



Česká školní  
inspekce

TEMATICKÁ ZPRÁVA

---

# Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách

Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021

| srpen 2021

2020/2021



## Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách

Přístupy a postupy škol na konci 2. pololetí školního roku 2020/2021

### **Tematická zpráva**

---

Mgr. Tomáš Pavlas

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

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

© Česká školní inspekce, Praha 2021

ISBN: 978-80-88087-53-3 (vázáno)

ISBN: 978-80-88087-52-6 (online ; pdf)

ISBN: 978-80-88087-54-0 (online ; ePub)



## Obsah

1	ÚVOD .....	6
2	SHRnutí HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ .....	8
3	VYUŽITÍ METODICKÉHO DOPORUČENÍ MŠMT PRO NÁVRAT ŽÁKŮ DO ŠKOL .....	12
4	REALIZACE ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ .....	16
5	TŘÍDNÍ UČITELÉ V OBDOBÍ PO NÁVRATU ŽÁKŮ .....	20
6	KOMUNIKACE S RODIČI .....	24
7	REFLEXE A DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY .....	28
8	VZDĚLÁVACÍ ROZDÍLY MEZI ŽÁKY PO OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ .....	32
9	ZÁVĚR A DOPORUČENÍ .....	36



# 1

## Úvod

# 1 ÚVOD

Ve školním roce 2020/2021 byla v důsledku mimořádných opatření vlády České republiky a Ministerstva zdravotnictví České republiky proti šíření nemoci covid-19 na většině základních škol (dále i „ZŠ“) a středních škol (dále i „SŠ“) v České republice od října 2020 až do dubna a května 2021 realizována výuka žáků převážně distančně<sup>1</sup>.

Období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání po rozvolnění vládních opatření ke konci školního roku tak představovalo mimořádně důležitou etapu, během níž bylo možné alespoň částečně identifikovat konkrétní a viditelné dopady dlouhotrvajícího uzavření škol pro prezenční výuku na jednotlivé žáky. Jakkoli má část škol dobré a dlouhodobé zkušenosti s adaptačním obdobím pro své žáky po letních prázdninách, návrat žáků do škol po dlouhém období distanční výuky byl principiálně zcela odlišnou procedurou, už jenom proto, že žáci a učitelé před sebou neměli celý školní rok, ale jen několik posledních týdnů, a v případě posledních ročníků středních škol bylo toto období spojeno s realizací maturitních a závěrečných zkoušek. Žáci, ale i učitelé se navíc k prezenční výuce vraceli po prakticky rok trvajícím období výrazných omezení všeho, na co dosud byli všichni ve vzdělávání i osobním životě zvyklí.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále i „MŠMT“) ve spolupráci s Českou školní inspekcí (dále i „ČŠI“) a Národním pedagogickým institutem (dále i „NPI“) zpracovalo a v březnu 2021 vydalo podrobný metodický dokument poskytující školám pedagogické náměty a pedagogická doporučení právě pro období návratu žáků k prezenční výuce ([-zde-](#)) a výrazně školám doporučilo, aby se těmito podklady inspirovaly a po návratu žáků do škol postupovaly v jejich intencích.

Česká školní inspekce současně připravila tematické šetření zaměřené právě na sledování postupů a přístupů škol po návratu žáků k prezenční docházce, na pozadí pedagogických doporučení obsažených ve zmiňované metodice. Do šetření, které se konalo v období měsíce června 2021, bylo zapojeno 1 465 základních škol a 540 středních škol<sup>2</sup>. Česká školní inspekce během tohoto šetření vedla řízený rozhovor s řediteli škol a zjišťovala kvalitativní informace také prostřednictvím dotazníků pro třídní učitele<sup>3</sup>. Po rozhovoru s vedením školy Česká školní inspekce zhodnotila situaci a podle potřeby ihned doporučila vhodné postupy vztahující se k návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání, případně s ředitelem školy dále diskutovala všechna témata, která bylo v dané škole potřeba dořešit. Tematické šetření bylo realizováno plně on-line, aby byla minimalizována zátěž škol v tomto období, které pro ně samozřejmě bylo velmi náročné a které navíc plynule navázalo na období distančního vzdělávání, jež kladlo na školy rovněž mimořádné nároky. V každém případě však bylo potřeba situaci po návratu žáků do škol sledovat a vyhodnotit, zejména proto, aby na příslušná zjištění bylo možné reagovat v rámci přípravy školního roku 2021/2022, a to jak na úrovni řízení vzdělávací soustavy jako celku, tak na úrovni jednotlivých škol.

Předkládaná tematická zpráva tak představuje hlavní zjištění a závěry z realizované tematické inspekční činnosti zaměřené na období po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci školního roku 2020/2021, v kontextu sledování dopadů distančního vzdělávání, a poskytuje také několik doporučení směrem k příštímu školnímu roku 2021/2022 jak pro samotné školy, tak pro jejich zřizovatele a pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Součástí tematické zprávy jsou také příklady konkrétních přístupů, postupů a názorů ředitelů škol a učitelů, které jsou pro přehlednost uváděny v rámečcích a kurzívou.

<sup>1</sup> Od nástupu pandemie nemoci covid-19 na jaře 2020 Česká školní inspekce realizaci distančního vzdělávání systematicky sledovala a vyhodnocovala a průběžně poskytovala školám metodickou podporu. Poslední tematická zpráva reflektující distanční vzdělávání na základních a středních školách v kontextu ročních zkušeností škol s touto formou výuky byla vydána v březnu 2021 a k dispozici je [-zde-](#), tematické zprávy popisující realizaci distančního vzdělávání na základních a středních školách na jaře 2020 jsou ke stažení [-zde-](#) a [-zde-](#). Obdobně Česká školní inspekce sledovala distanční vzdělávání poskytované ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 základními uměleckými školami ([-zde-](#)).

<sup>2</sup> Šlo o reprezentativní výběr škol různé velikosti, různé lokalizace, různých zřizovatelů, s různými přístupy, úspěchy i komplikacemi při realizaci distančního vzdělávání apod.

<sup>3</sup> Dotazník vyplnilo 27 815 učitelů, z toho 12 230 učitelů působících na 1. stupni základních škol, 9 779 učitelů působících na 2. stupni základních škol a 5 806 učitelů působících na středních školách.





# 2

## Shrnutí hlavních zjištění

## 2 SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ

Na období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci školního roku 2020/2021 bylo třeba se řádně připravit, protože bylo zřejmé, že toto období bude pro školy, jejich ředitele a učitele pokračováním velmi náročných úkolů spojených v uplynulých měsících s realizací distančního vzdělávání jako takového, a perspektivně pak s řešením jeho dopadů. Z tematické inspekční činnosti vyplynulo, že metodické doporučení k návratu žáků do škol zpracované ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a Národního pedagogického institutu bylo pro většinu škol velmi dobrým vodítkem a vhodnou podporou pro úspěšné zvládnutí tohoto období. Většina třídních učitelů, jejichž role byla právě v tomto období zcela zásadní, se s obsahem metodického doporučení seznámila a při své pedagogické práci minimálně některá z nabízených doporučení využívala. Na druhou stranu je potřeba uvést, že více než desetina třídních učitelů se s metodickým doporučením k návratu neseznámila vůbec.

Velmi pozitivním zjištěním je skutečnost, že téměř všechny základní a střední školy po návratu žáků do škol realizovaly nějaké adaptační období, a to ve většině případů dokonce v parametrech odpovídajících metodickému doporučení. Z výpovědí třídních učitelů plyne, že k adaptaci byly uplatňovány většinou dva hlavní přístupy. Jeden se zaměřoval více na přizpůsobení se systému prezenční výuky ze strany žáků, na jejich opětovné zapojení do prezenční výuky, na obnovení jejich návyků spojených s organizací prezenční výuky a s pravidelným plněním povinností apod. Druhý se pak orientoval více na jednotlivé žáky a jejich konkrétní potřeby a akcentoval např. minimalizaci stresu pramenícího z nejistoty, jak bude konec školního roku v prezenčním režimu vypadat, a navození přátelské atmosféry poté, kdy se po velmi dlouhé době prezenčně zase všichni setkali ve škole.

U více než pětiny základních škol a u více než dvou pětin středních škol byla délka adaptačního období naopak omezena pouze na jeden týden a někdy i na období kratší než týden, což s ohledem na délku trvání období distanční výuky určitě nebylo pro adekvátní adaptaci žáků dostatečné.

Před návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání panovala u značné části odborné veřejnosti i u mnoha žáků a jejich zákonných zástupců (dále i „rodiče“) obava, jak moc budou učitelé ve zbývajících týdnech prezenční výuky usilovat o rychlé získání podkladů pro klasifikaci – jinak řečeno, jak moc a jak rychle budou zkoušet a psát testy. V tomto ohledu je pozitivní, že většina základních i středních škol provedla minimálně pro adaptační období v získávání podkladů pro klasifikaci určitá omezení, jakkoli byly bohužel zaznamenány i školy, kde tomu tak nebylo a kde urputnost při shromažďování klasifikačních podkladů byla za hranou akceptovatelnosti ve vztahu k předešlému náročnému období.

Specifickou roli v adaptačním období měli třídní učitelé, kteří by měli žáky znát nejlépe. Z tohoto pohledu je překvapivým zjištěním nízké využívání většího počtu třídnických hodin, které byly ideálním prostředím pro rozvoj komunikace mezi žáky, pro normalizaci vztahů, pro vzájemné diskuse a pro celkovou adaptaci žáků. Třetina škol navíc v adaptačním období třídního učitele výrazněji nevyužívala vůbec. Posílení role třídních učitelů v příštím školním roce 2021/2022 a posílení vnímání důležitosti třídních učitelů při řešení dopadů distančního vzdělávání ze strany ředitelů škol tak bude z pohledu České školní inspekce velmi důležité.

Po celou dobu distančního vzdělávání byla naprosto zásadní komunikace školy s rodiči, která samozřejmě hrála velmi důležitou roli i při přípravě návratu žáků do škol. Většina ředitelů škol využívala k informování rodičů o záležitostech souvisejících s návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání obvyklé způsoby komunikace, většinou prostřednictvím internetu a obecně on-line nástrojů. Třídní schůzky, které považovala zhruba polovina třídních učitelů za jeden ze zásadních způsobů komunikace s rodiči, ovšem část ředitelů škol za významný a efektivní komunikační nástroj nepovažovala. Celkově byly třídní schůzky s rodiči využívány v relativně velmi nízké míře, i přesto, že mohly být organizovány on-line, a tedy bez rizika koncentrace osob ve škole. Nízký výskyt realizace třídních schůzek dokládá podcenění přímé a otevřené komunikace s rodiči žáků na některých školách, přičemž v těchto školách zpravidla docházelo i k nedostatečnému využívání videokonferenčních systémů pro komunikaci s rodiči žáků již v průběhu distanční výuky.

Více než 95 % ředitelů škol se věnovalo společné, bezprostřední a celkové reflexi distanční výuky s učiteli v době návratu žáků a při reflexi zohledňovali také názory a postoje žáků. Pozornost věnovalo vedení většiny škol také potřebám jednotlivých učitelů, kdy kromě obvyklých způsobů kolegiální podpory na poradách nebo v předmětových komisích se na významné skupině škol konaly specifické akce určené k podpoře učitelů, jako třeba různé zaměřené teambuilding nebo nabídka konzultací s psychologem a jinými experty.

Jedním z nejzásadnějších témat v uplynulém školním roce byla problematika vzdělávacího obsahu, jeho výběru, prioritizace, upozadění některých témat apod. tak, aby distanční výuka byla udržitelná a pro žáky přínosná. V tomto ohledu je pozitivním zjištěním skutečnost, že zhruba v 80 % škol učitelé vzdělávací obsah ve spolupráci s vedením školy nebo s předmětovými komisemi upravovali i pro návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání tak, aby v čase do konce školního roku byli žáci vzdělávání skutečně jen v tématech, které jsou stěžejní a důležité pro další návaznost a další

vzdělávání a aby byl dostatečný prostor na procvičování a opakování stěžejního učiva probraného během distanční výuky.

Velmi důležitým tématem v období distančního vzdělávání bylo také hodnocení žáků a zpětná vazba, která jim měla být poskytována. Většina škol zůstávala v kritériích pro hodnocení u takových kritérií, která jsou obvyklá (účast na výuce, aktivita, plnění úkolů apod.), a jen méně než polovina škol zařazovala i kritéria více zohledňující efektivitu práce při distanční výuce (např. schopnost organizovat si čas a učení, vyšší míra odpovědnosti za vlastní vzdělávání, spolupráce v on-line prostředí apod.). Přestože je podíl škol, které využívaly i jiné formy závěrečného hodnocení než klasifikaci stále velmi nízký, pozitivní je, že průběžně dochází k jeho postupnému zvyšování. V období distančního vzdělávání se některým školám totiž osvědčily i jiné formy hodnocení, zejména hodnocení slovní nebo alespoň slovní komentáře doprovázející klasifikaci, a proto o jejich využití tyto školy často uvažují i pro období standardního prezenčního vzdělávání.

V segmentu středního vzdělávání byla velkým tématem dlouhodobá absence odborného výcviku. Z vyjádření ředitelů středních škol i třídních učitelů však vyplývá, že jen pro méně než čtvrtinu středních škol představovala absence odborného výcviku tak zásadní problém, aby jej museli přesunout do období letních prázdnin, nebo dokonce až do dalšího školního roku.

Podíváme-li se na podíl žáků se značnými mezerami v probraném učivu, pak z vyjádření učitelů vyplývá, že v absolutních číslech jde odhadem minimálně o 14,5 tisíc žáků na prvním stupni základních škol, 22 tisíc žáků na druhém stupni základních škol a 18 tisíc žáků navštěvujících střední školy<sup>4</sup>. Tito žáci mají dle vyjádření učitelů navíc tak rozsáhlé mezery, že na vyřešení jejich situace bude třeba počítat nejméně ještě s celým školním rokem 2021/2022. Nejvíce takových žáků uváděli učitelé v Ústeckém, Libereckém, Karlovarském a Královéhradeckém kraji. Šlo však pouze o prvotní odhady a indikace učitelů a je třeba počítat s tím, že vyhodnocení vzdělávacího pokroku u jednotlivých žáků bude potřeba věnovat i období po začátku nového školního roku, a lze také předpokládat, že počet žáků, kteří budou vyžadovat intenzivnější podporu, bude nakonec ještě vyšší.

S tím samozřejmě souvisí i podpora připravovaná ze strany MŠMT pro doučování žáků, kdy většina ředitelů škol očekává adekvátní finanční pomoc ze strany státu právě pro nastavení všech nezbytných podmínek pro úspěšné vyrovnávání rozdílů a nedostatků ve znalostech a dovednostech jednotlivých žáků v příštím školním roce.

I když distanční výuka přinesla řadu příležitostí pro inovace ve vzdělávání a pozitivní zkušenosti bude nepochybně vhodné využít i v následujícím období, je jasné, že extrémní délka období, ve kterém neprobíhala prezenční výuka, znamenala výrazný zásah dotýkající se vzdělávacího procesu u celé jedné generace žáků<sup>5</sup>. Samozřejmě dopady na jednotlivé žáky jsou a budou značně diferencované, někde zanedbatelné a snadno napravitelné, jinde naopak zcela zásadní. Distanční výuka totiž ještě více zvýraznila některá slabá místa vzdělávacího systému, o kterých se dlouhodobě diskutuje a mezi něž patří právě výrazné nerovnosti ve vzdělávání, v jeho kvalitě a efektivitě, a také přítomnost faktorů, které v jednotlivých regionech vzdělávání silně ovlivňují. Právě akcent na snižování nerovností a reflexi regionálních specifik ve vzdělávání bude při řešení dopadů pandemie nemoci covid-19 v oblasti vzdělávání velmi podstatný.

<sup>4</sup> Ve školním roce 2020/2021 navštěvovalo základní školy více než 550 tisíc žáků na prvním stupni, více než 440 tisíc žáků na druhém stupni a střední školy více než 390 tisíc žáků.

<sup>5</sup> Kromě věcných dopadů je potřeba brát v potaz také ekonomické dopady dlouhého období uzavření škol pro prezenční výuku tak, jak je kalkuluje např. Institut pro demokracii a ekonomickou analýzu při CERGE-EI (-zde-).



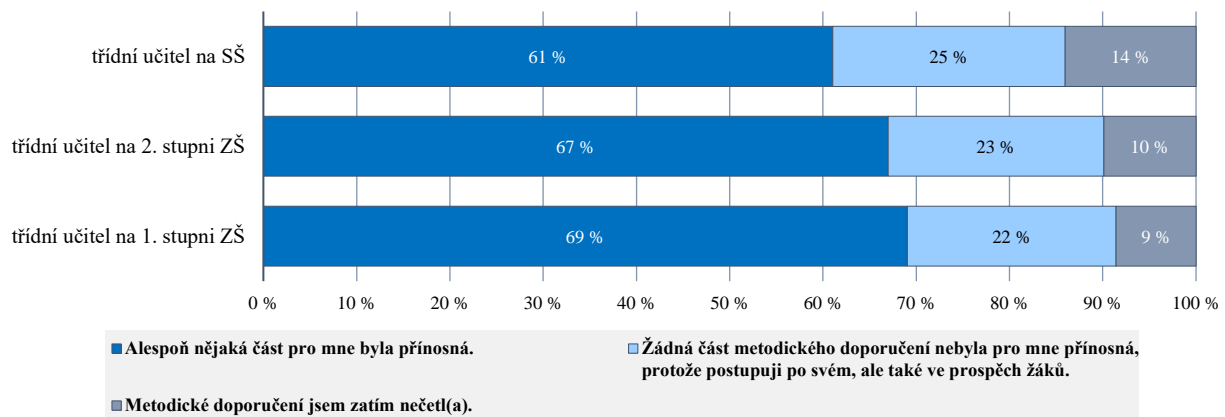
# 3

## Využití metodického doporučení MŠMT pro návrat žáků do škol

### 3 VYUŽITÍ METODICKÉHO DOPORUČENÍ MŠMT PRO NÁVRAT ŽÁKŮ DO ŠKOL

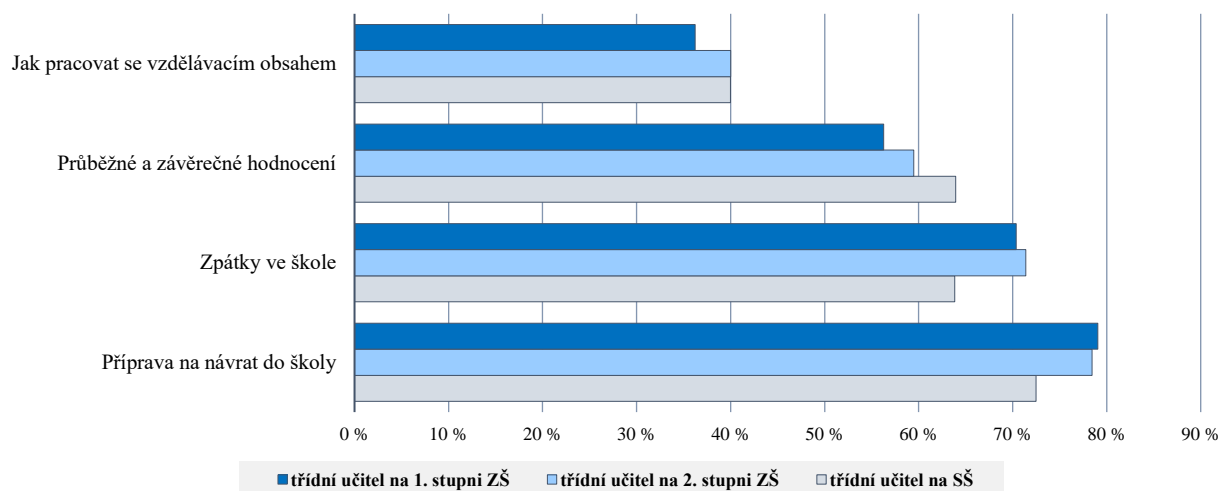
Jak již bylo uvedeno, podpoře škol ve složité situaci po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání bylo cíleně věnováno samostatné metodické doporučení zpracované ze strany MŠMT, ČŠI a NPI, v konzultaci s odbornými školskými asociacemi, řediteli škol, učiteli i zástupci zřizovatelů. V souladu s tímto doporučením, minimálně v jeho stěžejních pasážích, postupovalo dle jejich vyjádření více než 90 % ředitelů základních škol a zhruba 85 % ředitelů středních škol a na základě vyhodnocení všech sledovaných postupů, přístupů a aspektů v rámci řízeného rozhovoru s ředitelem školy i po vyhodnocení dotazníků pro třídní učitele v kontextu celkového posouzení přístupu školy k návratovému období se jeví tyto podíly jako odpovídající skutečnosti. Odlišný postup pak volili ředitelé nejčastěji z důvodu kratšího adaptačního období, než byla doporučovaná délka, případně v situaci, kdy byla škola svým pedagogickým přístupem odlišná a vycházela z jinak nastavených způsobů práce. U středních škol vedly k odlišnostem oproti metodickému doporučení k návratu žáků zejména jiné formy vzdělávání, než je to denní, a také organizace maturitních a závěrečných zkoušek, které většinou znamenaly nutnost zkrácení adaptačního období.

**GRAF 1** / Přínos metodického doporučení k návratu žáku (dle hodnocení učitelů)



Z hodnocení učitelů plyne, že pro ně v období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání byly ze všech částí metodického doporučení nejpřínosnější kapitoly zaměřující se na přípravu na vlastní návrat a také doporučení pro období bezprostředně po návratu žáků do škol. Pro učitele středních škol pak bylo přínosné i doporučení vztahující se k průběžnému a závěrečnému hodnocení. Naopak nejméně využívanou částí byla kapitola metodického doporučení věnovaná práci se vzdělávacím obsahem.

**GRAF 2** | Přínos jednotlivých částí metodického doporučení k návratu žáku do škol (dle hodnocení učitelů)




Porovnáme-li zjištění vztahující se ke školnímu roku 2019/2020<sup>6</sup>, kdy bylo školám doporučováno neprobírat vše podle školního vzdělávacího programu a redukovat vzdělávací obsah jen na to skutečně zásadní, tak i přesto, že šlo o nejméně využívanou část metodického doporučení, lze vysledovat větší zájem škol i o témata související s redukcí vzdělávacího obsahu. Tento zvýšený zájem zřejmě souvisí jednak s délkou období distanční výuky a jednak s konkrétnější podobou nabízených doporučení.

---

<sup>6</sup> Více v tematické zprávě ČŠI reflektující zkušenosti žáků a učitelů základních škol s distanční výukou ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 (-zde-).





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

## Realizace adaptačního období

## 4 REALIZACE ADAPTAČNÍHO OBDOBÍ

Dle vyjádření jejich ředitelů výrazná většina základních škol (98 %) i středních škol (92 %) adaptační období v nějaké podobě realizovala. Hlavním smyslem a cílem tohoto období pro ředitele škol zapojených do tematického šetření byla určitá aklimatizace žáků a jejich plynulý přechod do běžné výuky (takto to uváděli zhruba tři ze čtyř ředitelů ZŠ i SŠ). Druhým nejčastějším cílem byla cílená socializace žáků po dlouhém období distanční výuky (uvedla polovina ředitelů ZŠ a zhruba čtvrtina ředitelů SŠ) a třetím nejčastěji zmiňovaným cílem byla společná reflexe distanční výuky a srovnání úrovně znalostí a dovedností žáků ve třídách (uvedla více než čtvrtina ředitelů ZŠ i SŠ).

Mezi nejčastější cíle adaptačního období, které uváděli dotazovaní třídní učitelé, patřil návrat do standardního školního režimu (uvedlo jej 15 % třídních učitelů).

*Aby se žáci s co nejmenšími problémy vrátili do běžného školního vyučování a opět si navykli na prezenční režim výuky.*

*Dát žákům šanci vrátit se k „normálnímu“ režimu.*

*Nabrat tempo, obnovit režim prezenčního vzdělávání.*

Zmiňována byla také podpora vztahů ve třídě (13 % třídních učitelů).

*Podpoření dobrých vztahů mezi žáky – zjištění, jak na tom žáci jsou po psychické, fyzické i vědomostní stránce.*

*Aktivity na posilování vzájemných vztahů ve třídě.*

Nebo snížení stresu z návratu do běžné výuky (13 % třídních učitelů).

*Aby byl minimalizován stres žáků z návratu k běžné výuce i do třídního kolektivu.*

*Cílem bylo minimalizovat stresové situace a poskytnout dostatečný prostor na postupné zapojení do výuky.*

Učitelé dále uváděli také adaptaci žáků na běžnou výuku (11 % třídních učitelů).

*Adaptace žáků na návrat do školních lavic a intenzivní příprava na maturitu.*

*Adaptace žáků na běžnou školní výuku. Plynulé navázání na on-line výuku.*

*Adaptace žáků po on-line výuce.*

Nebo opakování probraného vzdělávacího obsahu (11 % třídních učitelů).

*Aby si žáci zopakovali učivo, kterému neporozuměli v distanční výuce.*

*Intenzivní opakování učiva, které jsme probírali po dobu distanční výuky.*

Objevovalo se také opětovné vytváření školních návyků (9 % třídních učitelů).

*Hlavním cílem je stmelit opět kolektiv a navodit opět sociální návyky.*

*Cílem adaptačního období pro mě osobně bylo dopřát kolektivu znovuoobnovení sociálních vazeb, podpořit žáky v zavedení některých ztracených návyků (zapisování si při výkladu apod.).*

A potřeba zvyknout si na prezenční školní docházku (8 % třídních učitelů).

*Aby si žáci po dlouhé době na distanční výuce zase zvykli na klasickou prezenční výuku.*

*Aby si žáci zvykli na rozvrh v plném rozsahu.*

Někteří učitelé akcentovali vytváření bezpečného prostředí pro žáky (8 % třídních učitelů).

*Navodit pocit žákům, že se vrací do bezpečného a přátelského prostředí.*

*Aby se žáci cítili bezpečně a neměli strach z neúspěchu.*

A také posílení a rozvoj komunikace se žáky (8 % třídních učitelů).

*Cílem byla společná komunikace o radostech i problémech v průběhu distančního vzdělávání.*

*Komunikace se žáky, rozebírání problémů, které situace s covidem přinesla.*

Vzhledem k tomu, že většina třídních učitelů uváděla více cílů, je možné sledovat, které cíle uvádělo zároveň více učitelů a které se naopak společně nevyskytovaly. Častěji byly zároveň uváděny návrat do běžného režimu, zvyknutí si na školní docházku a adaptace na prezenční výuku. Podobně pak vytváření bezpečného prostředí, snížení stresu z návratu do běžné výuky a podpora vztahů ve třídě. Uvedené skupiny cílů nejsou zcela protichůdné a jsou ve shodě s cíli, které uváděli i ředitelé škol. Uvedené zjištění dokládá, že pro část učitelů je položen důraz na podporu organizačního začlenění (vytvoření návyků, návrat do režimu i adaptace), naproti tomu jiná skupina učitelů klade důraz na podporu žáků a jejich celkové pohody (snížení stresu, bezpečné prostředí i podpora vztahů).

Pro adaptační období byla na většině škol (uvedlo to necelých 92 % ředitelů ZŠ a 88 % ředitelů SŠ) společně dohodnuta určitá pravidla, případně byla pravidla stanovena vedením školy. Nejčastěji se pravidla týkala hodnocení žáků v adaptačním období, což uvedli ředitelé z více než tří čtvrtin základních škol a z více než dvou třetin středních škol.

*Diagnostické období do konce června, žáci píšou testy nebo písemné práce pouze za účelem získání zpětné vazby k míře zvládnutí učiva. Tyto práce nejsou hodnoceny známkou, ale jsou ze strany učitelů hodnoceny formativním způsobem.*

Mezi pravidly pro adaptační období byl často uváděn i celkový přístup k žákům, resp. pravidla podporující individuální přístup. Tato pravidla uváděli ředitelé z více než čtvrtiny základních škol a ze dvou pětina středních škol. U základních škol šlo častěji o celkový přístup ke všem žákům, zatímco na středních školách byl častěji obsahem pravidel individuální přístup spočívající většinou v individuálních konzultacích apod.

Čtvrtina ředitelů základních i středních škol uváděla mezi stanovenými nebo dohodnutými pravidly také cílený rozvoj a posílení sociálních vazeb mezi žáky.

*Třídní učitelé mají za úkol nabídnout žákům mimoškolní aktivitu (jednodenní nebo dvoudenní), při ní diagnostikovat třídu a zachytit případné problémy, které se zatím neřešily se školní psychologkou ...*

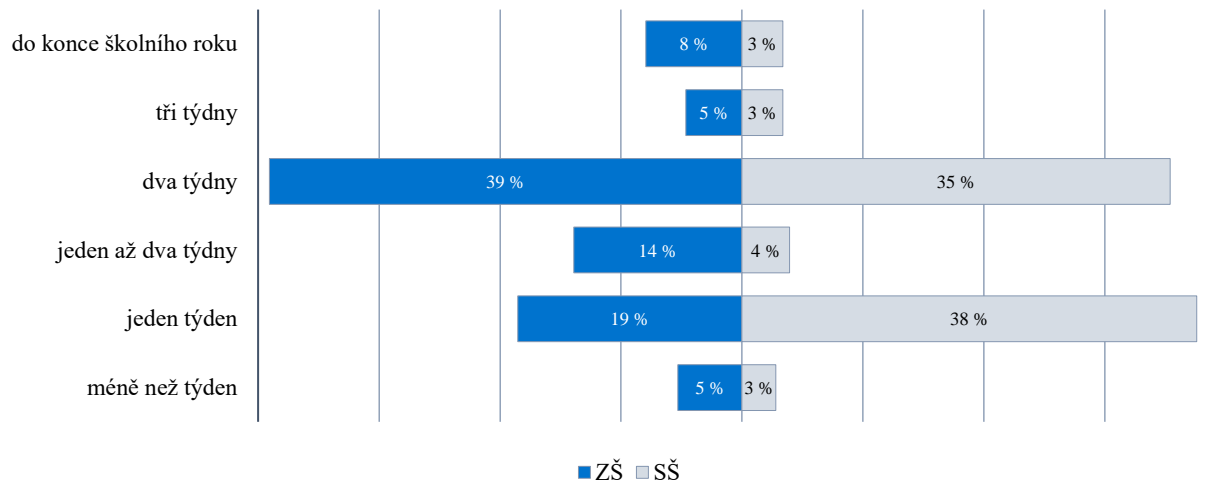
Další oblastí, na kterou se zaměřovali ředitelé škol (uvedla více než pětina ředitelů), byla podpora komunikace mezi žáky i mezi žáky a učiteli.

*Vedení školy vydalo pro pedagogy školy opatření ve věci adaptace žáků po návratu do školy. Škola stanovila pravidla komunikace a spolupráce mezi pedagogy a žáky (adaptační dny s třídním učitelem – aktivity pro utužení třídního kolektivu, pohybové a sportovní aktivity apod.).*

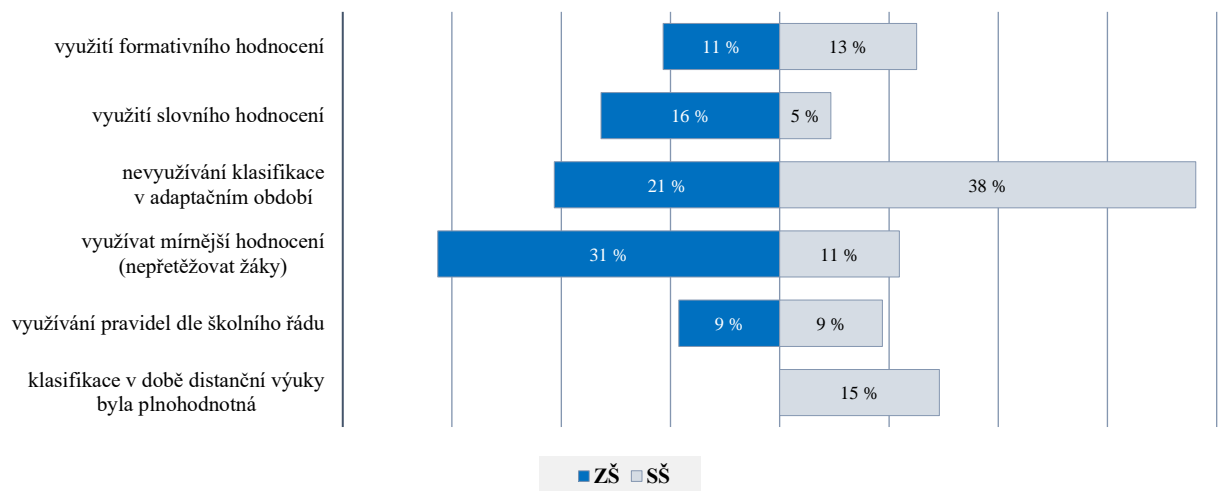
Mezi témata, k nimž byla dohodnuta společná pravidla pro adaptační období nejméně často, patřil cílený monitoring úrovně znalostí a dovedností žáků. Vzhledem k tomu, že pro efektivitu výuky je nutná co nejkvalitnější informace o dosažených znalostech a dovednostech každého jednotlivého žáka, je velkým problémem skutečnost, že se tomuto tématu v adaptačním období ředitelé škol cíleně nevěnovali. Lze samozřejmě předpokládat, že učitelé nějaký monitoring prováděli, nicméně byl evidentně spíše individuální, nekoordinovaný v rámci školy a vyhodnocovaný jen na úrovni jednoho učitele, což podstatně snižovalo jeho význam. Koordinovaný monitoring může učitelům přinést informace o rozdílech mezi třídami v daném předmětu, ale i o celkové úrovni znalostí a dovedností u žáků jedné třídy ve více předmětech.

Pravidla pro adaptační období, která v rozhovoru uváděli ředitelé škol, zřejmě nebyla známá všem učitelům, protože existenci pravidel pro adaptační období potvrdilo jen 70 % třídních učitelů ze základních škol a 64 % třídních učitelů ze středních škol. Uvedený rozpor je pravděpodobně způsoben nejednotným vnímáním existence pravidel a souvisí také s rezervami v komunikaci vedení školy a pedagogického sboru, které Česká školní inspekce u některých škol registrovala už při sledování a hodnocení realizace distančního vzdělávání v obou uplynulých školních letech. Ovšem obzvláště v tak náročné době, jako je období po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání, jsou problémy v komunikaci uvnitř školy, mezi vedením školy a učiteli i mezi učiteli navzájem skutečně velkým rizikem.

Délka adaptačního období doporučená v metodice MŠMT byla dva týdny. Z porovnání délky adaptačního období stanoveného na základních a středních školách plyne, že delší adaptační období bylo udržováno častěji na školách základních.

**GRAF 3 | Délka adaptačního období na základních a středních školách**

Z vyjádření ředitelů základních škol (83 %) a středních škol (78 %) vyplývá, že pro adaptační období stanovili nebo s pedagogickým sborem dohodli společná pravidla také pro hodnocení žáků. Nejčastěji šlo buď o nevyužívání klasifikace, nebo o mírnější hodnocení. Významná skupina středních škol pak nevyužívala klasifikaci proto, že učitelé měli dostatek klasifikačních podkladů z období distanční výuky.

**GRAF 4 | Dohodnutá doporučení k hodnocení po návratu žáků do škol**

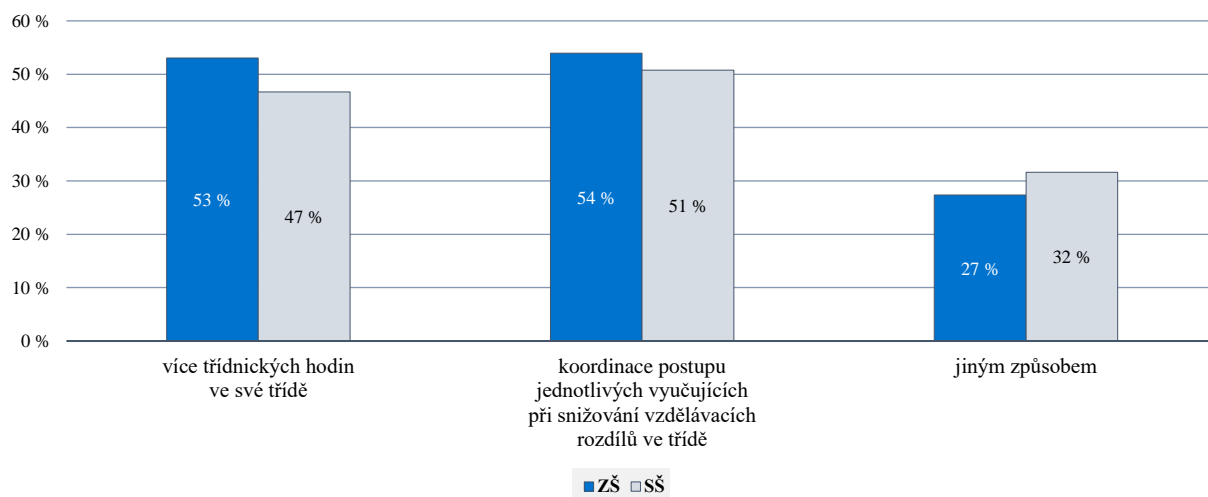
# 5

## Třídní učitelé v období po návratu žáků

## 5 TŘÍDNÍ UČITELÉ V OBDOBÍ PO NÁVRATU ŽÁKŮ

V době distanční výuky, ale i v období po návratu žáků k výuce prezenční, měl významnou roli v celém vzdělávacím procesu třídní učitel. Znalost žáků ze strany třídního učitele mohla být klíčem pro jejich zapojení do distanční výuky, případně třídní učitel mohl pomoci zajistit pro některé žáky ve třídě vytvoření specifických podmínek (např. dohodnout individuální konzultace, specifickou formu komunikace apod.). Jeho role ve škole v době po návratu žáků byla naplňována především v podobě zvýšené komunikace se žáky i ostatními učiteli. Oba úkoly považují ředitelé základních i středních škol za důležité a v řadě škol je naplňovali, resp. měli naplňovat zároveň.

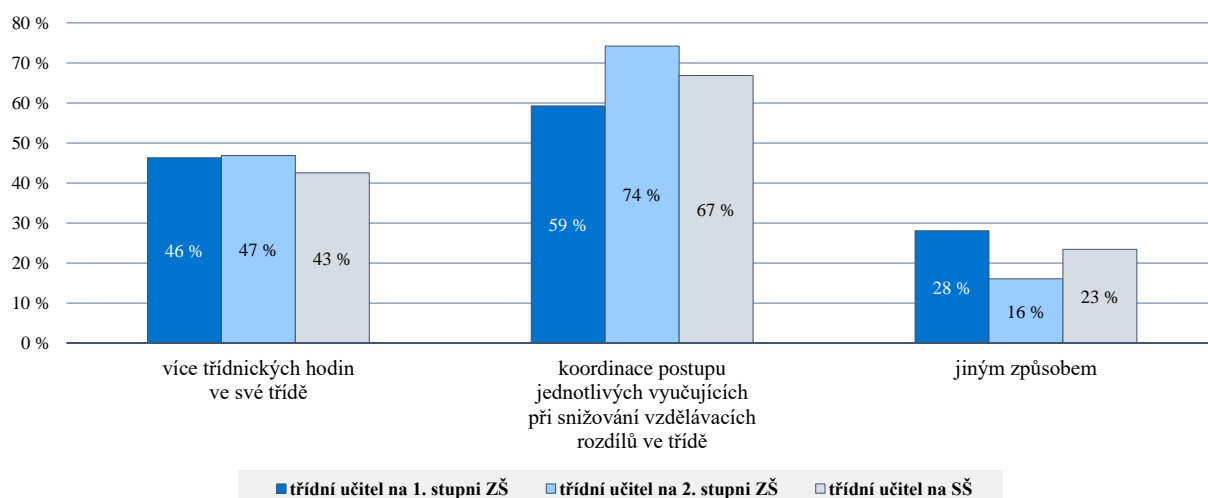
**GRAF 5 | Využití třídních učitelů vedením školy po návratu žáků do školy**



Mezi jiné způsoby podpory žáků poskytované třídními učiteli patřilo i využívání vyučovacích předmětů v rozvrhu, které vyučoval třídní učitel, ke zvýšené komunikaci se třídou. Poměrně běžná byla také intenzivnější spolupráce třídního učitele s asistentem pedagoga, se školním psychologem nebo s dalšími specialisty.

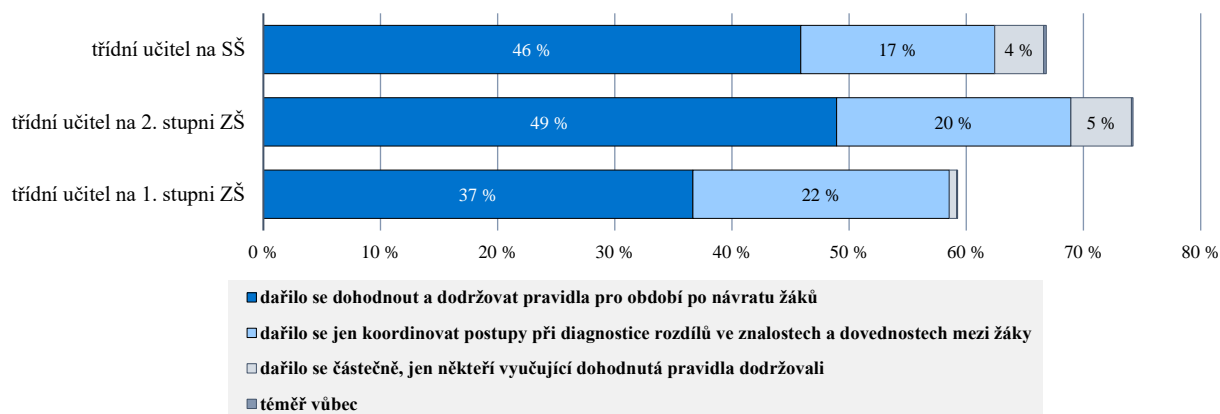
Jako zcela zásadní vnímali třídní učitelé na základních i středních školách koordinaci postupu jednotlivých vyučujících ve třídě a např. učitelé působící na 2. stupni základních škol a na středních školách tento úkol vnímali jako velmi důležitý ještě více než ředitelé jejich škol. Určitým vysvětlením může být to, že tuto činnost často třídní učitelé vykonávají tzv. automaticky, vedení školy o ní ani neví a nepovažuje ji za něco mimořádného. Naopak méně častěji, než tomu bylo ve vyjádřeních ředitelů škol, uváděli třídní učitelé jako stěžejní úkol zvýšení počtu třídnických hodin.

**GRAF 6 | Úkoly třídních učitelů po návratu žáků do školy**



Celkově byl podíl škol, které po návratu žáků k prezenční výuce nastavily zvýšený počet třídnických hodin, relativně nízký. Důvodem je pravděpodobně obava vedení školy z přínosu třídnických hodin pro žáky a preference obvyklého vzdělávacího obsahu v běžných vyučovacích hodinách. Uvedený důvod stojí pravděpodobně i za nižším výskytem většího počtu třídnických hodin v době po návratu žáků na středních školách. Část ředitelů středních škol se domnívá, že si třídní učitelé vše ve své třídě zajistí díky většímu počtu běžných vyučovacích hodin, které se svými žáky mají. Třídní učitelé však byli pod tlakem množství neprobraného obsahu, a tím pádem řada z nich nevytvářela dostatečný prostor v hodině pro řešení témat souvisejících s adaptací žáků.

**GRAF 7 | Úspěšnost koordinace postupu třídního učitele s dalšími vyučujícími ve třídě**



Na většině škol byl tedy třídní učitel v souladu s metodickým doporučením zapojen do adaptace žáků po návratu do škol, ovšem u necelé třetiny škol nebyli třídní učitelé pro úspěšné zvládnutí adaptace žáků výrazněji využíváni a plnili jen své obvyklé povinnosti.







# Komunikace s rodiči

## 6 KOMUNIKACE S RODIČI

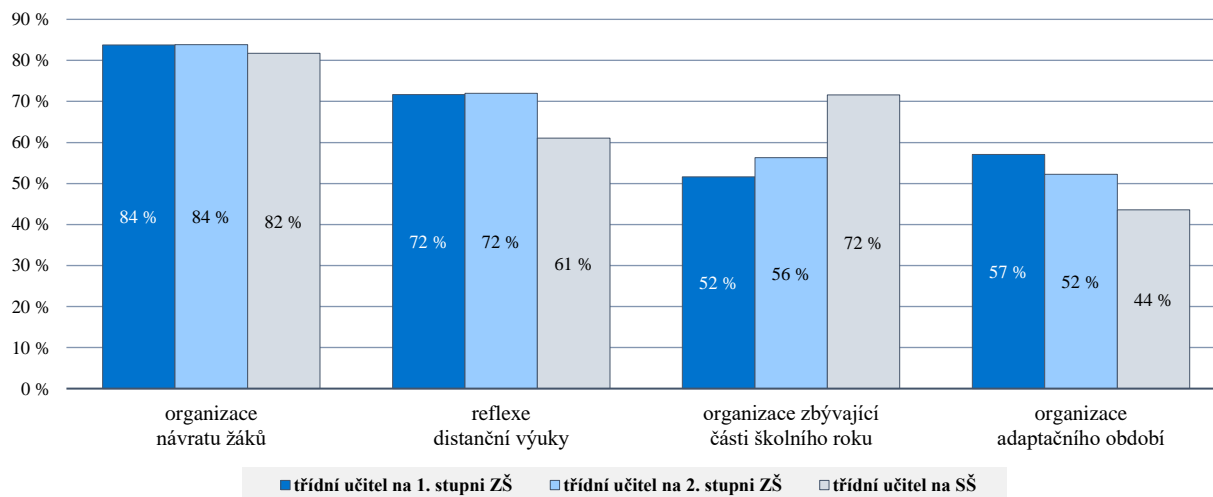
V kontextu dlouhotrvající distanční výuky bylo školám výrazně doporučováno zvýšit intenzitu komunikace s rodiči. Tu ovšem nemohl mít na starost pouze třídní učitel, ale muselo se zapojit i vedení školy a případně také další vyučující.

Nejčastějším komunikačním prostředkem, který využívalo vedení školy k informování rodičů, byly podle očekávání webové stránky školy. Pro tento účel je využily dvě třetiny základních i středních škol. Cílený e-mail s informacemi o návratu žáků do školy využívaly více základní školy (47 %) než školy střední (39 %), naproti tomu informační systém Bakaláři využily střední školy častěji (36 %) než školy základní (21 %). Výraznější rozdíl byl ještě mezi využitím telefonu (ZŠ 23 %, SŠ 15 %) a především u on-line třídních schůzek (ZŠ 20 %, SŠ 15 %). Z ostatních výrazněji využívaných nástrojů komunikace ředitelé ZŠ i SŠ uváděli sociální síť (7 %), různé komunikační platformy, jako je MS Teams (5 %) nebo EduPage (5 %).

V určitém rozporu s vyjádřením ředitelů škol jsou informace od třídních učitelů týkající se organizace třídních schůzek. Na prvním stupni základních škol uvedlo organizování třídních schůzek dokonce 59 % třídních učitelů, na druhém stupni pak 49 % učitelů a na střední škole 46 % třídních učitelů. Rozdíl zřejmě souvisí především s prioritou ředitelů škol, kteří považují pravděpodobně oficiální nástroje (webové stránky, e-mail apod.) za důležitější, a proto třídní schůzky mezi komunikačními nástroji výrazněji neuvádějí. Druhým důvodem určitého rozporu může být fakt, že mezi třídní schůzky zaměřené na návrat žáků k prezenční výuce třídní učitelé uvedli i takové schůzky, které proběhly v době bezprostředně po návratu žáků a nemohly sloužit jako komunikační prostředek pro informování rodičů před návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání.

Obsahem třídních schůzek v období rozvolňování vládních opatření ve školství byly pochopitelně především informace o organizaci návratu žáků k prezenční výuce. Určité rozdíly jsou patrné u témat, jako je reflexe distanční výuky, informace o organizaci zbývajících částí školního roku nebo o organizaci adaptačního období. Zjednodušeně lze tvrdit, že pro třídní učitele na středních školách mělo z uvedených témat nejvyšší prioritu informování o organizaci zbývajících částí školního roku, naopak na základních školách byly třídní schůzky mnohem více zaměřeny na reflexi distanční výuky.

**GRAF 8 | Obsah třídních schůzek v době návratu žáků do školy**



V období po návratu žáků do škol se chystalo ještě intenzivněji komunikovat s rodiči více než 80 % třídních učitelů ze základních škol a necelých 65 % třídních učitelů ze středních škol.

Většina (60 %) ředitelů základních škol zaznamenala ze strany rodičů v souvislosti s návratem žáků do školy nějaké specifické reakce. Část reakcí nebyla ani pozitivní, ani negativní, a některé reakce nesly pozitivní i negativní informaci současně. Více než 25 % ředitelů škol uvedlo, že šlo většinou o pozitivní reakce, naopak většinou negativní reakce deklarovalo zhruba 20 % ředitelů. Níže uvedené příklady dokládají, že negativní reakce byly často spojeny zejména s protiepidemickými opatřeními, které školy musely nastavit a dodržovat.

*Pozitivní reakce rodičů byla například v českém jazyce, ve kterém během distanční výuky vytvářeli kuchařku v on-line prostředí (získali jsme pěknou odezvu na základě místních novin), a zároveň rodiče uváděli i negativní reakce, především na roušky.*

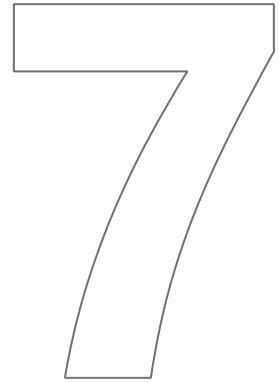
*Odmítnutí prezenční výuky za stávajících pravidel – vládní opatření. Zároveň kladné ohlasy na úroveň distanční výuky.*

Na středních školách zaznamenalo nějakou specifickou reakci rodičů zhruba 38 % ředitelů a podle jejich vyjádření také mírně převažovaly jednoznačně pozitivní ohlasy nad ohlasy jednoznačně negativními.

*Při pravidelném rozepisování dotazníků rodičům zaznamenala škola pozitivní ohlasy na průběh vzdělávání.*

*Obecně vnímáme komunikaci s rodiči nejen jako daleko intenzivnější, ale také pozitivní v době DV i v adaptačním období.*



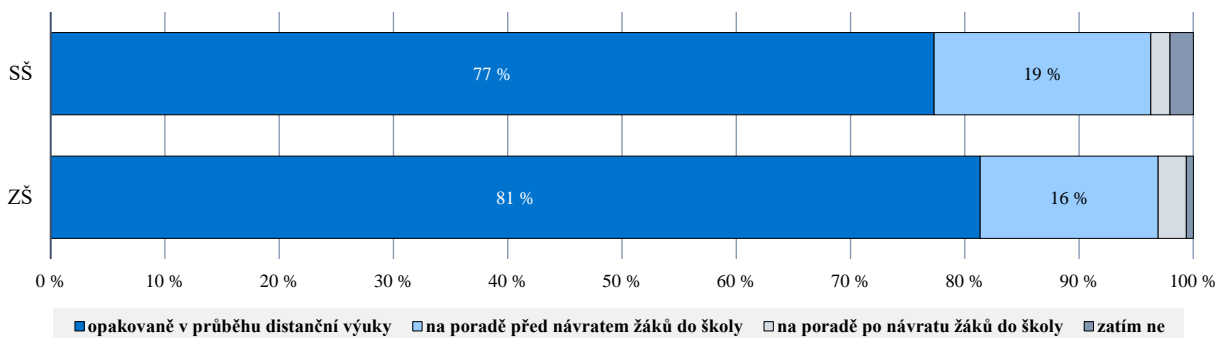


# Reflexe a dopady distanční výuky

## 7 REFLEXE A DOPADY DISTANČNÍ VÝUKY

Distanční výuka přirozeně pro většinu učitelů znamenala zvýšenou míru zátěže spojenou s odlišnými formami komunikace, s minimalizací sociálního kontaktu, s nutností proměny výukových a ověřovacích metod tak, aby byly funkční i v on-line prostředí apod. Pro maximální přínos ke zkvalitnění pedagogické práce učitelů a pro minimalizaci negativních dopadů má velký význam reflexe zátěžového období. Většina ředitelů škol uvedla, že se v nějaké míře společně reflexi období distančního vzdělávání po návratu k prezenčnímu režimu ve škole věnovali, je však zřejmé, že přínos takové reflexe pro učitele a kvalitu výuky byl na jednotlivých školách různý. Teprve následující období ukáže, do jaké míry se mimo jiné i díky adekvátní reflexi celého období distančního vzdělávání podařilo využít získaných zkušeností, těch negativních i těch pozitivních, pro zvýšení kvality a efektivity vzdělávání a pro úspěšné řešení dopadů distanční výuky.

**GRAF 9 | Realizace společné reflexe distanční výuky na úrovni školy**



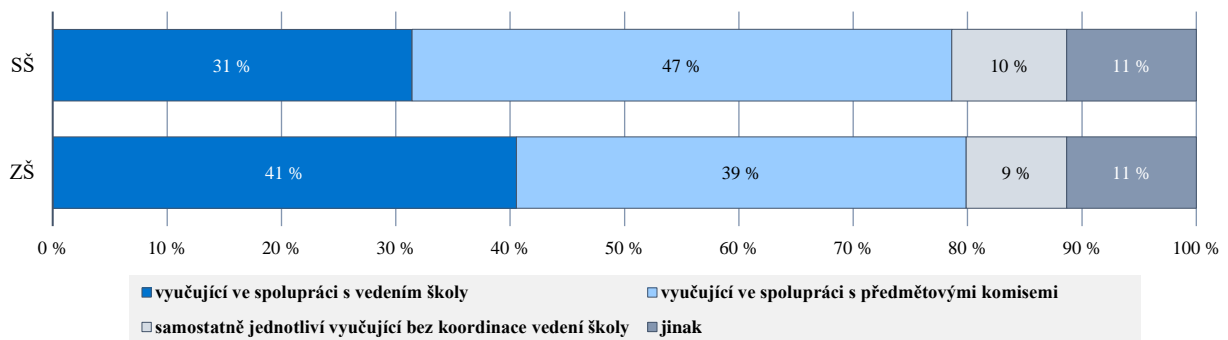
Zmíněnou zátěž učitelů začali ředitelé škol postupně kompenzovat, resp. plánují ji kompenzovat nějakou cílenou podporou. Jednak jde o různé nespecifické formy podpory, jako je výměna zkušeností mezi učiteli, konzultace s vedením školy nebo finanční odměna, a jednak o některé specifické nebo specificky využitelné formy podpory, mezi něž lze zařadit např. teambuildingové akce, společné výjezdy, neformální setkání, konzultace s psychologem nebo jinými odborníky, minimalizaci dalších úkolů pro učitele ze strany ředitele školy nebo nabídku seminářů či kurzů. Někteří ředitelé škol se nedomnívají, že je nutné učitelům nějakou specifickou podporu po návratu žáků do škol poskytovat, což zdůvodňují např. individuálně rozdílnými potřebami jednotlivých učitelů.

**TABULKA 1 | Postupy, příp. nástroje, které plánuje vedení školy nabídnout učitelům pro jejich podporu po dlouhém období distanční výuky**

	základní školy	střední školy
výměna zkušeností mezi učiteli	41 %	37 %
konzultace s vedením školy	14 %	16 %
finanční odměna	14 %	8 %
teambuildingové akce, společné výjezdy, neformální setkání apod.	37 %	39 %
konzultace s psychologem nebo jinými odborníky	16 %	16 %
minimalizace dalších úkolů pro učitele ze strany ředitele školy	17 %	6 %
nabídka seminářů či kurzů	8 %	11 %
specifická podpora není potřebná	6 %	5 %

Jedním z doporučených opatření, které mohlo významně snížit problémy spojené s dlouhým obdobím distanční výuky, byly úpravy vzdělávacího obsahu tak, aby nebyla výuka po zbývající období školního roku přesycena novým učivem, které se nestihlo během distanční výuky probrat. Zhruba 80 % ředitelů základních a středních škol uvedlo, že učitelé ve spolupráci s vedením školy nebo s předmětovými komisemi se změnám v rozvržení vzdělávacího obsahu skutečně věnovali. Rozdíl mezi základními a středními školami je pak ve významnější roli předmětových komisí na středních školách. Pokud organizace změn v rozvržení vzdělávacího obsahu probíhala jinak, šlo dle vyjádření ředitelů škol zpravidla o kombinaci individuálních úprav prováděných jednotlivými vyučujícími a o minimální potřebu úprav v důsledku zvládnutí původně naplánovaného rozsahu.

GRAF 10 | Kdo se věnoval rozvržení vzdělávacího obsahu po návratu žáků

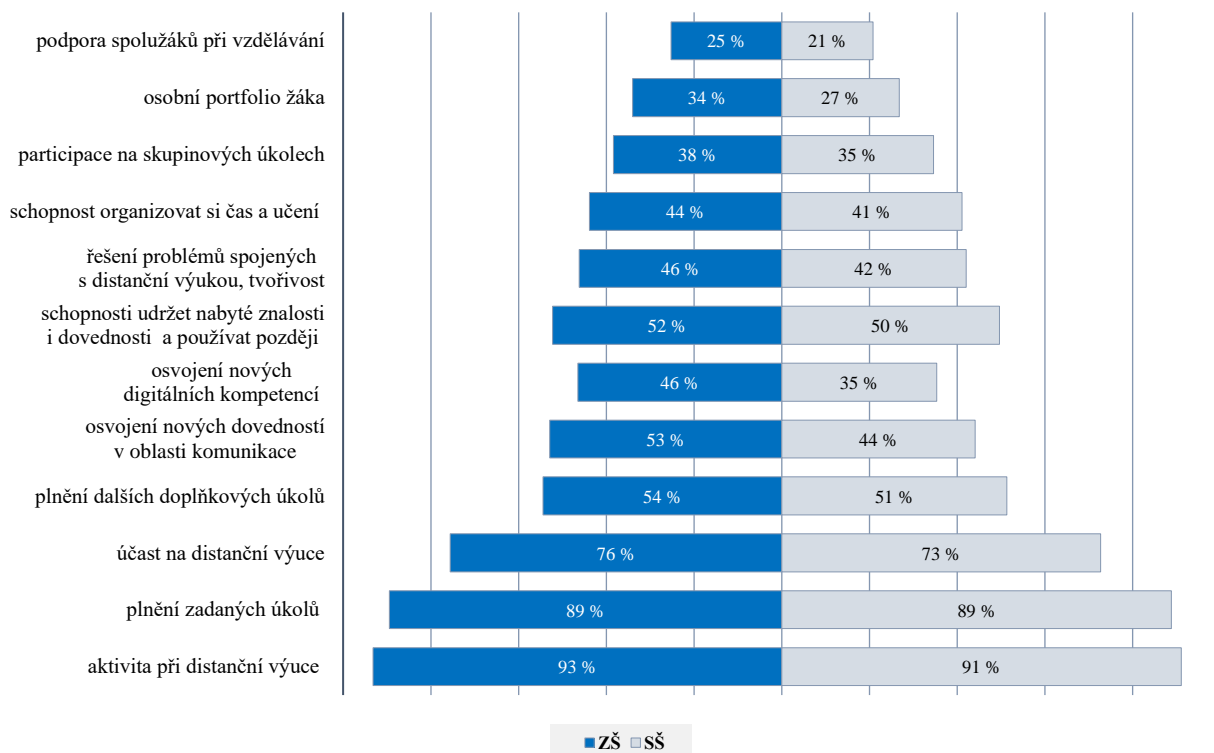


Další doporučenou oblastí, která si zaslouhovala společnou shodu týkající se přístupu k ní, byla oblast hodnocení. Ze zjištění České školní inspekce jednoznačně vyplývá, že většina škol zůstala u tradičnějších kritérií pro hodnocení, jako jsou např. aktivita žáka při distanční výuce, plnění zadaných úkolů (včasnost, kvalita apod.) nebo samotná účast na distanční výuce.

Využití kritérií, která by dokládala efektivnější způsob distanční výuky, uváděla výrazně menší skupina ředitelů základních a středních škol. Jednalo se o schopnost udržet znalosti a dovednosti nabyté při výuce i schopnost dříve osvojené znalosti a dovednosti používat při dalším procesu učení, o řešení problémů spojených s distanční výukou, tvořivost, adaptabilitu, schopnost organizovat si čas a učení v podmínkách, v nichž žák výrazně přebírá odpovědnost za svou práci, o participaci na skupinových úkolech nebo o osobní portfolio žáka (v listinné či digitální podobě).

Podobně byla méně často využívána kritéria související s osvojenými novými dovednostmi, ať již těmi komunikačními, nebo třeba těmi digitálními.

GRAF 11 | Využití doporučených kritérií pro hodnocení žáků



Problematika hodnocení výsledků vzdělávání byla specifická zejména v prvních týdnech po návratu žáků k prezenční výuce, kdy existovala reálná obava velké části odborné veřejnosti, žáků i rodičů, do jaké míry a jak intenzivně budou učitelé využívat těch několik málo týdnů prezenční výuky ke zkoušení či psaní písemných prací a testů, aby získali podklady pro závěrečnou klasifikaci. Z tohoto důvodu se problematikou hodnocení v adaptačním období zabývalo

i připravené metodické doporučení MŠMT. Ze zjištění České školní inspekce vyplývá, že většina ředitelů škol se tématu minimalizace zkoušení a psaní písemných prací v adaptačním období v nějaké míře věnovala a usměrňovala ty své učitele, kteří tendence co nejrychleji získat známky formou testů či zkoušení projevovali. Nejčastěji byla problematika nevhodnosti okamžitého a intenzivního zkoušení a psaní písemných prací projednána na poradách, případně školy vydaly upravená pravidla pro hodnocení zohledňující návrat žáků k prezenční výuce, nebo byl vydán pokyn ředitele školy věnovaný tomuto tématu. Část ředitelů škol se tématu hodnocení věnovala i během adaptačního období prostřednictvím hospitační a kontrolní činnosti, kdy dohlíželi právě na to, jak učitelé adaptační období pojmají a zda ho pojmají v souladu s obsahem metodického doporučení i pravidel dohodnutých na úrovni školy. Takový přístup ředitelů škol lze jednoznačně označit za správný a přínosný pro efektivní zvládnutí návratového období.

Náročnost distanční výuky a hodnocení žáků v jejím průběhu reflektují i doporučované a některými školami postupně zaváděné změny v závěrečném hodnocení. Již v prvním pololetí školního roku 2020/2021 část škol přistoupila oproti minulosti k většímu využívání slovního hodnocení nebo kombinace známky a slovního komentáře alespoň u některých žáků (např. u žáků na prvním stupni ZŠ, u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.). Z vyjádření ředitelů škol vyplývá, že před koncem druhého pololetí se chystalo nějaké další změny oproti prvnímu pololetí ve způsobech závěrečného hodnocení provést zhruba 15 % základních škol a 6 % středních škol. Nejčastěji mělo jít o rozšíření již zavedené kombinace slovního hodnocení a klasifikace pro další žáky nebo třídy, v některých školách pak měl být slovní komentář ke známkám nově zaveden. Ve významné skupině základních škol, které uvažovaly o změně způsobu hodnocení, chtěli ředitelé škol doprovodit klasifikaci dalším podrobnějším komentářem, který vlastně neměl být součástí oficiálního závěrečného hodnocení.

Z dostupných dat týkajících se závěrečného hodnocení na konci školního roku 2020/2021 je však zřejmé, že celkově k žádnému výraznému nárůstu hodnocení pouze ve formě slovního hodnocení nedošlo, spíše je možné konstatovat mírně zvýšené využívání kombinované formy závěrečného hodnocení v podobě klasifikace doplněné o slovní komentář, a to ještě jen u některých žáků. Takový trend lze sice pozorovat již několik posledních let, ovšem období distančního vzdělávání na tuto cestu přivedlo i některé další školy, které by jinak o slovním hodnocení nebo o komentáři ke klasifikaci pravděpodobně ani neuvažovaly.

*Využijeme průvodní dopisy a známky nebo přímo kombinované hodnocení.*

*Rozšíříme klasické hodnocení doplněné o slovní hodnocení i sebehodnocení žáků.*

Ve středních školách byly specifickým důsledkem dlouhého období distanční výuky zejména problémy spojené s neabsolvováním odborného výcviku. Zhruba v polovině škol byly odborný výcvik nebo odborná praxe realizovány bezprostředně po návratu žáků do škol, ve čtvrtině škol probíhaly individuální konzultace k odbornému výcviku i v době distanční výuky. Ve čtvrtině škol probíhala praxe i v době distanční výuky, neboť bylo možné takovou praxi realizovat distančně. Odbornou praxi nebo výcvik u nižších ročníků pak některé školy přesunuly na další školní rok, u závěrečných ročníků pak do období letních prázdnin.

*Škola vnímá odborný výcvik jako nejpálčivější problém; společný postup bude řešen zejména pro současné 1. a 2. ročníky na období školního roku 2021/2022; v rámci distanční výuky byla možnost konzultací na odborných pracovištích 1 na 1. V příštím školním roce škola zvažuje „doplňkovou výuku odborného výcviku“, a to ve smyslu povolání bývalých učitelů na zkrácený úvazek, aby pomohli jako další pedagogičtí pracovníci se skupinovou výukou nebo individuálním přístupem k žákům.*

*U žáků, kteří pracují v odborné profesi, nebyl problém s praxí. Žáci mimo profesi budou odbornou praxi realizovat v průběhu prázdnin (40 hodin).*



# 8

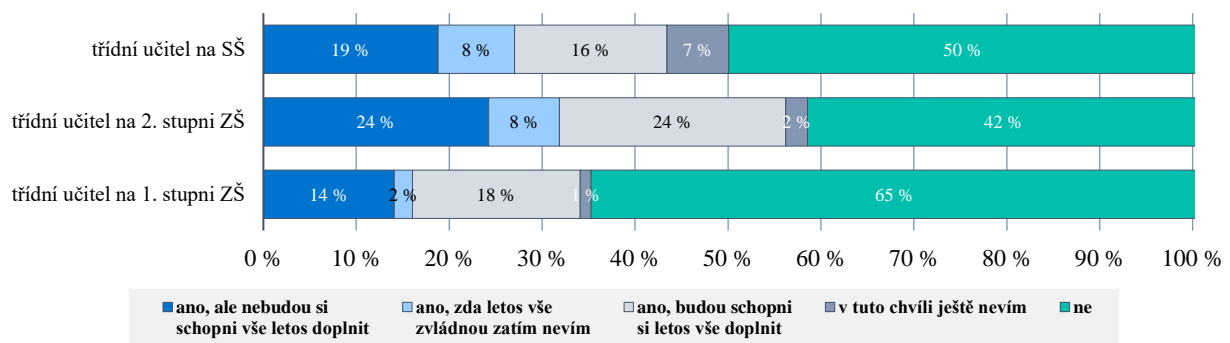
## Vzdělávací rozdíly mezi žáky po období distančního vzdělávání

## 8 VZDĚLÁVACÍ ROZDÍLY MEZI ŽÁKY PO OBDOBÍ DISTANČNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Distanční výuka u významné skupiny žáků na většině škol dle vyjádření ředitelů škol a učitelů jednoznačně vedla k propadu jejich vzdělávacích výsledků. Důvodem nemuselo být jen problematické zapojení těchto žáků do distanční výuky z důvodu nedostatku digitální techniky, připojení nebo nízké motivace žáka či jeho rodičů. Příčinou mohl být i odlišný charakter distanční výuky, který některým žákům sice vyhovoval a vedl k posílení jejich zájmu o vzdělávání, u jiných žáků však mohl způsobit naopak nezájem, apatii, pocit, že nemusí plnit své vzdělávací povinnosti apod.

Z vyjádření třídních učitelů vyplynulo, že se výskyt žáků, kterým zbývá doplnit značné množství učiva, výrazně liší podle druhu a typu škol a podle regionů, ve kterých se nachází. Výrazně více se takoví žáci vyskytují na druhých stupních základních škol a na středních školách.

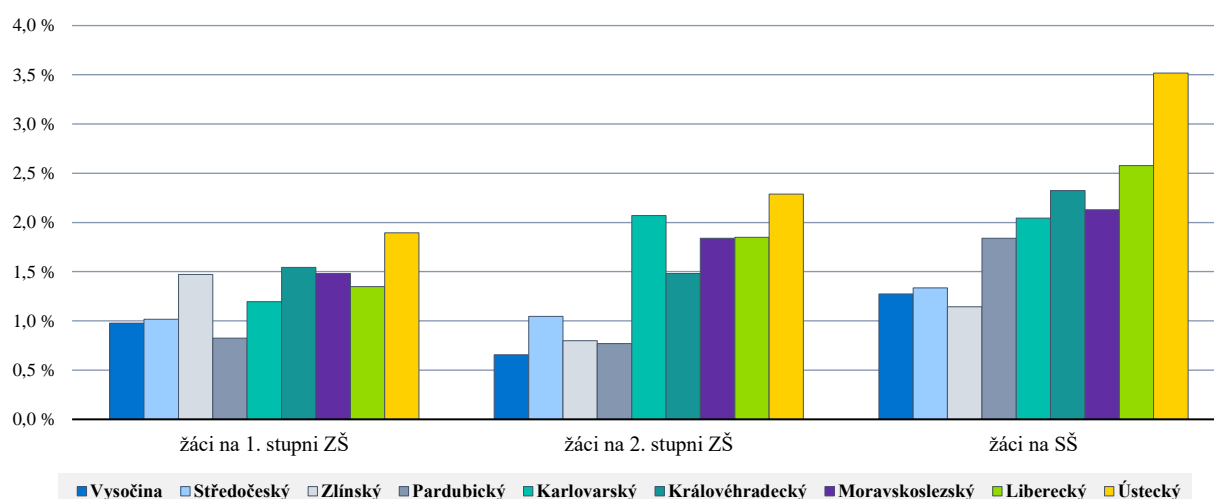
**GRAF 12 | Podíly tříd podle toho, zda se v nich vyskytují žáci, kterým zbývá doplnit rozsáhlé množství učiva, a zda si je budou schopni doplnit do konce školního roku 2020/2021**



Nejvyšší podíl tříd s výskytem žáků, kterým zbývá doplnit značné množství učiva, vykazovali učitelé z Ústeckého, Libereckého, Karlovarského a Královéhradeckého kraje, naopak nejnižší podíl byl vykázan v Kraji Vysočina, ve Zlínském kraji a v Pardubickém kraji.

Třídní učitelé odhadovali i přímo podíl žáků, kteří mají uvedené problémy, a vyjadřovali své přesvědčení, zda se jim podaří nezvládnuté učivo do konce školního roku 2020/2021 doplnit, nebo zda k tomu bude potřeba delší časový úsek. Z informací poskytnutých třídními učiteli vyplývá, že se podíl žáků se značným množstvím učiva, které si musí doplnit, podle jejich učitelů v průměru na prvním stupni základních škol pohybuje okolo 2,6 %, na druhém stupni okolo 5 % a na střední škole okolo 4,5 %. Na základě odhadu počtu těchto žáků je jich na prvním stupni základních škol minimálně zhruba 14,5 tisíc, na druhém stupni zhruba 22 tisíc a ve středních školách zhruba 18 tisíc. Tito žáci navíc mají tak rozsáhlé nedostatky, že pro jejich vyrovnání bude potřeba počítat nejméně ještě s celým školním rokem 2021/2022. Velmi pravděpodobně však takových žáků bude nakonec ještě více vzhledem k tomu, že se mnoho nedostatků projevilo teprve po jejich návratu anebo budou identifikovány až začátkem nového školního roku 2021/2022. Regionálně jsou v zastoupení žáků s tak rozsáhlými mezerami ve znalostech ještě výraznější rozdíly, které korespondují i s dalšími zjištěními České školní inspekce o faktorech, jež na úrovni jednotlivých krajů významně ovlivňují vzdělávání<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Samostatné analýzy vzdělávání v jednotlivých krajích České republiky včetně identifikace faktorů a proměnných, které v daných regionech na vzdělávání silně působí, zpracovala Česká školní inspekce ve spolupráci s Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ve školním roce 2019/2020. Analýzy jsou k dispozici [zde](#).

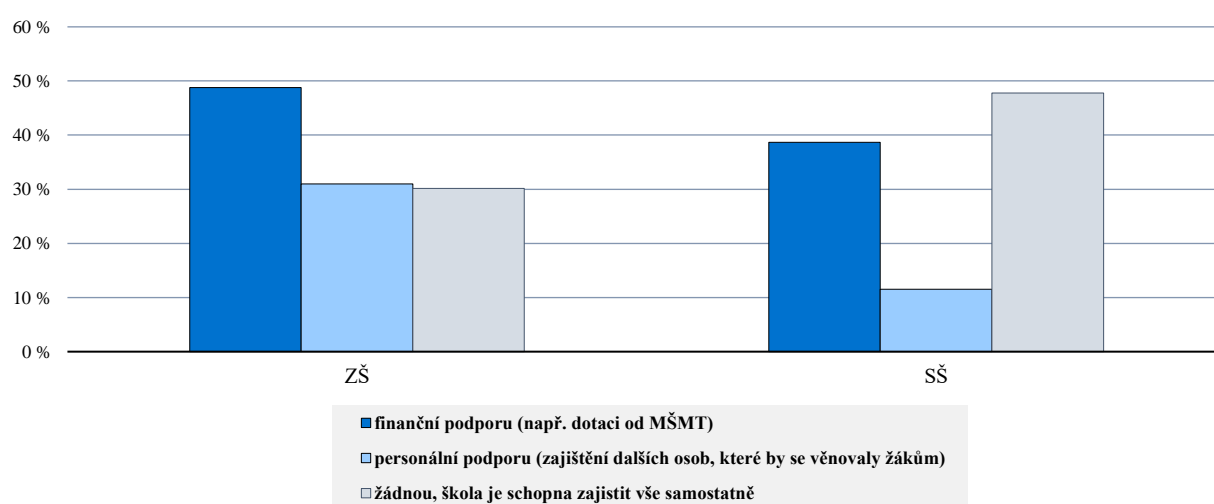
**GRAF 13** | Kraje s nejvyšším a nejnižším podílem žáků s rozsáhlými mezerami ve znalostech

Pro vyrovnávání rozdílů ve znalostech a dovednostech žáků plánuje v nadcházejícím školním roce vedení škol nejčastěji doučování, a to buď s využitím šablon, nebo jako individuální konzultace, které pravděpodobně výrazněji převáží na středních školách. Na základních školách je častěji plánovaná ještě pedagogická intervence a využití asistentů pedagoga, střední školy počítají s intenzivnějším využitím podpory ze strany školního psychologa. Někteří ředitelé měli již dobře rozmyšlený postup poskytování podpory žákům a uváděli široké spektrum forem a nástrojů, které pro vyrovnávání rozdílů u jednotlivých žáků využijí.

*Kemp pro žáky v srpnu 2021 zaměřený na procvičování učiva. Doučování a pedagogická intervence byly i během distanční výuky a trvají i nadále, individuálně se zapojují také asistenti pedagoga. Doučování bude i nadále v rámci Šablon III. – od září 2021. Škola bude mít nově post speciálního pedagoga.*

*Vyučující dlouhodobě spolupracují s výchovnou poradkyní a společně hledají řešení, jak konkrétní žáky motivovat, resp. jak vyřešit problematické situace. Po vzájemné dohodě komunikujeme i se zákonnými zástupci. Využíváme individuální konzultace, doučování, návštěvy ŠPP, komunikaci se zákonnými zástupci. Konzultace jsou nabízeny především tak, aby vyhovovaly jednotlivým žákům (sociální situace, zdravotní aktuální stav, technické vybavení apod.).*

Pro poskytování uváděné podpory žákům budou školy potřebovat zejména finanční zdroje od státu.

**GRAF 14** | Očekávaná podpora pro zajištění doučování



# 9

## Závěr a doporučení

## 9 ZÁVĚR A DOPORUČENÍ

Období distanční výuky nepochybně přineslo mnoho příležitostí pro inovace ve vzdělávání na základních i středních školách, ovšem extrémně dlouhá doba, po kterou neprobíhala prezenční výuka, znamenala také velký zásah dotýkající se vzdělávání celé jedné generace žáků. Distanční výuka rovněž zvýraznila některá slabá místa vzdělávacího systému, o nichž se již delší čas diskutuje. Jedním z nich jsou výrazné nerovnosti v kvalitě poskytovaného vzdělávání a také regionální rozdíly a regionální specifika, která se v oblasti vzdělávání projevují. Dopady distančního vzdělávání samozřejmě nebudou stejnoměrné a jejich řešení bude vyžadovat výrazně individualizované přístupy. Proto se Česká školní inspekce soustředila i na období po návratu žáků do škol, protože některé charakteristiky tohoto období předznamenávají cesty, kterými bude vhodné, aby se školy ubíraly, a současně bude potřeba, aby byly ze strany státu v tomto směru podpořeny.

Otázkou zůstává, do jaké míry se podaří identifikované problémy v oblasti dopadů distanční výuky na vzdělávání jednotlivých žáků odstranit. Nejlepší cestou na úrovni školy i celého vzdělávacího systému je dobře popsat problémy spojené s distanční výukou (např. nedostatečná kvalita výuky vzhledem k možnostem žáků, hodnocení výsledků bez vazby na proces učení, příliš rychlé probírání rozsáhlého učiva bez ohledu na jeho zvládnutí a prohloubení, nedostatečná komunikace s rodiči apod.), porozumět jim a následně věnovat úsilí k jejich odstranění nebo minimalizaci. Nejhorší možnou variantou by bylo, chtít rychle zapomenout na nepříjemné zkušenosti s distanční výukou a vrátit se do doby před jejím zavedením, a tím jakoby popřít existenci problémů, které distanční výuka odhalila či potvrdila, ať už na úrovni školy, nebo na úrovni vzdělávacího systému.

Ekonomické modely dokládající negativní dopady období uzavření škol pro prezenční výuku naznačují, že dlouhodobé celospolečenské ztráty mohou jít do stovek miliard korun<sup>8</sup>. Už jenom z tohoto důvodu je nutné problémy připustit, popsat, vynaložit maximální energii na jejich odstranění a pokusit se zajistit všechny potřebné podmínky pro to, aby k plošnému uzavírání škol pro prezenční výuku již v budoucnu nedošlo.

Na základě zjištění z kontinuálního sledování a vyhodnocování realizace distančního vzdělávání ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 a v kontextu zjištění z tematického šetření zaměřeného na období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci druhého pololetí školního roku 2020/2021 zpracovala Česká školní inspekce s cílem podpořit řešení dopadů dlouhého období distanční výuky několik konkrétních doporučení pro školní rok 2021/2022.

### Doporučení pro školy

- Pokračovat v průběžné identifikaci vzdělávacího pokroku u jednotlivých žáků a na základě příslušných zjištění nastavovat pedagogické přístupy.
- Využívat metodickou podporu ze strany MŠMT i dalších organizací a institucí tak, aby byly co nejeftivněji odstraněny nejvýraznější nedostatky ve vzdělání žáků způsobené distanční výukou.
- Racionálně vyhodnotit zkušenosti v oblasti práce se vzdělávacím obsahem a v kontextu národních debat o revizích rámcových vzdělávacích programů diskutovat na úrovni školy o obsahu, zaměření a míře detailů vlastního školního vzdělávacího programu a také o možnostech jeho úprav s cílem zvýšit relevanci a efektivitu poskytovaného vzdělávání.
- Kromě stěžejních znalostí a dovedností v jednotlivých vzdělávacích oborech a oblastech i nadále podporovat rozvoj sociálních vazeb a kontaktů žáků, jejich duševní pohodu a také jejich fyzické zdraví v podobě důsledné realizace pohybových aktivit, a to nejen v hodinách tělesné výchovy.
- Věnovat zvýšenou pozornost kvalitě komunikace uvnitř školy, mezi vedením školy a učiteli, mezi učiteli navzájem, mezi učiteli a žáky i mezi školou a rodiči žáků tak, aby se všechny relevantní informace dostaly ke svým adresátům včas a byly správně pochopeny a správně vyhodnoceny.
- Cíleně se věnovat rozvoji pedagogů a jejich potřebám.
- Posilovat roli třídních učitelů a vytvářet organizační prostor pro jejich práci se žáky ve třídě.
- Využívat pro podporu učitelů specifické akce a nespoléhat jen na přirozenou výměnu zkušeností v průběhu školního roku.
- Využít zkušeností s hodnocením v období distanční výuky a zvážit proměnu kritérií pro hodnocení tak, aby odrážela širší spektrum schopností a dovedností než jen účast, plnění povinností a aktivitu v hodině.
- Vytvářet dlouhodobě podporu žákům, kteří nedosahují dobrých výsledků.

<sup>8</sup> Znovu lze připomenout zejména studii Institutu pro demokracii a ekonomickou analýzu při CERGE-EI z dubna 2021 ([-zde-](#)).

## Doporučení pro zřizovatele

- Diskutovat se zřizovanými školami možnosti jejich podpory při řešení dopadů distanční výuky a zajímat se o cesty, které zřizovaná škola volí.
- Podporovat ředitele zřizovaných škol v hledání efektivních cest přímého a osobního kontaktu se všemi rodiči.
- Podporovat ředitele zřizovaných škol v efektivních formách podpory učitelů prostřednictvím specifických akcí.
- Věnovat cílenou pozornost zřizovaným školám v oblasti jejich práce se žáky, kteří mají výrazné nedostatky ve vzdělání.

## Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- I nadále s řediteli škol a učiteli důsledně komunikovat o jejich názorech, postojích a potřebách v kontextu řešení dopadů distančního vzdělávání.
- I nadále vytvářet metodická doporučení, která budou reagovat na potřeby vedení škol a učitelů.
- Věnovat cílenou podporu školám tak, aby i rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí žáků vnímaly jako standardní součást efektivního procesu vzdělávání.
- Zvýšit důraz na metodickou podporu činností třídních učitelů s cílem podpořit kontinuální zvyšování kvality jejich práce a zdůrazňovat jejich význam pro úspěšné řešení dopadů distančního vzdělávání.
- Metodicky podpořit ředitele škol v efektivních formách komunikace a spolupráce s rodiči.
- Podporovat výměnu zkušeností ředitelů škol v efektivních způsobech podpory pedagogů, které realizují ve svých školách (co se jim daří, co se osvědčilo, co zkoušeli a nepřineslo to výsledky apod.).
- Vytvářet cílenou podporu ředitelům i učitelům pro zvýšení kvality a efektivity hodnocení žáků.
- Podporovat ředitele škol tak, aby byli schopni vytvářet efektivní podporu žákům, kteří nedosahují dobrých výsledků ve vzdělávání.
- Podporovat výměnu zkušeností ředitelů a učitelů ve využívání efektivních forem zlepšování výsledků vzdělávání všech skupin žáků (jak se jim dařilo zlepšit výsledky žáků, co se osvědčuje v jednotlivých předmětech apod.).



Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5 | [www.csicr.cz](http://www.csicr.cz)