



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

květen 2019 – pracovní verze

MAP II pro SO ORP Děčín

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



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

Doplň Pracovní skupina – Čtenářská gramotnost:



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

Z 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 výuky matematiky. 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 testováním 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. Ojediněle 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 je hodnocena dokonce nejlépe ze všech zemí, klima na školách je však hodnoceno jako průměrné.

Situace v SO ORP Děčín

Doplň Pracovní skupina – Matematická gramotnost:



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 tyto 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.

Situace v SO ORP Děčín

Doplňní Odborníci/Lídři PS na ICT:



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





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.

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 předávány 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 2-letých 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 školkách 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 takto 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 mají výborné výsledky, odcházejí na maturitní obory a jsou úspěšní. Jen je jich méně.

Zdroje dat využité pro popis stavu gramotností a inkluзивity:

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%c3%a9%20zpr%c3%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-a106-3aebcf735ca0/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>

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%c3%a1zky%20ke%20%c4%8dl%c3%a1nk%c5%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%c3%a9%20zpr%c3%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>>

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%c3%ad%20%c5%a1et%c5%99en%c3%ad/NZ_PISA_2015.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>

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>