



*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\_20\_082 Akční plánování v území

## Informace o stávajícím stavu gramotností a inkluzivity

### MAP III pro SO ORP DĚČÍN

V Ústí nad Labem, dne 19. 9. 2022

.....  
Mgr. Jiří Zikmund  
Koordinátor a analytik MAP



## Obsah

|                                                                     |    |
|---------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Úvod.....                                                        | 3  |
| 2. O využitých zdrojích.....                                        | 3  |
| 3. Informace o stávajícím stavu čtenářské gramotnosti.....          | 4  |
| Situace v ČR.....                                                   | 4  |
| Situace v SO ORP Děčín.....                                         | 5  |
| 4. Informace o stávajícím stavu matematické gramotnosti .....       | 6  |
| Situace v ČR.....                                                   | 6  |
| Situace v SO ORP Děčín.....                                         | 7  |
| 5. Informace o stávajícím stavu digitální gramotnosti .....         | 8  |
| Situace v ČR.....                                                   | 8  |
| Situace v SO ORP Děčín.....                                         | 9  |
| 6. Inkluzivita – rovné příležitosti.....                            | 11 |
| Situace v ČR.....                                                   | 11 |
| Situace v SO ORP Děčín.....                                         | 14 |
| 7. Zdroje dat využité pro popis stavu gramotností a inkluivity..... | 15 |



## 1. Úvod

Cílem dokumentu je popsat aktuální stav čtenářské, matematické a digitální gramotnosti a inkluзивity v území MAP, včetně srovnání se situací v ČR. Původní dokument byl vytvořen v rámci projektu MAP II pro SO ORP Děčín (číslo projektu: CZ.02.3.68/0.0/0.0/17\_047/0008611) na základě materiálů: Agregovaný popis potřeb škol, výroční a tematické zprávy České školní inspekce, zprávy o šetření PISA, TALIS atd. V rámci projektu MAP III pro SO ORP Děčín byl tento dokument revidován na základě aktuální metodiky, nových informací a relevantních zpráv ČŠI.

## 2. O využitých zdrojích

**Původní dokument: Informace o stávajícím stavu gramotností a inkluзивity** – Výstup projektu MAP II pro SO ORP Děčín ze dne 31. 8. 2021. Dokument byl vytvořen na základě Agregovaného popisu potřeb škol – dle metodiky projektu MAP II (Postupy MAP II, ver. 3) se jedná o výstup podaktivity 2.7 Podpora škol v plánování. Tato aktivita byla v rámci MAP II realizována dvakrát, poprvé v prvním čtvrtletí roku 2019, podruhé během prvního čtvrtletí roku 2021. Dokument se zaměřuje na témata čtenářské a matematické gramotnosti, inkluзивy, digitální gramotnosti, realizace projektů zjednodušeného vykazování – Šablon OP VVV (I, II a III) a dalších potřeb v MŠ, ZŠ a ZUŠ.

**Výroční zprávy ČŠI** – V souladu s § 174 odstavcem 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 (ZŠ i SŠ). 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 ZŠ v matematice a v přírodovědných předmětech každé čtyři roky. 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

Dle zpráv ČŠI je v 91 % sledovaných škol zřízena knihovna, nebo školní informační a studijní centrum. Čtenářská gramotnost je rozvíjena především v hodinách Českého jazyka a literatury, méně v ostatních 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. Pozitivním zjištěním je, že na většině škol se učitelé vzdělávají v metodách rozvoje této gramotnosti.

Mateřské školy jsou v tématu čtenářské pregramotnosti hodnoceny kladně, rozvoj vztahu dětí ke čtení a porozumění čtenému textu je realizován různými formami. Jednou z nich je zapojování škol do projektu Celé Česko čte dětem, kdy do škol přicházejí číst z knih rodiče, prarodiče, osobnosti veřejného života i další. Zahraniční výzkumy potvrzují důležitost působení školy na účinné vzdělávání dětí v době, kdy nejsou ve škole a pobývají s rodinou. Významnou roli přitom sehrává právě čtení a práce s knihou. Děti, které měly doma knihy a jejichž rodiče spolupracovali se školou, měly vyšší skóre v testovaných gramotnostech, zejména v komunikativní a početní gramotnosti.

V rámci testování žáků v oblasti čtenářské gramotnosti byl Ústecký kraj vyhodnocen jako jeden ze slabších. Problematické je negativní vnímání čtenářské gramotnosti žáky druhého stupně.

#### 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 slootovorba | 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 slootovorba | 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 slootovorba.

Podobná zjištění uvádí i mezinárodní šetření PISA. V rámci tohoto šetření jsou rozlišovány různé gramotnostní úrovně. Druhá úroveň je považována za tzv. základní (žák má schopnost využívat čtenářské dovednosti k získávání znalostí a k řešení praktických problémů). Podíl českých žáků v základní gramotnostní úrovni v testech čtenářské gramotnosti se dlouhodobě pohybuje kolem 20 % a od zahájení projektu PISA se mírně zvyšuje (pozitivní nárůst). Šetření PISA se dále člení do pěti dílčích oblastí - vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování, samostatný text a soubory textů. Výsledky českých žáků v dílčích oblastech se významně neliší od průměru zemí OECD, je srovnatelný



s výsledkem např. Německa, Francie, Nizozemska, Rakouska nebo Švýcarska. V rámci Evropské unie se Česká republika nachází v pásmu nadprůměru. V rámci dílčích hodnocení za jednotlivé kraje je nejvíce žáků, kteří nedosáhli základní gramotnostní úrovně v čtenářské gramotnosti, v Ústeckém kraji (36 %), dále v Jihomoravském (32 %) a Moravskoslezském kraji (32 %). Předpokládá se, že tito žáci mohou mít v budoucnu kvůli svým nedostatkům ve čtenářské gramotnosti problémy. Pozitivním zjištěním v rámci šetření TALIS v oblasti čtenářské gramotnosti je, že učitelé ČR oproti jiným zemím využívají širokou škálu postupů ve výuce, což vede k zatraktivnění výuky a zvýšení motivace žáků.

### Situace v SO ORP Děčín

Pracovní skupina pro rozvoj čtenářské gramotnosti hodnotí situaci v ORP Děčín jako špatnou – 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 spíše horší, což odpovídá situaci na národní úrovni. Pozitivní je rozvoj knihoven na školách – zvýšila se dostupnost, žáci i pedagogové mívají k dispozici i alternativy jako jsou čtečky. Školám se daří realizovat projektové dny a obnovovat/rozšiřovat didaktický materiál. Bohužel vzhledem k opatřením omezujícím prezenční setkávání byla realizace mnoha plánovaných aktivit v rámci rozvoje čtenářské (pre)gramotnosti na základě opatření v důsledku šíření nemoci COVID-19 odložena nebo zcela zrušena. V návaznosti na realizaci distančního vzdělávání se školám daří vhodně zapojovat ICT v rámci rozvoje čtenářské (pre)gramotnosti. Čtenářské kluby jsou realizovány i na venkovských školách. Čtenářské kluby a čtenářské dílny se velmi osvědčují. Dochází k zatraktivňování čtenářské gramotnosti – s textem je pracováno v elektronické podobě, děti a žáci jsou vedeni k efektivní práci s textem. V území není vnímána v této oblasti dobrá spolupráce mezi školou a zřizovatelem, hlavní iniciativa většinou vychází ze strany 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. 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

Hodnocení podmínek a průběhu matematického vzdělávání na základních školách ukazuje na poměrně značný zájem ředitelů škol i učitelů o uskutečňování změn ve výuce matematiky, které mají úzký vztah k rozvoji matematické gramotnosti žáků. První uváděná oblast změn je zavádění nových metod výuky s převahou konstruktivistických prvků a s důrazem na její praktickou orientaci. Dále rozvoj matematických dovedností žáků také v jiných předmětech, než je matematika, posílení časového rámce výuky matematiky a možností diferencovaného přístupu k žákům (např. dělené hodiny, doučování, matematické kroužky) a zvyšování kvality formativního hodnocení.

Problematickým jevem zůstává poměrně negativní vnímání matematiky vysokým podílem žáků druhého stupně ZŠ, kteří často vyjadřují bezradnost či obavy, 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. Ve srovnání s ostatními zeměmi EU patří sebedůvěra českých žáků v matematice k jedné z nejnižších, přičemž žáci s nižší sebedůvěrou dosahují v průměru horšího výsledku.

Ve školním roce 2019/2020 proběhlo výběrové zjišťování výsledků zaměřené na rozvoj matematické a přírodovědné gramotnosti. Matematická gramotnost byla ověřována na vzorku žáků 6. tříd. Specifikem testování bylo zaměření na hodnocení dovedností žáků řešit náročnější aplikační úlohy, které navíc byly otevřeného charakteru, a nutily tak žáky k formulaci vlastní odpovědi bez možnosti výběru z konečné nabídky či potřebu aktivace vyššího počtu matematických dovedností při řešení jedné úlohy. Vysoká obtížnost testu matematické gramotnosti se následně odráží v nízké průměrné úspěšnosti žáků, a to na úrovni čtvrtiny správně řešených otázek. Dosažený výsledek tak ukazuje na významné příležitosti, které existují pro rozvoj náročnějších matematických dovedností prakticky všech žáků. V žádném případě nemůžeme hovořit o horších se matematických dovednostech českých žáků, neboť výsledky mezinárodních šetření TIMSS a PISA jasně dokládají, že z vývojového hlediska nedochází v posledních zhruba deseti letech ke zhoršování výsledků českých žáků v oblasti matematického vzdělávání.

Mateřské školy dosahují velmi dobrých výsledků ve vzdělávání v matematické gramotnosti. Avšak jen ojediněle se již vyskytují školy, které mají vypracované plány pro přípravu předškoláků, např. s prvky metody Hejného při rozvoji matematických představ. Česká republika patří k zemím s nejvyšším podílem žáků, jejichž předškolní docházka trvala tři roky a více, a kteří často prováděli počáteční čtenářské a početní aktivity. Skupiny žáků s kratší předškolní docházkou a s méně častými počátečními aktivitami dosahují v průměru horších výsledků.





Šetření PISA 2018 vycházelo z definice matematické gramotnosti vytvořené pro cyklus PISA 2012, kdy byla tato gramotnost naposledy hlavní testovanou oblastí (viz definice v úvodu kapitoly). Nejlepších výsledků v rámci OECD dosáhli žáci z Japonska, Koreje, Estonska a Nizozemska. Do skupiny zemí se nadprůměrným výsledkem patří také Česká republika. V matematické gramotnosti dosahuje nebo překračuje základní druhou gramotnostní úroveň 80 % českých žáků, což je více než je průměr zemí OECD (76 %). Dovednosti odpovídající dvěma nejvyšším úrovním má 13 % českých žáků, v zemích OECD je to v průměru 11 % žáků. Významně se neměnil ani podíl českých žáků pod úrovní 2, který se od roku 2006 pohybuje kolem 20 %. Podobně pozitivní výsledky byly zjištěny i v rámci šetření TIMSS 2019, kdy čeští žáci 4. ročníku dosáhli nadprůměrného výsledku v matematice i v přírodovědě.

V matematice došlo od roku 1995 do roku 2007 u českých žáků k velkému poklesu výsledku, který se v následujících cyklech postupně zlepšoval. Po mírném zlepšení od roku 2015 je průměrný výsledek českých žáků poprvé po 24 letech srovnatelný s výsledkem žáků v prvním cyklu TIMSS 1995. V matematice se od roku 2015 mírně zvýšil podíl českých žáků ve dvou nejvyšších úrovních. Za posledních dvanáct let se čeští žáci zlepšili ve všech okruzích matematiky nejvíce ze zúčastněných zemí. Ze zjištění výše lze tak soudit, že ačkoliv se dle testování ČŠI úroveň matematické gramotnosti pozvolna horší, v mezinárodním srovnání jsou žáci ČR hodnoceni nadprůměrně lépe.

### Situace v SO ORP Děčín

Mateřské školy jsou v rozvoji matematické pregramotnosti úspěšné, v současnosti je tato oblast ve většině předškolních zařízení středem pozornosti a je rozvíjena mj. prostřednictvím projektů Šablon OP VVV. Dle pracovních skupin velké procento MŠ dosahuje v oblasti rozvoje matematické pregramotnosti velmi dobrých výsledků. I v SO ORP Děčín se vyskytují mateřské školy, které při výchově a vzdělávání uplatňují základní prvky metody Hejného, jako např. krokování, didaktické hry typu Autobus apod. Jsou realizována DVPP v oblasti matematické pregramotnosti, získané poznatky a zkušenosti jsou uplatňovány v praxi. Děti jsou vedeny k povědomí, že matematika je součástí denního života. 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 odpovídá zjištěním ČŠI, lze však předpokládat, že procentuální úspěšnost žáků na ZŠ je v regionu nižší. S rostoucím věkem žáků se zvyšují obavy o úspěšnost v matematice. Problematickou oblastí se jeví aprobantnost 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, školy realizují tematické projektové dny. Školy více využívají ve výuce ICT, v rámci distanční výuky se osvědčilo doučování žáků, příprava na přijímací zkoušky a možnost využití online konzultací. Avšak jedním ze závěrů pracovních skupin projektu je, že pedagogové postupně snižují nároky na rozsah a hloubku zvládnutí učiva, což je znepokojuje. Rozvoj matematické (pre)gramotnosti byl velmi ovlivněn distančním vzděláváním, projevil se odlišné přístupy jednotlivých rodin ke vzdělávání, stejně tak i odlišnosti sociokulturní.



## 5. Informace o stávajícím stavu digitální gramotnosti

**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. V posledních dvou letech má úroveň vybavení v ORP zvyšující se tendenci. Nemalou měrou k tomuto bezesporu přispělo zapojení škol do projektů zjednodušeného vykazování – Šablon..

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.

Strategií rozvoje této oblasti se zabývá dokument Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového





a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. V oblasti digitálního vzdělávání se zásadním úkolem v souvislosti s rychle postupující digitalizací společnosti jeví zaměření vzdělávacího procesu jednak na rozvoj dovedností, jež by neměly být ve střednědobém horizontu nahrazeny automatizací, a jednak rozvíjet takové unikátní dovednosti, které budou využitelné na pozicích s vysokou přidanou hodnotou. Na významu přitom budou nabývat komplexní dovednosti, multidisciplinarita a inženýrské myšlení. Vzhledem k dynamice změn musí být vzdělávací systém také dostatečně flexibilní a zaměřovat se na rozvoj znalostí a dovedností uplatnitelných na budoucím, nikoli současném trhu práce. Znamená to 1. Zajistit podporu digitální gramotnosti všech žáků, 2. Podpořit digitální kompetence všech pedagogů a 3. Snižování nerovností a prevence digitální propasti. V rámci rozvoje digitální gramotnosti lze zmínit rovněž Národní plán obnovy – revize RVP, podpora digitálních dovedností pedagogů, zlepšení úrovně digitálního vybavení škol.

#### Zkušenosti učitelů a žáků s distanční výukou

Jedním z předpokládaných pozitivních dopadů zkušeností s distančním vzděláváním na jaře 2020 byl posun ve využívání digitálních technologií např. pro komunikaci se žáky. Podle informací od učitelů k proměnám v komunikaci u významné části skutečně došlo. Pozitivním zjištěním je i výrazné využívání platform pro vzdělávání, které umožňují plynulejší přechod na distanční formy výuky.

Předpoklady efektivity distanční výuky – organizační zvládnutí distanční výuky (včetně případné úpravy vzdělávacího obsahu, zvyšování digitálních kompetencí učitelů i žáků, zajištění prostředků pro vzdálenou výuku), získávání zpětné vazby od žáků a také od vedení školy, dosahování výsledků žáků podle očekávání pedagoga, ale také zažívání úspěchu.

Dosavadní zjištění týkající se distanční výuky a využívání ICT nástrojů učiteli potvrdila na národní i mezinárodní úrovni potřebu silného důrazu na kvalitní metodickou podporu učitelů. Stejně tak bylo možné mapovat, v čem spočívají silnější a naopak slabší stránky z hlediska zapojování žáků do distanční výuky, možností podpory žáků a také jejich rodičů.

#### **Situace v SO ORP Děčín**

Právě díky situaci v rámci COVIDU-19 (zavedení distančního vzdělávání a jeho podpory) mnoho škol v SO ORP Děčín tuto oblast zásadně rozvinulo (pořízení pomůcek, HW, SW, rozvoj elektronické komunikace apod.). Většina učitelů a škol vnímá nutnost i výhody využívání digitálních technologií a má zájem o jejich začleňování i do běžné 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

ČŠI se již několik let zabývá problematikou průběhu a úrovně společného vzdělávání. Hodnotí úroveň poskytování předškolního vzdělávání všem dětem ve srovnatelné kvalitě, účinnost specifické podpory dětem s potřebou podpůrných opatření a míru diferenciací a individualizace vzdělávání dle potřeb dětí. Česká republika vykazuje vysokou míru nerovnosti 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, jednotlivé školy se tedy silně odlišují výsledky svých žáků.

Ve střednědobém časovém horizontu školních let 2010/2011 až 2020/2021 se zvyšoval počet zdravotně postižených a znevýhodněných žáků, ve školním roce 2020/2021 bylo takto diagnostikováno 114 108 žáků, tj. téměř 12 % z celkového počtu žáků základních škol. Jisté zpomalení rostoucího trendu mezi školními roky 2019/2020 a 2020/2021 lze dát do kontextu se ztíženou diagnostikou žáků v období pandemie covidu-19. Z hlediska úvah o rovných příležitostech ve vzdělávání je možné pozitivně hodnotit trend posilované individuální integrace zdravotně postižených a znevýhodněných žáků v běžných třídách základních škol, který se týká rovněž žáků s lehkým mentálním postižením. Dochází tak také ke střednědobému snižování jak počtu škol, tak počtu tříd zřizovaných podle § 16 odst. 9 školského zákona. Ve školním roce 2020/2021 se v těchto třídách vzdělávalo 2,8 % z celkového počtu žáků základních škol.



Mezi další zjištění, která je žádoucí zohlednit v úvahách o směřování základního vzdělávání v České republice, patří zvyšující se podíl žáků se SVP, které souvisejí s odlišnými kulturními a životními podmínkami. Nejčastěji se jedná o žáky, jejichž speciální vzdělávací potřeby vyplývají ze slabého socioekonomického statusu jejich rodin a ze sociálního vyloučení. Nadprůměrně jsou takoví žáci zastoupeni v Karlovarském, Ústeckém kraji a Olomouckém kraji, především v okresech Karlovy Vary a Most. Dále narůstá počet žáků s cizím státním občanstvím, ve školním roce 2020/2021 se jednalo o 28 380 žáků (tj. 2,9 % z celkového počtu žáků v základních školách), což je ve srovnání se školním rokem 2015/2016 zvýšení o více než 10 tisíc žáků a ve srovnání se školním rokem 2010/2011 o více než 14 tisíc žáků. Více než tři čtvrtiny žáků cizinců vzdělávajících se ve školním roce 2020/2021 v základních školách tvořili cizí státní příslušníci s trvalým pobytem na území České republiky. V regionálním členění byli opakovaně nejpočetnější skupinou žáci z evropských zemí mimo Evropskou unii, žáci ze zemí Evropské unie představují druhou nejpočetnější skupinu. V kontextu častého utváření lokálních komunit cizinců může být problematika vzdělávání cizinců významně prostorově koncentrována a může zvyšovat požadavky na zřizovatele spádových základních škol.

ČŠI při hodnocení škol opakovaně zjišťuje, že se školám nedaří identifikovat všechny nadané žáky, což jednoznačně dokládá jejich evidovaný nízký počet v jednotlivých školách. Obdobně se také nedaří identifikovat všechny mimořádně nadané žáky. Dále se zvýšil podíl hodin, v nichž byl zaznamenán individuální přístup k žákům. Tato zjištění potvrzuje i aktuální tematická zpráva ČŠI (2022 – Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách). Oblast podpory této oblasti není ve školách v potřebné míře systematicky rozvíjena. Na rozdíl od podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami však není podpora žáků nadaných a mimořádně nadaných dostatečně zajištěna a není adekvátně zdůrazňována ani v systémových intervencích, jakkoli zde se situace postupně zlepšuje, ani v přístupech škol. Dle zjištění ČŠI bylo na základních školách jen 5 % nadaných žáků a 0,1 % mimořádně nadaných žáků, což je méně, než by mělo dle předpokladů být. Lze soudit, že je pro školy náročné vyhledávat a identifikovat tyto žáky. Jen 4 % pedagogů ZŠ v posledních dvou letech absolvovala DVPP v tématu vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků.

Podpora rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků není přes její deklaraci ze strany škol příliš patrná ani v samotné výuce. Obecně zjištění potvrzují očekávaný a málo efektivní standardní model spočívající ve snaze rozšířit a obohatit nadaným i mimořádně nadaným žákům učivo a případně je poslat reprezentovat školu do různých soutěží. Takový přístup je samozřejmě možný a vhodný, ovšem v žádném případě dostatečný. Nepříliš potěšující je i skutečnost, že více než čtvrtina škol (výjimkou jsou gymnázia) nespolupracuje se žádným externím subjektem v oblasti rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků. Dalším negativním aspektem je, že pouze přibližně 10 % škol spolupracuje s Národním pedagogickým institutem ČR, což ukazuje na fakt, že potenciál sítě podpory nadání plánovaných v koncepci podpory nadání a zastřešovaných právě Národním pedagogickým institutem ČR není dosud adekvátně využit. Nízkou kvalitu identifikace dokládá i neprokázaná souvislost mezi podílem nadaných žáků ve škole a průměrným výsledkem školy v zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol z českého jazyka a matematiky, které Česká školní inspekce provedla na jaře roku 2022. Vzhledem k velmi malému rozdílu ve výsledcích mezi skupinami škol s nejnižším a nejvyšším podílem nadaných žáků v testu dovedností usnadňujících učení se dá usuzovat, že informace od výchovných



poradců o nadaných žácích v rozumových schopnostech jsou ovlivněny spíše studijními výsledky v konkrétních vzdělávacích oborech ve škole než šířeji pojatým nadáním a obecnějšími studijními dovednostmi.

Činnost ČŠI se zabývala také účinností spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga ve vztahu k žákům s potřebou podpůrných opatření i k ostatním žákům třídy. Podíl hodin, v nichž byla spolupráce pedagoga a asistenta/asistentů pedagoga rozhodně přínosná, byl vyšší na prvním stupni, a to jak ve vztahu k žákům s potřebou podpůrných opatření, tak k ostatním žákům. O něco méně (však stále v pozitivním smyslu) byla přínosná pro obě skupiny žáků na druhém stupni. Podle inspekčních zjištění se celkově míra přínosu činnosti asistenta pedagoga pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami i pro ostatní žáky v posledních třech školních rocích významně nemění. 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.).

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.

V rámci hodnocení rovného přístupu při přijímání dětí ke vzdělávání a jeho průběhu v mateřských školách se situace dle zjištění ČŠI zlepšuje. Avšak zůstává část MŠ, ve kterých je práce s dětmi s potřebou podpůrných opatření spíše formálního charakteru. Ve školním roce 2020/2021 se zvýšil procentuální podíl tříd s přítomností dětí se SVP (24 %), podíl tříd, ve kterých byla využita podpůrná opatření (21,9 %) a podíl tříd s přítomnými nadanými dětmi (3,9 %). Nicméně školy stále nedokážou efektivně a systematicky pracovat s rozvojem dětí s vyšším osobnostním potenciálem. Od roku 2017/2018 postupně narůstá počet dětí s odlišným mateřským jazykem. Tyto děti byly většinou aktivně zapojovány do všech činností bez rozdílu, zvýšená a intenzivní podpora jazykových dovedností v průběhu celého dne však zaznamenána nebyla. Dle zjištění ČŠI podpora těchto dětí byla nesystematická, probíhala spíše nahodile a intuitivně při individuálním kontaktu s dítětem, bez cíleného plánování.

Podporu při vzdělávání dětí ze socio-kulturně znevýhodněného prostředí zajišťovali nejčastěji školní či sdílený asistent pedagoga. Úspěšnost práce s těmito dětmi spočívala v úzké spolupráci s rodinou, školským poradenským zařízením a v individuálním přístupu. Situace, které úspěšné vzdělávání těchto dětí naopak omezovaly, byly nejčastěji vysoký počet dětí ve třídách a zejména nepravidelná docházka a častá absence. Mnohdy tuto skutečnost však negativně ovlivnila i neznalost pedagoga či opomíjení problematiky vzdělávání těchto dětí, nefunkční pedagogická diagnostika nebo nízká míra spolupráce





mezi učitelkami. Z uvedeného vyplývá, že je potřeba DVPP orientovat na problematiku vzdělávání těchto dětí, vytvořit optimální personální podmínky, zpracovávat funkční PLPP (IVP), zaměřit se individualizaci a úzkou spoluprací s rodinou (příp. s OSPOD). Nejčastěji využitým podpůrným opatřením ve třídách dětí se speciálními vzdělávacími potřebami byla přítomnost asistenta pedagoga (63,9 %), dále pak uzpůsobení organizace, obsahu, hodnocení, forem a metod vzdělávání (26,6 %) vycházející z individuálních vzdělávacích plánů (dále „IVP“). Vzdělávání podle plánu pedagogické podpory bylo realizováno v 19 % hodnocených tříd. Mnohdy však převládalo formální a nefunkční vyhodnocování naplňování těchto plánů. Přínosnost asistenta pedagoga při vzdělávání dětí byla ČŠI pozitivně hodnocena přibližně stejně jako ve školním roce 2019/2020, naopak o 2,5 % vzrostla spíše nepřínosná přítomnost asistenta pedagoga ve třídě.

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 statutem. 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 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. 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.

Pozitivním posunem je změna ve financování Regionálního školství, které tak umožňuje vhodnější nastavení přímé pedagogické činnosti s možností překryvů hodin v jedné třídě – rozvoj individualizace ve vzdělávání. Ačkoliv probíhají v tomto tématu školení pro zvýšení kompetencí pedagogů i dalších pracovníků, jsou stále potřebná a je vhodná i jejich další finanční podpora. Školy poměrně spolupracují se školským poradenským zařízením a dalšími organizacemi, daří se tak úspěšně začleňovat valnou většinu dětí/žáků se specifickými a speciálními potřebami do vzdělávacího procesu a kolektivu.





## 7. Zdroje dat využité pro popis stavu gramotností a inkluzivity

- 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/Mezinárodní šetření/NZ\\_PISA\\_2015.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/NZ_PISA_2015.pdf)>
- BLAŽEK R. et al. 2019. *Mezinárodní šetření PISA 2018: Národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-08-03]. 68 s. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Mezinárodní šetření/PISA\\_2018\\_narodni\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/PISA_2018_narodni_zprava.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/Tematické zprávy/2016\\_TZ\\_rozvoj\\_gramotnosti\\_2015\\_2016.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke_zpravy/2016_TZ_rozvoj_gramotnosti_2015_2016.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/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-2/Vyrocnizprava\\_CSI\\_2015-2016.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Vyrocnizprava-Ceske-skolni-inspekce-za-skolni-2/Vyrocnizprava_CSI_2015-2016.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-Spolecnevzdelavani-16-10-2017.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/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivitavzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ\\_CSI\\_2017\\_web\\_new.pdf](https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/Kvalita-a-efektivitavzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.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/Tematické zprávy/F\\_TZ-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS\\_kor.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematicke_zpravy/F_TZ-Vyuzivani-digitalnich-technologii-v-MS,-ZS,-SS-a-VOS_kor.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-a106-3aebcf735ca0/Vyberove-zjistovani-vysledku-zaku-na-urovni-5-a-9-rocniku-ZS-zaverecna-zprava.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. 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/Obrázky ke článkům/2018/Vyrocní-zprava-CSI-2017-2018\\_final-verze.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/Obrázky%20ke%20článcům/2018/Vyrocní-zprava-CSI-2017-2018_final-verze.pdf)>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2020. *Tematická zpráva - rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-01-30]. 52 s. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematické zprávy/TZ\\_Rozvoj-matematicke-gramotnosti-na-ZS-2019-2020.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/TZ_Rozvoj-matematicke-gramotnosti-na-ZS-2019-2020.pdf)>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2020. *Tematická zpráva – Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. 2020.* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-08-03]. 32 s. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Tematické zprávy/TZ\\_Zkusenos-ti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematické%20zprávy/TZ_Zkusenos-ti-zaku-a-ucitelu-ZS-s-distancni-vyukou-2-pol-2019-2020.pdf)>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2020. *Výroční zpráva České školní inspekce za školní rok 2019/2020* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-08-03]. 712 s. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF\\_el.\\_publikace/Výroční zprávy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolní-inspekce-2019-2020\\_zm.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Výroční%20zprávy/Vyrocní-zprava-Ceske-skolní-inspekce-2019-2020_zm.pdf)>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2021. *Sekundární analýza - Podmínky pro distanční výuku českých žáků v mezinárodním srovnání. 2021.* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-08-03]. 20 s. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021\\_přilohy/Dokumenty/Podmínky-pro-distancni-vyuku-ceskych-zaku-v-mezinarodnim-srovnani.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/2021_přilohy/Dokumenty/Podmínky-pro-distancni-vyuku-ceskych-zaku-v-mezinarodnim-srovnani.pdf)>
- ČESKÁ ŠKOLNÍ INSPEKCE. 2022. *Tematická zpráva - Podpora vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků v základních a středních školách* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2022-09-13]. 46 s. Dostupné z: <[https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022\\_přilohy/Dokumenty/TZ\\_Podpora\\_vzdelavan-i-nadanych-zaku.pdf](https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2022_přilohy/Dokumenty/TZ_Podpora_vzdelavan-i-nadanych-zaku.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/Mezinárodní šetření/TALIS\\_2013\\_narodní\\_zprava.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/TALIS_2013_narodní_zprava.pdf)>
- MŠMT. 2020. *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+* [online]. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy [cit. 2021-08-03]. 120 s. Dostupné z: <[https://www.msmt.cz/file/54104\\_1\\_1/](https://www.msmt.cz/file/54104_1_1/)>
- TOMÁŠEK, V. et al. 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/Mezinárodní šetření/timss\\_.pdf](https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezinárodní%20šetření/timss_.pdf)>
- TOMÁŠEK V. et al. 2020. *Mezinárodní šetření TIMSS 2019: Národní zpráva* [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-08-03]. 93 s. Dostupné z: <[http://www.csicr.cz/html/2020/Narodni\\_zprava\\_TIMSS\\_2019/html5/index.html?&locale=CSY&pn=97](http://www.csicr.cz/html/2020/Narodni_zprava_TIMSS_2019/html5/index.html?&locale=CSY&pn=97)>