

Autoři: Ing. Jan Koucký
 Ing. Jan Kovařovic CSc.
 Ing. Radim Ryška

Recenzenti: PaedDr. Tomáš Bouda
 RNDr. Olga Zelmanová

©Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta

ISBN 978-80-7290-369-6

Shrnutí

Středisko vzdělávací politiky Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy v Praze řešilo v letech 2007-2008 projekt „Kvalita II“ v rámci Operačního programu „Rozvoj lidských zdrojů“, který byl financován z prostředků Evropského sociálního fondu a státního rozpočtu ČR. Výstupy projektu mají různou formu a podobu. Jednou z nich je řada pěti publikací vydávaných Pedagogickou fakultou UK v Praze v druhé polovině roku 2008. Jedná se o tituly, které v širokém autorském týmu vznikaly především v posledním roce řešení projektu, tedy od podzimu roku 2007 do podzimu roku 2008.

- Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání
- Evaluace, učitelé a vývoj středního školství
- Účast na vzdělávání, financování škol a uplatnění absolventů
- Kvalifikační požadavky na vzdělání v krajích ČR
- Přechod absolventů škol ze vzdělávání na pracovní trh

Druhá publikace v této řadě obsahuje tři témata uvedená v jejím názvu: **Evaluace škol, učitelé a vývoj středního školství**. Vztahují se k základním a současně i velmi naléhavým problémům dalšího rozvoje české vzdělávací soustavy. Je to za prvé postupná realizace komplexního systému evaluace škol, která je nezbytným rozšířením probíhající kurikulární reformy. Následuje druhá část věnovaná prioritám učitelské politiky, jejichž potřebnost vyplývá jak z dnešní situace učitelů, tak jejich klíčového významu pro kvalitu a efektivitu vzdělávání. Konečně poslední třetí část publikace sleduje vývoj středního školství, který sice v posledních dvaceti letech prošlo velkými změnami, ale další a patrně ještě zásadnější je teprve čekají. Mezi hlavní příčiny patří nepochybně demografický vývoj, expanze terciárního (vysokoškolského) vzdělávání a změny probíhající na pracovním trhu.

Evaluace

Pro svoji běžnou funkci a v dobách proměn vzdělávacího systému je zvláště důležité, aby existoval fungující systém řízení kvality a efektivity. Je to důležité pro všechny úrovně: centrální, krajskou, obecní, pro samotné školy a také pro veřejnost. Stejně jako každý systém, i školský, má-li být řízen, je k tomu potřeba sbírat dostatečný soubor údajů. Tyto údaje je nutné kvalitně vyhodnocovat, aby existoval dostatek informací pro další kroky v řízení.

Text se zabývá širšími otázkami vztahů a souvislostí při budování evaluačního systému na centrální a krajské úrovni. Na základě krajských dlouhodobých záměrů a výročních zpráv hodnotí, jak a s jakými rozdíly kraje přistupují k vytvoření systému evaluace. Dále s využitím dostupných šetření a dalších informačních zdrojů o výsledcích vzdělávání srovnává jednotlivé kraje a jejich výsledky.

Studie využívá krajské úrovně výsledků projektu Kvalita I – testování v pátých a devátých třídách, výstupů projektu PISA a Maturita nanečisto. Srovnává přístup krajů k takovým oblastem, jakými jsou kvalifikovanost a kvalita učitelů, podpora autoevaluace, nebo úspěšnost absolventů při přechodu na terciární úroveň vzdělávání nebo na pracovní trh. Ukazuje, jak jsou výsledky v některých šetřeních v některých krajích podobné nebo jak se v jiných liší. Srovnání představuje jeden z prvních pokusů o taková srovnání na základě většího počtu výzkumů. Tento přístup bude možné dále rozvíjet s rozšiřující se datovou základnou, která umožní posuzovat konzistentnost výsledků na základě analýz časových řad.

Učitelé

Výsledky výzkumu stále více dokládají klíčový význam učitele pro kvalitu a efektivitu vzdělávání. Většina rozvinutých zemí se však potýká s nedostatkem učitelů, všechny pak s nedostatkem kvalitních učitelů. Učitelství je v ostré konkurenci jiných profesí jako méně náročných cest k uplatnění a většinou kvalitní uchazeče neláká. Požadavky kladené na školy i učitele jsou přitom stále vyšší a složitější. Mění se cíle společnosti i pojetí vzdělávání, role školy i postavení a práce učitele, vzrostly jeho povinnosti i odpovědnost. V posledních padesáti letech se podstatně rozšířil přístup k vzdělávání, složení žáků je dnes mnohem heterogennější, měnily se používané metody i obsah vzdělávání. Na školu se přesouvá odpovědnost za vývoj dětí, rozšiřuje se její sociální funkce školy. Vysoký stupeň

autonomie školy vyžaduje od učitelů více iniciativy, tvořivosti a aktivity, práce učitele se stala mnohem náročnější – časově, složitostí i psychickým vypětím.

Problematicke proto věnují značnou a systematickou pozornost nejen jednotlivé země, ale i Evropská komise a OECD. Zaměřují se na zjištění dnešního stavu v členských zemích, na identifikaci nejnaléhavějších problémů a především na různé způsoby, jak je některé země dokáží překonávat. V řadě svých zpráv i studií definovaly hlavní priority učitelství politiky. I když se Česká republika některých výzkumů přímo neúčastnila, je však možné jejich výsledky doplnit našimi relevantními a dostupnými údaji. To je také cílem této dílčí studie.

Po úvodní části, shrnující celkový kontext proměny školy i role učitelů, se postupně sledují hlavní priority učitelství politiky – získat pro učitelství ty nejlepší, zajistit jejich co nejlepší přípravu a další rozvoj, dobré učitele maximálně uplatnit a udržet. Závěry a doporučení z nejvýznamnějších výzkumů (především EU a OECD) jsou konfrontovány s vlastními analýzami českého vzdělávacího systému, které také do jisté míry zachycují rozdíly v situaci jednotlivých krajů. V závěrečné části jsou shrnuta hlavní doporučení a konfrontována s klíčovými dokumenty české vzdělávací politiky.

Vývoj středního školství

Cílem této analytické studie je shrnout charakteristické rysy dosavadního vývoje středního školství především v období 2000-2006 a naznačit jeho hlavní tendence až do roku 2015 pro Českou republiku jako celek i pro jednotlivé kraje. Ty se nacházejí v různé situaci díky odlišnému hospodářskému, sociálnímu a demografickému vývoji, liší se tím navzájem a více či méně se odchyľují od průměru celé ČR. Po reformě veřejné správy a přesunutí řady pravomocí na krajskou úroveň – tj. od roku 2001 – k tomu přistupují i důsledky odlišných záměrů krajské samosprávy.

Studie proto nejprve zjišťuje na základě dostupných údajů, jak se v období 2000-2006 jednotlivé kraje vyvíjely, zda a do jaké míry se již odlišují. Analýza vychází z kvantitativního vývoje středních škol v jednotlivých krajích a ze zjištěných rozdílů ve struktuře přijímání na střední školy. Na tomto základě se stanoví jak vzdělávací nabídka, tak účast na vzdělávání v jednotlivých krajích, a výsledné rozdíly v průměrné délce vzdělávání jako souhrnného údaje, který nejlépe charakterizuje celý vzdělávací systém. Vzájemné srovnání zjištěných skutečností přispěje k definování rozdílů mezi kraji i k naznačení jejich určité kategorizace. V následující části studie se otevírají problémy dalšího vývoje, které jsou zosřeny výrazným snížením populace ve věku 15-19 let, diskutují se reálné možnosti, jak se s nimi vyrovnat, ale je také naznačen širší rámec vybízející ke komplexnímu přístupu k řešení problémů. Závěrečná část studie uvádí řešení navrhovaná jednotlivými kraji v jejich nových dlouhodobých záměrech. Měla by vést k diskusi s kraji, jak soustavně sledovat vývoj školství v jednotlivých krajích a jak dospět k hlubší interpretaci odlišného vývoje a jeho příčin.

Analýza vývoje středního školství v jednotlivých krajích je zasazena do širšího rámce vývoje v ČR i v mezinárodním kontextu. Je v tomto ohledu založena na předcházející studii SVP „Nová rizika a nové příležitosti“ publikované v červnu 2007 a uplatňuje její celkové pojetí i závěry, detailní argumentaci však již neopakuje. Analýzy využívají veškerých dostupných dat i vlastních výpočtů a projekcí.

Summary

The Education Policy Centre, Faculty of Education, Charles University in Prague, has implemented in 2007-2008 the project entitled “**Quality II**” under the Operational Programme “Human Resources Development”. It was funded from the European Social Fund and the CR’s national budget. The project outcomes take various forms. One of them is a series of five titles published by the Faculty of Education, Charles University in Prague, in the second half of 2008. The publications have been prepared by a wide team of authors largely during the final year, i.e. from autumn 2007 to autumn 2008.

- Quality of Schools and Evaluation of Educational Outcomes
- Participation in Education, Funding of Schools and the Employment of Graduates
- Evaluation of Schools, Teachers and the Development of Upper Secondary Schools
- Qualification Requirements for Education in Regions of the Czech Republic
- Graduate Transition from School to Work

The third publication in this series concerns three topics as stated in its title: **Evaluation of schools, teachers and the development of upper secondary schools**. They represent key, and at the same time most pressing problems of the development of the Czech education system. The first one is the implementation of a complex evaluation system as a necessary correlate to the ongoing curricular reform. The second part deals with priorities of teacher policy urgently needed to address the current situation of teachers and in view of their key role in increasing the quality and effectivity of education. Eventually, the third part of the publication deals with the development of upper secondary schools which having undergone vast changes in the past twenty years are awaiting even more profound ones in the near future, due to decreasing population, expanding tertiary education and changes on the labour market.

Evaluation

Having a properly working system for managing quality and effectiveness is of major significance – both in view of its common functions and in view of ongoing changes in the education system. Such a system is important for all levels - central, regional and municipal, as well as for schools themselves and for the general public. If any system is to be managed (and this applies to schools as well), there must be an appropriate set of collected data. These data must be subject to qualitative evaluation so as to ensure that there is enough information available for further steps in management.

The text deals with the broader issue of links and contexts in relation to building an evaluation system at central and regional levels. It assesses, while drawing on regional long-term plans and annual reports, various approaches regions adopt when developing an evaluation system. Moreover, the study compares regions and their achievements on the basis of available surveys and other sources of information about educational outcomes.

The study uses regional results of the project Quality I – testing in grades 5 and 9, the outputs of the PISA project and the “Maturita’ Tryout” project. It compares the approaches of regions to various issues such as the qualifications and quality of teachers, support for self-evaluation, and the success of graduates in transfer to tertiary education or the labour market. It shows how the results of certain surveys are similar or how they differ in various regions. The study represents one of the first attempts at such comparisons using a larger number of surveys. This approach can be further developed along with an expansion of the database that will make it possible to assess consistency of the results based on time series.

Teachers

Research outcomes increasingly confirm the key importance of teachers for the quality and effectiveness of education. However, a majority of developed countries have to deal with teacher shortages, and in all countries there is a shortage of good teachers. The teaching profession faces stiff competition from other less demanding professions and, in most cases, it does not attract good

candidates. At the same time, the demands placed on schools and teachers are increasingly complex. The aims of society and the concept of education change, and so do the roles of school and the position of teachers. Their obligations and responsibilities are becoming more intense. Access to education has been substantially expanded over the last fifty years. The population of pupils is far more heterogeneous, the methods and content of education have changed. School has been given the responsibility for the development of children, and its social function is expanding. A high degree of school autonomy requires that teachers be more initiative, creative and active. The work of teachers has become far more demanding – in terms of time, complexity and mental strain. This is why individual countries and also the European Commission and the OECD pay considerable and systematic attention to these issues. The EC and the OECD seek to ascertain the current state of affairs in member countries, to identify the most pressing problems and, most importantly, to pinpoint the ways in which some countries manage to overcome them. The two organisations have defined the main priorities of teacher policy in a number of their reports and studies. Although the Czech Republic was not directly involved in some of the research studies, it may complement their results by providing its own relevant and available data. This is the objective of this study.

Following the introductory part that sums up the overall context of the changing roles of school and teachers, the main priorities of teacher policy are outlined: to attract the most suitable candidates for the teaching profession, to ensure they undergo training and further professional development of the highest possible quality, and to make a maximum use of good teachers' potential and to retain them in the profession. The conclusions and recommendations made as part of major research studies (mainly those conducted by the EU and OECD) are confronted with our own analyses of the Czech education system that also capture, to an extent, regional differences. The concluding part sums up the main recommendations while confronting them with key documents on Czech education policy.

The development of upper secondary education

The objective of this analytical study is to sum up the characteristic features of the development of upper secondary education particularly in the 2000-2006 period, and to indicate its main trends until 2015 – for the Czech Republic as a whole and for its regions. The situation in regions varies due to differences in economic, social and demographic development, and it also differs, to a varying degree, from the CR average. Since the implementation of public administration reform and delegation of various powers to the regional level (in 2001) the implications of different plans of regional administrations have also contributed to this situation.

Firstly, the study seeks to cover, based on available data, the development in individual regions in 2000-2006, and to identify whether and how regions differ in this respect. The analysis follows from the quantitative development of upper secondary schools in various regions and from the differences in the structure of upper secondary school intake. This serves as a basis for identifying both the educational provision and participation in education in various regions. The resulting differences in the average length of education are then established as an aggregate indicator and the best characteristic of the entire education system. A comparison of the facts ascertained will contribute to identification of differences between regions and possibly to their classification. Secondly, the study addresses the problems of further development that are exacerbated by a major decline in the population aged 15-19. Realistic options for dealing with this problem are discussed and a broader framework for a comprehensive approach to these issues is suggested. The final part of the study presents solutions proposed by regions in their new long-term development plans. It should encourage a discussion with regions on the ways in which to ensure continuous monitoring of the development of education in regions and to achieve a more profound interpretation of differences in this development and their causes.

The analysis of the development of upper secondary education is placed within a broader framework of the development in the CR and within the international context. In this respect it follows upon the previous study of the EPC “New Risks and New Opportunities” published in June 2007, and makes use of its overall conception and conclusions while not repeating detailed argumentation. The analyses draw on all available data as well as on own calculations and projections.

Obsah

I. KVALITA A EVALUACE	9
1 ZÁKLADNÍ KONCEPT KVALITY A EVALUACE	9
2 EVALUACE V KRAJÍCH – ROZVOJ KRAJSKÝCH SYSTÉMŮ EVALUACE	13
2.1 OBLAST LOGISTICKO-ORGANIZAČNÍ.....	16
2.2 SYSTÉMOVÁ PODPORA	17
2.3 PODPORA KRAJSKÝMI PROGRAMY	17
2.4 HODNOCENÍ ŠKOL ZŘIZOVATELEM	17
3 POROVNÁNÍ VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ NA KRAJSKÉ ÚROVNI.....	18
3.1 MĚŘENÍ V 5. A 9. TŘÍDÁCH	19
3.2 MATURITA NANEČISTO	19
3.2.1 Český jazyk	20
3.2.2 Matematika.....	21
3.2.3 Cizí jazyky.....	22
3.2.4 Shrnutí	23
3.3 VÝZKUM PISA	23
4 PŘIDANÁ HODNOTA VE VZDĚLÁVÁNÍ	25
5 DALŠÍ FAKTORY A TÉMATA Z DLOUHODOBÝCH ZÁMĚRŮ KRAJŮ	27
5.1 KVALITA UČITELŮ - KVALIFIKOVANOST.....	27
5.2 PODPORA AUTOEVALUACE	28
5.3 PŘECHOD ABSOLVENTŮ STŘEDNÍCH ŠKOL DO TERCIEŘU.....	29
5.4 PŘECHOD ABSOLVENTŮ ŠKOL NA TRH PRÁCE.....	29
PŘÍLOHY	30
II. UČITELÉ	34
6 CELKOVÝ KONTEXT	34
7 PRVNÍ PRIORITY – ZÍSKAT PRO UČITELSTVÍ TY NEJLEPŠÍ	36
8 DRUHÁ PRIORITY – ZAJISTIT CO NEJLEPŠÍ PŘÍPRAVU A DALŠÍ ROZVOJ	43
9 TŘETÍ PRIORITY – DOBRÉ UČITELE MAXIMÁLNĚ VYUŽÍT A UDRŽET	46
10 ZÁVĚRY.....	53
III. STŘEDNÍ ŠKOLY	56
11 VÝVOJ STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ V ČR	56
11.1 ZMĚNY PO ROCE 1990	56
11.2 HLAVNÍ TENDENCE VÝVOJE.....	57
12 STRUKTURÁLNÍ ROZDÍLY MEZI KRAJI V OBDOBÍ 2000-2006	60
12.1 PŘIJÍMÁNÍ PODLE TYPU ŠKOLY.....	60
12.2 NABÍDKA ŠKOL A ÚČAST NA VZDĚLÁVÁNÍ	66

12.3	PŘEDBĚŽNÁ ZJIŠTĚNÍ	69
13	DALŠÍ VÝVOJ STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	70
13.1	ROZHODUJÍCÍ VLIVY – DEMOGRAFICKÝ POKLES A RŮST TERCIEŘU	70
13.2	RESTRUKTURALIZACE STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	73
14	ZÁMĚRY KRAJŮ	76
14.1	PŘÍSTUPY KRAJŮ K RESTRUKTURALIZACI.....	76
14.2	CO DÁL.....	79
	LITERATURA	82

I. Kvalita a evaluace

Zajišťování kvality a efektivity vzdělávání je jedním z hlavních úkolů na všech úrovních vzdělávacího systému, musí se s ním tedy vyrovnávat i jednotlivé kraje. Tento modul sleduje na základě krajských dlouhodobých záměrů a výročních zpráv, jak a s jakými rozdíly kraje přistupují k vytvoření systému evaluace, a dále, jakých dosahují výsledků srovnáním dostupných šetření a dalších informačních zdrojů o výsledcích vzdělávání. Modul je uveden shrnutím úlohy, dnešního stavu a dalšího vývoje evaluace a budování odpovídajícího systému.¹

1 Základní koncept kvality a evaluace

Vzdělávací soustava prošla v České republice v devadesátých letech mnoha proměnami, které podstatně zvýšily požadavky na způsob jejího sledování a hodnocení – monitorování a evaluaci – a na to, jak bude utvářena. Již od začátku devadesátých let probíhají dva paralelní procesy: přechod od kontroly vstupů ke sledování výstupů vzdělávací soustavy i jejích součástí, a stále se rozšiřující a prohlubující decentralizace řízení. Důležitými mezníky byly vznik krajů v roce 2000 a zvýraznění krajské úrovně řízení školství, a dnes probíhající kurikulární reforma, která přenáší ještě více zodpovědnosti a v ještě mnohem širším spektru až na samotnou školu. Každá úroveň řízení – školy, zřizovatele (především krajů a obcí), státu – musí přitom usilovat o takové utváření systému evaluace, aby bylo možné díky zodpovědnému rozhodování na základě co nejúplnějšího souboru informací zajistit kvalitní a efektivní vzdělávání.

Tyto změny – důraz na výstupy, decentralizace řízení i klíčová úloha evaluace – sledovaly obdobné procesy ve vzdělávacích systémech západních zemí, kde však byly zaváděny jen postupně během desetiletí po II. světové válce. U nás probíhaly až po roce 1990, jejich tempo bylo podstatně rychlejší a nerovnoměrné, především budování systému evaluace se značně opozdilo. Sice již v roce 1994 byla v programovém dokumentu MŠMT *Kvalita a odpovědnost* zdůrazněna úloha evaluace jako jednoho z hlavních nástrojů nepřímého řízení, ale v podstatě až Bílou knihou (*Národní program rozvoje vzdělávání v České republice*, 2001) byl započat proces systematického propojování dílčích evaluačních aktivit a budování komplexního systému, který zahrnuje různé formy evaluace a všechny úrovně vzdělávací soustavy (viz Boxy 1 a 2). Po zřízení krajské úrovně je novou povinností ministerstva i krajů příprava dlouhodobých záměrů, jejichž nedílnou částí je budování evaluačního systému na celostátní i krajské úrovni. Autoevaluace na úrovni škol byla rozvíjena nevelkým počtem

Box 1: Zvyšování kvality vzdělávání

Klíčovou oblastí pro správné fungování decentralizovaného a participativního vzdělávacího systému je evaluace. Užíváme tento zastřešující termín, protože se nejedná jenom o tradiční hodnocení jednotlivých žáků, ale dnes i o hodnocení jednotlivých škol a jejich různých druhů a typů, regionů i celého vzdělávacího systému. Zahrnuje v sobě dílčí rozměry monitorování, systematického sledování stavu vzdělávacího systému a získávání informací o něm, a examinační, provádění zkoušek. Získaný stupeň autonomie školy, která sama odpovídá za to, jak učí, je nutné vyvážit systematickým hodnocením dosažených výsledků, aby byla zajištěna kvalita i efektivita její práce. Porovnávání výsledků dosažených v jednotlivých sektorech a oblastech vzdělávacího systému i v jiných zemích poskytuje objektivní informace nezbytné pro efektivní řízení i pro rozhodování všech účastníků vzdělávání včetně žáků a rodičů. Vytváří se tak ucelený systém, který zahrnuje všechny úrovně a propojuje i vyvažuje řadu diferencovaných forem evaluace. V širším pojetí mluvíme o vytvoření evaluačního prostředí či evaluační kultury založené na kritické sebereflexi každého článku vzdělávacího systému v každé fázi jeho činnosti. Hodnocení zevnějšku se rozšiřuje o hodnocení zevnitřku, které je spojeno s vlastním úsilím o změnu a je nakonec rozhodující pro dosažení vysoké kvality.

Národní program rozvoje vzdělávání v ČR (Bílá kniha), MŠMT 2000, s. 39

¹ Tímto zaměřením modul nedubluje publikace vytvořené ÚIV v rámci projektu Kvalita I, jako jsou např. Profily krajů - Hodnocení úrovně vzdělávání. Motivace, Aspirace, Učení – Hodnocení úrovně vzdělávání v ČR s ohledem na krajskou diferenciaci apod.

škol již v minulém desetiletí, nový školský zákon však ukládá povinnost vlastního hodnocení všem školám.

Také ve vzdělávacím systému, jeho jednotlivých prvcích i procesech platí, že mají-li být řízeny, musí být dostatečně monitorovány a dosažené výsledky vyhodnocovány. Tím více to platí v systémech decentralizovaných, kde jsou pravomoci i odpovědnost delegovány na nižší úroveň, až na úroveň školy s dnes již značným stupněm autonomie. Od toho se pak odvíjí odpovědnost školy (pojem *accountability*) nejen za vynaložené prostředky, ale především za dosažené výsledky ve vztahu k rodičům, žákům a celé společnosti.

Získávané informace a údaje musí být nejen shromažďovány, ale rovněž analyzovány, a výsledky

Box 2: Doporučení Bílé knihy ke zvyšování kvality vzdělávání

- Dobudovat ucelený systém evaluace a monitorování
- Provázat národní systém s mezinárodními průzkumy
- Vytvořit systém standardů, kritérií a indikátorů
- Rozšířit využívání existujících nástrojů pro externí hodnocení a vytvořit nové nástroje
- Vlastní evaluaci propojit s přípravou výročí zprávy a dlouhodobého záměru rozvoje školy a využít je společně jako východisko pro hodnocení ČŠI
- Vytvořit ucelený systém hodnocení žáků založený na diagnóze předpokladů
- Postupně zavádět funkci školních psychologů (a školních speciálních pedagogů)

analýz musí sloužit jako vstupy pro vzdělávací politiku na všech úrovních. Potřeba dostatečné mohutnosti informační podpory je důležitá zvláště v dobách proměn v jakémkoli systému. Systém evaluace jako systém strukturovaný musí představovat efektivní zpětnou vazbu pro jednotlivé prvky a funkční procesy celé vzdělávací soustavy, musí hodnotit nejen, jak fungují její prvky, ale i jak probíhá celkový proces její proměny. Proměna vzdělávacího systému je hluboká, je spojena se změnou cílů vzdělávání i se změnou vzdělávací politiky vzhledem k novým ekonomickým a společenským požadavkům. Na jedné straně se do centra zájmu společnosti i ekonomiky dostal rozvoj lidských zdrojů, to je především zajištění odpovídající kvalifikace i celkové úrovně vzdělanosti. Na druhé straně se zdůrazňuje individualita každého jedince a snaha o vytvoření takových podmínek, aby bylo možné co nejvíce využít jeho potenciálu podle jeho individuálních charakteristik, vloh a nadání; to nese nejen proměnu pedagogických procesů uvnitř školy, ale i požadavek spravedlivosti, zajištění rovných příležitostí pro všechny (pojem *equity*) na úrovni vzdělávacího systému.

První charakteristikou komplexního systému evaluace je tedy jeho víceúrovňovost; existuje na úrovni žáka, celé školy, celého vzdělávacího systému i jeho částí (jak krajů, tak stupňů či typů škol a funkčních oblastí); dnes navíc musí umožňovat i mezinárodní srovnání mezi jednotlivými vzdělávacími systémy. Již tento požadavek klade značné nároky na rozšíření dřívějších forem, které byly tradičně omezeny na hodnocení žáka učitelem a na hodnocení práce školy inspekcí. Druhou charakteristikou je způsob hodnocení, který byl u nás převážně subjektivní (např. žáka učitelem), a který dnes začíná i u nás využívat objektivní nástroje (především didaktické testy). S tím je spojeno, kdo hodnocení provádí, zda je vnitřní (v rámci školy a její pravomoci) či vnější, externí (např. inspekcí či dnes národními či mezinárodními výzkumy). Konečně poslední velmi významnou charakteristikou je účel hodnocení: formativní (průběžná) evaluace jako zpětná vazba o probíhajícím procesu učení slouží pro jeho stálé zlepšování (ať již na úrovni žáka či školy), sumativní (finální) evaluace hodnotí výsledky procesu učení (a podle nich slouží třeba i pro rozřídování a selekci žáků či financování škol a hodnocení jejich efektivity); jednotlivé způsoby a formy hodnocení mohou být užívány podle situace pro oba účely (viz také Box 3).

Box 3: Dnešní stav a další vývoje evaluace v ČR		
Úroveň:	Dnešní stav:	Další vývoj:
Hodnocení žáka	<p>Interní Školní klasifikační a examinační systémy Dnešní forma přijímacího řízení na SŠ Dnešní forma závěrečných a maturitních zkoušek, absolutoria apod.</p> <p>Externí Omezené užití externích nástrojů (maturitní sondy ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)</p>	<p>Vypracování nástrojů externí evaluace Společná část maturitní zkoušky Objektivizace závěrečných zkoušek Standardizace přijímacího řízení na SŠ</p>
Hodnocení školy	<p>Interní Výroční zpráva školy</p> <p>Vlastní hodnocení (autoevaluace) školy, (již uloženo novým školským zákonem)</p> <p>Externí Částečně objektivizované hodnocení školy ČŠI Omezené užití externích nástrojů (SET, maturitní sondy ÚIV, Kalibro, Scio, CERMAT apod.)</p>	<p>Propojení vlastního hodnocení školy s externím hodnocením ČŠI a s koncipováním rozvoje školy</p> <p>Vypracování nástrojů externí evaluace Propojení externí a interní evaluace, užití společných kritérií</p>
Hodnocení systému	<p>Regionální Výroční zpráva kraje Výroční zpráva VRŠI</p> <p>Celostátní Výroční zpráva MŠMT Výroční zpráva ČŠI</p> <p>Mezinárodní Objektivní a srovnatelné mezinárodní průzkumy (PISA, TIMSS, PIRLS)</p>	<p>Systematické monitorování systému na regionální úrovni</p> <p>Systematické monitorování systému na úrovni ČR</p> <p>Rozšíření mezinárodních průzkumů podle vlastních potřeb</p>

Na úrovni žáka uvažujeme jako interní hodnocení školní klasifikační a examinační systémy, rovněž současnou formu přijímacího řízení na střední školy a také dnešní formu závěrečných a maturitních zkoušek. Používání externích nástrojů, které nemá u nás takovou tradici, je omezeného rozsahu a závisí na rozhodnutí jednotlivých škol. Na úrovni školy jako interní hodnocení již nový školský zákon požaduje provádět pravidelné vlastní hodnocení školy, které je ovšem nezbytným předpokladem pro koncipování dalšího rozvoje školy a vypracování základních dokumentů, školního vzdělávacího programu a výroční zprávy. K externímu hodnocení školy se řadí hodnocení ČŠI a rovněž využívání externích nástrojů. Další kroky je nutné spatřovat právě ve vypracování efektivně využitelných nástrojů externí evaluace a jejího propojení s vlastní evaluací školy. K hodnocení vzdělávacího

systému pak slouží na regionální úrovni výroční zpráva kraje a na úrovni ČR výroční zpráva MŠMT a ČŠI. Na obou úrovních je nutné rozvíjet systematické monitorování vzdělávacího systému. Možnosti při srovnávání různých součástí vzdělávací soustavy se naskýtají například vhodným rozšířením mezinárodních výzkumů.

Ve strategických rozhodnutích půjde například o to, jestli se pro formu externích hodnocení využije nějaké výběrové šetření (například výše zmíněné rozšíření mezinárodních výzkumů), které bude zkoumat a srovnávat výsledky na omezeném vzorku škol za účelem porovnání skupin či typů škol, nebo například regionů, nebo se půjde cestou plošného zjišťování vzdělávacích výsledků, které poskytnou informace například rodičům a žákům při volbě školy. Po nedávném zastavení příprav na plošné testování v 5. a 9. třídách (zatím realizovaného v rámci systémového projektu Kvalita I) bude nutné v rámci monitorování kvality vzdělávacího systému najít jiné možnosti, jak získávat relevantní informace pro zřizovatele, rodiče a stát, aby pro rozhodování jednotlivých subjektů byl k dispozici co nejúplnější soubor informací.

Mezinárodní dimenze, porovnávání vzdělávacích systémů různých zemí a jejich výsledků, je stále významnější. Za prvé existují rozsáhlé báze srovnatelných údajů o vzdělávacích systémech, především v OECD (každoročním výstupem je publikace *Education at a Glance*) nebo databáze EU. Za druhé existují četné periodické výzkumy, jejichž výsledky si získaly velký vliv na vzdělávací politiku jak jednotlivých zemí, tak na úrovni EU a OECD (nejznámější z nich je PISA - výzkum znalostí patnáctiletých žáků, který provádí OECD dnes již za účasti všech významnějších zemí světa). Konečně za třetí mezinárodní instituce (především OECD a stále více i EU) systematicky mapují jednotlivé oblasti vzdělávacích systémů a vydávají tematicky zaměřené srovnávací zprávy, které zpřístupňují bohatství zkušeností a osvědčených postupů jednotlivých zemí.

Je tedy možné navzájem porovnávat i evaluační systémy, jejich koncepci i praxi, v různých zemích. Jsou velmi rozmanité, vždy odpovídají národním podmínkám, charakteru a dosavadnímu vývoji vzdělávacího systému země. V první řadě odpovídají způsobu řízení vzdělávací soustavy, stupni její decentralizace či centralizace a především rozsahu autonomie školy. Liší se způsobem dohledu nad školami, kdo jej vykonává (inspekce má někdy i roli metodickou a konsultativní, někdy neexistuje vůbec, v severských zemích je velmi silná úloha obcí jako zřizovatelů), a na co se zaměřuje (na výsledky a procesy, zda na školu jako celek nebo jen na učitele – a jakým způsobem, systematicky či výjimečně, externě či ředitelem školy); vlastní evaluace školy existuje všude, byť ne vždy povinná. Liší se neméně způsobem hodnocení žáků a nástroji, které k tomu používá – někde je výlučně doménou učitelů, jinde se opírá o výsledky testů (na úrovni školy i celého vzdělávacího systému). V řadě zemí existuje plošné testování v uzlových bodech vzdělávací dráhy, především v závěru primárního i sekundárního vzdělávání, v řadě zemí je zavedena „státní maturita“. Výsledky vzdělávání jsou užívány pro hodnocení systému (zajímavé je, jak jsou zakomponovány jednotlivé parametry – nejen testové výsledky, ale i podíly při přechodu do následujících stupňů vzdělávání, propadnutí, předčasná ukončení bez absolvování, neomluvené absence nebo sledování vzdělávací dráhy po završení povinného vzdělávání).

Navzdory této rozmanitosti lze jasně vysledovat společné tendence (jak jsou uvedeny v závěrech publikace *Evaluace škol povinného vzdělávání v Evropě*, Evropská komise/Eurydice 2004). Za prvé, tak, jak stále vzrůstá autonomie školy (která u nás patří mezi největší), stále více se evaluace zaměřuje na úroveň školy. Jejím cílem a smyslem není kontrola, ale zajištění stálého zlepšování práce školy (základní termín *school improvement*), a poskytování pomoci těm školám, které nevyhoví nastaveným kritériím. V tom se výrazně uplatňuje požadavek *equity*, rovných příležitostí pro každého jako jednoho z hlavních cílů všech dnešních vzdělávacích systémů.

Za druhé je obecnou tendencí kombinovat externí evaluaci a vlastní evaluaci školy. Oba přístupy identifikují potřebné změny v práci školy. Realizace změn, nalezení prostředků pro zlepšení práce, je těžištěm vlastní evaluace školy. Při definování evaluačních kritérií jsou zahrnovány i cíle stanovené školou, evaluační zpráva je spojována s přípravou programu zlepšování kvality nebo s určením nových cílů školy. Zapojení školy (ředitele, učitelů, rodičů) dovolí lépe identifikovat problémy a zvýší míru přijetí a zapojení při realizaci změn, klíčovou postavou, která odpovídá za evaluaci a inovace, jsou ředitelé škol. Externí evaluace kontroluje úroveň kvality (*quality assurance*) a zajišťuje, že škola skutečně zahájí proces změny. Její těžiště spočívá ve vlastním posouzení, které se musí opírat o co nejbohatší soubor informací, aby bylo úplné a objektivní. Dává zpětnou vazbu (*feedback*) škole i

centrálním úřadům pro zlepšování vzdělávacího systému jako celku. Dalšími dvěma aspekty externí evaluace, které nejsou v praxi jednotlivých zemí tak silně zastoupeny, jsou konsultační role a účast na realizaci změn na úrovni školy (zpracování plánu zlepšování kvality je však vždy úkolem školy).

Dnes jsou hlavními složkami evaluace školy každoroční vlastní evaluace školy kombinovaná s normativnější periodickou externí evaluací. Z hlediska zlepšování kvality a inovací bude o formě externí evaluace rozhodovat stupeň rozvoje vlastní evaluace. Čím ta bude systematictější a autonomní, tím více bude externí evaluace ustupovat a mít jen doplňující funkci. Dnešní tendencí je rozvíjet participativní vlastní evaluaci školy, která systematicky zkoumá silné i slabé stránky školy a vychází přitom jak z problémů identifikovaných jednotlivými partnery ve škole, tak z vnějších zdrojů informací jako jsou výkony jiných škol. Realizace takového postupu změny povahu externí evaluace, zaměří ji na supervizi vlastní evaluace a na monitorování jejích výsledků.

Zcela zásadní význam pro analyzování, porovnávání a interpretování výsledků vzdělávání má zavedení nového konceptu tzv. přidané hodnoty. Dosažené vzdělávací výsledky žáka závisejí totiž do značné míry na jeho rodinném zázemí, vzdělávací výsledky školy odrážejí tedy do značné míry i složení jejich žáků. Pouhé vzájemné porovnávání vzdělávacích výsledků různých škol (případně jiné úrovně agregace: třídy, regionu, typu školy) nevypovídá přímo o jejich práci, pokud nejsou očištěny od vlivu rodinného zázemí. Přínos školy se proto zjišťuje z rozdílu vzdělávacích výsledků dosažených na začátku a na konci sledovaného období, školy se neporovnávají podle absolutní výše výsledků, ale podle velikosti jejich změny, která představuje hodnotu přidanou školou. Zjišťování přidané hodnoty tak doplňuje pohled na fungování školy, umožňuje spravedlivější srovnávání škol nebo jiné úrovně (regionů, typů škol, tříd apod.) a poskytuje další zajímavé informace pro vlastní hodnocení školy. Některé země již mají se zjišťováním přidané hodnoty rozsáhlé zkušenosti (např. Francie), letos se dokončuje komparativní mezinárodní projekt OECD *Rozvoj modelů pro zjišťování přidané hodnoty ve vzdělávacích systémech* (rovněž za účasti ČR). Možnosti zjišťování přidané hodnoty u nás budou zatím omezeny pouze na školy, které se samy rozhodnou pro nějaký způsob testování, a kdy tedy bude existovat odpovídající datová podpora.

2 Evaluace v krajích – rozvoj krajských systémů evaluace

Jednotlivé kraje přistupují k evaluaci a kvalitě v celkových charakteristikách obdobně, neboť vycházejí ze shodných celostátních programových dokumentů, jakými jsou především Bílá kniha a Dlouhodobé záměry. Konkrétní přístupy k jednotlivým oblastem evaluace se však mnohdy liší, kraje využívají různých zdrojů motivací k rozvoji celého evaluačního prostředí i jeho součástí. Ze systémového hlediska by evaluace na krajské úrovni měla zahrnovat veškeré oblasti aktivit kraje v oblasti vzdělávání, tj. mělo by být zřejmé, jak jsou naplňovány funkce v oblasti vzdělávání, které kraj zabezpečuje.

Roli krajů je však zároveň nutné vnímat strukturovaně. Kraj je zřizovatelem některých vzdělávacích institucí, zajišťuje vzdělávací nabídku, vytváří pro ni materiálně provozní podmínky. Pochopitelně se zajímá o kvalitu nabízených služeb. Kraj je subcentrem vzdělávací politiky a pro její tvorbu využívá jeden z nejdůležitějších nástrojů – evaluaci. V první roli tedy kraj vystupuje samosprávně, v druhé vykonává přenesený výkon státní správy, tj. vstupuje do ní jako krajský úřad. Tyto role však nelze sledovat odděleně, neboť z obsahového hlediska kraj ze zákona o krajích pečuje o všestranný rozvoj svého území a o potřeby svých občanů, tedy také o kvalitu vzdělávání na svém území. Rozdílné role kraje lze z formálního pohledu vysledovat ze základních dokumentů, které analyzujeme (Dlouhodobé záměry a Výroční zprávy), jen obtížně, protože se liší částečně strukturou, více konkrétností i odborností zpracování. Dlouhodobé záměry a Výroční zprávy však nelze ničím nahradit, protože v podstatě jen v nich lze vyhledávat celkové vzdělávací strategie krajů, tedy i stav a vývoj kvality a evaluace. Rovněž lze z těchto dokumentů zjistit skutečnou podporu záměrům v podobě programů a projektů s finanční podporou.

Z rozsáhlého konceptu kvality a evaluace vzdělávání je z hlediska jeho praktického využití nutné vybrat na každé úrovni řízení takový soubor procesů a prvků, které je na této úrovni možné sledovat a ovlivňovat. Tento soubor by měl být co nejúplnější a měl by odpovídat dosažené úrovni poznání převedené do operační podoby, tj. právního zakotvení vztahů zodpovědnosti a práv, úrovně monitorování jednotlivých prvků a procesů, zpětné vazby ve vztahu k prováděným zásahům a strategickému a cílenému ovlivňování prostředí, a to vše v souvislosti s robustností datové základny a

možnostmi časového srovnávání, resp. porovnávání s vyšší úrovní (kraj vůči státu) nebo na stejné úrovni (srovnání mezi kraji).

Kraje představují srovnatelnou úroveň, na níž má vzájemné porovnání smysl jak pro centrální úroveň, tak pro kraje samotné. Centrální a krajské a systémy evaluace by měly být takové, aby obsahovaly vysoký podíl shodných prvků tak, aby vzájemná porovnání byla možná. Zároveň by mělo být žádoucí, aby určitý podíl informací byl srovnatelný i v mezinárodním měřítku. Národní srovnatelnost je možná tam, kde existují informační zdroje, jaké poskytuje o školách ÚIV, údaje z projektů jako je Maturita nanečisto nebo šetření v rámci projektu Kvalita I.

Existují však i další zdroje dat, které se vyhodnocení kvality vzdělávání přímo dotýkají. Jsou jimi údaje o nezaměstnanosti z úřadů práce, které umožňují posuzovat nezaměstnanost absolventů jednotlivých škol. Stejně zajímavé je vyhodnocení přechodu mezi jednotlivými vzdělávacími stupni, z hlediska hodnocení konkrétních škol pak především přechod ze středních škol do nějaké formy terciárního vzdělávání. Dalším údajem může být informace o neukončování opět především středních škol. Mezi kraji se sice příliš neliší, sledování rozdílů mezi školami a časové změny mohou pomoci reflektovat možné problémy některých škol.

Další oblastí, která umožňuje podívat se na práci s talenty v jednotlivých školách, představuje celé spektrum různých soutěží a olympiád. Pro mezinárodní srovnání je zdrojem databáze OECD nebo Eurostatu a pro vzdělávací výsledky především projekt OECD PISA nebo TIMSS, RLS apod. Některé informační zdroje nebudou nikdy zcela srovnatelné, zahrnují krajská specifika a vztahují se k vyhodnocení konkrétních záměrů jednotlivých krajů. I takové jsou však důležitými součástmi krajských dokumentů pro zřejmost cílů a zpětných vazeb v rámci krajů.

Zatím poslední Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR schválený vládou v květnu 2007 obsahuje jeden strategický směr s názvem „Tvorba a zavádění systémů kvality, metod hodnocení a vlastního hodnocení škol a školských zařízení“. Zahrnuje dokončení reformy maturitní zkoušky, dokončení reformy závěrečné zkoušky absolventů učebních oborů, zefektivnění metody vlastního hodnocení škol a využití výstupů z mezinárodních šetření pro zlepšení výsledků našich žáků v mezinárodním porovnání. Dokument konstatuje, že jednotlivé aktivity při vytváření rozmanitých hodnotících a sebehodnotících nástrojů doposud nevedly k vytvoření uceleného systému a tedy i v následující době půjde o poskytování odpovídajících nástrojů monitorování a hodnocení. Kraje a obce budou mít možnost vytvářet své nástroje hodnocení kvality vzdělávání. Ty budou doplněny nabízenými produkty a programy státu v souladu s koncepčními záměry inspekční činnosti ČŠI a systémy hodnocení vzdělávací soustavy. Postup jejich vytváření však specifikován není.

Dlouhodobý záměr obsahuje zmínky o potřebě rozvoje kvality i v jiných strategických směrech. Kurikulární reforma má vést k rozvoji a zkvalitňování počátečního vzdělávání, má zlepšit úroveň individuálního přístupu k žákům a umožnit všem žákům maximální míru jejich rozvoje. Zde musí být rozvinuta vazba na hodnocení a sebehodnocení škol a evaluaci celého systému. Obdobné vazby na zlepšení kvality je možné nalézt ve snaze zlepšit výuku cizích jazyků, zvyšování profesionality a pracovních podmínek pedagogických pracovníků nebo v oblasti rozvoje dalšího vzdělávání.

Dlouhodobé záměry společně s výročními zprávami jsou kraji zpracovávány ze zákona a tvoří na krajské úrovni z hlediska evaluace propojený systém. Zpracování obou dokumentů je v jednotlivých krajích obdobné, co se týká struktury, neboť se vychází, především u dlouhodobých záměrů, ze záměru ministerského. S postupem let jsou však mezi kraji odlišnosti zřetelnější a zvýrazňují se krajská specifika, přístupy a strategické záměry.

Většina krajů se hlásí k evaluaci, ale ve výročních zprávách toto téma většinou není zpracováno samostatně. Nejčastěji je zakomponováno v kapitole, která hodnotí způsob naplňování konkrétních úkolů z dlouhodobého záměru kraje v oblasti kvality, resp. evaluace. Některé kraje toto téma zpracovávají podrobněji (např. Středočeský, Jihomoravský, Moravskoslezský), jiné se omezují pouze na účast škol v Maturitě nanečisto, nových závěrečných zkouškách, případně na účast v projektu týkajícího se hodnocení v 5. a 9. třídě ZŠ.

Ve svých dlouhodobých záměrech se kraje hlásí k připravovaným aktivitám MŠMT - evaluaci na úrovni žáka, školy a celého vzdělávacího systému. Kraje si uvědomují klíčový význam postavení evaluace a autoevaluace škol. Nejčastěji kraje v rámci tohoto tématu řeší vyhodnocení stavu a podporu účasti škol v následujících programech:

- Nová maturitní zkouška
- Nová závěrečná zkouška
- Kvalita I. - Národní hodnotící zkouška, Spektrum
- PISA a jiné mezinárodní průzkumy
- Mezinárodní projekty realizované ve spolupráci se zahraničními školami

Budování vlastního evaluačního systému krajského školství sestává z mnoha souvisejících i nezávislých činností a všechny kraje podporují rozvoj některých prvků takového evaluačního systému. Většina krajů podporuje nějaký typ rozvojového programu, který zahrnuje měření dovedností nebo rozvoje autoevaluace na úrovni školy. Záměr budování evaluačního systému krajského školství jako celku však není z krajských strategických dokumentů obvykle zřejmý, i když jednotlivé aktivity k takovému systému směřují. Zatím jsou podporovány spíše rozmanité aktivity, které součástí takového systému jsou nebo se stanou.

Box 3: Ukazatele kvality v Olomouckém kraji

Olomoucký kraj sleduje následující ukazatele:

- podíl škol, které uskutečňují evaluaci na úrovni žáka (v 5. a 9. ročnících ZŠ)
- podíl škol, které uskutečňují autoevaluaci na úrovni školy
- podíl škol zapojených do mezinárodních průzkumů
- podíl pedagogických pracovníků, kteří absolvovali další vzdělávání v příslušné oblasti
- výsledky evaluace žáků druhých ročníků středních škol v Olomouckém kraji v roce 2006
- počet škol zapojených do vzdělávacích projektů realizovaných ve spolupráci se zahraničními školami stejného nebo příbuzného zaměření
- zavedení systému, který povede k stanovení srovnatelné úrovně náročnosti v přijímacím řízení na obdobných typech škol
- procento úspěšnosti absolventů gymnázií v přijímacím řízení na vysoké školy
- uplatnitelnost absolventů jednotlivých oborů vzdělání s výučním listem a s maturitní zkouškou na trhu práce v regionu
- počet přijímaných žáků v těchto oborech vzdělání s ohledem na potřeby trhu práce a regionu
- počet škol a žáků v jednotlivých oborech vzdělání zapojených do spolupráce s NUOV při standardizaci závěrečných zkoušek
- počet škol zapojených do spolupráce na projektech s Hospodářskou komorou a profesními sdruženími, např. možnost získání Osvědčení Hospodářské komory ČR pro úspěšné absolventy jednotlivých oborů vzdělání.

Součástí evaluačního systému je zajisté i využívání odpovídajících ukazatelů. Ukazatele v oblasti evaluace sledují nebo k systému ukazatelů směřují asi v polovině krajů. Jihomoravský a Olomoucký kraj uvádějí poměrně rozsáhlý soubor ukazatelů, které jsou zasazeny do oblasti evaluace. (Více v boxech 3 a 4 o ukazatelích kvality v Jihomoravském a Olomouckém kraji.)

Kraj Vysočina vykazuje počet škol, které mají zavedený autoevaluační systém, a počet škol zapojených do šetření kvality. Zlínský kraj sleduje podíl středních škol, konzervatoří a vyšších odborných škol zřizovaných Zlínským krajem, zapojených do mezinárodních průzkumů. Karlovarský kraj vytváří nástroj pro komplexní evaluaci škol v rámci projektu „Databáze hodnotících kritérií krajem zřizovaných škol a školských zařízení“.

Box 5: Programy Středočeského kraje Kvalita 2004 a Kvalita 2005

Rozvojový program Středočeského kraje Kvalita je určen středním školám, základní školy mají možnost se do programu zapojit v rámci jedné z programových aktivit - testování žáků 9. tříd. Školy mohly zdarma využít nabídky testů, svým charakterem odpovídajících testům, které střední školy v jiných programových aktivitách použily v rámci přijímacího řízení.

Součástí programu Kvalita jsou semináře pro pedagogické a řídicí pracovníky škol, zaměřených na problematiku evaluace a využití jejích výsledků ve výuce a řízení školy, problematiku tvorby a použití testů, posuzování jejich kvality a spolehlivosti výsledků.

V rámci programu Kvalita proběhlo v roce 2004, resp. 2005:

- a. testování žáků 9. ročníků základních škol v roce 2004 a 2005 (v roce 2004 účast 184 škol, v roce 2005 nárůst na 234 škol)
- b. přijímací řízení na střední školy v roce 2004 a 2005 formou standardizovaných srovnávacích testů z obecných studijních předpokladů, českého jazyka a matematiky (v roce 2004 účast 62 čtyřletých a 20 víceletých gymnázií, v roce 2005 nárůst na 71 čtyřletých škol a 24 víceletých gymnázií),
- c. testování žáků 2. ročníků středních škol v roce 2004 a 2005 (v roce 2005 účast 72 tříd středních škol, což znamená 43% nárůst počtu žáků proti roku 2004).

Abychom shrnuli evaluační aktivity či záměry vytvářet krajské evaluační systémy a zároveň roli krajů částečně rozlišovali, je potřeba výše uváděná zjištění rozřadit do několika vzájemně se doplňujících, na sebe navazujících, avšak oddělitelných oblastí:

Box 4: Ukazatele kvality v Jihomoravském kraji

Jihomoravský kraj vykazuje ukazatele ke sledování dosaženého stavu v rámci směru II.3 Zajišťování kvality, monitorování a hodnocení vzdělávání:

- podíl škol, které uskutečňují evaluaci na úrovni žáka (v 5. a 9. ročnících základního vzdělávání)
- podíl škol, které uskutečňují autoevaluaci na úrovni školy a její výsledky
- podíl škol zapojených do mezinárodních průzkumů z příslušného počtu (podle úrovně vzdělávání a druhu škol)
- meziroční porovnání výsledků nových maturitních zkoušek
- meziroční porovnání výsledků nových závěrečných zkoušek v oborech vzdělání s výučním listem

Dále je v rámci směru II.6. Zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků sledován podíl pedagogických pracovníků, kteří absolvovali příslušné další vzdělávání k hodnocení žáků, autoevaluaci a k maturitním a závěrečným zkouškám.

2.1 Oblast logisticko-organizační

Do této skupiny je možné zařadit veškerou podporu projektům iniciovaných ze strany státu nebo jiným projektům mezinárodního charakteru nabývajících forem externí i interní evaluace. Příkladem jsou Maturity Nanečisto, Nová závěrečná zkouška u učebních oborů, Národní hodnotící zkouška, součástí projektu Spektrum, výsledky projektu OECD PISA a dalších mezinárodních průzkumů. Všechny kraje ve svých dokumentech v různé míře zdůrazňují svou podporu a účast na těchto aktivitách a počítají s ní i do budoucna. Volně zde patří i spolupráce s ČŠI s využíváním jejího hodnocení procesů a

podmínek, i když se o nich kraje příliš nezmiňují (nejvýznamněji kraje Ústecký, Karlovarský a Královéhradecký).

2.2 Systémová podpora

I když v některých případech kraje uvádějí, že budují systémy, jde spíše o doplnění první oblasti blíže nspecifikovanou podporou jednak DVPP (Praha, kraje Ústecký, Jihočeský, Plzeňský, Karlovarský, Moravskoslezský, Jihomoravský, Olomoucký a Vysočina), jednak vnitřní evaluace (Praha, kraje Plzeňský, Liberecký, Karlovarský, Moravskoslezský, Jihomoravský, Olomoucký, Zlínský a v budoucnu i Vysočina). Kraje Moravskoslezský a Olomoucký navíc využívají periodického hodnocení ředitelů doprovázeného sběrem hodnotících podkladů o školách. O informačním systému sloužícímu monitorování a evaluaci se zmiňují kraje Vysočina a Středočeský. Systém indikátorů kvality zdůrazňují a vyjmenovávají kraje Královéhradecký, Karlovarský, Jihomoravský, Olomoucký a Vysočina. Liberecký kraj uvádí podporu certifikace kvality na základě managementu jakosti, podobně i Praha a Ústecký kraj. Všechny tyto aktivity dokládají, že kraje si uvědomují potřebnost systémového přístupu a celkové provázanosti s ostatními aktivitami. Bohužel tato potřeba není mnohdy jasně vyjádřena nástroji podpory.

2.3 Podpora krajskými programy

Předcházející evaluační aktivity mají mnohem vyšší význam, jsou-li podpořeny konkrétními projekty financovanými kraji či strukturálními fondy. O strukturálních fondech se kraje zmiňují zejména v připravovaných Dlouhodobých záměrech. Již realizovanými programy (uvádíme jen ty, které jsou doloženy rozpočty či jasně zdrojově vyjádřeny) jsou zejména programy testování soukromými firmami (Scio) v základních i středních školách (kraje Praha, Středočeský, Královéhradecký, Karlovarský a Moravskoslezský) a testování v rámci přijímacího řízení (kraje Středočeský, Moravskoslezský, Olomoucký a Zlínský). Posun od sumativních evaluačních aktivit k formativním představuje snaha měřit či nějak vyjádřit přidanou hodnotu, (tj. velikost změny proti výchozí hodnotě) zejména opakovaným testováním již uskutečňovaným či připraveným v rámci programu Vektor (Scio) – kraje Středočeský, Královéhradecký, Pardubický, Karlovarský, Moravskoslezský a Jihomoravský. K lepšímu zvládnutí evaluace i autoevaluace připravují či již realizují programy DVPP kraje Středočeský, Jihočeský, Plzeňský, Moravskoslezský, Zlínský a Praha. Moravskoslezský kraj si objednal test moderních světových dějin.

2.4 Hodnocení škol zřizovatelem

Nový školský zákon umožnil zřizovatelům provádět vlastní externí evaluaci². Protože jde o aktivitu poměrně novou a školami citlivě vnímanou (obavy ze sestavování žebříčků škol na základě testování), je zatím málo rozvinutá. Nejdále zřejmě pokročil Moravskoslezský kraj. V programu Hodnocení škol zřizovatelem (financovaném krajem a Operačním programem Rozvoj lidských zdrojů) byly ve spolupráci s Ostravskou univerzitou a Metodickým a evaluačním centrem, o.p.s. vyvinuty a ověřeny metodika interní evaluace a metodika externího evaluování řízení školy, výsledků vzdělávání i kultury školy a. O program projevil zájem i další kraje. O vlastním systému hodnocení ve smyslu externí evaluace zřizovatelem se v připravovaných dlouhodobých záměrech zmiňují kraje Královéhradecký, Karlovarský, Jihomoravský a Olomoucký.

Z výčtu krajských evaluačních aktivit je zřejmé, v jaké šíři a jak intenzivně se kraje zjišťování kvality vzdělávání věnují. Extenzivně, tedy v propojených a doplňujících se činnostech, v systémové podpoře se nejvíce angažují kraje Olomoucký, Karlovarský, Moravskoslezský, Jihomoravský a Vysočina, intenzivně, tedy vlastními programy a zdroji pak kraje Moravskoslezský, Středočeský, Karlovarský, Královéhradecký a Jihomoravský. Sledování postupně připravených tří krajských dlouhodobých záměrů dokazuje růst významu tématu kvalita a evaluace v krajské vzdělávací politice, v současnosti podtrženém i již zmíněným strategickým směrem „Tvorba a zavádění systémů kvality, metod hodnocení a vlastního hodnocení škol a školských zařízení“ v Dlouhodobém záměru vzdělávání ČR

² Viz § 12, ods. 5, zákona 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: „Hodnocení školy a školského zařízení může provádět také zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní“.

2007. Dlouhodobý záměr vzdělávání Moravskoslezského kraje obsahoval tento strategický cíl samostatně již v roce 2006.

Uvedený směr lze zjednodušeně vyjádřit – od jednotlivých evaluačních nástrojů přes systémovou podporu k vlastním evaluačním subsystémům. Volíme výraz subsystém, i když v strategických krajských materiálech se neobjevuje, neboť dle našeho názoru vyjadřuje komplementárnost krajských programů kvality a evaluace a přístupů centrálních. Kraje postupy ministerstva a škol většinou akceptují, podporují a doplňují. I v současném decentralizovaném školském vzdělávacím systému v ČR je totiž monitorování a evaluace vzdělávání převážně záležitostí státu, který se o tuto kompetenci dekoncentrovaně dělí s dalšími úrovněmi. Jde o běžné rozdělení kompetencí ve školských systémech většiny vyspělých států. Kraje se však otázkami kvality a evaluace zabývají také proto, že se současným stavem řízení této oblasti v české vzdělávací soustavě nejsou spokojeny. Naznačují to záměry zabývat se komplexním zjišťováním kvality – kurikula, výsledků, klimatu škol, materiálními a lidskými zdroji, managementem školy, a to alespoň ve školách kraji zřizovanými. Obecní školství se v Dlouhodobých záměrech a Výročních zprávách objevuje jen v oblasti logisticko-organizační podpory evaluačních aktivit, v podpoře testování v základních školách a v programech DVPP. Lze očekávat, že obce jako zřizovatelé budou mít o úspěšné krajské programy hodnocení škol velký zájem.

3 Porovnání vzdělávacích výsledků na krajské úrovni

Jelikož neexistují žádné celoplošné pravidelně prováděné testy, neexistuje dostatečně robustní datová podpora pro sledování rozdílů a jejich vývoje mezi výsledky krajů na jakékoli vzdělávací úrovni. Kraje samy deklarují a různými rozvojovými programy podporují externí hodnocení škol. Na úrovni povinné školní docházky byla v mnoha krajích podpořena účast v měření výsledků v 5. a 9. třídách a rovněž v jiných projektech, které zjišťují nejen vědomosti či dovednosti žáků, ale i například klima ve škole, vztah výsledků a rodinného zázemí apod. Na středoškolské úrovni byla masově podporována účast v projektu Maturita nanečisto, mnohde také v projektu Maturita bez handicapu. Většina krajů podporuje i účast svých škol v mezinárodních projektech jako je PISA nebo v dvoustranných projektech škol se zahraničními partnery. Dále mnohé kraje podporují ve svých programech při zjišťování výsledků vzdělávání možnost spolupráce se společností SCIO či Kalibro, zabývají se vedle vlastního zjišťování výsledků také vyhodnocováním dalších parametrů pomocí doprovodných dotazníků pro žáky, školy, učitele, ředitele či rodiče.

Přesto, že existuje nabídka CZZV (Cermatu), společností SCIO a Kalibro, tři čtvrtiny škol vytváří vlastní testové nástroje (údaj z Rychlých šetření ÚIV na podzim 2004). Přitom je často kombinují s testy ze zmíněných dalších zdrojů. V roce 2004 byly nástroje Cermatu zaměřeny pouze na maturitní ročníky a zčásti na deváté třídy, ovšem pilotně pouze v Karlovarském kraji. Od té doby se situace výrazně změnila. Z tehdejšího šetření vyplývalo, že produkty SCIO byly více užívány na středních školách, a produkty Kalibro na školách základních. Mezi kraji nebyl mezi využitím různých produktů zásadní rozdíl, i když se samozřejmě projevuje, když některý kraj uzavře buď se SCIO nebo s Kalibro smlouvu o využití jejich nástrojů v rámci svých rozvojových programů. Výrazný rozdíl ve využívání testových nástrojů se projevuje v závislosti na velikosti školy. Velké školy testují častěji, školy do 100 žáků výrazně méně. Tyto školy nejen že nevyužívají žádných nástrojů ze zmíněných zdrojů, ale ani sami žádné nevytvářejí.

Obr. 1: Úspěšnost podle krajů v měření dovedností v českém jazyce, matematice a ve studijních dovednostech v 9. tř. ZŠ v roce 2006

	ČJ	M	StD
-	UL	UL	UL
	MS	KV	KV
	KV	OL	MS
	SC	SC	OL
	OL	MS	VY
	VY	ČR	SC
	ČR	JC	ČR
+	JC	PA	JC
	PA	VY	PA
	ZL	LB	ZL
	JM	ZL	JM
	PZ	JM	PZ
	LB	PZ	LB

Měření v českém jazyce, matematice a studijních dovednostech proběhlo v rámci projektu ESF Kvalita I: neobsahuje výsledky za Prahu a Královehradecký kraj; jsou zobrazena umístění krajů oproti průměru ČR v jednotlivých oblastech měření.

Svoji pozici má při hodnocení škol i ČŠI, která však po přechodu na tematická šetření neposkytuje informace, které by bylo možné vyhodnocovat s šetřeními, které se prováděly na školách dříve.

Určitou formu externího hodnocení představuje i účast a výsledky škol v širokém spektru celostátních soutěží a olympiád. Soutěží existuje celá řada s různou úrovní a některé kraje účast škol v těchto soutěžích podporují.

V krajských dlouhodobých záměrech se pozornosti těší i nově připravovaná závěrečná zkouška v nematuritních učebních oborech. Její příprava je v pilotní fázi a cílem většiny krajů je aktivní účast v této fázi její přípravy.

3.1 Měření v 5. a 9. třídách

Proměny ve vnímání potřeb nových forem evaluace řediteli škol plyne rovněž z rychlých šetření ÚIV. Podpora různých forem zjišťování dovedností a znalostí na úrovni škol se promítla i do vysokého podílu škol, které se v různých krajích postupně zapojily do testování znalostí dovedností žáků 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií. V roce 2004 proběhlo měření v Karlovarském kraji, v roce 2005 v Karlovarském, Libereckém a Pardubickém. V roce 2006 se měření realizovalo již ve všech krajích, kromě Prahy (z důvodu projektu, který byl realizován v rámci ESF, což neumožňovalo její účast) a kraje Královéhradeckého (za něj se individuálně účastnilo z vlastního rozhodnutí jen 16 škol). V krajích se měření účastnila vždy více než třetina škol, nejčastěji byl podíl zúčastněných škol téměř poloviční. Nejvyšší podíl byl v krajích, které se účastnily šetření v minulém roce: v Pardubickém a Karlovarském kraji se jednalo o téměř tři čtvrtiny škol a v Libereckém se účastnily téměř všechny školy. Ve všech třech letech žáci řešili tři testy: test dovedností v českém jazyce, test matematických dovedností a test studijních dovedností, a dále zodpovídali žákovský dotazník.

Testování v tomto rozsahu proběhlo poprvé a není tedy možné s jistotou hodnotit výsledky a jejich možnost srovnání mezi jednotlivými zúčastněnými kraji. Důvody pro takové rozmístění krajů mohou být různé. Nepochybně ale není jejich rozmístění náhodné a obrázek ukazuje šest krajů, které se s jedinou výjimkou (kraj Vysočina v matematice) umístily v oblasti horších výsledků vůči průměru ČR. Naopak dalších šest krajů je ve všech testových oblastech svými výsledky nad průměrem ČR. Musíme si uvědomit, že výsledky nejsou nijak korigovány podle sociálního, ekonomického a kulturního statusu žáka³. Tento parametr se mezi kraji liší a jeho uvážením by došlo v rozmístění krajů k určitým posunům. Relativně by se zhoršilo především postavení Středočeského, Libereckého, Jihomoravského a Jihočeského kraje. Naopak posun k relativně lepšímu umístění by nastalo u kraje Zlínského, Ústeckého, Moravskoslezského a Vysočiny.

Měření výsledků žáků v pátých třídách začalo o rok později a v minulém roce proběhlo testování ve třech krajích. Výsledky proto není možné zatím srovnávat mezi kraji. Pokud bude nějaká forma takového měření pokračovat, bude možné srovnávat výsledky žáků v pátých a devátých třídách. To umožní podívat se na to, jak se výsledky na školách mění, zda jsou konzistentní, nebo zda dochází mezi 5. a 9. ročníkem k nějakým změnám (tj. ke zlepšování nebo zhoršování výsledků). V případě možnosti srovnávat výsledky totožných žáků v nějakých dvou časových řezech, například v páté a deváté třídě, bylo by možné určovat tzv. přidanou hodnotu.

3.2 Maturita nanečisto

Připravovaná státní maturitní zkouška s sebou přinesla poměrně dlouhou řadu výsledků a je tedy možné se podívat na to, jak si ve srovnání stojí jednotlivé kraje. V tomto případě opět platí, že výsledky nejsou korigovány podle sociálního, ekonomického a kulturního statusu žáka (ESCS).

V dalším budeme předpokládat, že se status žáků v době mezi roky 1999 a 2006 vzájemně mezi kraji příliš nezměnil. Omezeně budou hodnoceny výsledky Královéhradeckého kraje vzhledem k nemožnosti využití dat za rok 2006. Zároveň je třeba mít na paměti, že v roce 1999 se Sondy

³ Sociální, ekonomický a kulturní status žáka: zahrnuje faktory, jako jsou vzdělání rodičů, status jejich zaměstnání, vybavenost domácnosti (např. informačními technologiemi, naučnou literaturou apod. Socioekonomické zázemí žáka je rovněž závislé na velikosti sídla školy, jež se promítá do úrovně platů a struktury profesí, resp. možností kulturního a společenského života.

Maturant účastnily všechny školy. Důsledkem pro srovnání s dalšími lety, kdy záleželo především na rozhodnutí školy se Maturity nanečisto účastnit, je takové, že později byla ve vzorku více zastoupena gymnázia, resp. SOŠ, podíl SOU se snížil, avšak zase se účastnila zřejmě spíše kvalitnější SOU, která měla o srovnání zájem.

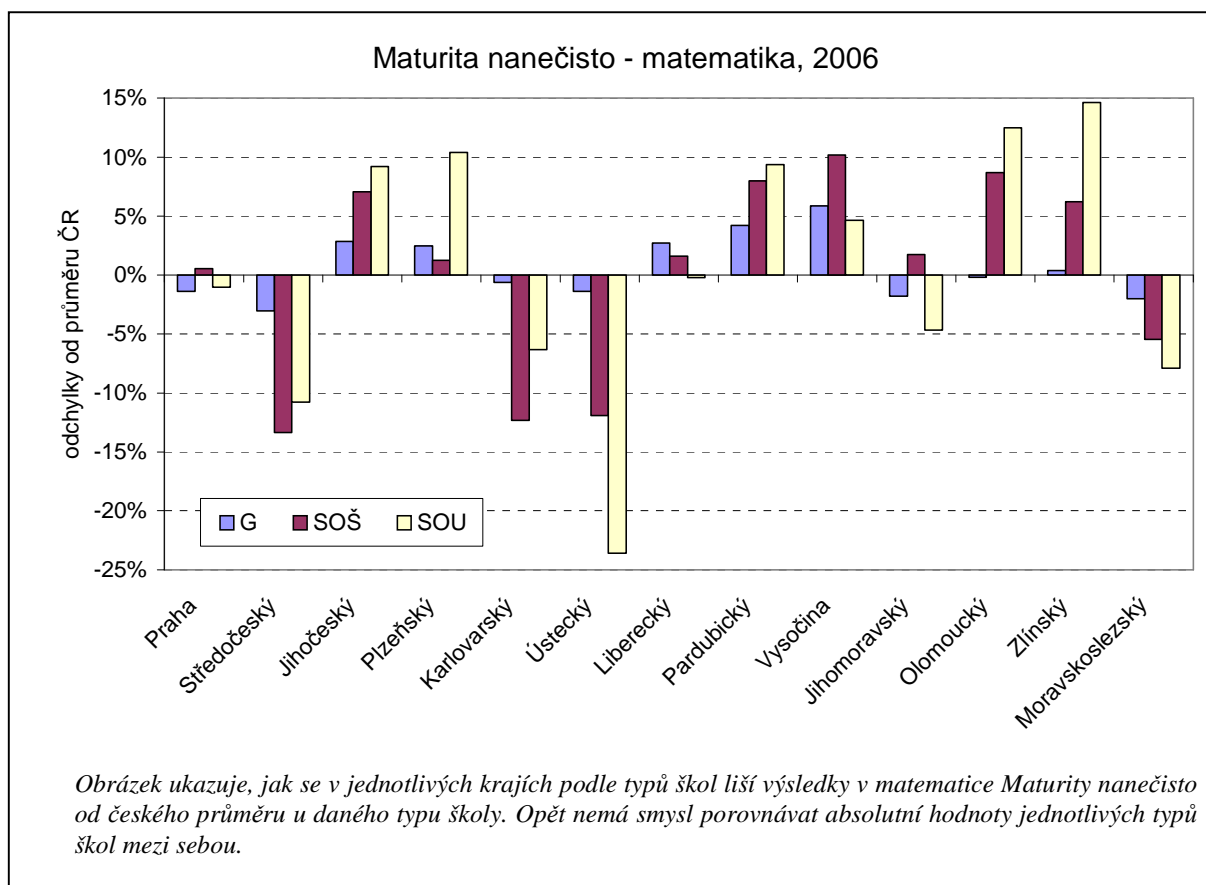
3.2.1 Český jazyk

Podíváme-li se na celkové výsledky všech maturantů, nemusí být obrázek pro jednotlivé kraje stejný, jako když se podíváme na maturanty gymnázií, středních odborných škol nebo středních odborných učilišť. Existují kraje, u nichž jsou mezi maturanty jednotlivých druhů středního vzdělávání velké rozdíly, u jiných krajů jsou výsledky u všech typů středního vzdělávání buď nadprůměrné nebo podprůměrné při srovnání s průměrem ČR. Celkově dobré (tj. nad celočeským průměrem) výsledky vykazují stabilně maturanti z Prahy, Zlínského a Pardubického kraje, u pražských však došlo postupem let k relativnímu zhoršení (přiblížily se o něco k průměru ČR). Zlepšením od roku 1999 se nad český průměr dostali maturanti Vysočiny, Olomouckého, Libereckého, Jihočeského a Středočeského kraje. Přitom u posledních dvou jmenovaných bylo zlepšení nejvýraznější. Určité zlepšení nastalo také u maturantů Karlovarského kraje, kteří však stále zůstávají pod českým průměrem. Ke zhoršení z hodnot na úrovni českého průměru do hodnot podprůměrných došlo u maturantů kraje Jihomoravského. K dalšímu zhoršení došlo u maturantů Moravskoslezského kraje, který tak má společně s maturanty kraje Karlovarského a Ústeckého výsledky nejhorší, přičemž výsledky Ústeckého kraje jsou stabilně nejhorší.

Výsledky gymnázií v Praze, Ústeckém, Libereckém a Jihomoravském kraji sledují průměrné výsledky všech maturantů těchto krajů. Středočeští gymnazisté se stabilně pohybují na úrovni českého průměru, u Jihočechů došlo ke zhoršení, avšak stále jsou nad českým průměrem. U gymnazistů Libereckého a Moravskoslezského kraje došlo k největšímu zlepšení mezi kraji, avšak zatímco liberečtí se tak z českého průměru dostali nad něj, u moravskoslezských gymnazistů se výrazně podprůměrné výsledky o něco přiblížily průměru, stále však zůstávají nejhorší. Naopak největší zhoršení nastalo u gymnazistů Jihomoravských, kteří se tak dostali pod český průměr. Výsledky pardubických gymnazistů v češtině jsou stále mírně pod českým průměrem a výrazně nadprůměrné výsledky gymnazistů Vysočiny se udržují na stejné úrovni a zůstávají mezi kraji nejlepší. Podprůměrné výsledky olomouckých gymnazistů se o něco přiblížily českému průměru.

V lecčem odlišná je situace u středních odborných škol a výsledky jejich maturantů jsou v průměru o téměř 20 % horší než výsledky v češtině u gymnazistů. Nejlepší úroveň výsledků vykazují maturující studenti pražských SOŠ, kteří i přes výrazný pokles oproti roku 1999 zůstávají mezi kraji nejvýše nad českým průměrem. Výrazněji nadprůměrných výsledků dosáhli zlepšením od roku 1999 z českého průměru maturanti SOŠ Olomouckého a Jihočeského kraje, obdobných výsledků asi 1,7 procentního bodu nad českým průměrem dosáhli také maturanti Zlínského a Libereckého kraje, jejichž výsledky byly již v roce 1999 nad průměrem ČR. Výrazným zlepšením se ze záporných hodnot na český průměr dostali maturanti středočeských SOŠ. K zhoršení došlo u Jihomoravského kraje, čímž se výsledky jejich maturantů dostaly pod český průměr. Stále podprůměrných výsledků dosahují moravskoslezští maturanti SOŠ.

Maturanti středních odborných učilišť dosahují v českém jazyce výsledků o dalších 10 % horších oproti maturantům SOŠ, jsou tedy asi o 30 % za gymnazisty. Nejlepších výsledků mezi kraji dosahují maturující učni z kraje Zlínského a Libereckého. Zatímco však učni Zlínského kraje byli nejlepší i v roce 1999 a nyní u nich došlo k určitému zhoršení, učni Libereckého kraje se výrazně zlepšili z hodnot pod českým průměrem. Z českého průměru se zlepšili učni Jihočeského kraje a z podprůměrných hodnot mírně nad český průměr se zlepšili učni kraje Karlovarského, výrazněji na úroveň asi jednoho a půl procentního bodu nad českým průměrem se zlepšily výsledky kraje Olomouckého a Vysočiny. Stabilně nad českým průměrem jsou výsledky učňů kraje Pardubického a Prahy, u pražských však stejně jako u gymnazistů a maturantů SOŠ došlo k relativnímu zhoršení. Okolo českého průměru zůstávají výsledky maturujících učňů Středočeského a Jihomoravského kraje. U učňů Plzeňského kraje došlo k výraznému poklesu, stále však zůstávají nad českým průměrem. K největšímu zhoršení došlo u maturujících učňů kraje Ústeckého a Moravskoslezského. Zatímco u Ústeckého kraje došlo k dalšímu propadu z již tak nejhoršího postavení, u Moravskoslezského došlo k propadu výsledků z úrovně mírně pod českým průměrem.



3.2.2 Matematika

Výsledky Sondy Maturant z matematiky z roku 1999 jsou využitelné pouze u gymnazistů, u maturantů SOŠ a SOU vychází srovnání jejich výsledků z let 2003 a 2006. Výsledky z matematiky jsou mnohem více rozkolísané mezi sledovanými roky a rovněž odchylky od průměru jsou mnohem výraznější, než je tomu u češtiny. Platí to především pro rok 2003, proto je obtížné z těchto pozorování vyvozovat nějaké trendy. Je však možné říci, že výsledky především kraje Pardubického a Vysočiny, ale i Jihočeského a Zlínského kraje dosahují stabilně nadprůměrných hodnot. Nadprůměrné výsledky v matematice vykazují i maturanti Plzeňského a Olomouckého kraje. Naopak stabilně podprůměrných výsledků dosahují maturanti Ústeckého, Středočeského, Moravskoslezského a Karlovarského kraje.

U gymnazistů vycházíme ze tří pozorování a srovnání let 1999 a 2006 je zajímavé. Rozhodně došlo za tuto dobu ke sblížení výsledků krajů. Zatímco v roce 1999 byl rozdíl nejhoršího a nejlepšího kraje téměř 20 procentních bodů, v roce 2006 to bylo již jen 9 procentních bodů. K největšímu zlepšení došlo u gymnazistů Karlovarského kraje, i když výsledky stále zůstávají mírně pod českým průměrem. Zlepšení z podprůměrných do nadprůměrných výsledků nastalo u Libereckého kraje. Zlepšily se i výsledky v Plzeňském kraji z českého průměru o 2,5 procentního bodu nad něj. Stabilně nadprůměrných výsledků dosahují maturanti gymnázií kraje Pardubického a Vysočiny. K mírnému zhoršení výsledků okolo průměru došlo v kraji Olomouckém. V Ústeckém kraji a také Praze, Moravskoslezském a Středočeském kraji došlo ke zlepšení, ačkoli výsledky jsou stále pod českým průměrem. V případě Středočeského kraje patří přes zlepšení výsledky k nejhorším. K největšímu propadu výsledků u matematiky došlo u gymnazistů Jihomoravského kraje, kteří se tak dostali pod český průměr. Výrazný propad jen mírně nad úroveň českého průměru nastal u Zlínského kraje. Zhoršily se výsledky také u kraje Jihočeského, kde jsou však stále skoro 3 procentní body nad českým průměrem.

U středních odborných škol vykazují nejlepší výsledky maturanti Vysočiny, dále maturanti krajů Olomouckého, Pardubického, Jihočeského a Zlínského. Naopak nejhorší jsou výsledky kraje Středočeského, Karlovarského a Ústeckého, o něco lepší, i když stále podprůměrné, kraje Moravskoslezského. Mírně nad průměrem se pohybují výsledky v Praze, v krajích Plzeňském,

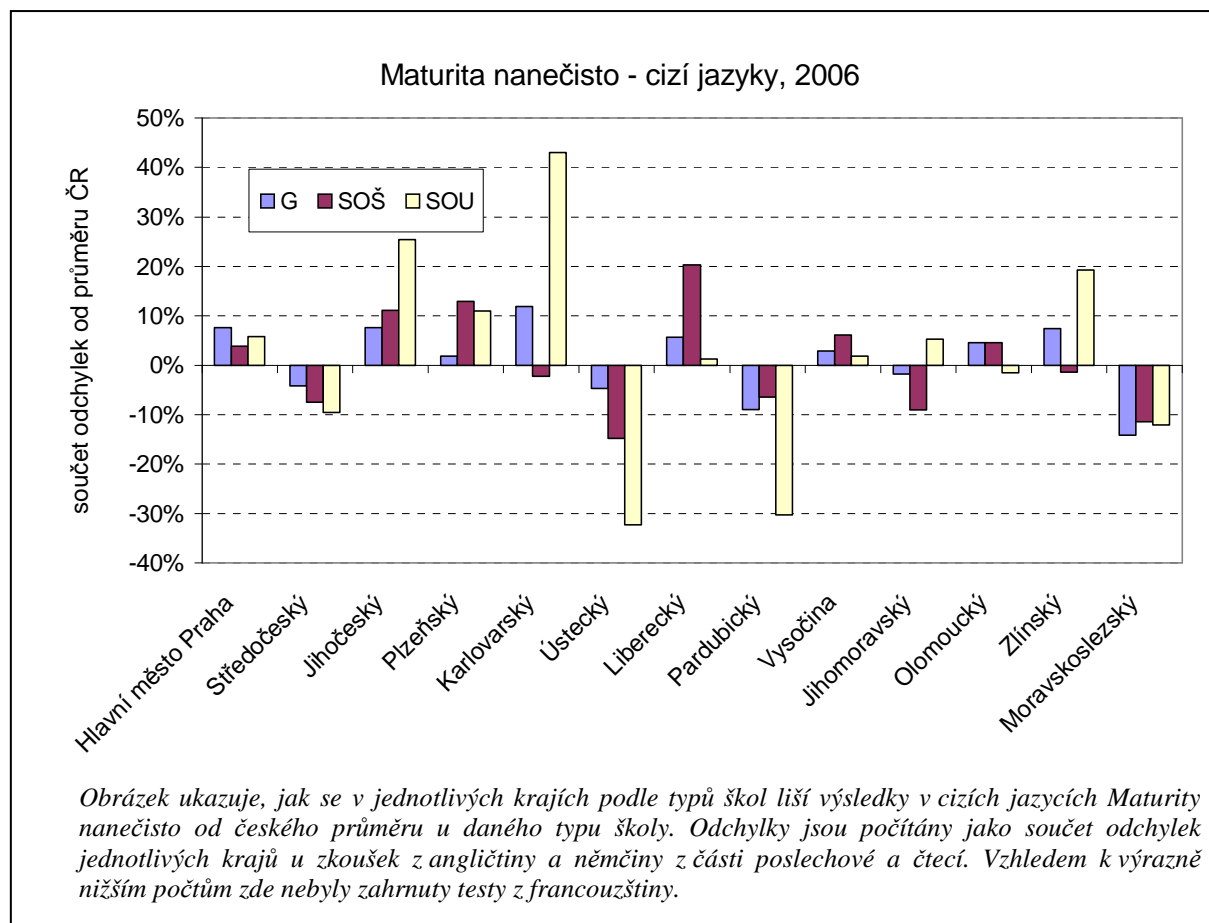
Libereckém a Jihomoravském. Rozdíly mezi nejlepšími výsledky maturantů na Vysočině a nejhoršími ve Středočeském kraji dosahují vysokých 23 procentních bodů.

U středních odborných učilišť je to obdobné, přičemž rozdíly jsou ještě vyšší. Mezi nejlepšími výsledky kraje Zlínského a nejhoršími kraje Ústeckého je 38 procentních bodů. Kolem 10 procentních nad českým průměrem se pohybují kraje Olomoucký, Plzeňský, Pardubický a Jihočeský, naopak 10 procentních bodů pod českým průměrem je kraj Středočeský, blíže k průměru jsou pak výsledky kraje Moravskoslezského a Karlovarského.

3.2.3 Cizí jazyky

Testy z cizích jazyků mají odlišný charakter oproti dvěma předcházejícím předmětům rovněž z hlediska toho, jaký podíl maturantů se jednotlivých testů z angličtiny, němčiny a francouzštiny účastní. Proměna testů od roku 1999 v Sondě maturant k podobě dvou testů z každého ze zmíněných jazyků (čtení, poslech) v Maturitě nanečisto v roce 2006 ztěžuje posouzení trendů vývoje. Přesto je možné vyvodit některé obecné poznatky.

Ke krajům s převážně velice dobrými výsledky v jazykových testech patří především kraje Jihočeský, Praha, Liberecký, ale i Plzeňský, a díky často velice nadprůměrným výsledkům u maturujících učňů i kraj Karlovarský. Naopak v kraji Pardubickém, Ústeckém, Moravskoslezském, Středočeském jsou výsledky převážně znatelně pod průměrem ČR. U Zlínského kraje je možné sledovat od roku 1999 celkově stoupající trend ve výsledcích.



Rozdíly jsou v jednotlivých krajích stejně jako v češtině a matematice rovněž v jazycích, podíváme-li se zvláště na gymnázia, střední odborné školy a střední odborná učiliště. K obvykle úspěšným v jazycích patří pražská gymnázia a gymnázia Karlovarského a Jihočeského kraje, v poslední době i kraje i kraje Zlínského a Libereckého. Naopak stabilně podprůměrných výsledků v cizích jazycích dosahují maturující gymnazisté Pardubického, Ústeckého, Moravskoslezského a v poslední době i Středočeského kraje.

Stabilně dobrých výsledků v jazycích je stejně jako na ostatních typech středních škol dosahováno ve sledovaných letech v Praze také na SOŠ. Druhým krajem, kde maturanti SOŠ stabilně dosahují dobrých výsledků je kraj Olomoucký. Naopak stabilně podprůměrné výsledky v jazycích vykazuje na SOŠ kraj Středočeský, Pardubický, Ústecký, Jihomoravský a Moravskoslezský, ale do jisté míry i Karlovarský, což je v protikladu s výsledky jeho gymnázií a středních odborných učilišť. Je zde však pozorovatelný z hlediska geografického položení kraje výrazný rozdíl mezi lepšími výsledky v němčině než angličtině. V ostatních krajích jsou výsledky střídavé, nestabilní.

Výsledky maturujících učňů vykazují v mezikrajském srovnání největší rozdíly. Stabilně nejlepších výsledků dosahují maturanti na SOU v Karlovarském kraji. Výrazněji než u středních odborných škol a gymnázií se vliv sousedních německy mluvících sousedů projevuje u středních odborných učilišť. A zatímco v Jihočeském a Plzeňském kraji je možné pozorovat vliv na celkové výsledky v maturitní zkoušce z němčiny, v Karlovarském a Ústeckém a již jen málo v Libereckém kraji se projevuje tento vliv jen na poslechovou část zkoušky. V Jihomoravském kraji není zřejmý vliv žádný. Ke zhoršení výsledků došlo u středočeských učňů a celkově špatných výsledků dosahují učni z kraje Pardubického, Ústeckého a Moravskoslezského. Trend mírného zlepšení se projevuje u učňů Vysočiny.

3.2.4 Shrnutí

Předpokládáme-li, že testování v rámci Maturity nanečisto vypovídá něco o celkové kvalitě středních škol (poskytující maturitní vzdělání) v krajích, je z výsledků možné učinit několik závěrů. Jedním z pohledů na střední školy (tj. gymnázia, SOŠ a SOU společně) v krajích je jejich celková úspěšnost z pohledu výsledků Maturity nanečisto. Ke krajům s celkově nadprůměrnými výsledky je možné řadit kraj Jihočeský, Plzeňský, Liberecký, Vysočinu, Olomoucký a Zlínský. Na hranici této skupiny patří Praha (výsledky v matematice jsou blízko průměru, spíše mírně pod ním) a o něco dál kraj Pardubický, kde jsou stabilně podprůměrné výsledky v cizích jazycích. Na druhé straně jsou dva kraje s celkově podprůměrnými výsledky: Ústecký a Moravskoslezský. Na hranici této skupiny jsou další tři kraje: Středočeský (výsledky spíše podprůměrné, průměrné v češtině), Karlovarský (výsledky podprůměrné, nadprůměrné pouze v cizích jazycích) a Jihomoravský (výsledky kolem průměru, v něčem podprůměrné).

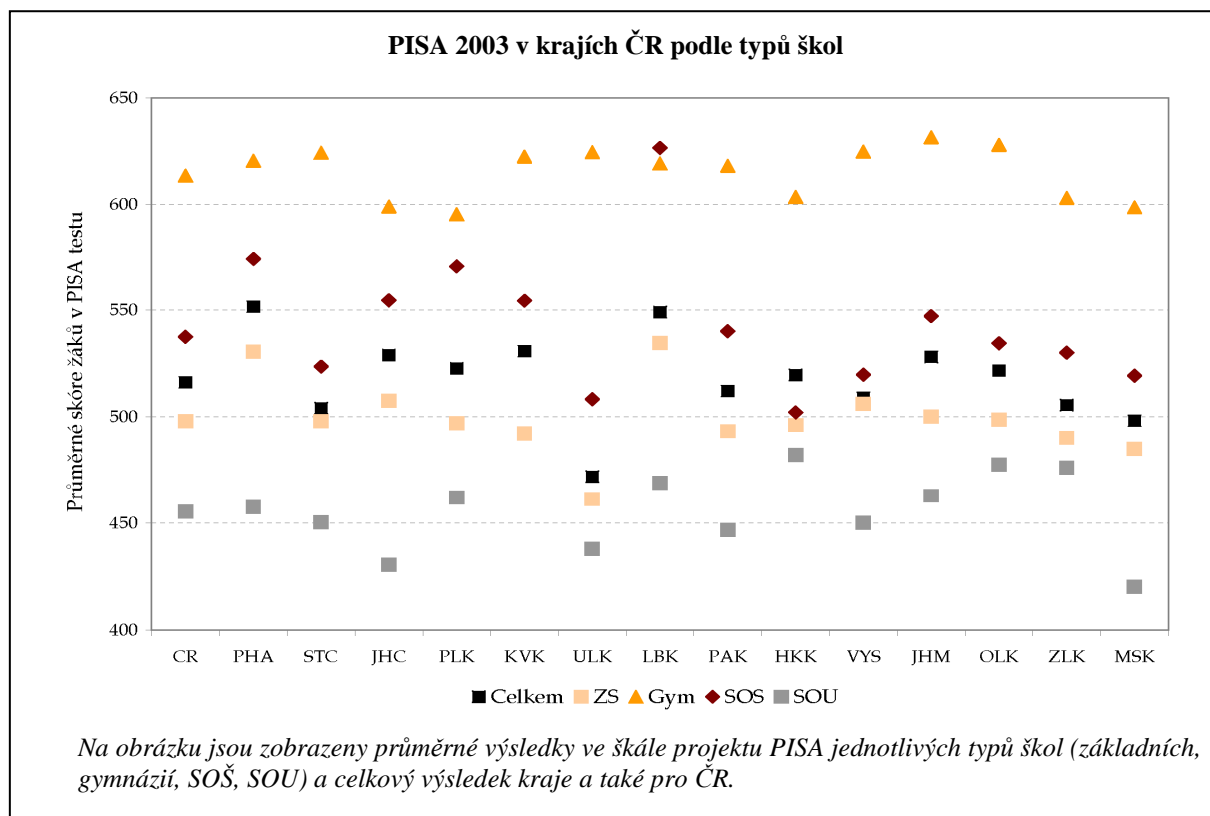
3.3 Výzkum PISA

V projektu OECD PISA bylo vyprodukováno doposud velké množství velice zajímavých výstupů, které napomáhají srovnání výsledků žáků různých vzdělávacích systémů. To platí nejen pro mezinárodní srovnání, ale u nás také pro srovnávání krajů. Český vzorek patnáctiletých byl pro šetření v roce 2003⁴ rozšířen o žáky devátého ročníku základních škol a odpovídajících žáků víceletých gymnázií, navíc byl výběr učiněn tak, aby byl krajsky reprezentativní. Bylo tak možné mezi kraji porovnat výsledky žáků na konci povinné školní docházky. Je třeba mít na paměti, že se zatím jedná o jedno takové srovnání a výsledky tedy považovat za indikativní. Časová řada podobných výstupů bude pro další analýzy velice vítána.

Rozdíly ve výsledcích podle krajů, jak plynou z obrázků, se zdají být zřetelné. Avšak když se podíváme na statistickou významnost, celkové výsledky pouze u Libereckého kraje a Prahy jsou o něco lepší než výsledky ostatních krajů. Naopak pouze výsledky Ústeckého, Moravskoslezského a Zlínského kraje jsou statisticky významně pod průměrem ČR. U krajů je vidět, který typ školy táhne jejich výsledky dolů. Například Ústeckého kraje jsou to základní školy, ale i SOŠ; u Královéhradeckého stejně jako u Středočeského jsou to také SOŠ a u Moravskoslezského jsou u podstatě výsledky všech typů škol posunuty přibližně stejně směrem k horším výsledkům.

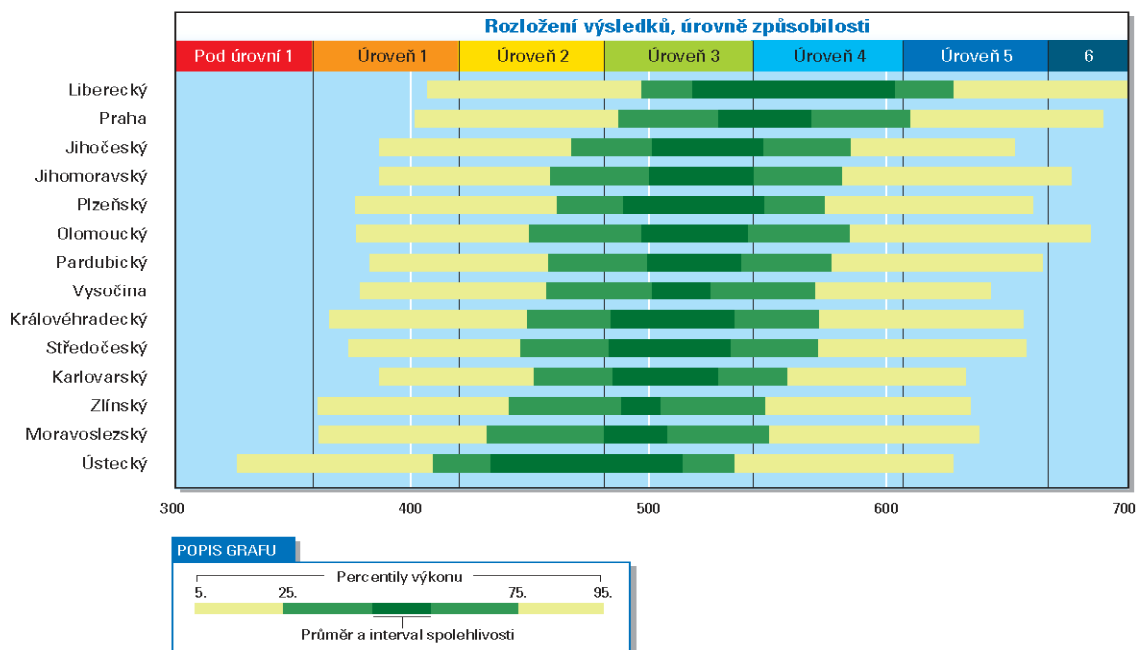
⁴ Více o šetření z roku 2003 je možné nalézt v publikaci ÚIV: Palečková, J., Tomášek, V.: Učení pro zítřek. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. Praha 2005

Rozmístění výsledků jednotlivých typů škol dopadlo podle očekávání. Gymnázia dosahují nejlepších výsledků, mezi kraji se však liší jejich vzdálenost od výsledků SOŠ. Jsou kraje, kde se výsledky SOŠ blíží více výsledkům gymnázií (Plzeňský, Jihočeský, Praha, v Libereckém jsou výsledky SOŠ srovnatelné s gymn.), jinde je mezi nimi rozdíl velký a výsledky SOŠ se spíše blíží SOU (Středočeský, Ústecký, Královéhradecký, ale i Olomoucký a Zlínský). Základní školy jsou u všech krajů v podstatě ve stejném pásu. V Praze a Libereckém kraji je u základních škol nutné vzít v úvahu, že v jejich vzorku bylo oproti ostatním krajům mnohem vyšší zastoupení škol se zaměřením (jejichž výsledky byly celkově lepší než u základních škol bez zaměření). A pouze u základních škol Ústeckého kraje je zřetelný horší výsledek.



Důležitá není jen průměrná hodnota výsledků, ale i jejich rozložení. Na obrázku je na příkladu matematické gramotnosti vidět, jak rozdílné jsou intervaly u jednotlivých úrovní výsledků při srovnání krajů. Obrázek dává přehled o tom, jak jsou výsledky v kraji „sevržené“ (nejmenší interval je případem Karlovarského kraje) nebo je jejich rozptyl velký (největší u Olomouckého kraje).

Rozložení výsledků žáků 9. ročníků v krajích PISA 2003 – matematická gramotnost



V tomto grafu představuje celá délka pásu velikost rozdílu mezi výsledky 5 % nejlepších a 5 % nejhůřších žáků. Tmavě zelený pás je intervalem spolehlivosti a v jeho středu je průměrný výsledek kraje. Světle zelený pás ukazuje výsledky prostředních 50 % žáků kraje.

4 Přidaná hodnota ve vzdělávání

Z mezinárodních výzkumů jasně vyplývá, jak velký je vliv rodinného zázemí na dosahované výsledky vzdělávání, přímé porovnávání různých škol, které mají různé složení žáků, nedostačuje. Zavedení konceptu přidané hodnoty ve vzdělávání má odlišit skutečný přínos školy od vlivu rodinného zázemí, definovaného sociálním, ekonomickým a kulturním statutem žáka (dále ESCS). Některé školy mohou dosahovat mnohem horších výsledků než školy jiné, avšak pokud se nepodíváme na složení žáků na obou školách, není srovnání spravedlivé. Škola s větším počtem žáků s nižším ESCS je při prostém srovnání výsledků znevýhodněna. Koncept přidané hodnoty proto pracuje se změnou dosaženou za určité časové období, sleduje, jak velkému zlepšení u žáků dané školy došlo, a očistí je tím dosažené výsledky od vlivu rodinného zázemí.

Středisko vzdělávací politiky PedF UK vytvořilo výzkumný model pro výpočet přidané hodnoty u středních škol. U více než sedmdesáti středních škol byly propojeny výsledky projektu PISA 2000 (které měřily výsledky patnáctiletých žáků) a výsledky projektu Maturity nanečisto 2003 (výsledky maturantů stejných škol). **Cílem bylo hlavně posoudit přidanou hodnotu různých typů středních škol** (gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť). Ve výpočtu bylo nutné překonat různé metodologické obtíže spojené se vzorkem testovaných žáků, rozdílnými předměty a jejich různým počtem v obou letech.

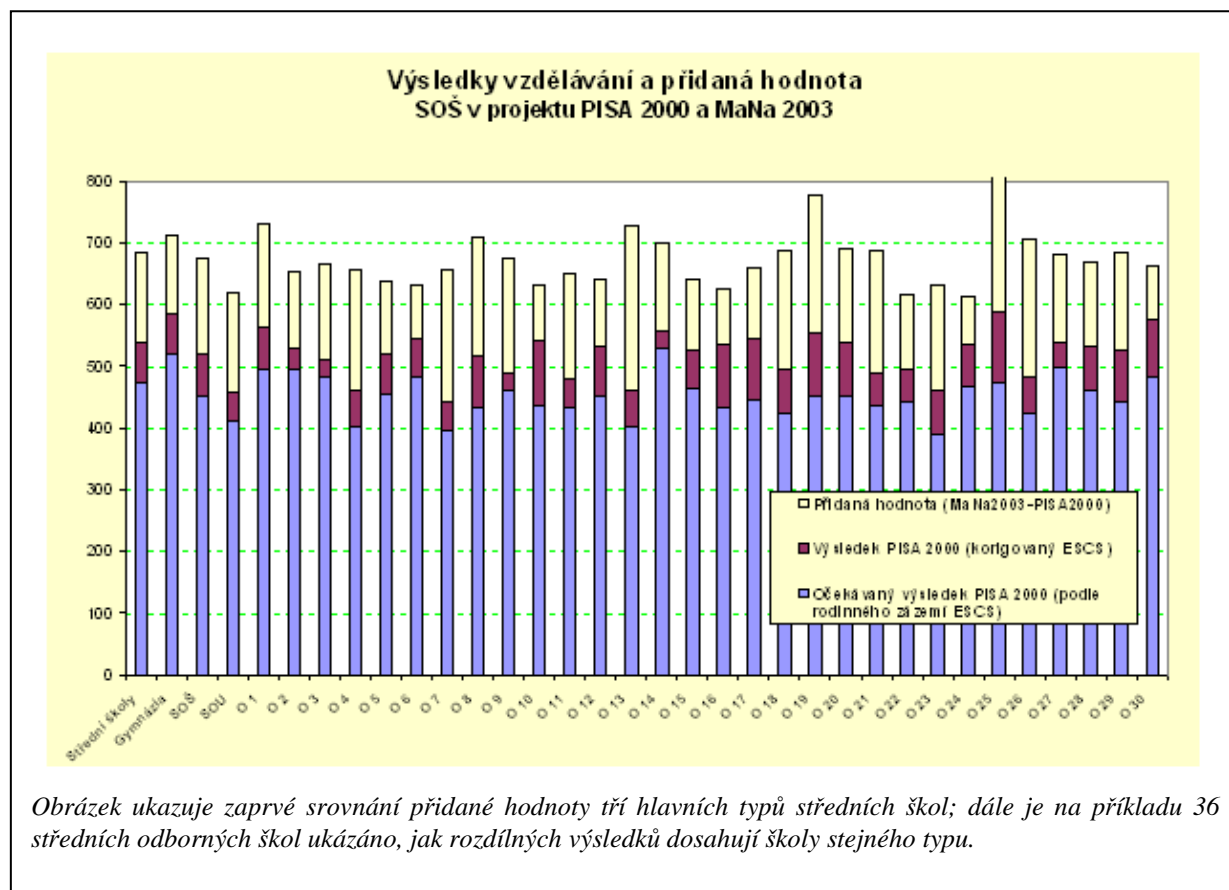
Ačkoli neposkytuje údaje vhodné pro krajská srovnání, výsledky jsou obecně zajímavé tím, že ukazují, že přidaná hodnota dosažená na měřených gymnáziích byla o něco nižší než u odborných škol.

Zvláště velké rozdíly existují i mezi školami stejného typu. Potvrzuje to známý jev českého školství, že velice záleží na tom, do jaké konkrétní školy jedinec chodí. Jelikož jsou využita data z projektu PISA, bylo možné rovněž použít korekci sociálního, ekonomického a kulturního statusu žáka (ESCS). Na obrázku pro měřené střední odborné školy je také vidět, jak rozdílná je struktura škol podle zázemí žáků. Velmi rozdílné je i to, jaké jsou skutečné výsledky dosažené na jednotlivých školách, a není možné například říct, že mezi skutečným výsledkem a výsledkem očekávaným existuje nějaká

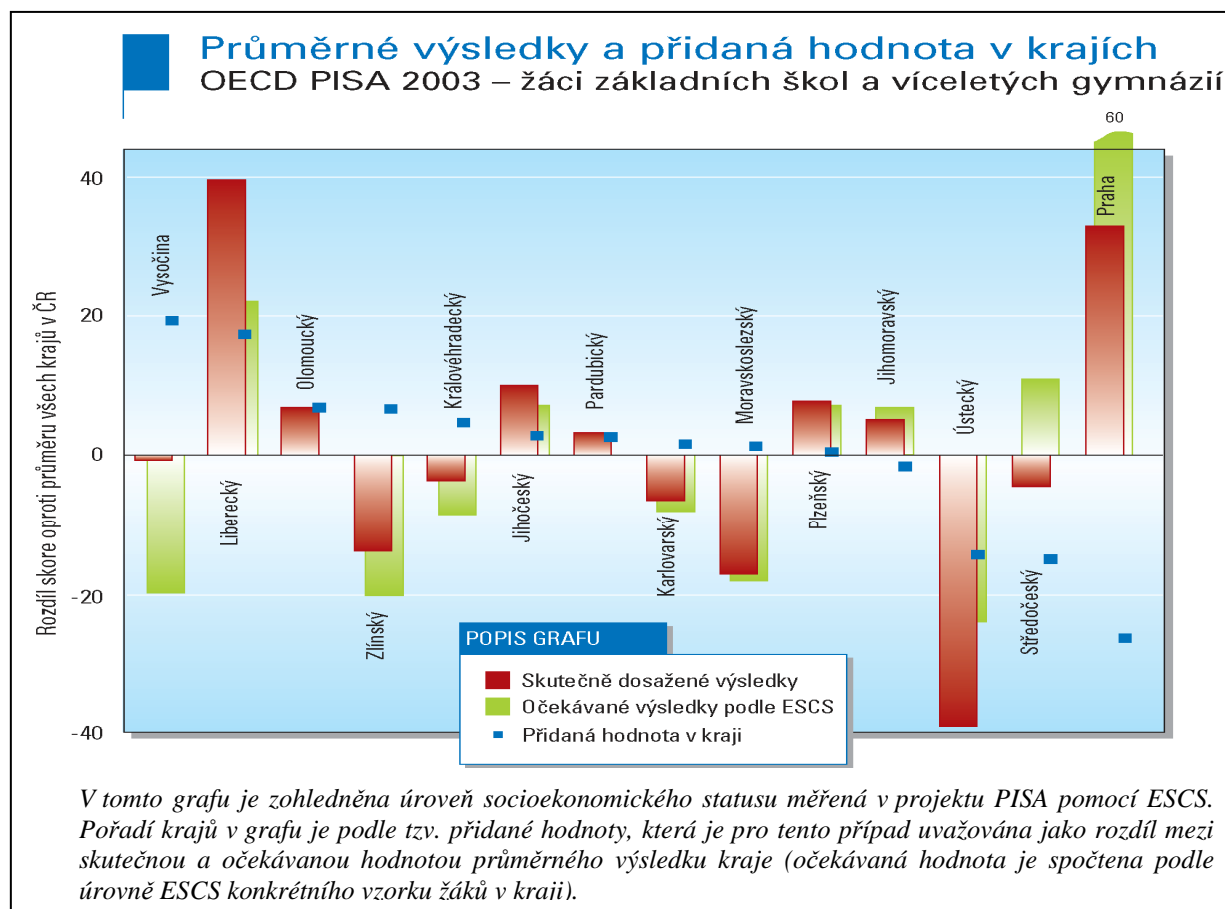
závislost. Opět je to individuální škola, která je důvodem lepšího či horšího výsledku. I to je důvodem, proč se přidanou hodnotou zabývat. Může totiž ukázat, jak efektivně s obdobnými žáky pracují různé školy. V konceptu přidané hodnoty existuje stále řada metodologických problémů, avšak v kombinaci s dalšími metodami evaluace může být významnou součástí evaluačního systému jak pro jednotlivou školu, která získá zajímavá srovnání a pohled na práci tříd a učitelů, tak pro zřizovatele škol, kteří tak získají další informaci pro efektivní funkci podpůrných systémů.

Co však znamenají lepší a horší výsledky mezi kraji? Abychom kraje nehodnotili podle nespravedlivých měřítek, je nutné zároveň vzít v úvahu průměrnou úroveň jejich socioekonomického statusu, která je v projektu PISA postižena indexem ekonomického, sociálního a kulturního statusu (ESCS). To do jisté míry navazuje na koncept přidané hodnoty (viz minulá kapitola), která se snaží o měření skutečných přínosů školy ve vzdělávání žáků. Když totiž do výsledků PISA promítneme úroveň socioekonomického statusu, obrázek o výsledcích se mění.

Skupina krajů s nejnižší hodnotou indexu ESCS jsou kraje Ústecký, Zlínský, Vysočina a Moravskoslezský. Zohlednění socioekonomického zázemí žáků se nejvíce projeví u kraje Vysočina – v kladném smyslu. Obdobně, i když v menší míře se tak stane u Zlínského kraje. Průměrná hodnota skutečných výsledků se díky velice nízké úrovni očekávání přemění v případě Vysočiny na vysokou úroveň tzv. přidané hodnoty. O něco vyšší než dříve jmenované, avšak stále pod průměrem ČR, mají hodnotu ESCS kraje Karlovarský a Královéhradecký. Olomoucký kraj je z hlediska ESCS zcela na průměru ČR. Jejich nadprůměrné výsledky tak způsobí, že přidaná hodnota zůstává kladná. Pak je zde skupina krajů (Jihočeský, Jihomoravský, Plzeňský a také Středočeský), jejichž index ESCS je nad průměrem ČR a jejich výsledky jsou v podstatě na úrovni očekávání. Není tomu tak v případě Středočeského kraje, jehož výsledky jsou podprůměrné a tím přidaná hodnota druhá nejhorší. Liberecký kraj má hodnotu ESCS žáků zúčastněných v PISA 2003 druhou nejvyšší po Praze. Zatímco však v případě Prahy je jeho hodnota velmi vysoká a skutečné výsledky nedosahují této výše, proto i přidaná hodnota je nejnižší mezi kraji, u Libereckého kraje vysoká úroveň výsledků i přes vysoká očekávání daná vysokým indexem ESCS stále vytvářejí po Vysočině druhou nejvyšší přidanou hodnotu.



Z Dlouhodobých krajů plyne, že kraje jsou si většinou svých výsledků v PISA 2003 vědomy a v různé míře konkrétnosti reagují na své postavení ve srovnání s ostatními kraji a k hodnocení toho, jak je například využit potenciál vzdělávání vzhledem k přidané hodnotě, tedy výsledkům očištěným o sociokulturní zázemí žáků. Většina krajů výslovně podporuje takový způsob srovnávání a vyjadřují podporu své účasti v roce 2006, což bylo skutečně realizováno.



5 Další faktory a témata z dlouhodobých záměrů krajů

5.1 Kvalita učitelů - kvalifikovanost

Z výzkumů, které byly provedeny na rozsáhlých datových souborech, které byly shromážděny při rozvoji metod zjišťování přidané hodnoty ve Spojených státech, plyne, že význam učitele je pro výsledky přidané hodnoty vzdělávání několikanásobně vyšší, než jaký je vliv žákova zázemí (tj. toho, co skrýváme pod index sociálního, ekonomického a kulturního statusu žáka ESCS). To znamená, že v rozvoji učitelů existuje obrovská rezerva, která představuje nejvyšší potenciál pro zvýšení kvality vzdělávání. Můžeme očekávat, že prvním předpokladem kvality učitelské práce je jejich kvalifikovanost.

V kvalifikovanosti jsou mezi kraji poměrně výrazné rozdíly. Různé je to také na základních a středních školách a velké rozdíly jsou v kvalifikovanosti učitelů mezi gymnázii, středními odbornými školami a učilišti. Ačkoli je v ČR na základních i středních školách v průměru nekvalifikovanost na úrovni přibližně 15 %, na gymnáziích je to však jen 3,5 %, na SOŠ přes 12 %, avšak na SOU téměř 25 %.

Ke krajům s nejvyšší nekvalifikovaností jak na základních tak na středních školách patří kraj Karlovarský a Ústecký. Oba kraje mají ve srovnání s ostatními kraji vysoký podíl nekvalifikovaných učitelů také ve všech zmíněných skupinách středních škol. U učňovských škol je to u Karlovarského kraje dokonce více než polovina učitelů, v Ústeckém kraji pře 40 %! Celkově však situace není vůbec příznivá, protože v SOU je i u ostatních krajů obvyklé, že 20 % učitelů nemá odpovídající kvalifikaci.

I ve středních odborných školách je v Karlovarském kraji vysokých 30 % nekvalifikovaných učitelů. Situace je o to vyhraněnější ve srovnání se Zlínským a Jihočeským krajem, kde je to pouze 6 %. V mnoha krajích není více než 10 % nekvalifikovaných učitelů také žádnou výjimkou. Nejlépe jsou na tom gymnázia, kde se nekvalifikovanost pohybuje v jednotkách procent.

Významné rozdíly jsou u kvalifikovanosti jednotlivých předmětů. Rozdíly jsou opět mezi typy škol. Příkladem může být výuka cizích jazyků. Zatímco na gymnáziích učilo angličtinu téměř 84 % kvalifikovaných učitelů, na SOŠ a SOU jen 46 % a na základních školách pouhých 29 %. Toto je jev prostupující kraji napříč, do velké míry sleduje celkovou úroveň kvalifikovanosti.

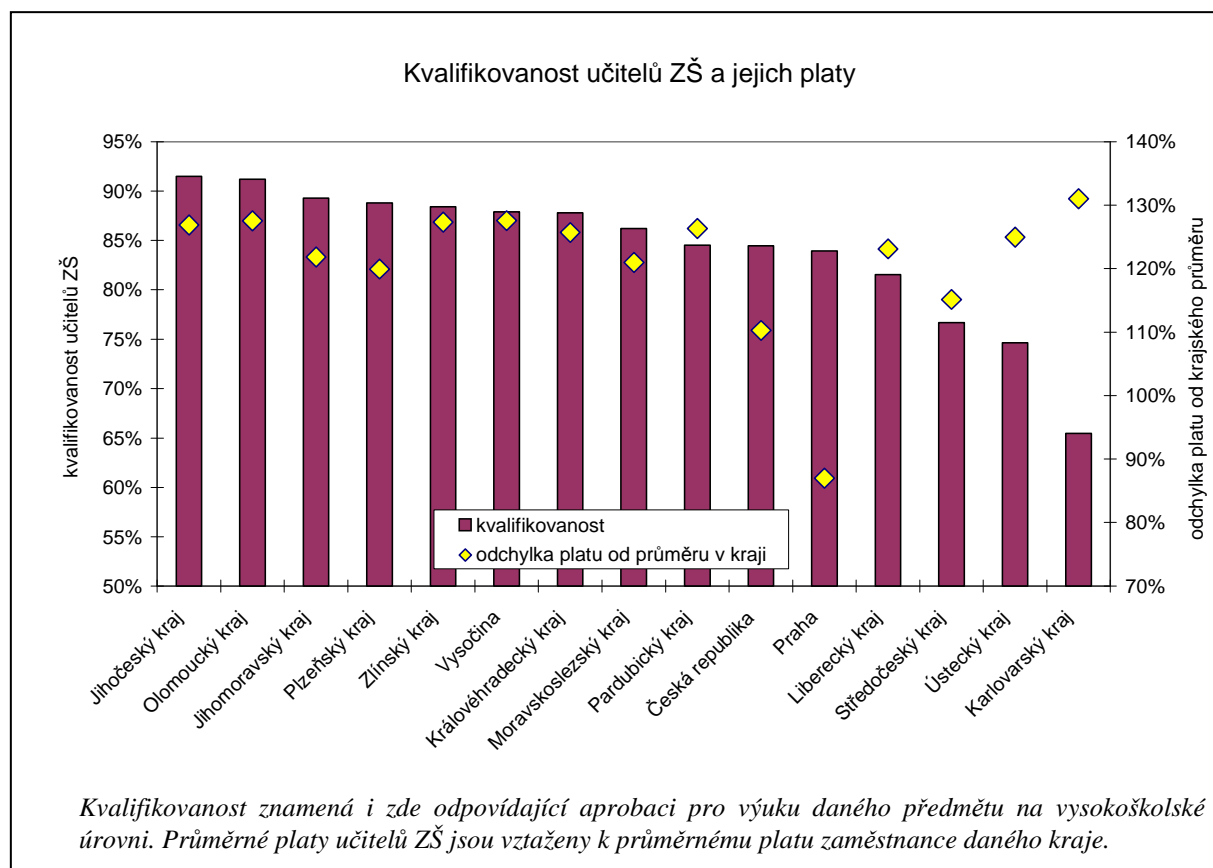
I z českých dat je možné dojít k tomu, že kvalita učitelů má vliv na výsledky žáků. Srovnáme-li kvalifikovanost učitelů a výsledky Maturity nanečisto u SOŠ, zjistíme, že mezi oběma veličinami existuje poměrně vysoká korelace. Vysoké korelace jsou v případě angličtiny, matematiky a českého jazyka.

Určitá souvislost je u některých krajů mezi mírou kvalifikovanosti učitelů a poměrem krajských platů. Obrázek 10 ukazuje případ základních škol. Rozdíly mezi platy učitelů na základních školách v jednotlivých krajích nejsou velké. Jiný pohled na jejich výši však dává jejich přepočtení vůči výši průměrného platu v daném kraji. Je vidět, že na velkou míru nekvalifikovanosti učitelů v Karlovarském a Ústeckém kraji nemá jejich relativně vyšší úroveň výše platu vliv.

Otázce kvalifikovanosti se mnohé kraje věnují ve svých dlouhodobých záměrech, zvláště v souvislosti s jejich dalším vzděláváním. Kvalifikovanost učitelů je jedním z ukazatelů, který by měl být sledován školou i krajem, a to nejen v dimenzi zákonem požadované kvalifikace, ale především připravenosti učitelů například s pomocí dalšího vzdělávání dostát představám a požadavkům školního vzdělávacího programu.

5.2 Podpora autoevaluace

K neefektivnějším nástrojům pro rozvoj vnitřní kvality škol patří sebeevaluace škol (autoevaluace). Strategický směr „Tvorba a zavádění systémů kvality, metod hodnocení a vlastního hodnocení škol a školských zařízení“ českého Dlouhodobého záměru podporuje rozvoj vlastního hodnocení škol jako



jednu z priorit. Kraje svým způsobem zahrnují vlastní hodnocení také do svých záměrů a vytvářejí podmínky, aby se mohlo na školách rozvíjet.

V různých krajích má podpora různou podobu. Mnohé kraje využívají různé produkty projektů centra (MŠMT). V dalších krajích jsou vyhlašovány různé programy, které mají podporu autoevaluace za cíl (např. Karlovarský, Liberecký, Olomoucký, Moravskoslezský kraj). Ve Středočeském kraji byl již v roce 2003 zaveden koncept vnitřního řízení kvality a dále podpořen v DZ v roce 2006. Většina krajů podporuje vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti autoevaluace, Plzeňský kraj k tomu například využívá detašovaného pracoviště Národního institutu pro další vzdělávání, Královéhradecký kraj Školské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků Královéhradeckého kraje. V Jihomoravském kraji zase Středisko služeb školám a Zařízení pro DVPP Brno vytvořilo skupinu Poradců rozvoje škol, která vyvíjí úsilí o restrukturalizaci a dobudování metodické sítě, jež bude ve spolupráci se sítí externí konzultantské podpory v kraji řešit aktuální potřeby škol formou poradenství, a to také v oblasti autoevaluace školy.

5.3 Přejít absolventů středních škol do terciéru

U většiny krajů dochází vlivem rozvoje bakalářského studia k poklesu počtů přijímaných na VOŠ. Navíc z VOŠ významný počet studentů po prvním ročníku odchází právě na bakalářské obory vysokých škol. Tímto se kraje jako zřizovatelé zabývají v DZ více než úspěšností přechodu do terciárního vzdělávání jako celku.

Přejít do terciárního vzdělávání je však významným faktorem kvality středních škol a představuje jeden z ukazatelů, který by měl být dlouhodobě sledován. V době, kdy se přístup na vysoké školy stává pro maturanty univerzálním je však stále možné sledovat, jak úspěšní jsou absolventi středních škol v přístupu k žádanějším a nejvíce vyhledávaným oborům.⁵

5.4 Přejít absolventů škol na trh práce

Přejít absolventů škol na trh práce je dalším ukazatelem, který by měl být součástí evaluačního systému krajského školství a rovněž ukazatelem sledovaným samotnými školami. V době, kdy většina maturantů přechází do nějaké formy terciárního vzdělání, se tedy jedná především o absolventy SOU nematuritních oborů. Pro celistvé vnímání jevu uplatnění absolventů středních škol je tedy vhodné sledovat jev přechodu na trh práce a přechodu do terciární formy vzdělávání společně.

Kraje se při sledování přechodu absolventů škol na trh práce zabývají především nezaměstnaností absolventů. Z dat MPSV (úřadu práce) jsou sledovány buď nově nezaměstnaní absolventi, kde je vazba na školu největší, nebo celkové počty nezaměstnaných absolventů. Další možnost představují údaje z výběrového šetření pracovních sil ČSÚ. Je třeba mít na paměti, že při sledování nezaměstnaných však již nejde jen o nezaměstnané absolventy učňovských oborů, protože mezi nezaměstnanými se objevují i všichni neúspěšní studenti terciárního vzdělávání, kteří nedokončili studium a po odchodu z terciárního vzdělávání bez získání kvalifikace nenašli práci.

Většina krajů se zabývá nezaměstnaností absolventů středních a vyšších odborných škol a vyhodnocuje jejich uplatnitelnost podle oborové struktury. Kraje se zaměřují na přizpůsobování vzdělávací nabídky (tomu se v různé míře věnují všechny kraje), na vytváření polyfunkčních škol (např. Plzeňský kraj), podporují zřizování informačních a poradenských systémů (např. v Libereckém a Moravskoslezském kraji Regionální Informační Systém o uplatnění Absolventů na trhu práce - RISA, zaměření na poradenství vykazuje v DZ Královéhradecký kraj).

⁵ Problematika přechodu absolventů středních škol do terciárního vzdělávání je detailněji řešena v jiné části projektu Kvalita II. Zde je zmiňována především proto, že by sledování jevu přechodu absolventů do terciárního vzdělávání mělo být sledováno jako jeden z ukazatelů kvality škol a tedy celkového systému sledování kvality krajského školství.

PŘÍLOHY

Výkony maturantů v Sondě Maturant v roce 1999

Výkony maturantů v testu z českého jazyka (úspěšnost v testu v %)												
Maturant 1999 Český jazyk	Gymnázia			Střední odborné školy			Střední odborná učiliště			Všichni maturanti		
	Průměr	1. decil	9. decil	Průměr	1. decil	9. decil	Průměr	1. decil	9. decil	Průměr	1. decil	9. decil
Praha	76,0	61,5	88,8	61,4	44,9	77,5	53,3	38,2	69,7	63,6	43,8	83,1
Středočeský	74,1	59,6	88,8	57,6	41,6	74,2	51,9	38,2	66,3	59,8	41,6	78,7
Jihočeský	75,5	59,6	89,9	59,0	43,8	75,3	52,1	38,2	66,3	60,3	42,7	79,8
Plzeňský	75,1	60,7	87,6	59,6	43,8	75,3	53,4	38,2	68,5	60,9	43,8	79,8
Karlovarský	73,1	57,6	87,6	57,5	41,6	74,2	51,3	37,1	65,2	58,5	41,6	77,5
Ústecký	73,2	59,6	86,5	56,9	41,6	73,0	49,4	36,0	64,0	57,4	40,2	76,4
Liberecký	74,1	58,4	88,8	59,5	43,8	76,4	51,2	37,1	65,2	60,4	42,7	80,9
Královéhradecký	73,3	59,6	86,5	59,0	43,8	74,2	50,9	37,1	65,2	59,9	42,7	78,7
Pardubický	74,0	59,6	87,6	59,1	43,8	75,3	52,4	38,2	67,4	60,9	43,8	79,8
Vysočina	75,9	60,7	89,9	59,2	43,8	75,3	51,6	37,1	67,4	60,4	42,7	79,8
Jihomoravský	74,5	59,6	87,6	59,2	43,8	75,3	52,0	38,2	66,3	60,5	42,7	79,8
Olomoucký	73,2	59,6	86,5	58,9	43,8	75,3	51,7	38,2	66,3	60,2	42,7	78,7
Zlínský	76,1	61,8	88,8	59,5	43,8	75,3	53,9	39,3	68,5	60,9	42,7	79,8
Moravskoslezský	71,0	55,1	85,4	58,1	42,7	74,2	51,8	37,1	66,3	59,3	41,6	77,5
ČR celkem	74,2	59,6	87,6	59,0	43,8	75,3	52,0	38,2	67,4	60,4	42,7	79,8

Výkony maturantů v testu z cizího jazyka (úspěšnost v testu v %; testy byly z angličtiny, němčiny a francouzštiny)												
Maturant 1999 Cizí jazyk	Gymnázia			Střední odborné školy			Střední odborná učiliště			Všichni maturanti		
	Průměr	Nejslabší	Nejlepší	Průměr	Nejslabší	Nejlepší	Průměr	Nejslabší	Nejlepší	Průměr	Nejslabší	Nejlepší
Praha	76,0	56,5	92,2	54,3	32,6	77,8	40,5	26,7	59,8	57,2	31,5	85,6
Středočeský	73,3	54,4	89,1	49,5	31,5	71,1	38,3	26,1	53,3	52,1	30,4	79,3
Jihočeský	75,8	56,5	93,3	50,4	32,6	72,8	39,6	26,1	56,5	52,4	30,4	81,5
Plzeňský	75,4	56,7	91,1	51,3	34,4	72,7	44,4	27,2	70,7	54,3	32,6	82,2
Karlovarský	72,5	53,3	89,1	50,3	30,4	74,4	41,1	26,9	58,7	52,1	30,0	80,0
Ústecký	70,0	51,1	86,7	48,8	31,1	70,7	36,0	25,0	48,9	48,9	29,3	75,6
Liberecký	73,6	54,3	90,0	51,6	33,7	73,9	37,0	26,1	48,9	52,5	30,4	81,1
Královéhradecký	72,3	52,2	89,1	50,9	32,6	74,4	37,8	26,1	51,1	52,1	30,4	80,0
Pardubický	73,2	55,6	88,8	48,8	30,4	72,6	37,3	25,6	50,0	51,6	30,0	79,3
Vysočina	72,6	53,3	89,1	50,9	32,6	73,9	37,2	25,6	51,1	51,5	30,4	78,9
Jihomoravský	74,9	55,7	90,2	50,5	32,2	71,7	37,3	25,0	52,2	52,1	29,3	81,1
Zlínský	73,6	55,5	90,0	51,9	32,6	75,6	39,0	26,1	55,6	52,2	30,4	79,3
Olomoucký	73,2	55,6	90,0	50,0	31,5	73,3	38,2	26,1	53,3	52,2	30,0	80,0
Moravskoslezský	69,4	48,9	87,0	48,2	30,4	69,0	35,6	23,9	50,0	49,7	28,3	77,8
ČR celkem	73,4	54,3	90,0	50,6	32,2	73,3	38,2	25,6	54,3	52,3	30,0	80,4

Výkony maturantů v testu z matematiky (úsp)			
Maturant 1999 Matematika	Gymnázia		
	Průměr	Nejslabší	Nejlepší
Praha	59,3	26,7	86,7
Středočeský	59,0	30,0	86,7
Jihočeský	67,5	36,7	93,3
Plzeňský	61,6	30,0	90,0
Karlovarský	55,6	23,3	86,7
Ústecký	58,3	30,0	86,7
Liberecký	60,2	30,0	90,0
Královéhradecký	59,3	30,0	90,0
Pardubický	65,1	33,3	93,3
Vysočina	66,2	33,3	90,0
Jihomoravský	65,5	33,3	90,0
Zlínský	65,4	33,3	90,0
Olomoucký	61,9	36,7	90,0
Moravskoslezský	58,6	30,0	86,7
ČR celkem	61,6	30,0	90,0

Výsledky Maturity nanečisto v roce 2006

Český jazyk: úspěšnost v %															
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR	
Počet žáků	6589	5586	4455	2935	1389	4000	2841	3336	3424	7605	4049	4250	8396	58855	
Průměr	70,7	69,1	69,5	68,5	67,2	65,0	69,0	69,4	69,3	68,0	69,1	69,9	67,1	68,6	
Medián	71,6	70,1	70,1	68,7	68,7	65,7	70,1	70,1	70,1	68,7	70,1	70,1	67,2	68,7	
Standardní odchylka	14,5	14,4	14,2	14,2	14,4	15,0	14,2	14,3	14,7	14,8	14,3	14,4	14,6	14,6	
Minimum	0,0	14,9	4,5	0,0	11,9	0,0	20,9	19,4	4,5	1,5	16,4	22,4	0,0	0,0	
Maximum	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Percentily	10	52,2	49,3	50,7	49,3	47,8	44,8	50,7	50,7	49,3	47,8	50,7	50,7	47,8	49,3
	20	58,2	56,7	56,7	56,7	55,2	52,2	56,7	56,7	55,2	56,7	56,7	53,7	55,2	
	30	62,7	61,2	62,7	61,2	59,7	56,7	61,2	62,7	61,2	59,7	61,2	62,7	59,7	61,2
	40	67,2	65,7	65,7	65,7	64,2	61,2	65,7	65,7	65,7	64,2	65,7	67,2	64,2	65,7
	50	71,6	70,1	70,1	68,7	68,7	65,7	70,1	70,1	70,1	68,7	70,1	70,1	67,2	68,7
	60	76,1	73,1	73,1	71,6	71,6	68,7	73,1	74,6	73,1	73,1	73,1	74,6	71,6	73,1
	70	79,1	77,6	77,6	76,1	76,1	73,1	77,6	77,6	77,6	76,1	77,6	79,1	76,1	77,6
	80	83,6	82,1	82,1	80,6	80,6	79,1	82,1	82,1	82,1	80,6	82,1	83,6	80,6	82,1
	90	89,6	88,1	88,1	86,6	86,6	85,1	88,1	88,1	88,1	86,6	88,1	88,1	86,6	88,1

Matematika: úspěšnost v %															
kraje:	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR	
Počet žáků	2976	2462	2149	1186	531	1632	1227	1493	1483	3276	2218	2016	3823	26472	
Průměr	53,8	47,7	54,6	53,2	50,9	45,5	51,3	56,5	55,7	49,5	53,4	55,0	49,1	51,7	
Medián	54,0	44,0	54,0	52,0	48,0	42,0	48,0	56,0	56,0	46,0	52,0	54,0	46,0	50,0	
Standardní odchylka	25,5	25,8	24,2	24,9	25,8	24,2	24,6	25,2	24,5	25,6	24,4	24,4	24,1	25,0	
Minimum	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	2,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	
Maximum	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Percentily	10	19,4	16,0	22,0	20,0	16,0	20,0	22,0	22,0	16,0	20,0	22,0	18,0	20,0	
	20	28,0	23,2	32,0	28,0	26,8	22,0	28,0	32,0	24,0	30,0	32,0	26,0	28,0	
	30	38,0	30,0	40,0	36,0	34,0	30,0	36,0	40,0	32,0	38,0	40,0	34,0	36,0	
	40	46,0	38,0	46,0	44,0	41,6	36,0	42,0	48,0	48,0	46,0	46,0	40,0	42,0	
	50	54,0	44,0	54,0	52,0	48,0	42,0	48,0	56,0	56,0	46,0	52,0	54,0	46,0	50,0
	60	62,0	54,0	62,0	60,0	58,0	50,0	56,0	64,0	64,0	56,0	60,0	62,0	54,0	58,0
	70	70,0	62,0	70,0	68,0	68,0	58,0	66,0	74,0	72,0	64,0	68,0	70,0	63,6	66,0
	80	80,0	74,0	78,0	78,0	76,0	68,0	76,0	82,0	80,0	76,0	78,0	80,0	72,0	76,0
	90	90,0	86,0	88,0	88,0	88,0	81,4	88,0	92,0	90,0	88,0	88,0	90,0	84,0	88,0

Anglický jazyk - didaktický test - čtení: úspěšnost v %															
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR	
Počet žáků	5015	3605	2263	1349	584	2121	1604	2268	1697	4598	2466	2821	5702	36094	
Průměr	71,3	67,4	71,2	69,7	68,8	65,5	70,8	68,7	70,3	67,3	69,0	69,4	66,3	68,6	
Medián	74,5	69,1	74,5	72,7	72,7	67,3	73,6	70,9	72,7	69,1	72,7	70,9	67,3	70,9	
Standardní odchylka	20,9	21,2	20,4	20,6	22,2	21,9	20,6	21,4	20,6	21,4	21,4	20,6	21,2	21,2	
Minimum	7,3	0,0	16,4	12,7	14,5	12,7	12,7	16,4	16,4	9,1	9,1	16,4	12,7	0,0	
Maximum	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	
Percentily	10	40,0	38,2	41,8	40,0	36,4	34,5	41,8	38,2	40,0	38,2	38,2	40,0	36,4	38,2
	20	50,9	47,3	50,9	49,1	45,5	43,6	50,9	47,3	49,1	45,5	47,3	49,1	45,5	47,3
	30	60,0	54,5	60,0	58,2	54,5	50,9	58,2	54,5	58,2	52,7	56,4	56,4	52,7	54,5
	40	67,3	61,8	67,3	65,5	63,6	58,2	65,5	63,6	65,5	61,8	63,6	63,6	60,0	63,6
	50	74,5	69,1	74,5	72,7	72,7	67,3	73,6	70,9	72,7	69,1	72,7	70,9	67,3	70,9
	60	81,8	76,4	80,0	78,2	80,0	76,4	80,0	78,2	80,0	76,4	78,2	78,2	74,5	78,2
	70	87,3	81,8	87,3	85,5	87,3	81,8	87,3	85,5	85,5	83,6	85,5	83,6	81,8	83,6
	80	92,7	89,1	92,7	89,1	90,9	87,3	92,7	90,9	90,9	89,1	90,9	90,9	89,1	90,9
	90	96,4	94,5	96,4	94,5	94,5	94,5	96,4	94,5	94,9	94,5	96,4	96,4	94,5	94,5

Výsledky Maturity nanečisto v roce 2006

Anglický jazyk - didaktický test - poslech: úspěšnost v %														
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR
Počet žáků	5020	3607	2265	1349	584	2124	1604	2269	1697	4599	2550	2823	5703	36195
Průměr	71,1	67,1	70,0	68,7	69,0	66,2	70,0	66,8	69,0	67,8	68,7	67,8	66,1	68,2
Medián	75,6	68,3	73,2	70,7	73,2	68,3	73,2	68,3	70,7	68,3	70,7	68,3	65,9	70,7
Standardní odchylka	19,0	19,1	18,7	18,5	19,9	19,5	18,5	19,5	18,8	19,1	19,0	18,9	18,7	19,0
Minimum	0,0	14,6	0,0	9,8	19,5	4,9	12,2	9,8	14,6	0,0	9,1	9,8	0,0	0,0
Maximum	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Percentily														
10	43,9	41,5	43,9	43,9	39,0	39,0	43,9	39,0	43,9	41,5	41,5	41,5	41,5	41,5
20	53,7	48,8	51,2	51,2	48,8	48,8	51,2	46,3	50,2	48,8	51,2	48,8	48,8	48,8
30	61,0	56,1	58,5	58,5	58,5	53,7	58,5	53,7	58,5	56,1	56,1	56,1	53,7	56,1
40	68,3	61,0	65,9	63,4	65,9	61,0	65,9	61,0	65,9	63,4	63,4	63,4	61,0	63,4
50	75,6	68,3	73,2	70,7	73,2	68,3	73,2	68,3	70,7	68,3	70,7	68,3	65,9	70,7
60	80,5	75,6	78,0	78,0	78,0	73,2	78,0	75,6	78,0	75,6	78,0	75,6	73,2	75,6
70	85,4	80,5	82,9	82,9	82,9	80,5	82,9	80,5	82,9	80,5	82,9	80,5	78,0	82,9
80	87,8	85,4	87,8	87,8	87,8	85,4	87,8	85,4	87,8	87,8	87,8	85,4	85,4	87,8
90	92,7	92,7	92,7	92,7	92,7	90,2	92,7	92,7	92,7	92,7	92,7	92,7	90,2	92,7

Německý jazyk - didaktický test - čtení: úspěšnost v %														
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR
Počet žáků	1169	1794	2070	1441	799	1724	1118	993	1531	2585	1210	1318	2124	19876
Průměr	63,6	67,9	68,7	68,8	66,7	61,6	65,3	66,1	68,4	64,5	67,3	68,3	64,6	66,2
Medián	64,2	69,8	69,8	69,8	67,9	60,4	66,0	66,0	69,8	66,0	67,9	69,8	66,0	67,9
Standardní odchylka	23,2	22,0	21,2	20,4	21,8	22,0	21,6	22,1	21,5	22,6	21,7	21,5	20,9	21,8
Minimum	0,0	11,3	3,8	15,1	15,1	0,0	13,2	15,1	9,4	5,7	9,4	13,2	11,3	0,0
Maximum	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Percentily														
10	32,1	37,7	39,6	39,6	34,0	32,1	34,0	34,0	37,7	34,0	37,7	35,8	35,8	35,8
20	41,5	47,2	49,1	50,9	47,2	41,5	45,3	45,3	47,2	41,5	47,2	47,2	43,4	45,3
30	47,2	54,7	56,6	58,5	54,7	49,1	52,8	52,8	56,6	50,9	54,7	56,6	52,8	52,8
40	54,7	62,3	62,3	64,2	60,4	54,7	60,4	60,4	64,2	58,5	62,3	64,2	58,5	60,4
50	64,2	69,8	69,8	69,8	67,9	60,4	66,0	66,0	69,8	66,0	67,9	69,8	66,0	67,9
60	71,7	77,4	77,4	75,5	73,6	67,9	71,7	75,5	77,4	71,7	75,5	76,2	71,7	73,6
70	79,2	83,0	83,0	81,1	81,1	75,5	79,2	83,0	83,0	79,2	81,1	83,0	79,2	81,1
80	88,7	90,6	90,6	88,7	88,7	83,0	86,8	88,7	88,7	86,8	88,7	90,6	84,9	88,7
90	96,2	96,2	96,2	96,2	96,2	92,5	94,3	96,2	96,2	96,2	96,2	96,2	92,5	96,2

Německý jazyk - didaktický test - poslech: úspěšnost v %														
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR
Počet žáků	1164	1794	2070	1442	799	1724	1120	993	1532	2586	1210	1320	2125	19879
Průměr	63,8	63,9	66,2	66,2	70,1	62,4	65,7	60,4	63,9	63,1	64,7	63,7	61,6	64,0
Medián	61,1	66,7	66,7	66,7	72,2	61,1	66,7	61,1	66,7	61,1	66,7	61,1	61,1	66,7
Standardní odchylka	22,7	23,1	21,7	21,3	21,5	21,7	22,3	22,7	22,8	23,1	22,0	22,5	21,7	22,4
Minimum	5,6	5,6	11,1	5,6	11,1	5,6	5,6	11,1	5,6	5,6	5,6	0,0	5,6	0,0
Maximum	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
Percentily														
10	33,3	33,3	38,9	38,9	38,9	33,3	33,3	28,0	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3	33,3
20	44,4	38,9	44,4	44,4	50,0	38,9	44,4	38,9	42,2	38,9	44,4	38,9	38,9	44,4
30	50,0	50,0	55,6	55,6	55,6	50,0	50,0	44,4	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0	50,0
40	55,6	55,6	61,1	61,1	61,1	55,6	61,1	50,0	55,6	55,6	61,1	55,6	55,6	55,6
50	61,1	66,7	66,7	66,7	72,2	61,1	66,7	61,1	66,7	61,1	66,7	61,1	61,1	66,7
60	72,2	72,2	72,2	72,2	77,8	71,7	72,2	66,7	72,2	72,2	72,2	72,2	66,7	72,2
70	77,8	77,8	77,8	77,8	88,9	77,8	83,3	72,2	77,8	77,8	77,8	77,8	72,2	77,8
80	88,9	88,9	88,9	88,9	94,4	83,3	88,9	83,3	88,9	88,9	88,9	88,9	83,3	88,9
90	94,4	94,4	94,4	94,4	100,0	94,4	94,4	94,4	94,4	94,4	94,4	94,4	88,9	94,4

Výsledky Maturity nanečisto v roce 2006

Francouzský jazyk - didaktický test - čtení: úspěšnost v %														
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR
Počet žáků	124	119	2	28	15	50	20	36	74	57	18	52	120	715
Průměr	60,9	63,3	73,0	60,1	66,5	57,5	67,8	52,8	53,7	48,0	68,4	69,0	53,9	60,3
Medián	60,0	64,0	73,0	60,0	62,0	60,0	67,0	55,0	54,0	55,6	67,0	71,0	54,0	62,0
Standardní odchylka	17,8	14,3	9,9	15,2	15,6	16,8	11,3	21,4	14,7	29,7	12,4	14,0	17,1	16,7
Minimum	24,0	24,0	66,0	32,0	42,0	22,0	42,0	18,0	26,0	0,0	44,0	36,0	18,0	18,0
Maximum	94	90	80	92	92	88	84	86	88	100	90	98	94	98
Percentily														
10	36,0	44,0	66,0	35,8	46,8	32,4	54,4	23,4	34,0	51,2	47,6	48,6	30,0	36,0
20	44,0	52,0	66,0	46,0	50,8	40,0	58,4	27,6	40,0	57,2	60,0	56,0	38,0	46,0
30	50,0	54,0	66,0	51,4	57,2	47,2	60,0	34,2	45,0	60,0	64,0	61,8	44,0	52,0
40	58,0	60,0	68,8	57,2	60,8	54,0	62,8	47,6	48,0	64,0	65,2	66,0	50,0	58,0
50	60,0	64,0	73,0	60,0	62,0	60,0	67,0	55,0	54,0	68,0	67,0	71,0	54,0	62,0
60	68,0	68,0	77,2	64,0	69,2	62,0	72,4	62,0	58,0	70,0	71,6	75,6	60,0	66,0
70	72,0	72,0	80,0	70,0	72,4	68,0	77,4	67,8	62,0	74,0	76,6	76,0	64,0	70,0
80	78,0	78,0	80,0	72,8	85,2	72,0	79,6	76,4	68,0	78,8	79,2	79,6	71,6	76,0
90	86,0	80,0	80,0	78,8	92,0	81,8	82,0	80,6	73,0	82,4	84,6	88,0	76,0	82,0

Francouzský jazyk - didaktický test - poslech: úspěšnost v %														
kraje	PHA	STČ	JČ	PLZ	KV	ÚST	LIB	PAR	VYS	JM	OL	ZL	MSL	ČR
Počet žáků	124	119	2	28	15	50	20	36	74	57	18	52	120	715
Průměr	57,9	62,5	83,3	54,2	69,6	53,8	69,6	53,8	50,9	48,0	66,4	69,7	50,4	57,0
Medián	58,3	61,1	83,3	52,8	69,4	55,6	72,2	47,2	50,0	55,6	66,7	70,8	51,4	58,3
Standardní odchylka	24,0	18,5	19,6	21,5	19,5	19,6	16,8	20,6	21,4	29,7	21,0	17,3	21,7	22,6
Minimum	11,1	25,0	69,4	5,6	41,7	5,6	38,9	16,7	13,9	0,0	16,7	30,6	11,1	0,0
Maximum	100	100	97	92	100	89	89	97	100	100	100	100	97	100
Percentily														
10	22,2	36,1	69,4	24,7	45,0	25,0	44,4	33,9	22,2	0,0	34,2	44,4	22,2	25,0
20	33,3	47,2	69,4	37,2	47,8	33,3	52,8	38,9	30,6	11,7	48,9	51,7	27,8	36,1
30	44,4	50,0	69,4	43,6	52,2	45,3	59,2	41,7	37,5	34,4	57,5	61,1	36,1	44,4
40	50,0	58,3	75,0	48,9	64,4	52,8	65,0	43,9	44,4	42,2	62,8	69,4	38,9	50,0
50	58,3	61,1	83,3	52,8	69,4	55,6	72,2	47,2	50,0	55,6	66,7	70,8	51,4	58,3
60	66,7	66,7	91,7	61,1	73,9	61,1	79,4	53,9	55,6	63,9	76,1	75,0	58,3	63,9
70	75,0	75,0	97,2	70,3	80,0	63,9	84,4	63,6	62,5	69,4	78,6	80,6	63,9	69,4
80	83,3	80,6	97,2	73,9	91,1	72,2	86,1	76,7	69,4	72,2	83,9	84,4	72,2	77,8
90	87,5	88,9	97,2	81,1	100,0	77,8	88,9	83,3	81,9	82,2	95,0	90,8	80,6	86,1

II. Učitelé

6 Celkový kontext

Klíčový význam učitele pro kvalitu vzdělávání je stále více dokládán výsledky výzkumu. Nejnověji, právě před rokem vzbudila velkou pozornost médií i odborné veřejnosti studie poradenské firmy McKinsey a spol.⁶. Analyzovala příčiny úspěchu těch zemí, jejichž žáci dosahují nejlepších výsledků v mezinárodních komparativních výzkumech (jako je především PISA). Zjistila, že rozhodující jsou tři kroky. První dva se přímo týkají učitelů, třetí na nich závisí: získat pro učitelství ty nejvhodnější, zajistit co nejlépe jejich přípravu a rozvoj, a zajistit, aby se každému dítěti dostalo nejlepší možné výuky.

Požadavky kladené na školy i učitele jsou přitom stále náročnější a složitější. Jsou důsledkem změn, které probíhají na více úrovních současně. Mění se cíle společnosti i pojetí vzdělávání, role školy jako instituce i pozice a práce učitele, celkově rostou úkoly i zátěž.

Škola ztratila své výsadní postavení jako zdroj informací, je naopak vystavena ostré a atraktivnější konkurenci médií a elektronických zdrojů. Zaměření školy se rozšiřuje z tradičního předávání znalostí i na osvojování klíčových kompetencí, mezi nimi především na osvojování metod, jak informace zpracovávat, třídit a aplikovat. Úlohou školy ovšem zůstává poskytnout systematickou a vyváženou strukturu základních pojmů a vztahů, které umožní zařazovat nové informace do smysluplného kontextu vědění i životní praxe⁷. Musí však reagovat na nová rizika – zahlcení informacemi, povrchnost, nevyváženost a nesystematičnost poznání, neschopnost orientovat se a hodnotit, nebezpečí manipulace až indoktrinace.

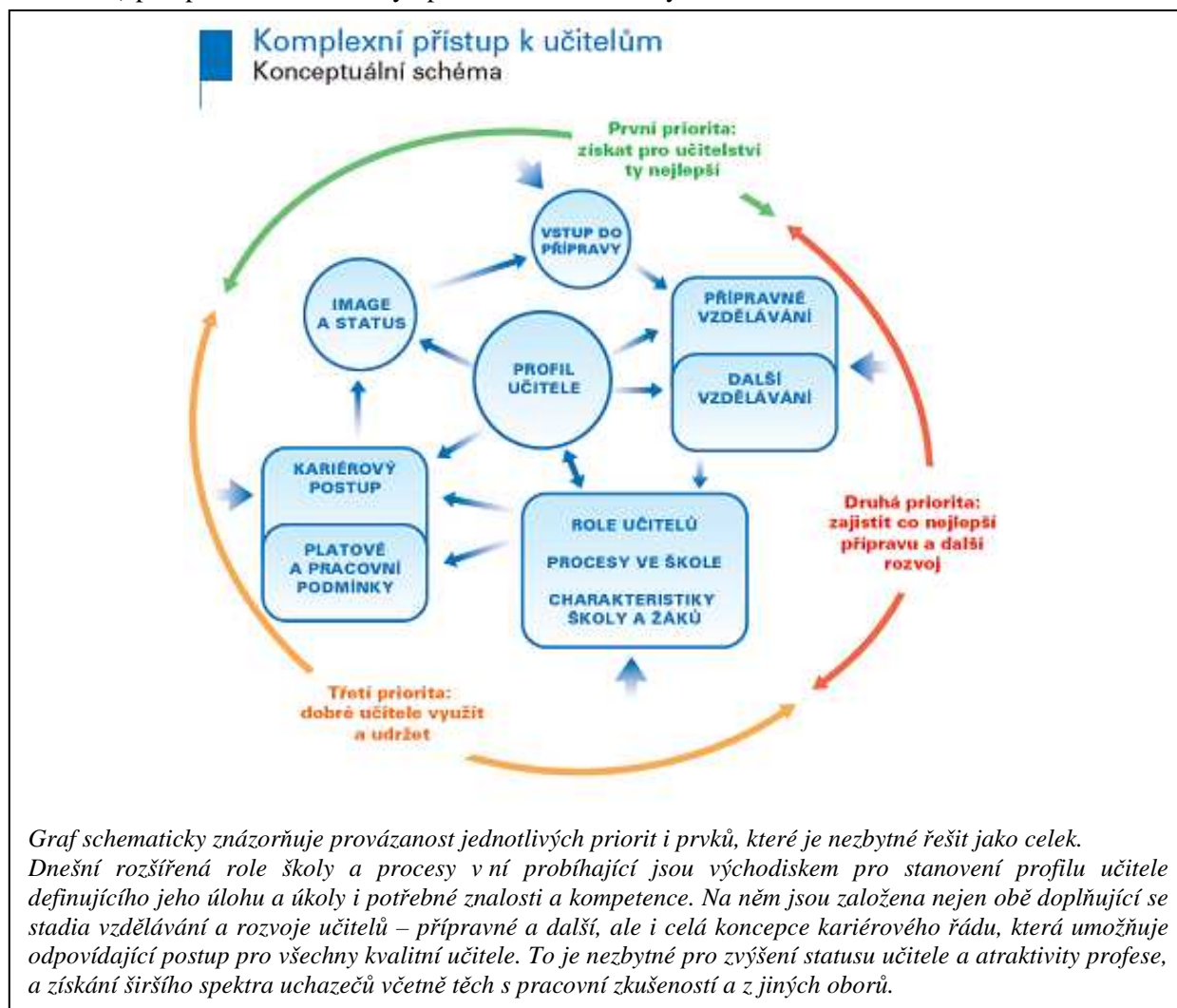
Podstatně se v posledních padesáti letech rozšířil přístup k vzdělávání, především vzrostla účast na vyšších stupních vzdělávání z elitní na univerzální. Škole se připisuje důležitá úloha pro zachování soudržnosti společnosti a tolerance, rovnost příležitostí (*equity*) se stala jedním z nejdůležitějších principů, postupně se odstraňují se formy selekce a časného rozdělování do různých typů škol, složení žáků je dnes mnohem heterogennější. Na druhé straně se rozšiřuje sociální funkce školy, přesouvá se na ni odpovědnost za vývoj dětí, jak narůstají neúplné a nefunkční rodiny a péče rodiny se zmenšuje. Počet ohrožených dětí stoupá a objevují se změny v postojích žáků, postrádají soustředění a motivaci k učení, některé změny chování se již vymykají kontrole školy (šikana, drogy).

Práce učitele se tak stala mnohem náročnější – časově, složitostí i psychickým vypětím. Vzrostly jeho povinnosti i odpovědnost, rozšířily se požadavky na jeho kompetence, postoje i charakterové rysy. Je to opět důsledek řady změn ve společnosti, ve škole i mezi žáky. Vysoký stupeň autonomie školy vyžaduje od učitelů více iniciativy, tvořivosti a aktivity, stejně tak jako změny v obsahu vzdělávání i používaných metodách. Nástup nových technologií (jako jsou počítače) má důsledky pro výuku již dnes, a v blízké budoucnosti bude mít patrně důsledky ještě mnohem větší (např. internet). Mění se charakter vztahu učitele a žáků, zvyšuje se individualizace výuky, která se zaměřuje na každého žáka včetně těch odlišných, jako je integrace postižených dětí a dětí imigrantů. Učitel si proto musí poradit s žáky s rozdílným rodinným zázemím, s odlišnou kulturou i jiným jazykem, reagovat i na specifické potřeby žáků znevýhodněných i s poruchami učení a chování, všechny musí motivovat a naučit, jak se učit sami a po celý život.

⁶ Michael Barber, Mona Mourshed: *How the world's best-performing school systems come out on top.* McKinsey&Company, September 2007.

⁷ Mezi informacemi a znalostmi je podstatný rozdíl, pro jehož uvědomění hraje zásadní úlohu právě škola.

Učitelství je přitom v ostré konkurenci jiných profesí, dalších a méně náročných cest k uplatnění. Jak se zvyšovala úroveň vzdělání a rozšiřovaly možnosti zaměstnání, klesá přitažlivost učitelství jako zajištěné kariéry a cesty k sociálnímu vzestupu. Ve většině zemí učitelství neláká kvalitní uchazeče, vyhlídky do budoucna jsou znepokojivé. Již dnes se s nedostatkem učitelů potýká většina zemí, všechny země pak s nedostatkem učitelů kvalitních a učitelů některých žádaných specializací. V mnoha zemích však dojde během příštích 5-10 let k výrazné obměně, když bude nutné nahradit velké počty učitelů, kteří nastoupili během expanze školských systémů v 60. a 70. letech; některé země mají více než 40 % učitelů starších 50 let. Tato situace znamená velkou příležitost k nápravě, ale také velké riziko dalšího zhoršování situace, nebudou-li se řešit dnešní problémy. Kam až by zhoršování dnešní situace mohlo vést, ukazuje jeden z možných scénářů dalšího vývoje vzdělávacích systémů, zpracovaný v rámci prognostického projektu OECD/CERI⁸. Tento scénář (*melt-down scenario*) předpokládá další vážný úpadek vzdělávacího systému.



Problematicke proto věnují značnou a systematickou pozornost nadnárodní a mezistátní organizace, zejména Evropská komise⁹ a OECD. Zaměřují se na zjištění dnešního stavu v členských zemích, na identifikaci nejnaléhavějších problémů a především na různé způsoby, jak je některé země dokáží překonávat. Jejich cílem není přinést vzory ke kopírování, ale inspirovat se úspěšnými příklady a najít cesty k vlastnímu řešení. V poslední době byl nejrozsáhlejším projektem mezinárodní průzkum OECD

⁸ What schools for future, OECD 2001.

⁹ Např. zpráva *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*, zaměřená především na nižší sekundární vzdělávání, jejíž čtyři díly se věnují přípravnému vzdělávání učitelů a jejich přechodu do zaměstnání, potřebě (a řešení problémů jejich nedostatečného či nadbytečného počtu), pracovním podmínkám a odměňování, a konečně budoucnosti profese v 21. století (Eurydice, 2002-2004).

Jak získat, rozvíjet a udržet kvalitní učitele, který se realizoval v letech 2002-2005.¹⁰ Stejně jako v uvedených podkladech Evropské komise, také se podle výzkumu OECD v participujících zemích nejnaléhavější problémy koncentrují do několika oblastí: atraktivita profese a získávání nových učitelů; příprava a rozvoj učitelů; uplatnění a udržení dobrých učitelů.

Česká republika se bohužel výzkumu nezúčastnila, můžeme však využívat jeho výsledky (stejně jako výstupy z dalších podstatných pokladů) a pokusit se o doplnění vlastními relevantními údaji. Následující text vychází ze základního rozčlenění nejnaléhavějších problémů na tři priority, uvádí nejpodstatnější náměty a podněty, především konfrontuje výsledky zahraničních výzkumů s výsledky vlastních analýz¹¹ českého vzdělávacího systému (které také pokud to lze zachycují rozdíly v situaci jednotlivých krajů). Závěrečná část shrnuje nejpodstatnější doporučení a konfrontuje je s klíčovými dokumenty české vzdělávací politiky. Konceptuální schéma *Komplexní přístup k učitelům* shrnuje strukturu i pojetí studie. Zdůrazňuje vzájemnou provázanost priorit i hlavních prvků řešení a nezbytnost celkové strategie, z níž vycházejí dílčí opatření.

7 První priorita – Získat pro učitelství ty nejlepší

Nejprve jde o to, získat vhodné uchazeče pro učitelství. Pokud možno ty nejlepší, protože kvalita učitele je z těch faktorů, které vzdělávací systém může ovlivnit, tím nejdůležitějším pro zlepšení vzdělávacích výsledků. V této otázce existuje široká shoda, řada studií¹² prokazuje jak značný vliv kvalitních učitelů na výsledky žáků, tak kumulativní charakter jejich působení. Profitují z něj hlavně slabší žáci, může zmenšit rozdíl mezi žáky s dobrým a horším rodinným zázemím, ztráty způsobené nedostatečně kvalitními učiteli zejména na začátku vzdělávací dráhy se však již do značné míry nedají napravit.

Jak dokáží neefektivnější vzdělávací systémy získat ty nejlepší uchazeče (např. z horních 20 – 30 % jako ve Finsku resp. Singapuru), zkoumala již uvedená studie McKinseyho. Zjistila, že omezení vstupu na učitelství, uplatňování vhodných výběrových kritérií a náročné studium zvýší status profese, a že zdánlivě malá opatření vzdělávací politiky mohou vést ke značnému zvýšení statusu i v poměrně velmi krátké době (v Anglii se tak učitelství dostalo během pěti let na prvá místa oblíbenosti na pregraduální i postgraduální úrovni).

Za prvé, na rozdíl od obvyklé praxe ty neúspěšnější systémy provádějí výběr k učitelství ještě před přijetím do jeho studia (např. v Singapuru se tak přijímá jen 20 % uchazečů, z nichž po absolvování téměř všichni jdou učit, ve Finsku je desetkrát více uchazečů než míst). Kritéria selekce jsou založena na charakteristikách nezbytných pro učitele: nejen studijní výsledky, ale i interpersonální a komunikační kompetence, motivace učit i ochota se sám učit. Počet studijních míst je omezen (např. systémem financování) tak, aby odpovídal skutečné potřebě, mnohdy se zárukou zaměstnání po absolvování.¹³ Přitom se rozšiřují přístupové cesty, aby se získali absolventi jiných oborů a zájemci již zaměstnaní. Druhým nezbytným opatřením je dobrý nástupní plat, odpovídající platu jiných vysokoškoláků a zhruba průměru HDP.

¹⁰ *Teachers Matter. Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. OECD, 2005.

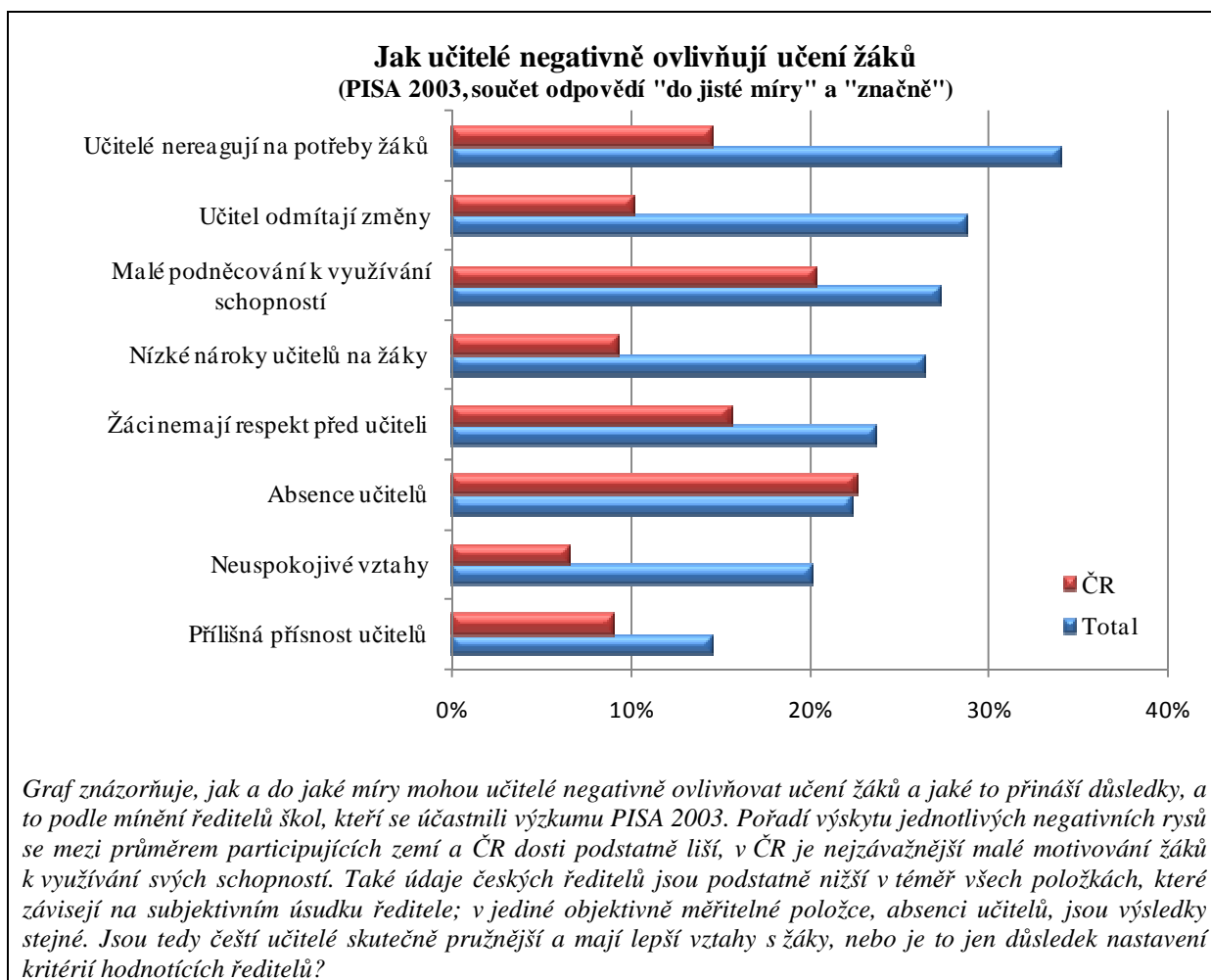
¹¹ Analýzy SVP jsou založeny na údajích získaných v dostupných mezinárodních výzkumech PISA (*Programme for International Student Assessment*, periodický výzkum OECD o výsledcích 15letých žáků, 2000, 2003 a 2006), REFLEX (*The Reflexive Professional*, evropský výzkum o uplatnění absolventů vysokých škol 5 let po graduaci, 2005-6) a ESS (*European Social Survey*) periodický výzkum sociální struktury, 2002, 2004 a 2006), a dále na údajích výzkumu uplatnění absolventů škol v ČR (MEDIÁN, 2007). V této studii byly využity i analýzy, prováděné v rámci projektu výzkumu a vývoje 2E06035 *Podpora rámcových vzdělávacích programů a celé vzdělávací politiky*.

¹² Např. Santiago (2002), Rivkin et al. (2001).

¹³ Jaký má omezený přístup efekt na status ukazuje příklad Jižní Koreje. Na učitele na primárním stupni se lze připravovat jen na jediné vysoké škole, počet míst je regulován podle potřeby (a jistota zaměstnání je značná), výsledky celostátních přijímacích zkoušek uchazečů musí patřit mezi nejlepších 5 %, atraktivita, status a kvalita vzdělávání jsou vysoké. Na učitele na sekundární škole se lze připravovat bez omezení na více než 350 institucích, ročně je zhruba pětkrát více absolventů než je třeba, díky dnešním jedenáctinásobnému převisu nabídky nad poptávkou není tato profese pro nejlepší uchazeče atraktivní.

I když je skutečně třeba získat pro učitelství ty nejlepší uchazeče, ve většině zemí je však situace značně odlišná. Ke studiu učitelství se hlásí málo vynikajících studentů (a také málo mužů), problémem je již zajistit dostatečný počet učitelů, především v nejvíce žádaných předmětech. Podle údajů ředitelů škol ve výzkumu PISA 2006, asi v polovině participujících zemí má nedostatek učitelů 10-20 % škol (v ČR je to téměř 25 %); údaje pro učitele matematiky a informatiky, přírodních věd a cizích jazyků jsou zhruba dvojnásobné.

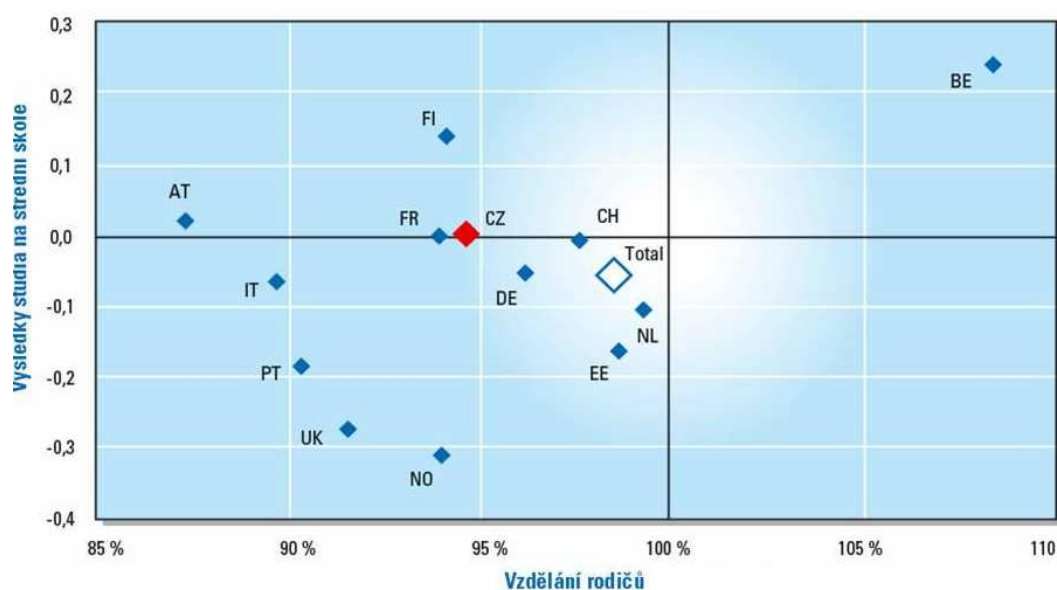
Nedostatek počtu učitelů se ovšem projevuje i poklesem kvality výuky – v důsledku snížených kvalifikačních požadavků a/nebo zvýšením zátěže učitelů (jako je zvětšení velikosti třídy nebo zvýšením úvazku učitele). Následující graf (založený na údajích ředitelů škol ve výzkumu PISA 2003) ukazuje, že negativní důsledky postihují již čtvrtinu až třetinu všech zkoumaných škol. Nejvíce trpí právě ty vlastnosti a činnosti, které charakterizují kvalitní učitele, jako jsou reagování na potřeby žáků, jejich motivování a náročnost, postiženy nejsou jen vzdělávací výsledky, ale i celkové klima školy.



Výsledky výzkumu Reflex dosvědčují, že získání kvalitních studentů pro profesi učitele je problémem v téměř všech sledovaných zemích. Když se zjišťovalo, z jak vzdělaných rodin učitelé pocházejí v poměru k ostatním profesím, byla jejich úroveň o něco nižší ve všech zemích s jedinou výjimkou, rozdílly však byly většinou poměrně malé, v rozmezí 5-10 % (včetně ČR).¹⁴ Když se zjišťovala kvalita učitelů i jiných profesí podle výsledků maturity, byla úroveň u jiných profesí vyšší výrazněji, také rozdílly mezi jednotlivými zeměmi se zvětšily. Jen u dvou zemí byly maturitní výsledky učitelů poměrně výrazně lepší, než u ostatních profesí, u dalších dvou zemí (včetně ČR) byly zhruba stejné, u všech ostatních byly horší až značně horší. Obě zjištění byla sloučena do jediného přehledného znázornění, které do jisté míry vypovídá o kvalitě absolventů.

¹⁴ Rodiče byli rozděleni do čtyř kategorií podle dosaženého vzdělání (oba s VŠ, jeden s VŠ, oba s SŠ, jeden s nižším vzděláním). Rozdílly mezi jednotlivými zeměmi tedy zhruba odpovídají účasti obyvatel na vzdělávání, již bylo dosaženo o generaci dříve.

Vzdělání rodičů a středoškolský prospěch učitelů v Evropě Učitelé k průměru všech vysokoškoláků (REFLEX 2005–06)



Graf skládá dvě dílčí zjištění, která mají určitý, i když nepřímý vztah ke kvalitě absolventů. Na svislé ose znázorňuje výsledky maturitní zkoušky učitelů, jež jsou vztaheny k průměrnému výsledku všech respondentů (hodnota 0,0) jednotlivých zemí, jež se účastnily výzkumu Reflex. Na vodorovné ose je uvedena úroveň vzdělání rodičů učitelů, opět vztahena k průměrné úrovni (100 %) vzdělání rodičů všech respondentů. Pozice České republiky je ve srovnání s ostatními sledovanými zeměmi poměrně dobrá.

Jaká motivace vedla učitele k volbě jejich profese, je předmětem mnoha výzkumů, z nichž uvádíme dva příklady¹⁵. Údaje francouzských učitelů prvního stupně (2000) jsou velmi zajímavé i proto, že srovnávají odpovědi učitelů začínajících a zkušených. Ukazují určitý posun motivace po získání přímé zkušenosti s učením (který také odpovídá zjištěním uvedeným v další části této studie). Nejsilnější důvod, *touha učit*, se téměř nezměnil (70 %) a dva následující jen málo, důvod *práce s dětmi* (60 %) trochu vzrostl a důvod *vzdělávat a vychovávat* (40 %) trochu klesl. Poměrně hodně se změnily důvody další skupiny: výrazně poklesl důvod *vyvážení osobního a profesního života* (z 35 % na 25 %), také důvody *samostatnost v práci* (30 %) a *jistota práce* (25 %) poklesly o cca 5 %, zato značně vzrostl důvod *respekt k profesi* (z 10 % na 20 %). Důvody *kariéra* a *plat* byly a zůstaly jen marginální (několik málo %).

Další příklad (Austrálie, 2002) umožňuje poněkud jiné (a překvapivé) srovnání, a to rozdílů v motivaci učitelů na prvním resp. na druhém stupni. *Touha učit* je u obou skupin téměř stejná (20 %), stejně jako skutečnost, že to byla v obou případech *druhá volba* (přes 5 %), značně rozdílný je zájem o *práci s dětmi* (téměř 25 % resp. 40 %) či naopak *zájem o předmět* (přes 12 % resp. jen 2 %) a oceňování potřebné *úrovně vědomostí* (8 % resp. 4 %) a *samostatnosti v práci* (přes 10 % resp. 5 %). I v tomto příkladu je vnější motivace platem minimální.

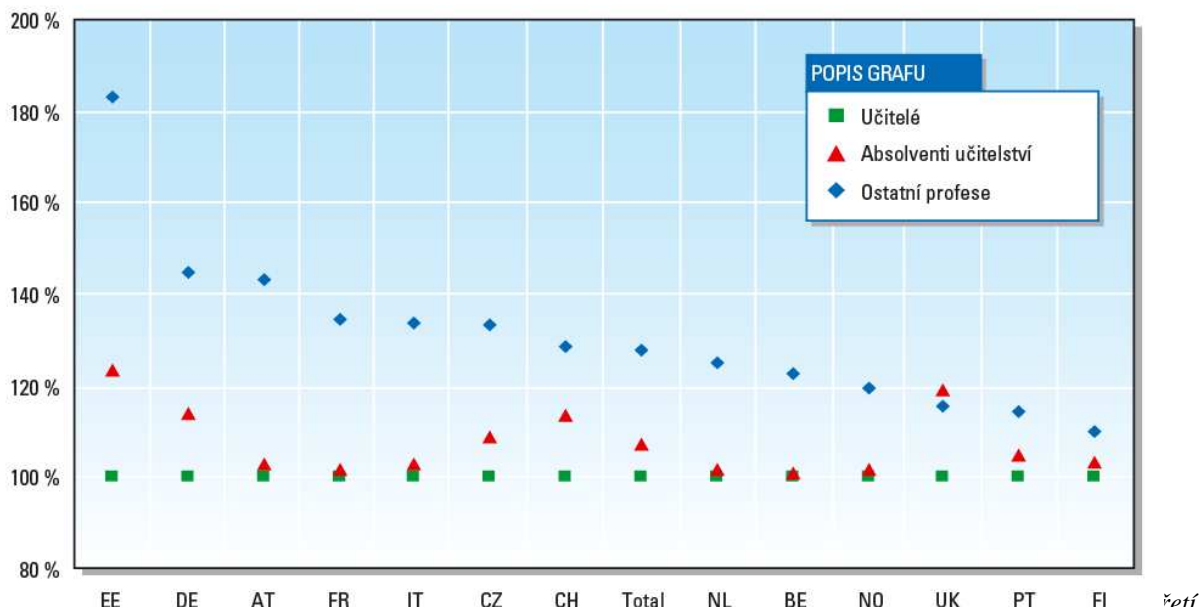
Následující graf, který je opět založen na výzkumu Reflex, potvrzuje tuto skutečnost. Ve většině zemí platy vysokoškoláků pracujících v ostatních profesích převyšují platy učitelů zhruba o 20-30 %. Graf však udává i třetí údaj – plat absolventů učitelství bez ohledu na to, kde pracují. Z něho lze odvodit další poznatek: zhruba v polovině zemí poměrně velká část absolventů učitelství pracuje v jiných profesích, ve zbývajících buď zůstávají ve své původní profesi, nebo pracují jinde, ale za stejný plat.¹⁶

¹⁵ OECD, 2005

¹⁶ Podle údajů výzkumu Reflex zůstávají absolventi učitelství v profesi průměrně ve více než polovině případů, nejčastěji ve Spojeném království a Francii, asi ze tří čtvrtin, nejméně často v Belgii a Švýcarsku. Na druhé straně jen část učitelů vystudovala učitelství, nejvíce v Nizozemsku, přes 80 %, nejméně v Belgii, Švýcarsku a Spojeném království. V řadě zemí totiž učitelé vyšších stupňů (jako středních škol) studují na příslušných odborných fakultách, studium učitelství je určeno jen pro učitele nižších stupňů.

Průměrný měsíční plat vůči učitelům

Výzkum absolventů vysokých škol, Reflex 2005–2006

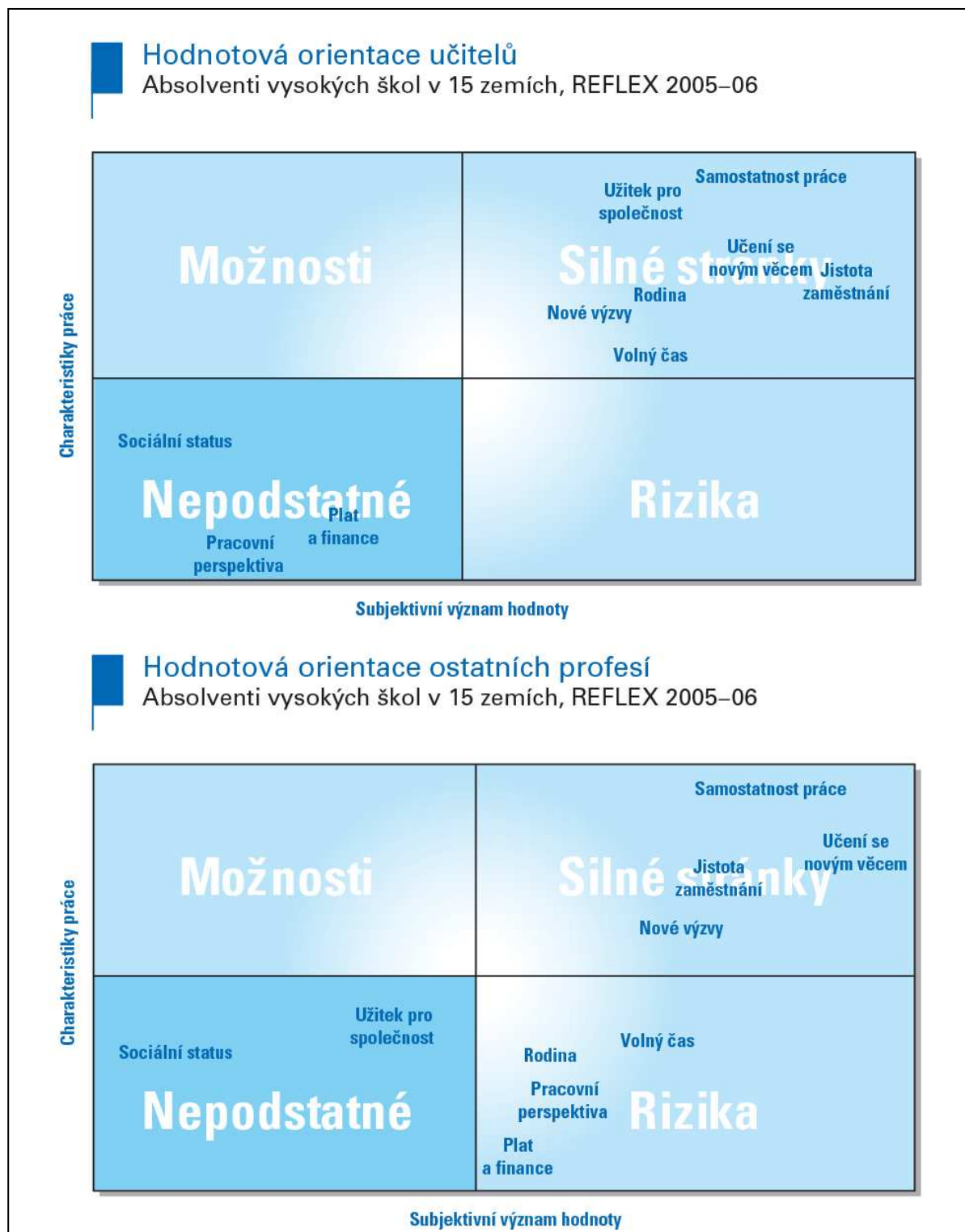


Je definována absolutovaným oborem (učitelství) bez ohledu na to, kde nyní respondent pracuje. Platy ostatních profesí jsou vyjádřeny relativně, ve vztahu k platu učitelů. Vždy jsou vyšší, ve více než polovině sledovaných zemí o 20-40 %. Platy absolventů učitelství asi v polovině případů přesahují platy učitelů, a to i výrazně. To dovolí usuzovat na podíl těch, kteří odešli do jiných profesí, i když jen do jisté míry (závisí to nejen na jejich počtu, ale i na absolutní výši platu). Pokud se od platu učitelů neliší, neznamená to nutně, že všichni zůstali v profesi (v průměru zůstávají ve více než polovině případů), ale jen to, že ani jinde nepracují za větší plat. V každém případě to však znamená, že motivací odchodu z profese nebyl vyšší plat, ale jiný důvod.

Motivace k volbě učitelství je tedy založena především na hodnotové orientaci budoucích učitelů. V tomto ohledu umožnily výsledky výzkumu Reflex provést poměrně sofistikované analýzy, které zjišťují významné rozdíly jak v hodnotové orientaci učitelů proti pracovníkům ostatních profesí, tak v ČR proti průměru 15 sledovaných zemí. Ve výzkumu Reflex totiž respondenti také hodnotili, jak velký význam při volbě jejich současné práce pro ně mělo 10 charakteristik práce a její přitažlivosti uvedených v dotazníku. Analýzy se zaměřily na porovnání dvou rozměrů charakteristik: jejich subjektivní hodnoty pro respondenty a jejich objektivního významu pro danou práci. Rozdíly mezi oběma údaji mají velkou vypovídací hodnotu, nejen pro objasnění dosavadní volby a motivace, která k ní vedla, ale i o potenciálních možnostech a rizicích dalšího chování.

V následujících grafech jsou vždy definována 4 pole, jež vznikla rozdělením dvou dimenzí na dvě části podle síly působení (silná/slabá), všechny charakteristiky jsou do nich podle své pozice zařazeny. Každé z polí má odlišný charakter a odlišnou prediktivní hodnotu. Pole, kde se subjektivní chápání i objektivní význam v síle působení shodují, jsou stabilní, a jsou označena jako *Silné stránky* a jako *Nepodstatné*; pole, kde se síla působení neshoduje, obsahují podněty ke změně, a jsou označena jako *Možnosti* a *Rizika*.

První dvojice grafů ukazuje rozdíly v hodnotové orientaci učitelů a pracovníků jiných profesí pro všech 15 zemí. Polovina charakteristik má rozdílnou pozici. Vypovídá to o spíše ideální motivaci učitelů (*Užitek pro společnost* patří mezi *Silné stránky*, v druhém případě však mezi *Nepodstatné*) a patrně je do jisté míry důsledkem silné feminizace školství (stejně jako rozdíl v pozici charakteristik *Rodina* a *Volný čas*, u učitelů mezi *Silnými stránkami*, který však u ostatních profesí patří mezi *Rizika*, a dále charakteristik *Pracovní perspektiva* a *Plat a finance*, u učitelů mezi *Nepodstatným*, u ostatních profesí mezi *Riziky*). Druhý závěr platí pro ostatní profese, kde silné obsazení pole *Rizika* otevírá poměrně velký prostor pro usilování o změnu.



Druhá dvojice grafů znázorňuje stejné srovnání provedené pouze pro Českou republiku. Rozdíl se situací ve všech 15 zemích odkrývají ještě některé další skutečnosti. Týkají se obou dimenzí, nejen subjektivního chápání, ale i objektivního významu. V pohledu na český školní systém je docela signifikantní, že na rozdíl od průměru 15 zemí je u nás objektivní význam charakteristik *Nové výzvy* a *Volný čas* jen slabý. V pohledu na české učitele pak poněkud překvapuje, že mezi *Rizika* patří *Volný čas* a *Pracovní perspektiva*, a především, že se *Nové výzvy* dostaly mezi *Nepodstatné* a *Užitek pro společnost* jen mezi *Možnosti*. Ve srovnání s průměrem 15 zemí to znamená poměrně značné oslabení přitažlivosti učitelství a setrvání v něm.



Výsledkem řady studií a výzkumů¹⁷ je několik doporučení, na jaké prvky systému a na jaké cíle se přednostně zaměřit ve snaze získat pro učitelství ty nejlepší. Patří mezi ně:

- změnit dnešní postavení učitelství (jeho konkurenceschopnost ve srovnání s ostatními profesemi, tedy zlepšit jak platové, tak i jiné podmínky,
- zlepšit image a status učitele,
- rozšířit okruh potenciálních učitelů,
- zajistit vstup motivovaných a vybavených uchazečů.

Zvýšit konkurenceschopnost učitelství, tedy změnit jeho postavení ve srovnání s ostatními profesemi, je nutné v obou oblastech, v platových i v jiných podmínkách. V posledních 10-20 letech *platy učitelů* klesaly vzhledem k povoláním s obdobnou kvalifikací. V zemích, kde platy učitelů jsou v tomto srovnání nízké, vyvolá zvýšení platu mnohem větší zájem o učitelství. Pokud však jsou platy učitelů relativně vysoké, je pro zvýšení zájmu zapotřebí mnohem většího zvýšení; vzhledem k velkému počtu učitelů je pak nutné větší zvyšování platu omezit na rozhodující skupiny, jako jsou především začínající učitelé. Dalšími účinnými nástroji jsou daňové úlevy, stipendia a nevratné půjčky, případně uznání předchozí praxe a platová zvýhodnění pro nedostatkové kvalifikace.

Zlepšit pracovní podmínky dnes znamená především zvýšit jejich flexibilitu, lépe vyvážit práci, rodinné povinnosti a volný čas. Možná opatření zahrnují částečné úvazky, studijní placené volno (*sabbatical leave*), rozšířenou dovolenou bez platu a pracovní výměny s jinými podniky.

Uvedená opatření pomohou zlepšit *image a status* učitele. Je poněkud paradoxní, že je třeba jej zlepšit především mezi učiteli samými, kde je nižší než mezi širší veřejností; nejvyšší pak je u těch, kteří jsou se školami v přímém kontaktu. Posílení vazeb (společnosti, obcí, podniků) se školami proto zvýší jejich prestiž. Je třeba zdůrazňovat ty hodnoty, které v průzkumech uvádějí sami učitelé jako nejdůležitější: společenská relevance profese, práce s mládeží, tvořivost, autonomie a týmová spolupráce. Zdůrazňování toho, že učitelem není nutné být po celý život, ale že se tím zlepšuje pozice na trhu práce, oslovuje ty studující jiných oborů, kteří chtějí rozšířit své kompetence, a ty, kteří chtějí změnit dosavadní povolání. Je zapotřebí se také zaměřit na skupiny málo zastoupené mezi učiteli (především na muže a kulturní menšiny).

Zvětšit okruh potenciálních učitelů nejenom řeší nedostatek učitelů, ale také rozšiřuje jejich kvalifikaci a zkušenost. V odborném vzdělávání se běžně uznávala praxe v odpovídajícím oboru, což se nyní rozšiřuje i na další kategorie učitelů. Nepedagogická kvalifikace i praxe se uznávají při stanovení nástupního platu, což umožňuje začít pracovat jako učitel ještě před dosažením pedagogické kvalifikace. Také ji lze získat ve studiu při zaměstnání a v distančním studiu, případně dostat kredity za relevantní kvalifikaci a praxi. Okruh potenciálních učitelů lze také zvýšit rozšířením možnosti učit i na jiných stupních vzdělávacího systému (rozšířením společných částí jejich vzdělávacích programů i dalšího vzdělávání) a usnadněním návratu bývalých učitelů (např. doplňujícími rekvalifikačními programy).

Vstup do přípravného vzdělávání není většinou omezen. To sice odpovídá úsilí rozšířit přístup na vysoké školy, mnoho přijímaných však nebude mít zájem jít učit. Má-li se *zlepšit výběr při vstupu do přípravného vzdělávání*, lze uplatnit několik opatření: zlepšit vstupní informace a poradenství; hodnotit, zda uchazeči mají potřebnou motivaci, kompetence i osobní vlastnosti; podporovat nábor těch nejlepších; a upravit přípravné vzdělávání tak, aby studenti získali zkušenosti ze školy již na začátku studia a měli možnost přejít do jiných programů. Výběr těch motivovaných a vybavených uchazečů je nezbytný i tehdy, kdy je učitelů nedostatek. Snížení vstupních požadavků nic neřeší, studenti, kteří nemají odpovídající nadání a vlastnosti nebo nejsou k tomu motivováni, se ve škole neuplatní a nakonec z ní odejdou. Je proto nutné zvýšit přitažlivost učitelství a uplatnit výběrová kritéria pro získání těch nejlepších.

¹⁷ Především již uvedeného projektu OECD 2005.

8 Druhá priorita – Zajistit co nejlepší přípravu a další rozvoj

V posledních dvaceti letech se podstatně změnila profese učitele a zvýšilo se jeho zatížení. Kromě denního kontaktu s žáky ve své učebně se stále více účastní dalších pedagogických aktivit v rámci své školy i těch přesahujících školu. Značně se tak rozšířila i prohloubila role učitelů, jejich odpovědnost i povinnosti, a to z řady příčin.

Základem zůstaly tradiční povinnosti a úkoly učitele, založené na jeho interakci s žáky a kladoucí velké požadavky na jeho charakterové rysy a vůbec na jeho osobnost, ať již byly definovány před tisíci lety nebo na začátku 21. století.¹⁸ Podstatně se však prohlubují již novým pojetím výuky, zaměřením na každého jednotlivého žáka, i cílů i obsahu vzdělávání, realizací kurikulární reformy. Učitelství se stále více stává vysoce odbornou činností, která vyžaduje, aby učitel „pečlivě analyzoval každou situaci, zvolil odpovídající cíle, vytvářel a kontroloval vhodné příležitosti pro učení, hodnotil jejich efekt na výsledky žáků, přizpůsoboval se vzdělávacím potřebám každého jednotlivého žáka a celý proces kriticky reflektoval, sám nebo společně s ostatními“.¹⁹ K novému vymezení role učitele a ke zvýšené profesionalitě vede také systematické úsilí o zvyšování kvality a efektivity vzdělávacích systémů. Dnes se opírá především o výsledky prestižních mezinárodních výzkumů, které umožňují srovnávat vzdělávací systémy jednotlivých zemí navzájem a hledat příčiny a okolnosti, proč některé dosahují mnohem lepších výsledků.

Velkým impulsem pro rozšíření role i povinností učitelů byla decentralizace vzdělávacích systémů, která přenesla řadu pravomocí a tedy i nových úkolů na školy (autonomie školy). Nové rozdělení odpovědnosti mezi úrovněmi centra, kraje (či obce) a školou změnilo především utváření obsahu kurikula, které se nyní děje na více úrovních: centrum formuluje rámcové programy (nebo někdy jen stanoví cíle vzdělávání), úkolem školy je konkretizace, přizpůsobení potřebám školy a žáků. To má i řadu důsledků pro práci učitelů, rozšířily se jejich povinnosti tím, že se podílejí na přípravě školního vzdělávacího programu, a zvýšila se potřeba vzájemné spolupráce a týmové práce, zatímco dříve mohli učit v relativní izolaci. Učitelé jsou zapojeni i do přípravy dalších dokumentů, jež vyplývají z autonomie školy, jako je plán rozvoje školy či vlastní hodnocení. Dalším rozšířením jejich role je účast na inovacích a reformách, ať již přípravou vlastních projektů realizovaných školou, účastí na pilotních projektech nebo konzultacemi a expertízou.

Konečně další velkou oblastí, o níž se rozšířila role školy a odpovědnost učitelů, je řešení řady sociálních a kulturních problémů, jež přináší celkový vývoj společnosti i otevírání školy všem. Mnohem různorodější složení žáků (a tedy větší rozdíly v jejich sociálním a kulturním zázemí) je důsledkem zvýšené participace na vzdělávání, rozvoje společné (komprehensivní) školy a rozšiřování inkluzivního vzdělávání vůbec, integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a dnes i integrace dětí imigrantů. Zajistit rovnost vzdělávacích příležitostí (spravedlivost, *equity*) a tedy co nejvíce zmírnit důsledky znevýhodnění se jedním z hlavních úkolů školy i učitelů. Funkce školy se však ještě bude rozšiřovat tou měrou, jak se bude uplatňovat koncept celoživotního učení.

Přehled nových odpovědností učitele je proto velmi obsáhlý na všech úrovních. Na úrovni jednotlivého žáka učitel musí podněcovat a řídit učební proces, účinně reagovat na potřeby každého žáka, a integrovat obě formy hodnocení, formativní a sumativní. Na úrovni třídy musí pracovat s žáky různých kulturních okruhů, integrovat žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, a kromě tradičních předmětů zvládat i nová průřezová témata. Změny na úrovni celé školy jsou neméně pronikavé. Zatímco dříve učitel pracoval sám ve své třídě, dnes se rozšiřuje vzájemná spolupráce a týmová práce, systematicky se usiluje o zlepšení práce školy na základě vlastní evaluace, školy zpracovávají společně projekty, někdy i na mezinárodní úrovni, nové informační a komunikační technologie se užívají ve výuce i vedení škol, a se vzrůstající autonomií školy se mnohem více učitelů podílí na jejím

¹⁸ Srovnej např. výrok Hérakleita z Efesu „úkolem učitele není plnit nádoby, ale zapalovat oheň“ s výsledky rozsáhlého výzkumu efektivních učitelů, který identifikoval „pět odlišných dimenzí jejich práce: vystihnout a předat to podstatné ve svém předmětu; vytvořit optimální prostředí pro učení žáků; poskytovat jim zpětnou vazbu; působit na ně tím, jak s nimi jednájí a jak jsou sami zapálení pro věc; konečně je motivovat náročnými úkoly a cíli i důrazem na hluboké porozumění“ (viz OECD 2005, str. 101).

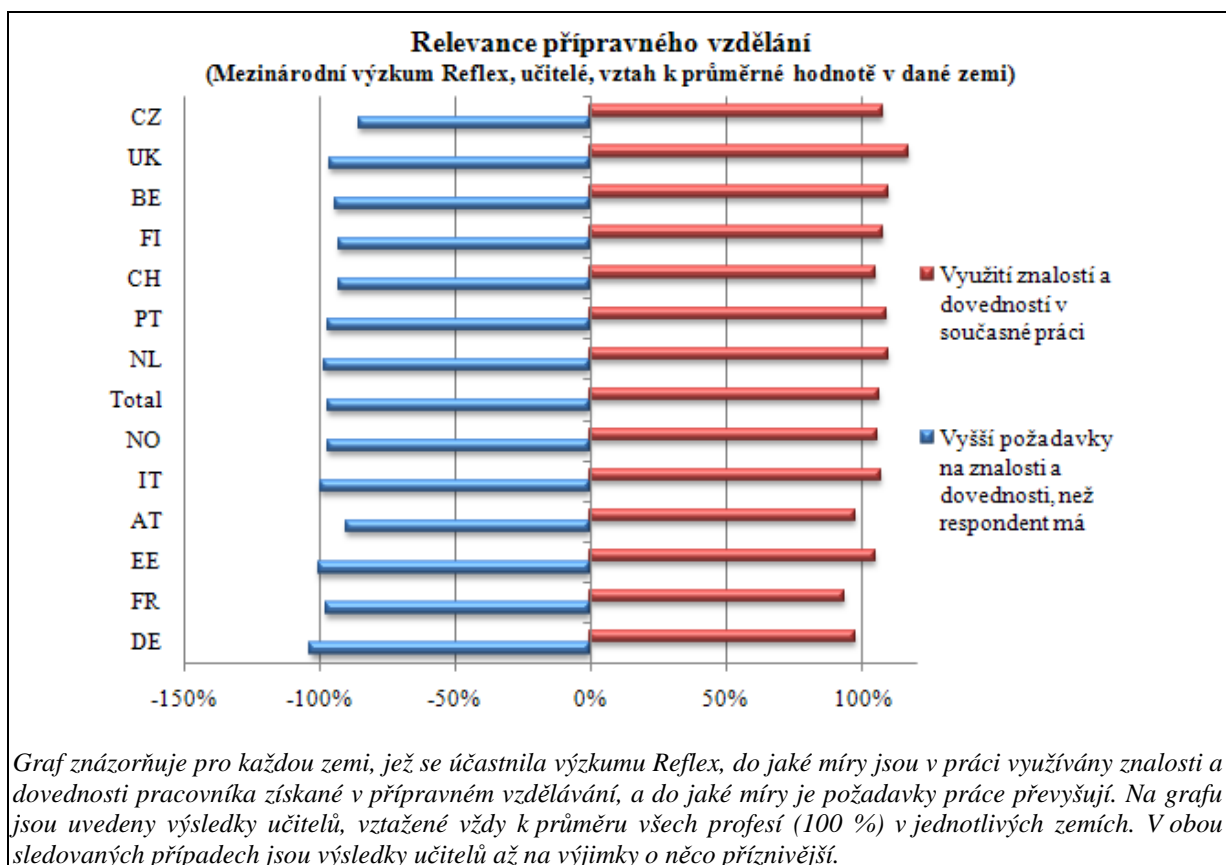
¹⁹ OECD 2005, str. 99.

rozhodování. Konečně se od školy očekává jak velmi těsná spolupráce s rodiči, tak spolupráce při nabídce celoživotního učení v obci.

V době, kdy se role učitelů tak podstatně mění a rozšiřuje, nabývá jejich příprava a rozvoj zvláštní důležitosti. Téměř všude existují pochyby, zda všichni učitelé mají znalosti a dovednosti dnes tak potřebné. Musejí věnovat pozornost nejen předání výukové látky, ale i individuálnímu rozvoji každého žáka, řízení výukového procesu v třídě i rozvoji celé školy jako „učící se organizace“ (jak zní nový a velmi frekventovaný pojem)²⁰ či mnohem přesněji učícího se společenství, a k tomu i propojení s životem obce a širším světem. Důrazným požadavkem je proto, aby všechna stadia rozvoje učitele – přípravné vzdělávání, přechod do zaměstnání a další vzdělávání – byly propojeny navzájem a sladěny s potřebami škol.

Pokud se týká kvality přípravného vzdělávání, výzkum Reflex zjišťoval hodnocení studijních programů velmi detailně. Jednotlivá hlediska postupně zahrnovala jejich kvalitu jako základu pro nástup do práce, pro další vzdělávání, pro plnění pracovních úkolů, pro další kariéru, pro osobní rozvoj a pro podnikání. Analýzy pak porovnávaly hodnocení učitelských programů s ostatními programy. Výsledky se lišily mezi zeměmi i pro jednotlivá hlediska. V průměru sledovaných zemí byly učitelské programy výrazněji lépe hodnoceny z hlediska plnění pracovních úkolů, a výrazně hůře z hlediska podnikání. V České republice byl rozdíl v pozitivním hodnocení učitelských a ostatních programů většinou vyšší než v průměru sledovaných zemí.

Výzkum Reflex také zjišťoval, do jaké míry se ve srovnání s ostatními profesemi znalosti a dovednosti učitelů uplatní v práci, a opačně, do jaké míry je požadavky práce převyšují. Učitelé většinou využívají své znalosti a dovednosti v práci o něco více, než ostatní profese. Naopak jsou schopni o něco lépe splnit požadavky práce než ostatní profese, čeští učitelé pak výrazně lépe.



Pro další kariéru i pro setrvání v profesi má mimořádný význam, jak probíhá nástup do zaměstnání, zda je novým učitelům poskytována cílená a systematická péče. Situace v jednotlivých zemích je však

²⁰ Učící se organizace (*learning organisations*) maximalizují příležitosti, aby se zaměstnanci učili od sebe navzájem stejně jako z externích zdrojů, snaží se, aby učení bylo kumulativní a snadno dostupné pro všechny. Dalším termínem užívaným v této souvislosti je management znalostí (*knowledge management*).

velmi různá. Řada zemí má propracovaný systém, kdy jsou uváděcí programy povinné, podporu poskytuje nejen vedení školy a instituce poskytující přípravné vzdělávání, ale i vyškolení uvádějící učitelé, mentoři (kteří jsou za poskytování podpory kompenzováni zvýšením platu či snížením úvazku), noví učitelé mají snížený úvazek (někdy i podstatně, až na 30%). Někde závisí péče na rozhodnutí školy a na podpoře vedení a často i mentorů, v některých zemích formální uváděcí programy neexistují.

Další oblastí, která vyžaduje systematickou podporu, je další vzdělávání. I když je považováno za nezbytné, není vždy povinné nebo spojené s časovou dotací či finančními prostředky. I zde se jeho podmínky liší značně, někdy až extrémně: v povinném rozsahu během školního roku, v rozhodování o náplni a případné provázanosti s rozvojem školy, ve způsobu financování (a spoluúčasti učitele), v rozsahu uvolnění učitele a ve vlivu na kariéru učitele. Účast na něm se navzdory rozdílným podmínkám mezi zeměmi příliš neliší a je poměrně vysoká: podle sdělení ředitelů škol (v rámci výzkumu PISA 2001) se v posledních 3 měsících účastnilo programu dalšího vzdělávání většinou 30 až 50 % učitelů (ČR se pohybuje na této spodní hranici).

Obdobný, i když o něco vyšší, výsledek přinesl výzkum Reflex, který navíc porovnával účast na dalším vzdělávání v posledních 12 měsících mezi učiteli a jinými profesemi. Účast učitelů se pohybovala se většinou od dvou třetin až do téměř 80 %, ve srovnání s jinými profesemi byla většinou stejná či mírně vyšší (v průměru o 4 %, v ČR o 7 %, max. o téměř 15 %).

Výzkum Reflex také zjišťoval hlavní důvod účasti: aby se aktualizovaly znalosti pro zastávanou práci, anebo aby se podpořila další kariéra. Učitelé volí častěji první důvod, ostatní profese naopak druhý důvod. Rozdíly mezi učiteli a ostatními profesemi jsou v průměru i ve většině zemí poměrně významné (pohybují se v obou případech mezi 5-10 %), v ČR jsou překvapivě minimální.

Příprava a rozvoj učitelů je i podle studie McKinseyho druhou oblastí rozhodující pro zlepšování vzdělávacích výsledků. Ty se mohou změnit jen tehdy, změní-li se výuka; to vyžaduje, aby si učitelé byli vědomi svých slabých stránek, nové metody byli schopni aplikovat ve své učebně, a byli hluboce motivováni. Proto má významnou úlohu v přípravném vzdělávání praxe, a v dalším vzdělávání koučování, především pro začínající učitele. Nejzkušenější učitelé mohou mít proto snížený úvazek (jako je tomu v Anglii), někdy úplně přecházejí na funkci mentorů (např. v Bostonu 1 mentor má na starosti 14 začínajících učitelů), především se z nich rekrutují budoucí ředitelé. Mají-li se realizovat změny ve vzdělávání, je nezbytné silné vedení, kdy se ředitelé koncentrují na pedagogické řízení. K tomu, aby se vytvořila kultura stálého zlepšování, je ještě zapotřebí, aby se učitelé pracovali společně a učili se navzájem, refleктоvali práci svou i svých kolegů.

Výsledkem řady studií a výzkumů je několik doporučení, jak co nejlépe zajistit přípravu a další rozvoj učitelů. Nejdůležitějším z nich je *považovat všechna stadia rozvoje učitelů – přípravné vzdělávání, uvádění nového učitele i další vzdělávání – za propojené kontinuum*. Společný rámec jednotlivých stádií musí definovat jak odpovědnost učitele za vlastní rozvoj, tak struktury, které jej budou podporovat. Přípravné vzdělávání zůstává velmi významné, ale jeho úloha se mění, spíše než hotové profesionály vytváří základy pro celoživotní učení, a ve většině zemí je nutné se zaměřit na podporu učitelů na začátku jejich kariéry, motivovat a podporovat jejich další profesní rozvoj. Pokud jsou k dispozici další prostředky, je z celkového hlediska patrně vhodnější je užít na podporu uvádění nových učitelů a na další vzdělávání spíše než na prodlužování přípravného vzdělávání.

Předpokladem pro takové celistvé chápání přípravy a rozvoje učitelů (a jednou ze základních priorit učiteléské politiky vůbec) je *vypracovat profily učitelů*, které by charakterizovaly role a odpovědnosti učitelů v celé dnešní šíři, a které by podle nich a na základě stanovených cílů vzdělávání přesně definovaly požadované znalosti a kompetence; takový obecně přijímaný standard může být definován pro různé úrovně – začínající učitelé, zkušení učitelé a učitelé s vyšší odpovědností. Vypracováním profilů se vytvoří nezbytný společný rámec pro přípravné vzdělávání, certifikaci učitelů, další vzdělávání a kariérový postup, a také se zlepší porozumění toho, co je dnes úkolem a posláním této profese.

Aby se učitelství otevřelo širšímu okruhu zájemců, je nutné *zvýšit flexibilitu přípravného vzdělávání* a rozšířit možnosti studia učitelství dalšími formami, jako jsou: nástavbové nebo postgraduální studium pro absolventy jiných oborů; modulová struktura kurikula, která umožní studium při zaměstnání či distanční studium a jeho spojení s prací či rodinnými povinnostmi; rozšíření společných prvků

v přípravě pro různé druhy škol ke zvýšení mobility učitelů; alternativní cesty kombinující studium, podporu v zaměstnání a snížený učitelský úvazek pro ty, kteří se stali učiteli až později; poskytování kreditů za dřívější kvalifikaci a praxi; programy změny a zvyšování kvalifikace pro existující učitele, které rozšíří možnosti jejich uplatnění.

Učitelství je nejen velmi náročnou profesí, vyžaduje však určité povahové vlastnosti a nadání, i nejlépe připravení absolventi nemusí vždy zvládnout svou práci. Proto by se mělo považovat za nezbytné před získáním učitelské způsobilosti (certifikátu, licence) nebo nástupem na trvalé učitelské místo *projít jedno- až dvouletým zkušebním obdobím*, které by se ovšem mělo absolvovat ve stabilní a dobře fungující škole. O certifikaci by měla rozhodovat odborná komise, úspěšné absolvování zkušební doby by mělo být veřejně uznáno a vést k podstatnému zvýšení statusu i platu.

Dnes se uznává *klíčový význam uváděcích programů* pro učitele. První roky učitelské dráhy se považují za rozšíření přípravného vzdělávání, všichni začínající učitelé by měli projít strukturovanými uváděcími programy a mít snížený učební úvazek. Úspěšné uváděcí programy vyžadují těsnou spolupráci vysoké školy připravující učitele s kvalifikovanými a dobře vybavenými uváděcími učiteli (mentory) přímo na škole. Spolupráce školy s vysokou školou je zvláště důležitá.

Zajistit celoživotní učení a *propojit individuální profesní rozvoj s potřebami školy* je velmi náročné. Jednotlivé země volí mezi třemi strategiemi. První je nároková, učitelé mají na základě kolektivních smluv nárok na uvolnění a/nebo finanční podporu. Druhá je motivující, propojuje profesní rozvoj s potřebami učitele podle hodnocení jeho práce, vyžaduje účast na dalším vzdělávání pro zvýšení platu nebo novou funkci. Na rozdíl od prvních dvou je třetí strategie založena na potřebách školy, propojuje individuální rozvoj se zlepšováním její práce. Tyto strategie se navzájem nevylučují, komplexní přístup zahrnuje všechny tři. Uvolnění nebo finanční podpora znamená uznání důležitosti učitelovy práce, on sám však také musí chápat význam dalšího vzdělávání, a považovat nárokový rozsah jen za minimální, nikoli maximální hranici své účasti. To je nejvíce nasnadě, pokud jasně vidí spojitost mezi svým rozvojem a zlepšováním práce celé školy.

Uvedené strategie se snaží podnítit poptávku, často však existují problémy na straně nabídky, která bývá roztržštěná a omezená jen na několik institucí. Zejména tam, kde je účast na profesním rozvoji povinná, kde nutná zajistit celé spektrum poskytovatelů, zajistit dodržování standardů kvality a rozšiřovat nejlepší praxi. Je nezbytné nalézt způsob, jak by učitelé sdíleli své zkušenosti systematicky a jak by se kumulovaly získané poznatky posílením vazeb mezi výzkumem a praxí a změnou škol v učící se organizace.

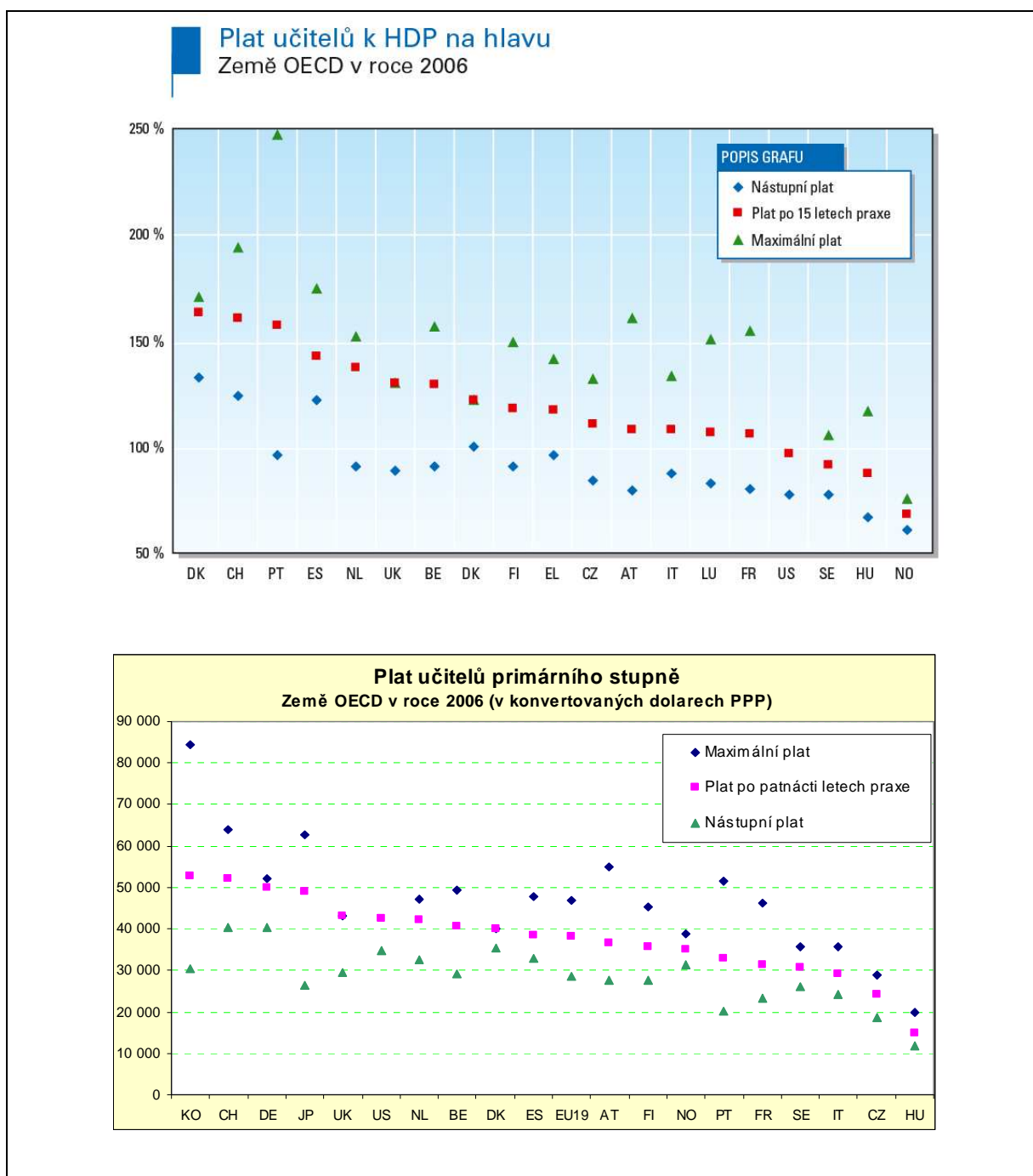
9 Třetí priorita – Dobré učitele maximálně využít a udržet

K faktorům, které působí již pro získání nových učitelů (jako jsou image a status učitele a platové podmínky), přistupují i další, jejichž důležitost je zjevná až z hlediska nabyté zkušenosti. Jsou to především vztahy s kolegy a žáky, stejně jako oceňování a podpora vedením školy, dobré pracovní podmínky a dostatečné příležitosti k profesnímu rozvoji, a možnosti platového i kariérovému postupu.

V některých zemích však odchází z povolání velké procento učitelů, zejména nových učitelů. Příliš velké úvazky, stres a špatné pracovní prostředí negativně působí na uspokojení z práce i na její kvalitu, většina vzdělávacích systémů neposkytuje příliš mnoho možností k postupu. Prostředky pro odměňování jsou ve většině zemí jen omezené, platový postup je obvykle pomalý a není výrazný. Zakládá se především na tzv. časovém automatu (pravidelném postupu podle odsloužených let), i když ne výlučně, různé formy příplatků a bonusů někdy činí pětinu či čtvrtinu platu. Jsou ovšem výjimky, a také mezi jednotlivými zeměmi existují rozdíly.

Obvykle činí časové rozpětí mezi nástupním platem a dosažitelným maximem 20-30 (výjimečně až 40) let, v několika málo zemích však méně než 10 let. Rozdíly mezi nástupním platem, platem zkušeného učitele (tj. po 15 letech praxe) a maximem platových tabulek ukazují dva následující grafy, nejprve vztahy k podílu HDP na hlavu, pak vyjádřeny v dolarech konvertovaných podle parity kupní síly (PPP – *parity of purchasing power*). V obou případech jsou údaje poměrně konzistentní, většina sledovaných zemí se vejde do poměrně úzkého pásma (např. platy zkušených učitelů do pásma 30-40 tisíc dolarů PPP, či 110-140 % HDP *per capita*). Porovnání údajů na obou grafech poskytuje pro některé země určitý vhled do jejich ekonomické situace i politiky vůči učitelům (viz např. ČR, která v prvním případě nezaostává příliš za průměrem a v druhém je hluboce pod ním, nebo např. srovnání

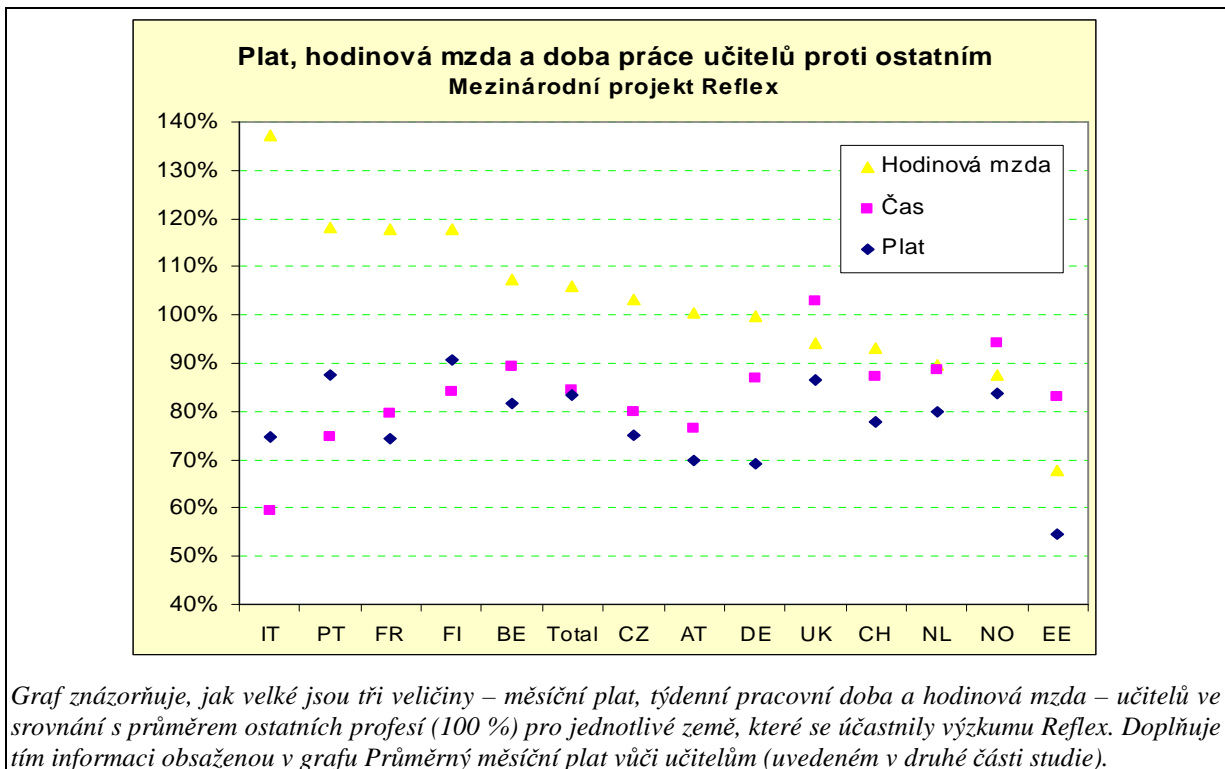
mezi Španělskem a Portugalskem vypovídající, jak učitelská politika koriguje rozdíly v ekonomickém potenciálu obou zemí).



První z uvedených grafů se vztahoval k platům učitelů nižšího sekundárního stupně, druhý k platům učitelů primárního stupně. Vztah mezi platy učitelů na jednotlivých stupních se ovšem v jednotlivých zemích liší. Plat učitelů vyššího sekundárního stupně (tj. našich středních škol) je ve většině uváděných zemí o 10-20 % vyšší než učitelů primárního stupně, i když existují výjimky na obou koncích spektra. Plat učitelů nižšího sekundárního stupně (tj. 2. stupně základní školy) se asi v polovině zemí nachází mezi nimi, v ostatních je stejný jako u učitelů primárního stupně. Také tyto rozdíly mají poměrně značnou vypovídací hodnotu – zrcadlí odlišný vývoj a pojetí jak jednotlivých vzdělávacích systémů, tak přípravného vzdělávání učitelů. ČR (kde se požaduje magisterské vzdělání učitelů všech tří stupňů a kde je nyní možné připravovat učitele středních škol i na pedagogických fakultách) patří také mezi těch několik málo zemí s minimálními či nulovými rozdíly.

Stejně jako tomu bylo v případě analýz motivace pro první prioritu, bylo možné provést na základě výzkumu Reflex řadu navazujících analýz i pro třetí prioritu, které prohloubí pohled do motivace učitelů a přispějí k hledání prostředků, jak co nejvíce dobré učitele uplatnit a udržet v profesi.

První z nich propojuje dvě stránky, které obě mají význam z hlediska přitažlivosti profese, totiž platové podmínky (tedy finanční incentivy) a pracovní podmínky (tedy nefinanční incentivy). Zkoumá vztah mezi výší platu (měsíčně) a odpracovanými hodinami (týdně) učitelů proti ostatním profesím. I když je ve všech sledovaných zemích výše platu učitelů jen na 70-90 % platu ostatních profesí, v porovnání s dobou práce je v polovině případů úroveň hodinové mzdy učitelů vyšší než u ostatních profesí, což je také případ ČR.

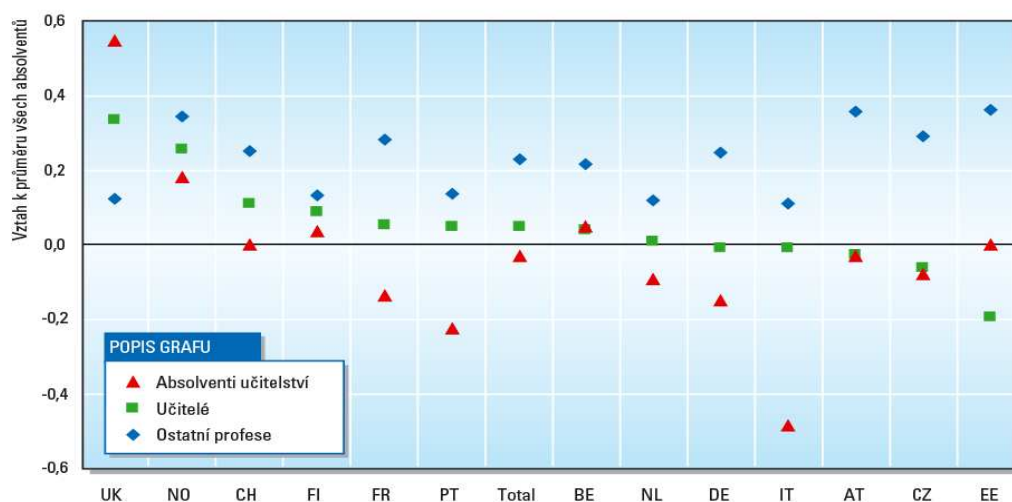


Další analýzy byly zaměřeny na porovnání spokojenosti se současnou prací mezi učiteli a jinými profesemi (obrázek *Spokojenost se současnou prací* je až za následující stránkou). Jakkoli je to na první pohled překvapující, téměř ve všech případech byli učitelé se svým povoláním více spokojeni, a to většinou o 5-15 % (v ČR je však rozdíl jen minimální).

Poslední skupina analýz proto hledala důvody tak pozitivního postoje. Snažila se postihnout problematiku uplatnění a úspěchu v zaměstnání co nejkompaktněji, postupně zkoumala jednotlivé dílčí dimenze uplatnění a nakonec je vzájemně propojovala. Výsledkem řady multifaktorových analýz bylo nalezení dvou vzájemně komplementárních dimenzí, které mohly být vyjádřeny dvěma souhrnnými ukazateli. První z nich postihuje spíše vnější stránky uplatnění, totiž společenskou úspěšnost absolventa (SUCCESS). Je definována čtyřmi parametry – výší příjmů, spokojeností s prací, stupněm nadřazenosti a prestiží povolání. Druhá dimenze postihuje spíše vnitřní stránky uplatnění, totiž náročnost práce (EXCELLENCE), a je definována pěti parametry – stupněm inovativnosti, požadovanou úrovní vzdělání, požadovanou úrovní kompetencí, skutečnou úrovní kompetencí a socioekonomickým statusem povolání.

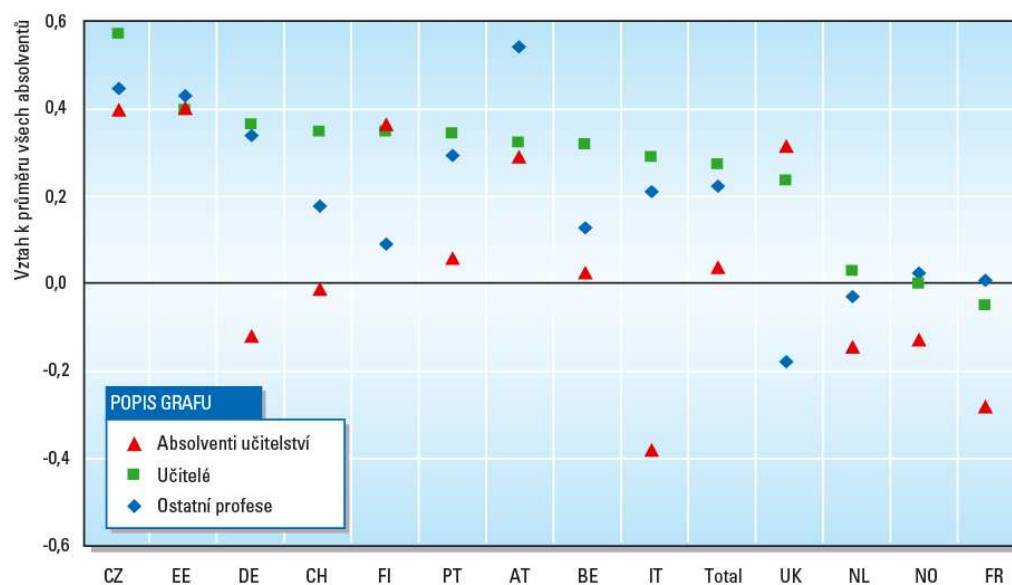
Společenská úspěšnost absolventa – SUCCESS

Výzkum absolventů vysokých škol, Reflex 2005–2006



Náročnost práce absolventa – EXCELLENCE

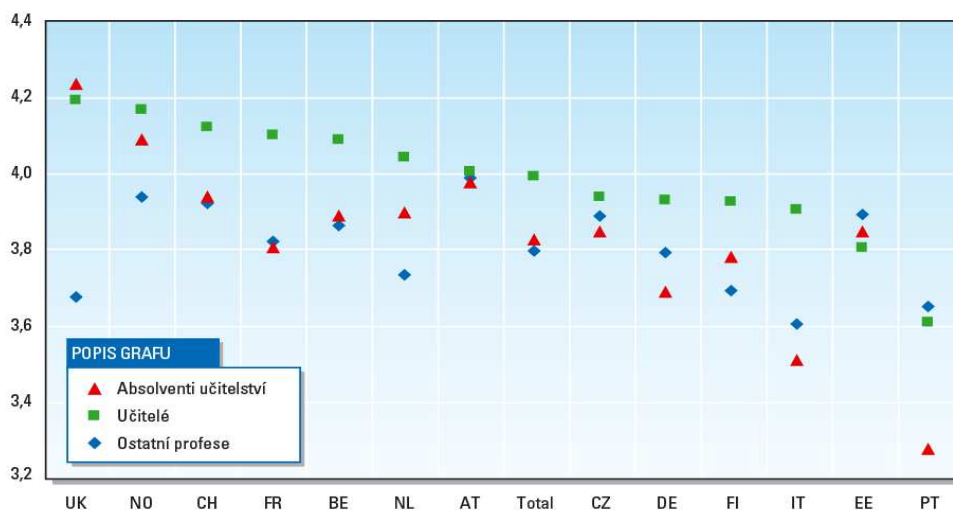
Výzkum absolventů vysokých škol, Reflex 2005–2006



Jako v druhé části studie, i v těchto grafech jsou uvedeny tři skupiny respondentů. Dvě z nich jsou definovány profesí (učitelé, ostatní profese), třetí je definována absolvovaným oborem (učitelství) bez ohledu na to, kde nyní respondent pracuje. Výzkum Reflex zjistil, že absolventi učitelství zůstávají v profesi průměrně ve více než polovině případů. Na druhé straně jen část učitelů absolvovala obor učitelství, jejich podíl je největší (přes 80 %) v Norsku a Nizozemí, naopak malý v Belgii, Švýcarsku a Spojeném království. V řadě zemí totiž studium učitelství je určeno jen pro učitele nižších stupňů, učitelé středních škol se připravují na příslušných odborných fakultách (jak tomu bylo dříve i u nás).

Spokojenost se současnou prací

Výzkum absolventů vysokých škol, Reflex 2005–2006



Stejně jako u ostatních obdobných grafů založených na výzkumu Reflex, i na tomto grafu jsou „absolventi učitelství“ definováni oborem studia bez ohledu na to, kde byli zaměstnáni, a naopak „učitelé“ zčásti – především učitelé na vyšších stupních škol - studovali i jiné obory než učitelství.

Výsledky analýz potvrzují již naznačené skutečnosti. Postavení učitelů osciluje z hlediska společenské úspěšnosti jen kolem průměru a je s jedinou výjimkou více či méně hluboko pod postavením ostatních profesí (v případě ČR je pod průměrem a hluboko pod postavením ostatních profesí). Naproti tomu náročnost práce učitelů je téměř ve všech případech vysoko nad průměrem, a ve valné většině případů i nad ostatními profesemi (práce českých učitelů je ve srovnání s ostatními zeměmi vůbec nejnáročnější).

Tento rozdíl mezi oběma dimenzemi je markantní a zjevně nespravedlivý. Naznačuje však určité možnosti, jak co nejlépe uplatnit a využít dobré učitele zajištěním jejich výrazného kariérového i platového postupu právě na základě rozšíření jejich role a diferencování funkcí. Dnešní možnosti postupu jsou omezené a do značné míry nivelizující. Nenabízejí kvalitním a zkušeným učitelům ve vrcholné části jejich kariéry jinou možnost, než přechod do řídicí funkce. To však znamená do značné míry změnu profese, pro kterou nemusejí být ani předpoklady ani zájem. Nejdůležitější však je, že počet takových míst je značně omezen a že tedy nenabízí reálnou možnost výrazného postupu jako učitel pro každého, kdo by toho mohl dosáhnout.

Přitom se již podstatně změnila role učitele i způsob jeho práce. Proti dřívějšímu vyžaduje mnohem více aktivity, iniciativy a tvořivosti, požaduje se týmová spolupráce. Objevila se řada nových povinností i pravomocí, které umožňují určitou diferenciaci funkcí učitelů. Již dnes to je na příklad tvorba kurikulárních a rozvojových dokumentů, vlastní hodnocení školy a přenášení získaných zkušeností např. v dalším vzdělávání; dále se zřejmě bude značně rozšiřovat poskytování metodické pomoci jiným učitelům, spolupráce s jinými školami a přímé zapojení učitelů do výzkumu a experimentálního ověřování.

Diferenciace funkcí je přirozeným východiskem pro diverzifikaci kariérového postupu, pro jeho obohacení a větší strmost zejména v dalších stádiích kariéry. I když ji nevyužijí všichni učitelé, podíl těch, jimž bude výrazný postup otevřen, se proti dnešnímu stavu se zvětší až řádově (tj. proti několika procentům půjde o desítky procent). Vytvoří se tím především dostatečná motivace jak pro získání, tak pro udržení těch nejlepších.

Takový přístup by ovšem do značné míry změnil oba tradiční modely postavení učitele a jeho dráhy, které se dnes uplatňují ve veřejných vzdělávacích systémech. První, který mírně převládá, je založen na postupu v kariérovém žebříčku (*career-based*), ten druhý na soutěži o místo (*position-based*). Oba

jsou dnes vystaveny tlakům snižovat veřejné výdaje, jednotlivé země zavádějí dílčí úpravy. Věnuje se proto značná pozornost porovnání obou systémů a úsilí o zmírnění jejich nevýhod.

První model obvykle nemá větší problémy s nedostatkem učitelů, většinou je více kvalifikovaných zájemců než volných míst, výhody zaměstnání ve veřejném sektoru (průměrný plat, jistota místa a důchodu) převažují. Existují však problémy spíše kvalitativního charakteru – příprava učitelů neodpovídá zcela potřebám škol, vstupní kritéria ne vždy zdůrazňují kompetence nezbytné pro dobrého učitele, po získání definitivy neexistuje silná motivace pro další vzdělávání, příliš silný důraz na předpisy podvazuje schopnost škol reagovat na místní potřeby. Náprava spočívá v posílení vazeb mezi přípravným vzděláváním, výběrem a dalším rozvojem, ve větší flexibilitě pracovních míst a přijímání i externích pracovních, ve větší pravomoci v personálním řízení na místní úrovni a v zavádění řízení podle cílů.

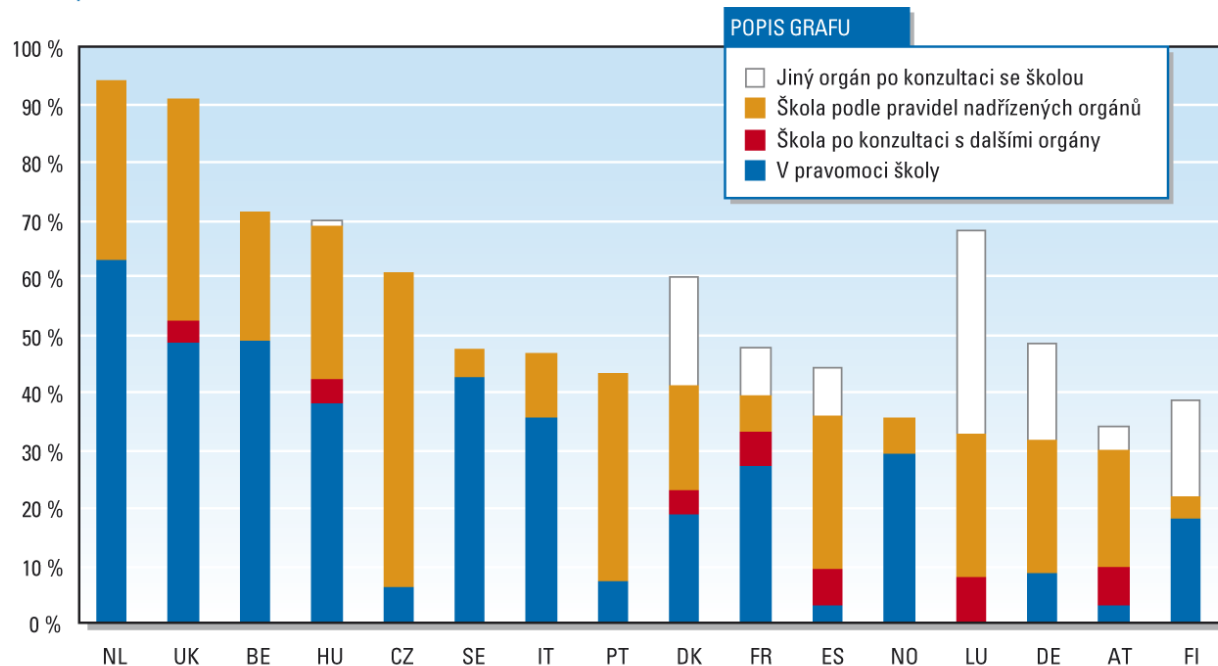
Druhý model se zaměřuje na vybrání nejlepšího uchazeče pro každé místo, ať již interním povýšením nebo externím nábořem. Jejich výhodou je otevřenější přístup uchazečů různého věku i jiných profesí a snadnější návrat k učitelství. Nástupní platy jsou často atraktivní, ale relativně brzy přestávají růst. Postup učitelů závisí na úspěchu v soutěži o uvolněná místa, jejich počet na vyšších úrovních je však omezen. I když podmínky zaměstnání ve veřejném sektoru jsou obvykle podobné soukromému, nestačí s ním držet krok a existují problémy s nábořem učitelů především pro nedostatkové předměty (matematika, přírodní vědy, ICT). Často je obtížné udržet zkušené učitele starší 30-40 let, problémem je i vysoká fluktuace, zejména ve znevýhodněných oblastech, mezi školami existují velké rozdíly v kvalifikaci a zkušenosti učitelů. Náprava spočívá v zavádění obecně platných kritérií pro přijímání učitelů a hodnocení jejich výkonu a v budování kariérového postupu. Protože personální řízení je obvykle decentralizované, je také třeba klást více důrazu na výběr a rozvoj ředitelů škol, a protože se více uplatňují tržní podmínky, je také nutná mnohem větší diferenciací platu a pracovních podmínek, aby nabídka a poptávka byly vyrovnané.

Podle dosavadních zkušeností s reformami veřejné správy však není jednoduché navzájem přenášet rysy tak odlišných systémů. Přesto se v reformách jednotlivých zemí uplatňují některé společné trendy – o obsazení učitelství rozhoduje otevřená soutěž, výběr a kariéerní postup se zakládá na prokázaných kvalitách.

Základní model kariérového postupu učitele také do značné míry určuje místo rozhodování o personálních otázkách, především o přijímání a propouštění učitelů. Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly, jak ukazuje následující graf. Česká republika patří mezi země s největším podílem rozhodovacích pravomocí na úrovni školy (tj. s nejvyšším stupněm autonomie), ovšem ve vymezeném rámci.

Rozhodovací pravomoce při řízení školy

Základní školy (veřejné, nižší sekundární stupeň ISCED 2)



Graf znázorňuje, jaké pravomoci má škola v řízení své činnosti. Je uveden jednak podíl rozhodování prováděných na úrovni školy, jednak způsob rozhodování – s výlučnou, částečnou nebo jen konzultativní pravomocí školy.

Pramen: OECD, *Education at a Glance 2008*

I v zemích, kde jsou personální otázky jako výběr a rozmisťování učitelů silně centralizovány, je nutné dát školám více odpovědnosti v personálním řízení; jsou tím klíčovým místem ve vzdělávacím systému pro zvýšení kvality vzdělávání. Zvyšování odpovědnosti škol má ovšem svá úskalí (jako nerovnoměrné rozmístění učitelů a protekce), je nutné je spojit s kroky pro zachování efektivitu a spravedlivosti, jako je vzdělávání ředitelů v personálním řízení, zvýšení prostředků znevýhodněným školám (v tom zůstává role centra a regionu silná) a stálé monitorování výsledků.

Výsledkem řady studií a výzkumů je několik doporučení, jak co nejlépe uplatnit nejlepší učitele a udržet je v profesi. Především je nutné *kvalitní učitele oceňovat a odměňovat*. V polovině zemí, které se účastnily projektu OECD, neexistuje pravidelné hodnocení práce učitele. To může působit jako signál, že jeho práce není důležitá. Pravidelné hodnocení by mělo být integrální a rutinní, mělo by být především formativní, zaměřeno na zlepšení práce učitele. Nemusí být náročné a nákladné, může zahrnovat různé formy, jako je autoevaluace, neformální hodnocení kolegy, pozorování ve třídě, strukturované rozhovory a pravidelný feedback s ředitelem a zkušenými kolegy. Formativní hodnocení může být využito pro odměňování vynikající práce, např. pro rychlejší platový postup nebo jiné formy (jako jsou poskytnutí studijního volna, účast na výzkumu, podpora při postgraduálním studiu a vzdělávání při zaměstnání). Měřítka pro oceňování práce učitele by měla odrážet cíle školy, mnohdy je vhodnější odměňovat úsilí celého týmu (na úrovni ročníku nebo celé školy). Průběžné neformální hodnocení zaměřené na zlepšení učitelovy práce je nutné odlišovat od evaluace prováděné v klíčových bodech kariéry, jako při ukončování zkušebního období nebo při žádosti o povýšení. Ta má jiný, sumativní charakter, je formálnější a účastní se jí i externí pracovníci.

Ve většině zemí je dráha učitele založena na stálém, automatickém a pomalém postupu. To ovšem není příliš přitažlivé, aby udrželo kvalifikované a motivované učitele. Proto i výsledky mezinárodních studií pokládají za nezbytné *otevřít možnosti pro rozmanitou a diversifikovanou kariéru*, která poskytne možnosti uznání pro ty učitele, kteří chtějí především učit. Navrhují kombinovat dva přístupy k diferenciaci funkcí: *horizontální*, tj. definující specifické úkoly a role ve výuce, a *vertikální*,

založený na zvýšené odpovědnosti. První přístup vychází ze skutečnosti, že dnešní škola podstatně rozšiřuje úkoly a role učitele (jako jsou mentoři pro začínající učitele a studenty učitelství, koordinátory dalšího vzdělávání a koordinátory školních projektů). Tyto role nemusí nutně vést ke zvýšené odměně, ale ke snížení úvazku, a mohou být také zastávány jen po omezenou dobu, aby se v nich vystřídal více učitelů. Naopak druhý přístup je založen na dosažených výsledcích a na zvýšené kompetenci. Využívá formativní evaluace a má minimálně tři stádia, začínajícího učitele, zkušeného učitele a expertního učitele, učitele se zvýšenou odpovědností (např. vedoucí předmětového oddělení, vedoucí týmů, např. pro kurikulum či osobní rozvoj). Každé stádium je náročnější, více omezuje přístup a znamená podstatný vzestup statusu i platu.

V řadě zemí je statut učitele jako veřejného zaměstnance spojen se získáním trvalého místa, s definitivou. Ta má také řadu nevýhod. Může omezovat motivaci k profesnímu růstu (zejména pokud chybí mechanismy hodnocení učitelů), přizpůsobení demografickému poklesu nebo kurikulárním změnám je obtížné a obvykle se děje na útraty učitelů bez definitivy, na začátku kariéry. Vhodným opatření by mohlo být *periodické obnovování učitelské způsobilosti*, např. po 5-7 letech, jehož předpokladem je otevřený systém hodnocení učitelů. Periodické hodnocení by také poskytovalo příležitost uznat a zhodnotit kvalitní učitele. Na druhé straně by zavazovalo zaměstnavatele, aby zajistili učitelům podmínky ke stálému zlepšování. Jejich úsilí si zajistit místo by současně řešilo měnící se potřeby škol. Důležitým doplňkem je i spravedlivý, ale rychlý způsob, jak umožnit odchod učitelů, kteří neobstáli.

Řada zemí má dnes potíže získat kvalifikované uchazeče o místa ředitelů. *Zlepšovat vedení školy* znamená lepší přípravu, výběr a evaluaci ředitelů, lepší podpůrné služby a atraktivnější podmínky. Vzhledem k rozsahu odpovědnosti ředitele, je nutné vytvářet týmy vedení. Umožní, aby se ředitel zaměřil na pedagogické vedení (hodnocení práce učitelů, vedení učitelů a profesní rozvoj) a ne na administrativu. Výběr ředitele musí být otevřený a mít jasná kritéria, výběrová komise musí obsahovat externí experty. Prodloužení termínovaného kontraktu vyžaduje formální evaluaci, aby se zaručila pokračující kvalita výkonu. Klíčovým požadavkem na ředitele a ostatní členy vedení školy je, že jsou vyškolení k hodnocení učitelů a propojování s jejich dalším rozvojem. Sami jsou také pravidelně hodnoceni a aktivně pečují o svůj rozvoj.

Při *zlepšování pracovních podmínek* je třeba se zaměřit na více cílů: na podporu učitelů jako vysoce kvalifikovaných pracovníků pomocným a administrativním personálem, který umožní, aby se koncentrovali na vlastní výuku; na flexibilní pracovní podmínky, které umožní práci na částečný úvazek, rozšíření dovolené a snížení úvazku; a na vytvoření atraktivních pracovních podmínek pro starší učitele, aby se zabránilo jejich vyhoření a předčasnému odchodu do důchodu. Mezi ně patří využití pro práci na školním kurikulu, poradenství pro ostatní školy a uvádění začínajících učitelů, snížení úvazku a umožnění postupného přechodu od plného zaměstnání k jen částečnému.

Krátkodobý nedostatek učitelů, ať již způsobený onemocněním, účastí na dalším vzdělávání nebo zpracováváním speciálních projektů, se obvykle řeší zvýšením zátěže těch zbývajících a může také omezit aktivity školy. V některých zemích se osvědčilo *zřídit lokální nebo regionální rezervy náhradních učitelů*. Ty také poskytují další pracovní příležitosti pro začínající učitele před získáním trvalého místa.

10 Závěry

Tato studie shrnula změny v roli a odpovědnosti učitelů, které mají za následek rozšíření jejich povinností a zvýšení zatížení, definovala tři prioritní oblasti, kde je nutné se snažit o zlepšení situace, a uvedla i řadu odpovídajících doporučení. Jak však konstatuje poslední dokument Evropské komise věnovaný učitelům²¹, dnešní opatření na podporu učitelů jsou překvapivě nedostatečná, některá z nich (jako zvýšení platu nebo zlepšení pracovních podmínek např. omezením počtu hodin výuky) nejsou zdaleka univerzální a neodpovídají růstu povinností. Je značný nesoulad mezi požadavky shora, jejich realizací v praxi a poskytnutými prostředky.

Dnešní stav, nesoulad mezi větším rozsahem aktivit učitelů, podpůrnými opatřeními a mechanismy, svědčí o nedostatečném pojetí vzdělávací politiky. Jen někde se změny chápaly komplexně, ve většině

²¹ Eurydice 2008, str. 73.

zemí se postupně kumulovaly, aniž by vycházely z celkové konsistentní strategie, jen jako důsledek dílčích opatření bez společného rámce a bez celkové diskuse o podstatě a dalším vývoji profese. „Komplexní programy, jak definovat a zlepšit status a pracovní podmínky učitelů, se začínají objevovat teprve poté, co se realizovala dílčí opatření, za individuálního či kolektivního odporu učitelů, s jasnými znamenými nízké morálky nebo obtížemi při získávání vhodných uchazečů.“²²

Z analýz dnešní situace i ze zkušeností získaných v různých zemích vyplývá, že je především nezbytné formulovat ucelenou strategii, koncentrovanou na několik základních a navzájem propojených cílů.²³

Na prvním místě je nutno *usilovat o co nejvyšší kvalitu učitelů*. Řada výzkumů dnes potvrzuje, že kvalita učitelů a vyučování je tím nejdůležitějším faktorem ovlivňujícím výsledky žáků, na který je možné působit opatřeními vzdělávací politiky. Učitelé se však svou kvalitou značně liší, a při jejich výběru i zaměstnávání se často postupuje, jako by byli navzájem zaměnitelní, jako by byl rozhodující jejich počet, mnohdy se také nevytváří vhodné prostředí pro jejich plné uplatnění. Pro zajištění kvality učitelů je třeba věnovat více pozorností kritériím jejich výběru pro přípravné vzdělávání i pro vstup do zaměstnání, průběžné (především formativní) evaluaci, odměňování a zajištění potřebné podpory, aby se plně využil jejich potenciál. Při radikálnějších řešení je možné úkoly učitele omezit na ty, které nezbytně vyžadují jeho profesionální kvalifikaci, a ostatní svěřit pomocnému personálu, zaměstnávat méně učitelů, ale podstatně lépe je platit.

Aby se rozšířily možnosti, jak získat pro učitelství ty nejlepší uchazeče (a také odborníky z jiných oborů), je třeba *otevřít nové cesty přípravy učitelů*. Kromě standardního přípravného vzdělávání, pro které je nutné se rozhodnout na začátku terciárního vzdělávání, by měly existovat i další cesty, jimiž by se učitelé mohli stát nejen studenti jiných oborů, ale i kvalifikovaní pracovníci později během pracovní kariéry. Mezi ně patří postgraduální studium po získání kvalifikace v příslušném oboru, získání úplné kvalifikace pro pomocné pedagogické síly, které by plně využívalo jejich zkušenosti z praxe, kombinace sníženého úvazku a souběžného pedagogického studia pro ty, kteří se rozhodli stát učitelé až později. Školy zajišťující přípravné vzdělávání by měly také poskytovat přímou podporu začínajícím učitelům.

Zásadně je třeba *chápat všechna stádia přípravy a rozvoje učitele jako jediný celek*. Jednotlivá stádia – přípravné vzdělávání, uvádění nového učitele a další profesní rozvoj – musejí být mnohem lépe propojena. Pro každé stadium musejí být definovány požadované kompetence i standardy výkonu, které vytvoří rámec pro celkový rozvoj učitelů, včetně jejich vlastní odpovědnosti za dlouhodobý rozvoj i struktury potřebné pro podporu jejich růstu. Perspektiva celoživotního učení znamená, že mnohem více pozornosti se upře na podporu učitelů v časných stádiích jejich kariéry a na dostatečnou motivaci a potřebné zdroje pro stálý profesionální rozvoj. Celkově je vhodnější posílit stádia uvádění a dalšího vzdělávání než prodlužovat přípravné vzdělávání.

Aby se mohl splnit předchozí požadavek, je zapotřebí jasně a stručně *definovat tzv. profil učitele*, vymezující jeho odpovědnost a obsahující i požadavky na jeho znalosti a kompetence, a uplatňovat jej v systému přípravy učitelů i v celém vzdělávacím systému včetně kariérového řádu. Profil učitele bude zahrnovat znalost předmětu, pedagogické dovednosti, schopnost pracovat s širokým spektrem žáků i kolegů a přispívat k rozvoji školy i profese, i schopnost se sám dále rozvíjet. Profil by mohl definovat různé úrovně začínajícího učitele, zkušeného učitele a učitele s vyšší odpovědností. Takový jasný, dobře strukturovaný a také obecně akceptovaný profil je účinným nástrojem pro propojení jednotlivých prvků rozvoje učitele a pro hodnocení kvality vzdělávacích programů.

Konečně posledním ze základních cílů učitelské politiky je realizovat nezbytnou *diverzifikaci kariéry učitele*, která by umožnila výrazný kariérní a platový postup každého kvalitního učitele úměrně jeho zkušenostem a úsilí, a byla adekvátní dnešnímu rozšíření role i úkolů učitelů. Motivovala by ty nejlepší ke vstupu do profese i k setrvání v ní, současně by podstatně přispěla k její profesionalizaci a k vyrovnávání rozdílů proti ostatním vysoce kvalifikovaným povoláním akcentováním osobního úsilí, aktivity a iniciativy každého jedince.

Bez odpovídajících strategických opatření vzdělávací politiky se bude situace dlouhodobě zhoršovat. Dosáhnout však těchto základních cílů bude možné jen tehdy, budou-li o to usilovat i sami učitelé a

²² Ibid.

²³ Podle OECD 2005, str. 12.

budou-li v tom systematicky podporováni. V první řadě je třeba, aby se účinně zapojili do stálého profesionálního učení a vzdělávání, aby vytvářeli profesionální vzdělávací společenství ve školách i mezi nimi. Učitelé musí sami analyzovat svou práci i postup svých žáků podle profesionálních standardů, nejen uplatňovat nové poznání, ale zaměřit se i na vytváření poznatkové základny pro zlepšování výuky. Je nutné rozšířit úlohu učitele i o dimenzi výzkumu. Stejně tak je nutné podporovat iniciativu zdola i vzájemnou spolupráci učitelů a škol, rozšiřovat sítě pedagogických iniciativ. Velkým přínosem je rozsáhlé monitorování a evaluace inovací a reforem, jejich pilotní ověřování na základě dobrovolné účasti škol a regionů před plošným zaváděním. Identifikace faktorů rozhodujících pro úspěch inovací a vytváření podmínek pro jejich rozšíření a udržení i v ostatních školách hlavního proudu jsou hlavními kroky pro jejich realizaci.

Protože základní cíle jsou zaměřeny na podstatu práce i kariéry učitelů, musí se oni sami podílet na jejich formulaci, „přivlastnit“ si je, aby opatření měla úspěch. Najít rovnováhu mezi úsilím shora i zdola je obtížné, základem je otevřený a pokračující dialog a konzultace. V některých zemích existují formalizované instituce, které poskytují učitelům i ostatním aktérům fórum pro přípravu opatření a – což je nesmírně důležité – mechanismus pro návrh standardů a zajišťování kvality ve vzdělávání učitelů, dalším rozvoji a výkonu povolání. Tyto instituce tak zajišťují pro učitelství kombinaci profesionální autonomie a veřejné odpovědnosti, kterou již dlouho mají lékaři, inženýři a právníci. Učitelé se tak mohou více podílet na stanovení či dokonce sami stanovovat kritéria pro vstup do povolání, standardy pro kariérový postup a také důvody pro odchod nevyhovujících učitelů.

Pro splnění cílů vzdělávací politiky je konečně nezbytné rozšířit poznatkovou základnu. V mnoha zemích je odpovídající výzkum – týkající se učitelů, jejich přípravy, práce i kariéry – nedostatečný, ačkoli je nezbytný nejen jako základ vzdělávací politiky, ale také jako cesta pro pronikání nových myšlenek do škol a pro zajištění aktivní účasti učitelů. Mezery ve výzkumu se týkají prakticky všech hlavních oblastí – vlastností nutných pro dobrého učitele, počáteční přípravy (především nejlepšího poměru mezi odborným předmětem a pedagogicko-psychologickým základem, poměru teorie a praxe, chybí longitudinální výzkum celé kariéry učitele včetně těch, kteří neprošli tradiční přípravou), uvádění do praxe, výběru a přípravě ředitelů (a vztahu mezi řízením školy, jejím klimatem, práce učitelů a uspokojení, které z ní mají), různých modelů dalšího rozvoje a vzdělávání (porovnání jejich účinnosti pro různé typy učitelů v různých obdobích jejich profesionální dráhy) a jejich poskytovatelů (a vztahu mezi nabídkou a poptávkou), kariérové dráhy a postupu na ní (i motivace učitelů pokračovat a forem evaluace), jednotlivých prvků, jež strukturují pracovní trh učitelů, a porovnání efektivity alternativních opatření (poměru přínosu k nákladům). Chybí také výzkum srovnávající pracovní podmínky a kariéry učitelů a jiných povolání. Většina výchozích podkladů užívaných pro formulaci vzdělávací politiky se vztahuje jen na učitele, srovnání s jinými povoláními by pomohlo změnit perspektivu i přinést náměty pro změny.

Uvedené závěry a doporučení jen posilují naléhavost a závažnost existujících požadavků včetně vytvoření komplexní strategie, které se již objevily v dokumentech české vzdělávací politiky. Již v roce 1995 začalo Ministerstvo připravovat program *Učitel*, jehož základní myšlenkou bylo přímé provázání všech hlavních oblastí – přípravy učitelů, jejich dalšího vzdělávání a rozvoje, metodické podpory, kariérové postupu i odměňování. Zpráva examinatorů OECD²⁴ také tento přístup vysoce ocenila. Národní program rozvoje vzdělávání (Bílá kniha)²⁵ pak uváděl jako jednu z šesti hlavních strategických linií i *Proměnu role a profesní perspektivy pedagogických a akademických pracovníků*. Realizace uvedených opatření je úkolem všech úrovní, úloha krajů a obcí bude nepochybně velmi významná.

²⁴ Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika. OECD 1996, ÚIV Praha 1996.

²⁵ MŠMT: Národní program rozvoje vzdělávání v České republice. Bílá kniha. ÚIV Praha, 2001.

III. Střední školy

11 Vývoj středního školství v ČR

Prvá část studie shrnuje dosavadní vývoj středního školství v ČR: první změny po roce 1990, hlavní tendence dalšího vývoje, důsledky pro růst délky vzdělávání (ve srovnání s rozvinutými státy) a postupnou změnu funkce středního vzdělávání u nás.

11.1 Změny po roce 1990

Vývoj středního školství ve sledovaném období – po reformě veřejné správy – je pokračováním procesu, který po roce 1990 postupně proměňoval tradiční koncepci tří oddělených typů středních škol, naposledy upravenou školskou reformou z roku 1976. Vzájemný poměr jednotlivých typů i velikost jednotlivých studijních a učebních oborů byly regulovány podle požadavků plánovaného hospodářství i podle ideologických kritérií, výraznou převahu mělo profesní (učňovské) vzdělávání, původně v poměru 60 % SOU a 40 % SOŠ+G. I když menší část profesního vzdělávání (čtyřleté studijní obory) již také vedla k maturitní zkoušce, nematuritní vzdělávání převažovalo nad maturitním, absolventi nematuritních oborů však měli možnost získat maturitu dodatečně ve studiu při zaměstnání.

Výrazně bylo omezováno především gymnaziální vzdělávání, jeho podíl cca 15 % zhruba odpovídal podílu populačního ročníku vstupujícího do terciárního vzdělávání. To bylo limitováno nejen kvantitativně, ale i strukturálně, nabízelo jediný neakreditovaný typ dlouhého (obvykle pětiletého) studia na vysokých školách. Poměrně rozvinuté však bylo postsekundární vzdělávání, kam patřily i tři typy postmaturitního studia (kvalifikační, inovační a specializační) zřizovaného na středních odborných školách, které umožňovaly odbornou kvalifikaci rozšiřovat, prohlubovat, případně absolventům gymnázií ji získat.

Po roce 1990 nedošlo sice k plošné reformě vzdělávacího systému shora, ale řada nových opatření – především zavedení normativního financování spolu s právem žáka si volit školu, s možností zakládat soukromé a církevní školy a také s posílením pravomoci ředitelů škol a učitelů – uvolnila fungování celého systému a otevřela iniciativu zdola, na úrovni škol. Střední školství se poměrně rychle proměňovalo, především se zvýšil počet, kapacita i vzdělávací nabídka středních odborných škol. Do značné míry se zmírnil nesoulad mezi poptávkou žáků a jejich rodičů a nabídkou škol, změnil se i poměr mezi jednotlivými typy škol.

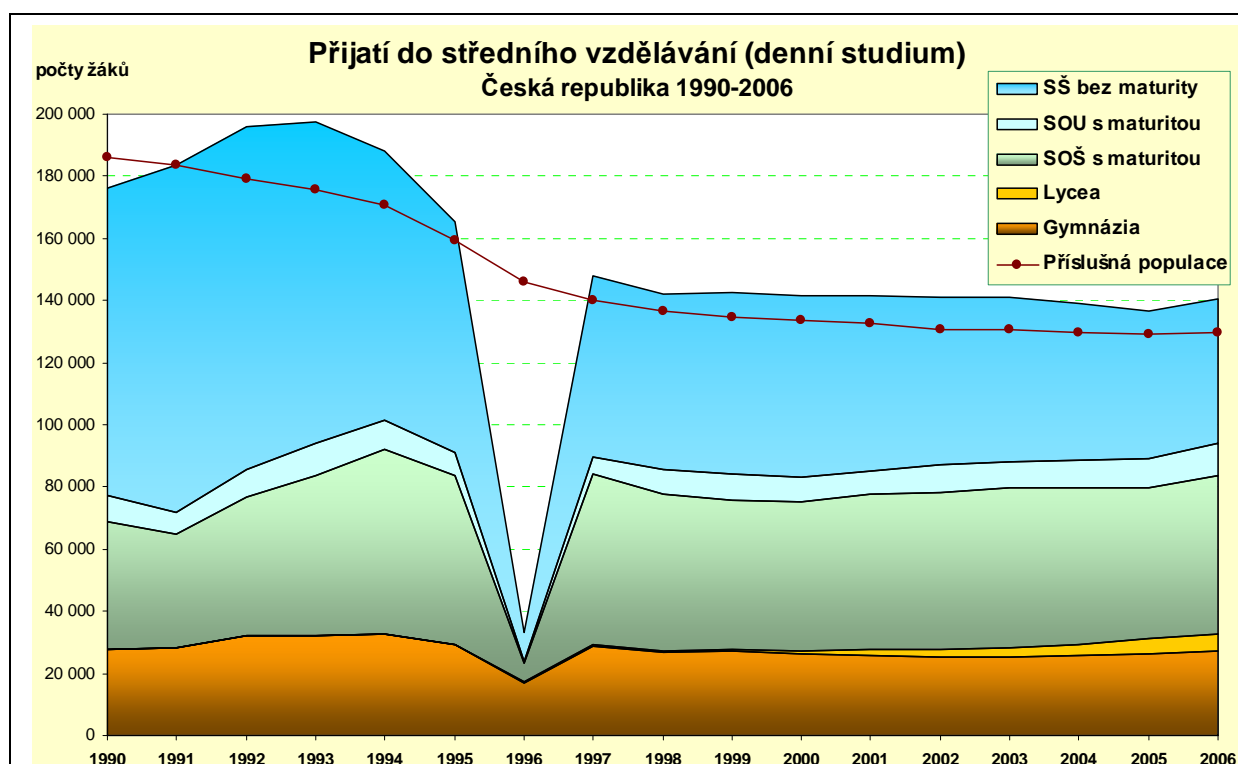
Vývoj středního vzdělávání po roce 1990 v první řadě odrážel zásadní změny v české společnosti i ekonomice. Především nabídka se začala přizpůsobovat zájmu a volbě vzdělávací dráhy žáků, i když jen v určitých mezích a postupně. V některých oblastech však zároveň nová nabídka generovala poptávku a táhne ji za sebou. Příkladem je zavedení a stálé rozšiřování oboru lyceum v počtu jak míst, tak zaměření (obdobně působí dnešní prudké rozšíření nabídky terciárního vzdělávání, nejen kvantitativně, ale i strukturálně zaměřením na bakalářské profesně orientované programy). Druhým výrazným činitelem byla restrukturalizace ekonomiky, kterou charakterizuje omezení některých tradičních odvětví v primárním a sekundárním sektoru a růst služeb (terciéru a kvartéru), což proměnilo nabídku pracovních míst a požadavky na přípravu pracovní síly a podnítilo podniky k usilování o podíl na této přípravě.

Polistopadový vývoj českého středního školství odrážel specifické potřeby naší společnosti a ekonomiky, jeho příčiny jsou však mnohem hlubší a platí obecně, v první řadě pro všechny rozvinuté státy; celkové tendence vývoje českého školství v podstatě odpovídají vývoji v ostatních rozvinutých zemích od 60. let, jen probíhají značně rychleji. Změny ve vzdělávání jsou důsledkem nejen technologického a ekonomického rozvoje, jeho stále vyššího tempa, ale i složitosti a globální propojenosti dnešní civilizace; obojí vede ke snaze rozvíjet a co nejvíce využít potenciál každého jedince. Zvyšuje se tak celková náročnost i nároky individuální, stoupají požadavky nejen na kvalifikaci, ale i na úroveň všeobecného vzdělání, stále se prodlužuje délka vzdělávání. Nezbytnost

respektovat tyto obecné a dlouhodobé tendence také vymezuje prostor pro řešení problémů, které již brzy přinese další vývoj v následujícím období.

11.2 Hlavní tendence vývoje

Po roce 1990 přestávají silné populační ročníky narozené v 70. letech (s vrcholem narození v roce 1974) ovlivňovat velikost věkové skupiny 15-19 let, celkový počet žáků přijímaných na střední školy postupně klesá, ovšem nerovnoměrně (graf *Přijetí do středního vzdělávání*)²⁶. Od roku 1990 lze jasně identifikovat jak období jen s minimálním poklesem počtu žáků (právě ve sledovaných letech 2000-2006), tak období prudkého poklesu mezi léty 1993-98. Na celkový počet žáků přijímaných na střední školy měla ovšem vliv i některá opatření vzdělávací politiky. Nejvýznamnějším bylo prodloužení základní školy z osmi na devět let, které vedlo v roce 1996 k výpadku téměř celého jednoho ročníku přijímaných (malá část žáků přecházela do 9. ročníku již před rokem 1996, žáků na víceletých gymnáziích – tj. asi 8 % věkové kohorty – se prodloužení vůbec nedotklo) a pak v roce 2000 k výpadku téměř celého maturitního ročníku.



Graf 1 zachycuje vývoj počtu žáků přijímaných na jednotlivé druhy středních škol. Jako příslušný populační ročník byl až do roku 1996 uvažován průměr populací 14 a 15letých, po prodloužení základní školy pak od roku 1997 průměr populací 15 a 16letých. Počet přijímaných převyšuje velikost příslušného populačního ročníku, mezi přijímanými žáky jsou i žáci starší, kteří se znovu hlásí o přijetí na střední školu. Zvláště markantní je tento rozdíl v letech 1992-94, kdy zřejmě řada nedobrovolných žáků učilišť využila zvýšené nabídky SOŠ.

Pramen: SVP dle databáze ÚIV.

Analýza a odpovídající interpretace dosavadního vývoje přináší několikéré poučení, které má význam i pro budoucnost. Ještě v roce 1990 byl počet přijímaných na střední školy menší než velikost příslušného populačního ročníku; od té doby však zvýšená vzdělávací nabídka umožňuje, aby se mohli uchazeči hlásit na střední školy i opakovaně (především proto, aby se každý nakonec dostal tam, kam původně chtěl) a aby se tak realizovala i dříve neuskutečněná poptávka starších uchazečů. Toho se také ve zvýšené míře využilo bezprostředně po uvolnění vzdělávacího systému v roce 1990. Dalším důsledkem také bylo, že k prvnímu markantnímu poklesu účasti na profesním vzdělávání došlo ještě před diskontinuitou roku 1996.

²⁶ Přesné procentuální hodnoty všech grafů jsou obsaženy v tabulkách, které tvoří samostatnou přílohu.

Za druhé, vzdělávací systém se musel již tehdy, mezi léty 1993-1998, vyrovnat s poměrně strmým poklesem počtu přijímaných z cca 180 tisíc na 140 tisíc, tedy o více než 20 %. To sice vyvolalo určité problémy (objevil se nový jev, „boj o žáka“, některé volné kapacity zůstaly nevyužité, což vedlo k optimalizaci iniciované MŠMT v roce 1997), pokles byl však nakonec zvládnut. Jistě k tomu také přispěla uvedená diskontinuita a realizace neuskutečněné a odložené poptávky, především však skutečnost, že cesta do terciéru zůstávala omezená a převážná část absolventů středních škol odcházela do zaměstnání. Absolutní počty přijímaných do terciéru sice již stoupaly, ale stále výrazně nedostačovaly zájmu, a uchazeči si při vstupu na střední školu toho byli vědomi.

Nejzávažnější však je, za třetí, skutečnost, že poté následovalo desetileté období, kdy se celkový počet přijímaných na střední školy příliš neměnil, a že díky této dočasné stabilitě vzdělávací systém nebude připraven na nový prudký pokles po roce 2008. K němu ovšem dojde za zcela jiné situace intenzivního rozvoje terciárního systému, který bude víceméně schopen přijmout každého zájemce; tato nová skutečnost podstatně ovlivní rozhodování uchazečů ještě před vstupem na střední školu.

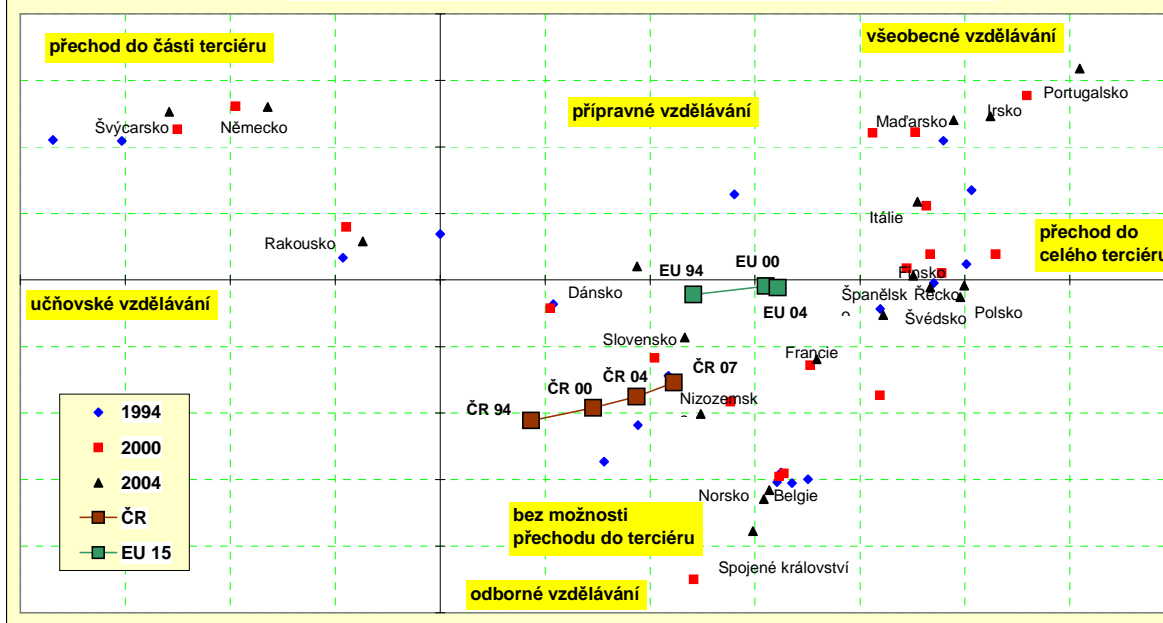
Na pozadí uvedeného demografického vývoje se postupně, ale systematicky měnila nabídka různých druhů středního vzdělávání. V první řadě výrazně vzrůstal podíl maturitních oborů, především podle zájmu žáků a rodičů. Nad nematuritními převažoval již v roce 1995 a to 60 % ku 40 %, v období 2000-2006 se dále zvětšil z 62 % na 69 % (podíl osob bez maturitní zkoušky se navíc dále snižuje o absolventy nástavbového studia, do něhož ve sledovaném období vstupovalo kolem třetiny a později až poloviny vyučených, a asi polovina z nich nastavbu dokončila). Ani tento vývoj však nebyl rovnoměrný, ovlivnila jej některá opatření vzdělávací politiky, především preferování učňovské přípravy v letech 1998-2000 (a v některých krajích ještě déle).

Dalším dlouhodobým trendem je růst podílu všeobecného vzdělávání, který se realizuje více způsoby: stálým, ale nikoli příliš výrazným růstem podílu gymnaziálního vzdělávání (z 18,4 % v roce 2000 na 19,3 % v roce 2006, v roce 1995 jen 15,4 %), dnes však zejména poměrně rychlým růstem nového všeobecně vzdělávacího oboru lyceum, z 0,7 % v roce 2000 na 4,0 % v roce 2006; navíc podíl všeobecného vzdělávání vzrůstá i postupnými změnami kurikula odborného vzdělávání.

Změnila se tak celková struktura středního vzdělávání. Na grafu *Struktura středního vzdělávání* je definována podle dvou hledisek – orientace žáků (vzdělávání všeobecné, odborné a učňovské) i jejich destinace po absolvování (přístup do terciéru neomezen, částečně omezen, nemožný). Graf znázorňuje celkovou a dlouhodobou změnu pozice ČR ve srovnání s EU a s některými členskými zeměmi (resp. zeměmi OECD).

Uvedený vývoj podstatně zmírnil celkový nesoulad mezi nabídkou škol a poptávkou žáků a rodičů, který zůstává omezen na některé obory (především víceletá gymnázia a některé prestižní obory SOŠ) a oblasti (velká města, především Praha a Brno). Mírně se zvýšila účast na středním vzdělávání (a také se posunula do starších věkových ročníků), prodloužila se tedy i délka denního studia. Byl to především důsledek zvyšujícího se podílu čtyřletého maturitního studia proti nematuritním dvou- až tříletým učebním oborům.

Struktura středního vzdělávání Evropské země 1994-2004 a ČR 1994-2007 podle ISCED 3



Graf 2 znázorňuje výsledky společné analýzy orientace i destinace vzdělávacích programů středních škol, a to pro celou ČR a ve srovnání s EU resp. OECD. Jejich vývoj ve sledovaném období je vztažen k pozici tří základních modelů středního vzdělávání (všeobecné, odborné a profesní) a možností přístupu do terciéru (přechod neomezený, omezený, nemožný). Vodorovná dimenze naznačuje dvojí polaritu, mezi profesním a všeobecným vzděláváním a mezi přístupem omezeným a neomezeným; svislá dimenze pak dvojí polaritu, mezi odborným a všeobecným vzděláváním a mezi přechodem nemožným a omezeným.

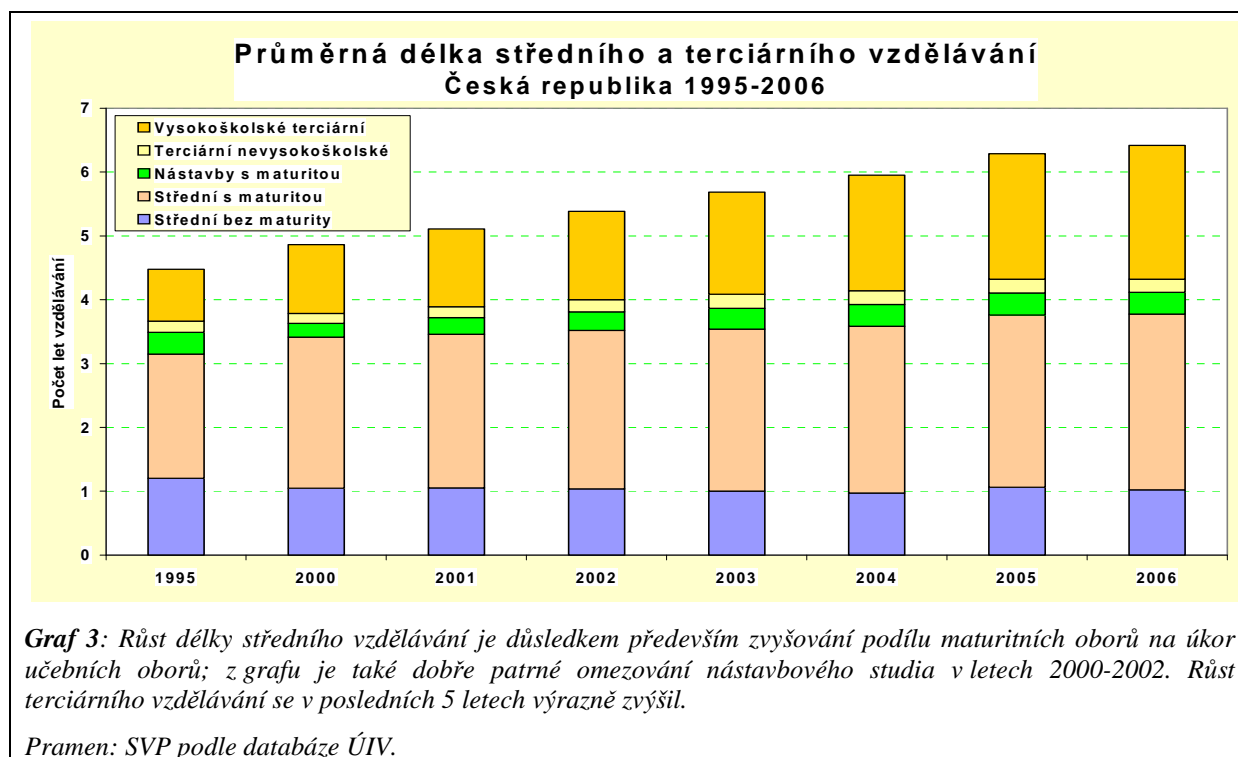
Pramen: SVP podle databází OECD a ÚIV.

Uvedený vývoj přispěl k růstu jedné z nejvýznamnějších charakteristik vzdělávacího systému, jíž je průměrná délka vzdělávání²⁷. Jak jednoznačně prokázala řada rozborů z různých zemí, průměrná délka vzdělávání patří mezi rozhodující faktory ovlivňující skutečně dosaženou úroveň znalostí a dovedností u mladých lidí i u dospělé populace, je proto nejvýznamnějším ukazatelem kvantitativní i kvalitativní vyspělosti vzdělávacího systému v dané zemi.

Sledovaný vývoj však proměňoval i samotnou funkci středního vzdělávání. Především díky postupnému – a nyní poměrně prudkému – zvyšování nabídky terciárního vzdělávání rostl podíl těch absolventů středních škol, kteří nevstupují do zaměstnání, ale pokračují ve vzdělávání. Zatímco v roce 1995 vstupovalo do terciárního vzdělávání 27 % z odpovídajícího populačního ročníku, v roce 2001 to bylo 37 %, a v roce 2006 již 63 %²⁸. Výrazně se zvětšoval podíl absolventů SOŠ, kteří pokračují v terciárním studiu, a to do té míry, že dnes již většina přijímaných do 1. ročníku terciárních institucí přichází ze SOŠ (odpovídající podíly pro uvedené roky činí cca 42 %, 47 % a 52 %). Rostl i podíl absolventů SOU s maturitní zkouškou, kteří pokračovali v terciárním vzdělávání (odpovídající podíly jsou cca 7 %, 6 % a 10 %). Na grafu *Průměrná délka středního vzdělávání* je znázorněn ve sledovaném období 2000–2006 (a v roce 1995 pro porovnání) růst průměrné délky jednotlivých druhů jak středního, tak terciárního vzdělávání v ČR.

²⁷ Průměrná (někdy též střední) délka vzdělávání je definována jako doba, kterou v dané zemi pětiletý člověk pravděpodobně stráví ve všech stupních formálního vzdělávání (nelze zaměňovat za prodlužování povinné školní docházky). Podrobněji viz modul „Účast na vzdělávání a výkony škol“.

²⁸ Je ovšem nutné si uvědomit, že určitá část přijímaných je starší, z dřívějších populačních ročníků, uvedené podíly zahrnují i tzv. neuspokojenou poptávku z dřívějších let.



Převažující funkcí středního vzdělávání tedy již není příprava na zaměstnání, ale příprava na další studium, funkce tranzitní převažuje nad funkcí finální. K této proměně přispívá i postupné rozšiřování příležitostí dalšího vzdělávání, které poskytuje druhou šanci pro pokračování ve vzdělávání i těm, kteří nedokázali využít té první.

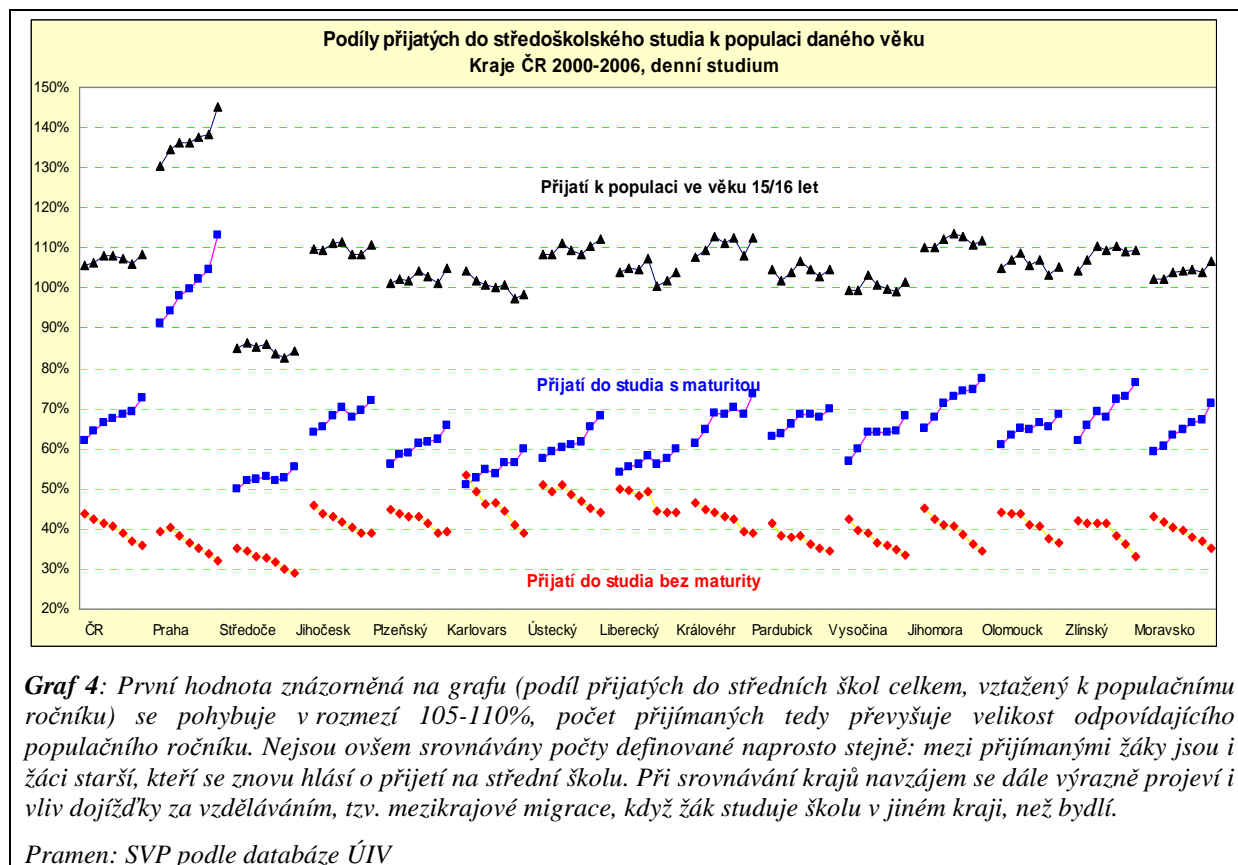
12 Strukturální rozdíly mezi kraji v období 2000-2006

Analýza strukturálních rozdílů mezi kraji je založena na údajích dvojího typu. Údaje o počtu přijímaných podle typu školy umožňují postihnout změny ve struktuře středního vzdělávání. Údaje o průměrné délce vzdělávání umožňují postihnout, jak se v jednotlivých krajích liší nabídka škol od skutečné účasti na vzdělávání a do jaké míry tedy odpovídá vzdělávacím potřebám populace kraje. Uplatnění obojích hledisek již umožňuje alespoň předběžně rozlišit různé typy (nebo kategorie) chování, do nichž se kraje začínají vydělovat.

12.1 Přijímání podle typu školy

Nejprve graf č. 4 přehledně uvádí základní údaje – velikost podílu přijatých do středoškolského studia celkem a podle rozdělení na maturitní a nematuritní obory²⁹. Vzájemné srovnání jednotlivých krajů ukazuje především několik skutečností, které se budou opakovat i v dalších analýzách. Za prvé je to vysoce nadprůměrná pozice Prahy, která se týká jak podílu přijímaných na střední školy vůbec, tak do studia s maturitou, a současně opačná – a víceméně komplementární – pozice Středočeského kraje, která je především v podílu přijímaných do středoškolského studia výrazně pod průměrem. Interpretace této skutečnosti je evidentní, je dána výjimečným postavením hlavního města (především z hlediska struktury pracovních příležitostí, koncentrace školství a vědy, sociálního složení) a polohou i postavením Středočeského kraje, který do značné míry rozšiřuje pražskou aglomeraci (již tradiční vysoký podíl dojížděky do zaměstnání i do vzdělávacích institucí, navíc nové urbanistické tendence v budování satelitních sídlišť). Významné je, že tato tendence celkem konzistentně ve sledovaném období pokračuje.

²⁹ Velikosti podílů zobrazené na grafu 4 jsou vztaženy vždy k populaci daného věku.



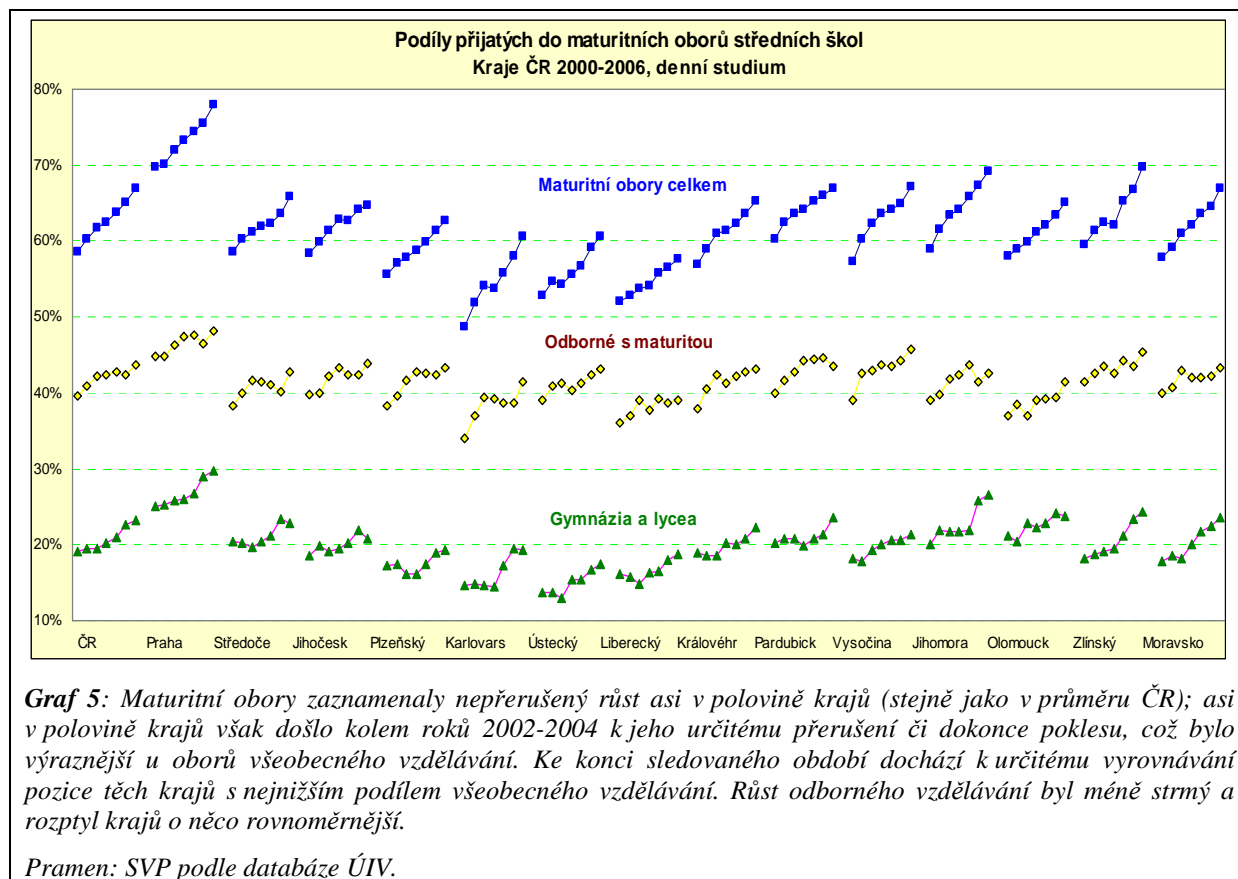
Graf 4: První hodnota znázorněná na grafu (podíl přijatých do středních škol celkem, vztážený k populačnímu ročníku) se pohybuje v rozmezí 105-110%, počet přijímaných tedy převyšuje velikost odpovídajícího populačního ročníku. Nejsou ovšem srovnávány počty definované naprosto stejně: mezi přijímanými žáky jsou i žáci starší, kteří se znovu hlásí o přijetí na střední školu. Při srovnávání krajů navzájem se dále výrazně projeví i vliv dojížděky za vzděláváním, tzv. mezikrajové migrace, když žák studuje školu v jiném kraji, než bydlí.

Pramen: SVP podle databáze ÚIV

Za druhé je to skutečnost, že přes v podstatě obdobný vývoj jednotlivých krajů existují výjimky. V podílu přijímaných do středoškolského studia je jí Karlovarský kraj, který vykazuje trvale sestupnou tendenci (ze 110 % na méně než 100 %). V ostatních krajích (s výjimkou hl. m. Prahy) se poklesy podílu také vyskytují, ale nemají trvalou tendenci, kraje – stejně jako průměr ČR – více méně oscilují v pásmu cca 5 %.

V podílu přijímaných do studia s maturitou se v některých krajích (Karlovarský, Liberecký, Královéhradecký, Olomoucký) projeví v předcházejícím období 1995-2000 sestupné tendence, v jiných krajích (Jihočeský, Plzeňský, Ústecký, Pardubický) naopak poměrně výrazný vzestup. Ve sledovaném období 2000-2006 se počet přijímaných do studia s maturitou ve všech krajích stále zvyšuje, ale různým tempem. Patrný je rychlý růst především v Karlovarském kraji a také ve většině moravských krajů, výrazně pomalejší je v Libereckém a také Jihočeském kraji.

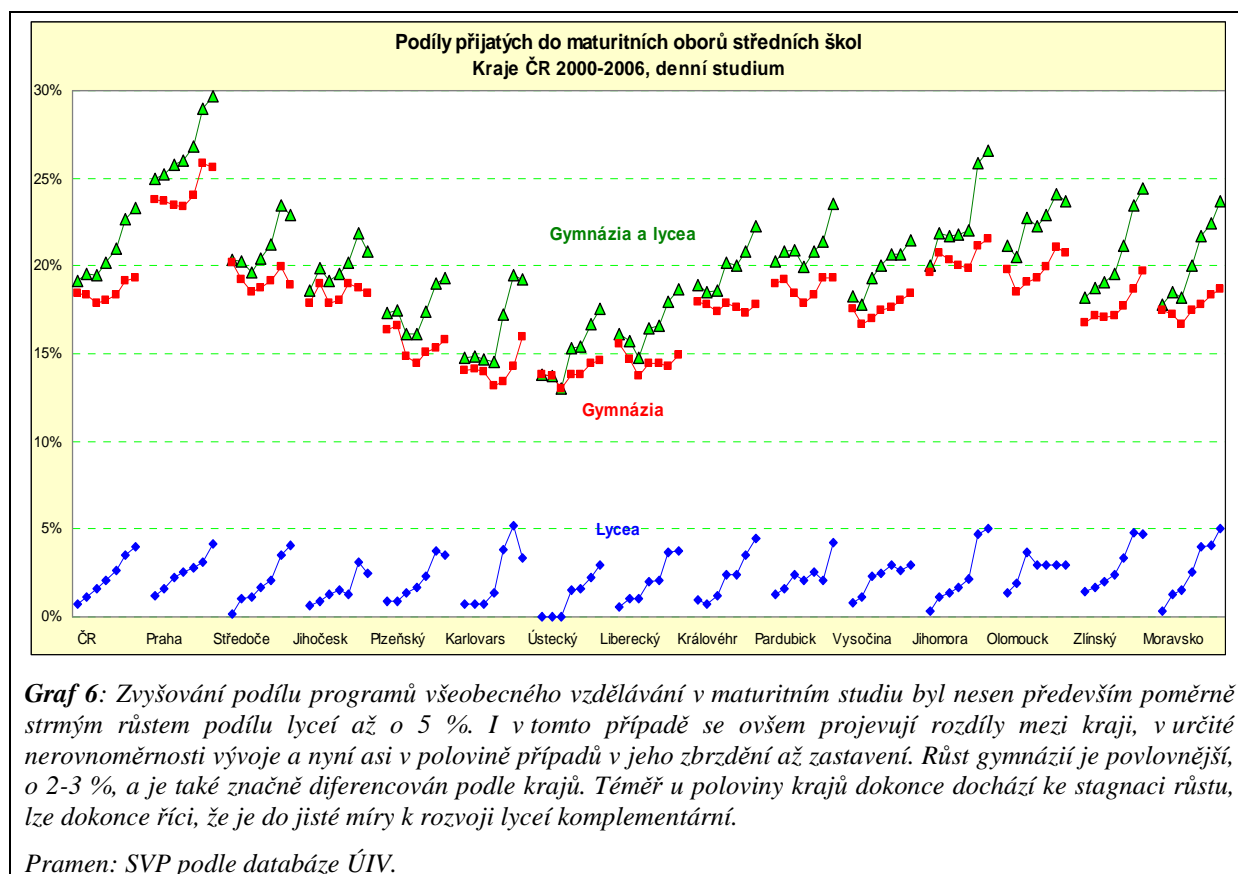
Podíl přijímaných do učebních oborů bez maturity ve sledovaném období (s výjimkou roku 2005) postupně klesal víceméně u všech krajů, zatímco v předchozím období se u tří zvyšoval mírně (kraje Královéhradecký, Olomoucký a Vysočina), u dvou dokonce výrazně (Karlovarský a Liberecký).



Další grafy zachycují poměr jednotlivých druhů středního vzdělávání. První z nich (graf 5) zachycuje poměr obou hlavních druhů maturitního studia – všeobecného a odborného. Další grafy porovnávají změny a odchylky v přijímání do jednotlivých oborů nejprve všeobecného (graf č. 6) pak odborného (graf č. 7) vzdělávání. Zatímco růst maturitního studia po roce 1990 byl důsledkem především růstu středních odborných škol, ve sledovaném období se poměrně výrazně uplatnily další méně tradiční formy maturitního studia³⁰.

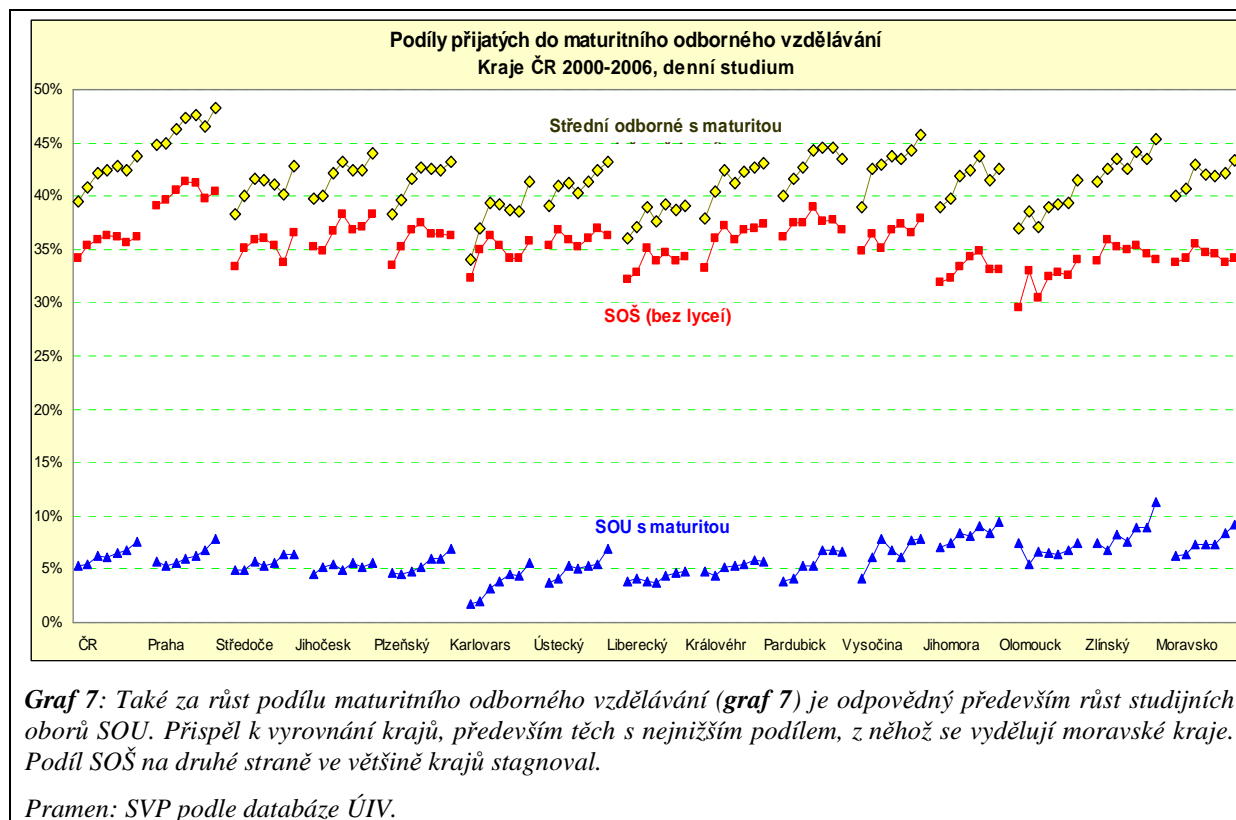
Zvláště markantně je to vidět na zavádění nového vzdělávacího programu lyceum (graf č. 6). Jestliže v roce 1995 jeho podíl v obou východočeských krajích, které jej začaly zavádět, nedosahoval ani 1 % a v roce 2000 se většině krajů pohyboval stále okolo 1 %, činil již v roce 2006 3-4,5 % a ve třech krajích (především Moravskoslezském a Jihomoravském a také Zlínském) již přesáhl 5 %. Programy různého zaměření (ekonomické, technické, přírodovědné, zdravotnické, pedagogické) se zaváděly na odpovídajících typech středních odborných škol. Představují významný způsob restrukturalizování SOŠ a posilování všeobecného vzdělávání. Podle dlouhodobých záměrů krajů se bude jejich podíl i nadále zvyšovat, zhruba v polovině krajů se dokonce budou zvyšovat i počty přijímaných.

³⁰ Velikosti podílů zobrazené na grafech 5-7 jsou vztaženy vždy k počtu přijatých na střední školy (tedy nikoli k odpovídající populačnímu ročníku jako v předcházejícím grafu 4).



Naproti tomu gymnázia – po stálém růstu v předešlém období od roku 1995 – vzrostla ve sledovaném období v průměru ČR jen mírně, o necelá 2 %. Růst se týkal jen čtyřletých gymnázií, z cca 9,5 % na téměř 12 %, víceletá gymnázia zůstávala na úrovni 9 %. Tyto tendence však nebyly ve všech krajích rovnoměrné, podíl víceletých gymnázií byl výrazně vyšší nejen v Praze, ale i Olomouckém kraji (téměř 14,5 % a více než 11 %), zůstával stále pod 7 % v Ústeckém a Zlínském kraji. Ve Zlínském kraji se naopak od roku 1995 strmě zvyšoval podíl přijatých do čtyřletých gymnázií, z 6 % v roce 1995 na více než 11 % v roce 2000 a téměř 16 % v roce 2006, vůbec nejvíce ze všech krajů (v Praze je podíl přijatých do čtyřletých gymnázií o něco větší než 13 %). Dlouhodobé záměry krajů většinou předpokládají, že při demografickém poklesu počty přijímaných zůstanou stejné a podíly se tedy budou zvyšovat, jen výjimečně budou růst i počty přijímaných; v některých moravských krajích budou místy víceletá gymnázia transformována na čtyřletá.

Další formou maturitního studia, která vykazovala systematický růst, byly maturitní obory na SOU (graf č. 7). V řadě krajů byly průběžně posilovány, na řadě SOU nově otevírány. Zatímco v roce 1995 se jejich podíl v jednotlivých krajích pohyboval mezi 3-5 %, v roce 2000 to bylo mezi 4-8 % (s výjimkou Karlovarského kraje) a v roce 2006 již cca 5-11 % (nejvíce Zlínský kraj, v rozmezí 8-9 % pak Jihomoravský, Moravskoslezský a Vysočina). Další vývoj již nepřinese zvyšování počtu přijímaných (až na Liberecký a Karlovarský kraj).

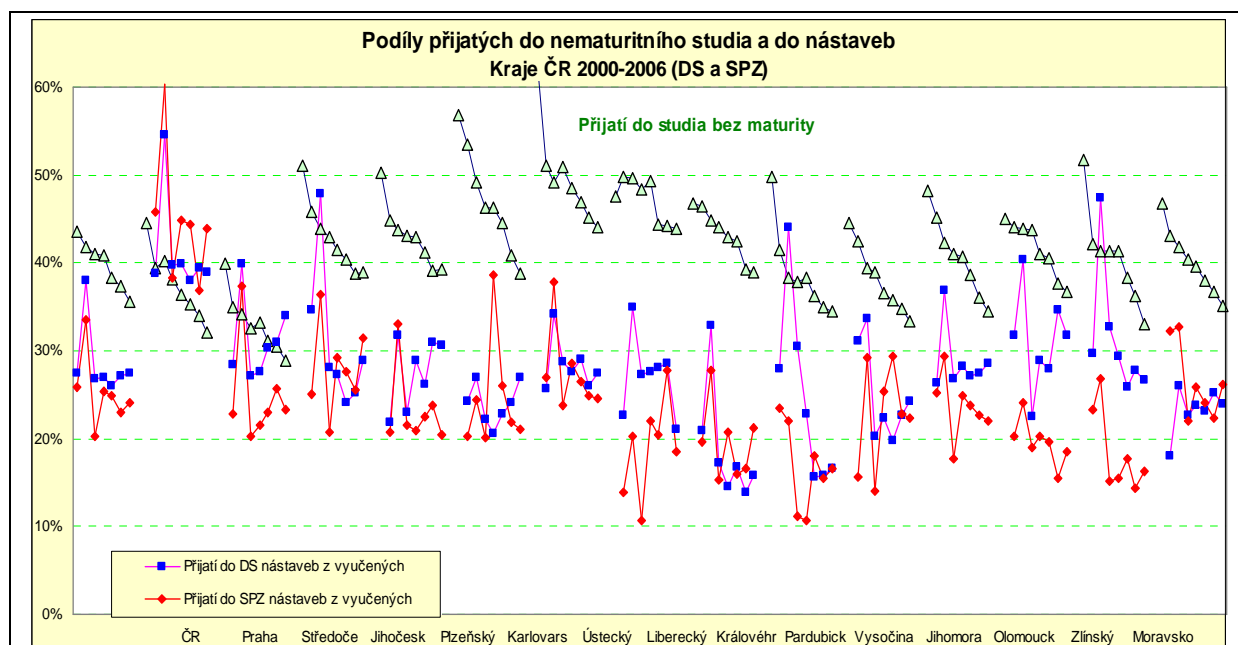


Střední odborné školy (graf č. 7) naproti tomu většinou stagnovaly na úrovni roku 2001, v jednotlivých krajích s drobnými odchylkami od průměru ČR (opět s výjimkou Prahy vysoce nad průměrem a Olomouckého kraje, který byl v první polovině sledovaného období výrazně pod průměrem). V rámci optimalizace docházelo ke slučování SOU se SOŠ. Výrazným trendem vývoje (a restrukturalizace) středních odborných škol se stala systematická podpora zřizování tříd se vzdělávacím programem lyceum. Dlouhodobé záměry většiny krajů předpokládají další pokles počtu přijímaných do oborů SOŠ.

Průběh podílu přijatých do nástavbového studia³¹ (graf č. 832) ve sledovaném období v jednotlivých krajích byl z velké části obdobný (a to v obou formách) jako průměr ČR – počáteční prudký pokles z hodnot dosažených v roce 2000 se stabilizoval zhruba na úrovni roku 1995, jen výjimečně na denním studiu dosáhl hodnot z roku 2000 (Karlovarský a Plzeňský kraj) nebo se k nim blíží (Středočeský kraj).

³¹ Přesně vzato, z hlediska mezinárodní klasifikace vzdělávání (ISCED) nástavbové studium patří až do následujícího stupně postsekundárního vzdělávání. Uvádíme je v kontextu středního vzdělávání proto, že umožňuje korigovat původní rozhodnutí o volbě střední školy a pokračovat v terciárním vzdělávání. Přispívá tak ke změně funkce středního vzdělávání z finální na tranzitní i ke zmírňování nerovností ve vzdělávání, svým rozsahem již dnes významně ovlivňuje vzájemný poměr absolventů maturitního a nematuritního studia.

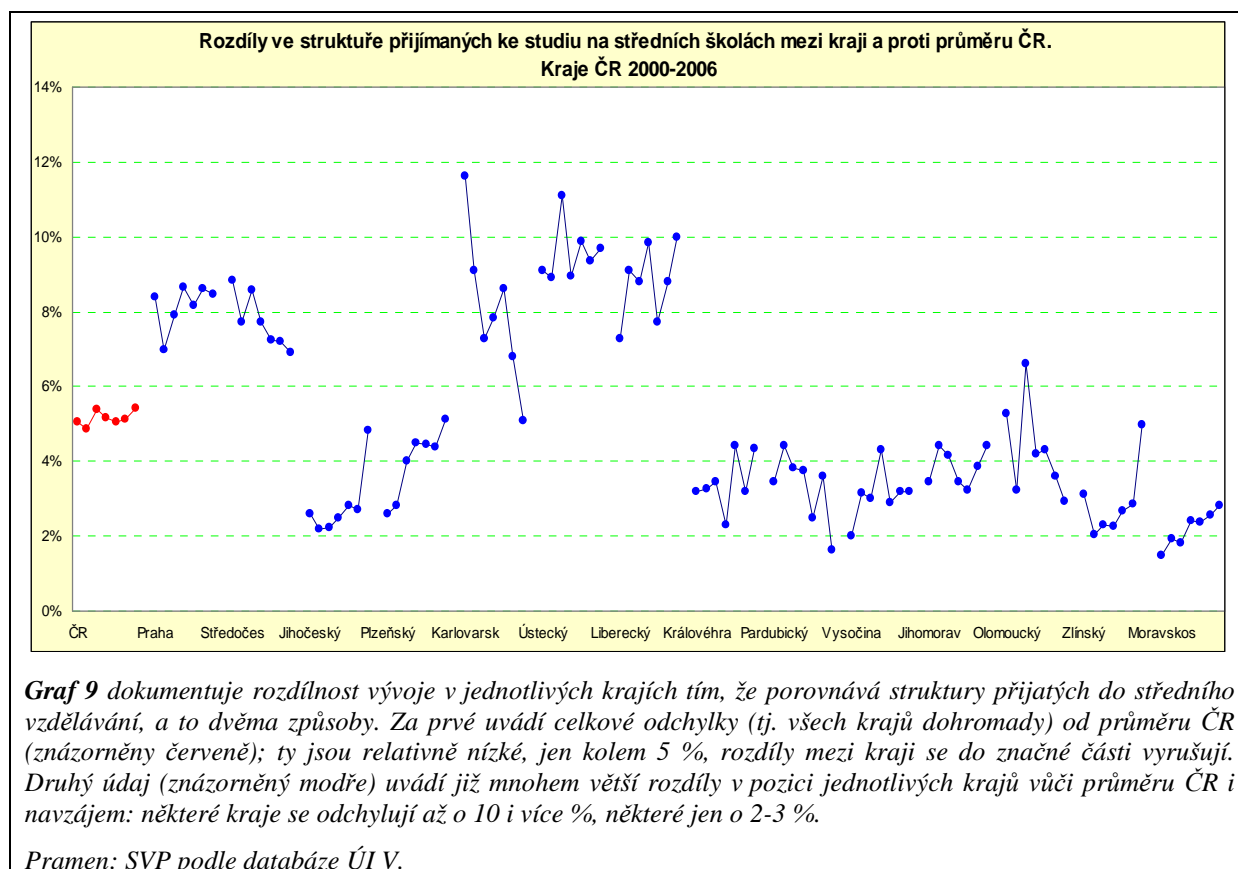
³² Velikosti podílů zobrazené na grafu 8 jsou vztaženy k počtu absolventů učebních oborů SOU odpovídajícího populačního ročníku.



Graf 8 znázorňuje obě formy nastavbového studia – denní studium a studium při zaměstnání. Podíly žáků přijatých do nastavbového studia mohou ovšem sloužit jenom k hrubé orientaci. Vztahují se jen k počtu vyučených v odpovídajícím populačním ročníku (tj. přibližně k asi třetině počtu přijímaných do středního vzdělávání) a také se týkají starších populačních ročníků (zejména při nastavbovém studiu při zaměstnání), především však vůbec nevypovídají o podílu těch, kteří maturitu skutečně získají. Na rozdíl od ostatních forem maturitního studia dokončí totiž nastavbové studium jen výrazně menší část přijatých. I s touto výhradou však nastavbové studium významně doplňuje ostatní cesty k získání středního vzdělání. Pro porovnání uvádí graf i podíly přijatých do studia bez maturit (v tomto případě vztažené k populaci daného věku).

Pramen: SVP podle databáze ÚIV.

Rozdíly mezi kraji v přijímání do denního studia na jednotlivých typech středních škol lze také velmi dobře znázornit souhrnnými parametry. Je to v první řadě velikost odchylky kraje od průměru za ČR (v procentech). V grafu č. 9 jsou ukázány odchylky jednotlivých krajů a jejich vývoj ve sledovaném období. Jasně se vyděluje skupina velmi odlišných krajů s velikostí odchylky oscilující kolem 10 % (hl. m. Praha, Karlovarský, Ústecký a Liberecký kraj) a skupina krajů s minimální odchylkou kolem 2-3 % (Středočeský kraj, Vysočina a Moravskoslezský kraj). Na první pohled se také ukazuje konzistence vývoje kraje; ta je spíše výjimečná (Středočeský kraj a Vysočina), u některých krajů se odchylka od průměru mění i v řádu 5 % i více. Naproti tomu souhrn mezikrajových rozdílů braných jako celek vůči průměru ČR (tj. hodnota uvedená na grafu jako první) je velmi konzistentní, jeho velikost 5 % se prakticky nemění; jednotlivé změny se patrně vzájemně vyruší.



12.2 Nabídka škol a účast na vzdělávání

Jednou z nejvýznamnějších charakteristik vzdělávacího systému je očekávaná délka vzdělávání - počet let, který patnáctiletý žák ještě stráví na vyšších stupních vzdělávání. Za sledované období 2000-2006 se prodloužila poměrně výrazně, téměř o třetinu, a to jak v průměru ČR (z necelých 5 na téměř 6,5 let), tak i téměř ve všech krajích.

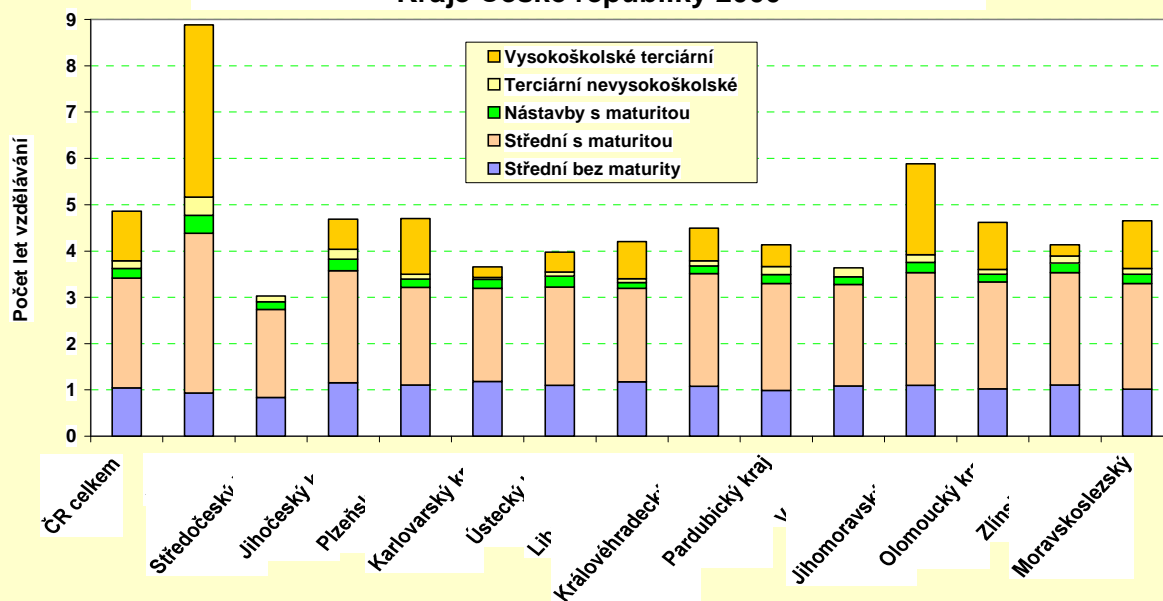
Krajské hodnoty se však liší podle toho, jak byly zjišťovány a tedy jaké datové zdroje byly použity, zda byly stanoveny podle nabídky středního vzdělávání (tedy počtu míst na středních školách v kraji) či podle účasti na vzdělávání (tedy počtu žáků středních škol žijících v kraji). Pokud je délka vzdělávání založena na údajích školské statistiky, v nichž jsou žáci vykazováni podle sídla školy, projevuje se v ní vliv dojížděky, migrace za vzděláváním. Pokud je založena na údajích výběrového šetření pracovních sil, které eviduje mladé lidi podle jejich bydliště, je od vlivu migrace očištěna³³.

Velikost rozdílu mezi oběma hodnotami je významnou charakteristikou vývoje kraje; jen výjimečně je vliv migrace tak velký jako v případě Prahy a Středočeského kraje, ale existuje – byť v menší míře – i jinde.

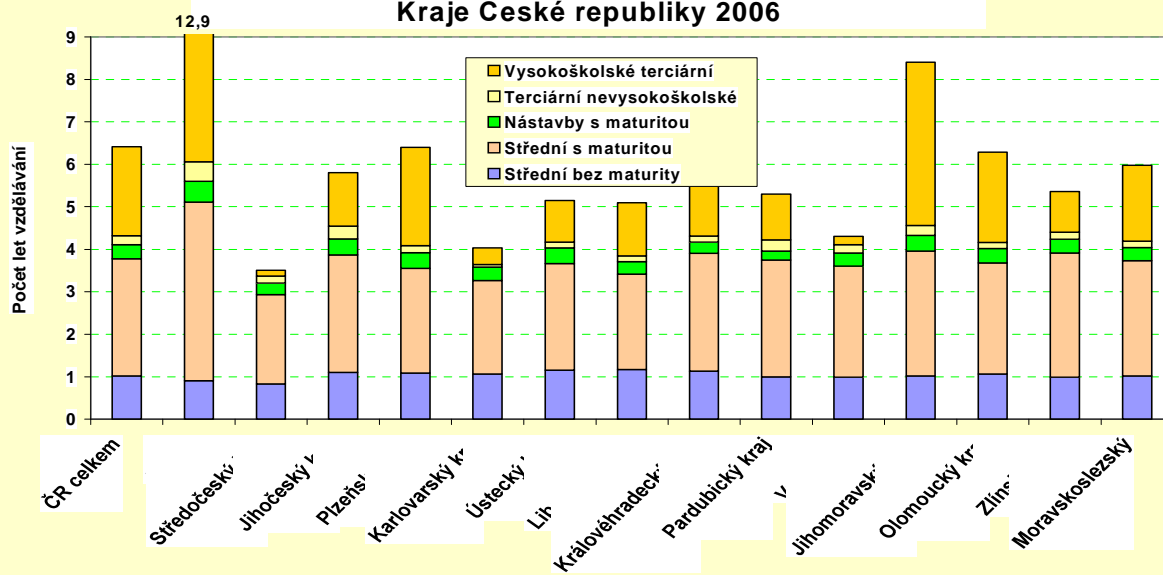
Průměrná délka vzdělávání v jednotlivých krajích byla proto stanovena nejprve podle nabídky škol, a to pro rok 2000 a rok 2006 (grafy č. 10ab), a poté účasti na vzdělávání (grafy č. 11ab). Mezikrajové rozdíly v nabídce středního vzdělávání jsou poměrně výrazné, což svědčí o rozdílech v existující struktuře vzdělávacích institucí, jež je ovšem důsledkem dosavadního dlouhodobého vývoje a požadavků na odborné vzdělávání. Mezikrajové rozdíly v účasti na středním vzdělávání jsou nejen podstatně menší, ale také se začínají vyrovnávat, což svědčí o růstu vzdělávacích aspirací žáků a jejich rodičů.

³³ Existuje ovšem významný metodologický rozdíl mezi oběma typy údajů: školní statistiky vykazují všechny žáky, zachycují tedy skutečný stav, výběrová šetření využívají jen vzorek obyvatel, byť reprezentativní, o velikosti 1% populace; nelze tedy vyloučit určité nepřesnosti.

Průměrná délka středního a terciárního vzdělávání Kraje České republiky 2000



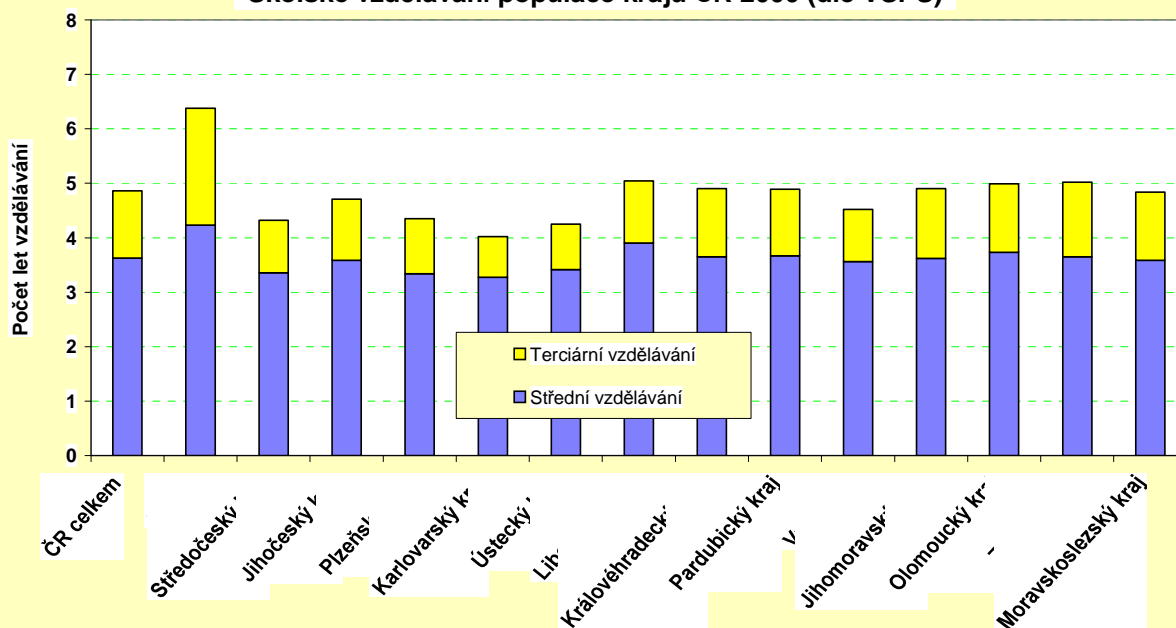
Průměrná délka středního a terciárního vzdělávání Kraje České republiky 2006



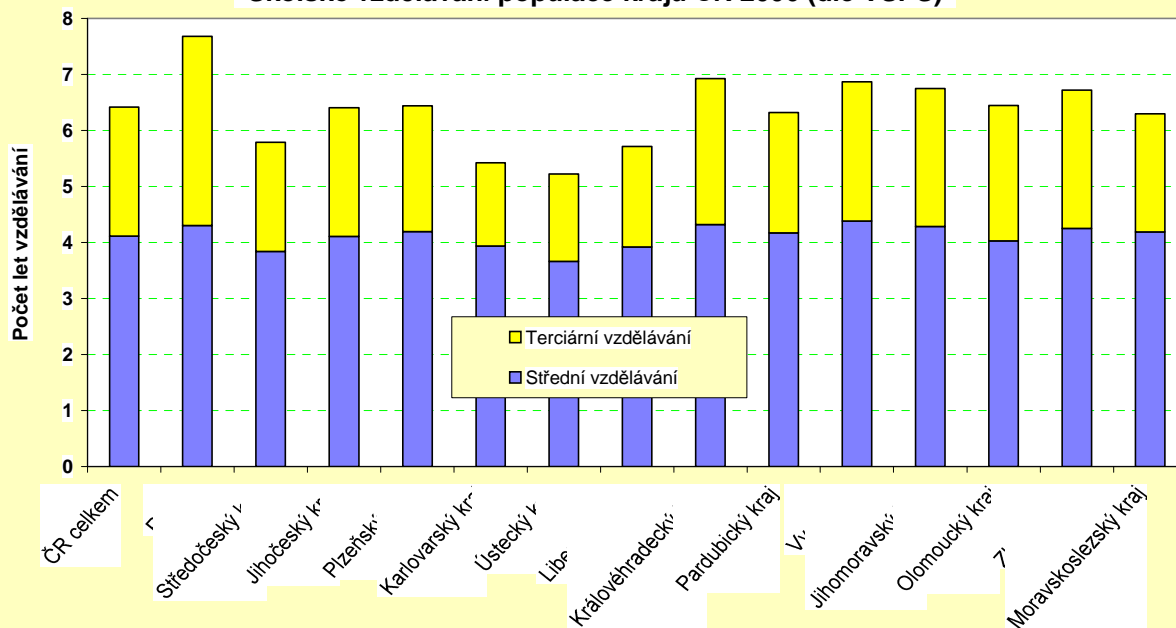
Grafy 10 a-b: Rozdíly mezi kraji jsou zde znázorněny z hlediska jejich nabídky vzdělávání (tedy nikoli podle vzdělanostní úrovně obyvatel). Porovnání obou grafů ukazuje velikost a charakter změny za uplynulé období, především růst nabídky terciárního vzdělávání především v několika univerzitních centrech.

Pramen: SVP podle databáze ÚIV.

**Průměrná délka středního a terciárního vzdělávání
Školské vzdělávání populace krajů ČR 2000 (dle VŠPS)**



**Průměrná délka středního a terciárního vzdělávání
Školské vzdělávání populace krajů ČR 2006 (dle VŠPS)**

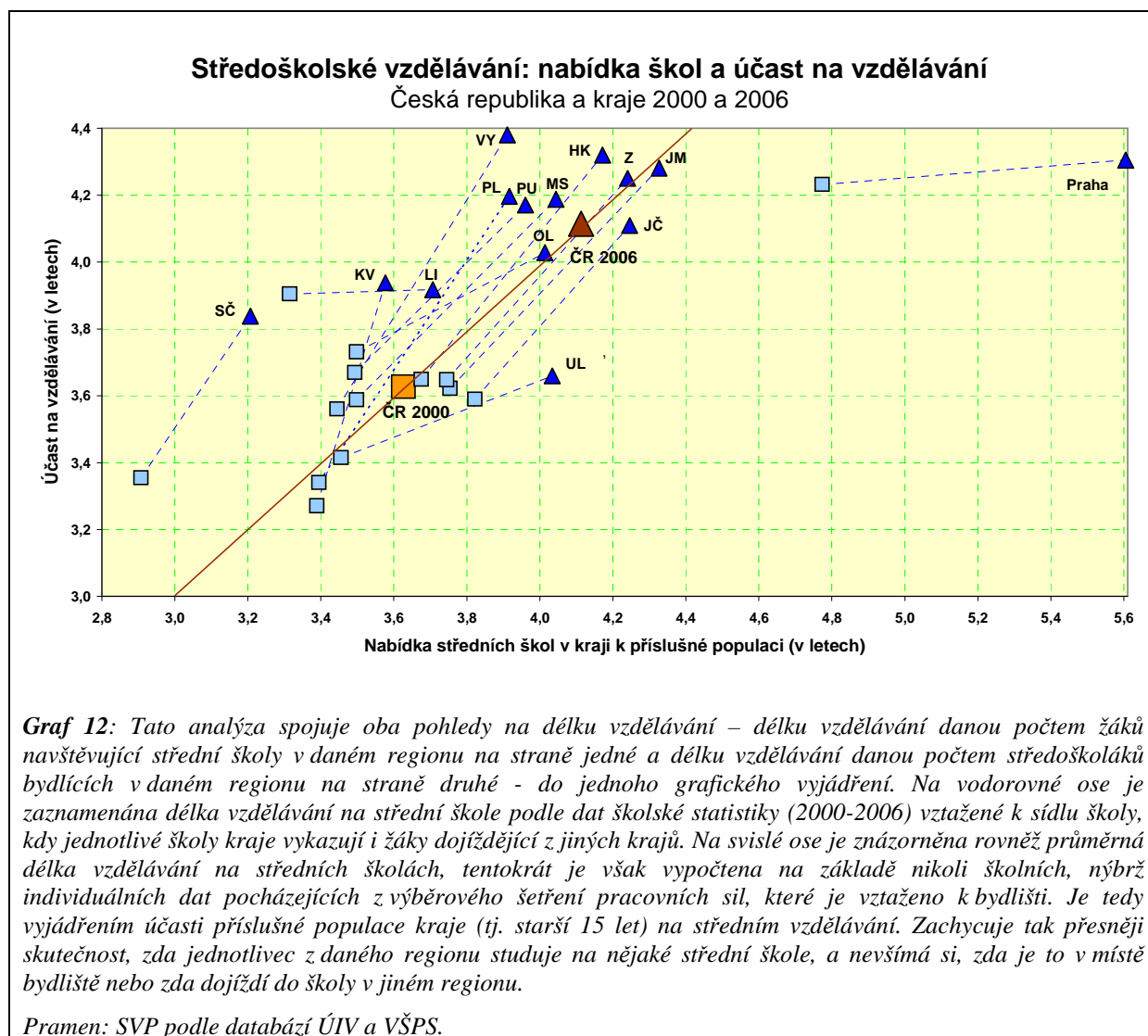


Grafy 11 a-b zachycují skutečnou vzdělanostní úroveň obyvatel. V porovnání s předchozími grafy 10 ab ukazují ve sledovaném období 2000-2006 vyrovnávání míry účasti na středním vzdělávání, dnes již poměrně vysokou rovnoměrnost a tedy i vysoký stupeň mobility (dojížděky za vzděláváním). To však neplatí v takové míře pro účast na terciárním vzdělávání.

Pramen: SVP podle databáze VŠPS.

Z uvedených údajů tedy vyplývá, že chceme-li hodnotit rozdíly v rozvoji vzdělávací soustavy v jednotlivých krajích, je třeba odlišit vybavenost nebo kapacitu vzdělávací nabídky na straně jedné (nabídka vzdělávání uvažuje o všech žácích, kteří studují na školách v daném kraji, ať už pocházejí odkudkoli) a poptávku či skutečnou účast na vzdělávání na straně druhé (účast na vzdělávání uvažuje o žácích, kteří jsou rezidenty daného kraje, bez ohledu na to, kde je sídlo školy). Rozsáhlá mobilita za vzděláním mezi jednotlivými kraji vede totiž k tomu, že se ani zdaleka nejedná o stejné ukazatele.

Mezi kraji tak lze rozpoznat jak výrazné „dovozce“ vzdělání, tak i jeho „vývozce“. Na grafu č. 12 je odděluje linie „nulového salda mobility“ (kdy se nabídka vzdělávání rovná účasti na vzdělávání³⁴); nalevo od ní se nalézají ty kraje, kde je účast na středním vzdělávání vyšší než nabídka středních škol v kraji, napravo ty kraje, jejichž střední školy vzdělávají ve větší míře i žáky z jiných krajů. Graf znázorňuje nejen aktuální pozice jednotlivých krajů, ale i jejich změnu za posledních šest let.



12.3 Předběžná zjištění

Grafy 9 a 12 – oba syntetizující povahy – vedou k některým předběžným zjištěním. Z grafu 9 (který zjišťuje rozdíly v počtu přijímaných do jednotlivých typů středních škol) vyplývá, za prvé, že celkově není v daném období souhrn rozdílů jednotlivých krajů výrazný, pohybuje se těsně kolem hranice 5 % od průměru za ČR. Za druhé, také rozdíly většiny jednotlivých krajů jsou nízké (méně než 5 %) a zůstávají poměrně stabilní ve sledovaném období, při čemž ale několik krajů se od průměru ČR liší poměrně výrazně, až kolem 10%, a také se více ve sledovaném období mění (jde především o Prahu a kraje Karlovarský, Ústecký a Liberecký).

Z grafu 12 (který zjišťuje, do jaké míry infrastruktura středních škol v kraji odpovídá vzdělávacím potřebám jeho obyvatel) vyplývají obdobné závěry. Za prvé, rozdíly mezi jednotlivými kraji ve vybavenosti středními školami jsou většinou navzájem velmi malé a také se velmi málo liší od rovnovážné polohy, několik krajů se však výrazně liší. V tomto případě jde jednak o komplementární dvojici Prahy a Středočeského kraje, jednak o kraje Karlovarský, Ústecký a Liberecký s nejnižší hodnotou účasti na vzdělávání, a také do jisté míry i o kraj Vysočina, který se naopak odlišuje nejvyšší

³⁴ Oba údaje jsou vyjádřeny průměrnou délkou středního vzdělávání.

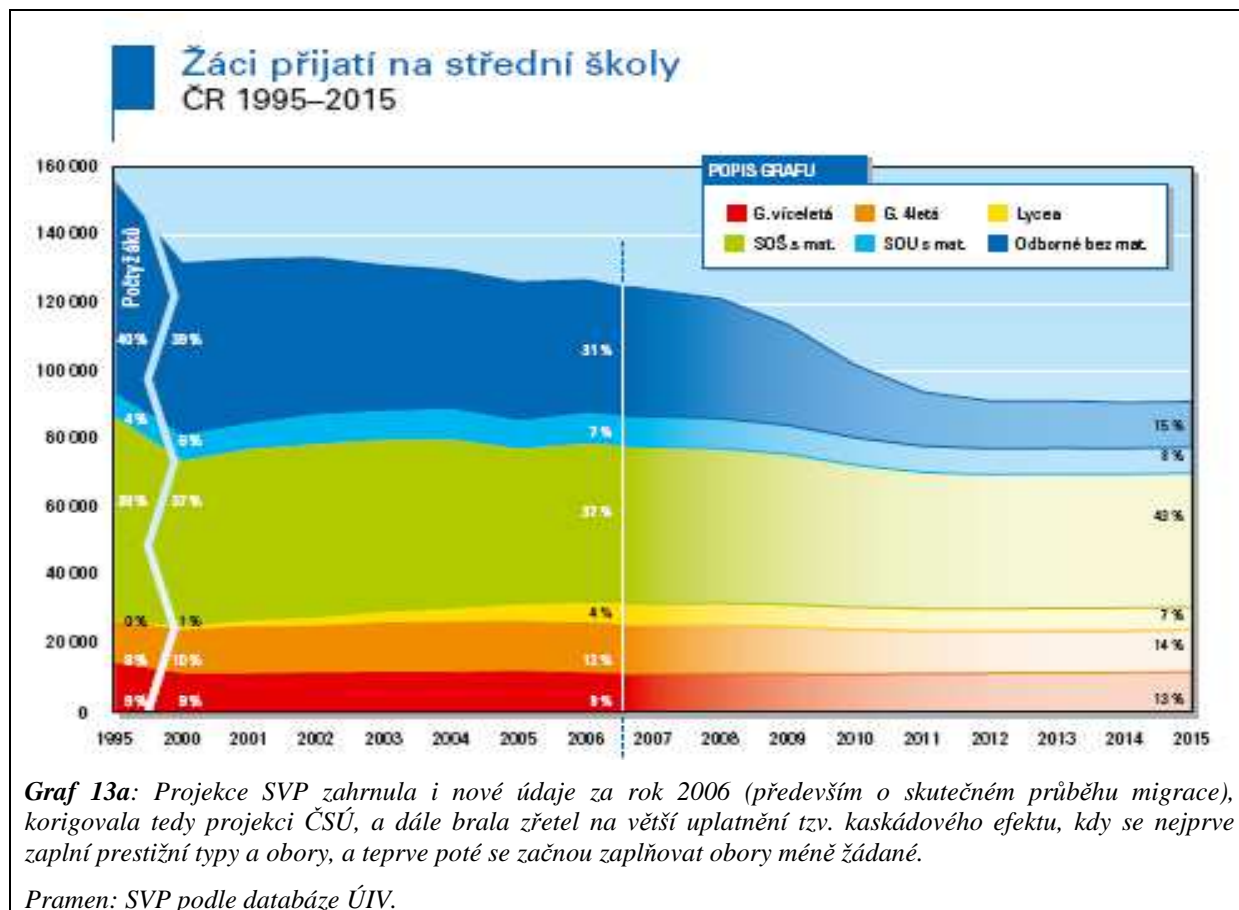
hodnotou účasti při jedné z nejnižších hodnot vybavenosti středními školami. Za druhé, obdobná zjištění se týkají i změn za sledované období. V převážné většině jsou si velmi podobné jak do velikosti, tak do jejich vektoru, v několika případech jsou však výrazně odlišné: v krajích Ústeckém a Libereckém a především v Praze se výrazně zvětšila nabídka středních škol, aniž výrazně vzrostla účast na vzdělávání.

Tato předběžná zjištění jsou jistě zajímavá a kladou otázky pro jejich příčiny. Nejsou však dostatečná, aby umožňovala jednoznačnou interpretaci. *Hraje zde snad úlohu velikost kraje (např. u kraje Libereckého a Karlovarského)? Do jaké míry se na tom podílí celková ekonomická a sociální situace kraje (např. u kraje Ústeckého a Moravskoslezského)? Anebo je to spíše výsledek celkového dosavadního vývoje a třeba jen náhodných nerovností?*

13 Další vývoj středního školství

13.1 Rozhodující vlivy – demografický pokles a růst terciéru

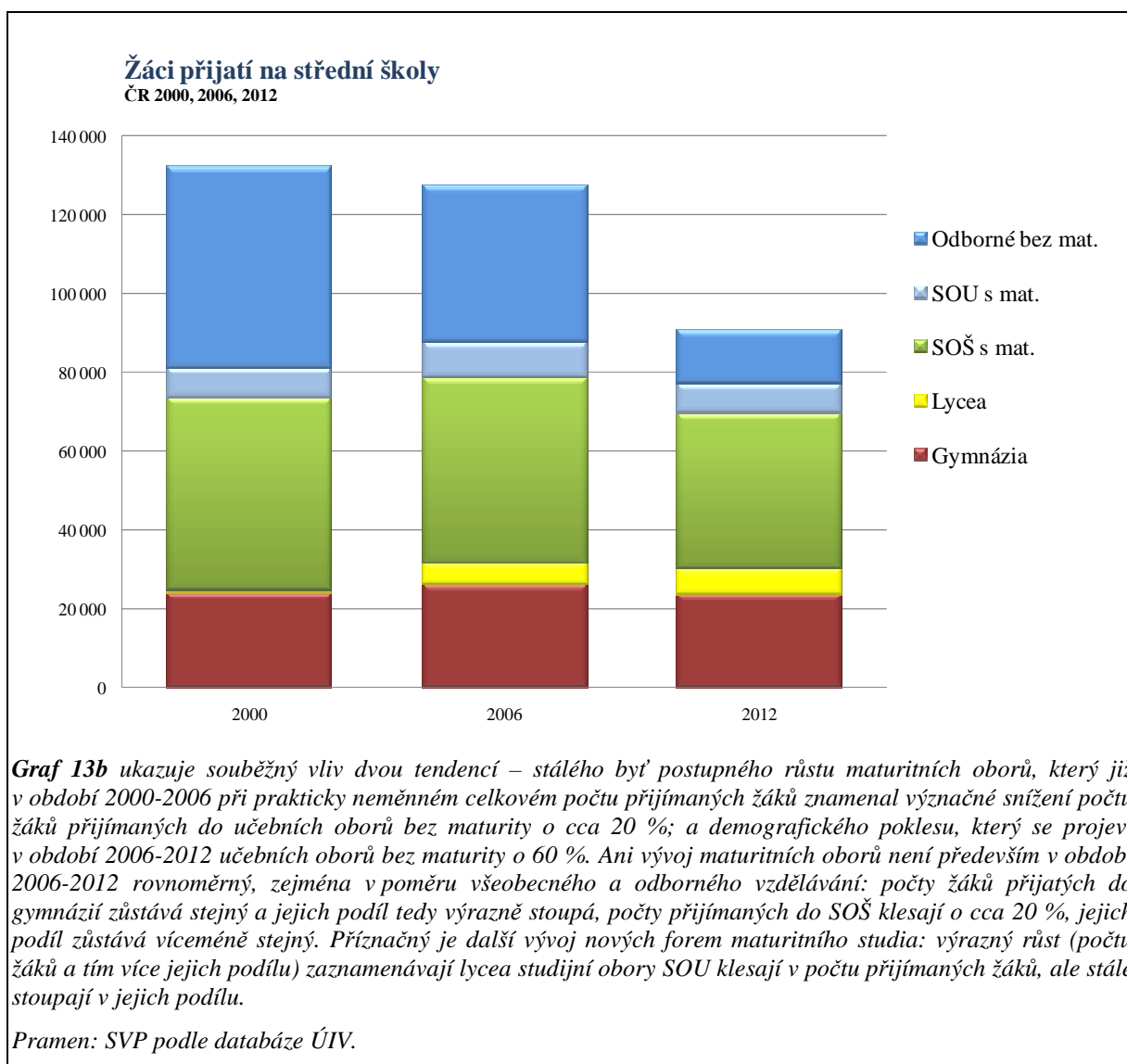
Další demografický vývoj je podle projekce do roku 2015 (uvedené na grafech č. 13a,b) krajně nepříznivý. Během dvou až tří let – od roku 2008 do roku 2011 – klesne počet žáků přijímaných do 1. ročníku středních škol o cca 30 tisíc, ze cca 120 tisíc na 90 tisíc, tedy o jednu čtvrtinu příp. až třetinu, a bude se udržovat na této úrovni (po roce 2020 dojde k určitému, ale jen mírnému zvýšení). Toto markantní snížení se navíc neprojeví u jednotlivých typů škol rovnoměrně, ale diferencovaně, s větším ohledem na preference žáků a rodičů.



Na základě analýz dosavadního vývoje, především chování rozhodujících účastníků (nabídka zřizovatelů a škol, poptávka žáků a rodičů), byly proto stanoveny nejen předpokládané počty žáků v dalších letech, ale i jejich pravděpodobné rozdělení na jednotlivé typy středních škol. Vycházelo se přitom z poměrně konzervativního odhadu dalšího vývoje: při rozhodování žáků (a jejich rodičů)

nedojde k zásadnímu zvratu jejich dosavadních preferencí, tzv. kaskádový efekt³⁵ se tedy bude uplatňovat ještě výrazněji než dosud; ani zřizovatelé škol ještě nebudou provádět zásadnější zásahy do existující praxe, omezí se v podstatě na okamžité řešení naléhavých problémů; tím spíše nedojde v blízké, ještě předvídatelné budoucnosti k zásadní až systémové změně (jakým by bylo především masivní zapojení zaměstnavatelů nebo přehodnocení vztahu mezi jednotlivými úrovněmi vzdělávacího systému), byť to bude později nevyhnutelné.

Graf 13b přehledně srovnává vývoj v ČR ve třech časových momentech – v roce 2000, kdy došlo k reformě veřejné správy; v roce 2006 jako posledním, pro nějž již existují údaje; a pravděpodobný vývoj za dalších šest let, tedy v roce 2012. (Je ovšem nutné si uvědomit, že hodnoty stanovené pro rok 2012 jsou jen odhadem, byť konzistentním a pravděpodobným, že byly stanoveny jako středové hodnoty možného rozptylu, že skutečný vývoj se může od nich i výrazně odchylovat.) Obě tendence uvedené v předchozích částech studie – stálý růst podílu maturitních oborů a podílu všeobecného vzdělávání – jsou jasně zřetelné, stejně jako i důsledky demografického zlomu v počtu žáků.



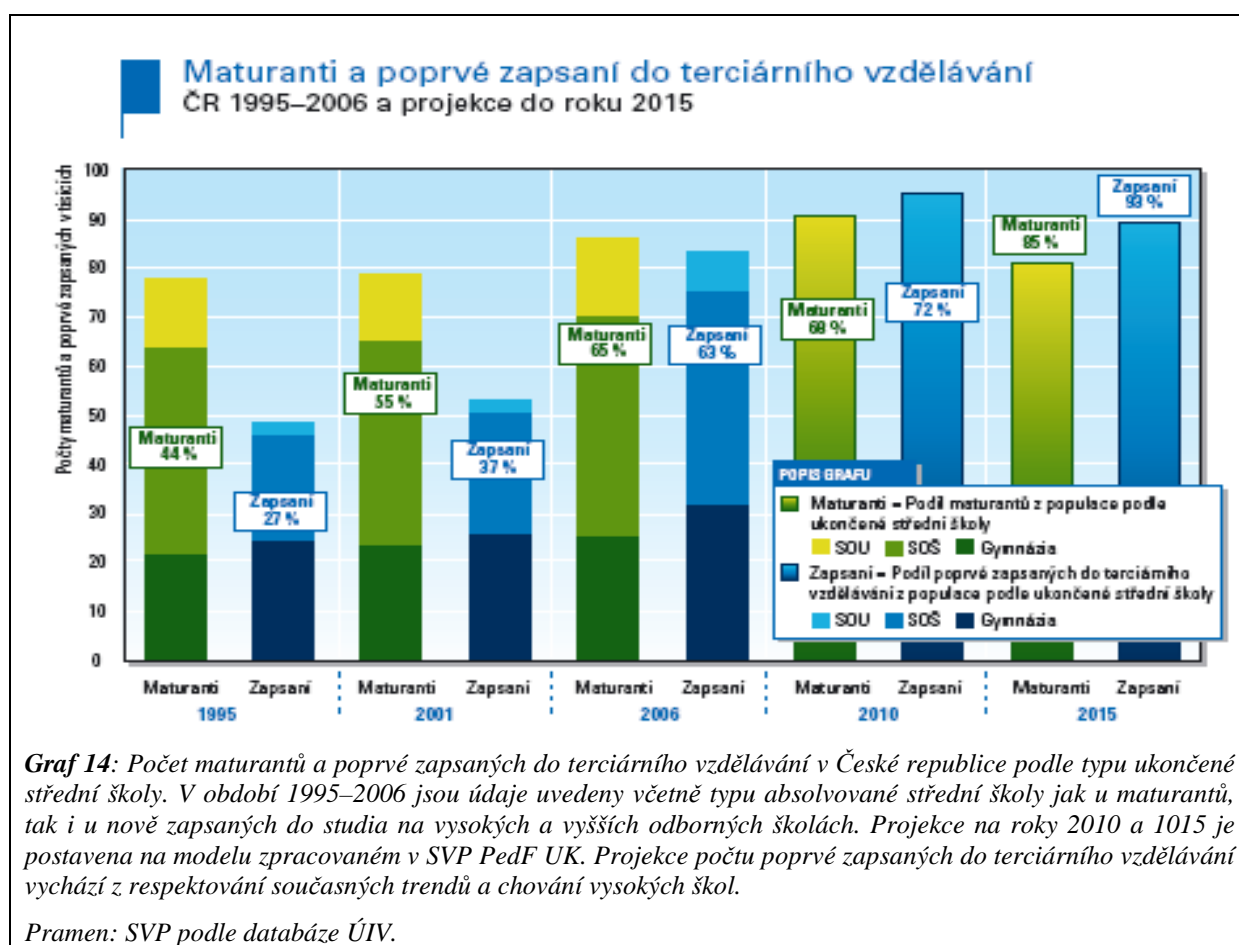
Toto až drastické snížení bude mít velmi závažné důsledky. V první řadě podstatně klesne vytížení kapacit především učňovských škol a nezbytně dojde k omezení jejich počtu. Přitom hrozí nebezpečí jejich neuvážené plošné redukce, která by mohla ohrozit dostupnost tohoto druhu středního vzdělávání

³⁵ Při volbě školy se nejdříve naplní nejprestižnější typy škol a teprve poté se plní další. Neúspěšní zájemci, kteří pak volí další nejprestižnější typ, odtud vytlačí některé z těch, kteří o něj měli skutečný zájem, a proces se opakuje na nižších úrovních. Kaskádový (vytlačovací) efekt snižuje efektivitu vzdělávacího procesu a vede ke ztrátám lidského potenciálu, získaná kvalifikace se mnohdy nevyužije na trhu práce.

a rozmanitost jeho nabídky. Je proto nutné hledat řešení vyvážené a současně i perspektivní. To je takové, které by nejen zmírňovalo negativní důsledky značného snížení počtu žáků, tj. na jedné straně nevedlo k většímu omezení vzdělávací nabídky a její dostupnosti a na druhé straně ani ke zbytečným ztrátám existující infrastruktury, ale bylo i v souladu s obecnými tendencemi vývoje středního vzdělávání.

Další vývoj českého středního školství totiž velmi podstatně ovlivní i rozšířená nabídka terciárního vzdělávání, kdy počet nově přijímaných dokonce přesáhne počet absolventů (viz graf č. 14). Tento nový faktor ještě zintenzivní proměnu funkce středního vzdělávání z finální na tranzitní a vstoupí jak do rozhodování žáků a jejich rodičů o volbě povolání a další vzdělávací cesty, tak do hledání optimálního vztahu mezi střední, postsekundární a terciární úrovní vzdělávání.

Působení obou faktorů značně zostří víceméně latentní problémy, které trvají – anebo se nově otevřely – po roce 1990, a na které budou muset nyní reagovat nejen zřizovatelé, ale i ostatní hlavní účastníci na středním vzdělávání. Podílí se na nich řada víceméně autonomních subjektů – žáků a jejich rodičů, podniků a jiných zaměstnavatelů, vzdělávacích institucí včetně vysokých škol, navíc zasahují do více rovin, nejen vzdělávací politiky, ale i politiky zaměstnanosti, ekonomiky a trhu práce, sociální politiky a dokonce i hodnotové orientace celé společnosti i všech jednotlivců.



Výrazný převis poptávky nad nabídkou existuje již jen u některých prestižních škol, zejména u víceletých gymnázií (neřešený problém selektivity vzdělávání), ale trvá strukturální nesoulad mezi nabídkou a poptávkou. S rozvojem terciárního vzdělávání a dalšího vzdělávání se podstatně omezila finální funkce středního vzdělávání jako konečného článku vzdělávací dráhy, a naopak se zvýšila jeho tranzitní funkce jako přechodu do následujících stupňů. Změnila se tím i úloha jednotlivých typů středních škol, dnešní struktura neodpovídá rostoucím aspiracím a zájmům uchazečů. To má negativní důsledky pro plné využití lidského potenciálu i pro efektivitu vzdělávání (např. nevyužívání získané kvalifikace, nedokončení studia, prodlužování doby studia).

Není ani řešen vztah mezi poptávkou individuální (vzdělávaných, žáků a jejich rodičů) a společenskou (odběratelů resp. trhu práce). Počty přijímaných i absolventů neodpovídají požadavkům trhu práce,

poptávka po některých profesích (zejména dělnických) a oborech (např. strojírenských, elektrotechnických nebo stavebních) není uspokojována. Nesoulad je dále vyhrocován negativním demografickým vývojem, kdy se dlouhodobě a podstatně snižuje velikost populačního ročníku. Úbytek žáků není rovnoměrný pro všechny typy středních škol, tzv. kaskádový efekt se projevuje nejvýrazněji u oborů s nejnižší prestiží, především nematuritního vzdělání s vyučným listem.

Zapojení zaměstnavatelů do odborného vzdělávání a přípravy není ještě dostatečné ani rovnoměrné. Především chybí systémové řešení jejich účasti (jako kapitalizace nákladů na vzdělávání, daňové zvýhodnění, odvody z mezd do fondů), chybí systém pobídek (zejména v dalším vzdělávání, ale i v počátečním). Tato skutečnost negativně ovlivňuje definování oborů podle potřeb trhu práce, stanovení obsahu vzdělávání, úroveň a zaměření odborně praktické výuky, kvalitu a relevantnost vybavení, a ve svých důsledcích i atraktivitu a prestiž odborného vzdělávání. Zaměstnavatelé většinou očekávají, že nové pracovní síly jim zajistí vzdělávací systém a sami se dostatečně nesnaží vhodnou motivací získávat uchazeče (propagací na základních školách, posílením prestiže odborného vzdělávání, atraktivními podmínkami odborné přípravy) či absolventy (perspektivními možnostmi uplatnění a dalšího růstu, odpovídajícími pracovními podmínkami včetně mzdy). Nevyužívají ani dostatečně možnosti rekvalifikace nezaměstnaných (i v tomto případě hrají roli další příčiny). Nejsou zpracovávány prognózy kvalifikačních potřeb a jejich změn v důsledku ekonomického vývoje, které by sloužily pro orientaci hlavních účastníků (především firem a žáků s jejich rodiči) a zejména umožnily sladit krátkodobé potřeby trhu práce s dlouhodobými potřebami ekonomického růstu a soudržnosti společnosti (tedy se zaměřením především na přidanou hodnotu).

Konečně vysoká, téměř univerzální participace na vzdělávání – i skutečnost, že střední vzdělávání přestává být pro prakticky celý populační ročník finálním článkem vzdělávacího systému – zvyšuje naléhavost jeho těsného propojení s navazujícími stupni, nezbytnost uvažovat je jako jediný byt' diferencovaný celek. K tomu ovšem vede i nové pojetí celoživotního učení, které není omezeno jen na tradiční vzdělávací soustavu, ale uznává i další cesty jako rovnocenné.

Nejnáléhavějším problémem nadcházejícího období jistě bude, jak vyřešit důsledky značného zmenšení věkové skupiny mládeže 15-19leté, což se okamžitě projeví v středních školách jako snížení počtu žáků, a velmi brzy i na trhu práce nejen ve snížení počtu absolventů, ale i ve změně jejich struktury (což ještě zhorší dnešní již nevyvážený stav). Řešení této složité situace je nezbytně komplexní.

Nepůjde jen o optimalizaci středního školství, aby mělo přiměřenou kapacitu a oborovou strukturu, ale i o širší problémy jeho funkce (tranzitní a finální) a vztahu k prudce expandujícímu terciárnímu vzdělávání (případně i postsekundárnímu), o domýšlení důsledků nového konceptu celoživotního učení a dokonce i o pozici odborného vzdělávání ve vzdělávacím systému. Půjde tedy o celkovou restrukturalizaci středního školství v rámci dlouhodobé krajské i celostátní strategie, která bude realizována současně nejen s probíhající kurikulární reformou, která se právě dostává na úroveň středních škol, ale i s novým rozvojem sektoru dalšího vzdělávání (ke kterému položil základy zákon č. 179/2006 Sb. zavádějící pojmy úplné a dílčí kvalifikace, jakož i postupně vytvářená Národní soustava kvalifikací a připravované uznávání předchozí pracovní zkušenosti). Navíc mohou být jednotlivé aktivity podporovány v rámci nových operačních programů ESF.

Existuje tak nyní výjimečná situace celkového řešení na odpovídající úrovni, které ovšem do značné míry přesahuje povinnosti i možnosti zřizovatelů a vzdělávacích institucí, a bude vyžadovat součinnost všech partnerů – státu, krajů a obcí, zaměstnavatelů, vzdělávacích institucí až po žáky a jejich rodiče.

13.2 Restrukturalizace středního školství

Restrukturalizace středního školství zasahuje více rovin. První z nich, která je do značné míry v pravomoci zřizovatelů, je utváření vzdělávací nabídky středních škol a regulování jejich sítě, především ve smyslu integrace a profilace jednotlivých institucí, aby se neomezila nabídka a využití existujícího potenciálu. Možnosti regulace jsou ovšem limitovány, jednotliví účastníci jednají autonomně. Bude se proto především jednat o využívání vhodných forem nepřímého řízení, jako je nejen rozšíření nabídky, ale i zvýšení její atraktivity, a přizpůsobení individuální poptávce. Další možností, jak zvýšit využívání existujícího potenciálu, je rozšíření vzdělávací nabídky nad rámec

středního vzdělávání, především o nabídku dalšího (a do jisté míry i terciárního) vzdělávání, a tím i klientely z dnešní věkové skupiny 15-19letých na celou dospělou populaci. To by rozšířilo úzce vymezenou funkci školy podle potřeby na vzdělávací centrum. K tomu však nestačí jen úpravy vzdělávacího systému, rozhodující roli pro skutečné využívání mají i aspirace a motivace uživatelů (žáků a jejich rodičů, zaměstnanců), stejně jako i požadavky a chování zaměstnavatelů. Role krajů při podpoře poptávky i pro zapojení – partnerství – zaměstnatelů je ovšem velmi významná. Konečně poslední rovinnou, která již přesahuje úroveň krajů, je na úrovni státu propojení vzdělávací politiky se sociální politikou a politikou zaměstnanosti, jež bude nakonec rozhodující pro zvýšení poptávky po dalším vzdělávání.

Změny tradiční nabídky středního vzdělávání

Střední vzdělávání se proměňuje jak ve svém obsahu a zaměření vzdělávacího programu, tak v nabídce vzdělávacích institucí a charakteru vzdělávací cesty. Všeobecné a odborné vzdělávání se začínají překrývat a do jisté míry prolínat, jak k tomu vede řada skutečností – požadavky flexibility a snadné změny kvalifikace, důraz na cizí jazyky, vliv informačních a komunikačních technologií a jejich generický charakter, rozšíření o prvky řízení, důraz na klíčové kompetence, postoje a osobní vlastnosti. Podíl všeobecného a obecně odborného vzdělávání se rozšiřuje, samo všeobecné vzdělávání se diverzifikuje (profilace gymnázií využitím fakultativní a disponibilní složky vzdělávacích programů, rozvoj lyceí). Z hlediska postupu žáků po vzdělávací dráze se zvyšuje prostupnost mezi obory i školami, omezují se tzv. slepé uličky a nabízí se možnost získání druhé kvalifikace (nástavbovým nebo zkráceným studiem).

Kraje jako zřizovatelé mají určité možnosti přímé regulace vzdělávací nabídky ve stanovení kapacity školy a nabídky oborů, i když jsou omezené (již také tím, že na trhu se uplatňují i soukromé školy). Při optimalizaci sítě středních škol mohou nejen spojovat menší školy a sdružovat příbuzné obory, ale i sdružovat různé obory a typy škol do integrovaných (polyfunkčních, víceoborových) škol. To účinně přispěje nejen k zajištění rozmanité a současně dostupné vzdělávací nabídky, ale i k co nejlepšímu využití schopností každého žáka tím, že zvýší prostupnost mezi jednotlivými směry, usnadní změnu vzdělávací dráhy a případně umožní odsunout konečnou volbu do vyššího ročníku. Redukování nadbytečných kapacit je uvolní pro jiné účely.

Při návrzích optimalizace školské sítě je nutné zachovat přijatelnou dostupnost i dostatečně širokou vzdělávací nabídku. Ta musí uspokojovat vzdělávací potřeby, aspirace i možnosti celého spektra zájemců. Ty jsou velmi rozmanité, nejen podle nadání a zájmu, ale i podle aspirace a motivace, stylu učení (např. zkušenostní) a způsobu poznávání. I při rozšiřování všeobecného vzdělávání a zvyšování náročnosti je nutné zachovat odpovídající podíl příležitostí odborného vzdělávání odpovídajícím potřebám celého spektra vzdělávaných. (Dnes nedokončí střední školu 6-8% z populačního ročníku a nemají využitelnou kvalifikaci; tento podíl může vzrůst o dalších cca 10-15% těch, kterým nebude náročnější nabídka středního vzdělávání zcela vyhovovat a kteří by také mohli odpadnout.) Změny ve středním vzdělávání jsou zaměřeny nejen na zvýšení dlouhodobé zaměstnatelnosti, ale i na omezení sociální exkluze (zvýšení motivace ke studiu, omezení neúspěchu a předčasného odchodu, nezbytnost druhé šance).

Zvláštní pozornost je nutno věnovat jak nadaným a talentovaným, kterým dát náročné cíle i příležitosti, tak těm bez motivace a bez aspirací, kdy je nutné zvýšit atraktivitu vzdělávání a redukovat předčasné odchody ze školy. Motivaci k dosažení vyšší úrovně vzdělání podpoří větší přizpůsobení nabízeného vzdělávání individuálním zájmům, možnostem a aspiracím. Kromě možnosti volit jednotlivé vzdělávací programy je třeba rozšiřovat rozsah volitelných a nepovinných předmětů i úrovní, na které jsou absolvovány.

Změny vzdělávací nabídky mohou jít ještě dále. V integrovaných školách by se mohly uplatnit větvené programy, úpravy oborové strukturu by mohly vést i k získání kvalifikace ve dvou oborech, a bylo by rovněž velmi žádoucí umožnit získání vyšší úrovně dělnické nebo řemeslné kvalifikace (snahy o zavedení mistrovské zkoušky). Nejvýraznější změna vzdělávací nabídky středních škol však spočívá v propojení s dalšími navazujícími stupni, s terciárním a především dalším vzděláváním, a tedy i v rozšíření klientely a funkce středních škol.

Rozšiřování klientely a funkce

Změny pojetí a obsahu středního vzdělávání jsou propojeny se změnami v navazujícím stupni terciárního vzdělávání, s jeho diverzifikací a vzrůstajícím podílem profesního zaměření (jako jsou vyšší odborné školy a některé bakalářské programy). Zčásti se tím přesouvá odborné vzdělávání na terciární úroveň, případně i na úroveň postsekundárního vzdělávání (do nějž patřilo i dřívější pomaturitní studium). To je určené pro ty absolventy středního vzdělávání, kteří nebudou pokračovat v terciéru. Nabízí jim krátké profesní programy s nižší než terciární úrovní a umožní získat konkrétní odborné kvalifikace různé úrovně a charakteru, příp. svou kvalifikaci inovovat či se rekvafikovat. Významným místem pro jeho poskytování by mohla být vzdělávací centra rozvíjející se v některých regionech na bázi středních škol, která by propojovala počáteční a další odborné i zájmové vzdělávání a umožňovala získat kvalifikaci i dospělým na základě uznávání neformálního vzdělávání a informálního učení. Některé postsekundární programy by také mohly rozšířit nabídku vyšších odborných škol.

Z hlediska využívání existující infrastruktury (materiální i personální) a alespoň částečného kompensování úbytku žáků má však mnohem větší význam rozšíření vzdělávací nabídky středních škol o programy dalšího vzdělávání zaměřené na různé skupiny uživatelů podle jejich potřeby. Již uváděný nový zákon o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání otevírá cestu k těsnému propojení počátečního a dalšího vzdělávání a k nalezení optimálního vztahu středního a dalšího odborného vzdělávání. Přes určité problémy na straně nabídky (školy musí respektovat odlišný charakter programů/kurzů dalšího vzdělávání podle potřeb vzdělávaných i podniků a jejich v podstatě modulární strukturu) řada SOŠ i SOU již nabízí programy dalšího vzdělávání a jejich iniciativa je podporována zřizovateli i grantovými projekty. Závažné problémy však existují na straně poptávky: nejmenší zájem o další vzdělávání mají ti nejméně kvalifikovaní, kteří ho potřebují nejvíce.

Posilování poptávky a motivace

Posilování poptávky – či přesněji v této souvislosti: zvyšování motivace ke vzdělávání – je z velké části problémem dostatečně silného a pozitivního vztahu ke vzdělávání, odpovídajícího hodnotového žebříčku, a vůbec základním problémem strategie pro realizaci celoživotního učení. Řešení tohoto problému, na kterém se podílejí všichni účastníci na vzdělávání, má několik rovin.

Předpokladem je zajištění jak dostatečných a kvalitních informací o vzdělávací a kariérové nabídce, tak odborné pomoci při výběru a rozhodování. Adekvátní informační systémy a systémy poradenství, určené potřebám škol i trhu práce jsou jedním ze základních prvků strategie, jak realizovat celoživotní učení. Dostatečné informace jsou však zapotřebí v obou směrech: o existující nabídce pro zájemce o vzdělávání, ale i naopak o jejich vzdělávacích potřebách pro přípravu relevantních vzdělávacích programů pro jednotlivé skupiny uživatelů. Je nutné vyhovět potřebám celého spektra populace, včetně těch, kteří nechtějí anebo nemohou dále pokračovat, ale přesto musí mít možnost získat alespoň určitou kvalifikaci.

Významnou úlohu pro volbu střední školy i budoucího zaměstnání mají základní školy, kde dochází k volbě další vzdělávací nebo profesní dráhy. Je proto nezbytné poskytnout žákům dostatečné informace o jednotlivých alternativách, umožnit jim i určitý vhled do světa práce a techniky (rozšířením určitých témat a oblastí do povinné výuky, případně v rámci volitelného/nepovinného předmětu) a rozvíjet všechny druhy nadání a dovedností včetně manuálních.

Další rovinou posilování poptávky je cílené zvyšování poptávky v méně žádaných oborech středního a terciárního vzdělávání (např. profesní, technické) a v programech dalšího vzdělávání. To využívá mnoha forem. Mezi ně patří nejen zajišťování odborné přípravy v reálném prostředí s moderním vybavením, zavádění finančních pobídek a poskytování účelových stipendií, ale především poskytnutí pracovní perspektivy možností výhodných pracovních příležitostí a dalšího kariérového postupu, případně jiné typy benefitů. Tyto způsoby již podstatně přesahují možnosti zřizovatelů, klíčovou úlohu tu mají především zaměstnavatelé a do značné míry i stát.

V první řadě se jedná o účast zaměstnavatelů v profesním vzdělávání, které by větší měrou propojení s podniky získalo na kvalitě i atraktivnosti, a v rozvoji podnikového dalšího vzdělávání. To nejenom může rozvíjet kvalifikaci pracovníků podle konkrétních potřeb podniku, ale může vést i ke změně charakteru a rozsahu odborné přípravy na středních školách: ty by poskytovaly jen široce profilované

odborné či jenom všeobecné vzdělání, a absolventi by až v podniku prohlubovali nebo získávali odbornost.

Ve větším zapojení zaměstnavatelů má nezbytnou úlohu i stát, např. poskytováním daňových úlev apod. Druhou oblastí je provázání vzdělávací politiky, sociální politiky a politiky zaměstnanosti a využívání nástrojů aktivní politiky zaměstnanosti a sociálních dávek (např. vázání podpory v nezaměstnanosti na rekvalifikaci).

Nejnáročnější způsobem posilování poptávky, které umožní plné využití lidského potenciálu, je zvyšování vzdělávacích aspirací a motivace ke vzdělávání celé populace, tedy včetně znevýhodněných a nepřivilegovaných obyvatel. To ovšem není úkolem jen středních škol, ale především základních (a také mateřských) škol. Ty mohou pomoci při vyrovnávání nevhodného rodinného prostředí, na nich obou se rozhoduje o zmírnění až překonání případného sociálního a kulturního znevýhodnění, o získání odpovídajících dovedností se (samostatně) učit, a především o vztahu ke vzdělávání vůbec (i z tohoto důvodu je třeba usilovat o rozvoj všech schopností žáků tak, aby každý mohl zažít úspěch v té oblasti, v níž to dokáže).

14 Záměry krajů

Cílem předchozí části bylo ukázat strukturovanost a komplexnost problému restrukturalizace středních škol; část 4 bude sledovat, jak se odráží v záměrech jednotlivých krajů. Krajské Dlouhodobé záměry reagují na státní politiku i na konkrétní situaci a postoje kraje, a podle toho přistupují k restrukturalizaci středních škol. Sledují – víceméně bez větších odchylek – hlavní trendy Dlouhodobého záměru ČR především v poměru maturitního a nematuritního vzdělávání a v zastoupení jednotlivých typů středních škol a snaží se vyrovnat s úkoly, které před nimi stojí.

Dva úkoly jsou základní z hlediska zodpovědnosti a pravomoci krajů: jak nejlépe uspokojovat vzdělávací potřeby (což má dvě stránky - jak utvářet vzdělávací nabídku a jak ovlivňovat poptávku po vzdělávání) a jak efektivně využívat existující kapacity (a jak naložit s volnými kapacitami). Část 14.1 přehledně uvádí, jak k nim kraje přistupují. Část 14.2 celkově zhodnocuje dnešní situaci v tvorbě krajských dlouhodobých záměrů, zmiňuje některé další problémy, které je také nutné uvažovat, na závěr uvádí určitá doporučení pro přípravu krajských záměrů.

14.1 Přístupy krajů k restrukturalizaci

Celkový přístup krajů k restrukturalizaci sleduje společné trendy – pokračovat v optimalizaci středních škol, zvětšovat velikost škol, integrovat různé druhy a typy středních škol, věnovat zvýšenou pozornost oborové struktuře zejména odborného vzdělávání a její vazbě na trh práce a potřeby zaměstnavatelů, podporovat nabídku dalšího vzdělávání a využívání škol jako komunitních center. Nadto se však objevují v řadě záměrů některé další, specifické iniciativy a inspirativní příklady. Jejich následující přehled (který co nejvíce využívá přímých citací z krajských dlouhodobých záměrů) je schematicky rozříděn podle toho, na který problém se převážně zaměřují.

Variantní řešení optimalizace v Jihočeském kraji

Jihočeský kraj usiluje v rámci optimalizace o větší koncentraci oborů, zachování minimální struktury středního školství v obcích s rozšířenou pravomocí a zachování současného poměru mezi maturitními a nematuritními obory (který je však chápán jako zachování současného stavu). Pro úpravy sítě škol stanovil kraj některá rámcová kritéria: zvětšování velikosti středních i vyšších odborných škol; dostupnost oborové nabídky; zachování současného poměru mezi maturitními a nematuritními obory; poptávka ze strany žáků i zaměstnavatelů; ekonomická efektivnost škol; aktivita školy v oblasti rozvoje.

Podle těchto kritérií zpracuje odbor školství návrh změn, který projedná s řediteli škol a obcemi a předjedná v radě a zastupitelstvu kraje. Konečné rozhodnutí o sloučení či splynutí škol je však rozhodnutí politické, které odbor školství nemůže ovlivňovat. Bude proto své návrhy předkládat politickým představitelům v případě nutnosti i ve variantním řešení, aby měli k dispozici všechny relevantní podklady.

Vytvoření soustavy páteřních škol v Ústeckém kraji

Podle demografické prognózy poklesne v Ústeckém kraji do roku 2010 počet žáků středních škol o cca 10%. Proto byl v roce 2006 přijat program vytvoření soustavy páteřních škol. Podle něj bude kraj postupně – v návaznosti na konkrétní situaci v jednotlivých druzích a typech škol a s ohledem na místní specifika – přizpůsobovat rozsah využívaného nemovitého majetku skutečným potřebám škol, a to zejména postupným slučováním škol s příbuznou vzdělávací nabídkou, které působí v jedné spádové oblasti, do větší celků a odprodejem zbytného zejména movitého majetku.

Soustava středních škol zřizovaných krajem bude nastavena tak, aby skupina obyvatel kraje ve věku 15-19 let měla dostatečný přístup ke střednímu vzdělání v odpovídající škále oborů vzdělání, a aby zároveň počet, skladba a velikost škol zaručovaly optimální efektivitu vynakládaných finančních prostředků. K zajištění tohoto úkolu však nestačí změnit velikost a rozmístění škol na území kraje, je třeba rovněž zajistit průhledné a efektivní financování chodu škol. Proto součástí programu je i zavedení normativního financování jejich provozních nákladů³⁶, které vede školy k hospodárnějšímu chování a širšímu využití doplňkové činnosti.

Soustava páteřních škol bude vytvořena podle několika základních principů. Školy s jedinečnou vzdělávací nabídkou (jako konzervatoř nebo střední pedagogické školy) zůstanou zachovány. V tradičních sídlech (především v okresních městech) bude zachován větší počet škol podle požadavků trhu práce, a to dle možností s úplnou vzdělávací nabídkou, v ostatních lokalitách se vytvoří jedna větší střední škola dle možností s úplnou původní nabídkou. Kapacita školy by měla být větší než 400 žáků (s výjimkou škol s jedinečnou vzdělávací nabídkou). Při realizaci se maximálně využije aktivity samotných škol a zapojí se i zaměstnavatelské subjekty.

Realizace projektu je rozložena do 3-4 let, každý postupný krok bude zpřesňován podle aktuální situace. Po vytvoření soustavy v roce 2010 bude v kraji existovat 58 vzdělávacích center (proti 85 v roce 2005) s pestrou vzdělávací nabídkou včetně všeobecně vzdělávacích programů (tam, kde nebude možné zachovat malá gymnázia s méně než 200 žáky) a zdravotnických oborů; jen 4 školy budou mít méně než 300 žáků. Souběžně s racionalizací středního školství by měly být také převedena většina zařízení pro volný čas a základních uměleckých škol na obce. Celkový přínos by měl v roce 2010 činit až 15 % provozních nákladů a 10 % mzdových prostředků proti roku 2006. Bude uvolněno asi 10 budov (zejména těch, které nejsou v majetku kraje).

Integrace škol a vytváření vzdělávacích center

Integrace a slučování škol a paralelní proces rozšiřování funkce i klientely má v řadě krajů podobu záměrného vytváření vzdělávacích center s širokou nabídkou oborů, velkou kapacitou a nabídkou vzdělávacích programů pro více uživatelů. Jejich pojetí či zaměření se v jednotlivých případech může lišit. Tak Liberecký kraj bude profilovat školy poskytující střední vzdělávání do oborově silných a stabilních regionálních center; předpokladem je omezování počtu víceoborových tříd a koncentrace oborů s malým počtem žáků do jedné spádové školy v rámci regionu. Preferovány budou školy s kapacitou minimálně 400 žáků při zachování dostupnosti v rámci spádového území. Případné přebytečné kapacity budou směřovány využití v oblasti dalšího vzdělávání či posilování komunitní funkce. Ve vyšším odborném vzdělávání bude podporována provázanost s bakalářskými vzdělávacími programy, případně postupná transformace s tímto typem terciárního vzdělávání.

Královéhradecký kraj bude pokračovat ve vytváření center odborného vzdělávání pro vybrané skupiny oborů a optimalizovat jejich geografické rozmístění v kraji. Sdružováním výuky příbuzných oborů tak odstraňuje roztržičnost a nekonzistentnost oborů ve středním odborném školství. Bude dbát na zajištění dopravní dostupnosti škol a územní rovnovážné rozmístění oborů vzdělání v kraji. Při řešení dostupnosti středního vzdělávání v blízkosti hranic kraje bude spolupracovat se sousedícími kraji.

Olomoucký kraj bude podporovat zřízení krajských center odborného vzdělávání. Budou zřizována u středních a vyšších odborných škol s velmi dobrou úrovní vzdělávacího programu. Centra odborného vzdělávání umožní využívat kapacity odborných škol při rekvalifikaci pracovních sil a při přípravě pracovníků v některých specifických profesích, např. ve zdravotnictví. Bude dobudována infrastruktura pro rozvoj dalšího vzdělávání, zahrnující distanční a externí formy studia s možností

³⁶ Jak ukazuje diskuze v Učitelských novinách (45/2007), jde o záležitost značně složitou a výsledek tohoto záměru bude jistě kraje velmi zajímat.

ekonomické spoluúčasti uchazečů, posilována spolupráce s ostatními partnery v oblasti celoživotního učení, a bude také podporována příprava a realizace specializovaných vzdělávacích programů ve spolupráci se soukromým sektorem.

Zlínský kraj bude i nadále podporovat úsilí škol využívat své personální a materiální kapacity pro rekvalifikace, terciární vzdělávání a další vzdělávání dospělých tak, aby nemuselo docházet k dalšímu předčasnému útlumu středních škol. V součinnosti s místními podniky již otevřel centrum celoživotního vzdělávání při průmyslové škole v Uherském Brodě.

Moravskoslezský kraj hodlá směřovat uvolněné prostorové i personální kapacity středních škol do oblasti rozvoje vzdělávání dospělých a postupně realizovat proměnu existujících středních škol na centra celoživotního vzdělávání s propojením na počáteční vzdělávání a na zaměstnavatele. Při rozvoji celoživotního vzdělávání bude maximálně využívat prostředků ESF.

Výrazné rozšiřování nabídky ostatních forem vzdělávání

Zlínský kraj bude v rámci celoživotního vzdělávání výrazně rozšiřovat nabídku vzdělávání v ostatních formách studia. Střední školy budou ve spolupráci se zaměstnavatelskými svazy a úřady práce zařazovat do vzdělávací nabídky škol takové obory, které budou zajišťovat vzájemnou mezioborovou flexibilitu umožňující rozšíření znalostí a dovedností i z jiných oborů do vytvořených školních vzdělávacích programů, případně umožňující mezioborovou propustnost, a budou rozšiřovat nabídku akreditovaných rekvalifikačních kurzů. Zlínský kraj bude i nadále značně podporovat zapojení škol do podnikového vzdělávání a do uznávání neformálního vzdělávání. Již dnes se zlínské školy velmi aktivně podílejí na přípravě hodnotících kvalifikačních standardů, pilotního ověřování uznávání neformálního vzdělávání v rámci projektů ESF a na vytvoření funkčního modelu vícezdrojového financování dalšího profesního vzdělávání.

Moravskoslezský kraj umožní maturantům nový vstup do maturitní i učňovské přípravy otevřením zkráceného studia. Bude podporovat, aby se střední školy co nejvíce využívaly pro další vzdělávání a propojovaly je s počátečním. Nový zákon o úplných a dílčích kvalifikacích je příležitostí, aby se školy staly autorizovanými osobami a mohly tedy ověřovat ty dílčí kvalifikace, které jsou obsahově součástí jimi vyučovaných oborů vzdělávání. Školám přitom zůstává výlučné postavení při uznávání úplných kvalifikací, které vedou k získání stupně vzdělání. Otevírá se jím tak příležitost realizovat kromě dosavadního dalšího vzdělávání i nové kurzy zaměřené na dosahování dílčích kvalifikací.

Podpora odborného vzdělávání a zapojení zaměstnavatelů

Praha zřídí spolu se zástupci zaměstnavatelů expertní pracovní skupinu, která bude formulovat střednědobé požadavky trhu práce na kvalifikaci.

Moravskoslezský kraj bude podporovat odborné vzdělávání systematicky a s využitím řady nástrojů. Posílí význam kariérového poradenství na 2. stupni základní školy, a to zejména zapojením co nejvíce zaměstnavatelů. Bude usilovat o jejich širší zapojení do propagace řemesel, do posílení prestiže odborného vzdělávání i do zlepšování péče o absolventy a zlepšení jejich pracovních a mzdových podmínek. Bude podporovat aktivity zaměstnavatelů ve vzdělávání učitelů odborných předmětů a v modernizaci vybavení odborných učeben a dílen. Bude dále pokračovat v iniciativě MSK ForTech, jejímž cílem je motivovat žáky i učitele k vybraným technickým profesím podle požadavků průmyslových podniků.

Motivační programy

Karlovarský kraj připravuje ve spolupráci s některými zaměstnavateli motivační program, který nabídne stipendia, výhodnější podmínky pro vzdělávání a konkrétní jistoty budoucího zaměstnání těm absolventům základních škol, kteří se přihlásí do vybraných oborů.

Zlínský kraj připravuje systém podpory máločetných oborů, které mají největší disproporce mezi počtem přijímaných žáků a potřebou jejich absolventů na trhu práce. Vytvoří tím nástroj nepřímé regulace volby další studijní cesty po základní škole s ohledem na poptávku zaměstnavatelů, a to i za cenu zvýšených finančních dotací.

Moravskoslezský kraj bude usilovat o přímou finanční podporu poskytovanou podnikatelským sektorem i krajem a určenou žákům těch oborů, u nichž existuje dlouhodobý nesoulad mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce a které jsou ohroženy úplným zmizením z trhu práce.

14.2 Co dál

Tato kapitola předkládá k diskusi či k úvaze některá témata, která stojí za to připomenout v nových souvislostech, a která také kraje nevnímají jako strategická a nevyjadřují je ve svých dokumentech dostatečně.

V období po roce 2000, které již kraje mohly ovlivňovat, analýzy a interpretace relevantních dokumentů ukázaly ve struktuře a ve vývoji středního školství vedle převažujících shodných trendů také zřejmé odlišnosti. Ze souvislostí vyplývá, že jsou převážně dané historickým vývojem zejména od r. 1990, ale již také rozdílným akcentováním krajských priorit. Odlišné trendy však nemají takový rozptyl a intenzitu, aby se z nich dalo usuzovat na ohrožení soudržnosti vzdělávací soustavy v segmentu středního školství v České republice.

Některé jevy – např. vznik a rozšíření lyceí – naopak dokládají, že kraje mají tendenci vzájemně se sledovat a ovlivňovat, možná i soutěžit v úspěšných opatřeních či strategiích. Jde nesporně o pozitivní jev, jehož další působení je obtížné predikovat, ale je určitě vhodné jej podporovat. To je také jedním z cílů tohoto modulu. Jeho dalším cílem je vyhledat jevy a přístupy svědčící o komplexním vnímání relevantnosti vzdělávací nabídky vyššího sekundárního vzdělávání i jeho propojenosti s dalšími vzdělávacími aktivitami (s terciárním a dalším vzděláváním). Diskuse jednotlivých témat také otevírá některé otázky, kterým by bylo vhodné se v další práci věnovat (jsou v dalším textu *zvýrazněny kurzívou*).

Podpora kurikulární reformy

Z předchozího textu a také z dalších modulů vyplývá, že krajské úřady jako tvůrci dlouhodobých záměrů si uvědomují prioritu podpory a urychlení kurikulární reformy jako hlavního nástroje, který ovlivňuje a uspokojuje především individuální poptávku a vytváří dovednosti pro celoživotní vzdělávání (a tím i perspektivně pro poptávku trhu práce). Svědčí o tom akceptování a rozvíjení strategických cílů Dlouhodobého záměru vzdělávání České republiky 2007 stejně jako probíhající a plánované změny struktury oborů a úrovní středního a souvisejícího vzdělávání. *Je však tato priorita stejně vnímána a podporována i politickými reprezentacemi krajů?*

Partnerství na krajské úrovni

Problematicky zpracovaný a prezentovaný – a proto vhodný k další diskusi – je přístup k současné a krátkodobé poptávce trhu práce. Reaguje na ni sice řada dříve zmíněných opatření a aktivit, ale o komplexním přístupu ve smyslu vytváření partnerství na regionálním trhu práce s dopadem na restrukturalizaci a modernizaci středního školství se částečně zmiňují jen dlouhodobé záměry Prahy (zřízení expertní pracovní skupiny), Karlovarského kraje (kraj řeší restrukturalizaci spolu se školami a sociálními partnery), Královéhradeckého a Zlínského kraje (kraj dbá doporučení školských asociací, Hospodářské a Agrární komory, Rady pro rozvoj lidských zdrojů, resp. střední školy upravují vzdělávací nabídku ve spolupráci úřady práce a zaměstnavatelskými svazy).

Partnerství zahrnuje především kraje, firmy a školy, vedle nich také města a obce. Jejich role by mohla být rolí developerů průmyslových nemovitostí, na kterých vznikají velké počty nových pracovních míst. Důležitým partnerem jsou i úřady práce, jejichž role může spočívat v poskytování informačního a analytického zázemí a ve zprostředkování kontaktů na trhu práce. Klíčová je role kraje, který disponuje potřebnými kompetencemi v oblasti středního vzdělávání, představuje stále významnějšího partnera pro centrální orgány, a má proto rostoucí vliv a možnost iniciovat změny v legislativě. Tato role kraje vyplývá také ze zákona, kde je jednou z rolí kraje pečovat o všestranný rozvoj místní společnosti a tedy i rozvoj lidských zdrojů v rámci širší rozvojové strategie. Takto si roli kraje představují významné firmy, jak vyplývá z nedávných průzkumů³⁷.

Nezdá se však, že iniciativy v ustavování podobných partnerství, ať už formálně strukturovaných či založených na neformální spolupráci, existují v rámci programů rozvoje krajů, protože by se o ně dlouhodobé záměry vzdělávání opíraly nebo je alespoň zmiňovaly. *Znamená to, že kraje o regionálním partnerství vůbec neuvažují a neusilují o ně?*

³⁷ Viz Mapovací studie – Potenciál vzniku partnerství na regionálním trhu práce. Pilotní systémový projekt Institutu trhu práce, NVF 2007.

Oprávněně lze usuzovat, že takováto partnerství by přispěla k lepší prognostice potřeb trhu práce a tedy k pružnější reakci škol ve struktuře jejich vzdělávací nabídky, podporováním komunikací firmy - školy ke zvyšování kvality zejména odborného školství. *Jak a jakými cestami však partnerství na krajské úrovni vytvářet?*

Soukromé a církevní školy

Další téma předkládané k diskusi je vztah k soukromému a církevnímu školství. Zejména vzdělávací nabídka soukromých škol je ve vyšším sekundárním vzdělávání kvantitou výrazná a bude mít vliv i na restrukturalizaci krajských středních škol. Ve většině cílů a opatření sledovaných v dlouhodobých záměrech a hodnocených ve výročních zprávách je jisté logické nerozlišovat školy dle zřizovatelské působnosti, v oblasti optimalizace tomu tak není.

Vztah krajů k jiným zřizovatelům může být konkurenční nebo partnerský. O konkurenčním vztahu se zmiňuje Jihočeský kraj, když uvádí vznik nových oborů obecné a obecně odborné přípravy v soukromém školství přes nesouhlas kraje (nerespektuje-li Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy při správě rejstříku škol krajské dlouhodobé záměry, porušuje školský zákon!). Partnerským přístupem může být skutečnost, že kraj se bude snažit plně uspokojovat poptávku ve standardním rozsahu (pak je ovšem tento standard nutno definovat) a nadstandardní či alternativní nabídku ponechá jiným zřizovatelům, nebo vezme v úvahu stav vzniklý v podstatě neregulovaným vývojem v 90. letech a optimalizaci krajské nabídky tomuto stavu proporcčně přizpůsobí.

Kaskádový efekt totiž na soukromé školy dopadne i z jiných důvodů, než uvedeno v části 3.1, a v jiné intenzitě a tím zároveň ovlivní i krajské střední školy. Soukromé školy nabízejí přidanou hodnotu (vyšší kvalitu, personalizaci vzdělávání, alternativní vzdělávání, inovované obsahy), jsou však zajímavé také lokální dostupností a hlavně absencí kritérií přijetí. Právě posledně zmíněná nabídka nejdříve přestane působit při klesající populační křivce – vstup do bezplatných krajských středních škol bude usnadněn. Logicky budou soukromé školy postavené pouze na této nabídce nejdříve postiženy nezájmem žáků. Soukromé školy s nabídkou nematuritních oborů a nenabízející atraktivní jedinečnost mají jen velmi malou šanci uhájit svou existenci. Je v zájmu soukromých škol usilovat o společný postup při dopadu strukturálních změn vyvolaných kurikulární reformou a demografickým vývojem a dle vyjádření Asociace soukromých škol o to usilují. *Jaký je konkrétní dopad v cílech a opatřeních dlouhodobých záměrů? Preferují kraje konkurenční nebo partnerský přístup? Je možný neutrální přístup bez vztahu k jiným zřizovatelům?*

Rovnost vzdělávacích příležitostí

Krajské strategie se zabývají cílevědomě a věcně rovností vzdělávacích příležitostí jako principiální záležitostí i opatřeními, které vyrovnávají handicapy zdravotní a poskytují odpovídající příležitosti žákům nadaným. Není však dostatečně pokryta oblast sociálního znevýhodnění, která se projevuje ve středním vzdělávání sníženými aspiracemi při výběru oboru vzdělávání a častými odchody ze vzdělávání. *Jakými opatřeními lze omezit počet žáků opouštějících předčasně střední vzdělávání (či alespoň zabránit jejich zvyšování)? Jak motivovat k účasti na vzdělávání, nejen na středních školách, ale i později v dalším vzdělávání (a k využívání tzv. druhé šance)? Jak zvýšit motivace a aspirace již dříve, na základních školách? Jak pomoci všem, aby se plně uplatnili?*

Volné kapacity

Z rozsahu a obsahu témat a aktivit, které jsou věnovány disproporcím mezi vzdělávací nabídkou a poptávkou, je zřejmé, že kraje vnímají tento problém – vzniklý dosavadním vývojem středního školství i demografickým vývojem a řešený komplexní restrukturalizací středního školství – jako náročný a obtížný. Volné kapacity chtějí využívat především pro novou vzdělávací nabídku (ve vzdělávání postsekundárním, terciárním, dalším, případně komunitním). Tím se ovšem volné kapacity naplní jen částečně – zaostává poptávka státem nedostatečně motivovaná, navíc existuje konkurence podnikového vzdělávání, nestátních neziskových organizací a různých soukromých vzdělávacích institucí. *Jaké bude další využití volných kapacit? Budou finanční prostředky získané prodejem movitého i nemovitého majetku realokovány ve vzdělávání? Nebylo by vhodné více a konkrétněji se odvolávat na operační programy Lidské zdroje a zaměstnanost a Vzdělávání pro konkurenceschopnost (zejména oblast podpory Podpora nabídky dalšího vzdělávání)?*

Dostupnost

Je velmi obtížné zvyšovat využívání zdrojů a efektivitu vzdělávání slučováním oborů a zvyšováním velikosti škol, a zároveň zachovat lokální dostupnost vzdělávací nabídky (např. vytvářením polyfunkčních škol). Přesto tento záměr většina krajů deklaruje, případně jen pořadím opatření naznačuje prioritu usilování. Nevyhnutelnost jistého vzdálení nabídky středního vzdělávání při restrukturalizačních záměrech krajů pro určitou část populace a pro určité lokality je však evidentní. O nutnosti minimalizace negativních jevů píše pouze Liberecký kraj. *Je předčasné se již nyní konkrétněji zabývat negativními dopady? Budou se prezentovat jako lokálně nevyhnutelné až při nízké poptávce po nabídce konkrétních škol? Jaká kritéria a omezující podmínky nastavit?*

Kompetence krajů

Kraje mají významnou legislativní kompetenci, při restrukturalizaci vzdělávací nabídky svých škol však narážejí na zdoluhavý a ne vždy transparentní proces správy rejstříku škol ministerstvem. Z dlouhodobých záměrů krajů jasně vyplývá, že potřeba vstupů do rejstříku bude podstatně narůstat. Změny v rejstříku nemají přitom vliv na alokaci přímých nákladů ze státního rozpočtu na kraje, která se realizuje na základě republikových finančních normativů podle počtu dětí, žáků a studentů v příslušných věkových kohortách. *Není zde tedy prostor pro přenesení rozhodovacích kompetencí na krajskou úroveň a ponechání pouze oznamovací povinnosti?*

Některá z výše uvedených „diskusních“ témat mohou kraje vnímat velmi rozdílně, případně je zcela odmítnout jako již zvládnutá či nezajímavá. Většinou by však měla vést k zamýšlení, srovnávání, k jednáním a závěrům – zpřesněným formulacím, novým opatřením blízkým či perspektivním. A především by měla pomoci zvýraznit a posílit úlohu dlouhodobých záměrů při vytváření krajské vzdělávací politiky a při získávání podpory pro ni.

Literatura

- BARBER, M.; MOURSHED, M. *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey&Company, 2007.
- České vzdělání a Evropa. *Strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropské unie*. Praha, Tauris 1999. ISBN 80-211-0312-4
- Databáze OECD, Paris.
- Databáze Ústavu pro informace ve vzdělávání, Praha.
- Databáze Výběrového šetření pracovních sil, Český statistický úřad, Praha.
- Dlouhodobé záměry krajů*. Praha: MŠMT 2000, 2004 a 2006.
- EURYDICE. *The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns*. Brussels: Eurydice, 2002-2004
- EURYDICE. *Levels of Autonomy and Responsibilities of Teachers in Europe*. Brussels: Eurydice, 2008.
- INSTITUT TRHU PRÁCE. *Potenciál vzniku partnerství na regionálním trhu práce*. Praha: NVF, 2007.
- KOUCKÝ, J. a kol.: Učení pro život. Výsledky výzkumu OECD PISA 2003. In: *Učitelství noviny*, 2004, roč. 107, č. 46.
- KOUCKÝ, J.; KOVAŘOVIC, J.: *Nová rizika a nové příležitosti: Perspektivy středního vzdělávání*. Praha: SVP, 2007.
- KOVAŘOVIC, J. *Evaluace v práci školy*. In: WALTROVÁ, E. a kol. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Brno: Paido, 2004.
- Memorandum o celoživotním učení*. <http://www.nvf.cz/archiv/memorandum/obsah.htm>.
- MORTIMORE, P. *The Road to Improvement: Reflections of School Effectiveness*. Lisse: Sweets and Zeitlinger, 1998.
- MPSV ČR. *Strategie rozvoje lidských zdrojů pro ČR*. Praha: Úřad vlády ČR, 2003.
- MŠMT. *Národní program rozvoje vzdělávání v ČR : Bílá kniha*. Praha: Tauris, 2001.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*, Praha: 2002.
- MŠMT. *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR*, Praha: 2004.
- NEZVALOVÁ, D. *Kvalita ve škole*. Olomouc: Vydavatelství UP, 2002. ISBN 8024404524.
- OECD. *Zprávy o národní politice ve vzdělávání: Česká republika*. Praha: ÚIV, 1996.
- OECD. *What schools for future*. Paris: OECD, 2001.
- OECD. *Analýza vzdělávací politiky 2002*. Praha: ÚIV, 2003
- OECD. *Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003*. Paris: OECD, 2004.
- OECD. *Teachers Matter. Attracting, Developing and retaining effective teachers*. Paris : OECD, 2005.
- POL, M. *Škola v proměnách*. Brno: MU, 2007.
- POL, M. *Dealing with diversity, a key issue for educational management*. In: *The book of the 14th Enirdem conference, Brno & Telč*. Brno: MU, 2006.
- PRŮCHA, J. *Pedagogická evaluace*. Brno: MU CDV, 1996. ISBN 8021013338.
- PRŮCHA, J. *Moderní pedagogika*. Praha: Portál, 2002. ISBN 8071786314.
- RIVKIN, S.; HANUSHEK, E.; KAIN J. *Teachers, Schools and Academic Achievement*. Working Paper 6691 (revised). Cambridge MA: NBER, 2001.

SANTIAGO, P. *Teacher Demand and Supply: Improving Teacher Quality and Addressing Teacher Shortage*. OECD Working Paper, No. 1. Paris: OECD, 2002.

STRAKOVÁ, J. a kol. *Vědomosti a dovednostní pro život*. Praha: ÚIV, 2002.

SVP. *Analýzy a jiné podklady k projektu výukumu a vývoje 2E06035 Podpora rámcových vzdělávacích programů a celé vzdělávací politiky*. K publikování 2009.

VAŠŤÁTKOVÁ, J.: *Úvod do autoevaluace školy*. Olomouc: UP, 2006.

Evaluace škol, učitelé a vývoj středního školství

Autoři: Jan Koucký, Jan Kovařovic, Radim Ryška

První vydání.

Vydala Univerzita Karlova v Praze, Pedagogická fakulta.
M. D. Rettigové 4, Praha 1, v roce 2008 v nákladu 400 výtisků.

Výroba publikace: Cinemax, s.r.o.

Rozsah publikace: 141 normostran

ISBN 978-80-7290-369-6