



Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy

Tematická zpráva



2024
2025



Faktory ovlivňující přechod dětí z mateřské do základní školy

Tematická zpráva

Mgr. Lucie Mokrá

Mgr. Ing. Pavla Paterová

Mgr. Tomáš Pavlas

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

1. vydání | Vydala a vytiskla: Česká školní inspekce | 2024

ISBN 978-80-88492-88-7 (brožováno)

ISBN 978-80-88492-89-4 (online ; pdf)


ISBN 978-80-88492-90-0 (online ; ePub)



OBSAH

1 ÚVOD	6
1.1 VÝCHODISKA A METODOLOGIE TEMATICKÉHO ŠETŘENÍ.....	7
2 SHRUTÍ HLAVNÍCH A DÍLČÍCH ZJIŠTĚNÍ	12
3 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ	16
3.1 ZAPOJENÍ DĚTÍ DO PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A MÍRA ÚČASTI 5LETÝCH V POVINNÉM PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	16
3.2 MÍRA ÚČASTI 6LETÝCH V PŘEDŠKOLNÍM A V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	17
3.3 PEDAGOGICKÁ DIAGNOSTIKA A INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ.....	21
3.4 INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY ZALOŽENÁ NA DIFERENCIACI CÍLŮ, ÚKOLŮ A PŘÍSTUPŮ	25
3.5 VČASNÁ IDENTIFIKACE PROBLÉMŮ VE ŠKOLNÍ ZRALOSTI A PŘIPRAVENOSTI, SPOLUPRÁCE SE ŠPZ A NAVAZUJÍCÍ OPATŘENÍ	27
3.6 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY SE ZÁKONNÝMI ZÁSTUPCI.....	28
4 PŘECHOD DĚTÍ Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	34
4.1 SPOKOJENOST UČITELŮ S PŘIPRAVENOSTÍ ŽÁKŮ NASTUPUJÍCÍCH DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY ..	34
4.2 AKTIVITY V RÁMCI MATEŘSKÉ ŠKOLY PODPORUJÍCÍ PŘECHOD DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY	37
4.3 SPOLUPRÁCE MATEŘSKÉ ŠKOLY A ZÁKLADNÍ ŠKOLY	38
4.4 PRŮBĚH ZÁPISU DO 1. ROČNÍKU ZÁKLADNÍ ŠKOLY.....	40
4.5 ADAPTACE ŽÁKŮ 1. ROČNÍKU V ZÁKLADNÍ ŠKOLE	42
4.6 PŘECHOD Z MATEŘSKÉ DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY Z POHLEDU UČITELŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL...	43
5 DOPORUČENÍ	48
PŘÍLOHA 1 ANALÝZY A PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE.....	50



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a smaller grey rectangle on the right, with a large, outlined number '1' centered between them.

1

Úvod

1 ÚVOD

Jedním z klíčových úkolů předškolního vzdělávání je vytvářet dobré předpoklady pro pokračování ve vzdělávání a maximálně podporovat individuální rozvojové možnosti dětí, tak aby každému dítěti bylo umožněno dosáhnout takové úrovně osobního rozvoje a učení, která je pro něj individuálně dosažitelná, což je ukotveno i v Rámcovém vzdělávacím programu pro předškolní vzdělávání (dále také „RVP PV“). Zdůrazňována je přitom zásadní úloha pedagogické diagnostiky, která umožňuje poskytovat dětem pomoc a podporu v míře, kterou potřebují. „Osobnostní rozdíly mezi dětmi, a stejně tak i rozdíly v jejich individuálních výkonech, jsou pokládány za přirozené a samozřejmé a předškolní vzdělávání o jejich vyrovnání neusiluje; úkolem předškolního vzdělávání není vyrovnat výkony dětí, ale vyrovnat jejich vzdělávací šance.“¹

V Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále také „RVP ZV“) je pak deklarováno, že „základní vzdělávání na 1. stupni usnadňuje svým pojetím přechod žáků z předškolního vzdělávání“ a že „je založeno na poznávání, respektování a rozvíjení individuálních potřeb, možností a zájmů každého žáka“.² Zjednodušeně řečeno, instituce předškolního vzdělávání by měly v maximální možné míře umožňovat a podporovat individuální rozvoj dětí založený na kvalitní pedagogické diagnostice a základní vzdělávání by mělo napomáhat hladkému přechodu do povinného, systematického vzdělávání tím, že bude respektovat a rozvíjet individuální potřeby a možnosti každého žáka. Je tedy potřebné a žádoucí, aby základní škola, zejména v počátcích své práce s dítětem, s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí dostatečně počítala a promítala je do forem a metod vzdělávání, což je zároveň v souladu s cíli RVP PV.

Předchozí výzkumy³ dokládají pozitivní vliv dlouhodobější účasti na předškolním vzdělávání ve vztahu k dosahování výsledků žáků. Zvyšování míry zapojení dětí do předškolního vzdělávání je jedním z cílů Strategie 2030+, přičemž důraz je kladen na klíčové kompetence, podporu pedagogů či individualizovanou práci s dětmi, což je reflektováno rovněž i v rámci inovovaného RVP PV. Zvláštní pozornost je přitom nezbytné věnovat dětem ohroženým sociálním vyloučením, jelikož pedagogické zaměření na tyto děti včetně individualizované vzdělávací nabídky může významně napomoci jejich úspěchu při přechodu do základního vzdělávání a v další vzdělávací dráze.⁴

Jedním z negativních rysů spojených se začátkem primárního vzdělávání je přetrvávající vysoká míra odkladů zahájení povinné školní docházky,⁵ a to navzdory řadě opatření, která byla za účelem jejich redukce v uplynulých letech zavedena.⁶ Ačkoli pro některé děti je odložení nástupu do základního vzdělávání přiměřenou reakcí na jejich školní nezralost či jiné znevýhodnění, v řadě případů evidentně sehrávají roli i další faktory na straně mateřských a základních škol, zákonných zástupců a školských poradenských zařízení (zejména pedagogicko-psychologických poraden). S ohledem na koncepci realizovaného šetření však bude v rámci této zprávy pozornost zaměřena pouze na mateřské a základní školy a na jejich spolupráci se zákonnými zástupci.

Případnou celkovou či sociální nezralost dětí je třeba řešit včas, v průběhu celé předškolní docházky ji kompenzovat adekvátními opatřeními a spolupracovat se zákonnými zástupci. Významnou roli přitom může sehrávat kvalitně prováděná pedagogická diagnostika, která umožňuje přijímat včasné preventivní opatření, a přispívat tak ke snížení vysokého podílu dětí s odkladem školní docházky. Důležitá je rovněž spolupráce mateřských a základních škol a informovanost o požadavcích a nárocích základních škol na připravenost dětí nastupujících do prvního ročníku.

Ačkoli většina předškolního vzdělávání probíhá v mateřských školách, nezanedbatelnou součástí jsou také přípravné třídy základních škol, resp. přípravný stupeň základních škol speciálních. Přípravné třídy jsou dle § 47 odst. 1 školského zákona zřizovány pro děti v posledním roce před zahájením povinné školní docházky, u kterých je předpoklad, že zařazení do přípravné třídy vyrovná jejich vývoj. Jedná se především o děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky. Podíl dětí, které se vzdělávají v přípravných třídách základních škol, se dlouhodobě zvyšuje, nicméně z regionálního hlediska není jejich rozložení rovnoměrné.

¹ RVP PV <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>

² RVP ZV https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2023/07/RVP_ZV_2023_cista_verze.pdf

³ Např. šetření TIMSS 2019 [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava-GUTAA_Befekadu_S.;TAREKEGNE,Wudu_M.;TEGEGNE,Worku_F.The_effect_of_pre-school_education_to_students'_learning_experience_in_first_cycle_primary_schools.International_Journal_of_Sciences:_Basic_and_Applied_Research_\(IJSBAR\),2017,31.1:324-340.](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace-a-ostatni-vystupy/Mezinarodni-setreni-TIMSS-2019-Narodni-zprava-GUTAA_Befekadu_S.;TAREKEGNE,Wudu_M.;TEGEGNE,Worku_F.The_effect_of_pre-school_education_to_students'_learning_experience_in_first_cycle_primary_schools.International_Journal_of_Sciences:_Basic_and_Applied_Research_(IJSBAR),2017,31.1:324-340.)

⁴ Strategie 2030+ https://msmt.gov.cz/uploads/Brozura_S2030_online_CZ.pdf

⁵ O odkladu rozhoduje ředitel školy podle § 37 odst. 1 školského zákona, a to na základě žádosti zákonného zástupce a doporučujícího posudku školského poradenského zařízení a odborného lékaře či klinického psychologa. Odložit školní docházku lze jen o jeden rok, dítě musí nastoupit do základního vzdělávání nejpozději v roce dosáhnutí osmi let (zákon č. 561/2004 Sb.).

⁶ Jedná se především o zavedení povinné předškolní docházky od 1. 1. 2017, změnu termínu zápisů do základních škol, dovybavení školských poradenských zařízení diagnostickými nástroji pro posuzování školní zralosti či další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Záměrem této tematické zprávy je detailněji identifikovat způsoby pedagogické práce v mateřských školách a v základních školách, které ovlivňují vzdělávací výsledky dětí a žáků a vedou k úspěšnému zvládnutí přechodu dětí do základních škol.

1.1 Východiska a metodologie tematického šetření

Realizované šetření se soustředilo na následující oblasti:

▪ Zapojení dětí do předškolního vzdělávání a míra účasti 5letých v povinném předškolním vzdělávání

Rané učení v rámci prvních pěti let života má nezpochybnitelný význam z hlediska rozvoje základních kognitivních a sociálně-emocionálních dovedností, což dokládá i řada mezinárodních studií.⁷ Účast dětí v předškolním vzdělávání má výrazný dopad na pozdější úspěšnost ve vzdělávání, působí jako prevence předčasných odchodů ze vzdělávání a přispívá k získání potřebných kompetencí pro profesní, osobní a občanský život.

Zdůrazňována je přitom potřeba zajistit bezplatný přístup k poslednímu roku předškolního vzdělávání, tak aby byl usnadněn plynulý přechod do základního vzdělávání pro žáky na všech sociokulturních úrovních.⁸ V České republice bylo povinné předškolní vzdělávání zavedeno od 1. září 2017, a to na základě novely školského zákona, která stanovila, že předškolní vzdělávání je povinné pro všechny děti, které dosáhly věku pěti let před začátkem daného školního roku.⁹ Zákonný zástupce je povinen přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání a dodržování této povinnosti je kontrolováno mateřskými školami a zřizovateli.

▪ Míra účasti 6letých v předškolním a v základním vzdělávání

Významným aspektem etapy přechodu z předškolního do základního vzdělávání je míra zastoupení šestiletých dětí (tedy dětí ve věku obvyklém pro zahájení povinné školní docházky) v základních a mateřských školách, resp. v přípravných třídách základních škol. Děti, které ve věku šesti let setrvávají v předškolním vzdělávání, jsou zde (v souladu se strukturou statistických dat MŠMT) považovány za děti, kterým byl udělen odklad povinné školní docházky.¹⁰

Z pohledu účasti dětí v povinném předškolním vzdělávání je významnou informací také údaj o návštěvnosti, tj. podílu přítomných dětí odpovídajícího věku na celkovém počtu zapsaných, a to v rozdělení na mateřské školy a přípravné třídy základních škol. Pro doplnění komplexního pohledu a možnost srovnání je pozornost věnována rovněž i návštěvnosti 1. ročníku základních škol.

▪ Pedagogická diagnostika a individualizace vzdělávání

V aktuálním znění RVP PV je deklarováno, že „v předškolním vzdělávání se hodnocení vzdělávacích výsledků dítěte nezaměřuje na výkony ve vztahu k dané normě ani na srovnávání jednotlivých dětí a jejich výkonů mezi sebou. Individualizace vzdělávání vyžaduje sledovat rozvoj a osobní vzdělávací pokroky u každého dítěte a ty dokumentovat. K tomu učitelé pomáhá každodenní, dlouhodobé a systematické sledování. Neméně důležité je u dítěte včas zachytit případné problémy a vyvodit odborně podložené závěry pro jejich eliminaci a další rozvoj dítěte.“¹¹

Základní podmínkou účinného individuálního přístupu ke každému dítěti je kvalitní pedagogická diagnostika, která je součástí pedagogické evaluace a pedagogům umožňuje prostřednictvím různých metod a nástrojů získávat důležité informace o pokrocích dítěte, posuzovat jeho vzdělávací výsledky a vzdělávání následně individualizovat.¹²

▪ Individualizace vzdělávací nabídky založená na diferenciaci cílů, úkolů a přístupů

Vzdělávací nabídku lze v závislosti na potřebách, možnostech, schopnostech a zájmech dětí individualizovat prostřednictvím diferenciaci cílů, úkolů či přístupů. Přístup zaměřující se na přizpůsobení vzdělávacího procesu potřebám a schopnostem jednotlivých dětí je nezbytný k tomu, aby bylo možné efektivně podporovat rozvoj každého dítěte a umožnit mu dosáhnout co nejlepšího možného vzdělávacího výsledku. Účinné individualizované postupy umožňují vyrovnávat nerovnoměrnosti ve vývoji dětí a přispívat tak ke zlepšování školní připravenosti.

⁷ Např. OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing nebo OECD (2022). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.

⁸ Např. GONZÁLEZ-MOREIRA, Alba; FERREIRA, Camino; VIDAL, Javier. *Comparative Analysis of the Transition from Early Childhood Education to Primary Education: Factors Affecting Continuity between Stages*. *European journal of educational research*, 2021, 10.1: 441-454.

⁹ Zákon č. 178/2016 Sb., kterým se mění školský zákon (zákon č. 561/2004 Sb.).

¹⁰ Jako 6leté jsou ve školním roce 2023/2024 v souladu s Výkonovou ročenkou MŠMT chápány děti narozené v období 1. 9. 2016 až 31. 8. 2017.

¹¹ RVP PV <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/02/RVP-PV-zari-2021.pdf>

¹² Příkladem může být například inspirativní praxe týkající se [provázanosti systému v oblasti řízení výchovně-vzdělávacích procesů na individualizaci dítěte při vzdělávání](#) nebo [efektivního využívání pedagogické diagnostiky](#).

- **Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti, spolupráce se školskými poradenskými zařízeními a navazující opatření**

Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti je klíčová pro úspěšný vstup dětí do základního vzdělávání. Tento proces zahrnuje posouzení klíčových oblastí, jako jsou kognitivní dovednosti, sociální a emocionální rozvoj, jemná a hrubá motorika a také jazykové schopnosti, a je podporován spoluprací se školskými poradenskými zařízeními (dále také „ŠPZ“), která poskytují odbornou podporu a doporučení. Navazující opatření umožňují poskytovat dětem patřičnou individuální podporu zaměřenou na optimální rozvoj směřující ke zlepšení školní připravenosti.

- **Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci**

Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci je nezbytná pro efektivní podporu a rozvoj dítěte v předškolním věku. Tento partnerský přístup umožňuje vytvoření podpůrného prostředí, které respektuje jedinečné potřeby každého dítěte a přispívá k jeho celkovému rozvoji včetně zlepšování školní připravenosti.

Ačkoli se konkrétní podoba komunikace a spolupráce odvíjí od celkového nastavení školy, jejího klimatu i postoje pedagogů a zákonných zástupců, obecně lze říci, že vzájemná spolupráce přispívá k průběžnému předávání potřebných informací a rovněž i ke zvýšení důvěry zákonných zástupců ke škole.

- **Spokojenost učitelů s připraveností žáků nastupujících do základní školy**

Zatímco ještě v nedávné minulosti byla východiskem pro posuzování školní zralosti teze, že dítě má být připraveno na školu, nikoli škola na dítě, moderní vzdělávací teorie zdůrazňují, že úspěšný přechod do školy vyžaduje rovnováhu mezi připraveností dítěte a připraveností školy. Připravenost by tak měla být obousměrným procesem – připravovat by se mělo dítě na školu, ale také škola na příchod dětí různých úrovní vývoje.¹³ Děti by měly mít základní dovednosti potřebné pro úspěch ve škole, zatímco škola by měla být připravena je podporovat a přizpůsobit se individuálním potřebám každého dítěte.

Učitelé základních škol nicméně mají zpravidla určitá očekávání týkající se úrovně vybraných schopností a dovedností, které považují za klíčové z hlediska úspěšného zahájení školní docházky. Míra spokojenosti učitelů se školní připraveností žáků 1. ročníku je tak nejenom odrazem kvality přípravy dětí v rámci předškolního vzdělávání, ale do určité míry i subjektivního vnímání a hodnocení ze strany učitelů.

- **Aktivity v rámci mateřské školy podporující přechod do základní školy**

Pro usnadnění přechodu do základní školy zahrnují mateřské školy do své činnosti aktivity rozvíjející potřebné znalosti, schopnosti a dovednosti, které jsou potřebné z hlediska školní připravenosti a které dětem následně umožní úspěšně se adaptovat na nové školní prostředí a požadavky základní školy. Podstatná je přitom dostatečná individualizace, umožňující potřebný rozvoj i dětem se specifickými vzdělávacími potřebami či ze sociálně znevýhodněného prostředí.

- **Spolupráce mateřské školy a základní školy**

Z hlediska plynulého přechodu dětí do základního vzdělávání a usnadnění adaptace žáků 1. ročníku v základní škole je velice potřebná (pokud možno pravidelná) spolupráce mateřských a základních škol. Ta může nabývat mnoha různých podob, ať už se jedná o spolupráci učitelů mateřských a základních škol, akce a aktivity organizované pro děti mateřských škol na základních školách, nebo společné akce mateřské a základní školy.

- **Průběh zápisu do 1. ročníku základní školy**

Zápis do 1. ročníku základní školy představuje významný moment v procesu přechodu dětí z mateřské do základní školy. Prostřednictvím využití různých metod je posuzována připravenost dítěte k zahájení školní docházky, a to zejména z hlediska kognitivních dovedností, sociální a emocionální zralosti, motorických schopností či jazykových a komunikačních dovedností.

Zápis rovněž pomáhá identifikovat děti s různými specifickými potřebami, resp. s odlišnými vzdělávacími nebo zdravotními požadavky či různou úrovní vývoje, což umožňuje škole připravit se na včasné poskytnutí potřebné podpory.

- **Adaptace žáků 1. ročníku v základní škole**

Adaptace žáků 1. ročníku zahrnuje přechod z předškolního prostředí do prostředí základní školy, kde se nově příchozí žáci setkávají s novými pravidly, požadavky a sociálními vztahy. Jedná se o komplexní proces, který vyžaduje koordinovanou podporu školy, učitelů a rodičů. Úspěšná adaptace je klíčová pro vytvoření pozitivního přístupu ke

¹³ Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Praha: PedF UK.

škole a učení. V tomto období je důležitá individuální péče, emocionální podpora a vytvoření bezpečného a podnětného prostředí, které žákům umožní úspěšně se zapojit do školního života a rozvíjet dále svůj potenciál.

▪ **Přechod z mateřské do základní školy z pohledu učitelů základních škol**

Z hlediska plynulého přechodu dětí z mateřské do základní školy je důležité, aby požadavky základních škol na školní připravenost dětí byly co nejvíce v souladu s obsahem a charakterem přípravy dětí v předškolním vzdělávání. Z tohoto pohledu připadá významná úloha hodnocení spokojenosti učitelů základních škol s připraveností nově nastupujících žáků a identifikaci oblastí, které považují z hlediska školní připravenosti za nejproblematičtější. Podstatné jsou rovněž i aktivity, které realizují mateřské školy s cílem zlepšit školní připravenost dětí a usnadnit jejich přechod do základního vzdělávání. Na významu nabývá nejenom realizace pedagogické diagnostiky a individualizace vzdělávání, zásadní jsou také způsoby a formy spolupráce se zákonnými zástupci a vzájemná spolupráce mateřských a základních škol. Významnou roli z hlediska přechodu z mateřské do základní školy sehrává také průběhu zápisu do 1. ročníku základní školy a proces adaptace nově nastupujících žáků.

Prezentovaná zjištění pocházejí z prezenční komplexní inspekční činnosti realizované v 684 mateřských a 364 základních školách ve školním roce 2023/2024. Podkladem pro analýzy byly jednak standardní informace získané z hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání zjišťované během komplexní inspekční činnosti a jednak určitá rozšíření zaměřená na dané téma. Nedílnou součástí byly hospitace v mateřských školách, v přípravné třídě a v prvním ročníku základních škol, ale také dotazníky pro ředitele a učitele, resp. pedagogy obou typů škol.

TABULKA 1 | Počty hospitací zaměřených na výsledky vzdělávání v mateřských školách ve vztahu k přechodu dětí do základních škol

Tematická inspekční činnost		Počet škol	Počet pedagogů/učitelů	Počet hospitací
Mateřské školy		684	3 610	5 205
Základní školy	1. ročník	364	1 889	752
	přípravná třída	96	79 ¹⁴	139

Pro účely sledování a hodnocení vzdělávání v mateřských školách a přípravných třídách základních škol jsou vymezeny tři typy vzdělávacích bloků¹⁵: dopolední, odpolední a pobyt venku.

¹⁴ S ohledem na nízký počet respondentů nebyly údaje z dotazníku pro učitele přípravných tříd vyhodnocovány.

¹⁵ V předškolním vzdělávání probíhá vzdělávání na základě integrovaných bloků, které nerozlišují „vzdělávací oblasti“ či „složky“, ale nabízejí dítěti vzdělávací obsah v přirozených souvislostech, vazbách a vztazích.



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left and a shorter grey rectangle on the right, with a large, hollow, blue-outlined number '2' centered between them.

2

Shrnutí hlavních a dílčích zjištění

2 SHRNUÍ HLAVNÍCH A DÍLČÍCH ZJIŠTĚNÍ

Hlavní zjištění

- Navzdory prokazatelně pozitivnímu vlivu včasného zapojení dětí do předškolního vzdělávání na odpovídající školní připravenost, prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání i pozdější úspěšnost ve vzdělávání stále existují regiony, ve kterých relativně vysoký podíl dětí zahajuje předškolní vzdělávání až v pěti letech. Přitom se ukazuje, že naplněnost mateřských škol není nijak výrazně limitujícím faktorem pro včasnější zahajování předškolního vzdělávání.
- Mateřské školy se v nedostatečné míře věnují logopedické prevenci, ačkoli logopedické vady a poruchy řeči představují jednu z nejčastějších příčin odkladů povinné školní docházky a jako častý nedostatek z hlediska školní připravenosti je označují i učitelé 1. ročníku základních škol. Mateřské školy většinou pouze vyhledávají děti s narušenou komunikační schopností a doporučují je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. Pouze dvě pětiny mateřských škol využívají služeb interního pedagogického pracovníka, jako je logoped, logopedický asistent či logopedický preventista, a pětina škol zajišťuje logopedickou prevenci a péči prostřednictvím služeb externího pracovníka docházejícího do MŠ.
- Pedagogům mateřských škol se daří uplatňovat v praxi odborné znalosti a dovednosti, získané v rámci kurzů a seminářů zaměřených na metody a formy vzdělávání či nové a alternativní pedagogické směry, na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo na logopedickou prevenci. Další vzdělávání pedagogických pracovníků tak prokazatelně přispívá k větší individualizaci vzdělávání.
- Nezanedbatelný vliv na průběh i výsledky vzdělávání má počet zapsaných, resp. přítomných dětí. Početnější třídy jsou asociovány s nižší mírou realizace pedagogické diagnostiky a individualizace vzdělávání. Velikost třídy se rovněž negativně projevuje v charakteru a frekvenci uskutečňované komunikace se zákonnými zástupci.
- Pětina mateřských škol nedostává od základních škol žádnou zpětnou vazbu týkající se školní připravenosti dětí a více než třetina mateřských škol nevyhodnocuje úspěšnost dětí v dalším vzdělávání na základní škole. Přitom efektivní spolupráce mateřských a základních škol je významná jak z hlediska školní připravenosti budoucích žáků, tak i z pohledu adaptace nově nastupujících žáků na školní prostředí. Důležitou roli hrají nejenom aktivity organizované pro budoucí školáky a jejich zákonné zástupce, ale rovněž vzájemná informovanost mateřských a základních škol a poskytování zpětné vazby týkající se požadavků kladených na budoucí školáky.

Dílčí zjištění

- V krajích Ústeckém a Karlovarském dochází k souběhu nízkého zapojení 3–5letých dětí do předškolního vzdělávání, nadprůměrného podílu dětí zahajujících předškolní vzdělávání až ve věku pěti let, většího počtu porušení povinnosti zákonných zástupců přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání a rovněž i nízké účasti v povinném předškolním vzdělávání. To se samozřejmě promítá i v horších výsledcích vzdělávání mateřských škol a v obtížnějším přechodu do základní školy včetně vyšší míry odkladů povinné školní docházky.
- K individuálním potřebám dětí určeným na základě pedagogické diagnostiky přihlížejí pedagogové při plánování vzdělávání systematicky ve všech třídách pouze v necelé čtvrtině navštívených mateřských škol. Přitom se ale ukazuje, že právě tyto pedagogové zároveň v největší míře vzdělávací nabídku pro děti skutečně individualizují.
- Téměř v polovině mateřských škol byl systém individualizace vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky vyhodnocen spíše jako formální, což znamená, že důraz je kladen na vedení diagnostických záznamů, ovšem bez potřebných závěrů, nastavení postupů a vyhodnocování účinnosti intervencí zacílených na optimální rozvoj dítěte.
- Zatímco rozvoji grafomotoriky se v rámci předškolní přípravy dětí věnuje převážná většina mateřských škol, na logopedickou prevenci se zaměřuje pouze 60 % z nich. Přitom logopedické vady a poruchy řeči mohou působit problémy v řadě oblastí výuky a z hlediska případných nedostatků ve školní připravenosti dětí vystupují do popředí společně s oblastí grafomotoriky a potížemi s udržením pozornosti.
- Za pozornost stojí zjištění, že větší důraz kladený na logopedickou prevenci v rámci vzdělávání v mateřských školách zlepšuje pohled učitelů na školní připravenost žáků těch základních škol, do kterých děti z daných mateřských škol přecházejí.
- Do hodnocení školní připravenosti žáků se do značné míry promítá subjektivní vnímání učitelů základních škol, a dochází tak k určitému nesouladu v pohledu na požadovanou či očekávanou úroveň schopností a dovedností dětí, které ukončují předškolní vzdělávání. Vyplyvá to z komparace hodnocení úrovně školní připravenosti učitelů základních škol, výsledků zjišťování a pozorování inspekčních týmů i vyjádření pedagogů mateřských škol.

- Pohled učitelů na hodnocení školní připravenosti žáků 1. ročníku je ovlivněn lokalitou, ve které se základní škola nachází. Ukazuje se, že základní školy, resp. jejich učitelé zaujímají vstřícnější postoj vůči nově nastupujícím žákům, pokud se daná základní škola nachází v okrese vykazujícím nižší míru odkladů povinné školní docházky.
- K lepší školní připravenosti přispívají schopnost dětí přirozeně hodnotit svou činnost, rozvoj divergentního myšlení, zařazování prožitkového učení do vzdělávání a rovněž i oceňování výkonů dětí zohledňující jejich individualitu.





3

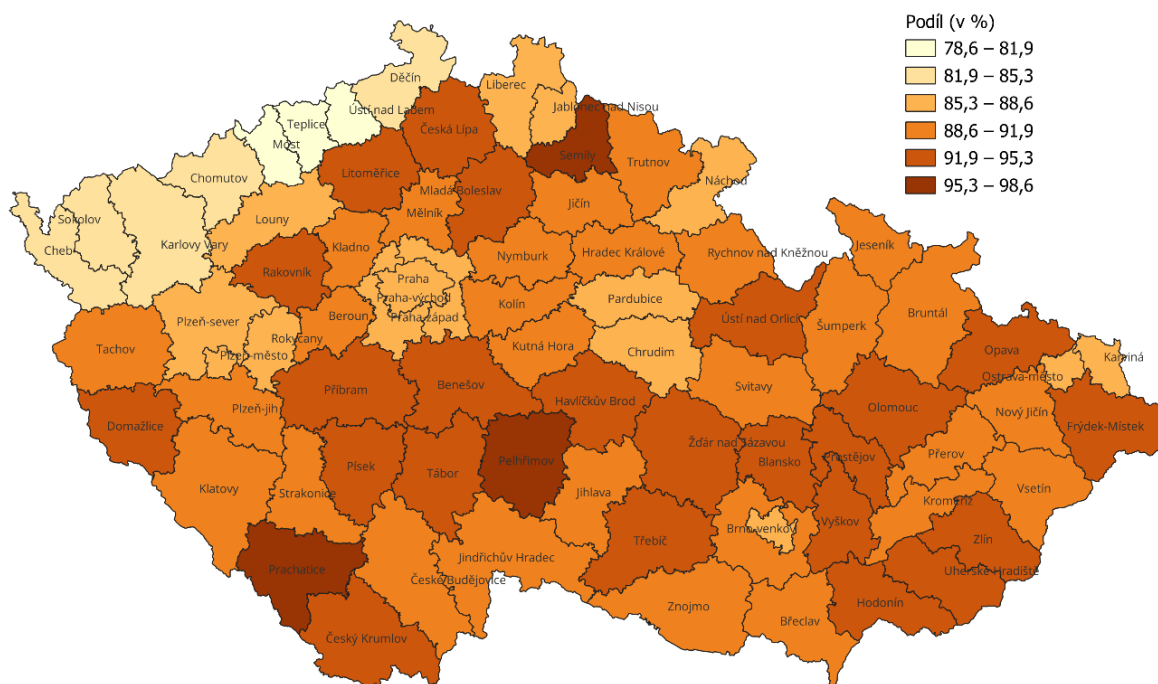
Průběh předškolního vzdělávání

3 PRŮBĚH PŘEDŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

3.1 Zapojení dětí do předškolního vzdělávání a míra účasti 5letých v povinném předškolním vzdělávání

Zapojení 3–5letých dětí do předškolního vzdělávání v mateřských školách se v České republice pohybuje na úrovni 90 % (ve školním roce 2023/2024), nicméně z hlediska regionálního rozložení není rovnoměrné.

MAPA 1 | Podíl 3–5letých dětí zapsaných v mateřských školách na kohortě 3–5letých – školní rok 2023/2024 (v %)



Zdroj: [Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024](#)

Zcela nejnižší podíly dětí v dané věkové skupině, které jsou zapsané v mateřských školách, vykazují okresy Most, Ústí nad Labem a Teplice, velice nízkých hodnot dosahují i ostatní okresy Ústeckého a Karlovarského kraje. Naopak nejvyšší, téměř stoprocentní míru zapojení dětí do předškolního vzdělávání vykazuje okres Pelhřimov v Kraji Vysočina, vysoké hodnoty jsou dále zaznamenány v okrese Semily v Libereckém kraji a okrese Prachatice v Jihočeském kraji.¹⁶

Účast pětiletých¹⁷ dětí v povinném předškolním vzdělávání se ve školním roce 2023/2024 pohybuje v souhrnu za celou ČR na úrovni 99 %.¹⁸ Z hlediska počtu případů porušení povinnosti zákonných zástupců přihlásit dítě k povinnému předškolnímu vzdělávání jsou však patrné výrazné regionální odlišnosti.

Zatímco v celorepublikovém průměru nedosahuje podíl mateřských škol, které zaznamenaly alespoň jeden případ zmíněného porušení,¹⁹ ani osmi procent, v Ústeckém kraji je zastoupení takových mateřských škol zhruba pětinové a v Karlovarském kraji jen o něco málo nižší. Přitom na Ústecký kraj připadá přibližně třetina počtu případů porušení zaznamenaných v rámci celé ČR, mírně vyšší než desetinový podíl případů v jednotlivých krajích vykazují kraje Moravskoslezský a Karlovarský.

Z hlediska zapojení do předškolního vzdělávání je rovněž důležitá informace o tom, jak velký podíl dětí nastupuje do předškolního vzdělávání až v pěti letech, to znamená, v jaké míře zahájí děti předškolní vzdělávání až v posledním

¹⁶ V uvedených krajích vykazujících vysoké hodnoty míry zapojení dětí do předškolního vzdělávání byla zaznamenána rovněž i nadprůměrná návštěvnost mateřských škol 3–5letými dětmi.

¹⁷ Vzhledem ke způsobu vykazování dětí v individuálním vzdělávání mateřskými školami nelze ověřit, zda všechny spadají do věkové kohorty pětiletých. Údaj proto může být mírně nadhodnocený.

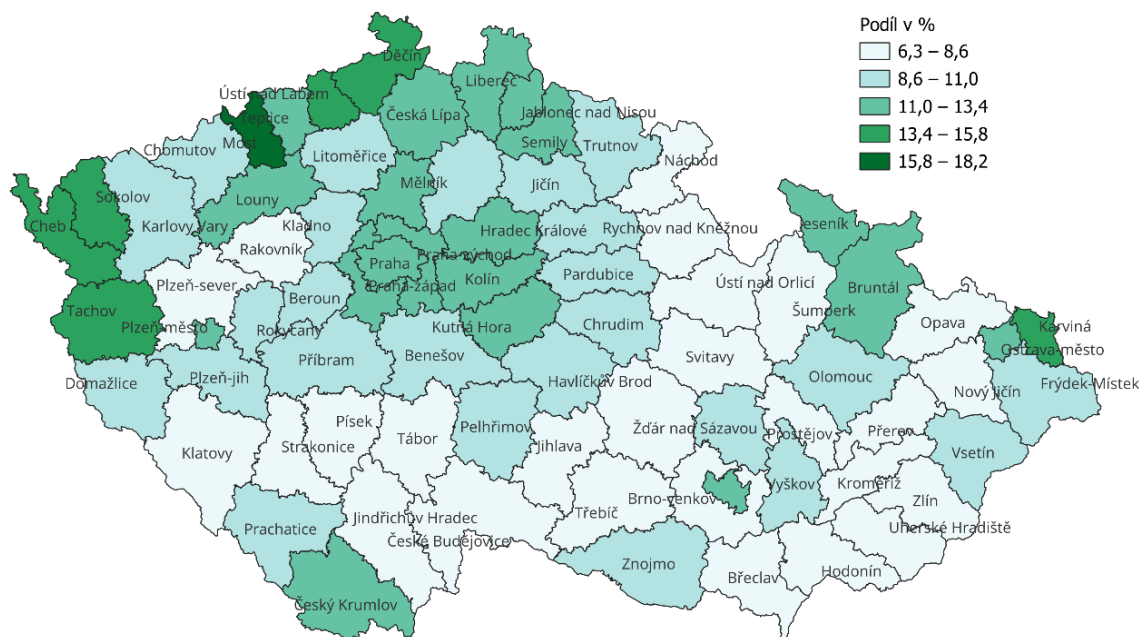
¹⁸ Zahnutí jsou 5letí v MŠ, 5letí v přípravném stupni, 5letí v přípravné třídě, mladší 6 let v ZŠ, děti v individuálním vzdělávání (bez ohledu na věk).

¹⁹ Jedná se o mateřské školy navštívené ve školních letech 2021/2022 až 2023/2024.

roce před začátkem školní docházky. Na celorepublikové úrovni dosahuje tento podíl hodnoty 11 %, nicméně z regionálního hlediska je jeho rozložení nerovnoměrné. Jednoznačně nejvyšší podíl nově nastoupivších pětiletých přísluší okresu Most (18 %), vysoké hodnoty nacházíme i v dalších okresech krajů Ústeckého, Karlovarského či Plzeňského a v okrese Karviná v Moravskoslezském kraji. Naopak okresy, které se vyznačují zahájením předškolního vzdělávání dříve než v pěti letech, se nacházejí především v jihovýchodní části republiky.

Vysoký podíl dětí zahajujících docházku do mateřské školy až v pěti letech ovšem ne vždy souvisí s vysokou naplněností²⁰ mateřských škol, neboť například v okresech Ústeckého kraje naplněnost osciluje kolem hodnoty 82 %, v okresech Karlovarského kraje se pohybuje od 78 % do 83 %. Mateřské školy s vysokou naplněností (nad hranici 90 %) se nachází především ve Středočeském kraji, naopak nejnižší naplněnost je v okresech Jeseník, Přerov a Bruntál, kde se pohybuje v rozmezí od 76 % do 78 %. Je tedy evidentní, že naplněnost mateřských škol není nijak výrazně limitujícím faktorem pro včasější zahajování předškolního vzdělávání.

MAPA 2 | Podíl nově nastoupivších do běžných tříd mateřských škol v 5 letech na počtu 5letých v běžných třídách mateřských škol ve školním roce 2023/2024 (v %)



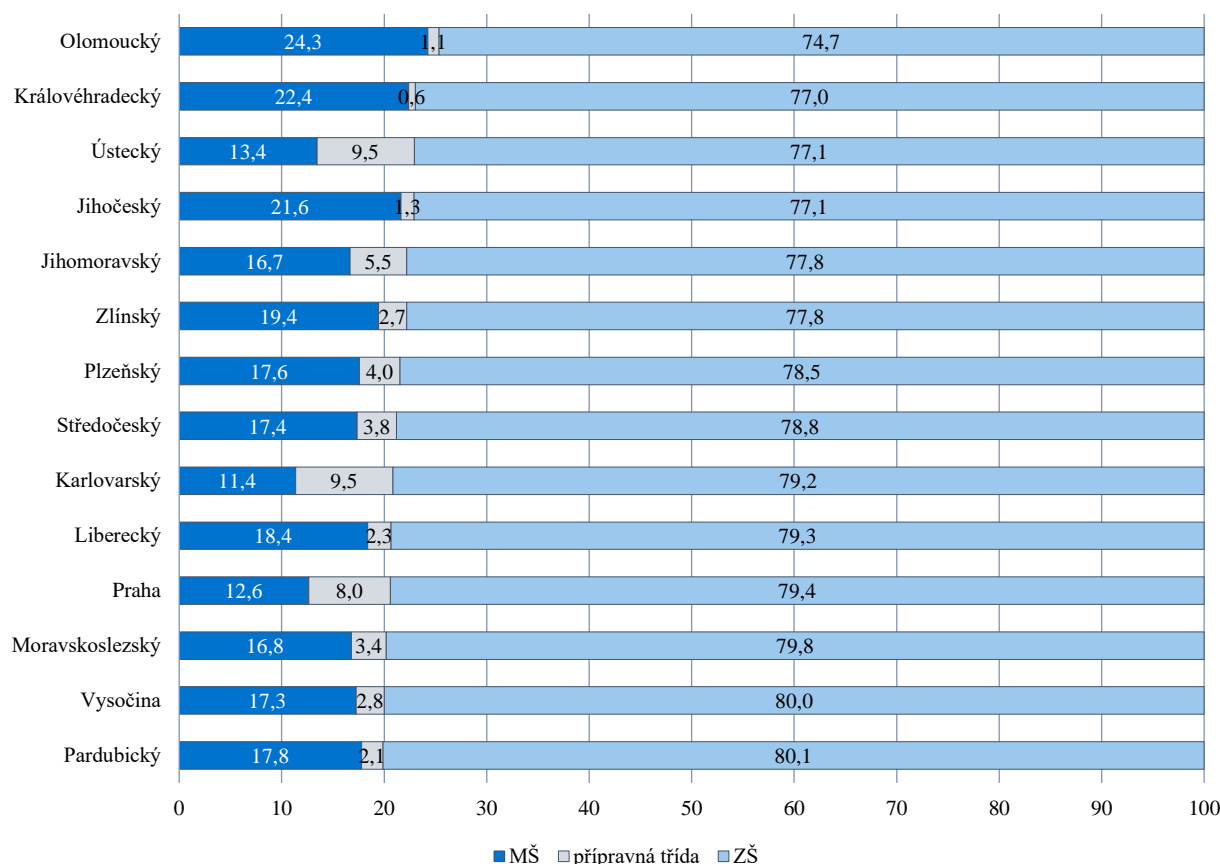
Zdroj: [Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024](#)

3.2 Míra účasti 6letých v předškolním a v základním vzdělávání

Ve školním roce 2023/2024 se v běžných třídách základních škol vzdělává pouze 78 % šestiletých, zatímco dalších 17 % setrvává v běžných třídách mateřských škol a zhruba 5 % je zapsáno v přípravných třídách. Z regionálního pohledu jsou však patrné odchylky od uvedených průměrných celorepublikových hodnot, přičemž je zřejmé, že zejména v některých krajích je významný podíl dětí s odkladem povinné školní docházky zařazován do přípravných tříd.

Pokud bychom tedy hodnotili pouze zastoupení šestiletých v povinném předškolním vzdělávání v mateřských školách, pak by v regionech, jako je Ústecký či Karlovarský kraj, mohl být pohled na míru odkladů povinné školní docházky výrazně zkrácen. V těchto dvou případech se jedná o regiony, které se dlouhodobě potýkají se socioekonomickým znevýhodněním, jež se promítá i do vzdělávací sféry. Charakteristické je pro uvedené dva kraje vysoké zastoupení šestiletých v přípravných třídách, do kterých je zařazena téměř polovina dětí s odkladem povinné školní docházky. Pro srovnání je možné uvést, že v Královéhradeckém kraji setrvává v předškolním vzdělávání zhruba stejný podíl šestiletých jako v Ústeckém kraji, nicméně drtivá většina z nich navštěvuje mateřskou školu a v přípravných třídách je zapsáno pouze necelé 1 % šestiletých. Naopak relativně vysoké je zastoupení dětí v přípravných třídách také v Praze.

²⁰ Naplněnost mateřských škol je vztahována k celkové kapacitě uvedené v Rejstříku škol a školských zařízení MŠMT.

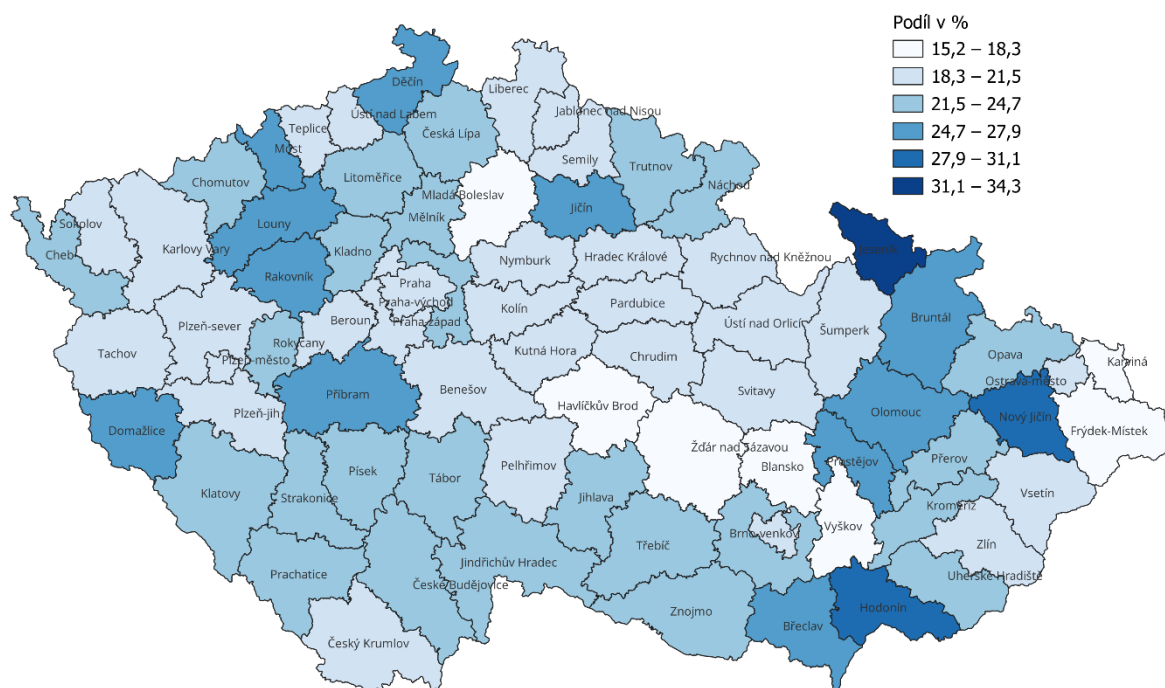
GRAF 1 | Míra zastoupení 6letých v předškolním a základním vzdělávání – běžné třídy ve školním roce 2023/2024 (v %)

Zdroj: [Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024](#)

O tom, jak velký podíl dětí s odkladem povinné školní docházky setrvává v mateřských školách, vypovídá míra zastoupení šestiletých dětí v mateřských školách vyjádřená podílem 6letých na počtu 6letých v mateřských školách, přípravných třídách a v prvním ročníku ZŠ. S ohledem na specifika speciálních mateřských škol a v zájmu větší výpočetní hodnoty budou dále uvažovány pouze běžné třídy mateřských škol.

Jednoznačně nejvyšší podíl dětí s odkladem povinné školní docházky v mateřských školách se nachází v okrese Jeseník (32 %) v Olomouckém kraji. Tento kraj se vyznačuje nejnižším zastoupením šestiletých v základních školách a zároveň velice nízkým podílem dětí v přípravných třídách. Přímo v okrese Jeseník se nachází pouze jedna přípravná třída, což znamená, že většina dětí s povoleným odkladem školní docházky setrvává v mateřských školách.

Nejnižší podíl dětí s odkladem povinné školní docházky, které setrvávají v mateřských školách, je patrný v okresech Ústeckého a Karlovarského kraje a rovněž i v Praze. V těchto případech je zřejmá přímá souvislost s vyšším podílem škol s přípravnou třídou a výraznějším zastoupením dětí v přípravných třídách, což dobře ilustruje mapa nahlížející na odklady povinné školní docházky z pohledu zastoupení šestiletých v mateřských školách a přípravných třídách základních škol. Mapa poskytuje obdobné informace jako graf, ovšem v detailnějším regionálním členění, přičemž nezachycuje zastoupení šestiletých v základním vzdělávání.

MAPA 3 | Podíl 6letých v mateřských školách a v přípravných třídách na počtu 6letých v předškolním a základním vzdělávání – běžné třídy ve školním roce 2023/2024 (v %)

Zdroj: [Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele – školní rok 2023/2024](#)

Vývoj počtu přípravných tříd v jednotlivých krajích zachycuje tabulka 2. Vztáhneme-li jejich počet k počtu šestiletých dětí, je zřejmé, že mezi kraje, které dosahují nejvyšších hodnot tohoto parametru, a to v rámci celého sledovaného období, se řadí především kraje Karlovarský a Ústecký a rovněž i Praha. Dále je patrné, že zatímco v Jihočeském či Královéhradeckém kraji je počet přípravných tříd v rámci celého sledovaného období setrvale nízký, některé jiné kraje, jako například Olomoucký či Zlínský, zaznamenaly v několika posledních letech mírný nárůst jejich počtu.

TABULKA 2 | Vývoj počtu přípravných tříd

Kraj	2014/2015	2017/2018	2020/2021	2023/2024
Praha	74	81	88	111
Středočeský	20	28	43	77
Jihočeský	5	3	2	9
Plzeňský	10	12	11	24
Karlovarský	34	18	23	38
Ústecký	78	61	71	99
Liberecký	8	5	10	14
Královéhradecký	7	1	3	4
Pardubický	6	7	10	17
Vysočina	7	9	8	15
Jihomoravský	14	30	43	75
Olomoucký	7	7	6	12
Zlínský	1	2	6	21
Moravskoslezský	29	22	25	47
ČR	300	286	349	563

Zdroj: [Statistická ročenka školství – Výkonové ukazatele](#)

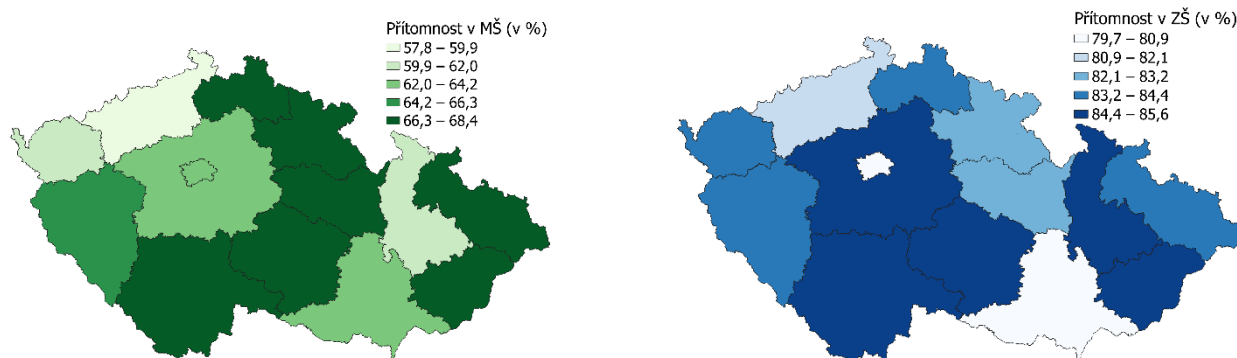
Podíl základních škol, které mají přípravnou třídu, na celkovém počtu běžných základních škol s 1. stupněm se v celorepublikovém průměru v posledních letech stále mírně zvyšuje, přičemž aktuálně dosahuje hodnoty těsně pod hranicí 12 %. Z regionálního pohledu je ovšem situace velice různorodá. Nejvyšší, více než třetinové zastoupení základních škol s přípravnou třídou se nachází v Praze, relativně vysoký podíl těchto škol je dále v Ústeckém kraji (29 %) a Karlovarském kraji (27 %), což koresponduje s vysokými podíly šestiletých zařazených do přípravných tříd v těchto krajích. Naopak pouze minimální je podíl škol s přípravnou třídou v Královéhradeckém kraji (2 %), velice nízké hodnoty přísluší také Olomouckému kraji (4 %) a Kraji Vysočina (5 %).

Alarmující je zjištění, že navzdory povinnému poslednímu roku předškolního vzdělávání návštěvnost mateřských škol (vyjádřená průměrným podílem přítomných dětí 5letých a starších na celkovém počtu zapsaných v této věkové kategorii) dosahovala během inspekční činnosti uskutečněné za školní roky 2021/2022 až 2023/2024 v průměru jen 65 % v rámci celé České republiky. Zcela nejnižší hodnota byla přitom zaznamenána v Ústeckém kraji (pouhých 58 %), nízkých podílů dosahují také mateřské školy v Olomouckém (61 %), Karlovarském (62 %) a Středočeském kraji (62 %). Naopak nejvyšší návštěvnosti dosahují kraje v souvislém pásu od Jihočeského kraje až po kraj Liberecký a rovněž i kraje na východním okraji republiky, přičemž zcela nejvyšší hodnoty přísluší krajům Jihočeskému (68 %) a Zlínskému (68 %).

Návštěvnost přípravných tříd se v průměru pohybuje na úrovni 72 %, ²¹ což je o něco vyšší hodnota než v případě mateřských škol, nicméně zřetelně nižší v porovnání s návštěvností 1. ročníku ZŠ, která dosahuje 83 %. Tato hodnota dokládá, že ani v prvních ročnících ZŠ se přítomnost zapsaných dětí nepohybuje na úrovni, která by se blížila 100 %. Mezi kraje, které vykazují relativně nejvyšší návštěvnost 1. ročníků, se řadí Zlínský kraj (86 %) a Kraj Vysočina (86 %), dále také Olomoucký kraj (85 %), Jihočeský a Středočeský kraj (shodně 85 %). Naopak jednoznačně nejhorší docházku do 1. ročníků ZŠ nalezneme v Praze (80 %) a pouze o něco málo vyšší v Jihomoravském kraji (80 %) a v Ústeckém kraji (81 %).

Za pozornost stojí, že zatímco některé kraje, jako například kraj Jihočeský či Zlínský, vykazují relativně vysokou návštěvnost jak mateřských škol v rámci povinného předškolního vzdělávání, tak i 1. ročníku ZŠ, v jiných krajích s poměrně vysokými hodnotami návštěvnosti 1. ročníku ZŠ je zaznamenána překvapivě slabší docházka do MŠ (např. Olomouckém či Středočeském). Na zjišťování faktorů, které jsou příčinou této disproporce, nebyla tato tematická činnost zaměřena.

MAPA 4 | Přítomnost 5letých a starších v mateřských školách²² a přítomnost žáků v 1. ročníku základních škol²³ – průměrné hodnoty za školní roky 2021/2022 až 2023/2024



²¹ Nízký počet uskutečněných hospitací neumožňuje detailnější regionální analýzu.

²² Jedná se o podíl přítomných dětí 5letých a starších na celkovém počtu zapsaných v této věkové kategorii.

²³ Jedná se o podíl přítomných žáků na celkovém počtu zapsaných v 1. ročníku ZŠ.

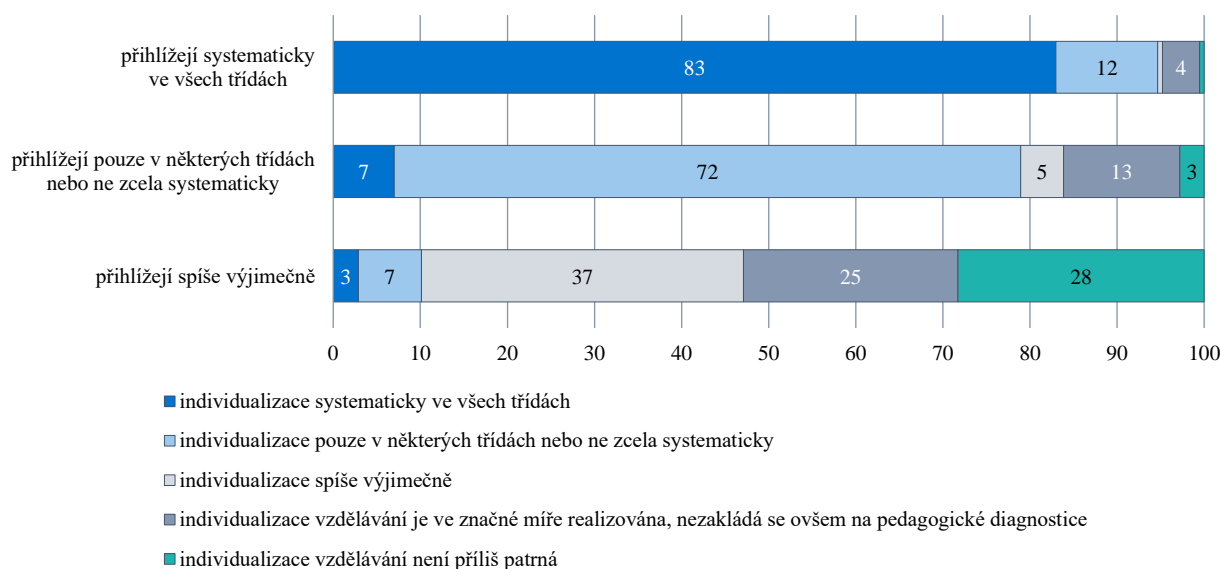
3.3 Pedagogická diagnostika a individualizace vzdělávání

Ačkoli převážná většina pedagogů přihlíží při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí, které jsou určovány na základě prováděné pedagogické diagnostiky, pedagogové pouze v 28 % škol provádí takovéto plánování systematicky ve všech třídách. V dalších 43 % škol pedagogové sice při plánování vzdělávání přihlížejí k individuálním potřebám dětí identifikovaným na základě diagnostiky, ale pouze v některých třídách nebo ne zcela systematicky. Zhruba 14 % navštívených mateřských škol individualizaci vzdělávací nabídky realizuje, nevychází přitom ale z pedagogické diagnostiky. Absence zohledňování individuálních potřeb dětí při plánování vzdělávání byla zaznamenána v necelé desetině škol.

Patrné jsou zde určité regionální rozdíly. Při plánování vzdělávání nepřihlíží k individuálním potřebám dětí určeným na základě prováděné pedagogické diagnostiky pedagogové mateřských škol nejčastěji v Olomouckém (20 %) a Středočeském (19 %) kraji, jen o něco málo lepší situace je v Karlovarském kraji (18 %). Na opačném konci spektra se nachází kraje Královéhradecký a Liberecký, ve kterých takové případy nebyly v mateřských školách zaznamenány.

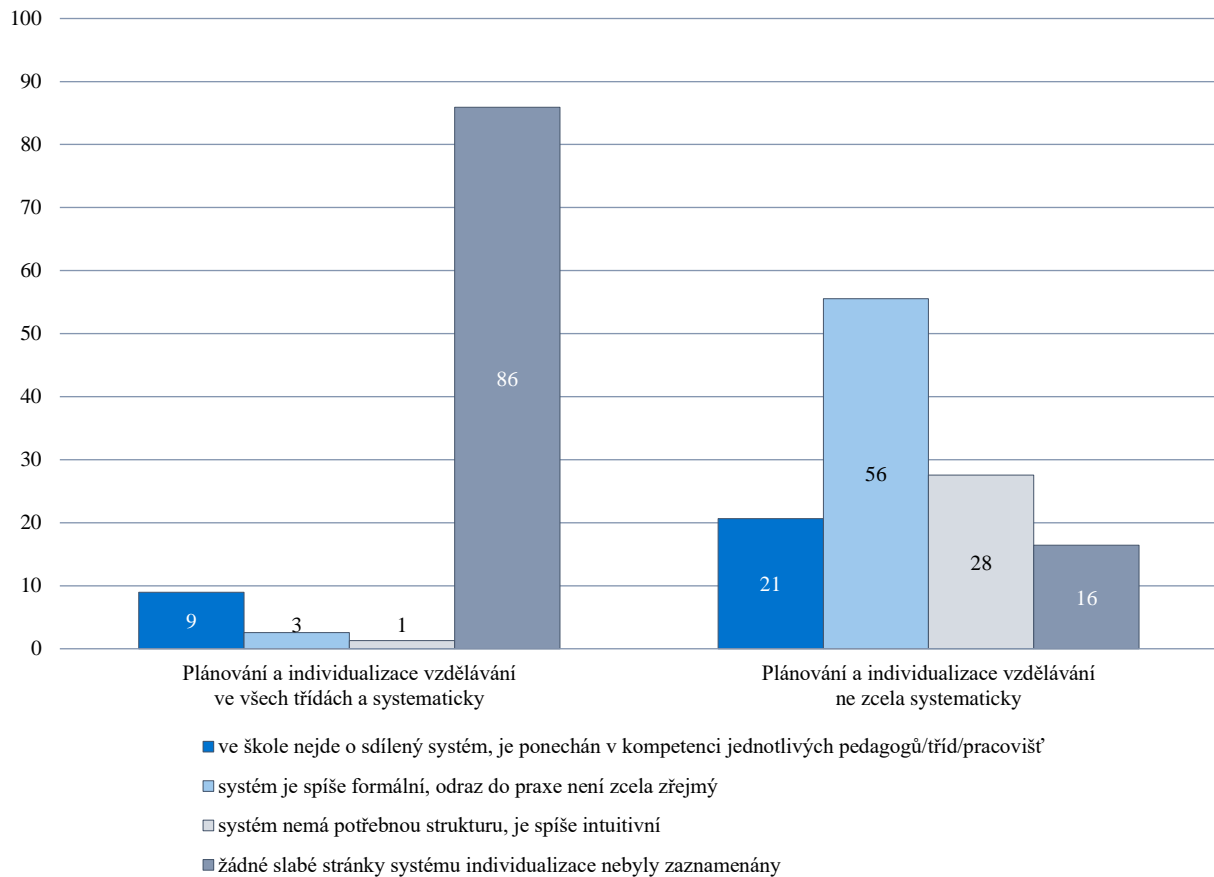
Míra realizované individualizace vzdělávací nabídky se do značné míry odvíjí od toho, zda už samotné plánování vzdělávání vychází z prováděné pedagogické diagnostiky, či nikoli. Ukazuje se, že pedagogové, kteří systematicky přihlížejí při plánování vzdělávání k individuálním potřebám dětí určeným na základě prováděné pedagogické diagnostiky, zároveň v největší míře vzdělávací nabídku pro děti skutečně individualizují. Podobně se prokázalo, že pedagogové, kteří vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky plánují ne zcela systematicky, se obdobným způsobem věnují individualizaci vzdělávací nabídky (viz graf 2).

GRAF 2 | Individualizace vzdělávací nabídky pro děti podle toho, zda pedagogové při plánování vzdělávání přihlížejí k individuálním potřebám dětí na základě prováděné pedagogické diagnostiky (v %)

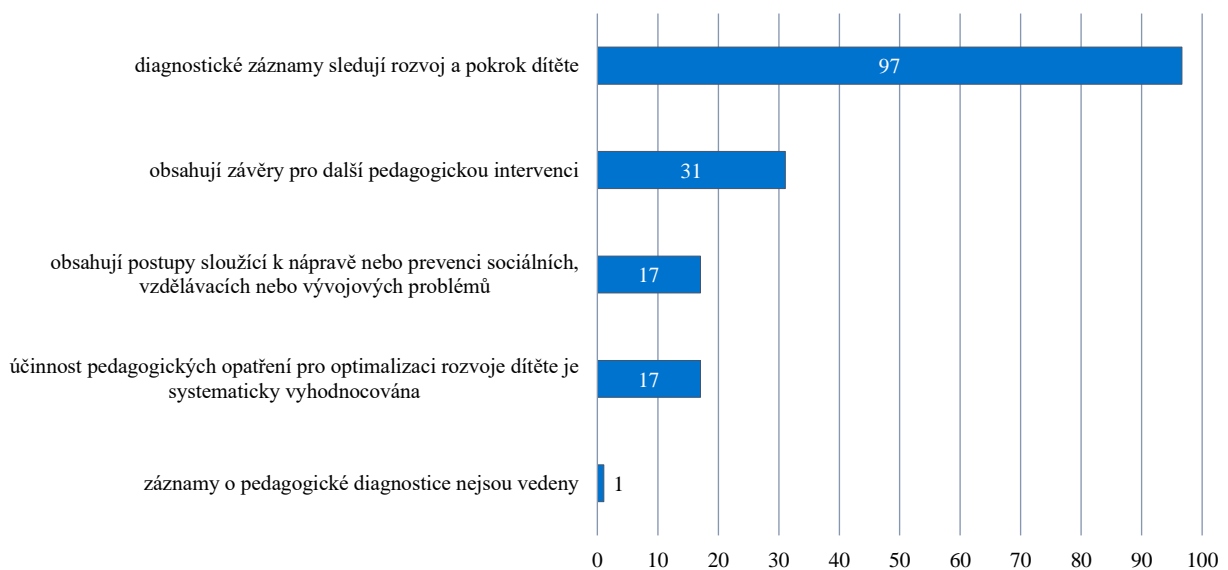


Pozitivním zjištěním je, že z hlediska realizace individualizace vzdělávání vycházejícího z pedagogické diagnostiky nebyly ve třetině mateřských škol identifikovány inspekčními týmy žádné slabé stránky. Téměř v polovině škol byl však zmíněný systém individualizace vyhodnocen bohužel spíše jako formální s nejasným odrazem do praxe, ve 20 % případů nemá systém potřebnou strukturu a funguje spíše intuitivně. V dalších 17 % škol je systém ponechán v kompetenci jednotlivých pedagogů, tříd či pracovišť, nejde tedy o sdílený systém.

Výskyt sledovaných slabých stránek významným způsobem souvisí s tím, zda pedagogové plánují a následně individualizují vzdělávání systematicky ve všech třídách, nebo pouze v některých třídách či ne zcela systematicky (viz graf 3).

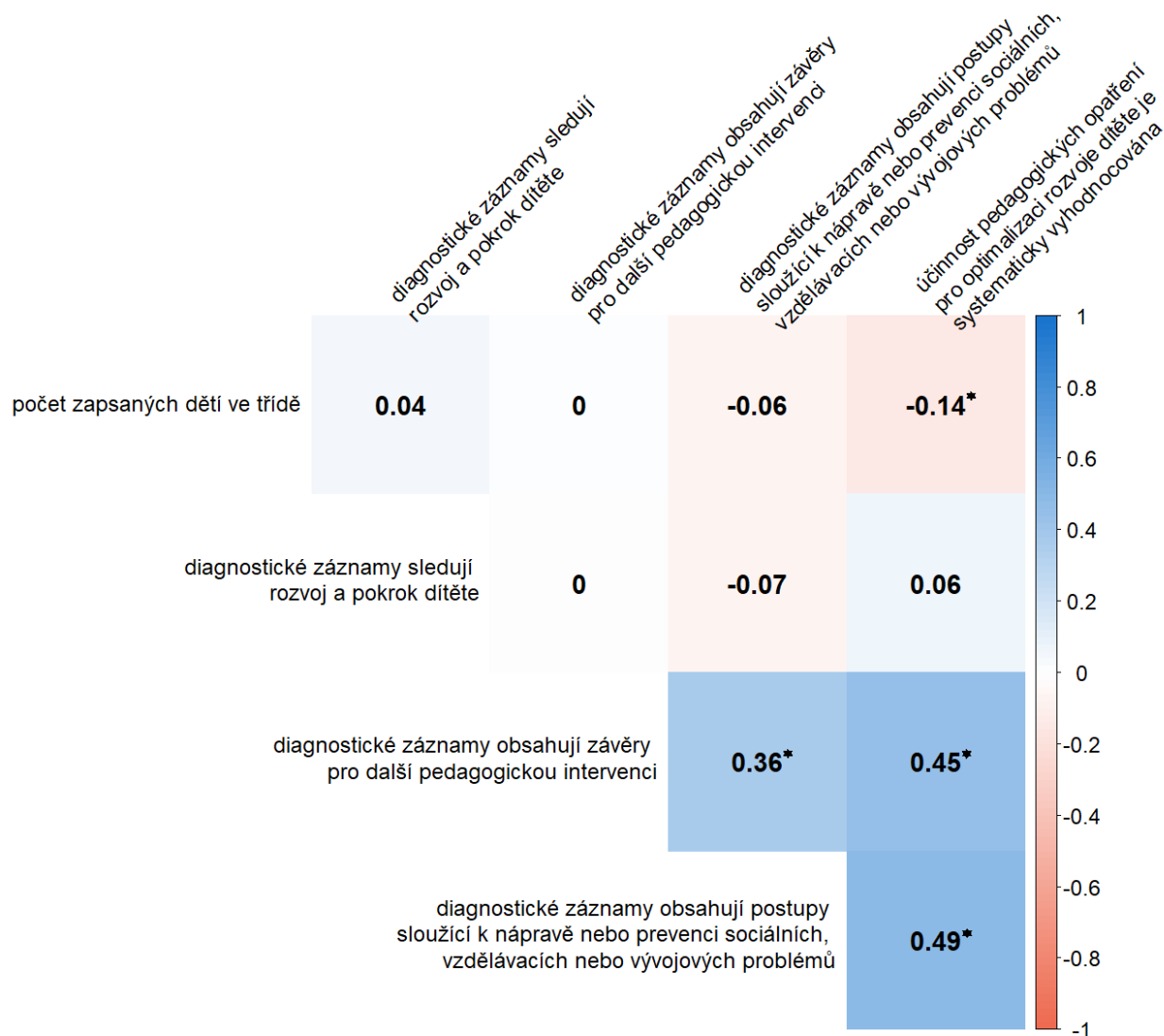
GRAF 3 | Slabé stránky individualizace vzdělávání v rozdělení podle využití pedagogické diagnostiky pro plánování a aplikaci ve vzdělávání (v %)

V rámci pedagogické diagnostiky se mateřské školy ve značné míře zaměřují pouze na vedení diagnostických záznamů, ovšem bez potřebných závěrů, nastavení postupů a vyhodnocování účinnosti intervencí zacílených na optimální rozvoj dítěte, jak ukazuje graf 4.

GRAF 4 | Charakteristiky způsobu vedení pedagogické diagnostiky (v %)

Ukazuje se, že pokud diagnostické záznamy obsahují závěry pro další pedagogickou intervenci, často také zároveň obsahují postupy sloužící k nápravě nebo prevenci sociálních, vzdělávacích nebo výchovných problémů a účinnost pedagogických opatření pro optimalizaci rozvoje dítěte je systematicky vyhodnocována.

GRAF 5 | Vztah mezi odklady povinné školní docházky v mateřské škole, počtu zapsaných dětí a vedení diagnostických záznamů



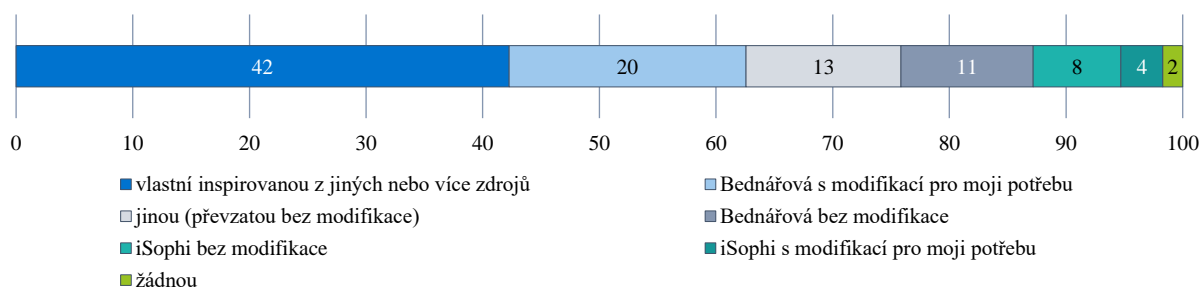
Pozn.: * Statisticky významné korelace na hladině významnosti 0,05

V rámci pedagogické diagnostiky jsou v mateřských školách nejčastěji využívány vlastní diagnostické postupy inspirované více než jednou „oficiální“ diagnostikou, případně nějakým zcela jiným zdrojem. Pouze v menší míře pedagogická diagnostika přesně koresponduje s některou z „oficiálních“ diagnostik, jako je například diagnostika dítěte předškolního věku zpracovaná Mgr. Jiřinou Bednářovou a PhDr. Vlastou Šmardovou,²⁴ kterou v původní podobě využívá jen asi desetina mateřských škol, zhruba dvakrát častější je ale její využívání v určité modifikaci podle potřeby pedagogů. Opačný poměr v míře použití původní a modifikované diagnostiky je patrný v případě diagnostiky iSphi.²⁵

²⁴ Bednářová, J., & Šmardová, V. (2021). *Diagnostika dítěte předškolního věku: co by dítě mělo umět ve věku od 3 do 6 let* (Vol. 1). Edika.

²⁵ Mezi dalšími převzatými diagnostikami figurují zejména: Predict; Správa MŠ (<https://spravams.cz/>); Oregonská metoda hodnocení předškolních dětí; RoK v MŠ; Klenková J., Kolbábková H.: Diagnostika předškoláka.

GRAF 6 | Využívaná pedagogická diagnostika – podíl pedagogů (v %)



















Zaměříme-li se detailněji na to, jaké postupy a metody vlastní diagnostika využívá, lze konstatovat, že téměř všichni pedagogové (92 %) vycházejí z pozorování dětí. V případě 18 % pedagogů je přitom pozorování jediným zdrojem pro realizaci vlastní diagnostiky. Pozorování umožňuje získávat autentické informace o chování dětí v různých situacích – o jejich zapojování do jednotlivých činností, reakcích na různé podněty, interakci s ostatními dětmi. Nemělo by se však jednat pouze o náhodné pozorování, jeho výsledky by měly být systematicky zaznamenávány a žádoucí je kombinace s dalšími diagnostickými nástroji.

K samotnému pozorování přidává ještě rozhovor 12 % pedagogů a dalších 20 % pedagogů využívá pro diagnostiku kombinaci pozorování, rozhovoru a analýzy produktů a výsledků činnosti. Za zmínku stojí, že jen necelá desetina pedagogů deklaruje využívání všech uvedených možností.

Znepokojivé je zjištění, že 44 % pedagogů vůbec nevyužívá analýzu produktů a výsledků činnosti, která by měla být standardní součástí pedagogické diagnostiky. Přitom právě takovéto viditelné výstupy umožňují objektivní hodnocení pokroku a rozvoje, kterého děti v průběhu předškolního vzdělávání dosahují.

TABULKA 3 | Nejčastější kombinace metod používaných v rámci vlastní pedagogické diagnostiky²⁶

  	20 %
	18 %
 	12 %
    	9 %

 Pozorování	 Rozhovor	 Analýza produktů a výsledků činnosti
 Didaktické testy	 Anamnéza	

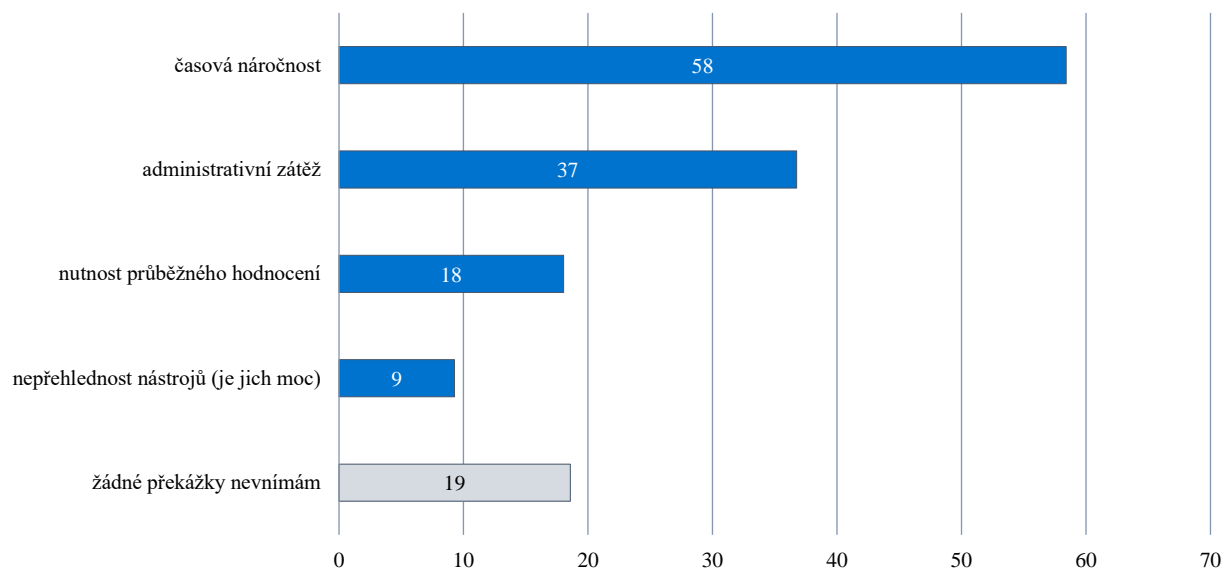
Výstupy vlastní pedagogické diagnostiky zaznamenávají tři čtvrtiny pedagogů do diagnostických složek či portfolií dětí, spíše okrajově využívají další možnosti, jako jsou poznámky z příprav na vzdělávací blok nebo třídní deník. Pouze necelá tři procenta dotázaných pedagogů diagnostické výstupy systematicky nezaznamenávají.

Z vyjádření pedagogů vyplývá, že převážná většina z nich (97 %) využívá pedagogickou diagnostiku pro sledování rozvoje a pokroku dětí, resp. pro plánování individualizace a diferenciaci vzdělávání. Hospitační záznamy ale ukazují, že vzdělávání dětí je založeno na pedagogické diagnostice a přizpůsobeno jejich individuálním potřebám pouze ve 40 % hospitovaných vzdělávacích bloků. Je zde tedy patrný nesoulad mezi subjektivním vnímáním pedagogů a reálným pozorováním inspekčními týmy v rámci hospitací.

²⁶ Další možná propojení jednotlivých diagnostických složek jsou využívána pouze v menší míře a v tabulce nejsou zaznamenána.

V dalších 56 % hospitacích bylo zaznamenáno vzdělávání, které sice nevycházelo přímo z pedagogické diagnostiky, ale bylo intuitivně přizpůsobeno vzdělávacím potřebám dětí. Za pozitivní skutečnost lze označit, že individuální potřeby dětí nebyly zohledněny pouze ve 4 % navštívených vzdělávacích bloků.

GRAF 7 | Překážky pro vedení pedagogické diagnostiky – podíl pedagogů (v %)²⁷



Při realizaci pedagogické diagnostiky narážejí pedagogové na určitá omezení, přičemž hlavní překážkou je pro zhruba 30 % pedagogů výhradně časová náročnost, pro desetinu pedagogů pak administrativní zátěž. Pro dalších 14 % pedagogů je komplikací zejména kombinace těchto dvou faktorů. Žádné překážky při realizaci pedagogické diagnostiky nevnímá necelá pětina pedagogů.

3.4 Individualizace vzdělávací nabídky založená na diferenciaci cílů, úkolů a přístupů

V mateřských školách bylo vzdělávání individualizované pouze v necelé polovině dopoledních vzdělávacích bloků²⁸ a také z hlediska dílčích aspektů individualizace je evidentní, že školy mají v její realizaci ještě značné rezervy. Z pohledu celkového osobnostního rozvoje i přípravy dětí na vstup do základního vzdělávání mají však důležitou roli také například činnosti posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků, které byly pozorovány ve více než polovině vzdělávacích bloků.

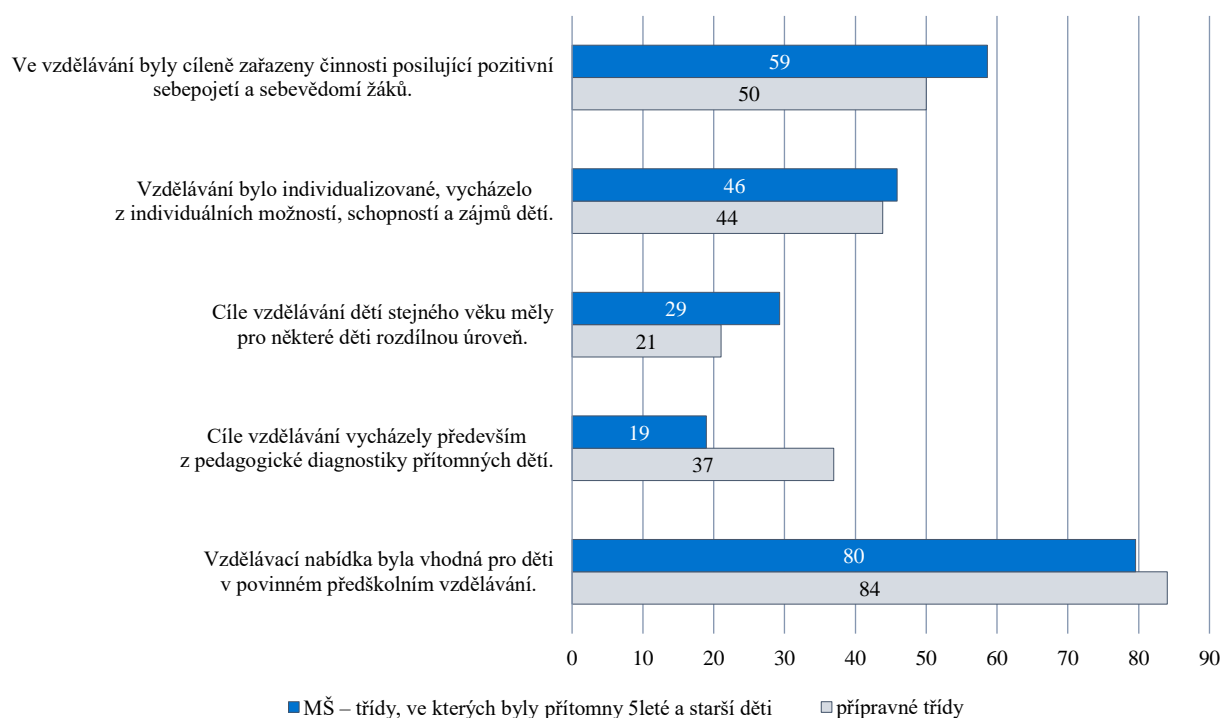
V hodnocení některých z prvků individualizace vzdělávání zachycených v grafu 8 jsou patrné v porovnání se situací v přípravných třídách výraznější rozdíly. Například stanovování cílů vzdělávání na základě pedagogické diagnostiky je v přípravných třídách přibližně dvakrát častější, naopak v mateřských školách bylo zaznamenáno častěji cílené zařazení činností posilujících pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků nebo rozdílná úroveň cílů vzdělávání pro některé děti.

Jako alarmující lze označit zjištění, že mateřské školy s vyšší mírou odkladů se v menší míře věnují jak realizaci individualizovaného vzdělávání vycházejícího z individuálních možností, schopností a zájmů dětí, tak i stanovování cílů založených především na pedagogické diagnostice přítomných dětí. Při hodnocení některých sledovaných prvků individualizace vzdělávání je však třeba brát v úvahu rozdílné počty přítomných dětí v hospitovaných vzdělávacích blocích. Zatímco během hospitací v mateřských školách dosahoval ve třídách, ve kterých byly přítomny 5leté a starší děti, počet přítomných dětí v průměru 15 dětí z 22 zapsaných, v přípravných třídách bylo přítomno průměrně 10 dětí z 13 zapsaných.

²⁷ Dotázaní pedagogové mohli zvolit více možností.

²⁸ Pokud dále není uvedeno jinak, vzdělávacím blokem je označen dopolední vzdělávací blok, a to vzhledem ke skutečnosti, že v přípravných třídách byly hospitovány téměř výhradně dopolední vzdělávací bloky, a nejsou tak k dispozici odpovídající data vztahující se k odpoledním vzdělávacím blokům či pobytu venku.

GRAF 8 | Vybrané charakteristiky vzdělávání v mateřských školách a v přípravných třídách – výskyt jevů (v %)



Z vybraných sledovaných položek týkajících se vzdělávání v mateřských školách lze vytvořit *index individualizace vzdělávání v MŠ*, který je možné vztahovat k dalším sledovaným proměnným.

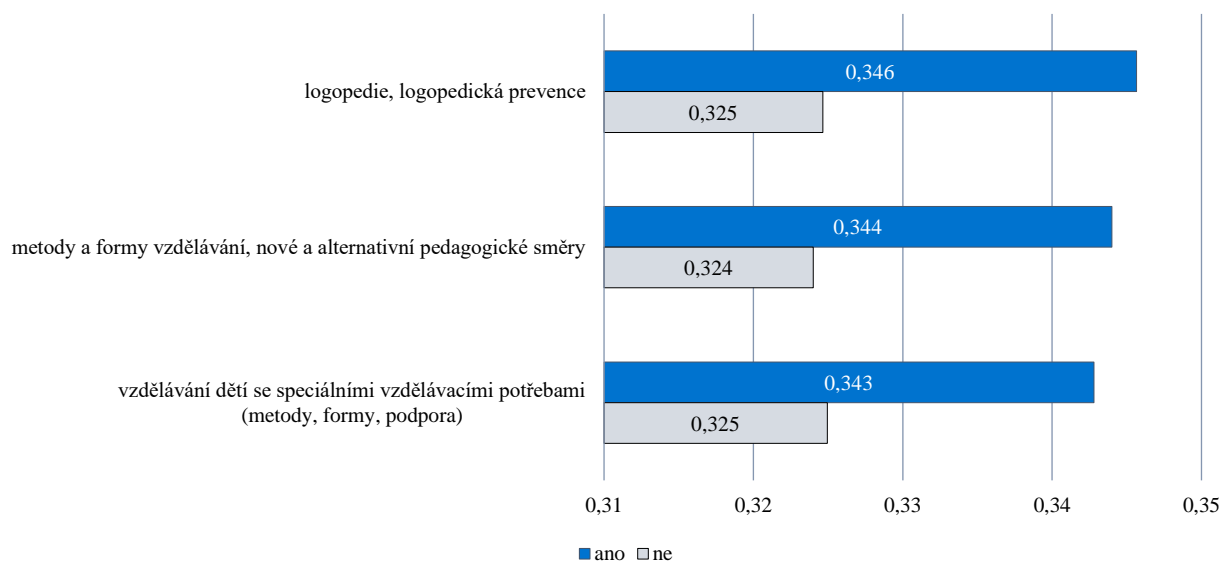
Index individualizace vzdělávání v MŠ je tvořen položkami:

- Cíle vzdělávání vycházely především z pedagogické diagnostiky přítomných dětí.
- Cíle vzdělávání dětí stejného věku měly pro některé děti rozdílnou úroveň.
- Cíle vzdělávání dětí různého věku byly vhodně diferencovány.
- Vzdělávání bylo individualizované, vycházelo z individuálních možností, schopností a zájmů dětí.
- Vzdělávací nabídka byla vhodná pro děti v povinném předškolním vzdělávání.

Prokázána tak byla například pozitivní korelace $(0,08)^{29}$ mezi tímto indexem a účastí pedagogů na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků (dále také „DVPP“) ve formě studia k prohlubování odborné kvalifikace (tzn. účastí na kurzech a seminářích DVPP), kterého se zúčastnilo 72 % pedagogů. Největší část z nich (47 %) si prohlubovala vědomosti a znalosti ve vzdělávacích oblastech předškolního vzdělávání, dalších 24 % se účastnilo kurzů zaměřených na individualizaci vzdělávání a pedagogickou diagnostiku a 23 % pedagogů absolvovalo kurzy týkající se metod a forem vzdělávání či nových a alternativních pedagogických směrů.

Přitom se ukazuje, že počet pedagogů dané mateřské školy, kteří se účastnili DVPP, je úzce svázán s výskytem položek, které jsou součástí indexu individualizace. Patrné je to zejména v případě kurzů či seminářů zaměřených na metody a formy vzdělávání či nové a alternativní pedagogické směry, na vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami či na logopedickou prevenci. Lze tedy konstatovat, že další vzdělávání pedagogů zaměřené na uvedené oblasti výrazně přispívá k větší individualizaci vzdělávání a že pedagogům se daří uplatňovat v praxi odborné znalosti a dovednosti získané v rámci těchto kurzů a seminářů.

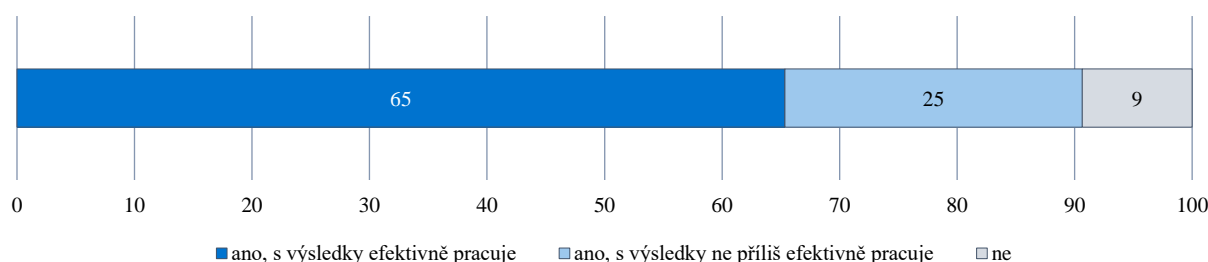
²⁹ Pokud není uvedeno jinak, všechny korelace uvedené v textu jsou statisticky významné.

GRAF 9 | Průměrný index individualizace v mateřské škole podle účasti učitelů na DVPP

Významný vliv na míru individualizace vzdělávání má samozřejmě také průměrný počet dětí ve třídě MŠ (korelační koeficient -0,1). V početnějších třídách tak například cíle vzdělávání vycházejí z pedagogické diagnostiky přítomných v menší míře než ve třídách s nižším počtem žáků (což souvisí i s časovou náročností realizace pedagogické diagnostiky). V menší míře je také realizováno vzdělávání vycházející z individuálních možností, schopností a zájmů dětí. Zároveň se potvrzuje, že vyšší průměrný počet dětí ve třídě jde ruku v ruce s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky.

3.5 Včasná identifikace problémů ve školní zralosti a připravenosti, spolupráce se ŠPZ a navazující opatření

Školní připravenost dětí zjišťuje většina navštívených mateřských škol, čtvrtina škol však s výsledky zjišťování pracuje neefektivně.

GRAF 10 | Zjišťování školní připravenosti dětí – podíl mateřských škol (v %)

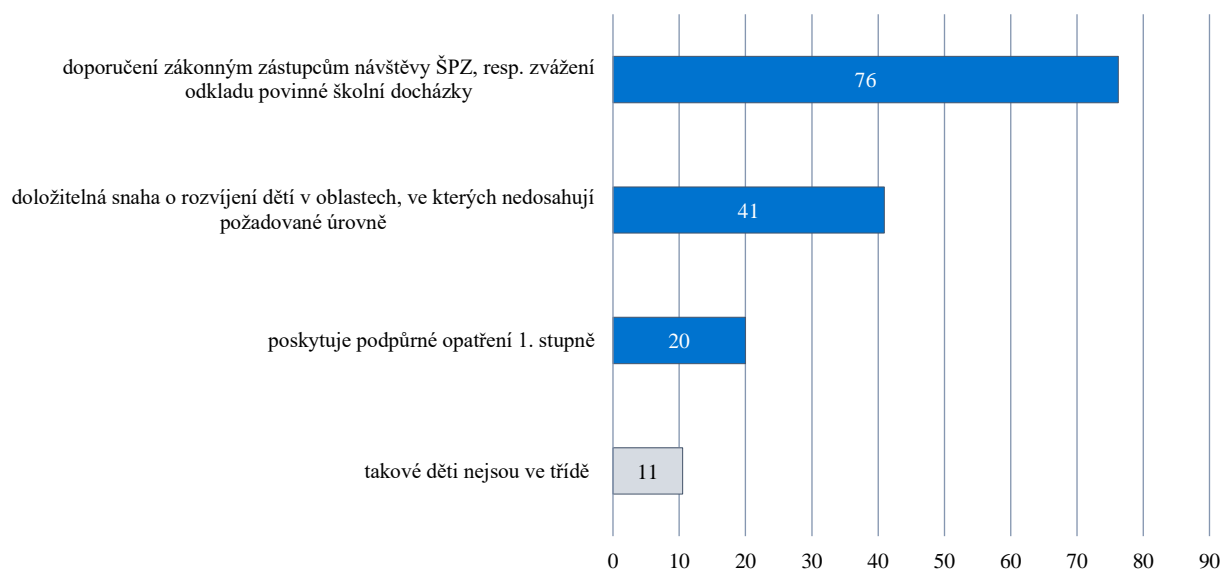
Existující slabá, ale statisticky významná korelace (0,08) mezi mírou odkladů povinné školní docházky a zjišťováním školní připravenosti dětí dokládá zajímavé zjištění, že mateřské školy s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky se zároveň ve větší míře zabývají zjišťováním školní připravenosti a s výsledky zjišťování ve větší míře i dále pracují.

Pouze necelé dvě třetiny mateřských škol (podle vyjádření svých ředitelů) sledují a vyhodnocují úspěšnost dětí v dalším vzdělávání na základní škole a ze získaných informací vyvozují závěry pro svou činnost. Zpětnou vazbu od základních škol týkající se připravenosti dětí přitom dostává přibližně jen 80 % mateřských škol, přičemž téměř ve dvou třetinách z nich se jedná o zpětnou vazbu vycházející přímo z iniciativy základních škol, do kterých odchází děti z dané mateřské školy. Alarmující je tak zjištění, že zhruba pětina mateřských škol nedostává od základních škol žádnou zpětnou vazbu.

Za účelem posouzení školní zralosti spolupracují téměř všechny navštívené mateřské školy se spádovou pedagogicko-psychologickou poradnou (dále také „PPP“), necelá polovina škol spolupracuje i s další, nespádovou.³⁰ Další oblastí spolupráce se spádovou PPP jsou pro dvě třetiny mateřských škol také záležitosti týkající se dětí s obtížemi ve vzdělávání a pro více než polovinu škol děti s výchovnými problémy. Ovšem pouze čtvrtina mateřských škol se obrací na spádovou PPP rovněž ohledně dětí nadaných či mimořádně nadaných.

Využívání spolupráce se školskými poradenskými zařízeními se promítá i do přístupu k práci s dětmi, které dle posouzení pedagoga nejsou připraveny ke školní docházce (viz graf 11).

GRAF 11 | Přístup k práci s dětmi, které dle posouzení pedagoga nejsou připraveny ke školní docházce – podíl pedagogů (v %)



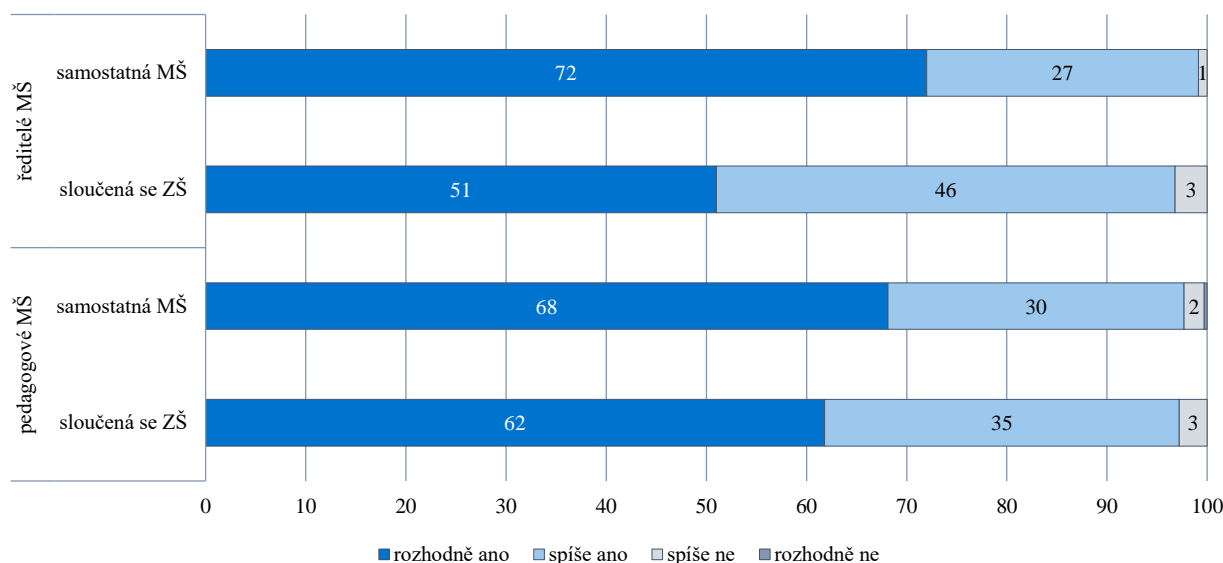
Pozitivním zjištěním je, že větší míra výskytu jednotlivých jevů, ze kterých je vytvořen index individualizace vzdělávání, je svázána také s častější zjevnou snahou pedagogů o podporu rozvoje dětí v oblastech, v nichž nedosahují požadované úrovně. Naopak nebyl prokázán vztah mezi mírou odkladů povinné školní docházky v dané mateřské škole a zaznamenaným přístupem k práci s dětmi nepřipravenými ke školní docházce.

3.6 Spolupráce mateřské školy se zákonnými zástupci

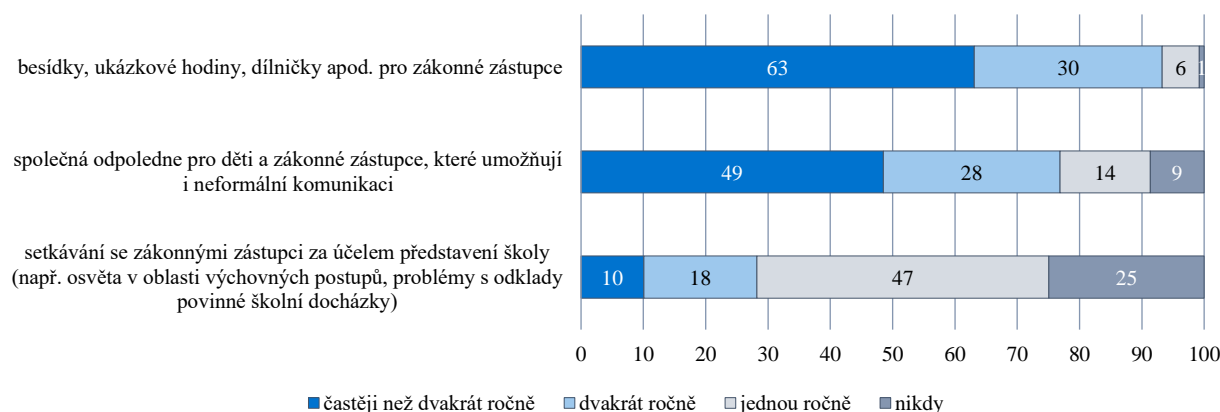
Z hlediska přípravy dětí na přechod do základního vzdělávání je důležitá dobře fungující komunikace a spolupráce pedagogů i vedení školy se zákonnými zástupci. Z vyjádření ředitelů navštívených mateřských škol ovšem plyne, že polovina z nich považuje komunikaci s některými zákonnými zástupci dětí za problematickou. Ačkoli se jedná spíše o ojedinělé případy, přesto se ukazuje, že častěji se s takovou obtížnější komunikací setkávají mateřské školy s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky.

Ředitelé škol i pedagogové vesměs souhlasí či spíše souhlasí s tím, že příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců dětí je v průběhu roku dostatek. Ukazuje se však, že silnější je tento názor v případě mateřských škol, které jsou zřízeny jako samostatné subjekty, v porovnání se školami sloučenými.

³⁰ Mateřské školy spolupracují také se speciálně-pedagogickými centry, nicméně struktura sbíraných dat zaměřených na jednotlivé oblasti spolupráce je odlišná, a údaje týkající se spolupráce v oblasti posuzování školní zralosti tak nejsou k dispozici.

GRAF 12 | V průběhu roku je dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců dětí/žáků – podíl ředitelů a pedagogů (v %)

Za nejčastější typ příležitosti ke spolupráci se zákonnými zástupci označili ředitelé škol besídky, ukázkové hodiny, dílničky a podobně.

GRAF 13 | Četnost setkávání se zákonnými zástupci dětí – podíl mateřských škol (v %)

Významným aspektem komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci je způsob, jakým je škola informuje o záležitostech, které se týkají jejich dětí i školy jako celku. Vyjádření ředitelů škol dokládá, že mezi nejčastěji využívané způsoby předávání informací patří nástěnky, konzultace a třídní schůzky, poměrně rozšířená je ale také elektronická či telefonická komunikace.

Zatímco informační elektronický systém využívá k informování zákonných zástupců pouze necelá třetina mateřských škol, dvakrát tak časté je využívání komunikace prostřednictvím e-mailu. Některé mateřské školy komunikují se zákonnými zástupci rovněž prostřednictvím sociálních sítí (zejména WhatsApp a Facebook), nicméně se jedná spíše o marginální záležitost.

Mateřské školy můžeme podle četnosti realizovaných aktivit rozdělit do tří skupin:

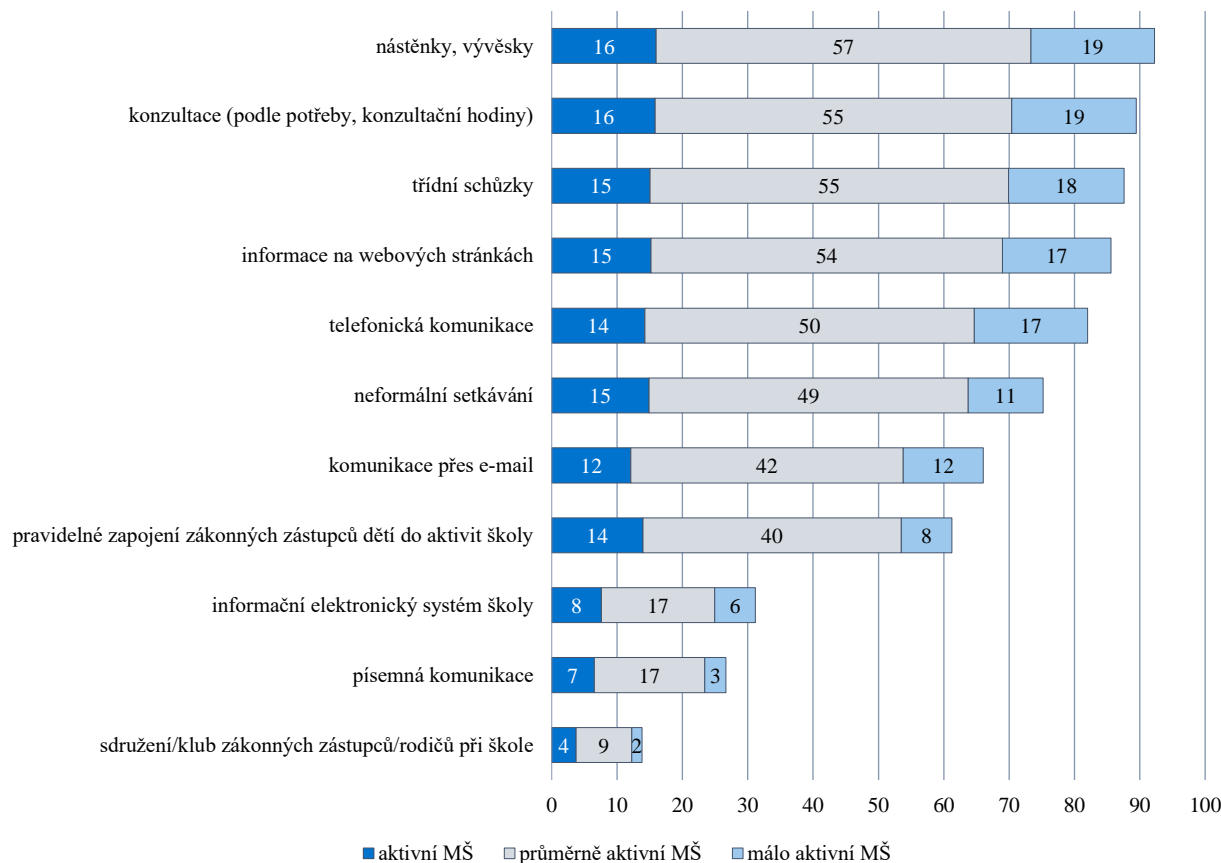
Aktivní MŠ: mateřské školy, které realizují aktivity uvedené v grafu 13 alespoň 2x ročně, z toho minimálně dvě aktivity častěji než 2x ročně.

Průměrně aktivní MŠ: mateřské školy, které nejsou zařazeny ani v jedné z ostatních kategorií.

Málo aktivní MŠ: mateřské školy, které realizují aktivity uvedené v grafu 13 maximálně 1x ročně.

Ukazuje se, že aktivní mateřské školy se ve větší míře než školy málo aktivní věnují neformálním setkáváním se zákonnými zástupci, jejich pravidelnému zapojování do aktivit školy či informování prostřednictvím elektronického systému školy. Naopak málo aktivní školy ve větší míře využívají informování prostřednictvím nástěnek, konzultací, třídních schůzek, telefonické komunikace nebo webových stránek, což do značné míry představuje spíše pasivní informování bez přímé interakce se zákonnými zástupci. Přitom právě aktivní komunikace se zákonnými zástupci se pozitivně promítá do efektivního fungování a chodu celé školy.

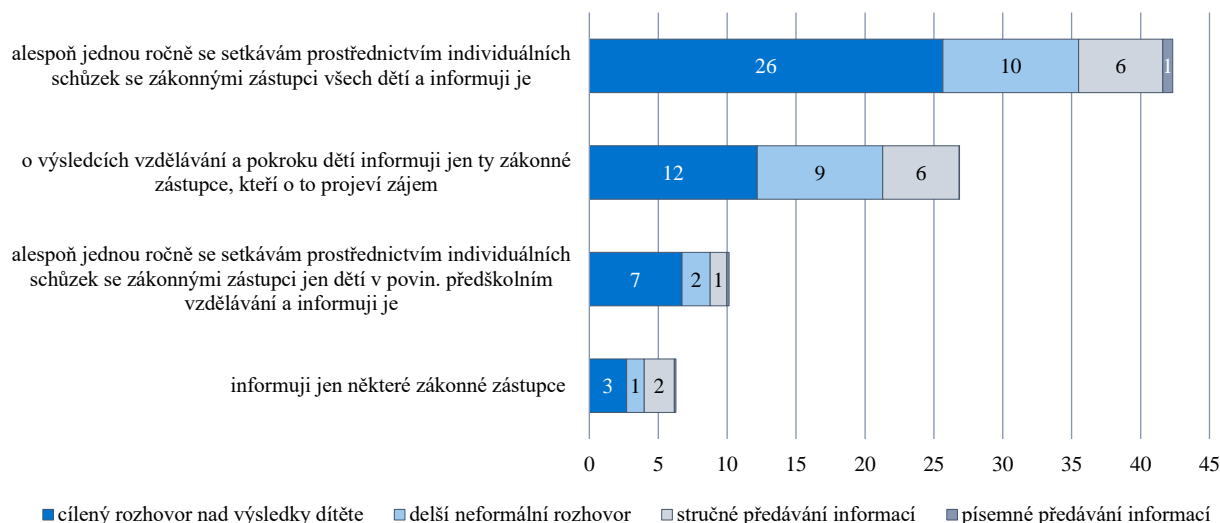
GRAF 14 | Způsob informování zákonných zástupců o dětech a o záležitostech týkajících se školy – podíl škol (v %)



Dále se ukázalo, že navštívené mateřské školy používají v praxi různé kombinace jednotlivých způsobů informování zákonných zástupců. Za pozornost tak stojí například souvislost vyššího počtu zapsaných dětí ve třídě s nižší mírou využívání písemné komunikace a naopak s častějším využíváním třídních schůzek, častějším informováním prostřednictvím webových stránek či informačního elektronického systému, ale také s pravidelným zapojováním zákonných zástupců dětí do aktivit školy.

Rovněž se prokázalo, že mateřské školy, které komunikují prostřednictvím e-mailu, zároveň i často využívají pro informování zákonných zástupců telefonickou a písemnou komunikaci. V případě, že mateřské školy zveřejňují informace pro zákonné zástupce na webových stránkách školy, zároveň je informují i prostřednictvím nástěnek či vývěsek.

O výsledcích vzdělávání dětí informují jejich zákonné zástupce téměř všichni pedagogové, přičemž nejčastěji jim předávají informace prostřednictvím individuálních schůzek. V rámci tzv. tripartit se setkává se všemi dětmi a jejich zákonnými zástupci pouze 16 % pedagogů, další 3 % pedagogů omezují tyto tripartitní schůzky pouze na povinné předškolní vzdělávání.

GRAF 15 | Způsob informování zákonných zástupců o výsledcích vzdělávání jejich dětí – podíl pedagogů mateřských škol (v %)

Za významné lze považovat poměrně negativní zjištění, že s vyšším průměrným počtem dětí zapsaných ve škole se zvyšuje i četnost případů, kdy pedagogové o výsledcích vzdělávání a pokroku dětí informují jen některé zákonné zástupce, resp. jen ty zákonné zástupce, kteří o to projeví zájem. Zároveň platí, že s rostoucím počtem dětí ve třídě klesá počet případů, kdy pedagogové neinformují o výsledcích dětí žádné zákonné zástupce.

Rovněž je značně znepokojující, že o prevenci a spolupráci při riziku odkladu povinné školní docházky komunikuje se zákonnými zástupci 15 % pedagogů pouze podle jejich zájmu a další 3 % pedagogů nekomunikují žádným způsobem. V ostatních případech dominuje pravidelná spolupráce se zákonným zástupcem a jeho dítětem (například formou zadávání námětů pro práci doma a vzájemnou zpětnou vazbou), kterou jen necelé dvě pětiny pedagogů využívají hned od nástupu dítěte do MŠ, další čtvrtina pedagogů pak pouze v povinném předškolním vzdělávání. Prostřednictvím jednorázových individuálních konzultací řeší toto téma se zákonnými zástupci 14 % pedagogů.



A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Přechod dětí z mateřské
školy do základní školy

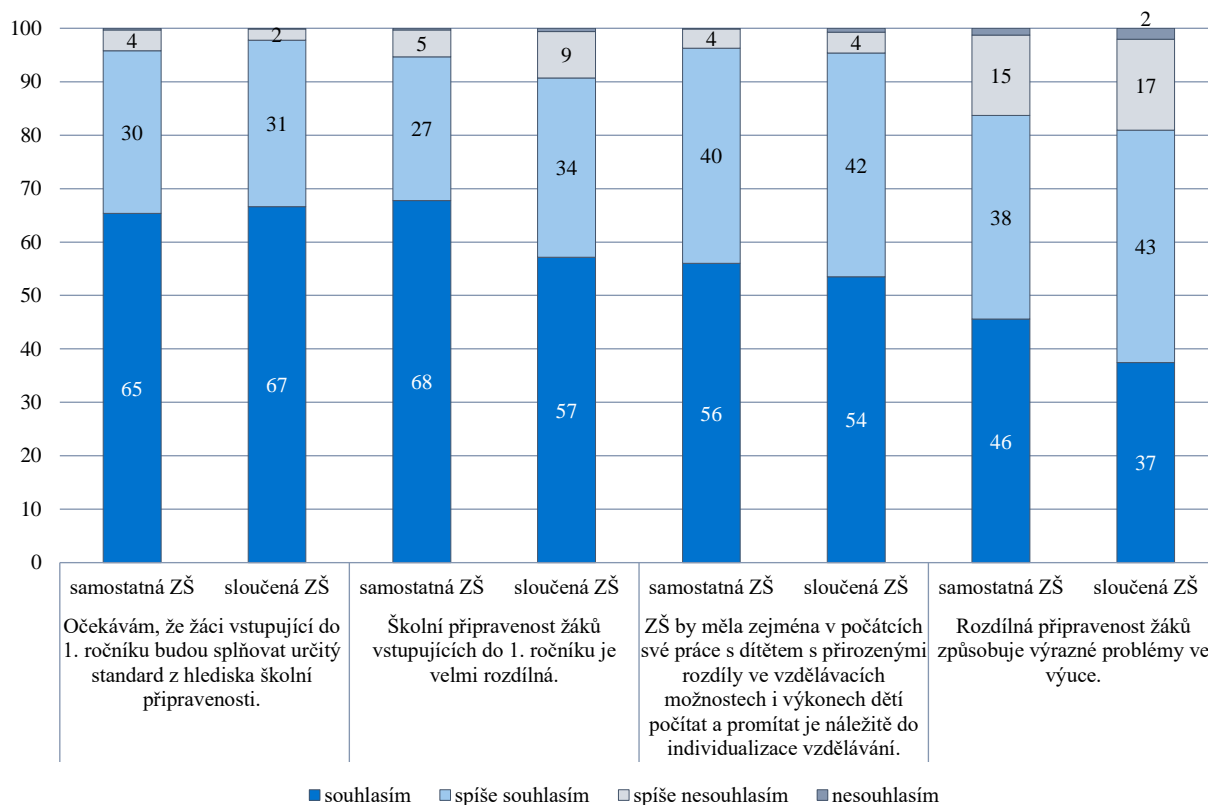
4 PŘECHOD DĚTÍ Z MATEŘSKÉ ŠKOLY DO ZÁKLADNÍ ŠKOLY

4.1 Spokojenost učitelů s připraveností žáků nastupujících do základní školy

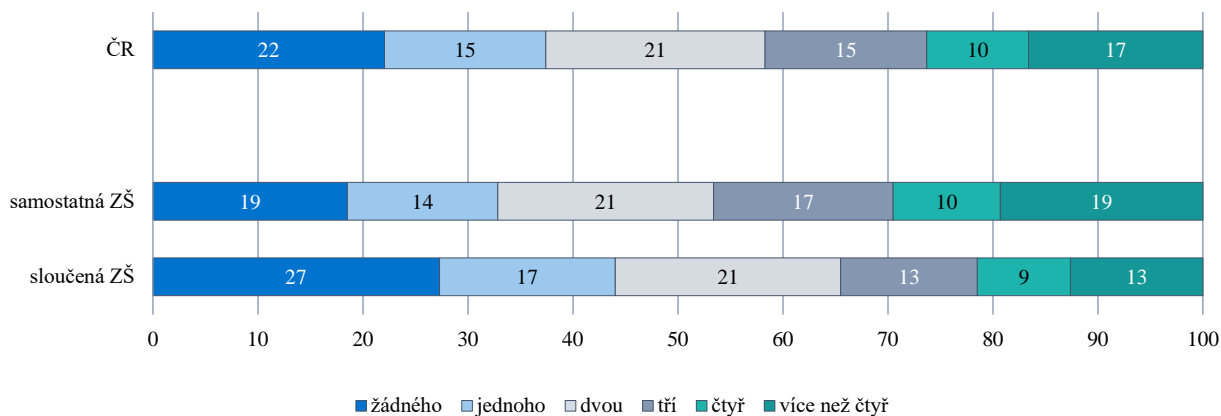
Převážná většina (97 %) učitelů vyučujících v 1. ročníku základní školy očekává, že nově nastupující žáci budou splňovat určitý standard z hlediska školní připravenosti. Zejména učitelé těch škol, jejichž součástí není mateřská škola (dále jen „samostatných základních škol“), přitom zastávají názor, že reálná školní připravenost těchto žáků je velmi rozdílná. Ve sloučených školách vnímají učitelé rozdíly v připravenosti o něco méně intenzivně (zhruba o 4 procentní body).

Positivním zjištěním je, že z hlediska toho, zda by mělo být připraveno dítě na školu, či naopak škola na dítě, se učitelé více kloní k názoru, že základní škola by měla zejména v počátcích své práce s dítětem počítat s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí a promítat je náležitě do individualizace vzdělávání (prostřednictvím odlišných cílů, forem a metod vzdělávání) – s tímto názorem rozhodně souhlasí více než polovina dotázaných učitelů a dvě pětiny učitelů spíše souhlasí. Zároveň se však většina z nich domnívá, že rozdílná připravenost žáků působí výrazné problémy ve výuce.

GRAF 16 | Školní připravenost žáků 1. ročníku základní školy – podíl učitelů (v %)

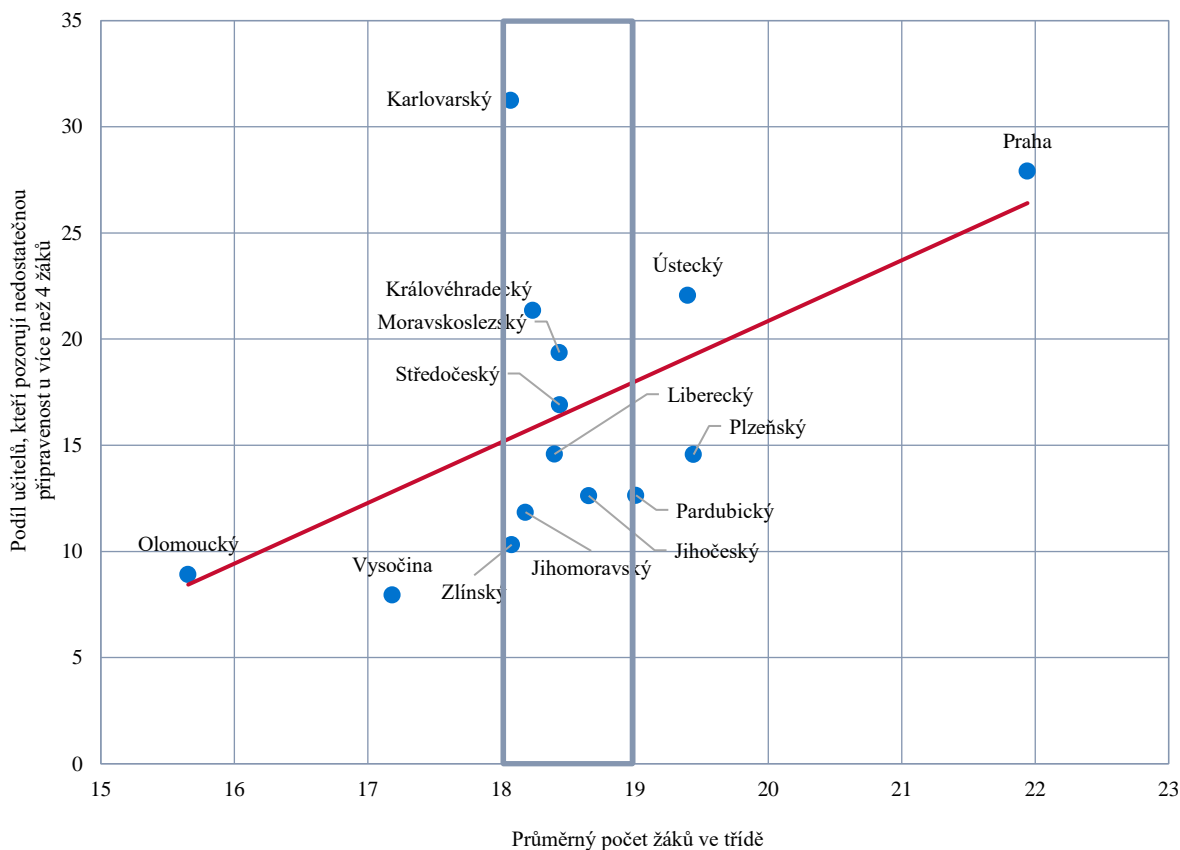


Naopak za negativní lze označit skutečnost, že nedostatečnou školní připravenost pozoruje u svých letošních žáků téměř 80 % učitelů 1. ročníku. Ve větší míře přitom narážejí na tento problém učitelé samostatných základních škol. Obvykle se jedná o dva žáky ve třídě, u nichž učitelé vnímají nedostatečnou školní připravenost, a to v případě jak sloučených, tak samostatných základních škol. Identifikace většího počtu žáků s nedostatečnou školní připraveností je ale patrná u vyučujících v prvním ročníku nesloučených základních škol. Lze tedy usuzovat, že pro mateřské školy, které jsou součástí základní školy, je snazší reflektovat požadavky kladené na děti v souvislosti se školní připraveností. Na významu tak nabývá potřeba samostatných mateřských škol získávat od základních škol zpětnou vazbu týkající se zmíněných požadavků a následně se cíleně věnovat rozvoji potřebných schopností a dovedností, které budoucím žákům usnadní zahájení povinné školní docházky.

GRAF 17 | U kolika svých letošních žáků pozorujete nedostatečnou školní připravenost? – podíl učitelů (v %)

Největší podíl učitelů, kteří spatřují nedostatečnou školní připravenost u většího počtu svých žáků, vztažený k průměrnému počtu žáků ve třídě v 1. ročníku se nachází v Karlovarském kraji, ve kterém sice dosahuje průměrný počet žáků ve třídě třetí nejnižší hodnoty, nicméně s úrovní školní připravenosti není u většího počtu žáků spokojena téměř třetina učitelů. Obdobně lze upozornit na kraje Královéhradecký a Moravskoslezský, kde učitelé navzdory relativně nízkým průměrným počtům žáků ve třídách deklarují poměrně výraznou nespokojenost se školní připraveností žáků. Ústecký kraj vykazuje podobný podíl většího počtu žáků nedostatečně připravených pro vstup do základního vzdělávání jako Královéhradecký kraj, průměrný počet žáků ve třídě je ovšem vyšší.

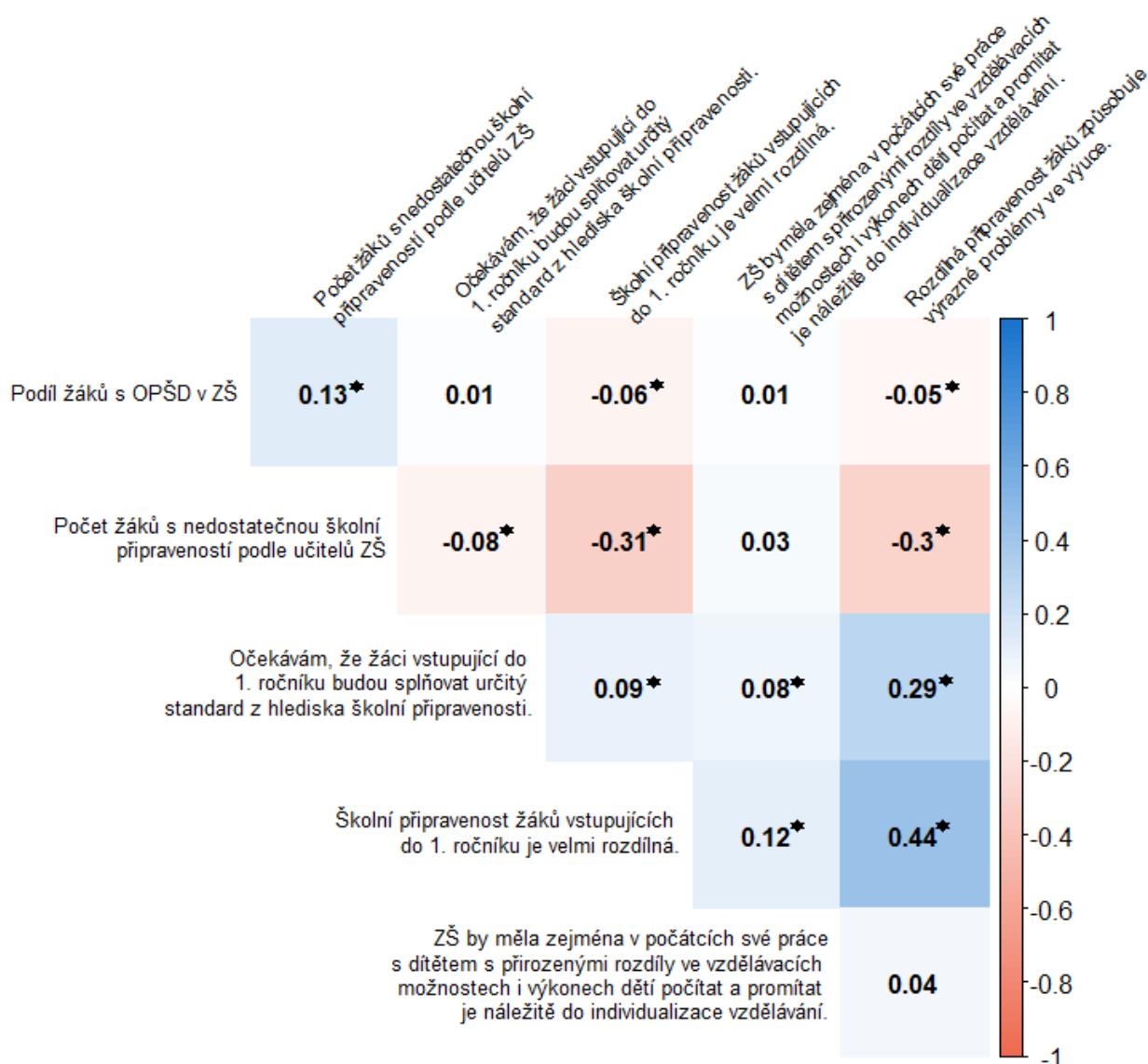
Jako jedno z možných vysvětlení poměrně výrazných rozdílů, na které upozorňuje zelený rámeček v grafu 18, se nabízí regionálně podmíněná odlišnost očekávání ve vztahu ke školní připravenosti nově nastupujících žáků, nicméně k potvrzení této hypotézy bohužel nejsou k dispozici potřebná data.

GRAF 18 | Podíl učitelů (v %), kteří pozorují nedostatečnou připravenost u více než 4 žáků, v závislosti na průměrném počtu žáků ve třídě v 1. ročníku základní školy

Z detailnější analýzy plynou následující významná zjištění:

- Vyšší míra odkladů v dané základní škole³¹ je asociována s vyšším počtem žáků, u kterých pozorují učitelé 1. ročníku nedostatečnou školní připravenost.
- Silnější očekávání učitelů ohledně určitého standardu z hlediska školní připravenosti spolu s vyšším počtem žáků označených učiteli jako nedostatečně připravení je spojeno se silnějším přesvědčením učitelů, že školní připravenost jejich žáků je velmi rozdílná.
- Větší míra hodnocení školní připravenosti žáků jakožto velmi rozdílné je podle učitelů úzce svázána s výraznějšími problémy ve výuce.
- Učitelé hodnotící školní připravenost žáků jako velmi rozdílnou však zároveň zastávají názor, že s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí je třeba počítat a promítat je do individualizace výuky.

GRAF 19 | Vztah mezi podílem žáků s odkladem povinné školní docházky v základní škole a výroky učitelů o připravenosti žáků vstupujících do 1. ročníku



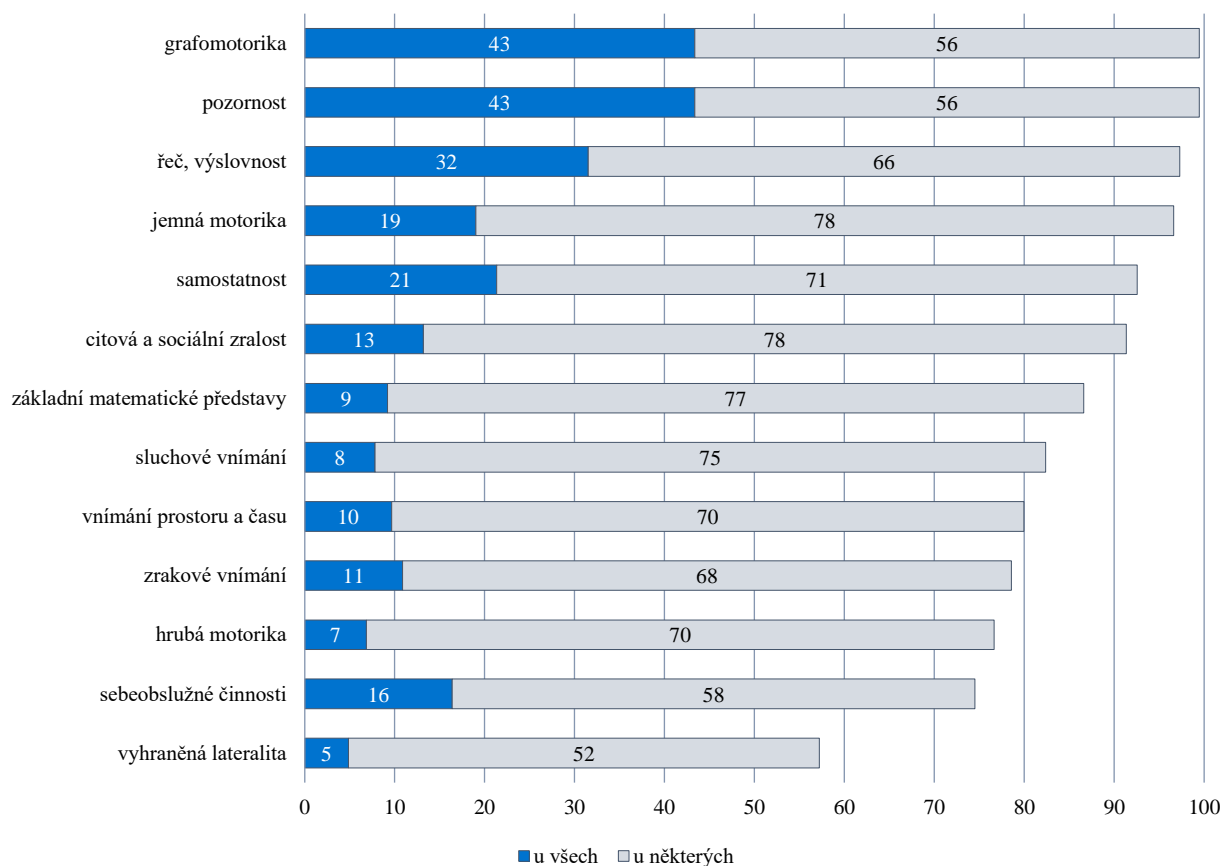
Pozn.: * Statisticky významné korelace na hladině významnosti 0,05

³¹ Zde OPŠD ve škole = počet žáků nastoupivších do 1. třídy starších 7 let / počet žáků nastoupivších do 1. třídy ve školním roce 2023/2024.

Nejvýraznější obtíže u žáků, jejichž školní připravenost hodnotí jako nedostatečnou, spatřují učitelé v oblasti grafomotoriky a pozornosti, přičemž u všech žáků, kteří mají nějaký problém s připraveností, je právě nedostatečná úroveň těchto dvou kompetencí nejčastější. Další často pozorované problémy se týkají také řeči a výslovnosti, což může způsobovat závažné potíže v různých oblastech výuky.

V 93 % základních škol se nachází alespoň jedno dítě v logopedické péči. Systematickou logopedickou prevencí a péčí přitom ředitelé zajišťují různými způsoby. Necelé tři čtvrtiny základních škol doporučují žáky s poruchou řeči k diagnostice a odborné péči mimo základní školu. Jenom necelá čtvrtina škol využívá služeb interního pedagogického pracovníka, jako je logoped, logopedický asistent či logopedický preventista, a desetina škol zajišťuje logopedickou prevenci a péči prostřednictvím služeb externího pracovníka docházejícího do základní školy. Pouze minimum škol uvádí, že logopedickou péči nemá zajištěnu nebo ani nebyla zapotřebí.

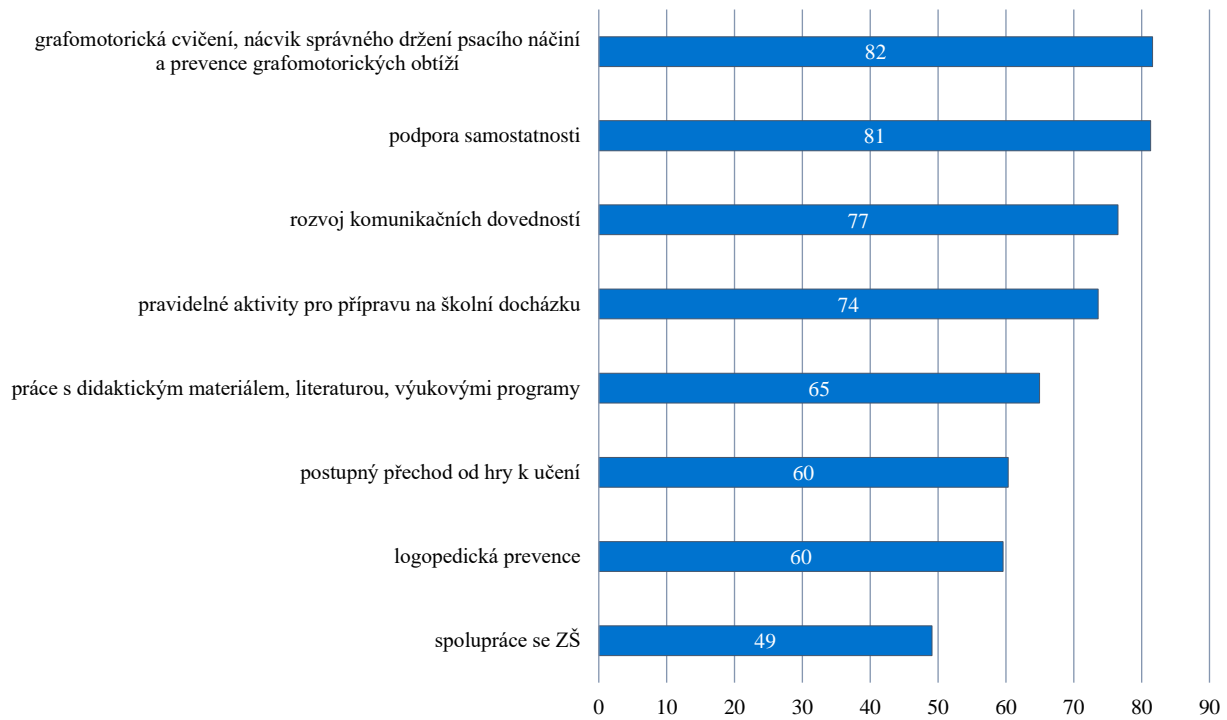
GRAF 20 | Nejvýraznější problémy u žáků, jejichž školní připravenost hodnotí učitelé jako nedostatečnou – podíl učitelů (v %)



4.2 Aktivity v rámci mateřské školy podporující přechod do základní školy

Přestože jako nejčastěji uplatňované metody a formy práce podporující přechod dětí do základní školy označují dotázaní pedagogové aktivity zaměřené jednak na oblast grafomotoriky, jednak na podporu samostatnosti dětí nebo rozvoj komunikačních dovedností, jde zároveň o schopnosti a dovednosti, u kterých spatřují učitelé 1. ročníku ZŠ nejvýraznější rozdíly ve školní připravenosti žáků.

Alarmujícím zjištěním je, že zatímco řeč a výslovnost je učiteli 1. ročníku základní školy hodnocena ve velké míře jako problematická, na logopedickou prevenci v rámci přípravy dětí na přechod do základní školy se v mateřské škole zaměřují pouze necelé dvě třetiny pedagogů. Zároveň se ukazuje, že míra odkladů povinné školní docházky v dané mateřské škole jde ruku v ruce se zařazováním logopedické prevence do vzdělávání, což je sice nepřekvapivé, ale důležité zjištění. Logopedické vady a poruchy řeči jsou totiž druhou nejčastější příčinou pro odklad školní docházky, uváděna je přibližně v pětině případů žádostí o odklad (na prvním místě figuruje celková nezralost, deklarovaná zhruba ve třetině případů).

GRAF 21 | Metody a formy práce podporující přechod do základní školy uplatňované pedagogy mateřských škol – podíl pedagogů (v %)

Podle vyjádření ředitelů se v 91 % mateřských škol nachází alespoň jedno dítě v logopedické péči. Systematickou logopedickou prevencí a péčí přitom ředitelé zajišťují různými způsoby. Tři čtvrtiny mateřských škol vyhledávají děti s narušenou komunikační schopností a doporučují je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. Jen dvě pětiny mateřských škol využívají služeb interního pedagogického pracovníka, jako je logoped, logopedický asistent či logopedický preventista, a pětina škol zajišťuje logopedickou prevencí a péči prostřednictvím služeb externího pracovníka docházejícího do MŠ. Pouze minimum škol uvádí, že logopedickou péči nemá zajištěnu nebo ani není zapotřebí.

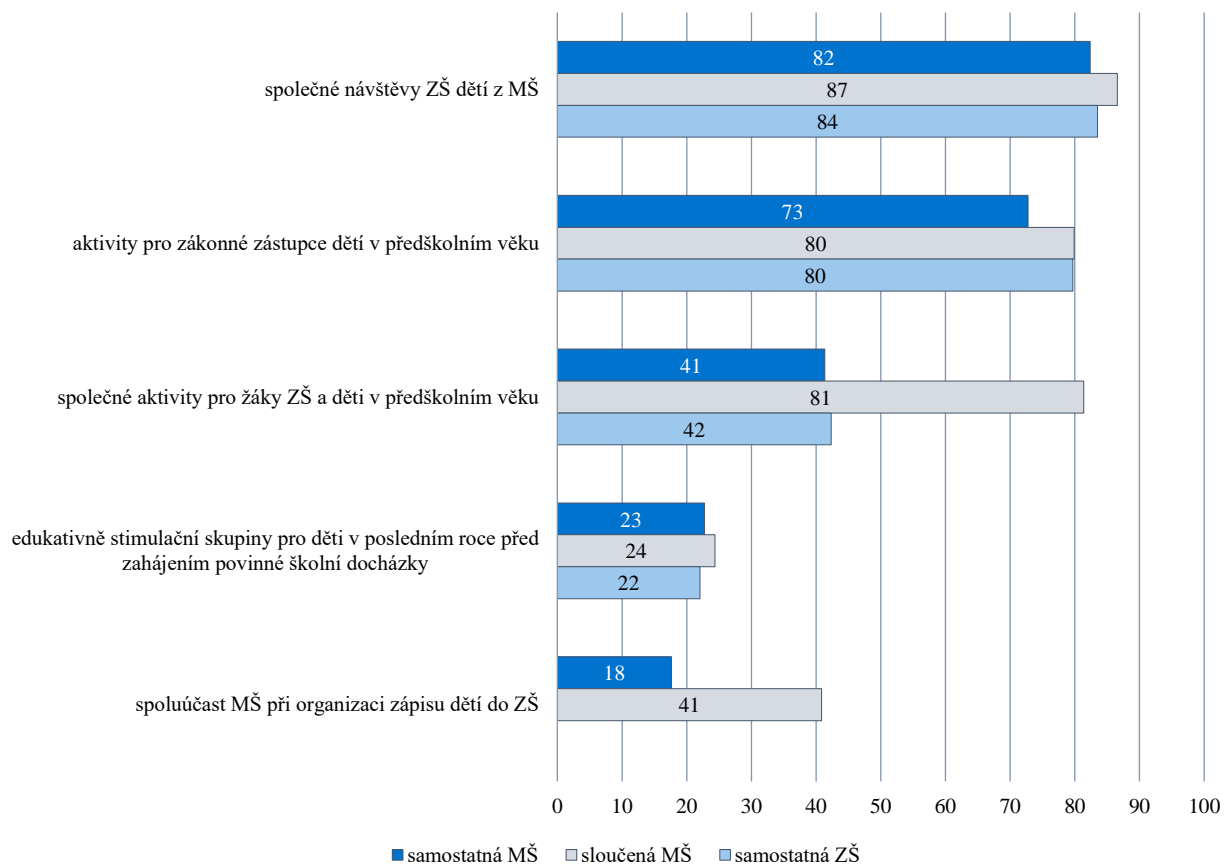
Negativním zjištěním je, že téměř polovina mateřských škol pouze vyhledává děti s narušenou komunikační schopností a doporučuje je k diagnostice a odborné péči mimo mateřskou školu. Naopak zhruba desetina škol využívá výhradně služeb interního pedagogického pracovníka v mateřské škole a pětina škol využívá kombinaci uvedených dvou způsobů. Ostatní možné kombinace se vyskytují pouze v menší míře.

4.3 Spolupráce mateřské školy a základní školy

Jedním z významných aspektů přechodu z mateřské do základní školy je vzájemná spolupráce těchto dvou institucí. Z výsledků šetření plyne, že pro sloučené mateřské a základní školy v porovnání se školami, které jsou zřízeny jako samostatné subjekty, je typická častější realizace společných aktivit či spoluúčast mateřské školy při organizaci zápisu dětí do základní školy.

Zajímavostí je, že přímá souvislost mezi nabídkou edukativně stimulačních skupin³², které by měly přispívat ke zvyšování školní připravenosti dětí, a mírou odkladů povinné školní docházky nebyla prokázána.

³² Edukativně stimulační skupiny jsou pravidelně organizované skupinové aktivity určené pro děti předškolního věku, případně i jejich rodiče. Tyto skupiny mají za cíl podporovat rozvoj klíčových dovedností dětí, které jsou důležité pro úspěšné zahájení školní docházky. Často se zaměřují na rozvoj jemné motoriky, grafomotoriky, řeči, sluchového a zrakového vnímání, logického myšlení, sociálních dovedností a dalších oblastí, které jsou pro školní připravenost důležité. Zakladatelkami tohoto programu jsou Mgr. Jiřina Bednářová a PhDr. Vlasta Šmardová, působící na Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně.

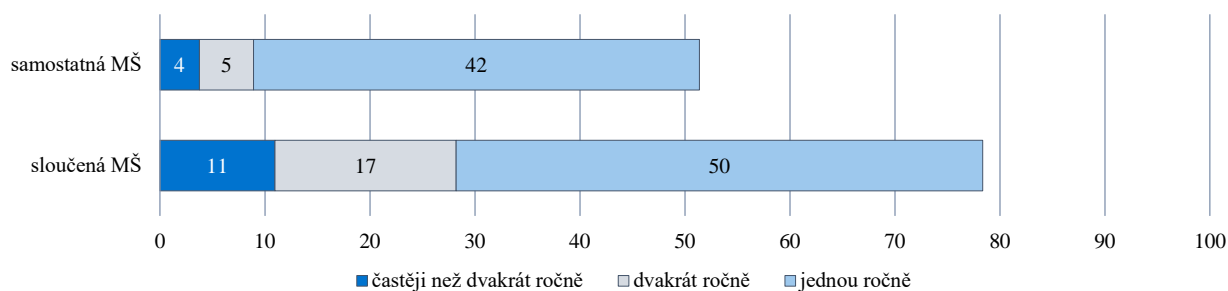
GRAF 22 | Aktivity nabízené dětem nebo jejich zákonným zástupcům před nástupem do základní školy – podíl ředitelů (v %)

Pozn.: Na spoluúčast mateřské školy při organizaci zápisu dětí do základní školy byli dotazováni pouze ředitelé mateřských škol.

V rámci společných aktivit pro žáky základních škol a děti v předškolním věku, které organizují základní školy, dominují kulturní akce (více než 80 % škol) a dále také sportovní akce (dvě třetiny škol), třetina škol pak organizuje pro žáky a děti v předškolním vzdělávání společné výlety.

Mezi aktivitami, které nabízejí základní školy pro zákonné zástupce dětí v předškolním věku, jednoznačně dominuje schůzka před nástupem dětí do 1. ročníku, kterou nabízí více než 90 % základních škol, častá je také realizace dne otevřených dveří. Pouze asi čtvrtina základních škol organizuje pro zákonné zástupce předškolních dětí vlastní besedy a jen necelá pětina základních škol nabízí edukativně stimulační skupiny pro děti a zákonné zástupce.

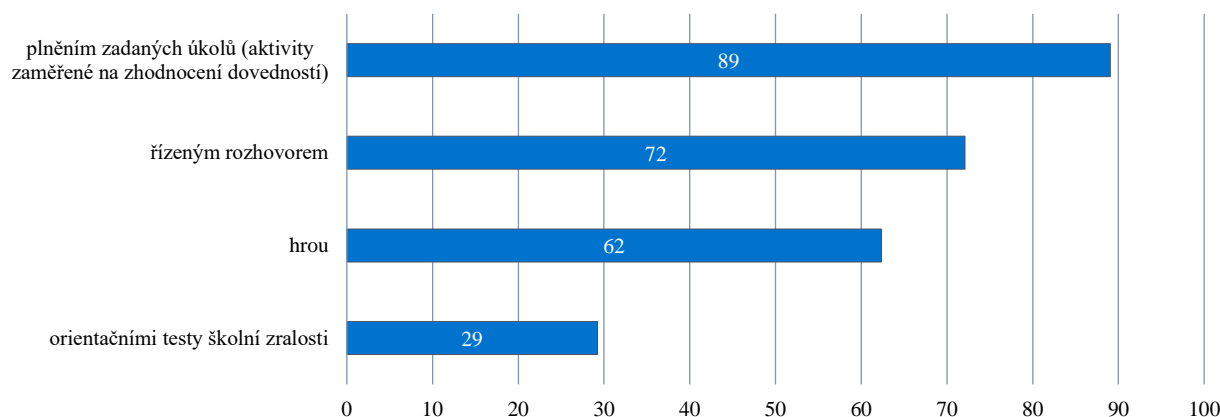
Významnou a snadno realizovatelnou možností, jak seznámit zákonné zástupce budoucích žáků prvních ročníků s konkrétními požadavky na školní připravenost, jsou besedy se zástupci základních škol zaměřené např. na představení třídních učitelů a školy, požadavků, systému adaptace či problémů, které se na základní škole opakují. Zarážející proto je, že pouze zhruba 44 % ředitelů základních škol účast svých zástupců na takových besedách v mateřských školách nabízí a jenom necelé dvě třetiny mateřských škol setkávání zákonných zástupců s pracovníky základní školy umožňuje. Zároveň však existují poměrně výrazné rozdíly mezi samostatnými mateřskými školami a mateřskými školami sloučenými se školami základními (viz graf 23), což otevírá prostor pro větší podporu spolupráce základních škol a samostatných mateřských škol.

GRAF 23 | Setkávání zákonných zástupců s pracovníky základní školy (např. představení třídních učitelů a školy, požadavků, systému adaptace, problémů, které se na základní škole opakují) – podíl ředitelů (v %)

4.4 Průběh zápisu do 1. ročníku základní školy

Zápis do 1. ročníku základní školy je příležitostí k hodnocení připravenosti dítěte z hlediska kognitivních dovedností, sociální a emocionální zralosti, motorických schopností či jazykových a komunikačních dovedností. Zároveň pomáhá identifikovat děti s různými potřebami, například s odlišnými vzdělávacími nebo zdravotními požadavky. Zápis tedy jednak umožňuje základní škole seznámit se s úrovní školní připravenosti budoucích žáků, jednak může být signálem pro zákonné zástupce, které schopnosti a dovednosti je třeba u dětí rozvíjet a věnovat jim zvýšenou pozornost.

Z vyjádření ředitelů základních škol plyne, že součástí zápisu je v převážné většině škol plnění zadaných úkolů, tj. aktivit, jejichž cílem je zhodnotit požadované dovednosti. Orientační testy školní zralosti využívá při zápisu necelých 30 % škol, přičemž největší zastoupení mají tyto školy v krajích Ústeckém a Zlínském (shodně téměř 40 %), naopak nejméně využívané jsou v Pardubickém kraji (12 %).

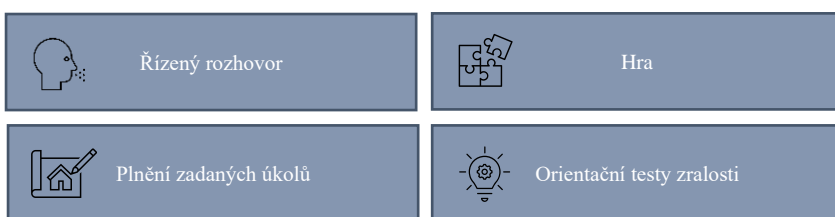
GRAF 24 | Formy zápisu do 1. ročníku základní školy – podíl ředitelů (v %)

Ačkoli necelá desetina škol realizuje zápis výhradně formou plnění úkolů, v ostatních školách jsou využívány různé kombinace čtyř nejčastějších aktivit. Více než čtvrtina škol volí při zápisu kombinaci řízeného rozhovoru, hry a plnění úkolů, přibližně šestina škol přidává k uvedeným činnostem také orientační testy školní zralosti. Další realizované kombinace jsou obsahem tabulky 4.

Délka zápisu se nejčastěji (ve třech čtvrtinách škol) pohybuje v rozmezí od 10 do 20 minut, nicméně přibližně v pětina škol přesahuje 30 minut. V ostatních případech nebývá zápis delší než 10 minut. Až na výjimky jsou děti zápisu přítomny.

TABULKA 4 | Nejčastější kombinace forem zápisu do 1. ročníku

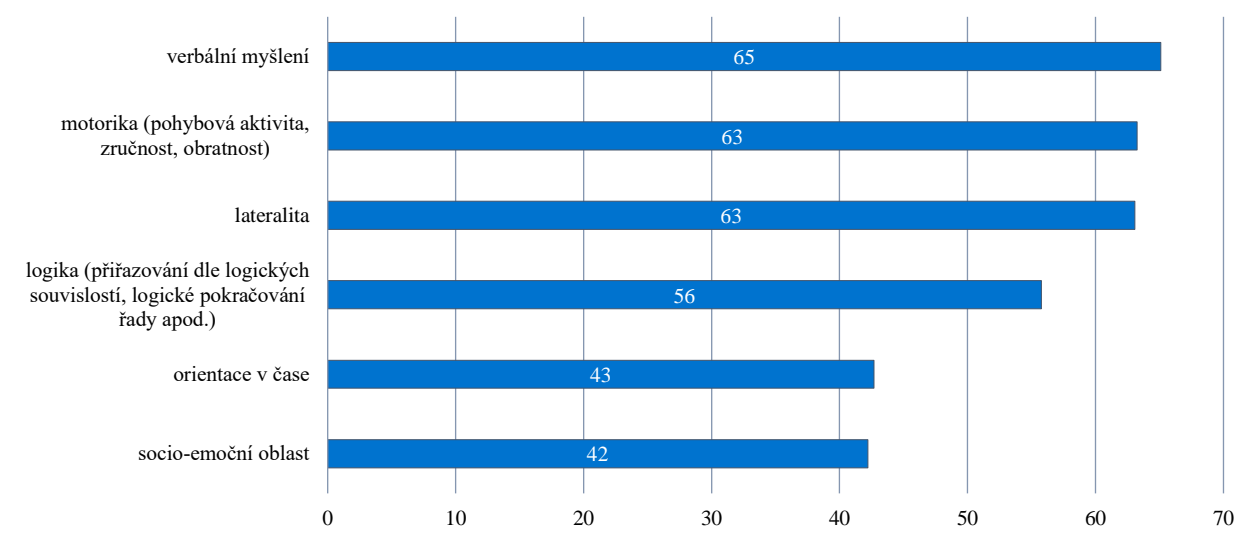
				28 %
				17 %
				16 %
				9 %
				9 %
				5 %



Testování školní připravenosti dětí sice nemá u zápisu do základní školy jednotnou podobu, nicméně téměř vždy je jeho součástí ověřování řečových schopností zaměřené na slovní zásobu, tvorbu vět, vyjádření myšlenky či výslovnost. Přinejmenším 90 % základních škol zjišťuje také úroveň předmatematických představ, rozvoje jemné motoriky, grafomotoriky a kresby. Více než tři čtvrtiny škol zařazují do zápisu ověřování schopnosti orientace v prostoru (pravolevé orientace, správného používání pojmů či předložek), zrakového či sluchového rozlišování.

Další oblasti, které se v testování školní připravenosti objevují ve zřetelně menší míře, jsou zachyceny v grafu 25. Je evidentní, že relativně nejméně se zjišťuje úroveň rozvoje socio-emoční oblasti.

GRAF 25 | Další oblasti, které jsou obsahem testu školní připravenosti – podíl ředitelů (v %)



Souvislost míry odkladů povinné školní docházky s formou a délkou zápisu nebyla zjištěna.

4.5 Adaptace žáků 1. ročníku v základní škole

Proces adaptace žáků 1. ročníku základní školy představuje důležitý aspekt přechodu dětí z mateřské školy a zahájení povinné školní docházky. Podstatné je přitom nejenom období bezprostředně následující po nástupu žáků do základní školy, ale z hlediska bezproblémové adaptace mají svůj význam rovněž aktivity realizované ještě v době, kdy budoucí žáci navštěvují poslední rok předškolního vzdělávání.

V rámci adaptace na školní prostředí jsou žákům prvních ročníků nabízeny nejčastěji individuální konzultace pro zákonné zástupce a mimoškolní aktivity a kroužky. V menší míře však některé školy nabízejí i další aktivity, jako například přiřazení tzv. „patrona“ z řad žáků vyšších ročníků každému žákovi prvního ročníku. Znamená to, že starší žáci jsou pověřeni péčí o žáky 1. ročníku, aby jim pomohli s vysvětlením pravidel a orientací ve škole.

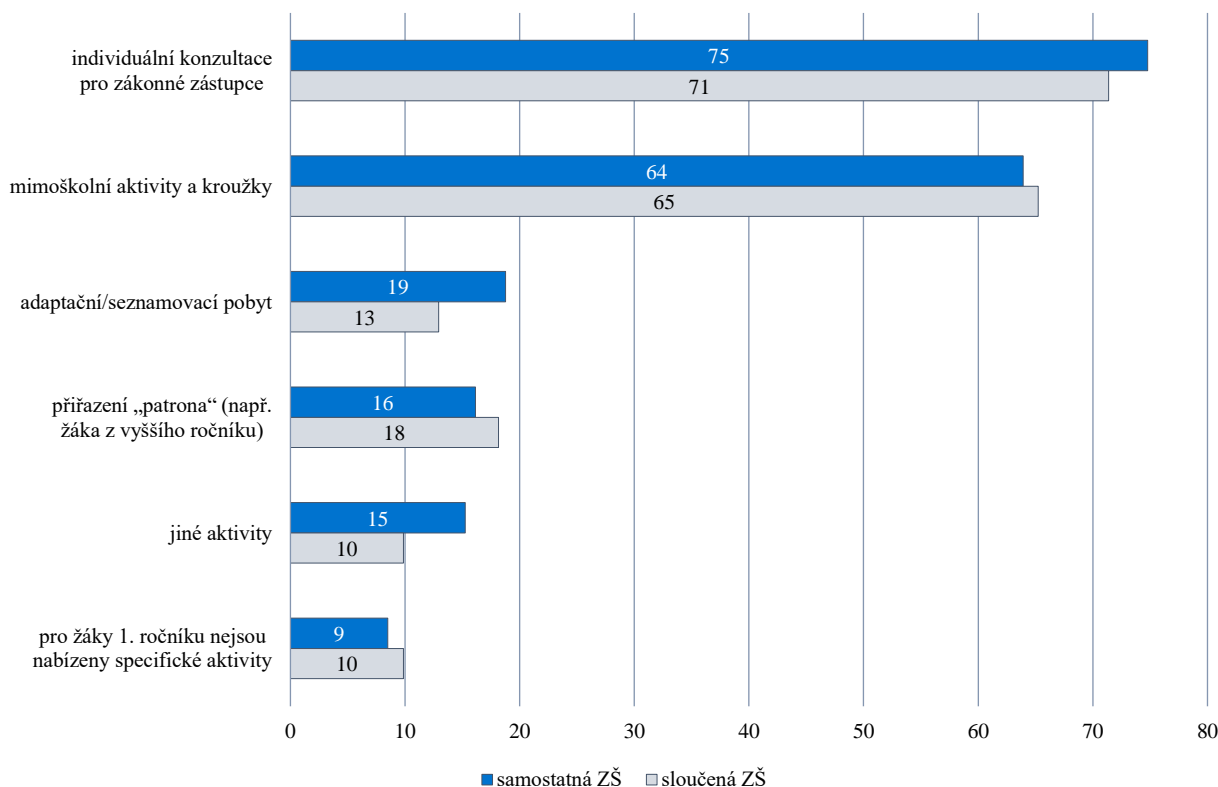
Adaptační či seznamovací pobyt je realizován pouze v menší míře, nicméně školy minimálně v průběhu celého prvního týdne školy zařazují do výuky adaptační a socializační aktivity usnadňující seznámení se s kolektivem třídy i s prostředím školy, specifické seznamovací aktivity probíhají také v rámci školní družiny.

V rámci jiných aktivit uváděli někteří dotázaní ředitelé škol také aktivity realizované ještě v období před samotným nástupem dětí do první třídy, jako jsou informační schůzky s rodiči, ale také setkání budoucích prvňáčků s budoucími učiteli. Aktivity realizované školami ještě před nástupem žáků do prvních ročníků mohou mít různou podobu, ať už se jedná o jednorázové seznámení s učiteli, nebo pravidelné setkávání v rámci edukativně stimulačních skupin, případně možnost přímo navštěvovat školu a zapojit se do výuky. To dětem umožňuje seznámit se s prostředím, učiteli i žáky a pro samotné učitele vytváří příležitost pro seznámení se se specifickými potřebami budoucího žáka.

Řada škol přitom organizuje aktivity pro budoucí žáky 1. ročníku i pro jejich rodiče, které někdy mívají podobu komunitních setkávání.

Z hlediska toho, zda se jedná o samostatnou základní školu, nebo základní školu sloučenou se školou mateřskou, jsou relativně výraznější rozdíly patrné pouze v případě realizace adaptačního či seznamovacího pobytu a v případě jiných aktivit. Je tak zřejmé, že samostatné školy kladou o něco větší důraz na to, aby nově přichozí žáci měli možnost seznámit se s novým, pro ně dosud neznámým prostředím.

GRAF 26 | Aktivity nabízené žákům 1. ročníku základní školy v rámci adaptace na školní prostředí – podíl ředitelů (v %)



4.6 Přechod z mateřské do základní školy z pohledu učitelů základních škol

V rámci vzorku škol navštívených ve školním roce 2023/2024 se na základě analýz podařilo identifikovat 214 mateřských a základních škol, které uvedly, že více než polovina dětí odchází z dané mateřské školy do některé z navštívených základních škol, resp. že více než polovina žáků přichází do dané základní školy z některé z navštívených mateřských škol. V 88 % případů (tzn. 189 škol) se jednalo o základní školu sloučenou se školou mateřskou.

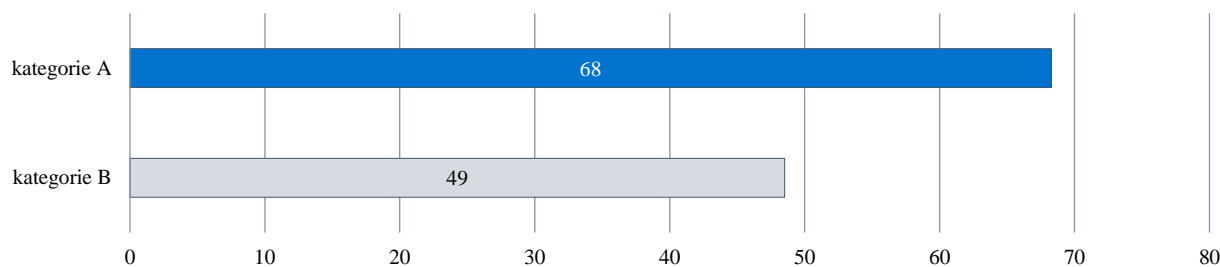
Za účelem detailnějšího rozboru hodnocení školní připravenosti žáků 1. ročníku základní školy ve vztahu k charakteru přípravy dětí na školní docházku je použito rozdělení základních škol identifikovaných dle výše uvedeného kritéria do dvou kategorií v závislosti na podílu učitelů, kteří považují vyšší počet žáků za nedostatečně připravené pro školní docházku.³³

Kategorie A: základní školy s nižším podílem učitelů, kteří považují větší počet žáků (více než čtyři) za nedostatečně připravené pro školní docházku, než by se vzhledem k průměrnému počtu žáků v 1. ročníku dané školy dalo očekávat.

Kategorie B: základní školy s vyšším podílem učitelů, kteří považují větší počet žáků (více než čtyři) za nedostatečně připravené pro školní docházku, než by se vzhledem k průměrnému počtu žáků v 1. ročníku dané školy dalo očekávat.

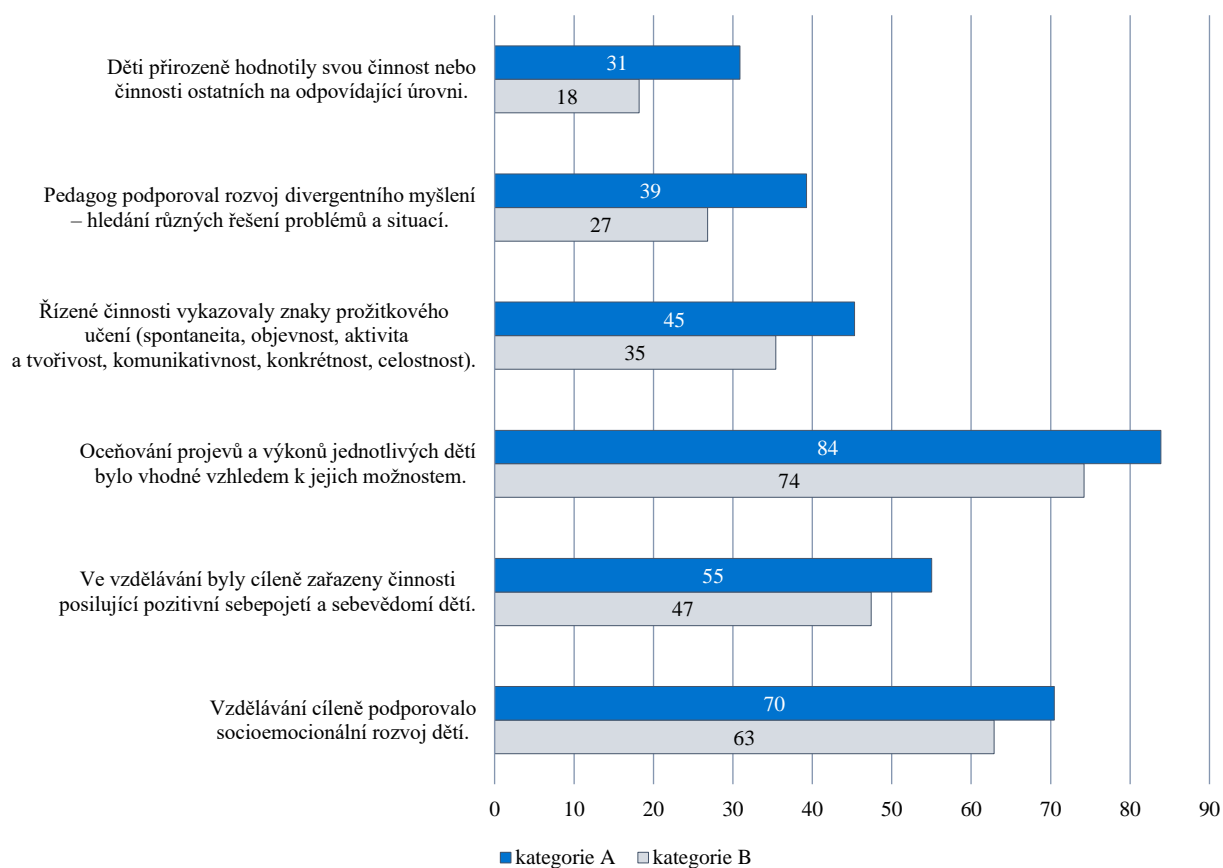
Jak již bylo uvedeno výše, logopedické vady a poruchy řeči představují jednu z hlavních oblastí, které přispívají k nedostatečné školní připravenosti. To potvrzují i další analýzy zohledňující výše uvedenou kategorizaci základních škol. Ukazuje se, že větší důraz kladený na logopedickou prevenci v rámci vzdělávání v mateřských školách zlepšuje pohled učitelů na školní připravenost žáků v těch základních školách, do kterých děti z těchto mateřských škol přecházejí. Uvedená tvrzení ilustruje graf 27.

GRAF 27 | Podíl pedagogů MŠ, kteří v rámci vzdělávání dětí zařazují logopedickou prevenci jako metodu podporující přechod do základní školy (v %)



Dále se ukazuje, že školní připravenost žáků 1. ročníků lze pozitivně ovlivnit větším důrazem kladeným zejména na vybrané aspekty vzdělávání v mateřských školách, což dobře ilustruje graf 28. Především je patrné, že k lepší školní připravenosti přispívají schopnost dětí přirozeně hodnotit svou činnost, rozvoj divergentního myšlení, zařazování prožitkového učení do vzdělávání a rovněž i oceňování výkonů dětí zohledňující jejich individualitu.

³³ Vybrané základní školy byly rozděleny do tří kategorií v poměru 20:60:20, přičemž pozornost je věnována pouze dvěma krajním kategoriím označeným jako kategorie A a kategorie B.

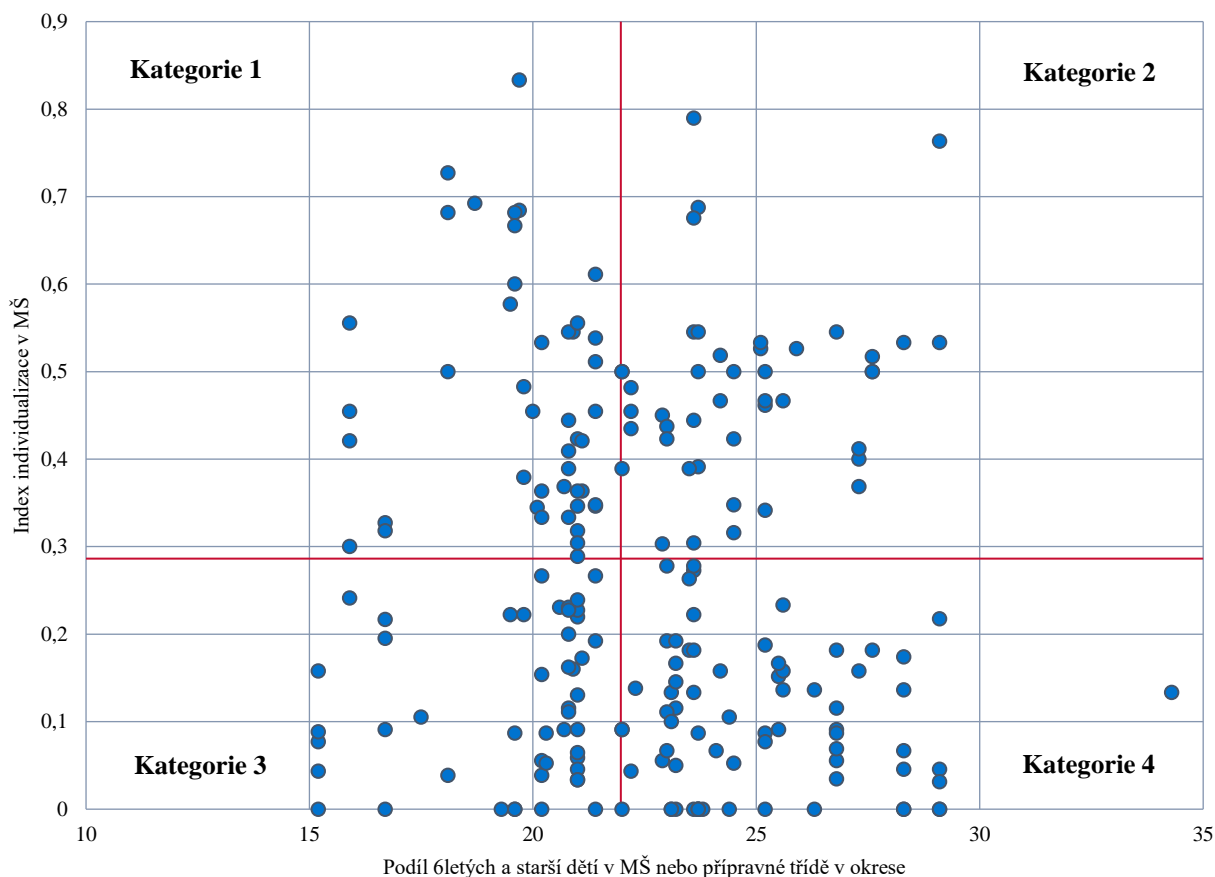
GRAF 28 | Vybrané charakteristiky vzdělávání v mateřských školách – výskyt jevů (v %)

Pozn.: Položky jsou seřazeny podle velikosti rozdílu v zastoupení kategorie A a kategorie B.

V závislosti na hodnotě indexu individualizace vzdělávání v mateřských školách³⁴ a na hodnotě podílu 6letých a starších dětí v mateřské škole nebo přípravné třídě v daném okrese lze mateřské školy rozčlenit do kategorií 1 až 4³⁵ zachycených v grafu 29.

³⁴ Index individualizace vzdělávání v mateřských školách je blíže popsán na str. 17.

³⁵ Kategorie jsou tvořeny kvadranty, které jsou definovány průměrnými hodnotami za celou Českou republiku.

GRAF 29 | Kategorizace mateřských škol podle míry individualizace v mateřské škole a podílu dětí s odkladem povinné školní docházky v okrese (v %)

Pozn.: Červeně jsou vyznačeny průměrné hodnoty za celou ČR.

Kategorie 1: mateřské školy, které vykazují vysokou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s nízkou mírou odkladů povinné školní docházky.

Kategorie 2: mateřské školy, které vykazují vysokou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s vysokou mírou odkladů povinné školní docházky.

Kategorie 3: mateřské školy, které vykazují nízkou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s nízkou mírou odkladů povinné školní docházky.

Kategorie 4: mateřské školy, které vykazují nízkou míru individualizace vzdělávání a nacházejí se v okrese s vysokou mírou odkladů povinné školní docházky.

Z hlediska výsledků vzdělávání v mateřských školách lze považovat za optimální, pokud se škola nachází v kategorii 1. Je však evidentní, že významný počet mateřských škol sice dosahuje nadprůměrných hodnot indexu individualizace vzdělávání, nicméně se nachází v okresech s nadprůměrnou mírou odkladů povinné školní docházky (kategorie 2).

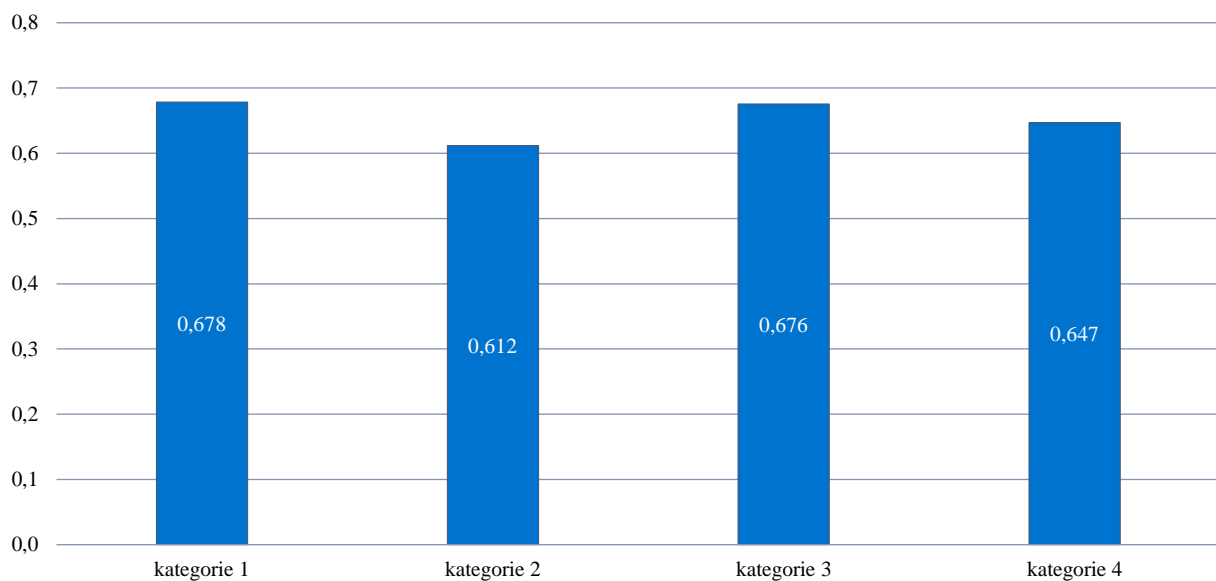
Pozitivně lze v každém případě hodnotit, že v rámci kategorie 1 i kategorie 2 se nachází nezanedbatelný počet škol, které dosahují vysoce nadprůměrného indexu individualizace vzdělávání.

Na straně základních škol pak lze zkonstruovat **index vstřícnosti ZŠ**, vypovídající de facto o míře vstřícnosti, s jakou základní školy přistupují k individualitě dětí, resp. nově nastupujících žáků.

Index vstřícnosti ZŠ je tvořen položkami:

- Průměrný **index individualizace výuky v ZŠ**, který je tvořen položkami z hospitačního záznamu:
 - Při řešení učební úlohy poskytoval učitel vhodnou podporu odpovídající schopnostem žáka, aniž „zužoval“ zadání.
 - Učitel během hodiny specificky pracoval se žáky celého spektra nadání a potřeb.
 - Žáci si v hodině mohli vybírat z úloh odlišné kognitivní náročnosti.
- Při zápisu nejsou použity orientační testy školní zralosti.
- Průměrná míra souhlasu učitelů s výrokem: ZŠ by měla zejména v počátcích své práce s dítětem s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí počítat a promítat je náležitě do individualizace vzdělávání (cílů, forem a metod vzdělávání).

GRAF 30 | Průměrný index vstřícnosti základní školy – v rozdělení podle kategorií mateřských škol



Z grafu 30 je dobře patrné, že vstřícnost základních škol je ovlivněna především tím, v jaké skupině okresů se nachází – zda v okrese s vyšší, nebo naopak nižší mírou odkladů povinné školní docházky. Postoj učitelů je evidentně vstřícnější, pokud se daná základní škola nachází v okrese s nižší mírou odkladů povinné školní docházky, což dokládají téměř identické hodnoty indexu vstřícnosti odpovídající kategorii 1 a kategorii 3.

Postoj základních škol, resp. jejich učitelů je tedy do značné míry ovlivněn podmínkami a situací v dané lokalitě, zejména pokud se jedná o odklady povinné školní docházky. Dokladem toho jsou i různě vysoké hodnoty indexu individualizace výuky v základních školách v okresech s nízkou mírou odkladů povinné školní docházky na jedné straně (kategorie 1: index individualizace výuky v ZŠ 0,417) a v okresech vykazujících vysokou míru odkladů povinné školní docházky na straně druhé (kategorie 2: index individualizace výuky v ZŠ 0,296). Základní školy nacházející se v okresech s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky tak individualizují výuku v menší míře než školy v okresech, ve kterých je míra odkladů nižší.

Souhlas učitelů s názorem, že ZŠ by měla zejména v počátcích své práce s dítětem s přirozenými rozdíly ve vzdělávacích možnostech i výkonech dětí počítat a promítat je náležitě do individualizace vzdělávání (cílů, forem a metod vzdělávání), je nejvíce patrný v těch základních školách, do kterých přicházejí děti z mateřských škol spadajících do kategorie 1 (průměrný souhlas 0,906; 1 = souhlasím, 0 = nesouhlasím). Souhlas učitelů základních škol, do kterých přicházejí děti z mateřských škol s vysokou mírou individualizace vzdělávání, ale nacházejících se v okresech s vyšší mírou odkladů povinné školní docházky, je o něco nižší (kategorie 2 – průměrný souhlas 0,876).

5

Doporučení

5 DOPORUČENÍ

- Podporovat zapojení dětí do předškolního vzdělávání dříve než v pěti letech, a to s ohledem na prokazatelné přínosy dlouhodobější účasti dětí v předškolním vzdělávání.
- Podporovat systematickou realizaci individualizace vzdělávací nabídky založené na kvalitní pedagogické diagnostice předškolních dětí.
- Podporovat pravidelnou komunikaci a spolupráci mateřských a základních škol za účelem zlepšení školní připravenosti dětí a sjednocení pohledu na potřebné schopnosti a dovednosti dětí.
- Podporovat pravidelnou komunikaci a spolupráci mateřských škol se zákonnými zástupci včetně předávání informací o výsledcích vzdělávání dětí, případných vzdělávacích obtížích či nedostatecích ve školní připravenosti.
- V rámci předškolního vzdělávání věnovat větší pozornost rozvoji schopností a dovedností, které jsou základními školami hodnoceny jako nedostatečné, větší důraz klást zejména na logopedickou prevenci a péči. Zajistit provázanost s realizací kvalitní pedagogické diagnostiky.
- Dle možností obohatit nabídku aktivit usnadňujících adaptaci žáků při přechodu do základního vzdělávání.
- Budovat vstřícné prostředí, akceptující různorodost dětí a žáků.
- Posílit další vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na prožitkové učení, divergentní myšlení, oceňování projevů a výkonů dětí vzhledem k jejich možnostem (zohledňujících jejich individualitu).

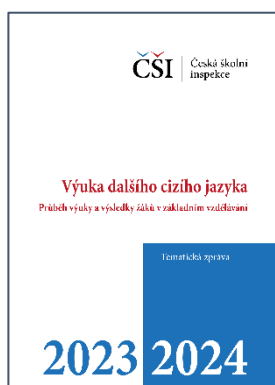
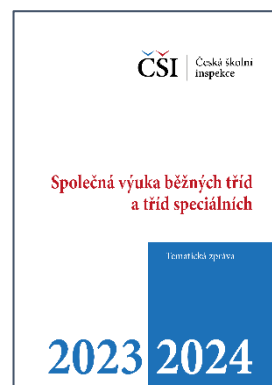
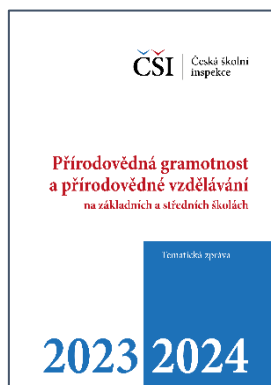
A large, hollow outline of the uppercase letter 'P' is positioned in the upper right quadrant of the page. It is centered vertically between two horizontal gray bars that extend from the left and right edges of the page towards the letter.

Příloha

PŘÍLOHA 1 | Analýzy a publikace České školní inspekce

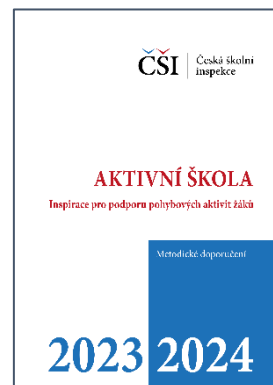
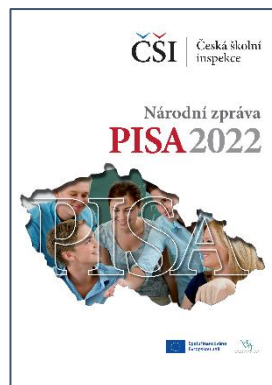
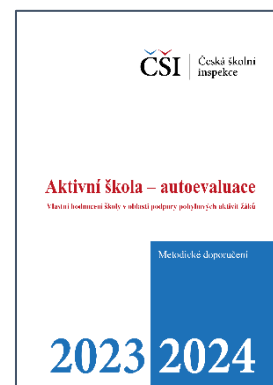
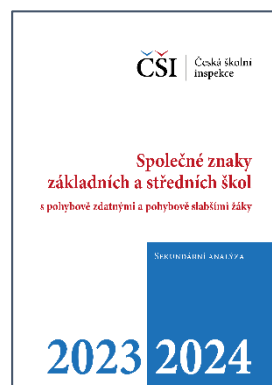
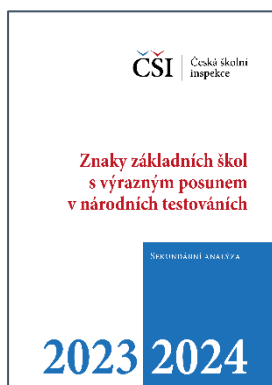
Tematické zprávy

Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.



Další výstupy

Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.



Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, platformě X a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE



ČŠI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace

@CSInspekce

Česká školní inspekce je správním úřadem ČR provádějícím hodnocení a kontrolu kvality a efektivitu vzdělávání.



The screenshot shows the YouTube channel page for 'Česká školní inspekce'. The channel name is at the top, followed by navigation tabs: DOMOVSKÁ STRÁNKA, VIDEA, PLAYLISTY, KANÁLY, and INFORMACE. A search icon is also visible. The main video featured is 'České školství v mapách', which has 1,161 views and was uploaded 5 months ago. The video description includes: 'Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Charakteristiky českých vzdělávacích dat na úrovni okresů. Množství dosud nezveřejněných dat a informací v podobě přehledných kartogramů. Zaměření na mateřské, základní i střední školy.'

Informační a metodické weby

www.csicr.cz

ČSĪ Česká školní inspekce

KARIÉRA | VEŘEJNÉ ZAKÁZKY | OTEVŘENÝ ÚŘAD | INFORMAČNÍ SYSTÉMY | KONTAKTY



Základní informace

Registr inspekčních zpráv

Dokumenty

Metodický portál

Vzdělávání v datech

Aktuality

Národní zpráva PISA 2022 Finanční gramotnost
27.06.2024

Národní zpráva přináší přehled nejdůležitějších zjištění z šetření finanční gramotnosti patnáctiletých žáků, které bylo součástí mezinárodního šetření PISA 2022. Ve zprávě ...

[VÍCE >>>](#)

Národní zpráva PISA 2022 Tvůrčí myšlení
18.06.2024

Národní zpráva přináší přehled nejdůležitějších zjištění z šetření tvůrčího myšlení patnáctiletých žáků, které bylo součástí mezinárodního šetření PISA 2022. Tato inovativní ...

[VÍCE >>>](#)

Školy, do kterých se žáci těší – inspirace ze škol a pro školy
11.06.2024

Nový analyticko-metodický materiál České školní inspekce se zaměřuje na podporu wellbeingu ve školách a přináší pedagogické veřejnosti ucelený pohled na toto téma v národním i ...

[VÍCE >>>](#)

www.kvalitniskola.cz

ČSĪ Česká školní inspekce



Vlastní hodnocení

Nástroje pro vlastní hodnocení

Kritéria hodnocení

Externí hodnocení

Náměty a inspirace

O portálu

Cílem metodického portálu připraveného Českou školní inspekcí je maximální podpora škol a školských zařízení (na většině místech portálu pro zjednodušení jen "škola"), jejichž ...

[VÍCE >>>](#)

Jak pracovat s portálem

Metodický portál Kvalitní škola byl připraven tak, aby byl co nejvíce užitečným nástrojem pro ředitele škol a učitele, kteří usilují o průběžné zvyšování kvality vzdělávání ve škole, v níž ...

[VÍCE >>>](#)

Jak na vlastní hodnocení školy

Vlastní hodnocení je proces, který je vždy vázán na specifické podmínky a potřeby konkrétní školy a ze své podstaty není nikdy ukončen. I přes tuto náročnost nabízí metodický portál Kvalitní ...

[VÍCE >>>](#)

Česká školní
inspekceMINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

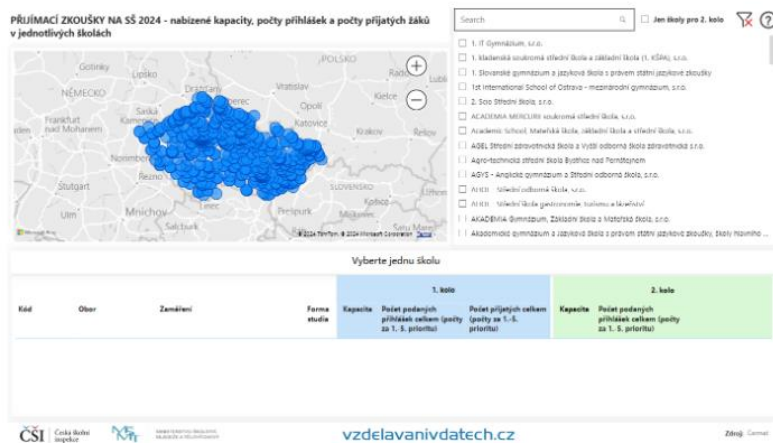
vzdelavaniivdatech.cz

Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnocících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje relevantní data a informace o vzdělávání v České republice. Ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata optikou situace v jednotlivých územích, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Cílem České školní inspekce je nabídnout veřejnosti zajímavý nástroj využitelný při podpoře vzdělávání v České republice a při snahách o kontinuální zvyšování jeho kvality a efektivity ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.

Platforma vzdelavaniivdatech.cz je koncipována jako celoresortní nástroj pro prezentaci důležitých vizualizovaných dat a zjištění různého charakteru, kterými resort školství, mládeže a tělovýchovy disponuje. Postupně tak vedle dat a zjištění České školní inspekce budou v mapách přibývat další vizualizovaná data a zjištění pocházející jak ze zdrojů Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, tak ze zdrojů dalších organizací v jeho působnosti.

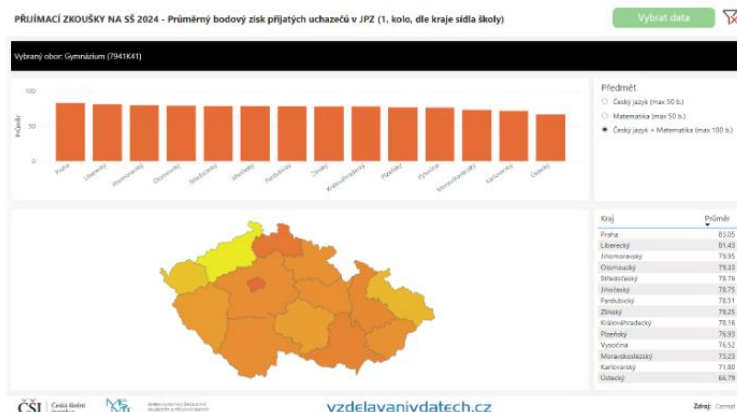
NOVĚ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA SŠ 2024 – nabízené kapacity, počty přihlásek a počty přijatých žáků v jednotlivých školách

Změna ve způsobu podávání přihlásek na střední školy v roce 2024 spojená s možností podávat přihlášky elektronicky prostřednictvím systému DIPSY (CERMAT), který uchovává také údaje o přijatých uchazečích, umožňuje prezentaci vybraných dat a informací týkajících se podaných přihlásek pomocí různých vizualizací. Díky této vizualizaci je možné seznámit se s nabízenou kapacitou jednotlivých oborů konkrétní střední školy v porovnání s počtem přihlásek, které byly uchazeči podány, a to za 1. i 2. kolo přijímacího řízení. Pro 1. kolo jsou doplněny i počty přijatých žáků.



NOVĚ PŘIJÍMACÍ ZKOUŠKY NA SŠ 2024 – průměrný bodový zisk přijatých uchazečů v JPZ (1. kolo, dle kraje sídla školy)

Následující vizualizace umožňuje identifikovat krajské rozdíly průměrného bodového zisku přijatých uchazečů (ke studiu jednotlivých oborů) v ttech jednotné přijímací zkoušky (český jazyk, matematika).





www.csicr.cz