujících efektivitu vybraných ukazatelů⁵² průběhu vzdělávání (v %)



Z meziročního srovnání je zřejmé, že zatímco efektivita vzdělávání ve víceletých gymnáziích dále rostla, v nematuritních oborech odborných škol naopak dále klesala. Např. prvky svědčící o účinném vytváření vhodného klimatu byly

⁵² Do ukazatele *Motivace* patří např. sledované položky: Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů. Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení. Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.

Do ukazatele *Kognitivní aktivizace* patří např. sledované položky: Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci. Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci. Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.

Do ukazatele *Klima* patří např. sledované položky: Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky. Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval. Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.

Do ukazatele *Kurikulum* patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů. Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.

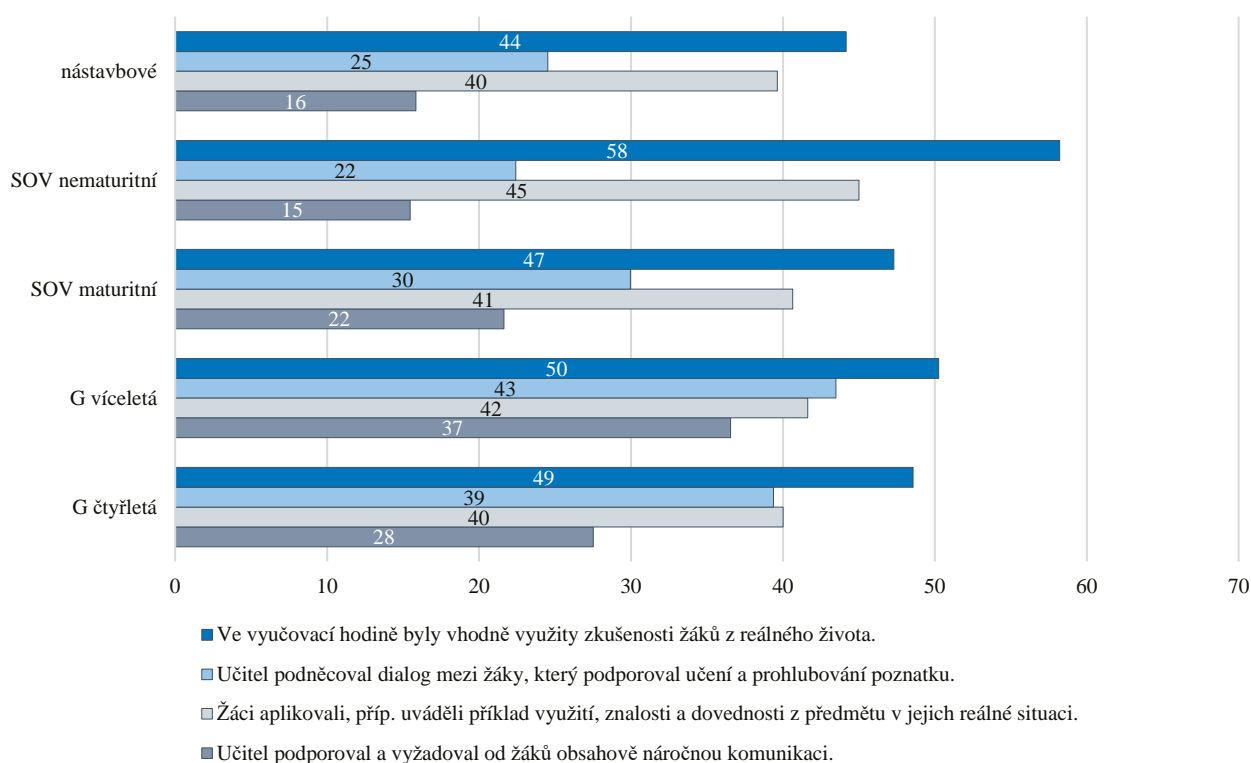
Do ukazatele *Organizace* patří např. sledované položky: Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle. Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev. Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.

ve školním roce 2023/2024 zaznamenány v 70 % víceletých gymnáziích a 66 % nematuritních oborů, v roce 2024/2025 pak v 74 % víceletých gymnáziích, ale jen v 60 % nematuritních oborů.

Z prvků podporujících *motivaci* byly obdobně jako v předešlém školním roce nejčastěji zaznamenány postupy spočívající v poskytování dostatku času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů a v poskytování zpětné vazby využitelné pro další učení žáků. Tyto prvky byly využity v 70–75 % gymnáziích a v necelých dvou třetinách středních odborných škol. Specifická práce učitele se žáky celého spektra nadání a potřeb byla obdobně jako v předešlém roce zaznamenána přibližně v každé páté vyučovací hodině. Výjimkou je nastavbové studium, kde šlo jen o každou devátou hodinu. Nižší pozornost, která je v nastavbovém studiu věnována individuálnímu přístupu k žákům, může být např. v oboru vzdělání 64-41-L/51 Podnikání, ve kterém pokračují ve vzdělávání žáci širokého spektra absolvovaných nematuritních oborů, rizikem pro zvyšování jejich úspěšnosti zejména při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou. Negativem zůstává dlouhodobé minimální využití motivačních postupů spočívající v možnosti žáka vybírat si z úloh odlišné kognitivní náročnosti. Meziročně se navíc míra využití těchto postupů snížila, zaznamenány byly jen v 6 % gymnáziích a 3–4 % středních odborných škol.

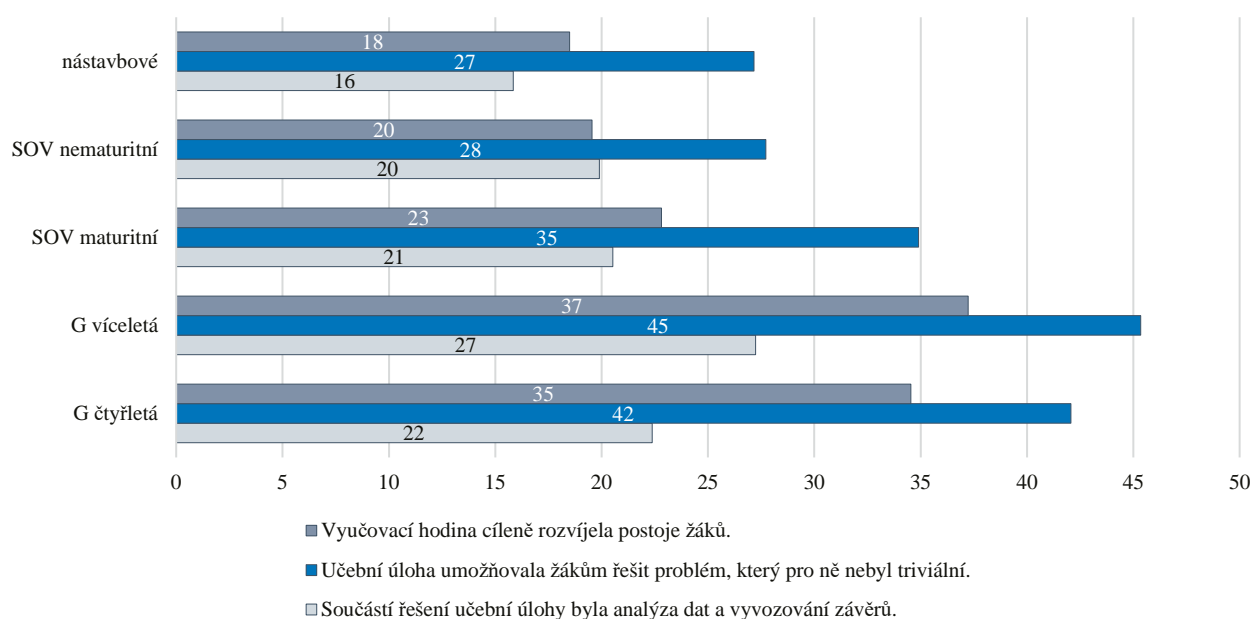
V oblasti *kognitivní aktivizace* byly obdobně jako v předešlém školním roce rozdíly mezi gymnaziálním a odborným vzděláváním poplatné charakteru vzdělávání. Ve středním odborném vzdělávání, zejména pak v nematuritních oborech, byly častěji než v gymnáziích zaznamenány aktivity využívající zkušeností žáků z reálného života či aplikaci znalostí a dovedností z předmětu v reálných situacích. V gymnáziích se naopak lépe než v odborném vzdělávání daří rozvíjet obsahově náročnou komunikaci žáků a podporovat jejich dialog.

GRAF 51 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících kognitivní aktivizaci (v %)



Všechny charakteristiky výuky dokládající zaměření vyučujících na podporu pozitivního *klimatu* hospitované výuky byly ve větší míře zastoupeny v gymnaziálním než v odborném vzdělávání. Jednalo se zejména o cílené podněcování žáků k úsilí plnit úkoly, zájem učitelů o žáky a jejich vzdělávání, účelnou práci s nastavenými pravidly a podporu žákovské spolupráce. Bezpečné prostředí ve školách se projevovalo i ochotou žáků bez obav pokládat otázky a sdělovat při výuce své postřehy. Tato charakteristika byla typická pro 75–80 % gymnaziální výuky, zatímco v odborném vzdělávání byla zaznamenána jen cca v 70 % výuky.

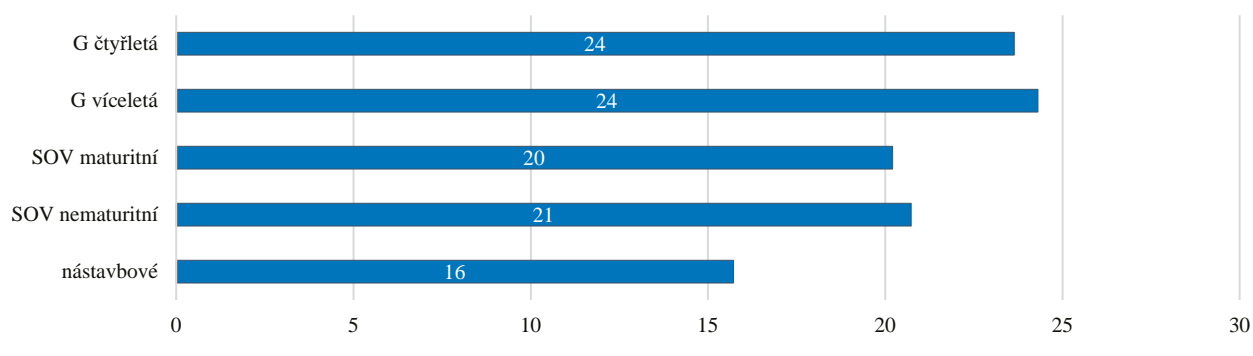
Zaměření na *obsah vzdělávání (kurikulum)* se v hospitované výuce bez ohledu na typ školy projevvalo zejména souladem vzdělávacího cíle s příslušným školním vzdělávacím programem (95 % výuky). Ostatní charakteristiky byly zaznamenány ve výrazně menším podílu výuky, častěji v gymnaziálním než v odborném vzdělávání.

GRAF 52 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících obsah vzdělávání – kurikulum (v %)

Zároveň je z podrobných inspekčních zjištění zřejmé, že se školy ve vztahu k obsahu vzdělávání soustředí zejména na vědomostní a dovednostní cíle. Rozvíjení postojových cílů bylo zaznamenáno jen přibližně ve čtvrtině výuky, s vyšší četností u gymnaziálního než u odborného vzdělávání. Z meziročního srovnání plyne, že zatímco v gymnaziálním vzdělávání míra pozornosti věnovaná rozvíjení postojových cílů vzrostla, v odborném vzdělávání se naopak snížila. Zjištění dokládá rozevírání nůžek v této oblasti mezi gymnaziálním a odborným vzděláváním.

Všechny charakteristiky dokládající kvalitu *organizace výuky* se obdobně jako v předešlém školním roce vyskytovaly ve vyšší míře v gymnaziálním než v odborném vzdělávání. Ve více než čtyřech pětinach sledované výuky metody a zařazené úlohy pro žáky podporovaly dosažení vzdělávacího cíle. Téměř 90 % výuky nebylo narušeno případnými kázeňskými problémy; pokud se tyto problémy vyskytly, pak častěji u nematuritních oborů vzdělání. Využití čas vyučovací jednotky bez prodlev se dařilo ve třech čtvrtinách výuky (u gymnázií ve více než 80 % výuky, ale u nematuritních oborů jen v 65 % výuky). Dílčím negativem je, že v meziročním srovnání bez ohledu na druh školy došlo k mírnému snížení podílu výuky bez časových prodlev. Výskyt kázeňských problémů a neefektivního využití času vzdělávací jednotky pak koresponduje s tím, do jaké míry mohly být ve výuce využity postupy založené na roli učitele jako koordinátora činností vytvářejícího podněty a podmínky pro aktivní činnost žáků. Takové postupy byly zaznamenány v 55 % hospitovaných hodin ve víceletých gymnáziích a v 48 % hospitovaných hodin ve čtyřletých gymnáziích, přibližně v 41 % hospitovaných hodin maturitních oborů odborného vzdělávání, avšak jen v 30 % hospitovaných hodin nematuritních oborů vzdělání. V meziročním srovnání jde opět o mírné snížení četnosti výskytu této charakteristiky.

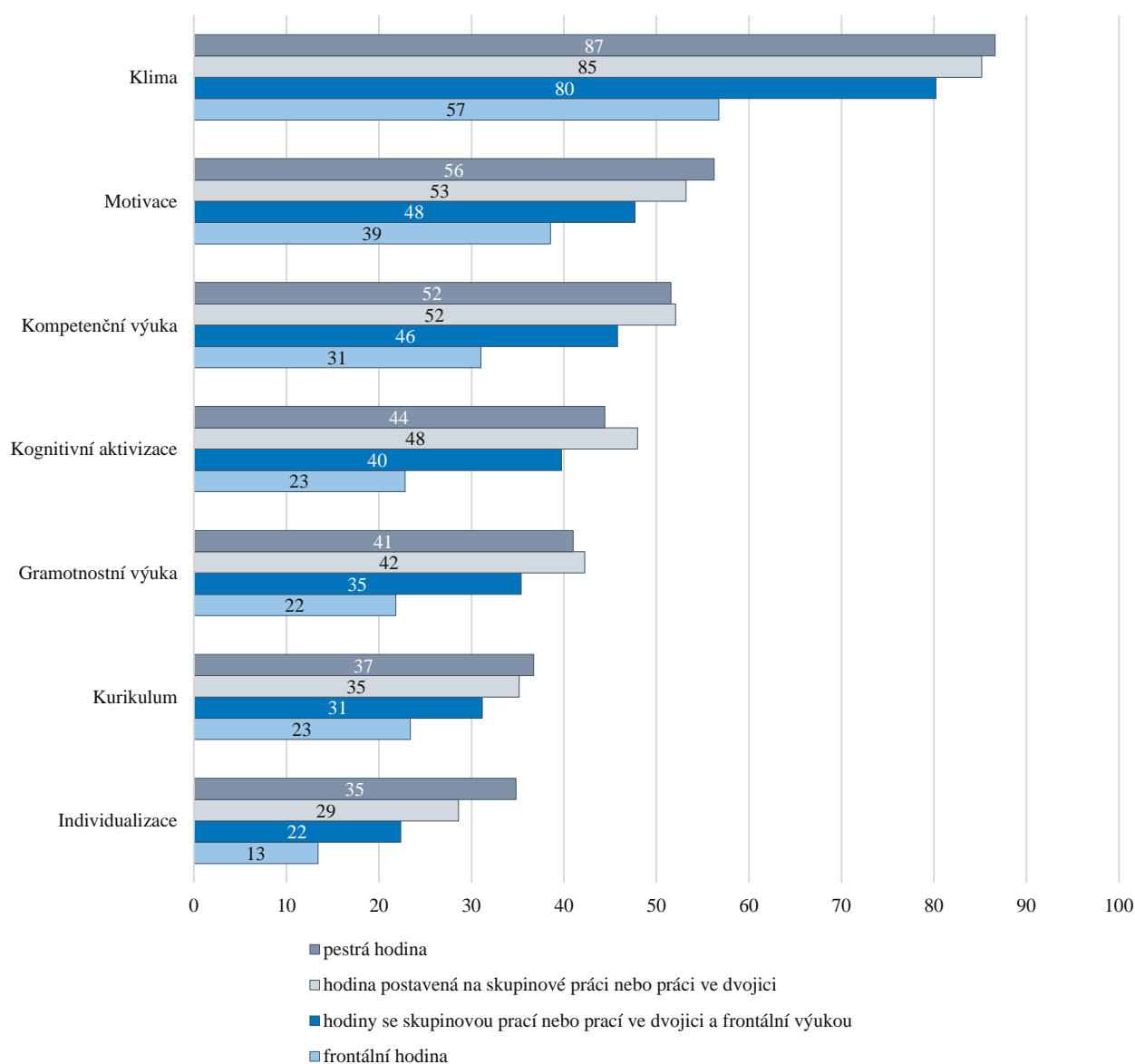
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ zdůrazňuje potřebu vytváření podmínek umožňujících individualizaci vzdělávání ve snaze o rozvoj potenciálu všech žáků. Hodnocení průběhu vzdělávání ve školním roce 2024/2025 proto bylo zaměřeno i na oblast *individualizace výuky*.

GRAF 53 | Četnost výskytu vybraných prvků ovlivňujících individualizaci výuky⁵³ (v %)

Z meziročního srovnání četnosti výskytu charakteristik dokládajících účinnou individualizaci je zřejmé, že se podařilo zvýšit podíl individualizované výuky v gymnáziích (z přibližně 20 na 24 %), ve čtyřletých maturitních oborech podíl takové výuky stagnuje, ale v nástavbovém studiu a v nematuritních oborech odborného vzdělávání se podíl individualizované výuky bohužel snížil. Z dílčích charakteristik byla k individualizaci výuky nejčastěji využita vhodná podpora a volba náročnosti úloh podle schopností žáků. Zaznamenána byla téměř ve 45 % gymnaziální výuky, v necelé třetině výuky v nástavbovém studiu a přibližně v 38 % ostatního odborného vzdělávání. Práce učitele se žáky celého spektra nadání a potřeb byla zaznamenána přibližně v pětině vyučovacích hodin. Jen okrajově byla obdobně jako v předešlém školním roce využívána možnost pro žáky vybírat si z úloh odlišné kognitivní náročnosti. Míra využití individualizované výuky v rámci vyučovacích předmětů je proměnlivá, meziročně vzrostla v chemii (24 % výuky), což je srovnatelné s mírou individualizace v základním vzdělávání. V matematice, českém či anglickém jazyce a v odborných předmětech byly prvky individualizované výuky zaznamenány jen v každé páté hodině, tedy v nižší míře, než např. na druhém stupni základního vzdělávání. Nižší podíl této výuky byl stejně jako v předešlém roce zaznamenán v biologii či fyzice, což může souviset s převládajícím pojetím výuky zaměřené na předávání velkého množství faktografických poznatků.

Kvalitu průběhu vzdělávání ovlivňuje také jeho organizační forma. Efektivní vzdělávání se vyznačuje pestrou výukou a kombinací jejích různých organizačních forem, zejména těch, které podporují spolupráci žáků (skupinová práce, práce ve dvojici). Převaha frontální výuky efektivitu vzdělávání snižuje. Tyto jevy byly zaznamenány i v uplynulých třech školních rocích.

⁵³ Do ukazatele Individualizace výuky patří sledované položky: Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání. Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.

GRAF 54 | Četnost výskytu prvků⁵⁴ zvyšujících efektivitu průběhu vzdělávání podle organizačních forem výuky (v %)

⁵⁴ Do ukazatele *Klima* patří např. sledované položky: Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly. Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků. Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci. A další položky uvedené v poznámce pod čarou 52.

Do ukazatele *Motivace* patří např. sledované položky: Žáci vhodně využili chyby ke svému učení. Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií. Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. A další položky uvedené v poznámce pod čarou 52.

Do ukazatele *Kompetenční výuka* patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly. Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.

Do ukazatele *Kognitivní aktivizace* patří např. sledované položky: Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení). Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života. Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách. A další položky uvedené v poznámce pod čarou 52.

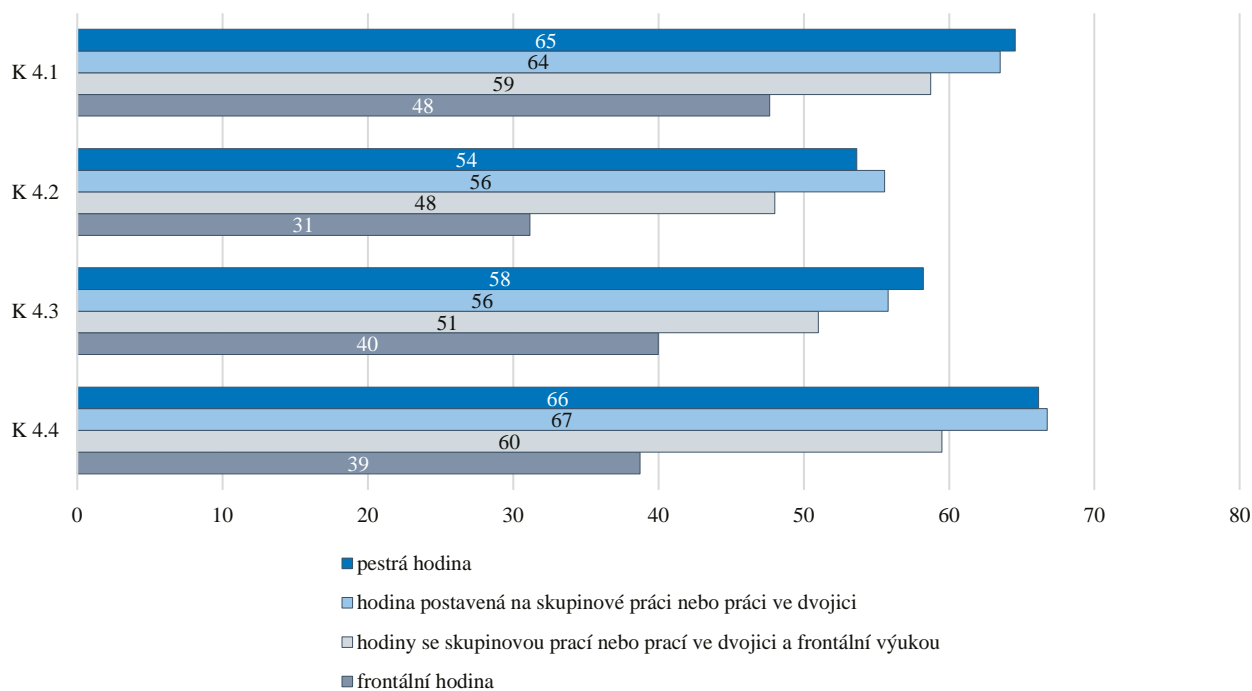
Do ukazatele *Gramotnostní výuka* patří např. sledované položky: V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie. Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce. V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.

Do ukazatele *Kurikulum* patří např. sledované položky: Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo. Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků. V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie. A další položky uvedené v poznámce pod čarou 52.

Do ukazatele *Individualizace výuky* patří sledované položky: Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání. Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb. Žáci si v hodině mohli vybrat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.

Pestřejší výuka a kombinace různých forem a metod přispívají také k efektivnějšímu naplňování dílčích kritérií (dále též „K“) charakterizujících průběh výuky (K 4.1 – promyšlenost a příprava výuky, K 4.2 – spektrum výchovně-vzdělávacích strategií, K 4.3 – sledování výsledků žáků a zohledňování jejich potřeb, K 4.4 – sociální a osobnostní rozvoj žáků). I v tomto případě se jedná o dlouhodobě zaznamenávaný jev, a to nejen ve středním, ale i např. v základním vzdělávání.

GRAF 55 | Četnost výskytu prvků⁵⁵ ovlivňujících naplňování kritérií charakterizujících průběh výuky (v %) v závislosti na organizační formě výuky



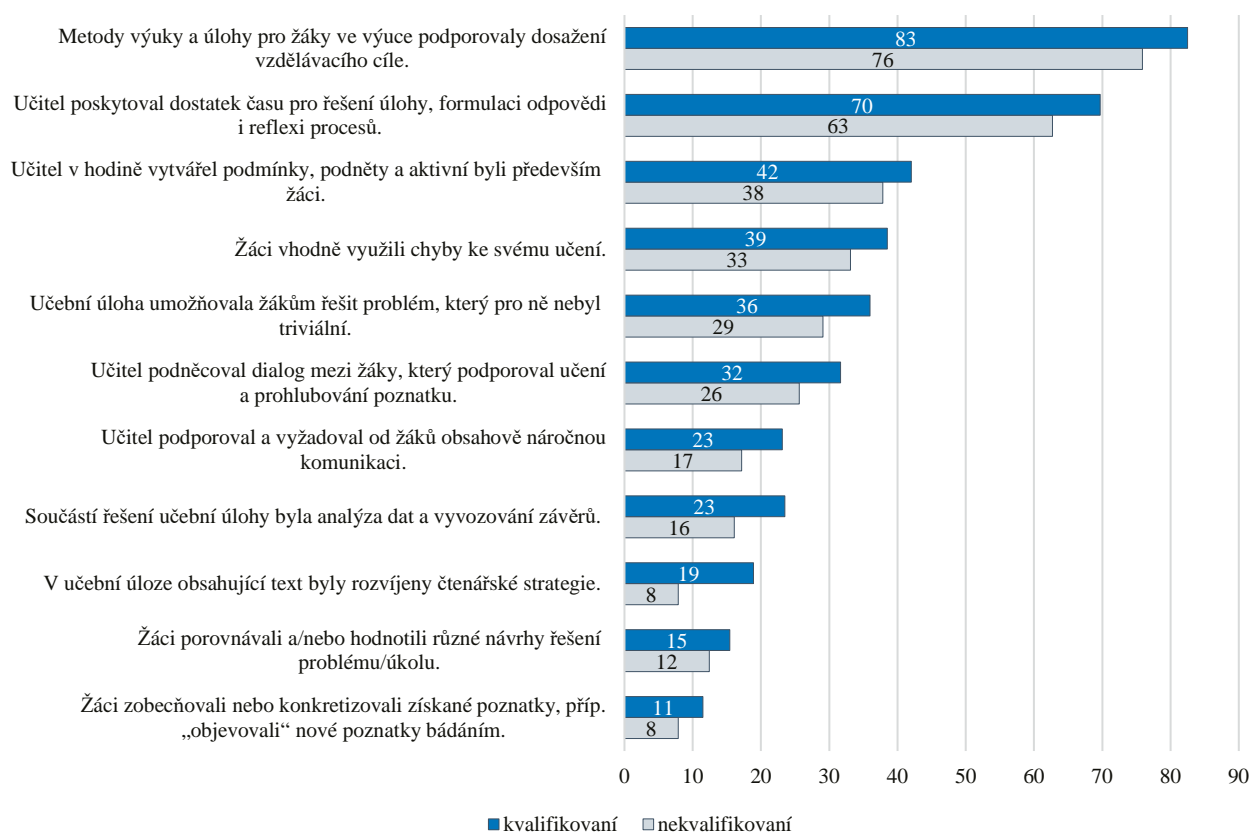
Významný vliv na kvalitu průběhu vzdělávání má odborná kvalifikace vyučujících a využití jejich předmětové specializace (aprobace). Výuka vedená odborně kvalifikovanými vyučujícími se vyznačuje častějším využitím efektivních vzdělávacích postupů. To se projevuje jak v oblasti přímého působení učitelů na žáky, tak v oblasti organizace výuky, příp. v obsahu vzdělávání. Rozdíly v četnosti výskytu jednotlivých charakteristik výuky vedené kvalifikovanými a nekvalifikovanými učiteli jsou relativně vyšší u činností vyžadujících vyšší míru pedagogických dovedností, tedy např. při vedení žáků k obsahově náročné komunikaci, rozvíjení čtenářských strategií nebo zařazování úloh vyžadujících analýzu dat a vyvozování závěrů.

⁵⁵ Ke kritériu K 4.1 patří např. sledované položky: Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle. Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle. Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).

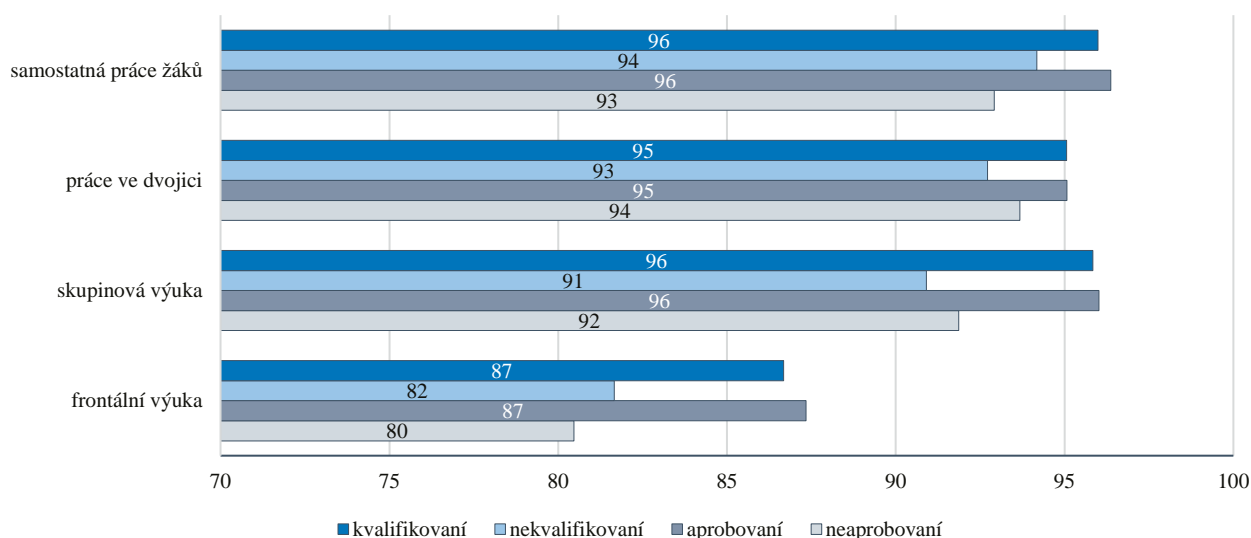
Ke kritériu K 4.2 patří např. sledované položky: Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy. Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.

Ke kritériu K 4.3 patří např. sledované položky: Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení. Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.

Ke kritériu K 4.4 patří např. sledované položky: V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny. Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval. Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.

GRAF 56 | Souvislost odborné kvalifikace učitelů s průběhem výuky – podíl výuky (v %)

Obdobně jako v předešlém školním roce se potvrdilo, že kvalifikovaní a aprobovaní učitelé volí častěji než nekvalifikovaní či neaprobovaní pedagogové efektivnější formy výuky (skupinovou práci, práci ve dvojici, příp. samostatnou práci). Tyto formy navíc kvalifikovaní a aprobovaní učitelé vykonávají účelněji než nekvalifikovaní či neaprobovaní pedagogové. Zjištění dokládají vysoký význam kvalifikovanosti pedagogů pro zajištění efektivní výuky.

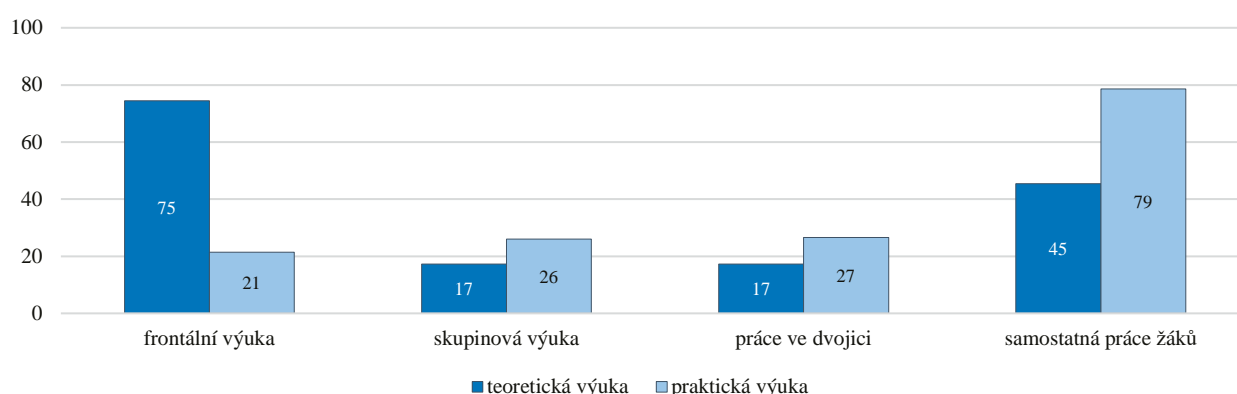
GRAF 57 | Souvislost odborné kvalifikace a aprobační formy učitelů s účelností organizační formy teoretické výuky – podíl výuky (v %)

4.2.1.2 Praktické vyučování

Téměř tři čtvrtiny (74 %) hospitovaného praktického vyučování měly povahu odborného výcviku, přibližně osmina (12 %) byla realizována jako učební praxe. Dále bylo hospitováno i ve cvičeních a v odborné praxi a v několika případech i v umělecké praxi nebo při sportovní přípravě. Při posuzování kvality průběhu odborného výcviku byly sledovány jak průběžné úseky jednotlivých vyučovacích dnů (cca 82 % hospitací), tak počáteční či závěrečné úseky. Většinu (90 %) praktického vyučování vedli převážně odborně kvalifikovaní učitelé, zbytek pak instruktóři na školních nebo smluvních pracovištích, v případě sportovní přípravy také trenéři. Na pracovištích smluvních partnerů bylo hospitováno přibližně 18 % praktického vyučování. Stejně jako v předešlých rocích byl systém kontroly průběhu praktického vyučování u smluvních partnerů funkční u více než 90 % škol.

V praktickém vyučování byla převažující formou výuky samostatná práce žáků, což přispívalo k efektivnosti praktického vyučování. Vyšší než v teoretickém vyučování byl i podíl kooperativních metod výuky, nejméně byla využita frontální výuka. I pro ni však platí, že byla vedena účelněji v praktickém než v teoretickém vyučování.

GRAF 58 | Porovnání zastoupení jednotlivých forem výuky v praktickém a teoretickém vyučování – podíl výuky (v %)



Vyšší efektivnost praktického vyučování je zřejmá i z četnosti výskytu některých charakteristik výuky, zejména těch, které odrážejí aktivitu žáků ve výuce, míru jejich spolupráce, ale i např. přínosnost daného vyučování k formování postojů žáků.

TABULKA 28 | Porovnání praktického a teoretického vyučování – podíl výuky (v %)

Organizace vyučování a užití metody	Teoretické vyučování (%)	Praktické vyučování (%)
Metody výuky a úlohy podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	81,9	94,3
Po většinu času byl některý žák nebo více jednotlivých žáků pasivní.	21,5	3,1
V průběhu vyučování mezi sebou žáci spolupracovali.	44,3	67,4
Žáci vhodně využili chyby při vyučování.	38,0	61,9
Vyučování cíleně rozvíjelo i postoje žáků.	25,2	54,9

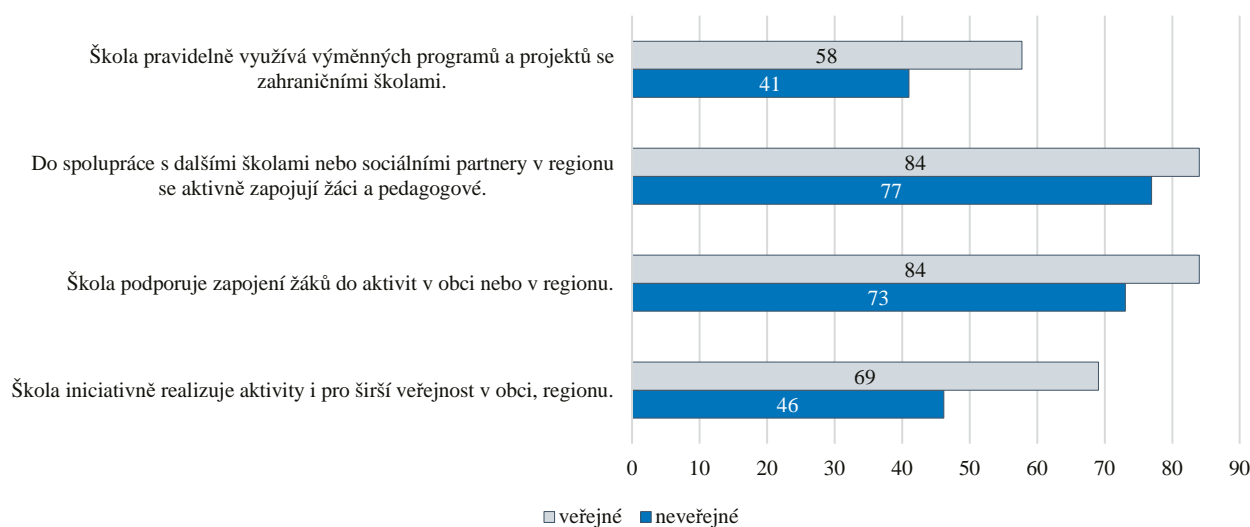
Efektivnost praktického vyučování dále potvrzují i žáci, když 83 % jich uvádí, že praktické vyučování má dobrou odbornou úroveň. Materiální podmínky, které odpovídají podmínkám moderních pracovišť, kladně hodnotí 73 % žáků. Obdobný podíl žáků je přesvědčen, že praktické vyučování odpovídá tomu, co je v praxi třeba znát a umět. Jedním z důsledků je, že u přibližně tří čtvrtin žáků zvyšuje praktické vyučování jejich zájem o obor, ve kterém se vzdělávají.

4.2.1.3 Spolupráce s dalšími subjekty

K naplňování školních vzdělávacích programů přispívá spolupráce s nejrůznějšími partnery. Ta je ve více než dvou třetinách (68 %) škol součástí příslušného vzdělávacího programu a podporuje v něm stanovené cíle. Ve školním roce 2024/2025 se tak jen ojediněle vyskytly subjekty, u kterých byla oblast spolupráce hodnocena jako vyžadující zlepšení. Veřejné školy věnovaly spolupráci větší pozornost, jejich spolupráce byla hodnocena jako výborná (60 %) či očekávaná (40 %), zatímco v segmentu škol ostatních zřizovatelů u 3 % škol tato oblast vyžadovala zlepšení.

Spolupráce škol s dalšími partnery probíhala ve školním roce 2024/2025 nejčastěji (více než 80 % škol) formou aktivního zapojení žáků a pedagogů do spolupráce s jinými školami, případně školy podporovaly zapojení žáků do aktivit v obci či regionu. Necelé dvě třetiny (63 %) škol byly přímo iniciátorem aktivit pro širší veřejnost v obci či regionu. Zejména k podpoře cizojazyčných i odborných kompetencí žáků více než polovina škol (53 %) efektivně využívá výměnné programy a projekty spolupráce se zahraničními školami. V těchto činnostech si veřejné školy počínaly aktivněji než neveřejné.

GRAF 59 | Využití různých forem spolupráce veřejnými a neveřejnými školami – podíl škol (v %)



Současně platí, že vyšší míra četnosti zmíněných forem spolupráce byla zaznamenána zpravidla v gymnáziích než ve středním odborném vzdělávání. Nejvýraznější rozdíl byl zaznamenán v zapojení škol do výměnných programů a projektů se zahraničními školami. Tato forma spolupráce byla zaznamenána v 83 % gymnáziích, 50 % maturitních oborů, ale jen u 28 % nematuritních oborů vzdělání. V porovnání se základním a vyšším odborným vzděláváním je patrná gradace v míře využití výměnných pobytů a zahraniční spolupráce – v základním vzdělávání je ve srovnání se středním cca třetinová, naopak ve vyšším odborném vzdělávání ji využívají téměř všechny školy.

Specifický charakter má spolupráce středních odborných škol, ve kterých povaha zejména praktického vyučování vyžaduje spolupráci s partnerskými podniky či různými organizacemi. Spolupráce při realizaci praktického vyučování tak byla zaznamenána u 82 % oborů vzdělání, v obdobném podílu oborů vzdělání se pravidelně realizují exkurze u smluvních partnerů. Více než dvě třetiny oborů vzdělání také zapojují odborníky z praxe do výuky formou různých přednášek či kurzů. Obdobně jako ve vyšším odborném vzdělávání tak i ve středním odborném vzdělávání spolupráce s partnery podstatně napomáhá při naplňování profilu absolventa.

Střední odborné školy také pro své žáky pořádají profesně orientované soutěže, které představují významný prvek pro porovnání míry osvojení zejména odborných kompetencí. Tato forma spolupráce mezi školami byla zaznamenána v 69 % oborech vzdělání. Dále školy spolupracovaly i při realizaci praktického vyučování (41 % oborů vzdělání) či při teoretické výuce (30 % oborů vzdělání), např. formou sdílení specifického materiálního vybavení či prostor pro výuku, spoluprací v rámci fiktivních firem atp.

Další formou spolupráce specifickou pro odborné vzdělávání je zapojení škol do aktivit pořádaných profesními svazy (Hospodářská komora ČR, Agrární komora ČR atp.). Nejčastěji v této oblasti školy využívají nabídku vzdělávacích aktivit profesních svazů a spolupracují při soutěžích v odborných dovednostech. Významná je i role profesních svazů při zprostředkování kontaktů škol se zaměstnavateli, informování o situaci na trhu práce atp.

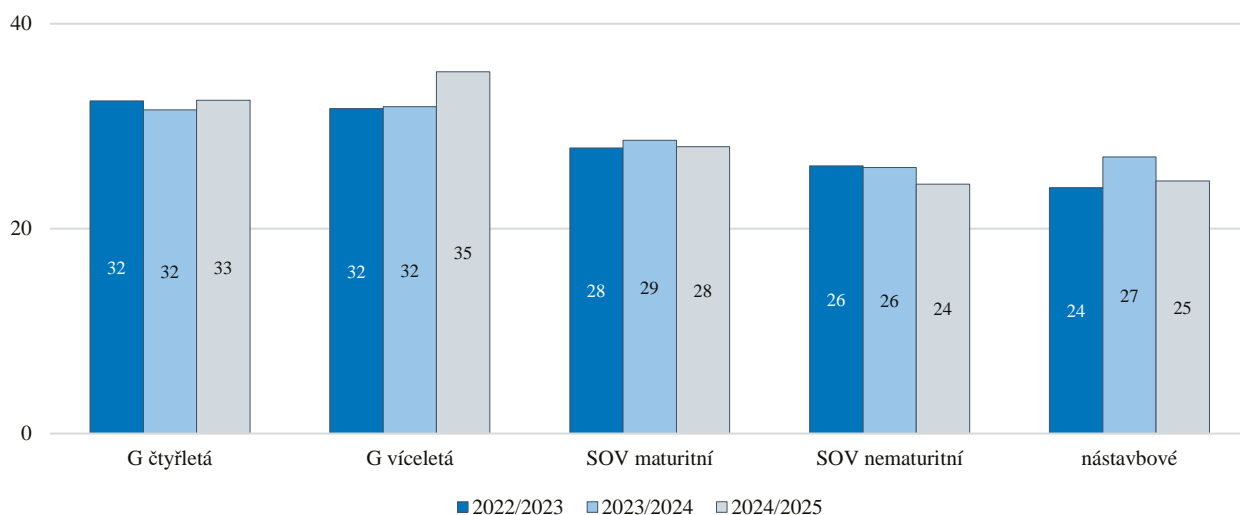
4.2.2 Podpora rozvoje klíčových kompetencí a gramotností

Jedním ze strategických cílů Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je zaměření vzdělávání na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Školní vzdělávací programy ve středním vzdělávání deklarují záměry školy ve vztahu k rozvoji funkčních gramotností i klíčových kompetencí. Z inspekčních zjištění

ve školním roce 2024/2025 je však zřejmé, že efektivně přispívát k naplnění výše zmíněného strategického cíle i cílů vzdělávacích programů se školám – přes opakovaná doporučení České školní inspekce – nedaří.

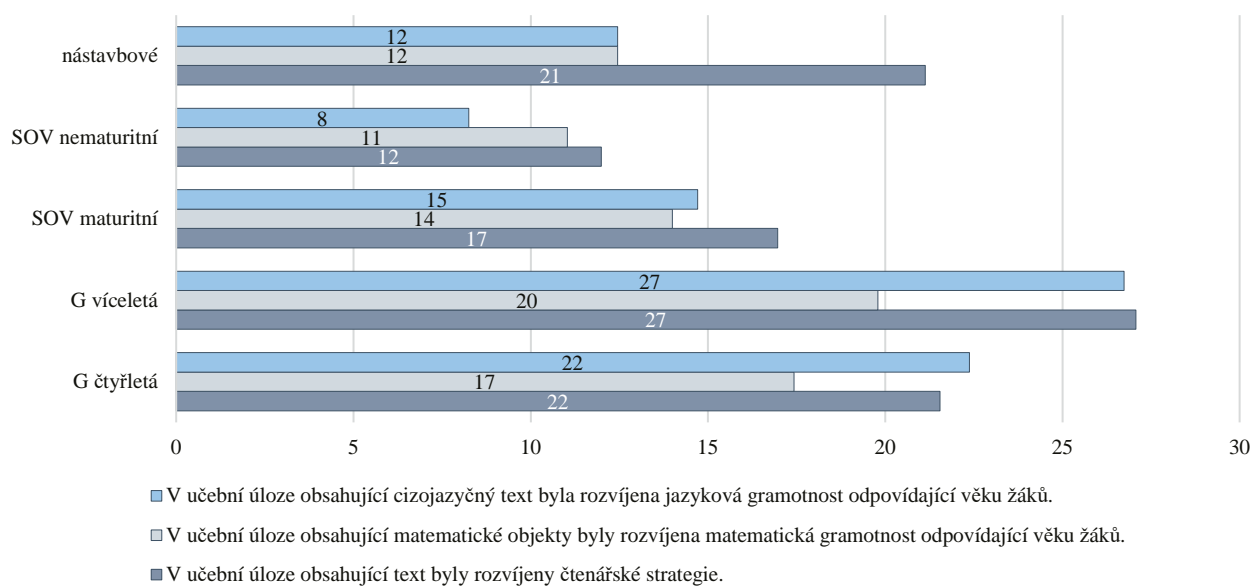
Inspekční zjištění dokládají, že v oblasti rozvoje funkčních gramotností v posledních třech školních rocích bohužel nedošlo k podstatnému pokroku, četnost výskytu prvků ovlivňujících rozvíjení funkčních gramotností ve výuce nepatrně vzrostla jen u víceletých gymnázií, v maturitním odborném vzdělávání včetně nástavbového studia kolísá a v nematuritních oborech vykazuje dokonce klesající trend.

GRAF 60 | Četnost výskytu prvků podporujících gramotnostní výuku⁵⁶ (v %) – meziroční srovnání

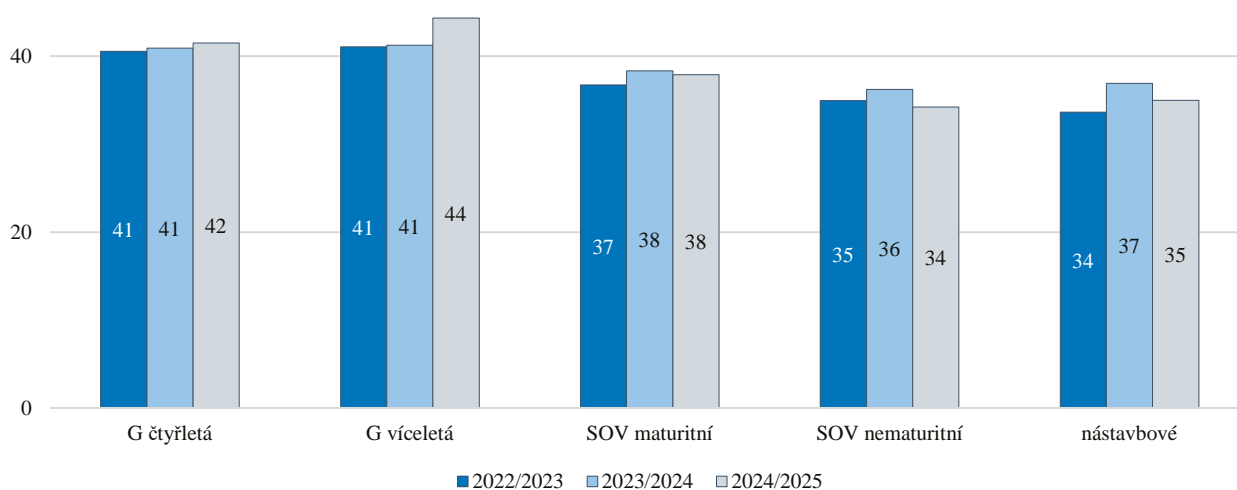


Výrazné rozdíly v podpoře funkčních gramotností ve výuce se mezi jednotlivými druhy škol projevují jak v činnostech učitelů, tak v činnostech žáků, ale také v míře pozornosti věnované konkrétní funkční gramotnosti. Nejnižší podpora gramotnostní výuky byla zaznamenána v nematuritních oborech vzdělání, přestože je zřejmé, že účinná podpora rozvoje gramotností vytváří předpoklady pro úspěšné vzdělávání i např. v odborných předmětech. V této souvislosti je nutno připomenout, že rozvoj konkrétní funkční gramotnosti nelze realizovat výlučně v příslušném předmětu, ale je nezbytné gramotnosti rozvíjet napříč všemi předměty.

⁵⁶ Do ukazatele *Gramotnostní výuka* patří např. sledované položky: V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie. V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků. V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků. Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci. Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.

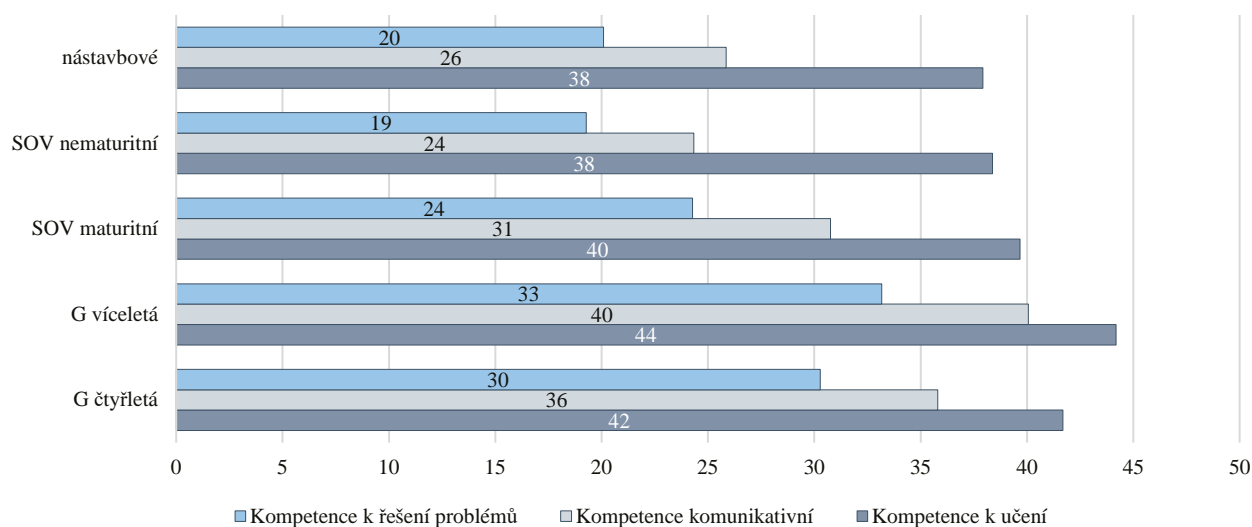
GRAF 61 | Četnost výskytu některých prvků podporujících gramotnostní výuku v různých druzích škol – podíl výuky (v %)

Obdobný meziroční vývoj jako u gramotnostní výuky byl zaznamenán i u výuky kompetenční. Je zřejmé, že školy věnovaly rozvoji kompetencí mírně vyšší pozornost než podpoře gramotnostní výuky. Zachován byl pozitivní trend nárůstu podílu výuky podporujících rozvoj kompetencí u gymnaziálního vzdělávání, u odborného vzdělávání však došlo meziročně ke zhoršení.

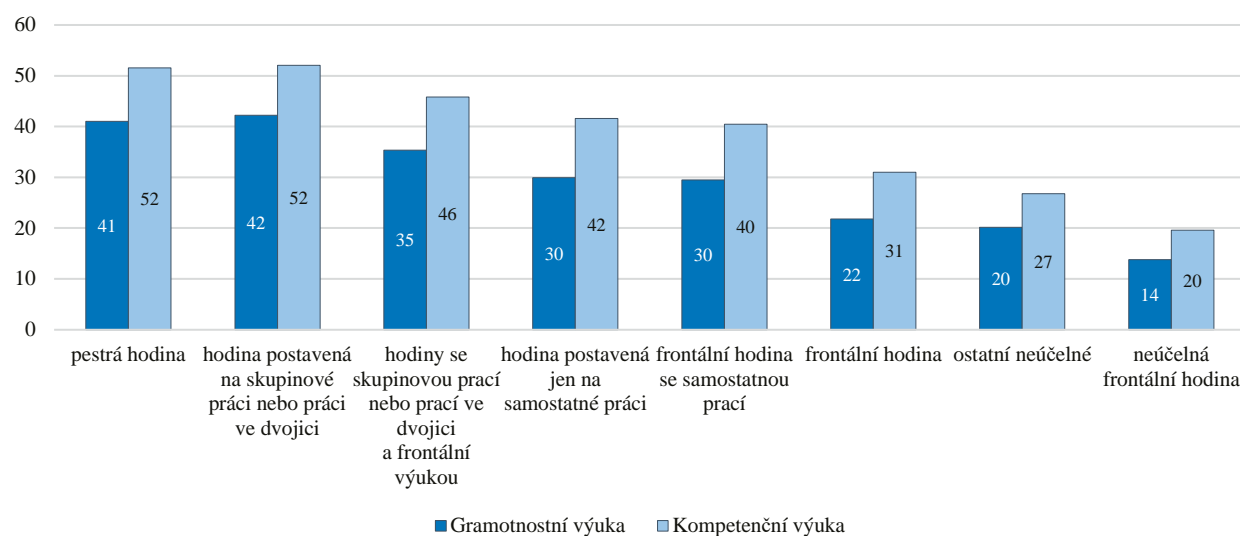
GRAF 62 | Četnost výskytu prvků podporujících kompetenční výuku⁵⁷ (v %) – meziroční srovnání

Z podrobných údajů je zřejmé, že školám se lépe dařilo rozvíjet kompetenci k učení. Nalézt vhodné nástroje k podpoře kompetence komunikativní či k řešení problémů zůstává zásadní výzvou do budoucna. Např. postupy, při kterých žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému, byly zaznamenány v každé čtvrté až páté hodině gymnaziální výuky, ale jen v každé sedmé hodině ve čtyřletých maturitních oborech či pouze v desetině hodin v nematuritních oborech či v nástavbovém studiu.

⁵⁷ Do ukazatele *Kompetenční výuka* patří např. sledované položky: Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků. Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly. Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.

GRAF 63 | Četnost výskytu prvků podporujících rozvoj kompetencí v různých druzích škol – podíl výuky (v %)

Pro efektivnost podpory gramotnostní i kompetenční výuky je nezbytné volit vhodné metody a formy výuky. Ve školním roce 2024/2025 byla stejně jako v předešlých školních rocích patrná souvislost mezi pestrostí a účelností výuky a mírou rozvoje gramotnostní a kompetenční výuky.

GRAF 64 | Souvislost pestrosti výuky a podpory gramotnostní a kompetenční výuky – podíl výuky (v %)

4.2.3 Adaptace žáků na první ročník středního vzdělávání

Způsoby, jakými školy informují uchazeče o středním vzdělávání, zůstávají dlouhodobě beze změny. Téměř všechny školy (97 %) umožňují uchazečům osobní návštěvu nebo prohlídku svých prostor. Svou vzdělávací nabídku často představují také na veletrzích vzdělávání (85 %) či přímo při návštěvách základních škol (66 %). Na rozdíl od předchozího školního roku mírně poklesl počet škol, kde dochází ke spolupráci mezi učiteli základních a středních škol. Střední odborné školy jsou v těchto aktivitách dlouhodobě aktivnější a vynakládají větší úsilí na oslovení a získání uchazečů.

Střední školy nabízejí žákům v rámci adaptace na školní prostředí adaptační nebo zážitkové pobyty mimo školu (79 %) nebo ve škole, popř. prohlídku školy (77 %). Na rozdíl od gymnázií a středních odborných škol poskytujících vzdělání s maturitní zkouškou preferují střední odborné školy s nematuritními obory individuální konzultace pro žáky a jejich zákonné zástupce před adaptačními aktivitami mimo školu. Tento rozdíl může být způsoben tím, že školy reagují na nepříznivý socioekonomický status žáků, kdy výdaje na adaptační aktivity mimo školu představují pro rodiny výraznou finanční zátěž.

TABULKA 29 | Přehled aktivit pro žáky 1. ročníků střední školy – podíl gymnázií a středních odborných škol (v %)

Aktivity nabízené žákům 1. ročníků SŠ	G	SOV maturitní	SOV nematuritní
adaptační aktivity ve škole	59,7	62,5	63,4
adaptační, seznamovací a zážitkový pobyt mimo školu	97,2	84,2	50,7
individuální konzultace pro žáky (zákonně zástupce)	52,8	58,3	67,6
mimoškolní aktivity, kroužky	38,9	28,3	19,7
prohlídka školy	70,8	77,5	80,3

Podíl škol, které poskytovaly žákům službu školního psychologa, je stejný jako v předchozím školním roce (35 %). Školní psychology mají k dispozici spíše gymnázia (51 %). Interní službu školního psychologa může nabídnout pouze třetina středních odborných škol s nematuritními obory, popř. čtvrtina středních škol poskytujících vzdělání s maturitní zkouškou. Z tohoto důvodu doporučují střední odborné školy dlouhodobě ve velké míře žáky k diagnostice a péči mimo školu (80 %). Ve srovnání se základním vzděláváním se jedná o přibližně totožný podíl škol.

4.2.4 Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných

Stejně jako v minulých letech se školám daří naplňovat hodnotící požadavky v kritériu podpory žáků při vzdělávání, a to zejména v oblasti, ve které škola vytváří každému žákovi rovné příležitosti ke vzdělávání. V oblasti poskytování účinné podpory všem žákům s potřebou podpůrných opatření se 79 % středních škol daří naplňovat toto kritérium na očekávané úrovni. U gymnázií došlo k mírnému zlepšení, klesl podíl škol, které byly hodnoceny na úrovni vyžadující zlepšení, o 10 p. b. (ze 17 % na 7 %). Naopak u středních odborných škol nedošlo k výrazným změnám, podíl škol hodnocených na úrovni vyžadující zlepšení klesl jen o 3 p. b. (z 20 % na 17 %). Kontinuálně také klesá podíl škol, které nedodržely právní předpisy v oblasti práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Uvedený pokles indikuje postupné zkvalitňování formálních činností ze strany členů školních poradenských pracovišť.

Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami dlouhodobě kontinuálně narůstá, jejich podíl je však oproti základním školám poloviční. Příčinou může být neochota žáků navštěvovat školské poradenské zařízení tak jako v základním vzdělávání nebo i malá pozornost věnovaná depistáži žáků se speciálními vzdělávacími potřebami ve středním vzdělávání. Školy nejčastěji poskytovaly poradenskou pomoc, popř. vzdělávaly žáky podle individuálního vzdělávacího plánu. Ve středních odborných školách s převahou nematuritních oborů byla oproti gymnáziím a maturitním oborům využívána úprava organizace, obsahu, hodnocení forem a metod vzdělávání (71 %), tyto obory také dlouhodobě ve větší míře využívají asistenta pedagoga (58 %) a kompenzačních pomůcek (61 %). V gymnaziálních a maturitních oborech byl naopak více využíván institut plánů pedagogické podpory.

TABULKA 30 | Využívaná podpůrná opatření – podíl škol (v %)

Využívaná podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami	G	SOV maturitní	SOV nematuritní
poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení	89,6	90,4	86,4
úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (např. i zabezpečení výuky PSPP, prodloužení délky vzdělávání až o 2 roky)	53,7	54,4	71,2
úprava očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených rámcovými vzdělávacími programy	13,4	18,4	42,4
plán pedagogické podpory	49,3	51,8	31,8
vzdělávání podle individuálního vzdělávacího plánu	59,7	63,2	68,2
použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek	35,8	48,2	60,6
využití asistenta pedagoga	40,3	34,2	57,6

V posledních třech letech dochází ke zvyšování podílu škol, které v potřebném rozsahu a ve všech případech realizují doporučení školských poradenských zařízení. Školy vnímají dlouhodobě spolupráci se školskými poradenskými zařízeními jako přínosnou, potýkají se však stejně jako v předchozích letech s dlouhými čekacími lhůtami na vyšetření a chybějící podporou školského poradenského zařízení přímo ve výuce.

Školami deklarovaná podpora se do výuky zcela nepromítá, přetrvává negativní zjištění z předchozí výroční zprávy, kdy školy nedostatečně využívají diferenciaci a individualizovaný přístup k žákům dle jejich vzdělávacích možností a potřeb. Práci se žáky celého spektra nadání a potřeb zaznamenaly inspekční týmy pouze v každé páté hodině napříč všemi typy středních škol. Žáci gymnázií uváděli, že v polovině hodin si nemohli vybírat v žádné hodině různě náročné úkoly. Také využití asistenta pedagoga zatím není středními školami dostatečně systematicky a efektivně využíváno. V průběhu hospitované výuky se činnost asistenta pedagoga soustředila především na individuální podporu vybraných žáků nebo práci s menší skupinou žáků. Roste podíl hodin, ve kterých asistenti pomáhají s kázní a udržením pozornosti žáků (z 10 % ve školním roce 2022/2023 na 22 % ve školním roce 2024/2025). Pedagogové vnímali činnosti asistenta pedagoga obdobně jako v základním vzdělávání jako přínosné, avšak téměř třetina z nich se zároveň domnívala, že přítomnost asistenta pedagoga snižuje motivaci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami k samostatnosti, což je mnohem méně než v základním vzdělávání, kde tento názor měla polovina pedagogů. Necelá čtvrtina (24 %) učitelů také uvedla, že přítomnost asistenta pedagoga má negativní vliv na klima třídy, neboť zvýrazňuje odlišnost některých žáků. Oproti předchozímu roku však klesl podíl učitelů, kteří se domnívají, že přítomnost asistenta pedagoga v hodině je zbytečná, a to o 12 p. b. (z 55 % na 43 %).

Ačkoli ČŠI v minulých letech opakovaně doporučovala efektivně nastavit, sledovat a vyhodnocovat spolupráci učitelů a asistentů pedagoga, nedochází v této oblasti ke zlepšení. Oproti předchozímu roku se také zvýšil podíl pedagogů, kteří uváděli, že nedostávají žádnou formu podpory pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jen minimální podíl pedagogů se zúčastnil v uplynulých dvou školních letech dalšího vzdělávání orientovaného na spolupráci s asistentem pedagoga. Ředitelé škol se v hospitační činnosti zaměřují na sledování efektivity práce se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jen v menší míře (29 %).

Podíl nadaných a mimořádně nadaných žáků je přibližně stejný jako v základním vzdělávání, pohybuje se kolem 0,3 % a dlouhodobě se nemění. Stejně jako v minulých letech uváděla více než polovina škol, že nemají žádné mimořádně nadané žáky, a čtvrtina škol nadané žáky neidentifikovala. Přibližně polovina škol uvádí, že nadané žáky podporuje individuálním přístupem v hodinách nebo diferencovanými úlohami. To však ne zcela odpovídá závěrům ze sledovaných hospitací. Školy stejně jako v základním vzdělávání nejvíce podporovaly nadání žáků prostřednictvím jejich zapojení do předmětových olympiád a odborných soutěží nebo do projektů. Nejnížší podpory se dostávalo nadaným žákům nematuritních oborů. Dalšímu vzdělávání v oblasti podpory žáků nadaných a mimořádně nadaných je věnována jen minimální pozornost. V předchozích dvou školních letech se jen 5 % pedagogů věnovalo ve svém vzdělávání této oblasti. Školám se stále nedaří formovat systém identifikace těchto žáků ani dle jejich potřeb výuku diferencovat.

TABULKA 31 | Podpora nadaných žáků – podíl škol (v %)

Nejčastější způsoby podpory nadaných žáků	SŠ celkem	G	SOV maturitní	SOV nematuritní
individuální přístup v hodině	52,3	69,7	52,2	33,9
diferenciace úkolů ve výuce	43,2	56,1	43,4	29,0
podpora účasti na soutěžích a olympiádách	71,6	92,4	73,5	45,2
zapojení do projektů	57,2	74,2	59,3	33,9
nadstandardní nabídka zájmových aktivit	22,2	34,8	22,1	8,1
spolupráce s VŠ	27,6	54,5	23,0	6,5
škola neidentifikuje nadané žáky	24,3	6,1	22,1	48,4

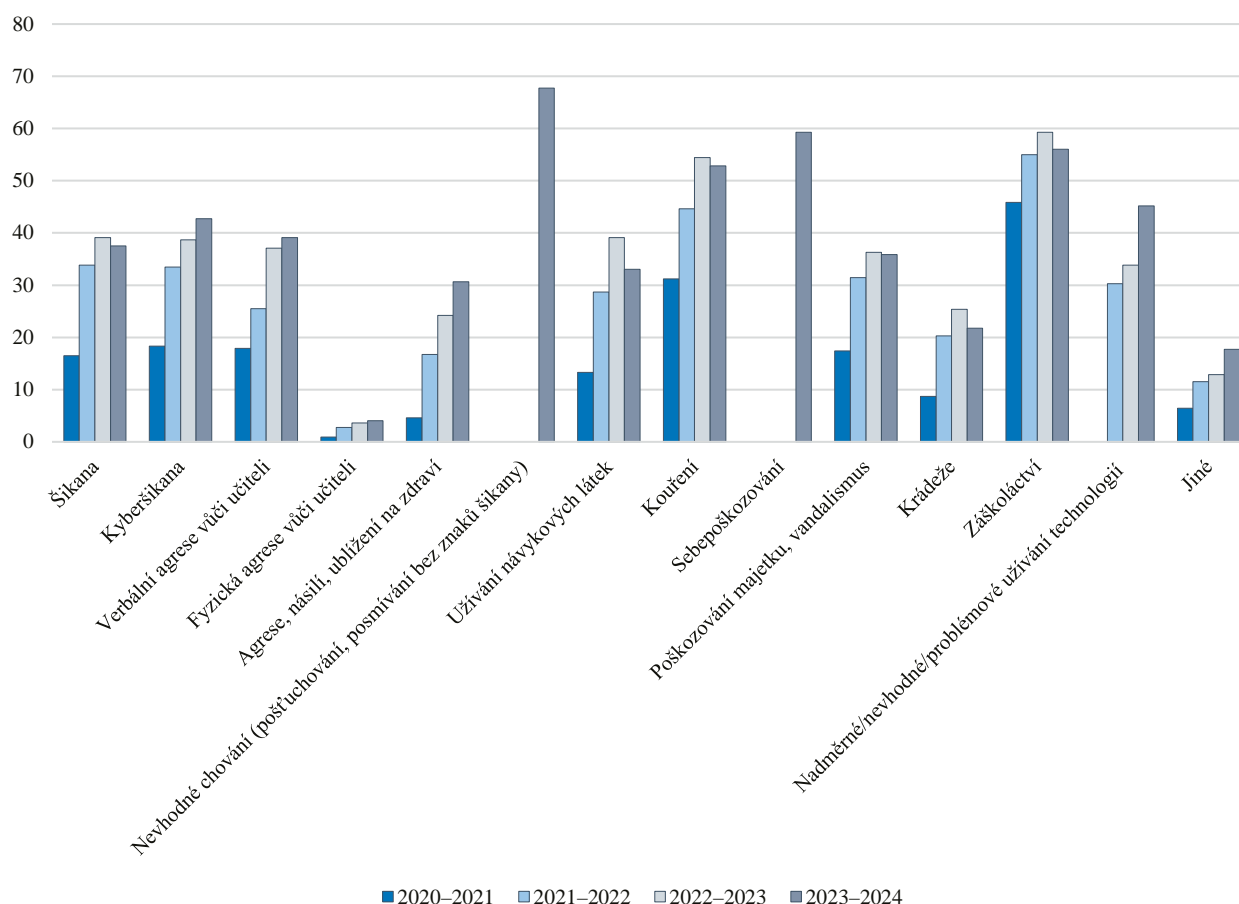
4.2.5 Prevence rizikového chování žáků

Názory žáků gymnázií i středních odborných škol na školní klima se od sebe výrazně neliší. V hodnocení vzájemné spolupráce mezi žáky byli mírně skeptičtější žáci středních odborných škol, naopak v hodnocení vztahů mezi žáky a učiteli byli mírně optimističtější oproti gymnáziím. Atmosféru praktického vzdělávání hodnotili žáci převážně pozitivně, od předchozího roku se nezměnil podíl žáků, kteří hodnotili klima na pracovištích praktického vyučování negativně (4 %). Vztahům ve třídě se věnují třídní učitelé v rámci třídnických hodin, během výuky předmětů, popř. sledují možná rizika ve třídě a v případě potřeby žádají o pomoc školní specialisty (školního metodika prevence, výchovného poradce apod.).

Činnostmi týkajícími se prevence rizikového chování žáků, včasného odhalování problémového chování a přijímání opatření se zabývají školní poradenská pracoviště. V meziročním srovnání mírně roste podíl středních škol

s identifikovanými případy rizikového chování především v oblasti kyberšikany, verbální agrese vůči učitelům nebo mezi žáky navzájem, popř. problémového užívání technologií. Podíl škol, které se potýkají s problematikou záškoláctví, neklesá, stejně jako v předchozím školním roce činil přibližně 60 %. Stejně vysoký podíl škol řešil sebepoškození žáků. Zjištění středního vzdělávání kopíruje zjištění základního vzdělávání, kde polovina škol řešila případy sebepoškození. MŠMT poskytuje školám v této oblasti intenzivnější podporu ve vydávaných metodických doporučeních a pokynech. Školy identifikovaly nově další oblasti rizikového chování žáků, jako je např. spektrum poruch příjmu potravy. Školy se chováním žáků intenzivněji zabývají, dokážou lépe vyhodnocovat a pracovat se známkami šikany. Téměř tři čtvrtiny sledovaných škol využívalo národní monitorovací systémy (SEPA, IPREV), které jim pomáhají s evidencí a evaluací rizikového chování žáků. Rezervy stále přetrvávají v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřeném na prevenci a chování žáků, neboť podíl pedagogů zúčastňujících se vzdělávacích aktivit je v meziročním srovnání od roku 2020 přibližně stejný (23 %).

GRAF 65 | Výskyt rizikového chování ve střední škole – podíl škol (v %) – za uzavřený školní rok



Pro žáky ohrožené školní neúspěšností, kam spadají kromě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami i žáci s rizikovým chováním, z nepodnětného prostředí či žáci s odlišným mateřským jazykem, realizují školy různá opatření. Na úrovni školy byla přijímána opatření spočívající ve spolupráci se školním poradenským pracovištěm, zákonnými zástupci apod. Polovina škol spolupracovala při řešení výchovných problémů se školskými poradenskými zařízeními. Pracovníci školních poradenských pracovišť poukazovali na to, že žáci nemají často přiměřenou podporu vzdělávání v domácím prostředí, ve čtvrtině sledovaných škol uváděli, že desetina žáků má malou motivaci k učení a nízkou účasť ve vzdělávání. V této oblasti nedochází dlouhodobě ke zlepšení. Kombinace absence žáků ve vzdělávání, malé motivace k učení a chybějící podpory formou diferenciací náročnosti podle individuálních potřeb žáků je jednou z příčin neúspěchu žáků ve vzdělávání.

4.3 Výsledky středního vzdělávání

4.3.1 Celkové výsledky vzdělávání žáků

Kvalita poskytovaného středního vzdělávání, úroveň naplňování cílů vymezených ve školních vzdělávacích programech a míra připravenosti absolventů středních škol na jejich další osobní, studijní i profesní dráhu se promítají do vzdělávacích výsledků, kterých žáci dosahují.

Soustavnému získávání informací o výsledcích svých žáků a jejich vzdělávacím pokroku ve všech vzdělávacích oblastech, přijímání vhodných pedagogických opatření a pravidelnému vyhodnocování jejich účinnosti se věnuje přes 90 % gymnázií. Toto zjištění dokresluje i fakt, že 92 % gymnázií připravuje své žáky tak, že jejich vzdělávací výsledky odpovídají očekávaným výsledkům podle příslušných vzdělávacích programů. Po výrazném zlepšení ve školním roce 2023/2024 v segmentu středního odborného vzdělávání v oblasti získávání informací o výsledcích žáků a jejich vzdělávacím pokroku, kdy byla pouze přibližně pětina škol hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení či nevyhovující, inspekční týmy vyhodnotily stav v této oblasti ve školním roce 2024/2025 jako vyžadující zlepšení nebo nevyhovující u čtvrtiny středních odborných škol. Skutečnost, že každá čtvrtá střední odborná škola nevěnuje dostatečnou pozornost systematickému sledování výsledků vzdělávání, jejich analýze a opatřením ke zlepšení, se negativně promítá do úrovně dosažených výsledků žáků, které u 26 % hodnocených středních odborných škol neodpovídaly očekávaným výsledkům podle realizovaných školních vzdělávacích programů.

V rámci kritéria hodnotícího sledování a vyhodnocování výsledků žáků nejen v průběhu vzdělávání a při jeho ukončování, ale také jejich úspěšnosti v dalším studiu a profesní kariéře, stejně jako využívání těchto poznatků ke zkvalitnění vzdělávacího procesu, si střední odborné školy udržely klesající trend hodnocení na úrovni vyžadující zlepšení či nevyhovující, které inspekční týmy zaznamenaly u 14 % škol. U gymnázií se po poklesu v předchozím roce vrátila četnost tohoto hodnocení na 9 %. Jen mírně se snížil podíl ředitelů škol, kteří uvedli, že úspěšnost svých absolventů v dalším vzdělávání nesledují a nevyhodnocují (34 %).

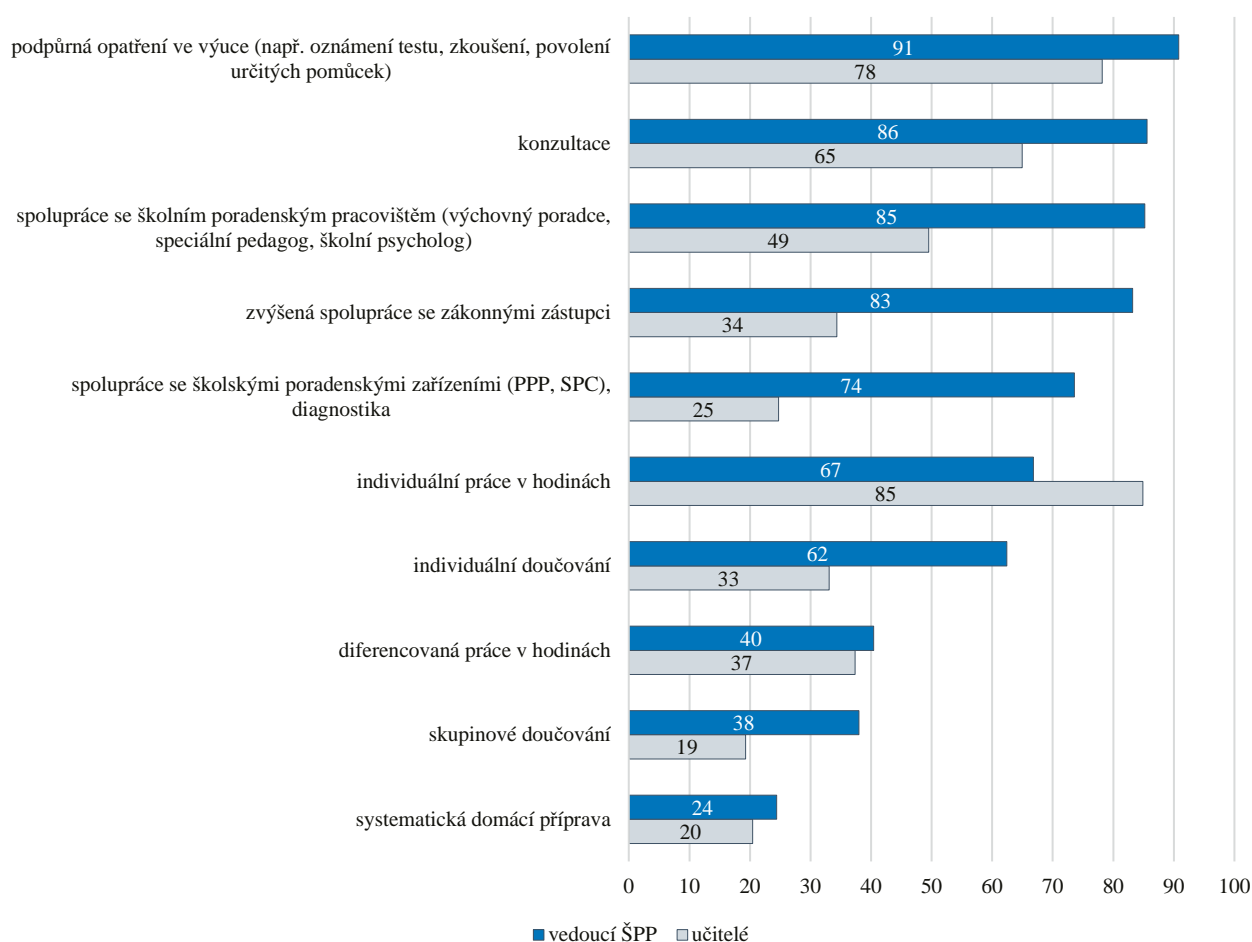
Výsledky vzdělávání žáků jsou významně ovlivňovány rovněž jejich motivací k dosahování dobrých studijních výsledků. U žáků gymnázií je tato motivace do značné míry určována zejména jejich vnitřní motivací a podporujícím rodinným zázemím. Téměř všechna gymnázia úspěšně rozvíjejí a posilují tuto přirozenou motivaci také v rámci školního prostředí. V oblasti středního odborného vzdělávání bylo uvedené kritérium hodnoceno pozitivně u 91 % škol.

Obdobně jako v základním vzdělávání pedagogové středních škol dlouhodobě uvádějí, že nejvýraznější vliv na výsledné hodnocení žáků na vysvědčení má jejich aktivita v hodinách, rozsáhlejší písemné práce a krátká písemná opakování. Trvale klesá počet učitelů, kteří mezi důležitými hodnotícími nástroji zmiňují ústní zkoušení, což je vzhledem k časté ústní formě v profilové části maturitní zkoušky překvapivé. Ve srovnání s pedagogy základních škol hodnotí pedagogové na středních školách méně často žákovská portfolia; četnost jejich využití jako zásadního nástroje pro hodnocení dokonce oproti přechozím dvěma školním rokům klesla (o 8 p. b.). S ohledem na cíle formulované v dokumentu Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ je toto negativním trendem, neboť právě portfoliové hodnocení může být jedním z nástrojů zefektivňujícím formativní hodnocení ve vzdělávání. Pokud jde o způsoby hodnocení, mírně narůstá podíl škol, které využívají slovní hodnocení; alespoň v některých třídách či u některých žáků, popř. v kombinaci s klasifikací, je využívá přibližně každá desátá střední škola (13 %; to je výrazně méně než v případě základních škol, kde tento podíl činí 55 %).

Z hlediska opatření, která školy realizují na podporu optimálních vzdělávacích výsledků žáků a ke snížení jejich školní neúspěšnosti, patří dlouhodobě u většiny pedagogů (85 %) mezi nejčastěji zmiňované nástroje individuální přístup v hodinách, u více než dvou třetin pedagogů také další podpůrná opatření ve výuce a konzultace. Téměř polovina pedagogů uvedla mezi opatřeními, která jsou efektivní pro snížení školní neúspěšnosti, spolupráci se školním poradenským pracovištěm. V posledních třech letech setrvale klesá podíl učitelů, kteří jako účinný nástroj využívají individuální nebo skupinové doučování. Tento (klesající) trend pravděpodobně souvisí s ukončením dotačních titulů na realizaci doučování žáků ohrožených školním neúspěchem nebo pocházejících ze sociálně znevýhodněného prostředí. Poněkud zarážející jsou v tomto kontextu data z dotazníkových šetření realizovaných mezi vedoucími školních poradenských pracovišť, kteří obě formy doučování uváděli jako nástroj podpory mnohem častěji než samotní pedagogové. Rovněž spolupráci se školním poradenským pracovištěm zmiňovali jejich vedoucí v souvislosti s podporou žáků v mnohem větší míře než učitelé. Nejvýraznější rozdíl se však v tomto ohledu objevil v oblasti spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a zákonnými zástupci. Lze se jen domnívat, zda důvodem je přesvědčení pedagogů o neúčinnosti

zvýšené spolupráce se zákonnými zástupci vzhledem k věku žáků. Využití diferenciacie výuky jako podpůrného opatření je ve středním vzdělávání výrazně nižší (37 %) než v základním vzdělávání (65 %).

GRAF 66 | Opatření ke snížení školní neúspěšnosti žáků – podíl vedoucích ŠPP a učitelů (v %)



4.3.2 Ukončování středního vzdělávání

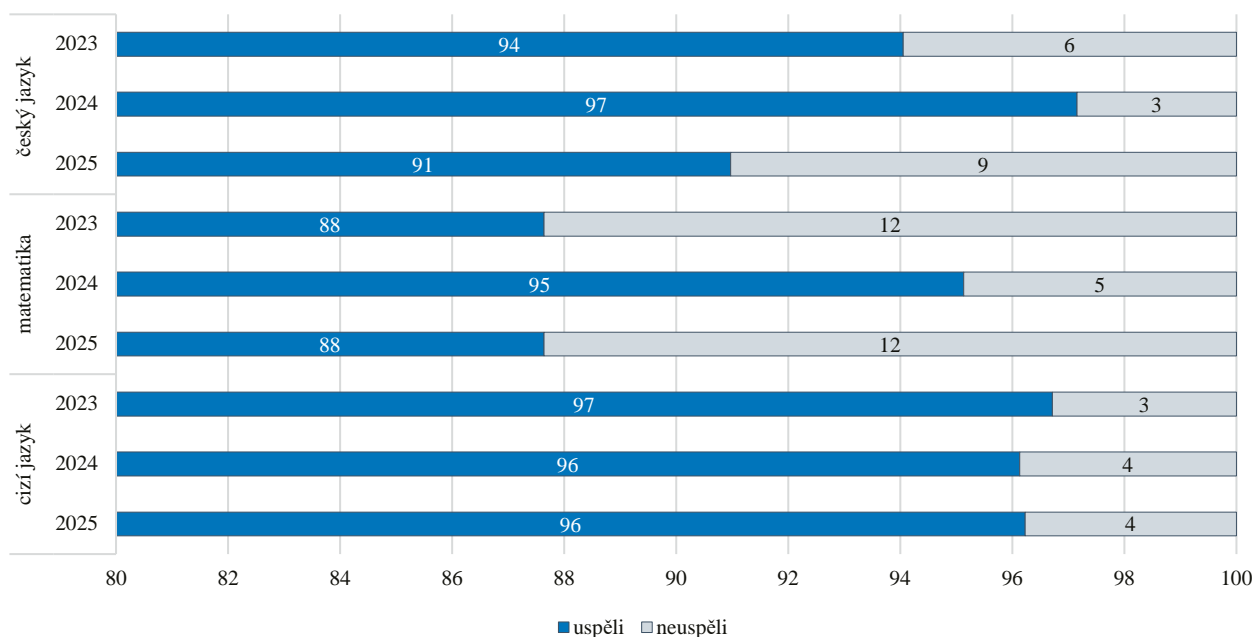
Již čtvrtým rokem jsou maturitní zkoušky realizovány v podobě didaktických testů (český jazyk, matematika nebo cizí jazyk) ve společné části a dalších forem (vypracování maturitní práce a její obhajoby před zkušební maturitní komisí, ústní zkoušky před zkušební maturitní komisí, písemné zkoušky, praktické zkoušky, kombinací dvou nebo více forem) včetně písemné práce a ústní zkoušky z českého jazyka a literatury a z cizího jazyka v profilové části.

Pozitivní trend zaznamenaný ve výsledcích prvomaturantů za jarní zkušební období v letech 2022 až 2024, kdy docházelo k nárůstu úspěšnosti ve všech segmentech středního vzdělávání (gymnázia, střední odborné obory, nástavbové obory), se v jarním zkušebním období 2025 obrátil opačným směrem. Úspěšnost u maturitní zkoušky se celkem snížila oproti roku 2024 o 5 p. b. Vliv na toto zhoršení měly téměř výhradně výsledky ve společné části maturitní zkoušky, výsledky v profilové části ve všech segmentech středního vzdělávání byly srovnatelné s rokem 2024. Beze změny zůstává fakt, že největší míru neúspěšnosti zaznamenávají nástavbové obory, v nichž v roce 2025 neuspělo u maturitní zkoušky 43 % žáků, což představuje zhoršení o 12 p. b. oproti roku 2024. Žáci těchto oborů byli z velké části neúspěšní zejména ve společné části oproti žákům gymnázií, u nichž je důvodem neúspěšnosti spíše profilová část. U žáků středních odborných škol je míra neúspěšnosti ve společné a profilové části srovnatelná. Jedním z aspektů, který v dlouhodobém horizontu setrvale klesá, je podíl žáků, kteří po přihlášení k maturitní zkoušce zanechali studia nebo neukončili úspěšně poslední ročník vzdělávání a nemohli konat maturitní zkoušku v řádném termínu.

TABULKA 32 | Výsledky maturitní zkoušky (prvot maturanti) – jarní zkušební období 2023, 2024, 2025 – podíl žáků (v %)

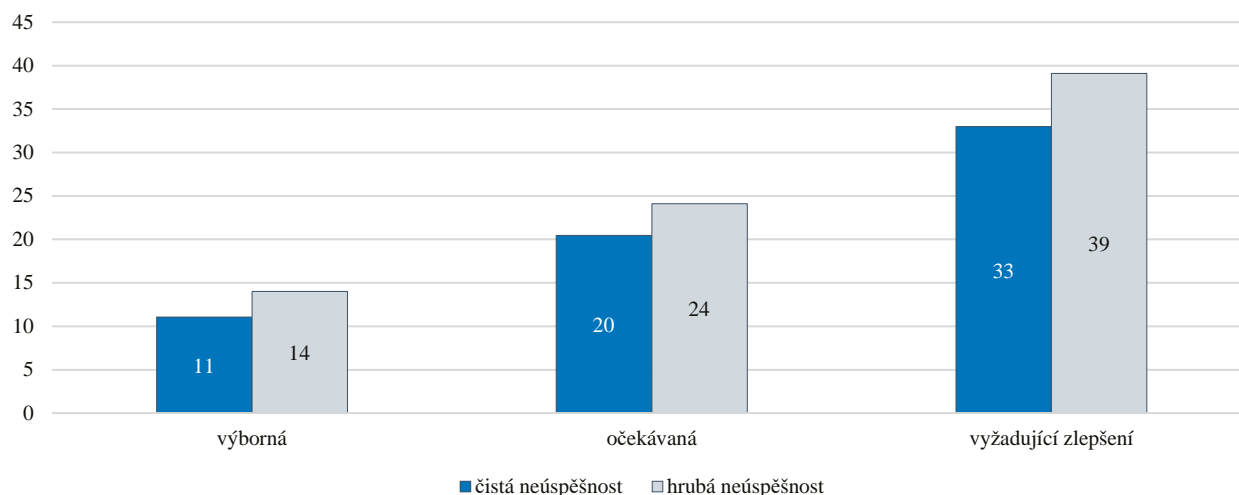
Maturitní zkouška – celkem	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšně			Neúspěšně			Konali			Nekonali		
	2023	2024	2025	2023	2024	2025	2023	2024	2025	2023	2024	2025
Gymnázium	94,0	94,8	93,8	6,0	5,2	6,2	98,0	98,1	98,3	2,0	1,9	1,7
Odborné obory vzdělání	79,3	83,1	77,0	20,7	16,9	23,0	93,1	93,8	94,4	6,9	6,2	5,6
Nástavby	60,2	69,1	56,7	39,8	30,9	43,3	84,4	87,0	88,0	15,6	13,0	12,0
Celkem	82,7	85,8	80,7	17,3	14,2	19,3	94,0	94,6	95,1	6,0	5,4	4,9
Společná část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšně			Neúspěšně			Konali			Nekonali		
	2023	2024	2025	2023	2024	2025	2023	2024	2025	2023	2024	2025
Gymnázium	98,6	99,4	97,9	1,4	0,6	2,1	98,5	98,6	98,7	1,5	1,4	1,3
Odborné obory vzdělání	88,9	93,0	85,2	11,1	7,0	14,8	93,6	94,3	94,8	6,4	5,7	5,2
Nástavby	69,0	77,9	63,2	31,0	22,1	36,8	85,1	87,8	88,6	14,9	12,2	11,4
Celkem	90,8	94,0	87,7	9,2	6,0	12,3	94,5	95,1	95,6	5,5	4,9	4,4
Profilová část	Podíl ze žáků konajících						Podíl ze žáků přihlášených					
	Úspěšně			Neúspěšně			Konali			Nekonali		
	2023	2024	2025	2023	2024	2025	2023	2024	2025	2023	2024	2025
Gymnázium	95,0	95,1	95,4	5,0	4,9	4,6	98,1	98,2	98,4	1,9	1,8	1,6
Odborné obory vzdělání	86,4	87,4	87,2	13,6	12,6	12,8	93,2	94,0	94,6	6,8	6,0	5,4
Nástavby	81,0	83,2	82,6	19,0	16,8	17,4	84,6	87,2	88,1	15,4	12,8	11,9
Celkem	88,8	89,5	89,3	11,2	10,5	10,7	94,1	94,8	95,3	5,9	5,2	4,7

Z výsledků jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky vyplývá, že na skokovém snížení úspěšnosti v porovnání s rokem 2024 se podílely předměty český jazyk a matematika (o 6, resp. 7 p. b.). Neúspěšnost žáků v předmětu matematika se po výrazném snížení v předchozím roce opět vrátila na úroveň 12 % a byla tak v roce 2025 nejvyšší ze zkušebních předmětů. Jako dlouhodobě stabilní lze označit výsledky v předmětu cizí jazyk, kde se míra neúspěšnosti pohybuje v rozmezí 3–4 %.

GRAF 67 | Výsledky jednotlivých zkoušek společné části maturitní zkoušky (prvot maturanti) – jarní zkušební období 2023, 2024, 2025 – podíl žáků (v %)

Z porovnání čisté a hrubé neúspěšnosti v jarním zkušebním období 2025 s úrovní kritéria *Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů* ve školním roce 2024/2025 vyplývá, že míra čisté i hrubé neúspěšnosti u maturitní zkoušky koresponduje s úrovněmi tohoto kritéria.

GRAF 68 | Porovnání průměrné čisté a hrubé neúspěšnosti (jarní zkušební období 2025) s hodnotou kritéria *Výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů* (v %)



Česká školní inspekce vykonala ve školním roce 2024/2025 celkem 127 kontrol ukončování středního vzdělávání maturitní zkouškou (v podzimním zkušebním termínu 2024 a jarním zkušebním termínu 2025). Téměř polovina těchto kontrol se týkala didaktických testů společné části maturitní zkoušky, v 41 % případů se inspekční týmy zaměřily na ústní zkoušky profilové části. V 15 školách bylo zjištěno porušení právních předpisů, nejčastěji v oblastech stanovení a zveřejnění obsahu zkoušek, řádného vedení dokumentace ke zkoušce, organizace a průběhu zkoušek, personálního zajištění zkoušek. Vzhledem k tomu, že některé z uvedených oblastí mohly ovlivnit úspěšnost žáků u jednotlivých zkoušek, je žádoucí, aby vedení školy dbalo při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou na důsledné dodržování právních předpisů.

Právní rámec pro ukončování vzdělávání závěrečnou zkouškou v oborech středního vzdělání a středního vzdělání s výučním listem poskytovala ve školním roce 2024/2025 stejně jako v předchozích letech vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem, ve znění pozdějších předpisů. Závěrečná zkouška v oborech vzdělání, v nichž se dosahuje středního vzdělání, se skládá z praktické zkoušky z odborných předmětů a teoretické zkoušky z odborných předmětů. Závěrečná zkouška v oborech vzdělání, v nichž se dosahuje stupně středního vzdělání s výučním listem, se skládá ze tří samostatně klasifikovaných zkoušek: písemné zkoušky, praktické zkoušky z odborného výcviku a ústní zkoušky. Předměty nebo jiné ucelené části učiva, z nichž se koná závěrečná zkouška, jsou stanoveny v rámcovém a školním vzdělávacím programu. Obsah závěrečných zkoušek vychází z tzv. jednotného zadání a související zkušební dokumentace pro příslušný obor.

4.4 Školy s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky

Česká školní inspekce se podobně jako v předchozích školních letech také ve školním roce 2024/2025 zaměřila při inspekční činnosti na střední školy, které opakovaně vykazují ve společné části maturitní zkoušky vysokou míru neúspěšnosti. Inspekční činnost proběhla celkem v 18 středních školách a zaměřila se především na posouzení toho, která opatření tyto školy přijímají v souvislosti s opakovaným výskytem uvedeného problému.

Ze zjištění vyplývá, že pouze sedm hodnocených středních škol prokazatelně řešilo vysokou míru neúspěšnosti u maturitní zkoušky se zřizovatelem, nejčastěji v oblasti personálního zabezpečení vzdělávání a struktury realizovaných oborů vzdělání. Vlastní analýzu příčin neúspěšnosti u maturitní zkoušky prokazatelně neprováděly čtyři hodnocené školy. Vyhodnocení účinnosti opatření ke snižování neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky nerealizovala polovina hodnocených škol, což výrazně omezuje využití potenciálu systematického přístupu k řešení vysoké míry neúspěšnosti.

Při naplňování strategie a koncepce školy v oblasti vzdělávání žáků v oborech s vysokou mírou neúspěšnosti u maturitní zkoušky střední školy realizovaly zejména následující opatření:

- omezení vzdělávací nabídky oborů s vysokou neúspěšností u maturitní zkoušky, zejména nástavbových oborů vzdělání či oborů v dálkové a distanční formě vzdělávání;
- revize školních vzdělávacích programů, zejména úprava učebních plánů (např. navýšení počtu hodin výuky maturitních předmětů, realizace nepovinné výuky předmětů společné části maturitní zkoušky, změny v časovém rozložení vzdělávacího obsahu, změna organizace výuky – výuka ve skupinách s menším počtem žáků);
- změna v přijímání uchazečů do maturitních oborů (např. stanovení minimální hranice úspěšnosti při přijímacím řízení);
- zvyšování kvality personálního zajištění výuky s důrazem na výuku aprobovanými učiteli, posilování vzájemné hospitační činnosti a poskytování zpětné vazby;
- zvyšování kvality vzdělávacího procesu prostřednictvím implementace inovativních vyučovacích metod, podporou rozvoje funkčních gramotností žáků a účelné zpětné vazby ke vzdělávacímu pokroku žáků;
- individuální a skupinová doučování, rozšířené konzultační hodiny, individuální pohovory se žáky a zákonnými zástupci.

Inspekční zjištění v hodnocených středních školách naznačují, že některé z nich by při formulování strategických cílů k řešení vysoké míry neúspěšnosti u maturitní zkoušky měly vzít v úvahu řadu souvisejících faktorů, jež tuto problematiku ovlivňují. Mezi ně patří například:

- přijetí všech přihlášených uchazečů bez ohledu na studijní předpoklady s tím, že se školám nedaří úspěšně podporovat žáky s nižší motivací a se slabšími studijními výsledky a předcházet jejich neúspěšnosti při ukončování vzdělávání maturitní zkouškou;
- nízký průměrný podíl žáků, kteří nastoupili a úspěšně dokončili studium (včetně maturitní zkoušky) na dané škole v maturitních oborech, do nichž byli přijati;
- zajištění kvalifikované výuky, kdy 100% kvalifikovanost výuky českého jazyka byla zaznamenána jen v případě 13 hodnocených středních škol, u matematiky v případě 14 hodnocených škol a u cizího jazyka dokonce jen v případě devíti hodnocených škol;
- nízká míra individualizace a diferenciací ve výuce neumožňuje rozvíjet individuální vzdělávací potenciál žáků.

TABULKA 33 | Počet hodnocených středních škol přijímajících vybraná opatření v reakci na vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky

Opatření	Počet škol
Škola v průběhu studia informuje a řeší se zákonnými zástupci nezletilých žáků rizika jejich neúspěšnosti ve vzdělávání.	17
Škola provádí ověřování výsledků žáků jinými způsoby než vlastní klasifikací.	11
Alespoň polovina pedagogů maturitních předmětů školy se vzdělávala v posledních třech školních letech v oblastech, které mohou mít dopad na neúspěšnost žáků u maturitní zkoušky.	11
Škola promítá vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky do vzdělávacích dokumentů daných oborů vzdělání.	10
Škola řeší vysokou míru neúspěšnosti žáků u maturitní zkoušky se zřizovatelem se zaměřením na strukturu oboru vzdělání.	4

4.5 Závěry a doporučení pro střední vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Ve většině středních škol jsou průběžně zlepšovány materiální podmínky pro vzdělávání.
- Většina pedagogů středních škol (94 %) splňuje požadavky na odbornou kvalifikaci.
- Spolupráce se sociálními partnery a související kvalitní průběh praktického vyučování přispívají k naplňování profilu absolventa zejména v oblasti odborných kompetencí.

- Většina účastníků vzdělávání hodnotí pozitivně školní klima.
- Školám se většinou daří v oblasti podpory sociálního a osobnostního rozvoje žáků.
- Téměř tři čtvrtiny škol využívají národní monitorovací systémy, které jim pomáhají s evidencí a evaluací rizikového chování žáků.

Negativní zjištění

- V řadě středních škol převládá formální přístup k tvorbě a využívání školních vzdělávacích programů.
- Velký podíl ředitelů středních škol nedeleguje dostatečně dílčí řídicí kompetence, což může negativně ovlivňovat dostatek času pro aktivní řízení, pravidelný monitoring a vyhodnocování práce školy ze strany ředitele.
- Školám se nedaří systematicky sledovat vzdělávací pokrok každého žáka, zohledňovat individuální potřeby žáků při plánování a realizaci výuky, využívat hodnocení žáků pro zkvalitňování jejich výsledků a využívat dlouhodobých výsledků žáků pro strategické změny.
- Přetrvává nedostatečná identifikace žáků nadaných a mimořádně nadaných a nedostatečné zajištění rozvoje jejich potenciálu.
- Pokračuje pokles efektivity výuky v oblastech motivace, kognitivní aktivizace, klimatu teoretické výuky, jejího obsahu (kurikula) a organizace u nematuritních oborů středních odborných škol.
- Nadále je nedostatečné využívání dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti efektivních metod a forem výuky, včetně zaměření na diferenciaci a individualizaci vzdělávání, v oblasti spolupráce s asistentem pedagoga a v oblasti vzdělávání žáků nadaných a mimořádně nadaných.
- Přetrvává vysoká míra neúspěšnosti nástavbových oborů ve společné části maturitní zkoušky.
- Roste podíl škol s identifikovanými případy rizikového chování žáků především v oblasti kyberšikany, verbální agrese vůči učitelům nebo mezi žáky navzájem, popř. problémového užívání technologií či sebepoškozování.

Doporučení pro školy

- Účelně delegovat dílčí řídicí kompetence v rámci pedagogického sboru s cílem zkvalitnění aktivního řízení, pravidelného monitoringu kvality vzdělávacího procesu a na základě vyhodnocování práce školy včetně výsledků žáků nastavovat účinná opatření a strategické změny.
- Poskytovat pedagogickým pracovníkům účelnou zpětnou vazbu k jejich práci a motivovat je ke stálému profesnímu rozvoji.
- Využívat plány osobního profesního rozvoje učitelů či jejich profesní portfolia pro podporu jejich odborného růstu, efektivnějšího využití jejich potenciálu a sladění jejich osobních preferencí s potřebami školy.
- Systematicky vzdělávat pedagogické pracovníky v oblasti efektivních metod a forem výuky, diferenciaci a individualizaci vzdělávání a podpory rozvoje gramotností a klíčových kompetencí tak, aby byli schopni reagovat na nové trendy a požadavky.
- Podporovat spolupráci a sdílení zkušeností na všech úrovních fungování školy, např. prostřednictvím vzájemných hospitací, tandemové výuky, promyšlené práce metodických orgánů, systematické činnosti školního poradenského pracoviště a nastavení účelné spolupráce pedagogů a jejich asistentů.
- V rámci výuky se nesoustředit pouze na vědomostní a dovednostní cíle, ale vytvářet prostor i pro rozvoj postojových cílů, posilování motivace žáků a zvyšování odpovědnosti za výsledky vlastního vzdělávání.
- Nastavit účinné postupy pro identifikaci žáků nadaných a mimořádně nadaných, a to i ve spolupráci se školskými poradenskými zařízeními, a vytvořit odpovídající podmínky pro rozvoj jejich potenciálu.
- Pro včasnou identifikaci rizikového chování žáků systematicky využívat všechny dostupné nástroje a preventivní programy sestavovat cíleně podle konkrétních potřeb školy.
- Aktivně vytvářet pozitivní klima, které podporuje učení žáků.

Doporučení pro zřizovatele

- Snižovat administrativní zátěž škol.
- Při vyhlašování výběrových řízení na ředitele škol zadávat konkrétní požadavky na formulování vize školy a při konkurzních řízeních pak klást důraz na výběr uchazeče prokazujícího schopnost tuto vizi nejlépe naplnit.
- Pokračovat v podpoře škol v oblasti finanční, materiální i metodické.
- Podporovat spolupráci a sdílení dobré praxe škol.
- Při hodnocení škol provázat vlastní hlediska s výstupy z inspekční činnosti ČŠI, s kritérii Kvalitní školy a zjištěními tematických zpráv.
- Podporovat školy v oblasti prevence rizikového chování žáků.
- Podporovat školy v identifikaci a podpoře žáků nadaných a mimořádně nadaných a aktivně se podílet na vytváření podmínek pro rozvoj jejich potenciálu.

Doporučení pro úroveň systému

- Snižovat administrativní zátěž škol důsledným využíváním sdílených dat a elektronizací úředních postupů.
- Posílit metodickou a personální podporu škol v oblasti prevence, krizové intervence a vzdělávání pedagogů v práci s projevy rizikového chování žáků.
- Pokračovat v modernizaci maturitní zkoušky.
- Při úvahách o rozvoji duálního vzdělávání využít pozitivní prvky a zkušenosti z realizace praktického vyučování ve firmách a organizacích.
- Pokračovat v podpoře regionů a škol vzdělávajících žáky s nízkým socioekonomickým statutem.
- Zajistit dostatek školních psychologů a sociálních pedagogů.



5

Vyšší odborné vzdělávání

5 VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

5

Vyšší odborné školy tvoří součást terciárního nevyšokoškolského vzdělávání a podle mezinárodní standardní klasifikace ISCED je vyšší odborné vzdělávání zařazeno na úroveň 5 B. Jedná se o profesně orientované vzdělávání, jehož cílem je připravit absolventy na výkon konkrétního povolání prostřednictvím rozvoje odborných znalostí a praktických dovedností. V souladu se základními cíli vzdělávání je obsah vzdělávacích programů vyšších odborných škol strukturován s důrazem na odbornou a praktickou složku výuky, včetně povinné odborné praxe realizované ve spolupráci se sociálními partnery. Nabídka oborů pokrývá široké spektrum profesních oblastí. Studium probíhá v různých formách – prezenční, kombinované, dálkové, večerní či distanční a v denní formě standardně trvá tři roky.⁵⁸ Absolvuje se složením absolutoria, po kterém je udělován titul diplomovaný specialista (DiS.).

Přechod absolventů středního vzdělávání s maturitní zkouškou do terciárního vzdělávacího systému je v České republice charakterizován dominantním postavením vysokých škol a naopak nízkým zastoupením studentů vstupujících do vyššího odborného vzdělávání. Vysokoškolské studijní programy jsou dlouhodobě preferovány z důvodu vyšší společenské prestiže (např. nižší prestiž titulu, DiS., nižší institucionální viditelnost vyšších odborných škol v systému), očekávaného ekonomického zhodnocení a širšího spektra profesního uplatnění. Omezenější mohou být také možnosti dalšího akademického postupu absolventů vyšších odborných škol.⁵⁹ Uvedeným skutečností odpovídá i struktura terciárního vzdělávání, kdy vysoké školy (cca 310 tis. studentů) zaujímají výrazně větší kapacitní podíl než vyšší odborné školy (cca 20 tis. studentů).

I přes relativně nižší počet studentů sehrávají vyšší odborné školy důležitou roli v přípravě odborníků zejména v oblastech zdravotnictví, sociální práce, pedagogiky, ekonomiky a uměleckých disciplín, kde je klíčová praktická připravenost absolventů. Z hlediska systémového řízení terciárního vzdělávání je žádoucí věnovat vyšší pozornost stabilizaci a profilaci vyšších odborných škol, jejich institucionální prestiži a rozšiřování prostupnosti vazeb mezi vyššími odbornými školami a vysokými školami včetně uznávání výsledků předchozího vzdělávání při přechodu mezi oběma sektory. Přes realizaci některých opatření (např. otázka kapacit oborů vzdělávání vyšších odborných škol) je zde nezbytné i nadále vnímat relevanci doporučení, která byla pro vyšší odborné školy formulována na systémové úrovni v minulých výročních zprávách.

Zjištění uvedená v této kapitole vycházejí z údajů ve výkazech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy týkajících se vyššího odborného vzdělávání a také z poznatků získaných inspekční činností, kterou ve školním roce 2024/2025 provedly týmy České školní inspekce. Celkem bylo navštíveno 28 vyšších odborných škol a inspektori sledovali výuku studentů ve 257 vyučovacích hodinách. Pouze devět škol poskytovalo vzdělávání pouze ve vyšším odborném vzdělávání, převažovaly školy s kombinací nabídky středoškolských oborů a oborů vyššího odborného vzdělávání. Oborové zaměření navštívených vyšších odborných škol bylo různé, nejčastěji se jednalo o zdravotnické obory, zastoupeny byly rovněž školy s technickým, pedagogickým a ekonomickým zaměřením nabízených oborů.

Hlavní zjištění

- V krátkodobém časovém horizontu dochází k mírnému zvýšení jak celkového počtu studentů ve vyšším odborném vzdělávání, tak počtu studentů přijatých do 1. ročníku studia. V terciárním vzdělávání však přetrvává dominantní postavení vysokých škol, jejichž spolupráce s vyššími odbornými školami zůstává převážně nesystematická a závislá na individuálních iniciativách.
- Přetrvává vysoký podíl studentů, kteří předčasně odchází z vyššího odborného vzdělávání, nejčastěji dochází k ukončení studia již během 1. ročníku. Důležitá je práce s motivací studentů ve studiu pokračovat.
- Spolupráce vyšších odborných škol s externími partnery dlouhodobě dosahuje vysoké úrovně a má pozitivní dopad na různé aspekty vzdělávání. Studenti oceňují přínosnost a kvalitu praktického vyučování a po absolvování studia nemají problém s uplatněním na trhu práce.
- Příležitosti ke zlepšení práce vyšších odborných škol byly častěji identifikovány v oblasti aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce školy s následným přijímáním účinných opatření a také v oblasti využívání vhodného spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplňování cílů vzdělávání.

⁵⁸ Především v případě zdravotnických oborů může být délka denního studia až 3,5 roku.

⁵⁹ Vyšší odborné vzdělávání je systémově odděleno od vysokoškolského vzdělávání, přesto však existují vazby mezi některými vyššími odbornými a vysokými školami, zejména v oblasti možností návazného studia. Absolventi vyšší odborné školy tak mohou pokračovat ve vysokoškolském studiu, především v bakalářských studijních programech, kde jim mohou být uznávány části absolvovaného vzdělávání.

5.1 Podmínky vyššího odborného vzdělávání

5.1.1 Školy a studenti ve vyšším odborném vzdělávání

Celkový počet vyšších odborných škol, studijních skupin i studentů zůstává více méně stabilní, od školního roku 2022/2023 lze zaznamenat mírný nárůst těchto počtů. Ve školním roce 2024/2025 studovalo v 155 vyšších odborných školách přibližně 22,4 tisíce studentů, což představuje meziroční nárůst o 3 %. Struktura škol podle typu zřizovatele zůstává prakticky beze změny, růst počtu studentů se především projevil ve zvýšení podílu studentů soukromých škol. Z hlediska forem vzdělávání zůstávají v čase podíly studentů v denní formě a ostatních formách vzdělávání obdobné. Různorodý je počet studentů ve vyšším odborném vzdělávání v jednotlivých školách, když zahrnuje školy s nižšími desítkami studentů i školy s vyššími stovkami studentů.

TABULKA 34 | Počet a charakteristiky vyšších odborných škol a studijních skupin ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet škol celkem	166	160	151	150	151	155
<i>z toho počet škol nabízejících vzdělávání v denní formě</i>	<i>155</i>	<i>142</i>	<i>133</i>	<i>132</i>	<i>129</i>	<i>129</i>
<i>z toho počet škol nabízejících vzdělávání v ostatních formách</i>	<i>86</i>	<i>81</i>	<i>82</i>	<i>82</i>	<i>86</i>	<i>89</i>
Podíl veřejných škol (v %)	69 %	69 %	67 %	67 %	67 %	66 %
Podíl soukromých škol (v %)	25 %	25 %	27 %	27 %	27 %	28 %
Podíl církevních škol (v %)	6 %	6 %	6 %	6 %	6 %	6 %
Počet studijních skupin denní formy vzdělávání	839	749	762	771	781	782

Pozn.: Pro zachycení delšího časového vývoje a s ohledem na její celkový prostor nejsou v tabulce zachyceny všechny školní roky na začátku sledovaného období.

TABULKA 35 | Studenti vyšších odborných škol podle formy studia a typu zřizovatele školy ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018	2019/2020	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet studentů ve vyšších odborných školách	19 883	17 954	20 096	20 639	21 676	22 373
Podíl studentů v denní formě vzdělávání (v %)	65 %	62 %	62 %	62 %	61 %	61 %
Podíl studentů v ostatních formách vzdělávání (v %)	35 %	38 %	38 %	38 %	39 %	39 %
Podíl studentů veřejných vyšších odborných škol (v %)	72 %	67 %	63 %	61 %	60 %	57 %
Podíl studentů soukromých vyšších odborných škol (v %)	21 %	25 %	29 %	32 %	33 %	36 %
Podíl studentů církevních vyšších odborných škol (v %)	7 %	8 %	8 %	7 %	7 %	7 %

Pozn.: Pro zachycení delšího časového vývoje a s ohledem na její celkový prostor nejsou v tabulce zachyceny všechny školní roky na začátku sledovaného období.

Oborová struktura vyššího odborného vzdělávání zůstává v posledních školních letech více méně obdobná. V prezenční (denní) formě studia tvořili ve školním roce 2024/2025 největší část studenti oborových skupin „Zdravotnictví“ (30 %), „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (25 %) a „Umění a užité umění“ (12 %). V ostatních formách studia (např. kombinované či dálkové studium) převažovali studenti v oborech „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (40 %), „Zdravotnictví“ (36 %) a „Právo, právní činnost“ (10 %). Celkově je v oborovém složení vyššího odborného vzdělávání patrná převaha netechnických oborů, přičemž výrazněji zastoupené jsou zejména ty skupiny, které reflektují dlouhodobou poptávku trhu práce, zejména zdravotnické služby, sociální služby a předškolní pedagogika. Není bez zajímavosti, že 65 % studentů uvedlo jako důvod výběru studovaného oboru svůj zájem o něj, 58 % studentů pak spatřovalo ve zvoleném oboru dobré vyhlídky při uplatňování na trhu práce. U studentů, kteří si obor vzdělání nevolí i s ohledem na svůj zájem o něj, lze vnímat vyšší riziko předčasného ukončení studia.

Počet studentů nově přijatých do prvního ročníku se od školního roku 2022/2023 mírně zvyšuje. Tak jako v předchozích letech připadá nejvyšší podíl nově přijatých studentů na skupiny oborů vzdělání „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (32 %) a „Zdravotnictví“ (30 %). V denní formě vzdělávání se dále jedná o skupinu oborů „Umění a užité umění“, v ostatních formách vzdělávání pak o skupinu oborů „Právo, právní činnost“.

Absolutoriem ukončilo vyšší odborné vzdělávání přibližně 4,5 tisíce studentů. Podoba absolutoria odpovídala požadavkům stanoveným akreditovanými vzdělávacími programy a zahrnovala odbornou zkoušku, obhajobu absolventské práce a zkoušku z cizího jazyka. Obsah absolventských prací vykazoval návaznost na odborné zaměření jednotlivých škol a realizovanou odbornou praxi studentů u sociálních partnerů. Oborová struktura odpovídá dlouhodobému zájmu o jednotlivé skupiny oborů vzdělání ze strany studentů; nejvyšší podíl absolventů připadá na skupiny oborů „Zdravotnictví“ (33 %) a „Pedagogika, učitelství a sociální péče“ (33 %).

Analýza vztahu mezi počtem nově přijatých studentů do 1. ročníku, počtem studentů v průběhu jednotlivých ročníků a počtem absolventů nadále potvrzuje dlouhodobě přetrvávající problém předčasného ukončení vyššího odborného vzdělávání. Tento fenomén je nejvýrazněji patrný při přechodu mezi 1. a 2. ročníkem studia. Navzdory cílené snaze škol o podporu studijní motivace a prevenci studijní neúspěšnosti představují předčasné odchody studentů ze vzdělávání jeden z klíčových systémových problémů vyššího odborného vzdělávání v České republice. Studenti většinou uvádějí, že vyšší odborné vzdělávání je náhradou za nepřijetí na vysokou školu a studium ukončují z důvodu přijetí na vysokou školu nebo nástupu do zaměstnání. Svou roli může hrát i jejich již zmiňovaný nižší zájem o vybraný obor. V kontextu těchto zjištění je opodstatněná přetrvávající relevance doporučení minulých výročních zpráv, která se týkají přijímání vhodných opatření pro předcházení předčasného ukončení studia a pro zvyšování motivace studentů.

TABULKA 36 | Studenti vyšších odborných škol vzhledem k etapám průchodu studiem ve vybraných školních letech

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Nově přijatí do 1. ročníku	7 687	7 900	9 240	8 968	9 159	9 525
Počet studentů v 1. ročníku	8 153	8 358	9 665	9 306	9 500	9 836
Počet studentů ve 2. ročníku	4 693	4 954	5 151	6 069	5 892	6 150
Počet studentů ve 3. ročníku	4 617	4 538	4 697	4 844	5 705	5 695
Absolventi za školní rok	3 683	3 621	3 906	3 786	4 575	-

Pozn.: Barevně jsou zachyceny očekávané postupy kohort studentů od jejich přijetí do tříletého vzdělávacího programu vyššího odborného studia. Stejná barva se váže k jedné kohortě studentů.

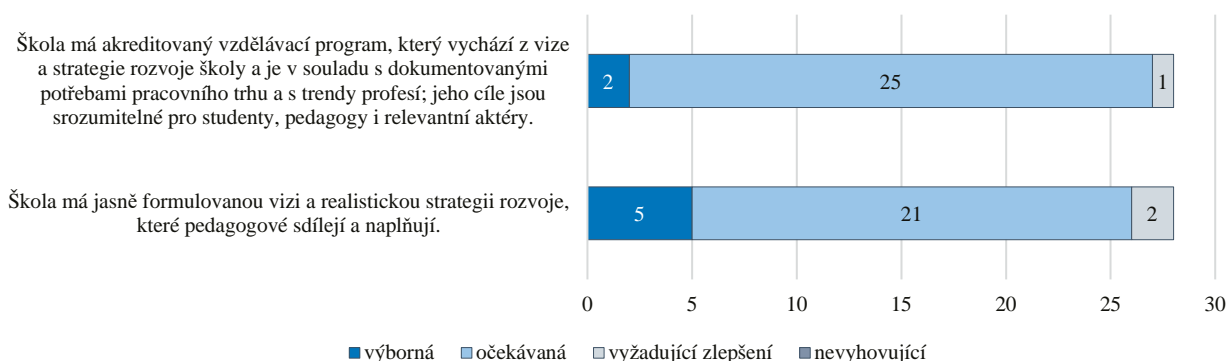
Oproti minulému školnímu roku se ve školním roce 2024/2025 mírně snížil podíl cizinců na celkovém počtu studentů ve vyšším odborném vzdělávání (4,1 %), nejvyšší zastoupení nadále připadá na studenty ze Slovenské republiky, Ukrajiny a Ruské federace. Na rozdíl od předchozího školního roku již nedošlo ke zvýšení absolutního počtu studentů z evropských zemí mimo Evropskou unii. Podíl studentů se zdravotním postižením, který se pohybuje okolo 0,2 %, zůstává srovnatelný s předchozími školními roky. Také podoba volby studovaného cizího jazyka je v posledních letech stabilní, přičemž nejčastěji jde o anglický (99 % studentů) a německý jazyk (11 % studentů). Analogicky předchozím rokům je nejvíce vyšších odborných škol v Praze, dále ve Středočeském, Jihočeském a Moravskoslezském kraji. Co se týče počtu studentů, nejvyšší podíl připadá na Prahu (25 %), Moravskoslezský kraj (15 %) a Plzeňský kraj (9 %).

5.1.2 Koncepce a řízení školy

Vize, strategie a vzdělávací program

Vize školy představuje dlouhodobý směr, který škola sdílí s relevantními aktéry vzdělávání – studenty, pedagogy, rodiči i sociálními partnery. Vedení školy tak vyjadřuje, jaká chce škola být, jaké jsou její hodnoty a jakým způsobem chce přispívat ke vzdělávání a rozvoji osobnosti svých studentů. Většina sledovaných vyšších odborných škol byla v souvisejícím kritériu hodnocena na očekávané úrovni, na výborné úrovni v pěti případech a ve dvou případech na úrovni vyžadující zlepšení. Stejně jako v předchozích letech byly nedostatky identifikovány v příliš obecně formulovaných strategických cílech, které zároveň postrádaly systematické vyhodnocování, a také v nedostatečném zapojení aktérů do přípravy a sdílení vize a strategie. Tyto nedostatky mimo jiné vyplývaly z chybějících znalostí ředitelů školy v oblasti strategického řízení školy.

Akreditované vzdělávací programy vymezovaly cíle vzdělávání, obsah studia, organizaci výuky, profily absolventů, podmínky pro konání absolutoria i požadavky na odbornou praxi. Byly orientovány především na odbornou a praktickou přípravu studentů pro výkon konkrétního povolání, přičemž důraz byl kladen na propojení teoretické výuky s praktickými dovednostmi. Většinou také byly aktualizovány podle požadavků trhu práce, vývoje v daném oboru, nových poznatků a měnících se potřeb zaměstnavatelů. V rámci inspekční činnosti byla pouze jedna škola vyhodnocena v souvisejícím kritériu na úrovni vyžadující zlepšení, a to v souvislosti s neaktuálností akreditovaného vzdělávacího programu.

GRAF 69 | Vybraná kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol pro oblast kritérií 1 „Koncepte a rámec školy“ – počet hodnocených vyšších odborných škol

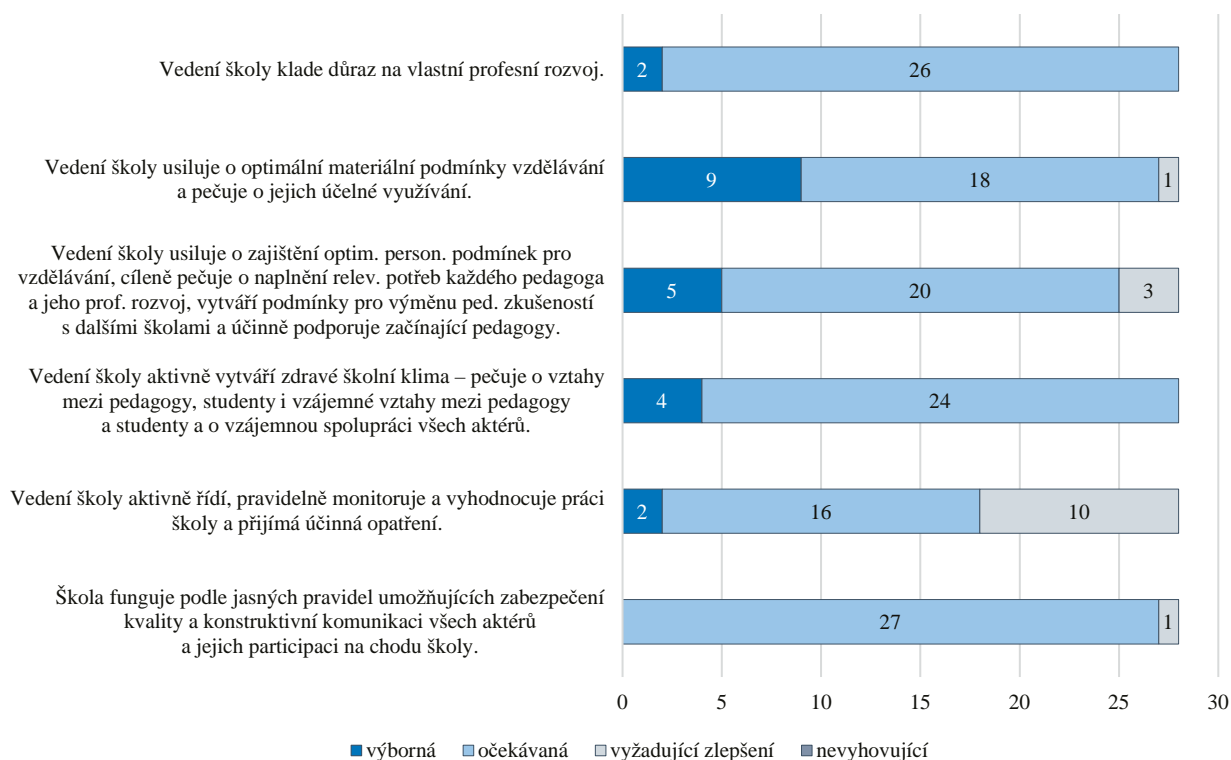
Vedoucí pracovníci a pedagogické řízení

Řízení školy představuje komplexní proces, který zahrnuje řadu témat, jako jsou strategické plánování, organizace vzdělávání, pedagogické řízení či vytváření pozitivního školního klimatu. Účelné řízení školy předpokládá nejen odborné znalosti, ale také schopnost leadershipu, komunikace a dlouhodobé vize ze strany vedení školy. Klíčovou roli v tomto procesu sehrává ředitel školy. Jeho osobnost, kompetence, hodnotová orientace a způsob vedení významně ovlivňují vnitřní kulturu školy, motivaci zaměstnanců, kvalitu výuky i atmosféru školy.

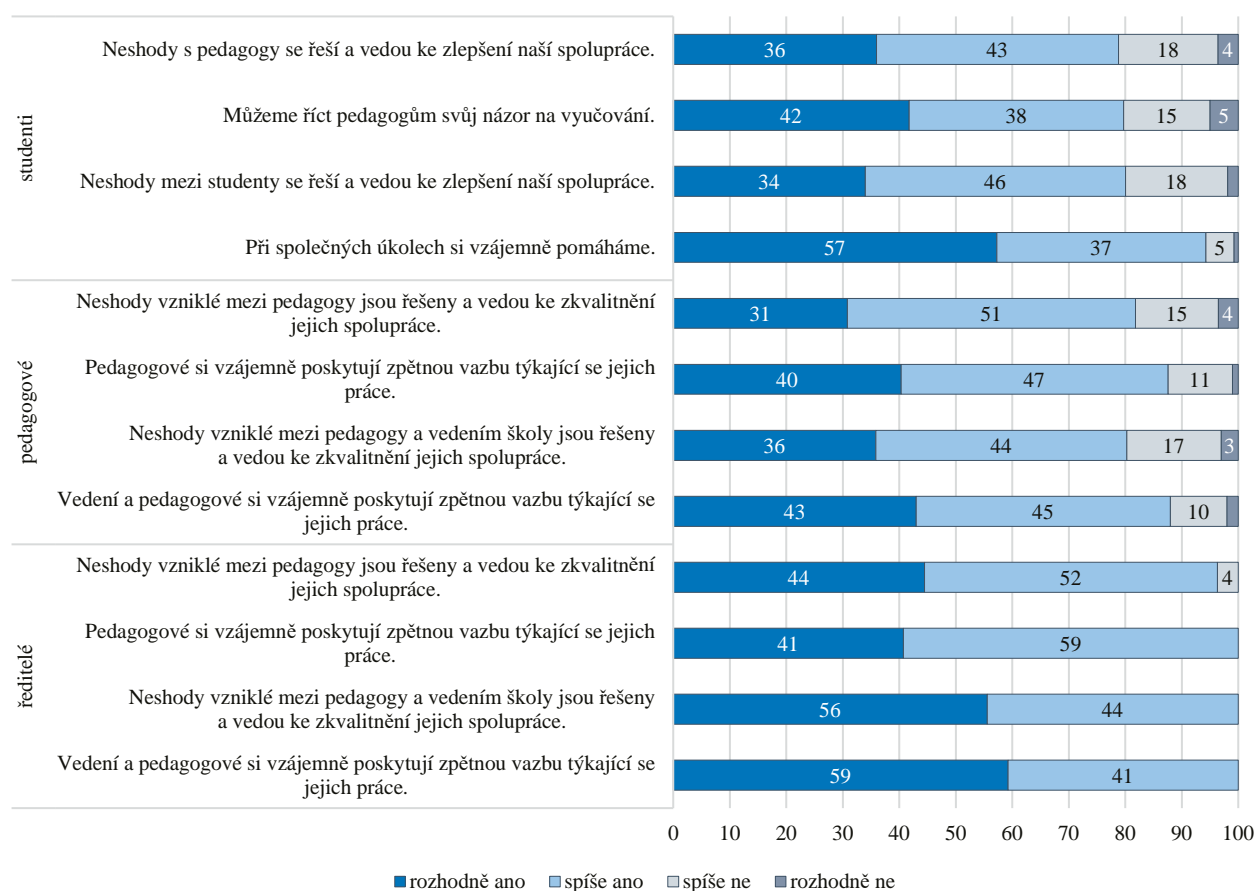
S jedinou výjimkou splňoval v navštívených školách jejich ředitel předpoklady pro výkon funkce stanovené zákonem o pedagogických pracovnících. Nedostatek byl v dotčené škole dán tím, že školu řídila osoba dočasně pověřená zřizovatelem. Pozitivně lze vnímat také tu skutečnost, že hodnocení pedagogické praxe ředitelů škol ukazuje na jejich dlouhodobé působení v oblasti vzdělávání a bohaté profesní zkušenosti. Přes tuto skutečnost, s ohledem na komplexnost celé problematiky, jsou však v oblasti řízení vyšších odborných škol zjišťovány některé opakující se nedostatky.

Stejně jako v předchozích letech se ukazuje, že manažerské dovednosti ředitelů škol vykazují prostor ke zlepšení především v oblasti řízení a hodnocení pedagogických procesů. Až 10 škol (36 % případů) bylo v příslušném kritériu hodnoceno na úrovni vyžadující zlepšení. Nedostatky byly patrné zejména v systematickosti plánování a vyhodnocování výuky, v nízké četnosti a formálnosti hospitační činnosti a v omezené schopnosti vedení školy přijímat cílená a účinná opatření, která by vedla ke zlepšování kvality vzdělávacího procesu (efektivita kontrolní a hospitační činnosti, důležitá selhávání kontrolních mechanismů).⁶⁰ Uvedené skutečnosti tak poukazují na potřebu posílení pedagogického leadershipu a aktivnějšího řízení změn uvnitř škol. To může souviset také se skutečností, že jen v polovině navštívených škol docházelo k pravidelnému vyhodnocení strategie (minimálně jednou za dva roky) s následnou aktualizací obsahu. Takto zůstává relevantní doporučení z minulých výročních zpráv, které je spojeno se zvyšováním kvality strategického řízení ve vyšších odborných školách.

⁶⁰ Uváděná zjištění dále potvrzuje, že v případě třetiny škol jejich ředitel či užší vedení nemonitoroval práci pedagogů ve vazbě na jimi využívané metody a formy práce se studenty k dosahování jejich osobního maxima a v případě čtvrtiny škol ve vazbě na jimi využívané činnosti a aktivity na podporu sociálního a osobnostního rozvíjení studentů.

GRAF 70 | Vybraná kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol pro oblasti kritérií 1 „Koncepte a rámec školy“ a 2 „Pedagogické vedení školy“ – počet hodnocených vyšších odborných škol

Další kritéria relevantní pro řízení školy již byla, stejně jako v minulých školních letech, hodnocena výrazně příznivěji, neboť byla hodnocena na horší než očekávané úrovni jen ojediněle. Naopak častěji se objevovalo hodnocení na výborné úrovni, nejčastěji pak v kritériu souvisejícím se snahou vedení školy dosahovat optimálních materiálních podmínek vzdělávání. Na očekávané či výborné úrovni bylo u všech škol hodnoceno kritérium vztahující se ke školnímu klimatu. To ostatně potvrzují i odpovědi ředitelů škol, pedagogů a studentů; otázky se zaměřily nejen na kvalitu mezilidské komunikace, ale i na míru bezpečí, vzájemného respektu, důvěry, podpory a spolupráce. Získané poznatky jsou zásadní, neboť příjemné klima školy významně ovlivňuje nejen wellbeing všech účastníků vzdělávání, ale také jejich motivaci, studijní a pracovní výkony, a v konečném důsledku přispívá i ke zvýšení kvality vzdělávání a prevenci rizikového chování.

GRAF 71 | Vybrané znaky školního klimatu – podíl ředitelů, pedagogů a studentů vyšších odborných škol podle míry souhlasu s daným tvrzením – v % (N = 28 ředitelů, 203 pedagogů, 418 studentů)

Ve školním roce 2024/2025 probíhalo celkem 15 konkurzních řízení na pozici ředitele vyšší odborné školy. Mezi důvody pro jejich vyhlášení byl odchod ředitele do důchodu (7 případů), konec řádného funkčního období ředitele školy (6 případů), ukončení pracovního poměru na straně ředitele a odvolání ředitele funkce (po 1 případě). Ve čtyřech případech se do konkurzu přihlásil jen jeden uchazeč, nebyl zaznamenán případ, kdy by se nepřihlásil žádný uchazeč. S jednou výjimkou byl zřizovatelem jmenován ředitelem školy nejhodnější uchazeč, v posledním případě nebyl ředitel školy jmenován.

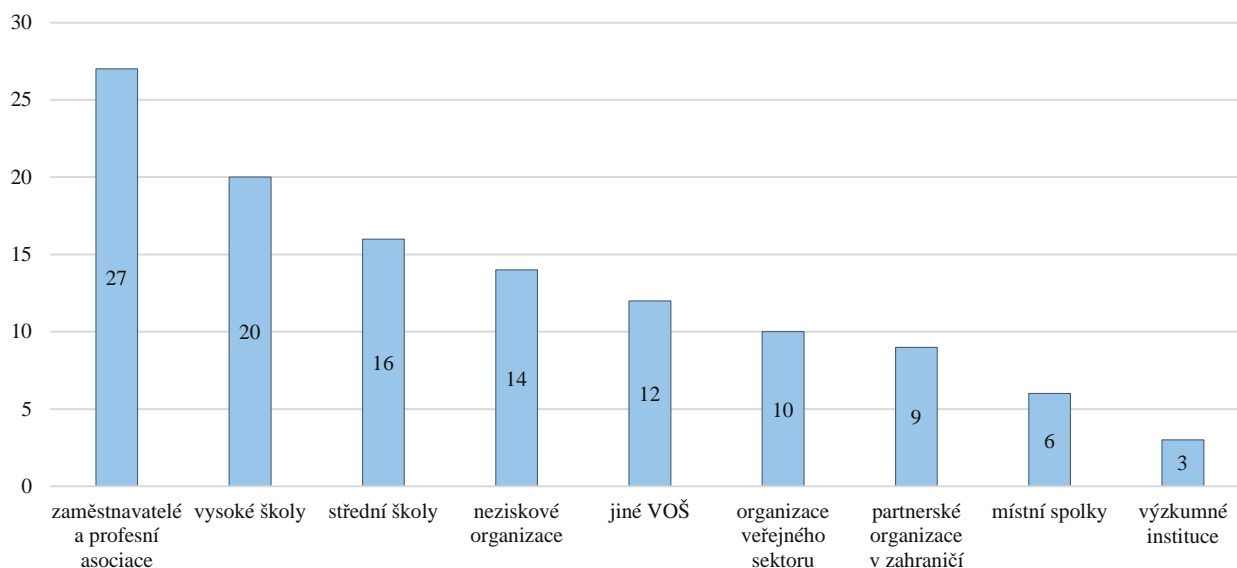
Spolupráce s externími partnery a školami

Spolupráce vyšších odborných škol s externími partnery představuje významný nástroj zvyšování kvality vzdělávání a posilování relevance školy vůči potřebám společnosti a trhu práce. Důležitou roli sehrává zejména při propojování teoretického vyučování s reálným pracovním prostředím, což napomáhá lepší uplatnitelnosti i smysluplnému profesnímu směřování studentů, a při samotné realizaci praktického vzdělávání (naplnění profilu absolventa). Velmi často školy zapojují odborníky z praxe přímo do výuky a studenti tak získávají konkrétní zkušenosti, které přesahují rámec výuky a rozvíjejí klíčové dovednosti potřebné pro jejich budoucí profesní i osobní život. Z pohledu školy tato spolupráce přináší příležitosti pro inovaci a aktualizaci obsahu akreditovaných vzdělávacích programů, reflektování aktuálních trendů v oboru nebo možnost využívání externích pracovišť pro výuku. Pro pedagogy pak představuje zdroj profesní inspirace, možnost odborného růstu i přímý kontakt s aktuálními požadavky praxe formou exkurzí, odborných stáží, společných projektů či soutěží.

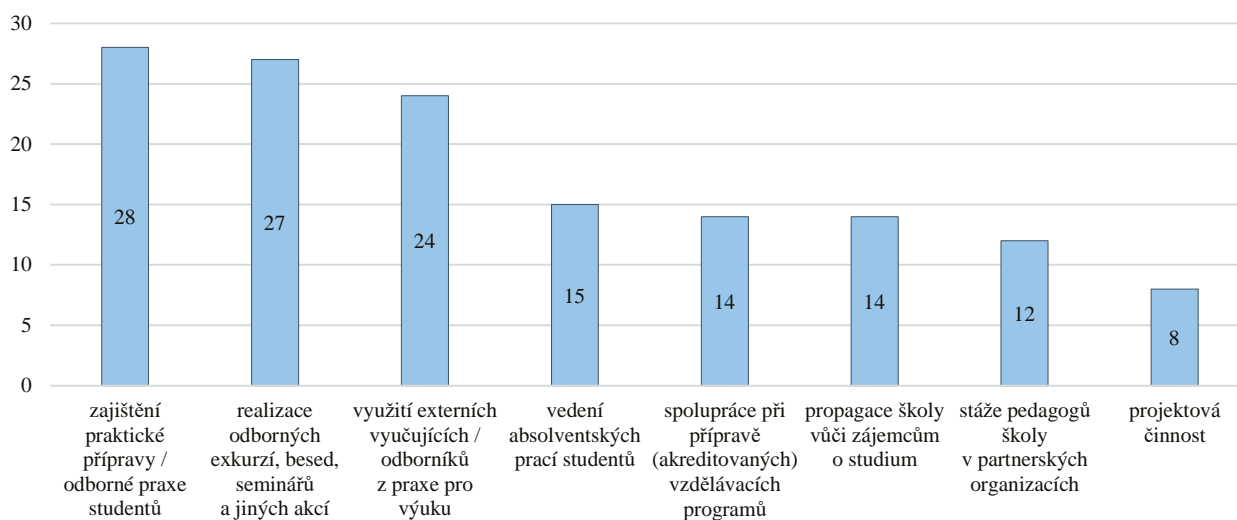
Dalším důležitým prvkem problematiky je systematická spolupráce vyšších odborných a vysokých škol, která přináší řadu výhod jak pro školy samotné, tak pro jejich studenty i pedagogy. V první řadě podporuje dostupnost vzdělávacího systému, neboť studentům umožňuje pokračovat ve studiu na vysoké škole. Vyšší odborné školy mají také možnost využívat zázemí vysokých škol, především moderně vybavené laboratoře, výzkumná a technologická centra nebo specializovaná pracoviště, která by samostatně nemohly provozovat. To umožňuje studentům získávat poznatky v kontaktu s aktuálním vývojem oboru a s využitím špičkového vybavení. Významná je rovněž možnost realizace společných projektů v různých oblastech.

V kontextu uvedených přínosů spolupráce s externími partnery a školami je bezpochyby pozitivní, že v posouzení souvisejícího kritéria bylo hned 18 navštívených vyšších odborných škol (70 %) hodnoceno inspekčními týmy na výborné úrovni. Vedle systematickosti, dlouhodobosti a přínosnosti spolupráce s externími partnery bylo více specificky oceňováno široké portfolio smluvních partnerů na různých úrovních (od místní komunity po zahraniční spolupráci) a také různorodost forem externí spolupráce či motivační aspekt spolupráce pro studenty (aktivity v reálném prostředí). Různorodost typů spolupracujících externích subjektů a různorodost forem spolupráce dobře dokládají následující grafy. Je tak zřejmé, že dochází k naplňování záměru jednoho z doporučení minulých výročních zpráv.

GRAF 72 | Četnost spolupráce s různými typy externích partnerů – počet hodnocených vyšších odborných škol



GRAF 73 | Četnost různých forem spolupráce s externími partnery – počet hodnocených vyšších odborných škol

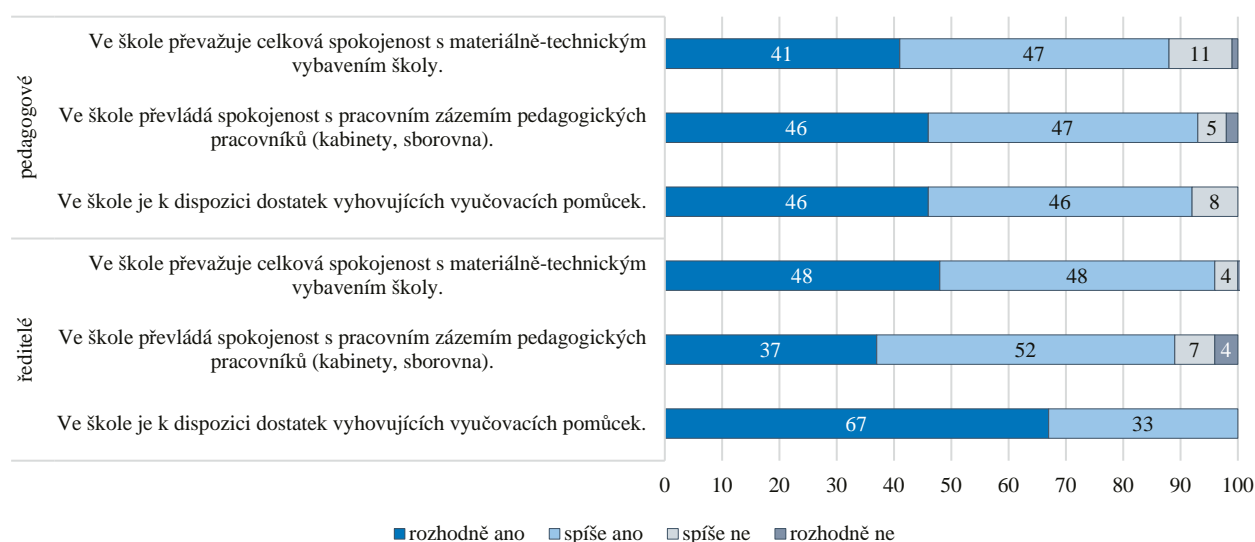


Positivní hodnocení vysoké kvality externí spolupráce vyšších odborných škol je inspekčními týmy zaznamenáváno v čase opakovaně, což poukazuje na skutečnost, že vedení těchto škol si uvědomuje důležitost propojení teoretického vzdělávání s praxí. Školy reflektují potřebu připravovat studenty nejen po stránce odborných znalostí, ale i praktických dovedností, které jsou nezbytné pro jejich uplatnění v reálném pracovním prostředí. Přesto se však v rozhovorech s řediteli ukazuje, že spolupráce s vysokými školami naráží na určité bariéry. Mnohé vysoké školy stále nevnímají vyšší odborné školy jako přirozené partnery, ale spíše jako konkurenční instituce, což omezuje možnosti vzájemné spolupráce, včetně posilování propustnosti studia. Příležitosti lze vnímat také v širším zapojení škol do mezinárodních projektů a programů, které deklaruje jen necelá polovina z navštívených vyšších odborných škol, a to především ve vazbě na pracovní a studijní mobility studentů, respektive pedagogů.

Prostorové a materiální podmínky

Ve sledovaných vyšších odborných školách byly prostorové a materiální podmínky v souladu s požadavky akreditovaných vzdělávacích programů a nevyskytly se zásadní nedostatky, které by negativně ovlivňovaly realizaci výuky. Vedení škol se aktivně věnovalo optimalizaci těchto podmínek a v případě potřeby hledalo alternativní řešení s cílem zachovat požadovanou kvalitu vzdělávacího procesu. Takto u více než dvou třetin škol konstatovaly inspekční týmy zlepšení prostorových a materiálních podmínek od jejich poslední návštěvy. Pozitivně hodnotili prostorové a materiální podmínky své školy také ředitelé a pedagogové. Přestože bylo celkové hodnocení příznivé, stále existují příležitosti i v této oblasti (např. modernizace budov, odborných učeben a laboratoří a vybavení učebními pomůckami). Kvalitní prostorové a materiální podmínky jsou důležité, protože přispívají k dosahování vzdělávacích cílů, rozvoji odborných dovedností studentů a umožňují reagovat na aktuální trendy v oboru.

GRAF 74 | Vybrané znaky prostorových a materiálních podmínek škol – podíl ředitelů a pedagogů vyšších odborných škol podle míry souhlasu s daným tvrzením v %



Všechny navštívené školy byly v oblasti bezpečnosti a vstřícnosti prostředí pro studenty i pedagogický sbor hodnoceny na očekávané úrovni, jedna škola na úrovni výborné. Pro zajištění oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví studentů měly školy účinně nastavený systém. Studentům byly pravidelně podávány informace o možných bezpečnostních rizicích ve škole i při činnostech organizovaných mimo školu. Při práci v praktickém vyučování byly poskytovány vhodné osobní ochranné pracovní prostředky. V žádné z navštívených škol nebyly zaznamenány případy porušení pravidel týkajících se bezpečnosti prostor nebo ochrany zdraví a bezpečnosti účastníků vzdělávání.

Finanční podmínky

Finanční podmínky a vícezdrojové financování navštívených škol obecně umožňovaly realizaci výuky ve všech oblastech akreditovaných vzdělávacích programů. Ředitelé škol aktivně vyhledávají další možnosti financování a dlouhodobě realizují projekty, které posilují kvalitu vzdělávání. Finanční prostředky z projektů jsou hodně využívány také k podpoře zahraniční mobility studentů a pedagogů.

5.1.3 Kvalita pedagogického sboru

Pedagogický sbor tvoří klíčovou součást každé vzdělávací instituce a zásadním způsobem ovlivňuje kvalitu poskytovaného vzdělávání, úroveň pedagogického vedení studentů i celkové školní klima. Vedle počtu pedagogů je zásadní rovněž kvalita pedagogického sboru, která se neodvíjí pouze od formální kvalifikace, ale také od didaktických a komunikačních kompetencí jednotlivých členů, jejich schopnosti reflektovat výukovou praxi, využívat inovativní metody a diferencovat výuku podle potřeb studentů.

Počet pedagogů ve vyšším odborném vzdělávání se v posledních letech zvyšuje, což souvisí s mírným nárůstem počtu studentů. Zvýšení se promítá především v o něco vyšším zastoupení pedagogů působících na soukromých vyšších odborných školách. Za pozornost stojí zvýšení počtu pedagogů jako fyzických osob mezi školními roky 2023/2024

a 2024/2025, což není doprovázeno zvýšením přepočteného počtu pedagogů na plně zaměstnané. Tato skutečnost je spojena s relativně častým uplatňováním nástroje práce na částečný úvazek ve vyšším odborném vzdělávání. Vzdělávání na vyšších odborných školách je spojeno také s dalšími specifiky, jako jsou rozdílný průběh výuky v zimním a letním období a velmi silné zastoupení tzv. odborníků z praxe (i bez pedagogické způsobilosti). V tomto kontextu došlo v několika navštívených vyšších odborných školách dokonce k útlumu vzdělávací nabídky. Svou roli zde může hrát i různorodý počet studentů ve vyšším odborném vzdělávání v jednotlivých školách, který se pohyboval od nižších desítek až po vyšší stovky studentů.

Podíl pedagogů bez kvalifikace zůstává dlouhodobě na úrovni 2 %, což je lepší hodnota, než je tomu např. v případě středních škol. Zároveň se však ukazuje, že hodiny, které byly navštíveny inspekčními týmy, nebyly vedeny kvalifikovaným pedagogem (učitelem) téměř v desetině případů. Výrazně častěji se jednalo o hodiny vedené externím pedagogem, přetrvává tak potřeba věnovat specifickou pozornost práci s touto skupinou pedagogů.

TABULKA 37 | Počet pedagogů (učitelů) ve vyšších odborných školách ve vybraných školních letech

Ukazatel	2017/2018		2019/2020		2021/2022		2023/2024		2024/2025	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
Počet pedagogů	4010	1450	3827	1275	3786	1243	4092	1312	4209	1312
z PPZ bez kvalifikace (v %)		1 %		2 %		2 %		2 %		2 %
z PPZ veřejný sektor (v %)		74 %		71 %		68 %		65 %		64 %
z PPZ soukromý sektor (v %)		20 %		23 %		26 %		29 %		30 %
z PPZ církev (v %)		6 %		6 %		6 %		6 %		6 %

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané. Pro zachycení delšího časového vývoje a s ohledem na její celkový prostor nejsou v tabulce zachyceny všechny školní roky na začátku sledovaného období.

Kritéria oblasti „Pedagogický sbor“ byla v případě navštívených vyšších odborných škol hodnocena především na očekávané úrovni. V případě čtyř škol bylo na úrovni vyžadující zlepšení hodnoceno kritérium vztahující se ke kvalifikovanosti, odborné zdatnosti a profesionalitě pedagogů a jejich práce. Převažovalo tak hodnocení, kdy pedagogové disponovali potřebnými kompetencemi a svou výuku plánovali a realizovali systematicky a v souladu s cíli akreditovaného vzdělávacího programu. V případě tří škol pak bylo na úrovni vyžadující zlepšení hodnoceno kritérium vztahující se k aktivní spolupráci, podpoře a zpětné vazbě pedagogů. U dalších tří kritérií nebyla žádná škola hodnocena na horší než očekávané úrovni. Komunikační styl pedagogů byl založen na vzájemném respektu, důvěře a otevřenosti. Důsledně vytvářeli prostředí bezpečí, rovnosti a podpory, které je základem pro kvalitní vzdělávání i pozitivní školní klima. Ve výuce i v mimoškolních aktivitách pedagogové systematicky rozvíjeli u studentů porozumění principům demokracie, lidských práv a občanské odpovědnosti. Pedagogové se zapojovali do dalšího vzdělávání a aktivní spolupráce na svém profesním rozvoji.

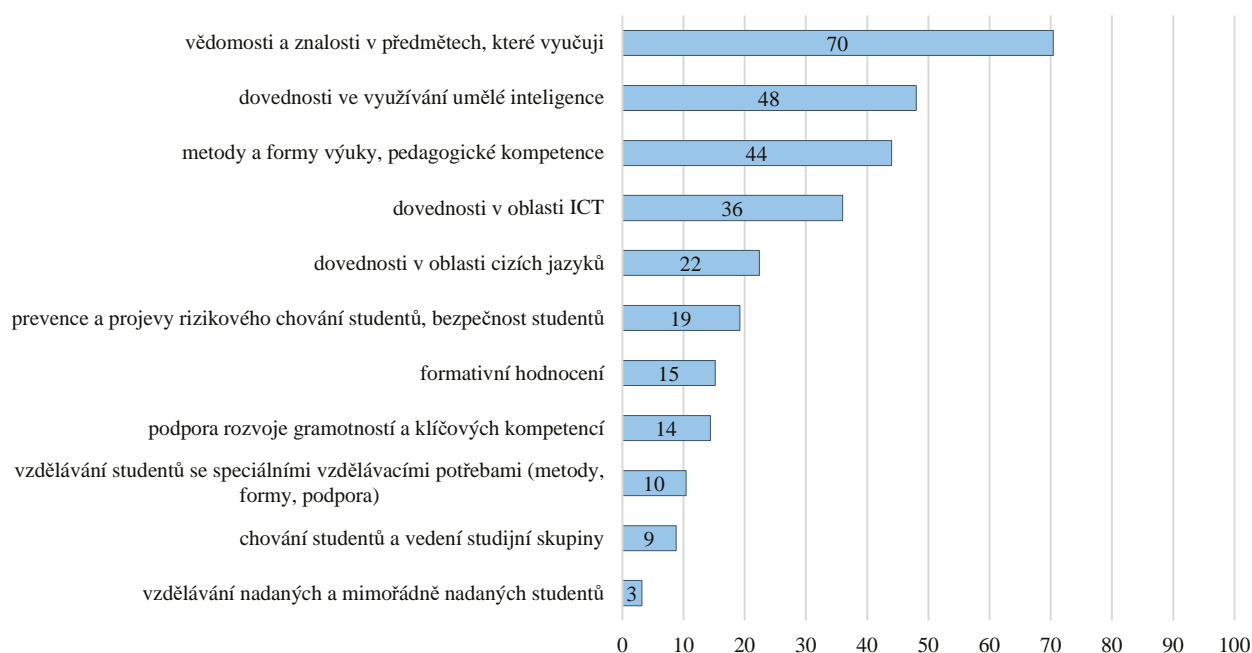
GRAF 75 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol pro oblast kritérií 3 „Pedagogický sbor“ – počet hodnocených vyšších odborných škol



Poznatky z inspekční činnosti v navštívených vyšších odborných školách přináší i další důležitá zjištění o personálních podmínkách vzdělávání:

- Vedení škol věnuje pozornost péči o profesní rozvoj pedagogů. V případě 82 % škol vedení sleduje a vyhodnocuje potřeby pedagogů, dává je do souladu s potřebami školy. Ve dvou třetinách škol jsou zpracovávány plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Méně časté je však využívání dalších systematických nástrojů péče o profesní rozvoj pedagogů. Jen ve třetině škol je pedagogům poskytována zpětná vazba k uplatňování poznatků z jejich dalšího vzdělávání či jsou využívány specifické plány osobního rozvoje každého pedagoga. Zde lze vnímat příležitosti pro další posilování kvality péče o profesní rozvoj pedagogů, což se objevovalo i v doporučeních z minulých výročních zpráv.
- Školy přistupují k dalšímu vzdělávání interních a externích pedagogů především na základě jejich podnětů a dostupné nabídky vzdělávacích programů. Navzdory těmto snahám se celá pětina pedagogů, kteří odpovídali na otázky inspekčních týmů, v předchozích dvou letech neúčastnila dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Častěji se jedná o externí pedagogy, u kterých se ukazuje, že o další vzdělávání nemají zájem nebo se nemohou účastnit z důvodu dalších pracovních aktivit. Tematicky se další průběžné vzdělávání pedagogů nejčastěji týkalo vědomostí a znalostí v předmětech, které vyučují. Naopak méně často se jednalo o rozvíjení pedagogických kompetencí, kde přitom inspekčními týmy častěji zaznamenaly nedostatky při realizaci vzdělávání, jednak o témata silně akcentovaná aktuální strategií vzdělávací politiky – podpora klíčových kompetencí či vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných studentů. Pozitivně lze vnímat zájem pedagogů o využívání moderních technologií ve výuce, včetně nástrojů umělé inteligence. Pedagogové považují pro svůj profesní rozvoj za nejvhodnější různé formy vzdělávání, nejčastěji samostudium (25 % pedagogů), spolupráci s kolegy ve škole (20 %), prezenční vzdělávání mimo školu (18 %), on-line vzdělávání a e-kurzy (17 %) a výjezdy do zahraničí (6 %).

GRAF 76 | Oblasti průběžného vzdělávání pedagogů – podíl pedagogů absolvujících vzdělávání v dané oblasti v posledních dvou letech v %

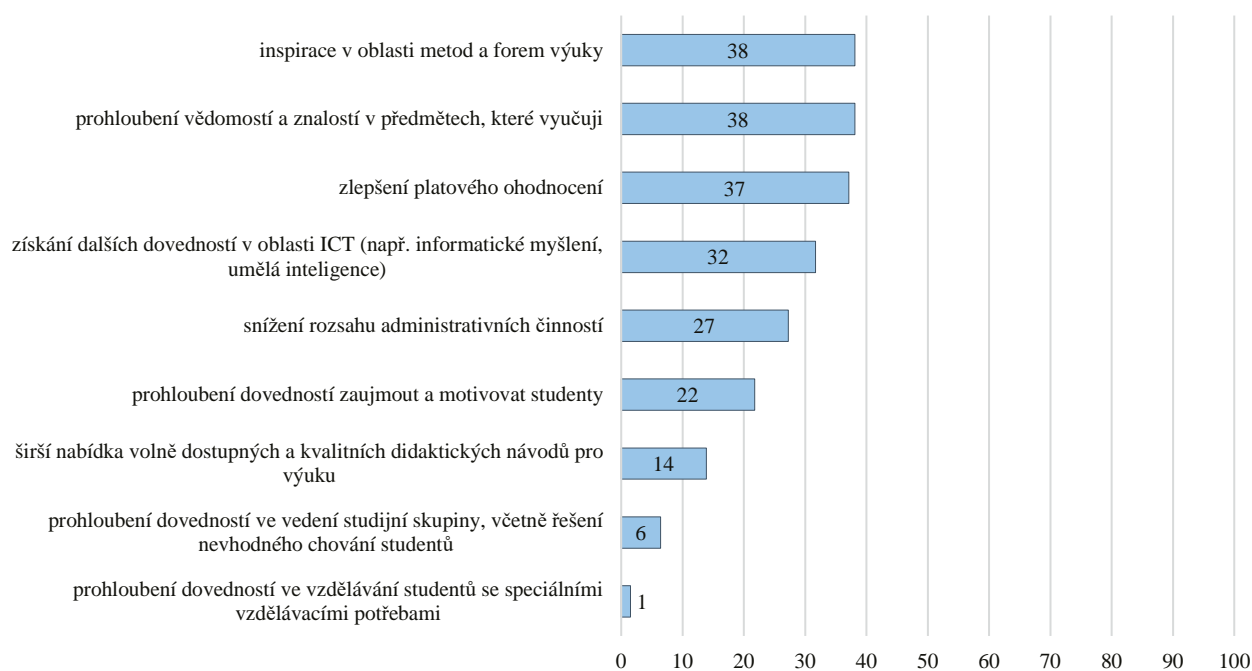


- Pedagogové navštívených škol oceňují hodnocení a zpětnou vazbu, kterou dostávají ke kvalitě své výuky. Pouze 5 % pedagogů uvedlo, že jim účinné hodnocení a přínosnou zpětnou vazbu v této oblasti neposkytuje nikdo, a další desetina pedagogů pak hovořila o malém či žádném pozitivním dopadu takového hodnocení a zpětné vazby. Přesto tento údaj poukazuje i na rezervy v kvalitě poskytované zpětné vazby. Pozitivní je, že účinnou a přínosnou zpětnou vazbu dostává nejvyšší podíl pedagogů přímo od svých studentů (60 % pedagogů), dále jde o ředitele (39 % pedagogů), zástupce ředitele (37 %) a pedagogy (36 %) školy. Naopak málo rozšířeno je účinné externí hodnocení a přínosná zpětná vazba od odborníků z praxe (9 % pedagogů) či pedagogů jiných škol (3 % pedagogů).

- Spolupráce pedagogů je v navštívených vyšších odborných školách rozšířený jev, přičemž nejčastěji se jedná o spolupráci týkající se výměny informací o studentech (64 % pedagogů), výměny informací o metodách a formách výuky (63 % pedagogů) a výměny různých materiálů k výuce (45 % pedagogů). Výrazně nižší podíl pedagogů ale uvedl hlubší podobu spolupráce při společném plánování výuky (19 % pedagogů), společné reflexi a hodnocení výuky (17 % pedagogů) či při společné výuce (6 % pedagogů). Zde lze vnímat výrazný potenciál zlepšování, a to i v kontextu profesního rozvoje pedagogů.
- Všechny navštívené školy nabízí určitou formu podpory začínajícím pedagogům. Nejčastěji se jedná o přidělení mentora (82 % škol), konzultace s pedagogy stejných předmětů (82 % škol) a konzultace s ředitelem či vedením školy (78 % škol). Formální zaškolovací program je k dispozici v případě dvou třetin škol, kurzy a semináře v případě poloviny škol. V tomto kontextu je důležitý poznatek, že začínající pedagogové označili za přínosné různé formy podpory, kterých se jim ve školách dostalo. Tato skutečnost opodstatňuje úvahy o přínosnosti komplexního pojetí nabídky podpory začínajícím pedagogům.

V odpovědích pedagogů na otázku jejich potřeb pro zkvalitnění vlastní práce převažují potřeby v oblastech prohloubení vědomostí a znalostí ve vyučovaných předmětech, inspirace v oblasti metod a forem výuky či zlepšení platového ohodnocení. Rozlišit tak lze především potřeby vztahující se jednak k odborným i metodickým znalostem a dovednostem pedagogů, jednak k systémovým aspektům nastavení českého vzdělávacího systému (např. platové ohodnocení, administrativní zátěž). Méně často byly zmiňovány potřeby rozvíjení dalších pedagogických kompetencí, jako jsou práce se studijní skupinou či práce se studenty se speciálními vzdělávacími potřebami. Překážky kvalitního vzdělávání byly vyšším podílem pedagogů spojovány i s nízkou motivací a nezájmem studentů s vyplývající potřebou zvyšování kompetencí pedagogů také v této oblasti. V poslední době je navíc častěji identifikován rovněž výskyt emočních obtíží u studentů. V této souvislosti školy projevují zvyšující se zájem o posílení činnosti školního poradenského pracoviště (např. rozšíření možností využití odborných služeb školního psychologa).

GRAF 77 | Oblasti, ve kterých by pedagogové uvítali podporu pro zlepšení své práce – podíl pedagogů uvádějících danou oblast v %



5.2 Průběh vyššího odborného vzdělávání

5.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

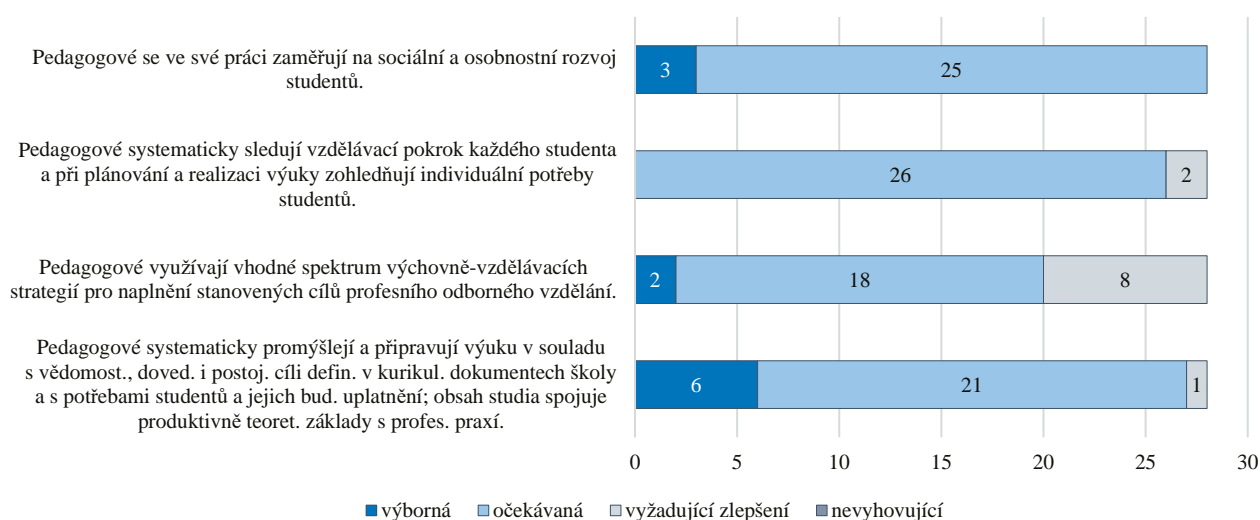
Průběh vyššího odborného vzdělávání byl primárně hodnocen s využitím kritériálního modelu kvalitní školy, konkrétně pak prostřednictvím čtyř kritérií oblasti „Výuka“. Navštívené školy byly jen ojediněle hodnoceny na úrovni vyžadující zlepšení ve třech kritériích – systematické promyšlení a příprava výuky, systematické sledování vzdělávacího pokroku všech studentů a zaměření práce pedagoga na sociální a osobnostní rozvoj studentů. Hned u několika škol bylo navíc oceněno kvalitní propojení teoretické a praktické složky vzdělávání s vazbou na řadu dalších aspektů (např. budoucí uplatnění studentů, motivace studentů). Zmíněna také byla přínosnost využívání digitálních technologií, rozvíjení jazykových kompetencí a realizace mobilit. Dobré hodnocení tří uvedených kritérií se objevuje v hodnocení vyššího odborného vzdělávání opakovaně.

Častější nedostatky byly pozorovány v kritériu využívání vhodného spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplňování cílů vzdělávání. Neuspokojivé hodnocení navštívených vyšších odborných škol bylo v tomto kritériu zaznamenáno také ve školním roce 2022/2023 s tím, že zlepšení ve školním roce 2023/2024 nebylo ve školním roce 2024/2025 zachováno. Kritika se především týkala:

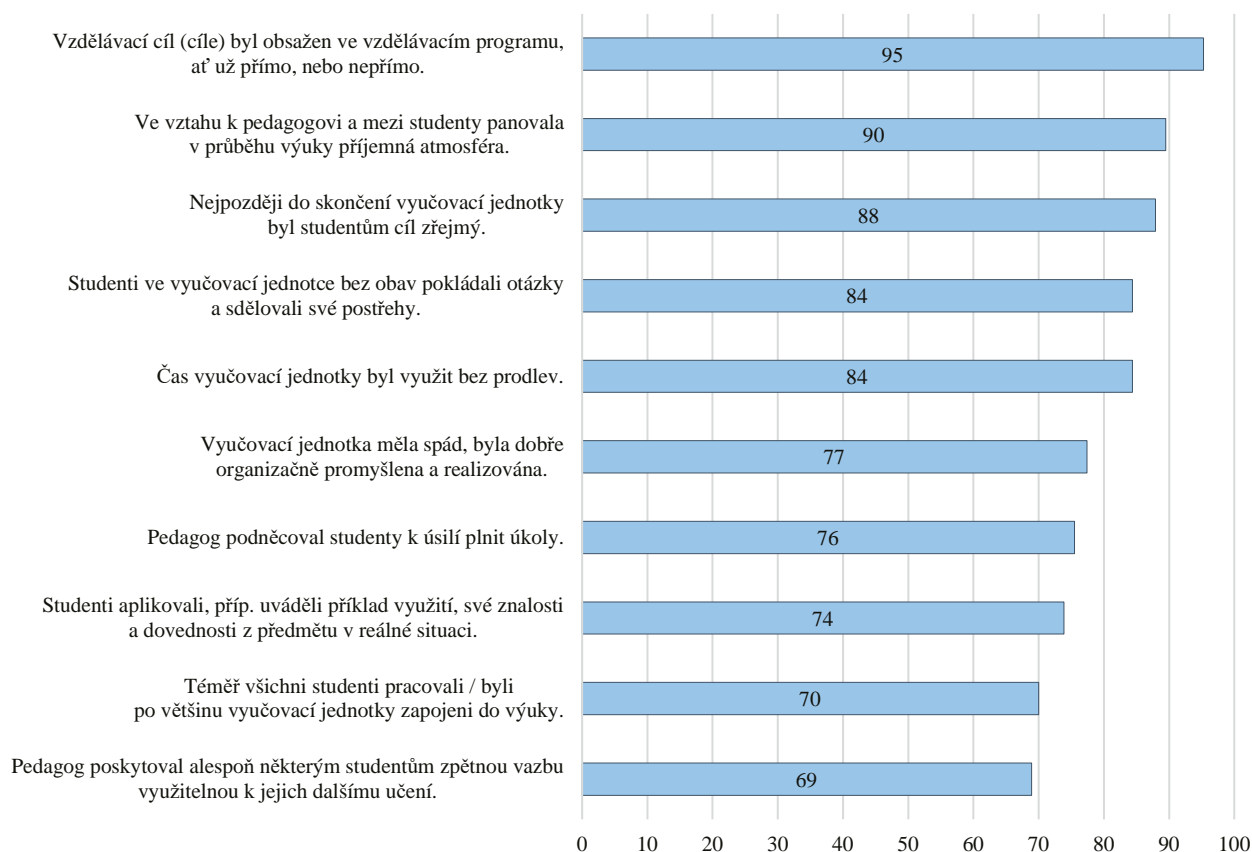
- méně častého využívání aktivizujících forem a metod výuky a samostatné práce studentů (např. práce s informačními zdroji, analýza, interpretace);
- chybějící průběžné reflexe výuky za účasti studentů;
- nedostatečného zohlednění odlišných znalostí, dovedností, zkušeností a potřeb studentů prostřednictvím diferenciací výuky a učení.

Ukazuje se tak přetrvávající potřeba věnovat ve vyšším odborném vzdělávání speciální pozornost tématu výchovně-vzdělávacích strategií, neboť doporučení z minulých výročních zpráv se projevila ve zlepšení jen v případě nižšího počtu vyšších odborných škol.

GRAF 78 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol pro oblast kritérií 4 „Výuka“ – počet hodnocených vyšších odborných škol



Pozitivní pohled na práci pedagogů při organizaci výuky potvrzuje i hodnocení toho, jak často se jevy související s tímto tématem vyskytovaly v hospitovaných vyučovacích jednotkách. Je patrné převažující pozitivní hodnocení práce pedagogů s cíli výuky, s využitím času vyučovací jednotky, s nastavením její organizace a realizace, s praktickou orientací výuky i s poskytováním zpětné vazby alespoň některým studentům, a to vše bez ohledu na charakteristiky vyučovací jednotky. Výrazně převažovalo také pozitivní hodnocení atmosféry výuky a stimulace aktivity studentů ze strany pedagogů, kdy v 70 % vyučovacích jednotek byli téměř všichni studenti zapojeni do výuky.

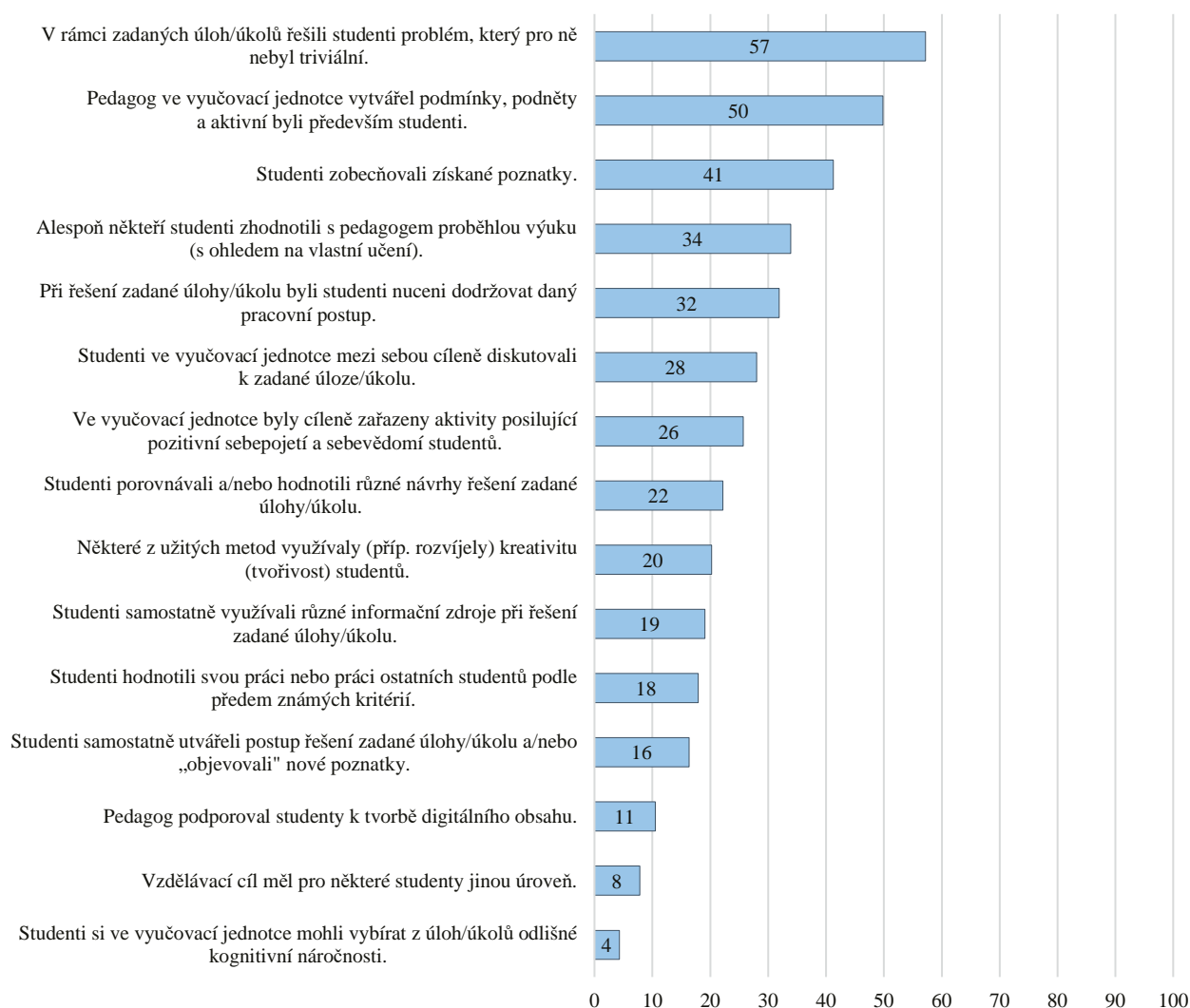
GRAF 79 | Výskyt vybraných jevů organizace výuky v hospitovaných vyučovacích jednotkách – podíl hospitovaných vyučovacích jednotek v %

Řada navštívených vyšších odborných škol byla nepříznivě hodnocena v tom, jak pedagogové využívají vhodné spektrum výchovně-vzdělávacích strategií (např. méně časté využívání aktivizujících forem a metod výuky, chybějící průběžná reflexe výuky za účasti studentů a nedostatečná individualizace a diferenciací výuky). Tento poznatek do značné míry koresponduje i se zjištěními z hodnocení četnosti výskytu znaků výuky v hospitovaných vyučovacích jednotkách:

- Znaky individualizace a diferenciací výuky (např. různá úroveň vzdělávacího cíle pro jednotlivé studenty, možnost výběru úloh odlišné kognitivní náročnosti) byly zaznamenány jen v necelé desetině vyučovacích jednotek. Jen ve čtvrtině hodin byly také cíleně zařazeny aktivity, které by posilovaly pozitivní sebepečetí a sebevědomí studentů.
- Aktivity, které kladou na studenty vyšší nároky a přispívají k hlubšímu učení, byly pozorovány jen v přibližně pětině (např. zařazení badatelsky orientovaných úkolů, samostatná práce s informačními zdroji, posuzování alternativ řešení, zařazování úloh rozvíjejících tvořivost), respektive v desetině (např. tvorba digitálního obsahu studentem) vyučovacích jednotek.⁶¹
- Spíše zřídka byly zaznamenány situace, kdy by pedagog alespoň s některými studenty zhodnotil proběhlou vyučovací jednotku nebo kdy by studenti hodnotili svou práci či práci ostatních studentů na základě daných kritérií.

S ohledem na aktivizaci studentů lze vnímat spíše nepříznivě tu skutečnost, že jen v polovině hospitovaných vyučovacích jednotek utvářel pedagog podmínky a podněty, přičemž aktivní byli především samotní studenti. S tím bezpečyby souvisí také ta skutečnost, že hned ve 42 % hospitovaných vyučovacích jednotek byl zaznamenán dominantní výskyt frontální výuky.

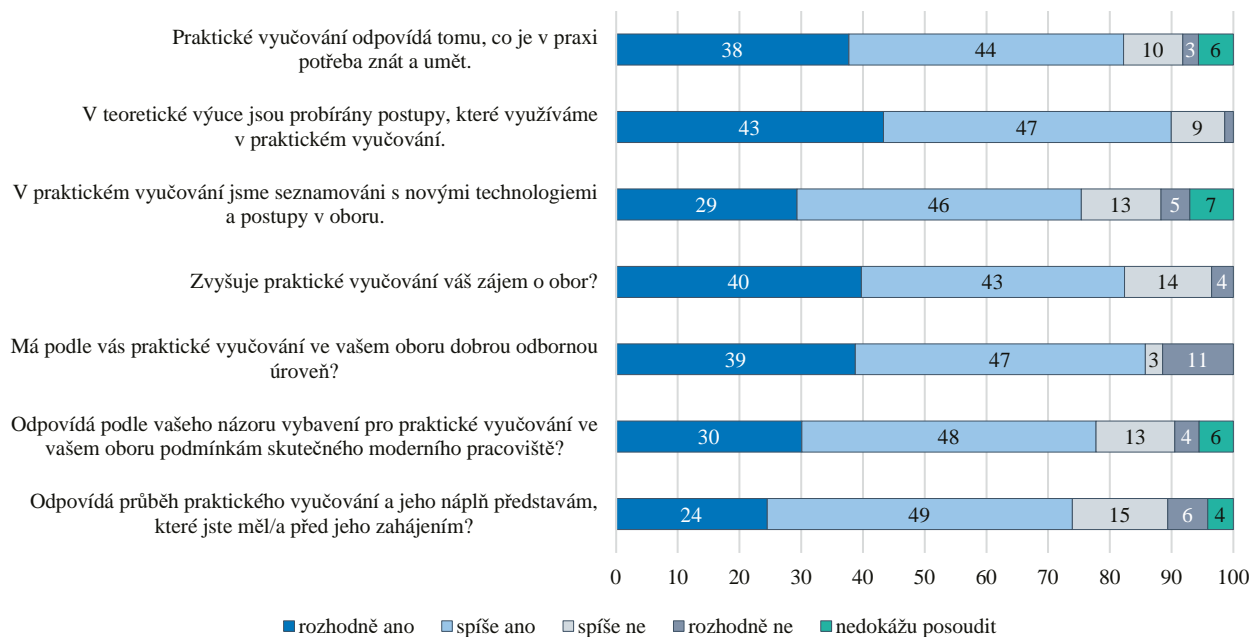
⁶¹ V hospitovaných vyučovacích jednotkách využívali digitální technologie především pedagogové (téměř 70 % vyučovacích jednotek), méně často to byli všichni studenti (necelá pětina navštívených vyučovacích jednotek).

GRAF 80 | Výskyt vybraných jevů souvisejících s aktivizací studentů a individualizací výuky v hospitovaných vyučovacích jednotkách – podíl hospitovaných vyučovacích jednotek v %

Mezi dotazovanými studenty jednoznačně převažují souhlasná stanoviska týkající se kvality vybraných aspektů praktického vyučování:

- materiálně-technických podmínek praktického vyučování;
- odborné úrovně praktického vyučování a zaměření výuky na nové technologie a postupy v oboru;
- provázanosti teoretického a praktického vyučování.

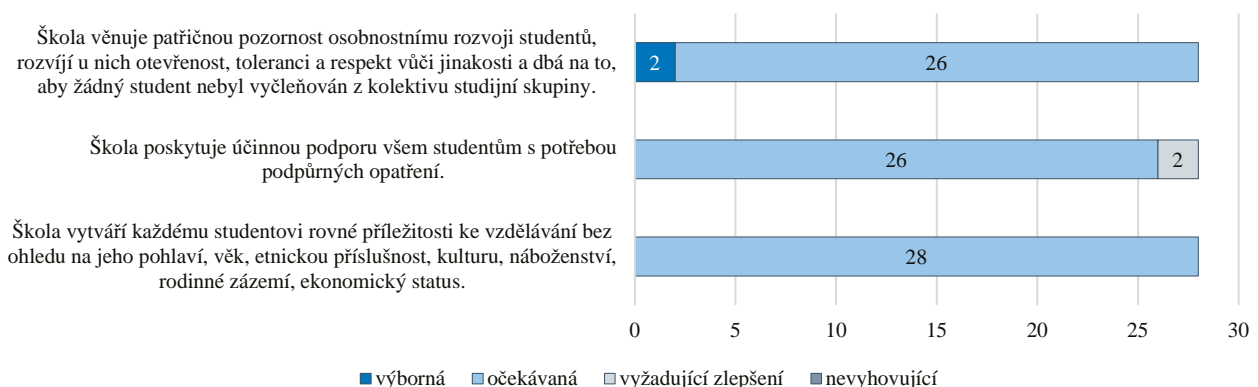
Jen desetina studentů negativně hodnotila atmosféru (klíma) praktického vyučování a necelá třetina studentů považovala za nedostatečný časový rozsah praktického vyučování. V tomto ohledu stojí za pozornost, že zatímco 14 % studentů by přivítalo vyšší rozsah praktického vyučování, 18 % studentů by dalo přednost zkrácení jeho rozsahu. Příznivě lze hodnotit soulad převažujícího pozitivního hodnocení praktického vyučování s osobními postoji studentů – naplnění jejich očekávání kladených na praktické vyučování a podněcování jejich zájmu o studovaný obor.

GRAF 81 | Postoje studentů navštívených vyšších odborných škol k vybraným aspektům praktického vyučování – podíl odpovídajících studentů v %

5.2.2 Podpora účastníků vzdělávání

Kritéria oblasti „Podpora studentů při vzdělávání (rovné příležitosti)“ byla hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení jen v případě dvou škol v kritériu účinné podpory studentům s potřebou podpůrných opatření. Výtky se zde týkaly kvality práce školního poradenského pracoviště, která měla v jednom případě jen formální charakter a ve druhém případě jen částečně pokrývala potřeby studentů. Zjištění týkající se kritérií oblasti „Podpora studentů při vzdělávání (rovné příležitosti)“ jsou ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 stejná.

Pozitivně lze vnímat pozornost, kterou navštívené vyšší odborné školy věnují adaptaci nových studentů 1. ročníku. K přijímaným opatřením nejčastěji patří individuální konzultace pro studenty (85 % škol), méně časté jsou adaptační, seznamovací a zážitkové kurzy (33 % škol). S ohledem na vysoký podíl studentů 1. ročníku, kteří nepokračují ve studiu ve 2. ročníku, je žádoucí se tématu adaptace nových studentů i nadále věnovat.

GRAF 82 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol pro oblast kritérií 6 „Podpora studentů při vzdělávání (rovné příležitosti)“ – počet hodnocených vyšších odborných škol

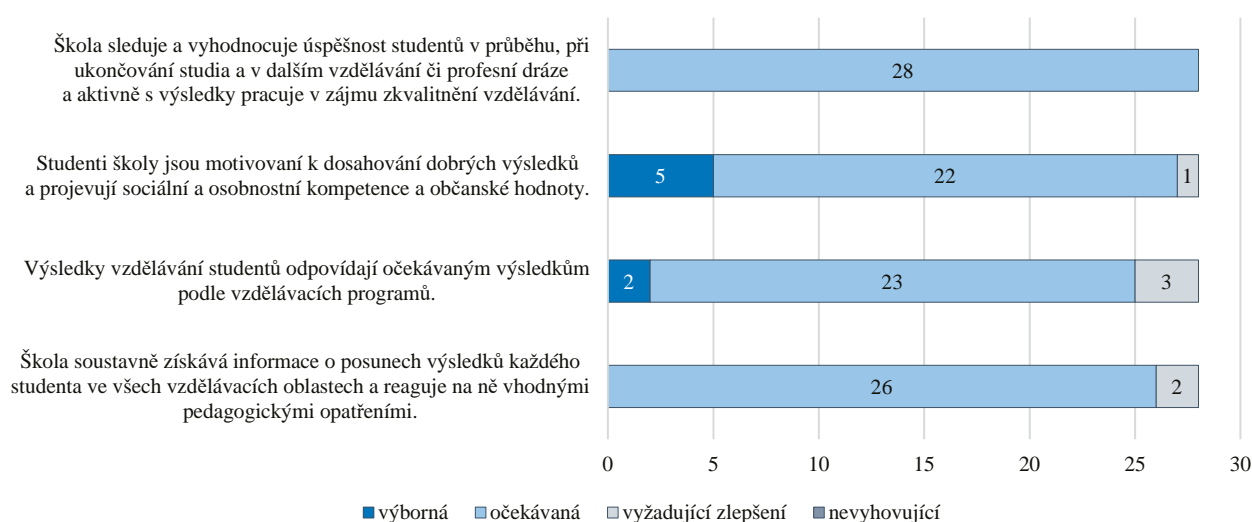
V úvahách o podpoře studentů vyššího odborného vzdělávání hrají svou roli nedostatky týkající se spíše omezeného využití přístupů individualizace a diferenciaci vzdělávání podle potřeb studentů. Nízkou individualizaci vzdělávání lze považovat za jednu z příčin nevyužití potenciálu dotčených studentů. Lépe lze hodnotit situaci nadaných studentů, jejichž potenciál lze rozvíjet prostřednictvím zahraničních stáží, spoluprací s vysokými školami či na praxích u spolupracujících partnerů.

5.3 Výsledky vzdělávání

5.3.1 Celkové výsledky vzdělávání studentů

V případě navštívených vyšších odborných škol lze oproti předchozímu školnímu roku pozorovat o něco lepší celkové hodnocení kritérií oblasti „Vzdělávací výsledky studentů“. V případě tří škol byly identifikovány potřeby zlepšení v kritériu očekávaných výsledků podle akreditovaných vzdělávacích programů, v případě dvou škol v kritériu soustavného zjišťování informací o posunech výsledků studentů s tím, že jsou následně přijímána vhodná pedagogická opatření, a v případě jedné školy v kritériu motivace k dosahování dobrých výsledků a projevů sociálních a osobnostních kompetencí a občanských hodnot. Související problémy dotčených škol jsou spojeny s vyšší mírou absencí a s předčasným ukončováním studia. Na druhé straně byly identifikovány školy s velmi dobrými výsledky studentů jak při absolutoriu, tak v průběhu studia. Data Národního pedagogického institutu⁶² pak ukazují nízkou míru nezaměstnanosti absolventů vyššího odborného vzdělávání. Jen 2,8 % absolventů, kteří ukončili studium v roce 2024, byla v evidenci nezaměstnanosti v dubnu 2025. V případě absolventů středního odborného vzdělávání s maturitní zkouškou (kategorie M) či s výučním listem (kategorie E) jsou tyto hodnoty vyšší – 5,2 %, respektive 16,6 %.

GRAF 83 | Kritéria pro hodnocení vyšších odborných škol pro oblast kritérií 5 „Vzdělávací výsledky studentů“ – počet hodnocených vyšších odborných škol



Lze konstatovat, že ukončování studia absolutoriem probíhalo v navštívených vyšších odborných školách podle požadavků akreditovaných vzdělávacích programů. Při volbě tématu absolventské práce bylo respektováno odborné zaměření studentů, ve vhodných případech byly zohledněny také zájmy organizace, ve které studenti vykonávali odbornou praxi. Zpracováním absolventské práce a její obhajobou studenti potvrdili osvojení si potřebných znalostí.

5.4 Závěry a doporučení pro vyšší odborné vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Přetrvává vysoká úroveň kvalifikovanosti pedagogů ve vyšším odborném vzdělávání, u některých škol je však potřeba věnovat tomuto tématu i nadále pozornost.
- Průběh vzdělávání v navštívených školách byl jen ojediněle hodnocen na horší než očekávané úrovni v kritériích systematického promýšlení a přípravy výuky, systematického sledování vzdělávacího pokroku všech studentů a zaměření práce pedagoga na jejich sociální a osobnostní rozvoj. Tato zjištění jsou reflektována také v poznacích o častém zařazování souvisejících znaků výuky ve vyučovacích jednotkách hospitovaných inspekčními týmy.

⁶² Blíže viz informační systém infoabsolvent Národního pedagogického institutu.

- Kritéria týkající se formulace a sdílení vize a realistické strategie rozvoje byla v navštívených vyšších odborných školách hodnocena jen ojediněle na horší než očekávané úrovni. Podobně byla hodnocena také další kritéria vztahující se k materiálním podmínkám, ke školnímu klimatu, spolupráci a komunikaci či k profesnímu rozvoji pedagogů. Podobná zjištění poskytuje rovněž hodnocení subjektivních odpovědí hlavních aktérů školy (ředitel, pedagogové, studenti).
- V případě více než dvou třetin navštívených škol byla na výborné úrovni hodnocena kvalita jejich spolupráce s externími partnery – široké portfolio smluvních partnerů na různých prostorových úrovních (od místní po mezinárodní spolupráci), různorodost forem externí spolupráce, motivační aspekt pro studenty (včetně studentů s nadáním).
- Studenty byla oceňována přínosnost a kvalita praktického vyučování, včetně propojení teoretické a praktické složky vzdělávání.

Negativní zjištění

- Přetrvává problém předčasného odchodu studentů z vyššího odborného vzdělávání, a to především na přechodu mezi 1. a 2. ročníkem studia. Pouze 65 % studentů přitom uvedlo jako důvod výběru studovaného oboru svůj zájem o něj. U studentů, kteří se o zvolený obor vzdělání až tolik nezajímají, lze bezpochyby vnímat zvýšené hrozby předčasného ukončení studia. Důležitost tématu motivace ke studiu potvrzuje také skutečnost, že více než pětina pedagogů by přivítala rozvíjení svých kompetencí právě v této oblasti.
- Ve více než třetině navštívených vyšších odborných škol byly zjištěny nedostatky týkající se aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocení práce školy a následného přijímání účinných opatření. Jen v polovině škol dochází k pravidelnému vyhodnocení jejich strategie rozvoje (minimálně jednou za dva roky) s následnou aktualizací obsahu strategie.
- Existují příležitosti pro uplatňování dalších nástrojů pro systematické řízení profesního rozvoje pedagogů. Takto jen ve třetině navštívených vyšších odborných škol byly využívány specifické plány osobního rozvoje každého pedagoga. Jen omezeně se pedagogové setkávali s externí zpětnou vazbou ke své práci od odborníků z praxe či pedagogů z jiných škol. Necelá pětina pedagogů uplatňovala hlubší podobu spolupráce s dalšími pedagogy, jako jsou společné plánování výuky, společná reflexe a hodnocení výuky či společná výuka. Především externí pedagogové se pak méně často zapojovali do aktivit dalšího vzdělávání.
- V hodnocení průběhu výuky přetrvávají nedostatky týkající se využívání vhodného spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplňování cílů vzdělávání – méně časté využívání aktivizujících forem a metod výuky, chybějící průběžná reflexe výuky za účasti studentů, nedostatečná individualizace a diferenciacie výuky. Tato zjištění jsou reflektována v poznámkách o méně častém zařazování souvisejících znaků výuky ve vyučovacích jednotkách hospitovaných inspekčními týmy (např. zařazování badatelsky orientovaných úkolů, samostatná práce s informačními zdroji, posuzování alternativ řešení, zařazování úloh rozvíjejících tvořivost, možnost výběru úloh odlišné kognitivní náročnosti, cílené zařazování aktivit pro posilování pozitivního sebepečetí a sebevědomí studentů).
- Zjištěné slabé stránky týkající se průběhu výuky jsou jen částečně v souladu se zaměřením dalšího průběžného vzdělávání pedagogů či jimi vnímanými potřebami pro zkvalitnění jejich práce. Pedagogové věnují poměrně vysokou pozornost tématu metod a forem výuky, nicméně opomíjena jsou témata spojená s individualizací a diferenciací výuky.

Doporučení pro školy

- Věnovat vysokou pozornost zvyšování kvality řízení škol ve smyslu nastavení podmínek pro vzdělávání (včetně klimatu školy a činnosti školního poradenského pracoviště), sledování vzdělávacího procesu (hodnotící mechanismy⁶³ ve smyslu zpětné vazby a inspirace) a jeho účelného vyhodnocování s následným přijímáním potřebných opatření ke zlepšení. Důsledně analyzovat data týkající se studijní úspěšnosti či neúspěšnosti studentů škol a následně přijímat z analýz vyplývající opatření. Za tímto účelem posilovat manažerské kompetence vedení školy a zaměstnanců, na které byly dílčí řídicí úkoly delegovány.
- Usilovat o další posun ve využívání vhodného spektra výchovně-vzdělávacích strategií pro naplňování cílů vzdělávání – využívání aktivizujících forem a metod výuky (např. zařazování badatelsky orientovaných úkolů, samostatná práce s informačními zdroji, posuzování alternativ řešení), posilování reflexe výuky za účasti studentů (sebehodnocení a vzájemné hodnocení studentů) a formativních způsobů hodnocení, posilování individualizace a diferenciací výuky. Za tímto účelem rozvíjet kompetence pedagogů v rámci jejich průběžného vzdělávání.
- Posilovat systematický přístup k řízení profesního rozvoje zaměstnanců – například využívání specifických plánů rozvoje každého pedagoga, uchopení příležitostí externí zpětné vazby ke kvalitě vzdělávání (např. odborníci z praxe, pedagogové jiných škol), posilování spolupráce pedagogů jako zdroje vzájemného učení (např. společné plánování výuky, společná reflexe a hodnocení výuky). Specifickou pozornost věnovat externím pedagogům a začínajícím pedagogům. Zohlednit odlišnost preferencí jednotlivých pedagogů týkající se formy průběžného vzdělávání.
- Klást důraz na téma motivace studentů pro předcházení předčasnému ukončení studia ve vazbě na studovaný obor vzdělání. Za tímto účelem zachovávat silné stránky vzdělávacího procesu vyšších odborných škol (např. kvalita spolupráce škol s externími partnery, kvalita a přínosnost praktického vyučování, propojení teoretické a praktické složky vzdělávání, kvalita materiálních podmínek, kvalita školního klimatu a spolupráce) a usilovat o uchopení méně často využívaných příležitostí (např. posun ve využívání vhodného spektra výchovně-vzdělávacích strategií, rozšiřování mezinárodní spolupráce, posilování spolupráce s vysokými školami).

Doporučení pro zřizovatele

- Nadále vyhodnocovat odůvodněnost nabídky oborů vyššího odborného vzdělávání na základě počtu zájemců o studium, poměru úspěšných absolventů k přijatým studentům, jejich uplatnitelnosti na trhu práce a dostupnosti studia podobných oborů na vysokých školách. Pro tento účel také využívat závěry z inspekční činnosti České školní inspekce, nabízené evaluační nástroje a příklady inspirativní praxe.

Doporučení na úrovni systému

- Usilovat o nastavení systému profesně zaměřených studijních programů vyšších odborných škol tak, aby bylo posilováno jejich postavení v terciárním vzdělávacím systému České republiky.
- Nadále vyvíjet snahu o snižování administrativní zátěže vedení a pedagogů vyšších odborných škol.

⁶³ Například hospitační činnost ve výuce.

A large, hollow outline of the number 6, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page respectively.

6

Základní umělecké vzdělávání

6 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní umělecké vzdělávání (dále také „ZUV“) je založeno zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). Podrobnosti upravuje vyhláška Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT ČR“) č. 71/2025 Sb., o základním uměleckém vzdělávání.

Základní umělecké školy (dále také „ZUŠ“) sice neposkytují stupeň vzdělání, svým charakterem však patří do systému formálního vzdělávání, protože se řídí rámcovým vzdělávacím programem a zajišťují dlouhodobé, systematické a komplexní studium. Školy rozvíjí umělecké nadání širokého okruhu uchazečů s potřebnými předpoklady, připravují je na neprofesionální uměleckou činnost a jsou zároveň základnou pro vyhledávání mimořádně nadaných jedinců. Ti jsou pak cíleně připravováni k pokračování v navazujícím studiu na konzervatořích, středních i vysokých školách uměleckého nebo pedagogického zaměření.

Ve školním roce 2024/2025 navázaly na přípravné činnosti v oblasti revize Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání (dále také „RVP ZUV“) realizované v minulém školním roce intenzivní práce na jeho revizi, která probíhá pod garancí Národního pedagogického institutu ČR (dále také „NPI ČR“). V úzké spolupráci s Českou školní inspekcí, jež byla realizátorem, bylo zpracováno dotazníkové šetření ve všech základních uměleckých školách, zaměřené na aktuální situaci v oblasti práce s RVP ZUV a školními vzdělávacími programy (dále také „dotazníkové šetření NPI a ČŠI“); významné a jedinečné bylo šetření v tom, že byli osloveni všichni aktéři vzdělávání, nejen ředitelé a učitelé, ale také zákonní zástupci, kteří dotazníky vyplňovali ve spolupráci se svými dětmi navštěvujícími danou ZUŠ. Následně byl vypracován materiál „Analýza využívání RVP a ŠVP v základních uměleckých školách“,⁶⁴ na jehož základě byl na MŠMT ČR předložen ke schválení „Návrh koncepce revize RVP ZUV“ – v něm jsou formulovány hodnoty a cíle základního uměleckého vzdělávání, stanoveny zásadní kategorie vzdělávacího obsahu, teze ke koncepci rámcového učebního plánu a další závazné oblasti pro následnou tvorbu revize RVP ZUV. NPI ČR provedl i vlastní interní šetření u učitelů zabývajících se jednotlivými uměleckými obory.

Ve školním roce 2024/2025 pokračoval i projekt *Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinované výuky* (dále také „KV“), v němž základní umělecké školy (vedle dalších stupňů škol) spolupracují s NPI ČR a MŠMT ČR. Přestože nebyly ZUŠ (společně se ZŠ) zatím zařazeny do úpravy školského zákona, pokusné ověřování KV bylo prodlouženo do 30. 9. 2028. Podrobnosti včetně dodatků upravujících jednotlivé postupy a pravidla pro návrh a vyhodnocení průběžných a závěrečných zpráv v součinnosti NPI ČR a ČŠI jsou dostupné na stránkách MŠMT ČR.⁶⁵

Činnost základních uměleckých škol je každoročně hodnocena na základě veřejně dostupných *Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních (v modifikaci pro základní umělecké vzdělávání)*⁶⁶, která umožňují školám pracovat s nimi i v rámci jejich sebehodnotících aktivit.

Hlavní zjištění

- Péče o začínající učitele je vnímána ze strany ředitelů jako klíčový faktor určující jejich úspěšné začlenění do profese a předpoklad spokojenosti v dalším pedagogickém působení.
- Učitelé vyjadřují žákům ve výuce podporu a důvěru v dosažení co nejlepších studijních výsledků a tím významně přispívají k pozitivnímu klimatu ve výuce.
- I nadále je jen v malé míře uplatňováno sebehodnocení a vzájemné (vrstevnické) hodnocení žáků, ačkoli toto bylo zahrnuto do doporučení v předchozích výročních zprávách.
- V rámci DVPP jsou stále na hranici zájmu vzdělávací akce týkající se formativního hodnocení, které dosud není učiteli efektivně uplatňováno.
- Systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je nedostatečně nastavený a jen okrajově využíván. Nízká je úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.

⁶⁴ Česká školní inspekce – Tematická zpráva – Analýza využívání RVP a ŠVP v základních uměleckých školách

⁶⁵ Pokusné ověřování obsahu, metod a organizace kombinované výuky v základních, středních a základních uměleckých školách – AKTUALIZOVÁNO k 24. 7. 2025, MŠMT ČR

⁶⁶ Detail modifikace – Přehled hodnocení kritérií

6.1 Podmínky základního uměleckého vzdělávání

6.1.1 Školy a žáci v základním uměleckém vzdělávání

Ve školním roce 2024/2025 bylo vzdělávání realizováno v 520 základních uměleckých školách (480 samostatných ZUŠ a 40 ZUŠ sloučených s dalším subjektem). Výuka probíhala rovněž na 1 150 dalších odloučených pracovištích. Pokračuje tak trend z předchozích školních let, kdy celkový počet škol a odloučených pracovišť v posledních letech trvale zvolna roste.

TABULKA 38 | Údaje o počtech ZUŠ, dalších odloučených pracovišť a žáků podle krajů ČR – meziroční srovnání

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2023/2024			2024/2025			Počet žáků na školu		Počet žáků na další odloučené pracoviště	
	Počet škol	Počet odloučen. pracovišť	Počet žáků	Počet škol	Počet odloučen. pracovišť	Počet žáků	2023/2024	2024/2025	2023/2024	2024/2025
ČR	513	1 131	262 149	520	1 150	264 119	511	508	232	230
Hlavní město Praha	38	46	27 301	41	54	27 278	718	665	594	505
Středočeský	68	126	32 679	69	126	33 357	481	483	259	265
Jihočeský	41	70	14 965	41	79	15 258	365	372	214	193
Plzeňský	34	63	14 889	34	68	15 033	438	442	236	221
Karlovarský	20	33	9 232	20	33	9 116	462	456	280	276
Ústecký	31	60	16 124	31	65	16 074	520	519	269	247
Liberecký	21	38	10 253	22	35	10 295	488	468	270	294
Královéhradecký	32	43	16 353	32	35	16 372	511	512	380	468
Pardubický	30	55	15 436	30	56	15 546	515	518	281	278
Vysočina	25	37	12 498	25	40	12 507	500	500	338	313
Jihomoravský	64	167	30 244	64	170	30 554	473	477	181	180
Olomoucký	29	87	14 839	31	95	15 246	512	492	171	160
Zlínský	30	133	20 434	30	143	20 509	681	684	154	143
Moravskoslezský	50	173	26 902	50	151	26 974	538	539	156	179

Počet odloučených pracovišť se meziročně zvýšil o 19, počty odloučených pracovišť se ale napříč kraji různě měnily. K výraznému meziročnímu nárůstu počtu dalších pracovišť došlo ve Zlínském (o 10) a Jihočeském kraji (o 9), v hlavním městě Praze a Olomouckém (o 8), Plzeňském kraji a Ústeckém kraji (o 5). Zatímco ve školním roce 2023/2024 byly Jihočeský kraj a Olomoucký kraj uváděny jako kraje s nejvýraznějším meziročním poklesem počtu dalších pracovišť, ve školním roce 2024/2025 u nich byl zaznamenán naopak největší meziroční nárůst.

K nejvýraznějšímu poklesu počtu dalších pracovišť došlo v Královéhradeckém a Moravskoslezském kraji. Při stabilním počtu žáků ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 v obou zmiňovaných krajích se meziroční počet dalších pracovišť v Královéhradeckém kraji snížil o 8, ještě větší meziroční pokles počtu pracovišť proběhl v kraji Moravskoslezském (o 22).

TABULKA 39 | Školy dle zřizovatelů a žáci v základním uměleckém vzdělávání – meziroční srovnání

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2023/2024				2024/2025			
	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků	Počet škol	Počet žáků	Podíl škol	Podíl žáků
ČR	513	262 149	100,0	100,0	520	264 119	100,0	100,0
MŠMT	1	32	0,2	0,0	1	33	0,2	0,0
Obec	250	117 862	48,7	45,0	253	119 726	48,7	45,3
Kraj	19	121 324	37,0	46,3	187	120 419	36,0	45,6
Privátní sektor	67	21 914	13,1	8,4	74	22 928	14,2	8,7
Církev	5	1 017	1,0	0,4	5	1 013	1,0	0,4

Počet škol zřizovaných obcemi se meziročně mírně zvýšil; naopak počet ZUŠ zřizovaných kraji meziročně klesl. Ve školním roce 2024/2025 obce zřizovaly téměř polovinu (49 %) škol a kraje 36 % škol. Navzdory tomuto zjištění byl počet žáků ve školách obou typů zřizovatelů ve školním roce 2024/2025 téměř vyrovnaný.

Podíl neveřejných základních uměleckých škol v roce 2024/2025 tvořil 14 % z celkového počtu ZUŠ a vzdělávalo se v nich 9 % žáků základního uměleckého vzdělávání. Ve školním roce 2024/2025 proběhla inspekční činnost v 18 neveřejných ZUŠ; všechny dosáhly požadovaných výsledků hodnocení dle celkového hodnocení příslušné soukromé základní umělecké školy.⁶⁷

Počet žáků v základních uměleckých školách se meziročně zvýšil ve všech vzdělávaných uměleckých oborech (nejvíce v hudebním oboru).

TABULKA 40 | Počet žáků v ZUŠ podle uměleckých oborů – pětileté období

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet žáků	250 852	248 853	257 465	262 149	264 119
v hudebním oboru	163 820	164 358	166 770	168 203	169 479
<i>individuální skupinová</i>	157 538	158 251	160 634	161 953	163 119
<i>kolektivní</i>	6 282	6 107	6 136	6 250	6 360
ve výtvarném oboru	50 445	49 355	53 423	55 113	55 392
v tanečním oboru	26 314	24 691	26 149	27 306	27 315
v literárně-dramatickém oboru	10 273	10 449	11 123	11 527	11 933

Pokračuje i průběžný nárůst počtu učitelů – stejně jako v předchozím školním roce počet učitelů ve školním roce 2024/2025 vzrostl a v průměru na jednu ZUŠ připadlo 27 učitelů.

TABULKA 41 | Školy a učitelé v základním uměleckém vzdělávání – pětileté období

Sledovaný parametr ČR, statistika MŠMT	Stav ve školním roce				
	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet škol celkem	502	507	510	513	520
Počet dalších odloučených pracovišť	1 100	1 114	1 106	1 131	1 150
Počet učitelů (fyzické osoby)	13 657	13 774	13 139	13 376	13 801
Počet učitelů (přepočtené osoby) ⁶⁸	9 095	9 235	9 122	9 226	9 354

6.1.2 Koncepce a řízení školy

Obecně je role ředitele školy pro naplňování všech cílů vzdělávání stěžejní. V období probíhajících revizí rámcových vzdělávacích programů v ostatních druzích škol a v době zahájení prací na revizi v základním uměleckém vzdělávání důležitost role ředitele školy ještě výrazně narůstá. Vyžaduje schopnost zajímat se, registrovat a přijímat nastavované změny, připravit na ně své učitele, předat jim je srozumitelným způsobem a případně se i aktivně zapojit a spolupodílet na modernizaci vzdělávacího obsahu, která je realizována především právě prostřednictvím revizí rámcových vzdělávacích programů.

Ředitelé navštívených ZUŠ jsou většinou zkušení pedagogové. Ředitelé škol zřizovaných veřejným zřizovatelem uváděli nejkratší dobu praxe 7 let a nejdelší 50 let (v průměru 29 let), v neveřejných školách činila nejkratší doba praxe 4 roky a nejdelší doba 47 let (průměrná délka praxe 19 let).

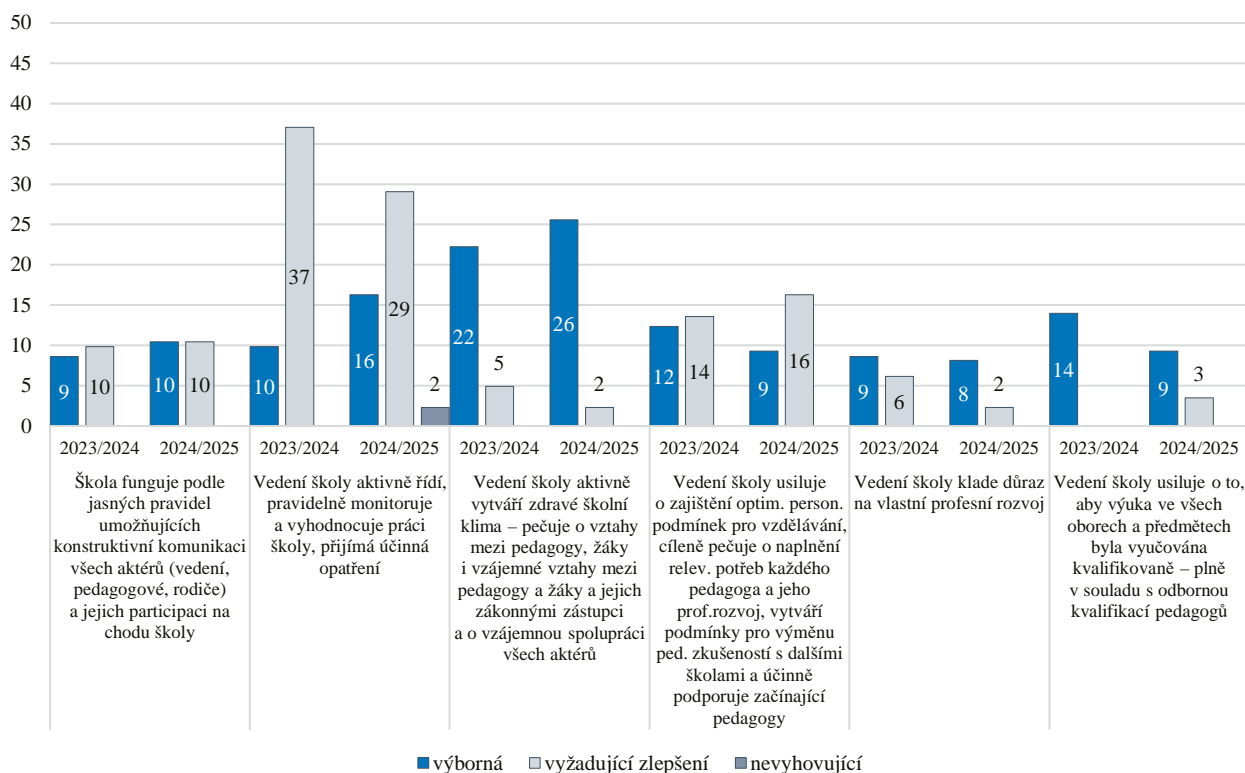
Dlouholetá pedagogická zkušenost tak může mít pozitivní vliv i na kvalitu řízení, kdy ředitelé jsou podrobně seznámeni s prostředím školy i určitým konkrétním oborem (v případě ZUŠ převážně s oborem hudebním, který je v prostředí ZUŠ nejzastoupenější). Současně se ale ukazuje, že velmi zkušení ředitelé zároveň sami pociťují nedostatky ve svých manažerských dovednostech (28 % ředitelů by uvítalo podporu v oblasti plánování zdrojů a řízení procesů) nebo v oblasti legislativy a právních předpisů (47 % ředitelů). Třetina ředitelů by ocenila i podporu v oblasti rozvoje lidských

⁶⁷ Posuzování probíhá dle § 5 odst. 3 písm. b) zák. č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením.

⁶⁸ Zaokrouhleno na celá čísla.

zdrojů (osobnostní rozvoj, koučování apod.). Mnozí, byť odborně a pedagogicky erudovaní ředitelé, nemají potřebné znalosti a vzdělání v oblasti řízení a vedení lidí. U zhruba třetiny (31 %) škol byly identifikovány nedostatky v systematickém monitorování a následném přijímání opatření ke zlepšení kvality řízení. V dílčím kritériu 2.1 (vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy, přijímá účinná opatření) tvořil podíl škol vyžadujících zlepšení 29 % a 2 % škol byla hodnocena jako nevyhovující. Silnou stránkou ředitelů ZUŠ zůstává nadále budování pozitivního klimatu a vztahů ve škole, jak zmiňuje i loňská výroční zpráva.

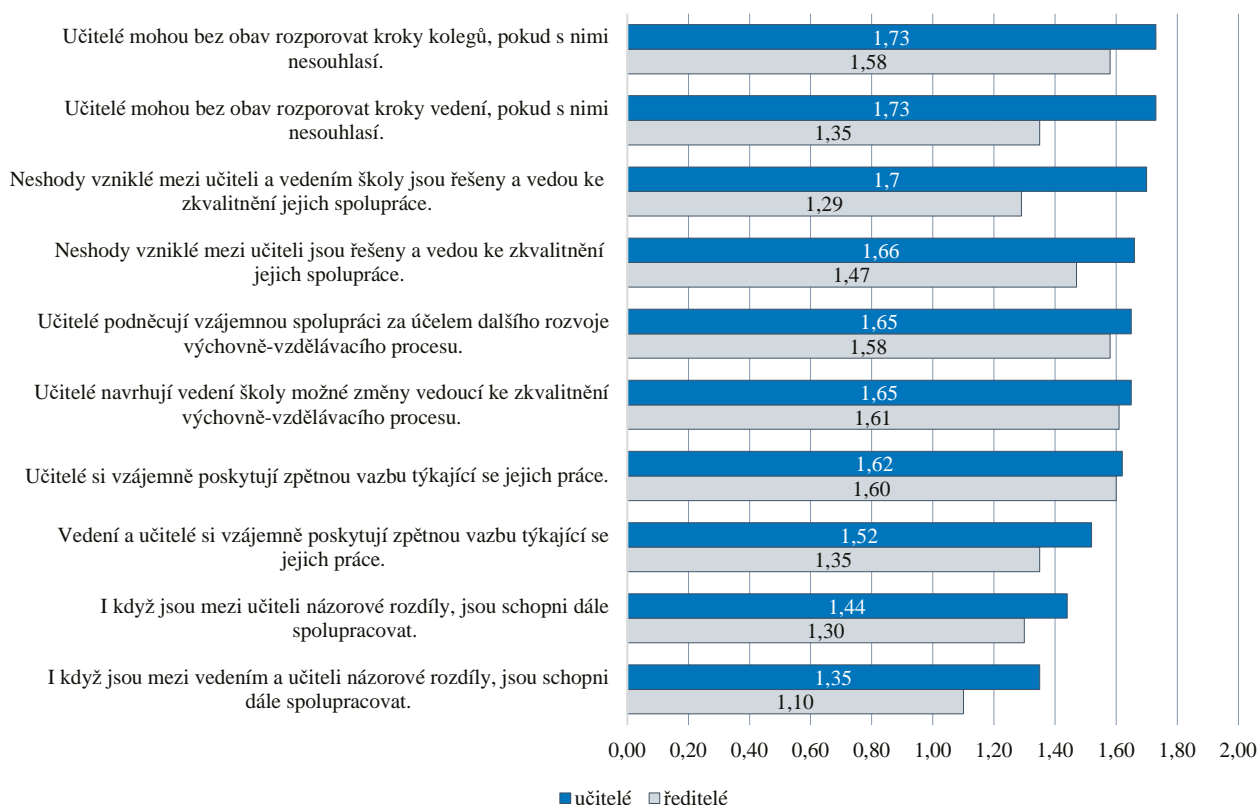
GRAF 84 | Celkové zhodnocení škol dle kritérií hodnocení 1.3, 2.1 až 2.3, 2.5 (oblasti Konceptce a rámec školy a Pedagogické vedení školy) – školy navštívené ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 (podíl v %)⁶⁹



Ve třech z šesti hodnocených oblastí zabývajících se pedagogickým vedením převažují ve školním roce 2024/2025 školy vyžadující zlepšení ve srovnání se školami hodnocenými na výborné úrovni (největší část škol je nicméně na úrovni očekávaná). Prostor ke zlepšení byl zaznamenán zejména v pravidelném monitorování a vyhodnocování pedagogického procesu s následným přijímáním účinných opatření, kde kromě škol vyžadujících zlepšení byl ve 2 % škol zjištěn i stav nevyhovující. Další oblast, která byla při inspekční činnosti hodnocena na úrovni vyžadující zlepšení, je oblast zahrnující nejen zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, ale i péči o relevantní potřeby pedagogů a jejich profesní rozvoj nebo vytváření podmínek pro výměnu pedagogických zkušeností.

Ředitelé obvykle dokážou vytvořit přátelské a podporující prostředí pro žáky, učitele i rodiče a mají vysoký odborný a pedagogický kredit. V důsledku toho lze pozitivně hodnotit vysokou míru vnímání kolegiální atmosféry ze strany ředitelů i pedagogů hodnocených škol.

⁶⁹ Zbývající část do 100 % představuje hodnocení na úrovni „očekávaná“.

GRAF 85 | Porovnání průměrných hodnocení ředitelů a učitelů v oblasti školního klimatu (1 – rozhodně ano, 2 – spíše ano, 3 – spíše ne, 4 – rozhodně ne)

Zatímco z inspekčních zjištění v roce 2023/2024 vyplynulo, že přetrvává nedostatečná orientace na pedagogické lídrovství a strategický přístup k plánování rozvoje školy, na základě aktuálních poznatků lze konstatovat, že mnohé kvalitativní požadavky v oblasti koncepčního vedení a řízení školy se začínají pomalu naplňovat. Naprostá většina škol má formulovanou vizi, která je v souladu se školním vzdělávacím programem. Pozitivní je to, že většině škol se ji daří komunikovat v pedagogickém sboru. V 79 % škol se většina učitelů aktivně podílí na naplňování strategie rozvoje – tj. z činnosti školy je zřejmé, že vize nežije jen „na papíře“, ale promítá se přímo do výuky. Tento podíl je výrazně vyšší u veřejných ZUŠ (téměř 85 %); u neveřejných škol (pouze 53 %) lze usuzovat, že koncepční práce je věcí především samotného ředitele a zapojení pedagogického sboru není samozřejmostí.

TABULKA 42 | Vybraná zjištění inspekčních týmů v oblastech řízení ZUŠ ve školním roce 2024/2025 (podíl v %)

Oblasti řízení	Celkem	Veřejné školy (kraje a obce)	Neveřejné školy
Využívání strategie (koncepce) rozvoje školy			
Z činnosti školy je zřejmé, že se většina pedagogů podílí na naplňování strategie.	79,1	85,5	52,9
Škola strategii pravidelně (minimálně jednou za 2 roky) vyhodnocuje a vhodně aktualizuje.	46,5	50,7	29,4
Využívání školního vzdělávacího programu (ŠVP)			
ŠVP je v souladu s vizí a strategií rozvoje školy.	100,0	100,0	100,0
Škola vyhodnocuje realizaci vzdělávacího obsahu a deklarovaných strategií.	45,0	50,7	23,5
Podpora komunikace všech aktérů a jejich participace na chodu školy			
Zákonní zástupci i žáci mají možnost se podílet na chodu školy a vznášet připomínky k úpravám organizace.	44,2	47,8	29,4
Monitoring ředitele (užšího vedení školy) v oblastech vzdělávání			
úroveň motivace/zájmu žáků k dosahování formulovaných vzdělávacích cílů	50,0	53,6	35,3
soulad výuky s platným školním vzdělávacím programem (s učebními osnovami v ŠVP)	74,4	76,8	64,7
rozvoj klíčových kompetencí žáků uplatňováním společných výchovně-vzdělávacích strategií definovaných ve ŠVP	70,9	75,4	52,9
Monitoring ředitele (užšího vedení školy) v oblasti kvality práce pedagogů			
využívané metody a formy práce s žáky, které pedagogové využívají k dosahování osobního maxima každého žáka	72,1	75,4	58,8
používané postupy pedagogů k vyhodnocování efektivity realizované výuky vzhledem ke stanoveným cílům	68,6	69,6	64,7

Porovnání ZUŠ veřejných a neveřejných zřizovatelů ukazuje, že hlavní rezervy panují v praktické realizaci strategického řízení. Ačkoli vizi mají skoro všechny školy, jen necelá polovina ředitelů (47 %) uvedla, že strategii své školy pravidelně vyhodnocují a aktualizují (alespoň jednou za dva roky). U neveřejných škol je tato sebereflexe ještě méně častá (pouze 29 % ji pravidelně přehodnocuje). Celkově však platí, že ředitelé dokážou svou vizi uvést do praxe a získat pro ni učitele: inspekční hodnocení dílčího kritéria 1.1 – škola má jasně formulovanou vizi..., kterou pedagogové sdílejí a naplňují – se ve většině škol pohybuje na úrovni očekávané, přičemž asi ve čtvrtině (24 %) ZUŠ je tato oblast hodnocena na výborné úrovni a kolem 9 % škol bylo hodnoceno pod očekávaným standardem. V tomto ohledu lze celkově konstatovat, že oproti zjištěním v minulém roce se situace, i s přihlédnutím na doporučení v předcházejících výročních zprávách, mírně zlepšuje.

V posledních letech trvale zvolna roste kvalita školních vzdělávacích programů, jejich souladu s RVP ZUV a naplňování ve výuce. Porušení v oblasti vzdělávacích programů (§ 5 a 7 školského zákona) bylo zjištěno v 8 % škol (v minulém školním roce to bylo 11 %). V polovině těchto škol bylo zjištěno porušení v oblasti zpracování ŠVP (ŠVP nebyl zpracován v souladu s RVP ZUV či s právními předpisy (§ 5 odst. 1 školského zákona)) a porušení v oblasti uskutečňování vzdělávání podle vzdělávacích programů (§ 7 odst. 2 školského zákona). Ve většině (92 %) sledovaných škol byla tato oblast v pořádku.

Pouze 45 % škol však průběžně vyhodnocuje realizaci vzdělávacího obsahu a textu uvedeného v ŠVP. U veřejných škol tak činí polovina (51 %), u neveřejných jen zhruba čtvrtina (24 %). Ještě větší rozdíl mezi veřejným a neveřejným sektorem je v proaktivních úpravách ŠVP (nad rámec povinných úprav RVP ZUV). Systémová aktualizace ŠVP probíhá v 62 % veřejných ZUŠ a pouze 18 % neveřejných. To naznačuje, že mnoho soukromých škol pravděpodobně aktualizuje ŠVP jen při nutných změnách (v RVP), zatímco veřejné školy ŠVP aktualizují a rozvíjejí i z vlastní iniciativy. Ve dvou třetinách škol ale inspekční týmy označily ŠVP za přehledný a srozumitelný.

Komunikace ZUŠ s veřejností je již tradičně úspěšná, především díky pravidelné prezentaci na veřejnosti. Pořádání koncertů, přehlídek, výstav a vystoupení (dále také „různé veřejné prezentace“), na které je zvaná široká veřejnost, je velmi častá činnost ZUŠ. Téměř dvě třetiny ZUŠ organizují pro své žáky letní či víkendová soustředění (63 %). Podle inspekčních zjištění 94 % ZUŠ organizuje veřejné koncerty či představení žáků, 82 % pořádá výstavy výtvarných prací a 75 % se účastní přehlídek a soutěží na úrovni regionu či celostátní. Tyto akce jsou školami považovány za vrchol jejich práce, dávají jimi najevo svou úroveň. Cíl samotného vzdělávání je tak ale často zaměňován za veřejnou prezentaci (je přirozené a nabízí se, že školu reprezentují dobří a výborní žáci), což může vést i k jistému odklonu od poslání a smyslu instituce, která má především poskytovat umělecké vzdělávání se zaměřením na rozvoj klíčových kompetencí všech žáků (na to upozorňuje i loňská výroční zpráva).

V oblasti spolupráce s vnějšími partnery dosahují ZUŠ velmi dobrých výsledků. Inspekční týmy zaznamenaly, že více než třetina škol (37 %) má spolupráci s partnery na vynikající úrovni. Většina zbývajících škol plní očekávaný standard a pouze asi 7 % ZUŠ potřebuje spolupráci s partnery zlepšit. V 5 (6 %) základních uměleckých školách označily inspekční týmy oblast spolupráce s vnějšími partnery jako příklad inspirativní praxe.

TABULKA 43 | Zjištění inspekčních týmů v oblastech řízení a spolupráce ZUŠ ve školním roce 2024/2025

	Podíl v %
Škola podporuje zapojení žáků do aktivit v obci nebo v regionu.	89,5
Škola iniciativně realizuje aktivity i pro širší veřejnost v obci, regionu.	84,9
Do spolupráce s dalšími školami v regionu se aktivně zapojují žáci a/nebo pedagogové.	70,9
Většina aktivit s vnějšími partnery je součástí ŠVP a podporuje v něm stanovené cíle.	52,3
Škola pravidelně využívá výměnných programů a projektů se zahraničními školami.	25,6
Spolupráce školy s vnějšími partnery má pasivní charakter.	1,2

Častými partnery bývají místní kulturní organizace (divadla, galerie, muzea), se kterými ZUŠ společně organizují akce, případně zapojují jejich odborníky do výuky (workshopy s umělci z praxe, MasterClass apod.). ZUŠ se také podílejí na mezinárodních projektech a víkendech do zahraničí (tyto činnosti realizuje 30 % škol). Školy pořádají v průběhu školního roku desítky různých veřejných prezentací, které zprostředkovávají žákům i publiku estetický zážitek a vytvářejí i prostor pro prezentaci talentů. Vytváření četných příležitostí k prezentaci výsledků na veřejnosti působí rovněž jako silný motivační prvek, který nenásilně ovlivňuje pozitivní vztah ke studiu příslušného studijního zaměření.

Ředitelé i učitelé ale pociťují deficit ve spolupráci s konzervatořemi a středními uměleckými školami; změnu v této oblasti by uvítaly dvě pětiny ředitelů a třetina učitelů. Učitelé chtějí spolupracovat zejména v oblasti přípravy žáků ZUŠ na přijímací zkoušky, ředitelé v rámci praxe studentů středních uměleckých škol v ZUŠ a přípravy na jejich pedagogickou činnost.

Základní umělecké školy spolupracují také s mateřskými a základními školami, a to různými způsoby. Nejčastěji pořádají společné aktivity pro žáky ZUŠ a ostatní děti/žáky, např. kroužky, žákovské a výchovné koncerty, dramatická představení (78 %), uskutečňují společné návštěvy školy dětí a žáků z MŠ či ZŠ (57 %) a organizují aktivity pro zákonné zástupce dětí a žáků, jako jsou dny otevřených dveří, schůzky a besedy (52 %). Pořádají také společné výtvarné výstavy, projekty, kulturní akce (37 %) a úzce spolupracují s konkrétními školami (např. dětské soubory MŠ/ZŠ s hudebním doprovodem žáků ZUŠ) – tuto spolupráci uvedlo 29 % ZUŠ.

Celkem ve čtvrtině škol byla identifikována porušení nebo rizika v některých z oblastí právních předpisů. U škol veřejného sektoru ve 23 % případů a u škol neveřejných ve třetině případů. V zajištění BOZ byla zaznamenána rizika v 9 % škol. Je alarmující, že stejně tak jako ve školním roce 2023/2024 pokračují rezervy a nedostatky v oblastech nedostatečného zabezpečení vstupů do škol a monitoringu pohybu cizích osob, a to zejména na odloučených pracovištích. Mezi dalšími oblastmi porušení byla zjištěna nedostatečná prevence rizik v oblasti BOZ, nepřijímání opatření ke zjištěným rizikům, zejména v oblasti materiálních podmínek, a nedostatečná organizace zajištění bezpečnosti a nedostatečný úklid.

Porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se základního uměleckého vzdělávání bylo zjištěno v 11 % škol zřizovaných veřejným zřizovatelem. Nedodržen byl počet žáků ve skupinové a kolektivní výuce (§ 1 odst. 7 vyhlášky č. 71/2005 Sb. a RVP ZUV), zařazování žáků do příslušného studia dle věku a absolvování předchozího studia (§ 1 odst. 2 až 5 odst. 4 vyhlášky č. 71/2005 Sb., o základním uměleckém vzdělávání), nalezeny byly nedostatky v realizaci vzdělávání podle školního vzdělávacího programu (§ 7 odst. 2 školského zákona), v jednom případě škola neevidovala žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a mimořádně nadané v matrice školy, ředitel neprokázal seznámení všech zaměstnanců se školním řádem (§ 30 odst. 4 školského zákona) a nebyla zajištěna výuka v době pracovní neschopnosti pedagoga po dobu 3 měsíců (§ 3 odst. 2 školského zákona).

V oblasti personálního zajištění vzdělávání bylo zjištěno porušení pouze ve dvou případech (§ 10 odst. 2 zákona č. 563/2004 Sb. a kontrola dodržování § 4 odst. 1 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících – předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka). Ve dvou případech neprobíhalo hodnocení výsledků vzdělávání v souladu s právními předpisy a nastavenými pravidly.

Nedostatky v aktuálních prostorových nebo materiálních podmínkách byly zjištěny ve 20 % škol. Nejčastější nedostatky byly shledány v učebnách (41 %), v rámci budov (30 %) a v oblasti pomůcek (23 %). Odborné učebny (ateliéry,

keramické dílny, zkušebny atd.) a společné prostory (chodby, šatny, ostatní místnosti) byly nedostatečně zajištěny v 18 % případech.

Ve školním roce 2024/2025 proběhlo v ZUŠ 30 konkurzních řízení na ředitele školy (v minulém školním roce bylo vyhlášeno 77 konkurzů). Ve třetině konkurzů (33 %) byl důvodem pro vyhlášení konec řádného funkčního období ředitele školy a v další třetině konkurzů byl důvodem odchod ředitele do důchodu. V necelých 20 % se jednalo o ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (rezignace) a v 10 % případů byl důvodem opakovaný konkurz (v předešlém konkurzu na ředitele téže školy buď nebyl nikdo vybrán, nebo zřizovatel žádného z vybraných uchazečů ředitelem školy nejmenoval). V jednom případě byla důvodem jiná příčina.

Pouze jeden uchazeč se přihlásil ve 30 % konkurzů, dva přihlášení uchazeči byli v necelých 17 % konkurzních řízení, tři uchazeči se přihlásili do konkurzu ve 30 %, čtyři uchazeči najednou se účastnili ve 13 % konkurzů. Do dvou konkurzů se přihlásilo pět a více uchazečů. V případě jednoho vyhlášeného konkurzního řízení se nepřihlásil ani jeden uchazeč.

Ve 40 % případů se do konkurzu přihlásil současný ředitel školy a téměř ve dvou třetinách případů (62 %) se konkurzu účastnil ještě i jiný uchazeč z dané školy. Podíl uchazečů, kteří se v rámci konkurzního řízení zúčastnili řízeného rozhovoru, tvořil 89 %, z čehož necelých 41 % byli uchazeči s absolvovaným studiem pro ředitele škol a školských zařízení. Ve čtvrtině konkurzů byl jako nejvhodnější uchazeč zřizovateli doporučen ke jmenování dosavadní ředitel školy a ve více než polovině (54 %) to byl jiný uchazeč z dané školy. Ve zbývajících konkurzních řízeních byl doporučen ke jmenování externí uchazeč, ať již s dřívější praxí (4 %), či bez dřívější praxe ředitele školy (17 %). Ve všech případech byl ředitelem školy jmenován nejvhodnější uchazeč.

V rámci své praxe v řízení školy by ředitelé nejvíce uvítali podporu v oblasti legislativy, rozšíření znalostí v oblasti ICT a rozvoji lidských zdrojů. Téma legislativy se tak opakuje, kdy v předcházejícím školním roce za největší překážky ve své činnosti legislativu uvedlo jako třetí největší 38 % ředitelů sledovaných škol. Jistí jsou si pravděpodobně naopak ředitelé v oblastech výchovného poradenství (vč. kariérového), bezpečnosti a ochrany zdraví, předmětech, které využívají, a prohlubování jejich znalostí a dovedností v oblasti rozvoje gramotností a klíčových kompetencí.

TABULKA 44 | Oblasti, ve kterých by ředitelé ZUŠ nejvíce uvítali podporu pro zlepšení jejich práce (podíl v %)

Oblasti	
legislativní oblast (právní předpisy)	47,0
získání dalších dovedností v oblasti ICT	41,0
rozvoj lidských zdrojů (koučink, osobnostní rozvoj)	32,5
vlastní manažerské dovednosti (Time management, řízení procesů)	27,7
personalistika (získávání pedagogických pracovníků)	24,1
ekonomická a finanční oblast; vzdělávání dětí/žáků/studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (metody, formy, podpora)	22,9
větší podpora ze strany školského systému (střední článek podpory); získání dovedností v oblasti cizích jazyků	20,5

Z celkového počtu škol, v nichž od posledního inspekčního hodnocení došlo k nějaké změně, se nejvíce situace zlepšila v materiální oblasti a prostorových podmínkách škol. Ke zlepšení došlo u škol zřizovaných jak veřejným, tak neveřejným sektorem (v obou případech tři čtvrtiny škol). Finanční podmínky se zlepšily pouze ve třetině škol (což je prudký pokles oproti loňskému roku, kdy zlepšení v této oblasti bylo zaznamenáno v plné polovině sledovaných škol a z toho k výraznému zlepšení došlo u 23 % škol). V neveřejných školách nebyla v oblasti finančních podmínek letos zaznamenána žádná změna.

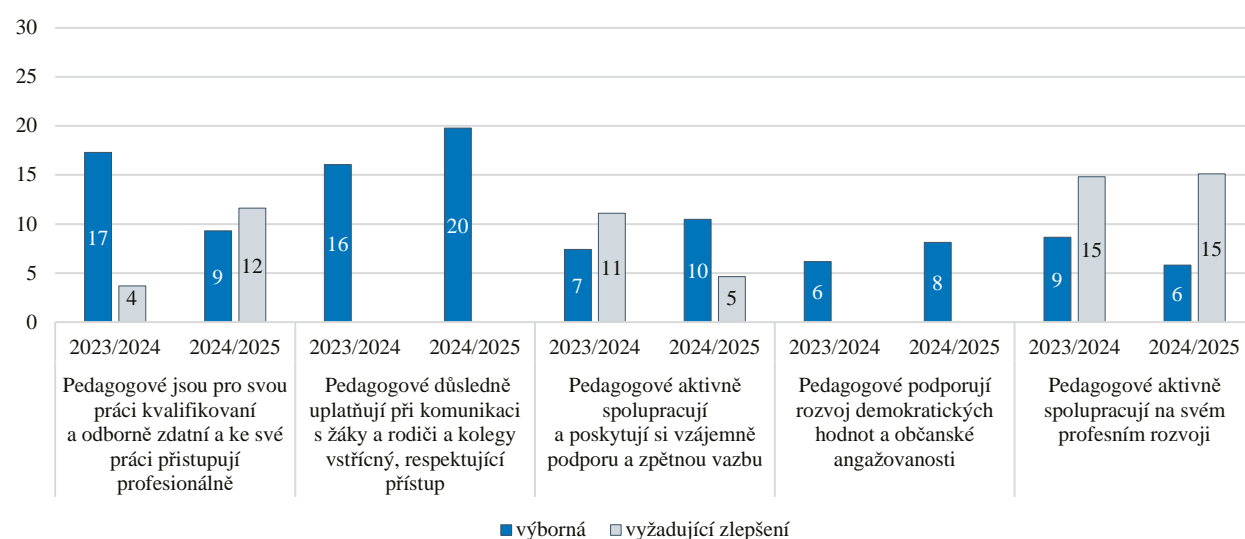
TABULKA 45 | Oblasti, ve kterých došlo ve sledovaných ZUŠ ke zlepšení od posledního inspekčního hodnocení (podíl v %)

Oblasti kritérií a podmínek	Veřejné školy (kraje a obce)	Neveřejné školy
materiální, prostorové podmínky	73,1	77,8
finanční podmínky	34,3	0,0
pedagogické vedení školy	32,8	44,4
kvalita pedagogického sboru	31,3	11,1
výuka	31,3	11,1
personální podmínky	25,4	22,2
bezpečnostní podmínky	17,9	11,1
podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)	13,4	0,0
vzdělávací výsledky žáků	11,9	0,0
nedošlo ke zlepšení ani v jedné oblasti	6,0	0,0
nelze posoudit (nová škola, škola nebyla hodnocena)	2,9	47,0

Podíl z veřejných výdajů na vzdělávání a školské služby určený pro základní umělecké školy je řadu let stabilní. Mezi lety 2020 až 2024 činil průměr veřejných výdajů určený pro ZUŠ 2,81 %, přičemž v roce 2024 činil podíl z veřejného rozpočtu 2,76 %. Vzhledem k celkovému meziročnímu nárůstu veřejných výdajů na vzdělávání a školské služby narůstá meziročně i suma na základní umělecké vzdělávání (zatímco v roce 2020 činil podíl 7 325 mil. Kč, v roce 2024 to bylo 9 153,3 mil. Kč).⁷⁰

6.1.3 Kvalita pedagogického sboru

Personální řízení a kvalitní výběr zaměstnanců patří k prioritám vedení jednotlivých škol. Kreativní tým pedagogů, který společně rozvíjí školu žádoucím směrem, je brán řediteli jako základ stability školy vedoucí k zachování i zvyšování kvality jejího vzdělávání. Z velké části ředitelé udržují kvalitní pedagogický sbor, jehož řízení důsledně promyšlí. Hlavními faktory v tomto ohledu je nejen splnění kvalifikace pro učitele v základní umělecké škole, ale i aktivní účast pedagogů v rámci jejich dalšího vzdělávání. Vzhledem k zajištění optimálních personálních podmínek vzdělávání je kladen zřetel nejen na osobní profilaci učitelů, ale také na jejich dovednosti, zájmy i osobnostní rysy.

GRAF 86 | Celkové zhodnocení škol dle dílčích kritérií hodnocení 3.1 až 3.5 (oblast Pedagogický sbor) – školy navštívené ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 (podíl v %)⁷¹

⁷⁰ Zdroj: MŠMT ČR Tab. A5. *Struktura veřejných výdajů na vzdělávání a školské služby v letech 2010 až 2024 v běžných cenách.*

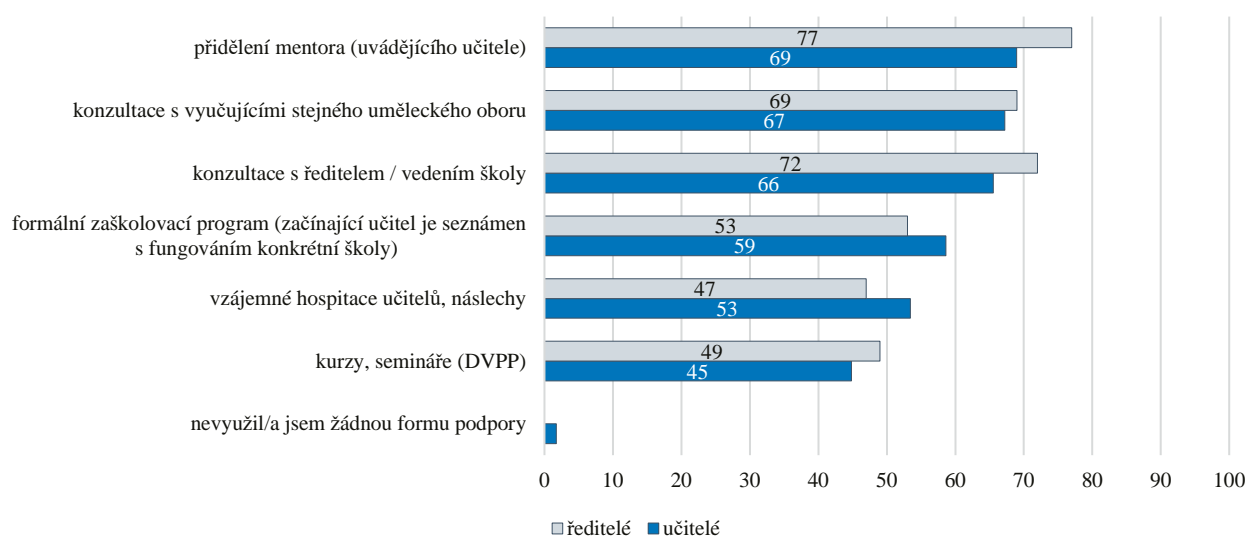
⁷¹ Zbývající část do 100 % představuje hodnocení na úrovni „očekávaná“.

Pro účinnou realizaci vzdělávání žáků vedení jednotlivých škol v naprosté většině usiluje o zabezpečení personálních podmínek, jež vytvářejí předpoklad pro efektivní naplňování vzdělávacích cílů, a to bez rozdílu na typ zřizovatele. Ve většině ZUŠ působí také učitelé na kratší pracovní úvazek, což zvyšuje nároky nejen na koordinaci školních a mimoškolních akcí, ale také podnětných diskusí k naplňování školního vzdělávacího programu a zkvalitňování výchovně-vzdělávacího působení. Složení pedagogických sborů je z velké většiny účelné a funkční i s ohledem na vzdělávací nabídku a studijní zaměření jednotlivých oborů.

Téměř tři čtvrtiny (74 %) vyučujících byly ve sledovaných školách zkušenými pedagogy s délkou praxe vyšší než 10 let. Největší podíl je zastoupen učiteli, kteří ve škole působí 11 až 25 let (38 %), o něco nižší je podíl pedagogů s učitelskou praxí delší než 25 let (36 %). Necelá čtvrtina (22 %) vyučujících ve školách vyučuje v rozmezí 3 až 10 let. Podíl začínajících učitelů, jejichž délka praxe ve škole je do 2 let praxe, tvořil ve sledovaných školách pouze 4 %. Zatímco ve školách zřizovaných veřejným zřizovatelem tvořil podíl začínajících učitelů 3,6 %, ve sledovaných neveřejných školách tvořil tento podíl 11 %.

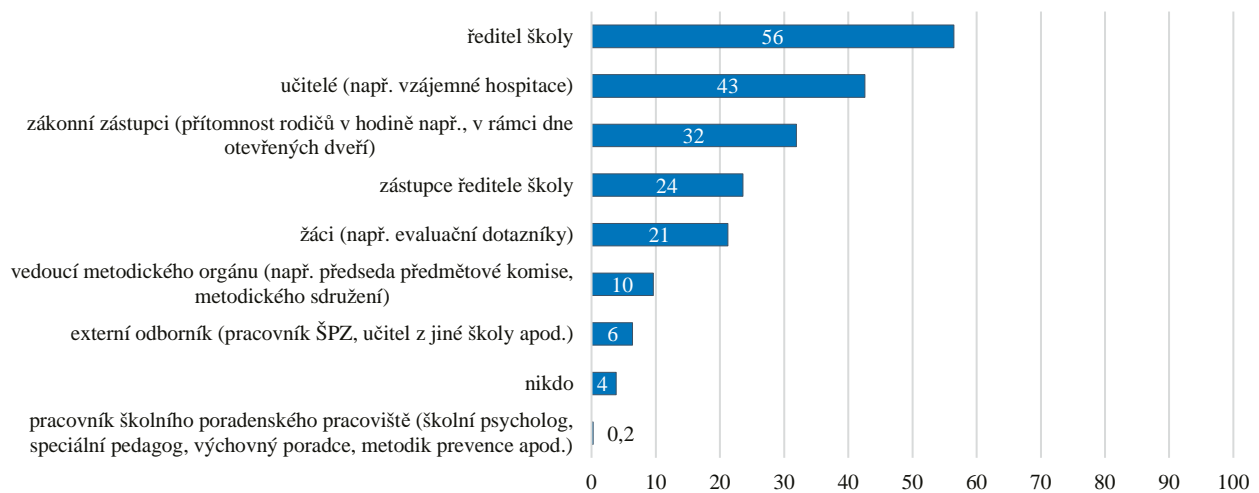
Péče o začínající učitele je vnímána ze strany ředitelů škol jako klíčový faktor určující nejen jejich úspěšné začlenění do profese, ale dlouhodobou spokojenost v jejich pedagogickém působení. Zahrnuje jak systematickou podporu i profesní rozvoj, tak i vytváření pozitivního a bezpečného prostředí, a to bez rozdílu mezi školami v rámci veřejného nebo neveřejného sektoru. Důležitou roli v tomto ohledu hraje uvádějící učitel i vedení školy, které nastavuje adaptační proces i umožňuje vzájemné konzultace.

GRAF 87 | Formy podpory nabízené školou využité začínajícími učiteli – odpovědi učitelů s praxí 0 až 2 roky a ředitelů (podíly v %)



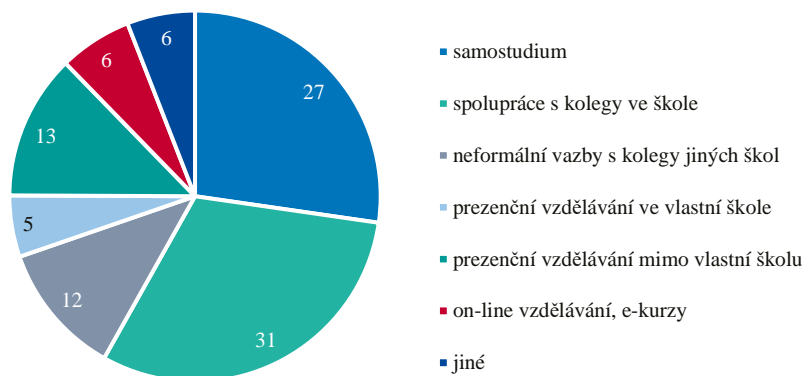
Jako nejčastěji využívanou formu podpory začínajícího učitele ředitelé využívají konzultace s vyučujícími stejných uměleckých oborů nebo předmětů. Nedílnou součástí podpory začínajících učitelů je i účast na seminářích a kurzech v rámci DVPP zejména v oblasti oborové didaktiky. Samozřejmostí v mnohých školách je rovněž formální zaškolovací program, jehož prostřednictvím je nejen začínající učitel, ale každý nový pedagog seznámen s fungováním školy. Efektivním způsobem vedení začínajících učitelů je využití tandemové výuky nebo vzájemné hospitace a následchy, jejichž prostřednictvím získávají začínající učitelé vedle nových zkušeností od kolegů pedagogů svého oboru také odbornou podporu. V tomto ohledu začínající učitelé získávají stejnou podporu jako učitelé začínající svou pedagogickou kariéru v základních školách, kdy tandemová výuka a mentoring přímo ve výuce získává čím dál větší uplatnění. Začínajícím učitelům, kteří nemají možnost odborné konzultace s pedagogy jimi vyučovaného předmětu nebo oboru přímo ve škole, bývá podpora z hlediska odborného vedení výuky ze strany ředitele školy zajištěna v rámci spolupráce mezi jinými uměleckými školami. Ke konzultacím je rovněž v některých školách za účelem obohacení zkušeností využívána také společná platforma nebo i umělá inteligence. Přesto někteří pedagogové tuto podporu nevyužívají nebo není u některých začínajících učitelů vždy plně efektivní. Tyto jevy se však vyskytují pouze výjimečně.

Při řízení pedagogického procesu a jeho vyhodnocování se ředitelé opírají nejen o poznatky získané z návštěv interních i veřejných akcí ZUŠ nebo výkonů žáků u postupových a závěrečných zkoušek, ale také o vstupy samotných ředitelů do výuky.

GRAF 88 | Kdo z následujících osob vám VÍCEKRÁT ZA ROK poskytuje účinné hodnocení a přínosnou zpětnou vazbu v oblasti kvality výuky? (podíl učitelů v %)

Monitorování kvality základního uměleckého vzdělávání vztahující se k celému výchovně-vzdělávacímu procesu v mnohých školách probíhá s dostatečnou četností a je v rámci autoevaluace detailně popsáno v hospitačních záznamech škol. Školy se ve svých zjištěních z hospitací převážně shodovaly se závěry inspekčních týmů. Hospitační činnost vzdělávacího procesu však není ve všech školách detailně zaměřena na důležité aspekty výuky, což se promítá zejména v neefektivním využívání didaktických závěrů hodin i nedostatečném vedení žáků k sebehodnocení a vzájemnému hodnocení. Tento jev se již několik let opakuje a vyskytuje zejména v rámci výuky hudebního oboru. Prostor ke zlepšení pro další rozvoj některých škol byl shledán v rámci inspekčních činností i ve vyvozování konkrétních doporučení ke zjištěné úrovni výuky a v následném ověřování efektivit navržených opatření. Negativem některých škol při sebehodnocení hospitační činnosti je rovněž věnování menší pozornosti výuce nehuměbních oborů v průběhu školního roku, což bylo ze strany inspekčních týmů vysledováno z dokumentace hospitačních záznamů škol.

Informace o úrovni poskytovaného vzdělávání získávají učitelé nejčastěji od ředitelů škol nebo jejich zástupců zejména prostřednictvím hodnotících rozhovorů, při nichž dochází nejen k rozboru jejich výuky, ale i ke zjištění jejich plánů a potřeb. Do hodnocení kvality výuky se často zapojují samotní pedagogové v rámci náslechlů nebo vzájemných hospitací, výjimku tvoří ani návštěvy kolegů v jiných školách. Důležitou roli v hodnocení pedagogů má i zpětná vazba ze strany zákonných zástupců a žáků zprostředkovaná např. formou evaluačních dotazníků nebo při osobním setkání. Téměř 90 % učitelů oceňuje zpětnou vazbu jako velmi přínosnou a bezmála každý desátý pedagog ji hodnotí jako méně přínosnou s mírným rozdílem ve prospěch škol v rámci neveřejného sektoru. Necelé procento vyučujících vnímá zpětnou vazbu ze strany ředitelů škol jako neefektivní.

GRAF 89 | Co považujete pro svůj osobní rozvoj za nejvíce přínosné? (podíl učitelů v %)

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je ve školách různě nastaveno a vyznačuje se také rozdílnou mírou jeho využívání ze strany učitelů. Pozitivní přístup a motivaci k pedagogické práci dokládají v některých školách portfolia, která si jednotliví učitelé v průběhu let vytvářejí a která zahrnují nejen jejich systematické další vzdělávání, ale také

kariérní dráhu i umělecké či individuální aktivity. Důležitým faktorem ovlivňujícím realizaci dalšího vzdělávání jsou také finanční možnosti jednotlivých škol, kterým vydatně v tomto ohledu napomáhají finanční prostředky získané z evropských projektů. Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „plány“) konkrétně vymezující vize, strategické cíle a klíčové oblasti vyučovaných uměleckých oborů (pedagogické dovednosti, digitální kompetence nebo měkké dovednosti) jsou zpracovávány řediteli spíše ojedíněle. Pokud ředitelé plány sestavují, nejvíce využívají podněty a požadavky samotných pedagogů (90 %), aktuální nabídku vzdělávacích akcí (68 %) a závěry z hospitační činnosti (40 %). V menší míře sledují podněty pedagogické rady či metodických orgánů školy (30 %), doplňují plány na základě proporcionálního zastoupení všech vzdělávacích oblastí či předmětů (15 %) nebo proporcionální účasti všech pedagogů (necelých 11 %).

Většinou (62 %) je preferováno studium k prohlubování odborné kvalifikace prostřednictvím akreditovaných kurzů a seminářů, druhou nejvíce využívanou formou vzdělávání je průběžné vzdělávání zejména formou samostudia nebo prostřednictvím on-line vzdělávání a e-kurzů.

Rozdíly nebyly zaznamenány ve výběru konkrétních vzdělávacích akcí učiteli veřejných a neveřejných škol. V největší míře jsou i nadále využívány kurzy a semináře prohlubující odbornou kvalifikaci pedagogů (37 %), opomíjena není ani oblast týkající se vyučovacích metod a forem práce (28 %). Zájem ze strany pedagogů je projevován rovněž o jazykové vzdělávání (11 %), kurzy zaměřené na koučink a osobní rozvoj (9 %) nebo dovednosti v oblasti ICT (8 %). Na hranici zájmu jsou stále vzdělávací akce týkající se formativního hodnocení (5 %), což je o mnoho nižší hodnota, než by bylo žádoucí, zvláště když formální hodnocení není stále, zejména ve výuce hudebního oboru, efektivně uplatňováno.

Za nejefektivnější způsob ověřování přínosů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro vzdělávací proces považují ředitelé rozhovory s pedagogy po absolvování dalšího vzdělávání (82 %), hospitační činnost (42 %), v rámci jednání s pedagogickou radou či metodickými orgány školy a analýzou dosahovaných výsledků vzdělávání (37 %). V pětině případů ředitelé vnímají a ověřují přínos i jiným způsobem, např. tím, že jsou samotnými pedagogy zváni do výuky, aby jim mohli představit novinky získané účastí na seminářích a školeních, prostřednictvím projevu ochoty pedagogů se vzájemně navštěvovat ve výuce nebo tím, že nově nabyté znalosti uplatňují ihned v praxi, což se projevuje například jejich požadavky na nákup techniky a učebních pomůcek.

6.2 Průběh základního uměleckého vzdělávání

6.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

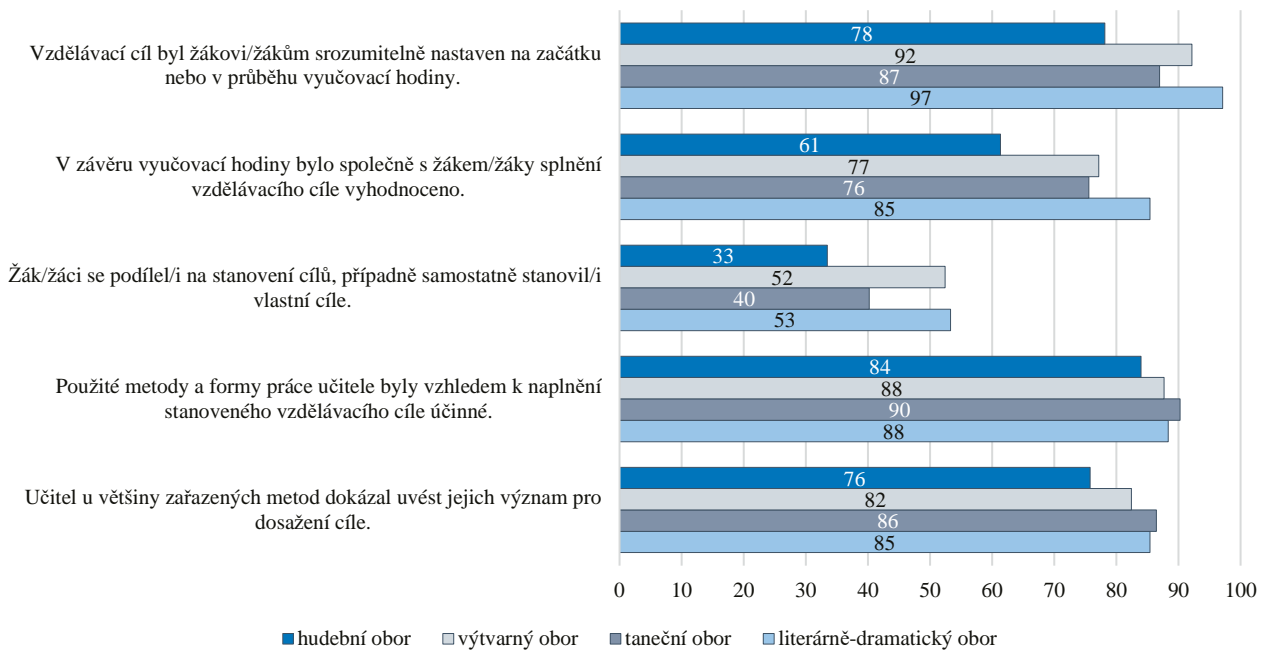
Základní umělecké vzdělávání je poskytováno formou individuální, skupinové a kolektivní výuky. Je členěno na přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin (které využívají především mimořádně nadaní žáci nebo žáci připravující se na účast v soutěžích) a studium pro dospělé. Počty žáků ve skupinách jsou nastaveny v RVP ZUV pro jednotlivé umělecké obory. Skupinová a kolektivní výuka motivuje žáky ke spolupráci a podporuje dlouhodobý proces rozvíjení klíčových kompetencí, především osobnostně sociálních, kulturních a kompetencí k umělecké komunikaci.

V průběhu školního roku 2024/2025 inspekční týmy hospitovaly 1 808 vyučovacích hodin. Stejně jako v předchozím školním roce byl nejvíce sledován hudební obor (téměř 68 % hospitací), který je ve většině ZUŠ navštěvován nejvyšším počtem žáků; následovaly obory výtvarný (15 %), taneční (10 %) a literárně-dramatický (8 % hospitací). Největší podíl hospitací (v polovině hodin) proběhl v individuální výuce, třetina hospitací proběhla v kolektivní výuce a zbývající část hospitací byla uskutečněna v rámci skupinové výuky. Inspekční týmy sledovaly nejen uplatnění moderních trendů ve vzdělávání, ale zohledňovaly a hodnotily i obsazenost jednotlivých uměleckých oborů, využívané metodické postupy ve výuce a soulad výuky se ŠVP.

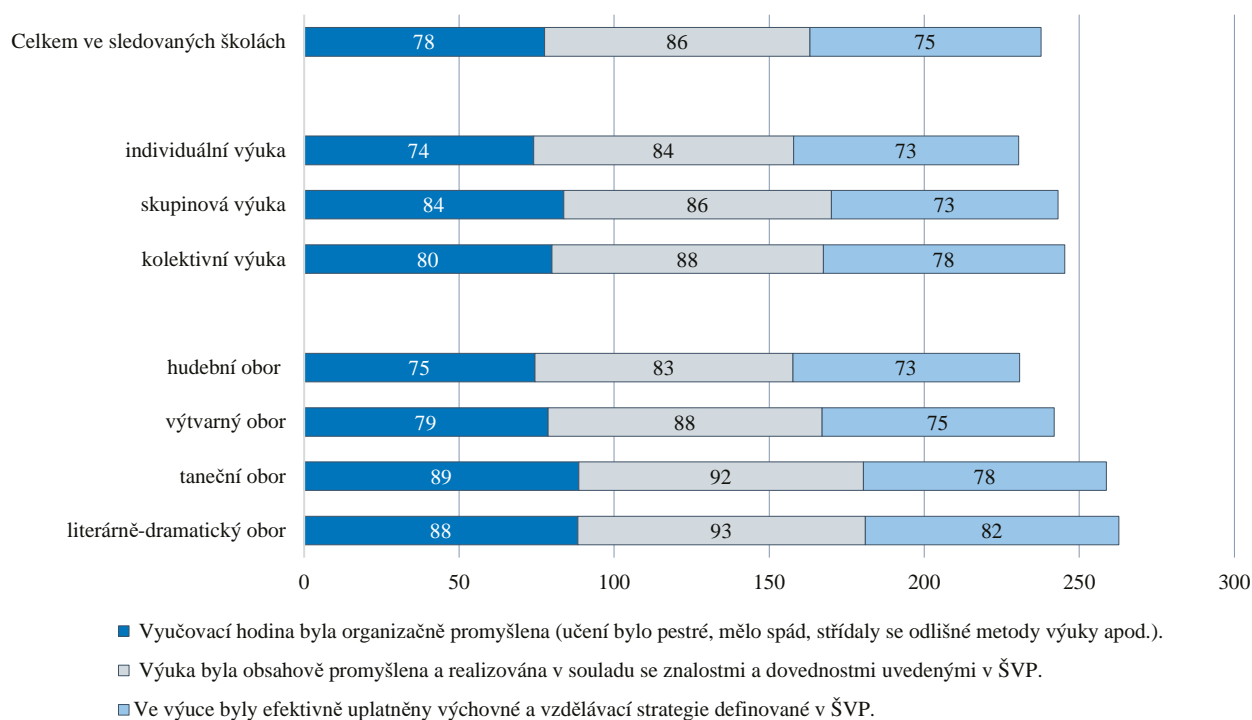
Stále výrazněji se jako prostředek umělecké tvorby prosazuje multimediální tvorba (dále také „MT“), a to nejčastěji formou používání digitálních technologií napříč všemi obory (nejvíce v tanečním oboru – v 56 %, nejméně v hudebním oboru – ve čtvrtině hospitovaných hodin). Jednou z možných překážek pro ještě čtenější využívání multimediální tvorby v ZUŠ mohou být přímé zkušenosti ředitelů a učitelů s MT – pouze pro 42 % ředitelů je současné vymezení multimediální tvorby v RVP srozumitelné, její podrobnější definování či promítnutí rovnou do očekávaných výstupů uměleckých oborů si přeje více než třetina (36 %) ředitelů. Jak charakteristiku multimediální tvorby, tak její obsahové, časové i organizační vymezení považují ředitelé v RVP za problematické. Ani mezi učiteli nepanuje jasná shoda na tom, jak MT do výuky co nejlépe zařadit a vyučovat.

V rámci sledování výuky v navštívených školách byly vzdělávací cíle vyučovacích hodin žákům srozumitelně sděleny na začátku nebo v průběhu vyučovacích hodin v téměř 83 % hodin, což je meziročně mírné zlepšení. Žáci se také více podíleli na stanovování cílů vyučovacích hodin, případně je formulovali samostatně (39 %). Stanovené cíle byly zpravidla tematicky zaměřeny na vzdělávací potřeby žáka a v naprosté většině hospitací (téměř v 86 %) byla výuka realizována v souladu se ŠVP. Výuka se vyznačovala vysokou účinností použitých metod a forem práce učitele ve vztahu k naplnění stanoveného vzdělávacího cíle hodiny, což se projevilo v 85 % navštívených hodin. K mírnému zlepšení došlo také v oblasti společného vyhodnocení splnění vzdělávacího cíle v závěru vyučovacích hodin. Ve výuce byly často uplatňovány praktické ukázky ze strany vyučujících pedagogů jako motivující prostředek ke zlepšení výuky. Ve srovnání s loňským školním rokem došlo k mírnému zlepšení i v oblasti sebehodnocení nebo vzájemného hodnocení žáků, stále je však nedostačující.

GRAF 90 | Práce s cílem v hodině v rámci jednotlivých uměleckých oborů – podíl hospitací (v %)

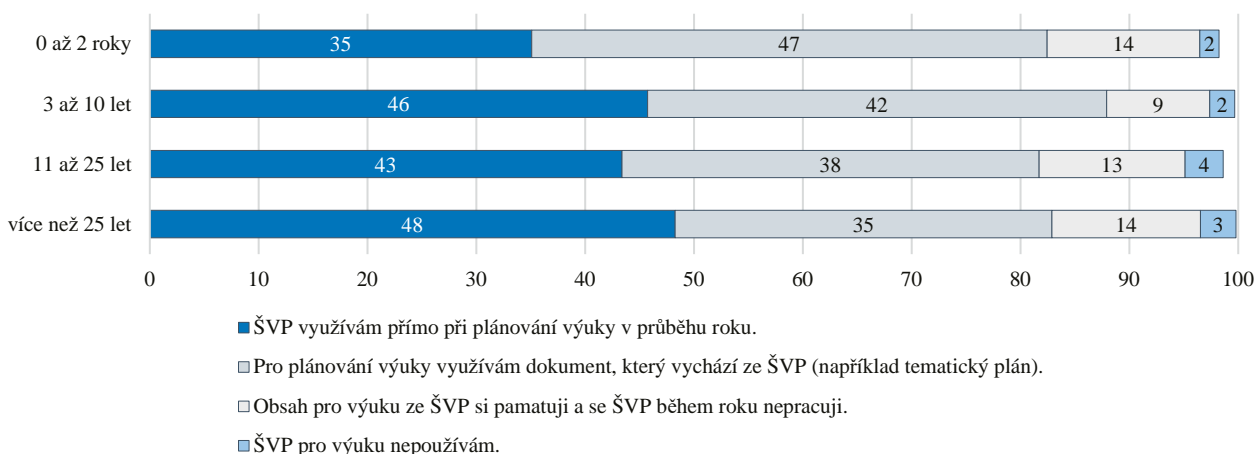


Stejně jako v předchozím školním roce 2023/2024 byl podíl kvalifikovaných učitelů ve sledované výuce všech uměleckých oborů poměrně vysoký, u veřejných škol dosahoval 98 %, v neveřejných školách 96 %. Kvalifikovanost učitelů rozhodujícím způsobem ovlivňuje kvalitu pracovních metod a forem výuky.

GRAF 91 | Obsahové promyšlení výuky a její realizování v souladu se získávanými znalostmi a dovednostmi uvedenými v ŠVP – podíl hospitací (v %)

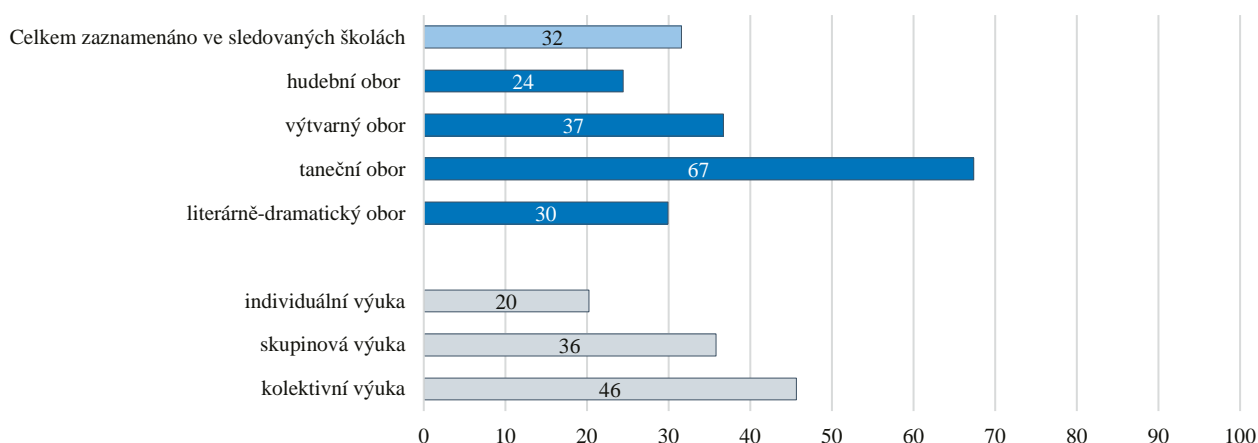
Realizaci výuky a její plánování v souladu se ŠVP podle získaných žákovských znalostí a dovedností uplatňovali nejvíce učitelé s 25letou a vyšší pedagogickou praxí, a to ve 48 %, se snižující se dobou pedagogické praxe se snižoval i procentní podíl pedagogů, kteří ŠVP přímo při plánování výuky využívali.

Obdobný vztah platí i pro ověřování dosažených výsledků vzdělávání – pedagogové s nižší pedagogickou praxí naopak více využívali dokumenty, které vychází ze ŠVP (např. tematické plány). Začínající pedagogové využívali ŠVP při plánování výuky ve 35 %.

GRAF 92 | Školní vzdělávací program – práce se ŠVP při plánování výuky dle trvání učitelé praxe (podíl v %)⁷²

Mírně se zvýšil procentní podíl hospitovaných hodin, v nichž bylo sledováno účelné zařazení a využití digitálních technologií ve výuce. Z celkového počtu hospitací byly digitální technologie využity v necelé třetině hodin, a to nejčastěji formou rytmických nebo hudebních doprovodů. Nejvyšší podíl byl zaznamenán v tanečním oboru, nejnižší využití digitálních technologií se projevilo v hudebním oboru – v tomto segmentu uměleckého vzdělávání se stále nabízí prostor pro zlepšení.

⁷² Neodpověděla 2 % učitelů, proto některé údaje v grafu nejsou v součtu 100 %.

GRAF 93 | Účelné zařazení digitálních technologií ve výuce: umělecké obory a organizace výuky – podíl hospitací (v %)

Vysoce různorodá jsou zjištění v oblasti názorů na hudební nauku. S vnímáním hudební nauky žáky jako ne příliš oblíbené rozhodně či spíše souhlasila třetina (36 %) ředitelů a, co je alarmující, téměř 80 % učitelů. Zákonní zástupci ve 43 % potvrdili, že některé předměty (hudební nauka se nabízí) jejich děti nebaví. Zjištění samozřejmě nevylučují existenci škol, v nichž probíhá výuka hudební nauky na velmi dobré úrovni a žáky je oblíbená. Ředitelé a učitelé se jen částečně shodují v tom, jak situaci řešit – jde zejména o náplň hudební nauky, její (ne)povinnost, zařazení do ročníků, spojení s výukou hlavního nástroje apod.⁷³

Ve školním roce 2024/2025 inspekční týmy realizovaly 121 hospitací hudební nauky. Sledovaly mj. obsahové promyšlení výuky, metody a formy práce učitele, zařazování aktivit umožňujících rozvoj kreativity žáků či zda bylo učení pestré a mělo spád. Důležité bylo také zjistit, zda žáci srozumitelně pochopili smysl toho, na čem budou pracovat, a zda měli příležitosti ke kladení otázek a ke spolupráci na obsahu vzdělávání.

GRAF 94 | Vybrané sledované znaky ve výuce hudební nauky – podíl hospitací (v %)

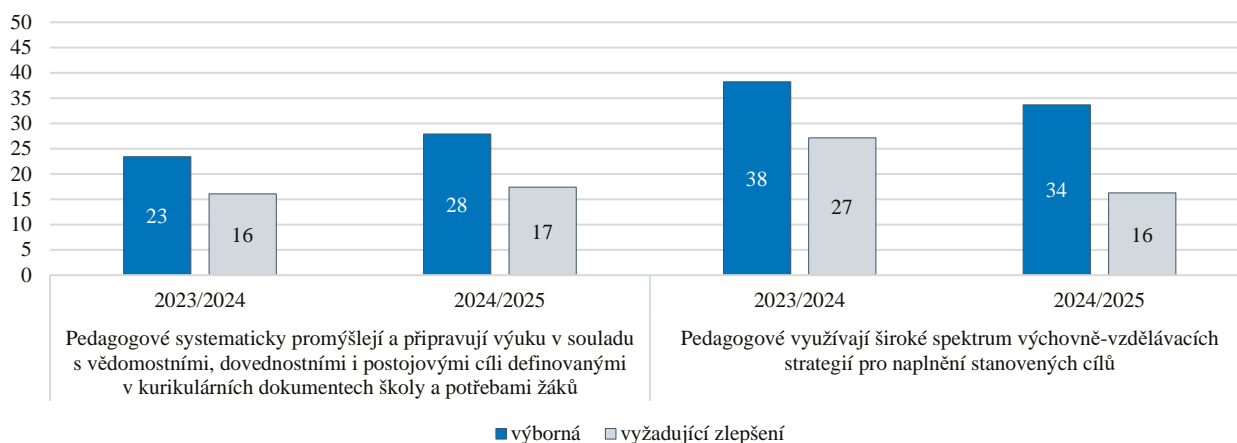
V oblasti cílů výuky hudební nauky v převažující většině (88 %) učitelé srozumitelně nastavovali cíle na začátku nebo v průběhu vyučovací hodiny. Oproti tomu samotní žáci se podíleli na stanovení cílů, včetně těch vlastních, pouze v 19 % hospitací. V závěru vyučovací hodiny bylo společně s žáky vyhodnoceno splnění vzdělávacího cíle v polovině hodin a sebehodnocení žáků nebo vzájemné hodnocení mezi žáky vztahující se k cíli výuky proběhlo pouze o něco málo více než ve čtvrtině hospitovaných hodin (27 %). Učitelé u většiny zařazených metod dokázali uvést jejich význam pro dosažení cíle v 69 % hodin. Nároky učitelů kladené na žáky respektovaly jejich individuální předpoklady a specifické vzdělávací potřeby v 82 % sledovaných hodin, učitelé také v hojně míře (82 %) poskytovali žákům zpětnou

⁷³ Více viz [Česká školní inspekce – Tematická zpráva – Analýza využívání RVP a ŠVP v základních uměleckých školách](#).

vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení a vyjadřovali podporu a důvěru v dosažení pokroku a dobrých studijních výsledků (75 %). S tím souvisí i vytváření podmínek a podnětů pracovního prostředí vybízející k aktivitě žáků (69 %).

Ve srovnání se školním rokem 2023/2024 se v ZUŠ pozitivně posunula celková kvalita výuky. V dílčím kritériu 4.1 (pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku) se podíl škol splňujících výbornou úroveň zvýšil, v kritériu 4.2 (pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění vzdělávacích cílů) se podíl škol hodnocených úrovní vyžadujících zlepšení snížil. Kritérium 4.4 (pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní postoj žáků) bylo na výborné úrovni hodnoceno v 48 % navštívených škol, což je nejvyšší procentní podíl ze všech dílčích kritérií.

GRAF 95 | Celkové zhodnocení škol dle dílčích kritérií hodnocení 4.1 a 4.2 (oblast Výuka) – školy navštívené ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 – (podíl v %)⁷⁴



6.2.2 Podpora žáků v základním uměleckém vzdělávání

Základní umělecké školy umožňují rozvoj žákovských schopností, znalostí a dovedností ve všech vyučovaných uměleckých oborech a zajišťují podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) včetně žáků nadaných a mimořádně nadaných. V případě žáků se SVP umožněním studia uměleckých oborů naplňují požadavek rovného přístupu ke vzdělávání. Školy zjišťují přítomnost žáků se SVP i žáků mimořádně nadaných nejčastěji v rámci pedagogického pozorování učitelů a zpravidla již u talentových přijímacích zkoušek. Ve srovnání s předchozím školním rokem se zlepšila spolupráce škol a zákonných zástupců žáků. Přítomnost žáků se SVP systematicky nevyšetřovalo 8 % škol a přítomnost žáků mimořádně nadaných 5 % navštívených škol.

V pohospitačních rozhovorech učitelé jako podpůrná opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami nejčastěji uváděli individuální přístup, zvolnění tempa výuky, zařazování relaxačních přestávek nebo pro žáky s individuálním vzdělávacím plánem úpravu ŠVP s ohledem ke specifickým potřebám konkrétního žáka. Ve 14 % navštívených škol byla doporučení školských poradenských zařízení realizována v potřebném rozsahu, většina (85 %) škol žádná doporučení nerealizovala. V žádné ze sledovaných škol nepůsobil asistent pedagoga.

TABULKA 46 | Zjišťování přítomnosti žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mimořádně nadaných ve sledovaných ZUŠ (podíl v %)

	Žáci se SVP	Žáci mimořádně nadaní
v rámci pedagogického pozorování učitelů ZUŠ	72,3	86,7
doporučení vytipovaných žáků k vyšetření do školského poradenského zařízení ve spolupráci s jejich zákonnými zástupci	31,3	14,5
pasivně – obdržením písemného doporučení školského poradenského zařízení prostřednictvím zákonného zástupce žáka	50,6	19,3
jiné	10,8	8,4

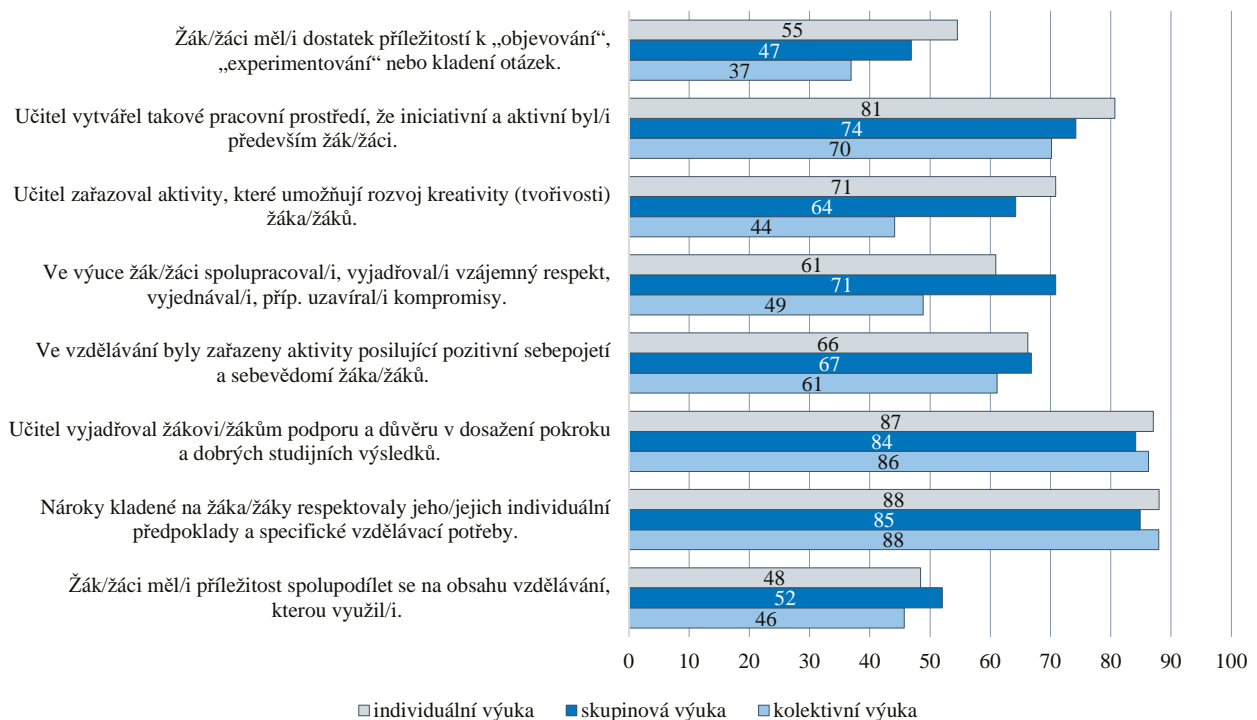
⁷⁴ Zbývající část do 100 % představuje hodnocení na úrovni „očekávaná“.

Téměř třetina (30 %) ředitelů volá po podrobnějším definování vzdělávání žáků se SVP, a to zejména v rámci vzdělávacího programu. Někteří ředitelé uvedli, že u žáků se SVP postrádají doporučení pedagogicko-psychologické poradny, protože zákonní zástupci ho mnohdy škole nedoručí. Ředitelé také upozorňovali na v některých ohledech problematickou spolupráci s poradnami, jelikož diagnostika z poradenského zařízení nezohledňuje specifickou práci s žákem na ZUŠ a poradny nezhotovují doporučení s přímou aplikací do základního uměleckého vzdělávání. Také v případě žáků s mimořádným nadáním necelá třetina (28 %) ředitelů žádá podmínky vzdělávání těchto žáků podrobněji definovat. Ředitelé uvedli, že konzultují vzdělávání mimořádně nadaných žáků s pedagogicko-psychologickými poradnami, avšak setkávají se s případy (stejně jako v případě žáků se SVP), kdy poradny v rámci diagnostiky mimořádně nadaných žáků na ZUŠ nedokážou kvalifikovaně posoudit mimořádné nadání dítěte k uměleckému oboru a v návaznosti na to vystavit příslušná doporučení. Stejně jako v základním a středním vzdělávání tedy i ZUŠ řeší způsob, jak přesně diagnostikovat nadané a mimořádně nadané žáky, a to ve vyučovaných uměleckých oborech. V případě ZUŠ se nabízí spolupráce pedagogicko-psychologických poraden s pedagogy na vyšších typech umělecky zaměřených škol.

Patřičný význam přikládají základní umělecké školy také prevenci rizikového chování žáků. Preventivní programy zpracované na období jednoho školního roku odpovídají potřebám jednotlivých škol a kladou si za cíl minimalizovat výskyt nevhodného chování ze strany žáků a zdůrazňovat posilování příznivých vztahů a rozvoj sociálních kompetencí. Témata prevence se přirozeně prolínají celým výchovně-vzdělávacím procesem. Zapojení rodin do společné tvorby ve formě koncertů s rodinnými příslušníky nebo zdařilá mezioborová spolupráce v nápaditých projektech rovněž výrazně podporují budování pozitivního klimatu ve školách. Efektivita těchto počínů je zřejmá, výskyt nežádoucích jevů chování žáků v základních uměleckých školách je spíše ojedinělý.

V naprosté většině (90 %) hospitovaných hodin učitelé poskytovali žákům zpětnou vazbu využitelnou v navazující výuce. Učitelé respektovali individuální předpoklady žáků a nároky přizpůsobovali jejich specifickým potřebám. Vyjadřovali žákům podporu a důvěru v dosažení co nejlepších studijních výsledků a tím významně přispívali k pozitivnímu klimatu ve výuce, v němž se projevoval i dostatek příležitostí k rozvoji kreativity a možnosti žáků podílet se na stanovení vlastních cílů. Učitelé v nárocích kladených na žáky s vysokou četností respektovali jejich předpoklady a specifické vzdělávací potřeby (88 %), nadpoloviční byl také podíl hodin, v nichž žáci spolupracovali, vyjadřovali vzájemný respekt nebo uzavírali kompromisy (56 %).

GRAF 96 | Podpora žáků v hodině při různě organizované výuce – podíl hospitací (v %)



K podpoře rozvoje schopností a dovedností žáků ve všech uměleckých oborech slouží i další nabídky, které jsou však závislé na personálních, prostorových a finančních možnostech školy a zpestřují běžnou výuku v ZUŠ.

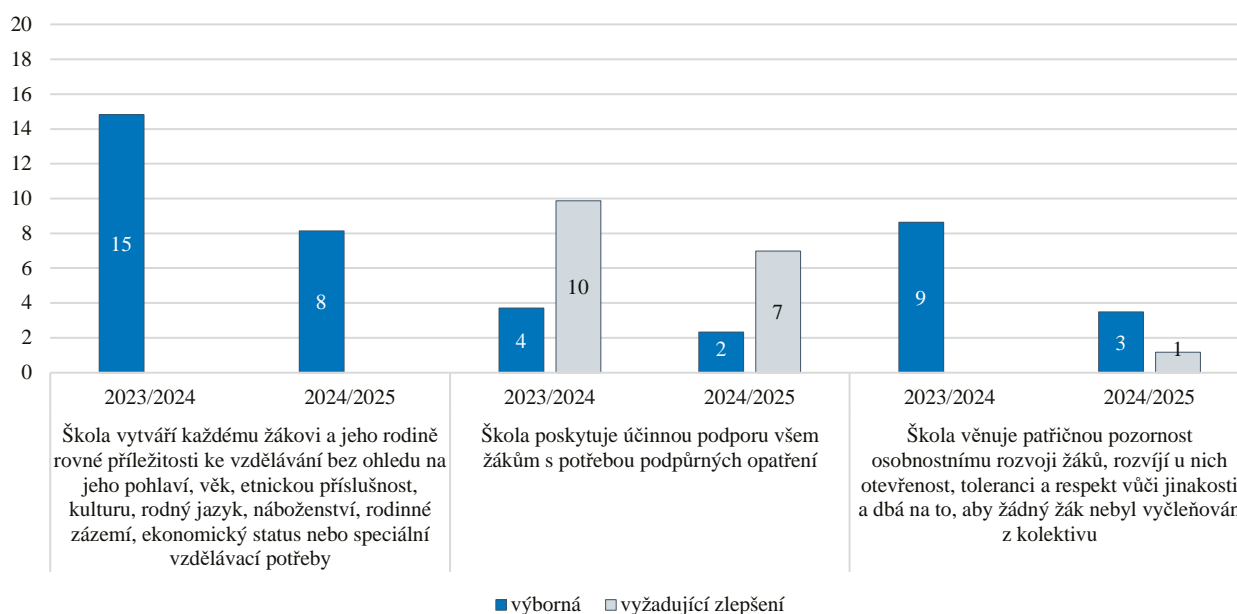
Hudební obor kromě individuální výuky hry na nástroj a teoretického vzdělávání v oblasti recepce a reflexe hudby nabízí různé formy kolektivního vzdělávání, např. tradiční hru v komorních souborech a hru v symfonických nebo tanečních orchestrech. Nejpodstatnější změnou v této oblasti je rozšíření repertoáru o moderní skladby, filmovou a populární hudbu. Řada škol také úspěšně pracuje s pěveckými sbory různého hlasového i věkového složení.

Výtvarný obor kromě tradiční plošné a prostorové tvorby je schopen nabídnout řadu nových nebo netradičních možností při zpracování výtvarných děl (grafické návrhy pro práci s kovem, se sklem a dalšími méně tradičními materiály). Jako součást výuky se často využívá multimediální tvorba v práci s grafickým designem, animačními programy nebo digitálním zpracováním fotografií.

Proměnou prochází v posledních letech i taneční obor. Repertoár žáků je doprovázen větším rozmachem a pestrostí tvorby, patrný je odklon od klasické hudby a větší zájem je o tanec na hudbu populární. Školy kladou větší důraz na vlastní tvorbu žáků, jejich individualitu a nové taneční techniky, které spadají do klasického i současného tance. Žáci mají možnost rozvíjet se v rámci vlastní tvorby, spolupracovat na taneční kompozici a uplatňovat vlastní umělecké představy při návrzích choreografie, scény nebo kostýmů.

Postupnými změnami prochází i literárně-dramatický obor. Vedle tradičního přístupu tento obor nabízí nové formy divadla, pomocí využití digitálních technologií umožňuje větší propojení s výtvarnými a technickými obory. Žáci mohou tvořit svá vlastní díla, často pracují i s využitím sociálních sítí. Proměňují se a vznikají různé alternativní metody, které pomáhají žákům i pedagogům (práce s publikem, využití světelného designu a hudby, práce s kamerou a postprodukčními programy atd.).

GRAF 97 | Celkové zhodnocení škol dle dílčích kritérií (oblast Podpora žáků při vzdělávání – rovné příležitosti) – školy navštívené ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 (podíl v %)⁷⁵

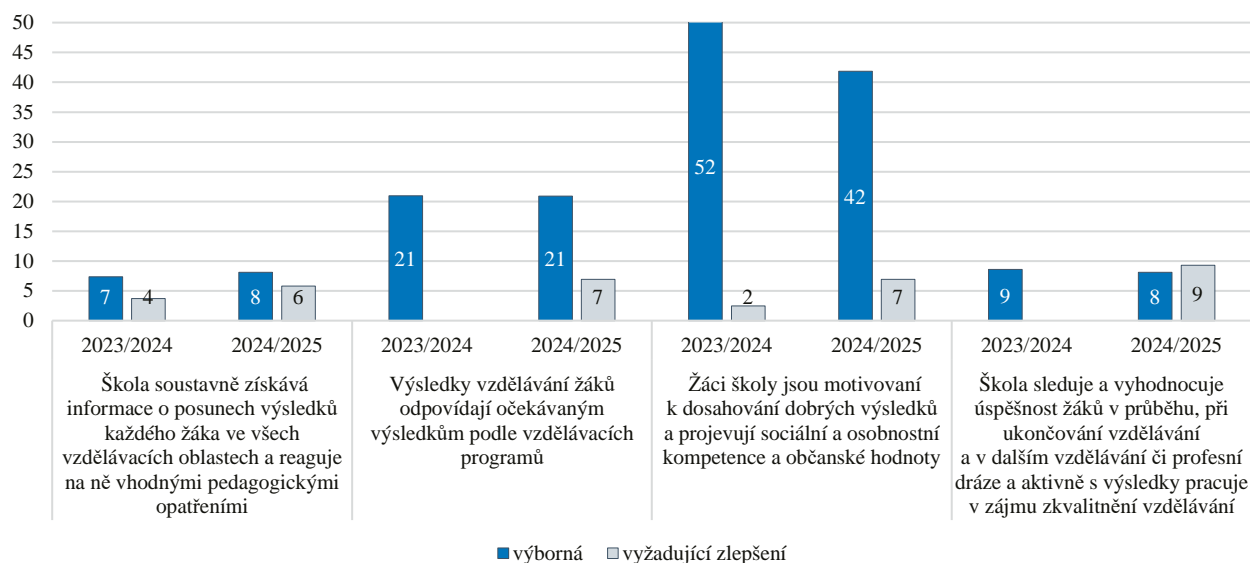


6.3 Výsledky základního uměleckého vzdělávání

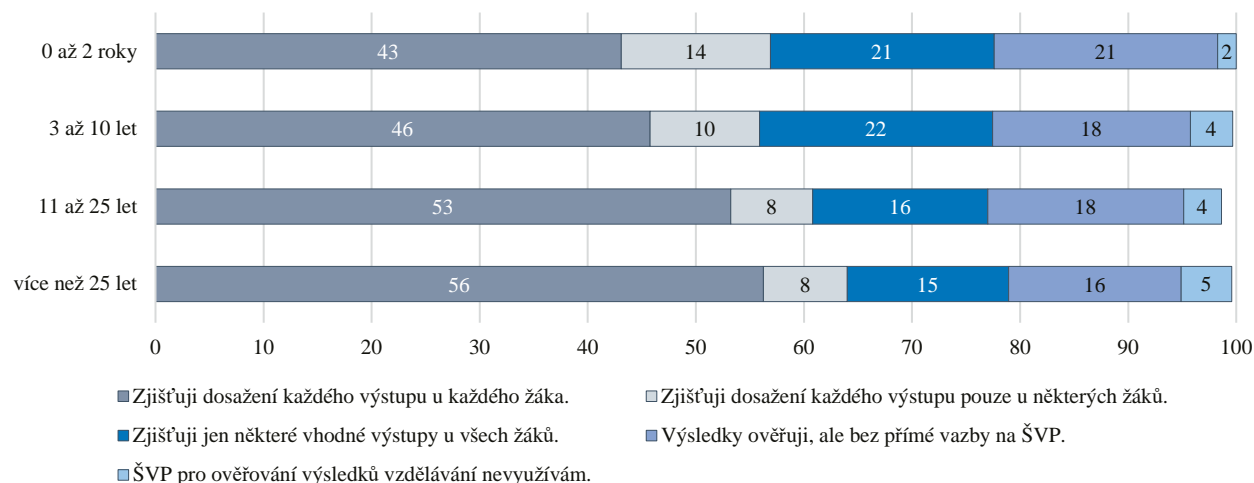
Základní umělecké vzdělávání rozvíjející u žáků jejich dovednosti a kreativitu v různých uměleckých oborech se projevuje nejen v jejich samotných uměleckých výsledcích, ale i v celkovém rozvoji jejich osobnosti. Vedení žáků ke vztahu k umění je realizováno takovým způsobem, aby se umění stalo radostí a trvalým obohacením jejich osobního i profesního života s ohledem na jejich individuální schopnosti.

Ve školním roce 2024/2025 je evidentní vysoký podíl škol hodnocených v kritériích oblasti 5 Vzdělávací výsledky žáků na výborné úrovni. Pouze v kritériu 5.4 (škola sleduje a vyhodnocuje úspěšnost žáků v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracuje v zájmu zkvalitnění vzdělávání) jsou podíly škol na výborné úrovni a úrovni vyžadující zlepšení téměř totožné (9 %).

⁷⁵ Zbývající část do 100 % představuje hodnocení na úrovni „očekávaná“.

GRAF 98 | Celkové zhodnocení škol dle dílčích kritérií 5.1 až 5.4 (oblast Vzdělávací výsledky žáků) – školy navštívené ve školních letech 2023/2024 a 2024/2025 (podíl v %)⁷⁶

Pro účely ověřování výsledků vzdělávání využívalo školní vzdělávací program téměř 78 % učitelů a polovina vyučujících jej využívala ke zjišťování dosažení každého výstupu u každého žáka. Přibližně 18 % vyučujících uvedlo, že výsledky vzdělávání žáků ověřuje, ale bez přímé vazby na ŠVP. Pro necelé procento učitelů je ŠVP pro ověřování dosažených výsledků pouze inspirací a 4 % jej pro tyto účely nevyužívá vůbec. Tento jev je shodný jak u učitelů působících ve školách zřízených veřejným zřizovatelem, tak u pedagogů působících v neveřejných školách.

GRAF 99 | Školní vzdělávací program – práce se ŠVP při ověřování dosažovaných výsledků vzdělávání dle trvání učitel-ské praxe (podíl v %)⁷⁷

Nastavené způsoby průběžného a závěrečného hodnocení výsledků vzdělávání žáků popsané v interních dokumentech jednotlivých škol jsou v drtivé většině škol dodržovány. Hodnocení výsledků žáků probíhá různými způsoby, mezi nejčastější patří diskuse při pravidelných jednáních jednotlivých předmětových komisí a jednání pedagogických rad. V 7 % navštívených škol nebylo ze strany vedení důsledně vyžadováno hodnocení výsledků vzdělávání žáků vzhledem k dodržování pravidel stanovených v ŠVP.

⁷⁶ Zbývající část do 100 % představuje hodnocení na úrovni „očekávaná“.

⁷⁷ Neodpověděla 2 % učitelů, proto některé údaje v grafu nejsou v součtu 100 %.

TABULKA 47 | Které tři podklady pro vás mají nejvýraznější vliv na výslednou známku vašich žáků na vysvědčení? (podíl učitelů v %)

	(podíl v %)
kvalita výsledků vzhledem k osobním předpokladům žáka	83,7
aktivita žáka, snaha a zájem o umělecký obor	78,3
úroveň přípravy žáka na výuku	46,6
pokrok v čase	35,3
míra dosažení ročníkových výstupů ŠVP	16,3

Obecně se pololetní a závěrečná klasifikace opírá o průběžné hodnocení s ohledem na individuální dispozice žáka i s přihlédnutím k jeho práci v hodině, ke kvalitě jeho domácí přípravy nebo k míře aktivní účasti na školních akcích. V případě každoroční realizace postupových zkoušek mnohé školy analyzují i naplňování výstupů napsaných ve školním vzdělávacím programu. Zatímco u učitelů působících ve školách veřejného sektoru převažuje hodnocení žáků s ohledem k jejich osobním předpokladům, v neveřejných školách pedagogové kladou při hodnocení důraz spíše na žákovou snahu a zájem o vzdělávání.

Většina hodnocených žáků prospěla s vyznamenáním. V odůvodněných případech rozhoduje ředitel o náhradním způsobu výuky hudební nauky nebo kolektivní hry. Ředitelé na základě žádostí ze strany zákonných zástupců a následně po jejím posouzení umožňují uvolnění z výuky z některého předmětu. V souvislosti s tím stanovují náhradní způsob výuky a přezkoušení. Prozatím není vytvořen ve školách systém průběžné práce s výsledky vzdělávání žáků s potřebou podpůrných opatření; důležitým podkladem pro hodnocení těchto žáků jsou zatím pouze jejich výkony na veřejných vystoupeních a prezentacích, absolventských koncertech a postupových zkouškách.

TABULKA 48 | Které tři podklady pro vás mají nejvýraznější vliv na výslednou známku vašich žáků na vysvědčení? (podíl ředitelů v %)

	(podíl v %)
individuální hodnocení učitele (např. zkoušení)	74,7
hodnocení míry dosažení ročníkových výstupů ŠVP	74,7
jiné nástroje	18,1
mapa učebního pokroku žáka	10,8
hodnocení žákovského portfolia	8,4

Učitelé v průběhu školního roku řeší zejména pokles zájmu žáků nebo zhoršení jejich prospěchu. Takto vzniklé situace jsou operativně projednávány se zákonnými zástupci žáků nebo v součinnosti s vedením a po vzájemné dohodě je hledáno účinné řešení (zvýšená individuální podpora, přestup k jinému učitelu).

Zájem žáků o umělecké vzdělávání je podporován rovněž jejich začleňováním do různých nástrojových seskupení, souborů a orchestrů nebo pěveckých sborů interpretujících skladby i písně různých žánrů. Díky cílené podpoře kolektivní hry žáků se mnohé školy prezentují pestrou škálou koncertů, které pozitivně působí nejen na publikum, ale i na samotné interprety (koncerty a představení různého zaměření organizuje 97 % veřejných a 81 % neveřejných navštěvovaných škol). Zejména v symfonických a komorních orchestrech škol se sdružují talentovaní žáci různých věkových kategorií. Hlavním záměrem těchto větších hudebních těles je rozšiřování hudebního obzoru žáků i praktické poznávání hudební literatury nejen v oblasti symfonické tvorby na základě pedagogické spolupráce více učitelů.

Žáci se zapojují napříč jednotlivými obory do soutěží vyhlášených MŠMT ČR nebo jinými subjekty, některé školy jsou také jejich samostatnými organizátory. Úspěchy některých žáků v soutěžích na celostátní či mezinárodní úrovni jsou mimořádné a potvrzují vynikající vzdělávací úroveň škol, což se promítá v hodnocení škol, zejména v kritériu 5.2 (výsledky vzdělávání žáků odpovídají očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů), v němž jsou školy hodnoceny v 21 % případů na výborné a v 73 % případů na očekávané úrovni, a v kritériu 5.3 (žáci školy jsou motivováni k dosahování dobrých výsledků a projevují sociální a osobnostní kompetence a občanské hodnoty), v němž podíl škol na výborné úrovni činí 42 % a na očekávané úrovni 52 %.

Důležitým prvkem promítajícím se do výsledků vzdělávání je rovněž mezioborová spolupráce, která ve školách funguje na různé úrovni v závislosti na její velikosti i počtu vyučovaných oborů. Podstatným faktorem týkajícím se její

realizace je nejen schopnost spolupráce mezi pedagogy, ale i motivace a organizační schopnosti vedení škol vedoucí k její realizaci. Obecně lze říct, že týmová kooperace mezi jednotlivými obory je důležitým pilířem mnohých škol proklamovaným v jejich zaměřeních a vede nejen k propojení hudby, výtvarného, tanečního či divadelního umění, ale také k obohacení vzdělávání žáků a podpoře jejich komplexního uměleckého rozvoje. Často je realizována v rámci zajištění hudební produkce v průběhu vernisáží nebo formou spolupráce některých pedagogů jednotlivých oborů při pořádání třídních koncertů bez dosahu vytvoření díla týkající se účasti celé školy. Hlavně žáci výtvarného oboru se často podílejí na přípravě plakátů k akcím, tvorbě kulís a rekvizit k různým představením a přispívají tak ke společné prezentaci školy na veřejnosti. Ačkoli je realizace mezioborových projektů obtížná, mnohé školy každoročně uskutečňují i několik takových projektů, které se setkávají s velkým ohlasem ze strany veřejnosti. Dokladem úspěšné mezioborové spolupráce na nejvyšší úrovni jsou např. projekty pod tematickými názvy nebo muzikály.

Kvalitu poskytovaného vzdělávání v základních uměleckých školách významně ovlivňuje rovněž kooperace s podobně zaměřenými školami v kraji, stále však bez výraznější spolupráce s konzervatořemi, což bylo předmětem doporučení již v minulých výročních zprávách. Na základě spolupráce s hudebními školami v zahraničí vzniká řada mimořádných akcí, které propojují občany na mezinárodní úrovni uměleckou tvorbou. V rámci mezinárodní spolupráce školy udržují kontakty např. s partnerskými sbory v zahraničí, uskutečňují akce a koncertní výjezdy po celé Evropě nebo se zapojují do organizace nesoutěžních festivalů. Některé školy aktivně využívají kontaktů s partnerskými městy obcí, v nichž působí, a umožňují tímto žákům navazovat nejen mezinárodní sociální vazby a získávat cenné zkušenosti, ale i zvyšovat kvalitu jejich jazykových dovedností.

Převážná většina škol (80 %) bez ohledu na typ zřizovatele na základě vlastního zájmu sleduje úspěšnost žáků v dalším vzdělávání – nejčastěji prostřednictvím následných setkání, hostování na stěžejních školních akcích nebo dotazováním. Ve dvou třetinách škol k tomu nejvíce dochází formou návštěv absolventů ve své původní základní umělecké škole. Třetina škol zjišťuje úspěšnost ještě dalšími formami, jako je průběžný kontakt se zákonnými zástupci bývalých žáků (absolventů) a získávání zpětné vazby o kvalitě výuky jejich školy, návrat absolventů do ZUŠ v rámci svých praxí při studiu uměleckých škol, osobní setkávání a kontakty přes sociální sítě, sledování kulturního dění, návštěvy koncertů, divadel a představení.

Některé školy dlouhodobě vyhodnocují úspěšnost svých absolventů v amatérské nebo profesionální umělecké dráze a vytvářejí pro ně další příležitosti kooperace (účast na koncertech a vystoupeních, součinnost v hudebních tělesech, poskytování individuálních konzultací). Spolupráci s absolventy školy využívají také k motivaci žáků, např. pořádáním jejich koncertů v prostorách školy, uskutečňováním setkání úspěšných absolventů v umělecké sféře v rámci všech oborů na půdě školy apod. V případě zájmu jsou žáci připravováni k talentovým zkouškám, kde jsou úspěšní v rámci přijímacího řízení na střední a vysoké školy s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením napříč obory, ačkoli největší zájem i úspěšnost složení talentových zkoušek je u žáků hudebního a výtvarného oboru.

6.4 Závěry a doporučení pro základní umělecké vzdělávání

Z inspekčních dat lze v rámci kritériálního hodnocení pozorovat některé dlouhodobé trendy. V oblasti spolupráce a vzájemné podpory pedagogů se za poslední tři roky ukazuje pozitivní posun, kdy očekávané úrovně dosáhlo ve školním roce 2024/2025 v tomto dílčím kritériu více než 95 % sledovaných škol (oproti 87 % před třemi lety). Pozitivní trend byl zaznamenán i u oblasti podpory demokratických hodnot a občanské angažovanosti žáků. Zatímco v předchozím období bylo vyžadováno v této oblasti zlepšení přibližně u 7 % ZUŠ, ve školním roce 2024/2025 již žádná hodnocená škola do této kategorie nespadała. Na druhou stranu dlouhodobý trend ukazuje potřebu zlepšení v systematické přípravě výuky v souladu s cíli a potřebami žáků. Podíl škol splňujících v tomto dílčím kritériu očekávanou úroveň poklesl, ve školním roce 2024/2025 byla úroveň vyžadující zlepšení zaznamenána u 17 % ZUŠ. Pozornost je třeba věnovat i trendu oblasti podpory žáků s potřebou podpůrných opatření. Ve školním roce 2021/2022 nebyla evidována žádná ZUŠ pod očekávanou úrovní podpory těchto žáků, v současnosti to bylo 7 % škol. Spolu se zjištěními dotazníkového šetření NPI a ČŠI lze tedy konstatovat, že i s ohledem na cíle Strategie 2030+ a revizi RVP ZUV není žákům se speciálními vzdělávacími potřebami věnována dostatečná pozornost.

Pozitivní zjištění

- ŠVP je zpravidla pečlivě a promyšleně zpracován, soulad ŠVP s koncepcí a vizí školy byl ve sledovaných školách stoprocentní. Pozitivní je to, že většině škol se vizi a koncepci vzdělávání daří komunikovat v pedagogickém sboru.

- Péče o začínající učitele je vnímána ze strany ředitelů jako zásadní faktor určující nejen jejich úspěšné začlenění do profese, ale pro dlouhodobou spokojenost v jejich pedagogickém působení ve škole.
- V případě systematického dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v podobě akreditovaných seminářů v souladu s potřebami a profesními zájmy vyučujících je zřetelný pozitivní vliv nejen na umělecký rozvoj žáků a výsledky jejich vzdělávání, ale i na zvyšování prestiže školy.
- Silnou stránkou ředitelů zůstává nadále budování pozitivního klimatu a vztahů ve škole.
- Učitelé většinou respektují individuální předpoklady žáků a nároky přizpůsobují jejich specifickým potřebám. Vyjadřují žákům podporu a důvěru v dosažení co nejlepších studijních výsledků a tím významně přispívají k pozitivnímu klimatu ve výuce.

Negativní zjištění

- U zhruba třetiny škol byly identifikovány nedostatky v systematickém monitorování a následném přijímání opatření ke zlepšení kvality řízení.
- Nedostatečně nastavený a okrajově využívaný je systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Nedostatečná je úroveň spolupráce se školskými poradenskými zařízeními.
- Pokračuje nedostatečné využívání potenciálu spolupráce s ostatními uměleckými školami, zejména konzervatořemi.
- V rámci DVPP jsou stále na hranici zájmu vzdělávací akce týkající se formativního hodnocení, které stále není efektivně uplatňováno.
- Stejně tak jako ve školním roce 2023/2024 pokračují rezervy a nedostatky v oblastech zabezpečení vstupů do škol a monitoringu pohybu cizích osob, zejména na odloučených pracovištích.

Doporučení pro školy

- Zaměřit se na formativní způsob hodnocení žáků a ve výuce uplatňovat vrstevnické hodnocení.
- V oblasti sebevzdělávání posílit u ředitelů pedagogický leadership a budoucí směřování školy provádět na základě zpracovaného strategického plánu rozvoje. Současně navrhnout konkrétní možnosti ke zlepšení DVPP v oblasti výuky hudební nauky.
- Zaměřit vzdělávání pedagogických pracovníků také na rozšiřování dovedností v oblastech, které by mohly přispět ke zvýšení efektivity vzdělávacího procesu v oblasti práce se žáky s potřebou zvýšeného individuálního přístupu.
- Zabezpečit (převážně na odloučených pracovištích) bezpečnost žáků, zamezit vstupu cizích osob do škol a zajistit jejich monitoring.

Doporučení pro zřizovatele

- S ohledem na připravovanou revizi RVP ZUV cíleně motivovat ředitele škol k připravenosti na změny ve vzdělávání a posilovat u nich schopnost pedagogického lídrovství.
- Využívat potenciál spolupráce mezi zřizovanými subjekty, zaměřit se na systematickou a cílenou podporu spolupráce základních uměleckých škol s konzervatořemi.
- Vedle rozmanitých aktivit spojených s kulturním životem v kraji nebo obci nadále podporovat ZUŠ především v naplňování stanovených cílů vzdělávání.
- V součinnosti se školami se systematicky zaměřit na důsledné zajištění bezpečnosti žáků a učitelů na všech místech poskytovaného vzdělávání.

Doporučení na úrovni systému

- Usilovat o systémové propojení mezi ZUŠ a navazujícími uměleckými školami při modernizaci vzdělávání a tvorbě revidovaných kurikulárních dokumentů.
- Zaměřit pozornost ředitelů a učitelů ZUŠ na prohloubení vědomostí o definování kvality vzdělávání formulované v kritériích kvalitní školy ČŠI a v cílech a liniích Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.
- Při soustavném nárůstu počtu žáků na ZUŠ a růstu počtu soukromých ZUŠ důsledněji zvažovat aspekty naplňování vzdělávacích potřeb z hlediska poskytování veřejné služby, stávající nabídky, kapacity škol a celkového dopadu na finanční prostředky směřující do vzdělávání.



Zájmové vzdělávání

7 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Zájmové vzdělávání je součástí systému vzdělávání v České republice a slouží zejména k podpoře osobnostního rozvoje účastníků ve volném čase prostřednictvím různorodých aktivit, které rozvíjejí jejich zájmy, schopnosti a dovednosti. Probíhá ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání, mezi něž patří střediska volného času (dále také „SVC“), školní družiny (dále také „ŠD“) a školní kluby (dále také „ŠK“).

Tato zařízení vytvářejí prostor pro neformální vzdělávání nad rámec školního vyučování a přispívají k sociálnímu začlenění, podpoře talentu a budování pozitivních vztahů. Zatímco ŠD jsou primárně určeny pro žáky na úrovni primárního vzdělávání (ISCED 1), ŠK poskytují aktivity žákům nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2). SVC typicky nabízejí činnosti účastníkům napříč věkovými kategoriemi a často působí jako samostatné právní subjekty.

Tato kapitola shrnuje hlavní zjištění z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků zájmového vzdělávání ve školním roce 2024/2025. Vychází z údajů získaných při inspekční činnosti ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání doplněných o údaje MŠMT z výkonových výkazů a statistických ročenek. Celkem bylo navštíveno 844 školních družin, 127 školních klubů a 54 středisek volného času.

Hlavní zjištění

- V uplynulém období se zvýšil podíl žáků 1. stupně základních škol pravidelně navštěvujících školní družiny a školní kluby, čímž dochází k naplňování cílů národních koncepčních dokumentů v oblasti zájmového vzdělávání.
- V posledních letech dochází ke zvyšování počtu evidovaných účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami (dále také „SVP“) i účastníků s nadáním, kteří se zapojují do činností ŠD/ŠK.
- Z hlediska regionální dostupnosti zůstává zájmové vzdělávání ve SVC přístupné napříč republikou díky dominantní roli obcí a krajů jako zřizovatelů.
- Ve školním roce 2024/2025 byly na výborné úrovni opakovaně identifikovány kvalitní spolupráce s externími partnery a školami, péče o kvalitní materiální a prostorové podmínky a vytváření bezpečného, vstřícného klimatu, pedagogové efektivně využívali široké spektrum vzdělávacích strategií a dařilo se motivovat účastníky k aktivnímu zapojení i osobnostnímu rozvoji v prostředí založeném na respektu, toleranci a vzájemné spolupráci.
- Stejně jako v předchozím školním roce byly i ve školním roce 2024/2025 u SVC identifikovány rezervy v oblastech aktivního řízení, pravidelného monitoringu a vyhodnocování činnosti, dílčí nedostatky přetrvávají rovněž v oblasti systematického sledování výsledků jednotlivých účastníků a v kvalifikovanosti a odborné zdatnosti pedagogů.

7.1 Podmínky zájmového vzdělávání

7.1.1 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání – školní družiny a školní kluby

Ve školním roce 2024/2025 bylo zájmové vzdělávání realizováno celkem ve 4 220 školních družinách a 655 školních klubech. V porovnání se školním rokem 2019/2020 došlo k nárůstu počtu ŠD o 121 a počtu ŠK o 52. Stejně jako je tomu u základních škol, fungují také ŠD, ŠK pod různými zřizovateli. Nejčastějším zřizovatelem ŠD i ŠK jsou obce. U ŠD i ŠK došlo od roku 2019/2020 k mírnému poklesu podílu veřejných zřizovatelů, naopak narůstá podíl soukromých a církevních ŠD a ŠK, což odpovídá nárůstu počtu zejména soukromých základních škol.

TABULKA 49 | Počet ŠD a ŠK podle zřizovatele

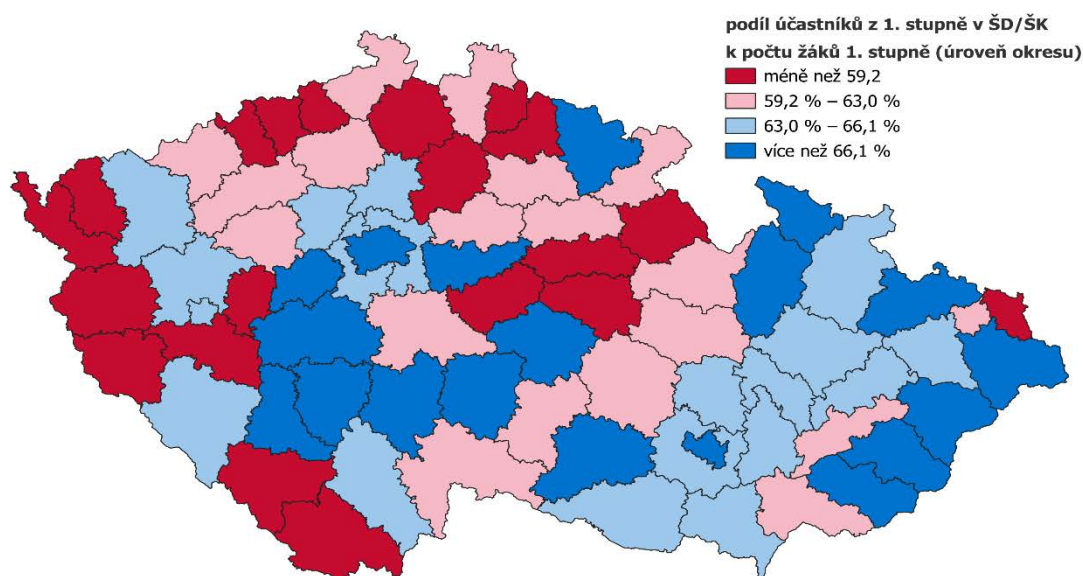
Zřizovatel	2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024		2024/2025	
	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK
MŠMT	8	4	8	5	8	5	8	5	8	5	8	5
Obec	3 610	486	3 616	479	3 617	482	3 623	494	3 627	498	3 624	501
Kraj	225	35	223	40	225	38	225	39	225	40	224	37
Privátní sektor	214	44	237	47	263	53	284	61	300	65	317	77
Církev	42	34	44	35	44	34	46	36	47	35	47	35
Celkem	4 099	603	4 128	606	4 157	612	4 186	635	4 207	643	4 220	655

Vývoj počtu účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD vykazuje ve srovnání se školním rokem 2019/2020 rostoucí tendenci s výjimkou let 2020/2021 a 2021/2022, které byly ovlivněny pandemií covidu-19. Tento nárůst souvisí zejména s rostoucím počtem žáků 1. stupně základní školy a zvyšováním celkového počtu školních družin.

TABULKA 50 | Počet oddělení ŠD a počet účastníků s pravidelnou denní docházkou do ŠD

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet oddělení ŠD	13 342	13 540	13 784	14 305	14 725	15 037
Účastníci – ŠD	336 027	330 471	333 838	352 050	361 566	368 714
<i>z toho z 1. stupně ZŠ</i>	<i>328 452</i>	<i>322 944</i>	<i>325 343</i>	<i>342 675</i>	<i>351 422</i>	<i>358 169</i>
<i>z toho z 2. stupně ZŠ</i>	<i>4 168</i>	<i>4 258</i>	<i>4 335</i>	<i>4 296</i>	<i>4 504</i>	<i>4 791</i>
<i>z toho z přípravné třídy či přípravného stupně ZŠ speciální</i>	<i>3 407</i>	<i>3 269</i>	<i>4 160</i>	<i>5 079</i>	<i>5 640</i>	<i>5 754</i>
Účastníci – ŠD 1. stupně ZŠ k celkovému počtu žáků 1. stupně ZŠ (v %)	58,3	58,2	59,6	60,1	61,4	61,4

V hodnoceném období 2021/2022 až 2024/2025 byl zaznamenán také nárůst počtu žáků z přípravných tříd či přípravného stupně základní školy speciální, kteří pravidelně navštěvují ŠD. Tento trend potvrzuje význam zájmového vzdělávání v kontextu naplňování záměrů strategických dokumentů ČR pro oblast základního vzdělávání, zejména v oblasti rozvoje klíčových kompetencí, gramotností a individualizace vzdělávacího procesu dle vzdělávacích potřeb žáků.

MAPA 3 | Účastníci s pravidelnou denní docházkou do ŠD a pravidelnou docházkou do ŠK z 1. stupně k počtu žáků 1. stupně ZŠ – podle okresů

I nadále přetrvávají rozdíly v pravidelné docházce žáků 1. stupně do ŠD a ŠK na úrovni jednotlivých okresů. Rozložení míry účasti však zůstává podobné jako v předchozím školním roce. Největší pokles byl zaznamenán v okrese Tábor (o 3 p. b.), i přesto však náleží k okresům s nejvyšší mírou účasti. Naopak účast žáků 1. stupně v zájmovém vzdělávání

v ŠD a ŠK vzrostla nejvíce v okresech Česká Lípa a Liberec (o 5, resp. 4 p. b.), ačkoli okres Česká Lípa zůstává i nadále v nejnižší četnostní kategorii. Na úrovni krajů pak byla účast nejvyšší ve Zlínském kraji (69 %) a nejnižší v Karlovarském kraji (54 %).

TABULKA 51 | Počet zájmových útvarů a účastníků činností ve ŠK s pravidelnou docházkou (včetně pravidelné denní docházky)

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet zájmových útvarů ŠK	4 305	3 545	3 657	3 996	4 342	4 275
Účastníci – ŠK	46 544	41 526	44 066	46 020	47 232	46 480
<i>z toho z 1. stupně ZŠ</i>	17 129	14 489	16 188	17 001	17 455	17 621
<i>z toho z 2. stupně ZŠ (včetně žáků z víceletých gymnázií)</i>	29 415	27 037	27 878	29 019	29 777	28 859

Vývoj počtu účastníků pravidelného zájmového vzdělávání ve ŠK zůstává ve sledovaném období převážně stabilní a částečně kopíruje vývoj v oblasti ŠD. Přestože jsou ŠK primárně určeny pro žáky nižšího sekundárního vzdělávání, značnou část účastníků tvoří i žáci 1. stupně základní školy (38 % ve školním roce 2024/2025).

TABULKA 52 | Podíl účastníků ve ŠD a ŠK podle typu zřizovatele (v %)

Zřizovatel	2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024		2024/2025	
	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK	ŠD	ŠK
MŠMT	0,3	0,2	0,3	0,2	0,3	0,3	0,3	0,2	0,2	0,3	0,2	0,3
Obec	89,5	82,5	89,1	80,0	88,4	80,2	88,1	79,8	87,7	80,1	87,4	80,3
Kraj	5,2	1,6	5,2	2,4	5,3	2,5	5,3	3,0	5,4	2,9	5,5	2,2
Privátní sektor	4,1	5,3	4,4	6,1	4,9	6,2	5,2	6,6	5,5	6,4	5,7	7,2
Církev	1,0	10,4	1,0	11,3	1,1	10,9	1,1	10,4	1,2	10,2	1,1	10,0

Hodnocení podílů účastníků zájmového vzdělávání ve ŠD a ŠK dle typu jejich zřizovatele odpovídá zjištěním o struktuře zřizovatelů těchto zařízení. Nejvyšší podíl účastníků připadá na ŠD a ŠK zřizované obcemi. Ve srovnání se školním rokem 2019/2020 lze pozorovat mírný nárůst podílů účastníků v zařízeních soukromých zřizovatelů i ve ŠK zřizovaných kraji. Přestože podíl soukromých a krajských zařízení na celkovém počtu účastníků vzrostl, jejich zastoupení zůstává relativně nízké.

TABULKA 53 | Vývoj podílu účastníků se SVP, nadaných a cizinců ve ŠD/ŠK

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Podíl účastníků se SVP	7,9	7,6	6,6	7,1	8,2	8,9
Podíl účastníků – nadaní	0,1	0,1	0,1	0,1	0,2	0,2
Podíl účastníků – cizinci	2,8	2,8	3,1	5,8	5,8	5,9

V posledních letech dochází ke zvyšování počtu evidovaných účastníků se SVP i účastníků s nadáním, kteří se zapojují do činností ŠD/ŠK. Vzhledem ke specifickým procesům doporučování podpůrných opatření pro oblast zájmového vzdělávání nejsou do těchto statistik zahrnuti všichni žáci s identifikovanými SVP pro základní vzdělávání. Tento trend však vytváří zvýšené nároky na práci s touto skupinou žáků. V souvislosti s příchodem ukrajinských žáků do českého vzdělávacího systému došlo od školního roku 2022/2023 k výraznému nárůstu počtu cizinců zapojených do zájmového vzdělávání ve ŠD/ŠK; jejich podíl se však již výrazněji nemění.

7.1.2 Zařízení a účastníci zájmového vzdělávání – střediska volného času

V období školních let 2019/2020 až 2024/2025 zůstává celkový počet středisek volného času relativně stabilní, s mírným nárůstem z 334 na 337 zařízení.

TABULKA 54 | Počet SVČ podle zřizovatele

Zřizovatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
MŠMT	2	2	2	2	2	2
Obec	213	213	212	212	215	215
Kraj	71	69	69	70	70	69
Privátní sektor	19	19	18	20	18	21
Církev	29	30	30	30	31	30
Celkem	334	333	331	334	336	337

Největší podíl SVČ dlouhodobě zřizují obce (64 %, v aktuálním školním roce 215 zařízení), následované kraji (20 %, 69 zařízení). Významnější kolísání lze sledovat v počtech zařízení zřizovaných soukromým sektorem a církvemi, nicméně změny jsou v rámci jednotlivých let minimální. Počet SVČ zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) zůstává konstantní – v každém roce dvě zařízení. Struktura podle zřizovatele tak zůstává stabilní, přičemž obce i kraje drží svou roli hlavních zřizovatelů.

TABULKA 55 | Počet zájmových útvarů a počet přijatých účastníků k pravidelné činnosti SVČ

Ukazatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet zájmových útvarů	30 096	26 969	27 821	28 777	30 762	32 176
Počet přijatých účastníků – pravidelná činnost	310 043	261 268	282 996	248 877	264 777	275 650
<i>z toho děti, které nezačaly povinnou školní docházku (v %)</i>	13,1	13,5	14,9	17,2	17,2	14,4
<i>z toho žáci základních a středních škol (v %)</i>	77,3	77,4	75,9	72,6	72,9	72,8

Počet zájmových útvarů ve SVČ vykazuje po poklesu během pandemických let (2020/2021) opětovný růst – v roce 2024/2025 bylo evidováno 32 176 zájmových útvarů, což je nejvyšší hodnota za sledované období. Stejně tak počet účastníků pravidelné činnosti roste: z 261 268 v roce 2020/2021 na 275 650 v aktuálním školním roce. Zajímavým trendem je podíl dětí předškolního věku (nezačaly povinnou školní docházku), který kulminoval v letech 2022/2023 a 2023/2024 na 17 % a v letošním roce mírně poklesl na 14 %. Podíl žáků základních a středních škol zůstává dlouhodobě stabilní kolem 73 %. Zájmové útvary i účast v pravidelné činnosti zaznamenávají rostoucí tendenci. SVČ se nadále těší zájmu především školních dětí, ale pozornost je věnována i dětem předškolního věku.

TABULKA 56 | Podíl účastníků ve SVČ podle typu zřizovatele

Zřizovatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
MŠMT	0,1	0,2	0,1	0,1	0,1	0,1
Obec	57,5	56,3	56,3	55,9	57,0	56,4
Kraj	33,0	33,9	35,1	36,1	35,6	35,4
Privátní sektor	3,8	3,2	2,7	2,5	2,4	2,8
Církev	5,6	6,4	5,8	5,3	5,0	5,2

Z hlediska podílu účastníků zůstávají SVČ zřizovaná obcemi dominantní, a to dlouhodobě kolem 56–57 %. Postupně narůstá i význam krajských zařízení, ve kterých se podíl od školního roku 2019/2020 mírně zvýšil z 33 % na 35 %. SVČ zřizovaná soukromým sektorem a církvemi mají stabilně nižší, ale významný podíl (dohromady kolem 8 %). Celkově zůstává struktura účastníků podle typu zřizovatele stabilní – obce a kraje tvoří klíčové zázemí pro zajištění dostupnosti zájmového vzdělávání v regionech.

TABULKA 57 | Vývoj počtu účastníků se SVP a nadaných ve SVČ

Zřizovatel	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Počet účastníků se SVP	1 594	1 460	1 343	1 592	2 006	2 164
Počet účastníků – nadaných	444	393	352	525	991	609

Počet účastníků se speciálními vzdělávacími potřebami ve SVC kontinuálně roste – z 1 594 v roce 2019/2020 na 2 164 v roce 2024/2025. Tento vývoj odráží rostoucí důraz na inkluzi a podporu znevýhodněných skupin. Reálně je počet účastníků se SVP daleko vyšší, v mnoha případech nejsou ve SVC evidováni. Většina pedagogů pracuje s těmito účastníky na základě vlastní identifikace či sdělení rodičů. Počet nadaných účastníků byl na historickém maximu v roce 2023/2024 (991), ale v aktuálním roce poklesl na 609. Tento výkyv může souviset s odlišnou mírou identifikace či evidování nadaných účastníků v rámci SVC.

7.1.3 Koncepce a řízení – školní družiny a školní kluby

Školy, jejichž součástí je ŠD nebo ŠK (případně obojí), zpracovávají vizi a strategii jejich dalšího rozvoje. Součástí je i stanovení krátkodobých a dlouhodobých cílů v návaznosti na ŠVP. To vše je předpokladem pro správné a kvalitní fungování zájmového vzdělávání.

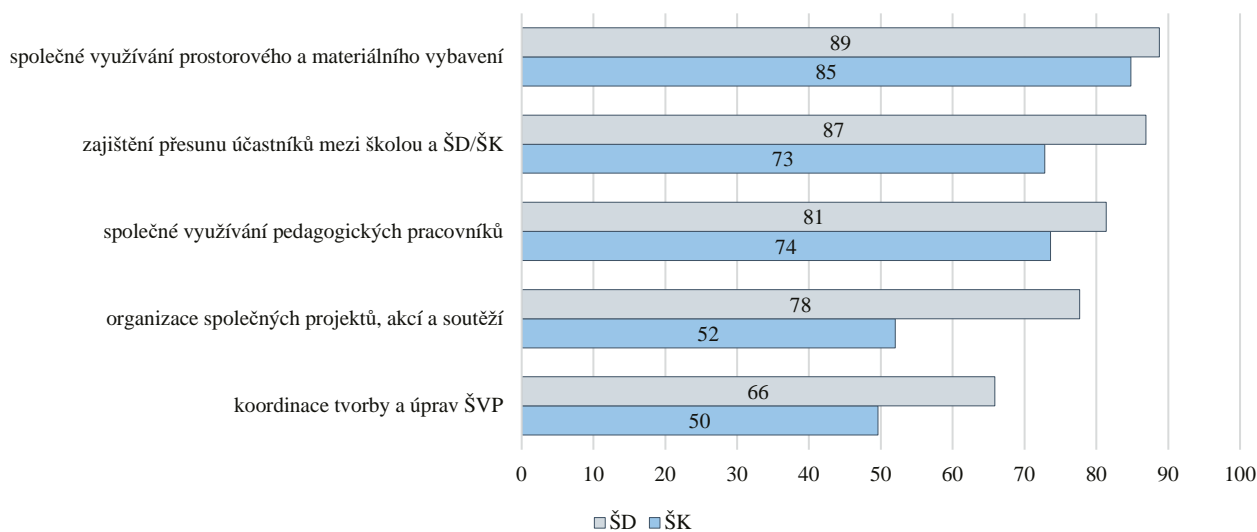
Inspekční činností bylo zjištěno, že v případě dvou ŠD a ŠK nebyl zpracován ŠVP a v šesti případech nebyl ŠVP v souladu s § 5 odst. 2 školského zákona. Ve většině navštívených škol je další rozvoj ŠD a ŠK definován v koncepci školy a v obecné podobě ve školních vzdělávacích programech. Tím je také zajištěna provázanost základního a zájmového vzdělávání. Ve školním roce 2024/2025 nebylo hodnocení ŠD a ŠK samostatně zaznamenáváno, ale byly zachyceny pouze odlišnosti od hodnocení základního vzdělávání.

Úroveň koncepce rozvoje školy a školského zařízení byla hodnocena převážně jako očekávaná, jen menšina zařízení vyžadovala v této oblasti zlepšení. Žádná z koncepcí nebyla hodnocena jako nevyhovující. Rezervy byly zaznamenány zejména v konkretizaci cílů, stanovení časového rámce, určení konkrétní odpovědnosti za jednotlivé oblasti, úkoly a v nedostatečně definovaných nástrojích kontroly a prováděných aktualizací. Školní vzdělávací programy vycházející z vize a strategie školy, s cíli srozumitelnými pro pedagogy i rodiče, byly hodnoceny ve většině případů na očekávané úrovni.

Zjištěné nedostatky se týkaly zejména oblasti aktivního řízení ze strany vedení školy a přijímaných opatření, kde byla identifikována nutnost zlepšení u poloviny hodnocených škol. U jedné pětiny škol vyžadovaly zlepšení oblasti zajištění optimálních personálních podmínek ve spojení s cílenou péčí o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváření podmínek pro výměnu zkušeností s ostatními školami a podpora začínajících pedagogů. Naopak výborné úrovně dosahovalo nejvíce škol v oblasti zdravého školního klimatu, což se týkalo zejména vztahů mezi pedagogy, pedagogy a žáky a zákonnými zástupci. Spolupráce a komunikace mezi školou a zákonnými zástupci žáků a jejich participace na chodu školy byla hodnocena převážně jako očekávaná a výborná.

Porušení vybraných právních předpisů týkajících se zájmového vzdělávání bylo ve školním roce 2024/2025 zjištěno ve ŠD ve 28 případech, nejčastěji se týkalo nejvyššího počtu účastníků ŠD (8) a ustanovení vnitřního řádu (7). U ŠK pak bylo porušení právních předpisů zjištěno celkem v 11 případech, nejčastěji v ustanoveních vnitřního řádu (4).

Spolupráce s vnějšími partnery patří tradičně k nejlépe hodnoceným oblastem, přičemž téměř třetina škol byla hodnocena na výborné úrovni. V oblasti spolupráce ŠD a ŠK se školou/školami nedošlo oproti školnímu roku 2023/2024 k výraznějším změnám – převažuje společné využívání sdílených prostor a materiálního vybavení (89 %, resp. 85 %). Řada škol (zejména ty menší) nemá samostatné herny pro ŠD a ŠK, ŠD a ŠK tak využívají kmenové třídy včetně jejich vybavení. Kromě toho mají ŠD a ŠK pravidelně k dispozici školní sportoviště (tělocvičny a venkovní hřiště a odborné učebny, nejčastěji počítačové, školní dílny a cvičné kuchyně). Činnost ŠD a ŠK umožňují ve svých zařízeních (sportoviště, knihovny...) také další subjekty (obec, společenské a sportovní organizace). ŠD a ŠK dále často spolupracují se školami také při zajišťování přesunu účastníků mezi školou a ŠD/ŠK, sdílejí pedagogické pracovníky a společně organizují projekty, akce a soutěže (zejména ŠD). Ve městech s vyšší koncentrací škol dochází i ke vzájemné spolupráci ŠD nebo ŠK, především při organizaci jednorázových akcí.

GRAF 100 | Způsoby spolupráce školní družiny / školního klubu se školou/školy – podíl ŠD, ŠK (v %)

7

Mezi oblasti, ve kterých ŠD a ŠK spolupracují se školami nejčastěji, patří rozvoj pohybových a uměleckých dovedností a prevence rizikového chování účastníků. Zatímco podpora účastníků se SVP je častější ve ŠD, ŠK ve větší míře podporují rozvoj nadání účastníků.

Oblast hodnocení bezpečného prostředí ve ŠD a ŠK pro žáky, jejich rodiče a pedagogy byla shodná s kritériálním hodnocením ZŠ, přičemž výrazně převažovala očekávaná úroveň. Situace vyžadující zlepšení a nevyhovující byla zjištěna v méně než desetině ŠD a ŠK. Materiální zabezpečení a péče o jeho účelné využívání dosahuje celkově velmi dobré úrovně.

Zájmové vzdělávání v ŠD a ŠK je nejčastěji realizováno v samostatných učebnách a hernách (75 %, resp. 60 %), případně v kombinaci s upravenými kmenovými třídami (54 %, resp. 42 %). Prostory bez dostatečných úprav a vybavení, kde žáci převážně sedí v lavicích, se vyskytly u ŠD v 7 % případů (jde o nárůst dvou procentních bodů oproti roku 2023/2024) a u ŠK ve 14 % případů (zde jde naopak o pokles dvou procentních bodů). Podmínky, které znemožňují nebo omezují kvalitní zájmové vzdělávání, byly zaznamenány v desetině ŠD a v 5 případech ŠK (v ŠD i ŠK se jednalo zejména o nedostatečnost prostor vyčleněných pro jejich činnost). V ŠD ve větší míře chybělo či bylo nevyhovující také vybavení pro zájmovou činnost (např. nábytek, relaxační vybavení). Kompenzační a podpůrné pomůcky pro inkluzi žáků se SVP chyběly jen v jednom případě.

V průběhu inspekční činnosti byla ve 24 případech zjištěna i zjevná a významná rizika v zajištění BOZ. Nejčastěji školská zařízení nepřijímala opatření ke zjištěným rizikům, zejména v oblasti materiálních podmínek (10), nedostatečně zabezpečila vstup (6), nezabývala se prevencí rizik v oblasti BOZ (4) a nedostatečně označila únikové východy (4).

Od 1. 1. 2024 došlo k přesunu zodpovědnosti za stanovení výše úplaty (její výše se odvíjí od minimální mzdy) ze školy na zřizovatele, a to nejpozději do 30. června. Tato změna nepřinesla výraznější navýšení úplaty. Naopak od 1. 9. 2024 byl rozšířen okruh osob, které je možno osvobodit od úplaty (netýká se SVC). Úplata je využívána na provoz ŠD a ŠK (pomůcky, materiál pro rukodělné činnosti, didaktická technika, pořádání akcí a projektů, energie apod.). Jaká část vybraných prostředků se vrátí do ŠD a ŠK, je v kompetenci vedení školy.

7.1.4 Koncepce a řízení – střediska volného času

Základním předpokladem pro zajištění kvalitního zájmového vzdělávání je efektivně nastavené řízení včetně strategických dokumentů a aktivního přístupu ředitele zařízení. Ve školním roce 2024/2025 naplnilo kritérium týkající se formulace vize a strategie rozvoje 93 % SVC na očekávané či vyšší úrovni, přičemž 15 % bylo hodnoceno jako výborné. Oproti předchozímu roku došlo k mírnému zlepšení – podíl středisek, která vyžadují zlepšení, poklesl ze 13 % na 7 %. Hodnocení na nevyhovující úrovni nebylo zaznamenáno ani letos. Mezi časté slabiny patřila nedostatečná míra sdílení strategie mezi pedagogy, naopak silné stránky souvisely s flexibilní reakcí SVC na aktuální potřeby účastníků.

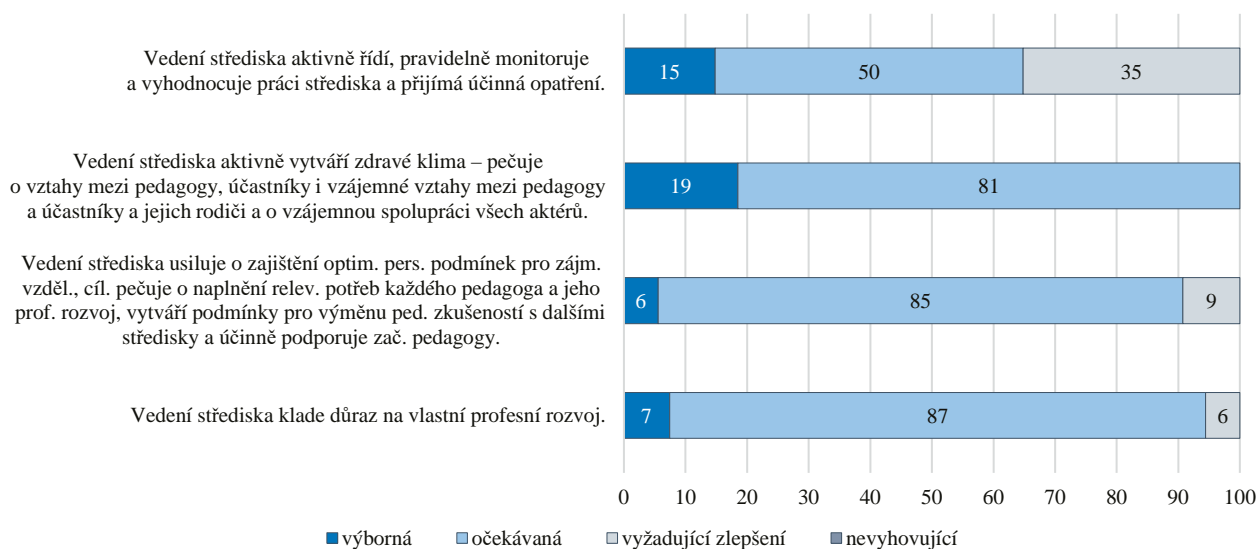
V oblasti vzdělávacího programu se výsledky oproti loňsku mírně zhoršily – podíl SVC vyžadujících zlepšení vzrostl z 3 % na 6 %. Přesto 94 % zařízení dosáhlo očekávané nebo vyšší úrovně, přičemž jako výborné bylo hodnoceno 7 %

SVČ. Pozitivně byly vnímány zejména ŠVP jasně navazující na strategii rozvoje a srozumitelné pro všechny cílové skupiny. Prostor ke zlepšení zůstává tam, kde ŠVP postrádají konkrétnější napojení na praxi.

Celkově platí, že většina SVČ má základní strategické a programové dokumenty nastaveny funkčně. Přesto zůstává prostor pro hlubší ukotvení vize a strategických cílů v každodenní činnosti zařízení, jejich větší sdílení mezi zaměstnanci a lepší komunikaci směrem k veřejnosti.

Ve školním roce 2024/2025 došlo k mírnému zlepšení v oblasti pravidel komunikace ve střediscích, 89 % SVČ bylo hodnoceno na očekávané či vyšší úrovni, což je o něco méně než v loňském roce, avšak bez výskytu hodnocení na nevyhovující úrovni. Zůstávají ovšem rezervy v participaci všech aktérů a nastavování jasných pravidel spolupráce – podíl SVČ s potřebou zlepšení vzrostl z 0 % na 11 %.

GRAF 101 | Kritéria pro hodnocení SVČ v oblasti pedagogického vedení (v %)



U řízení a vyhodnocování činnosti střediska přetrvávají největší výzvy. Až 35 % SVČ bylo hodnoceno jako vyžadující zlepšení, což znamená mírné zhoršení oproti minulému roku (předtím přibližně třetina SVČ). Nejčastější slabiny se týkají, stejně jako v loňském roce, nedostatečného monitoringu činnosti, absence systematického vyhodnocování a navazujících opatření. Přesto 65 % středisek dosáhlo očekávané či výborné úrovně. Naopak velmi pozitivní posun nastal v oblasti klimatu, kde byla všechna SVČ hodnocena na očekávané či výborné úrovni. Současně bylo klima hodnoceno jako silná stránka u 17 % SVČ. Oceňována byla vstřícná atmosféra, kvalitní spolupráce mezi pedagogy, účastníky a rodiči. V oblasti podpory pedagogického sboru zůstává situace stabilní. Podporována je profesní spolupráce, začínající pedagogové jsou většinou efektivně začleňováni (91 % zařízení bylo hodnoceno na výborné nebo očekávané úrovni). Kritérium zaměřené na profesní rozvoj vedení potvrzuje, že většina ředitelů a vedoucích pracovníků vnímá význam vlastního vzdělávání (94 % SVČ bylo hodnoceno pozitivně).

Klíčové problémy SVČ na základě uvedených slabých stránek jsou následující:

- Neaktuální a nedostatečně funkční vnitřní předpisy a organizační dokumenty.
- Chybějící efektivní nástroje pro přenos podnětů od účastníků a rodičů.
- Nedostatečně nastavený a nefunkční systém hospitační a kontrolní činnosti, chybějící pravidelné vyhodnocování kvality pedagogické práce.
- Absence cílené podpory zejména začínajících i externích pedagogů ovlivňuje kvalitu vzdělávací činnosti.

K pozitivním jevům patřilo:

- Funkční systém řízení opírající se o strategické plánování, jasně definované cíle a pravidelnou evaluaci činnosti. Podpora profesního růstu pedagogů, která se odráží ve zvyšování kvality činnosti střediska.
- Přátelská a pozitivní atmosféra mezi zaměstnanci, účastníky a jejich zákonnými zástupci.
- Nabídka zájmových útvarů je přizpůsobována poptávce účastníků a jejich rodičů.

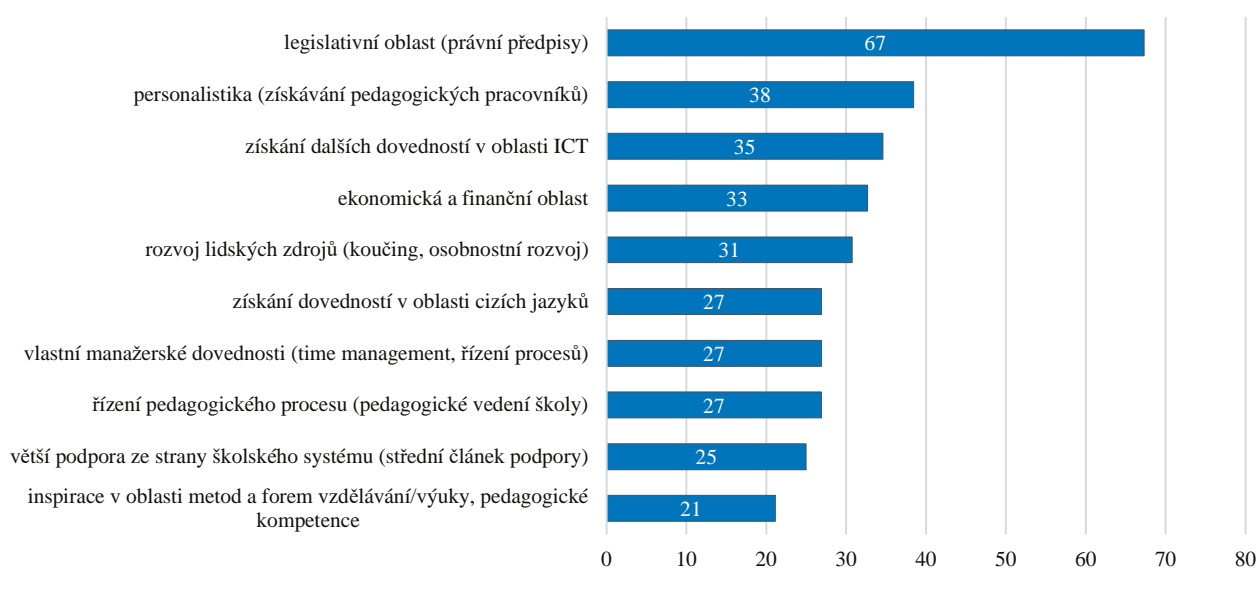
Celkově lze tedy říci, že pozitivem ve vedení SVČ je vytváření kvalitního klimatu a péče o vztahy a motivaci zaměstnanců. Naopak výzvou zůstává systematické řízení, evaluace činnosti a aktivní manažerské vedení.

Porušení právních předpisů vybraných ustanovení týkajících se zájmového vzdělávání bylo zjištěno v šesti SVČ. Porušení se týkala především oblasti vnitřních řádů a zápisu do rejstříku škol a školských zařízení bez přímého dopadu na kvalitu poskytovaného zájmového vzdělávání.

Ve školním roce 2024/2025 bylo realizováno 24 konkurzních řízení na pozici ředitele SVČ. Mezi důvody vyhlášení konkurzního řízení převažovaly konec řádného funkčního období ředitele (9) a ukončení pracovního poměru na straně ředitele (6). Nejčastěji se přihlásil jeden uchazeč (10), výjimkou ale nebyly ani konkurzy, do kterých se přihlásilo pět a více uchazečů (6). Stávající ředitel SVČ se do konkurzu přihlásil ve více než pětině případů (43 %). Studium pro ředitele škol a školských zařízení absolvovaly dvě třetiny uchazečů, kteří se účastnili řízeného rozhovoru. Ve většině případů byl jmenován nejvhodnější uchazeč (84 %), v ostatních případech nebyl ředitel školského zařízení jmenován. Novým ředitelem se stal nejčastěji uchazeč z daného SVČ, který předtím nepůsobil na pozici ředitele (9). Svou pozici obhájili čtyři stávající ředitelé. Průměrná délka praxe ředitelů hodnocených SVČ činila 24 let, což je o jeden rok méně než ve školním roce 2023/2024.

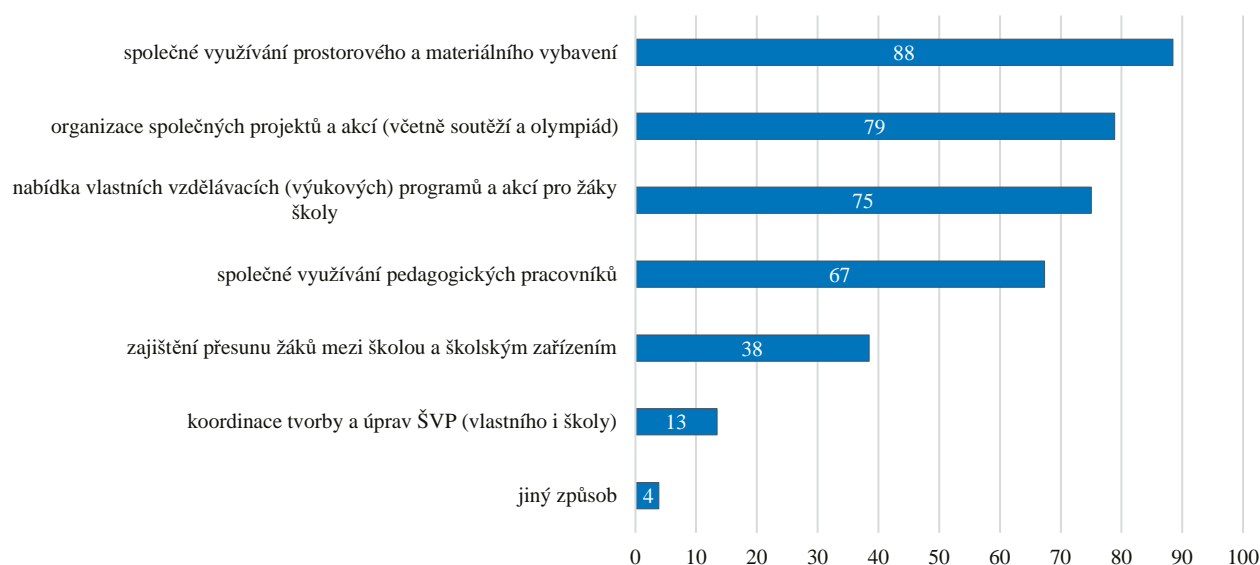
Předmětem zjišťování byly také oblasti, ve kterých by ředitelé SVČ nejčastěji uvítali podporu pro zlepšení své práce.

GRAF 102 | Potřeba podpory – podíl ředitelů SVČ (v %)



Více než dvě třetiny ředitelů SVČ se shodují na potřebě podpory v legislativní oblasti. V ostatních oblastech vyjádřil potřebu podpory výrazně nižší podíl ředitelů. Mezi častější oblasti patřilo např. také zajištění personálního obsazení SVČ, získávání dalších dovedností v oblasti ICT či podpora v oblasti finančních prostředků.

Spolupráce SVČ s externími partnery patří dlouhodobě mezi jejich silné stránky, podobně jako v případě ŠD a ŠK. Ve školním roce 2024/2025 byla tato oblast hodnocena na výborné úrovni u 39 %, na očekávané úrovni pak u 61 % SVČ. Žádné SVČ nebylo v této oblasti hodnoceno negativně. Naopak silné stránky v oblasti spolupráce s externími partnery byly identifikovány u více než poloviny středisek (52 %). Mezi významné partnery patří zřizovatelé, místní organizace, neziskové subjekty a školy všech stupňů. Klíčovým přínosem této spolupráce je nejen rozšíření nabídky a kvality volnočasových aktivit, ale i aktivní podíl středisek na komunitním životě a rozvoji občanské souměřitelnosti u dětí a mládeže s pozitivním dopadem na prevenci rizikového chování. Z celkového počtu 54 SVČ navázalo 52 (96 %) spolupráci se školami – nejčastěji se spolupráce zaměřuje na podporu pohybových a uměleckých dovedností a rozvoj různých druhů gramotností (např. čtenářské, přírodovědné, jazykové, informační, sociální, finanční). Významná je také prevence rizikového chování a podpora specifických skupin účastníků – nadaných, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, dětí s odlišným mateřským jazykem či těch ohrožených školním neúspěchem.

GRAF 103 | Způsoby spolupráce se školami – podíl SVČ (v %)

Kromě spolupráce se školami je u většiny zařízení patrná i provázanost s ostatními SVČ – 74 % z nich vzájemně spolupracuje, a to zejména na organizaci pohybových a uměleckých aktivit či v rámci sdílení dobré praxe. Celkově lze spolupráci SVČ s externími partnery a školami hodnotit jako široce rozvinutou, obsahově pestrou a přínosnou jak pro samotná zařízení, tak pro školy a místní komunity.

Materiální a prostorové podmínky středisek byly ve školním roce 2024/2025 hodnoceny převážně pozitivně. Naprostá většina zařízení splnila očekávanou nebo výbornou úroveň (93 %). Potřebu zlepšení vykazovala pouze čtyři zařízení (7 %). U žádného střediska nebyla identifikována nevyhovující úroveň. Silné stránky v této oblasti byly zaznamenány u 20 SVČ (37 %), slabé u čtyř. Významná část zařízení využívá prostory ve vlastnictví zřizovatele (72 %), přičemž některá provozují činnost výhradně v těchto prostorách, jiná SVČ je sdílí s dalšími subjekty (např. školami). Další část SVČ realizuje činnost v pronajatých prostorách, často rovněž sdílených.

Opakujícím se pozitivním rysem je spolupráce se zřizovateli, díky níž dochází ke zkvalitňování prostorového a materiálního zázemí. Zájmové vzdělávání často probíhá v esteticky podnětném prostředí, řada SVČ se také aktivně zapojuje do rozvojových projektů a dbá na účelné a efektivní využívání dostupného zázemí. Pozitivně bylo rovněž hodnoceno zajištění přesunu účastníků mezi školou a SVČ.

Nadále se daří u mnohých SVČ udržovat vysoký standard v oblasti materiálních podmínek, kdy 31 % SVČ bylo hodnoceno na úrovni výborné. Zvýšil se však počet SVČ, u nichž byla identifikována potřeba zlepšení (7 % oproti 0 % v minulém roce). Rizika v oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví účastníků (např. zabezpečení vstupu, evidence úrazů) byla zjištěna u 7 % zařízení, což je obdobné minulému školnímu roku. I nadále převažují pozitivní trendy v oblasti zázemí pro zájmové vzdělávání, které SVČ aktivně upravuje ve spolupráci se svými zřizovateli i prostřednictvím vlastních projektových aktivit.

7.1.5 Personální podmínky – školní družiny a školní kluby

Vývoj počtu pracovníků ve ŠD a ŠK odpovídá vývoji počtu těchto zařízení a počtu účastníků. Ve školním roce 2024/2025 došlo k nárůstu zejména počtu interních pracovníků ve ŠD, a to včetně ostatních pedagogických pracovníků, například asistentů pedagoga. Počet externích pracovníků ve ŠD i ŠK zůstal ve sledovaném období na srovnatelné úrovni s předchozím školním rokem.

TABULKA 58 | Počet pracovníků ve ŠD a ŠK

Ukazatel	2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024		2024/2025	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
ŠD										
Počet vychovatelů – interní	14 866	10 875	15 194	11 125	15 907	11 568	16 518	11 947	17 032	12 228
Počet vychovatelů – externí	332	62	363	70	413	81	385	79	340	66
Počet ost. ped. pracovníků – interní	1 944	585	2 127	636	2 334	689	2 749	781	2 952	863
Počet ost. ped. pracovníků – externí	152	25	110	21	114	28	115	25	118	16
<i>z ost. ped. pracovníků asistenti pedagoga</i>	1 826	555	1 995	595	2 199	643	2 645	751	2 794	788
ŠK										
Počet vychovatelů – interní	1 055	340	1 136	349	1 232	380	1 335	393	1 375	387
Počet vychovatelů – externí	534	38	560	34	700	42	696	40	716	39
Počet ost. ped. pracovníků – interní	417	78	447	75	562	98	635	97	594	85
Počet ost. ped. pracovníků – externí	940	79	917	76	896	61	949	63	895	66
<i>z ost. ped. pracovníků asistenti pedagoga</i>	53	12	56	13	72	17	80	22	83	17

Pozn.: Interní ped. pracovníci – ped. pracovníci v pracovním poměru; externí ped. pracovníci – ped. pracovníci na základě dohod; FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané.

Ve školním roce 2024/2025 působilo v navštívených ŠD a ŠK průměrně 2,5 interního pedagoga na jedno zařízení (přepočtený stav). Předpoklady odborné kvalifikace podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících, splňovalo 94 %, resp. 92 % hospitovaných vychovatelů, což potvrzuje vedení činností kvalifikovanými pedagogy. Úroveň kvalifikovanosti se tak ve srovnání s předchozím školním rokem mírně zvýšila. Působení asistenta pedagoga bylo zaznamenáno při hospitovaných činnostech ve ŠD v 26 % a ve ŠK v 16 % případů. Další pedagogický pracovník nebo školní asistent byl přítomen ve ŠD v 6 % a ve ŠK v 10 % případů.

Dílní kritéria vztahující se k personálním podmínkám byla ve většině případů hodnocena na očekávané úrovni. Nově se častěji objevila potřeba zlepšení v oblasti aktivní spolupráce pedagogů a poskytování vzájemné podpory a zpětné vazby. Naopak příznivě byla hodnocena atmosféra ve ŠD a ŠK, která byla založena na vzájemné důvěře a kvalitní komunikaci.

7.1.6 Personální podmínky – střediska volného času

Ve školním roce 2024/2025 působilo v průměru 9,2 interního a externího pedagoga volného času na jedno SVC (přepočtený stav). Oproti předchozímu školnímu roku došlo k mírnému navýšení počtu pracovníků: interních pedagogů bylo evidováno 2 543 a externích 1 5015. V přepočtu na plné úvazky to odpovídá 2 091,6 interního a 1 012,3 externího pedagoga.

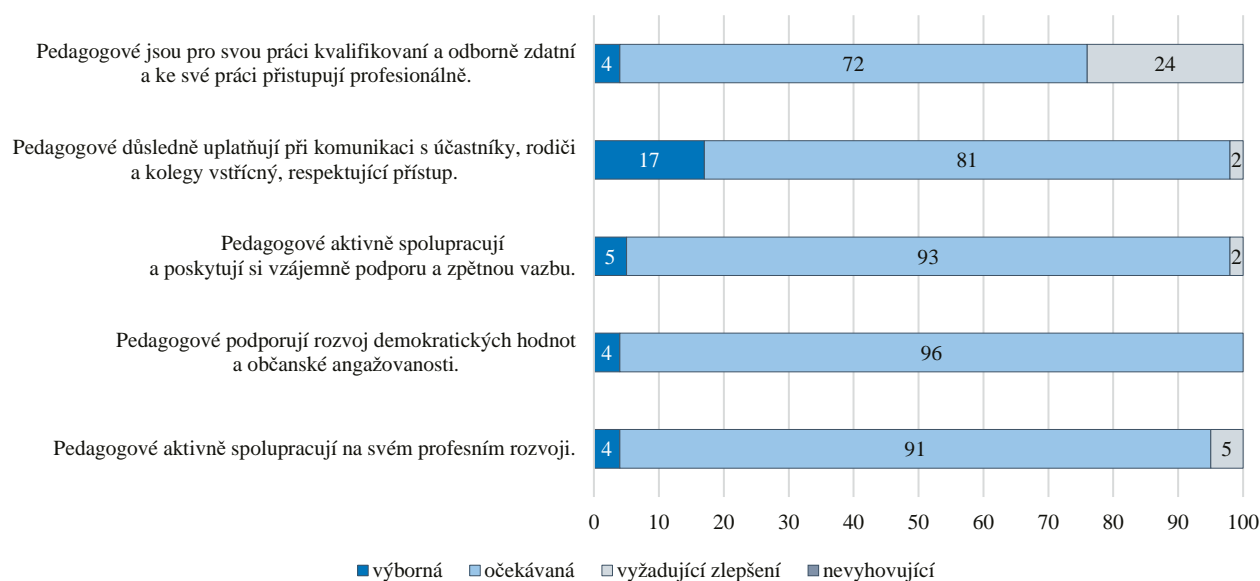
TABULKA 59 | Počet pracovníků ve SVC

Ukazatel	2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024		2024/2025	
	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ	FO	PPZ
Počet ped. pracovníků – interní	2 336	2 017	2 406	2 019	2 390	2 024	2 485	2 082	2 543	2 092
Počet ped. pracovníků – externí	11 775	743	12 709	954	13 611	1 010	14 805	1 035	15 015	1 012

Pozn.: FO – fyzické osoby; PPZ – přepočtený počet na plně zaměstnané.

Téměř devět z deseti hospitovaných pedagogických pracovníků (89 %) splňovalo požadavky odborné kvalifikace podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících; tento podíl představuje mírné zlepšení oproti minulému roku (87 %) a svědčí o pokračujícím důrazu na kvalitu vzdělávání ve SVC.

Přestože většina středisek vykazuje v oblasti personálního zajištění odpovídající úroveň, v přibližně 6 % z navštívených zařízení (3 z celkových 54) byly identifikovány nedostatky, které představují porušení požadavků v oblasti odborné kvalifikace nebo personálního pokrytí. Tyto případy si vyžadují zvýšenou pozornost a cílenou podporu, zejména v oblasti systematického zvyšování kvalifikace a zajištění odborného vedení nepedagogických pracovníků.

GRAF 104 | Kritéria pro hodnocení SVČ v oblasti personálních podmínek (v %)

Personální podmínky ve SVČ byly ve většině sledovaných oblastí hodnoceny jako stabilní a očekávané. Nejvíce rezerv přetrvává v oblasti odborné kvalifikace a zdatnosti – přibližně čtvrtina středisek vykázala v tomto směru nedostatky. V oblasti komunikace a přístupu pedagogů k účastníkům, rodičům i kolegům však byla zjištěna velmi pozitivní, výborná nebo očekávaná úroveň převažovala téměř ve všech střediscích. Podobně byla příznivě hodnocena i spolupráce mezi pedagogy, vzájemná podpora a sdílení zkušeností, které přispívají ke kvalitnímu vnitřnímu klimatu SVČ. Zcela bez nedostatků bylo hodnoceno naplňování podpory demokratických hodnot a občanské angažovanosti. Aktivní účast pedagogů na vlastním profesním rozvoji zůstává převážně na očekávané úrovni, v několika případech však byla zaznamenána nižší míra zapojení. Celkově platí, že personální stabilita, týmová spolupráce a kvalitní komunikace představují silné stránky většiny navštívených SVČ, přičemž prostor pro zlepšení se týká zejména kvalifikace pedagogických pracovníků a jejich iniciativy v profesním růstu.

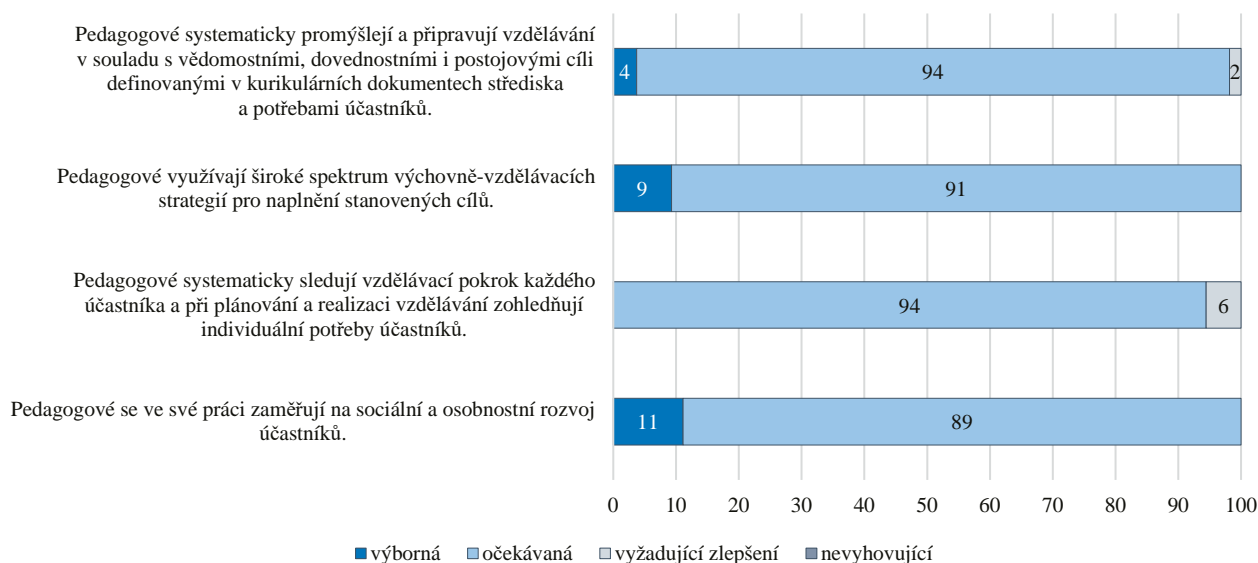
7.2 Průběh zájmového vzdělávání

7.2.1 Organizace vzdělávání, metody a formy výuky

V rámci hodnocení organizace vzdělávání a využívaných metod a forem výuky byly ŠD, ŠK a SVČ v tomto školním roce pouze ve výjimečných případech hodnoceny na jiné než očekávané úrovni.

Hodnocení v kritériích 4.2 (pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů) a 4.3 (pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého účastníka a při plánování a realizaci vzdělávání zohledňují individuální potřeby účastníků) se však ve ŠD a ŠK výrazně liší od hodnocení ZŠ (o 11, resp. 13 p. b. lepší hodnocení ŠD a ŠK), jichž jsou součástí. Pozitivně byly hodnoceny zejména následující prvky související s organizací zájmového vzdělávání a volbou metod a forem výuky:

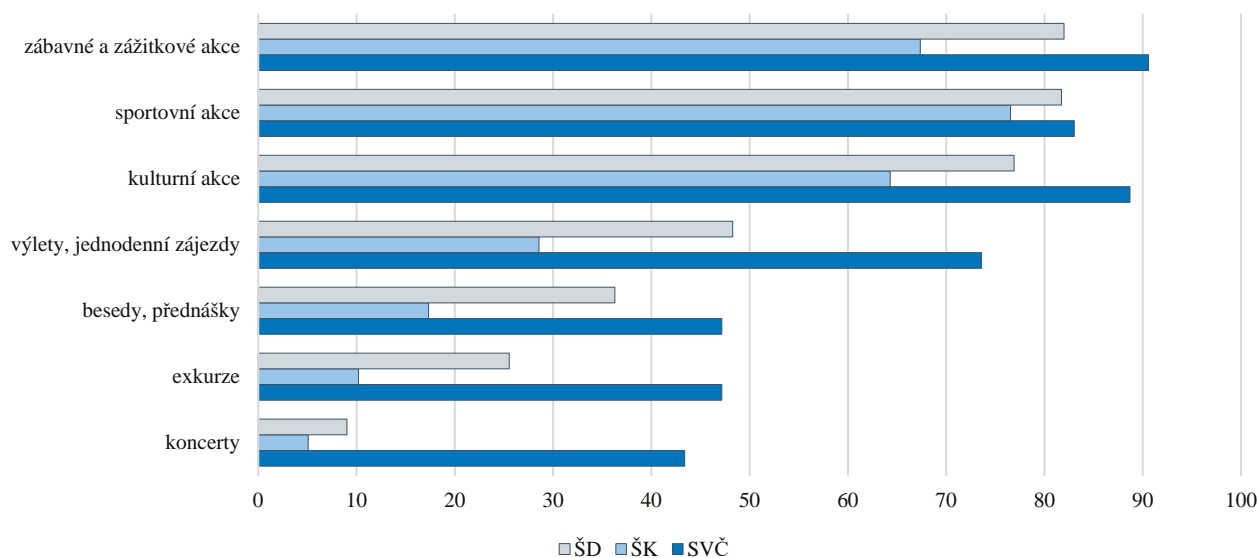
- široká nabídka atraktivních a motivujících aktivit rozvíjejících tvořivost a sebedůvěru účastníků;
- podpora rozvoje gramotností a kompetencí prostřednictvím vhodně zvolených vzdělávacích metod (např. zábavné a zážitkové akce, kulturní akce, projektové dny i exkurze);
- cílená individualizace vzdělávání, včetně podpory talentu a osobních zájmů účastníků;
- efektivní propojení základního a zájmového vzdělávání;
- schopnost pružně inovovat nabídku činností na základě aktuální poptávky;
- každodenní provoz umožňující spontánní aktivity žáků.

GRAF 105 | Kritéria pro hodnocení SVČ v oblasti organizace vzdělávání, metod a forem výuky (v %)

7

Význam těchto zjištění potvrzuje skutečnost, že individuální přístup k účastníkům, rozvoj jejich nadání a vytváření příznivého klimatu byly typickými rysy sledovaných vzdělávacích činností ve všech typech zařízení. Zvláštní pozornost si zaslouží role SVČ při podpoře rozvoje nadaných účastníků. Zájmové vzdělávání představuje významný nástroj pro realizaci cílů vymezených v koncepčních dokumentech České republiky (např. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+) v oblasti vzdělávání.

Různorodost činností v zařízeních poskytujících zájmové vzdělávání dokládá podíl ŠD, ŠK a SVČ, které organizují vybrané typy příležitostných činností. Mezi jednotlivými typy zařízení jsou patrné rozdíly – výrazněji se projevuje skutečnost, že širší spektrum příležitostných činností organizuje SVČ, zatímco u ŠK je tento počet nižší. V případě 4 % ŠD, 23 % ŠK a 2 % SVČ nebyly příležitostné činnosti realizovány vůbec.

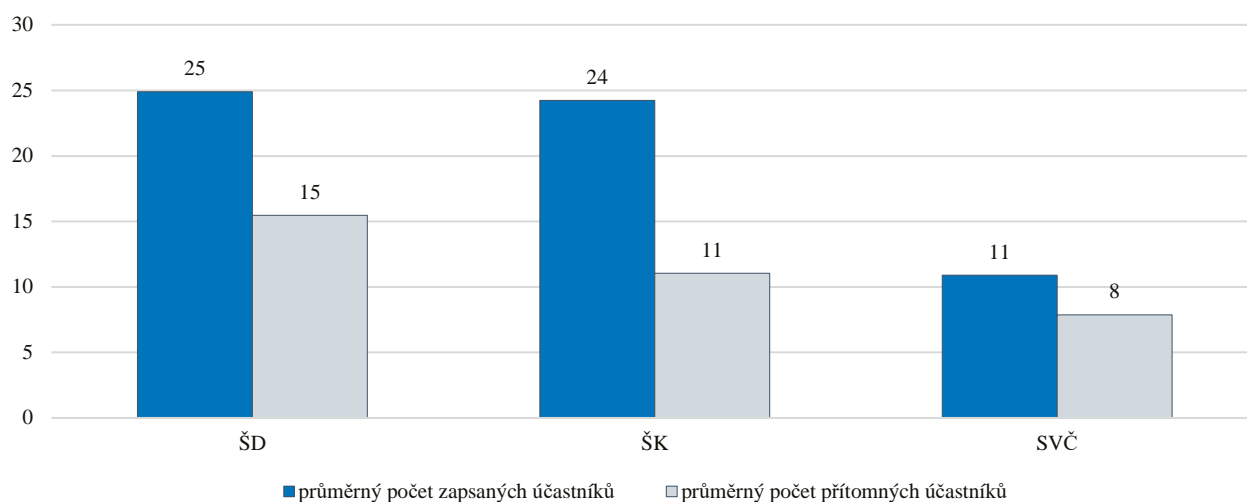
GRAF 106 | Podíl ŠD, ŠK a SVČ, které organizují vybrané typy příležitostných činností (v %)

Positivním zjištěním je zaznamenaná schopnost ŠD, ŠK a SVČ flexibilně přizpůsobovat nabídku činností měnícím se zájmům a preferencím účastníků.

V rámci inspekční činnosti bylo uskutečněno 2 442 hospitací ve ŠD, 138 hospitací ve ŠK a 906 hospitací ve SVČ. Nejčastěji byla hospitována pravidelná zájmová činnost (okolo dvou třetin hospitací v ŠD a ŠK a 95 % hospitací v SVČ). Pedagogové využívali pestrou škálu aktivit, účinně motivovali účastníky a podporovali rozvoj jejich zájmů s ohledem na jejich schopnosti a dovednosti. V případě školních družin tvořily pravidelnou zájmovou činnost v největší míře

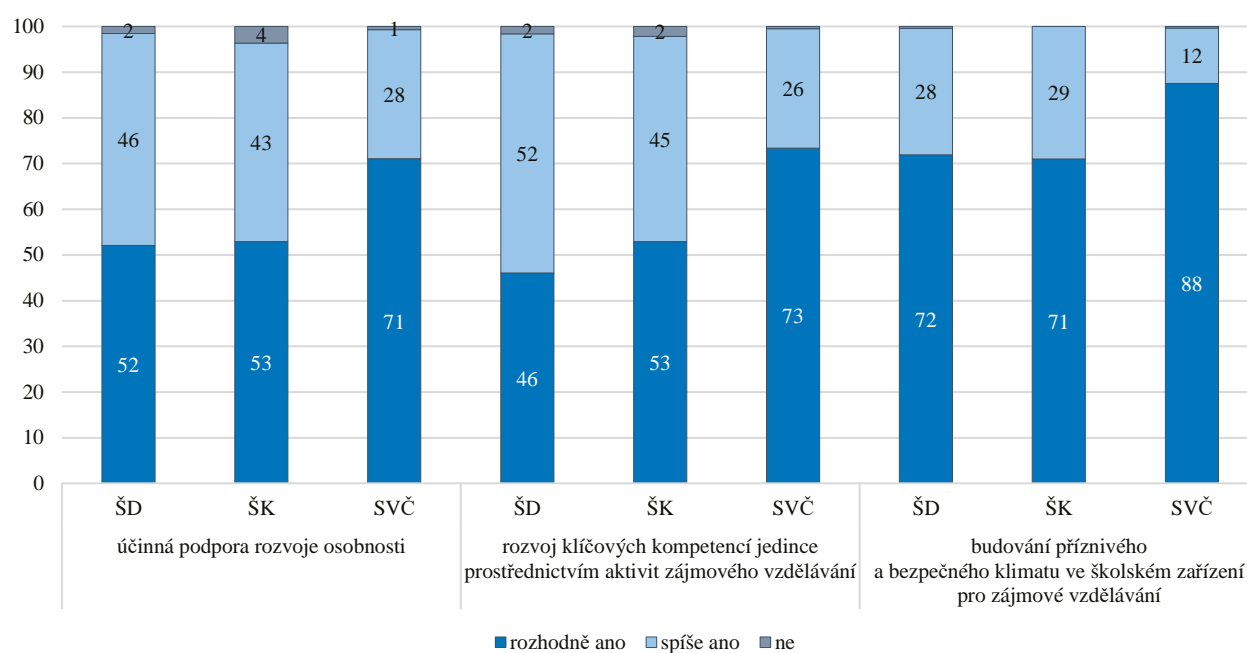
výtvarné, rukodělné a esteticko-umělecké činnosti, odpočinkové a relaxační činnosti, sportovní a pohybové aktivity, hry, stavebnice a četba doplněné o pobyt venku. V ŠK se jednalo nejčastěji o sportovní kroužky, výtvarné a rukodělné kroužky či individuální činnost a relaxaci. Navštívená pravidelná zájmová činnost ve SVCČ odrážela nabídku kroužků a činností pro různé věkové skupiny. Převažovaly sportovní, výtvarné a rukodělné zájmové útvary, následované hudebními, tanečními a vědecky zaměřenými zájmovými útvary (např. robotika, 3D tisk, ICT). Mezi další nabízené zájmové útvary patřily např. přírodovědné útvary, útvary zaměřené na cizí jazyky, pečení, vaření, dramatické a mnoho dalších.

GRAF 107 | Průměrné počty účastníků zájmového vzdělávání v hospitovaných zájmových útvarech



Průměrné počty účastníků zájmového vzdělávání odpovídají hodnotám zjištěným v minulých letech, k žádnému zásadnímu vývoji tak nedošlo. Průměrná účast v hospitovaných zájmových útvarech byla 62 % ve ŠD, 46 % ve ŠK a 72 % ve SVCČ. Přibližně tři čtvrtiny navštívených zájmových útvarů ve SVCČ byly určeny žákům základních a středních škol, 15 % potom představovaly zájmové útvary určené dětem předškolního věku. Na dospělé a rodiče s dětmi se zaměřovala shodně 4 % zájmových útvarů.

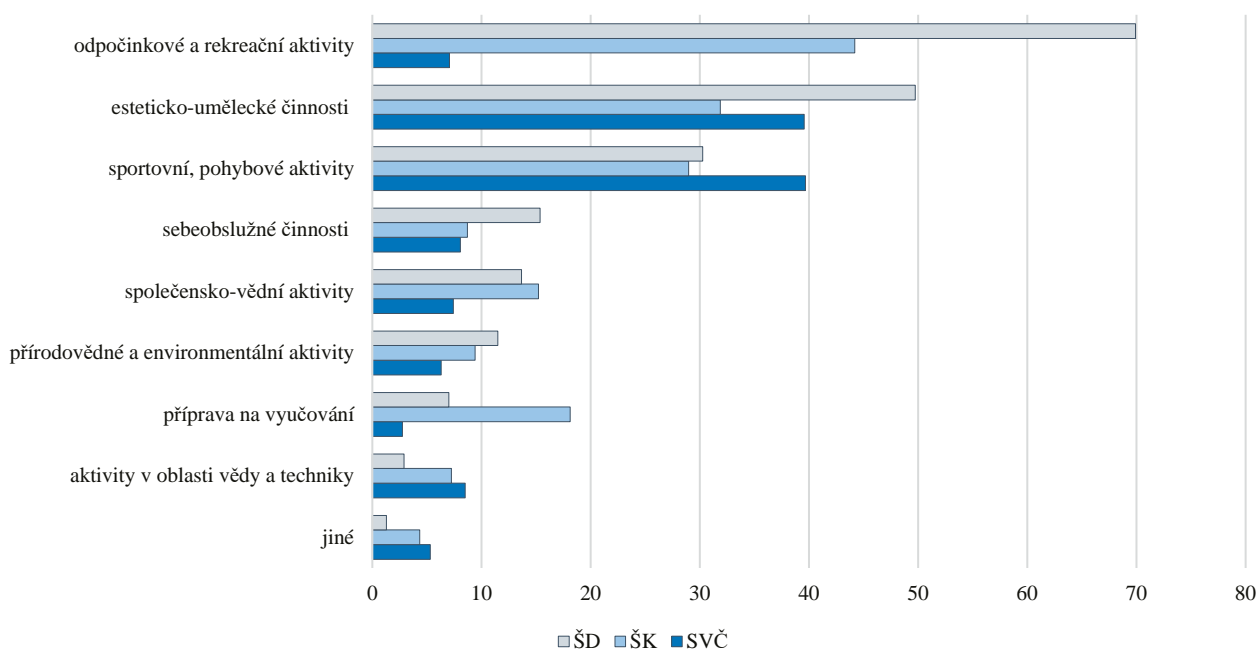
GRAF 108 | Vybrané aspekty hospitovaných zájmových útvarů (v %)



Účinná podpora rozvoje osobnosti byla uplatňována především ve SVCČ (71 % rozhodně ano), zatímco ve ŠD a ŠK byly v tomto ohledu spatřovány určité rezervy (52, resp. 53 % rozhodně ano). Podobně byl hodnocen rozvoj klíčových kompetencí účastníků zájmového vzdělávání (73 % rozhodně ano v SVCČ oproti 46 % v ŠD a 53 % v ŠK).

Nejpozitivněji bylo hodnoceno budování příznivého a bezpečného klimatu, které bylo pozorováno téměř ve všech hospitovaných zájmových útvarích.

GRAF 109 | Zaznamenané aktivity ve všech typech hospitovaných zájmových útvarů (v %)



V nejčastěji zaznamenanými aktivitami byly ve ŠD a ŠK odpočinkové a rekreační aktivity, esteticko-umělecké činnosti a sportovní či pohybové aktivity. Poslední dvě jmenované pak patřily k nejčastějším také ve SVC. Ve ŠK byl větší prostor věnován rovněž přípravě na vyučování.

7.2.2 Podpora účastníků vzdělávání

V hodnocení podpory účastníků zájmového vzdělávání byly ve školním roce 2024/2025 ŠD, ŠK a SVC jen zcela výjimečně posouzeny na nižší než očekávané úrovni. U ŠD a ŠK je třeba zdůraznit zaměření na poskytování účinné podpory všem účastníkům zájmového vzdělávání s potřebou podpůrných opatření. V rámci kritéria 6.2 bylo zjištěno, že přibližně pětina hodnocených zařízení v této oblasti vyžaduje zlepšení. U SVC byl naopak zaznamenán vyšší podíl zařízení hodnocených na úrovni výborné, zejména v oblastech osobnostního rozvoje účastníků, podpory otevřenosti, tolerance a respektu k odlišnostem a v zajišťování rovných příležitostí.

K pozitivně hodnoceným prvkům zájmového vzdělávání patřilo zejména:

- systematické uplatňování individuálního přístupu k účastníkům v souladu s jejich vzdělávacími potřebami, doplněné širokou nabídkou činností a vhodnými podpůrnými opatřeními;
- otevřený přístup a podpora všech účastníků bez rozdílu, včetně cíleného zaměření na znevýhodněné skupiny (např. účastníky s odlišným mateřským jazykem, se zdravotním znevýhodněním, ze sociálně slabého prostředí);
- posilování sebedůvěry účastníků prostřednictvím aktivit, které umožňují zažít úspěch, dále oceňování a prezentace dosažených výsledků a kvalitní komunikace a spolupráce mezi zapojenými aktéry.

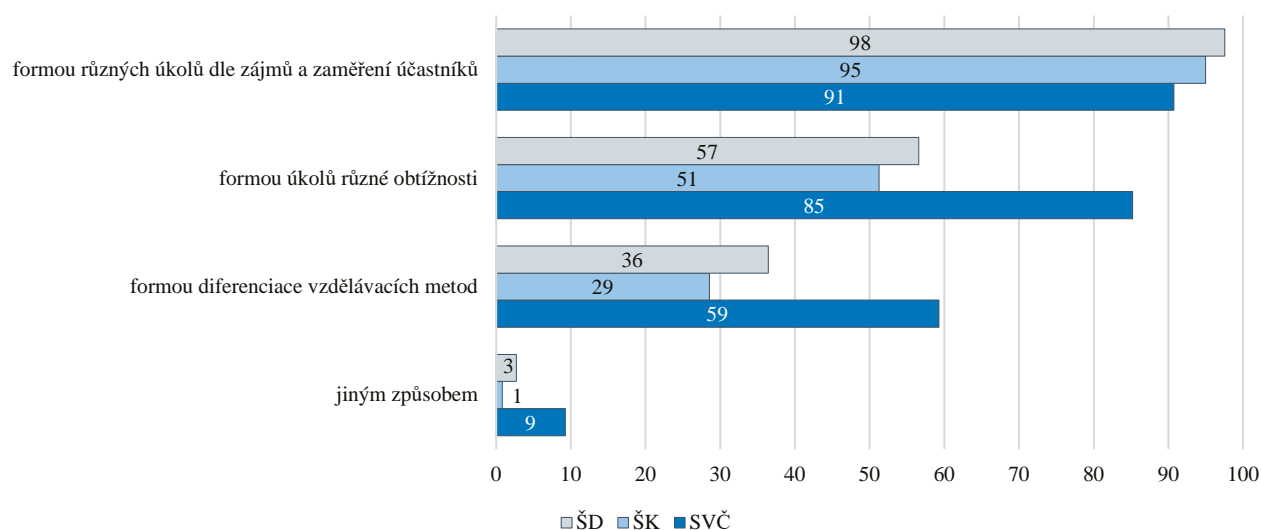
Současně byla identifikována rizika, která mohou snižovat kvalitu podpory účastníků zájmového vzdělávání. Mezi ně patří zejména nedostatečný přenos informací mezi pedagogickými pracovníky v základním a zájmovém vzdělávání (např. při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami). Jak bylo uvedeno v kapitole 7.1.3, častěji probíhá spolupráce v oblasti podpory účastníků se SVP mezi školou a ŠD (74 %), v ŠK je to již méně časté (50 %). Podpora při identifikaci vzdělávacích potřeb účastníků pak byla zaznamenána v ŠD i v ŠK v méně než polovině zařízení (47 %, resp. 35 %).

Postupy zařízení poskytujících zájmové vzdělávání při využívání podpůrných opatření se vzhledem k jejich charakteru liší podle složení a potřeb účastníků. V hospitovaných útvarech byla inkluze účastníků se SVP pozorována v 87 % případů v ŠD a v 80 % případů v ŠK, kde byli účastníci se SVP přítomni. Přesto se jeví jako žádoucí posílit kvalitu předávání informací, například formou systematického informování pedagogů ŠD a ŠK ze strany školských poradenských zařízení nebo přímo od pedagogických pracovníků základních škol a také prostřednictvím účelného zapojení asistentů pedagoga.

Odlíšná situace je patrná u SVČ, kde se doporučení poradenských zařízení pro úpravu organizace či průběhu zájmového vzdělávání pro účastníky se SVP vyskytují jen výjimečně. Dostupnost informací o SVP účastníků z externích zdrojů, jako jsou školy nebo školská poradenská zařízení, uvedlo pouze 48 % ředitelů SVČ. Pedagogové volného času tak často nedisponují potřebnými informacemi o SVP účastníků zájmového vzdělávání, přičemž vlastní diagnostiku provádí 46 % zařízení. Silnou stránkou SVČ zůstává nižší počet účastníků jednotlivých zájmových útvarů a jejich výrazný zájem o nabízené činnosti. Další potenciál rozvoje lze spatřovat ve zlepšení informačních toků a sdílení zkušeností mezi interními a externími pedagogy o vzdělávacích potřebách účastníků zájmového vzdělávání.

Většina zařízení zájmového vzdělávání využívá k podpoře účastníků individualizaci jejich vzdělávací činnosti. Tento přístup nebyl uplatňován pouze v 6 % ŠD a 6 % ŠK. Ve SVČ byla individualizace realizována ve všech sledovaných případech.

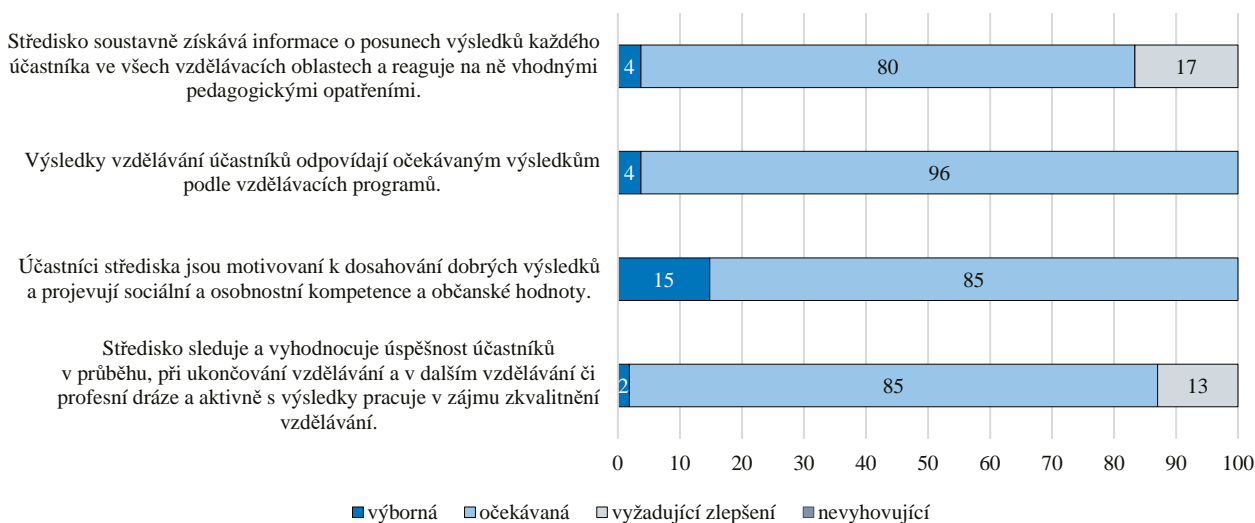
GRAF 110 | Individualizace výuky a práce s účastníky zájmového vzdělávání ve ŠD, ŠK a SVČ (v %)



K nejčastějším metodám individualizace patřilo zadávání úkolů vycházejících z individuálních zájmů a zaměření účastníků (více než 90 % zařízení). Dále byla využívána možnost řešit úkoly různé obtížnosti a diferenciací vzdělávacích metod (obě aktivity častěji v SVČ). Analýza zároveň ukázala, že i přes vysoké procento uplatňování individualizace existují rezervy v jejím dalším rozšiřování, a to u 3 % ŠD, 1 % ŠK a 9 % SVČ (např. zapojení asistenta pedagoga, individualizace nabídky aktivit apod.).

7.3 Výsledky zájmového vzdělávání

V oblasti výsledků zájmového vzdělávání patří stejně jako v předchozích letech k nejlépe hodnoceným oblast motivace účastníků k dosahování dobrých výsledků, a to jak ve ŠD a ŠK, tak ve SVČ. Pestrá nabídka pravidelných zájmových aktivit, projektů i nejrůznějších akcí účinně podporuje rozvoj osobnosti žáků a prosociálních vztahů a přispívá k prevenci rizikového chování účastníků. Pozitivně byly hodnoceny výsledky vzdělávání také ve vztahu k očekávaným výsledkům podle vzdělávacích programů. Naopak prostor pro zlepšení spočívá především v pravidelném monitorování vzdělávacích pokroků účastníků a v hodnocení jejich dosažených výsledků. Přínosné by bylo u některých ŠD, ŠK a SVČ výrazněji zapojit do hodnocení veřejnost a prezentovat tak kvalitu a rozmanitost zájmového vzdělávání.

GRAF 111 | Kritéria pro hodnocení SVČ v oblasti výsledků vzdělávání (v %)

Pro hodnocení výsledků zájmového vzdělávání využívají ŠD a ŠK většinou vlastní interní nástroje. Jedná se zejména o slovní hodnocení dílčích úkolů výtvarného, pohybového a sportovního zaměření, hodnocení krátkodobých i dlouhodobějších projektů. Samostatně nebo ve spolupráci se školou pořádají přehlídky výtvarných prací, využívají je k estetizaci prostor a seznamují s nimi i zákonné zástupce a veřejnost. Většinou vše probíhá v rámci jedné základní školy. SVČ v řadě oblastí dosahují výsledků, které svým významem přesahují region, a reprezentují školské zařízení často na celostátní i mezinárodní úrovni (zejména obory pohybové, taneční, sportovní...). Podílí se také na udržování kulturních tradic regionu.

7.4 Závěry a doporučení pro zájmové vzdělávání

Pozitivní zjištění

- V oblasti kvalifikovanosti pedagogických pracovníků ŠD a ŠK došlo k mírnému zlepšení oproti předchozímu roku.
- Pedagogové využívají pestrou škálu metod a motivují účastníky zájmového vzdělávání k jednotlivým činnostem. Systematicky uplatňují individuální přístup k účastníkům, doplněný širokou nabídkou činností a podpůrnými opatřeními.
- Zařízení vhodně podporují sebedůvěru účastníků (možnost zažít úspěch, oceňování výsledků, prezentace dovedností).
- Spolupráce SVČ s externími partnery a školami, která přináší rozšíření nabídky a zkvalitnění programů, zůstává na výborné úrovni.
- Pokračuje přizpůsobování nabídky zájmových útvarů ve SVČ aktuálním zájmům účastníků a jejich rodičů, flexibilita zůstává jejich silnou stránkou, přičemž se daří udržet stabilní počty zájmových útvarů i účastníků. Pružná inovace nabídky zájmového vzdělávání podle aktuální poptávky probíhá také v ŠD a ŠK.

Negativní zjištění

- U ŠD a ŠK byly místy hodnoceny nedostatky v kvalifikovanosti a odborné zdatnosti, konstatována byla potřeba rozvoje spolupráce a poskytování zpětné vazby mezi pedagogy.
- Přibližně pětina zařízení (ŠD, ŠK) v rámci kritéria 6.2 vyžaduje zlepšení v podpoře účastníků se SVP.
- Probíhá nedostatečný přenos informací mezi pedagogy ZŠ a zařízeními zájmového vzdělávání (zejména při péči o žáky se SVP).
- Přetrvává nedostatek zkušených odborníků ve SVČ zejména pro polytechnické a rukodělné zájmové útvary, poptávka po těchto specializacích zůstává neuspokojená.

- Podobně jako v loňském roce lze zaznamenat nekvalifikovanost některých vedoucích zájmových útvarů pro pedagogickou práci ve SVČ – značná část těchto vedoucích jsou trenéři či odborníci v oboru, avšak bez pedagogické způsobilosti.
- Chybí cílená podpora začínajících a externích pedagogů ve SVČ, zejména systematické mechanismy pro jejich adaptaci a profesní růst.
- I v tomto roce byl zjištěn nedostatečný a nefunkční systém hospitační a kontrolní činnosti u některých SVČ (absence pravidelného vyhodnocování kvality pedagogické práce, především u externích pedagogů).

Doporučení pro školy a školská zařízení pro zájmové vzdělávání

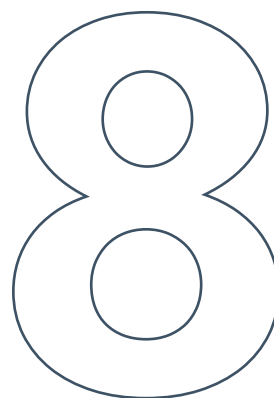
- Rozvíjet vnitřní kulturu zařízení v souladu s těmito záměry prostřednictvím aktivního vedení a zapojování pracovníků do rozhodování. Posílit nábor a udržení odborníků v oblasti polytechnických a rukodělných činností, např. prostřednictvím cílených kampaní, spolupráce s odbornými školami a motivačních benefitů.
- Prohlubovat propojování formálního a neformálního vzdělávání a sdílet know-how mezi ZŠ, ŠD, ŠK a SVČ.
- Podporovat inkluzivní přístup a zajišťovat dostupnost aktivit pro všechny účastníky. Cíleně podporovat účastníky ze znevýhodněného prostředí.
- Posílit systematické předávání informací o vzdělávacích potřebách účastníků (zejména u žáků se SVP).
- Zajistit systematické doplňování pedagogické kvalifikace u vedoucích zájmových útvarů ve SVČ, kteří ji postrádají, formou akreditovaných kurzů a metodické podpory.
- Zavést cílenou podporu začínajících a externích pedagogů, například formou mentoringu, sdílení dobré praxe a metodických seminářů.
- Ve SVČ nastavit funkční systém hospitační a kontrolní činnosti, který bude zahrnovat pravidelné hodnocení kvality pedagogické práce interních i externích pracovníků a následnou zpětnou vazbu.

Doporučení pro zřizovatele

- Pravidelně sledovat demografický vývoj a zajistit odpovídající kapacity zařízení, případně upravit maximální počet účastníků.
- Monitorovat kvalitu řízení školských zařízení a podporovat vzdělávání a rozvoj kompetencí vedoucích pracovníků.
- Umožňovat účast znevýhodněných nebo specifických skupin, zajistit dostupnost programů pro děti se zdravotním, sociálním či věkovým znevýhodněním. Podporovat projekty zaměřené na práci se znevýhodněnými dětmi.
- Zajistit personální podporu (např. asistenti pedagoga) i pro zájmové vzdělávání.
- Podporovat rovnoměrný rozvoj nabídky činností mezi různými typy zařízení (ŠD, ŠK, SVČ).
- Podporovat další vzdělávání pedagogů v oblasti zájmového vzdělávání a inovativních metod.
- Podněcovat spolupráci zařízení (síťování, sdílení programů, projektů).

Doporučení na úrovni systému

- Koordinovat zájmové vzdělávání s regionálními a národními strategiemi a sledovat poptávku a kapacity napříč regiony. Podporovat jeho význam pro rozvoj kompetencí, gramotností a motivace účastníků, individualizaci vzdělávání, aktivní trávení volného času a prevenci rizikového chování.
- Posílit postavení zájmového vzdělávání v rámci vzdělávací soustavy jako klíčového partnera pro naplňování cílů Strategie 2030+.
- Zajistit rovný přístup k aktivitám napříč regiony (odstranit rozdíly mezi SVC a ŠK).
- Nastavit jednotné standardy kvality a pravidelně vyhodnocovat jejich naplňování ve všech školách a školských zařízeních.
- Systematicky podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků, rozšiřovat nabídku prakticky využitelné a snadno dostupné metodické podpory a podporovat mentoring a sdílení dobré praxe.
- Zajišťovat dostupnost zájmového vzdělávání pro všechny děti, včetně znevýhodněných a specifických skupin.
- Podporovat rozvoj digitalizace a moderních vzdělávacích trendů v zájmovém vzdělávání.
- Posílit roli zájmového vzdělávání v inkluzi a naplňování rovných příležitostí v rámci Strategie 2030+ a současně zavést nástroje pro sledování a evaluaci kvality individualizace a inkluzivních opatření.

A large, hollow outline of the number 8, positioned in the upper right quadrant of the page. It is flanked by two horizontal grey bars: one on the left and one on the right, both extending from the left and right edges of the page towards the number.

8

Zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8 ZAŘÍZENÍ PRO VÝKON ÚSTAVNÍ NEBO OCHRANNÉ VÝCHOVY

Školská zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (dále také „zařízení“ nebo „školské zařízení“) zajišťují dětem ve věku od 3 do 18 let, případně mládeži do 26 let, na základě rozhodnutí soudu o ústavní výchově, ochranné výchově nebo o předběžném opatření, náhradní výchovnou péči nebo preventivně výchovnou péči a podílejí se na předcházení vzniku nebo rozvoji negativních vlivů na chování dítěte. Účelem zařízení je zajistit nezletilé osobě náhradní výchovnou péči v zájmu jejího zdravého vývoje, řádné výchovy a vzdělání. Zajišťují péči, kterou by za běžných okolností poskytovali rodiče nebo jiné osoby odpovědné za výchovu dítěte. S dítětem musí být zacházeno s ohledem na jeho věk a individuální potřeby tak, aby byl podporován jeho plný a harmonický rozvoj. Zároveň dětem poskytují plné přímé zaopatření.

Školská zařízení se podle svého zaměření a míry podpory poskytované dětem dělí na diagnostické ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a výchovné ústavy. Zařízení pro preventivně výchovnou péči jsou střediska výchovné péče. Diagnostický ústav představuje internátní zařízení, ve kterém probíhá komplexní psychologická, pedagogická a sociální diagnostika dětí a mládeže. Na jejím základě a podle rozhodnutí soudu jsou děti umísťovány ideálně zpět do rodiny, do péče osoby odpovědné za výchovu, ale ve většině případů bohužel dále do některého ze zařízení náhradní výchovné péče. Do dětského domova jsou umísťovány děti, které jsou zpravidla samostatné, ale vyžadují pravidelnou kontrolu a režim. Mohou zde být umístěny také nezletilé matky se svými dětmi. Děti v těchto zařízeních obvykle navštěvují školy mimo zařízení. Děti, jejichž chování vyžaduje stálý dohled a intenzivní výchovnou péči z důvodu závažných poruch chování, jsou umísťovány do dětských domovů se školou nebo výchovných ústavů. Součástí těchto zařízení bývají zpravidla základní a střední školy, které zajišťují vzdělávání umístěných dětí. Střediska výchovné péče poskytují preventivní a intervenční podporu dětem, žákům a studentům ohroženým poruchami chování nebo jinými negativními jevy ovlivňujícími jejich psychosociální vývoj. Pomoc směřuje rovněž k jejich rodičům (nebo osobám odpovědným za výchovu) a pedagogickým pracovníkům, kteří se na péči o tyto děti podílejí.

Česká školní inspekce (dále také „ČŠI“) hodnotila ve školním roce 2024/2025 jednotlivá zařízení podle Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání ve školách a školských zařízeních⁷⁸ (dále také „kritéria“) v modifikaci pro diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče. Při hodnocení jednotlivých zařízení se opírala o *Standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči* a o *Standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče*⁷⁹. Tyto standardy definují základní kritéria kvality péče v oblasti výchovně-vzdělávacího procesu, v personálních, organizačních a materiálních aspektech péče a kvality poskytovaných služeb.

K získání informací o zařízeních a o kvalitě výchovně-vzdělávacího procesu využila ČŠI 501 hospitací při různých činnostech v rodinných a výchovných skupinách, 492 řízených rozhovorů s některými dětmi, odpovědi z 91 dotazníků pro náhodně vybrané děti a 447 dotazníků vyplněných vychovateli.

Při hodnocení jednotlivých zařízení se ČŠI zaměřovala zejména na naplňování koncepce jednotlivých zařízení, kvalitu a funkčnost odborných programů v zařízení, naplňování programů rozvoje osobnosti dětí, zabezpečení vzdělávání ve školách při zařízení i v externích školách, kvalitu odborných činností realizovaných specializovanými pracovníky, organizaci a funkčnost plnění diagnostických úkolů a na činnosti zařízení, které byly identifikovány jako nevyhovující nebo vyžadující zlepšení při předcházejících inspekčních činnostech.

Celkové počty školských zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivní výchovné péče zůstaly ve školním roce 2024/2025 stejné jako v předchozím školním roce. Náhradní výchovnou péči zajišťovalo v České republice celkem 202 zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, a to v následující struktuře: 137 dětských domovů, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných ústavů a 12 diagnostických ústavů. Nejčastějšími zřizovateli těchto zařízení jsou kraje, které provozují 127 dětských domovů. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále také „MŠMT“) zřizuje celkem 66 zařízení – konkrétně 1 dětský domov, 28 dětských domovů se školou, 25 výchovných

⁷⁸ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledk-9>

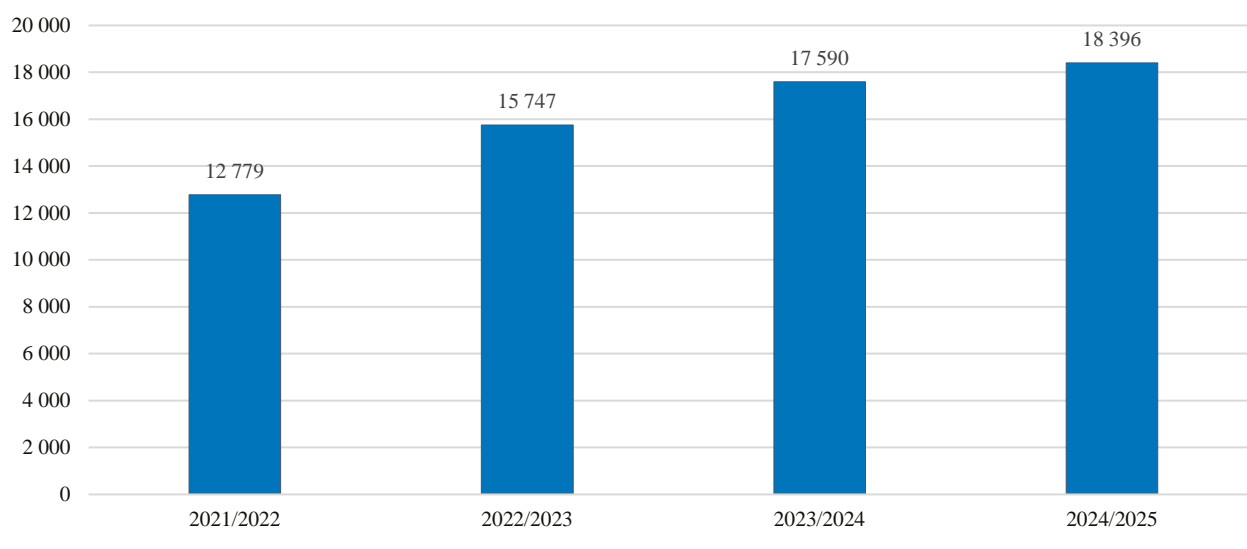
⁷⁹ Výnos ministra školství, mládeže a tělovýchovy č. 17/2018, kterým se stanoví standardy kvality péče o děti ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a pro preventivně výchovnou péči. Příloha č. 1: Standardy kvality péče ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovnou péči. Příloha č. 2: Standardy kvality služeb ambulantních středisek výchovné péče.

ústavů a 12 diagnostických ústavů. Soukromý sektor provozuje 6 dětských domovů, další 3 zařízení jsou zřizována církevními organizacemi.

Preventivně výchovnou péči zajišťovalo 34 středisek výchovné péče, o jedno více než v loňském školním roce. Internátní formou zajišťovalo péči 19 středisek pro 1 212 klientů a celodenní formou 11 středisek (o dvě více než loni) pro 360 klientů. Ambulantní péči využilo 16 850 klientů, v uplynulých dvou letech došlo k nárůstu zájmu o tuto službu o zhruba 15 %.

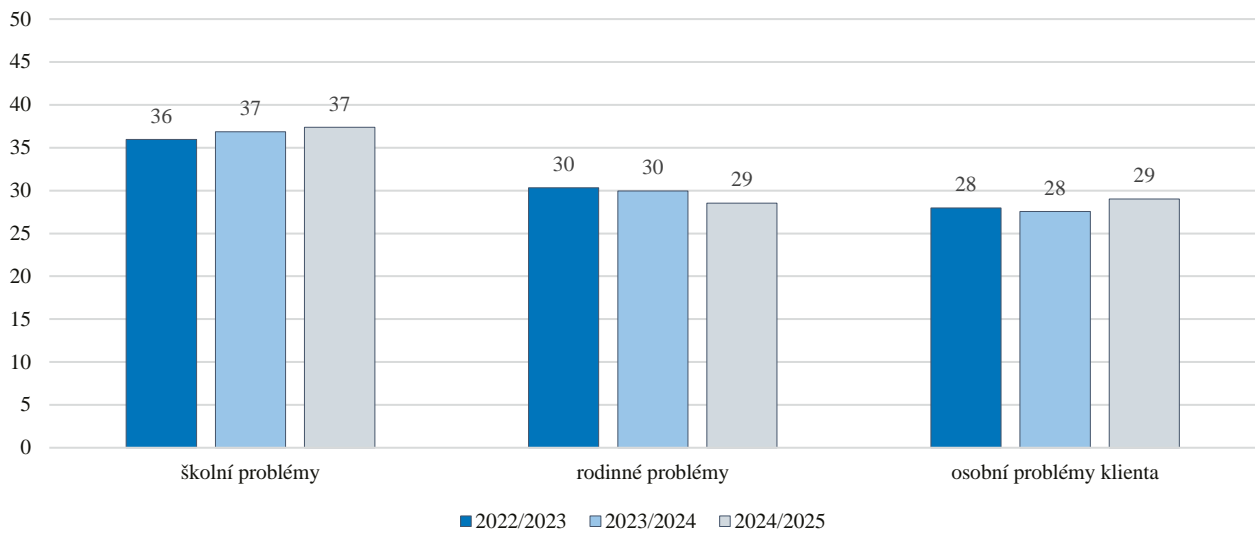
Počet klientů středisek výchovné péče dlouhodobě roste, ve školním roce 2024/2025 evidovala tato zařízení celkem 18 396 klientů. Přestože trend růstu pokračuje i nadále, tempo meziročního navýšení se postupně snižuje. Zatímco mezi školními roky 2021/2022 a 2022/2023 došlo k výraznému skokovému nárůstu o 2 968 klientů (z 12 779 na 15 747), mezi školními roky 2022/2023 a 2023/2024 byl nárůst již nižší o 1 843 klientů (na 17 590). V aktuálním školním roce 2024/2025 pak střediska zaznamenala nárůst o 806 klientů, což potvrzuje klesající dynamiku růstu, přestože absolutní počet klientů je nejvyšší za sledované období.

GRAF 112 | Vývoj počtu klientů středisek výchovné péče



Samotní klienti nebo jejich rodina byli nejčastějšími iniciátory příchodu klientů do střediska výchovné péče (7 381 případů), což představuje mírný nárůst oproti předchozímu školnímu roku (7 121 případů). Výraznější nárůst byl zaznamenán u iniciativ škol, které přispěly k příchodu klienta ve 3 759 případech, oproti 3 053 případům v loňském školním roce. Naopak u ostatních iniciátorů zůstaly počty relativně stabilní: 3 507 případů bylo iniciováno orgány sociálně-právní ochrany dětí (dále také „OSPOD“), 642 případy zdravotnickým zařízením a 234 případy soudem, což jsou hodnoty obdobné jako v předchozím školním roce.

Nejčastějším důvodem příchodu do střediska výchovné péče byly i ve školním roce 2024/2025 školní problémy, které se objevily v 6 279 případech. Ve srovnání s předchozími roky jde o výrazný nárůst: v roce 2022/2023 šlo o 5 094 případů, o rok později 5 808 případů, což znamená, že za poslední dva roky přibylo téměř 1 200 případů tohoto typu. Růstový trend vykazují i osobní problémy klienta, zatímco četnost rodinných problémů coby důvodu příchodu klienta do střediska mírně poklesla. Kriminální nebo prekriminální činnost byla důvodem v 3,5 % případů a zneužívání návykových látek v 1,4 % případů.

GRAF 113 | Tři nejčastější důvody příchodu klientů do středisek výchovné péče; vývoj v čase (podíl klientů v %)

Ve školním roce 2024/2025 bylo ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy umístěno celkem 6 379 dětí, což představuje mírný pokles oproti předchozímu školnímu roku (6 396 dětí). Nejvíce dětí bylo tradičně umístěno v dětských domovech – 68 % (loni 67 %), následovaly výchovné ústavy s podílem 15 % (loni 16 %), dětské domovy se školou s 12 % (loni 12 %) a diagnostické ústavy, kde bylo umístěno 6 % dětí (loni 6 %). Celkové rozložení dětí v jednotlivých typech zařízení zůstává stabilní, objevují se jen nepatrné změny podílů. Mírný úbytek zaznamenaly výchovné ústavy, zatímco ostatní typy zařízení zaznamenaly stagnaci nebo mírný nárůst v rámci přirozených výkyvů. Celkem 5 354 dětí (loni 5 378) bylo přijato z důvodu nařízení ústavní výchovy, 500 dětí (loni 465) na základě předběžného opatření a 109 dětí (loni 128) s uloženou ochrannou výchovou. Zařízení dále pečovala o 45 nezletilých matek s jejich dětmi (loni 52). Prodloužený pobyt v zařízení z důvodu dokončování přípravy na povolání využilo stejně jako v loňském roce 382 dětí. Mezi umístěnými dětmi bylo i 106 dětí cizinců. Komplexní diagnostikou v diagnostickém ústavu prošlo pouze 1 512 dětí, tedy zhruba čtvrtina z celkového počtu umístěných.

TABULKA 60 | Počty dětí v jednotlivých typech školských zařízení pro výkon ÚV nebo OV

Sledovaný parametr ČR	Zařízení pro výkon ÚV, OV		Děti a mládež	
	Počet	Podíl (v %)	Počet	Podíl (v %)
Celkem	202	100,0	6 379	100,0
Dětský domov	137	67,8	4 308	67,5
Dětský domov se školou	28	13,9	744	11,7
Výchovný ústav	25	12,4	959	15,0
Diagnostický ústav	12	5,9	368	5,8

Struktura zařízení a počty umístěných dětí zůstávají i ve školním roce 2024/2025 celkově stabilní. Oproti loňskému roku došlo pouze k mírnému poklesu celkového počtu dětí (o 17), čímž se potvrzuje pozvolný klesající trend, který je patrný v dlouhodobějším horizontu. V jednotlivých typech zařízení nedošlo k výraznějším změnám, a to ani ve skladbě zřizovatelů.

Významnější výkyv byl zaznamenán u dětí předškolního věku. Zatímco od roku 2019 počet těchto dětí postupně klesal z původních 462 až na 339 v loňském roce, v letošním školním roce 2024/2025 jejich počet opět vzrostl a bylo jich evidováno 377. Tento nárůst představuje jediný významnější výkyv ve sledovaných demografických datech a mírně narušuje jinak pozorovaný trend klesajícího počtu umístěných dětí.

Ve sledovaném období provedla ČŠI inspekční činnost ve 47 školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy a preventivně výchovné péče (46 komplexních inspekčních činností a 1 kontrolu). Hodnoceno bylo 28 dětských domovů, 5 dětských domovů se školou, 8 výchovných ústavů, 4 diagnostické ústavy a 6 středisek výchovné péče. Některé subjekty sdružovaly více součástí. Převažovala inspekční činnost v dětských domovech (60 % ze všech sledovaných zařízení).

Hlavní zjištění

- Počet komplexně diagnostikovaných dětí nadále klesá, přestože zařízení pečují o srovnatelný počet dětí jako v předchozím roce. Diagnostickým pobytem v diagnostickém ústavu prošla jen čtvrtina umístěných dětí, což zpochybňuje účinnost systému cíleného umístování dětí podle jejich individuálních potřeb.
- Ve většině případů nadále dochází k překračování zákonné osmítýdenní lhůty pobytu dětí v diagnostických ústavech. Tento stav se meziročně nezlepšil a zůstává systémovým problémem.
- V některých regionech přetrvává zhoršená personální situace, která může negativně ovlivňovat kontinuitu péče a kvalitu výchovně-vzdělávacího procesu. Nedostatek kvalifikovaných pracovníků zůstává jedním z hlavních limitujících faktorů.
- Jako problém se jeví umístování dětí s poruchami chování a s psychiatrickou diagnózou v běžných dětských domovech.
- Vzdělávání dětí v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vykazuje stabilní úroveň, přetrvávají však výzvy v oblasti individuální podpory a návaznosti vzdělávání.



8.1 Podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

8.1.1 Prostorové, materiální a bezpečnostní podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zhruba u každého čtvrtého hodnoceného zařízení (23 %) označily inspekční týmy materiální podmínky jako vyžadující zlepšení – tento podíl zůstává na obdobné úrovni jako v minulém roce. Nedostatky se týkaly zejména prostředí, které bylo hodnoceno jako méně estetické, neosobní a nepodnětné, nebo vybavení, které bylo zastaralé a opotřebované. Bezbariérovým přístupem disponovala více než pětina (22 %) sledovaných zařízení, což je sice mírné zlepšení oproti loňskému roku (19 %), ale i nadále většina školských zařízení stále bezbariérový přístup postrádá. V rámci podpory samostatnosti dětí a jejich lepší přípravy na život mimo zařízení využívají školská zařízení aktuálně 296 cvičných bytů pro 1 703 dětí.

Bezpečnostní aspekty prostředí školských zařízení byly hodnoceny převážně pozitivně, přičemž došlo k mírnému zlepšení oproti předchozímu období. Inspekční týmy označily pouze 12 % zařízení za místa, která v oblasti bezpečnosti vyžadují zlepšení, což je o dva procentní body méně než v loňském roce. Žádné zařízení nebylo letos ani loni hodnoceno jako zcela nevyhovující. Náležitě zpracovaná pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany dětí při pobytu a pohybu v zařízení měla zhruba čtyři z pěti (83 %) zařízení. Tento podíl je o něco nižší než v předchozím roce (87 %), avšak srovnatelný s rokem 2022/2023 (82 %). V některých případech byla pravidla nedostatečně konkrétní nebo neodrážela reálné potřeby a situaci v zařízení. Přesto platí, že všechny objekty byly chráněny před vstupem cizích osob a pravidla vstupu byla dětem známa.

V 91 % případů se prostory svým uspořádáním a vybavením podobají fungování běžné domácnosti v míře přiměřené typu zařízení a potřebám dětí, což je obdobný stav jako v předchozím školním roce.

Ředitelé školských zařízení nejčastěji deklarovali potřebu investic do budov, a to v 68 % případů, což představuje meziroční nárůst o 8 procentních bodů. Výrazně vzrostla také poptávka po zajištění dostatečného počtu pracoven pro individuální i skupinovou práci s dětmi a po vhodném zázemí pro zaměstnance. Naopak byla zaznamenána klesající potřeba investic do informačních a komunikačních technologií (ICT), do elektronických systémů pro evidenci dat a do diagnostických a intervenčních nástrojů. Tento posun může souviset s tím, že řada zařízení již v uplynulých letech základní technické vybavení pořídila, zatímco stavební úpravy a personální zázemí zůstávají i nadále oblastí ke zlepšení. Inspekční týmy poukazovaly opakovaně na zastaralý, opotřebovaný nábytek, někdy až strohé, nepodnětné prostředí a v některých zařízeních na stále chybějící elektronický evidenční a informační systém. Pozitivně jsou dlouhodobě hodnoceny aktivity k získávání mimorozpočtových zdrojů a jejich využívání ke zlepšování podmínek pro výchovu a vzdělávání.

8.1.2 Finanční podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Zařízení nakládala s finančními prostředky ze státního rozpočtu a s příspěvky od zřizovatele efektivně a s důrazem na hospodárnost, v hodnocených zařízeních nebylo v tomto ohledu zjištěno žádné porušení. Na zlepšování činnosti a obnovu zařízení ředitelé využívali průběžné čerpání vlastních fondů, 89 % ředitelů získávalo další finanční prostředky pro zlepšování činnosti zařízení, což představuje mírné meziroční zlepšení (téměř o 5 %). Především v případě dětských domovů je nadále významná pomoc sponzorů, různých firem a nadací. Ta je nejčastěji využívána na modernizaci vybavení, pro volnočasové aktivity dětí a prázdninovou činnost.

TABULKA 61 | Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy

Stav v roce	2020	2021	2022	2023	2024
Veřejné výdaje na zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy v mil. Kč	4 457,2	4 600,8	4 748,3	5 117,9	5 363,9
Podíl výdajů na vzdělávání (v %)	1,70	1,64	1,62	1,60	1,62

Za rok 2024 činily veřejné výdaje pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy 5 363,9 mil. Kč. Přes postupně se nominálně zvyšující částku v posledních letech (v roce 2024 o 246 mil. Kč) došlo poprvé po pěti letech i k mírnému navýšení podílu těchto prostředků na celkových veřejných výdajích na vzdělávání. To souvisí s postupně se zhoršujícími materiálně-technickými podmínkami části zařízení a zvyšující se potřebou investic do budov a vnitřního vybavení. Také více než třetinu ředitelů zařízení limituje nedostatek finančních prostředků (finanční normativ) v přijímání nových odborných pracovníků k podpoře dětí s psychickými a výchovnými problémy (psycholog, etoped).

Kapesné, osobní dary, věcná pomoc a peněžité příspěvky byly dětem přidělovány správně, zabezpečení jejich finančních prostředků bylo vždy v souladu s předpisy. Drobné zjištěné nedostatky byly formálního rázu a podařilo se je stanovené lhůtě odstranit.

8.1.3 Řízení zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2024/2025 byla většina zařízení (66 %) hodnocena v oblasti řízení na očekávané úrovni, 8 % zařízení bylo hodnoceno jako výborné, 22 % vyžadující zlepšení a 5 % nevyhovující. Ve srovnání s předchozím rokem došlo k mírnému zhoršení – podíl zařízení hodnocených očekávanou úrovní poklesl o 7 p. b. a vzrostl podíl nevyhovujících zařízení o 2 p. b.

Ve většině zařízení byla formulována a uplatňována jasná vize a strategické směřování, které se odrážely v dokumentech zařízení a byly sdíleny mezi zaměstnanci. Podle zjištění odpovídala formulovaná vize očekávané úrovni ve více než čtyřech pětinach zařízení (83 %), jako výborná byla ale hodnocena pouze ve čtyřech případech (8 %), a stejný podíl zařízení byl hodnocen jako vyžadující zlepšení. Zřetelně stanovené cíle zařízení často vycházely z reálných podmínek konkrétního zařízení a byly navázány na podporu stability výchovného prostředí a rozvoj odbornosti a kvalifikovanosti pedagogických pracovníků.

Ve vztahu k naplňování zaměření ŠVP byla většina zařízení hodnocena na očekávané úrovni – konkrétně v 85 % případů byl shledán soulad ŠVP s podmínkami zařízení jako očekávaný, pouze jedno zařízení (2 %) dosáhlo hodnocení výborné. Naopak ve 13 % zařízení bylo zjištěno, že dokumentace není zcela přizpůsobena specifickému prostředí školského zařízení nebo že chybí důslednější naplňování deklarovaných priorit v každodenní praxi.

Z výše uvedeného vyplývá, že většina zařízení disponuje základními předpoklady pro naplňování strategického rámce, avšak míra jeho praktického využití a provázanosti s konkrétní pedagogickou a výchovnou činností zůstává v části zařízení stále slabším článkem řízení.

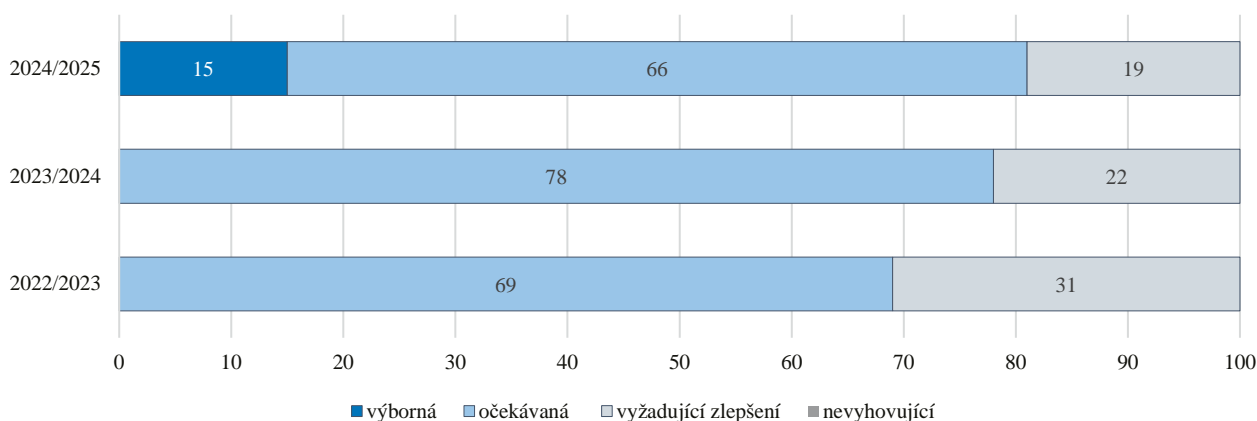
8.1.4 Personální podmínky v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Dlouhodobý problém spočívající v nedostatečné kvalifikaci pedagogických pracovníků v zařízeních pro výkon ústavní a ochranné výchovy se nedaří řešit. Při zajišťování kvalifikovaných pedagogů se čtvrtina zařízení stále potýká s obtížemi. V rodinných skupinách dětských domovů přetrvává nerovnoměrné zastoupení mužů a žen. Také při hledání vhodných kandidátů na pozice ředitelů nedochází ke zlepšení, neboť kombinace vysokých kvalifikačních požadavků

a nároků na zkušenosti vede k nízkému zájmu o tyto funkce. Ve školním roce 2024/2025 proběhlo celkem 22 výběrových řízení na místo ředitele zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy. Ve třinácti případech (60 %) to bylo z důvodu končícího řádného funkčního období ředitele školského zařízení, v pěti případech bylo důvodem ukončení pracovního poměru na straně ředitele školy (rezignace). V polovině případů (55 %) se přihlásil jen jeden uchazeč (55 %), v pětině případů to byli dva uchazeči a v desetině případů čtyři uchazeči. Nízká konkurence má v mnoha případech negativní dopad na aktivitu v oblasti sebevzdělávání ředitelů působících ve funkci dlouhodobě. Průměrná doba ředitelské praxe je 15 let, je tedy delší než dvě funkční období.

V uplynulém školním roce se členové vedení navštívených zařízení v rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků účastnili vzdělávacích aktivit a kurzů zaměřených zejména na prohlubování odborné kvalifikace. Vedoucí pracovníci se zaměřovali na organizační a právní aspekty, bezpečnost a ochranu zdraví při práci a prevenci a projevy rizikového chování dětí a žáků. Naopak témata jako terapeutické výcviky, intervenční techniky, využívání diagnostických nástrojů nebo práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem zůstala většinou opomenuta. Nízká účast vedení zařízení na školeních zaměřených na klima ve třídách nebo ve skupinách dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nereflektuje identifikované negativní vztahy a bariéry mezi dětmi, zejména v dětských domovech se školou a ve výchovných ústavech.

GRAF 114 | Podíly hodnocených zařízení, ve kterých jsou pedagogové pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně (údaje jsou v %)



Všichni ředitelé zařízení splňovali kvalifikační požadavky a ve funkci působili dlouhodobě, v průměru necelých 15 let. V některých případech však byla funkce kumulována nejen s dalšími pracovními povinnostmi, ale i osobními záležitostmi (lektorování, realizace supervizí mimo pracovní poměr apod.), což snižovalo možnosti a efektivitu systematického řízení.

Podpora profesního růstu pedagogických pracovníků, například prostřednictvím spolupráce mezi vychovateli a učiteli, byla efektivní jen v části zařízení – pravidelná zpětná vazba vychovatelům k jejich činnosti byla poskytována přibližně jen v 60 % zařízení. Další vzdělávání vychovatelů se podle zjištění ČŠI zaměřovalo zejména na práci s ohroženým dítětem, řešení konfliktů a komunikaci s rodinou.

Spolupráce s diagnostickými ústavy je funkční především při přijímání dětí do zařízení. Nesystematická spolupráce některých školských zařízení s místně příslušnými diagnostickými ústavami či orgány sociálně-právní ochrany dětí v průběhu jejich pobytu nebo při jeho ukončování stále přetrvává. V konkrétních případech se to projevovalo například nedostatečnou kontinuitou v práci s dítětem při přechodu mezi zařízeními nebo prodlevou při přizpůsobení péče aktuálním potřebám dítěte. V části zařízení byla navázána funkční spolupráce se školami mimo zařízení, která přispívala k lepšímu naplňování individuálních vzdělávacích potřeb dětí. Podle tematické zprávy ČŠI *Vzdělávání žáků zařazených do zařízení ústavní a ochranné výchovy*⁸⁰ tato spolupráce probíhala zejména formou konzultací, sdílení podkladů k hodnocení nebo částečným zapojením dětí do výuky mimo školu při zařízení a byla vnímána jako přínosná zejména u žáků s podpornými opatřeními.

⁸⁰ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-zaku-zarazenych-do>

8.2 Průběh výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Ve školním roce 2024/2025 bylo ve vzdělávacích institucích zajišťujících ústavní nebo ochrannou výchovu uskutečněno 501 hospitací. Necelé dvě třetiny z nich probíhaly v rodinných skupinách dětských domovů a dětských domovů se školou, přibližně jedna třetina připadla na výchovné skupiny ve výchovných a diagnostických ústavech. Ve dvaceti případech byly hospitace zaměřeny i na skupinové komunity nebo spolsprávy dětí.

Celková naplněnost zařízení se výrazně lišila v závislosti na regionu, typu zařízení i jeho zaměření. Tyto rozdíly se následně promítaly do průběhu výchovně-vzdělávacích činností, přičemž vyšší počet umístěných dětí často znamenal větší nároky na organizační zajištění každodenního provozu i práci vychovatelů. V zařízeních pro děti se závažnými poruchami chování, kde se i fyzická naplněnost blížila svému maximu, byly patrné omezené možnosti individuální podpory dětí. Necelá pětina zařízení vykazovala omezenou schopnost operativně přizpůsobovat personální zajištění potřebám konkrétních dětí nebo složení výchovných skupin. Naopak v zařízeních, zejména v dětských domovech, byla zjištěna nižší evidenční obsazenost, která umožňovala pružnější organizaci dne a více prostoru pro individuální práci.

Výchova a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vykazovaly ve školním roce 2024/2025 známky určité stability, avšak nadále přetrvávaly rozdíly v jejich kvalitě napříč jednotlivými zařízeními. V naprosté většině zařízení (92 %) se podařilo vytvořit bezpečné a předvídatelné prostředí s důrazem na pozitivní motivaci, rozvoj vztahových dovedností a respektující přístup. Přesto se přibližně v desetině zařízení i nadále vyskytovaly problémy spojené s nedostatečnou koordinací vzdělávacích a výchovných strategií, opakovanými konflikty mezi dětmi a nekonzistentním uplatňováním pravidel; problematikým bodem zůstává i nedostatečné využívání reflexe a sebehodnocení jako nástroje podpory žáků.

Významnou roli v zařízení nadále sehrávali klíčoví pracovníci, kteří zajišťovali individuální podporu a aktivní, respektující a partnerskou komunikaci s dítětem. Jejich činnost však v mnoha případech není dostatečně specifikována, což ztěžuje hodnocení efektivity jejich podpory. Ve většině zařízení byla umožněna účast dětí na volnočasových a sportovních aktivitách mimo zařízení, i když se rozsah těchto aktivit mezi jednotlivými zařízeními výrazně lišil. Děti byly v 75 % případů s pobytem v zařízení spokojeny, v jednotlivých případech však byly zaznamenány stížnosti dětí související s nedostatkem informací o možnostech podávání návrhů nebo stížností, což může být indikátorem omezené participace dětí na chodu zařízení.

8.2.1 Přijímání dětí do zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Většina dětí byla ve sledovaných zařízeních umístěna rozhodnutím soudu. V zařízeních, jejichž součástí je také pobytové oddělení střediska výchovné péče, byly děti přijímány na základě smlouvy o pobytu. Proces přijímání dítěte do zařízení nejčastěji zajišťovalo vedení zařízení, obvykle společně se sociálním pracovníkem a etopedem nebo psychologem. Během tohoto procesu byly děti seznámeny se základními pravidly pobytu v zařízení. Děti dostaly také informace o možnostech péče ze strany zařízení, kontakt na osobu, na kterou se mohou obracet, když budou potřebovat pomoc, a informace o tom, jak bude probíhat kontakt s jejich blízkými osobami. Většina zařízení při přijímacím pohovoru zjišťovala i očekávání dětí a jejich představy. Součástí pohovoru bylo také seznámení dětí s jejich právy a povinnostmi (informovanost se meziročně mírně zlepšila, 99 % dětí uvedlo, že s právy a povinnostmi byly seznámeny, 83 % dětí vědělo, kde by přehled svých práv a povinností našly). K mírnému zhoršení došlo při jmenování pedagogického pracovníka, který je průvodcem svěřeného dítěte (klíčovým pracovníkem), téměř 5 % sledovaných zařízení jej buď vůbec neurčilo, nebo mu dostatečně nevymezilo roli ve vztahu k naplňování potřeb dítěte. Naopak k postupnému zlepšování docházelo při umísťování sourozenců do stejné rodinné nebo výchovné skupiny, kdy podmínky pro jejich blízké soužití nevytvořila pouze 2 % zařízení. Zařízení se někdy setkávají s tím, že společné ubytování sourozenců je složité z organizačního i výchovného hlediska. V takových případech se o jejich případném rozdělení rozhoduje po dohodě týmu odborných pracovníků. Obecně se účelnost přijímacího procesu zlepšila a neprobíhá už pouze formálně jako mnohdy v minulosti.

Dlouhodobě přetrvávajícím negativním jevem je nízký podíl komplexně diagnostikovaných dětí. Z dětí zařazených do výchovného ústavu nebo dětského domova se školou, kde jsou děti se závažnými poruchami chování, vyžadující stálé vedení a kontrolu, byla bez komplexní diagnostiky umístěna více než třetina dětí. V případě dětských domovů šlo o více než 90 % umístěných dětí, což nezřídka znamená závažné komplikace např. při umístění dětí s vážnými poruchami chování nebo různými psychiatrickými diagnózami. Komplexní diagnostika přitom zjišťuje úroveň dosažených

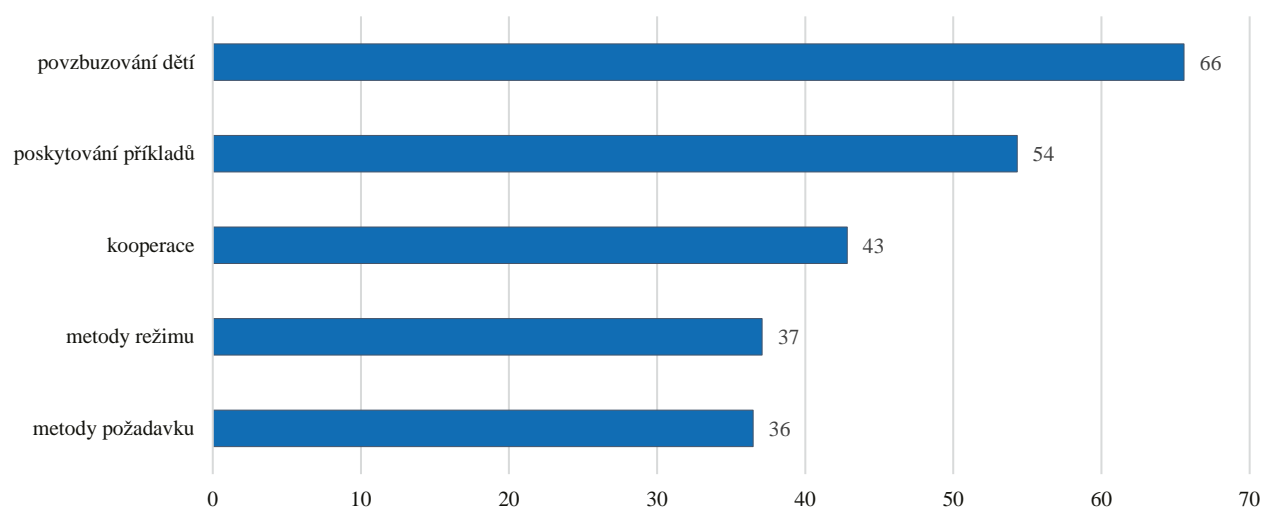
znalostí a dovedností, stanovuje specifické vzdělávací potřeby a navrhuje konkrétní odborné pedagogické a psychologické činnosti směřující k nápravě poruch v sociálních vztazích a v chování dítěte. Umožňuje také v rámci sítě zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vybrat pro konkrétní dítě to nejvhodnější zařízení. Meziročně sice došlo k navýšení počtu zařízení, která provádějí vlastní komplexní diagnostiku (z 33 % na 41 %), ale další zařízení obvykle nedisponují dostatkem odborných pracovníků s potřebnou erudicí ke komplexní diagnostice (psycholog, etoped). Externí zajištění komplexní diagnostiky, např. dříve obvyklou formou rediagnostiky ve spádových diagnostických ústavech, je problematické kvůli značné naplněnosti diagnostických ústavů v souvislosti s velmi dlouhými pobyty umístěných dětí. Od školního roku 2018/2019 (od kterého MŠMT tento údaj systematicky sleduje) byly v diagnostických ústavech obvykle přítomny přibližně dvě třetiny dětí, u kterých nebyla dodržena zákonem stanovená lhůta pobytu do 8 týdnů. Po mírném poklesu v minulých letech došlo v hodnoceném období k navýšení jejich počtu téměř o 5 %. Prodlužované pobyty mají mimo výše zmiňované systémové dopady na snížení počtu komplexně diagnostikovaných dětí v zařízeních s dlouhodobým pobytem také negativní vliv na motivaci a ochotu dětí spolupracovat s odbornými pracovníky a vychovateli na své reedukaci a resocializaci. V neposlední řadě mají v případě dětí po ukončení základní školní docházky zásadní dopad na omezování přístupu ke vzdělání směřujícímu k přípravě na budoucí povolání v následných zařízeních.

8.2.2 Realizované výchovné a vzdělávací metody

Individuální přístup ke specifickým potřebám dětí byl patrný přibližně ve třech čtvrtinách sledovaných činností (76 %) a přizpůsobení vzdělávacích cílů a obsahu ve více než 85 % sledovaných činností. Přibližně třetina (35 %) aktivit zahrnovala vedení dětí k formulování cílů nebo očekávání a jedna pětina umožňovala sebehodnocení či vzájemné hodnocení; tato zjištění ukazují na časté využívání metod podporujících individualizaci, ale zároveň i na přetrvávající rezervy v oblasti aktivního zapojení dětí do řízení vlastního učení.

Mezi nejčastěji používané aktivizační metody patřily povzbuzování dětí, poskytování příkladů, kooperace, metoda režimu a požadavku, situační přístup, kooperace a techniky rozvíjející kritické myšlení. Tyto postupy se objevovaly v největším počtu sledovaných situací a tvořily hlavní součást pedagogické práce v jednotlivých zařízeních.

GRAF 115 | Nejčastěji uplatňované přístupy ve výchovně-vzdělávací činnosti (podíl sledovaných činností v %)



Počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je v zařízeních nadále značný. Jejich vysoká koncentrace hlavně v rámci výchovných skupin však často nebyla vyvážena přítomností dostatečného počtu kvalifikovaných pedagogických či odborných pracovníků (například speciálních pedagogů nebo psychologů). Jejich nízká přítomnost (pouze 6 %) při sledovaných aktivitách tak negativně dopadala na potřebnou cílenou podporu těchto dětí. Tato nerovnováha také přispěla ke zvýšenému výskytu problémového chování i k nižší úrovni dosahovaných vzdělávacích výsledků. Zařízení uplatňují metody podporující sociální a emoční rozvoj dětí (např. komunitní kruhy, práce s pravidly a následky), zvláště v diagnostických ústavech byly uplatňovány i terapeutické prvky, relaxační techniky apod. Přesto však v přibližně dvou pětinách zařízení chyběla systematická a metodická provázanost použitých přístupů, využívané metody často závisely na kompetencích jednotlivých vychovatelů a jejich zkušenostech.

Ve výuce škol při zařízeních bylo častěji než v minulosti pozorováno zařazování podpůrných metod, jako jsou vizualizace, práce se zpětnou vazbou, pravidelná reflexe či individualizace výuky podle potřeb žáků. Stále však byly zaznamenány i případy frontální výuky bez aktivního zapojení žáků, což je v rozporu s potřebami dětí s kumulovanými handicapami.

Celkově lze konstatovat, že realizované výchovné a vzdělávací metody v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy vykazují určitou míru rozvoje, avšak stále je žádoucí jejich větší jednotnost, systematickosti a metodické vedení pracovníků ze strany vedení zařízení.

8.2.3 Podpora žáků při vzdělávání

Děti se speciálními vzdělávacími potřebami představují téměř polovinu dětí umístěných v rodinných či výchovných skupinách ve školských zařízeních. Školská zařízení poskytují z naprosté většiny účinnou a efektivní podporu všem dětem s potřebou podpůrných opatření. Jejich počet zůstává výrazný, což se odráží v rostoucích nárocích na práci pedagogů. Vysoká koncentrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, která není dostatečně a dlouhodobě vyvážena odpovídajícím počtem odborných pracovníků, jako jsou etopedi, psychologové či další specializovaní pedagogové, omezuje možnosti cílené a systematické podpory. Tato nerovnováha zvyšuje pravděpodobnost výskytu rizikového chování a negativně ovlivňuje vzdělávací výsledky.

Většina školských zařízení se věnuje prevenci rizikového chování, a to například prostřednictvím besed s odborníky či výcviků sociálních dovedností. Tyto aktivity jsou zpravidla realizovány na základě minimálních preventivních programů, které jsou ve většině případů kvalitně zpracovány. Některá zařízení obohatila svou vzdělávací nabídku o expresivní techniky či terapeutické přístupy, jako jsou muzikoterapie, arteterapie, hipoterapie či psychoterapie, nicméně zatím jde spíše o ojedinělé případy.

Počet pedagogických pracovníků, kteří by mohli tyto specializované činnosti vykonávat, zůstává nízký. Často kvůli tomu, že po získání příslušné kvalifikace zařízení opouštějí. Externí odborníci jsou navíc dostupní jen omezeně a rozpočty zařízení stejně většinou neumožňují jejich pravidelné zapojení. Tam, kde měly děti možnost se těchto aktivit účastnit, hodnotily je v rozhovorech s inspektory pozitivně. Přesto však účinnost preventivních opatření nebyla vždy dostatečná. Podle výpovědí 12 % dotázaných dětí se v zařízení někdy setkaly s ponižováním, šikanou nebo fyzickým napadáním ze strany jiných dětí.

Všechna školská zařízení zajišťují dětem podmínky odpovídající jejich individuálním schopnostem, talentu a potřebám tak, aby mohly úspěšně dosáhnout vzdělání a připravit se na budoucí profesní život. Děti v dětských domovech zpravidla navštěvují běžné základní nebo střední školy mimo zařízení. Naopak v dětských domovech se školou probíhá výuka podle rámcových vzdělávacích programů pro základní vzdělávání nebo pro obor základní škola speciální. Ve výchovných ústavěch je kladen důraz nejen na základní vzdělávání, ale i na profesní přípravu, děti se zde mohou zapojit do různých oborů středního vzdělávání, přičemž délka studia se pohybuje od jednoho do tří let. Daří se realizovat to, aby děti z dětských domovů se školou a výchovných ústavů mohly pokračovat ve vzdělávání v běžných školách mimo zařízení.

Školská zařízení systematicky podporují osobnostní růst dětí, kladou důraz na rozvoj otevřenosti, tolerance a vzájemného respektu. Dbají na to, aby žádné dítě nebylo vyčleňováno z kolektivu a aby se cítilo přijímané. Význam vzdělání pro budoucnost dětí si zařízení jasně uvědomují, a proto je příprava na školní povinnosti pevnou součástí denního režimu. Pravidelná příprava na vyučování je zařazována do programu všech sledovaných zařízení. Za vzdělávací oblast nese odpovědnost garant vzdělávání, který udržuje kontakt s učiteli, účastní se třídních schůzek a dohlíží na školní pokroky dítěte. Z aktivit realizovaných v zařízeních byla čtvrtina věnována právě školní přípravě, přičemž tuto činnost nejčastěji zajišťovali vychovatelé – ti zároveň nejčastěji působí v roli garantů vzdělávání, následování vedoucími vychovateli a řediteli (zejména v menších zařízeních). Ve všech sledovaných zařízeních byla patrná klidná, vstřícná a kooperativní atmosféra mezi pracovníky i dětmi.

Všechna hodnocená zařízení uvádějí, že při volbě střední školy zohledňují přání dítěte bez ohledu na to, zda zařízení samo nabízí určité obory. Pokud to situace dítěte dovoluje a nejsou přítomny důvody, které by tomu bránily, je mu umožněno studovat na střední škole mimo zařízení. Při rozhovorech se školními inspektory skoro 90 % dětí uvedlo, že měly možnost si střední školu zvolit samy, nicméně 55 % z nich přiznalo, že si nejsou jisté, zda mohou v průběhu studia přestoupit na jinou školu.

Překážku v širších možnostech výběru často představuje nedostatečná nabídka vhodných škol v okolí zařízení, případně závažné chování dětí, které neumožňuje docházku mimo areál. Ve výchovných ústavech nadále převažují dvouleté obory (60 %) nad tříletými (40 %).

Většina zařízení děti ve vzdělávání aktivně podporuje a snaží se je motivovat k co nejlepším výsledkům. Hlavní příčinou školního selhávání a absence klasifikace zůstává vysoký počet neomluvených hodin, často způsobený útekem nebo nenávraty z povolených pobytů. Zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu obecně umožňují dětem zůstat i po dosažení 18 let.

8.3 Výsledky výchovy a vzdělávání v zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Výchovně-vzdělávací aktivity v hodnocených zařízeních byly zaměřeny především na potřeby a zájmy umístěných dětí, vycházely z hlubší znalosti jejich situace a cílily na individuální podporu napomáhající celkovému rozvoji dětí, včetně udržování vazeb s blízkými osobami.

Většina zařízení poskytovala poradenství a pomoc mladým lidem, kteří se připravují na odchod ze zařízení do samostatného života. Jedním z osvědčených nástrojů této podpory jsou tzv. startovací byty, často zřizované ve spolupráci s místní samosprávou. Tyto byty představují důležitý mezistupeň při přechodu do běžného života a výrazně přispívají k úspěšnému osamostatnění mladých lidí.

Pozitivním zjištěním je také rostoucí počet případů, kdy se děti vrací zpět do své původní rodiny, což ukazuje na funkční spolupráci mezi zařízením a rodinou. Vzestup zaznamenává i forma hostitelské péče, která dětem umožňuje trávit čas v domácím prostředí mimo ústav. Významná je rovněž podpora zletilých mladých lidí, kteří v zařízení zůstávají na základě smlouvy o prodlouženém pobytu a současně se připravují na své budoucí povolání.

Delší dobu prochází celá řada školských zařízení (především dětské domovy) systémem transformace. Cílem je eliminovat, rušit konzervativní (klasická) ústavní zařízení (budovy zámků, velkokapacitní zařízení) a přemísťovat umístěné děti do standardních bytových prostor (bytů či rodinných domů). Transformace dětských domovů a dalších zařízení ústavní výchovy je procesem přibližování náhradní péče o děti zajišťované těmito zařízeními běžnému rodinnému životu. Příkladem mohou být například dětské domovy v Pardubickém kraji.

V naprosté většině školská zařízení sledují a vyhodnocují úspěšnost dětí v průběhu, při ukončování vzdělávání a v dalším vzdělávání či profesní dráze a aktivně s výsledky pracují v zájmu zkvalitnění vzdělávání (pouze 4 % zařízení zaznamenala úroveň vyžadující zlepšení). U dětí je patrná vyšší míra motivace k dosahování lepších výsledků a současně rozvíjejí své sociální, osobnostní a občanské kompetence.

Ve srovnání s předchozím školním rokem došlo k mírnému pozitivnímu posunu (o 10 p. b. v kategorii výborná úroveň) v tom, jak zařízení sledují a vyhodnocují úspěšnost dětí nejen během jejich vzdělávací dráhy, ale i při jejím zakončení a při přechodu na navazující studium či do zaměstnání. Získané poznatky zařízení aktivně využívají ke zlepšování vzdělávacího procesu.

Pozitivním trendem je také intenzivní spolupráce většiny zařízení s neziskovými a charitativními organizacemi, která se soustředí na rozvoj praktických dovedností dětí (například v oblasti finanční gramotnosti, sociálních kompetencí a dalších oblastí každodenního života). Tyto aktivity přispívají k dlouhodobé motivaci dětí ke vzdělávání a napomáhají rozvoji jejich klíčových schopností. Většina dětí tyto kompetence aktivně využívá.

Osobnostně rozvojové programy jsou ve většině zařízení pro ústavní nebo ochrannou výchovu vypracovány přehledně. Jejich zavádění do každodenní praxe se postupně zlepšuje. Přibližně 28 % zařízení s těmito programy pracuje aktivně, v 61 % jsou využívány alespoň částečně jako účinný nástroj podpory dítěte. U zhruba 10 % zařízení však přetrvává prostor pro zlepšení v jejich praktickém uplatňování.

Útekem dětí ze školských zařízení představují opakované a často diskutované téma (podle ředitelů 47 navštívených zařízení došlo ve školním roce 2024/2025 k 1 377 útekům). Podle většiny ředitelů děti ze zařízení utíkají především kvůli touze po svobodě, po dobrodružství, nechají se zlákat kamarády nebo se chtějí vrátit domů za rodinou, za přítelem nebo přítelkyní. Ve většině případů je do zařízení přiváděn zpět Policie ČR, nicméně v nemalém počtu případů se děti vrací i samy. Nejčastější bezprostřední intervenci po návratu zajišťuje vychovatel, v některých případech ředitel. Méně často pak poskytují podporu další odborní pracovníci, jako jsou etoped, sociální pracovník či psycholog. Je však třeba upozornit na to, že mnohá zařízení těmito odborníky nedisponují – například v dětských domovech nejsou etopedi či

psychologové po celou dobu přítomni. Z rozhovorů s dětmi vyplynulo, že útky bývají plánované, ve čtyřech případech z pěti jsou opakované. Děti většinou utíkají samostatně (83 %), nejčastěji uvádějí, že za rodinou. Běžně se objevuje i nenávrat z povolené dovolenky, kdy dítě jednoduše zůstane doma. Podle výpovědí se během útěku většina dětí nedostala do přímého konfliktu se zákonem (např. krádeže). Zajímavé je, že přibližně polovina dětí uvedla, že během útěku přišla do kontaktu s drogami. Rozhovor o útěku, jeho důsledcích a dalších krocích později s dětmi vedli etopedi, vychovatelé, v menší míře pak psychologové (míněno v dětských domovech se školou nebo výchovných ústavech). ČŠI v inspekčních zprávách řadila tuto skutečnost (vysoká míra útekovosti) mezi slabé stránky zařízení.

8.4 Závěry a doporučení pro zařízení pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy

Pozitivní zjištění

- Většina zařízení (zejména dětské domovy) má k dispozici samostatné bydlení, tzv. startovací byty, jejichž prostřednictvím se děti pod záštitou vychovatelů učí samostatně hospodařit a připravují se přirozeně na odchod ze zařízení.
- Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně ve čtyřech případech z pěti, což je výrazné zlepšení v porovnání s předchozím školním rokem.
- Zlepšila se implementace programů rozvoje osobnosti dítěte do praktické roviny; činnosti jsou vedeny v souladu s individuálními potřebami dítěte uvedenými v těchto programech.
- Pedagogičtí pracovníci smysluplně využívají pestrou a vyváženou škálu výchovně-vzdělávacích metod, které jsou pro děti motivační a jsou tak významným činitelem pro efektivitu výchovně-vzdělávacího procesu i vzájemných vztahů mezi pedagogy (z dlouhodobého hlediska).
- Většina školských zařízení smysluplně realizuje prevenci rizikového chování – např. formou besed s odborníky nebo výcvikem sociálních dovedností. Zařízení mají v drtivé většině kvalitně zpracovaný minimální preventivní program a vyhodnocují možná rizika. V tomto směru je důležitá kontinuální odborná etopedická či psychologická práce ze strany zařízení.

Negativní zjištění

- Dvě pětiny školských zařízení vykazují nedostatky v pedagogické oblasti řízení; vedení zařízení nevěnuje dostatečnou pozornost kontrole a efektivnímu vyhodnocování práce zařízení a nepřijímá účinná opatření, např. zavést pravidelnou kontrolní a hospitační činnost vedoucích pracovníků.
- Více než jedné třetině školských zařízení se stále nedaří zajistit optimální personální podmínky pro vzdělávání, absentuje péče o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, některá zařízení nepodporují výměnu pedagogických zkušeností s dalšími zařízeními apod.
- Náležitá a vhodně formulovaná pravidla pro zajištění bezpečnosti a ochrany při pobytu a pohybu v zařízení mělo 66 % zařízení, avšak třetina hodnocených zařízení taková pravidla neměla dostatečně zpracována nebo pravidla neodpovídala reálným podmínkám a potřebám.
- Dětské domovy nemají dlouhodobě dostatek finančních prostředků k zajištění odborných pracovníků, jako je psycholog nebo etoped.
- Dochází k dlouhodobému systematickému nedodržování zákonné lhůty 8 týdnů pro pobyty dětí v diagnostických ústavech a tím k přetěžování kapacity těchto zařízení.
- V zařízeních dlouhodobě přetrvává nízká míra komplexně diagnostikovaných dětí (do dětských domovů přicházejí děti z terénu, které nejsou odborně diagnostikovány).

Doporučení na úrovni školského zařízení

- Efektivní motivací zájemců o práci ve školských zařízeních usilovat o rovnocenné zastoupení mužů a žen, zvyšovat jejich zájem prostřednictvím kariérního růstu, finančním ohodnocením a dalšími benefity.
- Zaměřit se na informovanost dětí a žáků v případě potřeby pomoci (postup pomoci ohroženému dítěti včetně důležitých kontaktů). Preventivně seznamovat děti a pedagogy např. s kartou identifikace pro školy a školská zařízení.
- Zefektivnit kooperaci s diagnostickým ústavem nebo externími odborníky, tím zabezpečit vstupní diagnostiku dětí a zajistit tak komplexní péči.
- Motivovat pedagogické pracovníky k sebevzdělávání, vytvořit podmínky pro realizaci společných vzdělávacích akcí a workshopů včetně externí supervize.
- Systematicky realizovat pravidelné hodnocení kvality práce pracovníků s poskytováním komplexní zpětné vazby pro další pracovní posun. Aktualizovat a vyhodnocovat koncepci školských zařízení.
- Zaměřit se na otevřenou a vstřícnou komunikaci s orgány sociálně-právní ochrany dítěte a prostřednictvím odborné péče průběžně zvažovat možnosti ukončení ústavní výchovy.

8

Doporučení pro zřizovatele

- Realizovat ve větší frekvenci pravidelné návštěvy v zařízeních. Zvážit možnosti pravidelné evaluace a zpětnou vazbu od vedoucích pracovníků zařízení.
- Podpořit potřebné zvýšení počtu kvalifikovaných pracovníků ve školských zařízeních zlepšením jejich pracovních podmínek.
- Podporovat personální zabezpečení etopedické a psychologické péče v dětských domovech.
- Pokračovat v transformaci velkokapacitních zařízení umístěných v historických budovách mimo komunitu na zařízení rodinného typu, která budou začleněna do běžné zástavby (týká se některých výchovných ústavů a dětských domovů se školou).
- Podpořit lepší materiální vybavení zařízení (skříňky pro osobní věci, kuchyňky apod.).
- Dbát na to, aby diagnostické ústavy intenzivně metodicky podporovaly ostatní školská zařízení (uplatnění standardů, práce s dítětem, sledování pokroku dětí). Posílit kompetence diagnostických ústavů.

Doporučení na úrovni systému

- Reformovat institucionální výchovu, která dlouhodobě postrádá aktuální koncepci. Zákon o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, který s drobnými úpravami platí přes 20 let, neodpovídá současným potřebám dětí a klientů.
- Vytvořit právní úpravu, která by dostatečně zohledňovala specifika péče o děti se speciálními potřebami. Péče není dost individuální. Chybí zde zákonem daná specifika výchovně-léčebné péče a povinnosti zajistit odbornou a intenzivní individuální péči i s případnými režimovými opatřeními.
- Legislativně zajistit a sledovat následnou péči dětem po ukončení ústavní péče.
- Vyhláškou stanovit standardy kvality pro výkon ústavní výchovy a ochranné výchovy ve všech zařízeních.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right. A large, hollow, blue-outlined number '9' is positioned to the right of the long grey rectangle, overlapping the shorter grey rectangle.

9

Školská poradenská zařízení

9 ŠKOLSKÁ PORADENSKÁ ZAŘÍZENÍ

Školská poradenská zařízení (dále „ŠPZ“, „zařízení“) významně přispívají k realizaci cílů vzdělávací politiky České republiky. Ve vzdělávání a výchově dětí, žáků a studentů (dále „žáci“, resp. „klienti“) zaujímají klíčové postavení. Zvýšení efektivity činnosti ŠPZ zůstává i nadále prioritou, a to zejména v oblastech prevence rizikového chování, podpory inkluzivního vzdělávání, řízení a metodického vedení jednotlivých pracovišť.

Podle druhu poskytovaných služeb a s ohledem na zdravotní znevýhodnění či postižení žáků se ŠPZ dělí na pedagogicko-psychologické poradny (dále „PPP“, „poradny“) a speciálně pedagogická centra (dále „SPC“, „centra“). Zařízení poskytují informační, diagnostické, poradenské a metodické služby žákům, jejich zákonným zástupcům, školám i dalším školským subjektům. Nabízejí odborné speciálně pedagogické a pedagogicko-psychologické služby a preventivně výchovnou péči. Podporují klienty při volbě vzdělávací dráhy a přípravě na budoucí profesní uplatnění. Dále spolupracují zejména s poskytovateli zdravotních služeb, orgány sociálně-právní ochrany dětí, institucemi péče o rodinu a mládež a dalšími organizacemi.

Ve školním roce 2024/2025 realizovala ČŠI inspekční činnost ve ŠPZ v souladu s *Kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* pro tato zařízení. Předmětem hodnocení byla kvalita poskytovaných poradenských služeb a podmínky pro jejich činnost. Komplexní inspekční činnost proběhla ve 26 zařízeních zřízených zejména jednotlivými kraji, konkrétně v 11 poradnách a 15 centrech, včetně jednoho zařízení kombinujícího obě složky. Celkem bylo navštíveno 175 pracovišť, což představuje výrazný nárůst oproti předchozímu hodnocenému období 2023/2024. Zaměření center se nejčastěji týkalo žáků s narušenou komunikační schopností (50 %) a mentálním postižením (47 %), dále žáků s více vadami (41 %) a sluchovým postižením (37 %).

Hlavní zjištění

- Nadále přetrvávají významné regionální rozdíly v zaměření, fungování a řízení ŠPZ, včetně počtu klientů.
- V oblasti koncepce a řízení ŠPZ je patrný trend postupného zlepšování zejména v nastavení pravidel a v utváření pozitivního pracovního klimatu.
- Přetrvávající nedostatky v oblasti prostorových a materiálních podmínek nadále omezují kvalitu a dostupnost poradenských služeb, zejména z hlediska jejich komplexnosti.
- Funkční podpora vedení a vzájemná spolupráce pracovníků ŠPZ zajišťují vysokou odbornou úroveň a efektivitu poskytovaných služeb.
- Nedostatečné personální zajištění, omezená časová kapacita odborných pracovníků pro práci s klienty a vysoká administrativní zátěž negativně ovlivňují dostupnost a kvalitu poskytovaných služeb, kontinuitu péče i spokojenost klientů.
- Přetrvává potřeba intenzivnější institucionální spolupráce napříč poradenskou sítí.

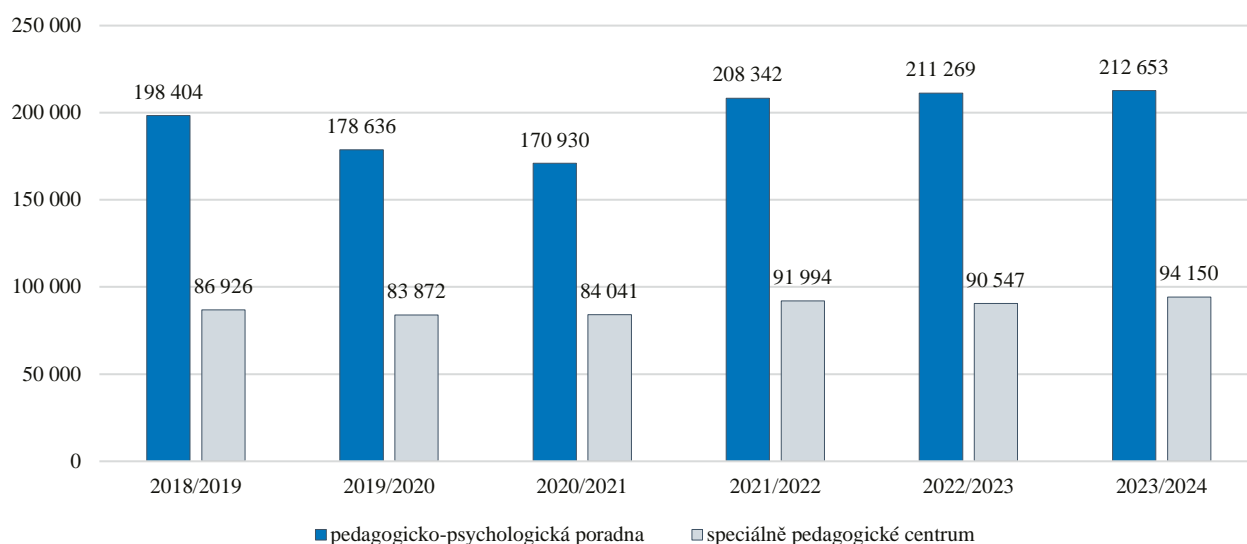
9.1 Podmínky ve školských poradenských zařízeních

9.1.1 Školská poradenská zařízení a jejich klienti

Zařízení poskytují odborné služby zaměřené na naplňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků s respektem k jejich věku a úrovni psychického vývoje. Cílem je snižování nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a podpora rozvoje potenciálu každého klienta. Počet jejich klientů postupně narůstá, a to v souvislosti se zkvalitňováním diagnostiky v oblasti školství a zdravotnictví, počet ŠPZ však zůstává dlouhodobě stabilní (od školního roku 2020/2021 ovšem došlo k výraznému úbytku počtu odloučených pracovišť poraden, zatímco počet jejich klientů, kterým byla poskytována péče, postupně roste). Centra vykazují v posledních třech letech stabilní počet zařízení i odloučených pracovišť, to však kontrastuje s narůstající poptávkou po jejich službách. Jen ve školním roce 2023/2024 centra evidovala meziroční nárůst o více než 3 600 klientů.

TABULKA 62 | Počet školských poradenských zařízení (PPP, SPC) – vývoj ve školních letech 2019/2020–2024/2025

Počty zařízení	2019/2020		2020/2021		2021/2022		2022/2023		2023/2024		2024/2025	
	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC	PPP	SPC
Počet zařízení	47	110	46	110	46	111	46	108	46	107	46	107
Počet odloučených pracovišť / pracovišť, kde je poskytováno poradenství	162	172	166	174	122	157	121	164	122	162	124	165

GRAF 116 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ – vývoj ve školních letech 2018/2019–2023/2024

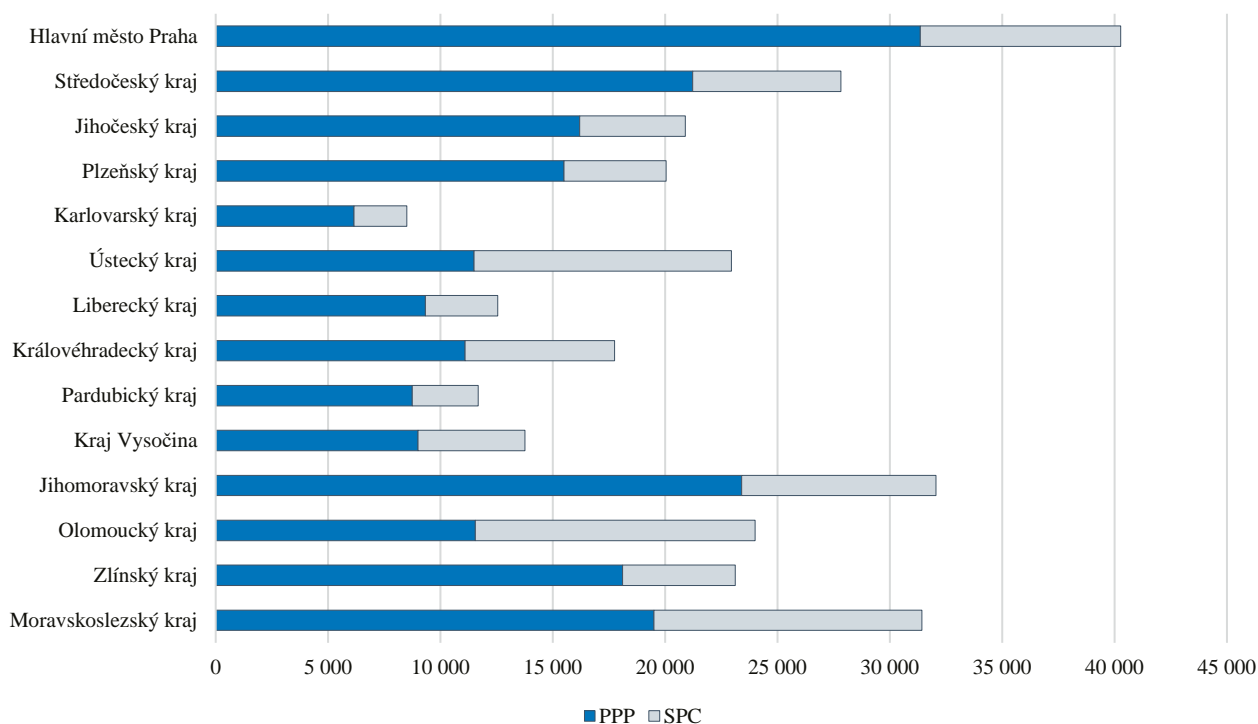
Pozn.: Údaje za počty klientů jsou vykazovány vždy za poslední uzavřený školní rok, tj. zpětně za předchozí školní rok.

V České republice existují výrazné regionální rozdíly nejen v počtu a specializaci ŠPZ, ale také v jejich územním rozmístění a způsobu řízení na úrovni jednotlivých krajů. Většinu zařízení zřizují krajské úřady (68 %) jako samostatné subjekty nebo jako součást většího celku, např. základních škol zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona. Menší podíl připadá na soukromý sektor (16 %) a obce (7 %).

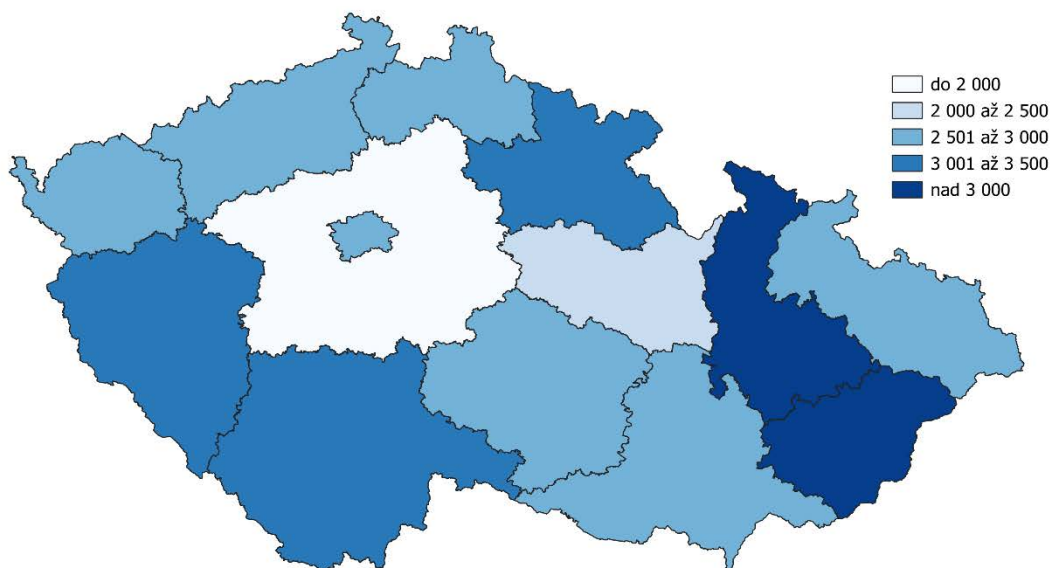
TABULKA 63 | ŠPZ podle zřizovatele

Zřizovatel	Počet PPP		Počet SPC	
	Počet	Podíl (%)	Počet	Podíl (%)
MŠMT	0	0,0	9	8,4
Obec	1	2,2	8	7,5
Kraj	34	73,9	73	68,2
Privátní sektor	8	17,4	17	15,9
Církev	3	6,5	0	0,0
Celkem	46	100,0	107	100,0

Počty klientů, kterým jsou ve ŠPZ poskytovány služby, se v jednotlivých krajích České republiky výrazně liší. Zatímco některé regiony vykazují vysoké absolutní počty, například hlavní město Praha (celkem 40 269 klientů) nebo Jihomoravský kraj (32 061), přepočten na 100 000 obyvatel odhaluje značné disproporce v dostupnosti a intenzitě poskytovaných služeb.

GRAF 117 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ŠPZ ve školním roce 2023/2024 – podle krajů

Nejvyšší podíl klientů na 100 000 obyvatel byl zaznamenán ve Zlínském kraji (3 980), následovaném Olomouckým (3 793), Plzeňským (3 267), Jihočeským (3 192) a Královéhradeckým krajem (3 188). Tyto údaje svědčí o nadprůměrné dostupnosti nebo vyšší míře využívání služeb ŠPZ v těchto regionech. Naproti tomu ve Středočeském (1 911), Pardubickém (2 201) či Jihomoravském kraji (2 613) je navzdory vysokému absolutnímu počtu klientů relativní podíl na 100 000 obyvatel nižší, což může signalizovat omezenou dostupnost poradenských služeb v poměru k velikosti populace.

MAPA 4 | Počet klientů, kterým byla poskytnuta péče ve školním roce 2023/2024 – přepočteno na 100 tisíc obyvatel kraje

Počet klientů připadajících na jeden přepočtený úvazek pedagogického pracovníka ve ŠPZ se mezi jednotlivými kraji výrazně liší, což poukazuje na rozdílnou míru vyčerpání odborného personálu. Nejvyšší počet klientů na jednoho pracovníka vykazují Plzeňský (271), Jihočeský (265) a Zlínský kraj (249), přičemž ve všech těchto regionech přesahuje počet klientů v PPP na jednoho odborníka hodnotu 340. Naopak nejnižší počet klientů na jednoho pracovníka byl

zaznamenan v Jihomoravském kraji (152), hlavním městě Praze (166) a Středočeském kraji (180), tedy v regionech s vyšší koncentrací obyvatelstva a zpravidla i vyšším počtem pracovišť.

Rozdíly jsou patrné i mezi jednotlivými typy zařízení. Obecně platí, že PPP mají na jednoho pracovníka vyšší počet klientů než SPC. Tento rozdíl odráží jednak širší spektrum služeb a vyšší poptávku po činnosti poraden, jednak užší odbornou specializaci center. Významným ukazatelem efektivity systému je rovněž celkový průměrný počet klientů na jeden úvazek napříč kraji, který kolísá od 152 do 271, přičemž mezi kraji existují rozdíly i přes srovnatelný počet pracovníků.

TABULKA 64 | Počet klientů na jeden přepočtený úvazek pedagogického pracovníka v ŠPZ (psycholog, speciální pedagog) v krajském členění

Kraj	PPP	SPC	Celkem
Plzeňský kraj	336	163	271
Jihočeský kraj	348	146	265
Zlínský kraj	348	123	249
Olomoucký kraj	208	231	219
Liberecký kraj	278	125	211
Královéhradecký kraj	260	160	211
Pardubický kraj	241	129	198
Karlovarský kraj	228	138	193
Ústecký kraj	186	199	192
Kraj Vysočina	213	149	186
Moravskoslezský kraj	209	151	182
Středočeský kraj	213	120	180
Hlavní město Praha	201	103	166
Jihomoravský kraj	180	107	152

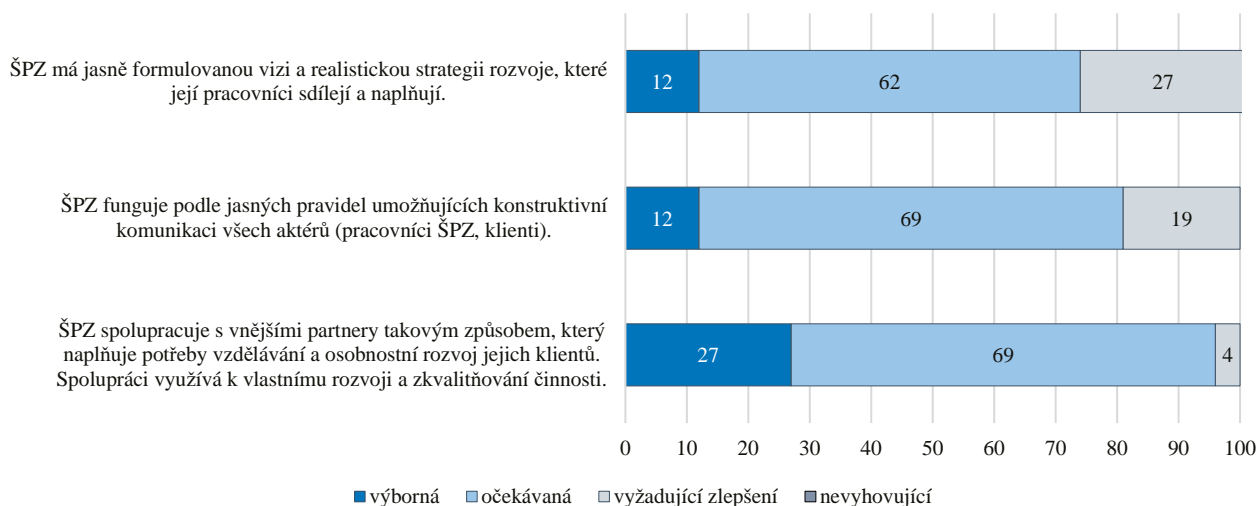
Pozn.: Řazeno sestupně podle celkového počtu klientů na jeden přepočtený úvazek pedagogického pracovníka (psycholog, speciální pedagog).

Zjištěné rozdíly naznačují, že dostupnost a využívání poradenských služeb není v České republice rovnoměrné a je ovlivněno nejen počtem a rozmístěním zařízení, ale také jejich kapacitami, personálním obsazením, strukturou poptávky a dalšími regionálními faktory. Tyto skutečnosti je vhodné zohlednit při plánování a dalším rozvoji sítě ŠPZ, aby byla zajištěna rovná dostupnost služeb pro všechny klienty bez ohledu na místo jejich bydliště.

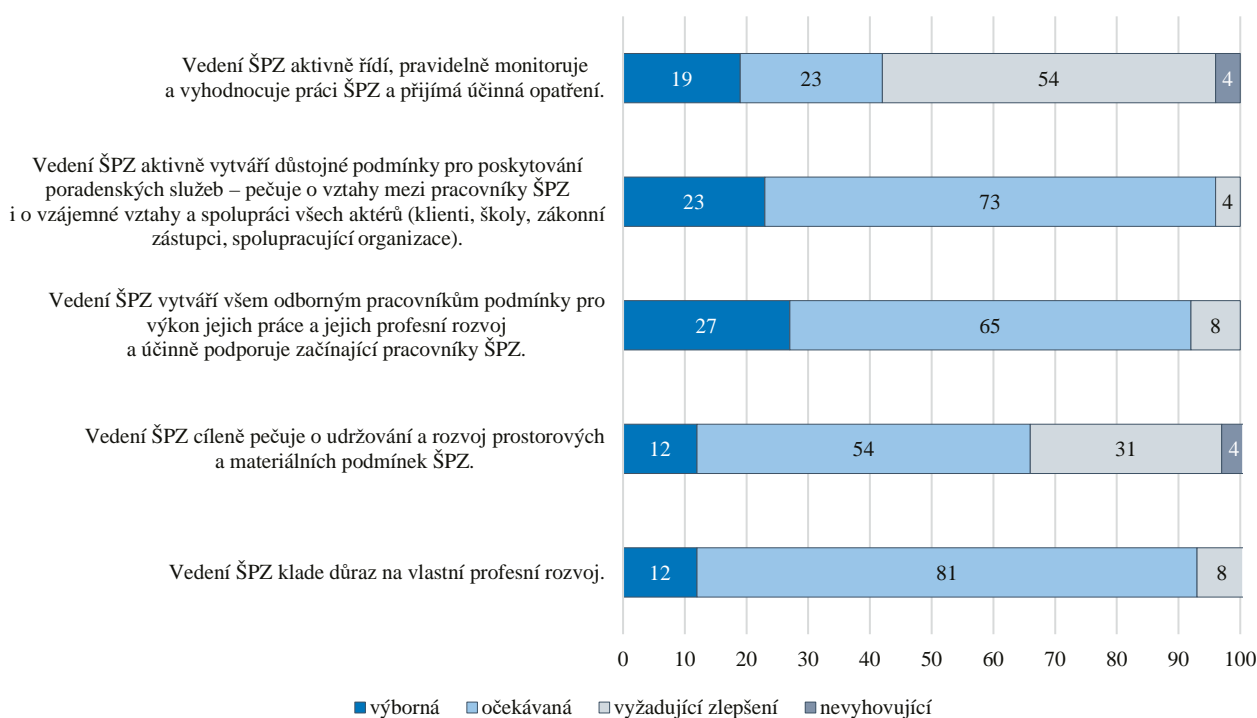
9.1.2 Koncepce a řízení školských poradenských zařízení

K pozitivnímu posunu oproti školnímu roku 2023/2024 došlo při hodnocení oblasti koncepce a řízení ŠPZ, zejména díky jasně formulované vizi a koncepci, které sjednocují odborný tým v porozumění cílům a smyslu poskytovaných služeb. Podíl zařízení hodnocených v této oblasti úrovní výborná vzrostl z 0 % na současných 12 %, přičemž očekávané úrovně dosáhlo 62 % zařízení. Více než čtvrtina zařízení opakovaně vykazuje rezervy v aktivním zapojení celého týmu na tvorbě a úpravách koncepce, která pak ne vždy plní roli praktického nástroje a zůstává pouze formálním dokumentem. Na výborné nebo očekávané úrovni probíhá pravidelná komunikace uvnitř týmů a se zapojenými aktéry (školy, zákonní zástupci, klienti) u 81 % hodnocených ŠPZ. Zbývajících 19 % zařízení opakovaně poukazuje na potřebu zlepšení, např. v oblasti sjednocení interních postupů, zefektivnění spolupráce napříč týmem i vůči externím subjektům.

Ve sféře spolupráce s vnějšími partnery došlo ke zřetelnému zlepšení, podíl ŠPZ hodnocených na výborné úrovni vzrostl oproti minulému školnímu roku z 10 % na současných 27 %. Vysoký podíl zařízení (69 %) má nastavenou základní strukturu spolupráce s externími organizacemi, která umožňuje naplňování potřeb vzdělávání a osobnostního růstu klientů. Tato zjištění jasně ukazují na stabilní a funkční síťování v území a efektivní mezioborovou spolupráci, která vytváří prostor pro koordinovanou podporu, čímž se zvyšuje efektivita poskytovaných služeb a zlepšuje se návaznost péče.

GRAF 118 | Koncepte a rámec ŠPZ – podíl zařízení (v %)

Některá zařízení systematicky a cíleně zlepšují kvalitu svého řízení v oblasti plánování, vyhodnocování a přijímání opatření – oproti minulému školnímu roku došlo k poklesu podílu zařízení s nevyhovujícím hodnocením (z 14 % na 4 %) a zároveň k nárůstu podílu zařízení hodnocených na výborné úrovni (z 5 % na 19 %). Na druhou stranu je patrný pokles podílu hodnocení na očekávané úrovni (z 43 % na 23 %) a současně nárůst podílu zařízení s potřebou zlepšení (z 38 % na 54 %). Tato zjištění naznačují nevyvážený rozvoj a absenci systematického řízení a evaluace činnosti v řadě zařízení.

GRAF 119 | Vedení ŠPZ – podíl zařízení (v %)

Situace v oblasti péče vedení ŠPZ o vztahy mezi pracovníky a vytváření pozitivního klimatu je příznivá. Konkrétně 96 % zařízení bylo hodnoceno na výborné nebo očekávané úrovni v oblasti aktivního vytváření důstojných podmínek pro poskytování poradenských služeb ze strany vedení ŠPZ, péče o vztahy mezi pracovníky i o vzájemnou spolupráci všech aktérů, včetně klientů, škol a zákonných zástupců. Vedení ŠPZ rovněž ve většině zařízení (92 %) podporuje profesní rozvoj pracovníků a začínajících odborníků, kdy 27 % zařízení dosahuje výborné úrovně a 65 % očekávané úrovně ve vytváření podmínek pro výkon práce a profesní rozvoj všech odborných pracovníků. Podobně byl vlastní

rozvoj vedoucích pracovníků hodnocen převážně pozitivně – 93 % vedení ŠPZ klade důraz na svůj profesní rozvoj, přičemž 12 % na výborné a 81 % na očekávané úrovni.

V hodnocených zařízeních jsou patrné výrazné rozdíly péče o materiální, prostorové a technické podmínky, které představují jednu z hlavních podmínek efektivního fungování ŠPZ. Výborné úrovni dosáhlo 12 % zařízení, avšak více než třetina (35 %) vykazuje potřebu zlepšení nebo nevyhovující stav. Přestože v některých zařízeních došlo k dílčímu zlepšení, v řadě z nich přetrvávají nedostatky. Opakovaně se objevují negativní zjištění v chybějících nebo nevhodných prostorových možnostech pro skupinovou práci s klienty, samostatných či sdílených pracovnách, vybavení moderními a standardizovanými diagnostickými nástroji (např. pro práci s nadanými žáky), čekárnách a služebních automobilech. Na tuto oblast ČŠI upozorňuje opakovaně, jelikož bez odpovídajícího zázemí nelze dlouhodobě zajistit poskytování poradenských služeb v očekávané kvalitě.⁸¹

ŠPZ v uplynulých obdobích aktivně obnovovala a rozšiřovala škálu diagnostických nástrojů. Téměř 59 % pracovišť ŠPZ investovalo do této oblasti z vlastních prostředků, což svědčí o vysoké míře vnitřní motivace a odpovědnosti za udržování odborné kvality poskytovaných služeb. Kromě toho se 41 % pracovišť ŠPZ v minulosti zapojilo do rozvojového programu MŠMT *Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji*, který měl za cíl posílit materiální podmínky ŠPZ a zajistit pracovníkům přístup k aktuálním, validním a standardizovaným nástrojům.⁸²

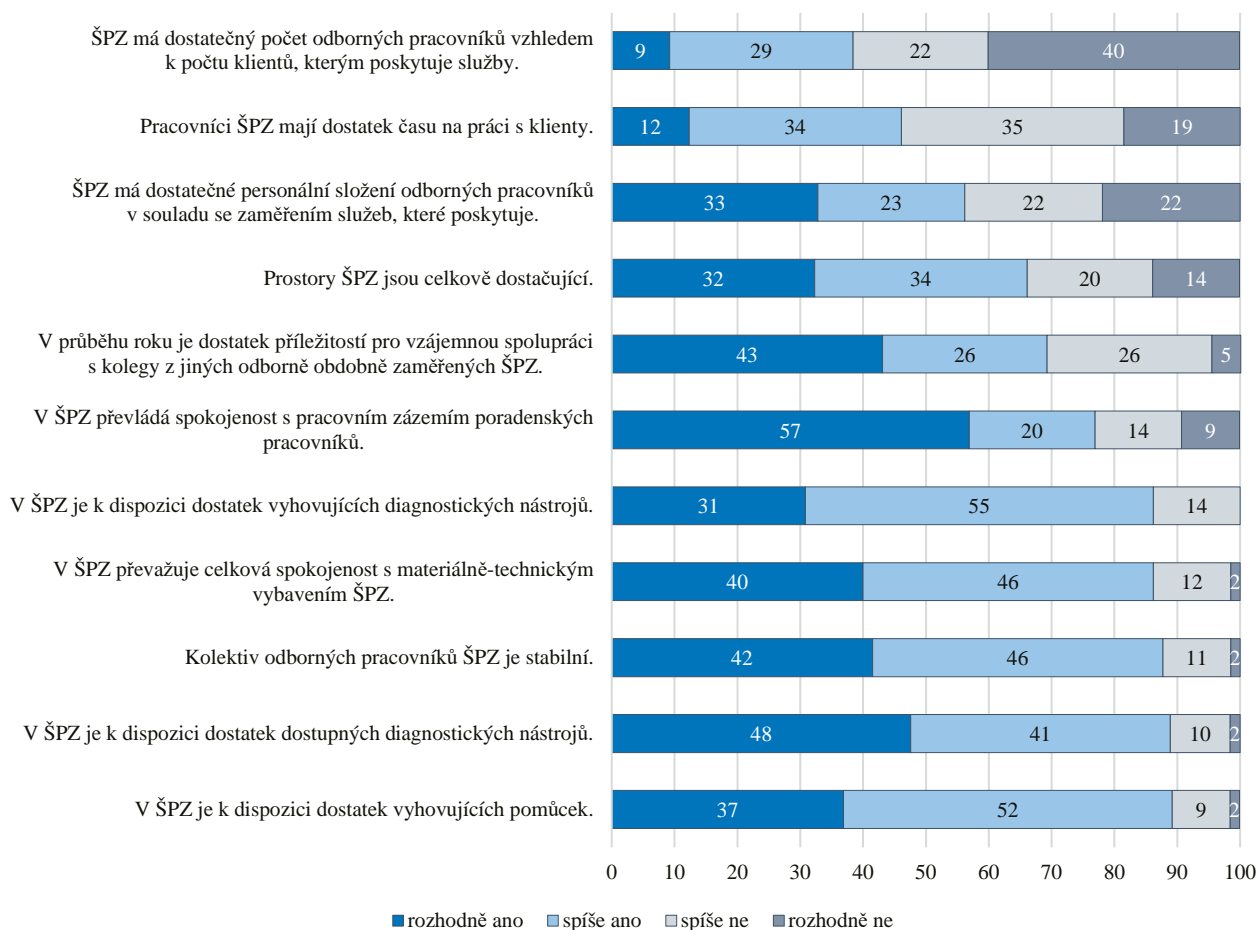
Styl řízení a osobnost vedoucích pracovníků ŠPZ má zásadní roli při nastavování směru, kvality poskytovaných služeb a ovlivňuje efektivitu poradenského procesu. Průměrná délka praxe na vedoucí pozici činila přibližně 9 let, což přispívá ke stabilitě řízení, hlubší znalosti systému i k porozumění specifikům práce s klienty a vedení týmu.

V ŠPZ proběhlo ve školním roce 2024/2025 pouze osm konkurzních řízení, z toho se šest týkalo sloučených subjektů škol a ŠPZ a dvě samostatných zařízení. Důvodem vyhlášení konkurzního řízení byl nejčastěji konec řádného funkčního období ředitele (5 konkurzů), přičemž ve všech pěti případech se do konkurzního řízení přihlásil dosavadní ředitel ŠPZ, z toho čtyři svou pozici obhájili. V ostatních třech případech, kdy bylo konkurzní řízení vyhlášeno z jiného důvodu (např. odchod ředitele do důchodu či ukončení pracovního poměru ze strany ředitele), byl ředitelem ŠPZ jmenován jiný uchazeč z daného zařízení.

Pro kontinuitu poskytovaných služeb a budování důvěry mezi klienty je důležité pracovní klima, které ovlivňuje efektivitu poskytovaných služeb, stabilitu odborného týmu a celkovou spokojenost pracovníků. Celkem 88 % ředitelů a vedoucích pracovišť hodnotilo kolektiv svých odborných pracovníků jako stabilní, přičemž tento podíl poklesl meziročně o 12 p. b. od minulého roku. Spokojenost s dostatkem běžně dostupných diagnostických nástrojů vyjádřilo 86 % ředitelů a vedoucích pracovníků a s pracovním zázemím 77 % ředitelů a vedoucích pracovníků.

⁸¹ Viz Kvalita vzdělávání v České republice. Výroční zpráva 2023/2024. Viz kapitola 9.1.2 na str. 218 https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2024_p%5%99%3%adloh/Dokumenty/VZ_CSI_2023-2024_everze.pdf

⁸² Rozvojový program MŠMT *Vybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji* probíhal v letech 2013 až 2020. Viz <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/socialni-programy/diagnosticke-nastroje>. Podrobnější informace o zapojení školských poradenských zařízení do tohoto rozvojového programu v jednotlivých letech uvádí např. také tematická zpráva ČŠI. Viz https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_p%5%99%3%adloh/Dokumenty/TZ_SPZ_vyuzivani_diagnostickych_nastroju.pdf

GRAF 120 | Vybrané aspekty hodnocení pracovního klimatu – podíl vedoucích pracovníků (v %)

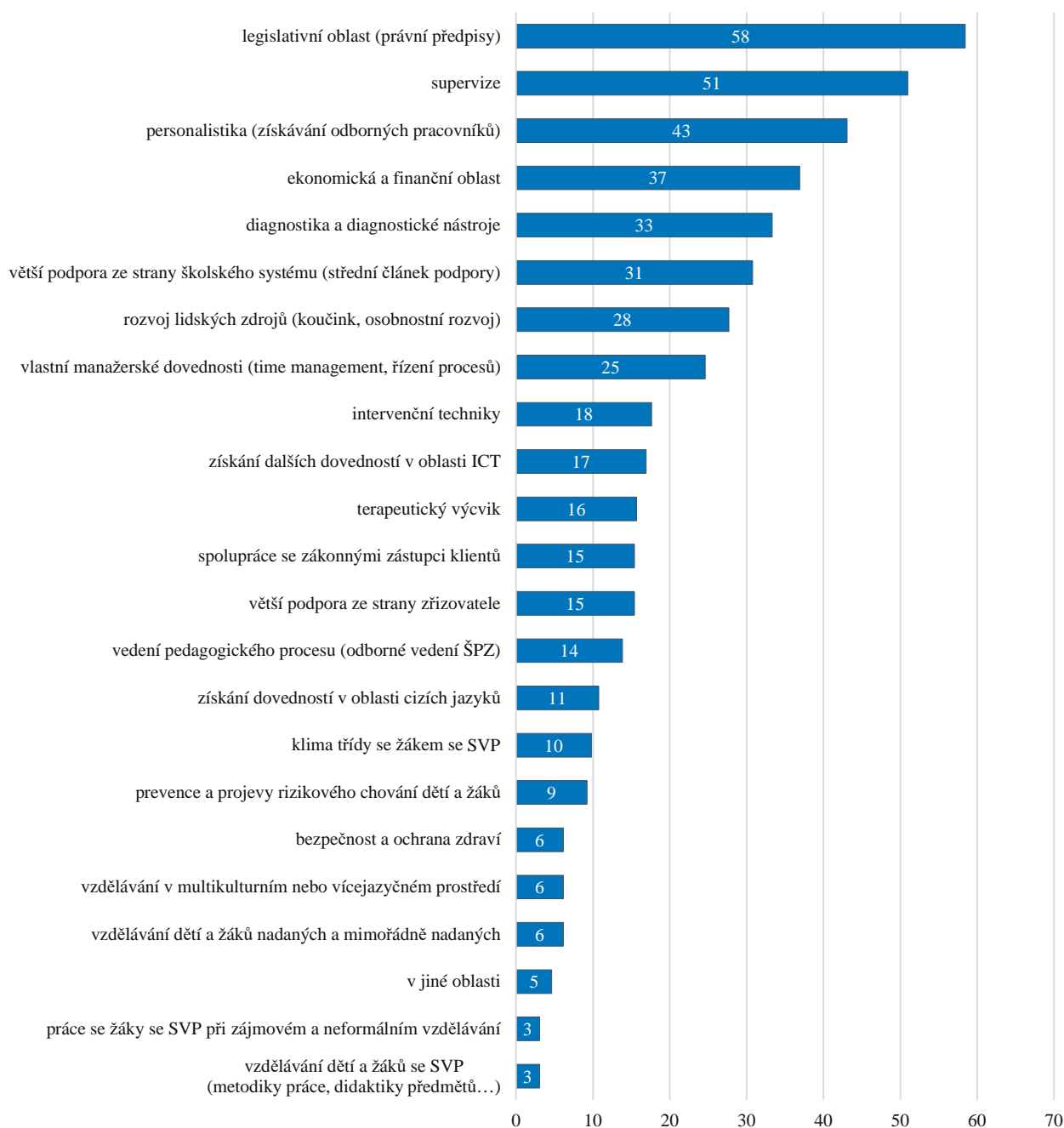
Pozn.: Řazeno sestupně podle podílu „spíše ne“ + „rozhodně ne“.

Současně se ale 31 % vedoucích pracovníků spíše nebo zcela neztotožňuje s tím, že mají v průběhu roku dostatek příležitostí ke vzájemné spolupráci s kolegy z jiných odborně obdobně zaměřených zařízení. Možným důsledkem je omezení efektivního sdílení informací, např. o využití nových nástrojů, což může zpomalovat jejich plné metodické uchopení v každodenní praxi. Alarmující je zjištění, že 62 % vedoucích pracovníků se domnívá, že ŠPZ nemá dostatečný počet odborných pracovníků vzhledem k počtu klientů (40 % uvedlo „rozhodně ne“). Současně podíl vedoucích pracovníků, kteří deklarovali nedostatečný počet odborných pracovníků, vzrostl od minulého roku o 15 p. b. Tento údaj poukazuje na přetížení pracovníků a může vést ke snižování kvality služeb. Významný podíl vedoucích pracovníků (44 %) rovněž vnímá rezervy v personálním složení s ohledem na zaměření služeb, které ŠPZ poskytuje. Pouze necelá polovina (46 %) vedoucích pracovníků si myslí, že pracovníci ŠPZ mají dostatek času na práci s klienty, zatímco 54 % to vidí opačně, což může poukazovat na nevyváženost přímé a nepřímé práce. Prostory ŠPZ hodnotí 34 % vedoucích pracovníků jako nedostačující (nárůst o 12 p. b. od loňského roku) a 23 % vyjadřuje výhrady k pracovnímu zázemí poradenských pracovníků. Tato zjištění ukazují, že ačkoli ve ŠPZ převažuje stabilita týmů a pozitivní klima, je nezbytné systematicky řešit nedostatky v oblasti personálního zatížení a materiálního zajištění, které přímo ovlivňují kvalitu práce, bezpečí a komfort klientů a mohou tak omezit dostupnost poradenských služeb. Pozitivní je však zjištění, že dostatek vyhovujících pomůcek uvedl vyšší podíl vedoucích pracovníků než v roce 2023/2024.

Ve školním roce 2024/2025 bylo v rámci kontrolní činnosti zaměřené na odbornou úroveň poskytovaných služeb konstatováno, že většina zařízení poskytuje poradenské služby v souladu s právními předpisy a odbornými standardy. Zaznamenán byl výskyt porušení právních předpisů u celkem devíti zařízení. Nejčastěji se jednalo o nedostatky v povinné dokumentaci klienta (5 zařízení) a nedodržení zákonných lhůt (3 zařízení). Byla zaznamenána pochybení ve správnosti údajů ve školském rejstříku, chybějící úpravy vnitřního řádu, absence prokazatelného seznámení pracovníků s vnitřními předpisy a nedostatečná informovanost zákonných zástupců o vydání vnitřního řádu. Zjištěná pochybení poukazují na nedostatky v systému vnitřní kontroly, v metodickém vedení a v důsledném zajištění souladu s právními normami, na což ČŠI ve svých výročních zprávách opakovaně upozorňuje.

Podpora rovných příležitostí je nedílnou součástí koncepčních záměrů a odborného směřování ŠPZ. Při plánování činnosti se klade důraz na identifikaci a kompenzaci vzdělávacích nerovností, a to v úzké spolupráci se školami, rodinami i dalšími institucemi. Inspekční týmy opakovaně zaznamenaly pozitivní trend v ŠPZ, kdy rovný přístup ke klientům je naplňován ve všech hodnocených zařízeních. Stejně jako v předešlém školním roce jedno zařízení nemělo stanoven způsob, jak postupovat v případě, kde lze u klienta předpokládat zhoršení podmínek pro pochopení služby, ani mechanismus poradenské podpory klientovi, jehož speciální vzdělávací potřeby (dále i „SVP“) přesahují zaměření daného ŠPZ.

Z dotazníkového šetření mezi řediteli a vedoucími pracovníky ŠPZ vyplývá, že existuje řada oblastí, ve kterých by uvítali posílení podpory za účelem zkvalitnění své řídicí činnosti i odborné práce celého zařízení. Nízký podíl požadavků na podporu v oblastech týkajících se přímé práce s klienty ukazuje, že zařízení mají stabilní a odborně dobře zvládnuté procesy v přímé poradenské praxi. Naopak výrazný zájem o posílení podpory se týká oblasti řízení organizace, rozvoje lidských zdrojů, odborného rozvoje týmů a orientace v legislativní oblasti, které často přesahují odbornou specializaci. Významná poptávka je také po supervizi (51 %), která představuje klíčový nástroj podpory a prevence vyhoření. Dále se ukazuje, že potřeba metodické a systémové podpory ze strany tzv. středního článku podpory je vysoká, což signalizuje ne zcela naplněné očekávání od tohoto typu mezičlánku mezi státní správou a praxí. Od ředitelů a vedoucích pracovišť zaznívá potřeba zlepšení systémové komunikace mezi ŠPZ a MŠMT. Zdůrazňována je nedostatečná informovanost o chystaných změnách a záměrech na úrovni MŠMT, které se přímo dotýkají jejich činnosti, a dále užší spolupráce MŠMT s profesními platformami, zejména s Asociací pracovníků PPP a SPC. Tyto požadavky ukazují na poptávku po partnerství a na potřebu transparentnější komunikace při zavádění změn.

GRAF 121 | Oblasti podpory pro zlepšení práce ředitelů a vedoucích pracovníků ŠPZ – podíl vedoucích pracovníků (v %)

9.1.3 Personální podmínky ve školských poradenských zařízeních

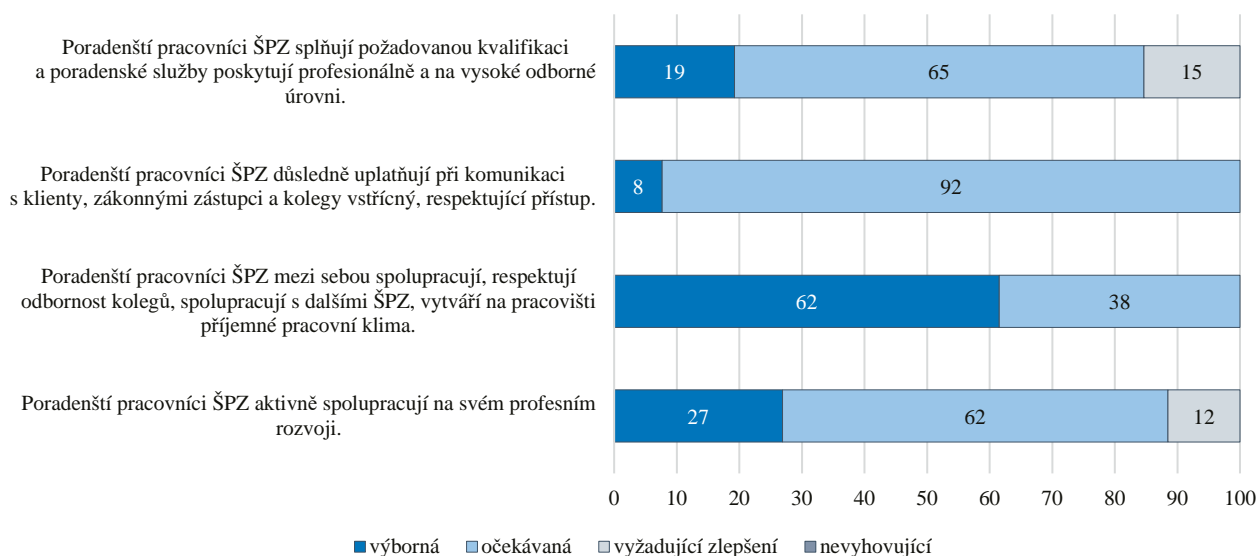
Činnost ŠPZ je ovlivňována kvalitou a stabilitou jejich personálního obsazení. Dostatečný počet odborných pracovníků tvoří základ pro poskytování kvalitních, dostupných a efektivních poradenských služeb. Navíc kvalifikovanost odborných pracovníků může ovlivňovat schopnost zařízení reagovat na různorodé potřeby klientů a tím přispívat k naplňování principů inkluzivního vzdělávání.

V personální oblasti došlo ve školním roce 2024/2025 oproti předchozímu školnímu roku k několika změnám. Příznivý vývoj byl zaznamenán v hodnocení kvalifikace a profesionality pracovníků. Většina školských poradenských zařízení byla v této oblasti hodnocena na výborné a očekávané úrovni (84 %), přičemž četnost výborné úrovně se zvýšila z 10 % na 19 %. Tato změna odráží zlepšující se odbornou úroveň poskytovaných služeb. U 85 % ŠPZ bylo potvrzeno, že kvalifikace pracovníků odpovídá zaměření zařízení, ale v některých zařízeních byly zaznamenány nedostatky v personálním obsazení s ohledem na specifické profese, jako jsou školský logoped, psychoped, somatoped,

etoped či surdoped. Kvalitativní posun nastal v oblasti profesního rozvoje odborných pracovníků, kde se podíl zařízení hodnocených v této oblasti na výborné úrovni zvýšil z 10 % na aktuálních 27 %. Tento nárůst svědčí o zvyšujícím se důrazu na další vzdělávání a aktivní přístup pracovníků k vlastnímu odbornému růstu. Přesto však 12 % zařízení vyžaduje zlepšení, což znamená, že tato činnost není zcela rovnoměrně zabezpečována a v některých případech může být limitována pracovními podmínkami či nedostatkem podpory pracovníků od vedení zařízení. Hodnocení spolupráce a pracovního klimatu zůstává stabilně pozitivní – více než tři pětiny zařízení získaly výborné hodnocení, naopak žádné zařízení nevykazuje potřebu zlepšení.

Pozitivním zjištěním je, že k porušení právních předpisů v oblasti personálních podmínek, stejně jako v minulém školním roce, nedošlo.

GRAF 122 | Kvalita pracovníků ŠPZ – podíl zařízení (v %)



Statistické údaje potvrzují, že počet odborných pracovníků v ŠPZ dlouhodobě pozvolna narůstá. V centrech jde zejména o speciální pedagogy, což umožňuje lépe reagovat na potřeby klientů se závažnějšími speciálními vzdělávacími potřebami. Meziroční nárůst metodiků prevence v poradnách ukazuje na zvyšující se potřebu řešit oblast rizikového chování a rostoucí důraz na prevenci ve školách, což je v souladu se záměry Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Naopak počty psychologů stagnují nebo mírně klesají, což může v delším horizontu představovat riziko pro dostupnost psychologické podpory zejména v oblastech s vyšší potřebností.

TABULKA 65 | Počty pracovníků v PPP (přepočteno na plný úvazek)

Pedagogicko-psychologické poradny	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
pedagogičtí pracovníci	977,7	961,4	959,7	965,7	991,5	1020,2
psychologové	476,8	471,0	465,6	480,7	478,3	474,6
speciální pedagogové	441,9	431,5	432,4	421,6	444,0	460,9
metodik prevence	56,7	57,9	61,7	62,4	68,2	83,7
ostatní pedagogičtí pracovníci	2,3	1,0	0,0	1,0	1,0	1,0

TABULKA 66 | Počty pracovníků v SPC (přepočteno na plný úvazek)

Speciálně pedagogická centra	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
pedagogičtí pracovníci	617,8	635,0	630,3	641,6	652,9	673,3
psychologové	147,8	156,1	152,9	155,0	157,1	154,8
speciální pedagogové	470,0	478,9	477,4	486,6	495,8	518,5

Poměr klientů přepočtených na jednoho odborného pracovníka zůstává v meziročním srovnání prakticky nezměněn, což naznačuje, že personální posílení odpovídá přibližně růstu poptávky po poradenských službách. Z pohledu kvality a udržitelnosti podpory je však i nadále žádoucí sledovat regionální rozdíly a systematicky podporovat oblasti, kde je zatížení pracovníků dlouhodobě vyšší.

TABULKA 67 | Počet klientů na jeden přepočtený úvazek pedagogického pracovníka v ŠPZ (psycholog, speciální pedagog)

Zařízení	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
PPP	215	194	189	232	234	231
SPC	147	136	132	146	141	144
Celkem	189	171	166	197	195	195

Činnost pracovníků ŠPZ představuje zásadní prvek podpory klientů, jejich rodin i škol. Svou diagnostickou, intervenční a metodickou činností mohou přispívat k rovným příležitostem, předcházet školnímu neúspěchu a podporovat inkluzivní prostředí. V průměrném počtu výkonů na jednoho pracovníka napříč kraji existují značné rozdíly, což ukazuje na nerovnoměrné rozložení zátěže pracovníků nebo kapacit ŠPZ. V celostátním průměru došlo v letech 2019 až 2022 k postupnému nárůstu průměrného počtu individuálních činností na jednoho odborného pracovníka (přepočteno na plný úvazek). V posledním uzavřeném školním roce, tj. v roce 2023/2024, byl zaznamenán nejvyšší počet vykázaných činností v rámci psychologické diagnostiky a intervencí na jednoho v PPP v Libereckém kraji (321 činností na jednoho psychologa) a v SPC v Ústeckém kraji (312). Naopak nejnižší počet činností v rámci psychologické diagnostiky a intervencí na jednoho psychologa byl evidován v PPP v Praze (212) a Jihočeském kraji (214) a v SPC v Libereckém kraji (115).

TABULKA 68 | Individuální činnosti (psychologické, speciálně pedagogické) s klientem na jednoho odborného pracovníka (psycholog / speciální pedagog)

Kraj	PPP		SPC	
	psychologická diagnostika a intervence	speciálně pedagogická diagnostika a intervence	psychologická diagnostika a intervence	speciálně pedagogická diagnostika a intervence
Hlavní město Praha	212	378	203	200
Středočeský kraj	232	315	168	241
Jihočeský kraj	306	420	164	285
Plzeňský kraj	276	288	203	230
Karlovarský kraj	250	303	268	359
Ústecký kraj	275	230	312	425
Liberecký kraj	321	273	115	183
Královéhradecký kraj	232	348	225	268
Pardubický kraj	289	315	241	183
Kraj Vysočina	286	412	248	316
Jihomoravský kraj	214	291	189	277
Olomoucký kraj	259	249	202	475
Zlínský kraj	225	177	174	215
Moravskoslezský kraj	240	270	168	223
Celkem	241	301	200	277

Co se týká speciálně pedagogické diagnostiky a intervencí, nejvyšší počet činností připadal na jednoho speciálního pedagoga v PPP v Jihočeském kraji (420) a nejnižší ve Zlínském kraji (177). V SPC pak byla nejvyšší hodnota zjištěna v Olomouckém kraji (475), naopak nejméně činností na jednoho speciálního pedagoga bylo zaznamenáno v Libereckém a Pardubickém kraji (183).

Celostátní průměr komplexní diagnostiky na jednoho odborného pracovníka (psycholog, speciální pedagog) se v posledních letech stabilně pohybuje okolo 50. Největší rozdíl v počtu komplexní diagnostiky na jednoho pracovníka (přepočteno na plný úvazek) v roce 2023/2024 byl mezi Plzeňským krajem (85) a Jihočeským krajem (30). Nízké hodnoty v krajích (např. Praha v individuálních činnostech nebo Jihočeský kraj v komplexní diagnostice) mohou signalizovat nedostatečné vytížení, poddimenzování služeb, problémy s dostupností nebo metodické rozdíly v evidenci.

TABULKA 69 | Komplexní diagnostika v ŠPZ na jednoho odborného pracovníka (psycholog, speciální pedagog)

Kraj	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Hlavní město Praha	62	63	76	87	81
Středočeský kraj	60	70	65	68	69
Jihočeský kraj	29	32	33	30	30
Plzeňský kraj	46	68	79	76	85
Karlovarský kraj	30	25	36	40	34
Ústecký kraj	39	49	35	33	37
Liberecký kraj	33	37	39	36	34
Královéhradecký kraj	32	31	36	34	34
Pardubický kraj	92	74	47	39	40
Kraj Vysočina	39	48	53	57	51
Jihomoravský kraj	41	48	46	45	43
Olomoucký kraj	58	43	34	32	33
Zlínský kraj	25	30	34	35	37
Moravskoslezský kraj	47	53	49	45	42
Celkem	47	51	50	51	50

Průměrná délka praxe pracovníků ŠPZ činí přibližně 13 let, což svědčí o zkušeném a stabilním personálním zázemí. Největší podíl odborníků má praxi mezi 11 až 25 lety (35 %) a mezi 3 až 10 lety (33 %), což naznačuje vyvážený počet zkušených a středně zkušených odborníků. Relativně nízký podíl začínajících pracovníků (17 %) ukazuje, že přijímání nových odborníků probíhá pozvolně. Odborní pracovníci ŠPZ se zaměřují na široké spektrum obtíží klientů, což odráží komplexnost poskytovaných služeb. Z hlediska profesí jsou v ŠPZ nejvíce zastoupeni speciální pedagogové (51 %) a psychologové (37 %). Metodici prevence (5 %) a sociální pracovníci (5 %) tvoří menší, ale důležité podíly. Zaměření pracovníků je široké, avšak podíly se výrazně liší mezi PPP a SPC v závislosti na typu obtíží klientů.

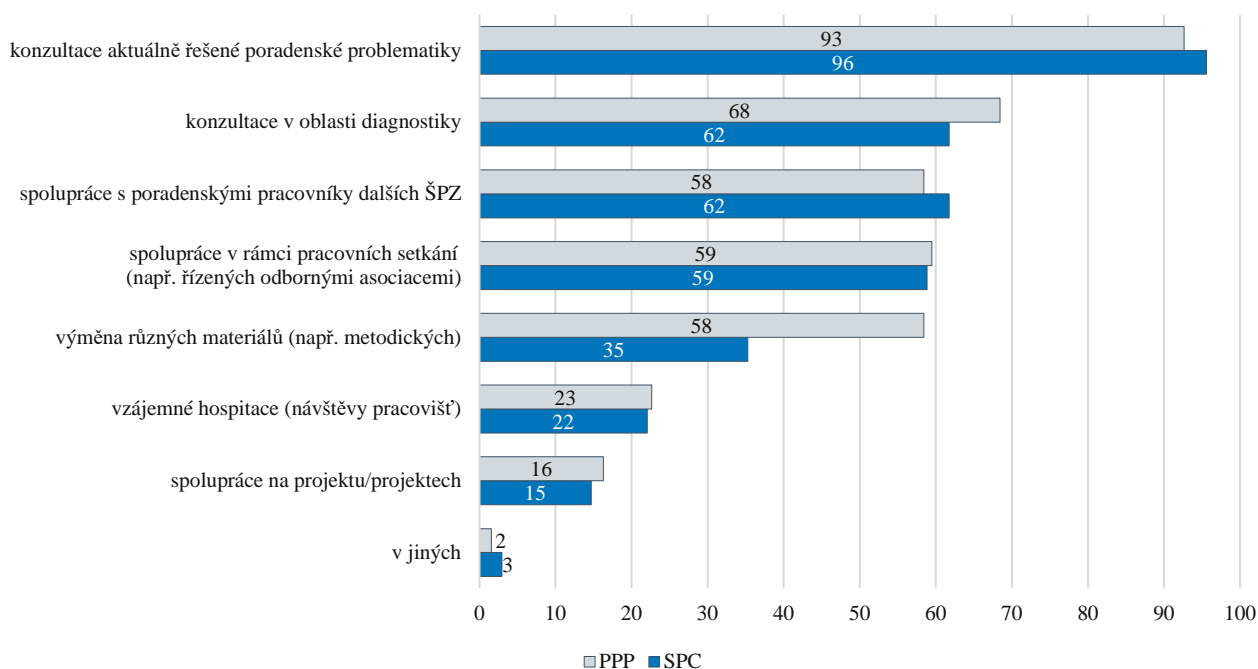
Vedení ŠPZ aktivně přistupuje k profesnímu rozvoji a podpoře svých odborných pracovníků. Z dotazníku pro ředitele vyplývá, že většina (96 %) ředitelů využívá plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, 88 % ředitelů uvedlo, že sleduje a vyhodnocuje potřeby pracovníků a uvádí je do souladu s potřebami zařízení. Pouze 38 % ředitelů využívá individuální plány osobního profesního rozvoje pro každého pracovníka, proto větší zacílení na jejich individuální vzdělávací potřeby by mohlo být přínosné. Mezi další formy podpory patří sdílení zajímavých článků z běžného i odborného tisku a časopisů. Pro začínající odborné pracovníky nabízejí ŠPZ různé formy podpory (konzultace s vedením, vzájemné náslechy, kurzy a semináře, metodická podpora ze strany zkušených kolegů), přičemž je třeba poznamenat, že 44 % zařízení aktuálně začínající pracovníky nemá. Zároveň jen 52 % ředitelů uvádí formální zaškolovací program a 48 % přidělení mentora. To naznačuje, že podpora začínajících pracovníků není všude systematická, přičemž systém podpory mentorů je vnímán jako významně přispívající ke kvalitě školských poradenských služeb, což potvrdilo 77 % zařízení.

V rámci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ŠPZ je patrná vysoká míra zapojení a důraz na profesní rozvoj. V posledních dvou letech se 87 % všech odborných pracovníků zúčastnilo alespoň jedné formy dalšího vzdělávání. Nejčastější formou je průběžné vzdělávání, kterého se zúčastnilo 92 % pracovníků a bylo zaměřené na diagnostiku a diagnostické nástroje, intervenční techniky, vzdělávání žáků se SVP, supervize a prevence a projevy rizikového chování žáků. Tyto oblasti reflektují aktuální potřeby a výzvy v poradenské práci; mezi další absolvované formy patří studium k rozšíření odborné kvalifikace a studium k výkonu specializovaných činností. Pracovníci uvedli, že se vzdělávají i ve specifických oblastech, jako je rozvoj komunikace u dětí s PAS, neverbální komunikace, logopedie, Feuersteinova metoda, projektivní techniky, ortoptika, neuromotorická vývojová nezralost, rodinná problematika, práce s romskými žáky, Montessori pedagogika, práce se ztrátou či online závislostmi nebo mediace. Začínající pracovníci (s praxí 0–2 roky) se dalšího vzdělávání účastní méně (74 %) než zkušení pracovníci (s praxí nad 10 let), u nichž je účast 92 %, což značí potřebu intenzivnějšího zapojení začínajících pracovníků do vzdělávacích programů.

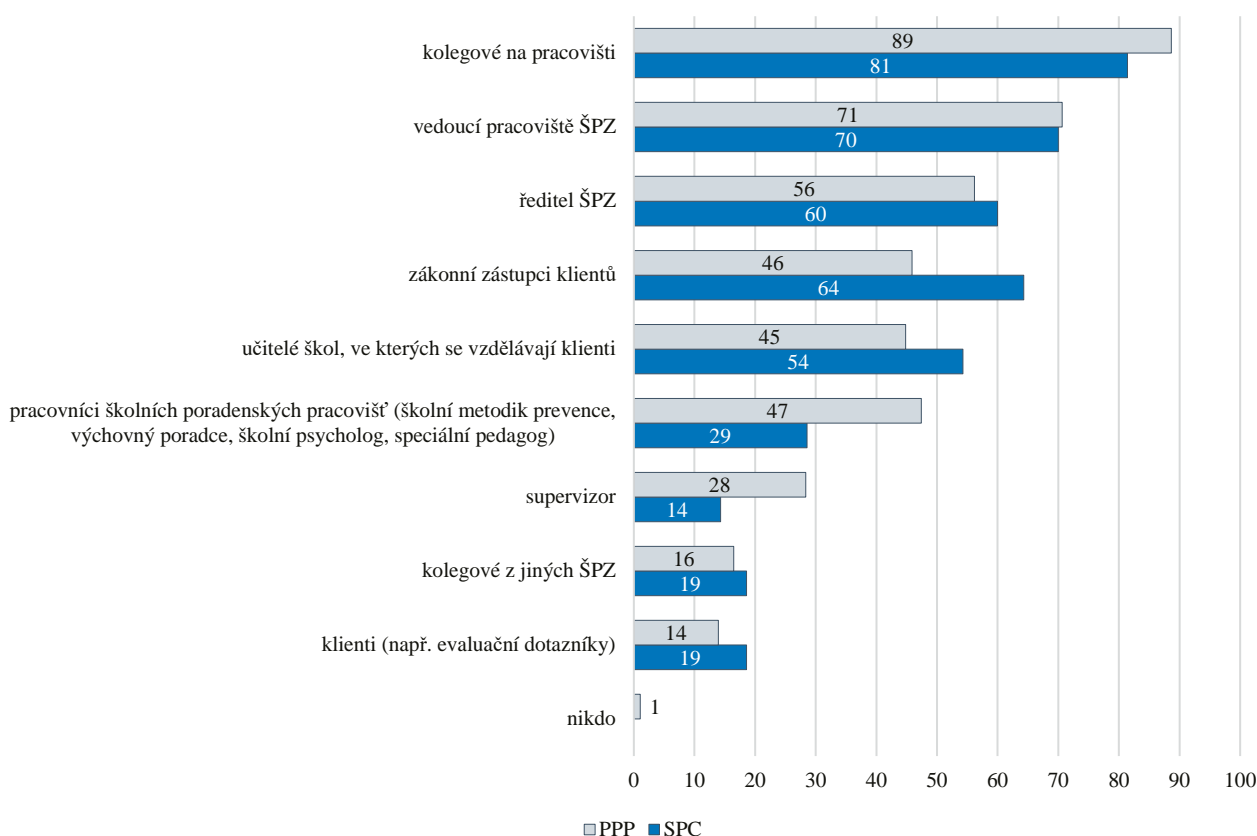
Spolupráce mezi pracovníky je základem efektivního fungování ŠPZ. Pro svůj profesní a osobní rozvoj považuje spolupráci s kolegy za nejpřínosnější většina (91 %) odborných pracovníků. Tato spolupráce významně přispívá k tomu, že poradenští pracovníci poskytují služby na vysoké odborné úrovni. Dále je spolupráce s kolegy na pracovišti nejčastějším zdrojem účinného hodnocení a přínosné zpětné vazby v oblasti kvality poradenských služeb (87 % pracovníků).

Vedení pracovišť navíc ve velké míře (85 %) podporuje spolupráci mezi poradenskými pracovníky. Ve vysoké míře se poradenští pracovníci zapojují do konzultací aktuálně řešené poradenské problematiky a konzultací v oblasti diagnostiky. Významná část pracovníků spolupracuje v rámci pracovních setkání a pracovníci uvádí výměnu různých metodických materiálů, kde je však rozdíl mezi PPP a SPC ve prospěch PPP. Méně častá je spolupráce na projektech a vzájemné hospitace či návštěvy pracovišť, přitom neformální vazby s kolegy z jiných zařízení jsou pro profesní rozvoj považovány za přínosné pro více než polovinu pracovníků (54 %). Specifické příklady externí spolupráce uváděné pracovníky jsou např. navazování kontaktů s krajskými metodiky prevence, vysokoškolskými institucemi, nevládními a neziskovými organizacemi a dalšími specializovanými institucemi. Stávající data naznačují prostor pro posílení a systematizaci externí spolupráce, zejména s ohledem na vnímání nedostatečných příležitostí ze strany samotných odborných pracovníků.

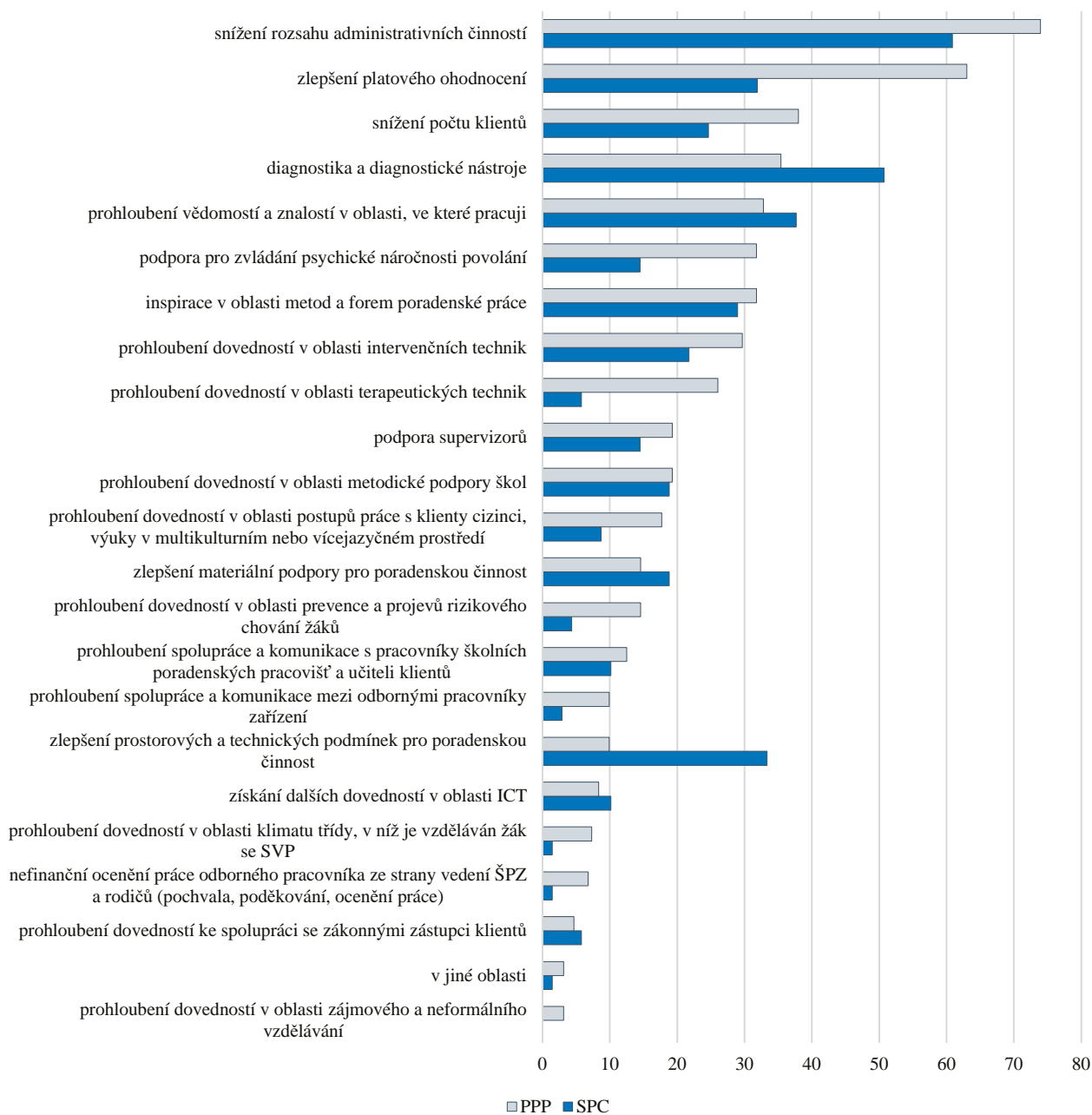
GRAF 123 | Spolupráce pracovníků s dalšími ŠPZ – podíl odborných pracovníků (v %)



Odborní pracovníci dostávají účinné hodnocení a přínosnou zpětnou vazbu z mnoha zdrojů, a to vícekrát za rok – jako původce pracovníci nejčastěji uváděli vedení ŠPZ, zákonné zástupce, pracovníky školního poradenského pracoviště (školní metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové, speciální pedagogové). Zhodnocení kvality služeb od učitelů škol získává 54 % pracovníků SPC, zatímco u PPP je to pouze 45 %. Tento rozdíl naznačuje užší spolupráci SPC s učiteli, kteří pracují s klienty se speciálními vzdělávacími potřebami majícími komplexnější a často trvalé typy postižení (např. mentální, zrakové, sluchové, tělesné, PAS, narušená komunikační schopnost, více vad). Tito klienti často vyžadují průběžnou podporu a přizpůsobování výuky, úzká spolupráce SPC s učitelem je tak klíčová. Naopak v případě PPP, které se zaměřují na širší spektrum obtíží, jako jsou poruchy učení, chování, rizikové chování, školní nezralost a věnují se také cizincům a nadaným, je zpětná vazba od pracovníků školních poradenských pracovišť (školní metodici prevence, výchovní poradci, školní psychologové, speciální pedagogové) poskytována výrazně častěji (47 % oproti 29 % u SPC). Hodnocení od supervizora dostává 29 % pracovníků PPP, zatímco u SPC je to pouze 14 %. To ukazuje, že pracovníci PPP mají téměř dvakrát častěji přístup k supervizní podpoře. Pouze 15 % všech poradenských pracovníků ŠPZ získává zpětnou vazbu přímo od klientů, například prostřednictvím evaluačních dotazníků, u PPP jde o 14 %, u SPC 19 %. Ačkoli hodnocení a zpětná vazba obecně má na práci poradenských pracovníků velký pozitivní dopad pro 95 % dotázaných, nedostatek přímé zpětné vazby od klientů znamená, že se poradenským pracovníkům nedostává autentického a bezprostředního vhledu do toho, jak samotní klienti vnímají kvalitu, relevanci a dopad poskytovaných služeb; hodnocení kvality služeb od klientů ve formě evaluačních dotazníků představuje v ŠPZ oblast s velkým potenciálem pro zlepšení.

GRAF 124 | Poskytování účinného hodnocení a přínosné zpětné vazby pracovníkům v oblasti kvality poradenských služeb – podíl odborných pracovníků (v %)

Kvalita pracovního klimatu představuje důležitý faktor ovlivňující stabilitu týmů, spokojenost pracovníků i celkovou efektivitu poskytovaných služeb. Komunikace mezi odbornými pracovníky je hodnocena pozitivně (97 % pracovníků), a to i v otázkách metodiky, sdílení výkladů legislativy a řešení právních otázek (92 % pracovníků, ačkoli se jedná o nižší podíl ve srovnání s předchozím školním rokem). O důležitých rozhodnutích se pracovníci dozvídají včas (97 %), komunikace s vedením je bezproblémová (96 %) a většina pracovníků (98 %) má možnost podílet se na rozvoji pracoviště. Mezi oblastmi, ve kterých by pracovníci uvítali podporu, bylo nejčastěji uváděno snížení rozsahu administrativních činností a zlepšení platového ohodnocení. Tyto faktory naznačují, že ačkoli je v ŠPZ přítomno silné kolegiální zázemí a podporující vedení, systémové nedostatky v personálním zajištění a vysoká administrativní zátěž představují významný tlak na pracovníky a ovlivňují jejich kapacitu poskytovat služby na optimální úrovni.

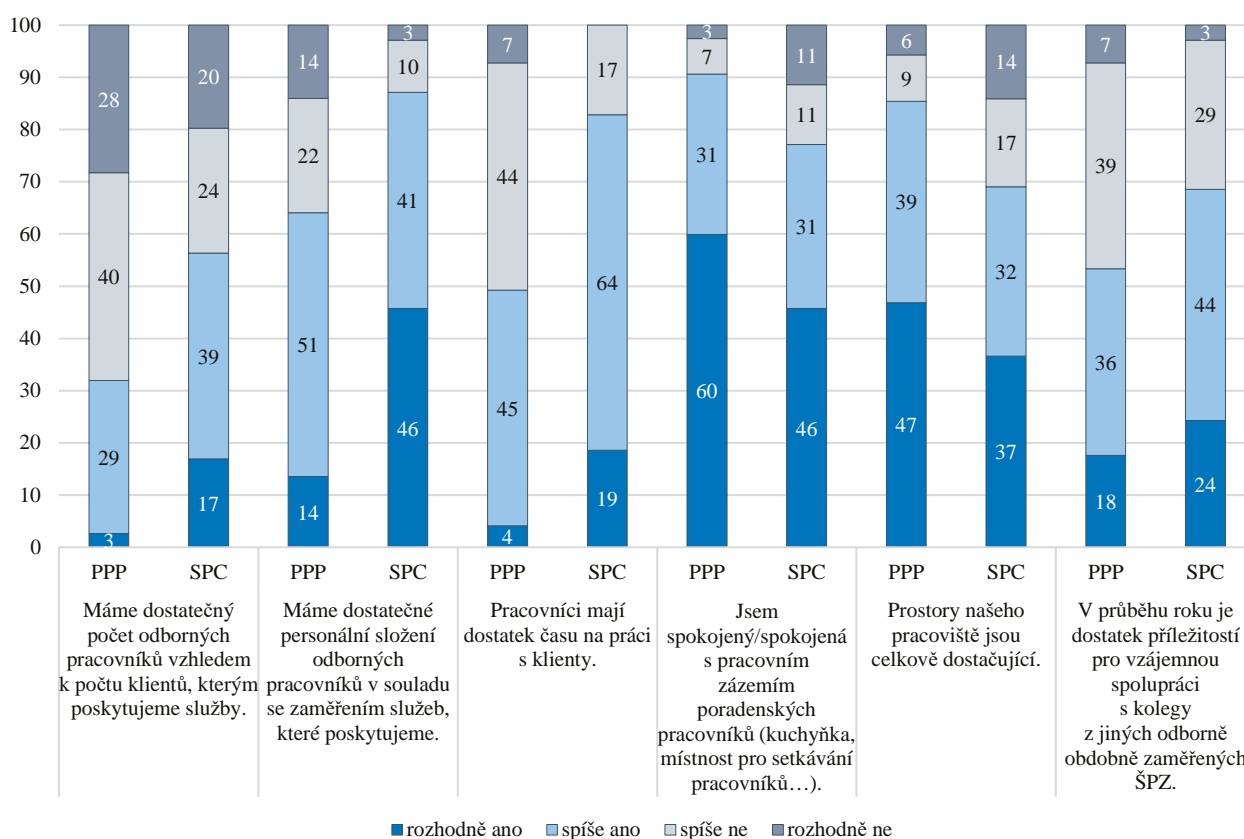
GRAF 125 | Oblasti, ve kterých by pracovníci uvítali podporu pro zlepšení své práce – podíl odborných pracovníků (v %)

Mezi odbornými a vedoucími pracovníky ŠPZ existují patrné rozdíly v percepci fungování zařízení, přičemž vedoucí pracovníci mají tendenci mírně pozitivněji hodnotit komunikaci a spolupráci na pracovišti, zatímco řadu aspektů pracovního zázemí vnímají naopak kritičtěji než odborní pracovníci. Jednou z takových oblastí je dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci s kolegy, kterou posuzují pozitivněji vedoucí pracovníci (69 %), zatímco odborní pracovníci vidí těchto příležitostí méně (57 %). Výrazné odlišnosti byly zaznamenány také v dostatku času na práci s klienty a v dostatečném personálním složení v souladu se zaměřením služeb daného ŠPZ, které vedoucí pracovníci vnímali negativněji oproti odborným pracovníkům. Vedoucí pracovníci se rovněž stavěli kritičtěji ke spokojenosti s pracovním zázemím poradenských pracovníků a prostor ŠPZ. Vedoucí pracovníci si tak jsou více vědomi rezerv a příležitostí ke zlepšení, které musí v rámci svých kompetencí řešit. Naopak shodně pouze necelé dvě pětiny vedoucích i odborných pracovníků deklarovaly dostatek odborných pracovníků vzhledem k počtu klientů, což jen potvrzuje nedostatečnost personálních kapacit s ohledem na naplňování předepsaných lhůt.

Výrazné rozdíly vyplývají také z hodnocení personálních podmínek v PPP a SPC. Většina pracovníků PPP se domnívá, že nemá dostatečný počet pracovníků, naopak pracovníci SPC jsou s počty personálu výrazně spokojenější (rozdíl

24 p. b.). To naznačuje, že PPP se potýkají s větším pocitem personální nedostatečnosti. Taktéž s personálním složením odborných pracovníků jsou pracovníci PPP méně spokojeni než pracovníci SPC, což svědčí o lepší shodě mezi kvalifikací a zaměřením práce v SPC (rozdíl 23 p. b.). Pracovníci PPP se ve velké míře domnívají, že nemají dostatek času na práci s klienty a pracovníci SPC jsou v tomto ohledu podstatně optimističtější. Tento významný rozdíl 34 p. b. ukazuje na výrazně vyšší časovou zátěž v PPP. Méně času jim ve srovnání s pracovníky v SPC zbývá také pro vzájemnou spolupráci s kolegy z jiných obdobně zaměřených ŠPZ. Naopak vyšší míru spokojenosti s pracovním zázemím a prostory pracoviště uváděli pracovníci PPP oproti pracovníkům SPC. Výrazné rozdíly mezi PPP a SPC odrážejí specifika jejich práce a fungování a také poukazují na specifické problémy PPP, které se týkají především personální poddimenzovanosti a vysoké časové zátěže na jednoho klienta, zatímco SPC tyto oblasti hodnotí optimističtěji. Tyto rozdíly jsou klíčové pro cílené zlepšování pracovních podmínek a kvality poskytovaných poradenských služeb.

GRAF 126 | Spokojenost s pracovními podmínkami pracovníků v PPP a SPC – podíl pracovníků (v %)



9.2 Průběh poradenské činnosti

Průběh poradenské činnosti je proces nalezení optimálních forem podpory klienta při vzdělávání. Postup zjišťování speciálních vzdělávacích potřeb vychází ze speciálně pedagogické diagnostiky, v případě potřeby i psychologické diagnostiky a dalších navazujících činností v přímé práci s klientem a dalšími aktéry při jeho vzdělávání. Odborní pracovníci PPP a SPC tento proces realizují a vyhodnocují na různých pracovištích v různé míře.

Důležitým předpokladem správného nastavení podpůrných opatření pro žáka je kvalitně provedená diagnostika, následná interpretace závěrů vyšetření do navazujících doporučení, přímých i nepřímých intervencí ve prospěch řešení problému klienta a systematické vedení předepsané dokumentace ŠPZ.

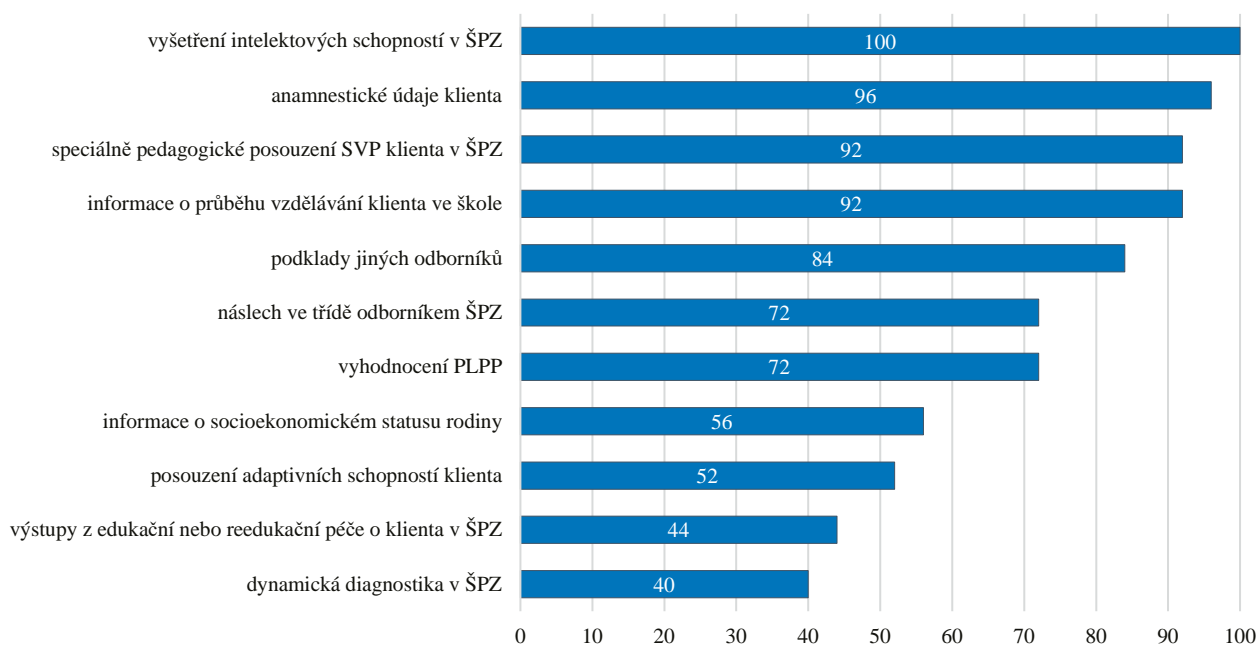
V celkem 26 hodnocených ŠPZ byl sledován rozsah činností a kompetence, které jsou stanoveny školskou legislativou. Oproti minulému školnímu roku se mírně zvýšil podíl zařízení, ve kterých byly služby zcela poskytovány podle jejich zaměření (necelé tři čtvrtiny zařízení). Ve zbylých zařízeních byly služby poskytovány převážně podle zaměření ŠPZ s výjimkami, které vyplývaly z odůvodněných případů (např. klienti v dlouhodobé péči zařízení, kdy není vhodné tuto péči přerušovat a klienta předávat do jiného zařízení).

Z důvodu nárůstu žádostí klientů o poskytnutí poradenské služby na některých pracovištích poraden byli klienti odkazováni na poradenské zařízení vzdálenější od jejich bydliště, což se může negativně odrazit v následné péči ve škole. V souvislosti s nárůstem počtu žádostí se obecně čekací lhůty prodlužují a zvyšuje se i náročnost případů a nutnost multidisciplinární spolupráce.

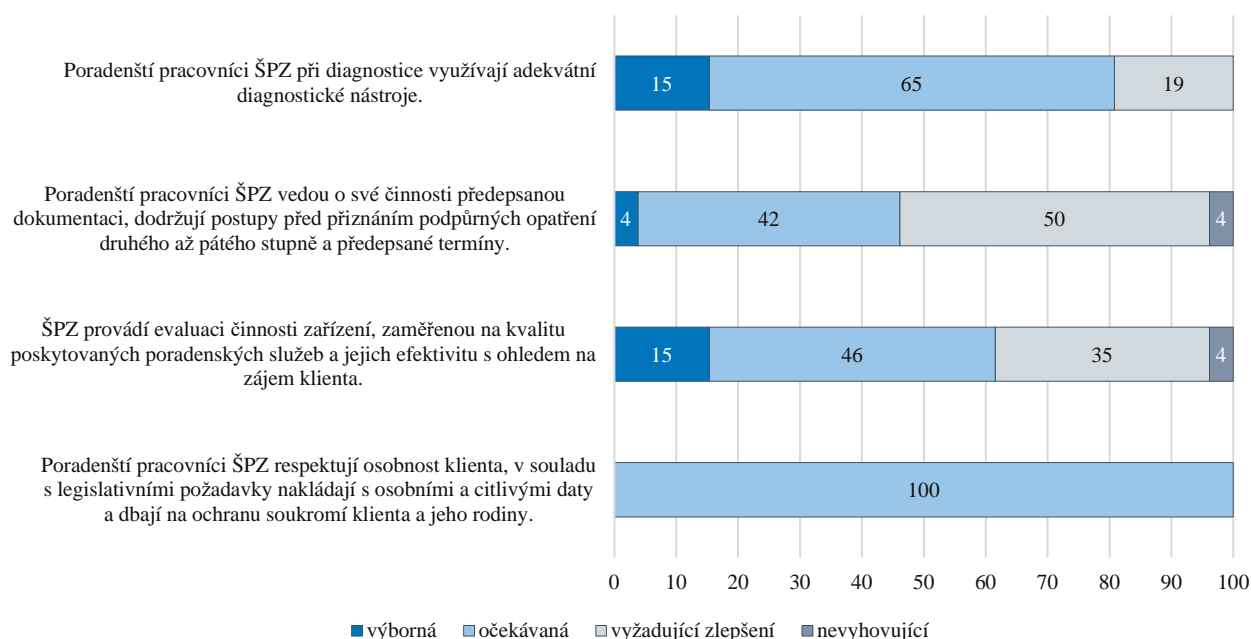
Součástí kriteriálního hodnocení je posouzení využívání diagnostických metod pro psychologickou a speciálně pedagogickou diagnostiku. Ve většině zařízení (88 %) jsou přednostně využívány metody a postupy s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí pro psychologickou diagnostiku a přibližně tři čtvrtiny zařízení (73 %) takové nástroje volí pro speciálně pedagogickou diagnostiku. Zaznamenaný nižší podíl využití standardizovaných nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku koresponduje s deklarovaným nedostatkem těchto nástrojů ze strany odborných pracovníků. Typickým rysem výběru nástrojů pro speciálně pedagogickou diagnostiku je, že si pracovníci vytvářejí i vlastní postupy (11 pracovišť) a čtyři pracoviště pracují převážně s nástroji nestandardizovanými.

Pro vyhodnocení intelektových schopností v nižších pásmech je stěžejní psychologická diagnostika s využitím např. Wechslerovy inteligenční škály pro děti (WISC-III) – tu využívá 96 % psychologů. Při tomto statickém vyšetření jsou výsledky interpretovány v souladu se standardními skóry a v souladu s manuálem. Novější verzi tohoto testu WISC-V využívá 14 psychologů v sedmi zařízeních, což odpovídá postupnému proškolení pracovníků v práci s tímto nástrojem. Čtyři pětiny psychologů využívají také Inteligenční vývojovou škálu pro děti ve věku 5–10 let.

GRAF 127 | Podklady využívané k diagnostice lehkého mentálního postižení – podíl zařízení (v %)



Dalším hlediskem při diagnostice rozumových schopností jsou anamnestické údaje, speciálně pedagogické posouzení, informace o průběhu vzdělávání klienta ve škole, dále podklady od odborníků, zejména klinického psychologa, neurologa či psychiatra. Využití posouzení adaptivních schopností uvedla přibližně polovina zařízení. Je žádoucí, aby z dokumentace k vyšetření rozumových schopností bylo zřejmé i posouzení adaptivních kompetencí klienta, nová metodika je však v současnosti teprve připravována. Poměrně málo jsou zastoupeny výstupy z reedukační péče (44 %), přičemž je vždy žádoucí vést v patrnosti, že kognitivní funkce lze cíleným tréninkem a podporou jejich rozvoje obohacovat a zdokonalovat. V malé míře (40 %) je využívána také dynamická diagnostika, která se primárně zaměřuje na zmapování poznávacích procesů žáka a využití jeho potenciálu a jeví se jednoznačně jako velmi účinný nástroj.

GRAF 128 | Průběh poradenské činnosti – podíl zařízení (v %)

Celkově se zvýšila četnost používání metod a postupů pro speciálně pedagogickou diagnostiku s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí, které jsou lépe vypovídající a objektivní. Přesto bylo ve dvou zařízeních zjištěno používání zastaralých diagnostických nástrojů a užívání neúplných testových baterií. V případě práce s takto zastaralými postupy a diagnostickými nástroji může docházet k nesprávné diagnostice a interpretaci výsledků a doporučení nevhodných podpůrných opatření. I když ne vždy jsou k dispozici moderní diagnostické nástroje pro oblast diagnostiky rozumových schopností, byl zaznamenán pozitivní posun ve využívání principů dynamické diagnostiky a zjišťování adaptivních schopností klientů při diagnostice jejich intelektového vývoje, které mají pozitivní dopad na kvalitu i přesnost diagnostického procesu.

S používáním nevhodných nástrojů souvisí také systém ověřování závěrů diagnostiky a sledování kvality poskytovaných služeb určeným pracovníkem. Tato evaluace v řadě zařízení není efektivně nastavena a více než třetina zařízení vyžaduje v této oblasti zlepšení. Obsah výstupů poradenské činnosti, tj. zprávy a doporučení, byly vedoucími pracovníky ŠPZ kontrolovány a ověřovány v necelých třech čtvrtinách zařízení vždy (73 %), v sedmi ŠPZ docházelo k ověřování namátkově. Ve čtyřech zařízeních byly evaluační mechanismy hodnoceny na výborné úrovni.

Meziročně se zvýšil podíl zařízení, v nichž byla úroveň vedení dokumentace a dodržování předepsaných postupů a termínů na úrovni vyžadující zlepšení (zvýšil se počet zařízení, kde bylo zjištěno zhoršení úrovně vedení dokumentace a zejména dodržování stanovených termínů ze 38 % na 54 %); v jednom zařízení byla dokonce konstatována nevyhovující úroveň. V necelé polovině zařízení (46 %) pak byla tato oblast hodnocena pozitivně. Přetrvávajícím důvodem horšího hodnocení tohoto kritéria je nestabilita pracovního týmu ŠPZ a vyšší počet neobsazených míst odborných pracovníků, který má negativní dopad na dodržování právním předpisem stanovených lhůt pro poskytování poradenských služeb, vydání zprávy a doporučení.

Pro informovaný souhlas s poskytnutím poradenské služby a zpracováním a uchováním osobních údajů v ŠPZ používá většina pracovišť (58 %) upravený formulář (uvedený v příloze č. 5 vyhlášky č. 72/2005 Sb., v platném znění⁸³). Nejčastěji je formulář doplněn o potvrzení seznámení se s vnitřním řádem zařízení, další údaje o ochraně osobních údajů či podrobnější informace o způsobu komunikace s klientem a formě předání zprávy a doporučení.

Hodnocena byla rovněž kvalita zpracovaných výstupů z poradenské péče v ŠPZ, tj. zprávy a doporučení. Ve čtyřech zařízeních zprávy z vyšetření neobsahovaly všechny povinné údaje stanovené právním předpisem – ve třech případech nebylo ve zprávách uvedeno datum přijetí žádosti a v jednom případě chyběly anamnestické údaje, důležitá součást diagnostického procesu, která umožňuje celkový komplexní pohled i výběr diagnostických metod. Dále ve zprávách nebyly uváděny záznamy z kontrolních návštěv (čtyři zařízení) a průběh dosavadní poradenské péče (tři zařízení),

⁸³ Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních.

nelze tak sledovat vývoj klienta v čase v závislosti na již nastavených podpůrných opatřeních. Může docházet ke zbytečnému opakování již realizovaných kroků, k nesprávné interpretaci potřeb klienta a následně je snižována transparentnost poskytovaných služeb. Ve spisech některých klientů byly zjištěny nedostatky, např. ve zprávě a doporučení byly uvedeny odlišné termíny podání žádosti, než je ve formuláři, většinou šlo o chybu administrativního rázu (opomenutí podpisu informovaného souhlasu u obou částí vyšetření, speciálně pedagogické i psychologické, či nejednotné používání formulářů zpráv školského poradenského zařízení) či neobratnost při práci s elektronickým informačním systémem. Pozitivem je, že dílčí a ojediněle se vyskytující nedostatky neměly podle analýzy průběhu poskytování poradenských služeb negativní vliv na úroveň poskytované péče i vzdělávání klienta.

Naprostá většina pracovišť ŠPZ vystavovala klientům kromě zpráv a doporučení doporučující posouzení k odkladu školní docházky také doporučení ke společné části maturitní zkoušky, přijímacím a závěrečným zkouškám na střední školu a zprávy z komplexního vyšetření určené pro jiné odborníky, kteří s klientem pracují (98 %, resp. 96 %). Bohužel jen 58 % pracovišť vypracovávalo zprávy o průběhu reedukace u klientů se SVP, ačkoli pro práci s každým klientem je vhodné si připravit reedukační plán, tj. přesnou konkrétní metodiku postupu vycházející z cíle, jehož chceme dosáhnout na základě přesné diagnostiky obtíží klienta, postupy a pomůcky, které budou při nápravě použity, další metody, jež mohou využít rodiče či odborníci v rámci komplexní péče, časový harmonogram a zapojení dalších institucí. Nezbytné je také sledování vývoje klienta i po ukončení reedukace, zda nedošlo k dekompenzaci, není zhodnocena efektivita, není patrný program reedukace a zda je sestaven dle potřeb klienta. Pouze necelá čtvrtina pracovišť vypracovala zprávy pro třídní učitele (např. výstupy z kariérového poradenství apod.), které jsou důležité pro reflexi školy v této oblasti poradenství.

Přibližně tři čtvrtiny poradenských činností byly realizovány v prostorách ŠPZ (77 %). Šlo zejména o posuzování SVP formou diagnostické činnosti, konzultace se zákonnými zástupci, intervence, terapeutické činnosti a také vedení dokumentace spojené s administrativní činností. V terénu byly poradenské služby poskytovány formou např. metodicko-konzultačních návštěv škol a následků ve třídách, což je jeden z nejefektivnějších nástrojů při vyhodnocování účinnosti podpůrných opatření včetně posouzení funkčnosti individuálních vzdělávacích plánů. Ve školách probíhaly také screeningové a depistážní činnosti. Pracoviště SPC realizovala poradenskou činnost v terénu ve větší míře (29 %) než pracoviště PPP (21 %). Pouze necelé 1 % tvořila poradenská činnost přímo v rodinách handicapovaných klientů.

Efektivním nástrojem při vzdělávání žáků s potřebou podpory je co nejužší spolupráce ŠPZ se školou. Převážná většina ŠPZ při nastavování podpůrných opatření komunikuje se školami v potřebném rozsahu ve všech sledovaných případech. Ve třech hodnocených zařízeních komunikace neprobíhala v potřebném rozsahu a ve dvou zařízeních ve všech posuzovaných případech, čímž byla ohrožena efektivita vystaveného doporučení v oblasti personálního a organizačního zajištění. U pětiny hodnocených zařízení inspekční týmy zaznamenaly, že vyhodnocování podpůrných opatření poskytovaných školou klientovi probíhá pouze formálně, např. pomocí formuláře vyplněného školou nebo telefonicky bez návštěvy klienta v přirozeném edukačním prostředí.

Metodická podpora v souvislosti se vzděláváním konkrétních žáků byla patrná ve všech případech. PPP ve vyšší míře spolupracují s metodikou prevence, výchovnými poradci a zaměřují se na podporu klimatu třídy, obdobný je podíl metodické podpory asistentům pedagoga, kterou však celkem osm zařízení vůbec nerealizuje. Jako jiný typ podpory byla odbornými pracovníky uváděna podpora pedagogickým pracovníkům školních družin, pořádání seminářů a stáží, popř. další činnosti na konkrétní zakázku škol. Efektivitu nastavené spolupráce se školami vyhodnocovala více než polovina pracovišť (58 %). Přestože je to mírně vyšší podíl než v předchozím školním roce, je zde stále značná část ŠPZ, která efektivitu své spolupráce se školami nijak nesledují. Úzká spolupráce se školou je přitom klíčová pro naplňování speciálních vzdělávacích potřeb dětí a žáků, zejména v situaci, kdy v mateřských, základních a středních školách stále přetrvávají nedostatky v této oblasti (viz kapitola 2.2.3, 3.2.4 a 4.2.4).

Zkušenosti odborných pracovníků ŠPZ se vzděláváním žáků se SVP jsou díky nastavenému legislativnímu rámci pro školy dobře uchopitelné, což umožňuje začleňování těchto žáků do běžných škol. Poradenská pracovníci registrují také malou část škol, které dle jejich názoru nevytváří vhodné podmínky ke vzdělávání žáků se SVP. Riziková místa systému poradenské péče vidí odborní pracovníci v přílišné administrativní zátěži, absenci metodického vedení pracovníků a sjednocení postupů např. v některých specifických případech.

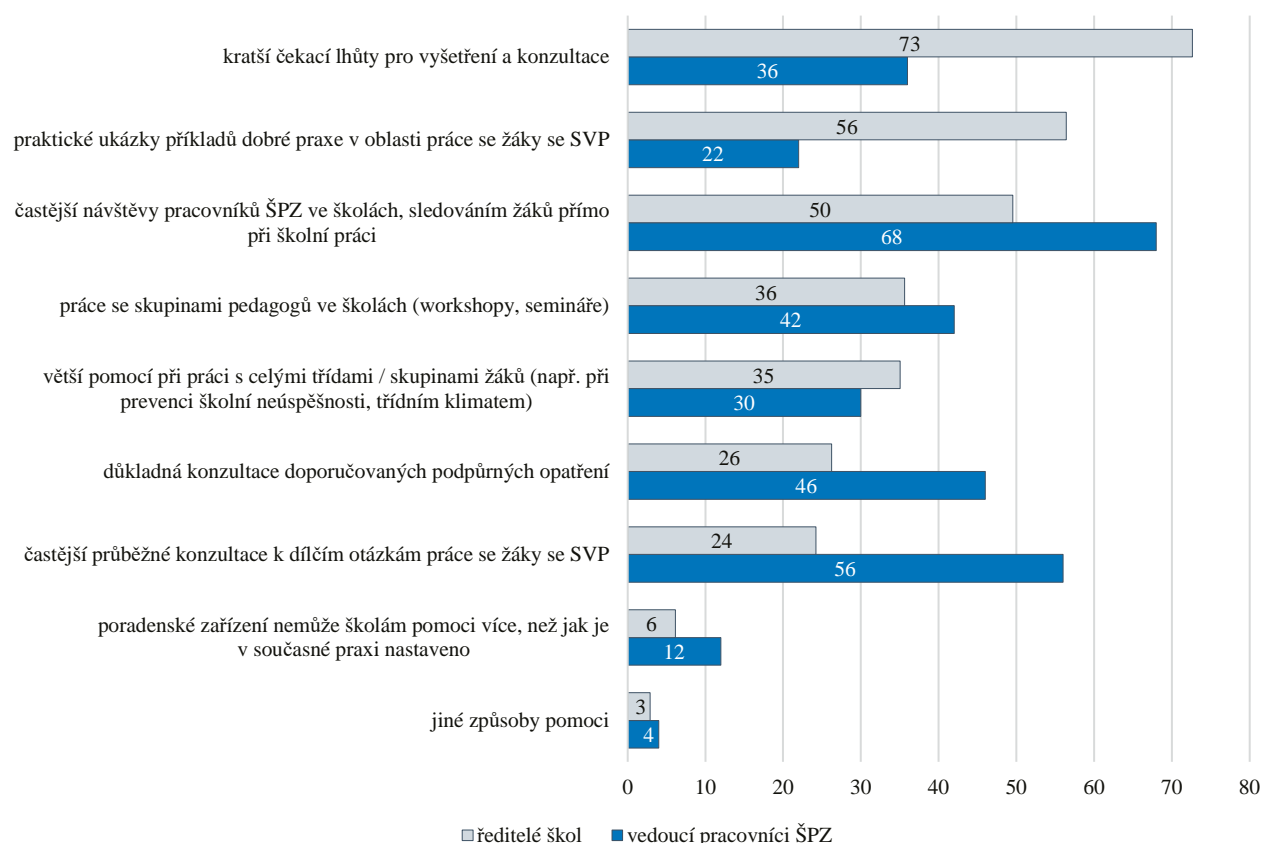
Tři pětiny pracovišť ŠPZ pracují se školami, kde je vyšší podíl klientů ze sociálně vyloučeného prostředí. Všechna pracoviště s výjimkou dvou mají v péči o tyto klienty specificky nastavenou spolupráci. Nejčastěji se jedná o zohlednění znevýhodnění klienta (z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek) při diagnostice dalších obtíží ve vzdělávání (66 %) a vyšší podíl poradenské činnosti probíhá přímo ve školách (59 %). Dále ŠPZ zvyšují míru spolupráce se školou v oblasti prevence školního neúspěchu a dalších rizikových jevů (55 %), poskytují

součinnosti při diagnostice znevýhodnění žáka (55 %) a navazují spolupráci s organizacemi, které se touto problematikou zabývají, od zřizovatelů, institucí až po konkrétní neziskové organizace (21 %).

Přibližně v polovině pracovišť ŠPZ řešili odborní pracovníci přestup žáka do jiné školy, buď z důvodu potřeby změny kolektivu třídy, např. v důsledku šikany žáka, nebo nedostatečného zohledňování jeho SVP.

Na základě odpovědí ředitelů škol a vedoucích pracovníků ŠPZ na otázku, čím by měla poradenská zařízení školám při práci se žáky se SVP více pomáhat, bylo možné učinit srovnání, nakoř se jejich názor shoduje či naopak odlišuje.

GRAF 129 | Očekávání škol od ŠPZ v oblasti zkvalitnění práce se žáky se SVP – podíl ředitelů škol a vedoucích pracovníků ŠPZ (v %)

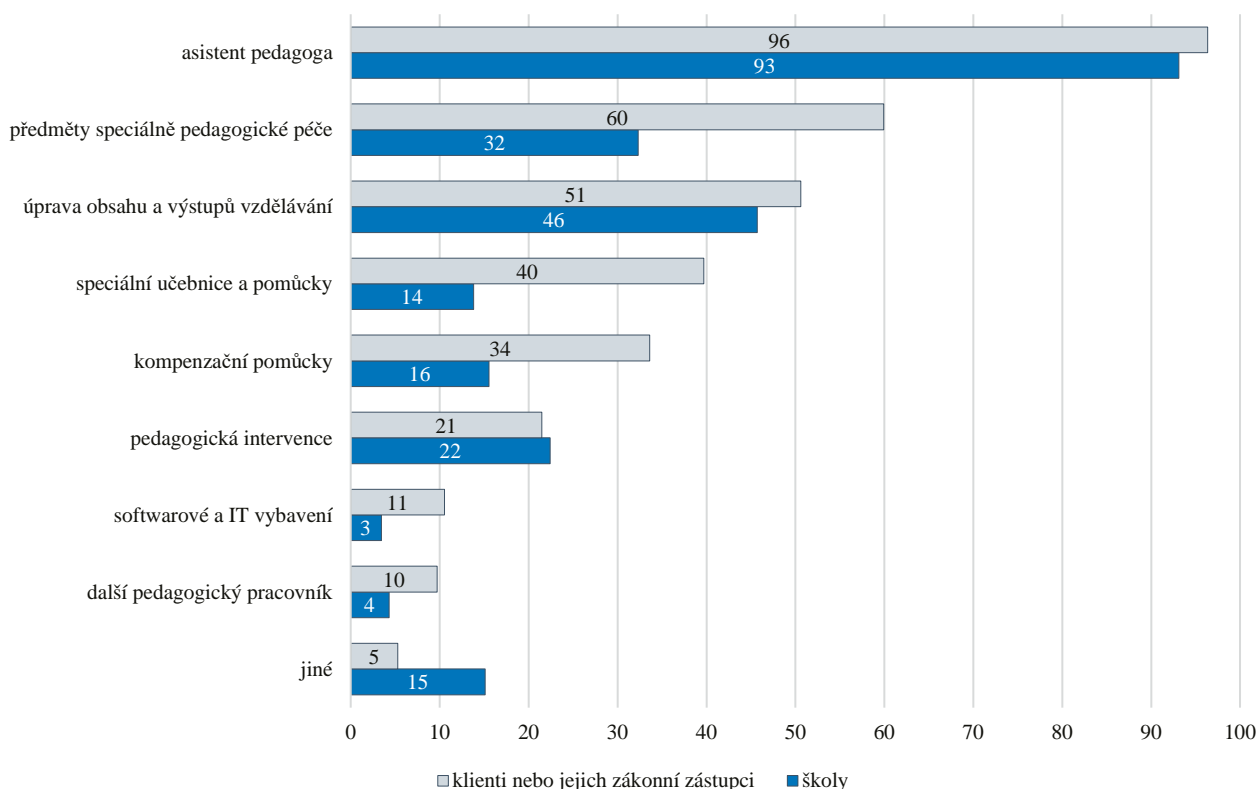


Důležité je opakované zjištění, kdy ředitelé škol zmiňují, že nejvíce by uvítali kratší čekací lhůty pro vyšetření a konzultace (čekací lhůty na vyšetření se prodlužují i na několik měsíců) a praktické ukázky příkladů dobré praxe. Dále očekávají častější návštěvy odborných pracovníků ve školách, četnější nabídku workshopů a seminářů pro pedagogy i větší pomoc při práci se třídami (např. v rámci třídního klimatu).

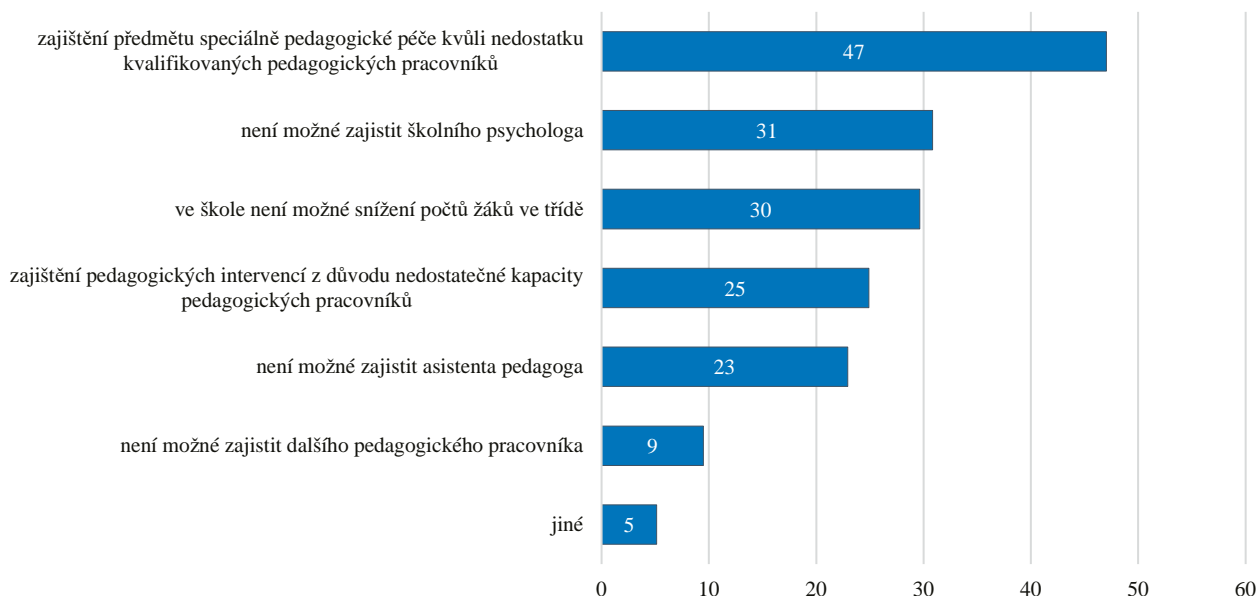
Názor vedoucích pracovníků ŠPZ na to, čím by měla ŠPZ při práci se žáky více pomáhat, se v některých oblastech značně odlišuje, např. směrem k čekacím lhůtám, tento názor odráží možnosti a nastavení současné praxe v zařízeních. Velké rezervy naopak spatřují v oblasti častějších návštěv škol a konzultací. Sami pracovníci ŠPZ tak uznávají, že na větší přímý kontakt se školami jim nezbyvá tolik prostoru, kolik by bylo potřeba. Toto zjištění jen potvrzuje závěry z předchozích let.

Z dlouhodobého pohledu se ukazuje, že spolupráce ŠPZ se školami a dalšími školskými zařízeními jsou z hlediska rozvoje žáků velmi přínosné. Pro metodickou činnost ze strany ŠPZ je do budoucna žádoucí více specifikovat a systematicky uchopit její kompletní rozsah a náplň. Vhodné by bylo posílit metodickou podporu asistentů pedagoga, a to i vzhledem ke stoupajícímu počtu doporučení, která v tomto směru ŠPZ vydávají. Dále je důležitá součinnost školy a ŠPZ při posuzování vzdělávacích potřeb znevýhodněných klientů z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek.

Odborní pracovníci se stejně jako v minulém školním roce setkávali s podobnými nároky žadatelů o poskytnutí konkrétních podpůrných opatření.

GRAF 130 | Konkrétní požadavky na podpůrná opatření – podíl odborných pracovníků ŠPZ (v %)

Stejně jako v loňském roce bylo nejčastěji požadováno doporučení asistenta pedagoga, dále školy požadují doporučení předmětů speciálně pedagogické péče, zatímco úpravu obsahu či výstupů vzdělávání požadují téměř rovnocenně klienti i školy. Školy častěji navrhují také speciální učebnice a pomůcky či kompenzační pomůcky. Dle vyjádření odborných pracovníků tyto požadavky většinou odpovídají navrhovaným opatřením (ačkoli se to ve větší míře týká požadavků škol ve srovnání s požadavky zákonných zástupců).

GRAF 131 | Podpůrná opatření, která nebylo možné ve školách realizovat – podíl odborných pracovníků ŠPZ (v %)

Při stanovování některých konkrétních podpůrných opatření je dle sdělení pracovníků ŠPZ jejich realizace ve škole bohužel i nadále problematická. Většinou nejsou ve školách splněny podmínky pro uskutečnění předmětu speciálně pedagogické péče, zajištění péče psychologa (zaznamenán nárůst požadavku), případně není možné zajistit snížení

počtu žáků ve třídě. Do obsazenosti specializovaných pozic a podpůrných služeb se promítá velikost škol i kvalifikace zaměstnanců. Nutnou podmínkou efektivního fungování samostatných podpůrných pozic je jejich finanční zajištění institucionalizace, resp. zlepšení podmínek samostatných pozic školního poradenského pracoviště ve škole. Jako jiná podpůrná opatření, jejichž realizace nebyla možná, bylo zaznamenáno např. posílení výuky českého jazyka v rámci úpravy vzdělávání, práce s třídním klimatem nebo zajištění obohacující výuky pro nadané.

V případě problematické spolupráce s rodinou klienta se ŠPZ nejčastěji obrací na školu a odbor sociálně-právní ochrany dítěte. Významný podíl pracovišť do řešení situace zapojuje také jiné subjekty a sdružení. Pouze výjimečně dochází k situaci, kdy ŠPZ nepokračuje v péči o klienta, avšak dle výpovědi vedoucích pracovníků se s nespolupracující rodinou pracovníci setkali na všech pracovištích.

9.3 Výsledky školských poradenských zařízení

Základními výstupy z činnosti školských poradenských zařízení jsou zejména zpráva a doporučení vycházející z diagnostického posouzení SVP klientů. Dále se jedná o činnosti, které jsou pro podporu jejich vzdělávání nezbytné, a to především srozumitelná interpretace výsledků vyšetření zainteresovaným aktérům, tzn. klientům, jejich zákonným zástupcům a pedagogickým pracovníkům škol. Neméně důležitá je realizace intervenčních opatření přímo klientům v rámci reedukace oslabených funkcí. Tato komplexnost péče vyúsťuje ve snahu o efektivnější vzdělávání žáků se SVP a poskytování kvalitní poradenské pomoci.

Stejně jako v loňském školním roce naplňovalo standardní činnosti stanovené vyhláškou⁸⁴ 77 % zařízení. V pěti zařízeních byla zaznamenána absence reedukací, intervencí a skupinových činností, činnost tak byla redukována zejména na diagnostiku a rediagnostiku klientů. V jedné PPP chyběl metodik prevence. Další služby nad rámec standardních činností poskytovalo devět zařízení. Ve dvou zařízeních to bylo poradenství a diagnostika nad rámec hlavního účelu školských poradenských služeb, jedno zařízení poskytovalo v rámci doplňkové činnosti akreditované vzdělávání pedagogických pracovníků, jedno realizovalo vydavatelskou činnost a jedno zajišťovalo prodej metodických materiálů. V ostatních případech se jednalo o jiné služby (např. výuka znakového jazyka pro rodiče klientů, vytváření pomůcek pro neslyšící či využití terapeutické místnosti Snoezelen).

Vyskytl se bohužel případ (dvě zařízení), kdy odborní pracovníci neměli dostatek moderních diagnostických nástrojů pro diagnostiku intelektového výkonu, což může znamenat problém v interpretaci a platnosti výsledků diagnostické činnosti. Nedostatečné vybavení diagnostickými nástroji a užívání neúplných testových baterií má negativní vliv na validitu testu při posuzování speciálních vzdělávacích potřeb klientů. Jedno negativní zjištění se týkalo SPC, kde bylo zjištěno, že nedodržuje postupy před přiznáním podpůrných opatření druhého až pátého stupně. Na některých pracovištích byla zjištěna také nedostatečná intervenční činnost z důvodů struktury činností v zařízeních ve prospěch speciálně pedagogické a psychologické diagnostiky, čímž se oslabuje komplexnost poskytovaných služeb a snižuje efektivita podpory pro klienty. Tato negativní zjištění jsou důsledkem nedostatečného systému či absence hodnotících mechanismů v poradenském procesu, který by pomohl eliminovat zjištěné nedostatky.

Naproti tomu byla zaznamenána pozitivní zjištění při nastavení péče ŠPZ o klienty s odlišným mateřským jazykem a dále také v aktivní podpoře nadaných a mimořádně nadaných dětí a žáků. Mezi silné stránky hodnocených zařízení patřila např. také efektivní podpora přímo ve školách, která umožnila pružnou reakci na aktuální potřeby klientů, hlubší spolupráci s pedagogy a cílenou prevenci.

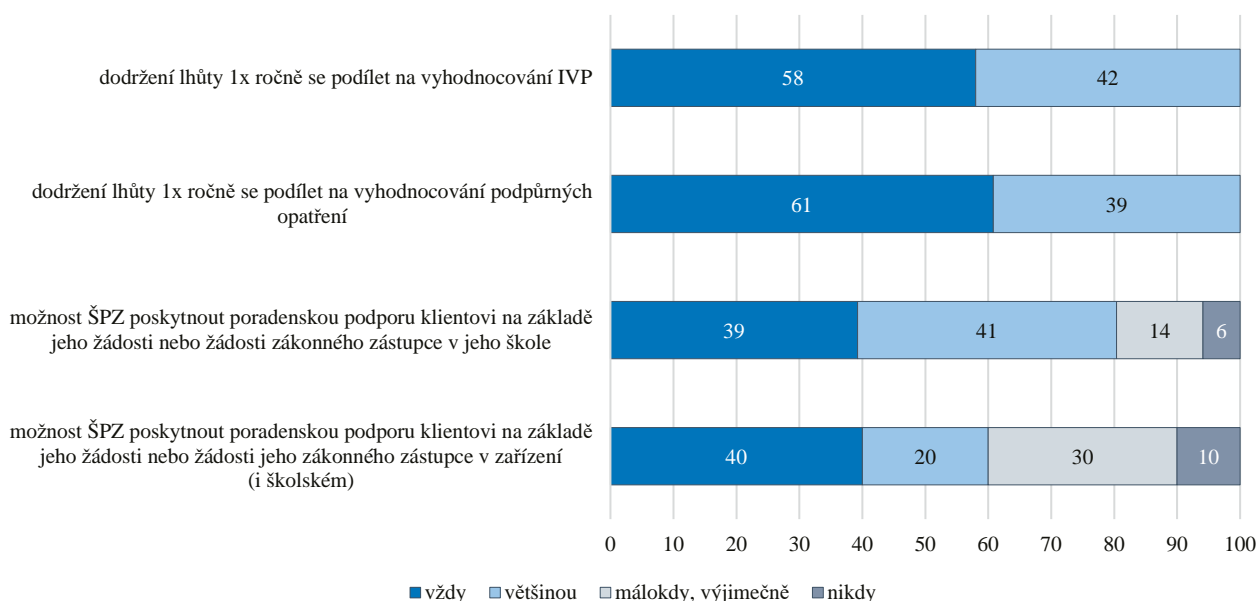
Většina pracovišť ŠPZ (80 %) je dle tvrzení vedoucích pracovníků schopna poskytnout poradenskou službu do tří měsíců od podání žádosti, tedy dle lhůty stanovené právními předpisy. V případě všech podaných žádostí se to však daří pouze necelé čtvrtině pracovišť. Přetrvávajícími překážkami včasného poskytnutí služby jsou nejčastěji kapacitní možnosti ŠPZ a nedostatečná součinnost s klientem nebo jeho zákonným zástupcem. Dalšími uváděnými důvody jsou prázdniny, které omezují možnost konzultací se školami, a osobní důvody na straně zaměstnanců ŠPZ (čerpání řádné dovolené či pracovní neschopnost). Přibližně dvěma pětina pracovišť se lhůty daří naplňovat pouze za cenu omezení individuálních či skupinových činností. Je patrné, že posílení časových a personálních kapacit i efektivita organizace práce ŠPZ jsou pro fungování poradenských služeb klíčové.

Více než polovina vedoucích pracovníků sdělila, že lhůtu pro vyhodnocení individuálních vzdělávacích plánů (dále „IVP“) a podpůrných opatření vždy nebo většinou dodržují. Od loňského roku však vzrostl podíl pracovišť, kde

⁸⁴ Vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských zařízeních.

se vyhodnocování IVP nedaří ve všech případech. Překážky vidí zejména v nedostatečné součinnosti škol, ale i v omezené kapacitní možnosti poradenského zařízení.

GRAF 132 | Dodržování lhůt v ŠPZ – podíl vedoucích pracovníků (v %)



Možnosti poskytovat poradenské služby mimo zařízení, tj. v terénu, se v jednotlivých zařízeních různí. Přibližně čtyři pětiny pracovišť jsou dle vyjádření vedoucích pracovníků vždy nebo většinou schopny poskytnout péči klientům přímo ve školách. Nejčastěji uváděným důvodem neposkytnutí služby ve škole klienta byla docházka klienta do školy mimo region, ve kterém ŠPZ běžně poskytuje služby (68 %). I když na tuto skutečnost bývá klient upozorněn při zahájení poradenské služby, nemělo by to vést k omezeným poradenským službám ve škole. S tím souvisí i velká vzdálenost školy, která má za následek sníženou možnost poskytování poradenských služeb (32 %). I nadále ve školním roce 2024/2025 platilo, že klient má právo na volbu ŠPZ a ta nemají stanoveny spádové oblasti. Pak je nezbytně nutné, aby odborní pracovníci byli schopni v případě potřeby poskytnout péči i těmto klientům. Pro zajištění služeb mimo pracoviště ŠPZ je nutné mít k dispozici služební automobil (zvláště pokud je třeba převážet např. techniku nebo diagnostické nástroje), některá pracoviště jím však nedisponují.

Dalším častým důvodem, proč nemohla být služba poskytnuta ve škole, jsou omezené časové možnosti odborných pracovníků (58 %), přičemž příčinou může být kromě nedostatečného personálního obsazení pracovišť také neefektivní organizace práce i manažerské dovednosti vedení ŠPZ. Nedostatek odborných pracovníků ŠPZ a převahu diagnostické činnosti nad intervenčními, preventivními a terapeutickými činnostmi, které vedou k omezeným možnostem pracovišť poskytovat terénní služby, potvrdilo také šetření Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden⁸⁵.

Možnost poskytnout klientovi poradenskou službu na základě jeho žádosti v zařízeních včetně školských (např. dětský domov, stacionář, internát, domov sociálních služeb apod.) uvedly tři pětiny pracovišť. Hlavním důvodem neposkytnutí služby v zařízeních je dle vedoucích pracovníků nedůvodnost požadavku (70 %), kdy v ŠPZ může být poskytnuta služba na stejné úrovni. Další příčiny odpovídají odůvodněním neposkytování terénních služeb ve školách (umístění zařízení mimo region, ve kterém ŠPZ poskytuje své služby, a omezené časové možnosti pracovníků ŠPZ).

Přibližně dvě třetiny pracovišť SPC uvedly, že jsou schopny poskytnout na základě žádosti zákonného zástupce poradenskou službu také v místě bydliště klienta, zejména pokud jde o rodinné poradenství, krátkodobé řešení problémů či dlouhodobou spolupráci s rodinou zaměřenou na psychosociální podporu, pomoc při orientaci v sociální síti, včetně individuální výuky žáků, kteří ze zdravotních důvodů nemohou každodenně docházet do školy.

Při hodnocení sledovaných ŠPZ bylo zjišťováno, zda došlo od poslední inspekční činnosti ke zlepšení v oblastech fungování zařízení, např. finanční, personální, materiální i v oblasti vedení. Největší pokrok byl zaznamenán ve zlepšení materiálních a prostorových podmínek (deset zařízení ze 26), což svědčí o dobré spolupráci v této oblasti se zřizovateli

⁸⁵ Viz Dotazníkové šetření ApPPP pro ředitele všech PPP ke zjištění aktuální personální situace a dalších atributů poradenského systému ČR. Dostupné z: <https://www.apppp.cz/l/dotaznikove-setreni-unor-2025/>.

ŠPZ. Pouze pět zařízení zaznamenalo zlepšení v personálních podmínkách, kdy např. došlo ke zvýšení počtu metodiků prevence nebo k navýšení úvazků odborných pracovníků. U čtyř zařízení nedošlo k žádnému zlepšení ani v jedné oblasti.

Ve školním roce 2024/2025 byla z celkem 26 kontrolovaných zařízení čtyři soukromá. Všechna čtyři zařízení dosahovala požadovaných výsledků hodnocení pro účely zvýšení dotací právnické osoby vykonávající činnost školských poradenských zařízení dle § 5 odst. 3 písm. b) zákona č. 306/1999.

9.4 Závěry a doporučení pro školská poradenská zařízení

Pozitivní zjištění

- V oblasti koncepce a řízení se projevuje trend postupného zlepšování v nastavení pravidel a pracovního klimatu.
- Vysoký podíl ŠPZ byl kladně hodnocen v oblasti podmínek, které vedení ŠPZ vytváří pro výkon práce svých zaměstnanců, a podmínek pro jejich profesní rozvoj včetně podpory začínajících zaměstnanců.
- Z hlediska využívání adekvátních diagnostických nástrojů (tedy nástrojů s prokázanou validitou a psychometrickou spolehlivostí, normovaných na českou populaci) dochází k postupnému zlepšování. ŠPZ aktivně obnovovala a rozšiřovala škálu diagnostických nástrojů.
- Byla zaznamenána pozitivní zjištění při nastavení péče ŠPZ o klienty s odlišným mateřským jazykem.
- Inspirativní praxi vykazuje jedno SPC, které poskytuje komplexní a kvalitní péči díky širokým partnerským aktivitám a úzké spolupráci napříč resorty.

Negativní zjištění

- Významné rezervy byly opakovaně zjištěny v oblasti řízení, monitoringu a vyhodnocování činnosti vedením ŠPZ. Nedostatečná zpětná vazba od klientů snižuje možnosti sledovat a vyhodnocovat jejich vnímání kvality služeb.
- Velká část zařízení nenaplnuje zákonné lhůty pro poskytnutí služby na základě žádosti klienta (především z kapacitních důvodů, ale také v souvislosti se zvyšující se náročností poskytované péče). S tím souvisí také zjištění, že vysoký podíl vedoucích zaměstnanců (54 %) i odborných pracovníků (42 %) se domnívá, že nemá dostatek času na práci s klienty.
- I nadále byla zjištěna pochybení v rámci vedení povinné dokumentace, která lze odstranit efektivními kontrolními mechanismy ze strany vedení ŠPZ.
- Absence reedukací, intervencí a skupinových činností u některých zařízení omezuje šíři nabídky služeb, snižuje možnosti cílené podpory klientů a představuje riziko nenaplnění jejich vzdělávacích potřeb.

Doporučení pro ŠPZ

- Systematicky zlepšovat kvalitu řízení v oblasti plánování, vyhodnocování a přijímání opatření. Zefektivnit organizaci práce a manažerské dovednosti ředitelů ŠPZ pro optimální využití časových kapacit pracovníků.
- Nastavit funkční kontrolní mechanismy zabraňující pochybením v dodržování zákonem stanovených lhůt a ve vedení povinné dokumentace.
- Zavést a důsledně uplatňovat jednotné a předem definované postupy pro metodické vedení všech pracovníků ŠPZ.
- Plány dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků propojovat se zaměřením ŠPZ a věnovat pozornost zejména chybějícím odbornostem a kvalifikacím. Zavést formální zaškolovací programy a systém mentorů pro začínající odborné pracovníky.
- Zlepšovat prostorové a materiální podmínky, včetně úprav pracoven, zajištění místností pro skupinovou práci, bezbariérového přístupu a adekvátních čekáren. Zajistit funkční ICT systémy a dostatek kompenzačních a didaktických pomůcek. Průběžně obnovovat a rozšiřovat škálu diagnostických nástrojů, zaměřit se na standardizované nástroje a pokrýt specifické oblasti, kde byly zjištěny nedostatky (např. pro žáky SŠ, nadané).

Doporučení na úrovni systému

- Provést revizi všech postupů a činností vyžadovaných po ŠPZ s ohledem na snížení administrativní zátěže a zvýšení efektivity činnosti směrem ke klientům i školám.
- V souladu s cíli Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ budovat dostatečné kapacity ŠPZ, tzn. zajistit personální podmínky odpovídající nárůstu klientů, zvýšit počty zejména psychologů, ale také dalších specializovaných pozic, jako jsou psychopedové, surdopedové, somatopedi a etopedi.
- Posílit spolupráci MŠMT s profesními platformami, zejména s Asociací pracovníků PPP a SPC.
- Zvážit definování doporučených standardů pro průměrný počet výkonů na jednoho pracovníka, aby se zabránilo přetížení a zajistila udržitelná kvalita poskytovaných služeb.
- S ohledem na psychickou náročnost práce odborníků získat podporu pro její zvládnutí, zvážit mechanismy pro lepší finanční ocenění, snížit administrativní zátěž a zavést systémovou psychologickou podporu (např. supervize, psychologické poradenství).

10

Metodický portál Kvalitní škola

10 METODICKÝ PORTÁL KVALITNÍ ŠKOLA

Podpora rozvoje škol prostřednictvím vlastního hodnocení byla také ve školním roce 2024/2025 zajišťována prostřednictvím metodického portálu [Kvalitní škola](#)⁸⁶. Široká nabídka inspirací a nástrojů byla v průběhu roku kontinuálně rozšiřována tak, aby vedení škol a učitelé mohli využít propojení externího hodnocení s vlastním hodnocením školy pro zvyšování kvality vzdělávání jak v oblasti kritérií, tak i klíčových témat.

Metodický portál

Cílem portálu Kvalitní škola je maximální podpora škol a školských zařízení, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení. Metodický portál je tedy základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol a učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů **využitelných při sledování kvality vzdělávání** a při aktivitách vedoucích k jemu zvyšování.

Základní obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání vycházející z modelu tzv. Kvalitní školy v jednotlivých modifikacích a s popisem jednotlivých úrovní. K hodnoticím kritériím jsou pak navázána **další metodická doporučení, stejně jako odkazy na příklady inspirativní praxe a nástroje** využitelné při **vlastním hodnocení**. Celkově je **podpora propojování** vlastního hodnocení zaměřena na **jednotlivé fáze procesu autoevaluace**: plánování, vyhodnocování, zkvalitňování.

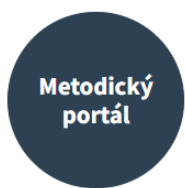
MAPA AKTIVIT ŠKOLY

Na stránkách metodického portálu Kvalitní škola jsou detailně popsány **inspirace pro Vaši školu** v následujících oblastech. Každá z oblastí představuje **jednu z možných čtyř cest**, jak přistoupit ke zlepšení poskytovaného vzdělávání. Každá nabídka pro jednotlivé druhy škol (MŠ - ZŠ, SŠ) je zároveň diferencována s ohledem na jejich specifické potřeby. Kterou z cest zvolit bude vždy záležet více na specifické situaci Vaší školy, kterou máte šanci znát nejlépe Vy sami. Vodítkem může být například **hodnocení poskytnuté při komplexní inspekční činnosti, nebo výsledky vlastního hodnocení**.
Mapa aktiv škol Vás může inspirovat v tom, jaké kroky a proč učinit, aby se dále **zvyšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání** a podporovat **rozvoj školy** v jednotlivých oblastech. Podkladem pro **výběr prioritních oblastí** se staly tematické zprávy, sekundární analýzy, ale i další dokumenty, které v minulých letech Česká školní inspekce vydala a které mají potenciál přispět ke zvyšování kvality vzdělávání, budoucí školní vybudování.
Z mnoha oblastí, které jsou pro školy důležité se z dlouhodobého hlediska jeví pro uvedené cíle čtyři oblasti jako zásadní:



Druhou obsahovou osou metodického portálu Kvalitní škola jsou klíčová témata soustředěná v **Mapě aktivit školy**. Jedná se o **Vzdělávací výsledky, Gramotnosti, Společné znaky úspěšných škol a Podobu výuky a vzdělávací prostředí**. Ke každému z témat jsou navázány tři skupiny odkazů: **Výukové zdroje a metodiky** obsahující odkazy na zpravidla externí vzdělávací a výukové zdroje (webináře, metodiky apod.), **Inspirativní příklady ze škol** obsahující odkazy na vybrané inspirativní příklady praxe v dané oblasti a **Výstupy České školní inspekce**, které obsahují data a jejich analýzy, z nichž je patrný vliv uvedených témat na kvalitu poskytovaného vzdělávání ve škole.

Základní informace



Pokud uživatel přichází pro základní orientaci a informace z oblasti hodnocení a vlastního hodnocení škol, může se nejprve seznámit s hodnoticími kritérii, která jsou Českou školní inspekcí využívána pro hodnocení kvality a efektivity vzdělávání ve školách. Tato kritéria jsou společným jmenovatelem všech ostatních částí metodického portálu. Od nich je možné se vydat k tématu vlastního hodnocení, které se o ně opírá, k nástrojům, s jejichž využitím lze vlastní hodnocení provádět, i k různě zaměřeným příkladům inspirativní praxe.

Inspirace

Hledá-li uživatel především inspiraci, jak zlepšovat, obohacovat a dále rozvíjet praxi vlastního hodnocení, nalezne množství námětů v příkladech inspirativní praxe reflektujících konkrétní úspěšné činnosti, aktivity či přístupy různých českých škol. Podle druhu a typu školy se lze inspirovat v metodických doporučeních k jednotlivým hodnoticím kritériím. Pokud uživatel hledá náměty pro vlastní vzdělávání v procesu efektivního řízení pedagogického procesu i školy jako celku, inspiraci poskytne přehled žádoucích kompetenčních předpokladů ředitele školy.

⁸⁶ Dostupné na www.kvalitniskola.cz.

Inspirací ředitelům může být i nově vytvořený Ředitelský pohled na kvalitu, který v sobě nese zkušenost mnoha inspekčních týmů s přístupy ředitelů škol k vlastnímu hodnocení. Jeho obsah dobře ilustruje skutečnost, že kvalitní vlastní hodnocení je více o způsobu řízení školy než jen o využívání různých evaluačních nástrojů.

ŘEDITELSKÝ POHLED NA OBLAST: PEDAGOGICKÉ VEDENI

Vyhodnocuji

- Provádím systematickou kontrolní činnost, mám pro ni stanovené cíle, pravidelně hospituji při výuce a akcích školy a kontrolní činnost vyhodnocuji.
- Sleduji a vyhodnocuji zájem žáků a jejich rodičů o naši školu.
- Sleduji a vyhodnocuji zájem pedagogů o zaměstnání na naší škole.
- Sleduji a vyhodnocuji zájem studentů fakult vzdělávajících učitele o praxe na naší škole, zajímám se o jejich motivaci.
- Vyhodnocuji výsledky vzdělávání našich žáků i jejich další vzdělávací cestu.
- Věnuji se systematicky vlastnímu hodnocení školy.
- Využívám k získávání informací potřebných pro kvalitní řízení školy ověřené nástroje (např. z portálu Kvalitní škola).

Sleduji kvalitu

- Věnuji velkou pozornost výběru nových členů pedagogického sboru, máme stanovena kritéria pro uchazeče a ta uplatňujeme.
- Pečuji o všechny spolupracovníky a zajímám se o jejich potřeby, s každým se alespoň jednou ročně setkám při osobním rozhovoru.
- Podporuji pedagogy ve vedení osobních portfolií, zajišťuji jim metodickou podporu v této činnosti.
- Při pravidelných hodnotících rozhovorech s pedagogy diskutujeme nad jejich plány osobního a profesního rozvoje.
- Plánuji společně s pedagogy jejich další vzdělávání podle potřeb školy i jednotlivců.
- Pro každý rok si stanovuji svůj plán vzdělávání - nikdy v něm nechybí oblast pedagogického vedení školy.

10

Podpora při vlastním hodnocení

Ti, kdo hledají především konkrétní podporu při vlastním hodnocení školy, mohou využít postup popsáný v části *Jak na vlastní hodnocení*; ten představuje průvodce plánováním vlastního hodnocení i dalšími nástroji, které jsou pro realizaci autoevaluace dostupné. Plánování vlastního hodnocení v systému InspIS zvyšuje přehlednost a efektivitu celého procesu a přináší úsporu času.

[Nástroje pro vlastní hodnocení](#) > Přehled nástrojů podle kritérií

PŘEHLED NÁSTROJŮ PODLE KRITÉRIÍ

Nástroje pro více kritérií

- Okamžitý snímek školy (všechna kritéria) PV, ZV, SV, ZUV - on-line nástroj v InspIS DATA
- Hospitační záznamy (kritéria v oblasti 4 Výuka) PV, ZV, SV, ZUV - on-line nástroj v InspIS DATA
- Roční pedagogického vedení (kritéria v oblasti 2 Pedagogické vedení školy) ZV - on-line nástroj v InspIS DATA

Nástroje pro jednotlivá kritéria

- Klima školy (kritérium 1.4 a 2.2)
- Shoda v názorech (kritérium 2.2) ZV, SV - on-line nástroj v InspIS DATA
- Postoje žáků ke školnímu prostředí (kritérium 2.2 Částečně 4.4 i 5.3) ZV, SV - on-line nástroj v InspIS DATA
- Školní úspěšnost (kritérium 5.3) ZV, SV - on-line nástroj v InspIS DATA
- Profil Škola 21 (kritérium 2.4)
- Profil Učitel 21 (kritérium 3.1)
- Osobnostní a sociální rozvoj žáků - učitelství a žákovský dotazník (kritérium 4.4)
- Zřetění a nosuzování výsledků vzdělávání - opozovovací archy (kritérium 5.1)

Přehled aktivit bez vazby na konkrétní nástroj

- Ředitelský pohled na kvalitu (všechna kritéria)

Propojení se systémem InspIS DATA umožňuje vedení škol využívat při vlastním hodnocení postupně rozšiřující se paletu autoevaluačních nástrojů ve vazbě na kritéria Kvalitní školy. Samostatná **dlaždice Autoevaluace** sdružuje všechny dostupné nástroje a umožňuje vhodně je v různých obdobích školního roku kombinovat. Každý nástroj obsahuje podrobný návod, který je v souladu s textem na metodickém portálu Kvalitní škola a **provádí ředitele školy jednotlivými kroky**. Dostupné jsou nástroje pro široké spektrum aspektů vzdělávání od celkového zhodnocení situace ve škole až po dílčí dotazníkové nástroje zaměřené na klima ve škole nebo na hodnocení hospitovaných hodin. On-line výstupy zahrnují **automatické vyhodnocení v přehledné grafické podobě**. Výsledky jsou dostupné jen řediteli školy a je zaručeno, že ostatní uživatelé systému InspIS DATA včetně inspektorů se k nim nedostanou.

Využití externího hodnocení

Zásadní otázkou pro školy by mělo být, **jak využít závěry externího hodnocení** ze strany České školní inspekce ke zkvalitňování vzdělávání. Jde především o zpětnou vazbu, jež by školu měla posunout dále díky informacím, kterým oblastem by bylo vhodné se více věnovat; další kroky jsou pak na vedení školy. Základním prostředkem takto pojímané zpětné vazby jsou specifické reporty pro ředitele škol a školských zařízení, které mohou vedení školy pomoci vhodně nasměrovat. Pro další kroky lze hledat inspiraci především v metodických doporučeních a pro další vzdělávání vedení školy pak opět v kompetenčních předpokladech ředitele školy.

Příprava na externí hodnocení

To, co Česká školní inspekce při realizaci externího hodnocení kvality a efektivitu vzdělávání sleduje, je na metodickém portálu detailně popsáno na stránce **věnované externímu hodnocení**. Pomocí krátkého videa **Hodnocení kvality vzdělávání ve škole** nebo z obsahu metodického portálu je možné získat ucelenou představu o informacích, které využívá Česká školní inspekce při přípravě a v průběhu inspekční činnosti.

Důraz je stále kladen na propojování externího hodnocení s vlastním hodnocením školy. Vlastní hodnocení je totiž druhou a neméně důležitou stranou mince externího hodnocení prováděného Českou školní inspekcí. Tu pochopitelně zajímá, jak škola provádí vlastní sledování a průběžné hodnocení kvality poskytovaného vzdělávání, jakkoli platí, že vlastní hodnocení nedělá škola pro Českou školní inspekci, ale proto, aby sama průběžně usilovala o zlepšování. Česká školní inspekce se snaží pracovat maximálně otevřeně, proto mají školy možnost se s některými nástroji používanými pro externí hodnocení na metodickém portálu seznámit.

Průběžná doplňování

Příklady inspirativní praxe jsou na metodickém portálu průběžně doplňovány; obsahují kontakt na ředitele školy, který může poskytnout podrobnější informace k popsanému příkladu inspirativní praxe – doplnit kontext podmínek vzdělávání i popsat přínosy, které jeho škole realizované inspirativní činnosti přinesly.

Zároveň jsou doplňovány také nástroje pro hodnocení klíčových kompetencí. Jejich obsah je vázán na jednotlivé vzdělávací obory a jsou k dispozici ve formátu pro tisk nebo v InspIS DATA k využití on-line.

Struktura hodnotících aktivit

Struktura všech hodnotících aktivit je podobná. Vhodné je nejprve se seznámit s **anotací hodnotící aktivity**, která je v úvodu aktivity v části **Kompetence na InspIS DATA**. Pro výběr vhodné hodnotící aktivity jsou dostupné i další údaje, např. **vzdělávací obor, resp. očekávaný výstup z RVP ZV, sledované klíčové kompetence, doporučená věková skupina, časová dotace nutná na realizaci hodnotící aktivity**. V základních informacích lze najít i další důležité informace: **znalostní a kompetenční předpoklady žáků** (co by žáci měli zvládnout, aby se bez obtíží dalo vše realizovat), případně prostorové a materiální požadavky na realizaci, dále podrobnější informace k hodnoceným schopnostem a dovednostem klíčové kompetence a informace o tom, z **jakých součástí se hodnotící aktivity skládá** (např. pracovní listy, zadání, sebehodnocení žáka, hodnotící arch učitele...). V přílohách jsou k dispozici **součásti hodnotící aktivity** – tedy to, co budete potřebovat, abyste si mohli aktivitu sami ve výuce vyzkoušet (např. pracovní listy, zadání, sebehodnocení žáka, hodnotící arch učitele, řešení, hodnotící škála, komentáře k hodnocení).

Náměty a inspirace > Příklady inspirativní praxe > Systém zaznamenávání relevantních informací pro efektivní řešení kázeňských a výchovných problémů

SYSTÉM ZAZNAMENÁVÁNÍ RELEVANTNÍCH INFORMACÍ PRO EFEKTIVNÍ ŘEŠENÍ KÁZEŇSKÝCH A VÝCHOVNÝCH PROBLÉMŮ

Příklad inspirativní praxe ke kritériu:

ZV - 1.4 Škola je vstřícná a bezpečná místa pro žáky, jejich rodiče i pedagogy

Anotace:

Škola má vytvořen transparentní systém pro zachycení a řešení kázeňských problémů a projevů rizikového chování žáků. Pedagogové průběžně zaznamenávají problémové situace včetně konkrétního postupu řešení, zainteresovaných osob a přijatých opatření do vlastní školní aplikace. Ta následně poskytuje přehled o všech řešeních situacích ve škole i o vývoji chování u jednotlivých žáků. Systematická práce školy se získanými informacemi vede k účinnému zachycení problémů v jejich zárodku, jejich včasnému a rychlému řešení a k omezení jejich rozvinutí do závažnějších forem rizikového chování.

Kontext:

Škola si vytvořila vlastní aplikaci, do níž mají přístup všichni učitelé, asistenti pedagoga a vychovatelé. Ti do ní zaznamenávají všechny řešené kázeňské a výchovné problémy žáků (včetně přijatých stížností), jejich popis, průběh a způsob řešení, informování či zapojení zřízňových zástupců žáků a navrhované či již realizované opatření. Veškeré informace se zobrazují v přehledné tabulce. Aplikace poskytuje jednak přehled o všech řešeních situacích ve škole i jejich momentálním stavu (Proháně/uzavřeno), zároveň umožňuje generovat podle jména jednotlivé žáky a sledovat tak vývoj jejich chování. Průběžná práce s takto získanými informacemi v rámci pravidelných schůzek vedení školy se členy školního poradenského pracoviště vede ke stanovení optimálního přístupu, rychlému řešení problémů i vymezení následných adekvátních preventivních opatření. Škola se tak daří podchytit problémy včas a omezit jejich rozvoj do závažnějších projevů rizikového chování, což se projevilo mj. v klasajícím počtu udělených snížených stupňů z chování.

Metodický portál se průběžně zlepšuje a vyvíjí, aby co nejlépe odpovídal potřebám vedení škol v oblasti vlastního hodnocení. Postupně jsou doplňovány především další využitelné nástroje a příklady inspirativní praxe, ale i metodické návody a další inspirace. Proto je vhodné stránky portálu sledovat pravidelně a případně využít také RSS kanálu.



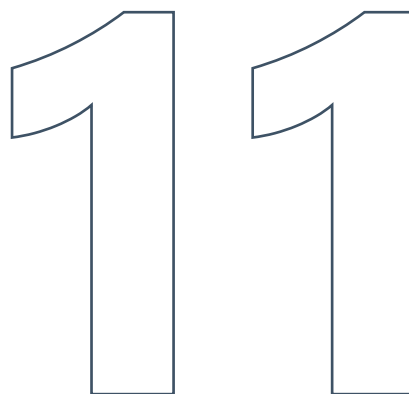
Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení

Náměty a inspirace



Mezinárodní aktivity a mezinárodní spolupráce

11 MEZINÁRODNÍ AKTIVITY A MEZINÁRODNÍ SPOLUPRÁCE

Ve školním roce 2024/2025 pokračovala ČŠI v realizaci aktivit přesahujících kontext ČR. Jedná se o dlouhodobé agendy ČŠI, které synergicky rozšiřují široké národní aktivity. Úkoly ČŠI v rámci zahraniční spolupráce se týkají dlouhodobých projektů a činností, které jsou součástí mezinárodních aktivit a závazků České republiky (např. členství v systému Evropských škol nebo v mezinárodních šetřeních), národních programových dokumentů (např. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+) či programových dokumentů ČŠI; mezinárodní aktivity mají nezastupitelný význam a přínos pro činnost a výstupy ČŠI a také pro vzdělávací systém České republiky.

Trvalou snahou ČŠI je zahraniční zkušenosti a zjištění z mezinárodních aktivit v těsné vazbě na národní zjištění zohledňovat a využívat především v hodnotící a kontrolní činnosti a sledování kvality a efektivity počátečního vzdělávání. ČŠI se průběžně věnuje plánování a vyhodnocování přínosů zahraniční spolupráce, včetně hlediska ekonomické efektivity.

Následující oblasti dlouhodobě tvoří základ mezinárodní spolupráce a zahraničních aktivit ČŠI:

- inspekční činnost v systému Evropských škol⁸⁷,
- spolupráce a výměna zkušeností v rámci činnosti Stálé mezinárodní konference inspektorátů (SICI)⁸⁸,
- zajišťování účasti České republiky v mezinárodních šetřeních v oblasti vzdělávání.

Zástupci ČŠI se pravidelně účastní jednání orgánů mezinárodních institucí v souladu s participací České republiky na jejich činnosti. Jde zejména o komise a orgány Evropské unie, OECD nebo Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (dále IEA).

Z pozice zakládajícího člena se ČŠI dlouhodobě zapojuje do činnosti SICI sdružující evropské inspektoráty a instituce zabývající se hodnocením škol a školských zařízení. Jedná se o platformu poskytující potřebný prostor pro sdílení a předávání informací, nejnovějších metodik a příkladů inspirativní praxe pro přímý výkon inspekční činnosti. Čeští školní inspektoři se pravidelně zúčastňují seminářů SICI se zřetelem k tematickému zaměření akcí a k aktuálnosti projednávané agendy.

ČŠI plní roli přímého zastoupení ČR v následujících mezinárodních organizacích:

OECD / Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj

- Řídící rada Centra pro výzkum a inovace ve vzdělávání / Governing Board of Centre for Educational Research and Innovation (GB CERİ)
- Řídící rada PISA / Governing Board of Programme for International Student Assessment (GB PISA)
- Národní koordinátorka PISA
- Řídící rada TALIS / Governing Board of Teaching and Learning International Survey (GB TALIS)
- Národní koordinátor TALIS
- Síť ECEC pro ranou péči a předškolní vzdělávání / Early Childhood Education and Care

IEA / Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání

- Valné shromáždění IEA / General Assembly of the International Association for the Evaluation of Educational Achievement (GA IEA)
- Národní koordinátor TIMSS / Trends in International Mathematics and Science Study
- Národní koordinátorka PIRLS / Progress in International Reading Literacy Study
- Národní koordinátor ICILS / International Computer and Information Literacy Study

⁸⁷ <https://www.eursec.eu/en>

⁸⁸ <https://www.sici-inspectorates.eu/>

- Národní koordinátorky ICCS / International Civic and Citizenship Education Study
- Řídící výbor IEA / IEA Standing Committee

SICI / Stálá mezinárodní konference inspektorátů

- Valné shromáždění SICI / General Assembly of the Standing International Conference of Inspectorates (GA SICI)
- Národní koordinátorka

Evropské školy

- Rada inspektorů pro předškolní a primární cyklus Evropských škol
- Rada inspektorů pro sekundární cyklus Evropských škol
- Společný pedagogický výbor Evropských škol

Informace, poznatky a zkušenosti získané z mezinárodních aktivit využívá ČŠI ve spolupráci s MŠMT a klíčovými partnerskými institucemi, s nimiž se ČŠI společně podílí na zvyšování kvality vzdělávání v České republice. Vedle MŠMT se jedná o resortní odborné instituce, zřizovatele a další instituce veřejné správy, vysoké školy, školské asociace, neziskové organizace a další odbornou veřejnost podílející se na formulaci a realizaci vzdělávací politiky. Prostřednictvím aktivní účasti v mezinárodních agendách ČŠI upevňuje postavení České republiky v mezinárodních organizacích, a proto i v nadcházejícím školním roce bude jedním z cílů rozvíjet členství v expertních skupinách, řídicích radách a ve výkonných výborech.

11.1 Aktivity ČŠI v systému Evropských škol⁸⁹

Vzájemná komunikace a spolupráce v rámci systému Evropských škol (dále EŠ) umožňují výměnu zkušeností mezi odborníky ve vzdělávání na úrovni všech členských států Evropské unie. Cílem MŠMT, ČŠI a Domu zahraniční spolupráce (dále DZS) je zajistit realizaci priorit vyplývajících z přistoupení České republiky k Úmluvě o statutu Evropských škol na základě usnesení vlády České republiky ze dne 25. srpna 2004.⁹⁰

Školní rok 2024/2025 byl z hlediska činností a aktivit v Evropských školách ovlivněn systémovými změnami, které v současné době v EŠ probíhají, nárůstem počtu akreditovaných škol a v oblasti činnosti ČŠI rovněž zvýšeným počtem českých pedagogických pracovníků vyslaných do Evropských škol. Byly stanoveny priority pro klíčové oblasti vzdělávání, jehož průběh byl centrálně řízen Nejvyšší radou EŠ, Úřadem generálního tajemníka EŠ ve spolupráci s dalšími administrativními orgány, zejména s Radami inspektorů.

Ve školním roce 2024/2025 bylo v systému Evropských škol poskytováno vzdělávání téměř 30 tisícům žáků ve 13 školách v šesti zemích Evropské unie (dále EU). Ve 14 zemích EU vzniklo celkem 24 akreditovaných EŠ (dále AEŠ), které poskytují stejný typ vzdělávání na národní úrovni. Počet AEŠ se každoročně zvyšuje a tím se navyšují i nároky v činnosti Úřadu generálního tajemníka i národních inspektorů. Výhledově je plánováno otevření AEŠ ve Vídni a v Lisabonu.

Vzdělávání v Evropských školách je realizováno na základě tzv. víceletých plánů (Multi-annual Plans), které jsou většinou přijaty na tříleté období a rozpracovány do ročních plánů (Annual Plans). Jsou shromažďována data k organizaci, průběhu a výsledkům vzdělávání včetně Evropské maturity, která jsou analyzována a tyto analýzy jsou předmětem veřejně publikovaných zpráv⁹¹, jako jsou například celková výroční zpráva o činnosti EŠ, zpráva o neúspěšnosti a míře opakování ročníku, zpráva o Evropské maturitě, statistická zpráva o podpoře žáků se SVP a inkluzivním vzdělávání, zpráva o akreditovaných EŠ a další.

Důležitým strategickým úkolem posledního období bylo přijetí aktualizované Mise a Vize Evropských škol, která byla schválena Nejvyšší radou EŠ (NREŠ) v červnu 2025. Tento dokument je strukturovaným rámcem, který definuje

⁸⁹ Bližší informace o účasti ČR v systému Evropských škol viz MŠMT: <https://msmt.gov.cz/mezinarodni-vztahy/zakladni-informace-o-evropskych-skolach-1>.

⁹⁰ Spolupráce mezi ČŠI, MŠMT a DZS probíhá v souladu s materiálem *Koordinace agend v souvislosti se zapojením České republiky do systému Evropských škol* (č. j.: MŠMT-35 197/2020-2).

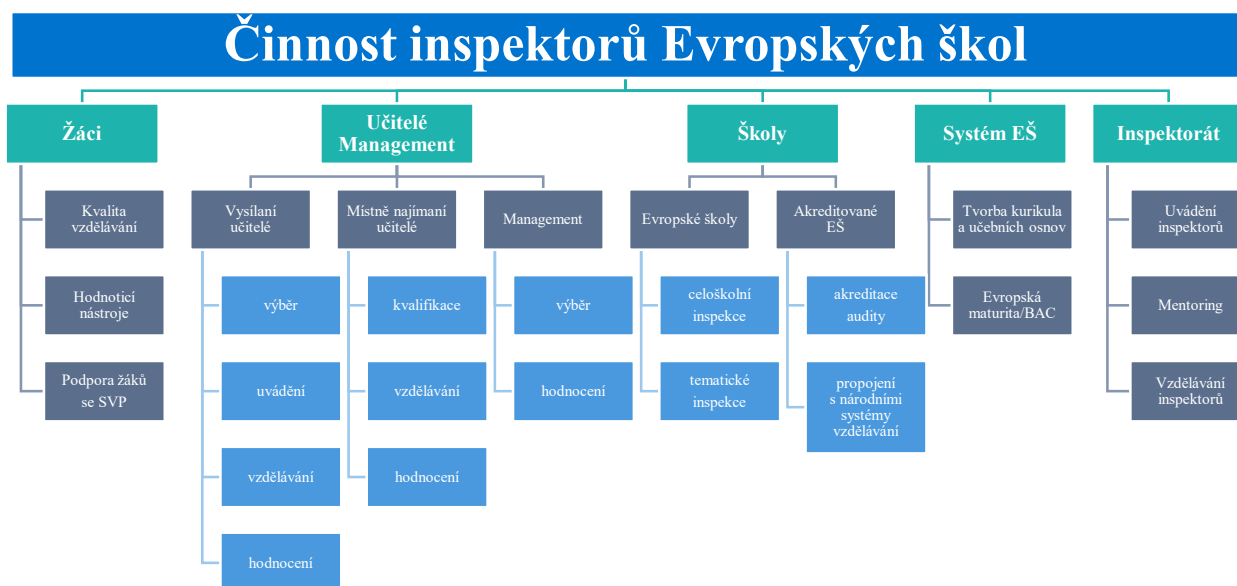
⁹¹ Zprávy jsou dostupné na odkazu <https://www.eursc.eu/en/Office/reports-statistics>.

poslání a vzdělávací cíle systému EŠ, identifikuje klíčové oblasti pro rozvoj a růst, včetně pozice systému EŠ jako partnera pro spolupráci v oblasti vzdělávání v Evropě. Ve školním roce 2024/2025 pracovalo v českých sekcích EŠ Brusel III a EŠ Lucemburk II celkem 24 pedagogických pracovníků vysílaných prostřednictvím MŠMT a devět lokálně najímaných pedagogických pracovníků. Do systému EŠ jsou k 1. 9. 2025 ministerstvem školství vysláni další čtyři pedagogičtí pracovníci k výuce němčiny, francouzštiny v cizojazyčných sekcích sekundárního stupně vzdělávání a k výuce v české sekci v primárním cyklu vzdělávání. V šesti školách typu 1 a ve třech akreditovaných školách je zajišťována výuka českého jazyka místně najímanými učiteli. Národní inspektorky nadále zajišťovaly pedagogickým pracovníkům, vedení EŠ škol i zákonným zástupcům žáků kontinuální celoroční prezenční i distanční podporu.

11.2 Inspektorát Evropských škol

Inspektorát Evropských škol je tvořen Radou inspektorů pro předškolní a primární cyklus, Radou inspektorů pro sekundární cyklus a Společnou radou inspektorů. Každý stát EU je v těchto administrativních orgánech zastoupen dvěma inspektory; jedním inspektorem pro předškolní a primární cyklus a jedním inspektorem pro sekundární cyklus. Za Českou republiku jsou na tuto pozici nominovány dvě národní inspektorky.

Dle Úmluvy o Statutu EŠ je základní povinností inspektorů zajišťovat pedagogický rozvoj systému a garantovat kvalitu vzdělávání. Pracovní náplň inspektorů je konkretizována v dokumentu Inspektorát Evropských škol⁹² a ve stručnosti ji vyjadřuje následující schéma:



Zásadním dokumentem pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání jsou tzv. vyučovací standardy / Teaching Standards. Standardy včetně indikátorů pro hodnocení jsou stanoveny pro:

- plánování a přípravu vzdělávání,
- průběh vzdělávání včetně hodnocení,
- pedagogické prostředí.

V případě hodnocení učitelů jsou posuzovány také další parametry jejich odbornosti a zapojení do života školy (Wider professional responsibilities, Professional Conduct and Qualities).

V říjnu 2024 byly schváleny aktualizované vyučovací standardy⁹³, ve kterých jsou popsány indikátory pro výše uvedené oblasti na dvou úrovních: efektivní praxe a vysoce efektivní praxe. Nové vyučovací standardy vstupují v platnost od 1. září 2025. Rovněž pro další aktivity inspektorů jsou prováděcími předpisy stanoveny postupy a kritéria.

⁹² <https://www.eurc.eu/BasicTexts/2020-09-D-35-en-11.pdf>

⁹³ Jedná se o dokument Ref.: 2024-10-D-15-en-1, Teaching Standards, s platností od 1. 9. 2025.

11.3 Klíčové aktivity národních inspektorek České republiky v oblasti monitoringu a hodnocení vzdělávání v EŠ

Aktivity zaměřené na podporu žáků a učitelů

Monitoring a podpora implementace kurikula pro předškolní vzdělávání a učebních osnov českého jazyka a literatury a hudební výchovy v primárním cyklu včetně vzdělávání učitelů. Největší pokrok byl zaznamenán v předškolním vzdělávání zejména v oblasti holistického přístupu k dítěti, integrovaného tematického vzdělávání a v oblasti jazykové propedeutiky (podpora tzv. „language awareness“). Revidované učební osnovy českého jazyka a literatury pro všechny cykly vzdělávání vstoupily v platnost již ve školním roce 2022/2023; ve srovnání s předchozími osnovami je v nich kladen primární důraz na rozvoj kompetencí, na mluvenou i psanou komunikaci a na formativní hodnocení žáka.

Tvorba a monitoring implementace nových nástrojů pro hodnocení žáků v primárním cyklu⁹⁴ včetně vzdělávání učitelů. Nové hodnotící nástroje včetně vysvědčení (School Report) jsou zaměřeny na formativní hodnocení s cílem maximálně podporovat odpovědnost žáků za vlastní učení.

Monitoring a podpora implementace Politiky poskytování vzdělávací podpory a inkluzivního vzdělávání v EŠ⁹⁵, tvorba prováděcích předpisů, sběr a analýza dat, tvorba statistických zpráv⁹⁶. V EŠ existují čtyři typy vzdělávací podpory: General support, Moderate support, Intensive support A a Intensive support B. Procento žáků, kterým je některý z těchto typů podpory poskytován, je 35 % z celkové populace. Statistická zpráva za školní rok 2024/2025 bude zpracována na základě dat shromážděných po oficiálním ukončení školního roku, tedy po 31. srpnu 2025. V období od září 2021 do srpna 2024 byl zaznamenán nárůst procenta žáků, kterým je poskytován nejvyšší typ podpory Intensive support A (6,7 % žákovské populace), a dále počet žáků, kterým jsou poskytována speciální opatření v předmaturitním období a během Evropské maturity. Pozitivní posun byl zaznamenán v případě narůstajícího počtu žáků, kteří se z důvodu SVP vzdělávají podle upraveného vzdělávacího programu. Pro vzdělávání těchto žáků jsou vytvářeny adekvátní podmínky s možností navracení do standardního vzdělávacího programu. V primárním cyklu pro ně byla vytvořena nová forma vysvědčení, která lépe vizualizuje jejich individuální pokrok; rovněž pro žáky, kteří studují v sekundárním cyklu, se připravuje certifikát o dosažených výsledcích vzdělávání. Vzhledem k přetrvávajícím rozdílům v rozsahu jednotlivých typů podpory mezi školami bylo doporučeno přezkoumat specifická kritéria, která si pro poskytování těchto typů podpory školy stanoví. Analýzou získaných dat bylo dále zjištěno, že je třeba věnovat pozornost přechodu žáků se SVP mezi jednotlivými cykly vzdělávání a rovněž optimalizovat alokaci lidských zdrojů tak, aby byla co nejlépe využita kvalifikace a zkušenost učitelů vzdělávací podpory. S ohledem na různorodost specifických potřeb jednotlivých žáků se zvažuje umožnění větší flexibility vzdělávacího kurikula, a to i v průběhu konání Evropské maturity.

Tvorba kurikula. Ve školním roce 2024/2025 byla zahájena celková revize vzdělávacího programu (kurikula) pro primární cyklus s cílem přizpůsobit kurikulum potřebám vzdělávání v 21. století, aktuálním trendům v EU i aktuální situaci a potřebám systému EŠ, zlepšit soudržnost a konzistentnost kurikula a zajistit kontinuitu kurikulárních dokumentů všech cyklů.

Paralelně probíhá **tvorba Společného referenčního rámce vzdělávání pro vzdělávání v EŠ a Společného rámce pro hodnocení v EŠ.** Předpokládáný vstup těchto nových kurikulárních dokumentů v platnost je září 2028.

Uvádění nových učitelů do EŠ včetně vytváření dokumentů a videoprezentací v oblasti dalšího vzdělávání, např. k hodnotám a systému EŠ, k implementaci osmi klíčových kompetencí ve výuce a jejich aktivnímu využívání, k hodnocení žáků, k Evropské maturitě či k vývoji testů a žákovských portfolií. Byl vytvořen mentorský systém, školní kalendář jednotlivých aktivit a nezbytná učitelská příručka.

Koordinace a spoluorganizace výběrových řízení na pozice učitelů Evropských škol vysílaných ministerstvem školství – národní inspektorky jsou členkami výběrových komisí. Ve sledovaném období byli za předškolní a primární cyklus nově vysláni do EŠ tři učitelé (česká sekce v EŠ Brusel III), na pozice učitelů sekundárního cyklu bylo

⁹⁴ Assessment Tools for the primary cycle of the European Schools, <https://www.eursc.eu/BasicTexts/2013-09-D-38-en-12.pdf>

⁹⁵ Policy on the Provision of Educational Support and Inclusive Education in the European Schools, <https://www.eursc.eu/Documents/2012-05-D-14-en-10.pdf>; Provision of Educational Support and Inclusive Education in the European Schools - Procedural document, <https://www.eursc.eu/Documents/2012-05-D-15-en-14.pdf>

⁹⁶ Statistical Report on the Provision of Educational Support and Inclusive Education in the European Schools in the School Year 2021-2022 <https://www.eursc.eu/Documents/2022-12-D-6-en-6.pdf>, 2022-2023 <https://www.eursc.eu/Documents/2023-12-D-8-en-5.pdf>, 2023-2024 <https://www.eursc.eu/Documents/2024-12-D-38-en-4.pdf>

nominováno celkem 10 pedagogů, a to jak do české sekce v EŠ Brusel III, tak i do jinojazyčných sekcí v EŠ Brusel I, III, Lucemburk I a II, Karlsruhe a Bergen.

Vzdělávání učitelů EŠ, na kterém se podílejí i české národní inspektorky, probíhá podle stanovených pravidel.⁹⁷ ČŠI každoročně organizuje vzdělávací semináře pro učitele EŠ a zčásti poskytuje učitelům materiální vybavení pro výuku prostřednictvím nákupu učebních pomůcek a výukových licencí.

Spolupráce národních inspektorek pro oba vzdělávací cykly jako členek výběrových komisí v rámci výběrových řízení na pozice ředitelů a zástupců ředitelů EŠ pro předškolní, primární a sekundární cyklus a rovněž na pozici vedoucího pedagogického oddělení Úřadu generálního tajemníka EŠ.

Spolupráce s Úřadem generálního tajemníka k zajištění organizace a k uvádění nových inspektorů EŠ (úvodní semináře a návštěvy škol, zpřístupnění zdrojů a dokumentace, organizace mentoringu).

Evropská maturita. Národní inspektori pro sekundární cyklus nehlášeně kontrolovali průběh a kvalitu písemných maturitních zkoušek v roli viceprezidentů ve dvou EŠ typu I a v AEŠ (během prvních tří maturitních cyklů) a rovněž ústních maturitních zkoušek ve všech EŠ a AEŠ, kde se Evropská maturita konala. Všechna zjištění byla zaznamenána do neveřejných online formulářů a písemně a ústně sdělena jednotlivými inspektory vedení škol. Dalšími aktivitami byly pravidelné vedení a příprava seminářů pro interní a externí hodnotitele písemných zkoušek Evropské maturity k zajištění souladu hodnocení učitele a externího hodnotitele, tvorba písemných maturitních a ústních zkoušek z dějepisu a z českého jazyka a literatury a rovněž kontrola korektur písemných maturitních zkoušek z výše uvedených zkušebních na Úřadu generálního tajemníka EŠ.

Aktivity zaměřené na výběr a hodnocení učitelů, členů managementu škol, EŠ a AEŠ

Ve sledovaném období proběhlo statutární hodnocení devíti českých učitelů předškolního a primárního cyklu a šestnácti českých učitelů sekundárního cyklu vysílaných ministerstvem školství. Většina hodnocených učitelů splňovala požadovaná kritéria daných hodnoticích standardů. Silné stránky prokazovali zejména v činnosti vzdělávání žáků a naplňování potřeb jednotlivých vzdělávaných žáků, ve vytváření podnětné, tvůrčí vzdělávací atmosféry, zacíleném rozvoji předmětových a klíčových kompetencí, v efektivním uplatňování individualizace a diferenciaci. Některým z hodnocených učitelů bylo doporučeno více žáky podněcovat k párovému hodnocení, vrstevnickému hodnocení a sebehodnocení. Pouze jednomu z učitelů předškolního a primárního cyklu byla s ohledem na výsledek hodnocení národního inspektora a vedení školy ukončena pracovní smlouva a vyslání.

Paralelně v uvedeném hodnoceném období byli národními inspektorkami pro oba vzdělávací cykly hodnoceni místně najímaní pedagogičtí pracovníci původem z různých zemí EU i mimo EU, a to v následujících počtech: 38 učitelů pro předškolní a primární cyklus v pěti EŠ a 48 učitelů pro sekundární cyklus v sedmi EŠ. Zmínění hodnocení učitelé prokazovali silné stránky zejména v podněcování žáků k týmové výuce a činnostnímu učení, v efektivním rozvoji jazykových kompetencí v rámci výuky různých evropských jazyků a v přirozené a nenásilné implementaci klíčových kompetencí do výuky. Naopak příležitosti ke zlepšení byly shledány v uplatňování pravidelného vzájemného hodnocení žáků a sebehodnocení, individuální podpoře žáků prostřednictvím individualizace a diferenciaci a v nepřilíhli efektivním využívání přítomné ICT techniky jednotlivými žáky ve výuce. Ve spolupráci s řediteli příslušných EŠ byly všem výše uvedeným hodnoceným učitelům prodlouženy pracovní smlouvy (část hodnocených učitelů vyučovací standardy splňovala zcela, většina standardy splňovala a menší část uvedené standardy splňovala pouze částečně).

Byl hodnocen jeden ředitel EŠ a dva zástupci ředitele pro předškolní a primární cyklus a dva zástupci pro sekundární cyklus, ve všech případech s pozitivním hodnocením jejich práce a prodloužením pracovní smlouvy.

Celoškolní inspekce / Audity

Celoškolní inspekce⁹⁸ v EŠ typu I jsou prováděny ve čtyřletém cyklu inspekčními týmy složenými z inspektorů předškolního, primárního a sekundárního cyklu, přizvané osoby a ředitele EŠ, v níž bude probíhat další celoškolní inspekce. Dva roky po celoškolní inspekci probíhá distančně tzv. následná inspekce zaměřená na opatření přijatá školou k doporučením uvedeným v inspekční zprávě.

⁹⁷ Framework for and organisation of continuous professional development in the European Schools, <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2016-01-D-40-en-6.pdf>

⁹⁸ Common framework for Whole School Inspections in nursery/primary and secondary cycles, <https://www.eursec.eu/BasicTexts/2025-02-D-2-en-2.pdf>

V inspekční zprávě jsou vyhodnocena jednotlivá kritéria, která zahrnují školní étos a klima, kurikulum a plánování, výuku a vzdělávání, žákovské hodnocení a dosahování vzdělávacích cílů a podporu žáků při vzdělávání. Závěry se soustředí na silné stránky, příležitosti ke zlepšení a doporučení. Vzhledem k citlivosti a nezveřejňování jednotlivých zjištění nelze zde uvádět dílčí hodnotící podrobnosti. Lze pouze uvést, že ředitelé EŠ pravidelně se svým školním týmem analyzují zjištěná inspekční hodnocení a s větším či menším úspěchem se jim daří realizovat přijatá opatření ke zlepšení.

V průběhu sledovaného období proběhlo devět celoškolských inspekcí, během každé z nich inspekční tým hodnotil výuku v přibližně 26 vyučovacích hodinách předškolního a primárního cyklu a rovněž 26 vyučovacích hodinách sekundárního cyklu.

Audity v akreditovaných EŠ probíhají při otevření nové školy a následně v tříletém intervalu za účelem schválení a prodloužení akreditace, ve specifickém režimu pak navíc probíhají audity v tzv. maturitním cyklu, což jsou poslední dva ročníky sekundárního cyklu. Audit vykonávají zpravidla dva inspektori EŠ a v některých případech může tým doplnit přizvaná osoba. Auditní zprávy vycházejí z podobných kritérií, jak je tomu u výše uvedených celoškolských inspekcí. Účelem auditní činnosti je posoudit a vyhodnotit kvalitu vzdělávání dané akreditované EŠ, která má být v souladu s principy vzdělávání v EŠ typu I. U většiny auditovaných škol byla doporučena akreditace či pokračování ve vzdělávání za podmínek realizace naplnění navržených opatření ke zlepšení. Pouze u jedné školy byla akreditace udělena v hodnoceném období podmíněně a její udělení vstoupilo v platnost po následné auditní činnosti. Z výše uvedených důvodů jako u celoškolské inspekční činnosti nelze ani zde uvádět zjištěná dílčí hodnocení. Ve sledovaném období bylo realizováno přibližně 36 auditů.

11.4 Členství ve Stále mezinárodní konferenci inspektorátů

SICI přináší nezastupitelný prostor pro sdílení a výměnu zkušeností v oblasti inspekční činnosti. Zjištění získaná v rámci platformy SICI jsou pravidelně používána pro rozvoj strategických a metodických materiálů ČŠI. O vzrůstající prestiži organizace svědčí nepolevující zájem o vstup nových členských zemí či ekonomik. V roce 2025 SICI oslavila 30 let existence a připravuje nové plány a nová témata pro další období.

Ve školním roce 2024/2025 jednání, workshopy a další aktivity SICI pokračovaly v kombinaci prezenčních a online setkání. V začátku školního roku dobíhaly aktivity zaměřené na nově se objevující potenciál umělé inteligence v kombinaci s inspekční činností. Například britský OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) dosáhl dílčích výsledků při tvorbě asistentů využívajících pokročilé jazykové modely pro analýzu inspekčních dat. Česká republika dala, ale také získala, v této oblasti řadu inspirativních podnětů. V listopadu 2024 se uskutečnilo pravidelné každoroční jednání Valného shromáždění SICI, které hostila Malta. Tématem jednání byly především aktuální výzvy, kterým čelí vzdělávací systémy. Do konce školního roku proběhly dva prezenční workshopy, při nichž v Gruzii byl největší prostor věnován zahraničním školám a systému Evropských škol a diskutovalo se o možnostech, jak zahraniční školy hodnotit. Kosovský workshop byl věnován využití AI. Na online bázi se konají každoměsíční schůzky národních koordinátorů a jednotlivé země nabízejí kratší vzdělávací nebo konzultační workshopy.

11.5 Zapojení ČR do mezinárodních šetření, zjištění a didaktická inspirace

Mezinárodní šetření, jejichž garantem a realizátorem zapojení za ČR je ČŠI, se věnují zjišťování výsledků žáků a zkušeností učitelů a ředitelů škol. Jedná se o projekty organizované IEA a OECD. Zjištění z mezinárodních šetření plní v rámci širokého spektra činností ČŠI funkci externího pohledu na vzdělávací systém. Zapojení do těchto šetření poskytuje důležité informace o kvalitě vzdělávání, které jsou pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku nezastupitelné, např. pro případné změny v kurikulární oblasti. Zjištění z mezinárodních šetření umožňují synergické propojování informací z národních a mezinárodních aktivit. Navíc uvolněné úlohy z mezinárodních šetření jsou vhodným zdrojem didaktické inspirace pro pedagogy.

Od roku 2023 je část realizace mezinárodních šetření součástí individuálního projektu systémového Datově-analytická podpora pro hodnocení a řízení vzdělávací soustavy ČR. Realizátorem projektu je MŠMT. Česká školní inspekce je v tomto projektu v roli partnera s finančním příspěvkem. Projekt je spolufinancován z prostředků Evropské unie prostřednictvím Operačního programu Jan Amos Komenský.

11.5.1 PIRLS, TIMSS, ICILS, PISA, TALIS a ICCS

Česká školní inspekce zajišťuje zapojení ČR do následujících mezinárodních šetření (nejnověji se ČR od ledna 2025 znovu zapojila do šetření ICCS zaměřeného na občanské dovednosti a postoje):

Šetření	Co sleduje	Kdo je zapojen	Školní rok 2024/2025	Nejnovější zjištění k ČR
ICCS (IEA)	občanské dovednosti a postoje	- žáci 8. r. ZŠ a odpovídajících r. VG - žáci 2. r. SŠ	- ČR obnovila účast - příprava nových testových materiálů pro ICCS 2027	ICCS 2009 ⁹⁹
PISA ¹⁰⁰ (OECD)	- přírodovědná, matematická, čtenářská gramotnost - učení v digitálním světě - anglický jazyk - finanční gramotnost	15letí žáci (ZŠ, SŠ)	hlavní sběr dat cyklu PISA 2025 ¹⁰¹	PISA 2022 (hlavní g., tvůrčí myšlení, finanční gram.) ¹⁰²
TIMSS ¹⁰³ (IEA)	matematika přírodověda	- žáci 4. r. ZŠ - žáci 8. r. ZŠ a odpovídajících r. VG	- zjištění TIMSS 2023 - příprava nových testových materiálů TIMSS 2027	TIMSS 2023 (4) ¹⁰⁴ TIMSS 2023 (8) ¹⁰⁵
PIRLS ¹⁰⁶ (IEA)	čtenářské dovednosti	žáci 4. r. ZŠ	pilotní sběr dat cyklu PIRLS 2026 ¹⁰⁷	PIRLS 2021 ¹⁰⁸
ICILS ¹⁰⁹ (IEA)	- počítačová a informační gramotnost - inforatické myšlení	žáci 8. r. ZŠ a odpovídajících r. VG	- zjištění ICILS 2023 - příprava nových testových materiálů ICILS 2028	ICILS 2023 ¹¹⁰
TALIS ¹¹¹ (OECD)	názory, zkušenosti, postoje učitelů a ředitelů	2. st. ZŠ a nižší VG	zpracování hlavního sběru dat TALIS 2024 ¹¹²	TALIS 2018 ¹¹³

11.5.2 Vybraná zjištění zveřejněná ve školním roce 2024/2025

V listopadu 2024 proběhlo zveřejnění zjištění šetření ICILS 2023, která jsou dostupná jako národní zpráva a video-prezentace. Pohled ICILS 2023 doplnila ČŠI národním zjišťováním digitálních kompetencí¹¹⁴ a tematickou inspekční činností.

Při inspekční činnosti učitelé prokázali rozvoj veškerých složek digitální kompetence, v řadě oblastí však existují také příležitosti při využívání digitálních technologií v souvislosti s výukou a učením. Především se jedná o jiné než běžné uživatelské dovednosti:

- zdravé využívání digitálních technologií – respektování přínosů a hrozeb využívání digitálních technologií (digitální wellbeing),
- etika a bezpečnost při využívání digitálních technologií,
- digitální spolupráce podporující sdílení a komunikaci.

⁹⁹ <https://www.iea.nl/studies/iea/iccs/2009>

¹⁰⁰ <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-PISA>

¹⁰¹ V ČR se uskutečnil v období od 31. března do 23. května 2025, zapojeno bylo 381 škol a přes 10 tis. patnáctiletých žáků. Zveřejnění zjištění je plánováno na září 2026.

¹⁰² <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-PISA-2022>; <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-PISA-2022-Tvurci-mysleni>; <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-PISA-2022-Financi-gramotnost>

¹⁰³ <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TIMSS/O-setreni-TIMSS>

¹⁰⁴ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-TIMSS-2023-4-rocnik>

¹⁰⁵ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-TIMSS-2023-8-rocnik>

¹⁰⁶ <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PIRLS/O-setreni-PIRLS>

¹⁰⁷ V ČR se uskutečnil v období od 25. března do 8. dubna 2025, zapojeno bylo 26 škol a necelých 1 000 žáků, jejich učitelé a rodiče.

¹⁰⁸ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-PIRLS-2021-%E2%80%93-Narodni-zprava>

¹⁰⁹ <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/ICILS/O-setreni-ICILS>

¹¹⁰ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Narodni-zprava-ICILS-2023>

¹¹¹ <https://csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>

¹¹² Termín zveřejnění zjištění 7. října 2025.

¹¹³ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Rozsirene-vydani-narodni-zpravy-TALIS-2018>

¹¹⁴ <https://csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Digitalni-kompetence-a-informat>

Šetření ICILS ukázalo, že čeští učitelé v hodinách využívají obecné i specifické nástroje ICT v podprůměrné míře ve srovnání s učiteli ostatních zemí EU. Z obecných nástrojů využívali učitelé v ČR nejčastěji elektronické informační zdroje (např. webové stránky) a software pro tvorbu prezentací. Specifické ICT (např. interaktivní tabule, procvičovací programy a aplikace, elektronické výukové hry) nástroje pro digitální učení využíval často jen malý podíl učitelů.

Byla zjištěna různá úroveň sebedůvěry učitelů v práci s digitálními technologiemi v souvislosti s výukou. Národní šetření i šetření ICILS 2023 přitom ukázala, že právě sebedůvěra učitelů je spojena s lepšími postoji a chováním při využívání digitálních technologií ve výuce:

- otevřenější postoj k ideální podobě propojování digitálních technologií s výukou,
- lepší vnímání přínosů digitálních technologií,
- vyšší důraz kladený na rozvoj digitálních kompetencí žáků,
- vyšší účast na vlastním sebezvoji v problematice,
- vyšší využívání obecných i specifických ICT nástrojů ve výuce,
- vyšší vnímaná spokojenost s vybavením pro práci všech žáků v hodinách (schopnost využít existující příležitosti).

Přetrvávajícím problémem v oblasti digitálního vzdělávání je zajištění aprobované výuky informatiky, což potvrzují data z inspekční činnosti. Důležitým zjištěním přitom je, že právně aprobovaní učitelé informatických předmětů byli inspekčními týmy hodnoceni lépe v oblasti digitálních kompetencí, a to především ve vazbě na zavedení nových přístupů do výuky a poskytování metodické podpory kolegům.

Zjištění z mezinárodního i národního pohledu přinesla pozitiva, ale i příležitosti ke zlepšování. Klíčovou roli hraje koncept tzv. ekosystému digitálního vzdělávání¹¹⁵. Jeho součástí jsou oblasti:

- obsah digitálního vzdělávání,
- účastníci digitálního vzdělávání – sem patří profesní rozvoj učitelů i např. osvěta u žáků a rodičů,
- infrastruktura digitálního vzdělávání – především stabilní systém financování,
- hodnocení a zpětná vazba – sem patří i autoevaluační možnosti škol (např. Profil Učitel21¹¹⁶).

ICILS i národní inspekční pohled ukázaly, že ve školách probíhá mnoho různorodých aktivit, které však zatím často nejsou vzájemně propojené, a pohled ekosystému by mohl umožnit posun k efektivnější práci s digitálními technologiemi. Školám, které byly pozitivně hodnoceny inspekčními týmy, se přitom dařilo úspěšně propojovat uvedené elementy digitálního vzdělávání v souladu s myšlenkou ekosystému digitálního vzdělávání. V úvahách o ekosystému digitálního vzdělávání je ale vhodné počítat s tím, že potřeby různých skupin škol (např. malotřídní základní školy vs. velké střední školy) se od sebe odlišují a mohou existovat i regionální specifika.

11.5.3 Didaktická inspirace pro učitele a vedení škol

Účast ČR v mezinárodních šetřeních neznamená pouze zjištění v mezinárodním srovnání a v časovém vývoji. ČŠI připravuje a zveřejňuje k jednotlivým šetřením publikace s uvolněnými testovými úlohami, které byly v daném šetření použity. Tyto úlohy totiž mohou být zajímavou didaktickou inspirací zejména pro učitele, kteří s nimi mohou pracovat přímo ve výuce (např. při individualizaci výuky s využitím gradace úloh). Vedle toho publikace obsahují také další konkrétní didaktické inspirace pro mezipředmětový rozvoj dovedností připravené předními inspirativními učiteli působícími v ČR.

Nejnovější publikace přináší s využitím šetření PIRLS inspiraci k rozvoji čtenářství v základních a mateřských školách¹¹⁷, včetně rozvoje čtenářské kultury ve škole a inspirace ke spolupráci škol a knihoven. Ve školním roce 2024/2025 uskutečnila ČŠI praktické seznámení s možnostmi rozvoje čtenářství a čtenářské kultury celkem pro 445 pedagogů z 27 škol.

¹¹⁵ Definovala jej v roce 2022 Rada Evropské unie.

¹¹⁶ <https://ucitel21.rvp.cz/>

¹¹⁷ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PIRLS-2021-Inspirace-pro-rozvoj-ctenarskych-dovedn>

Publikace vycházející z testových úloh TIMSS nabízí inspiraci pro rozvoj matematiky a přírodovědy u žáků prvního stupně i začátku stupně druhého¹¹⁸.

Publikace vycházející z testů PISA nabízí inspiraci pro rozvoj tří oblastí, kterým se mezinárodní šetření PISA věnuje – čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost, matematická gramotnost¹¹⁹. Zvláštní pozornost je věnována inspiraci pro rozvoj čtenářských dovedností u žáků středních odborných škol.



Vybrané testové úlohy z mezinárodních šetření TIMSS, PIRLS a PISA jsou spolu s uvolněnými testovými úlohami z národního zjišťování výsledků žáků veřejně dostupné v elektronické podobě v rámci modulu InspIS SET (<https://set.csicr.cz>). V rámci tzv. školního testování, které je dostupné všem školám, je možné pracovat s jednotlivými testovými úlohami i připravenými testy, v rámci tzv. domácího testování je možné pracovat s připravenými testy.

11.6 Specifické formy mezinárodní spolupráce

Česká školní inspekce aktivně zastupuje Českou republiku v mezinárodní síti projektu OECD ECEC (Early Childhood Education and Care). Tato síť sdružuje zástupce členských i nečlenských zemí OECD a pozorovatele z významných mezinárodních organizací, jako jsou Evropská komise, UNICEF, UNESCO a další. Cílem programu ECEC je sběr dat a provádění analýz, které jednotlivým státům pomáhají při revizi a zlepšování systémů předškolního vzdělávání a rané péče. Síť zároveň umožňuje účastnickým státům vzájemně si předávat zkušenosti, inspirovat se osvědčenými postupy a tím dosahovat výraznějšího rozvoje, než by bylo možné při izolovaném přístupu.

Výstupy z jednotlivých jednání jsou průběžně konzultovány s MŠMT a využívány při práci odborné skupiny „Kvalitní a dostupné předškolní vzdělávání“. Tato skupina se podílí na implementaci opatření *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+ a Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027*.

Na začátku roku 2025 byla publikována nová zpráva OECD ECEC s názvem *Starting Strong VIII: Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care*¹²⁰ (*Snižování nerovnosti investicemi do předškolního vzdělávání a rané péče*). Tato publikace se zaměřuje na dvě klíčové oblasti: propojení univerzálních a cílených přístupů a sladění předškolního vzdělávání a péče s širšími politikami v oblasti raného dětství napříč resorty. V souladu s realizací Strategie vzdělávací politiky 2030+ byla doporučení z této publikace využita při tvorbě politických opatření zaměřených na rovnost přístupu ke vzdělávání. Konkrétně se jedná o kombinaci univerzálního přístupu s personalizovanou podporou v lokalitách s vyšším podílem zranitelných dětí. Mezi navrhovaná opatření patří zlepšení poměru počtu zaměstnanců k dětem, cílené vzdělávání pedagogů, zapojení specializovaného personálu a podpora intenzivní účasti dětí v institucionálním vzdělávání.

¹¹⁸ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/TIMSS-Inspirace-pro-rozvoj-dovednosti-%E2%80%93-ulohy-z-ma>

¹¹⁹ <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/PISA-Inspirace-pro-rozvoj-gramotnosti-ulohy-ze-cte>

¹²⁰ https://www.oecd.org/en/publications/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_b78f8b25-en.html

12

Školní úrazovost

12 ŠKOLNÍ ÚRAZOVOST

Ve školním roce 2024/2025 bylo České školní inspekci zasláno 45 681 záznamů o úrazech¹²¹. Komunikace ohledně úrazů je realizována prostřednictvím elektronického systému InspIS DATA. Počet evidovaných úrazů byl ve školním roce 2024/2025 o 895 vyšší než ve školním roce 2023/2024, nárůst činí 2 %.

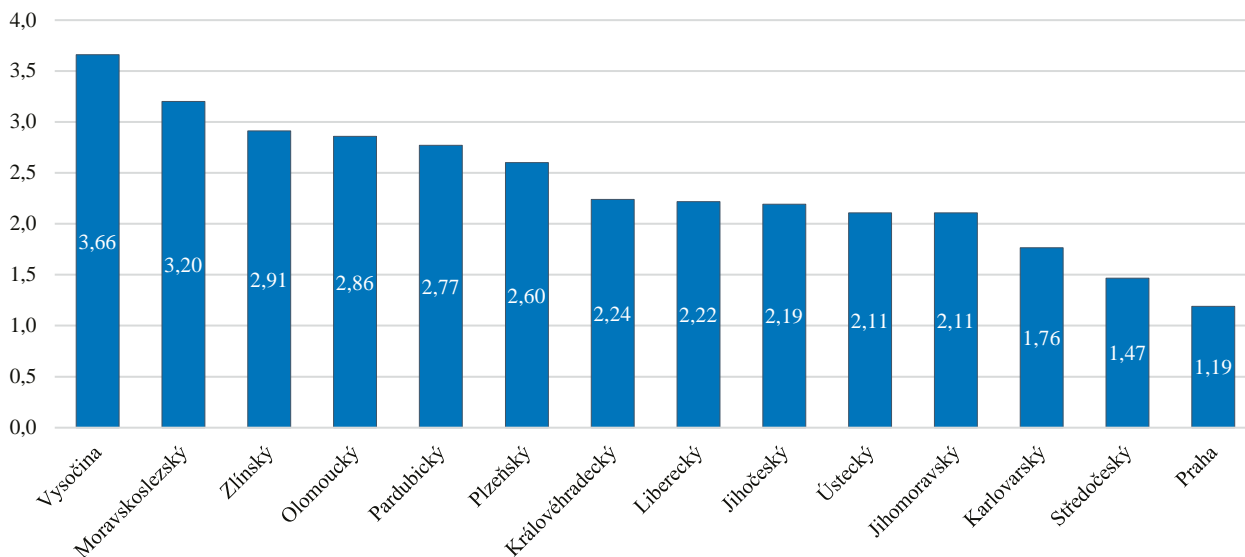
Významný podíl záznamů o úrazu (44 %) byl vyhotoven a zaslán mj. na žádost zákonných zástupců žáků, především z důvodu plnění úrazového pojištění. Celkový index úrazovosti (počet úrazů na 100 žáků) je stejný jako loňský rok (2,4). Nejvyšší absolutní počet úrazů i index úrazovosti vykazují dlouhodobě základní školy, těsně následované středními školami.

TABULKA 70 | Počty úrazů podle druhu školy – školní rok 2024/2025

Druh školy	Počet úrazů	Podíl záznamů na základě žádosti (v %)	Index úrazovosti
Mateřská škola	2 014	30,4	0,6
Základní škola	27 585	43,5	2,8
Střední škola a konzervatoř	12 510	46,8	2,5
Vyšší odborná škola	69	53,6	0,3
Ostatní školy a školská zařízení	3 503	44,4	–
Celkem	45 681	44,0	2,4

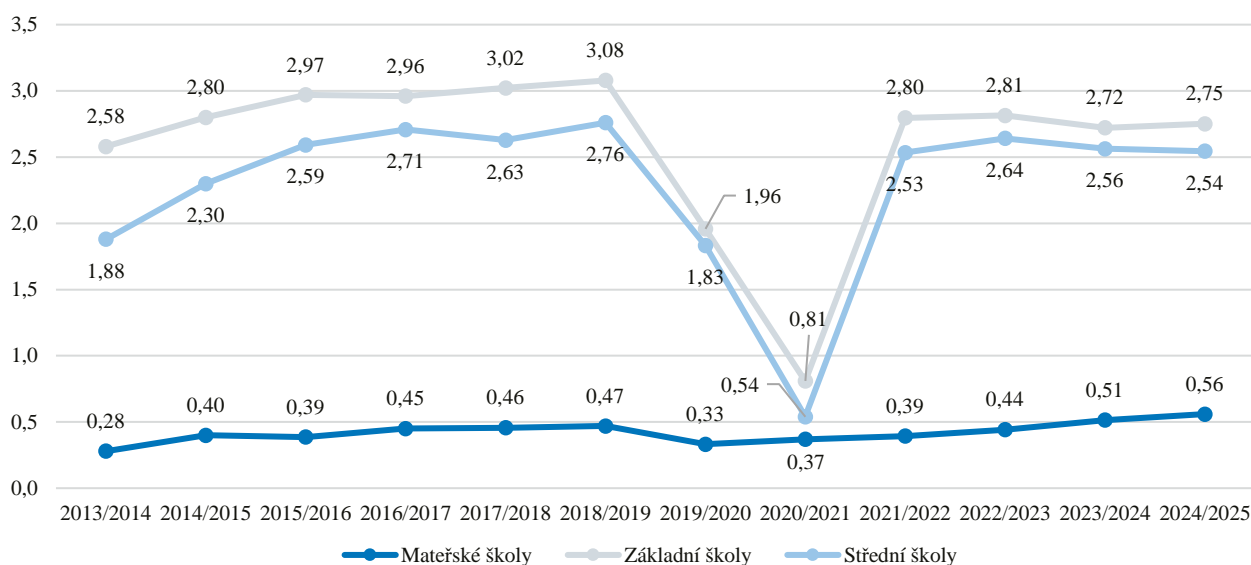
Překvapivě velké rozdíly ukazuje porovnání indexu úrazovosti (za všechny typy škol) po jednotlivých krajích. Obdobně jako v předcházejících letech byla nejvyšší míra úrazovosti zaznamenána ve školách Kraje Vysočina, kde je více než trojnásobná oproti nejnižšímu indexu pro hlavní město Praha.

GRAF 133 | Index úrazovosti v krajích



Zatímco v základních a středních školách se v posledních čtyřech školních letech hodnoty indexu úrazovosti drží mírně pod úroveň, které dosahovaly před pandemií covidu-19, v mateřských školách lze pozorovat slabý, ale soustavný nárůst. Naproti tomu ve středních školách je patrný mírný, ale již druhý rok pozorovaný pokles indexu úrazovosti.

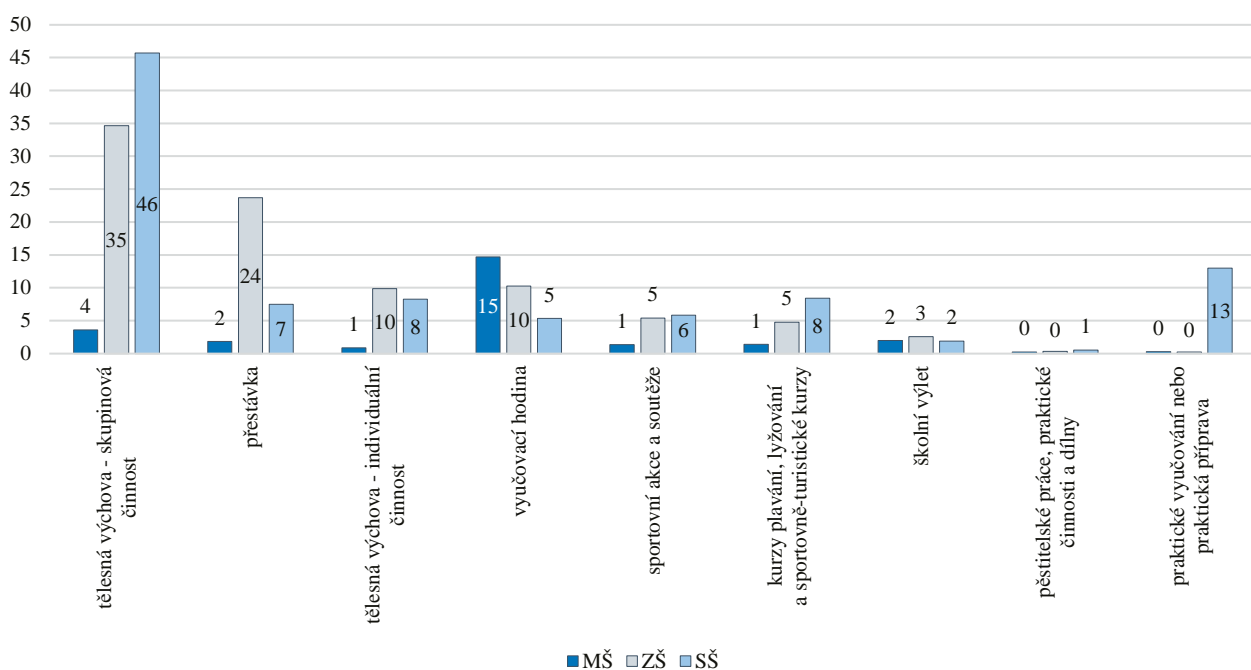
¹²¹ Podle vyhlášky č. 64/2005 Sb. vyhotovuje škola nebo školské zařízení záznam o úrazu, jde-li o úraz, jehož důsledkem byla nepřítomnost dítěte, žáka nebo studenta (dále jen „žák“) ve škole nebo školském zařízení zasahující alespoň do dvou po sobě jdoucích vyučovacích dnů, nebo o úraz smrtelný, dále na žádost zákonného zástupce žáka nebo zletilého žáka, a také v případě, že je pravděpodobné, že žáků bude poskytnuta náhrada za bolest a ztížení společenského uplatnění způsobené úrazem.

GRAF 134 | Trendy vývoje úrazovosti (podle ročního indexu)

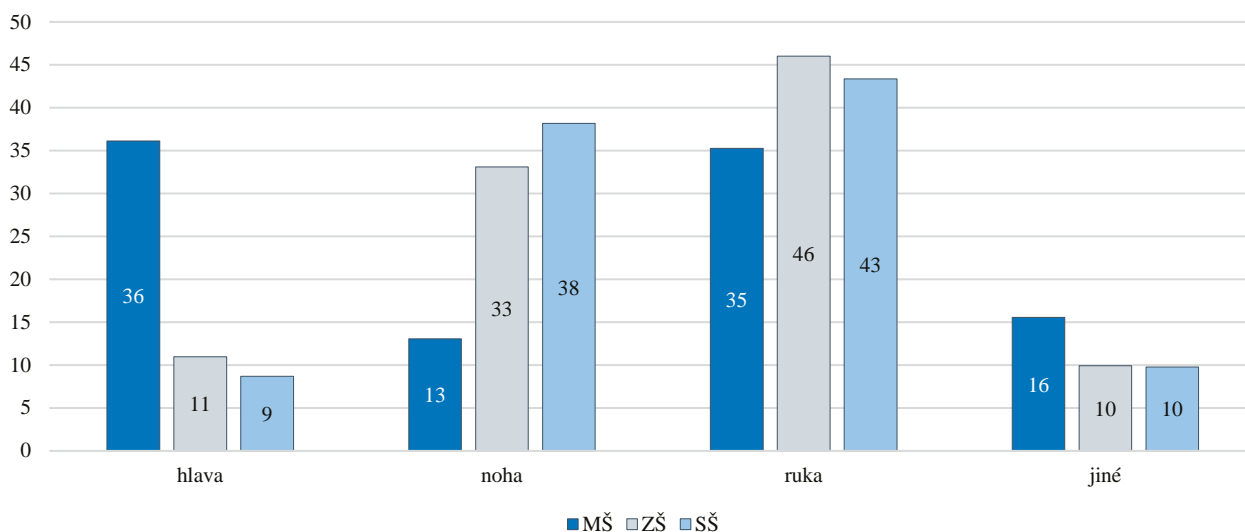
12

Z dat nelze rozpoznat, nakolik je nárůst indexu úrazovosti v mateřských školách způsoben reálným zvýšením počtu úrazů dětí a nakolik případně častějším zaznamenáváním méně významných úrazů, které školy dříve ponechávaly bez záznamu.

Předmětem pravidelného sledování je, při jakých činnostech docházelo ke školním úrazům a jaké části těla dětí a žáků byly poraněny; v případě obou parametrů se meziročně poměry mění jen minimálně. V základních školách mírně poklesl podíl úrazů v tělesné výchově a mírně narostl podíl úrazů během přestávky, v mateřských školách se mírně zvýšil podíl úrazů vzniklých během vyučovací hodiny (mimo tělesnou výchovu).

GRAF 135 | Poměr vzniku úrazů při různých činnostech ve škole / školském zařízení (v %)

Vyšší míra úrazovosti během přestávek v základních školách, v nichž obvykle probíhá organizovanější dozor pedagogů oproti středním školám, nemá jasné vysvětlení; nastiňuje však otázku, nakolik je pedagogický dozor efektivní a zda by dohled nad žáky během přestávek nemohl být realizován lépe. Naproti tomu vyšší podíl úrazů při sportovních aktivitách (hodiny tělesné výchovy, skupinové aktivity) na středních školách oproti základním školám lze pravděpodobně přičíst náročnějším, a tedy do jisté míry rizikovějším činnostem, které v rámci těchto aktivit žáci provádějí.

GRAF 136 | Poměr výskytu úrazů podle poraněných částí těla (v %)

Znepokojivým zjištěním je dlouhodobě vysoký podíl úrazů hlavy u dětí v MŠ, a to vzhledem k obecně vyšší nebezpečnosti a potenciálně mnohem závažnějším důsledkům takových úrazů pro zdraví dětí. Zcela zásadním krokem pro omezení rizika dalších úrazů je, aby MŠ u každého zaznamenaného úrazu vyhodnotily příčinu a formulovaly opatření, jak podobným úrazům v budoucnu předejít. Nejobvyklejším zraněním je vedle toho dlouhodobě poranění ruky těsně následované poraněním nohy.

Je trvalým úkolem pro školy a školská zařízení všech typů, aby u každého jednotlivého úrazu vyhodnocovaly, zda mu mohlo být nějakým způsobem zabráněno, a na základě takové úvahy přijímaly vhodná preventivní opatření s cílem snížit riziko dalšího ohrožení zdraví dětí a žáků na minimum.

13

Kontrolní činnost v zařízeních školního stravování

13 KONTROLNÍ ČINNOST V ZAŘÍZENÍCH ŠKOLNÍHO STRAVOVÁNÍ

13.1 Souhrnné poznatky z kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

13.1.1 Vymezení kontrolní činnosti v oblasti školního stravování

Školní stravování je nejen nedílnou součástí vzdělávacího systému, ale také významným nástrojem pro podporu zdravého životního stylu a snižování socioekonomických nerovností mezi dětmi. Ve školním roce 2024/2025 se inspekční činnost v této oblasti soustředila na klíčové aspekty, které ovlivňují kvalitu a dostupnost stravovacích služeb pro děti, žáky a studenty, a to i v kontextu novely vyhlášky č. 107/2005 Sb., o školním stravování, která po 30 letech přináší několik významných změn (novela zaměřená na modernizaci stravovacích standardů klade větší důraz na dietní stravování a flexibilnější přístup k individuálním potřebám žáků). Změny jsou v souladu se Strategii 2030+ a jejich zavedení by mělo pomoci školním jídelnám poskytovat kvalitní stravu a podporovat zdraví a pohodu všech dětí, žáků a studentů v rámci školního prostředí.

Hlavními úkoly školního stravování jsou:

- zajistit výživu pro strážníky podle jejich fyziologických potřeb v závislosti na věku,
- realizovat významný sociální aspekt,
- být vzorem správného stravování a stolování včetně rozvoje praktických dovedností,
- podporovat a upevňovat návyky zdravého životního stylu,
- rozvíjet partnerství škola – školní jídelna – strážníci – rodičovská veřejnost.

Ve školním roce 2024/2025 probíhala kontrolní inspekční činnost ve všech typech zařízení školního stravování (školní jídelna, vývařovna, výdejna, výdejna lesní mateřské školy). Kontrola byla zaměřena na ověření dodržování vybraných ustanovení právních předpisů vztahujících se ke školnímu stravování. Předmětem kontroly bylo zejména posouzení souladu poskytovaných služeb s požadavky legislativy, a to s ohledem na specifické potřeby jednotlivých cílových skupin strážníků (dětí, žáci, studenti) a typy školských zařízení, pro které jsou stravovací služby zajišťovány.

Obsahové zaměření kontroly školního stravování se soustředilo na komplexní posouzení podmínek, za kterých jsou stravovací služby ve školách a školských zařízeních poskytovány. Kontrola zahrnovala stanovení finančních normativů a výše úplaty za školní stravování, provozní aspekty včetně zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví, poskytování jiných forem stravovacích služeb a doplňkové činnosti. Dále byly hodnoceny dodržování výživových norem stanovených pro školní stravování, pestrost stravy, zajištění dietního stravování pro strážníky se specifickými stravovacími potřebami a také způsob řízení školního stravování z hlediska organizačního a provozního zabezpečení.

Kontrola se v oblasti podmínek poskytování školního stravování zaměřila na obsahové náležitosti vnitřního řádu školského zařízení a na prokazatelné seznámení strážníků s řádem. V rámci rozsahu poskytovaných služeb bylo ověřováno, zda strážníkům byla pravidelně poskytována strava, na kterou mají nárok – tedy hlavní i doplňková jídla, včetně zajištění pitného režimu. U výživových norem se kontrola soustředila na čtyři klíčové komodity: tuky, cukry, zeleninu a ovoce. V oblasti dietního stravování byla sledována realizace dietního režimu včetně možnosti individuálně přizpůsobeného stravování. Cílem bylo ověřit, zda školní jídelny ve všech kontrolovaných subjektech maximálně vycházejí vstříc strážníkům se specifickými stravovacími potřebami, které vyplývají z jejich zdravotního stavu.

Kontrola se dále zaměřila na to, jak školy a zařízení školního stravování využívají svůj potenciál ke zmírňování socioekonomických nerovností mezi dětmi a žáky. Posuzováno bylo, zda a jakým způsobem je školní stravování zpřístupňováno dětem, žákům a studentům pocházejícím z méně příznivého socioekonomického prostředí. Součástí kontroly bylo také zjišťování míry využívání dostupných dotačních programů na stravné a sledování počtu strážníků, kteří jsou prostřednictvím těchto dotací podporováni. Cílem bylo ověřit, zda školy aktivně a efektivně řeší rovnost při poskytování školských služeb.

V oblasti bezpečnosti a ochrany zdraví ve školách a školských zařízeních byla kontrola zaměřena především na zajištění dohledu nad nezletilými strážníky a na vytváření bezpečného a zdraví neohrožujícího prostředí během poskytování školního stravování. Hodnocena byla organizace dohledu v průběhu stravování, dostupnost personálu odpovědného za dohled a opatření k prevenci úrazů v prostorách školních jídelen. Kontrola se rovněž zabývala tím, zda jsou dodržována pravidla pro bezpečný pohyb dětí a žáků v prostorách zařízení školního stravování a zda jsou zaměstnanci proškoleni v oblasti bezpečnosti.

13.1.2 Souhrn kontrolní činnosti v zařízeních školního stravování

Ve školním roce 2024/2025 bylo realizováno celkem 1 495 inspekčních kontrol zaměřených na oblast školního stravování. Z tohoto počtu bylo 1 440 kontrol (96 %) provedeno ve školních stravovacích zařízeních, která jsou součástí právnických osob vykonávajících činnost školy nebo školského zařízení. Zbývajících 55 kontrol se týkalo samostatných právních subjektů provozujících školní stravování.

Z hlediska zřizovatelů bylo kontrolováno 1 178 zařízení školního stravování zřízených obcemi, 182 zařízení zřizovaných kraji, 18 zařízení zřizovaných Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy, 1 zařízení zřizované orgánem státní správy, 11 zařízení zřizovaných církevními institucemi a 105 zařízení provozovaných subjekty privátního sektoru.

V 99 % kontrolovaných zařízení školního stravování bylo zjištěno, že poskytování školního stravování probíhá v souladu se zápisem do rejstříku škol a školských zařízení. Tento výsledek svědčí o vysoké míře souladu mezi skutečně realizovanou činností a formální evidencí v rejstříku, což je důležité nejen z hlediska legislativního rámce, ale také pro zajištění transparentnosti a správného fungování systému školního stravování.

Ve školním roce 2024/2025 bylo uskutečněno celkem 1 415 inspekčních kontrol (95 %) v rámci komplexní inspekční činnosti, které byly součástí plánovaných aktivit České školní inspekce. Dále bylo provedeno 51 samostatných kontrol (3 %) a 29 inspekčních činností (2 %) na základě žádostí ze strany soukromých škol z důvodu přiznání státní dotace na školní stravování. Pouze v nepatrném zlomku kontrolovaných zařízení zaznamenala ČŠI v oblasti školního stravování nějakou formu vyjádření nespokojenosti zákonných zástupců s poskytovanými službami, ale řešena nebyla žádná stížnost.

Ve sledovaných zařízeních školního stravování se ve školním roce 2024/2025 stravovalo celkem 382 169 osob (údaj vždy za poslední měsíc před datem kontroly). Z tohoto počtu tvořili 311 037 strážníků dětí, žáci a studenti využívající školní stravování, 57 139 strážníků byli pracovníci škol a školských zařízení.

Kapacita kontrolovaných zařízení činila 565 475 míst pro školní stravování. Tato kapacita byla využita z 55 % pro školní stravování dětí, žáků a studentů, celkově (včetně všech strážníků) dosáhla míra využití 68 %.

Neuspokojivě nízká účast dětí, žáků a studentů na školním stravování je závažným faktem, přesto se tímto tématem aktivně zabývá pouze 41 % ředitelů škol, zatímco 59 % z nich se nízkou účastí strážníků nezabývá. Tento stav může mít dopad nejen na výživu dětí, žáků a studentů, ale i na efektivní využití kapacit školních jídelen.

Přibližně 20 % kontrolovaných škol a školských zařízení zajišťovalo školní stravování prostřednictvím externího provozovatele stravovacích služeb. Téměř ve všech těchto případech byla mezi školou a poskytovatelem uzavřena smluvní ujednání o poskytování školního stravování, která obsahovala všechny požadované náležitosti v souladu s platnou legislativou. Smlouvy zpravidla zahrnovaly specifikaci rozsahu poskytovaných služeb, stanovení výše finančních normativů, zajištění dohledu nad nezletilými strážníky, plnění výživových norem a další podmínky nezbytné pro kvalitní a bezpečné poskytování školního stravování.

Rozsah poskytovaných stravovacích služeb byl ve většině škol a školských zařízení dodržen v souladu s jejich typem a byla zajištěna odpovídající nabídka jídel v souladu s vyhláškou. V návaznosti na délku pobytu strážníků ve škole či školském zařízení jim byla poskytována hlavní jídla, jako je oběd a večeře, a rovněž doplňková jídla, mezi něž patří snídaně, přesnídávka, svačina a druhá večeře. Tímto způsobem bylo zajištěno, aby strážníci měli přístup k nutričně vyvážené stravě po celou dobu svého pobytu. Nejčastějším nedostatkem bylo neposkytování druhých večeří věkové skupině strážníků nad 15 let, případně chyběl u celodenního stravování souhlas nadpoloviční většiny strážníků s poskytováním stravy bez doplňkových jídel (jen snídaně a hlavní jídla) v součtu finančních normativů pro všechna jídla.

Ve školním roce 2024/2025 nebyla v části sledovaných školních jídelen do nabídky zařazena příprava dietních pokrmů, a to i přesto, že je strážníci s dietním omezením vzhledem ke svému zdravotnímu stavu či specifickým potřebám požadovali. Tato skutečnost představuje přetrvávající nedostatek v oblasti dostupnosti školního stravování pro všechny

skupiny strážníků bez rozdílu. Dietní pokrmy byly připravovány pouze ve 192 školních jídelnách, v dalších 428 zařízeních školního stravování byla dietní strava zajišťována individuálně – formou ohřevu a podáváním pokrmů připravovaných doma rodiči. Necelá třetina (29 %) ředitelů škol se problematikou dietního stravování vůbec nebo aktivně nezabývá. Nicméně většina zařízení, která dietní stravování poskytují, postupuje v souladu s právními předpisy, spolupracuje s odborným pracovníkem nebo konzultantem specializovaným na přípravu dietních pokrmů. Mezi nejčastěji poskytované diety patří bezlepková dieta. Ve všech sledovaných případech byly strážníkům zpřístupněny informace o obsažených alergenech v nabízených pokrmech, a to prostřednictvím jídelních lístků, nástěnek nebo webových stránek. Tím byla zajištěna informovanost strážníků i jejich zákonných zástupců.

V mateřských školách, školských výchovných a ubytovacích zařízeních, stejně jako ve školských zařízeních pro výkon ústavní nebo ochranné výchovy, zajišťovaly školní jídelny celodenní pitný režim. Na základních a středních školách měli žáci nápoje k dispozici zejména při obědě, a to prostřednictvím vířičů, termosů či jiných nádob. Nápoje byly zpravidla nabízeny formou alternativní nabídky, která umožňovala výběr z několika druhů – nejčastěji voda, voda s citronem, ovocná šťáva, ovocné koncentráty, neslazený nebo slazený čaj.

TABULKA 71 | Přehled poskytovaných nápojů – podíl kontrolovaných subjektů (v %)

Nabídka	Podíl zařízení			
	2021/2022	2022/2023	2023/2024	2024/2025
Voda / voda s citronem / neslazená	96,0	100,0	100,0	100,0
Minerální vody	16,3	7,0	5,9	6,7
Šťáva / ovocné koncentráty	82,8	82,4	74,3	74,2
Čaj slazený	88,7	88,0	86,7	82,0
Čaj neslazený	59,2	63,0	58,8	57,7

Dlouhodobě pozitivním zjištěním je, že si strážník v rámci nabídky obvykle může vybrat neslazený nápoj.

Cílem školního stravování je zajistit, aby strážník v dané věkové kategorii obdržel nejen odpovídající množství jídla zajišťující potřebný přísun energie a živin, ale také jídlo s optimálním složením z hlediska obsahu kalorií, bílkovin, tuků a sacharidů. Důraz je kladen na vyváženost stravy, její přizpůsobení nutričním potřebám dětí a žáků a dodržování výživových norem u vybraných druhů potravin. V reakci na aktuální výživové trendy, rostoucí výskyt dětské obezity a nadměrnou konzumaci cukrů a tuků se ČŠI zaměřila na kontrolu dodržování normativního obsahu tuků a cukrů ve stravě a na podporu zvyšování podílu ovoce a zeleniny.

TABULKA 72 | Zařízení školního stravování, která dodržela stanovené limity výživových norem – podíl zařízení (v %)

Školní rok	Tuky	Cukry	Zelenina	Ovoce
2019/2020	89,7	90,5	96,5	85,0
2020/2021	90,4	90,5	95,7	92,4
2021/2022	89,5	89,2	94,1	89,4
2022/2023	92,1	93,6	96,4	89,8
2023/2024	88,9	90,4	94,0	86,7
2024/2025	85,3	96,3	95,5	86,2

Přestože mírně poklesl podíl stravovacích zařízení, která dodržela stanovené limity pro tuky a ovoce, stále platí, že míra korespondence připravovaných pokrmů s požadavky výživových norem je vysoká.

Nedostatky v evidenci plnění spotřebního koše a v prokazování dodržení doporučených výživových dávek pro jednotlivé skupiny strážníků byly zjištěny pouze u 4 % kontrolovaných zařízení. Navzdory dílčím zjištěným nedostatkům lze konstatovat, že školní jídelny se aktivně snaží o zajištění vyvážené a zdravé stravy pro děti, žáky a studenty v souladu s výživovými doporučeními. Prokazují schopnost i ochotu reagovat na aktuální trendy v oblasti zdravé výživy, aktivně se zajímají o nové receptury a postupně rozšiřují nabídku o netradiční potraviny, jako jsou různé druhy obilovin nebo luštěnin, využívají také regionální potraviny. Výrazně se omezilo používání sybkých směsí, což přispívá ke zlepšení nutriční hodnoty pokrmů. Tyto pozitivní posuny se odrážejí nejen ve výživové kvalitě, ale i v atraktivitě nabízené stravy. Většina školních jídelen dokáže sestavit jídelní lístek tak, aby byl nutričně vyvážený, pestrý a zároveň atraktivní

pro strážníky, například formou tematických týdnů zaměřených na kuchyně cizích zemí, zaváděním salátových barů nebo nabídkou alternativních příloh.

Kontrolní činnost se zaměřila také na obsahové náležitosti vnitřních řádů školských zařízení v oblasti školního stravování. Ve většině kontrolovaných zařízení byly podmínky pro poskytování školního stravování upraveny ve vnitřních řádech, přesto bylo v 67 školských zařízeních zaznamenáno porušení – v některých zařízeních nebyl vnitřní řád školního stravování vůbec vydán, jinde chyběla specifikace podmínek pro poskytování školního stravování nebo byly tyto podmínky v rozporu s platnými právními předpisy, v několika zařízeních nebyli žáci a studenti prokazatelně seznámeni s obsahem vnitřního řádu, případně zákonní zástupci dětí a nezletilých žáků nebyli informováni o jeho vydání a obsahu. Zjištěné nedostatky poukazují na nutnost důslednějšího přístupu při tvorbě a aktualizaci vnitřních řádů a informovanosti strážníků a jejich zákonných zástupců.

V rámci kontrolní činnosti byl provoz zařízení školního stravování sledován také z hlediska zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví strážníků. Cílem bylo ověřit, zda jsou vytvořeny vhodné podmínky pro bezpečné stravování dětí a žáků v souladu s jejich věkovými a fyziologickými potřebami. Kontrola odhalila nedostatky v sedmi školských zařízeních, kde nebyla bezpečnost a ochrana zdraví dětí a žáků zajištěna dostatečným způsobem. Nejčastěji se jednalo o nevyhovující vybavení školních jídelen, které neodpovídalo fyziologickým potřebám strážníků, například nevhodná výška stolů a židlí nebo nedostatečné prostorové uspořádání. Pozitivním zjištěním však bylo, že téměř ve všech kontrolovaných zařízeních byl během stravování zajištěn dohled a přítomnost personálu odpovědného za dohled nad strážníky, což přispělo k bezpečnému průběhu stravování a podpoře správných stravovacích návyků.

Doplňkovou činnost provozovalo 47 % kontrolovaných školních jídelen. Tato činnost byla nejčastěji využívána k zajištění stravování pro zaměstnance jiných škol a školských zařízení, k pokrytí poptávky po svačinách pro žáky základních škol, které nejsou zahrnuty do systému školního stravování, nebo pro klienty sociálních služeb stejného zřizovatele. Doplňková činnost efektivně využívala volnou kapacitu školních jídelen a zároveň nenarušovala provoz hlavní činnosti, tedy školního stravování. Většina zařízení ji provozovala v souladu s pravidly a bez negativního dopadu na kvalitu či organizaci stravování dětí a žáků. Kontrola však odhalila dílčí nedostatky u 4 % zařízení, kde byly náklady na doplňkovou činnost hrazeny z prostředků určených pro hlavní činnost, konkrétně z finančních prostředků státního rozpočtu. Tento postup je v rozporu s platnou legislativou a pravidly nakládání s veřejnými prostředky. Zjištění poukazují na nutnost důsledného oddělení financování hlavní a doplňkové činnosti a na potřebu pravidelného interního i externího dohledu nad hospodařením školních jídelen.

13.1.3 Finanční limity a úplata za školní stravování

Vyhláška o školním stravování stanovuje pro veřejná zařízení školního stravování rozpětí finančních limitů na nákup potravin podle věkových skupin strážníků. Tyto limity zároveň určují výši úplaty za školní stravování, kterou hradí zákonní zástupci nebo strážníci. Kontrolní šetření odhalilo nesprávně stanovenou výši úplaty ve 12 školských zařízeních. Dále bylo zjištěno, že ve 24 případech nebyli strážníci správně zařazeni do odpovídajících věkových skupin, což ovlivňuje nejen výši úplaty, ale také množství poskytované stravy. Tyto nedostatky se týkaly zejména dětí v mateřských školách a žáků v přípravných třídách základních škol, kde může být věkové zařazení specifické a vyžaduje zvýšenou pozornost. Zjištění poukazují na nutnost důsledného dodržování pravidel stanovených vyhláškou, správného zařazování strážníků a pravidelné kontroly výše úplaty, aby bylo zajištěno spravedlivé a zákonné poskytování školního stravování.

Ve školních jídelnách, které jsou zřizovány církví nebo soukromou osobou, je cena za poskytované stravovací služby stanovována přímo zřizovatelem. Na rozdíl od veřejných zařízení školního stravování, kde se výše úplaty odvíjí od finančních limitů určených vyhláškou, mají církevní a soukromá zařízení větší míru samostatnosti při určování cen.

Kontrolní šetření ukázalo, že pro celkem 6011 strážníků ze sociálně znevýhodněného prostředí je zajištěna nějaká forma finanční podpory na úhradu úplaty za školní stravování. Zjištěný počet podpořených strážníků potvrzuje význam tohoto opatření a jeho praktický dopad na každodenní život dětí, žáků a studentů ve školách. V rámci poskytované podpory byla zjištěna průměrná výše dotace ve výši 40 Kč na jednoho strážníka za jeden stravovací den.

13.2 Závěry a doporučení pro zařízení školního stravování

Z provedených kontrolních zjištění vyplývá, že úroveň školního stravování a kvalita poskytovaných služeb se postupně zvyšují. Školní jídelny se systematicky snaží nabízet strážníkům vyváženou a nutričně hodnotnou stravu, přičemž

kladou důraz na pestrost jídelníčků, vhodnou skladbu pokrmů a odpovídající výběr nápojů. Cílem těchto snah je nejen naplnit hlavní funkci školního stravování – tedy zajistit dostatečný přísun energie a živin pro děti, žáky a studenty – ale zároveň podporovat zdravé stravovací návyky.

Přestože se situace postupně zlepšuje, u některých škol a školských zařízení, jejichž součástí je školní jídelna, stále přetrvává nedostatečná podpora ze strany vedení škol a pedagogických pracovníků.

Mezi nadále aktuální výzvy v oblasti školního stravování patří zejména zvyšování počtu dětí, žáků a studentů využívajících služeb školní jídelny, kontinuální zlepšování kvality připravovaných pokrmů, podpora zavádění dietního stravování s cílem rozšířit počet školních jídelen, které budou dietní stravu poskytovat, a v neposlední řadě také optimalizace organizace vyučování tak, aby bylo všem strávníkům umožněno se plynule stravovat v rámci školního dne.



14

Veřejnosprávní kontrola

14 VEŘEJNOSPRAVNÍ KONTROLA

14.1 Základní údaje o veřejnosprávní kontrole

Veřejnosprávní kontrola využívání finančních prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením je nezbytným nástrojem pro zajištění transparentnosti, efektivity a odpovědnosti při nakládání s finančními prostředky ve veřejné správě. Jejím hlavním cílem je ověřovat soulad činností kontrolovaných subjektů s platnými právními předpisy a zajišťovat hospodárné využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu. Veřejnosprávní kontrola je upravena několika legislativními normami, které stanovují rámec pro její výkon a zajišťují, že kontrolní procesy probíhají v souladu se zákonem.

U veřejnosprávní kontroly vykonávané Českou školní inspekcí (dále „ČŠI“) je to především zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), konkrétně ustanovení § 174 odst. 2 písm. d) a e), neboť na základě tohoto zákona je Česká školní inspekce oprávněna vykonávat kontrolní činnost ve školách a školských zařízeních za účelem zajištění kvality a efektivity vzdělávacího procesu. Dále je to zákon č. 320/2001 Sb., o finanční kontrole ve veřejné správě a o změně některých zákonů (zákon o finanční kontrole), ve znění pozdějších předpisů, který stanovuje pravidla pro provádění finanční kontroly, včetně povinností a odpovědností subjektů zapojených do procesu kontroly. Jeho cílem je zajistit efektivní a hospodárné využívání veřejných prostředků. Zákon č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů upravuje obecné zásady a postupy kontrolní činnosti, práva a povinnosti kontrolních orgánů a kontrolovaných subjektů, zákon č. 563/1991 Sb., o účetnictví, ve znění pozdějších předpisů vymezuje povinnosti v oblasti vedení účetnictví a finančního výkaznictví, které jsou klíčové pro provádění efektivní kontroly a zajištění transparentnosti v hospodaření. Tyto zákony poskytují právní rámec pro výkon veřejnosprávní kontroly a zajišťují, že kontrolní procesy probíhají v souladu s principy zákonosti, objektivnosti, nestrannosti, transparentnosti a profesionality.

K hlavním cílům veřejnosprávní kontroly realizované ČŠI patří:

- ověření, zda školy a školská zařízení dodržují platné právní normy, včetně zákonů, vyhlášek a nařízení, které se vztahují ke vzdělávacímu procesu a hospodaření s veřejnými prostředky (kontrola souladu s právními předpisy),
- kontrola, zda jsou finanční prostředky přidělené školám a školským zařízením využívány hospodárně, efektivně a účelně a zda jsou v souladu s rozpočtovými pravidly (ověření efektivního využití finančních prostředků),
- posouzení, zda mají školy zavedeny efektivní vnitřní kontrolní mechanismy, které zajišťují správné řízení a administraci finančních a materiálních zdrojů (prověření funkčnosti vnitřních kontrolních systémů),
- zjištění případných nedostatků provedenými kontrolami ve sledovaných oblastech a sledování, zda jsou přijímána a realizována opatření k jejich odstranění (identifikace a řešení nedostatků),
- ověření, zda školy reagují na změny v právním a ekonomickém prostředí a zda přizpůsobují své postupy a systémy těmto změnám (přizpůsobení se změnám podmínek).

V rámci toho probíhala kontrola, zda poskytnuté finanční prostředky státního rozpočtu byly přijaty a použity oprávněně, zda údaje o hospodaření s finančními prostředky státního rozpočtu věrně zobrazují zdroje, stav a pohyb těchto prostředků, zda u kontrolovaných operací byla dodržena kritéria hospodárnosti, efektivnosti a účelnosti a zda má kontrolovaná osoba, která je veřejným subjektem, zavedený funkční vnitřní kontrolní systém.

Ve školním roce 2024/2025 byla veřejnosprávní kontrola využívání prostředků státního rozpočtu poskytnutých školám a školským zařízením realizována zejména na žádost MŠMT a také ve školách, kde bylo při komplexní inspekční činnosti identifikováno riziko nesprávného nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu. Na žádost MŠMT se jednalo o prověření oprávněnosti použití finančních prostředků poskytnutých z Národního plánu obnovy na doučování (dále „NPO“), prevenci digitální propasti (dále „DIGI“) a podporu rovných příležitostí (dále „PROP“).

14.2 Výsledky kontrolní činnosti ČŠI za školní rok 2024/2025

Ve školním roce 2024/2025 bylo provedeno celkem 145 veřejnosprávních kontrol zaměřených na finanční kontrolu nakládání s prostředky státního rozpočtu poskytnutými školám a školským zařízením na základě § 160–163 školského zákona. Ve 24 případech proběhla kontrola na základě zjištěných rizik při komplexní inspekční činnosti nebo na základě podnětu při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu, 121 veřejnosprávních kontrol bylo provedeno na základě žádosti MŠMT o součinnost při prověření oprávněnosti použití finančních prostředků poskytnutých z Národního plánu obnovy.

Finanční prostředky z NPO byly školám poskytovány prostřednictvím předem určeného ad hoc normativu. Školy o tyto prostředky nežádaly, byly jim přidělovány automaticky prostřednictvím kraje. Účel použití finančních prostředků a další podmínky byly stanoveny v konkrétním věstníku. Společným prvkem těchto dotačních programů je směřování k podpoře vzdělávání a rovných příležitostí v rámci školství se zaměřením na obnovu a rozvoj po krizových situacích.

Programy byly zacíleny na klíčové oblasti ve vzdělávání, jako je doučování, přemostění digitální propasti a podporu znevýhodněných skupin žáků, což jsou důležité faktory pro zajištění kvalitního vzdělávání. Všechny měly za cíl podporovat rovné příležitosti, ať už jde o přístup k technologiím (DIGI), nebo obecně o podporu znevýhodněných skupin (PROP).

TABULKA 73 | Objem kontrolovaných prostředků v rámci veřejnosprávní kontroly (v Kč)

	VSK SR ¹²² (24 škol)	VSK NPO ¹²³ (6 škol)	VSK NPO DIGI (63 škol)	VSK NPO DUP (8 škol)	VSK NPO PROP (44 škol)	Celkem
Celkový objem přijatých finančních prostředků SR z MŠMT	519 420 276	1 344 025	13 119 806	1 209 000	87 250 941	622 344 048
Celkový objem vynaložených finančních prostředků SR v období prověřovaném VSK na místě	472 624 869	1 215 885	12 298 149	1 209 000	39 827 031	527 174 934
Objem vynaložených finančních prostředků SR, které ČŠI v kontrolovaném období na místě přezkoumala	294 060 457	1 215 885	11 003 116	1 209 000	37 685 107	345 173 565
Celkový objem zjištěných nedostatků	2 263 686	7 100	1 685 408	150 564	54 505	4 161 263
Odhad výše neoprávněně čerpaných finančních prostředků SR	2 182 337	7 100	1 625 536	150 564	43 984	4 009 521

Z dotací poskytnutých kontrolovaným školám a školským zařízením ze státního rozpočtu kontrolní týmy České školní inspekce přezkoumaly na místě vzorek představující 84 % dotace na příjmu a 65 % vynaložených prostředků. K porušení právních předpisů při nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu došlo v 62 případech; tento značný podíl kontrol s pozitivním výsledkem byl dán faktem, že kontrola často probíhala v subjektech, v nichž předem získané podklady naznačovaly možné nesprávné využití finančních prostředků. Toto cílené zaměření na problematické případy přirozeně vedlo k vyššímu procentu zjištěných nesrovnalostí. Největší podíl (téměř 80 %) z kontrolovaných 145 subjektů tvořily školy a školská zařízení, které zřizuje obec, téměř celý zbytek kontrolovaných subjektů zřizuje kraj.

V případě použití finančních prostředků z NPO se zjištěné nedostatky nejčastěji týkaly nedodržení účelu použití dotace stanovené příslušným věstníkem. U kontroly využití prostředků státního rozpočtu na přímé náklady bylo zjištěno nejčastěji pochybení v nakládání s finančními prostředky na platy, dále byla zjištěna pochybení ve vedení účetnictví (účetní operace nedoloženy příslušnými doklady, použití finančních prostředků státního rozpočtu v doplňkové činnosti, nesoulad mezi údaji v účetních záznamech a účetních dokladech) a zúčtování dotací a další pochybení bylo zjištěno v zavedení, nastavení nebo fungování vnitřního kontrolního systému.

V 59 subjektech (41 %) se jednalo o taková zjištění, která ve svém důsledku znamenala porušení rozpočtové kázně ve výši 4 009 521 Kč, u tří subjektů byly zjištěny nedostatky bez dopadu na čerpání rozpočtu a v celkové výši 151 742 Kč.

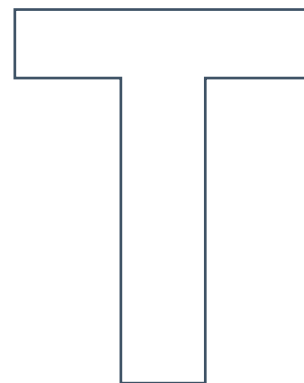
¹²² VSK SR – veřejnosprávní kontrola finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu (SR) na přímé náklady na vzdělávání.

¹²³ VSK NPO – veřejnosprávní kontrola finančních prostředků účelově poskytnutých z Národního plánu obnovy (NPO) na doučování, prevenci digitální propasti (DIGI), digitální učební pomůcky (DUP) a na podporu rovných příležitostí (PROP).

14.3 Závěry a doporučení

Ve školním roce 2024/2025 bylo realizováno 145 veřejnosprávních kontrol. Porušení právních předpisů, vztahujících se k hospodaření s finančními prostředky ze státního rozpočtu, jejich evidenci a zúčtování, nakládání s majetkem státu a ve veřejných subjektech k nefunkčnímu vnitřnímu kontrolnímu systému, bylo zjištěno v 62 kontrolovaných subjektech. V 59 kontrolovaných subjektech bylo identifikováno takové nakládání s finančními prostředky státního rozpočtu (nedodržení účelu dotace, nedoložení výdajů potřebnými doklady, vykazování vyšších výkonů, nesprávné vyplácení mzdových nároků apod.), které je porušením rozpočtové kázně. Na základě zjištěných nedostatků bylo podáno 56 podnětů příslušnému krajskému úřadu, 2 podněty příslušnému finančnímu úřadu, v jednom případě u neoprávněného čerpání nad 300 000 Kč ministerstvu financí. Ve všech případech byla uložena lhůta k přijetí opatření a odstranění nedostatků.

Na základě zjištění a dalších souvisejících poznatků je žádoucí, aby školy a školská zařízení důsledně prováděly systematickou kontrolu využívání přidělených finančních prostředků a věnovaly trvalou pozornost vzdělávání managementu škol a školských zařízení ve finanční oblasti. Zřizovatelé by měli zajišťovat vzdělávání vedoucích zaměstnanců v oblasti hospodaření a vnitřního kontrolního systému, zejména v zařízeních zřízených územními samosprávnými celky, důsledně vyžadovat dodržování ustanovení zákona o finanční kontrole ve všech školách a školských zařízeních, klást adekvátní důraz na dodržování principu legality a správné vedení účetnictví zřizovateli a v odůvodněných případech prověřit realizaci a účinnost opatření přijatých kontrolovanou osobou nebo zřizovatelem ve školách a školských zařízeních.



Tabulková část

TABULKOVÁ ČÁST

Seznam tabulek

Tabulka B 1	Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2022/2023 až 2024/2025
Tabulka B 2	Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení
Tabulka B 3	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ
Tabulka B 4	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ
Tabulka B 5	Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ
Tabulka B 6	Analýza stížností
Tabulka B 7	Úrazovost ve školním roce 2024/2025
Tabulka B 8	Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání

TABULKA B1 | Porovnání vybraných ukazatelů personálních podmínek v mateřských, základních a středních školách navštívených v letech 2022/2023 až 2024/2025

Sledovaný ukazatel	2022/2023			2023/2024			2024/2025		
	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ	MŠ	ZŠ	SŠ
Podíl kvalifikovaných PP ve sledované výuce (v %)	93,9	90,2	92,6	93,2	90,0	91,8	92,5	90,1	91,2
Podíl aprobovaných PP ve sledované výuce (v %)	–	76,0	84,9	–	74,1	84,7	–	75,1	83,9

TABULKA B2 | Účast ČŠI na konkurzech ředitelů škol a školských zařízení

Škola / školské zařízení	MŠ	MŠ + ZŠ	MŠ + ZŠ + SŠ	MŠ + ZŠ + ZUŠ	ZŠ	ZŠ + SŠ	SŠ	SŠ + VOŠ	ZUŠ	Školská zařízení	Celkový součet
Praha	16	6	1		12		5	1	2	2	45
Středočeský	43	22			20		7	3	3	5	103
Jihočeský	11	20			9	1	6	2	4	1	54
Plzeňský	11	11			13	1		2		2	40
Karlovarský	5	5			15	1	5	1	2	1	35
Ústecký	26	10			10	2	2		1	5	56
Liberecký	12	18			15		9	2	1	1	58
Královéhradecký	23	21			13		3		1	8	69
Pardubický	22	13	1		19	1	10	3	2	8	79
Vysočina	12	15			8	1	5		3	3	47
Jihomoravský	29	18	1	1	22	1	2		1	3	78
Olomoucký	16	23			6	1	6	1	2	3	58
Zlínský	8	12			8	1	2		2	2	35
Moravskoslezský	17	24			24	3	6		5	3	82
Celkový součet	251	218	3	1	194	13	68	15	29	47	839

TABULKA B3 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených MŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %
<i>(podíl vyučovacích jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		MŠ
Počet hospitací		6853
Obsah vzdělávání	Cíle vzdělávání vycházely především z očekávaných dovedností uvedených v TVP nebo ve ŠVP.	72,3
	Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.	14,1
	Cíle vzdělávání vycházely především z aktuálních podmínek a situací.	42,1
	Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.	27,3
	Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.	30,4
	Děti byly seznámeny s cílem většiny činností.	77,2
	Vzdělávací nabídka směřovala k naplnění zvolených cílů.	85,0
	Cíle vzdělávání byly vhodně zvoleny.	79,0
	Vzdělávání cíleně podporovalo socioemocionální rozvoj dětí.	69,2
	Vzdělávání obsahovalo vhodné příklady využití znalostí a/nebo dovedností v reálné situaci.	71,8
	Ve vzdělávání byly cíleně zařazeny činnosti posilující pozitivní sebepečet a sebevědomí dětí.	57,9
Organizace vzdělávání a užití metody	Vzdělávání bylo dobře organizačně promyšleno a realizováno.	72,8
	Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.	51,5
	Děti měly dostatek prostoru a vhodné vzdělávací nabídky pro rozvoj tvořivosti.	62,5
	Řízené činnosti vykazovaly znaky prožitkového učení (spontaneita, objevnost, aktivita a tvořivost, komunikativnost, konkrétnost, celostnost).	43,8
	Dostatečný prostor pro spontánní činnosti.	83,1
	Spontánní a řízené činnosti byly vzájemně provázané.	64,2
	Při řízených činnostech se účelně střídaly odlišné vzdělávací metody.	68,3
	Pedagog podporoval rozvoj divergentního myšlení – hledání různých řešení problémů a situací.	38,8
	Pedagog vytvářel příležitosti pro komunikaci mezi dětmi.	72,4
	Pedagog uplatňoval nemanipulativní styl komunikace.	83,8
	Pedagog dobře koordinoval svou činnost s dalšími pracovníky.	64,5
	Doba pro pobyt venku trvala zpravidla 2 hodiny v dopoledních hodinách.	75,3
	Děti měly dostatek volného pohybu.	93,6
	Pedagog respektoval individuální potřebu spánku a odpočinku jednotlivých dětí.	91,1
Dětem s nižší potřebou spánku byl nabízen jiný vhodný program namísto odpočinku dětí na lůžku.	79,0	
Děti	Téměř všechny děti byly vzdělávací nabídkou zaujaty.	85,1
	Během vzdělávání děti mezi sebou spolupracovaly.	59,0
	Vzdělávací nabídka pro dvouleté děti byla vhodná.	11,0
	Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.	58,9
	Během vzdělávání nebylo žádné dítě pasivní.	65,8
	Děti vyjadřovaly svoje názory, nápady a myšlenky.	80,9
	Mezi dětmi navzájem a mezi dětmi a pedagogem panovala příjemná atmosféra.	91,9
	Děti se chovaly podle společně stanovených pravidel soužití. (Nejde o herní, hygienická či bezpečnostní pravidla.)	77,6
	Děti účelně využívaly informační technologie.	12,5
Hodnocení	Pedagog poskytoval srozumitelnou zpětnou vazbu (popis toho, jak se dítě chovalo, co dělalo, v čem se posunulo apod.).	39,8
	Pedagog efektivně využíval podstatných prvků formativního hodnocení.	14,5
	Oceňování projevů a výkonů jednotlivých dětí bylo vhodné vzhledem k jejich možnostem.	81,6
	Děti přirozeně hodnotily svou činnost nebo činnosti ostatních na odpovídající úrovni.	32,4
	Pedagog kvalitně zhodnotil vzdělávací činnosti.	28,9
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální vzdělávání	47,4
	V menších skupinách	51,4
	Skupinové vzdělávání (kooperativní)	16,7
	Práce ve dvojici	16,4
	Samostatná práce dětí	64,2

TABULKA B4 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených ZŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
Počet hospitací		8 339	7 667	16 042
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	90,7	85,9	88,4
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	79,3	77,1	78,2
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	82,6	84,0	83,3
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	7,8	15,2	11,3
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	86,6	76,5	81,8
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	81,2	77,9	79,6
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	80,7	75,1	78,0
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	75,9	68,4	72,3
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	68,7	55,1	62,2
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	9,2	17,2	13,0
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	92,2	84,4	88,5
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	87,3	80,9	84,2
	Některá z učebních úloh poskytla/poskytne učiteli informaci o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	74,3	70,8	72,6
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	60,2	54,0	57,3
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	23,9	24,9	24,4
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	22,6	20,5	21,6
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	35,0	25,5	30,5
	Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	61,9	50,1	56,3
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	44,7	31,7	38,5
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,9	0,8	0,9
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	89,1	85,4	87,3
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	81,6	77,4	79,6
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	37,3	32,3	34,9
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	14,2	16,7	15,4
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	10,0	14,8	12,3
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	41,8	40,5	41,2
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	26,5	19,6	23,2
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů.	21,4	19,8	20,6
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	10,8	14,3	12,5
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	11,8	8,2	10,0
Interakce žáků	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	52,7	43,4	48,3
	Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	11,6	9,1	10,4
	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	59,5	55,8	57,7
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	39,4	36,5	38,0
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	34,7	33,9	34,3
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	40,9	31,5	36,4
Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	86,8	88,3	87,6	
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	61,5	43,7	53,0	

Sledované ukazatele		Podíl v %		
		1. stupeň	2. stupeň	ZŠ celkem*
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>				
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v učebních osnovách ve ŠVP.	96,0	96,1	96,0
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	24,0	26,1	25,0
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	30,4	20,4	25,6
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	21,1	14,3	17,8
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	11,5	15,7	13,5
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	44,7	41,7	43,3
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	45,9	38,6	42,5
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	56,8	49,0	53,1
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	36,3	27,3	32,0
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	67,8	59,0	63,6
	Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žákovských prací.	20,7	7,7	14,5
	Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	73,1	71,3
Skupinová výuka		27,1	24,9	26,0
Práce ve dvojici		15,8	19,4	17,5
Samostatná práce žáků		55,4	48,8	52,3
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem	53,3	60,9	56,9
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky	14,2	9,7	12,0
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky	15,0	19,2	17,0
	Digitální technologie nebyly využity účelně	1,6	3,0	2,3
	Digitální technologie nebyly k dispozici	5,2	5,1	5,2
	Digitální technologie nebyly využity vůbec	30,8	24,1	27,6

* Do celkového počtu jsou zahrnuty také hodiny zahrnující oba stupně.

TABULKA B5 | Zjištění z průběhu vzdělávacích činností v navštívených SŠ

Sledované ukazatele		Podíl v %					
(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)		G4	VG	SOV _m	SOV _z	nást.	SŠ celkem
Počet hospitací		970	591	3230	1151	265	6207
Organizace výuky	Metody výuky a úlohy pro žáky ve výuce podporovaly dosažení vzdělávacího cíle.	81,2	88,0	83,3	75,2	82,6	81,9
	Učitel u většiny zařazených metod dokázal uvést jejich význam pro dosažení cíle.	67,9	78,0	70,6	61,6	72,1	69,3
	V hodině se nevyskytovaly kázeňské problémy a vyrušování ovlivňující průběh hodiny.	90,8	91,4	88,5	81,5	88,7	87,8
	Po většinu hodiny byl některý žák (nebo více jednotlivých žáků) pasivní.	19,6	15,7	21,4	26,1	23,4	21,5
	Téměř všichni žáci pracovali / byli po většinu hodiny zapojeni do výuky.	69,4	75,8	66,6	55,9	63,0	65,8
	Čas vyučovací hodiny byl využit bez prodlev.	81,4	83,6	75,3	65,4	73,6	75,1
	Učitel poskytoval dostatek času pro řešení úlohy, formulaci odpovědi i reflexi procesů.	71,9	76,0	69,3	63,9	64,2	69,1
	Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.	71,0	73,6	66,5	59,9	64,2	66,5
	Učitel v hodině vytvářel podmínky, podněty a aktivní byli především žáci.	47,8	55,2	41,5	30,1	41,1	41,7
	V užitých vyučovacích metodách byl aktivním především učitel, méně již žáci.	22,6	20,3	27,8	36,1	27,2	27,8
Činnosti učitele	Učitel podněcoval žáky k úsilí plnit úkoly.	75,5	80,4	73,5	68,8	70,6	73,5
	Učitel projevoval zájem o žáky a jejich vzdělání.	78,3	86,6	76,8	73,3	73,2	77,2
	Některá z učebních úloh poskytl/poskytne učitel informací o zvládnutí aktuálně probíraného obsahu ve třídě.	71,0	79,2	67,6	61,8	65,7	68,1
	Vzdělávací cíl reagoval na výsledky a potřeby žáků.	51,8	56,0	51,4	45,5	46,8	50,6
	Většina komunikace učitele s žáky byla stručná.	20,7	14,6	24,7	27,3	23,4	23,5
	Učitel podporoval a vyžadoval od žáků obsahově náročnou komunikaci.	27,6	36,5	21,6	15,5	15,8	22,6
	Některé z užitých metod využívaly (příp. rozvíjely) kreativitu (tvořivost) žáků.	24,3	26,1	16,7	12,0	10,2	17,6
	Při řešení učebních úloh poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.	45,6	43,5	38,2	37,6	31,7	39,5
	Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.	19,5	23,4	19,1	21,6	11,3	19,7
	Ve třídě byl žák (žáci), kterému se nedařilo a kterému dal učitel najevo, že nepředpokládá dobrý výsledek.	0,6	0,2	0,5	0,9	0,0	0,5
Činnost žáků	Žáci dodržovali nastavená pravidla, příp. s pravidly učitel vhodně pracoval.	87,4	86,1	81,7	75,3	79,2	81,7
	Žáci před třídou bez obav pokládali otázky a sdělovali své postřehy.	74,7	79,4	73,3	66,5	69,4	72,7
	Žáci na odpovídající úrovni komentovali návrh řešení před zahájením své práce nebo její průběh či výsledek po skončení práce.	33,9	41,6	27,9	19,1	20,8	28,2
	Žáci slovně interpretovali informace získané z různých zdrojů a v různých formách.	21,3	22,7	16,7	12,3	11,3	17,0
	Žáci zobecňovali nebo konkretizovali získané poznatky, příp. „objevovali“ nové poznatky bádáním.	16,1	16,8	10,6	6,3	8,7	11,2
	Žáci aplikovali, příp. uváděli příklad využití, znalosti a dovednosti z předmětu v jejich reálné situaci.	40,1	41,6	40,7	45,0	39,6	41,4
	Žáci účelně využívali poznatky z jiného předmětu při řešení úloh v náročnosti odpovídající jejich věku.	20,5	23,0	18,9	17,8	15,8	19,2
	Žáci porovnávali a/nebo hodnotili různé návrhy řešení problému/úkolů.	20,0	24,9	13,8	10,9	10,6	15,2
	Žáci samostatně využívali (vyhledávali, třídili, analyzovali apod.) různé informační zdroje při řešení úlohy.	16,5	17,6	11,6	10,4	7,5	12,6
	Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.	6,0	6,1	3,3	3,0	4,2	4,0
	Žáci vhodně využili chyby ke svému učení.	41,3	45,3	37,6	32,2	40,4	38,0
	Žáci uváděli vhodné příklady z regionu nebo místní sociální komunity.	7,2	9,5	8,7	9,2	10,9	8,7

Sledované ukazatele		Podíl v %					
<i>(podíl vyuč. jednotek, v nichž byl daný jev pozorován – údaj v %)</i>		G4	VG	SOVm	SOVz	nást.	SŠ celkem
Interakce žáků	Při řešení úloh žáci využívali nebo rozvíjeli spolupráci.	51,6	57,0	44,4	33,1	35,5	44,3
	Učitel podněcoval dialog mezi žáky, který podporoval učení a prohlubování poznatku.	39,5	43,5	30,0	22,4	24,5	31,1
	Žáci v hodině mezi sebou cíleně diskutovali k zadanému úkolu (v rámci analýzy nebo řešení problému).	35,6	40,8	26,4	16,9	22,6	27,3
	Žákovské hodnocení své práce nebo práce spolužáků bylo podle předem známých kritérií.	22,5	27,2	20,5	19,9	15,8	21,2
	Nejpozději do skončení vyučovací hodiny byl žákům cíl zřejmý.	88,1	91,7	88,8	84,7	92,5	88,4
	Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na vlastní učení).	26,5	30,8	30,1	27,1	27,5	28,9
Vzdělávací obsah a učební úlohy	Vzdělávací cíl (cíle) byl obsažen v osnovách ve ŠVP, ať už přímo, nebo nepřímo.	92,5	96,8	94,4	95,0	95,5	94,5
	Součástí řešení učební úlohy byla analýza dat a vyvozování závěrů.	27,9	31,5	21,6	18,2	19,6	22,8
	V učební úloze obsahující text byly rozvíjeny čtenářské strategie.	21,6	27,1	17,0	12,0	21,1	17,9
	V učební úloze obsahující matematické objekty byla rozvíjena matematická gramotnost odpovídající věku žáků.	17,5	19,8	14,0	11,0	12,5	14,5
	V učební úloze obsahující cizojazyčný text byla rozvíjena jazyková gramotnost odpovídající věku žáků.	22,4	26,7	14,7	8,3	12,5	15,8
	Učební úloha umožňovala žákům řešit problém, který pro ně nebyl triviální.	42,2	45,3	34,9	27,7	27,2	35,4
	Učební úloha vyžadovala dodržení vytvořeného nebo daného pracovního postupu rozsahem odpovídajícím věku žáků.	35,5	36,5	33,4	26,3	32,1	32,7
	Ve vyučovací hodině byly vhodně využity zkušenosti žáků z reálného života.	48,7	50,3	47,3	58,2	44,2	49,7
	Vyučovací hodina cíleně rozvíjela postoje žáků.	34,6	37,2	22,8	19,5	18,5	25,2
	Učitel má doklady individuálního pokroku všech žáků. Může doložit odlišnou úroveň znalostí a dovedností vybraných žáků.	66,0	71,4	58,7	53,7	57,4	60,1
	Učitel využívá pro hodnocení výběrového portfolia žakovských prací.	8,0	12,4	7,8	6,0	8,3	7,9
Formy výuky (dominantní + výrazný)	Frontální výuka	66,6	67,7	74,6	83,8	77,7	74,5
	Skupinová výuka	20,7	22,2	17,7	12,6	8,7	17,3
	Práce ve dvojici	25,0	24,2	16,9	9,1	13,2	17,2
	Samostatná práce žáků	51,7	56,2	44,8	36,3	45,7	45,4
Využití digitálních technologií v hodině	Účelné využití digitálních technologií učitelem	62,3	64,0	64,1	63,5	64,9	63,7
	Účelné využití digitálních technologií některými žáky	13,5	16,8	9,5	6,7	6,4	10,2
	Účelné využití digitálních technologií všemi žáky	17,2	22,3	21,7	15,3	23,4	19,9
	Digitální technologie nebyly využity účelně	2,4	2,5	2,9	4,8	4,9	3,2
	Digitální technologie nebyly k dispozici	5,1	2,9	3,6	5,6	3,0	4,1
	Digitální technologie nebyly využity vůbec	23,3	21,2	21,9	22,4	18,9	22,0

TABULKA B6 | Analýza stížností

Sledované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2023/2024	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
Počet stížností	175	x	908	x	422	x	3	x	71	x	1 579	x
Počet bodů stížností	360	140	1 792	606	733	260	7	0	140	39	3 032	1045
z toho podíl důvodných podnětů (v %)	38,9		33,8		35,5			0,0	27,9		34,5	
Komunikace a řešení problémů	111	44	591	212	156	65	3	0	39	12	900	333
Komunikace se zákonnými zástupci, rodiči apod.	55	17	268	98	57	26	1	0	15	4	396	145
Nerешení šikany	9	2	101	24	16	8	0	0	7	1	133	35
Nedostatečný postup školy při řešení problému/podnětu stěžovatele	19	10	106	47	32	15	1	0	9	4	167	76
Nerешení problému/stížnosti	12	6	40	13	19	2	0	0	0	0	71	21
Nepravdivé/zkreslené/neúplné informace poskytované školou	7	5	30	17	13	7	1	0	2	0	53	29
Jiné v této oblasti	9	4	46	13	19	7	0	0	6	3	80	27
Průběh vzdělávání a hodnocení žáků	45	21	436	146	235	91	2	0	14	5	732	263
Úroveň a průběh vzdělávání	14	5	112	35	67	21	0	0	7	1	200	62
Výchovná opatření a hodnocení chování (i jejich přiměřenost)	5	2	88	22	28	13	1	0	2	2	124	39
Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	10	7	96	36	13	6	0	0	0	0	119	49
Vzdělávání příslušníků národnostních menšin	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Integrace a vzdělávání dětí a žáků ukrajinské národnosti v souvislosti s válečným konfliktem	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Hodnocení výsledků vzdělávání	3	1	70	25	69	26	1	0	1	1	144	53
Komisionální zkouška	0	0	1	0	12	8	0	0	0	0	13	8
Nesoulad výuky s ŠVP nebo RVP	3	1	14	9	7	1	0	0	1	0	25	11
Hodnocení/zadávání domácích úkolů	0	0	15	3	6	3	0	0	0	0	21	6
Účast žáka na akci školy	4	2	14	11	6	1	0	0	1	0	25	14
Jiné v této oblasti	6	3	26	5	27	12	0	0	2	1	61	21
Vztahy mezi pedagogy, pedagogy a žáky a personální záležitosti	76	31	311	91	142	46	1	0	30	5	560	173
Nevhodné chování pedagogických pracovníků vůči žákům	42	16	179	67	79	31	1	0	12	2	313	116
Personální zabezpečení výuky	24	10	83	17	43	10	0	0	8	1	158	38
Vztahy mezi pedagogickými pracovníky	1	1	5	1	0	0	0	0	0	0	6	2
Vztahy mezi vedením a ostatními pedagogickými pracovníky / výpověď pedagogů	4	4	15	2	5	2	0	0	4	0	28	8
Jiné v této oblasti	5	0	29	4	15	3	0	0	6	2	55	9

Stedované ukazatele	MŠ		ZŠ		SŠ		VOŠ		Ostatní		Celkem 2023/2024	
	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D	C	D
	30	11	126	50	83	25	1	0	12	4	252	90
Podoby a dodržování pravidel, školního řádu a právních předpisů												
Rozhodnutí ředitele o přijetí, přestupu apod.	3	0	13	6	8	2	0	0	2	0	26	8
Školní řád	6	3	18	8	19	13	0	0	1	1	44	25
Neposkytnutí úkonů vyplývajících ze školské legislativy	5	3	15	8	2	0	0	0	1	0	23	11
Absence a její omlouvání	1	0	16	4	13	2	0	0	0	0	30	6
Ukončování vzdělávání	1	0	0	0	17	4	0	0	1	0	19	4
Diskriminace	2	1	8	1	2	0	1	0	0	0	13	2
Školní úrazy a jejich evidování	3	2	18	10	2	1	0	0	3	2	26	15
Úplata za vzdělávání a školské služby	2	0	3	1	1	0	0	0	1	0	7	1
Školní dokumentace (např. zápisy v třídních knihách)	1	0	8	1	5	1	0	0	0	0	14	2
Využívání finančních prostředků ze státního rozpočtu	0	0	1	1	1	0	0	0	0	0	2	1
Jiné v této oblasti	6	2	26	10	13	2	0	0	3	1	48	15
Respektování potřeb žáka	52	17	171	67	32	11	0	0	12	4	267	99
Bezpečnost žáků	26	9	98	45	16	4	0	0	7	3	147	61
Tělesné trestání	5	2	11	2	3	2	0	0	0	0	19	6
Omezování práv nebo jejich osobní svobody	3	0	12	2	2	0	0	0	0	0	17	2
Nerespektování biologických potřeb	5	3	15	2	3	0	0	0	3	1	26	6
Neumožnění lékařského ošetření, podávání léků apod.	1	0	3	2	0	0	0	0	2	0	6	2
Nedostatečná podpora žáka při jeho začleňování do kolektivu	3	1	12	7	0	0	0	0	0	0	15	8
Jiné v této oblasti	9	2	20	7	8	5	0	0	0	0	37	14
Ostatní jevy	46	16	157	40	85	22	0	0	33	9	321	87
Provoz školy a organizační zajištění výuky	15	6	42	11	27	10	0	0	6	1	90	28
Distanční vzdělávání	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Politická činnost	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Nevhodná reklama	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Školní stravování	9	0	9	1	0	0	0	0	8	0	26	1
Materiální podmínky výuky	4	2	13	2	7	0	0	0	1	0	25	4
Využívání digitálních technologií žáky ve škole (mobil apod.)	0	0	6	1	0	0	0	0	0	0	6	1
Nakládání s finančními prostředky (např. jejich výběr)	1	0	10	2	5	1	0	0	1	0	17	3
Nevhodný postup při organizaci akcí	4	2	10	3	4	1	0	0	1	1	19	7
Jiné, nezařaditelné k bodům ani oblastem výše	13	6	67	20	42	10	0	0	16	7	138	43

C = celkový počet bodů stížnosti (stížnosti), D = bod stížnosti byl vyhodnocen jako důvodný

TABULKA B7 | Úrazovost ve školním roce 2024/2025

Sledované ukazatele		Druh školy					Celkem	Index v kraji
		MŠ	ZŠ	SŠ	VOŠ	jiné		
Úrazy celkem	počet	2 014	27 585	12 510	69	3 503	45 681	
	index úrazovosti*	0,6	2,8	2,5	0,3	x	2,4	
Úrazovost v krajích	Praha	126	1 711	1 094	6	209	3 146	1,19
	Středočeský	210	2 622	855	7	256	3 950	1,47
	Jihočeský	120	1 770	631	4	216	2 741	2,19
	Plzeňský	112	1 710	856	7	192	2 877	2,60
	Karlovarský	37	479	284	1	64	865	1,76
	Ústecký	133	1 805	949	3	276	3 166	2,11
	Liberecký	58	1 218	422	1	130	1 829	2,22
	Královéhradecký	108	1 367	676	0	226	2 377	2,24
	Pardubický	88	1 631	851	19	193	2 782	2,77
	Vysočina	142	2 201	933	2	264	3 542	3,66
	Jihomoravský	276	2 918	1 251	8	396	4 849	2,11
	Olomoucký	142	2 001	1 033	1	309	3 486	2,86
	Zlínský	146	1 925	835	2	237	3 145	2,91
	Moravskoslezský	316	4 227	1 840	8	535	6 926	3,20
Úrazy – zraněná část těla**	ruka	35,3	46,0	43,4	53,6	41,4	44,5	
	noha	13,1	33,1	38,2	29,0	31,6	33,5	
	hlava	36,1	10,9	8,7	7,2	16,2	11,8	
	jiné	15,5	9,9	9,8	10,1	10,8	10,2	
Úrazy – činnost**	TV – skup. činnost	3,6	34,7	45,7	14,5	6,6	34,1	
	přestávka	1,8	23,7	7,5	8,7	4,5	16,8	
	jiné činnosti	73,8	8,2	3,6	8,7	73,8	14,9	
	vyučovací hodina	14,7	10,3	5,3	2,9	5,1	8,7	
	TV – individuální činnost	0,8	9,9	8,3	4,3	0,9	8,3	
	sportovní akce a soutěže	1,3	5,4	5,8	1,4	6,0	5,4	
	kurzy plavání, lyžování a sportovně-turistické kurzy	1,4	4,8	8,4	18,8	1,0	5,3	
	praktické vyučování nebo praktická příprava	0,3	0,2	13,0	40,6	1,6	3,9	
	školní výlet	2,0	2,5	1,9	0,0	0,5	2,2	
pěstitelské práce, praktické činnosti a dílny	0,2	0,3	0,5	0,0	0,1	0,4		

* Index úrazovosti = počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace.

** U členění úrazů podle zraněné části těla a u členění úrazů podle činnosti jsou uvedeny podíly v %.

TABULKA B8 | Ekonomické ukazatele ve vzdělávání v meziročním srovnání**Předškolní vzdělávání**

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2022	2023	2024	
Veřejné výdaje na PV v mil. Kč	35 086,4	37 918,1	38 941,6	+
Podíl výdajů na PV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	12,0	11,8	11,7	-
Přepočtený počet učitelů v PV	34 634,5	35 068,8	35 468,8	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v PV (v %)	5,6	5,9	5,5	0
Průměrný plat PP v PV v Kč	38 310	39 312	39 913	+
Výdaje na 1 dítě v Kč	96 824	104 537	106 061	+
Průměrný počet dětí na 1 učitele	10,7	10,4	10,2	-

Základní vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2022	2023	2024	
Veřejné výdaje na ZV v mil. Kč	123 186,5	137 308,4	138 545,9	+
Podíl výdajů na ZV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	42,0	42,8	41,7	0
Přepočtený počet učitelů v ZV	73 725,8	74 982,4	75 611,1	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v ZV (v %)	9,8	10,0	9,7	0
Průměrný plat PP v ZV v Kč	46 480	47 766	48 108	+
Výdaje na 1 žáka v ZV v Kč	124 601*	138 872*	135 936*	0
Průměrný počet žáků na 1 učitele	13,7	13,3	13,3	0

* Počet včetně školních družin a klubů.

Střední vzdělávání

Sledovaný parametr ČR (podle MŠMT)	Stav v roce			Trend
	2022	2023	2024	
Veřejné výdaje na SV v mil. Kč	58 663,4	65 764,7	67 601,0	+
Podíl výdajů na SV z celkových veřejných výdajů na školství (v %)	20,0	20,5	20,4	0
Přepočtený počet učitelů v SV	42 488,4	43 963,4	45 385,5	+
Podíl nekvalifikovaných učitelů v SV (v %)	6,3	6,8	6,5	0
Průměrný plat PP v SV v Kč	50 168	51 961	53 092	+
Výdaje na 1 žáka v SV	129 653	140 147	138 663	0
Průměrný počet žáků na 1 učitele	10,9	11,0	11,1	0



Přílohy

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratk

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace České školní inspekce

PŘÍLOHA 5 | Tematické zprávy České školní inspekce za školní rok 2024/2025 – samostatná publikace

PŘÍLOHA 1 | Seznam zkratek

ADHD	Attention Deficit Hyperactivity Disorder – hyperaktivita spojená s poruchou pozornosti
AEŠ	akreditovaná Evropská škola
AP	asistent pedagoga
BOZ	bezpečnost a ochrana zdraví
CERI	The Centre for Educational Research and Innovation
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
CZVV	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (dříve CERMAT)
ČR	Česká republika
ČSÚ	Český statistický úřad
ČŠI	Česká školní inspekce
DD	dětský domov
DDÚ	dětský diagnostický ústav
DVPP	další vzdělávání pedagogických pracovníků
DZ	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2023–2027
ECEC	Early Childhood and Care (síť OECD Raná péče a předškolní vzdělávání)
ERR	Evropský referenční rámec
EU	Evropská unie
EŠ	Evropská škola
G	gymnázium
GB	Governing Board
H	odborné obory s výučním listem
ICILS	International Computer and Information Literacy Study
ICT	informační a komunikační technologie
IEA	International Association for the Evaluation of Educational Achievement
IELS	The International Early Learning and Child Well-being Study
INEZ	inspekční elektronické zjišťování
InspIS	inspekční informační systém
InspIS DATA	inspekční informační systém pro elektronický sběr dat
InspIS HELPDESK	inspekční informační systém, pomocí něhož je poskytována uživatelská podpora
InspIS PORTÁL	inspekční informační systém poskytující informace o školách a školských zařízeních
InspIS SET	inspekční informační systém pro elektronické testování
InspIS ŠVP	inspekční informační systém pro práci se školními vzdělávacími programy
ISCED	Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání
IVP	individuální vzdělávací plán
K	obory gymnázií
KOMPAS	Koordinace Metodické Podpory A Spolupráce
L0	odborné obory s výučním listem a maturitní zkouškou

L5	nástavbové obory
M	odborné obory s maturitní zkouškou
MAP	místní akční plán rozvoje vzdělávání
MAS	místní akční skupiny
MD	mateřská dovolená
MS	Microsoft
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI ČR	Národní pedagogický institut ČR
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
OMJ	odlišný mateřský jazyk
ONIV	ostatní neinvestiční výdaje
OSPOD	orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠD	odklad školní docházky
OV	ochranná výchova
PAS	poruchy autistického spektra
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
PLPP	plán pedagogické podpory
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PV	předškolní vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SEPA	Systém evidence preventivních aktivit
SES	socioekonomický status
SICI	Stálá mezinárodní konference inspektorátů
SOŠ	střední odborná škola
SOV_m	obory středního odborného vzdělávání zakončené maturitní zkouškou
SOV_z	obory středního odborného vzdělávání s výučním listem zakončené závěrečnou zkouškou
SPC	speciálně pedagogické centrum
SŠ	střední škola a konzervatoř
SV	střední vzdělávání
SVČ	středisko volného času
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠD	školní družina
ŠJ	školní jídelna
ŠK	školní klub

ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠVP PV	Školní vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
ŠVP ZV	Školní vzdělávací program pro základní vzdělávání
TALIS	Teaching and Learning International Survey
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
TVP	třídní vzdělávací program
ÚV	ústavní výchova
VG	víceleté gymnázium
VOŠ	vyšší odborná škola
VOV	vyšší odborné vzdělávání
VŠ	vysoká škola
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola
ZUV	základní umělecké vzdělávání
ZV	základní vzdělávání

PŘÍLOHA 2 | Změny v právních předpisech

Následující přehled prezentuje změny právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, které jsou účinné od školního roku 2024/2025.

Novela zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. ledna 2024 nabyl účinnosti zákon č. 183/2023 Sb., kterým se mění zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů.
- Ve školním roce 2024/2025 se poprvé uplatnilo stanovení úplaty za předškolní vzdělávání a zájmové vzdělávání zřizovatelem školy.

Novela vyhlášky č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. ledna 2024 nabyla účinnosti vyhláška č. 423/2023 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů, a vyhláška č. 74/2005 Sb., o zájmovém vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.
- Vyhláška navazuje na novelu školského zákona a stanovuje podrobnosti výše úplaty v předškolním vzdělávání, školních družinách a školních klubech. Maximální výše úplaty se odvíjí od základní sazby minimální měsíční mzdy.

Novela vyhlášky č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů a vyhlášky č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. července 2024 nabyla účinnosti vyhláška č. 249/2024 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství.
- Bylo prodlouženo zajištění kontinuity jazykové přípravy pro žáky základních a středních škol s dočasnou ochranou a nastavena trvale jazyková příprava pro děti v přípravných třídách, přípravných stupních základní školy speciální a žáky základních a středních škol.
- Dále bylo umožněno spojování dětí z různých ročníků do jedné třídy i na druhém stupni základní školy.

Vyhláška č. 160/2024 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých a dětských skupin

- Dne 1. července 2024 nabyla účinnosti vyhláška, která kompletně nahradila předchozí vyhlášku č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých, ve znění pozdějších předpisů.
- Nová vyhláška přinesla větší prostor pro zohlednění specifických podmínek ředitelem školy, resp. zřizovatelem.

Změna vyhlášek v oblasti školství

- Dne 1. ledna 2025 nabyla účinnosti vyhláška č. 460/2024 Sb., kterou se mění některé vyhlášky v oblasti školství.
- Vyhláška přinesla dílčí změny zejména pro umělecké a odborné obory vzdělání, mj. byly doplněny úkoly uměleckého vedoucího oboru. U maturitní zkoušky z cizího jazyka je možné ověřit znalost terminologie oboru bez vazby na vylosované téma.

Novela Lex Ukrajina v oblasti školství

- Dne 11. února 2025 nabyl účinnosti zákon č. 24/2025 Sb., kterým se mění zákon č. 65/2022 Sb., o některých opatřeních v souvislosti s ozbrojeným konfliktem na území Ukrajiny vyvolaných invazí vojsk Ruské federace, ve znění pozdějších předpisů, a další související zákony.

- Poslaneckou iniciativou bylo umožněno konat pro žáky cizince tzv. zvláštní zápis k povinné školní docházce v termínu od 1. června do 15. července. V takovém případě nemůže žák cizinec podat přihlášku ke standardnímu termínu. Škola nemusí tzv. zvláštního zápisu využít.

Novela zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 18. února 2025 nabyl účinnosti zákon č. 37/2025 Sb., kterým se mění zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů.
- Zdůrazněno bylo přibližování organizační podoby péče co nejvíc běžnému rodinnému životu.
- V dětském domově musí být nadále alespoň dvě rodinné skupiny, ale nemusí být v jedné budově ani v jednom areálu. V jedné budově nebo jednom areálu může být stejně jako dosud nejvíce šest rodinných skupin.

Novela vyhlášky č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů

- Dne 1. března 2025 nabyla účinnosti vyhláška č. 46/2025 Sb., kterou se mění vyhláška č. 72/2005 Sb., o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů.
- Mezi školskými poradenskými službami vyhláška nově zvlášť vymezila činnost školského logopeda.

Koncem školního roku 2024/2025 (v době letních prázdnin) byly přijaty další právní předpisy, které se do praxe škol a školských zařízení reálně promítly a promítnou až od školního roku 2025/2026, resp. až v dalších letech. S dělenou účinností byl přijat zákon č. 267/2025 Sb., kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, a některé další zákony, jenž podstatným způsobem upravil řadu procesů v regionálním školství. V návaznosti na tuto novelu došlo i ke změně vyhlášek a nařízení vlády v oblasti regionálního školství. Dále byla přijata tzv. odkladová novela, která v následujících letech postupně podstatně omezí povolování odkladů povinné školní docházky, což bude zohledněno i v průběhu vzdělávání v prvních a druhých třídách základních škol. Přijata byla i diskutovaná změna školního stravování. Úprav doznala také evidence školních úrazů, došlo ke zjednodušení evidence.

PŘÍLOHA 3 | Slovník pojmů užívaných v rámci činnosti ČŠI

Hlavním účelem následujícího slovníku vybrané terminologie je nejenom usnadnit čtenáři orientaci v pojmech užívaných v rámci tohoto dokumentu a šířeji i v rámci inspekční činnosti, ale také napomoci jednotnému vnímání pedagogické terminologie. Slovník pracuje s nejčastějšími charakteristikami jednotlivých pojmů v přímé návaznosti na jejich užívání v rámci hodnotících a kontrolních činností ČŠI.

Pro účely slovníku, pokud není uvedeno jinak, zahrnuje pojem „žáci“ účastníky všech stupňů vzdělávání, ve kterých realizuje ČŠI inspekční činnost, tedy děti v mateřských školách, žáky v základních a středních školách a studenty ve vyšších odborných školách.

A

Aktivizující metody výuky

Vyučovací metody podporující aktivitu žáků ve výuce. Za aktivizující se považují metody, pomocí nichž je podporována přímá zkušenost žáka ve výuce, ale i takové, např. problémové, situační metody atp., kdy žák přímou zkušenost s tématem nemá. Klíčová je tu aktivizace – velmi často to bývá konkrétní činnost žáka (skutečně něco dělá), ale jde i o jeho myšlenkovou aktivitu. Tím, že jsou žáci aktivními účastníky výuky, výrazně přispívají tyto metody výuky k rozvíjení klíčových kompetencí (např. kompetencí sociálních, kompetencí k řešení problémů). Důraz je kladen na dosahování cílů výchovně-vzdělávacího procesu na základě vlastní učební práce žáků, dále na samostatné myšlení a řešení problémů, tvořivost a rozvoj osobnosti žáka. Aktivizující metody umožňují žákům využívat možnosti individuálního učení, zapojovat se do kooperativního učení a spolupráce. Obvykle jsou tyto metody členěny na diskusní, heuristické (řešení problémů), situační, inscenační a didaktické hry, někteří autoři zahrnují i projektovou metodu a metody zkušenostního učení (zážitkové pedagogiky). ČŠI sleduje využívání všech zde zmíněných aktivizujících metod ve výuce v rámci inspekční hospitační činnosti.

→*hospitace inspekční; →metody výuky*

Akreditované vzdělávací programy

Jedná se o vzdělávací programy v příslušném oboru vzdělání pro jednotlivou vyšší odbornou školu (dále jen „VOŠ“), jimž MŠMT udělilo akreditaci. Je-li vzdělávací program akreditován a zapsán pro příslušnou VOŠ do rejstříku škol a školských zařízení, lze ke vzdělávání v tomto programu přijímat uchazeče, konat výuku, zkoušky a přiznávat označení absolventa VOŠ neakademickým titulem (DiS.).

ČŠI hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání ve VOŠ podle příslušných akreditovaných vzdělávacích programů od školního roku 2016/2017.

Aktivní ČESKO

Nadační fond Aktivní ČESKO založený v květnu 2023 za spoluúčasti Hospodářské komory ČR a České komory fitness. Tato společná platforma byla oceněna i Světovou zdravotnickou organizací (WHO) a EuropeActive. Cílem fondu je sjednotit projekty a aktivity podporující fyzickou aktivitu do efektivnější kampaně a informačního servisu. Hlavním cílem je povzbuzení a motivace české populace k začlenění pohybu do každodenního života. Česká školní inspekce, stejně jako MŠMT, je odborným partnerem fondu.

→*aktivní škola; →InspIS FITPA*

Aktivní škola

Koncept podpory pohybových aktivit žáků základních a středních škol, jehož cílem je aktivizovat možnosti školy v podpoře pohybové aktivity žáků v průběhu školního roku. V srpnu 2023 byl Českou školní inspekcí ve spolupráci se sportovními fakultami a fakultami vzdělávajícími učitele tělesné výchovy představen tento koncept jako metodická inspirace pro vedení škol. Metodika byla rozeslána základním a středním školám a je taktéž k dispozici na webových stránkách ČŠI. Podrobnosti viz [Česká školní inspekce – Metodické doporučení – Aktivní škola – Inspirace pro podporu pohybových aktivit žáků \(csicr.cz\)](#).

Metodika vznikla především z toho důvodu, aby vedla ke změně myšlení o podpoře pohybu na školách, aby otázka malého pohybového zatížení nebyla zúžena pouze na výuku tělesné výchovy a její kvalitu, ale aby inspirace k pohybu probíhala i v dalších oblastech života školy.

Koncept Aktivní školy propojuje oblast výuky a zájmového vzdělávání, upozorňuje na řadu možných organizačních rezerv v provozu školy, jejichž odstranění může zvýšit příležitosti ke spontánním pohybovým aktivitám žáků v průběhu dne. Zdůrazňuje úlohu školních sportovních akcí především jako impulzu k setkávání, spolupráci, ke společnému prožitku, vlastní aktivitě a poznávání či využívání i jiných sportovišť mimo školu, a tím pádem i seznamování žáků s dalšími sporty. Aktivní škola znamená školu, která nabízí širokou paletu pohybových aktivit co nejširšímu spektru žáků a hledá podpůrná opatření pro naplnění práv na pohybové aktivity všech svých žáků, včetně žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami*. Organizuje výuku tak, aby umožnila pohybové aktivity během přestávek, otevírá školní hřiště pro žáky školy i veřejnost, zařazuje pohybové chvíle jako součást výuky zejména prvního stupně ZŠ apod.

Koncept Aktivní škola pracuje s podporou pohybové aktivity na třech úrovních:

1. Aktivní škola.
2. Aktivní třída.
3. Aktivní žák.

Metodika Aktivní škola je zpracována ve struktuře:

1. Průběžné zvyšování kvality výuky tělesné výchovy.
2. Atraktivní, dostatečná a dostupná nabídka pohybových aktivit v zájmovém vzdělávání.
3. Školní sportovní akce jako významné události školního roku.
4. Formování pohybového režimu žáků ve školním prostředí.

Důležitou součástí je i část Bezpečnost při realizaci pohybových aktivit. Česká školní inspekce jedná o dalším využití zkušeností a originálních řešení na školách (→ *příklady inspirativní praxe – PIP*), které by přispívaly ke zvyšování kvality podpory pohybových aktivit a samotné výuky tělesné výchovy v regionálním školství.

→ *InspIS FITPA*

Asynchronní/Synchronní výuka

Asynchronní a synchronní přístup ve výuce souvisí zejména s → *distančním vzděláváním* ve školách a → *školských zařízeních*. Většinou se kombinují oba přístupy.

Asynchronní přístup ve výuce nevyžaduje okamžitou reakci, učitelé připravují výukové materiály v jiný čas, než je žáci využívají. Činnosti probíhají většinou v psané formě (např. zaslání e-mailových zpráv učitelem se zadanými úkoly, zaslání vypracovaných úkolů žáky, předtočená videa např. s výkladem bez možnosti reagování žáků, písemná komunikace v některé ze vzdělávacích platforem typu Moodle).

Synchronní přístup ve výuce vyžaduje okamžitou reakci účastníků, znamená aktivitu učitele a žáků ve stejný čas, např. on-line. Je často doprovázen vysokou náročností pro učitele i žáky (např. výklad a interakce učitele s žáky v rámci videokonference, zároveň sledování chatu učitelem s dotazy, řešení případných technických problémů). Pro žáky může být délka běžné vyučovací hodiny v synchronní on-line výuce vysoce náročná na pozornost a soustředění.

Efektivnímu nastavení on-line synchronní výuky napomáhá využívání zpětné vazby o náročnosti výuky od žáků, kombinování různých činností a využívání různých možností zapojení žáků.

Mezi nejčastěji využívané aplikace pro on-line výuku patří např. Google Hangout, Google Meet, Messenger, Microsoft Teams, Skype, WhatsApp, Zoom.

→ *digitální kompetence*; → *digitální kompetence učitelů*; → *distanční výuka*

Č

České školství v datech a mapách

V květnu 2022 vydala Česká školní inspekce studii s názvem [České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání](#), která se zabývá nejdůležitějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů v kontextu dat České školní inspekce, Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, Českého statistického úřadu a dalších veřejných institucí. Z velké části jde buď o dosud nezveřejněná data, nebo o datové sady, které nebyly dosud vizualizovány pomocí kartogramů.

Čtenář a uživatel zde najde nejen velké množství jevů zobrazených v mapách, kdy intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celou řadu doprovodných analýz, které se rozdílné hodnoty napříč okresy pokouší vysvětlit.

[Elektronické vizualizace](#) těchto dat pak nabízí platforma vzdelavani.vdatech.cz vytvořená pro komfortní práci s důležitými zjištěními. Data a jejich vizualizace budou průběžně doplňovány o další relevantní a důležité ukazatele.

→vzdělávání v datech

Čtenářská gramotnost

Čtenářská gramotnost (z angl. Reading Literacy) je jednou z podoblastí →*funkční gramotnosti*. Pro pojem čtenářská gramotnost není stanovena jedna stabilní definice. Její pojetí prochází v čase stálým vývojem a zpřesňováním, v závislosti na probíhajících změnách ve společnosti, v ekonomice i kultuře. Mezinárodní šetření OECD PISA ji definuje takto: „*Čtenářská gramotnost znamená schopnost porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určitých cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do společnosti.*“

Literární gramotnost je schopnost nalézt a porozumět informaci z textů, které nejsou přímo určeny pro sdělení nějaké jednoduché informace. **Dokumentová gramotnost** je schopnost potřebná k vyhledávání a využití přesné informace obsažené v nějakém dokumentu.

D

Diferencovaná výuka

Výuka, ve které se realizují přístupy respektující rozdílné vzdělávací potřeby žáků (někdy označovaná jako →*individualizovaná výuka*). Diferencuje se rozdílnými cíli výuky, rozdílným učivem, rozdílnými výukovými postupy a různorodou učební oporou. V diferencované výuce je důležité poskytnout možnost práce žákům v různorodých skupinách (bránit se rigidnímu zařazení do vzdělávacích skupin podle výkonu či inteligenčních kritérií; někdy označováno jako vnější diferenciací), učit žáky postupně se vyjadřovat a realizovat své diferencované vzdělávací potřeby. Důležité je využívat také další možnosti, jako je např. používání různých učebních pomůcek (různorodé texty, učební programy na PC, tablety apod.), přidělení času na úkol a využití kooperativních strategií. K tomuto typu výuky může být využívána také týmová výuka učitelů a pomoc asistentů pedagoga.

→hodnocení formativní

Digitální identita

Jde o ekvivalent naší reálné identity ve světě informačních systémů a internetu. Naši identitu na internetu určují údaje jako např. uživatelské jméno, heslo, datum narození apod. Banky, městské úřady nebo jiné instituce, se kterými uživatel komunikuje, jej rozpoznají právě podle těchto údajů.

Digitální kompetence

Dovednosti v oblasti využívání digitálních technologií.

Na rozvoj digitálních kompetencí účastníků vzdělávacího procesu mělo bezesporu vliv →*distanční vzdělávání*, které bylo zavedeno ve školách zejména poté, co na jaře roku 2020 vypukla v České republice pandemie covidu-19 a kdy byly školy a →*školská zařízení* na určité období uzavřeny. Vzhledem k masivnímu využívání digitální techniky znamenaly změny v organizaci vzdělávání rychlé osvojování nových digitálních kompetencí pro využívání technologií, a to zejména pro učitele.

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí učitelů se ukazují jako důležité vstřícný přístup a spolupráce vedení školy, pomoc vyučujících odborných předmětů s větší znalostí digitálních technologií vyučujícím všeobecně vzdělávacích předmětů s ovládnutím aplikací pro on-line výuku a aplikací pro sdílení výukových materiálů a dále sdílení informací o vedení on-line výuky v rámci předmětových komisí.

→*asynchronní/synchronní výuka*; →*digitální kompetence učitelů*; →*distanční výuka*; →*kolaborativní aktivity učitelů*; →*eTwinning*; →*informatické myšlení žáků*

Digitální kompetence učitelů

Znalosti a dovednosti učitelů v oblasti využívání digitálních technologií nabyly na důležitosti v souvislosti se zavedením povinného →*distančního vzdělávání* v návaznosti na postup pandemie covidu-19, která v České republice vypukla

na jaře roku 2020. Význam rozvoje digitálních kompetencí učitelů je pro úspěšnost → *distanční výuky*, zejména on-line synchronní výuky, klíčový.

Jednu z oblastí digitálních kompetencí učitelů tvoří zvládnutí ovládnání videokonferenčních systémů (např. Adobe Connect Cisco Webex, Discord, Google Meet, Jitsi Meet, Microsoft Teams, Zoom) a komunikačních nástrojů (např. Facebook Messenger, WhatsApp, Skype).

Neméně důležitou oblastí je zvládnutí využívání digitálních nástrojů pro zpětnou vazbu nebo vizualizaci vzdělávacího obsahu, jako jsou např. sdílené nástěnky a tabulky, kvízové a zpětnovazební aplikace (Kahoot!, Quizlet, Mentimeter, Socrative), aplikace pro tvorbu formulářů (Google Formuláře, Microsoft Forms, FreeOnlineSurvey) či myšlenkové mapy (MindMup, Coogle, MindMaps, Miro, Wordclouds, WordArt, AnswerGarden), dále zařazování interaktivních prvků do on-line hodin, sdílené prezentace a krátké procvičování učiva přes aplikace.

Další oblastí digitálních kompetencí učitelů je přizpůsobení didaktických metod a organizačních forem speciální situaci on-line synchronní výuky. Důležitá je aktivizace žáků, práce ve skupinách, využití zapnutých kamer pro zvýšení sociální a psychické pohody žáků a podpory jejich sociálních vazeb.

→ *aktivizující metody výuky*; → *asynchronní/synchronní výuka*; → *digitální kompetence*; → *digitální učební materiály*; → *eTwinning*

Digitální stopa

Soubor informací, které zanechává každý uživatel v rámci pohybu v on-line prostředí. Od příspěvků např. na blogu přes poznámky v diskusi až po činnosti na sociálních sítích. Z digitální stopy je možné zjistit širokou škálu informací o uživateli, např. zájmy, názory, vzhled, kontakty apod.

Digitální technologie

Tímto pojmem se obecně rozumí digitální zařízení a software. Jeho význam je značně široký. Mezi digitální technologie patří jak hardware (např. tablety, chytré telefony, notebooky, servery), tak software (např. modelovací či simulační programy), dále také aktivity na síti (např. encyklopedie, specializované sociální sítě pro učení, cloudové kanceláře, → *systemy pro řízení výuky*, masivní otevřené on-line kurzy, webináře apod.).

Digitální učební materiály (DUM)

Materiály v digitální podobě určené k obohacení obsahu výuky. Digitální učební materiály jsou volně dostupné, komerční nebo je učitelé vytváří sami. Velkým přínosem je možnost jejich úpravy pro konkrétní potřebu či situaci, možnost jejich sdílení a snadný přístup k těmto materiálům odkudkoli. Jsou velmi dobrou pomůckou při procvičování učiva nebo domácí přípravě na výuku.

→ *digitální kompetence učitelů*; → *e-portfolio*; → *eTwinning*; → *system řízení výuky*

Distanční výuka

Distanční forma výuky uskutečňovaná převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, bez osobní přítomnosti žáků ve školách.

Organizace distanční výuky má svá specifika. Pro její celkovou úspěšnost jsou důležité zejména následující oblasti:

- Doplnění on-line výuky o aktivity rozvíjející spolupráci žáků, cílená podpora rozvoje sociálních kompetencí (např. společné on-line aktivity, sdílené úkoly, skupinové práce, spolupráce mezi ročníky).
- Cílený rozvoj sociálních kontaktů (např. komunikace učitele s žáky před on-line vyučováním či po vyučování o běžných věcech, událostech), které povedou k posilování vzájemných vztahů nejen mezi učiteli a žáky, ale i mezi žáky navzájem.
- Intenzivní komunikace (třídního) učitele se žáky a jejich rodiči, zvláště nemohou-li se účastnit pravidelně on-line výuky, s rodiči nejmladších žáků a s rodiči žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami*.
- Nahrazování či doplňování on-line výuky v celých třídách on-line výukou v menších skupinách a v kratším rozsahu.
- Rozsah on-line výuky odpovídající možnostem žáků pro daný stupeň, přizpůsobený podmínkám jednotlivých žáků (tempo apod.).

- Využívání mezipředmětových vztahů k zadávání projektů, které je možné realizovat i ve skupinách v on-line prostředí, využívání možností, které poskytuje žákům domácí prostředí nebo blízká příroda.
- Cílený rozvoj a reflexe dovedností žáků organizovat si své povinnosti a své učení, podpora rozvoje schopnosti sebehodnocení žáků, nejlépe dle dohodnutých kritérií.
- Pravidelně získávaná zpětná vazba od učitelů, žáků i jejich rodičů.

→*asynchronní/synchronní výuka; →digitální kompetence učitelů; →distanční vzdělávání; →kolaborativní aktivity učitelů*

Distanční vzdělávání

Podle § 25 odst. d) školského zákona je distanční formou vzdělávání samostatné studium uskutečňované převážně nebo zcela prostřednictvím informačních technologií, popřípadě spojené s individuálními konzultacemi.

(1) Pokud z důvodu krizového opatření vyhlášeného podle krizového zákona, nebo z důvodu nařízení mimořádného opatření podle zvláštního zákona, anebo z důvodu nařízení karantény podle zákona o ochraně veřejného zdraví není možná osobní přítomnost většiny žáků nebo studentů z nejméně jedné třídy, studijní skupiny, oddělení nebo kurzu ve škole nebo většiny dětí, pro které je předškolní vzdělávání povinné, z mateřské školy nebo z odloučeného pracoviště nebo z nejméně jedné třídy, ve které se vzdělávají pouze tyto děti, poskytuje škola dotčeným dětem, žákům nebo studentům vzdělávání distančním způsobem.

(2) Vzdělávání distančním způsobem škola uskutečňuje podle příslušného rámcového vzdělávacího programu a školního vzdělávacího programu v míře odpovídající okolnostem.

(3) Děti, žáci a studenti jsou povinni se vzdělávat distančním způsobem s výjimkou žáků základní umělecké školy a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky. Způsob poskytování vzdělávání a hodnocení výsledků vzdělávání distančním způsobem přizpůsobí škola podmínkám dítěte, žáka nebo studenta pro toto vzdělávání.

→*asynchronní/synchronní výuka; →digitální kompetence; →digitální kompetence učitelů; →distanční výuka*

Domácí vzdělávání žáka

Viz →*individuální vzdělávání*

E

E-portfolio

Elektronické portfolio (také digitální portfolio nebo on-line portfolio) je soubor dokumentů a jiných objektů v elektronické podobě, které jsou průběžně ukládány a spravovány uživatelem (obvykle je e-portfolio publikované na webu).

→*digitální učební materiály (DUM)*

eTwinning

Aktivita eTwinning je v rámci České republiky organizována Národní agenturou pro evropské vzdělávací programy (NAEP), jež je součástí Domu zahraniční spolupráce (dále také „DZS“), který je národním podpůrným střediskem pro eTwinning v České republice.

Aktivita je zaměřena na online spolupráci žáků i učitelů mateřských, základních a středních škol v rámci Evropské unie i mimo ni, kdy dvě a více škol z různých zemí realizují vzdělávací aktivitu na dálku.

Školy se mohou zaregistrovat na elektronickém portálu <https://www.etwinning.cz> a hledat si školy, se kterými chtějí navázat partnerskou spolupráci. Učitelé a žáci se zde mohou online setkávat, spolupracovat a účastnit se různých projektů. Portál také umožňuje ředitelům a učitelům vzájemnou výměnu zkušeností s kolegy ze zahraničí.

eTwinning a jeho různé formy zmiňuje, mezi dalšími doporučeními, ČŠI v souvislosti s rozvíjením kompetencí žáků ve vzdělávacím oboru Cizí jazyk a Další cizí jazyk, kdy si jeho prostřednictvím mohou žáci rozšiřovat své znalosti cizího jazyka v rámci různých forem spolupráce se spřátelenými zahraničními školami.

→*digitální kompetence; →digitální kompetence učitelů; →digitální učební materiály (DUM)*

Evaluace externí

Hodnocení škol prováděné orgány školní inspekce, agenturami pro srovnávání škol, hodnocení na základě národních srovnávacích zkoušek aj. V ČR realizuje externí evaluaci škol a →*školských zařízení* zejména ČŠI, dále zřizovatelé podle kritérií, která předem zveřejní.

Evaluace interní

Viz →*vlastní hodnocení školy*

Evaluace škol

Hodnocení výsledků a fungování jednotlivých škol na základě přesných ukazatelů a procedur monitorování. Hodnocení škol, →*školských zařízení* a vzdělávací soustavy je vymezeno v § 12 školského zákona.

Evaluční činnosti

Všecké plánované a cílené aktivity směřující k ověřování, měření, posuzování a hodnocení výsledků a změn dosažených ve všech činnostech školy.

→*hodnocení formativní*; →*hodnocení sumativní*; →*vlastní hodnocení školy*

Evropské školy

Evropské školy (EŠ) jsou oficiální nadnárodní vzdělávací instituce vzniklé na základě mezivládních dohod zemí Evropské unie (EU), kde mají právní postavení veřejných institucí. ČR přistoupila k systému EŠ v srpnu 2004.

Posláním EŠ je poskytovat multilingvální a multikulturní vzdělání na úrovni předškolního, primárního a sekundárního stupně, které je ukončeno tzv. Evropskou maturitou (European Baccalaureate), uznávanou ve všech členských státech EU i v řadě dalších zemí. Základním cílem je poskytovat kvalitní všeobecné vzdělávání a podporovat mateřský jazyk a vlastní kulturní identitu žáků ve spojení s multikulturní výchovou včetně vzdělávání v cizích jazycích. Výuka probíhá podle jednotného kurikula EŠ, s výjimkou mateřských jazyků, pro které jsou učební osnovy tvořeny na národní úrovni.

V EŠ jsou na základě uzavřených smluv vzdělávány děti pracovníků institucí EU, stálých reprezentací a dalších zastoupení, dále děti pracovníků soukromých společností a v případě volné kapacity i děti ostatních osob.

V současnosti existuje v šesti státech EU celkem 13 EŠ s více než 27 000 žáky ze všech zemí EU, včetně ČR. Systém EŠ se v posledních letech otevírá. Kromě původních škol typu I vznikají v řadě zemí EU školy, které získaly akreditaci Nejvyšší rady EŠ. Vzdělávání poskytované těmito národními školami respektuje cíle, principy a kurikulum EŠ.

Obsah a kvalita vzdělávání poskytovaného EŠ jsou garantovány prostřednictvím inspektorů EŠ. Za ČR jsou nominovány dvě národní inspektorky, jedna pro předškolní a pětileté primární vzdělávání (ekvivalent 1. stupně ZŠ) a druhá pro sedmileté sekundární vzdělávání (ekvivalent 2. stupně ZŠ a úplného středního vzdělání ukončeného maturitní zkouškou).

F

Finanční gramotnost

Finanční gramotnost (angl. Financial Literacy) je soubor znalostí, dovedností a hodnotových postojů občana nezbytných k tomu, aby finančně zabezpečil sebe a svou rodinu v současné společnosti a aktivně vystupoval na trhu finančních produktů a služeb. Finančně gramotný občan se orientuje v problematice peněz a cen a je schopen odpovědně spravovat osobní/rodinný rozpočet, včetně správy finančních aktiv a finančních závazků, s ohledem na měnící se životní situace (Národní strategie finančního vzdělávání, květen 2010).

V (tematických) šetřeních ČŠI pracuje s definicí finanční gramotnosti pro mládež vymezenou OECD a používanou v mezinárodním šetření PISA: „Znalosti a porozumění finančních konceptů a rizik a dovedností, motivace a sebevědomí při uplatňování těchto znalostí a porozumění za účelem účinného rozhodování v celé řadě finančních souvislostí pro zlepšení finančního blahobytu jednotlivců a společnosti a umožnění jejich účasti na ekonomickém životě.“

→*funkční gramotnost*

Frontální (hromadná) výuka

Jedná se o nejběžnější organizační formu výuky ve škole realizovanou ve vyučovacích hodinách. Učitel při ní pracuje hromadně se všemi žáky ve třídě jednou společnou formou, se stejným obsahem činnosti. Vyznačuje se společnou prací žáků ve třídě s dominantním postavením učitele, který řídí, usměrňuje a kontroluje veškeré aktivity žáků. Hlavní pozornost se věnuje vysvětlování učitele, komunikace probíhá zejména jednosměrně od učitele k žákům, žáci pracují v určitých fázích také individuálně. Slovní působení učitele je často doplňováno zápisem na tabuli, demonstrací obrazů a předváděním. Frontální vyučování je vhodné v situacích, kdy je časově úsporné a didakticky účinné využít takové *→ metody výuky* (např. výklad), které zprostředkují nové poznatky všem žákům najednou.

Fundraising

Fundraising (z angl. shromažďování zdrojů). Činnost, jejímž cílem je získání finančních či jiných prostředků pro organizaci či jednotlivce. Může mít různé formy, např. projektový fundraising (získávání prostředků z projektů, např. v oblasti školství), sponzorský fundraising či firemní fundraising (např. prostřednictvím zaměstnanců firmy).

V rámci činností ČŠI se s pojmem fundraisingu setkáváme zejména v případě konkurzních řízení na vedoucí pracovní místo ředitele školy / *→ školského zařízení*, kdy fundraising a schopnosti získávání grantů patří mezi významné oblasti řízení, na které jsou uchazeči dotazováni v rámci rozhovorů s konkurzní komisí. ČŠI se účastní těchto konkurzních řízení prostřednictvím člena (zástupce ČŠI) v konkurzní komisí.

Funkční gramotnost

Funkční gramotnost (angl. Functional Literacy) je pojímána dvěma způsoby.

- Znalosti, dovednosti a postoje, které jsou potřebné k plnému zapojení a účasti člověka v hospodářském, společenském a kulturním životě společnosti, ve které žije. Označení určitého způsobu chování, jmenovitě schopnost rozumět tištěným informacím a využívat je v každodenních činnostech, v osobním životě, v zaměstnání a v komunitě k tomu, aby jednotlivce dosáhl svých cílů, rozvinul svoje znalosti a potenciál. V mezinárodním výzkumu funkční gramotnosti dospělých (Literacy, Economy and Society, 1955) je tato gramotnost členěna do tří složek: literární, dokumentové a numerické. Opakem je funkční negramotnost (angl. Functional Illiteracy).
- V užším pojetí: schopnosti, znalosti a dovednosti potřebné k úspěšnému vykonávání pracovní činnosti (funkce).

Zaměření inspekčního hodnocení na zjišťování podpory funkčních gramotností je prostředkem k hodnocení zaměření školy na klíčové kompetence požadované v *→ rámcových vzdělávacích programech (RVP)* na jednotlivých stupních vzdělávání. ČŠI v rámci *→ inspekční činnosti ve školách* a *→ školských zařízeních* zjišťuje zejména úroveň a podporu rozvoje *→ jazykové gramotnosti*, *→ informační gramotnosti*, *→ čtenářské gramotnosti*, *→ matematické gramotnosti*, *→ přírodovědné gramotnosti*, *→ sociální gramotnosti* a *→ finanční gramotnosti*.

H

Hodnocení formativní

Za formativní lze označit každé hodnocení, které přináší užitečnou informaci o aktuálním stavu vědomostí a dovedností žáka – užitečnou především v tom smyslu, že se žák dozví, kde se právě nachází, a také co má dělat, aby se něčemu dalšímu naučil (Starý, Laufková a kol., 2016). Přináší nejenom informace o tom, zdali a jak se žák učí nebo jak přemýšlí, ale také o tom, čemu nerozumí a jak miskoncepce ovlivňují jeho učení. Oproti *→ hodnocení sumativnímu* má formativní hodnocení okamžitý a přesně cílený vliv na zlepšování učení. Je charakterizováno zejména svým účelem: pedagog na jeho základě volí takové postupy vyučování a učení, které reagují na identifikované vzdělávací potřeby každého dítěte a žáka. Formativní hodnocení může mít různé podoby: může být neformální i formální, může jít o bezprostřední reakci v průběhu vyučování i plánovanou a předem připravenou zpětnou vazbu. Je založeno na aktivní účasti žáků ve vlastním procesu učení a hodnocení.

→ triáda (tripartita)

Hodnocení slovní

Posouzení žáka v jeho vlastním vývoji, ve vztahu k minulosti i s naznačením dalších možností vývoje, včetně způsobu překonání nedostatků. Slovní hodnocení poskytuje informaci především žákovi a napomáhá k utváření sebepoznání a sebehodnocení. Zároveň informuje rodiče a zákonné zástupce o výsledcích vzdělávání. Slovní hodnocení může být buď průběžné (→*hodnocení formativní*), nebo závěrečné (→*hodnocení sumativní*).

Hodnocení sumativní

Závěrečné hodnocení, většinou formou klasifikace (udělením známky) nebo slovního hodnocení. Zámka vyjadřuje splnění dlouhodobých cílů, tedy jak se žákovi podařilo splnit cíle vyučování určitého předmětu na konci daného období. Může docházet i ke kombinaci slovního hodnocení a závěrečné klasifikace. Slovní hodnocení se může využít také jako hodnocení závěrečné (sumativní), a to v písemné formě na vysvědčení.

→*hodnocení slovní*

Hodnoticí činnost ČŠI

Hodnoticí činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) nebo c) školského zákona. Jejím úkolem jako objektivní činnosti je zjišťovat u škol / →*školských zařízení* (dále „školy“) úroveň poskytovaného vzdělávání, podmínky, průběh a výsledky vzdělávání, a to zejména z hlediska účinnosti podpory rozvoje osobnosti dítěte a žáka a dosahování požadovaných cílů vzdělávání ze strany školy. Hodnoticí činnost se dlouhodobě zaměřuje také na témata zakotvená v dokumentech EU, tj. na podporu rovnosti příležitostí ke vzdělávání a trvale udržitelného rozvoje – s důrazem na problematiku rozvoje podpory zdravého vývoje dětí a žáků. Při hodnoticí činnosti využívá ČŠI →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

→*inspekční zpráva; →hodnoticí škála ČŠI*

Hodnoticí škála ČŠI

Pro účely →*hodnoticí činnosti* ČŠI je používána čtyřstupňová hodnoticí škála:

- výborná úroveň;
- očekávaná úroveň;
- úroveň vyžadující zlepšení;
- nevyhovující úroveň.

Popisy úrovní jsou k dispozici na webových stránkách ČŠI [Kvalitní škola – Kritéria hodnocení](#). Slouží především pro definici a vymezení jednotlivých →*kritérií hodnocení*.

Dosažení nevyhovující úrovně u klíčových a předem stanovených kritérií může být jedním z důvodů zakládajících proces vedoucí k návrhu na odvolání ředitele nebo k →*návrhu na výmaz školy ze školského rejstříku*.

Hospitace

Návštěva vyučovací hodiny, přednášky apod. s cílem poznat stav a úroveň výchovné a vzdělávací práce. Hospitace se mohou lišit svým zaměřením, cílem, účelem i osobou, která hospituje. Hospitaci může provádět ředitel školy, učitel navzájem (z dané školy i v rámci spolupráce mezi školami), uvádějící učitel, studenti pedagogických oborů, školní inspektor apod.

→*hospitace inspekční*

Hospitace inspekční

Návštěva vyučovací jednotky (hodiny, bloku) v rámci →*inspekční činnosti* ve škole hodnocené ČŠI.

Hodnocení výuky prostřednictvím hospitací je zcela klíčovou činností ČŠI. Opírá se o ni inspekční hodnocení průběhu vzdělávání, do výuky se promítají podmínky vzdělávání a výuka je prostředkem k dosahování výsledků vzdělávání.

Kromě profilových předmětů inspekční tým zpravidla hospituje i ve vyučovacích hodinách předmětů výchovného zaměření, hospituje také v průběhu odpoledního vyučování. Inspekční hospitace se zaměřuje na sledování a hodnocení procesu vzdělávání se zaměřením na jeho kvalitu a účinnost a naplňování →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* v praktických podmínkách školy (nejvíce jsou sledovány klíčové dovednosti učitele, organizace vyučovací jednotky

včetně organizačních forem výuky, → *metody výuky* – jejich kvalita, účinnost a správné využití učitelem, vytváření klimatu ve třídě, interakce mezi aktéry vzdělávání). Dále se hospitace zaměřuje na výsledky a plnění stanovených cílů vzdělávání (získané znalosti a dovednosti, jejich uplatňování, hodnocení vzdělávacího procesu učitelem a žáky, hodnocení stanovených cílů). Plán hospitací (výběr předmětů, počet hospitací apod.) v rámci → *inspekční činnosti na místě* se odvíjí od druhu školy, stupně vzdělání a zaměření inspekční činnosti.

Zjištění z hospitační činnosti jsou souhrnně uvedena v → *inspekční zprávě*.

→ *hodnotící činnost ČŠI*; → *hospitační záznam (inspekční)*

Hospitační záznam (inspekční)

Formulář pro záznam inspekční hospitace. Školní inspektor sleduje organizační formy výuky, → *metody výuky*, aktivity žáků, pedagogický proces z hlediska naplňování → *školního vzdělávacího programu (ŠVP)*, přístupu k žákům nadaným a se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* apod. Tato zjištění zaznamenává do hospitačního záznamu v elektronickém inspekčním informačním systému pro záznam dat (InspIS DATA).

Hospitační záznamy jsou každoročně předmětem posuzování a úprav opírajících se zejména o poznatky z virtuálních hospitací a o zkušenosti inspekčních pracovníků přímo z ostrého použití v běžné inspekční činnosti. V rámci metodické podpory dává ČŠI k dispozici ředitelům škol hospitační formuláře pro předškolní, základní i střední vzdělávání. K dispozici jsou na webových stránkách ČŠI (www.csicr.cz) v záložce Dokumenty / Metodická podpora škol.

→ *otevřená data ČŠI*

Hromadná výuka

Viz → *frontální výuka*

I

Index úrazovosti

ČŠI na základě vyhlášky č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, administruje záznamy o úrazech, které jí zasílají jednotlivé školy a → *školská zařízení*. V rámci této činnosti sleduje ČŠI tzv. index úrazovosti. Index úrazovosti vyjadřuje počet úrazů na 100 osob příslušné školní populace (dětí, žáků či studentů).

→ *záznam o úrazu*

Individuální výchovný program (IVÝP)

Individuální výchovný program (dále jen IVÝP) je forma spolupráce mezi školou, žákem, zákonným zástupcem, případně další zúčastněnou stranou, při řešení rizikového chování žáka. Cílem IVÝP je odstranit rizikové chování žáka a předejít tak důsledkům z tohoto chování vyplývajícím.

Individuální vzdělávací plán (IVP)

Jedná se o závazný dokument pro zajištění speciálních vzdělávacích potřeb žáka formou → *podpůrných opatření*. Zpracovává ho škola (resp. ředitel školy) na základě doporučení školského poradenského zařízení (ŠPZ) a žádosti zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Zákonný zástupce žáka uděluje s poskytováním podpůrného opatření školou (spočívajícího ve výuce podle IVP) písemný informovaný souhlas. S IVP mají být seznámeni všichni vyučující žáka.

Více ve vyhlášce MŠMT č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)*.

→ *školská zařízení*

Individuální vzdělávání žáka (tzv. domácí vzdělávání)

Školský zákon pojímá individuální vzdělávání jako jiný, zcela výjimečný způsob plnění povinné školní docházky, který se uskutečňuje bez pravidelné účasti žáka ve škole. Pro jeho povolení musí být mimo jiné dány závažné důvody. Mezi nejčastějšími důvody uváděnými rodiči je zdravotní stav žáka, který nedovoluje pravidelnou řádnou docházku do školy, časté pracovní cesty zákonných zástupců a jejich rodiny, potíže žáků různého charakteru (konflikty žák–učitel, šikana žáka, stres ze školy), → *speciální vzdělávací potřeby (SVP)* nebo mimořádné nadání žáka (nevyhovující tempo nebo metody a formy vzdělávání).

Současná legislativní úprava umožňuje individuální vzdělávání na 1. i 2. stupni ZŠ (§ 41 školského zákona). Od 1. 9. 2017 je individuální vzdělávání v odůvodněných případech jednou z možných forem plnění také povinného předškolního vzdělávání (§ 34 b školského zákona), kde může probíhat po celý školní rok nebo jen po určitou část školního roku. V případě plánovaného individuálního vzdělávání po převažující část školního roku je zákonný zástupce dítěte povinen tuto skutečnost oznámit řediteli MŠ, kam je dítě zapsáno, nejpozději tři měsíce před počátkem školního roku, kdy se má dítě povinně vzdělávat.

O povolení individuálního vzdělávání žáka na 1. a 2. stupni ZŠ rozhoduje pouze ředitel školy, kam byl žák přijat k plnění povinné školní docházky, na základě písemné žádosti zákonného zástupce žáka. Rozhodnutí o povolení individuálního vzdělávání je rozhodnutí správní, na které se v plném rozsahu vztahuje správní řád.

Vzdělávání v rámci individuálního vzdělávání se realizuje podle *→školního vzdělávacího programu (ŠVP)* školy, ve které je žák přijat k plnění povinné školní docházky. Je závazný pro žáky i jejich vzdělavatele. Škola poskytne pro individuální vzdělávání kompletní sadu učebnic a základní školní potřeby, které používají žáci odpovídajícího ročníku v dané škole. Individuálně vzdělávaný žák koná každé pololetí zkoušky z příslušného učiva ve škole, kam byl přijat k plnění povinné školní docházky. Osoba, která bude vzdělávat žáka 1. stupně ZŠ, musí dle školského zákona získat alespoň střední vzdělání s maturitní zkouškou, a jedná-li se o žáka 2. stupně ZŠ, pak musí získat vysokoškolské vzdělání.

Individualizace výuky

Způsob rozlišení výuky, kdy se výuka proměňuje ve vztahu ke schopnostem a vzdělávacím potřebám každého žáka. Ve školním prostředí lze využívat různé typy individualizace, případně jejich kombinace, které jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu (látky), *→metod výuky* a strategií a tempa učení.

Soustavy individualizované výuky vznikaly v rámci reformní pedagogiky a v současnosti existují zejména v tzv. alternativních školách (např. waldorfské, montessoriovské, daltonské, freinetovské a jenské).

→diferencovaná výuka

Informační gramotnost

Soubor základních znalostí a dovedností, které umožňují používat informační a komunikační technologie. Podle koncepce státní informační politiky zahrnuje: schopnost používat počítač a jeho základní periferie jako pracovní nástroj s použitím aplikačního programového vybavení, schopnost vytvořit multimediální dokument (tj. dokument, v němž je spojen textový, statický či pohyblivý grafický a zvukový záznam), schopnost používat počítač v rámci sítě (e-mail, web), schopnost orientovat se ve vlastním počítačovém systému (práce s operačním systémem, se soubory atp.) a schopnost vyhledávat a filtrovat informace.

→čtenářská gramotnost; →digitální identita; →digitální stopa; →digitální učební materiály (DUM); →e-portfolio; →funkční gramotnost; →netiketa

Informatické myšlení žáků

Způsob myšlení, který se zaměřuje na popis problému, jeho analýzu a hledání efektivních řešení (NPI ČR). Je například spojeno se schopností posoudit různá řešení a vybrat to nejvhodnější z nich, rozdělit problém na menší a lépe řešitelné problémy, utvářet kroky postupu pro stanovený účel či pracovat s velkými a nesourodými soubory dat (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích). ČŠI se touto oblastí zabývá v rámci různých šetření a analýz.

→digitální kompetence

Inkluze

Viz *→společné vzdělávání*

Informační a komunikační technologie

Zkráceně ICT (Information and Communication Technologies), česky nazývané též IKT, zahrnují veškeré informační technologie používané pro komunikaci a práci s informacemi.

Druhý význam zkratky ICT je využíváný pro označení vyučovacího předmětu vytvořeného na základě vzdělávacího obsahu vzdělávacího oboru informační a komunikační technologie z *→Rámcového vzdělávacího programu* pro základní vzdělávání (RVP ZV).

Informační technologie

Souhrnný název pro technologie, které mají vztah ke shromažďování, výměně, uchování, zpracování a zpřístupnění informací.

Inspekční akce

Inspekční akce se v rámci →*inspekční činnosti* dělí na typy inspekčních akcí. Slouží ke specifikaci inspekční činnosti (zejména pro účely plánování v systému InspIS DATA), která je v dané škole / →*školském zařízení* uskutečněna. Mezi inspekční akce patří →*hodnoticí činnost*, →*kontrolní činnost*, šetření →*stížnosti*, účast na konkurzním řízení na ředitele školy, účast při ukončování středního či vyššího odborného vzdělání, inspekční činnost zaměřená na posouzení odstranění nedostatků zjištěných při inspekční činnosti, řešení podnětu, →*inspekční elektronické zjišťování* (INEZ) apod. V rámci daného typu inspekční akce se následně odlišují témata akcí, např. v rámci kontrolní činnosti je to veřejnosprávní kontrola, kontrola dodržování právních předpisů souvisejících s poskytováním školního stravování apod.

Souhrnnou analýzou se získává přehled o celkovém počtu akcí vykonaných za požadované časové období.

→*InspIS*

Inspekční činnost

Vymezení činnosti ČŠI je dáno školským zákonem (§ 173 až § 176). ČŠI v rámci inspekční činnosti kontroluje a hodnotí kvalitu vzdělávacích veřejných služeb z hlediska dodržování zákonnosti, ochrany žáků, kvality výchovy a vzdělávání, cílů politiky výchovy a vzdělávání. Inspekční činnost provádí od škol mateřských, základních, středních až po vyšší odborné školy, ale také ve →*školských zařízeních* (např. školní jídelny, domovy mládeže) zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, bez ohledu na zřizovatele. Externí evaluaci ČŠI provádí také tam, kde se uskutečňuje praktické vyučování či odborná praxe, a to v pravidelných intervalech (tzv. inspekční cyklus). Získává tak objektivní a široce využitelné informace o stavu a kvalitě vzdělávací soustavy v ČR. Pro tyto účely jsou zpracovávány koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Vlastní inspekční činnost je pak vykonávána na základě plánu hlavních úkolů na příslušný školní rok, který schvaluje ministr školství, mládeže a tělovýchovy. Komplexní hodnoticí činnost je vykonávána zejména na základě veřejně známých →*kritérií hodnocení*, která pro daný školní rok schvaluje MŠMT. Inspekční činností se rozumí také tematické šetření, →*hodnoticí* nebo →*kontrolní činnost*. Hodnoticí a kontrolní činnost je vykonávána zejména ve formě šetření na místě (→*inspekční činnost na místě*) a dále pak formou →*inspekčního elektronického zjišťování* (INEZ) – vyplnění elektronického dotazníku v on-line systému ČŠI – InspIS DATA.

Inspekční činnost se také provádí na základě →*stížností*, podnětů a petic, které svým obsahem spadají do působnosti ČŠI, a dále na základě žádosti pro účely přiznání dotací dle zvláštního předpisu. ČŠI provádí kontrolu plnění povinností a podmínek stanovených školským zákonem v zahraničních školách na území ČR, provádí inspekční činnost v →*Evropských školách*, zajišťuje součinnost školních inspektorů při konání komisionálních zkoušek a účast zástupců při konkurzních řízeních na ředitele škol a školských zařízení.

Více informací o činnosti ČŠI je dostupných na www.csicr.cz.

→*inspekční akce*; →*InspIS*; →*komplexní inspekční činnost*; →*návrh na výmaz ze školského rejstříku*; →*oznámení jinému orgánu*; →*správní řízení*

Inspekční činnost na místě

Inspekční činnost na místě v konkrétní škole / →*školském zařízení* se uskutečňuje na základě pověření k inspekční činnosti. Realizuje ji →*inspekční tým* v čele s vedoucím týmu. Závěry inspekční činnosti na místě jsou následně vyhodnoceny dle stanovených kritérií (soulad či nesoulad s právními předpisy, soulad →*školního vzdělávacího programu (ŠVP)* s →*rámčovým vzdělávacím programem (RVP)*, hodnocení v souladu s příslušným stupněm →*hodnoticí škály* apod.). Jednotlivé činnosti v rámci konkrétní inspekční činnosti na místě se odvíjí od předmětu inspekční činnosti a typu →*inspekční akce*. V rámci školního roku může nastat situace, že se inspekční činnost na místě v dané škole / školském zařízení odehraje několikrát. Nastává to např. v případě, kdy při inspekční činnosti bylo zjištěno porušení právních předpisů či takové závažné nedostatky, které vyžadují další inspekční činnost na místě s cílem zjistit, zda byl stav napraven. Z tohoto důvodu tak může nastat situace, kdy při souhrnné analýze počtu navštívených škol / školských zařízení za dané období celkový počet inspekčních činností na místě převyšuje počet navštívených škol / školských

zařízení. Výsledky souhrnných analýz a další informace tohoto typu jsou k dispozici např. ve výročních zprávách České školní inspekce za příslušný školní rok nebo v příslušných tematických zprávách.

→*inspekční výstup*; →*inspekční zpráva*; →*protokol o kontrole*

Inspekční činnost na podnět

Inspekční činnost na podnět podle § 174 odst. 6 školského zákona je vždy důsledně zaměřená na hodnocení jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání nebo na hodnocení poskytovaných služeb a na dodržování právních předpisů, na které poukazuje obsah podnětu. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

Inspekční činnost na žádost

Jedná se o inspekční činnost realizovanou na základě § 174 odst. 7 školského zákona s přihlédnutím k činnosti školy. Inspekční činnost ve školách poskytujících vzdělávání se realizuje jako →*komplexní inspekční činnost*. Výstupem je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. V případě →*školských zařízení*, která nezajišťují vzdělávání, je výstupem protokol o kontrole.

Inspekční elektronické zjišťování (INEZ)

Metoda zjišťování dat a informací s předem stanoveným cílem šetření. Spočívá ve vyplnění elektronického dotazníku/formuláře v on-line systému ČŠI – modulu InspIS DATA – oslovenou školou / →*školským zařízením*.

→*InspIS*

Inspekční tým

O velikosti inspekčního týmu a jeho odborném složení rozhoduje ředitel inspektorátu, a to s ohledem na druh a typ školy, počet inspektovaných oborů vzdělání, počet míst poskytovaného vzdělávání, počet tříd (skupin), vzdělávaných osob, rozsah poskytovaných služeb a na plánovanou délku inspekční činnosti (zpravidla tři až pět dnů). Inspekční tým je minimálně dvoučlenný (v případech hodných zvláštního zřetele může inspekční činnost vykonávat jeden školní inspektor nebo kontrolní pracovník), vede ho vedoucí inspekčního týmu. →*Komplexní inspekční činnost* vykonává skupina inspekčních pracovníků složená ze školních inspektorů, kontrolních pracovníků, případně →*přízvaných osob*.

Inspekční výstup

Školský zákon definuje čtyři typy inspekčních výstupů ČŠI. K výstupům inspekční činnosti na úrovni školy patří →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*. Vypovídají o zjištěném stavu dle předmětu inspekční činnosti. Výstupy z →*hodnoticí* a →*kontrolní inspekční činnosti* na úrovni školy mají přispět ke zlepšení kvality vzdělávání a k odstranění překážek a problémů, na které v praxi školy narážejí.

Inspekčním výstupem z tematické inspekční činnosti je tematická zpráva, která obsahuje souhrnné poznatky získané z inspekční činnosti v určitém tematickém okruhu a jejich analýzu. Souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy vycházející z →*inspekční činnosti* za předchozí školní rok jsou obsaženy ve výroční zprávě ČŠI.

Kromě protokolu o kontrole jsou všechny ostatní inspekční výstupy veřejně dostupnými dokumenty. K dispozici jsou na webových stránkách České školní inspekce. Inspekční zprávy jsou zveřejněny na hlavní straně webu v záložce „Registr inspekčních zpráv“; výroční zprávy, tematické zprávy a další materiály jsou dostupné v záložce „Dokumenty“.

Inspekční zpráva

Je výstupem →*hodnoticí činnosti* ve škole / →*školském zařízení*, kterou zpracovává →*inspekční tým* pod vedením vedoucího inspekčního týmu v příslušném inspektorátu. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží škola / školské zařízení. Inspekční zpráva je veřejná a je uložena po dobu 10 let na místně příslušném inspektorátu ČŠI.

Inspekční zprávy jsou průběžně zveřejňovány v „Registru inspekčních zpráv“ na webových stránkách ČŠI. Lze je dohledat také na webovém portálu ČŠI – InspIS PORTÁL (<https://portal.csicr.cz/>).

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*InspIS*; →*registr inspekčních zpráv*

InspIS

Informační systém ČŠI pro multikriteriální hodnocení škol, ukládání a zpracování dat z výstupů a výsledků činnosti ČŠI, plánování činnosti (včetně lidských a dalších zdrojů), vlastní hodnocení školy a komunikaci se školami. Skládá se z několika informačních systémů:

- InspIS DATA – systém pro sběr, záznam a vyhodnocování informací o vzdělávání a pro zaslání záznamů o úrazech;
- InspIS ŠVP – systém pro práci se školními vzdělávacími programy;
- InspIS PORTÁL – multifunkční webový portál pro prezentaci škol;
- InspIS SET – systém pro školní i domácí elektronické testování žáků;
- InspIS SETmobile – testovací aplikace pro tablety a chytré mobilní telefony;
- InspIS E-LEARNING – systém pro distanční vzdělávání pedagogických a inspekčních pracovníků;
- InspIS HELPDESK – jednotné kontaktní místo pro komunikaci zástupců z řad škol s ČŠI týkající se technické, metodické a organizační podpory;
- InspIS FITPA – specifický modul pro přípravu, realizaci a vyhodnocování různých typů tělovýchovných či pohybových testů, zejména v oblasti sledování a hodnocení tělesné zdatnosti a fyzické kondice dětí, žáků a studentů.

Více informací na www.csicr.cz a <https://inspis.csicr.cz>.

→*InspIS FITPA*

InspIS FITPA

Specifický modul informačního systému České školní inspekce →*InspIS*, určený pro přípravu, realizaci a vyhodnocování různých typů tělovýchovných či pohybových testů, zejména v oblasti sledování a hodnocení tělesné zdatnosti a fyzické kondice dětí, žáků a studentů. Tento modul umožňuje jak zajištění přípravy různě zaměřených tělovýchovných měření (zadání tříd žáků, realizovaných testů apod.), tak realizaci jejich vyhodnocení včetně souvisejícího reportingu různě zaměřených informací a relevantních porovnání.

InspIS FITPA je určen pro testování a měření tělesné zdatnosti realizovaná ze strany České školní inspekce, taktéž je možné tento systém využívat také autonomně jednotlivými školami či učiteli tělesné výchovy pro realizaci individuálních tělovýchovných měření a testování s využitím definované sady motorických testů podle rozhodnutí dané školy a pro potřeby vzdělávání v ní, a to v různých ročnících a na různých věkových kohortách žáků. Zadávaná data pak v obvyklém standardu ČŠI umožňují učitelům vést snadnou a trvalou evidenci o žácích. V případě potřeby jsou dostupná agregovaná anonymizovaná data z ostatních zapojených škol (dobrovolný režim), která umožňují učitelům nahlédnout na výsledky jiných tříd školy či jiných škol. Modul byl vyvinut tak, aby mohl být užíván v běžné školní praxi pro všechny ročníky ZŠ a SŠ.

Ve spolupráci se sportovními fakultami a při zájmu škol a učitelů tělesné výchovy o jeho využívání je ČŠI připravena systém dále rozvíjet.

→*aktivní škola*

Integrace žáků

Smysl integrace (sjednocení, spojení, zařazení) je v začlenění znevýhodněného jedince do společnosti, kdy je plně respektována odlišnost a rovnoprávnost tohoto jedince. Z pedagogického hlediska se integrace zmiňuje především v souvislosti se zařazováním dětí, žáků se →*speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* do běžných tříd a jejich vzděláváním v souladu s individuálními vzdělávacími potřebami.

J

Jazyková gramotnost

Jazyková gramotnost je schopnost a dovednost komunikovat a jednat v mateřském i dalším jazyce (popř. v dalších jazycích). Je výchozím předpokladem pro rozvoj všech ostatních gramotností.

Jednotná přijímací zkouška

Jednotná přijímací zkouška v přijímacím řízení v oborech vzdělání s maturitní zkouškou je stanovena na základě § 60 odst. 5 školského zákona, ve znění zákona č. 178/2016 Sb. Povinná je pro maturitní obory bez talentové zkoušky, obory nástavbového studia a pro sportovní gymnázia. Netýká se oborů přijímacího řízení do zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou.

Jednotnou přijímací zkoušku, kterou zadává Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), tvoří didaktický test z předmětu Český jazyk a literatura a dále z předmětu Matematika a její aplikace. Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy, příp. až na dva maturitní obory v rámci jedné školy, přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se přitom zohledňuje pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu.

Výsledek jednotné zkoušky má minimálně 60% podíl na celkovém hodnocení uchazeče při přijímacím řízení. Gymnázia se sportovní přípravou musí stanovit podíl jednotné zkoušky na celkovém hodnocení uchazeče na minimálně 40 %; střední škola může jako doplněk jednotné zkoušky vypsát i vlastní přijímací zkoušku.

Poprvé byla jednotná přijímací zkouška zavedena v roce 2017, a to po předchozích dvou letech pilotního ověřování.

K

Kolaborativní aktivity učitelů

V rámci profesního rozvoje učitelů a s ním souvisejícím rozvojem efektivitvy vzdělávacího procesu založeným na vzájemném propojování učitelů zaujímají vysokou důležitost kolaborativní aktivity. Cílem kolaborativních aktivit je tvořivá a mnohostranná spolupráce učitelů ve vzdělávání. S tím souvisí i požadavek jednotného a kvalitního týmu učitelů ochotných spolupracovat na dosažení takto stanovených cílů. Na plnění úkolů pracují všichni učitelé dohromady, diskutují nevhodnější pracovní postupy, doplňují se, společně pracují na výstupech a za výsledek nesou společnou odpovědnost. V závislosti na cíli spolupráce lze kolaborativní aktivity využívat mezi učiteli stejné aprobace, mezi učiteli různých oborů, v rámci předmětových komisí apod.

Kolaborativní aktivity učitelů nabyly na důležitosti také v souvislosti s rozvojem pandemie covidu-19, která v České republice vypukla na jaře roku 2020, kdy byly školy a →*školská zařízení* na dlouhou dobu uzavřeny, a byly tak nuceny přejít na formu →*distančního vzdělávání*, zejména pak na on-line výuku.

→*digitální kompetence*; →*digitální kompetence učitelů*; →*tandemová (párová) výuka*

KOMPAS

KOordinace Metodické Podpory A Spolupráce

Dříve PILOT 14. Společný program České školní inspekce (ČŠI), Národního pedagogického institutu ČR (NPI ČR) a Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT ČR) – *Podpora škol při zvyšování kvality vzdělávání*. Program má zajistit podporu školám v oblastech, ve kterých je největší potřeba jejich rozvoje. Odborní pracovníci NPI ČR pravidelně poskytují zapojeným školám relevantní informační zdroje z vlastní činnosti i od dalších vzdělávacích organizací a platforem (webináře, semináře, konzultace, stáže, kolokvia a poradenství). Školní inspektoři nabízejí sérii supervizních setkání s ředitelem školy s cílem pomoci škole s udržení zvolené strategie rozvoje a zvýšením účinnosti realizovaných opatření a aktivit. ČŠI zvyšuje informovanost podpořených škol i prostřednictvím rozesílání důležitých dokumentů a dalších výstupů, případně nabídek k účasti na vybraných aktivitách ČŠI. Vedení zapojených škol získává komplexnější schopnost identifikovat potřeby své školy, strategicky plánovat, uplatňovat vhodná opatření a aplikovat získané dovednosti. Dokáže taktéž efektivněji využít výsledky inspekční činnosti ČŠI ke zvýšení kvality své školy a plnohodnotně využívat model Kvalitní školy nejen jako evaluační nástroj, ale také jako východisko pro vlastní hodnocení školy a nastavování účinných intervencí v rámci řízení školy a pedagogického vedení. Více na www.kvalitniskola.cz či www.npi.cz.

→*metodický portál Kvalitní škola*

Komplexní inspekční činnost

Komplexní inspekční činností se rozumí →*inspekční činnost*, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při komplexní inspekční činnosti se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení školského zákona, v případě zařízení pro výkon ústavní a ochranné výchovy pak

kontrola dodržování ustanovení zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně dalších zákonů, ve znění pozdějších předpisů, prováděcích a souvisejících právních předpisů. Nedílnou součástí komplexní inspekční činnosti jsou také hodnocení a kontrola podmínek zajišťujících bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činností. V případě, že škola zajišťuje služby školního stravování, je v rámci komplexní inspekční činnosti provedena také kontrola školního stravování. Pokud jsou zjištěna rizika v ekonomické oblasti, je do komplexní inspekční činnosti zahrnuta také veřejnosprávní kontrola.

Při komplexní inspekční činnosti hodnotí →*inspekční tým* zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (včetně finančních), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.

Dále se hodnocení a kontrola zaměřují zejména na řízení školy, přijímání opatření k odstranění zjištěných nedostatků, organizaci vzdělávání, podmínky vzdělávání, vedení dokumentace související se zaměřením inspekční činnosti, hmotné zabezpečení dětí, žáků a studentů a využívání finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu.

Výstupem komplexní inspekční činnosti je →*inspekční zpráva* a →*protokol o kontrole*.

→*hodnotící škála ČŠI*; →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*

Kontrolní činnost

Kontrolní činnost vykonávaná ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. d) nebo e) nebo odst. 4 školského zákona, zpravidla v rámci →*komplexní inspekční činnosti*. Kontrolní činnost ČŠI spočívá v kontrole dodržování právních předpisů vztahujících se k poskytování vzdělávání a školských služeb, dále se jedná o veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu. Kontrola může být provedena také na žádost nebo na podnět. Výstupem je →*protokol o kontrole*.

Kooperativní výuka

Způsob uspořádání výuky na základě několika principů:

- a) pozitivní vzájemná závislost při dosahování cílů učení ve skupině (kooperace),
- b) interakce tváří v tvář při učení ve skupině,
- c) užití meziosobních a skupinových dovedností,
- d) osobní odpovědnost, skládání účtů za učení,
- e) vnímání a reflektování skupinových procesů.

Kooperativní výuka vede k vyššímu učebnímu výkonu žáků, rozvoji sociálních dovedností a podporuje motivaci k učení. Ne každé skupinové vyučování je zároveň kooperativní.

→*skupinová výuka*

Kritérium hodnocení

Kritéria pro celkové hodnocení školy / →*školského zařízení* (dále „školy“) mají podat výpověď o tom, zda škola naplňuje své poslání a dosahuje cílů vzdělávání v souladu s požadavky školské legislativy. ČŠI poskytuje v →*inspekční zprávě* informace ke zlepšování kvality a efektivitu školy a účinnosti podpory rozvoje osobnosti žáků školou / školským zařízením. Zohledňují se specifické rysy, např. socioekonomické a územní. Kritérium vymezuje kvalitu ve zvolené oblasti činnosti školy, charakterizuje žádoucí stav. Výčet znaků (dílků ukazatelů těchto kritérií) umožňuje identifikovat rizikové a úspěšné školy. Jejich uspořádání v logickém rámci monitoruje stav podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. ČŠI využívá pro hodnocení →*kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání

Kritéria hodnocení jsou stěžejním nástrojem ČŠI pro potřeby vnějšího hodnocení škol a →*školských zařízení*. Vytvářejí logický rámec, který umožňuje hodnotit podmínky, průběh a výsledky vzdělávání a školských služeb na úrovni školy, vzdělávacího programu a vedení pedagogického procesu. Tento rámec umožňuje sledovat dosahování cílů vzdělávání

podle →školních vzdělávacích programů (ŠVP) a vyhodnotit pokrok škol v čase. Agregované údaje jsou podkladem pro hodnocení efektivity vzdělávací soustavy a jejích částí. Kritéria hodnocení ČŠI předkládá MŠMT ke schválení. Schválená kritéria ČŠI i ministerstvo zveřejňují, ČŠI pak podle nich postupuje při výkonu →inspekční činnosti.

Kritéria hodnocení jsou zpracována v jedenácti modifikacích, a to pro:

- mateřské školy;
- základní školy;
- střední školy – gymnázia;
- střední odborné školy;
- vyšší odborné školy;
- základní umělecké školy;
- školní družiny a školní kluby;
- domovy mládeže, domovy mládeže se školou a internáty;
- střediska volného času;
- diagnostické ústavy, výchovné ústavy, dětské domovy se školou a střediska výchovné péče;
- školská poradenská zařízení.

Kritéria jsou sestavena takovým způsobem, aby mohla být postupně využívána také v rámci vlastního hodnocení přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními a také pro hodnocení prováděné ze strany zřizovatelů.

Školy a školská zařízení hodnotí ČŠI podle kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. Kritéria kvalitní školy jsou členěna do šesti základních oblastí:

- Koncepce a rámeček školy,
- Pedagogické vedení školy,
- Kvalita pedagogického sboru,
- Vzdělávání,
- Vzdělávací výsledky,
- Podpora žáků (dětí, studentů) při vzdělávání (rovné příležitosti).

Každá oblast je vymezena stručným popisem a vysvětlením hlavních cílů. Oblast *Koncepce a rámeček školy* se soustřeďuje na základní nastavení řízení školy, oblast *Pedagogické vedení školy* svými kritérii i svým názvem akcentuje řízení pedagogických procesů ve škole jako jedné z nejdůležitějších činností, které se musí vedení školy věnovat. *Kvalita pedagogického sboru* ve svých kritériích postihuje oproti předchozím oblastem, které se soustředily na činnost vedení škol, jejich pedagogický sbor. Kritéria oblasti *Výuka (vzdělávání)* sledují především proces vzdělávání odehrávající se nejčastěji ve vyučovacích hodinách. Oblast *Vzdělávací výsledky* se zaměřuje na dosahované výsledky ve vzdělávání. Průřezovou oblastí je pak *Podpora dětí, žáků a studentů ve vzdělávání*, která se soustřeďuje na sledování rovného přístupu ke vzdělávání a individuální podpory všem dětem, žákům a studentům, kteří ji potřebují.

Každá oblast modelu obsahuje tři až pět kritérií hodnocení kvality shodných pro základní druhy i typy škol a →školských zařízení. Jejich význam a obsah je vždy demonstrován popisem cílové (výborné) úrovně naplnění.

Popis úrovně hodnocení pro každé dílčí kritérium se odvíjí od čtyřstupňové →hodnoticí škály ČŠI.

L

Lesní mateřská škola

Lesní mateřská škola (LMS) je alternativou ke klasickému předškolnímu vzdělávání. Definiuje ji školský zákon v § 34 odst. 9. Vzdělávání je v LMS realizováno, stejně jako v klasických MŠ, podle →Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání (RVP PV), avšak s tím rozdílem, že probíhá především ve venkovních prostorách

mimo zázemí LMŠ, za každého počasí přímo v prostředí přírody, nejčastěji lesa. Odpočinek dětí probíhá v zázemí, které má nejrůznější podoby, nesmí být však stavbou.

Konkrétní podobu LMŠ blíže popisuje vyhláška MŠMT č. 280/2016 Sb., kterou se mění vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání, ve znění pozdějších předpisů.

M

Matematická gramotnost

Schopnost jedince identifikovat a pochopit úlohu, kterou matematika hraje ve světě, provádět dobře podložené matematické soudy a zabývat se matematikou způsobem, který bude splňovat potřeby současného a budoucího života jedince jako konstruktivního, zainteresovaného a přemýšlivého občana. Numerická gramotnost je dovednost manipulovat s čísly, aplikovat aritmetické operace na údaje obsažené často v různých složitých materiálech, grafech, tabulkách apod.

→ *funkční gramotnost*

Měkké dovednosti (Soft skills)

Pod pojmem měkké dovednosti (soft skills) rozumíme množství dovedností, které jsou potřebné pro úspěšné fungování v osobním životě, ve společnosti a v rámci mezilidských vztahů. V některých dokumentech z oblasti vzdělávání se můžeme setkat i s pojmem socioemoční dovednosti či life-skills. Potřebu rozvíjet tyto dovednosti mají přitom v různé míře všichni aktéři vzdělávání, zejména žáci, učitelé, ale i ředitelé škol. Vedle získávání vědomostí tak nabývá na důležitosti rozvoj a dosahování měkkých dovedností, což významně proměňuje podobu současného vzdělávání. Mezi měkké dovednosti se řadí například:

- ochota učit se novým věcem,
- samostatnost,
- umění naslouchat,
- dovednost vyjednávat,
- komunikační dovednosti,
- korektní sebereflexe,
- porozumění vlastním emocím,
- efektivní organizace času pro sebe (i pro druhé),
- schopnost se adaptovat, přijímat změny a zvládat zátěž,
- schopnost týmové spolupráce,
- konstruktivní kritičnost a umění kritiku sdělovat, ale i přijímat,
- zvládání konfliktních situací,
- obrana proti manipulaci,
- asertivní jednání,
- strategické – koncepční myšlení,
- nalézání různých, i netradičních řešení (→ *tvůrčí myšlení*),
- orientace v informacích, dovednost informace vyhledávat a analyzovat (kritické myšlení).

V České republice zatím neexistuje jednotná metodika pro rozvoj měkkých dovedností ve školách. Některé školy přenášejí do českého prostředí mateřských a základních škol empiricky ověřené metodiky ze zahraničí.

Potřebu rozvoje měkkých dovedností zdůrazňují také → *rámcové vzdělávací programy*, které školám všech stupňů ukládají povinnost vybrané dovednosti rozvíjet (dokumenty pracují s pojmem klíčové kompetence, nikoli měkké dovednosti). Měkké dovednosti se prolínají napříč všemi klíčovými kompetencemi. V souvislosti s prováděnou revizí rámcových vzdělávacích programů vyzdvihuje dokument *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*

mj. důležitost neformálního vzdělávání žáků, které se významně podílí na posilování **klíčové životní kompetence** (tzv. life skills), jejíž náplní jsou zmíněné měkké dovednosti. V rámci klíčových aktivit pak revidované RVP akcentují právě rozvoj sociálně-emočních dovedností a podporu duševního zdraví dětí.

Česká školní inspekce se oblasti rozvoje a podpory měkkých dovedností věnuje zejména ve svých výročních zprávách a zmiňuje potřebu rozvoje těchto dovedností i ve svých *→Kritériích hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání*. V rámci sekundárních analýz se pak zabývá korelacemi různých pedagogických jevů s rozvojem těchto dovedností. Více viz Česká školní inspekce – Publikace a ostatní výstupy (csicr.cz).

→růstové myšlení žáků; →tvůrčí (tvořivé) myšlení

Metodický portál Kvalitní škola

Metodický portál České školní inspekce, jehož cílem je maximální podpora škol a *→školských zařízení*, jejich ředitelů a učitelů na cestě ke zvyšování kvality poskytovaného vzdělávání, a to zejména s využitím metod, postupů a nástrojů vlastního hodnocení.

Metodický portál Kvalitní škola je základním zdrojem inspirací zejména pro vlastní hodnocení a poskytuje vedení škol i učitelům na jednom místě mnoho relevantních podkladů využitelných při sledování kvality vzdělávání a při aktivitách vedoucích k jejímu zvyšování. Obsahovou osou, ke které se metodický portál váže, jsou *→Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* v jednotlivých modifikacích a s popisem nejvyšší, cílové, tedy tzv. výborné úrovně. K jednotlivým hodnotícím kritériím jsou pak navázána další metodická doporučení a odkazy na příklady inspirativní praxe i nástroje využitelné při vlastním hodnocení. Celkově je podpora propojování vlastního hodnocení zaměřena na jednotlivé fáze procesu autoevaluace:

Plánování

Vyhodnocování

- s využitím systému InspIS DATA
- s využitím systému InspIS SET
- s využitím systému InspIS ŠVP

Zkvalitňování

- s využitím metodických doporučení pro práci s kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na úrovni školy
- s využitím příkladů inspirativní praxe
- s využitím metod, postupů, nástrojů a výstupů mezinárodních i národních zjišťování

→KOMPAS

Metody výuky

Specifický způsob uspořádání součinnosti učitele a žáků, rozvíjející vzdělanostní profil žáka a působící v souladu se vzdělávacími a výchovnými cíli. Kategorizace metod výuky není jednoznačná, v pedagogické literatuře se setkáváme s různými kritérii klasifikace metod výuky (např. dle didaktického aspektu – metody slovní, názorně-demonstrační, praktické; dle stupně aktivity a samostatnosti žáka – metody reproduktivní a produktivní (heuristické, badatelské); dle myšlenkových operací – metody srovnávací, indukční, deduktivní, analytické, syntetické; a metody dle dalších kritérií).

ČŠI v rámci zjišťování a hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání sleduje během *→inspekčních hospitací* volbu, funkci a účelnost využívání vyučovacích metod učitelů. Tyto poznatky zaznamenává do *→hospitačního záznamu*.

→aktivizující metody výuky

N

Národní plán doučování

Dlouhodobý program, jehož cílem je pomoci zmírnit negativní dopady výpadku prezenční výuky v důsledku pandemie covidu-19. Více na www.msmt.cz.

Návrh na výmaz ze školského rejstříku

Česká školní inspekce v zastoupení ústředním školním inspektorem může v případě závažných nedostatků podat návrh na výmaz školy nebo oboru vzdělání ze školského rejstříku. Důvody pro výmaz ze školského rejstříku jsou uvedeny v § 150 školského zákona.

Neveřejné školy

Školy a školská zařízení neveřejných zřizovatelů (registrovaných církví, náboženských společností a ostatních fyzických a právnických osob).

→ *veřejné školy*

Netiketa

Představuje zásady slušného chování a vystupování na internetu.

→ *digitální identita*; → *digitální stopa*; → *informační gramotnost*

O

Oblast hodnocení

Pro potřeby ČŠI je oblast hodnocení chápána jako prvek struktury hodnocení školy / → *školského zařízení*. Oblasti hodnocení vycházejí ze zásad a cílů vzdělávání v souladu se školským zákonem. Zaměření jednotlivých oblastí umožňuje identifikovat dobré výsledky vzdělávání a potřeby ke zlepšení úrovně vzdělávání. Oblasti jsou stanoveny s ohledem na cíle, které stanovuje škola / školskému zařízení zejména školská legislativa a národní strategické dokumenty pro oblast vzdělávání, s přihlédnutím k dalším cílům uvedeným zejména v → *rámcových vzdělávacích programech (RVP)* a odpovídajících právních předpisech. Tato kategorizace kritérií umožňuje také agregování inspekčních zjištění na úrovni regionů, na úrovni národní, podle stupňů vzdělávání nebo podle vybrané skupiny žáků. To je zároveň nástrojem pro zvýšení efektivity inspekčních postupů.

Orientační inspekční činnost

Jedná se o → *inspekční činnost* zaměřenou na hodnocení dílčích jevů v podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání a při poskytování služeb, zhodnocení vývoje školy, účinnosti opatření realizovaných v zájmu zlepšení kvality školy. O konkrétních sledovaných a hodnocených oblastech rozhoduje ředitel inspektorátu na základě předchozích inspekčních zjištění. Tato forma inspekční činnosti se využívá také při zjišťování odstranění nedostatků zjištěných při předcházející inspekční činnosti a hodnocení účinnosti opatření přijatých ředitelem školy ke zlepšování kvality poskytovaných služeb. Výstupem je → *inspekční zpráva* a → *protokol o kontrole*.

Otevřená data ČŠI

Kvalita počátečního vzdělávání je do značné míry nahlížena optikou vzdělávacích výsledků, kterých děti, žáci a studenti dosahují. ČŠI disponuje daty z → *inspekční činnosti*, národních i mezinárodních šetření a tato data a informace důsledně propojuje s cílem poskytovat komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě v jednotlivých druzích i typech škol a → *školských zařízení*.

ČŠI zveřejňuje souhrnné výstupy ze své činnosti formou tzv. otevřených dat. Poskytuje tak k dispozici mnoho kvalitativních dat a informací o vzdělávání, a to nejen pro státní správu a tvůrce vzdělávací politiky, ale i pro rodiče, školy, odborníky apod.

Kvalitativní data a informace ČŠI lze využívat na úrovni konkrétní školy či konkrétního školského zařízení, a přispívat tak ke zvyšování kvality vzdělávání a k přesnějšímu zacílení autoevaluačních aktivit a přijímaných opatření na principu evidence-based policies.

Otevřená data ČŠI jsou zveřejňována v souladu s právními předpisy, kterými se ČŠI řídí při výkonu své činnosti, zejména pak se školským zákonem.

Jsou zveřejňovaným výstupem dle § 3 odst. 11 zákona č. 106/1999 Sb., o svobodném přístupu k informacím. Jedná se o informace zveřejňované způsobem umožňujícím dálkový přístup v otevřeném a strojově čitelném formátu, jejichž způsob ani účel následného využití není omezen a které jsou evidovány v [národním katalogu otevřených dat](#). ČŠI zveřejňuje tato data mimo jiné v souvislosti se svými závazky (4.3.2 a 4.3.3) formulovanými v rámci Akčního plánu České republiky [Partnerství pro otevřené vládnutí](#) na období 2018–2020.

Data ČŠI jsou zveřejňována na [webových stránkách ČŠI](#) v katalogu otevřených dat ve formě datových sad (např. inspekčních zpráv, hospitačních záznamů, dotazníků pro ředitele a učitele) obsahujících data (záznamy, otázky, odpovědi apod.) z inspekční činnosti za určité období.

Tato data smí uživatel využívat při dodržení určitých podmínek.

Podrobné informace a podmínky užití otevřených dat, včetně konkrétních datových sad, jsou k dispozici na www.csicr.cz.

Oznámení jinému orgánu

Vznikne-li při výkonu → *inspekční činnosti* podezření na porušení právních předpisů, jejichž kontrola není v kompetenci ČŠI, nebo jsou-li identifikována rizika, která ohrožují výkon činnosti kontrolované osoby, bezpečnost a zdraví dětí, žáků a studentů a zaměstnanců kontrolované osoby, nebo rizika v nakládání s prostředky státního rozpočtu, pak je ČŠI povinna podat podnět příslušnému kontrolnímu orgánu:

- a) finančnímu úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 218/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech, ve znění pozdějších předpisů,
- b) krajskému úřadu při porušení rozpočtové kázně podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů, ve znění pozdějších předpisů,
- c) příslušnému oblastnímu inspektorátu práce při zjištění systémového porušení v oblasti pracovněprávních vztahů (např. odměňování a zjevné porušení pravidel BOZ),
- d) Českomoravskému odborovému svazu pracovníků školství při negativním zjištění v oblasti BOZ,
- e) orgánům ochrany veřejného zdraví při porušení hygienických podmínek,
- f) hasičskému záchrannému sboru při zjevném porušení pravidel požární ochrany,
- g) Ministerstvu financí podání zprávy při porušení rozpočtové kázně v objemu vyšším než 300 tis. Kč a při zjištění, na jehož základě podává vedoucí inspekčního týmu návrh na trestní oznámení,
- h) orgánům činným v trestním řízení při podezření ze spáchání trestného činu (např. neodvedení daně, pojistného na sociální zabezpečení a podobné povinné platby, zkrácení daně, poplatku a podobné povinné platby, krádež, zpronevěra, podvod),
- i) Ministerstvu vnitra podání zprávy v případě zjištění, že územní samosprávný celek neplní zákonné povinnosti vyplývající ze školského zákona,
- j) jinému orgánu dle obsahu zjištění.

P

Partnerství

Partnerství a rozvoj strategického partnerství školy zčásti vymezuje školský zákon. ČŠI zjišťuje, kteří další partneři jsou pro školy a → *školská zařízení* přínosem, jaké jsou možnosti aktivního zapojení do činnosti školy a jak přínosné jsou partnerské vztahy pro zvýšení kvality výsledků vzdělávání. Partnerem školy mohou být zaměstnavatelé, partnerské školy, nestátní neziskové organizace, poradenská zařízení, výzkumné instituce apod.

Pedagogická diagnostika

Diagnostika realizovaná učitelem v pedagogickém procesu. Je prostředkem k poznávání žáka, úrovně jeho schopností a dovedností. Pedagogická diagnostika je nezbytným předpokladem kvalitní realizace formativního hodnocení a je příležitostí pro zlepšování celého procesu vzdělávání.

Diagnostiku můžeme dělit na dynamickou a na standardizovanou (statickou), kdy učitel ve své praxi využívá standardizované diagnostické nástroje (standardizované testy pro pedagogy – např. diagnostika školní připravenosti, diagnostika matematických schopností a dovedností, diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní) a práce s diagnostickými nástroji (zadávání, vypracovávání, vyhodnocování) a sběr dat se uskutečňuje za striktních pravidel.

Při dynamické diagnostice je kladen důraz na vzdělávací proces, učení je součástí diagnostiky, učitel sleduje, jak se žák učí a jaké podmínky a podporu k učení potřebuje.

Česká školní inspekce pořádá na téma pedagogické diagnostiky odborné panely s učitelskou veřejností a odborníky na danou problematiku.

→ *hodnocení formativní*

Pedagogicko-psychologická poradna (PPP)

Školské poradenské zařízení, které se zabývá poradenskou činností v oblasti vývoje, výchovy a vzdělávání dětí a mládeže. Poskytuje služby školám, výchovným poradcům a psychologům ve školách, rodičům aj. Provádí pedagogicko-psychologická vyšetření a pomáhá při profesní orientaci žáků.

Plán pedagogické podpory (PLPP)

Plán pedagogické podpory zpracovává škola pro žáka od I. stupně → *podpůrných opatření*. Slouží ke kompenzaci mírných obtíží ve vzdělávání žáka formou mírných úprav metod, organizace a hodnocení vzdělávání a zapojení v kolektivu. Obsahuje popis obtíží žáka, stanovení cílů podpory a způsobů vyhodnocování naplňování plánu. S PLPP je seznámen žák, zákonný zástupce a všichni učitelé. Škola vyhodnocuje naplňování cílů PLPP nejpozději po třech měsících od zahájení poskytování podpůrných opatření. Pravidla a průběh tvorby, realizace a vyhodnocování PLPP stanovuje škola nově v části → *školního vzdělávacího programu* „Charakteristika ŠVP“.

Podpůrná opatření

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje dětem, žákům a studentům se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* podpůrná opatření. Podle § 16 školského zákona se jimi rozumí soubor nezbytných úprav ve vzdělávání a školských službách, které odpovídají zdravotnímu stavu, kulturnímu prostředí nebo jiným životním podmínkám žáků.

Školský zákon vymezuje jen rámcový výčet podpůrných opatření. Mezi ně patří např. poradenská pomoc školy a školského poradenského zařízení (ŠPZ), úprava organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání a školských služeb, úprava podmínek přijímání ke vzdělávání a ukončování vzdělávání, použití kompenzačních pomůcek, speciálních učebnic a speciálních učebních pomůcek, úprav očekávaných výstupů vzdělávání v mezích stanovených → *rámcovým vzdělávacím programem (RVP)* a → *akreditovanými vzdělávacími programy*, vzdělávání podle → *individuálního vzdělávacího plánu (IVP)*, využití asistenta pedagoga, využití dalšího pedagogického pracovníka, tlumočnicka českého znakového jazyka, přepisovatele pro neslyšící nebo možnosti působení osob poskytujících žákovi podporu po dobu pobytu ve škole. Působnost těchto osob upravuje zvláštní právní předpis.

Mezi podpůrná opatření patří také poskytování vzdělávání nebo školských služeb v prostorách stavebně nebo technicky upravených.

Podpůrná opatření jsou pro žáky se SVP poskytována bezplatně.

Podpůrná opatření při vzdělávání se člení do pěti stupňů podle organizační, pedagogické a finanční náročnosti. Lze je kombinovat. Zatímco podpůrná opatření I. stupně – přímá podpora ve výuce, → *plán pedagogické podpory (PLPP)* – uplatňuje škola / → *školské zařízení* i bez doporučení ŠPZ, podpůrná opatření II. až V. stupně lze uplatnit výhradně s doporučením ŠPZ – → *pedagogicko-psychologické poradny (PPP)*, → *speciálně pedagogického centra (SPC)*, přičemž podmínkou je předchozí informovaný souhlas zletilého žáka nebo zákonného zástupce nezletilého žáka.

Projektová výuka

Při projektové výuce se řeší většinou komplexní praktická úloha (problém, téma), která je spojena se životní realitou. Projekt se realizuje buď jako práce ve skupinách, nebo jako individuální úkol v rámci širšího projektu. Může mít různý časový rozsah i rozmanitý počet účastníků (např. skupina žáků, celá třída, škola, několik škol). Práce s projekty umožňuje vytvářet různé varianty, osvědčují se např. tzv. projektové dny či týdny. Projekt vyžaduje velmi dobrou přípravu všech účastníků, aby se nezměnil v nezávazné hraní a byly naplněny plánované výukové cíle.

Protokol o kontrole

Je výstupem kontrolní činnosti ve škole / →*školském zařízení* prováděné ČŠI. Vyhotovuje se ve dvou stejnopisech, z nichž jeden je uložen u ČŠI a druhý obdrží kontrolovaná osoba. Protokol o kontrole je uložen po dobu 10 let na místě příslušném inspektorátu ČŠI.

→*inspekční činnost*; →*inspekční výstup*; →*kontrolní činnost*

Předmětová integrace

Výuka v interdisciplinárních a mezipředmětových souvislostech. ČŠI v rámci svých činností zjišťuje, do jaké míry školy využívají přístup založený na integraci obvyklých vyučovacích předmětů a do jaké míry učitelé různých předmětů spolupracují při plánování a realizaci společných témat ve výuce.

Příklady inspirativní praxe ČŠI (PIP)

Příklady inspirativní praxe (dále také „příklady“) ČŠI mají za cíl podpořit srozumitelnost hodnotících kritérií uplatňovaných Českou školní inspekcí, zejména požadované nejvyšší úrovni, a zároveň inspirovat ostatní školy při usilování o vyšší kvalitu. Jsou přístupné na metodickém portálu České školní inspekce →*Kvalitniskola.cz*.

Příklady inspirativní praxe jsou určeny zejména vedoucím pracovníkům škol jako inspirace pro pedagogické řízení a k většímu porozumění tomu, co je očekávaná vysoká kvalita v jednotlivých hodnotících kritériích.

Příklady zachycují vybrané aspekty kvality konkrétních škol a školských zařízení v České republice podle →*Kritérií hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* České školní inspekce. Lze je tedy číst jako ilustrativní ukázkou kvality v daném inspekčním kritériu. Důraz je kladen na pravdivost, realističnost, dosavadní cestu školy, všímání si rizik na této cestě, odlišení toho, co se výjimečně daří, od toho, co není ideální. Školy mohou být inspirací také tím, jak nad danými kritérii přemýšlí a jak evaluují svou cestu ke kvalitě.

Příklady inspirativní praxe nemají ambici být absolutně platným přístupem či univerzální cestou pro všechny školy (každá škola je jiná), nejedná se o závazné návody. Ukazují spíše možnou cestu zlepšení formou více příkladů a možností (nepreferují pouze jeden z možných přístupů).

Cílem České školní inspekce je propojit metodický portál www.kvalitniskola.cz s aktivní podporou škol a získávat tak další příklady inspirativní praxe, jež budou moci přispět k posunu v oblastech, kde se školám dlouhodobě nedaří.

Podrobnosti o charakteristice a popisu PIP, jejich kontextu i pravidlech práce s těmito příklady jsou uvedeny na výše zmíněném metodickém portále.

Přizvaná osoba

Osoba přizvaná k →*inspekční činnosti* v zájmu odborného posouzení věci. ČŠI vede seznam přizvaných osob (interní), který je každoročně aktualizován. Přizvaná osoba je členem →*inspekčního týmu* a účastní se inspekční činnosti v rámci stanovených úkolů. Výstupem činnosti je odborný posudek, který je využit jako podklad pro inspekční hodnocení. Přizvaná osoba vykonává svou činnost zpravidla na základě pracovněprávního vztahu k ČŠI nebo v rámci dohod o spolupráci s jinými orgány a organizacemi, kdy přizvané osoby vykonávají svou činnost v rámci pracovněprávního vztahu k tomuto orgánu nebo organizaci.

Přírodovědná gramotnost

Schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a na základě důkazů vyvozovat závěry, které vedou k porozumění a usnadňují rozhodování týkající se přirozeného světa a změn, jež v něm nastaly v důsledku lidské činnosti. V inspekčním hodnocení je sledováno prioritně získávání a uplatňování znalostí o životním prostředí a jeho ochraně, které vycházejí ze zásad trvale udržitelného rozvoje a bezpečnosti a ochrany zdraví.

→*funkční gramotnost*

R

Rámcové vzdělávací programy (RVP)

Kurikulární dokumenty státní úrovně, které normativně stanovují obecný rámec pro jednotlivé etapy vzdělávání a jsou závazné pro tvorbu →*školních vzdělávacích programů (ŠVP)*. Vymezují cílové zaměření vzdělávání na daném stupni nebo pro daný obor vzdělávání a očekávané výstupy.

Registr inspekčních zpráv

Česká školní inspekce umožňuje zájemcům volný přístup k inspekčním zprávám prostřednictvím [Registru inspekčních zpráv](#). Registr je k dispozici na webových stránkách ČŠI a lze zde dohledat libovolnou inspekční zprávu (vyhledávání podle názvu či adresy školy, města, IČ či identifikátoru). U každé instituce jsou k dispozici ke stažení všechny inspekční zprávy, což umožňuje získat přehled o instituci např. vzhledem k vývoji v čase.

→inspekční zpráva

Reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení

Česká školní inspekce v rámci metodické podpory škol a →*školských zařízení*, kterou poskytuje s cílem přispět ke zvyšování kvality vzdělávání, a s důrazem na podporu propojování externího hodnocení s →*vlastním hodnocením školy* nabízí mateřským školám, základním školám, středním školám, základním uměleckým školám a střediskům volného času k využití specifické tiskové sestavy – reporty.

Reporty poskytují detailnější přehledné informace o vybraných aspektech vzdělávání v dané škole a také souhrnné informace pro porovnání se situací ostatních škol stejného druhu v rámci daného kraje i celé ČR. Reporty jsou dostupné ředitelům škol po přihlášení do systému InspIS DATA (<https://inspis.csicr.cz>, možnosti Sestavy – Uložené sestavy).

Přístup k těmto reportům s podrobnými informacemi mají pouze školy, kterých se dané hodnocení týká. Podrobné informace na www.csicr.cz.

→*externí evaluace*; → *InspIS*

Rizika spojená s užíváním technologií

Česká školní inspekce sleduje v rámci →*inspekční činnosti* ve školách a →*školských zařízeních* mj. oblasti rizik spojených s užíváním různých technologií žáky a problematiku rizikového chování žáků na internetu.

Zaměřuje se zejména na sledování výskytu kyberšikany. Dalšími sledovanými oblastmi rizikového chování jsou nadměrné (závislostní) užívání online technologií, jako jsou počítačové hry, sociální sítě, internetové služby a virální videa (netolismus); internetové výzvy nabádající k nebezpečnému chování (challenges); sdílení intimních materiálů (sexting); navazování vztahů na internetu a eventuálně manipulace oběti s cílem osobní schůzky (kybergrooming); šíření dezinformací a hoaxů a nadměrné (závislostní) užívání mobilního telefonu (nomofobie) apod.

V oblasti rizikového chování spojeného s užíváním různých technologií a internetu působí ve školách, kromě učitelů, zejména metodik prevence a školní psycholog.

→*digitální identita*; →*digitální kompetence*; →*digitální stopa*; →*distanční vzdělávání*

Rotační výuka

Střídání prezenční výuky a →*distanční výuky* žáků v určitých časových intervalech (dny, týdny).

→*distanční vzdělávání*

Růstové myšlení žáků

Tzv. růstové nastavení mysli (růstové myšlení, growth mindset) předpokládá, že žáci se učí lépe, když vědí, že jejich intelektuální schopnosti a talent se díky snaze a strategickým postupům mohou rozvíjet. (Oproti tzv. fixnímu nastavení mysli, kdy lidé věří, že jsou schopnosti vrozené, a tím neměnné.) Žáci s fixním myšlením reagují méně často na chyby vytvořením nové strategie, která jim pomůže příště splnit úkol správně.

Problematikou růstového nastavení mysli žáků, včetně jeho vlivu na výsledky vzdělávání, se zabývá i Česká školní inspekce, která mj. sleduje, jaká je role učitelů v procesu posilování růstového myšlení u žáků, příp. zda žáci s růstovým myšlením pociťují vyšší míru celkové spokojenosti, tzv. →*well-being*.

(Podrobně např. viz <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Sekundarni-analyza-PISA-2018-Rustove-nastaveni-mysl>)

→*měkké dovednosti*; →*tvůrčí (tvořivé) myšlení*

S

Skupinová výuka

Žáci pracují ve skupinách (dvojice nebo větší skupiny) vytvořených podle různých kritérií, např. obtížnosti úkolu, výkonu a učebního tempa žáků. Je založena na spolupráci (kooperaci) žáků mezi sebou při řešení různě náročných problémů a úloh, ale i na spolupráci třídy s učitelem. Učitel při skupinové výuce podněcuje žáky ke spolupráci. Určujícími rysy skupinové výuky jsou:

- spolupráce žáků při řešení náročnějšího problému nebo úlohy;
- rozdělení práce žáků ve skupině;
- sdílení názorů, zkušeností a prožitků ve skupině;
- vzájemná pomoc členů skupiny;
- odpovědnost jednotlivých žáků za výsledky společné práce.

Práce ve skupině zlepšuje průběh učení a může vést k dosažení lepších výsledků.

→ *kooperativní výuka*

Sociální gramotnost

Jedná se o komplex hodnot, znalostí i zcela konkrétních univerzálních, obecných dovedností. Můžeme hovořit o čtyřech základních typech gramotnosti, které spolu úzce souvisí: demokratická gramotnost (schopnost občanů chápat podstatu demokracie, pochopení a uplatňování zásad demokracie a právního státu, základních lidských práv a svobod spolu se zodpovědností a smyslem pro sociální soudržnost), tržní gramotnost (znalosti a dovednosti nutné pro zvládnutí osobního i profesního života v tržních vztazích), metodologická gramotnost (zvládnutí základních operací klasické logiky a obecné metodologie řešení problémů, práce s daty, informacemi, výběr variant, týmová práce, elementární statistické metody atp.) a existenciální gramotnost (schopnost klást si základní otázky smyslu a hodnoty lidské existence, hledat řešení, akceptovat toleranci, umění plánovat svůj život, nalézat vztah k okolí, budování osobní a společenské odpovědnosti atd.). V inspekčním hodnocení do této oblasti zařazujeme i výchovu ke zdraví, zejména vytváření návyků podpory vlastního zdraví, budování pozitivních vztahů mezi lidmi a respektování pravidel vzájemného soužití. Porozumění změnám v životě člověka a jejich reflexe (puberta, dospívání, sexuální dospívání), podpora zdravého způsobu života (výživa, hygiena, pohyb, prevence úrazů a nemocí) a prevence rizik ohrožujících zdraví (stres, návykové látky, šikana, sexuální násilí aj.).

Socioekonomický status žáka (SES)

Česká školní inspekce v rámci některých šetření a hodnocení výsledků žáků zjišťuje a zahrnuje ve svých analýzách tzv. socioekonomický status (dále také „SES“) žáků.

Vzdělávací výsledky žáků, ale i další faktory důležité pro vzdělávací proces, nesouvisí pouze se socioekonomickým rozvojem regionu, ale především se socioekonomickým statutem žáků samotných. Socioekonomický status, a z něj plynoucí nerovnosti a problémy vzdělávacího procesu, je prakticky nejdůležitější a nejčastěji analyticky hodnocený faktor soudobého edukačního výzkumu. Problém nízkého SES některých žáků či průměrného SES školy a negativní jevy z toho plynoucí nejsou doménou pouze České republiky a dostávají se do popředí zájmu.

Pro stanovování SES českých žáků byla vytvořena metodika a příslušné inspekční nástroje – viz metodika uvedená v publikaci České školní inspekce k měření spravedlivosti ve vzdělávání – ČŠI (2022): Ucelený systém indikátorů spravedlivosti na úrovni školy – [Dokument \(csicr.cz\)](#).

→ *finanční gramotnost; →well-being*

Speciálně pedagogické centrum (SPC)

Školské poradenské zařízení zabezpečující pedagogicko-psychologickou péči dětem a žákům se zdravotním postižením. Zajišťuje pomoc při jejich integraci ve spolupráci s rodinou, školami a odborníky. Centrum zabezpečuje speciálně pedagogickou diagnostiku a zpracovává podklady k zařazení dětí a žáků do škol a → *školských zařízení*.

Speciální vzdělávací potřeby (SVP)

Školský zákon vymezuje v § 16 dítě, žáka a studenta se SVP jakožto osobu, která k naplnění svých vzdělávacích možností nebo k uplatnění nebo užívání svých práv na rovnoprávném základě s ostatními potřebuje poskytnutí → *podpůrných opatření*. Ta jsou žákům se SVP poskytována bezplatně.

Společné vzdělávání (inkluze)

V ČR je společné vzdělávání koncipováno tak, aby byly vytvořeny podmínky pro vzdělávání všech žáků, tedy i žáků se → *speciálními vzdělávacími potřebami (SVP)* v „běžných“ školách nebo ve třídě zřízené v běžné škole za pomoci podpůrných opatření, ale současně s existencí speciálního vzdělávání. Neruší se systém vzdělávání žáků s mentálním postižením. Nadále je možné beze změny vzdělávat žáky se středně těžkým a těžkým mentálním postižením.

Od 1. září 2016 školský zákon garantuje žákům právo na tzv. → *podpůrná opatření* (§ 16), která jim pomohou překonat jejich znevýhodnění (např. sociálně znevýhodněné a kulturně odlišné prostředí, zdravotní postižení) nebo rozvinout jejich mimořádné nadání apod. Nejde pouze o umístění žáka s potřebou podpory ve vzdělávání do běžné školy, ale spíše o přizpůsobení školy potřebám dítěte. Důraz je kladen na kvalitu vzdělávání, přičemž je důležitý prospěch pro obě strany. Složení kolektivu je heterogenní – v jedné třídě se tak spolu vzdělávají žáci tzv. intaktní se žáky se zdravotním postižením, žáky nadanými, žáky cizinci nebo jiného etnika apod.

Společné vzdělávání klade na školu vyšší nároky v podobě uzpůsobení prostředí, pomůcek, využívání asistentů, externích odborníků, ale i nároky na péči o duševní zdraví všech žáků a učitelů.

ČŠI například zjišťuje, jestli škola vytváří pro žáky rovné příležitosti a spravedlivé podmínky ke vzdělávání bez ohledu na jejich pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo SVP; monitoruje heterogenitu tříd i existenci vnější diferenciacce. Sleduje také, jaký je přístup žáků ke školním a mimoškolním aktivitám, posuzuje míru cílených podpůrných opatření směřujících k těm, kdo vyžadují speciální péči.

Spotřební koš

ČŠI sleduje v rámci → *kontrolní činnosti* v zařízeních školního stravování mj. naplňování výživových norem.

Výživové normy pro školní stravování jsou uvedeny ve vyhlášce č. 107/2005 Sb., o školním stravování, ve znění pozdějších předpisů. Od 1. září 2025 vešla v platnost novela vyhlášky o školním stravování, kterou připravilo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ve spolupráci s Ministerstvem zdravotnictví a Státním zdravotním ústavem. Aktualizuje pravidla tak, aby lépe odpovídala moderním výživovým doporučením (např. méně soli, cukru a průmyslově zpracovaných potravin; více čerstvé zeleniny, luštěnin a celozrnných výrobků; flexibilita ve skladbě jídelníčku či možnost donášky vlastního jídla za jasně definovaných podmínek.

Správní řízení

S kontrolovanou osobou, která nesplnila povinnost podle § 10 odst. 2 zákona č. 255/2012 Sb., o kontrole (kontrolní řád), ve znění pozdějších předpisů, může ČŠI zahájit správní řízení. V návaznosti na inspekční činnost může ČŠI s odpovědnou fyzickou osobou zahájit řízení o správním deliktu či s kontrolovanou osobou řízení o přestupku.

Stakeholder

Zúčastněná osoba či zainteresovaná strana – označení jednotlivce nebo skupiny, která má zájem na činnosti nebo úspěchu dané organizace. V kontextu školy mohou být stakeholdery žáci, učitelé, vedení školy, zákonní zástupci, místní komunita, zřizovatel a další. Tito stakeholderi mají přímý nebo nepřímý vliv na školu, stejně tak činnosti a rozhodnutí školy přímo či nepřímo ovlivňují stakeholdery.

Zásadní je efektivní řízení vztahů a pravidelná, korektní komunikace se všemi stakeholdery, kdy žáci a zákonní zástupci jsou zásadní, protože jejich spokojenost se školním prostředím, klimatem školy a výukou přímo ovlivňuje pověst školy, včetně přímého dopadu na její atraktivitu pro nové uchazeče. Pro učitele a ostatní pedagogické i nepedagogické pracovníky je důležité jejich zapojení (včetně zapojení do rozhodovacích procesů) do činností školy, zacílení jejich potřeb a jejich celková spokojenost, které mají vliv na atmosféru a bezproblémové fungování školy jako takové. Nedílnou součástí je strategické plánování vedení jako komplexní proces (výzvy – příležitosti – cíle) pro podporu kvality vzdělávání (např. inovace vzdělávacích metod) a efektivitu provozu.

→ *well-being*

Stížnost na školy nebo školská zařízení

ČŠI provádí → *inspekční činnost* na základě podnětů, stížností a petic dle § 174 odst. 6 školského zákona. Prošetřovány a vyřizovány jsou jen takové stížnosti na školy nebo → *školská zařízení*, které spadají do působnosti ČŠI podle § 174 odst. 2 písm. b) až e) školského zákona. V opačném případě inspektorát, příp. ústředí ČŠI, písemně vyrozumí o této skutečnosti stěžovatele a stížnost postoupí k prošetření a vyřízení kompetentnímu subjektu (např. inspektorátu práce, hygienické stanici). Stížnost na pedagogického pracovníka ČŠI postupuje řediteli příslušné školy.

Nejčastěji jsou ČŠI adresovány stížnosti směřované do následujících oblastí: spolupráce a komunikace školy se zákonnými zástupci, klima a vztahy ve škole; hodnocení výsledků vzdělávání; obsah a naplňování školního vzdělávacího programu; vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; průběh vzdělávání, metody a formy vzdělávání, pojetí vzdělávacího procesu či zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví při vzdělávání a s ním souvisejících činnostech.

Stížnost na školu nebo školské zařízení zapsané v rejstříku škol a školských zařízení lze podat v písemně, v elektronické podobě, event. se dostavit osobně na pracoviště ČŠI k sepsání zápisu. Stížnosti podávané telefonicky se nepřijímají ani neevoluují. Anonymní stížnost se prošetřuje stejně jako stížnost neanonymní, případně je možné její obsah zohlednit či využít při další inspekční činnosti v předmětné škole. Výsledek šetření stížnosti je neveřejný.

Systém řízení výuky (anglicky Learning Management System)

Jde např. o aplikaci integrující nástroje pro komunikaci a řízení výuky (evidenci, chat, nástěnku apod.), také jsou v rámci ní zveřejňovány výukové materiály nebo vzdělávací obsah.

→ *digitální učební materiály (DUM)*; → *e-portfolio*; → *informační a komunikační technologie (ICT)*

Š

Školní vzdělávací program (ŠVP)

Podle školních vzdělávacích programů (ŠVP) se uskutečňuje vzdělávání v jednotlivých školách a → *školských zařízeních*. ŠVP si vytváří každá škola podle zásad stanovených v příslušném → *rámčovém vzdělávacím programu (RVP)*. ŠVP je povinnou součástí dokumentace školy, vydává jej ředitel školy a musí být přístupný veřejnosti.

→ *inspekční činnost*; → *InspIS (InspIS ŠVP)*

Školská zařízení

Školské zařízení poskytuje služby a vzdělávání, které doplňují či podporují vzdělávání ve školách nebo s ním přímo souvisejí, nebo zajišťuje ústavní a ochrannou výchovu anebo preventivně výchovnou péči.

Druhy školských zařízení jsou zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, školská poradenská zařízení [→ *pedagogicko-psychologická poradna (PPP)*, → *speciálně pedagogické centrum (SPC)*], školská zařízení pro zájmové vzdělávání (středisko volného času, školní klub, školní družina), školská účelová zařízení (středisko služeb školám, školní hospodářství, středisko praktického vyučování, školní knihovna, plavecká škola), školská výchovná a ubytovací zařízení, zařízení školního stravování, školská zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a školská zařízení pro preventivně výchovnou péči.

T

Tandemová (párová) výuka

Způsob výuky, kdy jsou během výuky ve třídě aktivní dva učitelé, vyučují společně ve vzájemné spolupráci a sdílí odpovědnost za plánování, realizaci a evaluaci výuky. Společně vedou výukové aktivity nebo se ve vedení aktivit střídají. Mají rovnoměrný podíl odpovědnosti za realizaci výuky.

Mezi výhody správně nastavené a praktikované tandemové výuky patří dynamičnost a pestrost výuky, možnost individualizovaného přístupu k žákům, inovace vyučovacího procesu, třídní klima podporující kreativní myšlení žáků nastavené na spolupráci a motivující k aktivitě žáků a vzájemná odborná podpora učitelů.

Tandemovou výuku nelze zaměňovat za hospitační činnost, kdy je jeden z učitelů pouze přítomen a nevykonává žádné činnosti ovlivňující daný pedagogický proces.

Tandemová výuka – příprava studentů učitelství / podpora začínajících učitelů

V kontextu praxe studentů učitelství a podpory začínajících učitelů se jedná o spolupráci zkušeného (provázejícího) učitele a studenta učitelství / začínajícího učitele.

Tandemová výuka má velký potenciál pro profesní přípravu studenta / začínajícího pedagoga, kdy se dotýčný vzdělává aktivně – přímou praxí v interakci s žáky a zkušeným/uvádějícím učitelem, nikoli pouze pasivním pozorováním.

Součástí tandemové výuky je společná realizace výuky, společná příprava a taktéž společná evaluace výuky. Při evaluaci výuky probíhá obousměrná zpětná vazba.

→*hospitace; →kolaborativní aktivity učitelů*

Tematická inspekční činnost

Tematickou inspekční činností se rozumí inspekční činnost podle § 174 odst. 2 písm. a) školského zákona. Realizuje se zpravidla vhodným způsobem při jiné formě inspekční činnosti, případně samostatně. Výstupem je tematická zpráva.

→*inspekční činnost*

Transmisivní pojetí výuky

Transmisivní (předávající) vyučování zahrnuje takové výukové strategie, které žákům a studentům zprostředkovávají hotové vědomosti a dovednosti a vedou je přímou cestou k osvojování hotových poznatků. Dominantní úlohu při vyučování hraje pedagog, který se soustřeďuje na učební osnovy a obsah vyučování; převažují metody výkladu.

→*metody výuky*

Triáda (tripartita)

Vedení třídní schůzky formou triády (nebo taktéž tripartity) ve složení učitel–rodič–žák. Triády na stále více školách nahrazují či doplňují klasické rodičovské schůzky. Napomáhají všem stranám vyvážit očekávání a reálné možnosti ve vzdělávání žáka. Žáci se na triády připravují v průběhu celého školního roku, vědomě shrnují své vzdělávací posuny, osvojují si sebehodnocení a pojmenovávají svých silných stránek i oblastí ke zlepšení, mají zároveň možnost mluvit o tom, o čem mluvit chtějí a potřebují. Triáda probíhá nejčastěji nad tzv. portfoliem (pracovní listy, referáty, projekty, výtvarné práce apod.). Některé školy využívají portfolio přímo určené pro komunikaci při triádě.

Předností triád je, že rodiče vidí své děti v jiné roli a interakci nežli v domácím prostředí. Pro učitele je setkání na triádě příležitostí k tomu, aby nahlédl do uvažování rodičů a lépe pochopil, jak vnímají vzdělávání svých dětí. Na téma triád školy pořádají k předávání zkušeností workshopy, v rámci celoživotního vzdělávání jsou pořádány na toto téma kurzy, semináře apod.

→*hodnocení formativní*

Tvůrčí (tvořivé) myšlení

Schopnost aktivně vytvářet, posuzovat a vylepšovat návrhy, které mohou vést k originálním a efektivním řešením, k vytváření nových poznatků a k působivým projevům představivosti (PISA, 2022).

Na tvůrčí myšlení (Creative Thinking) je nahlíženo jako na jednu z klíčových kompetencí pro 21. století. Pomáhá lépe se adaptovat na změny v rychle se měnící společnosti, umožňuje žákům objevovat a naplňovat jejich potenciál, podporuje učení i řešení problémů v každodenním životě.

ČŠI přináší pravidelně výsledky šetření (např. PISA), které nabízejí řadu cenných zjištění o tom, zda a do jaké míry dokážou čeští žáci přicházet s originálními myšlenkami a návrhy, nakolik jsou schopni kriticky hodnotit a vylepšovat návrhy druhých či zda dovedou být kreativní při řešení společenských a vědeckých problémů. Inovativní způsob zkoumání tvůrčího uvažování žáků využívá dostupné možnosti elektronického testování a poskytuje žákům dostatečný prostor pro vyjádření jejich kreativity a představivosti. Odpovědi žáků nejsou posuzovány jako dobré nebo špatné, hodnotí se schopnost žáků uvažovat netradičně a navrhnout originální řešení. Šetření tvůrčího myšlení se tak nepochybně může stát inspirací pro ověřování kompetencí žáků, které by s využitím tradičních metod testování nebylo možné. Více viz [PISA_2022_tvurci_myshleni.pdf](https://www.csicr.cz/PISA_2022_tvurci_myshleni.pdf) (csicr.cz).

→*Rámcové vzdělávací programy zmiňují tzv. tvořivé myšlení žáků podněcující k logickému uvažování a řešení problémů s použitím představivosti a intuice.*

→*měkké dovednosti; →růstové myšlení žáků*

V

Veřejné školy

Školy a školská zařízení veřejných zřizovatelů (krajů, obcí, dobrovolných svazků obcí nebo Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy školy).

→ *neveřejné školy*

Vlastní hodnocení školy

Povinnou součástí hodnocení škol je podle § 12 školského zákona vlastní hodnocení školy. Jedná se o interní hodnocení (autoevaluaci) činností (procesů, výsledků apod.) prováděné samotnou školou. Vlastní hodnocení školy je východiskem pro zpracování výroční zprávy o činnosti školy ze strany ředitele školy a dále jedním z podkladů pro hodnocení ČŠI, pro kterou je vlastní hodnocení školy určitým vodítkem při → *inspekční činnosti*.

→ *otevřená data ČŠI; → reporty ČŠI pro ředitele škol a školských zařízení*

Vnější faktory (ovlivňující kvalitu) vzdělávání

Vedle řady faktorů vnitřního charakteru ovlivňují školu také faktory vnější. Mezi tyto faktory jsou řazeny vlivy socioekonomické (financování vzdělávání, socioekonomické charakteristiky obyvatel spádového území školy apod.), politicko-legislativní (typy a druhy škol ve vzdělávacím systému apod.) či technologické vlivy vnějšího prostředí. ČŠI v rámci svých činností sleduje vybrané vnější faktory vzdělávání, jako jsou např. zřizovatelé školy (finanční podmínky školy, výběr a jmenování ředitele školy, spádové obvody školy); vztahy a spolupráce se zákonnými zástupci žáků (spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků, řešení školní neúspěšnosti se zákonnými zástupci žáků); vztah k dalším školám v území (konkurence a spolupráce škol v území); spolupráce škol se → *školskými poradenskými zařízeními* a podpora znevýhodněných žáků a spolupráce škol a s partnery.

Vrstevnícké učení (Peer to Peer přístup)

Principem vrstevníckého učení je aktivní zapojení vrstevníků, kteří pozitivně působí na formování postojů ostatních spolužáků. Ze zkušeností se potvrzuje, že žáci od ostatních žáků chápou různá řešení problémů snáz a rychleji.

Vrstevnícké učení může probíhat ve dvojici nebo ve skupině.

Žáci se učí od sebe navzájem, mezi sebou si vysvětlují, řeší spolu zadané téma, úkol, problém. V rámci spolupráce na jednotlivých úkolech tak rozvíjejí své komunikativní, kooperativní a sociální dovednosti, vyměňují si zkušenosti.

Vrstevnícké učení lze využít v různých předmětech, včetně mezipředmětových projektů apod., kde jednotliví žáci či skupina dočasně přejímají pedagogickou roli a provádějí své spolužáky procesem osvojování si učiva.

Výběrové zjišťování výsledků žáků

ČŠI realizuje výběrové zjišťování výsledků žáků vybraných ročníků a druhů škol v souladu s plánem hlavních úkolů ČŠI na příslušný školní rok a v rámci zákonem definovaných úkolů získávat a analyzovat informace o vzdělávání a hodnotit kromě podmínek a průběhu také výsledky vzdělávání. Jeho cílem je ověřit aktuální míru dosažení očekávaných výstupů podle příslušných RVP a poskytnout zpětnou vazbu všem účastníkům vzdělávacího procesu. Výběrové zjišťování výsledků žáků se provádí elektronicky prostřednictvím inspekčního systému elektronického testování InspIS SET. Účast ve výběrovém zjišťování výsledků žáků je pro školy zařazené do vzorku povinná (pokud nebyl naplněn některý ze stanovených důvodů pro uvolnění školy z účasti).

Výživová norma

Viz → *spotřební koš*

Vzdělávání v datech

Vzdělávání v datech (vzdelavanimvdatech.cz) je online databáze (platforma) České školní inspekce pro sběr geografických dat v oblasti českého školství.

Česká školní inspekce jako instituce zaměřená na hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání v České republice dlouhodobě svými aktivitami usiluje o podporu řízení vzdělávání a vzdělávací soustavy na evidence-based principech. Ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata taktéž optikou situace v jednotlivých územích,

tedy v krajích, okresech či v obcích s rozšířenou působností, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Cílem je nabídnout odborné veřejnosti nástroj využitelný při podpoře vzdělávání v České republice a při snahách o kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

→*otevřená data*; →*české školství v datech a mapách*

W

Well-being ve vzdělávání (též wellbeing)

V prostředí společenských věd, včetně pedagogiky, se stále častěji hovoří o pozitivním vlivu psychického nastavení žáků a učitelů na dosahované výsledky ve vzdělávání. Běžně se v tomto kontextu používá termín well-being (dále wellbeing). Tématu wellbeingu a jeho definici se věnuje pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+, která zdůrazňuje důležitost podpory wellbeingu všech aktérů ve škole – vedení školy, učitelů a žáků.

Vzdělávací výsledky žáků a prostředí (dobré vztahy mezi všemi aktéry), ve kterém vzdělávání probíhá, mají tedy vzájemný vztah. Podpora wellbeingu žáků a učitelů se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak. Ředitelé škol a učitelé by se tedy vztahem žáků ke škole měli zabývat a různými aktivitami jej podporovat.

→*růstové myšlení žáků*; →*socioekonomický status žáka*; →*stakeholder*

Z

Záznam o úrazu

Školy / →*školská zařízení* jsou povinny zasílat ČŠI záznamy o školních úrazech, a to za uplynulý kalendářní měsíc, nejpozději do pátého dne následujícího měsíce (viz vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů, ve znění pozdějších předpisů). Tyto záznamy jsou shromažďovány výhradně elektronicky.

Pořizování záznamů o úrazech je nadále možné dvěma způsoby:

Vyplňováním elektronických formulářů v **systému InspIS DATA** (příručka [-zde-](#)).

Vyplňováním a odesíláním záznamů prostřednictvím informačního systému, se kterým škola či školské zařízení pracuje (pokud dodavatel tohoto systému provedl integraci k systémům InspIS).

PŘÍLOHA 4 | Analýzy, data, publikace České školní inspekce

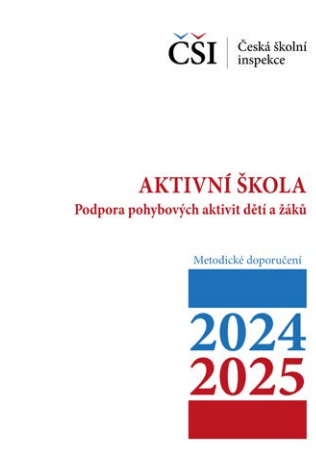
Tematické zprávy

Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.



Další výstupy

Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.



P4

P4



Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, platformě X a YouTube



P4

Informační a metodické weby



Základní informace

Registr inspekčních zpráv

Dokumenty

Metodický portál

Vzdělávání v datech

Aktuality



Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení a podpora školy

Náměty a inspirace



Informační a metodické weby



Česká školní inspekce



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

Vzdělávání v datech

Platforma vzdelavanivdatech.cz je koncipována jako celoresortní nástroj pro prezentaci důležitých vizualizovaných dat a zjištění různého charakteru, kterými resort školství, mládeže a tělovýchovy disponuje. Postupně tak vedle dat a zjištění České školní inspekce přibývají další vizualizovaná data a zjištění pocházející jak ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak ze zdrojů dalších organizací v jeho působnosti.



- Přijímací zkoušky na SŠ [VÍCE ↗](#)
- Regionální školství [VÍCE ↗](#)
- Vysoké školství [VÍCE ↗](#)
- Financování, fondy EU [VÍCE ↗](#)
- Registr inspekčních zpráv
- Výstupy České školní inspekce

ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR
Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5
tel.: +420 251 023 127
e-mail: posla@csi.cz
IČO: 00638994

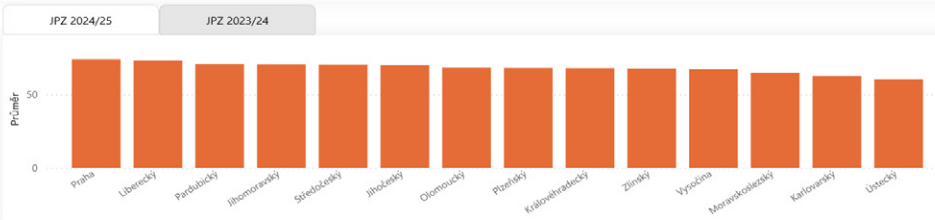
vzdelavanivdatech.cz
[Prohlášení o přístupnosti](#)

© 2024 ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE ČR

PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA SŠ - Průměrný bodový zisk přijatých uchazečů v JPZ (1. kolo, dle kraje sídla školy)

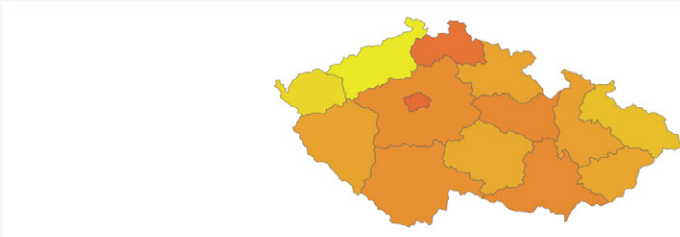
[Vybrat data](#)

Vybraný obor: Gymnázium (7941K41)



- Předmět**
- Český jazyk (max 50 b.)
 - Matematika (max 50 b.)
 - Český jazyk + Matematika (max 100 b.)

Kraj	Průměr
Praha	73,91
Liberecký	73,06
Pardubický	70,78
Jihomoravský	70,49
Středočeský	70,24
Jihočeský	69,86
Olomoucký	68,17
Plzeňský	68,02
Královéhradecký	67,86
Zlínský	67,67
Vysočina	67,11
Moravskoslezský	64,78
Karlovarský	62,35
Ústecký	60,33



Kvalita vzdělávání v České republice

Výroční zpráva 2024/2025

Publikace představuje komplexní a systematický přehled o stavu a kvalitě vzdělávání v České republice. Nabízí detailní analýzy, odborné interpretace a komentáře k aktuálním trendům a výzvám, kterým čelí česká vzdělávací soustava.

Data, zjištění a detailní rozborů slouží jako klíčový podklad pro diskusi a rozhodování o vzdělávací politice České republiky. Zpráva poskytuje objektivní a nezávislý pohled na činnost škol a školských zařízení napříč všemi stupni a formami vzdělávání, od předškolního až po vyšší odborné vzdělávání.

Doporučení a závěry formulované na základě inspekční činnosti představují důležitý zdroj informací pro další rozvoj kvality vzdělávání a strategické plánování v oblasti školství. Publikace je určena tvůrcům vzdělávací politiky, odborné veřejnosti, zřizovatelům škol a školských zařízení, ředitelům, učitelům i široké veřejnosti a přispívá k transparentnosti vzdělávacího systému a otevřené diskusi o budoucnosti českého školství.