



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



*Tento projekt je financován z ESF (<http://www.esfcr.cz/>) prostřednictvím OP VVV (<http://www.msmt.cz/strukturalni-fondy-1/op-vvv>).*

Výzva č. 02\_17\_047 pro Místní akční plány rozvoje vzdělávání II

## Informace o stávajícím stavu gramotností a inkluzivity

červen 2019

### MAP II pro SO ORP Děčín

Číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17\_047/0008611

V Ústí nad Labem, dne 26. 6. 2019

.....  
**Hana Blažková**  
Hlavní manažerka a koordinátorka projektu



MAS Labské skály, z.s. ve spolupráci se Statutárním městem Děčín





## 1. Úvod

---

Cílem dokumentu je popsat aktuální stav čtenářské, matematické a digitální gramotnosti a inkluзивity v území MAP, včetně srovnání se situací v ČR. Pro zpracování byl využit agregovaný popis potřeb škol, dále výroční a aktuální tematické zprávy České školní inspekce, zprávy o šetření PISA, TALIS atd.

## 2. O využitých zdrojích

---

**Agregovaný popis potřeb škol** – Jedná se o výstup podaktivity 2.7 Podpora škol v plánování, která byla realizována v rámci projektu MAP II pro SO ORP Děčín v prvním čtvrtletí roku 2019. Dokument se zaměřuje na témata čtenářské a matematické gramotnosti, inkluзивity, digitální gramotnosti, realizace šablon a dalších potřeb v mateřských, základních a základních uměleckých školách.

**Výroční zprávy ČŠI** – V souladu s § 174 odstavec 13 školského zákona zveřejňuje Česká školní inspekce výroční zprávy vždy za daný školní rok. Tyto zprávy obsahují souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy v České republice.

**Tematické zprávy ČŠI** – Jedná se o souhrnné výstupy inspekční činnosti v konkrétním tématu za určité období (např. v rámci čtenářské gramotnosti, matematické gramotnosti, rozvoje informační gramotnosti apod.).

**PISA** – Mezinárodní testování PISA (*Programme for International Student Assessment*) je realizováno od roku 2000, a to v pravidelných tříletých cyklech. Testují se patnáctiletí žáci, což v praxi znamená: žáci ZŠ, víceletých gymnázií, čtyřletých gymnázií, maturitních a nematuritních oborů středních odborných škol. Testované oblasti jsou: čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost (v podání PISA se jedná o schopnost žáků aplikovat získané vědomosti v reálném světě).

**TIMSS** – Mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) se zaměřuje na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků 4. a 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech každé čtyři roky. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání, v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Kromě úrovně znalostí žáků se zjišťuje i vliv domácího prostředí, postoje rodičů apod., což umožňuje zjistit informace například o selektivě vzdělávání.

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



### 3. Informace o stávajícím stavu čtenářské gramotnosti

**Čtenářská gramotnost** představuje porozumění, využívání, posuzování a angažování se v psaných textech za účelem dosažení cílů jedince, rozšíření jeho znalostí, potenciálu a aktivní účasti ve společnosti. Čtenářská gramotnost – její definice je rozpracována do tří dílčích cílů – vztah čtenáře ke čtení a četbě, osvojení základních čtenářských strategií a zaměření na samotný text.

#### Situace v ČR

Ze zprávy ČŠI je jednoznačně pozitivním zjištěním skutečnost, že v 91 % sledovaných škol je zřízena knihovna, nebo školní informační a studijní centrum (a to díky spolupráci mezi školou a zřizovatelem). Čtenářská gramotnost je rozvíjena zejména v hodinách Českého jazyka a literatury, méně často čtou žáci neučebnicové texty i v dalších předmětech. Ve výuce převažují aktivity pouze jednoduššího charakteru, náročnější aktivity s vyšším potenciálem rozvoje čtenářské gramotnosti jsou využívány pouze zřídka. Reflektivní a hodnotící aktivity jsou využívány jen v nízkém počtu hodin.

Mateřské školy dosahují velmi dobrých výsledků v oblasti čtenářské pregramotnosti, avšak pedagogové zcela nevyužívají dalších možností vedoucích k rozvoji předčtenářských dovedností vycházejících především z práce s knihou. Na většině škol (78 %, rok 2016) se učitelé vzdělávají v metodách rozvoje čtenářské gramotnosti. Pouze malá část ZŠ promítá cíle čtenářské gramotnosti do strategických dokumentů, případně do ŠVP.

V rámci testování žáků v oblasti čtenářské gramotnosti byl Ústecký kraj vyhodnocen jako jeden ze slabších, v porovnání mezi lety 2013 a 2017 došlo ke zhoršení výsledků žáků. Problematické je negativní vnímání čtenářské gramotnosti žáky druhého stupně, což ovlivňuje celkovou úroveň čtenářské gramotnosti.

#### Průměrná úspěšnost žáků ÚK v testu z českého jazyka pro žáky 5. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Pravopis a mluvnice	Slovní zásoba a slovtvorba	Větná skladba	Porozumění textu
Průměrná úspěšnost žáků	70,3 %	50,9 %	78,3 %	41,1 %

#### Průměrná úspěšnost žáků ÚK v testu z českého jazyka pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Pravopis a mluvnice	Slovní zásoba a slovtvorba	Porozumění textu
Průměrná úspěšnost žáků	51,7 %	73,6 %	65,3 %

Z testování žáků vyplývá problematické porozumění textu a slabé výsledky v testování pravopisu a mluvnice, v rámci 5. tříd také slovní zásoba a slovtvorba.

Šetření PISA uvádí, že výsledky českých žáků byly ve srovnání zemí OECD vždy podprůměrné, s výjimkou roku 2012, kdy dosáhli žáci průměru OECD. Poslední šetření reflektované v tomto textu proběhlo 2015. Výsledek českých žáků je mírně pod průměrem zemí OECD a je tak srovnatelný s výsledky žáků Rakouska, Itálie, Ruska, Vietnamu atd. Mezi šetřeními 2009 a 2015 dosáhli žáci drobného zlepšení. V šetření PISA se dlouhodobě ukazuje, že v oblasti čtenářské gramotnosti dosahují lepších výsledků dívky než chlapci. Tento rozdíl se však v současnosti snižuje. Ve srovnání mezi kraji ČR nejhůře dopadl Karlovarský a Ústecký kraj. Tradičně špatné výsledky šetření korespondují s nižšími hodnotami SES (socioekonomický status) obyvatel v těchto krajích. Pozitivním zjištěním v rámci šetření TALIS v oblasti



čtenářské gramotnosti je, že učitelé ČR využívají širokou škálu postupů ve výuce, což vede k zatraktivnění výuky a zvýšení motivace žáků.

### Situace v SO ORP Děčín

Vzhledem k absenci dat z testování na jednotlivých školách se obtížně hodnotí úroveň gramotnosti napříč územím. Úroveň gramotností také není zcela vypovídající vzhledem k specifikům jednotlivých škol. Situace je vnímána pracovní skupinou jako špatná – horší se dovednosti žáků, chudne slovní zásoba. Paradoxně v území se realizuje mnoho aktivit pro zlepšení situace (DVPP, motivace žáků, vybavování škol, knihovniček, výměna zkušeností), ale klesající trend se u žáků nemění, výsledky se horší, což odpovídá situaci na národní úrovni. Pozitivní je rozvoj knihoven na školách – je lepší dostupnost, žáci i pedagogové mívají k dispozici i alternativy jako jsou čtečky. Čtenářské kluby jsou realizovány i na venkovských školách. Čtenářské kluby a čtenářské dílny se velmi osvědčují. Dochází k zatraktivňování ČG – s textem je pracováno v elektronické podobě, děti a žáci jsou vedeni k efektivní práci s textem (dle struktury textu – zásadní informace v úvodu a závěru, hodnocení a až poté následná četba v případě zájmu). V území není vnímána v této oblasti dobrá spolupráce mezi školou a zřizovatelem, hlavní iniciativa je vždy ze školy, zřizovatel nesleduje kvalitu vzdělávání.

Závěry ČŠI, že ČG není rozvíjena v dalších předmětech, odpovídají i situaci v SO ORP Děčín. Rovněž závěr, že jsou využívány především jednodušší metody ve výuce oproti složitějším s větším potenciálem rozvoje, odpovídá. PS soudí, že plošně je situace v této oblasti dokonce horší než národní průměr. Situace v MŠ je dobrá, prvky čtenářské pregramotnosti se prolínají téměř všemi činnostmi v MŠ, jediná slabší oblast je logopedická péče. Školení proběhla, ale přetrvává složitá spolupráce s rodiči. Pozn. dětem trvá déle, než se naučí správně mluvit.

Výsledky testování žáků za kraj odpovídá situaci v ORP, problémem je především práce s delšími texty, pochopení významů apod. Situace v ORP je obecně pestrá, někde se situace lepší, ale plošně je trend klesající.



## 4. Informace o stávajícím stavu matematické gramotnosti

**Matematická gramotnost** je schopnost jedince formulovat, používat a interpretovat matematiku v různých kontextech. Zahrnuje matematické myšlení, používání matematických pojmů, postupů, faktů a nástrojů k popisu, vysvětlování a předpovídání jevů. Pomáhá jedinci si uvědomit, jakou roli matematika hraje ve světě, a díky tomu správně usuzovat a rozhodovat se tak, jak to vyžaduje konstruktivní, angažované a reflektivní občanství.

### Situace v ČR

Ze šetření ČŠI vyplývá současná spokojenost ředitelů v oblasti matematické gramotnosti na jejich školách. Většina ředitelů neprováděla výrazné změny ve výuce matematiky a ani neplánují v blízké budoucnosti takové změny provádět. V případě změn se jednalo případně o zavádění technologií, či nových výukových metod. Problematickým jevem je negativní vnímání matematiky vysokým podílem žáků druhého stupně ZŠ, kteří často vyjadřují bezradnost či obavy v rámci její výuky, což je do jisté míry v rozporu se zjištěními z provedených hospitací, jelikož inspektoři v 93 % hodin (šetření 2015/2016) nezaznamenali podněty vyvolávající strach, obavy nebo nejistotu žáků.

Je velký rozdíl mezi hodnocením stavu matematiky na základních školách řediteli a učiteli, kteří jsou s její úrovní spokojeni a vysokým podílem žáků, kteří mají již v 6. ročníku ZŠ z matematiky obavy a vyjadřují bezradnost. Projevuje se věková skladba pedagogů (převažují věkově starší pedagogové) a s ní spojený menší zájem o inovace ve výuce matematiky, které se často redukuje na inovace technologické povahy.

### Průměrná úspěšnost žáků ÚK v testu z matematiky pro žáky 5. ročníku podle tematických částí

Tematická část	Počítání s čísly	Slovní úlohy	Geometrie
Průměrná úspěšnost žáků	71,4 %	47,1 %	46,8 %

Ústecký kraj vykazuje druhý nejhorší výsledek mezi kraji v tomto tématu testování. Vývoj mezi testováními 2013 a 2017 ukazuje mírné zlepšení.

### Průměrná úspěšnost žáků ÚK v testu z matematiky pro žáky 9. ročníku podle dílčích tematických částí

Tematická část	Počítání s čísly	Slovní úlohy	Geometrie
Průměrná úspěšnost žáků	62,7 %	40,6 %	44,4 %

Ústecký kraj zde vykazuje opět druhý nejhorší výsledek mezi kraji v této oblasti testování. Oproti 5. třídám však došlo mezi lety 2013 a 2017 ke zhoršení.

Mateřské školy dosahují velmi dobrých výsledků ve vzdělávání v matematické gramotnosti. Ojedinele se již vyskytují školy, které mají vypracované plány pro přípravu předškoláků, např. s prvky metody Hejného při rozvoji matematických představ.

V rámci šetření PISA byl výsledek českých žáků na úrovni průměrů zemí OECD a je tak srovnatelný s výsledky žáků např. z Nového Zélandu, Francie a Velké Británie. Výsledky českých žáků jsou mezi sledovanými roky horší (2003-2015). Dále dochází ke zmenšení rozdílů výsledků mezi chlapci a dívkami (v minulých letech vykazovali lepší výsledky chlapci). V rámci šetření TALIS matematické gramotnosti vykazovali učitelé ČR nízkou míru využívání široké škály postupů ve výuce, přičemž převažovala frontální výuka. Výsledek šetření TIMSS 2015 potvrzuje závěry šetření a testování žáků ČŠI, tj. v průběhu let dochází k zhoršování výsledků žáků. Nutno však podotknout, že se jedná stále o výsledky nad průměrem škály TIMSS. ČR je v tomto pohledu srovnatelná např. s Nizozemskem, Maďarskem,



Bulharskem. Žáci ČR dosáhli lepšího výsledku než např. Německo, Kanada, Itálie, Francie. Nejlepších výsledků dosáhly tradičně asijské země, dále Rusko, Norsko, Irsko, Anglie atd. Vybavenost a podmínky pro rozvoj matematiky jsou ve srovnání hodnoceny velice dobře, klima na školách je však hodnoceno jako průměrné.

### Situace v SO ORP Děčín

Mateřské školy jsou v rozvoji matematické pregramotnosti úspěšné, právě tato oblast je často středem pozornosti a mateřské školy ji rozvíjejí i prostřednictvím projektu OP VVV – Šablony pro ZŠ a MŠ I.

Situace v mateřských školách v SO ORP Děčín - dle našeho názoru zde mateřské školy dosahují celorepublikového průměru, nebo se k němu alespoň přibližují. Velké procento MŠ dosahuje velmi dobrých výsledků ve vzdělávání v oblasti matematické pregramotnosti. I v SO ORP Děčín se vyskytují ojediněle mateřské školy, které při výchově a vzdělávání uplatňují základní prvky metody Hejného, jako např. krokování, didaktické hry typu Autobus aj. Pedagogové se v rámci DVPP v oblasti matematické pregramotnosti i nadále vzdělávají a své poznatky a zkušenosti uplatňují. Do praxe se dostávají i nové metody v přípravě na geometrii – např. využití stavebnice Magformers při výuce geometrie v mateřských školách je v současné době velmi populární a dětmi i pedagogy oblíbené. Cíleně rozvíjí představivost, logické myšlení, poskytuje dětem praktické zkušenosti při manipulaci se základními geometrickými tvary a rozvíjí orientaci na ploše a v prostoru.

Situace ZŠ v SO ORP Děčín bude odpovídat zjištěním ČŠI, lze však předpokládat, že procentuální úspěšnost žáků na ZŠ je v naší oblasti nižší. S rostoucím věkem žáků se zvyšují obavy o úspěšnost v matematice. Problematickou oblastí se jeví aprobovanost vyučujících, mladí pedagogové s touto aprobací do SO ORP Děčín téměř nepřicházejí. Ředitelé jsou většinou s úrovní výuky matematiky na své škole spokojeni, rádi by zvýšili zájem dětí o tento předmět. Na ZŠ se pro zvýšení popularity matematiky využívá zapojení žáků do různých matematických soutěží a olympiád. Pedagogové postupně snižují nároky na rozsah a hloubku zvládnutí učiva, což je znepokojuje.





## 5. Digitální gramotnost

**Digitální gramotnost** je soubor jednotlivých (digitálních) kompetencí, které jedinec potřebuje k bezpečnému, sebejistému, kritickému a tvořivému využívání digitálních technologií při práci, při učení, ve volném čase i při svém zapojení do společenského života.

### Situace v ČR

Využívání digitálních technologií v mateřských školách má specifický charakter. Na rozdíl od základních a středních škol nerealizují mateřské školy vzdělávání v takto zaměřeném specializovaném oboru (ICT), digitální technologie slouží jako jedna z doplňkových forem vzdělávání dětí, jsou určeny především pro oblast řízení a komunikace a plní také roli nástroje pro přípravu procesu vzdělávání ze strany pedagogických pracovníků. Ze zpráv ČŠI vyplývá, že dochází ke zkvalitňování materiálních podmínek MŠ v oblasti ICT techniky, avšak u části MŠ mohou být problémem nedostatečné kompetence pro práci s digitálními technologiemi a nedochází tak k efektivnímu využívání této techniky. I tak téměř polovina MŠ deklaruje potřebu investovat do vybavení ICT.

I v rámci základních škol většina učitelů vnímá využití informačních technologií především jako doplnění klasické výuky, méně než polovina pedagogů si uvědomuje vliv informačních technologií na proměnu výuky ve svém předmětu. Jen malá skupina učitelů si je vědoma důležitosti využívání informačních technologií pro prezentaci výsledků vzdělávání, žákovských prací apod. Učitelé, kteří se vzdělávají v oblasti využívání informačních technologií, tyto technologie využívají vhodnějšími způsoby, tedy např. k samostatné práci žáků, ke komunikaci učitele s žákem nebo žáků navzájem při řešení vzdělávacích problémů, ke sdílení a prezentaci výsledků vzdělávacích aktivit apod.

Na rozvoj informační gramotnosti u žáků má pozitivní vliv kvalita využití ICT ve výuce, dostupnost ICT pro učitele i žáky, efektivní formy spojení školy s vnějším světem a zařazování projektů využívajících ICT do výuky. V rámci formulace kritérií kvalitních podmínek pro využití digitálních technologií pro ZŠ (zpracovaná koncepce provozu a rozvoje ICT, kvalifikovaný a odborný zaměstnanec pro správu a zabezpečení oblasti ICT na škole, dostupné technologie pro učitele a jejich využívání, aktuální technika umožňující využívání soudobého softwaru) se došlo k závěru, že tato kritéria splňuje velmi málo škol.

V rámci informačních technologií ve vzdělávání, se ČR umístila pod mezinárodním průměrem (šetření PISA, TIMSS). Potvrzují se výše uvedené informace o vlivu dostupnosti ICT ve školách, větší dostupnost technologií pro učitele koresponduje s lepšími výsledky školy v této oblasti. Ne na všech českých školách je vybavenost ideální. Hlavními překážkami rozvoje ICT je zmíněná horší vybavenost, nedostatek času ve vyučování a někdy nedostatečné schopnosti učitelů efektivně pracovat s moderními technologiemi.

**Strategie digitálního vzdělávání v souladu s prioritami Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020** se zaměřuje na vytvoření vhodných podmínek a nastavení procesů, které povedou k cílům, metodám a formám vzdělávání odpovídajícím současnému stavu poznání, požadavkům společenského života i trhu práce, ovlivněným rozvojem digitálních technologií a informační společnosti vůbec. Posláním Strategie digitálního vzdělávání je iniciace změn jak v oblasti metod a forem vzdělávání, tak v oblasti cílů vzdělávání. Změn bude potřeba celá řada a nelze očekávat, že všechny proběhnou do roku 2020. Strategie digitálního vzdělávání navrhuje opatření, která zvýší



konkurenceschopnost našeho vzdělávacího systému a jejichž nezavedení by v dlouhodobém měřítku mohlo vyvolat značné problémy.

Za důležitou charakteristiku Strategie digitálního vzdělávání považujeme její otevřenost do budoucna. Vývoj v oblasti digitálních technologií a v té souvislosti i obsahu vzdělávání či vědeckých poznatků v pedagogice je velmi dynamický a nelze jej spolehlivě předvídat. V centru pozornosti Strategie digitálního vzdělávání je tedy jedinec, který se s pomocí školy a dalších aktérů vzdělávání vně školy musí stát všestrannou osobností, připravenou pro život a uplatnění v době, jejíž mnohé charakteristiky v současnosti neznáme. Právě proto nelze Strategii digitálního vzdělávání považovat za dlouhodobě statický dokument, je nutné jej pravidelně vyhodnocovat a aktualizovat.

**Strategie digitálního vzdělávání formuluje tři prioritní cíle, ke kterým budou směřovat první intervence:**

- otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií,
- zlepšit kompetence žáků v oblasti práce s informacemi a digitálními technologiemi,
- rozvíjet infromatické myšlení žáků.

Těchto cílů nelze dosáhnout, aniž bude poskytnuta důsledná podpora učitelům. Učitelé budou ti, kteří ponosou hlavní tíhu plánované transformace. Je třeba je získat na stranu plánovaných změn, poskytnout jim širokou a pestrou nabídku vzdělávání a dostatek metodických materiálů a ocenit adekvátním způsobem jejich aktivity při zavádění kreativních přístupů ke vzdělávání a inovací do výuky. Na pozadí bude nutné zajistit budování a plynulý rozvoj digitální infrastruktury ve školách a nediskriminační přístup k digitálním učebním zdrojům jak ve škole, tak mimo ni. Bude rovněž nutné podpořit modernizační a inovační procesy jak ve výuce, tak v řízení škol a vzdělávacího systému vůbec a současně s tím rozvíjet také způsoby sledování a hodnocení efektivity těchto procesů. Všechny zmíněné prvky Strategie bude nutné významně podpořit aktivitami, které umožní porozumění procesům začleňování digitálních technologií do vzdělávání širší veřejností.

### **Situace v SO ORP Děčín**

Většina učitelů a škol vnímá nutnost i výhody využívání digitálních technologií a má zájem o jejich začleňování do výuky, ale narážejí na nejrůznější překážky, které jim brání v intenzivnějším využívání digitálních technologií.

**Na úrovni učitelů bývají nejčastěji uváděny tyto překážky:**

- nedostatek času - na vzdělávání, na zkoumání nových technologií a jejich možností, na přípravu výuky a výukových materiálů,
- nedostatečná znalost obsluhy digitálních technologií, nedostatečná schopnost řešit základní technické problémy,
- problémy při organizaci výuky, zejména v případech, kdy je více žáků na počítač a další zařízení,
- problémy při provázání digitálních technologií a učebních osnov ve školním vzdělávacím programu,
- negativní postoj k začlenění digitálních technologií do výuky, nesouhlas s názorem, že digitální technologie mohou být pro výuku přínosné,
- špatné předchozí zkušenosti s využitím digitálních technologií ve výuce,
- obavy z digitálních technologií a nedostatek sebevědomí, strach ze ztráty autority před žáky i kolegy,





- přesvědčení, že používat počítač je složité a náročné,
- strach ze změn obecně, nedostatek motivace ke změnám zavedených pedagogických postupů a ke zlepšování svého pedagogického výkonu.

**Na úrovni škol bývají nejčastěji uváděny tyto překážky:**

- absence vize a školní strategie vedení škol v rozvoji digitálních technologií ve škole a rozvoji digitální gramotnosti žáků,
- klima školy málo (nebo vůbec ne) podporující inovace,
- nedostatek poskytované motivace, odborné podpory učitelům, absence plánu profesního rozvoje učitelů, nestanovení školních metodiků a koordinátorů digitálních technologií a školního vzdělávacího programu, kteří by měli dostatek vymezeného času věnovat se úkolům plynoucím z jejich pozice,
- nedostatek technické podpory a profesionálních správců ICT,
- nedostatečná dostupnost digitálních technologií (jejich umístění převážně ve specializovaných učebnách a málo nebo vůbec ne v běžných třídách) a výukových zdrojů (přístup ke společným materiálům ve škole i z domova),
- nedostatek organizační podpory, absence funkčního a efektivního rozvrhu místností a dostupných digitálních zařízení,
- zastaralé nebo nevhodné vybavení (softwarové i hardwarové), nedostatek prostředků na jeho údržbu, provoz a obnovu.

**Z vnějších faktorů jsou nejčastěji uváděny tyto:**

- absence vize a strategie rozvoje digitálních technologií ve školách a rozvoje digitální gramotnosti žáků na úrovni zřizovatelů a státu,
- nedostatečné finanční prostředky k zavádění nových technologií,
- složitost při získávání a následné správě dotací na technické vybavení škol,
- nedostatek školení cílených na konkrétní potřeby učitelů,
- nedostatek školení zaměřených na pedagogické dovednosti potřebné k začleňování digitálních technologií do výuky,
- nedostatek příkladů dobré praxe a metodických materiálů.



## 6. Inkluzivita – rovné příležitosti

Ideální vzdělávací systém by měl poskytovat všem jedincům v maximální možné míře **rovné vzdělávací příležitosti**. Společné vzdělávání předpokládá vzdělávání všech dětí a žáků společně v běžných školách s výjimkou dětí a žáků uvedených v § 16 odst. 9 školského zákona. Vzdělávání těchto dětí a žáků se přednostně uskutečňuje v běžných školách, pokud však nepostačují poskytovaná podpůrná opatření k naplňování vzdělávacích možností žáka a k uplatnění jeho práva na vzdělávání v běžných školách, mohou se na základě doporučení školského poradenského zařízení vzdělávat ve škole nebo třídě zřízené podle § 16 odst. 9 školského zákona.

### Situace v ČR

Česká republika však trpí vysokou mírou nerovností v přístupu ke vzdělání. V českém vzdělávacím systému jsou žáci v útlém věku rozřazováni do různých typů škol a tříd, které do značné míry předurčují jejich další vzdělávací i profesní dráhy. Tento systém znevýhodňuje především žáky z jiných etnických skupin, sociálně slabých rodin či žáky se zdravotním postižením, kteří často končí ve školách s omezeným rozsahem učiva, nebo školách, které na ně nekladou příliš velké nároky, učitelé od nich očekávají nízké znalosti a nedostatečně je motivují k učení. Tito žáci pak dosahují horších vzdělávacích výsledků, což ohrožuje jejich další vzdělávací dráhu a pozdější uplatnění na trhu práce. Ze všech zkoumaných zemí má podle OECD Česká republika druhý nejvyšší dopad sociálně-ekonomického zázemí školy na školní výsledky žáků. Velkým problémem jsou i rozdíly v kvalitě poskytovaného vzdělávání jednotlivými školami. Ve vzdělávacím systému České republiky je stále se zvyšující procento základních škol s tzv. výběrovými třídami. Pro Českou republiku je typické, že se výsledky žáků mnohem více liší mezi různými školami než uvnitř škol, což znamená, že žáci z podobně situovaných společenských vrstev se koncentrují v určitých školách a společenské vrstvy se v rámci vzdělávání příliš nepromíchávají. Žáci s podnětným rodinným zázemím dosahují ve školách dobrých výsledků, žáci s méně podnětným rodinným zázemím horších výsledků, tedy jednotlivé školy se silně odlišují výsledky svých žáků.

Pozitivním zjištěním ČŠI je, že školy využívají komplexní systém poradenských služeb a promyšleně tak poskytují podpůrná opatření. Zvýšil se podíl hodin, v nichž byl zaznamenán individuální přístup k žákům. Zlepšuje se spolupráce učitelů s asistenty pedagoga. Školní akce jsou přístupné pro všechny žáky. Podpůrná opatření byla realizována také ve většině školních družin a školních klubech.

K negativním zjištěním bohužel patří nárůst činností administrativní povahy, jistá míra neefektivnosti realizace podpůrných opatření (kompenzační pomůcky, speciální učebnice a pomůcky, softwarového a IT vybavení – reálné ceny jsou často odlišné od cen doporučených, plýtvání prostředky apod.) Podle názoru ředitelů a učitelů byly informace předávané na školeních (zejména NIDV) ke společnému vzdělávání mnohdy nejednotné a nejasné. Dalšího vzdělávání zaměřeného na společné vzdělávání se účastnil poměrně malý podíl pedagogů.

Školy se zpočátku potýkaly (a v mnoha případech stále potýkají) s nedostatečnými personálními podmínkami – zejména s nedostatkem asistentů pedagoga, případně s jejich nedostatečnou kvalifikací, chyběli či chybí někteří specialisté (školní speciální pedagog, školní psycholog). Individuální vzdělávací plány a podpůrná opatření byla v některých případech naplňována pouze formálně, s čímž v daných školách souvisí i nižší míra zohledňování individuálních vzdělávacích potřeb žáků se SVP ve výuce



a nedostatečné uplatňování podpůrných opatření v průběhu výuky v některých školách. Školským poradenským zařízením se dařilo dodržovat lhůty pro poskytnutí služby často pouze za cenu omezení jiných poradenských aktivit. Informovanost zařízení pro zájmové vzdělávání, která nejsou součástí školy, o speciálních vzdělávacích potřebách účastníků závisí na samotných účastnících a jejich zákonných zástupcích, podpůrná opatření vyššího stupně tak nemusí být vůbec realizována.

V souvislosti s tvorbou podmínek pro nastavení rovných příležitostí ještě ve školním roce 2015/2016 32 % MŠ uvádí potřebu investic do bezbariérového prostředí a téměř 75% uvádí nedostatek financí na podporu inkluzivního vzdělávání obecně. V rámci vzdělávání 2letých dětí je zájem ze strany rodičů velký, ale MŠ nejsou připraveny (kapacita, materiální podmínky, odborná příprava učitelů, vysoké počty dětí ve třídách apod. – tyto informace potvrzují i další výroční zprávy ČŠI). Logopedická prevence v MŠ se zlepšuje, ale stále není na dostatečné úrovni. Problematická implementace pedagogické diagnostiky (často zůstává na formální úrovni). Pro kvalitní prevenci rizikového chování je účinně využívána spolupráce s externími subjekty. Pedagogové se zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj dětí a využívají vzdělávací aktivity posilující u většiny dětí jejich pozitivní sebepojetí a zdravé sebevědomí. Příkladná práce škol s pravidly vzájemného soužití dětí významně snižuje výskyt rizikového chování dětí v mateřské škole.

Závěrem nutno podotknout, že dle zpráv ČŠI je vzdělávání dětí se SVP ve speciálních školách a třídách na vysoké profesionální úrovni.

### Situace v SO ORP Děčín

V důsledku bytové politiky existují lokality, ve kterých se koncentrují lidé se ztíženými životními podmínkami, nižším socioekonomickým statusem. Lidé se často stěhují a je diametrální rozdíl mezi starousedlíky, kteří mají k místu vztah, oproti nově přistěhovaným či často migrujícím rodinám. Rozšiřují se vyloučené lokality, což má dopad i na oblast vzdělávání. Školy v těchto lokalitách mají zvýšené procento žáků, kteří díky nepodnětnému domácímu prostředí nerozvíjí své vrozené schopnosti a dovednosti. Naopak se již v dětském věku snižuje inteligence, narůstá agresivita a patologické chování. Častým jevem je, že zákonní zástupci z lépe situovaných společenských vrstev odmítají své děti vzdělávat v takové škole, přihlašují je mimo spádovou školu. Pak dochází k naprosté segregaci žáků, resp. celých tříd a školy.

Ve školách, které jsou segregovány, mají učitelé mnohem více práce s přípravou na vyučování, jsou vystaveni neustálé zvýšené psychické zátěži a mnohem častěji u nich dochází k syndromu vyhoření. Platové ohodnocení není motivující, učitelé chybí, staří odcházejí a nových je málo, často nevydrží. Asistenti pedagoga jsou na těchto školách naprostou nutností a i jejich práce je nedoceněna.

Ve třídách bývá i 80% žáků se SVP. Učitelé vždy pracují s tzv. středem třídy a žáci nadprůměrní či podprůměrní vyžadují individuální práci. Učitelé motivují všechny žáky, poskytují dostatečné množství učiva, ale nemohou pracovat individuálně s 25 žáky. Snížení počtu žáků ve třídě není možné, protože chybí učitelé a finance k takovému řešení. Ve vyloučené lokalitě je střed třídy podprůměrný oproti normě, proto dosahují žáci (celá škola) horších výsledků ve srovnávacích testech. Přesto i na těchto školách jsou žáci, kteří dosahují výborných výsledků, odcházejí na maturitní obory a jsou úspěšní. Jen je jich méně.



### Zdroje dat využité pro popis stavu gramotností a inkluзивity:

- BLAŽEK, R. a PŘÍHODOVÁ, S. 2016. *Mezinárodní šetření PISA 2015: národní zpráva: přírodovědná gramotnost*. [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 54 s. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%3%ad%20%5%a1et%5%99en%3%ad/NZ_PISA_2015.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2016. *Tematická zpráva: Rozvoj čtenářské, matematické a sociální gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2015/2016* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 55 s. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%3%a9%20zpr%3%a1vy/2016\\_TZ\\_rozvoj\\_gramotnosti\\_2015\\_2016.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%3%a9%20zpr%3%a1vy/2016_TZ_rozvoj_gramotnosti_2015_2016.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2017. *Závěrečná zpráva: Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 150 s. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/17f8e265-b04f-4459-a106-3aecbf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.pdf>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2016. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2015/2016* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 238 s. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-\(2\)/Vyrocni\\_zprava\\_CSI\\_2015-2016.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Vyrocni-zprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-(2)/Vyrocni_zprava_CSI_2015-2016.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2017. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2016/2017* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 558 s. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ\\_CSI\\_2017\\_web\\_new.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocni-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2018. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2017/2018* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 918 s. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%3%a1zky%20ke%20%4%8dl%3%a1nk%5%afm/2018/Vyrocni-zprava-CSI-2017-2018\\_final-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obr%3%a1zky%20ke%20%4%8dl%3%a1nk%5%afm/2018/Vyrocni-zprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf)
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2018. *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017, Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 52 s. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2017. *Využívání digitálních technologií v mateřských, základních, středních a vyšších odborných školách, Tematické zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 23 s. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematick%3%a9%20zpr%3%a1vy/F\\_TZ-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS\\_kor.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%3%a9%20zpr%3%a1vy/F_TZ-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS_kor.pdf)



ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2017. *Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017, Tematická zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 35 s. Dostupné z:  
<<https://www.csicr.cz/getattachment/7734c437-a133-4411-b8b6-ed11776ad4fe/TZ-Spolecne-vzdelavani-16-10-2017.pdf>>

KAŠPAROVÁ, V a kol. 2014. *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 68 s. Dostupné z:  
<[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/TALIS\\_2013\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/TALIS_2013_narodni_zprava.pdf)>

MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ, MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY. 2014. *STRATEGIE DIGITÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ DO ROKU 2020*. [online]. Praha: MŠMT [cit. 2019-02-20]. 50 s. Dostupné z:  
<<https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2014/12/DigiStrategie.pdf>>

TOMÁŠEK, V., BASL, J., JANOUŠKOVÁ S. 2016. *Mezinárodní šetření TIMSS 2015: Národní zpráva*. [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2019-02-20]. 59 s. Dostupné z:  
<[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezin%3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/timss\\_.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%3%a1rodn%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/timss_.pdf)>