

HLAVNÍ SMĚRY VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+

PRACOVNÍ VERZE ZE DNE 31. 10. URČENÁ K DISKUZI



Zpracovala Externí expertní skupina pro přípravu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ ve složení Arnošt Veselý (předseda skupiny, garant SC1 a SL3), Jakub Fischer (garant SL4), Milena Jabůrková, Milan Pospíšil, Daniel Prokop (garant SC2), Radko Sáblík (garant SL1), Iva Stuchlíková (garant SL2), Stanislav Štech.

OBSAH

1. Úvod	8
2. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DOKUMENTU	9
3. VÝCHODISKA HLAVNÍCH SMĚRŮ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	11
3.1 Vnější trendy ovlivňující vzdělávání v horizontu 2030+	11
3.2 Vnitřní trendy ovlivňující realizaci S2030+	12
4. PRINCIPY NAVRHOVANÉ STRATEGIE	13
5. STRUKTURA HLAVNÍCH SMĚRŮ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY	14
6. STRATEGICKÉ CÍLE (SC)	16
6.1 SC1: Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život	16
6.1.1 Základní vymezení	16
6.1.2 Zdůvodnění	17
6.1.3 Specifické cíle	18
6.2 SC2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů	20
6.2.1 Základní vymezení	20
6.2.2 Zdůvodnění	21
6.2.3 Specifické cíle	22
6.2.4 Návrh indikátorů k dílčím specifickým cílům SC2	23
7. STRATEGICKÉ LINIE (SL)	27
7.1 SL1: Proměna obsahu a způsobu vzdělávání	27
7.1.1 Obecné vymezení strategické linie	27
7.1.2 Zdůvodnění	27
7.1.3 Specifikace strategické linie	27
7.1.3.1 SL1A: Proměna obsahu vzdělávání	27
7.1.3.2 SL1B: Úprava hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků	31
7.1.3.3 SL1C: Opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny	33
7.1.3.4 SL1D: Podpora vzdělávacích inovací a jejich ověřování	38
7.1.3.5 SL1E: Celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání	39
7.1.3.6 SL1F: Proměna kariérového poradenství	41
7.2 SL2: Podpora učitelů a ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání	42
7.2.1 Obecné vymezení strategické linie	42
7.2.2 Zdůvodnění	42
7.2.3 Specifikace strategické linie	44
7.2.3.1 SL2A: Podpora ředitelů jako garantů kvalitní pedagogické práce školy	44
7.2.3.2 SL2B: Zlepšení podmínek pro pedagogickou práci školy	45
7.2.3.3 SL2C: Popis standardů kvality výuky, pedagogického leadershipu a profesní standard učitele a ředitele	45
7.2.3.4 SL2D: Úprava přípravného profesního vzdělávání tak, aby připravilo absolventy na zvyšující se nároky profese	46
7.2.3.5 SL2E: Vyjasnění a udržování transparentního systému kvalifikačních požadavků a možných cest k učitelské kvalifikaci	46
7.2.3.6 SL2F: Dotvoření uceleného a stabilního systému profesní podpory tak, aby dokázal reagovat na potřeby škol	47

7.3	SL3: Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce	47
7.3.1	Obecné vymezení strategické linie	47
7.3.2	Zdůvodnění	48
7.3.3	Specifikace strategické linie	50
7.3.3.1	SL3A: Koncentrace odborných kapacit v územích („střední článek“)	50
7.3.3.2	SL3B: Snížení administrativní zátěže	52
7.3.3.3	SL3C: Zvýšení odbornosti a informovanosti všech aktérů	52
7.3.3.4	SL3D: Zlepšení komunikace, spolupráce a důvěry	53
7.3.3.5	SL3E: Lepší využití dat a zvýšení relevance a kvality vzdělávacího výzkumu	53
7.4	SL4: Zvýšení financování a zajištění jeho stability	54
7.4.1	Obecné vymezení strategické linie	54
7.4.2	Zdůvodnění	54
7.4.3	Specifikace strategické linie	54
7.4.3.1	SL4A: Financování v oblasti proměny obsahu a způsobu vzdělávání	54
7.4.3.2	SL4B: Financování v oblasti snižování nerovností	54
7.4.3.3	SL4C: Financování v oblasti podpory učitelů	55
7.4.3.4	SL4D: Financování v oblasti řízení	55
8.	PŘÍLOHA: KLÍČOVÉ KOMPETENCE PRO JEDNOTLIVÉ UZLOVÉ BODY	56
9.	VÝCHOZÍ ANALYTICKÉ A DATOVÉ PODKLADY K DÍLČÍM SC A SL	59
9.1	SC1	59
9.2	CS2	58
9.3	SL1	62
9.4	SL2	63
9.5	SL3	68
9.6	SL4	69
10.	SEZNAM REALIZOVANÝCH KULATÝCH STOLŮ, KONFERENCÍ A SEMINÁŘŮ	72
11.	LITERATURA	73

PODĚKOVÁNÍ

Srdečně děkujeme všem, kteří svými podklady, náměty či připomínkami přispěli k tomuto textu. V průběhu přípravy jsme dostali obrovské množství podnětů od mnoha jednotlivců i organizací, zahrnující všechny důležité aktéry vzdělávací politiky v České republice, tj. učitele, ředitele, rodiče, zřizovatele, výzkumníky, studenty, úředníky, neziskové organizace i širokou veřejnost. Všechny podněty jsme se snažili odpovědně zapracovat. Poděkování patří také pracovníkům Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, kteří nám poskytli skvělou technickou a organizační podporu a sami přispěli celou řadou podnětů. V neposlední řadě děkujeme i České školní inspekci, NIDV a NÚV za cenné připomínky, podněty a podklady. Předložený text je tak výsledkem práce velkého množství lidí. Za výslednou podobu textu ovšem pochopitelně nese plnou odpovědnost pouze autorský tým.

SHRNUTÍ

Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ formulují návrh strategických cílů vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ a hlavních cest a opatření k jejich dosažení. Obsahují také odůvodnění jejich výběru a návrh principů, na kterých by měla být Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ postavena. Jádrem dokumentu je část 6 a 7, kde jsou vymezeny dva hlavní strategické cíle a čtyři strategické linie. Strategické cíle představují to, čeho bychom chtěli dosáhnout. Jsou to hodnoty samy o sobě. Strategické linie jsou pak spíše prostředky a cesty, jejichž prostřednictvím navrhujeme těchto cílů dosahovat. Strategické linie jsou členěny do tří částí. Nejdříve stručně shrneme, k čemu má daná strategická linie přispět. Následně stručně zdůvodňujeme, proč a v čem je daná strategická linie důležitá. Jádrem pak tvoří část, kde je podrobněji vysvětleno, v čem daná SL spočívá a jaká konkrétní opatření může zahrnovat.

První strategický cíl je vymezen jako zaměření vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Tento cíl reaguje na širší společenské změny, například stále důležitější dovednost orientovat se ve velkém množství informací, umět s nimi pracovat a aplikovat je. Zároveň reaguje na některé konkrétní problémy vzdělávacího systému v ČR, jako je přetěžování žáků a studentů informacemi na úkor formování širších a klíčových kompetencí. Reaguje také na současný stav, kdy panuje poměrně značná míra nejasnosti z hlediska předpokládaného obsahu i rozsahu učiva, které má žák či student zvládnout. Konkrétními specifickými cíli v této oblasti pak jmenovitě jsou: zvýšit úroveň klíčových kompetencí a gramotností žáků, studentů a občanů; dosáhnout vysoké míry shody o důležitosti kompetenčního přístupu, včetně vzájemné shody ve významu jednotlivých kompetencí a gramotností; zvolit a udržovat vhodný kompetenční rámec, zpřesnit očekávané výstupy v uzlových bodech a provázat kompetenční rámec s očekávanými výstupy; sladit požadavky na obsah vzdělávání se způsobem jeho ověřování a výrazně zlepšit schopnost vyhodnocovat dosažené kompetence a gramotnosti a proměnit způsob a strukturu vzdělávací nabídky tak, aby došlo k maximálnímu rozvoji kompetencí a dovedností.

Druhý strategický cíl je formulován jako snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu žáků a studentů. Vycházíme z toho, že ČR patří mezi státy OECD mezi ty s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, výraznými rozdíly mezi výsledky žáků z různých základních škol a různých regionů, nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání. To omezuje efektivitu vzdělávání i princip rovných šancí na dosažení společenského úspěchu, který je klíčem ke společenské kohezi a shodě.

Mezi specifické cíle v této oblasti patří: snížit počet žáků, kteří opouštějí vzdělávání předčasně, a vytvořit podmínky pro dosažení kvalifikace u osob, které jej předčasně opustili; posílit kvalitu vzdělávání v zaostávajících regionech a školách a tím snížit mezikrajové i vnitroregionální diference kvality vzdělávací soustavy; zvýšit šance na úspěch ve vzdělávání bez ohledu na socioekonomické a rodinné zázemí žáka nebo zdravotní znevýhodnění; posílit podporu rozvoje talentů v rámci standardních ZŠ mimo jiné proto, aby se oslabil tlak na vnější diferenci vzdělávací soustavy; zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu, včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny; omezit rizika segregace ve školství; redukovat školní absence (včetně omluvených) jako faktor školního neúspěchu; snížit nerovnosti v uplatnitelnosti a občanských kompetencích absolventů středního stupně vzdělávání; zvýšit šance studentů ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v terciárním vzdělávání a konečně posílit aspirace žáků a pocit smysluplnosti studia, jakožto rizikový faktor diference vzdělanostních drah a nerovností.

Strategické linie formulují cesty, jak dosáhnout dvou výše uvedených strategických cílů. První strategickou linií představuje proměna obsahu a způsobu vzdělávání. Jde o průřezovou strategickou linii, tj. zahrnuje celou řadu různorodých opatření, resp. „balíčků opatření“. Jde zároveň o opatření, která mají bezprostřední návaznost na oba strategické cíle. Jinak řečeno, jde o hledání systémových změn, které pomohou ke zkvalitnění samotných vzdělávacích procesů. Celkem je v první strategické linii vymezeno a popsáno šest centrálních témat: proměna obsahu vzdělávání; úprava hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků; opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny; podpora vzdělávacích inovací

a jejich ověřování; celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání a proměna kariérového poradenství.

Každé téma je pak podrobněji specifikováno, včetně navržení konkrétních opatření. Například téma proměna obsahu vzdělávání zahrnuje, mimo jiné, úpravu rámcových vzdělávacích programů (dále jen „RVP“) a stanovení prioritního učiva. Je navrženo zachovat systém RVP, ale zároveň redukovat minimálně o polovinu objem učiva na školách. Tím bude vytvořen časový prostor v pedagogickém procesu, který bude využit k opakování a procvičování prioritního učiva a individualizaci výuky. Zároveň ale doporučujeme poskytnout školám výraznou podporu při zpracování obsahu školních vzdělávacích programů (dále jen „ŠVP“). Každá škola se bude moci rozhodnout, zda využije vzorové centrálně vypracované ŠVP obsahující prioritní učivo, anebo si ŠVP vypracuje sama. Tím bude dána dostatečná volnost pro školy, které jsou inovativní, a zároveň bude poskytnuta podpora školám, které nemají kapacitu vytvářet ŠVP samy.

Druhou strategickou linií představuje podpora učitelů a ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání. Jejich podpora musí tvořit ucelený systém, v němž pedagogičtí pracovníci získají potřebnou podporu kdykoli během svého profesního života. Navrhujeme vytvořit profesní standard učitele a ředitele; popsat standard pedagogického leadershipu a zvýšit povědomí o jeho významu pro kvalitu školy a jejich vzdělávacích výsledků. V souladu s profesním standardem systematizovat pedagogické činnosti školy, navázat na myšlenku kariérního systému, propojit do něj specializované činnosti ve škole. Doporučujeme konsolidovat podmínky společného vzdělávání personálním posílením a stabilizací poradenského systému. Počty poradenských pracovníků ve školních poradenských zařízeních odvozovat od velikosti škol a množství a stupňů podpůrných opatření, přičemž bude zohledněna i potřeba podpory učitelů.

Důležitým opatřením pro ochranu před deprofesionalizací učitelství je zjednodušit a následně udržovat přehledný a transparentní systém kvalifikačního vzdělávání pro učitele a ředitele. Upravit přípravné profesní vzdělávání tak, aby připravilo absolventy na zvyšující se nároky profese. Pregraduální vzdělávání a jiné vzdělávací cesty ke kvalifikaci učitele udržovat jako souměřitelné z hlediska kompetencí absolventů a odpovídající požadavkům profesního standardu (promítnutých do akreditací studijních programů). Systém profesní podpory a dalšího vzdělávání navrhujeme dotvořit tak, aby výrazně usnadnil vzájemné učení a podporu uvnitř pedagogických týmů škol i mezi školami, aby výrazně zlepšil uvádění do profese, aby zajistil kvalitní další vzdělávání přímo ve školách, posílil rozsah a kvalitu metodické podpory výuky a podpořil učitele ohrožené vyhořením.

Třetí strategickou linií představuje zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce. Jedním z hlavních problémů vzdělávací politiky v ČR je nekonzistence stanovených cílů a realizovaných opatření, nedůsledná implementace strategických záměrů, špatná komunikace mezi všemi aktéry i nedostatečné využití dostupných poznatků při tvorbě vzdělávací politiky. Pro ČR je také charakteristická vysoká míra decentralizace, která komplikuje komunikaci i realizaci zamýšlených strategických záměrů a přispívá k vysoké nepedagogické zátěži škol i k vysokým rozdílům v kvalitě poskytovaného vzdělávání.

Jako řešení navrhujeme postupné zavádění středního článku podpory, jehož úkolem by byla metodická podpora školám na daném území, poskytování aktuálních informací z oblasti školství, právní poradenství, zprostředkování komunikace mezi centrem a školami, podpora kooperace, sdílení zkušeností atd. Tento střední článek by byl zaváděn postupně a pilotně ověřován, s důrazem na to, aby skutečně pomáhal školám ve zlepšování kvality a aby v něm působili respektovaní a zkušení odborníci. Dalším opatřením je snížení nepedagogické zátěže ředitelů tak, aby mohli být pedagogickými lídry. To obnáší jednak zrušení neodůvodněné byrokratické zátěže (dvojí vykazování atd.), jednak zajištění pomoci s nepedagogickými činnostmi (např. opravy a rekonstrukce budov, příprava a správa projektových žádostí, GDPR atd.), případně převedení těchto činností na jiný subjekt. Dále doporučujeme zaměřit se na zvýšení odborné úrovně a informovanosti těch, kteří aktivně vytvářejí a ovlivňují vzdělávací politiku prostřednictvím nově vytvořených vzdělávacích kurzů. To se neobejde bez výrazného zvýšení podpory vzdělávacího výzkumu a jeho většího propojení s tvorbou vzdělávací politiky. Celkově by měla vzdělávací politika směřovat ke zvyšování vzájemné důvěry a ochotě spolupracovat. To sice nejde jednoduše zajistit prostřednictvím jednoho opatření, ale je možné to podporovat otevřenou a korektní komunikací mezi různými typy aktérů vzdělávání, vytvářením platform pro setkávání a kultivací úrovně diskuse o vzdělávání.

Významnými problémy, které zároveň tvoří podstatnou překážku pro rozvoj kvality vzdělávacího systému, jsou dlouhodobé podfinancování vzdělávacího systému, nízká předvídatelnost a stabilita systému

financování i jeho nevyhovující struktura. Výrazné podfinancování lze dokumentovat jak při srovnání se zeměmi OECD, tak při sledování vývoje v ČR v čase. V důsledku toho zaostávají mzdy a platy učitelů na všech stupních škol, učitelské povolání je málo atraktivní a trpí nepříznivou věkovou strukturou a mezi žáky a studenty na všech stupních škol přetrvávají výrazné sociální nerovnosti.

Navrhovanými opatřeními tedy v horizontu roku 2030 jsou zvýšení financování vzdělávání na úroveň průměru zemí OECD, provedení změny struktury financování, které bude směřovat k cílené podpoře strategických priorit a potřeb v oblasti vzdělávání, zajištění transparentnosti, stability a předvídatelnosti financování pro všechny úrovně řízení vzdělávacího systému. Navýšení financování umožní realizovat nezbytná opatření v oblasti podpory učitelů (mezi něž patří zejména proměna pregraduální přípravy pedagogických pracovníků a podpora jejich dalšího vzdělávání, vytvoření nezbytných podmínek pro kvalitní práci učitelů jak ve formě navýšení mezd a platů a úpravou jejich struktury, tak ve formě uceleného systému profesní podpory učitelů), v oblasti řízení (financování podpůrných profesí, rozvoj střední úrovně vedení v regionálním školství, posílení institucionálního financování na úkor účelového, posílení rozhodování založeného na datech) i v oblasti snižování nerovností (rozvoj tandemového učení, zjednodušení podpůrných programů pro sociálně znevýhodněné žáky, podpora přechodu žáků ze základní na střední školu, finanční podpora vysokoškolských studentů, podpora rozvoje talentovaných žáků a studentů všech stupňů škol).

1. ÚVOD

Předložený text zpracovala osmičlenná externí expertní skupina pro přípravu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ ustavená 3. ledna 2019 ministrem školství, mládeže a tělovýchovy podle ustanovení č. 4., písm. A., bodu 5 Organizačního řádu Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy jako jeho poradní orgán. Hlavním úkolem této skupiny bylo vytvoření materiálu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Hlavní směry vzdělávací politiky nebo HSVP ČR 2030+), jehož cílem je stanovení hlavních priorit, směřování a cílů vzdělávací politiky do roku 2030, včetně jejich rámcového odůvodnění.

Dokumentu předcházela řada veřejných debat a konzultací (viz kap. 10). Pevně věříme, že všichni ti, kteří se chtěli do přípravy dokumentu zapojit, měli dostatek možností tak učinit a že výsledný dokument reflektuje vysokou různorodost názorů, která v otázce budoucího směřování vzdělávací politiky ČR panuje. Tam, kde to bylo možné, jsme se snažili o hledání společného průniku odlišných, někdy až protichůdných, názorů. Jsme si ovšem zároveň vědomi, že přes veškerou snahu je devět měsíců poměrně krátká doba na důkladné prodiskutování všech témat a návrhů. Navržená opatření tak mají různou povahu rozpracování a také různou míru sdíleného konsensu. Řadu témat a otázek bude třeba dále diskutovat a promýšlet. Dokument tedy považujeme za pracovní, určený k další, již úzce zaměřené, diskusi.

Hlavní směry vzdělávací politiky pokrývají všechny součásti a úrovně vzdělávání. Cíle, směry a principy zde vymezené jsou aplikovatelné pro všechny stupně vzdělávání, od předškolního, přes základní a střední školství až po terciární a další vzdělávání. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále jen Strategie 2030+) by měla být střešním dokumentem, který propojuje různé úrovně a součásti vzdělávání a sjednocuje principy, na kterých jsou postaveny. Konkrétní opatření pro jednotlivé úrovně a sektory vzdělávání jsou však pochopitelně různá. Tam, kde se navrhaná opatření týkají pouze určité části vzdělávacího systému, je tak výslovně uvedeno. Vzhledem k tomu, že paralelně s přípravou Strategie 2030+ probíhá i příprava Strategického záměru pro oblast vysokých škol, kde jsou dílčí opatření týkající se terciárního vzdělávání podrobněji rozpracována, jsou v tomto dokumentu akcentována a podrobněji specifikována spíše témata týkající se předškolního, základního a středního vzdělávání.

Dokument je strukturován následujícím způsobem. Nejdříve shrnujeme, jakým způsobem jsme na dokumentu pracovali, tj. z jakých dat a poznatků jsme vycházeli a jak byla do zpracování zapojena široká veřejnost. Dále stručně formulujeme východiska pro psaní dokumentu, tedy externí a interní okolnosti, které je, podle našeho názoru, nutné vzít při tvorbě strategie v úvahu. Následuje návrh hlavních principů a struktury pro tvorbu Strategie 2030+. Jádrem dokumentu je pak část 6 a 7, kde vymezujeme dva hlavní strategické cíle a čtyři hlavní směry, jak těchto cílů dosáhnout. Strategické linie jsou členěny do tří částí. Nejdříve stručně shrnujeme, k čemu má daná strategická linie přispět. Následně stručně zdůvodňujeme, proč a v čem je daná strategická linie důležitá. Jádro pak tvoří část, kde je podrobněji vysvětleno, v čem daná strategická linie spočívá a jaká konkrétní opatření může zahrnovat.

2. ZPŮSOB ZPRACOVÁNÍ DOKUMENTU

Při práci na tomto dokumentu jsme vycházeli z celé řady podnětů, podkladů, poznatků a dat. Zároveň jsme se snažili, aby vznik textu byl maximálně participativní, tj. abychom do přípravy zapojili všechny aktéry vzdělávací politiky. Konkrétně je tedy tento text založen na několika typech podnětů a informačních zdrojů:

1. vstupní materiály zpracované MŠMT,
2. dostupné analýzy silných a slabých stránek vzdělávání v ČR (včetně návrhů opatření),
3. podněty vzniklé z veřejných debat, konferencí, kulatých stolů, dalších veřejných konzultací a náměty zaslané externí expertní skupině,
4. podněty vzniklé z interních debat skupiny a neformálních setkání,
5. ad hoc vypracované analýzy pro účely zpracování dokumentu.

Úvodním dokumentem pro práci skupiny byl krátký dokument, zpracovaný vedením MŠMT, který posloužil jako vstupní text a výchozí pozice rezortu pro účely počátečních diskusí. Následovala řešerše souhrnných studií a evaluací vzdělávání v ČR a diskuse nad nimi. Zde byla hlavním zdrojem podnětů Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Kromě toho jsme čerpali také z dalších souhrnných zpráv a analýz jako jsou výroční zprávy České školní inspekce, Audit vzdělávacího systému (EDUin) nebo pracovní verze Analýzy výzev vzdělávání v ČR, zpracovaná pro účely projektu Eduzměna.

Zcela zásadní pro nás byly podněty vzešlé z konferencí, kulatých stolů a online diskusí. 28. 2. 2019 proběhla v Národní technické knihovně úvodní konference, která „nastartovala“ veřejnou debatu¹. V průběhu května a června 2019 se uskutečnilo celkem 17 kulatých stolů na již konkrétnější témata. Těchto kulatých stolů se dohromady zúčastnilo více jak 750 osob. Debaty přinesly mnoho konkrétních podnětů a také prostor pro sdílení osobních zkušeností lidí, kteří se většinou nemají možnost potkat: učitelů, ředitelů, zřizovatelů, rodičů, úředníků a mnohých dalších. Ze všech těchto akcí byly pořízeny veřejné zápisy, které byly využity při psaní tohoto textu² (popř. viz kap. 10). Kromě toho jsme získávali i podněty ze sociálních sítí, zejména Facebookové stránky Edu2030+³. Významným zdrojem byly rovněž konkrétní podněty širokého spektra aktérů vzdělávacího systému, které byly v průběhu celého období doručovány na obecný e-mail edu2030@msmt.cz či konkrétním členům externí expertní skupiny.⁴ Cennou verifikací nastavení priorit byly také výsledky Delphi ankety, kterou, v součinnosti s naší skupinou, realizovala Stálá konference asociací ve vzdělávání a Technologické centrum AV ČR.⁵

Velkým zdrojem poznatků pro nás byly i neformální setkání a diskuse s lidmi z praxe, v nejrůznějším postavení a roli v rámci vzdělávacího systému: řediteli, učiteli, zřizovateli, rodiči, úředníky, politiky atd. Často se tyto debaty uskutečnily v přirozeném prostředí, tedy přímo ve školách. Členové skupiny se také účastnili celé řady dalších konferencí, seminářů a workshopů, organizovaných jinými subjekty.⁶

Časování přípravy Hlavních směrů vzdělávací politiky nám bohužel neumožnilo zpracování vlastní komplexní analýzy. Požádali jsme tedy alespoň o krátké podklady k určitým tématům, případně jsme sami realizovali dílčí analytické sondy. V některých případech se ovšem ukázalo, že pro přesnější stanovení cílů a opatření bychom potřebovali lepší empirickou evidenci. Práce na Strategii 2030+ tak mimo jiné jistě povede i k dalším impulsům a podnětům pro vzdělávací výzkum.

¹ Vše dostupné na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/konference-strategie-vzdelavaci-politiky-cr-2030-vyzvy-a>.

² Vše bylo publikováno na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>.

³ Více na: <https://www.facebook.com/Edu2030plus>.

⁴ Podněty, popř. jména autorů, byly publikovány na webu MŠMT, přičemž jsou k dispozici pod odkazem: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/udalosti-souvisejici-s-pripravou-strategie>.

⁵ K dispozici na: <http://www.skav.cz/?p=2831>.

⁶ Ilustrativní výčet je k dispozici na: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/akce-souvisejici-s-pripravou-strategie>.

Vzhledem k rozsahu úkolu a množství témat, které bylo potřeba prodiskutovat a zpracovat, jsme přibližně v polovině prací stanovili šest centrálních témat, určených k dalšímu rozpracování. Zároveň jsme z řad členů externí expertní skupiny stanovili garanta každého jednotlivého tématu, odpovědného za zpracování textu a jeho projednání s odbornou i širokou veřejností. Jednotliví garanti si také vytvořili neformální ad hoc skupiny k jednotlivým tématům, složené z odborníků i praktiků, zabývajících se danou problematikou.

3. VÝCHODISKA HLAVNÍCH SMĚRŮ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

3.1 VNĚJŠÍ TRENDY OVLIVŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ V HORIZONTU 2030+

Žádná vzdělávací strategie nevzniká na „zelené louce“, ale musí reflektovat vnější a vnitřní trendy (z hlediska ČR) a trendy jak uvnitř, tak i mimo vzdělávání. Existuje celá řada vnějších trendů, které významně vstupují – nebo vstoupí – do způsobu vzdělávání v ČR. Jde zejména o demografické změny a stárnutí populace, globalizaci a geopolitické změny, migraci, kulturní změny a všude prostupující digitalizaci a s tím spojenou zásadní technologickou proměnu ekonomiky i celé společnosti (OECD, 2018, 2019). Podobu vzdělávání výrazně ovlivňují také nové vědecké poznatky, zejména ty o fungování lidského mozku a efektivních způsobech vzdělávání.

Obecně lze říci, že žijeme v době bezprecedentních sociálních, kulturních a environmentálních změn (OECD, 2018). Technologie zásadním způsobem proměňují všechny stránky našeho života. O tomto období se hovoří jako o „druhém věku strojů“ (Brynjolfsson, McAfee 2015). Autoři tohoto konceptu poukazují na skutečnost, že svět se nachází v bodě zlomu, kdy se v plné síle projeví účinek digitálních technologií prostřednictvím automatizace a vytvářením produktů, které nemají obdobu. Tyto hluboké změny také bývají nazývány 4. průmyslovou revolucí. Ta je charakterizována nástupem „kyberneticko-fyzikálních systémů“, které rozvíjejí zcela nové schopnosti lidí a strojů. Tato změna zahrnuje například schopnost editovat genom, rozmach umělé inteligence, 3D tisku či nanotechnologických materiálů, nové přístupy k řízení a logistice založené na blockchainu nebo kvantovou výpočetní kapacitu (Schwab, 2016).

Nejde přitom o žádné abstraktní trendy. Technologie proměňují všechna hospodářská odvětví. Vytvářejí se nové kategorie zaměstnání, které mění či zcela nahrazují ty tradiční. Mění se i soubory dovedností, které jsou pro tradiční i nová povolání potřeba. Proměnou prochází také to, jak a kde lidé pracují i celý trh práce (WEF, 2018). Rychle se posouvá hranice mezi pracovními úkoly prováděnými lidmi a úkoly prováděnými stroji a algoritmy. Díky těmto hlubokým sociálním a technologickým změnám již nestačí, aby strukturované vzdělávání bylo dovršeno ukončením střední nebo vysoké školy. Vzdělávání se musí stát celoživotním procesem. Lidé se nebudou připravovat a vzdělávat pouze pro jednu určitou roli, ale stanou se celoživotními studenty (Marr, 2019). Vzdělávací systémy tak musí být uzpůsobeny tomu, aby mohly lidem tyto příležitosti poskytovat.

Také žáci a studenti, kteří se dnes ve školách vzdělávají, se výrazně liší od předchozích generací (Twenge, 2013; Veselý, 2019). Společným socializačním znakem této generace je především to, že odmalička využívají digitální technologie jako internet a mobilní telefony. Mají k nim přístup a vědí, jak je používat. Narodili se do období internetu, ale také období globalizace. Jsou zvyklí na neustálý přísun dat a informací, a na to být neustále on-line. Obecně řečeno jde o generaci, která se rychle učí v těch oblastech, které je baví. Je adaptabilnější, otevřenější změnám a novým názorům. Nedělá jí problém pracovat v multikulturním prostředí. Zároveň jde ovšem také o generaci netrpělivou, zvyklou na okamžité uspokojení a očekávající, že jejich úsilí bude mít společenský dopad (Píňzaru et al., 2016). Jde ovšem také o generaci vnitřně velmi heterogenní. Jejich vzdělávací potřeby jsou velmi rozmanité, což na učitele klade velmi vysoké nároky. Na jedné straně je jejich úkolem pomoci dosáhnout každému žákovi či studentovi minimální úrovně kompetencí, nezbytných pro osobní, profesní, občanský život, na straně druhé musí u každého žáka či studenta individuálně zvažovat způsoby, jak těchto cílů dosáhnout.

Není také možné přehlížet skutečnost, že se díky technologiím mění i samotný vzdělávací systém. Technologie umožňují přizpůsobení výuky individuálním potřebám žáků. Existence a stále větší rozšiřování mobilních zařízení a platform nabízí studentům přímé zapojení do výuky například prostřednictvím virtuálních studijních a diskusních fór. Podpora cloudových výukových nástrojů v kombinaci s rostoucím počtem připojených zařízení a online učebních fór, jako jsou masivní otevřené online kurzy (MOOC), nabízí

přístup ke vzdělání prakticky komukoliv a odkudkoli. On-line svět tak otevírá globálně přístup k nejlepším školám, učitelům, obsahu a metodám (Brynjolfsson, McAfee 2015) a vytváří silnou konkurenci klasickému akademickému vzdělávání. Použití strojového učení a analýza velkého objemu dat ve vzdělávání odhaluje hluboké poznatky o učení jedinců, nabízí nové možnosti v práci se žáky či řízení škol. Připojená zařízení umožňují studentům a učitelům vytvářet a sdílet obsah přes mobilní zařízení kdykoli a odkudkoli, a zároveň umožňují okamžitý přístup do vnějšího světa. Posiluje se tím také propojování formálního a neformálního učení.

Výše popsané trendy nevyhnutelně vedou k nutnosti přizpůsobovat prostředí, ve kterém vzdělávání probíhá a také ke změně vzdělávacího obsahu i způsobu jeho předávání (OECD, 2019). Pokud taková transformace proběhne úspěšně, povede k ekonomickému rozvoji společnosti, vzniku nových pracovních míst a celkovému zlepšení kvality života. Pokud se nezdaří, dojde k dalšímu prohlubování nesouladu v potřebných znalostech a dovednostech, a tím i k větší nerovnosti a polarizaci společnosti (WEF, 2018). Předpokládá se, že v ČR bude do 5 let část především rutinních dovedností nahraditelná technologiemi u 1,3 milionů zaměstnanců a do 15 let u 2,2 milionu zaměstnanců (MPO, 2019). Potřeba přizpůsobení vzdělávání novým trendům reflektují také jiné strategické dokumenty mimo oblast vzdělávání, například Národní strategie rozvoje umělé inteligence v ČR. Ta podtrhuje klíčovou roli vzdělávání v proměně ekonomiky a společnosti a vyzdvihuje nutnost změny vzdělávacího systému i rozvoje celoživotního vzdělávání.

3.2 VNITŘNÍ TRENDY OVLIVŇUJÍCÍ REALIZACI STRATEGIE 2030+

Na podobu vzdělávání má a bude mít vliv také celá řada vnitřních trendů v ČR, zejména ve struktuře hospodářství, podobě zaměstnanosti, sociální struktuře, politice a kultuře (MŠMT, 2019a). Kromě toho je situace ve vzdělávání pochopitelně výrazně ovlivněna dosavadní podobou vzdělávací politiky a vzdělávací strukturou vyplývající z historického vývoje. Z té vyplývají silné a slabé stránky našeho systému, které jsou poměrně dobře známy a na kterých je poměrně vysoká shoda (ČŠI, 2018; EDUin, 2019; Prokop, Dvořák, 2019; MŠMT 2019a; Stuchlíková, 2018).

Kromě těchto dobře známých faktorů ovlivňujících podobu strategie je ovšem potřeba zmínit ještě dva faktory, které jsou zpravidla při strategických úvahách opomíjeny, ale které mají na přípravu strategie velký vliv (což se ukázalo i během přípravy tohoto textu). Prvním z těchto faktorů je vysoká míra různorodosti uvnitř vzdělávacího systému. Problémy a potřeby jednotlivých žáků, škol i různých územních celků se často poměrně výrazně liší. Statistické průměry často zakrývají vysokou míru různorodosti, která v systému panuje. Například nastavení spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli je velmi odlišné: někde je na velmi dobré úrovni, někde značně problematické. Velká různorodost zkušeností a praktik v oblasti vzdělávání vyplývá především z vysoké míry decentralizace a autonomie systému (viz SL3). To lze dobře dokumentovat na počtu zřizovatelů škol. Pro ilustraci: V ČR nyní existuje 4172 základních škol, které jsou zřizovány 2560 různými zřizovateli.

Neliší se ovšem jen problémy, ale také názory na to, co je ideální a co se má prioritně dělat. V přípravě Hlavních směrů vzdělávací politiky jsme opakovaně naráželi na poměrně významné rozdíly v představách o tom, jakým způsobem dále směřovat. Významné rozdíly panují již v samotné otázce, na co především by školy měly připravovat (tedy vzdělávací cíle). Představy veřejnosti se také významně liší v otázce standardizace vzdělávacích výstupů: podle jednoho názoru není jiné cesty než výrazné diferenciaci, podle jiného je naopak třeba se vrátit k dřívější jednotnosti. Stručně řečeno: v debatách o vzdělávání lze zaznamenat jak značně progresivní (až radikální) názory, tak názory, které lze označit jako konzervativní. Stejně tak lze pochopitelně narazit na nejednotu ohledně opatření, která se mají realizovat. To vede, mimo jiné, k častým „změnám kurzu“, kdy se jedno opatření zavádí a pak zase ruší.

Pro expertní tým je pak zásadní, aby Strategie 2030+, respektive její opatření, byla v maximální možné míře přijata učiteli, řediteli, veřejností, úředníky atd. a aby na nich panovala obecná shoda napříč politickými stranami. Nikdy se sice nedobereme úplné shody, ale čím více se jí budeme blížit, tím menší je pravděpodobnost, že budeme klopýtat ode zdi ke zdi, jak je to ve školství bohužel docela časté.

4. PRINCIPY NAVRHOVANÉ STRATEGIE

Z výše uvedených východisek vycházejí hlavní principy, na kterých by, podle našeho názoru, měla být strategie připravována a realizována a na jejichž základě byl připravován také tento dokument. Těchto principů je pět.

Za prvé, vycházíme z toho, že strategie musí mít skutečně dlouhodobý horizont. Strategie je připravována do roku 2030, nicméně efekty mnoha opatření ve vzdělávání se dostaví až za mnoho let. Kdybychom se omezovali tímto horizontem, pak k žádným reálným změnám nedojde. Proto jsme se dohodli, že přemýšlíme v horizontu 2030+. Ono + znamená, že některé aktivity budou během působení Strategie 2030+ nastartovány, ale výsledky se dají očekávat až později. V této souvislosti je vhodné připomenout, že velkým problémem vzdělávací politiky v ČR je, že se nedokážeme přenést přes každodenní dílčí problémy. Při tvorbě Strategie 2030+ je třeba neustále připomínat, že děti, které se příští rok narodí (v době předpokládaného odsouhlasení dokumentu), půjdou do školy v roce 2026 a většina z nich ukončí formální vzdělávání (pokud bude vše jako teď) někdy kolem roku 2045. Dá se očekávat, že společnost, technologie, pracovní trh atd. budou tou dobou vypadat úplně jinak. I proto je třeba se dívat na vzdělávání při přípravě Strategie 2030+ z jistého nadhledu a nezabývat se dílčími aktuálními problémy a technickými detaily.

Za druhé, strategie bude úspěšná jen tehdy, pokud bude vnitřně konzistentní a bude jasně vymezovat cestu, kudy se má směřovat. Každá strategie je nevyhnutelně do jisté míry obecná. Důležité ovšem je, aby byla dostatečně konkrétní, poskytovala jasný směr a byla vnitřně konzistentní. To nutně znamená, že ve strategii nemůže být vše, ale musí se zaměřit na to, co je skutečně prioritní. Navrhovaná opatření pak musejí být ve vzájemném souladu. Například pokud navrhujeme proměnu způsobu a obsahu vzdělávání, je potřeba tomu přizpůsobit i způsob hodnocení. Jinak řečeno, nastavení cílů musí být ve shodě s prostředky dosahování těchto cílů.

Za třetí, strategie by měla v maximální možné míře stavět na tom, co již funguje a existuje. Jsme si vědomi toho, že máme-li formulovat skutečně moderní vzdělávací cestu, pak je potřeba mnoho věcí opravdu změnit. I tyto změny by ovšem měly vycházet (pokud je to aspoň trochu možné) z toho, co již nějak funguje a brát v úvahu realitu každodenního dne učitele, ředitele, žáka, rodiče atd. V našem systému existuje celá řada již nastartovaných pozitivních změn (byť často časově a prostorově omezených), které je vhodné podpořit a rozšiřovat.

S předchozím principem souvisí i princip experimentování a pilotování zaváděných změn. Vzhledem k vysoké míře složitosti a rozmanitosti vzdělávacího systému lze jen málo opatření zavádět ihned plošně. Zkušenosti a potřeby vzdělávaných i vzdělávajících se často hodně liší a často je nemožné nalézt jediný způsob nastavení vzdělávací politiky, který by byl vhodný pro všechny tyto potřeby („one size fits all“). Zároveň je z úrovně centra často těžké přesně domyslet, jaké konkrétní důsledky určité opatření způsobí. Proto považujeme za důležité, aby většina navrhovaných opatření byla zaváděna postupně na menším vzorku, přizpůsobována lokálními podmínkám, pilotně ověřována a důsledně vyhodnocována.

Konečně pátým principem je důraz na implementaci. Vyhodnocení předchozích strategických dokumentů ukázalo, že nastavení strategických cílů a směrů bylo víceméně správné. Příčinou toho, proč předchozí strategické dokumenty byly realizovány jen v malé míře, nebyla nízká kvalita těchto dokumentů, ale jejich odštěpení od následné implementace. Strategie 2030+ si musí vzít z tohoto ponaučení a důsledně propojit deklarace ve strategických dokumentech s reálnou implementací. To mimo jiné znamená, že s implementací strategie se započne okamžitě po jejím odsouhlasení a budou jasně stanoveny odpovědnosti za její realizaci i postupné vyhodnocování. Zároveň to znamená, že je potřeba postupně budovat odborné kapacity v územích, které pomohou s realizací strategie přímo v terénu (viz také SL3). Je také důležité zdůraznit, že plnění cílů Strategie 2030+ vyžaduje mezíresortní spolupráci, jelikož dosažení změny v některých oblastech není možné bez aktivní spolupráce jiných resortů. Strategie 2030+ chápeme jako nadresortní strategii, na jejíž implementaci se musí podílet i další instituce kromě MŠMT (zejména MPSV, MPO, MMR, MZ).

5. STRUKTURA HLAVNÍCH SMĚRŮ VZDĚLÁVACÍ POLITIKY

Na základě zkušeností s minulými strategickými dokumenty jsme se rozhodli rozlišovat mezi strategickými cíli a strategickými liniemi. Strategické cíle představují to, čeho bychom chtěli dosáhnout. Jsou to hodnoty samy o sobě. Strategické linie jsou pak spíše prostředky a cesty, jejichž prostřednictvím chceme těchto cílů dosahovat. Toto rozlišení považujeme za důležité a užitečné, jak z hlediska strukturace následné strategie, tak z hlediska diskusí, které ve vzdělávání vedeme. Dosavadní strategické dokumenty nebyly v tomto úplně konzistentní. Ze zkušenosti také víme, že záměna cílů a prostředků k jejich dosažení je velmi častá. Diskuse o cestách a konkrétních opatřeních má ale smysl pouze tehdy, pokud si jasně řekneme, čeho chceme jejich prostřednictvím dosáhnout. Proto považujeme za klíčové začít ujasněním toho, jaké cíle jsou prioritní. Těchto cílů nemůže být mnoho. Musejí být také vzájemně konzistentní a co nejvíce srozumitelné široké veřejnosti.

Strategické linie, které budou dále specifikovány do konkrétních opatření, mají smysl pouze ve vztahu ke strategickým cílům. Jednou ze strategických linií, které navrhujeme, je například dostatečná míra financování a efektivní alokace prostředků na vzdělání. Tento bod považujeme za klíčový natolik, že by měl být ve strategii samostatně akcentován. Na straně druhé, zvýšené financování není cíl sám o sobě. Je to prostředek nutný, ale nikoli postačující, k tomu, abychom dosáhli cílů, které mají smysl sám o sobě. A ty se, dle našeho názoru, týkají vždy samotného učení.

STRATEGICKÉ CÍLE

SC1: Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život

SC2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů

STRATEGICKÉ LINIE

SL1: Proměna obsahu a způsobu vzdělávání

SL1A: Proměna obsahu vzdělávání

SL1B: Úprava hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků

SL1C: Opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny

SL1D: Podpora vzdělávacích inovací a jejich ověřování

SL1E: Celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání

SL1F: Proměna kariérového poradenství

SL2: Podpora učitelů a ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání

SL2A: Podpora ředitelů jako garantů kvalitní pedagogické práce školy

SL2B: Zlepšení podmínek pro pedagogickou práci školy

SL2C: Popis standardů kvality vzdělávání

SL2D: Úprava přípravného profesního vzdělávání

SL2E: Přehledný a transparentní systém kvalifikačních cest k učitelství

SL2F: Dotvoření uceleného a stabilního systému profesní podpory

SL3: Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce

SL3A: Koncentrace odborných kapacit v územích („střední článek“)

SL3B: Snížení administrativní zátěže

SL3C: Zvýšení odbornosti a informovanosti všech aktérů

SL3D: Zlepšení komunikace, spolupráce a důvěry

SL3E: Lepší využití dat a zvýšení relevance a kvality vzdělávacího výzkumu

SL4: Zvýšení financování a zajištění jeho stability

SL4A: Financování v oblasti proměny obsahu a způsobu vzdělávání

SL4B: Financování v oblasti snižování nerovností

SL4C: Financování v oblasti podpory učitelů

SL4D: Financování v oblasti řízení

6. STRATEGICKÉ CÍLE (SC)

6.1. SC1: ZAMĚŘIT VZDĚLÁVÁNÍ VÍCE NA ZÍSKÁNÍ KOMPETENCÍ POTŘEBNÝCH PRO AKTIVNÍ OBČANSKÝ, PROFESNÍ I OSOBNÍ ŽIVOT

6.1.1 Základní vymezení

Rychlost sociálních, kulturních a environmentálních změn je bezprecedentní, přičemž se dá očekávat, že jejich rychlost se bude dále zvyšovat (OECD, 2018). Nejpatrnější jsou tyto změny na trhu práce. Zatímco rutinní činnosti jsou stále více automatizovány a postupně zanikají, poptávka po kvalifikovaných pracovnících stále roste (Brynjolfsson, McAfee 2015). Lze očekávat, že v příštích desetiletích dojde k proměně povolání a mnozí dnešní studenti budou pracovat v pozicích a profesích, které dnes ještě neexistují. Nejvíce přitom roste nabídka pracovních pozic, založených na nerutinních analytických a interpersonálních činnostech (Autor, Price, 2013).

Méně viditelné, ale neméně zásadní, jsou změny, ke kterým dochází v oblasti politické a společenské. Mezi ně patří pokles důvěry v politické instituce a ochoty občansky se angažovat, nárůst populismu a dezinformací, růst společenských nerovností, vznik neliberálních demokracií a mnohé další. Konečně k zásadním změnám dochází v i osobním a rodinném životě. Na jedné straně sice dochází k bezprecedentnímu růstu životní úrovně, na straně druhé prudce roste počet duševních onemocnění. Z hlediska vzdělávání je důležitým aspektem i neustálé zahlcení informacemi (Levitin, 2014).

Tyto a mnohé další trendy staví před nás nové výzvy, výrazně odlišné od dvacátého století. Aby dnešní žáci a studenti byli schopni na všechny tyto výzvy reagovat, musejí být schopni poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty získané ve škole i mimo školu skutečně aplikovat a využívat. Z tohoto důvodu dochází ve vzdělávání ke zvýšení důrazu na rozvoj gramotností a kompetencí, na úkor předávání informací a znalostí. S výše uvedeným souvisí nutná potřeba proměny obsahu a způsobu vzdělávání na všech vzdělávacích stupních. Toto téma bylo ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020 opomenuto, což přispělo například k nejasnostem ohledně toho, jakým způsobem upravovat kurikulum, nebo jaká očekávání máme od jednotlivých vzdělávacích stupňů a co si vlastně žáci a studenti mají ze vzdělávání odnést. Strategie 2030+ by se k otázce obsahu a způsobu vzdělávání měla postavit čelem a srozumitelně vymezit hlavní směřování v této oblasti. Diskuse v rámci přípravy tohoto dokumentu ovšem ukázaly na celou řadu nejasností i odlišných názorů.

Vysoká míra nejednotnosti, která komplikuje vzájemné porozumění, panuje již v samotné otázce terminologie. To se ukázalo například i při zavádění RVP. Cílem tohoto není a nemůže být odborné pojednání o těchto pojmech, nicméně je potřeba si aspoň v základních rysech ujasnit, jak tyto pojmy vnímáme. Pojmy jako kompetence, gramotnost, dovednost atd. jsou různými autory vymezovány různě. Někdy jsou používány jako synonyma, někdy se mezi nimi rozlišuje. Existují různé typologie kompetencí a gramotností, které slouží různým účelům a vycházejí z různých východisek (viz podkladový materiál „Představení vybraných kompetenčních modelů pro účely přípravy SC1“). Nelze tedy říci, že nějaká typologie je z podstaty lepší a horší. V současné době navíc dochází k několika důležitým aktivitám (například v rámci OECD), které se snaží pojetí kompetencí zpřesnit a zároveň nastavit obecně přijímaný normativní a konceptuální rámec pro vymezení klíčových kompetencí.

Přestože, jak řečeno, v pojmech neexistuje shoda, lze říci, že jak pojem kompetence, tak pojem gramotnost označují schopnost využívat získané poznatky a dovednosti v různých kontextech a při řešení různých problémů. Pojem kompetence je zpravidla vnímán poněkud obecněji než gramotnost. Gramotnosti (čtenářská, numerická, přírodovědná) mají zpravidla přímější vazbu na předmětovou strukturu (tj. jsou více svázané s konkrétními předměty). Oproti tomu kompetence (zejména ve spojení klíčové kompetence) jsou často explicitně považovány za nadoborové (viz Box 1).

Důraz na získání klíčových kompetencí položila již Bílá kniha v roce 2001 a následně i RVP pro základní vzdělávání ustavil klíčové kompetence jako cíl vzdělávání. V posledních přibližně deseti letech se také čím

BOX 1

GRAMOTNOST. Spočívá ve schopnosti žáka či studenta uplatnit získané vědomosti, dovednosti, postoje a hodnoty vázané na konkrétní vzdělávací obsahy při řešení nejrůznějších úloh a životních situací. ... Rozvíjením gramotností učitel přibližuje vzdělávání problémům a situacím reálného světa, se kterými se žák potýká či se v životě pravděpodobně bude potýkat. (NÚV, nedat., s. 2)

KLÍČOVÉ KOMPETENCE. Klíčové kompetence představují souhrn vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění každého člena společnosti ... Klíčové kompetence nestojí vedle sebe izolovaně, různými způsoby se prolínají, jsou multifunkční, mají nadpředmětovou podobu a lze je získat vždy jen jako výsledek celkového procesu vzdělávání. Proto k jejich utváření a rozvíjení musí směřovat a přispívat veškerý vzdělávací obsah i aktivity a činnosti, které ve škole probíhají. (NÚV, 2017, s. 10; pro srov. ČŠI, 2018b)

dál více využívá pojem gramotností, včetně jejich ověřování ČŠI. Přes všechny tyto změny se ovšem ani klíčové kompetence ani gramotnosti nestaly pevnou součástí každodenního vzdělávání, ani jeho hodnocení. To má svoje objektivní příčiny (obsahová naddimenzování učiva, která nedává prostor pro rozvoj kompetencí), tak i subjektivní (stále rozšířená představa o školství jako o předávání informací a znalostí).

6.1.2 Zdůvodnění

V diskusích i při rešerši literatury se ukázalo, že v otázce obsahu vzdělávání existuje celá řada různorodých názorů. Nicméně v některých ohledech existuje rozsáhlá shoda. Za prvé, žáci a studenti jsou přetěžováni informacemi. Probírané učivo, na všech stupních, je příliš široké a obsahuje celou řadu zbytečných poznatků a informací. Učitelé nestíhají povinné učivo procvičit a žáci nemají dostatečný prostor si probrané poznatky osvojit a aplikovat v reálných situacích. Existuje navíc snaha učivo dále doplňovat. To ovšem vede k tomu, že žáci a studenti nezvládnou probírané látky skutečně porozumět. Je zjevné, že výrazná redukce probíraného učiva je nutná⁷. Je přitom třeba podotknout, že v platných rámcových vzdělávacích programech jsou závazné pouze očekávané výstupy, nikoli učivo. Ačkoli revize a částečná redukce těchto očekávaných výstupů je namístě (viz SL1), přetíženost obsahem vzniká především ve školních vzdělávacích programech a používaných učebních materiálech (viz ilustrativní box níže).

BOX 2

Pro ilustraci 1: Citace z několika nedávno vydaných pracovních sešitů a učebnic pro základní školu, podle kterých se skutečně učí.

“Rozhodni o správnosti tvrzení, zakroužkuj svou volbu a z písmen sestav tajenku:

- Alkeny obsahují ve svých molekulách dvojnou vazbu.
- Propan patří mezi alkeny. ...

Roztříd' následující látky na alkanly, alkeny a alkyny: ...” (*Pracovní sešit pro 9. ročník ZŠ*)

“Najdi chyby a oprav je: Ve 2. polovině 15. století vládl v Anglii dynastie Plantagenetů. Král Jindřich VIII. byl ženatý se španělskou princeznou, ale jelikož s ní měl jen syna, chtěl se s ní nechat rozvést. ...” (*Pracovní sešit pro 7. ročník ZŠ*)

“Do jednotlivých rámečků zapiš, který zástupce stejnořídlých je popisován:

- Nejhluchnější hmyz, který dokáže vyluzovat zvuky o frekvenci až 120 decibelů, což odpovídá např. startujícímu letadlu.
- Larvy tohoto hmyzu se při sání rostlinných šťáv obalují chomáčkem pěny na ochranu proti vysychání a predátorům. ...” (*Pracovní sešit pro 6. ročník ZŠ*)

⁷ Existují výzkumy, které dokazují, že pokud s informací aktivně nepracujeme minimálně šestkrát, uloží se pouze do krátkodobé paměti a brzy je zapomenuta (např. Yang et al., 2016).

“Publius Vergilius Maro (70–19 př. n. l.). Římský básník, je autorem díla *Bucolica*, idyla z venkovského pastýřského prostředí. V pozdější tvorbě se věnuje tématům podporujícím sebevědomí římského národa.” (*Učebnice literatury pro 7. ročník ZŠ*)

“Které ze slov přeneslo svůj význam metonymicky? a) oko, b) ručička, c) segedín. Metafora je přenášení slovního významu na základě a) vnitřní souvislosti, b) vnější podobnosti, c) vnější podobnosti nebo vnitřní souvislosti” (*Pracovní sešit pro 8. ročník ZŠ*)

Zdroj: Macháček. Martin. 2019. Návrh strategie základního vzdělávání. Podklad pro S2030+

Za druhé, ačkoli klíčové kompetence jsou deklarovány jako cíl, nestaly se pevnou součástí průběhu vzdělávání, a především ne jeho hodnocení. Například povinné výstupy v RVP ZV jsou založeny na osvojení oborového učiva, stejně jako klíčové přijímací zkoušky na SŠ a státní maturity: „Jedním z častých problémů, které souvisejí s naplňováním (závazného) kurikula v českých základních školách, je rezignace na rozvoj KK u žáků. Ve výuce jsou KK často buď zcela opomíjeny, nebo jsou rozvíjeny většinou nezáměrně či intuitivně. Často, pokud jsou KK u žáků rozvíjeny, není jejich rozvoj nijak reflektován, hodnocen. Pro KK neexistují, na rozdíl od ostatních prvků kurikula základního vzdělávání, obecně dostupné nástroje hodnocení. Hodnocení dosahování KK u žáků je v pravomoci jednotlivých škol, ovšem reálně jen málo škol věnuje hodnocení KK pozornost.“ (ČŠI, 2018a, s. 9) Hodnocení vzdělávacích výsledků se pak zpravidla zaměřuje na dobře měřitelné výstupy v podobě znalostí, nikoli na rozvoj gramotností a kompetencí.

Za třetí, vzdělávání se do značné míry stále zaměřuje na probrání širě učiva, nikoli na jeho porozumění a následnou aplikaci. Nestačí ovšem jen znát pojmy a mít informace, ale je potřeba si je zařadit do trvalejší mentální struktury a být schopen s nimi pracovat a aplikovat je v různých kontextech, při řešení různých problémů. Z toho vyplývá, že je potřeba vést učitele a akademické pracovníky k tomu, aby žáci a studenti probíranému učivu skutečně rozuměli a uměli ho aplikovat v různých kontextech. Jak ovšem ukazují závěry ČŠI, v hodinách se málo objevují náročnější úkoly (hlubší analýza textu, rozbor struktury textu, převyprávění textu, malá složka kritického uvažování, zobecnění). Zároveň také převládají testy a úlohy, které vyžadují pamětní reprodukci. Učitelé a akademičtí pracovníci pak často upřednostňují obsahovou znalost předmětů a stále převažuje frontální způsob výuky. Většinou chybí aktivní přístup žáků a studentů. Žáci a studenti jsou málo vedeni k samostatnému objevování nových poznatků a kreativitě (ČŠI, 2018b, s. 64–65). Taktéž šetření TALIS ukázalo, že postupy aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy jsou v ČR méně rozšířené (ČŠI, 2019b, s. 9). V důsledku toho dochází k tomu, že čeští žáci zpravidla dosahují dobrých výsledků zejména v lehčích úlohách, které nevyžadují kritické uvažování nad informacemi v textu a zobecňování. V důsledku toho dochází k tomu, že čeští žáci zpravidla dosahují v mezinárodních šetřeních dobrých výsledků zejména v kognitivně méně náročných úlohách a nejsou schopni řešit ty složitější (ČŠI, 2018b).

Za čtvrté, v současné chvíli existuje poměrně značná míra nejasnosti z hlediska předpokládaného obsahu i rozsahu učiva, které má žák či student zvládnout. Existují RVP, ŠVP, učební plány na jednotlivých školách, různé druhy učebnic, testování gramotností ČŠI a nastavení inspekční činnosti, testování CZVV atd. Je vhodné pracovat i nadále s kompetencemi a gramotnostmi jako důležitým konceptem pro práci učitele a akademického pracovníka, ale je třeba mu lépe pomoci s provázáním tohoto konceptu s reálnou výukou a probíraným obsahem. Jak dokládá podkladová studie NÚV, ŠVP často vznikaly jako objemné dokumenty, kterým nikdo nerozuměl a na mnohých školách nedochází k rozvoji klíčových kompetencí právě v důsledku nepochopení tohoto konceptu (NÚV, 2019a, s. 2). V praxi to často znamená, že na reálnou výuku má největší vliv způsob testování, nikoli očekávané kompetence. Je tedy potřeba dát do souladu předpokládaný a reálně testovaný obsah vzdělávání, sjednotit požadavky v různých dokumentech a zvýšit vzájemné porozumění ohledně očekávaných výstupů.

6.1.3 Specifické cíle

Výše uvedené je možné rozvést do pěti konkrétnějších cílů:

SC1_A. Zvýšit úroveň klíčových kompetencí a gramotností žáků, studentů a občanů.

SC1_B. Dosáhnout vysoké míry shody o důležitosti kompetenčního přístupu, včetně vzájemné shody ve významu jednotlivých kompetencí a gramotností.

- SC1_C.** Zvolit a udržovat vhodný kompetenční rámec, zpřesnit očekávané výstupy v uzlových bodech a provázat kompetenční rámec s očekávanými výstupy.
- SC1_D.** Sladit požadavky na obsah vzdělávání se způsobem jeho ověřování a výrazně zlepšit schopnost vyhodnocovat dosažené kompetence a gramotnosti.
- SC1_E.** Proměnit způsob a strukturu vzdělávací nabídky tak, aby došlo k maximálnímu rozvoji kompetencí a dovedností.

Primárním cílem, od kterého se odvozují všechny ostatní, je zvýšení úrovně klíčových kompetencí a gramotností žáků, studentů a občanů (SC1_A). Tento cíl je nadresortní a nelze jej plně naplnit jen prostřednictvím školního vzdělávání. Je potřeba si uvědomit, že gramotnosti a zejména pak kompetence jsou vytvářeny nejen ve školním prostředí a nemají jednoznačnou vazbu na kurikulum. Školy by nicméně měly mít kompetence a gramotnosti jako nejvyšší cíl a snažit se přispět k jejich rozvoji. Školy přitom nepřispívají k formování kompetencí a gramotností „jen“ skrze učivo. Například k osvojení kompetencí pro aktivní občanský život bude možná důležitější než učivo zažívat školní komunitu jako „demokratické společenství rovnoprávných partnerů“, pro kompetence v oblastech trvale udržitelného rozvoje společnosti a osobního zdraví zase mohou být významnější „činnosti v přírodním prostředí“, a vedle vyučování najde své místo i „rehabilitace hry“ (Pabian, 2019).

Druhým, již specifitějším cílem, je dosažení široké shody na tom, že rozvoj kompetencí a gramotností je jedním z hlavních cílů vzdělávání (SCL1_B). Nemalá část pedagogické veřejnosti považuje kompetenční pojetí po jeho zavedení za „new speak“ znevažující znalosti jako základ výuky a jsou k celému konceptu rezervovaní převážně vlivem problémů při původní implementaci (viz podklad Představení vybraných kompetenčních modelů pro účely přípravy SC1). Pokud si ovšem kompetenční pojetí vzdělávání nevezmou učitelé a ředitelé za své a nepromítnou jej nejen do obsahu vzdělávání, ale také do svých výukových metod, je jakákoli formální úprava kurikulárních dokumentů zbytečná. Aby se tak stalo, je nezbytné srozumitelně vysvětlit důležitost a princip kompetenčního přístupu. S tím souvisí nutnost vysvětlit, že kompetenční přístup jednak není nic nového a jednak neznamená zanedbání obsahu konkrétního vyučovacího předmětu. Tedy například, že rozvoj matematické gramotnosti ve fyzice není na úkor fyziky, ale naopak, pokud se dělá správně,lepší výsledky žáků ve fyzice⁸. Je potřeba si neustále uvědomovat (a zároveň to i vysvětlovat všem aktérům), že širší kompetence a dovednosti (například tvořivost nebo kritické myšlení) nestojí v opozici k poznatkům a informacím. Naopak: širší kompetence jsou založeny na dobrém porozumění a zvládnutí konkrétního obsahu (zároveň ovšem toho obsahu nemůže být příliš – viz SL1A). Pro lepší přijetí kompetenčního přístupu je vhodné publikovat a šířit konkrétní příklady dobré praxe.

Třetím cílem je zvolení vhodného kompetenčního rámce, zpřesnění očekávaných výstupů v uzlových bodech a provázání jej s očekávaným výstupy i učivem (SCL1_C). Je vhodné připomenout, že neexistuje jediný vhodný přístup k vymezení kompetenčního rámce (viz výše; viz také podklad Představení vybraných kompetenčních modelů pro účely přípravy SC1). V této souvislosti považujeme za užitečné vyjít primárně z vymezení klíčových kompetencí v současných RVP a případně provázat s ostatními kompetenčními rámci, zejména klíčovými kompetencemi pro celoživotní učení, vymezenými v Doporučení Evropské Rady a kompetencemi vymezenými v rámci projektu DeSeCo. Ačkoli vymezení kompetencí v RVP je poměrně arbitrární a může být oprávněně kritizováno, je již více než 10 let pevnou součástí národního kurikula. Dle názoru pracovní skupiny by vymezení kompetencí mělo být především snadno srozumitelné pro učitele a mělo by vycházet z potřeb pedagogické praxe. Ať tak či onak, zpřesnění a aktualizace kompetenčního rámce je nezbytné, neboť od doby jeho vzniku se situace do jisté míry změnila⁹.

V návaznosti na úpravu kompetenčního rámce by pak měly být stanoveny kompetenčně vymezené profily pro jednotlivé uzlové body vzdělávání. V rámci prací na SC1 se pracovní skupina zabývala i pokusným stanovením očekávaných kompetencí pro jednotlivé stupně vzdělávání. Výsledek této práce je uveden v příloze. Je potřeba upozornit, že kvalitní zpracování takového úkolu překračuje možnosti pracovní skupiny. Je potřeba jej tedy brát pouze jako inspiraci k další diskusi. Při zpracování jsme vycházeli z upraveného a zjednodušeného vymezení kompetencí v evropském rámci klíčových kompetencí pro celoživotní učení,

⁸ NÚV. (nedat.) Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, s. 2.

⁹ Na základě proběhlých diskusí v rámci přípravy dokumentu lze například argumentovat, že se zvýšila důležitost těchto kompetencí: schopnost (a ochota) učit se po celý život; orientovat se ve velkém množství informací, umět s nimi pracovat a aplikovat je; flexibilita, aktivita, schopnost a ochota se přizpůsobovat změnám, odolnost vůči změnám atd.

a to převážně z metodologických (procesuálních) důvodů: kompetence jsou zde vymezeny relativně podrobně a lépe se tak s nimi pracuje. Zároveň nevidíme žádný problém v jejich opětovném převedení pod rámec klíčových kompetencí, vymezených v RVP.

Při zpřesnění kompetenčního rámce a vymezení očekávaných kompetencí je nezbytné najít vhodnou rovnováhu mezi náročností a realističností. Je třeba se vyhnout přílišnému optimismu (jako se tomu stalo v některých jiných státech), kde byly sice stanoveny odvážné cíle ve formě různých průřezových kompetencí, které ale nebyly realizovány (a pravděpodobně je ani zcela realizovat nešlo). Jako optimální se tedy jeví změna, která bude odvážná i dostatečně specifická, tedy taková, která bude stanovovat náročné, ale zároveň realistické a specifické cíle (Dvořák et al., 2018, s. 16).

Čtvrtým cílem, který úzce souvisí s předchozím je sladit požadavky na obsah vzdělávání se způsobem jeho ověřování a výrazně zlepšit schopnost vyhodnocovat dosažené kompetence a gramotnosti (SC1_D). Tento cíl je již značně instrumentální a lze jej tak považovat i za prostředek k dosažení cíle SC1_A (viz také SL1A). Důvod, proč jej uvádíme jako cíl je, že si nedokážeme představit, že beze změny ověřování znalostí, dovedností, postojů a schopností lze hlavní cíl SC1_A naplnit. Pokud se přijímací zkoušky na střední školy, maturitní zkoušky i přijímací zkoušky na vysoké školy nezaměří více na ověřování gramotností a klíčových kompetencí, nelze realisticky očekávat, že dojde k reálné změně ve školách, neboť žáci a studenti budou logicky od školy očekávat to, co jim pomůže v postupu na preferovanou školu. S tím souvisí i nutná redukce obsahu a celková revize RVP na středních a základních školách, ale i výukových programů na školách vysokých (viz také SL1A, SL1B).

Konečně pátým cílem je zaměřit výuku více na rozvoj kompetencí a gramotností (SC1_E). Důvod, proč tento cíl uvádíme samostatně je, že považujeme za nezbytné, aby se v rámci realizace strategie neskončilo pouze u vymezení kompetenčního modelu a profilu absolventů. Je třeba dosáhnout toho, aby se skutečně proměnil způsob vzdělávání tak, aby žáci a studenti mohli maximálně dosahovat svého potenciálu a každá škola dbala na přiměřený a vyvážený rozvoj všech kompetencí a gramotností. To bude často znamenat i proměnu výukových metod a jejich vyšší individualizaci dle potřeb jednotlivých žáků a studentů, a to jak žáků s nějakým typem znevýhodnění, tak žáků a studentů nadaných. Kromě výukových metod bude potřeba přizpůsobit a proměnit strukturu vzdělávací nabídky. To znamená, mimo jiné, zajištění lepší návaznosti a provázanosti mezi jednotlivými vzdělávacími stupni. Znamená to také vyšší míru propojení formálního a neformálního vzdělávání. Dnešní žáci a studenti budou muset rozvíjet své všeobecné, tak i odborné dovednosti po celý život. Z tohoto důvodu je třeba podporovat flexibilní cesty celoživotního učení, umožňující učící se osobě do něj kdykoli vstoupit, doplnit si potřebné/chtěné dovednosti a případně je získat v celostátně platném systému. Získané kvalifikace by měly mít charakter stavebnice, měly by být přenosné a digitální.

6.2. SC2: SNÍŽIT NEROVNOSTI V PŘÍSTUPU KE KVALITNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ A UMOŽNIT MAXIMÁLNÍ ROZVOJ POTENCIÁLU ŽÁKŮ A STUDENTŮ

6.2.1 Základní vymezení

Jedním z největších a stále zhoršujících se problémů, s nímž se český vzdělávací systém potýká, jsou výrazné nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělání. Kvůli vysoké diferenciaci kvality školství mezi regiony i v rámci regionů a výrazné závislosti výsledků žáků na rodinném původu je úspěch ve vzdělávání a další životní šance z něj vyplývající do velké míry určen tím, v jaké obci a v jaké rodině se dítě narodí. Takový stav přitom v jiných evropských zemích srovnatelné ekonomické kondice (vč. Polska, Estonska) není běžný. Naopak, nerovnosti v českém vzdělávání patří mezi nejhorší v rámci členských zemí OECD.

Jedním z cílů Strategie 2030+ je tak zaručit spravedlivé šance dosáhnout na kvalitní vzdělání všem dětem v ČR, zlepšit kvalitu zaostávajících částí vzdělávací soustavy a maximálně rozvinout potenciál všech žáků vstupujících do vzdělávání. Tento cíl byl obsažen již ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020, ale bohužel se ho podařilo plnit jen z malé části.

6.2.2 Zdůvodnění

Mezi konkrétní problémy českého vzdělávání v tomto ohledu patří mimo jiné¹⁰: (pořadí je dáno bez ohledu na důležitost či prioritizaci):

- narůstající počet žáků, kteří ukončí vzdělávání bez úspěšně dokončené střední školy (early leavers),
- relativně vysoký počet žáků, kteří na konci ZŠ dosahují velmi nízké úrovně základních typů gramotnosti, a vysoké zastoupení těchto žáků v některých regionech (Karlovarský kraj – KV, Ústecký kraj – ÚST),
- výrazné nerovnosti v kvalitě škol – a to v podobě regionálních nerovností i nerovností uvnitř regionů – které do velké míry determinují individuální vzdělávací výsledky a vedou k omezení rovnosti šancí na dosažení kvalitního vzdělání,
- velká závislost výsledků vzdělávání na socioekonomickém a kulturním statusu rodiny žáka a závislost vzdělanostních drah na rodičovských aspiracích.
- Nedostatečný prostor pro rozvoj talentů v rámci standardních ZŠ, který nevede k rozvoji jejich potenciálu, a posiluje tendence k diferenciaci školní soustavy (výběrové školy, víceletá gymnázia).
- nedostatečná účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání a omezená schopnost vzdělávací soustavy a souvisejících sociálních služeb reagovat na rizikové faktory na straně rodiny (chudoba, stres, nekvalitní a nestabilní bydlení, rozpady rodin apod.),
- pokračující existence segregovaných škol s většinou či více než třetinou zastoupení romských žáků, která většinou není zdůvodnitelná prostorovým vyloučením lokalit (Ombudsman, 2018),
- nedostatečně řešený problém školních absencí jako jeden z důležitých faktorů školní neúspěšnosti v základním školství i na střední škole (neúspěšnost u maturit),
- nerovnosti v uplatnitelnosti žáků podle typu studované střední školy (nízká uplatnitelnost absolventů z některých oborů ukončených výučním listem zejména v době ekonomické krize či stagnace),
- vysoká neúspěšnost studentů ze středního odborného školství v terciárním školství a studentů závislých na práci při škole v terciárním vzdělávání,
- nižší pociťované aspirace žáků, pocitu smysluplnosti studia a příslušnosti ke škole (sense of belonging), které zejména na druhém stupni ZŠ silněji závisejí na socioekonomickém původu žáků ve škole.

Problém, na který upozorňujeme, nejsou dílčí nerovnosti ve výstupech vzdělávání, které reflektují rozdílné schopnosti a vnitřní motivaci žáků a studentů. Nerovnosti v českém vzdělávání mají díky diferenciaci kvality škol a velké závislosti výsledků na rodinném původu již v prvních stupních vzdělávání podobu nespravedlivých šancí.

Již v minulé dekádě se přitom objevila řada analýz, které doložily mnohostranné pozitivní dopady tzv. demokratizace školství a společného vzdělávání co největšího počtu žáků po co nejdelší dobu, viz např. srovnání výsledků „jednotného“ a raně selektujícího školství v osmi vyspělých zemích, které provedl Maurin (Maurin, 2007). Dokládá, že společné vzdělávání věkových kohort po celou dobu základní školní docházky a snaha vytvořit podmínky pro rovné šance nejen na vstupu do školy, ale i během školní docházky, není jen morálním principem liberálních společností. Má i pragmatické dopady – přináší silnější společenskou soudržnost, občanskou angažovanost i větší flexibilitu v další profesní kariéře.

Mezi negativní vedlejší důsledky rostoucích nerovností v českém vzdělávání patří to, že:

- Nerovnosti nejsou vedlejším důsledkem rostoucí kvality a tím rozptylu výsledků škol. Zejména výsledky žáků druhého stupně základního školství dlouhodobě spíše klesají (matematická a přírodovědná gramotnost) či jsou v mezinárodním kontextu podprůměrné (čtenářská gramotnost). Rostoucí nerovnosti při snižující se průměrné kvalitě jsou důsledkem stále vyššího zaostávání některých škol a regionů.
- To, že většina základních škol dosahuje v hlavních oblastech gramotnosti horších výsledků než je průměr OECD a zhruba čtvrtina výsledků velice substandardních¹¹ má negativní efekty, které dále posilují nerovnosti a problémy v českém školství:

¹⁰ Podrobněji viz analytická část 10.2.

¹¹ Těmito hranicemi myslíme úroveň gramotností pod úrovní 490 bodů PISA (podprůměr OECD) a 450 bodů PISA (substandardní výsledky na úrovni nejhorších evropských zemí či lepších rozvojových zemí).

- a) Je to argumentem vzdělanostně aspirujících rodičů pro vyhledávání alternativ v rámci veřejného školství či mimo něj a tedy zdrojem další diferenciaci a poklesu kvality v základních školách (Median 2019).
 - b) Diferenciaci škol podle socioekonomického a kulturního statusu rodičů vede k omezenému vzdělávacímu optimismu¹² části českých učitelů – tedy důvěře, že v prostředí s kumulací žáků s nižším statusem lze výsledky žáků ze znevýhodňujícího prostředí posilovat (viz Straková, Greger, Simonová, 2018).
 - c) Spolu s diferenciací kvality základního školství dochází podle některých analýz na druhém stupni také k poklesu motivovanosti žáků ze sociálně-ekonomicky nižší skupiny společnosti (Münich, Federovičová, 2014).
 - d) S nedostatkem vzdělávacího optimismu u části učitelů, nižší kvalitou některých škol a omezenou motivací žáků, může souviset fakt, že mezi hlavní důvody, proč se absolventi středního školství nehlásí na pedagogické fakulty, patří kromě nízkého platového ohodnocení i negativní představy o učitelské profesi a školství (Prokop a Dvořák, 2019).
- Velká nerovnost a předčasná selektivita v základním školství také omezuje efektivitu navazujících stupňů vzdělávání:
- a) z analýz PISA 2015 pro S2030+ vyplývá, že při kontrole socioekonomického statusu rodičů a výsledků v testech gramotností, mají výrazně nižší aspirace studovat vysokou školu děti, které nechodí na víceletá gymnázia (dále jen „VG“). Zejména u dětí v 50-75. percentilu gramotností vysokoškolské aspirace velmi závisí na tom, zda studují VG s apriorní vysokoškolskou ambicí, či chodí na základní školu s menšími aspiracemi dalších studií. Velké nerovnosti v základním školství tak vytvářejí z hlediska vzdělávacích předpokladů (gramotností) neefektivní „předvýběr“ pro vysoké školství.
 - b) ve středním školství se projevují ve zvyšujícím se – a regionálně velmi diferenciovaném – podílu neúspěšnosti u společné části maturitních zkoušek,¹³
 - c) v terciálním školství se projevují omezenou šancí, že do něj vstoupí kompetentní studenti s nízkým sociálně-ekonomickým statusem rodiny a vzděláním rodičů (Matějů a Večerník, 2015).
- Dlouhodobým společensky negativním důsledkem selektivity školství jsou:
- a) společenské uzavírání – výrazná homogenita socioekonomického původu studentů v rámci různých proudů středního školství vede ke koncentraci vzdělanostního kapitálu, sociálního kapitálu (společenské kontakty) a lidského kapitálu (ICT, jazykové aj. kompetence) jen do určitých částí české společnosti,
 - b) zvýšené náklady na sociální integraci nedostatečně či neadekvátně vzdělaných jedinců a hrozba reprodukce společenského postavení v další generaci.

6.2.3 Specifické cíle

Cíl snížení nerovností byl obsažen již ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Bohužel v něm často nebylo dosahováno významných pokroků – naopak závislost vzdělávacích výsledků na socioekonomickém zázemí rodiny a diferenciaci kvality ve školství se v ČR spíše zvyšuje (podrobněji viz kap. 9). Oproti předchozí strategii se také snažíme cíle stanovovat nejen pro ČR jako celek, ale i pro různé části vzdělávací soustavy, aby k naplňování cílů nemohlo docházet další diferenciací a posilováním nerovností.

Cíle v této kapitole se týkají výstupů vzdělávání – tedy nikoli opatření, které jsou zásadní a je nutné pro dosažení těchto cílů zavést. Pro dosažení těchto cílů budou využity nástroje v oblasti proměna obsahu a způsobu vzdělávání (strategická linie 1), podpora učitelů, ředitelů a pracovníků ve vzdělávání (strategická linie 2), zvýšení odborných kapacit, důvěry a komunikace aktérů vzdělávání (strategická linie 3) a navýšení a směřování financování k zajištění spravedlivých šancí ve vzdělávání (strategická linie 4).

¹² Termínem vzdělávací optimismus odkazujeme na anglický výraz „academic optimism“. Jde o učitelem pociťovaný potenciál dobře vzdělávat žáky a překonat socioekonomické faktory, které negativně ovlivňují výsledky jednotlivých žáků. Namísto zdůrazňování bezmoci tváří v tvář znevýhodňujícímu rodinnému prostředí se zaměřuje na možnosti školy a výuky. Tento optimismus má pozitivní dopad na výsledky žáků bez ohledu na jejich socioekonomické zázemí. V Česku ale závisí na celkovém socioekonomickém statusu třídy, což může omezovat posilování výsledků žáků (Straková, Greger, Simonová, 2018). Místo termínu „akademický optimismus“, který v češtině odkazuje spíše k akademické kariéře a rozvoji učitele, používáme více přiléhavější „vzdělávací optimismus“.

¹³ Neúspěšnost u maturit regionálně silně koreluje s kvalitou základního školství a podle zpráv ČŠI je jedním z hlavních problémů nízké počáteční dovednosti při vstupu do středního školství (ČŠI, 2018c).

Specifické cíle (SC), kterých by mělo dosáhnout české vzdělávání do roku 2030, jsme rozdělili do deseti oblastí.

- SC2_A.** Snížit počet žáků, kteří opouštějí vzdělávání předčasně, a vytvořit podmínky pro dosažení kvalifikace u osob, které jej předčasně opustili.
- SC2_B.** Snížit počet žáků, kteří dosahují velmi nízkých úrovní gramotností.
- SC2_C.** Posílit kvalitu vzdělávání v zoastávajících regionech a školách a tím snížit mezikrajové i vnitro-krajové diference kvality vzdělávací soustavy.
- SC2_D.** Zvýšit šance na úspěch ve vzdělávání bez ohledu na socioekonomické a rodinné zázemí žáka nebo zdravotní znevýhodnění
- SC2_E.** Posílit podporu rozvoje talentů v rámci standardních ZŠ mimo jiné proto, aby se oslabil tlak na vnější diferenci vzdělávací soustavy
- SC2_F.** Zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu, včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny.
- SC2_G.** Omezit rizika segregace ve školství.
- SC2_H.** Redukovat školní absence (včetně omluvených) jako faktor školní neúspěšnosti.
- SC2_I.** Snížit nerovnosti v uplatnitelnosti a občanských kompetencích absolventů středního stupně vzdělávání.
- SC2_J.** Zvýšit šance studentů ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v terciárním vzdělávání.
- SC2_K.** Posílit aspirace žáků a pocit smysluplnosti studia, jakožto rizikový faktor diference vzdělávacích drah a nerovností.

6.2.4 Návrh indikátorů k dílčím specifickým cílům SC2

K dílčím oblastem rovněž nabízíme návrh indikátorů, které mohou být využity při plánování aktivit k naplnění strategie i k evaluaci jejího naplnění. Účelem indikátorů je zaprvé vyjasnění charakteru a rozsahu cílů v SC2. Druhým účelem je návrh monitorovacího nástroje vzdělávací soustavy – respektive její části směřující k monitorování naplňování cílů v SC2.

Indikátory jsou v duchu zahraničních vzdělávacích strategií stanoveny jako optimální cíle. Lze předpokládat, že v některých oblastech nedojde do roku 2030 ke splnění všech indikátorů, ale opatření ve vzdělávacím systému do roku 2030 by měla být konstruována s cílem jejich naplnění.

Návrh indikátorů může být do finálního znění Strategie 2030+ optimalizován s ohledem na sledovatelnost apod., ale měl by zachovat přesné kvantitativní vymezení cílů směřujících k zlepšení výkonu slabších článků vzdělávací soustavy, snížení nerovností v přístupu ke kvalitnímu vzdělání a maximálního rozvoje potenciálu všech žáků bez ohledu na sociální a jiné zázemí.

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI A. Snížit počet žáků, kteří opouštějí vzdělávání předčasně.

- SC2_A_1.** Dojde k zastavení nárůstu a redukci tzv. early school leavers. Počet žáků, kteří nedokončí úspěšně střední stupeň vzdělávání, nepřekročí 5 % (v současnosti 6,7 % a stoupá).
- SC2_A_2.** Dojde ke snížení regionálních nerovností v předčasných odchodech ze vzdělávání. V žádném kraji zastoupení žáků, kteří nedosáhnou středního stupně vzdělávání, nepřekročí 10 %.
- SC_A_3.** Bude vytvořen systémového opatření ve spolupráci s MPSV a ÚP k podpoře vzniku flexibilních vzdělávacích cest umožňujících dodatečné dosažení kvalifikace většiny osob, které v roce 2020 až 2030 opustí vzdělání předčasně (bez dokončení střední školy).

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI B. Snížit počet žáků, kteří dosahují velmi nízkých úrovní gramotností.

- SC2_B_1.** Každý žák v ČR bude v 15 letech dosahovat minimálně základní funkční čtenářské a matematické gramotnosti.
- SC2_B_2** Zastoupení žáků, kteří v 15 letech dosahují velmi nízké matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti bude redukován ze současných 20–22 % na 10–15 % standardních v ekonomicky a socio-kulturně srovnatelných zemích.¹⁴

¹⁴ Vycházíme z úrovně below level 2 v PISA stejně jako Strategie 2020. Hranici 10-15 % jsme určili jako nejlepší výsledek z doby 2009-2012 v PISA.

SC2_B_3. Zastoupení žáků, kteří v 15 letech dosahují velmi nízké matematické, přírodovědné a čtenářské gramotnosti nepřesáhne v žádném kraji ČR 150 % národní úrovně.

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI C. Posílit kvalitu vzdělávání v zoastávajících regionech a školách a tím snížit mezikrajové i vnitrokrajové diferenciaci kvality vzdělávací soustavy.

SC2_C_1. Dojde ke zlepšení vzdělávacích výsledků na druhém stupni základních škol v krajích s nejhoršími vzdělávacími výsledky – v Karlovarském a Ústeckém kraji, a to na úroveň, která je vysvětlitelná nižším socioekonomickým statusem rodin a blíží se zbylým krajům s podprůměrnými výsledky. Tím budou redukovány mezikrajové nerovnosti mezi vzdělávacími výsledky absolventů základních škol, a to na standardní úroveň v ekonomicky a socio-kulturně srovnatelných zemích.¹⁵

SC2_C_2. Bude redukována extrémní diferenciaci kvality škol a její vliv na vzdělávací výsledky žáků a to ze současné vysoce nadstandardní úrovně na úroveň standardní v ekonomicky a socio-kulturně srovnatelných zemích.¹⁶ Snížení diferenciaci kvality proběhne zvýšením kvality škol, které vykazují horší výsledky ve vzdělávání žáků.

SC2_C_3. Bude zajištěno, že drtivá většina základních škol ČR a většina škol ve všech krajích připraví své absolventy (žáci 9. třídy) tak, aby škola v průměru dosahovali standardních výsledků čtenářské a matematické gramotnosti.¹⁷

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI D. Zvýšit šance na úspěch ve vzdělávání bez ohledu na socioekonomické a rodinné zázemí žáka a jiné znevýhodnění.

SC2_D_1. Bude výrazně redukována závislost vzdělávacích výsledků při ukončování základního vzdělávání na socioekonomickém původu žáka – a to opět na úroveň průměrnou v ekonomicky a sociokulturně srovnatelných zemích (metrikou je síla vztahu ESCS a výsledků vzdělávání).¹⁸ K tomu dojde zlepšením výsledků (naplněním potenciálu) studentů s nižším socioekonomickým a kulturním statusem rodin.

SC2_D_2. Dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) vzdělávaným v běžných školách, budou i nadále poskytována podpůrná opatření a bude zkvalitněno dosud nedostatečné systémové zajištění společného vzdělávání (nedostatek psychologů a speciálních pedagogů ve školách, nedostatečná příprava asistentů pedagoga, nedostatečné a regionálně nerovné kapacity ve školských poradenských zařízeních a specializované odborné péči a přílišná fragmentovanost a administrativní náročnost finanční podpory).

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI E. Posílit podporu rozvoje talentů v rámci standardních ZŠ mimo jiné proto, aby se oslabil tlak na vnější diferenciaci vzdělávací soustavy

SC2_E_3. Zastoupení žáků, kteří dosahují na konci ZŠ velmi vysoké úrovně čtenářské, přírodovědné a matematické gramotnosti (analogue PISA level 5+) se zvýší na úroveň standardní v socioekonomicky a kulturně srovnatelných zemích OECD, tedy na 10–15 % ve všech oblastech gramotnosti.¹⁹ Zvýšení bude dosaženo posílením výsledků a podpory talentů v hlavním vzdělávacím proudu (standardní základní školy).

SC2_E_4. Talentovaným (nadáním a mimořádně nadaným) žákům bude vyšším využíváním individuálních studijních plánů, typů výuky a dalších opatření umožněno dosahovat nadstandardních výsledků i v rámci škol hlavního vzdělávacího proudu. Tedy dojde ke zvýšení počtu základních škol, kde žáci dosahují vysoké úrovně čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti.

¹⁵ V Karlovarském a Ústeckém kraji by socioekonomickému a kulturnímu statusu (ESCS) rodin žáků odpovídaly na konci ZŠ průměrné výsledky okolo 465 – 480 bodů PISA v základních gramotnostech, ale průměrné výsledky škol v krajích jsou pouze okolo 440 až 460 bodů. Rodinný status dnes v testech PISA vysvětluje jen přes 40 % rozdílů v celkových výsledcích krajů. Existuje tak velký potenciál pro snížení krajových nerovností zlepšením kvality vzdělávací soustavy.

¹⁶ Navštěvovaná škola dnes např. v testech PISA vysvětluje 40–45 % rozptylu výsledků v jednotlivých gramotnostech, ačkoli v průměru OECD je to okolo 30 %.

¹⁷ Pásmo odpovídající 450+ PISA či analogická úroveň v jiných metrikách realizovaných v šetřeních ČŠI.

¹⁸ V PISA 2015 dosahuje korelace mezi matematickou a čtenářskou gramotností a ESCS u žáků 9. ročníků hodnot okolo $r=0,46$ respektive 0,43. V ekonomicky a sociokulturně srovnatelných zemích (Slovensko, Polsko, Maďarsko, Rakousko, Estonsko, Lotyšsko, Slovinsko) je to jen $r=0,33$ respektive 0,3.

¹⁹ V současné době těchto hodnot dosahuje ČR pouze v matematické gramotnosti, ačkoli země jako Polsko, Estonsko, Slovinsko tyto hodnoty dosahují či se jim blíží i v ostatních oblastech gramotnosti.

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI F. Zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňující prostředí na předškolním vzdělávání a jako prevenci možného školního neúspěchu včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny.

SC2_F_1. Dojde k posílení předškolního vzdělávání dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, a to nejpozději ve věku od 4 let, protože účast dětí na předškolním vzdělávání má prokazatelný pozitivní vliv při dvou a více letech. Podíl předškolní docházky dětí ze skupin ohrožených sociálním vyloučením (obce s SVL a strukturálně zaostalé regiony, nízké vzdělání či pracovní popř. sociálně-prostorové vyloučení rodičů atd.) dosáhne 90 % ve věku 4 let.²⁰

SC2_F_2. V regionech a obcích s vyšším zastoupením dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí bude pro všechny rodiče z těchto rodin přístupné předškolní vzdělávání ve věku od 3 let zabezpečené veřejnými či nevládními organizacemi a budou odstraněny ekonomické a jiné závažné bariéry v přístupu (vysoké náklady na obědy, dojezdy, apod.).

SC2_F_3. Díky meziresortní spolupráci dojde k naplnění cíle 100% účasti v posledním povinném roce předškolního vzdělávání u dětí ze skupin ohrožených sociálním vyloučením (obce s SVL a strukturálně zaostalé regiony, nízké vzdělání či pracovní popř. sociálně-prostorové vyloučení rodičů).

SC2_F_4. Dojde k posílení kapacit a nástrojů, kterými školy mohou včas reagovat a redukovat dopad rizikových faktorů v rodinném prostředí dětí a žáků (rozpad rodiny, nekvalitní a nestabilní bydlení, chudoba a stres s ní spojený, domácí násilí apod.) – tím máme na mysli jak služby školních psychologů, bezplatného doučování, asistencí a zajištění prostor k pomoci s vypracováním domácích úkolů, tak posílení meziresortní spolupráce – propojení vzdělávání se sociálními a zdravotnickými službami a péčí o duševní zdraví. K rozšíření těchto kapacit dojde zejména v chudých regionech a ve školách, které vzdělávají více než čtvrtinu dětí a žáků s nízkým socio-ekonomickým statutem.

SC2F_5. V rámci předškolního vzdělávání dostanou všechny děti z rodin hovořících jiným mateřským jazykem než češtinou podporu v doplnění jazykových znalostí potřebných pro začlenění do základního školství.

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI G. Omezit rizika segregace ve školství

SC2_G_1. Bude zajištěno, aby v základním školství nedocházelo k segregaci žáků podle kritérií etnicity. Tedy bude redukován počet základních škol s výrazným zastoupením romských žáků v místech, kde to není vynuceno prostorovou segregací a výrazným zastoupením v dané lokalitě. Cílovou hodnotou je redukce počtu segregovaných škol zhruba na polovinu dnešního stavu – tedy maximálně 35 s převahou romských dětí (dnes 70) a maximálně 75 s více než třetinovým zastoupením romských žáků (dnes 147).²¹

SC_G_2. Dojde ke snížení počtu romských dětí, které chodí do speciálních škol a škol dle §16 odst. 9 na hodnoty, které jsou vysvětlitelné vyšší šancí na výskyt mentálních poruch v romské a sociálně vyloučené populaci. To znamená pokles ze současných 12 až 13 % romských dětí chodících do speciálních škol a škol dle §16 odst. 9²² na zhruba 3 až 4 % nastupujících na tyto školy v roce 2030.²³

SC_G_4. Dojde k začlenění dětí z rodin s původem mimo ČR a rodin hovořících převážně jiným než českým jazykem do standardního proudu základního školství a bude vytvořena dostatečná podpora k zajištění tohoto cíle (jazyková příprava).

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI H. Redukovat školní absence (včetně omluvených) jako faktor školní neúspěšnosti.

SC2_H_1. Bude redukován rozsah školních absencí v základním vzdělávání, které souvisí s opakováním ročníků a neúspěšností ve vzdělávání, tak aby na žádné základní škole dlouhodobě nepřesahoval celkové průměrné hodnoty okolo 15 % zameškaných hodin.

²⁰ Strategie 2020 stanovovala hodnotu 95 % na celou ČR, to však lze reálně naplnit 99 % docházkou u majoritní populace a velmi omezenou u sociálně znevýhodněné. Navíc nebylo zcela zřejmé, že jde o docházku ve věku 4 roky (či až 5+).

²¹ Statistiky vychází ze zprávy Ombudsmana z roku 2019. Dostupné z: <http://bit.do/feFrG>.

²² Rovněž dostupné z: <http://bit.do/feFrG>.

²³ Tento poměr odpovídá zhruba 3krát vyšší šanci na mentální poruchy mezi dětmi z romských rodin, k nimž dospěly některé zahraniční studie jako SCHEME (Lee et al., 2014).

SC2_H_2. Bude redukován rozsah školních absencí v rámci středního vzdělávání, jakožto faktoru neúspěšnosti u společné části maturitní zkoušky, aby na žádné škole dlouhodobě nepřesahoval hodnotu 20 % u maturitních předmětů.²⁴

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI I. Snížit nerovnosti v uplatnitelnosti a občanských kompetencích absolventů středního stupně vzdělávání.

SC2_I_1. Specifická míra nezaměstnanosti u mladých lidí ve věku 15-24 let se udrží na úrovni let 2015-2019 a v horním tercilu států EU, tedy pod 11 %.²⁵

SC2_I_2. Specifická míra nezaměstnanosti u mladých lidí ve věku 15-24 let v žádném kraji ČR nebude přesahovat 150 % specifické míry nezaměstnanosti mladých lidí v celé ČR.²⁶

SC2_I_3. Dojde k posílení kvality výuky v oborech středních škol ukončených výučním listem i oborech středních škol ukončených maturitní zkouškou, jejichž absolventi trpí nejhorší uplatnitelností na trhu práce. Dílčí obory středního vzdělávání nebudou vytvářet absolventy s nezaměstnaností, která více než dvojnásobně překračuje nezaměstnanost absolventů středního stupně vzdělání ve zbytku vzdělávací soustavy.

SC2_I_4. Bude posílena kvalita všeobecného vzdělávání (není myšleno humanitního) i na středních odborných školách (typicky obory E, H, M a L), tak aby se zvýšila prostupnost mezi dílčími obory středních škol, omezila se koncentrace nízké úrovně vzdělanostního, sociálního a lidského kapitálu v částech populace a zvýšily se předpoklady pro studium části žáků těchto škol na vysokých školách.

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI J. Zvýšit šance studentů ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v terciárním vzdělávání

SC2_J_1. Podíl osob ve věku 30-34 let, které dosáhly terciárního vzdělání, bude v každém kraji ČR minimálně 20 %. Dojde ke snížení vzdělanostní diferenciace regionů.

SC2_J_2. Bude snížena studijní neúspěšnost studentů vysokých škol přicházejících ze středních odborných škol na maximálně 25 % u studentů přicházejících z oborů kategorie M (nyní 30 %) a 35 % u studentů přicházejících z oborů kategorie L (nyní 48 %).²⁷

SC2_J_3. Bude snížena vysoká míra závislosti studentů vysokých škol na vlastních příjmech získaných prací v průběhu semestru.

Indikátory ke SPECIFICKÉMU CÍLI K. Posílit aspirace studentů a pocit smysluplnosti studia, jakožto rizikový faktor diferenciace vzdělanostních drah a nerovností.

SC2_K_1. Dojde ke zvýšení nízké pociťované smysluplnosti návštěvy školy a příslušnosti ke škole zejména na druhém stupni základních škol, a to na standard, který je běžný v socioekonomicky a kulturně srovnatelných zemích OECD.

SC1_K_2. Dojde k omezení závislosti pociťované smysluplnosti školy, příslušnosti ke škole na socioekonomickém statusu rodin žáků a studované školy. Ke snížení nerovností dojde posílením v částech vzdělávací soustavy a regionech, které v současnosti v těchto aspektech zaostávají.

SC2_K_3. Budou redukovány vysoké rozdíly ve vzdělávacích aspiracích (plán dosažení vysokoškolského vzdělání) žáků s jinak srovnatelnými a nadprůměrnými úrovněmi gramotností či vzdělávacích předpokladů vycházející z toho, zda chodí na víceletá gymnázia či základní školy s nadprůměrným / podprůměrným celkovým socioekonomickým statusem žáků. Tyto rozdíly budou redukovány podporou aspirací žáků s horším socioekonomickým zázemím rodin a škol.

SC2_K_4. Dojde k omezení výskytu sociálně patologických jevů jako je šikana, které mohou omezovat motivaci ve vzdělávání a být zdrojem diferenciace vzdělávacích drah, a to na úroveň standardní v socioekonomicky a kulturně srovnatelných zemích v OECD.

²⁴ V současnosti na SŠ s velkou neúspěšností 30-35 % (ČŠI 2018c).

²⁵ Vycházíme z <https://www.czso.cz/csu/xp/nezamestnanost-a-neaktivita-mladych-lidi-ve-veku-15-az-24-let>.

²⁶ Tedy například při nezaměstnanosti mladých 10 % nebude v žádném kraji nad 15 %.

²⁷ Vycházíme z hodnot z roku 2014, možno aktualizovat http://www.nuv.cz/uploads/Vzdelavani_a_TP/VS_predcas_odchody_2014_pro_www.pdf

7. STRATEGICKÉ LINIE (SL)

7.1. SL1: PROMĚNA OBSAHU A ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ

7.1.1 Obecné vymezení strategické linie

Organizace a způsob vzdělávání v ČR stále odráží spíše potřeby minulosti než současnosti a budoucnosti (viz kapitola 3 a odůvodnění SC1). Pokud si vzdělávací strategie ČR klade za cíl rozvíjet vzdělávací systém, který umožní žákům „naučit se“, tj. získat kompetence, které jsou využitelné v reálném osobním, občanském i profesním životě, musí výše uvedené změny a trendy reflektovat. Je třeba podpořit vzdělávací systém, aby se vyrovnal s disruptivními vnějšími změnami, kterým je sám vystaven, aby byl schopen průběžně reagovat na měnící se vzdělávací potřeby žáků a studentů a využíval moderní technologie pro zvýšení efektivity a úspěšnosti při plnění těchto náročných úkolů. Strategie 2030+ si neklade za cíl seshora určovat, jaké pedagogické techniky mají být ve vzdělávání realizovány. Strategie by měla ale navrhnout takové cesty, které umožní každému učiteli učit efektivně, a odstranit bariéry, které mu v tom brání. Jinak řečeno, jde o hledání systémových změn, které pomohou ke zkvalitnění samotných vzdělávacích procesů.

Vzhledem k významným změnám ve společnosti, způsobeným dynamickým rozvojem moderních technologií, je nutné tomuto vývoji přizpůsobit obsah a metody vzdělávání žáků a studentů. S tím úzce souvisí i změna obsahu testování žáků, jednotných přijímacích zkoušek na střední školy i maturitní zkoušky. Je žádoucí větší a účelné zapojení prostředků a programů IT do výukového procesu, změna postavení pedagoga, který se z role předkladatele informací mění na mentora či průvodce vzděláváním. Klíčové je hledání cest k vnitřní motivaci žáků a studentů, systematická práce s chybou, individualizace vzdělávání s rozvíjením potenciálu a talentu žáků a studentů. Aby se vytvořil časový prostor pro učitele k opakování a procvičování látky, k individualizaci výuky, je potřeba výrazné redukce očekávaných výstupů RVP s cílem snížit objem celkového učiva (obsaženého v ŠVP) minimálně o polovinu. Školy musí připravovat své absolventy tak, aby dokázali přijmout zodpovědnost za své vzdělávání, byli k tomu motivováni a aby se uměli učit, tedy naučit se nové věci pomocí samostudia s využitím informací z různých běžně dostupných zdrojů. Tím budou připraveni na celoživotní učení, které se již nyní stává nutností a jeho význam bude v budoucnosti ještě růst. Zároveň je třeba systematicky propojovat formální a neformální vzdělávání.

Ze své podstaty je SL1 průřezovou strategickou linií, tj. zahrnuje celou řadu různorodých opatření, resp. „balíčků opatření“. Jde zároveň o opatření, která mají bezprostřední návaznost na SC1 a SC2. Pro větší přehlednost jsme je rozčlenili tak, že SL1A a SL1B má přímou vazbu zejména na SC1, a SL1C i SL1D má přímou vazbu zejména na SC2. SL1E a SLF jsou průřezové a jejich realizace přispějí jak SC1, tak SC2.

7.1.2 Zdůvodnění

Tato strategická linie má bezprostřední vazbu na naplnění SC1 a SC2, u kterých je formulováno i zdůvodnění.

7.1.3 Specifikace strategické linie

Tato strategická linie má bezprostřední vazbu na naplnění SC1 a SC2, u kterých je formulováno i zdůvodnění.

7.1.3.1. SL1A: Proměna obsahu vzdělávání

OBLAST 1. Předmětové kurikulum a redukce závazného vzdělávacího obsahu

Rámcové vzdělávací programy (dále RVP) dávají školám velkou autonomii a podporují rozmanitost jednotlivých škol, která má reflektovat nejen různá obsahová a pedagogická zaměření, ale rovněž místní společenské a kulturní kontexty, ve kterých školy existují. Fakt, že každá škola dostala nejen možnost, ale

přímo povinnost vytvořit si vlastní kurikulární dokument, je v komparativním pohledu neobvyklá a školám ukládá velké břemeno.

Zatímco některé školy této příležitosti rády využily, jiné měly k duchu a posléze implementaci výhrady, jež zaznamenal například Janík, Najvar a Solníčka (2011), Pišová et. al. (2011), popř. Spurná a Knecht (2018). Zadáním pro MŠMT, popřípadě pro organizace s působností v oblasti kurikula, je tudíž při plánování dalších revizí RVP se z poznatků a chyb poučit. Změny, jejichž parametry budou níže představeny, musí být motivovány cílem zajistit vzájemné synergie mezi pedagogickými a řídicími pracovníky ve školství a samotnými tvůrci vzdělávací politiky a cílů a obsahu vzdělávání.

Jádrem revize RVP by mělo být ujasnění, že kurikulární dokumenty jsou adresované zejména učitelům, tedy že mají být pro učitele nejen zadáním, nýbrž i funkční oporou a pomocí při vyučování. Ze srovnávací studie Národního ústavu pro vzdělávání (Kment, 2019) vyplývá, že robustní obsahová podpora v samotných vzdělávacích programech je společná pro většinu nejefektivnějších vzdělávacích systémů v zemích OECD. Zmínit je možné například kurikula Austrálie, Singapur, kanadského Ontaria (Kment, 2019).

Prvním krokem při revizi RVP musí být proměna architektury samotných kurikul. Nynější vzdělávací oblasti RVP (tvořeny vzdělávacími obory, případně blízkými vzdělávacími obory) nenabízejí dostatečnou podporu ani pro místní kurikulární tvůrce (koordinátoři ŠVP) ve školách, ani pro učitele, kteří učí konkrétní předměty. Doporučujeme, aby pro jednotlivé vzdělávací oblasti (vzdělávací obory, blízké vzdělávací obory) na různých stupních formálního vzdělávání vznikl konkrétní obsah kurikula, který lépe popíše přímo ve vztahu k danému oboru (předmětu) především výchozí hodnoty pro výuku, pedagogické přístupy, využití klíčových kompetencí, gramotnosti a výpočetní techniky, vazby na průřezová témata nebo hodnocení žáků formativním i sumativním způsobem či další oblasti.

Tyto kapitoly by stály vedle samotného vzdělávacího obsahu, respektive očekávaných výstupů, které by i nadále jasně definovaly, co mají žáci umět. Učitelé by neměli povinnost řídit se uvedenými kapitolami, jejich obsah by nicméně reflektoval nejvhodnější formy vzdělávání a výchovy, jaké lze ve vzdělávacím procesu v jednotlivých předmětech a úrovních vzdělávání doporučit. Nadále by bylo zachováno dvouúrovňové pojetí kurikula, které umožňuje zmiňovanou volnost danou školám, již využívají například prostřednictvím integrovaného učení slučováním předmětů.

Dále platí, že ředitelé škol, v kontextu vnímání platných cílů a obsahu vzdělávání, rovněž kritizovali neukotvení některých pojmů v RVP, učitelé zase vnímali, že je změny odváděly od přípravy na výuku a vyučování (Janík, Najvar, Solníčka, 2011). Nastíněná předmětová kurikula by tyto výzvy adresovala tak, že by nabídly konkrétní doporučení, jak moderně a kvalitně vyučovat. Přitom by ovšem jádrem vzdělávacího obsahu stále zůstaly znalosti a dovednosti, které tvoří základ pro úspěšný život ve všech jeho rovinách.

Změnu současné stavby kurikulárních dokumentů tudíž lze chápat jako snahu o zvýšení podpory pro učitele a ředitele a současně jasný signál, jakými směry se má pedagogický proces ubírat. Přesto půjde o nezávazná doporučení, kterými se školy nebudou muset při výuce řídit, přičemž povinným obsahem budou i nadále pouze očekávané výstupy vzdělávání.

Díky jednotlivým předmětovým kurikulům vznikne dostatečná podpora pro tvorbu školních vzdělávacích programů (dále ŠVP), s nimiž měly některé školy potíže. Pišková et. al. (2011), popř. aktuálně Spurná a Knecht (2018) uvádějí, že se s terminologií (např. klíčové kompetence) zúčastnění učitelé většinou neztotožnili a při rozhovorech nad uchopením nového kurikula se učitelé často těmto termínům vyhýbali či je nebrali v potaz. Dopad tohoto neztotožnění se projevil v jejich uchopitelnosti a jejich nevyužívání v praxi (Národní ústav pro vzdělávání, 2019).

Jak je uvedeno výše (viz SC1), přesycenost vzdělávacího obsahu má přímý vliv na vyučovací metody a pedagogické přístupy, které učitelé volí. Česká školní inspekce (dále ČŠI) dlouhodobě upozorňuje, že ve výuce na úrovni základních a středních škol není aktivní zapojení žáků dostatečné, nedaří se výuku individualizovat, zařazovat kooperativní činnosti nebo diferencované úkoly tak, aby přispívaly k efektivnímu naplňování vzdělávacích cílů a respektovaly více individuální vzdělávací potřeby a možnosti žáků. Dle šetření ČŠI (2018) probíhalo na zkoumaných školách více než 78 % výuky frontálně. Ve vyučovacích hodinách tak nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti (ČŠI, 2018).

Je nezbytné, aby další změny RVP zachovaly kompetenční pojetí ve vzdělávání, nicméně považovaly za hlavní cíl uskutečnitelnost a srozumitelnost pro učitele. Současně je důležité, aby části, které lze obtížně ztvárnit ve školním vyučování, byly z kurikula odebrány. V zájmu zkvalitnění vyučování a odbřemenění učitelů se doporučuje v rámci revize RVP výrazná redukce očekávaných výstupů RVP na úrovni ZŠ a SŠ za účelem snížení objemu celkového učiva obsaženého v ŠVP minimálně až o polovinu.

Tím bude vytvořen časový prostor v pedagogickém procesu, který umožní učitelům vhodnými metodami opakovat a procvičovat probrané učivo, což povede k jeho dlouhodobému zapamatování. Zbýlý čas mohou školy, respektive učitelé, využít k individualizaci výuky. Ta může být realizována různými formami, jako jsou výběrové volitelné předměty, odborné semináře, dlouhodobé projekty. Jako vhodné se jeví jejich kombinace a také se jeví výhodné při individualizaci výuky propojovat formální a neformální vzdělávání.

Při výběru obsahu doporučujeme vycházet z toho, které učivo nejlépe rozvíjí klíčové kompetence a které vede k pochopení metod a základních pojmů jednotlivých disciplín. K systematické podpoře výše nastíněného pojetí kurikula se dále doporučuje výraznější metodická podpora vůči školám, které žádají o pomoc při tvorbě ŠVP, čehož bude dosaženo díky návodnějším předmětovým kurikulům, ve spojení se zmíněnou redukcí. Cílem revize RVP je tudíž podpora škol potýkajících se s obtížemi, podpora pro učitele zkvalitněním a konsolidací v rámci předmětových kurikul a snížení objemu vzdělávacího obsahu. Ten by měl být úměrně náročný vůči vývoji žáků, navazující mezi stupni vzdělávání a vyvážený mezi jednotlivými předměty.

V neposlední řadě je nutné zmínit význam učebnic, materiálů pro učitele i materiálů pro samostudium žáků. Zatímco předmětová kurikula poskytnou vyšší podporu a ujasnění pro přímou pedagogickou činnost, nemohou nahradit každodenní materiály a pomůcky. Doporučuje se proto obrátit pozornost na učebnice a materiály pro učitele, aby byly konzistentní s vymezením filosofie a hodnot kurikula a nabízely nejen informace, ale i cesty, jak před žáky stavět výzvy, nabádat je ke zvědavosti nebo je motivovat, aby si sami vyhledávali a zpracovávali informace. Proto doporučujeme i vytváření materiálů pro žáky pro jejich samostudium.

Dobré kurikulum by nemělo stavět výhradně na učebnicích nebo hodnocení, ale na vizi popsané v předmětovém kurikulu a jeho implementaci kvalitními učiteli, kteří případně dokáží vyhledat nezbytnou podporu právě v samotných materiálech, učebních textech a hodnocení. Učitel tuto podporu bude moci využít, pokud uzná za vhodné, může si ale také vytvořit své vlastní postupy a příklady, bude mít tedy možnost volby.

BOX 3: NÁVRH MOŽNÉHO ZADÁNÍ PRO REVIZI RVP

1. Zachovat současnou dvoustupňovou úroveň kurikula (RVP, ŠVP).
2. Vyjít ze stávajících RVP a zachovat jejich základní strukturu i užívané pojmy, ale doplnit uzlové body vzdělávání a uvést konkrétní očekávání spojená s uzlovými body. Mezi očekávanými výstupy odlišit jádrové – základní výstupy a výstupy rozvíjející, které budou podkladem pro individualizaci vzdělávání.
3. Zpřesnit a aktualizovat klíčové kompetence tak, aby byly lepším vodítkem pro tvorbu ŠVP a aby lépe reflektovaly změny, ke kterým ve společnosti dochází.
4. Aktualizovat očekávané výstupy v RVP tam, kde je to nutné. Zredukovat očekávané výstupy v případě, že nejsou považovány za prioritní a v případě, že jsou formulovány příliš konkrétně, a to s podmínkou, že výsledkem bude redukováný, nikoliv rozšířený rozsah kurikula.
5. Vytvořit modelové školní vzdělávací programy pro jednotlivé stupně a obory vzdělání
6. Vytvořit praktické učební pomůcky (učební texty, prezentace, sady úkolů atd.) přímo využitelné ve výuce a zaměřené na skutečné zvládnutí redukováných ŠVP, a to s podmínkou, že budou školám k dispozici zároveň s RVP.
7. Vytvořit metodické pomůcky, jak s modelovými ŠVP a učebními pomůckami pracovat, a to s podmínkou, že budou školám k dispozici zároveň s RVP.

OBLAST 2. Změna postavení učitele a akademického pracovníka v systému vzdělávání

Dostupnost informací na internetu a jejich přirozené využívání současnými i budoucími žáky a studenty od raného dětství znamená, že školy již nejsou dominantními poskytovateli informací, jak tomu bývalo v minulosti. Vzdělávací systém na tuto okolnost musí reagovat a naučit žáky a studenty s informacemi pracovat, tedy ověřovat si jejich důvěryhodnost, odlišit podstatné informace od nepodstatných. Učitel a akademický pracovník se tím nutně posouvá z pozice dominantního předkladatele informací do role mentora či průvodce žáků a studentů jejich vzděláváním, napomáhá procesu učení u žáků a studentů.

Tyto okolnosti kladou a budou klást daleko vyšší nároky na učitele a akademické pracovníky, kteří kromě své odbornosti a dovednosti využívat tradičních metod výuky, musí dokázat kriticky myslet a být digitálně gramotní. K tomu se musí sžít se svou novou rolí ve vzdělávacím systému, na niž doposud nebyli a stále nejsou připravováni, což se musí co nejrychleji změnit (viz SL3). Zde je nezbytná významná podpora ze strany státu, která by umožnila systémově rozvíjet i digitální kompetence učitelů a akademických pracovníků a vytvářet podmínky pro udržení a rozvoj těch nejlepších odborníků jako učitelů a akademických pracovníků.

Jednou ze žádoucích změn je i práce s chybou, která je velkou slabinou současného českého vzdělávacího systému. Většinou je za chybu žák či student trestán, převážně špatnou známkou, někdy i značně nevhodným komentářem, který ho sráží a snižuje jeho motivaci se o cokoli dále pokoušet. Mnozí učitelé i akademičtí pracovníci tak cíleně, pro klid ve výuce, či nevědomě srážejí své žáky a studenty, což vede k jejich pasivitě nejen v daném předmětu, ale i v životě žáka či studenta. Proto je velmi žádoucí většinově naučit s chybou pracovat učitele a akademické pracovníky, aby tuto dovednost mohli poté přenést na žáka či studenta.

OBLAST 3. Vyšší míra využívání digitálních technologií, smysluplná práce s nimi

Vzdělávání hraje klíčovou roli v proměně ekonomiky a společnosti, kterou přinášejí digitální technologie. Významným faktorem vzdělávacího procesu je vztah žáků a studentů, ale i učitelů a akademických pracovníků k digitálním technologiím. U žáků a studentů především dovednost je vhodně využívat, ale nesát se na nich závislími. Uvědomovat si prolínání virtuální reality s realitou skutečnou. Učitel musí ukázat žákům silné i slabé stránky využívání informačních technologií, rizika s tím spojená, a naučit je využívat tyto technologie k získávání relevantních informací, a tedy k jejich vzdělávání.

Využívání IT ve výuce jako je vytváření prezentací, delších textů, tabulek a výpočtů v tabulkovém programu, by mělo být samozřejmostí v naprosté většině předmětů (český jazyk, dějepis, matematika atd.) a mělo by se stát pevnou součástí jejich výuky. Samotná výuka IT by měla pojmut širší oblast než kancelářský balíček, kdy si stačí v rámci informatiky osvojit pouze základní principy jeho fungování a zbytek se žáci naučí při jeho praktické aplikaci v ostatních předmětech.

Výuka IT by se tak měla zaměřovat na základy algoritmizace, modelování, práce s grafikou a multimédií a využití nových technologií, např. umělé inteligence, internetu věcí, virtuální a rozšířené reality, a přitom dávat důraz na kybernetickou bezpečnost, na bezpečný pohyb ve virtuálním prostoru. Výuka na středních školách by měla zahrnovat použití prostředků digitální výroby, např. 3D tisku.

Ve výuce musí být využívány také mobilní zařízení, různé platformy například v podobě virtuálních studijních či diskusních fór. Podpora cloudových výukových nástrojů v kombinaci s rostoucím počtem připojených zařízení a on-line učebních fór, jako jsou masivní otevřené kurzy, umožňují žákům, studentům, učitelům i akademickým pracovníkům vytvářet a sdílet obsah přes mobilní zařízení kdykoli a odkudkoli, a zároveň umožňují přístup do vnějšího světa.

Výše zmíněné technologie zároveň dávají velký prostor k přizpůsobování výuky individuálním potřebám žáků a studentů a měly by být využívány na podporu rozvoje nových forem, metod či didaktických postupů. Data, která jsou jejich prostřednictvím generována, by měla být využita k individualizaci výuky, evaluaci výsledků žáků, studentů, učitelů a akademických pracovníků, kvality kurzů nebo účinnosti výukových metod či k predikci možných selhání a včasné intervenci.

Pro žáka, studenta, učitele, akademického pracovníka i další pedagogické pracovníky musí tedy sloužit IT jako nástroje autoevaluace, nastavení vhodné vzdělávací trajektorie, individualizace a přizpůsobování výukového procesu přesně na míry aktuálním schopnostem a dovednostem žáka či studenta.

OBLAST 4. Propojování jednotlivých stupňů vzdělávání

Propojení jednotlivých stupňů vzdělávání rozhodně považujeme za vhodné, neboť na sebe navazují, a velmi často učitelé z vyšších stupňů vzdělávání vyjadřují nespokojenost s tím, jak přicházejí noví žáci připraveni. Za vhodné rovněž považujeme propojení škol s podnikatelskou sférou, neboť i zde panuje s úrovní absolventů nespokojenost.

Za velmi důležitý však považujeme také přístup odpovědných pracovníků vyšších stupňů vzdělávání, potažmo podnikatelského sektoru. Pokud ti budou pouze kritizovat práci jiných a sami nebudou aktivně k propojování přistupovat, nelze současný stav změnit.

Je nezbytně nutné zahájit budování kultury komunikace a spolupráce mezi jednotlivými aktéry různých stupňů vzdělávání. Za vhodné se jeví, aby útvary z vyšších stupňů vzdělávání převzaly „patronát“ nad subjekty z nižších stupňů vzdělávání a dlouhodobě a systematicky s nimi spolupracovaly, vyměňovaly si zkušenosti, debatovaly o ŠVP, o svých vzdělávacích programech, přijímacích zkouškách, o projektech, metodách výuky apod. Měly by se konat společné konference, semináře a workshopy s obsahem využívání nových metod a nových technologií ve výuce.

Za vhodný se jeví i model, kdy budou vytvářeny společné projekty, a kdy žáci středních škol budou konzultanty projektů žáků základních škol, a kdy studenti vysokých škol budou naopak konzultanty projektů na středních školách. Žáci a studenti si tím budou rozvíjet své kompetence a zároveň pomáhat partnerské škole.

Za klíčovou považujeme systematickост spolupráce a intenzivní komunikaci. Pokud se jednou za rok představitelé vyššího stupně vzdělávání sejdou s řediteli nižšího stupně vzdělávání, popovídají si, vymění si své názory, tak k žádnému skutečnému propojení nedojde. To samé platí i pro soukromý podnikatelský sektor. Pokud bude pouze dávat připomínky a rady, aniž by se do výukového procesu jeho zaměstnanci aktivně zapojili, tak nemůže dojít ke kýženému efektu.

Doporučujeme proto urychleně zahájit budování plnohodnotného systému komunikace a spolupráce mezi zmíněnými aktéry ve vzdělávání, a to na základě vzájemné domluvy a rovnocenného postavení. Doporučujeme vytvořit harmonogram konferencí, setkávání a workshopů, které více propojí jednotlivé stupně vzdělávání, ale i soukromý sektor. Tyto aktivity budou na jedné straně sloužit jako zpětná vazba, na druhé straně jako podpora kvalitního vzdělávání za využití nejmodernějších poznatků z oblasti pedagogiky i moderních technologií. Jako velmi výhodná se jeví i personální podpora nižších stupňů vzdělávání ze strany vyšších stupňů vzdělávání, a rovněž podpora škol od soukromého sektoru. Tedy dlouhodobé zapojení středoškolských a vysokoškolských žáků, studentů a pracovníků ze soukromého sektoru do vzdělávacího procesu na základních a středních školách, ať již ve formálních vzdělávání ve výuce odborných předmětů, výběrových odborných předmětů nebo v pozici konzultantů či vedoucích dlouhodobých projektů nebo v neformálním vzdělávání v podobě lektorů seminářů, vedoucích zájmových kroužků.

7.1.3.2. SL1B: Úprava hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků

Každodenní život ve školách je zpravidla více ovlivněn způsobem závěrečného hodnocení než stanovenými vzdělávacími cíli. Žáci a rodiče přirozeně chtějí, aby školy připravovaly na přijímací zkoušky na střední školu nebo na maturitní zkoušku. Školy se s těmito očekáváními musejí vyrovnávat. Způsoby ověřování znalostí tedy zásadním způsobem ovlivňují to, co se ve školách učí. Z tohoto důvodu je nutné změnit způsob jednotné přijímací zkoušky a společné části maturitní zkoušky, aby v mnohem větší míře testovali osvojení kompetencí.

V ČR probíhá diskuse o obsahu vzdělávání a způsobu ověřování výsledků vzdělávání odděleně a je oddělená i institucionálně (obsah vzdělávání v kompetenci NÚV, ověřování v kompetenci CERMAT a ČŠI). Toto oddělení považujeme za nevhodné. Formulace požadovaného obsahu by měla vždy probíhat zároveň s prací na ověřování tohoto požadovaného obsahu. Teprve nad testovými úlohami a jejich výsledky lze totiž vést zasvěcenou diskusi o tom, co se vlastně žáci učí. Nejde ovšem „jen“ o obsah tohoto ověřování (tedy zjednodušeně řečeno, co je obsahem testů), ale také kvalitu tohoto ověřování. Stále nejsme plně s to docenit, že ověřování výsledků je vysoce odbornou a složitou činností.

Ověřování kompetencí se ovšem musí také stát součástí každodenního pedagogického procesu. Chceme-li zlepšit učení žáků, potřebujeme stále zlepšovat práci učitele (viz SL3). Jádrem učitelovy profesní odbornosti je přitom dovednost vyhodnocovat učení žáků (Košťálová, 2019). Pokud není vyučující – na jakémkoli vzdělávacím stupni – schopen posoudit, do jaké míry žáci dosahují (nebo se přibližují) cílům učení, je jakákoli změna spíše náhodná. Na rozdíl od posouzení znalostí je přitom posouzení pokroku v dosažených kompetencích značně obtížné a je třeba v tomto poskytnout učitelům užitečnou podporu. Profesní učení učitele by se přitom mělo řídit vzdělávacími potřebami jeho žáků.

OBLAST 1. Ověřování znalostí a dovedností žáků základních škol

Průběžné a systematické ověřování znalostí a dovedností (dále jen „OZD“) jak na úrovni škol a školských zařízení, tak na úrovni vzdělávací soustavy jako celku, je nezbytné pro přijímání takových opatření, která přispějí ke zvyšování kvality vzdělávání každého dítěte, žáka či studenta i celé vzdělávací soustavy. Při jakémkoli OZD je třeba jasně dopředu stanovit, co a proč vlastně chceme zjistit, jak tato zjištění budou využita a tomu přizpůsobit odpovídající metody ověřování. Lze přitom konstatovat, že jakkoli má s ohledem na účel, kterému slouží, svůj nezpochybnitelný význam i sumativní OZD (viz dále Oblast 2), pro zvyšování kvality vzdělávání dětí, žáků a studentů a pro jejich kvalitativní rozvoj směřující k dosažení potřebných znalostí, dovedností, schopností a kompetencí je třeba především promyšleně poskytované hodnocení formativní (MŠMT, 2019, s. 58).

Doporučujeme OZD v páté a deváté třídě základní školy či v odpovídajících třídách víceletých gymnázií. Aby OZD mohlo mít formativní charakter, je nezbytné, aby výsledky OZD byly k dispozici žákovi a jeho rodičům ještě před volbou další vzdělávací dráhy a měly pro ně informační a doporučující charakter. S těmito výstupy pak budou moci pracovat rodiče žáků, žáci, kariéroví a výchovní poradci školy. Smyslem OZD je rovněž získat data pro řízení českého školství a poskytnout relevantní informace o celém vzdělávacím systému. Z tohoto důvodu by bylo vhodné, aby OZD pokrývalo celý populační ročník.

Pokud jde o obsah OZD, ten by měl být v souladu se strategickým cílem SC1, tzn. neměl by se zaměřovat pouze na zjišťování znalostí, ale měl by ověřit i kompetence. Je přitom vhodné upozornit na to, že nejlépe se ověřují znalosti, zatímco ověřování některých širších dovedností a kompetencí je značně obtížné. Přitom pokud bude obsah OZD vhodně nastaven, začnou učitelé automaticky posilovat a rozvíjet žádané kompetence. Vhodným obsahem OZD tak bude docházet k žádané změně stylu i obsahu výuky. Nepovažujeme přitom za vhodné ověřovat u žáků pouze okamžité znalosti. Je důležité zjišťovat jejich dlouhodobé zapamatování a jejich schopnost jich využít při řešení konkrétních problémů. Jako vhodné se jeví také využívání metody zadávání a zpracování testů, která přizpůsobuje výběr testovacích úloh schopnostem testované osoby (počítačové adaptivní testování).

Výsledky OZD by neměly být veřejné a neměly by mít na školy a žáky žádný přímý dopad. Zároveň je třeba zajistit, aby výsledky testů nebylo možné jakýmkoli způsobem zneužít. Jedině tak lze eliminovat rizika OZD. Jedním z těchto rizik je, že školy budou žáky připravovat výhradně na tyto testy, ať již kvůli dobrým výsledkům školy či kvůli tlaku ze strany rodičů, a nebude tudíž tolik dáván důraz na rozvoj dalších kompetencí žáků, či tyto kompetence budou vyučovány jen okrajově. V neposlední řadě, je třeba vyloučit nesoulad a tříštění sil, kdy se různá OZD provádějí organizacemi ČŠI, CERMAT a různými soukromými společnostmi. V tomto ohledu by mělo dojít k systémové domluvě, neboť různá opakovaná šetření významně zasahují do vzdělávacího procesu, navyšují administrativní zátěž pro ředitele, zástupce ředitele a učitele.

OBLAST 2. Jednotné přijímací zkoušky

Považujeme za vhodné jednotné přijímací zkoušky zachovat, ale změnit jejich obsah. Za vhodné považujeme zkoumání studijních předpokladů žáků, což i dle stanoviska České školní inspekce současně jednotné přijímací zkoušky nehodnotí (ČŠI, 2018). Doporučujeme proto připravit opravdu vyvážené testy, nebo jejich vhodnou kombinaci, aby měly vyšší vypovídající hodnotu směrem ke studijním předpokladům uchazeče.

V současné době je stanovena minimální váha 60 % na jednotné přijímací zkoušce a 40 % je ponecháno v režii ředitele školy. Sice nejsou relevantní údaje o tom, jak svých pravomocí ředitelé využívají, ale dá se předpokládat, že i s ohledem na velkou administrativní zátěž s jednotnými přijímacími zkouškami na většině školách nezkoumají studijní předpoklady uchazečů, ale v různé modifikaci berou v potaz jejich výsledky ze základních škol, které však nejsou objektivně srovnatelné.

Doporučujeme zavést vytváření portfolia žáka v průběhu základního vzdělávání (stejně tak v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií), do kterého si bude žák zapisovat své aktivity a dosažené úspěchy ze všech oblastí svého života, odborných, sportovních, kulturních, společenských (tj. i neformálního vzdělávání). K takovému portfoliu může být přihlíženo při přijímacím řízení řediteli středních škol, s různou vahou jednotlivých uvedených skutečností (kritérií), podle zaměření školy, byť klíčové vždy je, zda žák vůbec nějaké aktivity má a rozvíjí tak svou osobnost.

Doporučujeme rovněž zvážení poměru u přijímacího řízení, zda výsledky jednotné přijímací zkoušky musejí mít váhu 60 %. Doporučujeme také zvážet, zda by nebylo vhodné vytvořit centrálně testy, zkoumající talent a schopnosti uchazečů, modifikované na jednotlivé směry vzdělávání. Ředitelé by si z nich mohli vybrat vhodný test a tím doplnit jednotný test obecných studijních předpokladů dle profilace školy. Zároveň by tak bylo možné posoudit kompetence žáků ve větší úplnosti.

OBLAST 3. Maturitní zkoušky

Stát poskytuje prostředky na vzdělávání žáků na středních školách a má právo, a vlastně i povinnost zjišťovat, zda tyto prostředky přinášejí očekávaný efekt. Doporučujeme tedy státní maturity zachovat, nicméně v minimalističtější podobě, kdy státní maturity budou tvořit pouze didaktické testy. Tyto testy stanoví minimum znalostí a dovedností, kterých má dosáhnout každý žák.

Je rozhodně třeba se zabývat obsahem maturit, aby nebyly zkoušeny encyklopedické znalosti. Současná maturitní zkouška je příliš znalostního charakteru, měla by více reflektovat kompetenční cíle vzdělávání, případně možnost portfoliového ověřování dovedností.

Rozhodně je třeba se zabývat obsahem ústních zkoušek u českého jazyka, který je poplatný minulé době a neakcentuje potřeby současné společnosti a potřebné kompetence z českého jazyka. Rovněž současné nastavení hodnocení slohové práce je značně problematické, a také se jako umělecké dílo velmi špatně objektivně hodnotí. Naopak nejsou u českého jazyka dostatečně zkoumány, a tudíž ani vyučovány komunikační dovednosti studentů.

U matematiky je potřebné zvážet soulad obsahu a způsobu výuky a potřebného obsahu samotné zkoušky. Mnohé znalosti se učí studenti nazpaměť, bez pochopení daného postupu, a proto jsou u složitějších úloh neúspěšní i v mezinárodním srovnání (ČŠI, 2018). U matematiky je třeba klást důraz na základy logiky, schopnosti analýzy, hledání vhodných variant řešení a realizaci vybraného řešení. Také je třeba rozvíjet ve větší míře věcnou argumentaci.

Doporučujeme, aby všichni žáci v oborech ukončených maturitní zkouškou vykonali závěrečnou ročníkovou práci, nejlépe ve skupině, kterou každý žák sám za sebe bude obhajovat před maturitní komisí. Tím žák prokáže, že získané znalosti a dovednosti umí uplatnit v praxi. Téma ročníkové práce může být ze všech oblastí, mohou si ho navrhnout sami žáci, nicméně téma musí vždy schválit ředitel školy. V současné legislativě již tato možnost existuje v souvislosti s praktickou zkouškou na odborných školách. Tam může být konána jednorázová praktická zkouška anebo celoroční maturitní práce, kterou student obhajuje před maturitní komisí. O tom v tuto chvíli rozhoduje ředitel školy.

7.1.3.3. SL1C: Opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny

Pro zajištění SC2 Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů je nutné v některých ohledech aktualizovat způsob vzdělávání v ČR. Opatření v této části jsme rozdělili do několika oblastí, ve kterých jsou konkrétnější navrhované kroky.

OBLAST 1. Proměna způsobů vzdělávání pro maximální rozvoj potenciálu všech žáků

Pro efektivnější vzdělávání a rozvoj potenciálu všech žáků v rámci hlavního proudu vzdělávání a naplnění cílů v kapitole SC2 doporučujeme posílení individualizace výuky a vyšší využívání didaktických postupů umožňujících vzdělávání heterogenních kolektivů. Spolu s omezenou kvalitou části vzdělávací soustavy právě tento faktor posiluje vnější diferenciaci ve vzdělávání (odchody aspirujících žáků na víceletá gymnázia a případné propady, odchody mimo veřejné školství). Pro zajištění tohoto cíle je mimo jiné potřeba omezit přehlcní kurikula, zlepšit provázání RVP s výukou a zajistit mentoring učitelů. Detailně viz SL1A: Proměna obsahu vzdělávání.

Doporučujeme posílit skutečně formativní hodnocení podporující učení a vedoucí k přebírání odpovědnosti za učení (včetně zaměření hodnocení na výsledky nikoli osobnost žáka a studenta, stanovování a sledování cílů a sledování „důkazů o učení“).

Dále doporučujeme posílit podporu finanční a nefinanční mimořádně nadaných žáků a studentů v hlavních proudech vzdělávací soustavy a inovovat práci s nimi (např. intenzivnější skupinová práce, zapojování do soutěží, spolupráce s externími pedagogy, atd.). Toto opatření je nutné pro redukci vnější diferenciace vzdělávací soustavy.

OBLAST 2. Posílení pedagogických kapacit v zaostávajících částech vzdělávací soustavy

Jedním z důvodů horších výsledků některých regionů a škol je koncentrace nedostatku kvalifikovaných a kvalitních pedagogů (například v Karlovarském kraji je 12,5 % pedagogů bez kvalifikace). Doporučujeme zacílit část finanční a nefinanční podpory specificky na posílení a zkvalitnění pedagogického sboru v těchto regionech a ve školách s horšími výsledky. To může mít podobu finanční motivace absolventů k návratu do regionu, specifické zvýšení platů kvalifikovaných pedagogů v oblasti či podpory dostupnosti pedagogického vzdělávání (pregraduálního, doplňujícího) v daných regionech. Detailněji viz SL2: Podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání.

Doporučujeme také personální posílení a rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat heterogenní kolektivy dětí a rozvíjet potenciál žáků se sociálním a jiným znevýhodněním. To může obsahovat vyšší důraz na párovou výuku, posílení metodiky spolupráce s podpůrnými profesemi (asistenti pedagogů, speciální pedagogové, atd.), mentoring a sdílení zkušeností pedagogů v práci se znevýhodněnými žáky i vyšší zaměření pregraduálního a doplňujícího pedagogického studia na postupy směřující k rozvoji talentu všech žáků včetně těch znevýhodněných. Detailněji viz SL2: Podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání.

OBLAST 3. Omezení vnější diferenciace (selektivity) školství a problém víceletých gymnázií

České vzdělávání trpí extrémní vnější diferenciací již na úrovni základního stupně vzdělávání. Výsledky žáků v 9. třídě jsou oproti ostatním zemím OECD velmi podmíněny tím, jakou navštěvují školu. S tím souvisí i problém rané selektivity a odchodu velkého množství žáků na víceletá gymnázia. Tato volba je zcela legitimní a často nejlepší možná pro konkrétní aspirující rodiče, pokud pocítují nedostatečnost výuky na druhém stupni základních škol. Ale je nutno vnímat i negativa rané selektivity pro vzdělávací systém a zbytek základních škol.

Odchod 10–25 % žáků na víceletá gymnázia v některých regionech neodpovídá původnímu účelu těchto škol a přechod na víceletá gymnázia je v současnosti výrazně podmíněn i socioekonomickým statusem souvisejícím s aspiracemi rodičů a jejich schopností hradit doučování apod. Odchod velké části žáků na víceletá gymnázia však může často vést k poklesu vzdělávacího optimismu učitelů na „zbytkových“ školách s koncentrací nízkého socioekonomického statusu žáků (Straková, Greger, Simonová, 2018).

Odchodovost může souviset i s poklesem vzdělávacích aspirací žáků, kteří zůstanou na těchto „zbytkových“ školách. To naznačuje fakt, že žák se stejnými měřeními základními gramotnostmi v 9. třídě (PISA 2015) má výrazně nižší vzdělanostní aspirace, pokud zůstane na základní škole s nižšími aspiracemi dalších žáků. Naopak žák víceletého gymnázia i s průměrnými gramotnostmi má takřka vždy vysokoškolské aspirace. Předčasná vysoká selektivita může snižovat efektivitu dalších stupňů vzdělávání – přechod na vysokou školu je v ČR do velké míry ovlivněn rozhodnutím o vzdělávací dráze v 11 letech, které ovlivňuje další aspirace a vzdělávací dráhy a vychází do velké míry z aspirací a socioekonomického zázemí rodičů.

Žáci víceletých gymnázií dosahují celkově lepších vzdělávacích výsledků. Výzkumy ale naznačují, že přidaná hodnota leží zejména v jejich selektivnosti (dítě se ocitne v prostředí vysokých aspirací s absencí žáků ze znevýhodněného prostředí), nikoli v přidané hodnotě pedagogické či lépe vzdělávací (Greger et al., 2018). Jde tedy o přidanou hodnotu, která se projevuje zmíněnými negativními dopady ve zbytku vzdělávací soustavy.

Velká selektivita a vnější diferenciace kvality vzdělávání na druhém stupni je jedním z hlavních důvodů vysoké závislosti výsledků vzdělávání na socioekonomickém původu a velmi nízké mezigenerační vzdělanostní mobility v ČR. Socioekonomický status rodin dnes vysvětluje okolo 40 až 45 % rozptylu výsledků v testech matematické, čtenářské a přírodovědné gramotnosti, oproti cca 30 % standardních

v dalších evropských zemích (PISA 2015). Vliv socioekonomického statusu na výsledky v rámci škol je přitom jen mírně nadstandardní. Velká část nadstandardního vlivu socioekonomického statusu na výsledky se tedy projevuje přes jeho vliv na samotnou studovanou školu. S nárůstem nerovností, vlivu socioekonomického statusu a vnější diferenciace ve vzdělání v letech 2006 až 2015 (PISA) docházelo zároveň k zhoršování průměrných výsledků.

Výrazné odchodovosti na víceletá gymnázia se přizpůsobují další aktéři vzdělávání. Podle existujících výzkumů rodiče, kteří mají vyšší vzdělanostní aspirace a plánují či realizovali přechod dítěte na víceleté gymnázium, si častěji uvědomují, že odchod dětí negativně ovlivní kvalitu základních škol (MEDIAN pro Člověk v tísni, 2018). Sám předpoklad odchodu dětí vzdělanějších rodičů a poklesu kvality může posilovat jejich motivaci přihlásit děti na víceleté gymnázium, ačkoli kvalita vzdělávání na prvním stupni jim nevadí. Přílišné rozšíření víceletých gymnázií tak může posilovat pull-effect, který není napravitelný zvýšením kvality základního školství. Dalším vlivem na aktéry je podle ředitelů a ředitelek, které se účastnily interních kulatých stolů, snaha některých škol přizpůsobovat cíle a obsah vzdělávání (ŠVP) v 5. třídě tak, aby nenapomáhaly žákům k přípravě a odchodu na víceletá gymnázia. Dále zmiňují problémy s plánováním – ředitelé přesně neznají počet odcházejících dětí a zda mohou v 6. třídě spojovat třídy, aby nebyly při menší úspěšnosti žadatelů o víceleté gymnázia příliš velké apod. U těchto problémů však zatím chybí kvantifikace.

Závěry interních kulatých stolů Strategie 2030+, kterých se účastnili zástupci ředitelů, akademického výzkumu, vedoucích institucí ve vzdělávání a zástupci meziresortních oblastí, přinesly shodu na dlouhodobé potřebě redukce či zrušení víceletých gymnázií, jako nesystémového prvku v českém vzdělávání, který v současnosti ani neodpovídá původnímu účelu (rozvoj nízkého podílu nadaných či mimořádně nadaných žáků). Upozornil však také na to, že víceletá gymnázia nelze rušit dříve, než bude zkvalitněna a posílena individualizace výuky na druhém stupni základních škol. Rizikem by bylo posílení vnitřní diferenciace (výběrové třídy), odchody dětí na soukromé školy či alienace aspirující části rodičů.

Externí expertní skupina Strategie 2030+ tedy doporučuje pro období 2020 až 2030 zaměřit se na zkvalitnění výuky a posílení možností individualizace výuky na druhém stupni základních škol, které umožní kvalitnější vzdělávání heterogenních kolektivů a zároveň na důslednější regulaci víceletých gymnázií a jejich přiblížení původnímu účelu. Tedy zajištění, aby na ně v rámci celé ČR odcházelo 5–10 % kohorty žáků, v žádném regionu počet odcházejících studentů nepřekračoval výrazně 10 % a víceletá gymnázia poskytovala přidanou pedagogickou hodnotu a jejich přidaná hodnota pro žáky nevycházela pouze ze selekce těch aspirujících. Zajištění těchto kroků připraví půdu pro výraznější omezení (do 5 %) či celkové zrušení víceletých gymnázií po roce 2030.

Opatření mohou vzít v potaz také to, že díky aktuálnímu nálezu Ústavního soudu vzniká nový prostor pro regulaci soukromého školství, aby se nestalo alternativou selektivního výběrového proudu výrazně financovaného z veřejných prostředků a hrálo roli doplňku páteřního systému veřejných škol.²⁸

OBLAST 4. Omezení segregačních tendencí v základním školství

Druhým rizikovým jevem prohlubujícím diferenciaci v rámci vzdělávací soustavy je riziko etnické segregace. V základním školství je stále přes 130 škol s třetinou romských žáků, z toho okolo 77 škol s převahou romských žáků (Ombudsman 2018). Jen v malé množství případů je tato koncentrace vysvětlitelná převahou romských žáků v oblasti. Studie (Čada, Hůle, 2019) ukazují, že k segregačním tendencím může vést účelové využívání spádovosti ve městech, doporučování „lehčích“ (z pohledu vnímané pověsti) základních a bývalých praktických škol a hromadné přesuny žáků z majoritní populace, pokud počet žáků z minorit překročí kritickou hranici (cca 20 % i méně). Dalším faktorem přechodu do bývalých praktických či segregovaných škol bývá důsledek nárůstu školních absencí a souvisejícího zhoršeného prospěchu.

V rámci Strategie 2030+ doporučujeme pro řešení segregace posílit kontrolu využívání spádovosti – tedy zda obce uměle nevytvářejí spádové oblasti či jinak nevyužívají spádovost pro posílení segregace. A to včetně metodického vedení práce se spádovostí, tvorby map a posílení dostupnosti dat o segregaci ve školství. Mezi další kontrolní opatření doporučujeme vyšší kontrolu a revizi práce pedagogicko-psychologických poraden a jejich administrativní a metodickou podporu v oblastech, kde pokračují segregační tendence.

²⁸ Viz nálezu Ústavního soudu sp. zn. Pl. ÚS 34/17. Dostupný z: <http://bit.do/feius>.

Do škol, kam se koncentrují žáci ze znevýhodněného prostředí, je nutné zacílit vyšší finanční a metodickou podporu. Ta může být zajištěna vytvořením systému indexování finanční podpory, který dává školám s žáky ze znevýhodněného prostředí vyšší podporu zaměřenou na financování podpůrných profesí (školní psychologové atd.) a podpůrné programy (doučování). Pomoc by znamenalo i zavedení středního článku, který bude těmto školám zajišťovat metodickou podporu.

Dále doporučujeme výraznou podporu předškolního vzdělávání pro děti ve věku 3 až 4 let v lokalitách, kde dochází k segregaci romských dětí. Toto vzdělávání musí být včasné, zaměřené na rozvoj prerekvizit a sociálních dovedností dětí a ideálně zapojovat rodiny do procesu vzdělávání (podrobněji viz oblast 4 níže). V meziřesortní oblasti doporučujeme zaměřit se na včasnou edukaci nastávajících a začínajících rodičů dětí a žáků ze znevýhodněného prostředí ohledně důležitosti předškolního a kvalitního základního vzdělání (podrobněji viz oblast 5 níže). Dále doporučujeme zaměřit se na redukce objektivních bariér v účasti na předškolním vzdělávání či v začlenění do standardních (nesegregovaných) škol (podrobněji viz oblast 7 níže).

Celkově pak doporučujeme vytvoření speciálních programů pro vybrané obce (např. 30 až 40 obcí) v ČR, v nichž je více než polovina sociálně znevýhodněných obyvatel. Programy by byly realizovány v obcích, které se zavazují k maximálnímu rozvoji vzdělávacího potenciálu dětí a žáků ze znevýhodňujícího prostředí a omezení segregačních tendencí. Tyto programy mohou regionálně specificky financovat předškolní výchovu, podpůrné pozice ve školách (speciální pedagogové, sociální psychologové), metodickou podporu ředitelů a učitelů, dopravu, case management rodin a koordinaci aktérů pracujících s rodinami (školy, OSPOD, neziskové organizace, úřady práce, pediatrii, psychosociální služby).

OBLAST 5. Posílení předškolní přípravy dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí

Předškolní vzdělávání má podle zahraničních studií (Melhuis, James Heckman) výrazný vliv na rozvoj prerekvizit úspěšnosti začlenění dětí ze znevýhodněného prostředí do základních škol a další úspěšnost v životě. Pozitivní vliv je však evidován zejména v případech, kdy docházka trvá dva a více roku a je dostatečně kvalitní (viz metastudie Melhuis). Investice do kvalitních předškolních programů pro sociálně znevýhodněné děti mohou mít během života jedinců 7-10 násobnou návratnost ve zvýšení školní úspěšnosti, vyšší zaměstnanosti, nižší nemocnosti a kriminalitě. Pozitivní efekty se přitom přenášejí i na děti podpořených dětí (Heckman 2019). I v dostupných českých datech ze sociálně znevýhodněných oblastí jsou dva roky školní docházky při kontrole dalších faktorů (vzdělání rodičů, lokalita, věk, etnicita) asociovány s vyšší úspěšností přechodu do standardních základních škol i přechodu na střední školu (Roma Survey 2011). Posílení předškolní docházky může být jednou z metod omezení problému školních odkladů.

Doporučujeme zejména posílit regionální a finanční dostupnost mateřských škol ve všech oblastech postižených sociálním vyloučením. Dále pak doporučujeme zajištění nízkoprahovosti těchto služeb a omezit náklady na předškolní vzdělávací služby pro rodinu – např. zavedení systému celorepublikového a méně administrativně náročného systému hrazení obědů a jiných nákladů (výlety, vybavení) či podpora dopravy (svozy).

Dále doporučujeme posílit finanční podporu a odměňování pedagogů v mateřských školách. Pro zajištění kvality předškolního vzdělávání v oblastech s vyšším počtem sociálně znevýhodněných dětí doporučujeme posílit pregraduální a další vzdělávání předškolních pedagogů v této oblasti a zavést další opatření pro zkvalitnění výuky na místních mateřských školách (méněpočetné třídy, speciální pedagogové a další podpůrné pozice, metodická podpora)

OBLAST 6. Posílení case managementu a meziřesortní spolupráce v práci s rizikovými rodinami a znevýhodněnými dětmi

Podle některých zahraničních evidencí (Melhuis, Lamy) má předškolní výchova vyšší efekty, pokud pracuje s rodinou, a kromě prerekvizit dítěte posílí také zaměření rodiny na vzdělávání a rozvoj dítěte. Zároveň české výzkumy ukazují, že část pozdější školní neúspěšnosti dětí ze znevýhodněného prostředí souvisí s nedostatečně řešenými psychosociálními riziky či riziky jako je nestabilní či nebytové bydlení dětí (Prokop 2019).

Kvůli tomu doporučujeme zejména v oblastech s vyšším výskytem sociálně znevýhodněných rodin výrazně posílit case management zaměřený na práci s rodinami znevýhodněných dětí a meziřesortní spolupráci vzdělávacích institucí, pracovníků sociálních služeb (OSPOD, úřadů práce, podpora bydlení),

zdravotnictví (pediatrie, duševní zdraví) a neziskových organizací směřující k posílení a udržení kontaktu a asistence rizikovým rodinám.

Tento case management a meziresortní spolupráce by měly směřovat zaprvé k zajištění účasti v předškolním vzdělávání, posílení rodičovských kompetencí a také k včasné identifikaci a řešení problémů, které ohrožují školní úspěšnost dětí (nekvalitní a nestabilní bydlení, domácí násilí, alkoholismus a jiné patologie v rodině apod.).

Pro posílení prevence problémů a včasné práce s rodinami je nutné institucionálně zakotvit propojení služeb v sociální oblasti (OSPOD, poskytovatelé sociálních služeb a další instituce), zdravotnictví (dětská psychologie, pediatrie apod.), obecních služeb (poskytování bytů apod.) a neziskových organizací (zabývajících se řešením sociálních problémů, předlužení, domácího doučování, podporou rodičovských kompetencí apod.). A to například zavedením systému case managementu, který se koncentruje v síťovaném prostředí kolem klienta/rodiny a problematickou rodinu systémem provází, aby z něj nevypadla při přechodu mezi službami.

OBLAST 7. Posílení podpory znevýhodněných dětí během docházky do základní školy

Doporučujeme zachovat podporu dětem, žákům a studentům se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) v běžných školách, ale zaměřit se na odstranění některých bariér, které znesnadňují jejich plné začlenění do vzdělávání. Mezi ty patří nedostatek podpůrných profesí (speciální pedagogové, školní psychologové) na běžných školách, nedostatečná příprava asistentů pedagoga, omezené a regionálně nerovné kapacity školských poradenských zařízení a specializované péče a možná vysoká administrativní náročnost a nestabilita kompenzačního financování podpory dětí s SVP a souvisejících pracovníků. Proto bude i nadále monitorován a analyzován stav společného vzdělávání ve školách a přijímána opatření k odstraňování zjištěných nedostatků.

Doporučujeme v rámci škol samých výrazně posílit podpůrné pozice, jejichž práce směřuje k redukci psychosociální zátěže a dalších rizikových faktorů negativně ovlivňujících školní úspěšnost. Doporučujeme zajistit v rámci každé školy možnost asistence školního psychologa, případně jeho práci propojit se sociálním pracovníkem či speciálními pedagogy. U menších škol je možno některé profese sdílet mezi více školami. Efektivní vytvoření takového sdílení by však vyžadovalo zavedení středního článku podpory či vytvoření sdílených školních poradenských pracovišť pro menší školy.

V oblasti financování navrhujeme pro reálné posílení těchto podpůrných profesí zavést:

- flexibilně navýšený rozpočet na podpůrné profese či jiné opatření ve financování škol, které může ředitel používat bez administrativně náročného žádání o dotace a které zaručuje vyšší stabilitu financování těchto profesí (reforma financování podpůrných opatření),
- vyšší financování škol se sociálně znevýhodněnými žáky (přes školy či celé ORP),
- vyšší odměňování specializovaných činností pedagogů – vyšší mzdy, snížená pedagogická činnost apod.

Kromě posílení podpůrných pozic doporučujeme vyšší podporu doučování žáků ze znevýhodněného prostředí (financování pedagogů či neziskových organizací), které bude opět zajištěno institucionálně nikoli prostřednictvím dotací (velká administrativní náročnost pro školy a nízká stabilita). Doporučujeme také vymáhat zákaz příplácení rodičů za doučování žáků pedagogy příslušné školy, které je využíváno bohatšími rodiči pro zvýšení připravenosti na přechod do jiných škol a vede k posilování nerovností. Reálně lze tento zákaz obcházet (například sponzoringem), takže je kromě restrikce nutné zároveň pedagogům financovat doučování žáků ze znevýhodněného prostředí.

V řadě krajů roste počet dětí cizinců a dětí, které v domácnosti nemluví primárně českým jazykem. Pro tyto děti často chybí programy doplnění jazykové přípravy, což je riziko dalšího typu segregace či reálně nefunkčního začlenění do běžných tříd. Doporučujeme v oblastech s vysokým zastoupením cizinců zajistit vyšší podporu jazykové přípravy dětí cizinců v předškolním věku a případně také intenzivních jazykových kurzů probíhajících souběžně s/před nástupem do základní školy u dětí a žáků, jejichž rodiny do ČR přijely již ve věku 6 a více let.

Doporučujeme také posílit kooperaci (např. předávání údajů, setkávání pracovníků) mezi stupni a úrovněmi vzdělávání (mateřská škola, první a druhý stupeň základní školy, střední škola, vysoká škola)

s cílem zajistit kontinuální a individualizovanou podporu dětí, žáků a studentů a omezit jejich předčasné odchody ze vzdělávání či školní neúspěšnost po změně školy.

OBLAST 8. Odstraňování prostorových a socioekonomických bariér ve vzdělávání žáků – doprava, bydlení atd.

Posledním doporučeným, ale nikoli nepodstatným nástrojem pro zajištění šancí dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí a redukce školní neúspěšnosti, a tedy i vysokých nákladů na její pozdější řešení, je odstraňování prostorových a socioekonomických bariér pravidelné školní docházky, domácí přípravy na studium a možnosti svobodného výběru studované školy. Mezi tyto nástroje patří podpora dopravy v případech, kde důvodem absence v předškolním vzdělávání, segregace ve školství či absencí ve vzdělávání je sociálně prostorové vyloučení bydliště či nedostupnost vzdělávacích služeb v oblasti. Toto řešení lze zvažovat i jako dílčí řešení narůstajícího problému předčasných odchodů ze vzdělávání – výběr střední školy se u žáků z vyloučených oblastí řídí i dostupností škol, což může vést k volbám nenaplňujícího vzdělávání a předčasným odchodům ze vzdělávání. Řešení je například hrazení nákladů na dopravu, organizování svozů apod.

V rámci řešení předčasných odchodů ze vzdělávání navrhuje jako dílčí opatření, aby se příjem z brigád u žáků středních odborných učilišť a středních odborných škol nezapočítával do příjmu rodiny, a ta kvůli studiu svého syna/dcery neztrácela nárok na sociální podporu. To rovněž motivuje k předčasným odchodům.

Dalším nástrojem redukce objektivních bariér účasti a socializace, zejména v rámci mateřských škol, je hrazení nákladů na oběd a případně dalších nákladů. Tato opatření mohou směřovat na širší skupinu chudých rodin (například pobírající přídatky na děti – tedy cca 280 tisíc rodin v ČR). Doručujeme se zaměřit na snížení jejich administrativní náročnosti.

Po zajištění včasné podpory a prevence vzniku problémů, odstranění bariér ve vzdělávání a pozitivní motivace lze zvážit i posílení negativních finančních motivací. Mezi ty může patřit důraznější neudělování v současnosti podmíněných sociálních dávek v případě školních absencí v předškolním ročníku i základní škole či možnost podmínění sociálních dávek účastí ve vzdělávání až do 18 let.

7.1.3.4. SL1D: Podpora vzdělávacích inovací a jejich ověřování

Zkušenosti z úspěšných vzdělávacích reforem (Fullan, 2007, 2011) ukazují, že je potřeba začít od toho, co funguje. Nikoli teorie, ale praxe. Zvláště úspěšná praxe v těžkých podmínkách je velkým zdrojem inspirace a inovací. Zlepšování kvality vzdělávání by se mělo stát normální součástí života každé školy, a to se neobejde bez neustálých, byť třeba drobných, inovací.

Ačkoli je potřeba zajistit, aby každý žák získal dostatečnou a srovnatelnou míru kompetencí, zároveň je potřeba, aby vzdělávací cíle a vzdělávací nabídka, a zejména pak způsoby vzdělávání, byly dostatečně rozmanité. Nikdy nelze přesně dopředu říci, které cesty jsou v dané situaci nejefektivnější a nejlépe rozvíjejí potenciál žáků a studentů. Navíc efektivnost nebo relevance konkrétních postupů se může v čase lišit.

Školy v ČR se těší vysoké míře autonomie (SL3), což je příhodné z hlediska inovací a experimentování. I tak ovšem může být některé nastavení z hlediska experimentování pro školy příliš těsné (například RVP). Ještě závažnější problém je pak to, že vzdělávací experimenty nejsou nikterak systematicky vyhodnocovány a rozšiřovány.

K tomu, aby se zlepšování kvality vzdělávání stalo běžnou praxí, je potřeba vytvořit systém podpory vzájemného vzdělávání učitelů a akademických pracovníků, především v didaktice a metodice (viz též SL2 a SL3). Bez toho se změna způsobu výuky neobejde. Jako vhodné se jeví využít zkušeností škol, které dlouhodobě usilují o změnu, o lepší kvalitu vzdělávání, a vytvořit mechanismus šíření pozitivních zkušeností do dalších škol, ujasnit si jejich potřeby a možná rizika. Zároveň je nutno stanovit vstupní podmínky, vymezit rozsah pedagogického experimentu, včetně hranice možných odchylek od existujících předpisů. Toto by mohlo fungovat na principu smlouvy, která by jasně vymezila vzájemná očekávání a povinnosti. Součástí této smlouvy by mohly být například i úlevy pro ředitele, koordinátora, lektory – snížené úvazky na konto hospitací s reflexí, workshopů atd.

Kromě výše uvedeného je vhodné uvažovat o systematickém propojování inovativních škol s ostatními. Kvalitní inovativní a inspirativní školy by se staly ohnisky změny v daném území („ohniskové školy“, „magnetické školy“, „inovační centra“) a pomáhaly se zaváděním inovací dalším školám. Zde by mohly sehrát klíčovou roli místní akční skupiny, resp. „střední článek podpory“, popsany v SL3.

Přestože současný systém je někdy považován za značně rozvolněný a otevřený inovacím, ve skutečnosti je pro mnohé experimentální vzdělávací projekty (například lesní školy) značně svazující. Jde především o povinnou časovou dotaci jednotlivých vzdělávacích oblastí, hodnocení znalostních výstupů, nikoli klíčových kompetencí, hygienické normy a požadavky na kvalifikovanost pedagogů. Je potřeba vnímat tyto inovativní projekty jako „laboratoř“, ve které se pilotují nové vzdělávací přístupy, které mohou být v budoucnosti prospěšné celému systému. Tyto experimentální projekty by měly mít jasné stanovené podmínky svého působení, které mohou zahrnovat i jisté zmírnění podmínek (například dobrovolnění časové dotace u jednotlivých vzdělávacích oblastí, umožnění učit i odborníkům z praxe bez pedagogické kvalifikace). Tyto projekty by však měly být vždy následně vyhodnocovány, a to zejména z hlediska dosažených kompetencí.

7.1.3.5. SL1E: Celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání

Z prognóz vývoje společnosti, z vyšší míry využívání moderních technologií, robotů a autonomních systémů, ale i v souvislosti s novými výzvami v sociální oblasti, jako je udržitelný rozvoj, jednoznačně vyplývá, že učení se v průběhu celého života stává nevyhnutelným požadavkem na jednotlivce v rámci společnosti, a tento trend bude ještě nabývat na významu. V ČR je dlouhodobě nízká participace obyvatel v dalším vzdělávání (Eurostat, 2019). Tato situace je vážná zejména proto, že české hospodářství je výrobně orientované a bude tedy významně zasaženo technologickými změnami a zároveň trpí stále se prohlubujícím nedostatkem pracovníků. Tato situace je zapříčiněna jak demografickým vývojem, tak narůstajícími nesoulady mezi očekáváními jednotlivce, vzdělávacím systémem, nabídkou ze strany zaměstnavatelů a trhem obecně. Z toho vyplývá, že vzdělávací systém musí vytvářet u žáků a studentů pozitivní vztah k učení, připravit je na to, že se budou kontinuálně učit v průběhu celého života novým věcem, a že úkolem vzdělávacích institucí je vést lidi v jakémkoliv věku k tomu, aby si osvojili dovednost samostatně se učit a v souladu se svými postoji vyhledávat příležitosti, jak tyto své nabyté dovednosti a znalosti uplatnit v praxi. Vzdělávací instituce působící ve formálním i neformálním vzdělávání by měly za tímto účelem lidem zprostředkovat dostupné zdroje, kterými jsou odborná literatura, tutoriály, odborná fóra, ale i on-line programy. Výzvou pro období po roce 2020 bude vznik a rozvoj komplexního a prostupného systému celoživotního učení zasazeného do evropského kontextu: „Tento systém celoživotního učení, představuje zásadní koncepční změnu pojetí vzdělávání, jeho organizačního principu, kdy všechny možnosti učení – ať už v tradičních vzdělávacích institucích v rámci vzdělávacího systému či mimo ně – jsou chápány jako jediný propojený celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získávat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami a kdykoli během života.“ (Palán, 2006, s. 25). Takový systém podporuje jedince v tom, aby se mohl průběžně orientovat ve změnách společnosti, dokázal se na ně napojit a díky tomu být aktivně zapojen do občanského i profesního života.

V souvislosti s dynamickým vývojem poznání ve společnosti je potřeba, aby vzdělávací programy v rámci tohoto systému mohly vznikat mezisektorálně (spoluprací vzdělávacích institucí se zaměstnavateli, výzkumnými institucemi nebo neziskovými organizacemi). Vzdělávací systém by měl být schopen nabídnout dostatek příležitostí, tj. vzdělávacích programů zaměřených na hlubší rozvoj dovedností potřebných v občanském, profesním i osobním životě i dospělým lidem, kteří jsou už mimo počáteční vzdělávání. Z těchto důvodů je třeba, aby programy dalšího vzdělávání rozvíjely jak odborné, obecné, tak měkké dovednosti (jako jsou rozvoj logického myšlení, komunikace či finanční, občanskou či digitální a mediální gramotnost), tak i nové obsahy reflektující technologický vývoj. Měl by také podporovat formy distančního vzdělávání zejména prostřednictvím hromadných otevřených online kurzů (MOOC). Další vzdělávání by také mělo podporovat individualizaci nabídky tak, aby odpovídala náročnější a diverzifikovanější poptávce. Další vzdělávání musí být motivační a zvyšovat poptávku osob po tomto typu vzdělávání (může se jednat například o využívání volna na vzdělávání, vzdělávací vouchery nebo daňové úlevy). Kromě spolupráce na rozvoji nabídky dalšího vzdělávání mezi sociálními partnery je výzvou i to, aby se instituce formálního vzdělávání stávaly čím dál více i poskytovateli neformálního vzdělávání. Ať již formou modulárního vzdělávání, odbornými kurzy či akreditovanými rekvalifikacemi.

Neformální a zájmové vzdělávání je významným prvkem působícím při vzdělávání dětí a mladých lidí, ale i dospělých. Smysluplné trávení volného času přispívá nejen k celistvému rozvoji osobnosti, rozvoji potenciálu

a podpoře nadání dětí a mládeže, ale působí i jako prevence vůči negativním vlivům. Neformální vzdělávání je zaměřeno na získání vědomostí, dovedností a postojů, které mohou lidem zlepšit jejich společenské i pracovní uplatnění, a je již nyní součástí vzdělávacího systému v ČR. Je všeobecně uznáváno, že důležitost mimoškolního a neformálního vzdělávání stále roste. Celou řadu dovedností a kompetencí získávají žáci a studenti mimo školská zařízení (viz také část o vymezení kompetencí). Zájmové vzdělávání ve školských zařízeních pro zájmové vzdělávání – školních družinách, ve školních klubech a střediscích volného času je vzděláváním podle školského zákona č. 561/2004 Sb., a přestože neposkytuje stupeň vzdělání, zabývá se aktivitami potřebnými pro rozvoj osobnosti, kompenzuje jednostrannou zátěž ze školy, duševní hygienu, má funkci výchovnou, vzdělávací, kulturní, preventivní, zdravotní (relaxační a regenerační), sociální a preventivní, rozvíjí schopnosti, znalosti, dovednosti, talent, upevňuje sociální vztahy. Tyto funkce plní i neformální vzdělávání realizované např. v nestátních neziskových organizacích pracujících s dětmi a mládeží typu Skaut, Pionýr a mnoho dalších.

V současném nastavení neformálního a zájmového vzdělávání spatřujeme několik problémů. Za prvé, nabídka neformálního vzdělávání není rovnoměrně rozložena a mnohdy je nutné do takové organizace složitě dojíždět. Za druhé, další vzdělávání využívá především populace s vyšším vzděláním. Toto přispívá k růstu vzdělanostních nerovností (viz SC2). Konečně třetím velkým problémem je malé propojení a provázanost formálního a neformálního vzdělávání a uznávání výsledků učení získaných v neformálním vzdělávání ve vzdělávání formálním.

Z těchto důvodů doporučujeme zaměřit se zejména na následující opatření:

- V případě školních družin a školních klubů doporučujeme koncepční změnu spočívající v zahrnutí těchto aktivit přímo do základního vzdělávání poskytovaného základními školami, a to formou jeho nepovinné, doplňkové části. Uvedené řešení umožní logické provázání a přímou návaznost těchto volnočasových aktivit na povinnou složku vzdělávání, účelnější využití personálních i finančních zdrojů a snížení administrativy spojené s odděleným pojetím těchto činností.
- Úzce propojit činnost škol a školských zařízení pro zájmové vzdělávání pomocí cíleného provázání jejich školních vzdělávacích programů (ŠVP).
- Podporovat školy ke spolupráci škol všech stupňů s dalšími mimoškolními organizacemi (např. NNO), zaměstnavateli, firmami (exkurze, stáže) a odbornými pracovišti (např. knihovnami), centry excelence, včetně nabídky vzdělávacích služeb, programů, soutěží a stimulujících mimoškolních aktivit (odborná soustředění, přípravné kurzy, on-line vzdělávání, badatelská a zájmová činnost aj.). Školy by měly tyto aktivity zakotvit do svých ŠVP. Za velmi vhodné rovněž považujeme, aby neformální vzdělávání na základních, středních i vysokých školách poskytovali pracovníci jejich partnerů z komerční sféry, především pak v odborných oblastech (např. technických). Tím by došlo k potřebnému propojení s praxí a větší interakci mezi soukromým sektorem a školami.
- Zapracovat neformálně získané znalosti a dovednosti do formálního vzdělávání žáka – např. uznáváním digitálních odznaků (badges), absolvovaných on-line kurzů a přednášek (typu Khanova škola, MOOC apod.). Přímou ve školách by bylo vhodné nastavit systém vyhodnocování a uznávání výsledků zájmového a neformálního vzdělávání a kompetence získané v jednotlivých zájmových útvarech a zájmových volnočasových činnostech zohledňovat i v rámci formálního vzdělávání ve škole jako určitý bonus, přidanou hodnotu, s níž žáci přicházejí a obohacují svoji osobnost o další vědomosti, schopnosti, dovednosti a postoje. Tento krok by v případě základních a středních škol nejspíše vyžadoval změnu právních předpisů, aby bylo možné na základě doložených výstupů neformálního a zájmového vzdělávání tyto zohlednit ve školním portfoliu jednotlivých žáků, studentů, při přijímání na střední či vysoké školy, nebo v rámci kreditového systému vysokých škol atp.
- Nadále zlepšovat pracovní podmínky pedagogických pracovníků školských zařízení pro zájmové vzdělávání a pracovníků v neformálním vzdělávání.
- Uznávání neformálního vzdělávání bude probíhat i na úrovni uznávání kompetencí pracovníků a dobrovolných pracovníků prostřednictvím odpovídajících pozic v národní soustavě kvalifikací (NSK) a jejich provázání zohledňující vývoj praxe se souvisejícími právními předpisy.
- Zvyšovat motivaci dospělých k celoživotním vzdělávacím aktivitám, jejichž realizace může probíhat za podpory institucí zájmového vzdělávání (např. středisek volného času) a neformálního vzdělávání, např. typu knihovny nebo science centra. Zážitkové („science centra“), paměťové (muzea, památníky) a zájmové instituce mohou nabídnout širokou škálu programů, které korespondují s obsahem RVP a vzdělávají žáky přístupnou a motivační formou v daném obsahu.

- Podporovat, aby se žáci středních škol a studenti vysokých škol, zapojovali do neformálního vzdělávání na školách nižšího stupně pod odborným dohledem své školy. Tím by žáci a studenti získávali významné kompetence, mohli by si přivydělat odbornou prací ke svému studiu a základní či střední škola by získala pro své žáky nadstandardní vzdělávání v oblastech, které jsou specifické. Poskytovateli neformálního vzdělávání by tak mohli být na nižších stupních školy vyššího stupně.
- Specifickou kapitolou je podpora dobrovolnictví s cílem rozvoje solidarity a tolerance mezi lidmi, jeho uznávání v rámci formálního vzdělávání a vytváření příležitosti pro zapojení populace do dobrovolnických aktivit²⁹.

7.1.3.6. SL1F: Proměna kariérového poradenství

Nezbytnou součástí vzdělávání a profesní přípravy zůstává kariérové poradenství jako podpora lidí v jakémkoliv věku k tomu, aby se ve složité situaci dynamicky se měnícího světa dokázali zodpovědně rozhodovat o své vzdělávací a profesní dráze. Kariérové poradenství je významným nástrojem vzdělávací i sociální politiky, protože má potenciál rozvíjet každého jednotlivce v průběhu jeho života, stejně tak jako přispívat k sociálně spravedlivější společnosti. V současnosti je hlavním problémem nastavení kariérového poradenství roztržičnost až izolovanost aktivit, činností a poradenských služeb, které realizují různé skupiny aktérů/poskytovatelů směrem k různým cílovým skupinám bez další návaznosti a propojení s ostatními službami. Důsledkem toho je nízká dostupnost služeb a jejich různá kvalita. Tato roztržičnost je umocněna i tím, že na úrovni školy není systémově nastavena provázanost mezi kariérovým vzděláváním (v současné době reprezentovaným vzdělávací oblastí nebo průřezovým tématem Člověk a svět práce) a kariérovým poradenstvím, kterým bývá pověřen pedagogický pracovník v rámci školního poradenského pracoviště. A zcela odděleně probíhá kariérové poradenství směrem k dospělým.

K tomu, aby mohlo být kariérové poradenství kvalitně realizováno a vedlo k rozvoji autonomní, zodpovědné, tvořivé a celoživotně se učící osobnosti, je potřeba v ČR vytvořit rámec celoživotního poradenství, který definuje jeho přínos směrem k různým cílovým skupinám, popisuje kvalitu této služby (včetně etických pravidel) a umožňuje napříč sektory sdílet aktuální informace o vývoji trhu práce a dalších souvisejících společenských výzvách. K vytvoření takového rámce a fungujícího systému je nutná mezirezortní spolupráce a zapojení sociálních partnerů. Zároveň není možné na kariérové poradenství pohlížet vyčleněně, ale je potřeba ho integrovat s dalšími aktivitami, které běží na úrovni vzdělávací instituce. V případě školy je potřeba podporovat integraci vzdělávacích aktivit, které by byly určeny pro všechny žáky na všech stupních škol tak, aby vedly k sebepoznání a utváření identity jedince, rozhodování týkající se formálního vzdělávání, odborné přípravy, dalšího vzdělávání a uplatnění se na trhu práce, a nabývání dovedností řízení kariéry v průběhu života. Dále je potřeba nastavit poradenské aktivity, které reagují na individuální potřeby rozvoje jednotlivců. V této souvislosti je také nutné přenastavit komunikaci směrem k dospělým, kteří jsou se školami spojeni (rodiče žáků, účastníci rekvalifikací, zájemci o další vzdělávání nabízené školou apod.). Integrace vzdělávacích a poradenských aktivit by však měla zohledňovat specifika jednotlivých škol stejně tak jako jejich žáků a studentů, a měla by být konkretizována ve školním plánu/programu kariérového poradenství. K tomu je ale nutná dostupná metodická podpora. Vzdělávací aktivity (kariérové vzdělávání) by měly směřovat k rozvoji kompetence řízení kariéry (samostatně se rozhodovat o svém profesním směřování v průběhu celého života) a nezužovat jen na přípravu na volbu vyššího stupně vzdělávání. Zvláštní důraz by měl být kladen na poradenské aktivity zaměřené na žáky ohrožené předčasným ukončením školní docházky.

Konkrétně pak navrhujeme realizovat následující opatření:

- Nastavit rámec celoživotního kariérového poradenství na národní úrovni (zahrnující přínosy pro jednotlivce i společnost, definici kvality služby, popis návaznosti v rámci systému celoživotního učení), který by se mohl stát nástrojem strategického řízení na úrovni škol (využití stávajících zkušeností s tvorbou krajských akčních plánů a školních akčních plánů rozvoje vzdělávání) a dalších poskytovatelů kariérového poradenství.
- Podpořit vznik regionálních poradenských fór za účelem sdílení informací a existujících řešení mezi sektory a nastavování systému regionální spolupráce s cílem vytváření podpůrné infrastruktury pro školy a další poskytovatele kariérového poradenství.

²⁹ Viz mezinárodní dobrovolnické projekty např. s využitím Evropského sboru solidarity, Mezinárodní cena vévody z Edinburghu apod.

- Vymežit gramotnost/kompetenci řízení kariéry a vymežit soubor nástrojů, jejichž prostřednictvím budou žáci schopni dosahovat vymezenou úroveň této gramotnosti/kompetence na úrovni předškolního, základního i středního vzdělání.
- Ukotvit kariérové poradenství a jeho vymezení na školách.
- Vytvořit systém metodické podpory v oblasti kariérového poradenství v návaznosti na systém celoživotního učení.
- Jedním z prvků kariérového poradenství může být i vytvoření portfolia žáka základní a střední školy. Tato portfolia by mohla sloužit pro přijímací řízení do vyšších stupňů vzdělávání, ale zároveň také samotným žákům při jejich jednání se zaměstnavateli či investory. Portfolia by obsahovala veškeré aktivity, kterým se žák věnuje, ať již jsou z oblasti odborné, společenské, kulturní či sportovní (tj. zahrnují i neformální vzdělávání).

7.2. SL2: PODPORA UČITELŮ A ŘEDITELŮ A DALŠÍCH PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

7.2.1 Obecné vymezení strategické linie

Pro to, aby všichni žáci měli stejný přístup ke kvalitní výuce, abychom snižovali nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnili maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů (SC2), a k tomu, aby pedagogické týmy škol dokázaly zaměřit vzdělávání svých žáků více na získávání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život (SC1) potřebujeme, aby naše školy byly vedeny jako učící se organizace, které jsou schopny naplňovat potřeby svých žáků a komunit.

Takové školy potřebují schopné ředitele a jejich kvalitní pedagogické vedení, dobře připravené a motivované učitele, kteří jsou v profesi spokojeni a dovedou vytvářet kvalitní a spravedlivé učební prostředí pro své žáky, a dostatečný počet dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků zajišťujících optimální a efektivní fungování školy. Výuková činnost učitele a pedagogické vedení ředitele musí být podporovány jako klíčové priority.

Bez kvalitních učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání a bez jejich dobré spolupráce je efektivní a spravedlivé vzdělávání nemyslitelné (OECD, 2005). V utváření kvalitní školy hraje klíčovou roli pedagogický leadership ředitele (OECD 2013, Pont, 2014). Ředitelé škol v ČR dnes plní celou řadu rolí: roli statutárního orgánu školy, výkonného manažera, učitele atd., přičemž role pedagogického lídra, která by měla být klíčová, je spíše upozaděna. Ředitelům škol musejí být uvolněny ruce od činností, které přímo nesouvisejí se zlepšováním vzdělávacího procesu a zároveň jim musí být poskytnuta účinná podpora.

Dlouhodobě neadekvátní finanční ocenění³⁰, pomalu narůstající a dosud nedostatečná podpora učitelovy práce³¹, ale i obecněji a v celosvětovém měřítku se projevující rostoucí nároky na učitele³² ukazují, že pro české učitele jsou podmínky i požadavky jejich profese mimořádně náročné. Aby mohly školy zajišťovat kvalitní výuku pro každého žáka, nezbytně potřebují systémovou podporu.

7.2.2 Zdůvodnění

I na českých datech je jednoznačně doloženo, že investice do zlepšení kvality práce učitelů (ve smyslu dosahování lepších vzdělávacích výsledků žáků) jsou vysoce návratnou investicí, která by vedla k velmi výraznému zvýšení hospodářského růstu země (Krajčová, Múnich, Protivínský, 2019). Stabilizovat kvalitu práce učitelů a podpořit její zvyšování se ale nedaří.

³⁰ Podle analýzy České spořitelny je vnitřní dluh vůči učitelům za poslední čtvrtstoletí ve srovnání s Finskem nebo Německem odhadován asi na 500 mld (Česká spořitelna, 2019).

³¹ Přetížení a z něho vyplývající stres českých učitelů dosahuje velmi vysoké úrovně, což potvrzují např. studie Ptáčka et al. (2018), Smetáčkové et al. (2019) a další.

³² Rostoucí společenské očekávání, že škola bude zvládat nejen vzdělávací roli, ale bude zajišťovat sociální kohezi, vyrovnávat sociokulturní znevýhodnění, sjednocovat komunity apod. (Miller, 2002; Štech, 2003).

Jakkoli je zřejmé, že potřebujeme dosáhnout zlepšení kvality pedagogické práce ve školách, potýkáme se s řadou problémů, které principiálně znemožňují toho dosáhnout:

- Finanční podmínky práce učitelů a pedagogických pracovníků se sice zlepšují, ale příliš pomalu. A tak vzhledem k celkovému růstu platů vysokoškolsky vzdělaných zaměstnanců nedochází k požadovanému zlepšování relace k zaměstnaneckému průměrnému platu a ČR zůstává na posledních místech v OECD (viz SL4). Chybí kariérní systém, který by stimuloval a oceňoval kvalitu práce učitele.
- Příliš vysoká míra nepedagogické zátěže ředitelů, malá podpora jejich pedagogického leadershipu. Podle expertního odhadu Asociace ředitelů základních škol je průměrný počet hodin ředitele základní školy odpracovaných denně pro školu je 10,3, ale jen 12 % svého pracovního času se ředitelé mohou věnovat řízení, kontrole a hodnocení pedagogického výkonu školy. Zvláště špatná situace je v mateřských školách, kde je podpora ředitelů minimální. Dle vyjádření ředitelů je nejvíce zatěžují tyto nepedagogické činnosti: 1) statistická šetření; 2) opravy a rekonstrukce budov (včetně školních jídelen); 3) zajištění personálních kapacit školy; 4) sledování aktualizace legislativy (zkušenosti ovšem zároveň ukazují, že situace v jednotlivých školách se může velmi lišit a závisí především na postoji zřizovatelů, kteří mohou – a v mnoha případech opravdu poskytují – administrativní a technickou podporu).³³ Zájem o pracovní místa ředitelů v ČR postupně klesá (Prokop, Dvořák, 2019). V důsledku přetížení a chybějící podpory ředitelé pociťují nejen nedostatek času na pedagogické vedení, ale i nedůvěru v systém jako takový (Trojan, Svobodová, 2019).
- Stále chybí jasné pojmenování toho, jaké kompetence stát u učitele předpokládá. Existuje nepřehledná regulace přípravy k učitelství, navíc se příliš často a nekonzistentně mění požadavky na kvalifikaci učitelů, bohužel někdy směrem k deprofesionalizaci učitelství.
- Chybí promyšlený systém vzdělávacích cest, který by dokázal stimulovat zájem o učitelskou profesi, podchytil všechny zájemce s různými dosavadními zkušenostmi a efektivně je připravoval pro dynamicky se proměňující práci učitele.
- Podobně dosud nebyly formulovány kompetenční požadavky na pozici ředitele a systém podpory jeho práce, přestože je zřejmé, že osoba ředitele a způsob jeho pedagogického vedení pedagogického týmu výrazně ovlivňuje práci učitelů a kvalitu školy. Přetížení ředitelů administrativními a organizačními činnostmi omezuje jejich prostor pro pedagogické vedení školy.
- Stále chybí adekvátní rozsah podpory práce učitele ze strany dalších profesionálů – např. psychologů, speciálních pedagogů, sociálních pedagogů – jak ve školách, tak v poradenském systému. Pro kvalitní výsledky vzdělávání je klíčová dostatečná metodická podpora samotné výukové činnosti učitelů. Té byla v posledních letech věnována ve srovnání např. s nastavováním podmínek pro inkluzivní vzdělávání jen velmi malá pozornost.
- Stále nemáme dostatek ucelených dat o struktuře učitelských sborů³⁴, jejich kvalifikaci, aprobovanosti, vzdělávacích potřebách, která by umožňovala jasně a regionálně popsat a predikovat potřebu učitelů a vyvodit správné intervence v oblasti jejich přípravy tak, abychom mohli zajistit kvalitu učitelů v dlouhodobějším horizontu. Nicméně víme z jednorázového šetření MŠMT (březen 2019), že pedagogické sbory v ČR rychle stárnou³⁵ a ze systému odchází dvojnásobek učitelů, než je nově přicházejících.
- Nemáme systém pedagogického resortního výzkumu, který by dokázal analyzovat problémy našeho vzdělávacího systému a vytvářet dostatečné zázemí pro evidence-based politická opatření.
- Schází efektivní podpora začínajících učitelů, která by jim pomohla zvládnout úvodní období v profesi. Zhruba třetina z nich zvažuje odchod ze školství. Jen 10 % začínajících uvádí³⁶, že na jejich škole je efektivní systém uvádění do praxe.

³³ Kromě technické a servisní podpory by ředitelům pomohla především podpora přípravy a správy projektových žádostí, GDPR, právní poradenství, IT podpora, BOZP a pomoc s účetnictvím (Hřebecký, 2019).

³⁴ MŠMT v březnu 2019 provedlo dotazníkové šetření, jehož výsledky ukazují aktuální stav, ale dlouhodobé sledování chybí (např. prostřednictvím registru učitelů).

³⁵ Ve školním roce 2018/2019 byl průměrný věk učitelů v regionálním školství 47,2 roku, do škol přišlo nově asi 3,7% učitelů, odchod se očekává u 6,4 % učitelů (MŠMT, 2019).

³⁶ Viz např. Hanušová, Pišová et al., 2017; Vítečková, 2018.

- Pregraduální příprava učitelů je opakovaně kritizována, ale způsob financování fakult, které se zaměřují zejména na přípravné vzdělávání učitelů, neodpovídá finanční náročnosti požadavků na profesní přípravu studentů (individualizovaná práce se studenty, vysoký podíl reflektovaných praxí, využívání nejmodernějších vzdělávacích technologií, apod.). Přestože v posledních letech MŠMT reagovalo na vážnou situaci pedagogických fakult a cílenými intervencemi (zaměřenými na podporu praxí studentů a zlepšení personální situace fakult) tyto fakulty podpořilo³⁷, jejich dlouhodobé podfinancování a způsob hodnocení jejich výsledků zpomalují zavádění inovací ve studijních programech.
- Nevhodně nastavený systém dalšího profesního vzdělávání neumožňuje uskutečňovat efektivní další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dosud převažuje široká nabídka vzdělávacích jednorázových krátkodobých aktivit mimo prostředí školy. Zkušenosti z jiných školských systémů a výzkumy (např. TALIS, 2013; Lipowski et al., 2011) ale ukazují, že nejefektivnější je vzájemné profesní sdílení a podpora realizovaná průběžně přímo ve školách. To předpokládá týmovou práci a součinnost pedagogických pracovníků a spolupráci škol v územích. Klíčovou roli v utváření takové součinnosti hraje vedení škol. Ředitelům však zatím není poskytována dostatečná metodická podpora k tomu, aby vedli školy jako učící se organizace a profesní rozvoj svých pedagogických pracovníků směřovali k optimálním vzdělávacím výsledkům celé školy.

7.2.3 Specifikace strategické linie

Kvalitní práce školy vychází z dobrého pedagogického vedení, efektivního řízení a spolupráce kvalitně pracujících učitelů, pedagogických a nepedagogických pracovníků a dalších aktérů, zejména rodičů a zřizovatelů.

Podpoře učitelů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků bude přispívat celá řada různorodých opatření, resp. „balíčku opatření“:

7.2.3.1. SL2A: Proměna obsahu vzdělávání

Snížit nepedagogickou zátěž ředitelů, přičemž k tomu je potřeba řady kroků:

- Snížit celkový objem administrativní zátěže škol.
- Podpořit zřizovatele škol (zejména větší obce a města) v tom, aby přebrali maximum povinností spojených se správou budov, veřejných zakázek, projektovou administrativou, účetnictvím atd.
- Tam, kde nemůže účinná administrativně technická podpora fungovat (v případě malých obcí), najít vhodnou instituci, která by tyto činnosti mohla převzít (například ORP, MAS), případně vytvořit „centra technické a administrativní podpory“.
- Posílit nepedagogické personální kapacity přímo ve školách, prostřednictvím úpravy pravidel financování.
- Umožnit rozdělení statutární role mezi „ředitele pro vzdělávání“ a jemu podřízeného „manažera/správce neboli technického ředitele“, podobně jako je to na vysokých školách ve vztahu rektor a kvestor, nebo děkan a tajemník. To by také reflektovalo a zlegalizovalo současnou situaci zejména některých velkých středních škol, kde je funkce pedagogického lídra de facto oddělena od funkce manažera organizace (řídícím pracovněprávní vztahy, majetkové a finanční záležitosti apod.). V těchto školách již nyní fakticky vykonávají pozici „pedagogické lídra“ zástupci ředitele školy.

Výběr a podpora ředitelů:

- Vyhodnotit úpravy v oblasti konkursního řízení a rozpracovat další postupy, jak ovlivňovat kvalitu výběrového procesu, snížit vytížení ředitelů ekonomickými, organizačními a administrativními činnostmi (viz výše, popř. též SL3, SL4).

Podpořit ředitele v pedagogickém vedení škol:

- Popsat standard pedagogického leadershipu a zvýšit povědomí o jeho významu pro kvalitu školy a jejich vzdělávacích výsledků.

³⁷ Viz interní materiál MŠMT Podpora vysokých škol vzdělávajících učitele.

- Metodicky podporovat strategické plánování na školách, vytvořit systém vzdělávání a podpory ředitelů a zástupců ředitelů v oblasti pedagogického vedení (možnosti uceleného přípravného vzdělávání ideálně ještě před nastoupením do pozice ředitele, modulární nabídka prohlubujícího vzdělávání včetně stáží na jiných školách apod.).

7.2.3.2 SL2B: Zlepšení podmínek pro pedagogickou práci školy

- Zajistit dostatečné finanční zdroje pro potřeby škol, které budou zacíleny na zvyšování platů učitelů a oceňování kvalitního výkonu ped. činnosti, dále na zajištění dostatečně velkého podpůrného systému škol a zajištění vysoce kvalitního dalšího vzdělávání a metodické podpory práce učitelů.
- Připravit a cíleně užívat systém podpory škol pracujících ve zvláště obtížných podmínkách, zejména v oblastech s velkým zastoupením znevýhodněných žáků, či s nedostatkem kvalifikovaných učitelů.
- Konsolidovat podmínky společného vzdělávání. Je nezbytné personálně posílit podpůrný personál ve školách³⁸ a stabilizovat poradenský systém (adekvátní podmínky, včetně nezbytného vybavení, a dlouhodobá perspektiva financování pracovníků školských poradenských zařízení a zejména školních poradenských pracovišť; dotvořit metodiku práce a systém vzdělávání pracovníků školních poradenských zařízení a funkční metodickou podporu těchto pracovníků v územích). Zjednodušit, doplnit a upravit stávající systém podle poznatků z analýzy jeho dosavadního fungování³⁹ a ve spolupráci s ostatními resorty zajistit i další nezbytnou podporu v území⁴⁰. Počty poradenských pracovníků ve školních poradenských zařízeních odvozovat od velikosti škol a množství a stupňů podpůrných opatření.
- Systematizovat pedagogické činnosti školy. Dotvořit systém umožňující vedle přípravy a dalšího vzdělávání pro specializované činnosti⁴¹ i metodickou podporu v územích, zajistit adekvátní finanční ocenění těchto činností. Hledat možnosti, jak školám usnadnit využívání potenciálu neformálního vzdělávání⁴².
- Dostatečná a formativní zpětná vazba o kvalitě práce škol a operativní, soustředěná a intenzivní podpora škol, které se potýkají s problémy, na základě spolupráce zainteresovaných aktérů (např. zřizovatelé, ČŠI, MAS, místní pracoviště NIDV, poradenská zařízení, OSPOD, atd.) koordinované střední článkem podpory (viz SL3).

7.2.3.3 SL2C: Popis standardů kvality vzdělávání (výuky, pedagogického leadershipu a profesní standard učitele a ředitele)

- Profesní standard chápat primárně jako autoevaluační nástroj pro podporu dalšího vzdělávání – popsat kompetence (dovednosti, postoje) učitele, který je schopen zvládat zátěž profese, aplikovat moderní formy výuky a reagovat na měnící se potřeby heterogenní žakovské populace. Podobně popsat kompetenční model ředitele, ve kterém bude zdůrazněna jeho role v pedagogickém vedení škol. V profesním standardu zohlednit již existující evaluační standard popisující kvalitní pedagogickou práci na úrovni institucí (viz Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání užívaná ČŠI).
- Profesionalizaci učitele chápat jako kontinuum (viz Box 4) – od výběru studenta učitelství, přes jeho profesní přípravu, až po další vzdělávání pedagogických pracovníků v praxi – popsat klíčové principy, které podmiňují kvalitu jednotlivých fází. Provázat popis kvality jednotlivých fází s profesním standardem. Důsledně tuto perspektivu kontinua uplatňovat při intervencích (např. podněcování ke studiu učitelství, organizaci systému DVPP).

³⁸ Podle šetření TALIS 2018 za hlavní překážky toho, aby jejich škola poskytovala kvalitní výuku zejména nedostatek podpůrného personálu (36%) a nedostatek času na pedagogické vedení (34%).

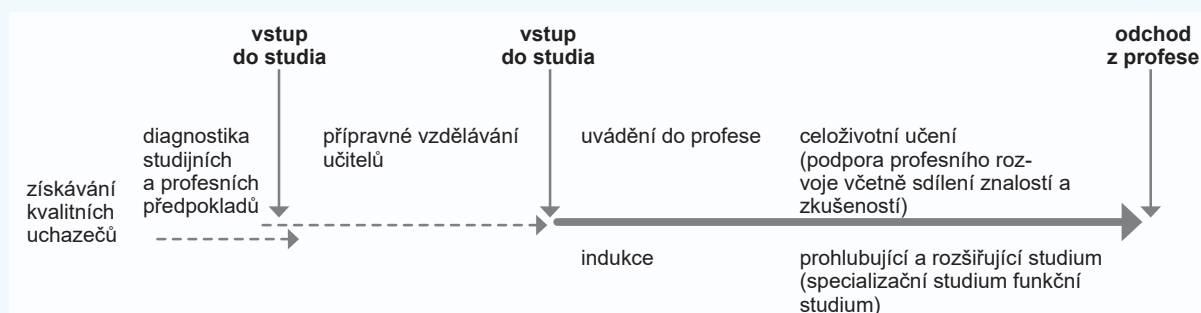
³⁹ Viz zpráva Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 až 30. 9. 2018, interní materiál MŠMT.

⁴⁰ Např. chybějící služby dětských psychiatrů, řešení vzdělávání žáků s poruchami chování apod.

⁴¹ Např. doplnit vzdělávání kariérních poradců.

⁴² Např. publicitou dobré praxe, meziřesortně iniciovat podporu těchto aktivit prostřednictvím místních akčních plánů, apod.

BOX 4: PROFESIONALIZAČNÍ KONTINUUM



Zdroj: Didactica viva 2019

- Navázat na myšlenku kariérního systému formulujícího rozvoj profesních učitelských kompetencí a promítnout ji do nabídky kvalitního systematického vzdělávání a podpory učitelů.

7.2.3.4. SL2D: Úprava přípravného profesního vzdělávání (tak, aby připravilo absolventy na zvyšující se nároky profese)

- Jako součást profesního standardu popsat kompetence absolventa přípravného vzdělávání (co bude absolvent přípravného pedagogického vzdělávání znát a umět (viz bod 7.2.3.3 či 7.2.3.5); pokud možno i s tím, jakými cestami lze takové kompetence budovat a jak je lze ověřovat, a zároveň přípravné vzdělávání více propojit s uváděním do profese (v průběhu dvouletého adaptačního období na začátku profesní kariéry).
- Podpořit změnu pregraduálního vzdělávání vhodnými změnami v modelech financování VŠ. Omezit projektové financování a přiměřeně zohlednit nákladovost žádoucí podoby studia (větší podíl individuální práce se studentem, větší podíl reflektovaných praxí atd.). Promítnout požadavky na změny pregraduální přípravy i do podpory a stimulace pedagogického výzkumu realizovaného na fakultách připravujících učitele.

7.2.3.5 SL2E: Přehledný a transparentní systém kvalifikačních cest k učitelství (vyjasnění a udržování transparentního systému kvalifikačních požadavků)

- Udržovat přehledný a transparentní systém kvalifikačních cest. Pro ochranu před deprofesionalizací učitelství je třeba zjednodušit a následně udržovat přehledný a transparentní systém kvalifikačního vzdělávání pro učitele a ředitele (zvážit např. možnost podrobnějšího rozvedení kvalifikačních požadavků podzákonným předpisem).
- Jiné vzdělávací cesty ke kvalifikaci učitele (doplňující pedagogické studium, studium pedagogiky) koncipovat tak, že jejich obsah bude vycházet z požadavků na kompetence absolventa a z požadavků na studijní programy učitelství⁴³ (bránit deprofesionalizaci a udržovat srovnatelnost profesní zdatnosti absolventů tradičních studijních programů učitelství a tzv. doplňujícího pedagogického studia).
- Je nezbytné nalézt vhodnou podobu centrálního povinného standardu profesního rozvoje pedagogických pracovníků, který zajistí, že všichni učitelé, bez ohledu na jejich cestu k učitelské profesi, budou dosahovat profesním standardem definované kvality pedagogické práce a budou v průběhu vykonávání profese obnovovat a rozvíjet své pedagogické kompetence.
- Další profesní vzdělávání v návaznosti na obsahové požadavky na profesní přípravu nastavit tak, aby umožňovalo dosahování vymezených kompetencí, respektovalo profesionalizační kontinuum a aby modulárně doplňovalo možnosti kvalifikačního a profesního rozvoje učitelů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků.

⁴³ tyto požadavky zahrnují čtyři základní složky – oborovou, oborovědidaktickou, pedagogicko-psychologickou a reflektované pedagogické praxe.

7.2.3.6 SL2F: Dotvoření uceleného a stabilního systému profesní podpory (tak, aby dokázal reagovat na potřeby škol)

- Usnadnit vzájemné učení a podporu uvnitř pedagogických týmů škol i mezi školami (např. systematická podpora inovativních škol – např. formou kontraktování na základě plánu pedagogického rozvoje školy, podpora profesního sdílení nad rámec jednotlivé školy; viz též SL3); společnou přípravu výuky a její reflektování a inovování zakotvit do standardu a chápat ji jako samozřejmou součást profese, usnadnit ji vhodnými formami podpory realizovanými ve školách nebo v území. Vytvořit a do financování škol promítnout nástroje usnadňující krátkodobé zastupování učitelů, kteří jsou uvolňováni pro účast v programech dalšího vzdělávání.
- Zlepšit systém uvádění do profese⁴⁴ – podpořit začínající učitele snížením přímé, případně nepřímé pedagogické činnosti (podle možnosti školy) a intenzivní mentorskou podporou (motivovat všechny aktéry ke skutečnému uvádění do profese – nižším zatížením začínajícího učitele a mentorů, širšími možnostmi DVPP a profesní podpory začínajícího učitele i jeho mentorů), vyhodnocovat postupy adaptace.
- Systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků nastavit tak, aby napomáhal naplňovat vzdělávací potřeby školy, jejich učitelů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků a dokázal je z větší míry saturovat v dané škole⁴⁵.
- Zaměřit pozornost na metodickou podporu proměny škol v učící se organizace, podporovat zejména zkvalitňování pedagogického vedení škol a efektivní formy vzdělávání pedagogických týmů (vzájemné profesní sdílení, podpora realizovaná průběžně přímo ve školách), jejich součinnost a spolupráci škol v územích.
- Podpořit učitele ohrožené vyhořením – do systému profesní podpory na úrovni školy, nebo alespoň území systematicky zařadit podporu zvládání zátěže (práce školních psychologů, vzdělávací aktivity rozvíjející dovednosti zvládání zátěže, volno na rekondici a sebevzdělávání). Při dotváření poradenského systému promítnout i potřebu psychologické podpory učitelů (například zohledněním nejen počtu žáků a množství podpůrných opatření, ale i velikost pedagogického týmu školy apod.).

7.3. SL3: ZVÝŠENÍ ODBORNÝCH KAPACIT, DŮVĚRY A VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE

7.3.1 Obecné vymezení strategické linie

Způsob vedení a řízení vzdělávacích systémů všude ve světě prochází radikální přeměnou (Burns, Fuster, 2016; Burns, Köster, 2016; OECD, 2016)⁴⁶. Vzdělávací systémy v mnoha zemích prošly v posledních desetiletích významnou decentralizací a převodem kompetencí na nižší úroveň (Neeleman, 2019; OECD, 2018). Zároveň rostou očekávání rodičů a mnohých dalších aktérů i jejich snaha zapojit se do rozhodování o vzdělávání. Zvyšuje se také množství dat, informací a poznatků o vzdělávacích výsledcích a procesech. To všechno ve svých důsledcích vede k tomu, že se vzdělávací systémy stávají čím dál komplexnějšími a složitějšími na řízení (Snyder, 2013; Wilkoszewski, Sundby, 2014).

Efektivní vedení a řízení vzdělávacího systému se tedy stává podmínkou úspěšné realizace jakékoli strategie. Je přitom neustále třeba vyvažovat oba hlavní strategické cíle: responzivitu k individuálním a místním podmínkám a spravedlivý přístup ke vzdělání pro každého bez ohledu na jeho rodinné zázemí (OECD, 2016, s. 108). Relevance a kvality vzdělání se, obecně řečeno, lépe dosahuje v systému, který je decentralizovaný a umožňuje rychlou adaptaci na místní podmínky a individuální potřeby vzdělávaných. Decentralizované systémy jsou ale hůře s to zabraňovat vzdělanostním nerovnostem. Neexistuje ovšem jedno „optimální“ řešení, resp. návod na to, jak by mělo rozdělení odpovědností a způsob řízení vypadat: téměř jakékoli struktury mohou být za určitých podmínek úspěšné – a naopak (Burns & Köster, 2016, s. 109).

⁴⁴ Výzkumy ukazují, že je nastaven zatím formálně a jako funkční ho vnímá jen asi 10% začínajících učitelů (Hanušová, Píšová et al., 2017; Vítěčková, 2018).

⁴⁵ Intervize, resp. supervize; oborově didaktické, resp. pedagogické vzdělávání, ve vazbě na analýzy realizované výuky, dostatečná nabídka kvalitních metodických materiálů atd., realizované ve spolupráci s metodickými kabinety, univerzitami, jinými školami a s využitím komunikačních technologií.

⁴⁶ Sousloví „vedení a řízení vzdělávacích systémů“ používáme v podobném významu jako je anglický termín educational governance, pro který bohužel nemá čeština vhodný ekvivalent.

Diskuse o vedení a řízení by tedy neměly být příliš obecné (například, zda je třeba „recentralizovat“ řízení), ale je třeba vycházet z toho, co konkrétně nejvíce zabraňuje v dosahování obou strategických cílů a jak to změnit. Je pravdou, že způsob řízení českého vzdělávacího systému je často kritizován, což bylo reflektováno jak ve Strategii 2020, tak v hodnocení realizace této strategie (Stuchlíková, 2018). Přestože na obecné úrovni v tomto existuje poměrně rozsáhlá shoda, při bližší diskusi se ukazuje, že různí aktéři si pod „problémy řízení“ představují odlišné věci. A stejně tak jsou tyto problémy přiřčítány různým faktorům. Bohužel otázkou řízení celé vzdělávací soustavy se v ČR nikdo systematicky nezabývá. Doposud také neexistuje žádný souhrnný materiál, který by shrnul, co lze pod pojmem efektivní řízení rozumět a jaké hlavní problémy v oblasti řízení existují. Empirická data v podstatě neexistují, resp. nejsou zanalyzována. Diskuse na toto téma nejsou příliš časté, i když jejich četnost v poslední době narůstá. To je v ostrém kontrastu se situací v úspěšných vzdělávacích systémech, které otázce vedení a řízení věnují velkou pozornost a ve kterých se teoreticky i empiricky zkoumá, jaké konkrétní praktiky vedení mají nejlepší dopad na zlepšování učení dětí.

Část problémů s řízením školství souvisí s faktem, že ČR je zemí s nejvíce decentralizovaným řízením školství, resp. s nejvyšší mírou autonomie škol na světě (OECD, 2016, 2018). Tato vysoká míra autonomie přináší celou řadu výhod, jako je možnost upravit obsah a způsob výuky potřebám žáků a studentů v daném místě a rychle reagovat na měnící se potřeby. Přináší ovšem také problémy: přetíženost ředitelů (i učitelů) mnoha úkoly, fragmentaci odborných a podpůrných kapacit a narůstající rozdíly v jejich kvalitě, soutěživost škol mezi sebou, růst rozdílů mezi školami a regiony, obtížnou komunikaci mezi množstvím aktérů i složitou realizaci jakékoli celonárodní strategie. Vysoká míra decentralizace je v ČR dále komplikována i velkým počtem malých obcí. Řada obcí zřizuje jen jednu, nebo několik málo škol, často malých, a logicky jí pak může chybět potřebné odborné a organizační zázemí pro efektivní správu a podporu zřizovaných škol. Vysoká míra decentralizace také přispívá k růstu regionálních rozdílů i rozdílů mezi školami.

Decentralizace ovšem souvisí jen s částí problémů v oblasti řízení, a jak jsme uvedli výše, úspěšné mohou být – a jsou – jak decentralizované, tak centralizované systémy (Whelan, 2009). Aktéři v oblasti vzdělávání (učitelé, politici, úředníci a další) často zmiňují, že v oblasti školství neexistuje dostatek elementární důvěry, která je nezbytná pro jakoukoli spolupráci. Často zmiňována je i chybějící, nebo špatná komunikace mezi aktéry (EC, 2018, s. 5; Eurydice, 2018; Valachová, 2016; Veselý, 2017). Kritizováno je také nejasné vymezení kompetencí, například pravomoci a odpovědnosti zřizovatelů ohledně pedagogické kvality škol, které zřizují. Tyto a další problémy nesouvisí primárně s decentralizací. Navíc zdaleka není samozřejmé, že případná centralizace by tyto problémy automaticky vyřešila. Jakákoli změna řídicích struktur je navíc časově, finančně a personálně nesmírně nákladná, a navíc vždy s nejistými výsledky. Proto je dobré stavět na tom, co funguje a měnit jen to, co opravdu přímo prospěje k lepšímu vzdělávání. Nedomníváme se tedy, že obecný požadavek k opětovné centralizaci, který někdy zaznívá, je sám o sobě na místě. Místo toho níže specifikujeme hlavní problémy, které se dotýkají řízení (část 7.3.2) a navrhneme šest hlavních cest k jejich možnému překonání (část 7.3.3). Problémy a opatření popsané v této strategické linii se týkají všech vzdělávacích stupňů, s výjimkou části 7.3.3.1 (koncentrace odborných kapacit v území a vytvoření středního článku podpory).

7.3.2 Zdůvodnění

Jak je uvedeno výše, místo obecných diskusí na téma „centralizovat či decentralizovat“ je potřeba vymezit konkrétní témata, která je třeba řešit. K tématu prakticky neexistuje žádná odborná literatura. Zdůvodnění a zpřesnění SL je tedy komplikováno velmi omezenou empirickou evidencí na toto téma. Níže uvádíme základní okruhy problémů a příležitostí pro zlepšení, které v diskusích nejčastěji zaznívají⁴⁷:

Nejasné vymezení kompetencí, odpovědností a pravomocí jednotlivých aktérů

- V systému chybí jasné vymezení zodpovědností za kvalitu samotného vzdělávání za větší celek, než je jedna škola (týká se zejména základního školství); mnoho problémů v území ovšem není řešitelné v rámci jedné školy.
- U některých aktérů (například MŠMT) dochází k nesouladu mezi očekáváními do nich vkládanými a jejich reálnými pravomocemi (například MŠMT nemá k dispozici dostatečně účinné nástroje k prosazování strategických cílů).

⁴⁷ Viz také: Kitzberger, 2019; Hřebecký, 2019; EDUIn, 2019; Prokop, Dvořák, 2019; Stuchlíková, 2018.

- Někdy je kritizován způsob výběru konkrétních osob na jednotlivé pozice. Zejména způsob výběru ředitelů je mnohými zpochybňován jako příliš zpolitizovaný a neodborný.

Chybí jasné vymezení vize, shoda na směřování vzdělávání a jeho základních cílech a důsledné a konzistentní naplňování odsouhlasené strategie⁴⁸

- Ředitelé a učitelé si stěžují na časté změny v organizaci vzdělávání, které jsou z jejich hlediska nekoncepční, nebo jim nerozumí; zároveň formulují nejistotu ohledně toho, co bude a co se od nich očekává.
- Strategie a vize nejsou konzistentně naplňovány; dochází k realizaci opatření, která nejsou v souladu s nastaveným strategickým směřováním a k rušení dosud neusazených a neověřených opatření.
- Různí aktéři mají odlišnou vizi o směřování vzdělávací politiky (viz spor MŠMT a krajů o cut-off score, spor o „deprofesionalizaci učitelské profese“ atd.).
- Mnoho opatření nebylo důsledně a správně implementováno (kurikulární reforma, zavádění inkluze, revize RVP). Úspěšná implementace patří dlouhodobě mezi největší problémy české vzdělávací politiky.

Nedostatečné a roztříštěné odborné kapacity

- Řada činností v oblasti vzdělávání je vysoce odborných (například ověřování vzdělávacích výsledků a jejich interpretace, evaluace dopadů nebo stanovení nejvhodnější intervence) a vyžadují systematickou a dlouhodobou přípravu i zkušenosti. V ČR ovšem taková systematická příprava schází.
- Nový způsob řízení vyžaduje nové metody řízení (zejména nepřímé) a velkou míru komunikace. Tyto dovednosti a znalosti ovšem nejsou systematicky pěstovány.
- Dochází k fragmentaci odborných kapacit; nelze například očekávat, že malá obec jako zřizovatel bude mít dostatečné odborné kompetence a znalosti v oblasti vzdělávání (nedostatečný pedagogický leadership na úrovni zřizovatelů).
- Nedostatek odborných kapacit je viditelný například v oblasti čerpání prostředků ESF, kde pro řadu rozvojových projektů chybí kvalitní realizátoři (schopných a zkušených lidí je málo a jsou extrémně přetížení); v důsledku toho jsou mnohé projekty nedostatečně kvalitní a jejich efekt je sporný.
- Negativním příkladem decentralizované státní správy v odborných poradenských službách je řízení (spíše neřízení) ŠPZ v posledních cca 15 letech. Slabé pravomoci centrálních institucí redukováné na nezávazná metodická doporučení a návazné vzdělávání vedla k rozevírání nůžek mezi kraji v kvalitě poskytovaných poradenských služeb, jejich personálnímu zajištění i materiálnímu vybavení.

V systému chybí některé podpůrné a poradenské složky, případně jsou tyto roztříštěné

- Pro dobré vzdělávání jsou nezbytné i podpůrné služby, například mentoring, koučink, didaktické poradenství atd. Doposud ovšem není ani zmapováno, kolik kapacit je potřeba a jakých.
- Ředitelé uvádí jako problém neexistenci podpůrných institucí, které by jim poskytovaly pomoc a poradenství v řízení škol. Tyto instituce by ředitelům měly poskytovat pomoc s provozem školy: zejména právní a ekonomické poradenství.
- Dochází k plýtvání kapacit (například školy musí dělat některé činnosti samy, i když by mohly sdílet některé zdroje, popř. by zdroje mohl poskytovat jiný subjekt – zřizovatel atd.).
- Pro efektivní vzdělávání dětí s nějakou formou znevýhodnění je důležité funkční propojení s dalšími službami (sociálními, zdravotními, OSPOD atd.); kvůli resortismu toto propojení ovšem nefunguje.

Přetíženost administrativními úkony, byrokratičnost a formalismus

- Většina aktérů (nejen ředitelů a učitelů) je přetížena formálními administrativními procedurami na úkor pedagogické práce a zaměření na vzdělávací proces.
- Řada z těchto formálních úkonů má kořeny mimo vzdělávací systém; ten k tomu ovšem také přispívá a není s to se bránit tlaku zvenčí.

⁴⁸ Nedávné výsledky průzkumu aktérů vzdělávací politiky v ČR prostřednictvím Delphi metody ukázaly, že právě tento problém respondenti považují za nejzásadnější (Pazour, 2019).

- V některých institucích (ústřední státní správa, krajské úřady) přetrvávají hierarchické přístupy, které mají své opodstatnění v procesech správního řízení, ale jinde jsou pomalé a neefektivní.

Nedostatek vzájemné důvěry, respektu a komunikace mezi aktéry

- Mezi institucemi i aktéry lze často pozorovat nízkou úroveň vzájemné důvěry, někdy mají tyto vztahy dokonce podobu až vzájemné nevraživosti⁴⁹. Chybí systém oceňování progresivních učitelů a škol.
- V diskusích často zaznívá vzájemné obviňování („může za to Y, nikoli my“); aktéři často nejsou schopní nebo ochotní hledat společnou řeč v zájmu zlepšení vzdělávání.
- Dochází ke špatné komunikaci, informace nejsou dostatečně předávány mezi různými vzdělávacími subjekty, dochází ke zpoždování a zkreslování informací, což přispívá k nedůvěře.
- Komunikace s aktéry je složitá, protože je jich velmi mnoho a mají různou úroveň legitimacy; není pak ani jasné, koho reprezentují a jak silný je jejich názor.

Nedostatek, nepropojení, nedostupnost a nevyužívání dat

- Některá klíčová data o celém systému nejsou sbírána (například monitoring vzdělávacích cest žáků, data o pedagogických pracovnících)⁵⁰.
- Existuje celá řada různých sbíraných statistik, které nejsou vzájemně propojené, i když jejich propojení by mohlo být nesmírně prospěšné.
- Mnohá data, která existují, nejsou ani dále zpracovávána a zůstávají v syrové a veřejně nedostupné podobě (nebo jen složitě a v nevhodné formě), což limituje vzdělávací výzkum.
- Výsledky výzkumu a analýz nejsou dostatečně promítány do rozhodování; existují dokonce případy, kdy je zpracována analýza, ale její závěry jsou zcela opomenuty.

Vzdělávací výzkum neposkytuje dostatek relevantních poznatků

- „Resortní“ aplikovaný vzdělávací výzkum v ČR v podstatě neexistuje. Akademický výzkum pak neposkytuje odpovědi na celou řadu relevantních témat. Jeho kvalita je, ve srovnání s vyspělými zeměmi, nepříliš vysoká.
- Vzdělávací výzkum je malý a hodně roztříštěný po různých institucích.

7.3.3 Specifikace strategické linie

7.3.3.1 SL3A: Koncentrace odborných kapacit v územích („střední článek“)

Jak jsme uvedli výše, samotná změna struktur ke zlepšení vzdělávání nevede. A naopak: kvalitní vzdělávání lze realizovat v různých systémech, centralizovaných i decentralizovaných⁵¹. Strukturální změna je navíc vždy značně nákladná a její efekty bývají nejasné. Přesto lze říci, že způsob nastavení struktur – tedy rozdělení odpovědností, práv, informací a prostředků – má zásadní vliv na to, jak školy (ne)fungují. Dobré struktury jsou přitom takové, které přispívají k naplňování následujících cílů, které mohou být ve vzájemném rozporu: 1) dostatek prostoru pro inovace; 2) zodpovědnost jednotlivých aktérů; 3) šíření příkladů dobré praxe a dobrého leadershipu mezi širokou skupinu škol (Whelan, 2009).

Autonomie škol v ČR, která je v mezinárodním srovnání výjimečná, se jeví jako velmi pozitivní z hlediska pedagogického procesu (možnost vybírat učitele, vytvářet koncepci pedagogické práce školy atd.). Je také vhodná z hlediska rozvoje inovací a experimentování. Přináší ovšem i problémy. Prvním problémem je, že přispívá (ve spolupůsobení s dalšími faktory jako je způsob hodnocení škol ze strany veřejnosti) k vysoce konkurenčnímu prostředí mezi školami, které školy nemotivuje spolupracovat, sdílet zkušenosti, předávat si dobrou praxi a případně sdílet kapacity tam, kde by to bylo efektivní.

Druhým problémem je, že činnost škol v daném území většinou není nikterak koordinována. Přestože některé problémy nelze řešit jen na úrovni jedné školy, v celém systému není nikdo zodpovědný za školy v dané lokalitě jako celek. To často není ani strukturálně možné, protože mnoho zřizovatelů (obcí) zřizuje

⁴⁹ Jak dokládají například často velmi vyhořelé „diskuse“ na řadě internetových stránek věnovaných vzdělávání v ČR.

⁵⁰ Chybí nám kvalitní národní data o vzdělávacích výsledcích českých žáků – zejména na prvním stupni a na konci základní školy – a dále data o vývoji nerovností ve vzdělávacích výsledcích.

⁵¹ Příkladem mohou být vzdělávací systémy v Singapuru (který je velmi centralizovaný) a Hong Kongu (který je výrazně decentralizovaný). Oba systémy jsou si přitom kulturně velmi podobné a oba dosahují výborných výsledků (Whelan, 2009).

pouze jednu školu. Navíc za odbornou a pedagogickou úroveň vzdělávání zodpovídá ředitel školy, nikoli zřizovatel. V systému tak není nikdo, kdo by měl přímou zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání pro určitý územní celek. V rámci určitého území může docházet k „přelévání“ problémů z jedné školy na druhou, resp. kumulaci žáků s určitým typem znevýhodnění v určitých školách.

Třetím problémem pramenícím z vysoké míry decentralizace jsou chybějící kapacity, které lze smysluplně vytvářet pouze pro skupinu škol. Příkladem může být právní poradenství školám, metodická podpora pro učitele jednotlivých předmětů, metodická podpora ředitelů, cílené programy dalšího vzdělávání, centralizovaná odborná správa didaktické techniky, správa IT infrastruktury atd. V některých případech, kdy je zřizovatelem větší město, ke koncentraci kapacit dochází. To ovšem jen dále zvyšuje rozdíly mezi mírou podpory různých škol.

Čtvrtým a neméně zásadním problémem je špatná komunikace, a to jak mezi školami navzájem, tak mezi školami a veřejnou správou. Zvláště patrné to je na vztahu mezi školami a MŠMT. Vzhledem k počtu škol je pro MŠMT nemožné komunikovat se všemi školami „napřímo“, například pokud se zavádí nějaké nové opatření či nová legislativa. Zároveň ale ani neproudí informace ze škol směrem nahoru. MŠMT tak nedostává systematickou zpětnou vazbu o aktuálních problémech škol. Vše se musí řešit prostřednictvím ad hoc výběrových šetření nebo ad hoc konzultací.

Pátým zásadním problémem je udržitelnost zaváděných změn. Ukazuje se, že i v zahraničních úspěšných vzdělávacích systémech umí centrální úroveň vedení obvykle pouze započít potřebné změny, ale neumí je adaptovat na regionální a lokální kontext a už vůbec neumí zařídit udržitelnost započatých změn v praxi škol. To lze zařídit pouze prostřednictvím dobře fungujícího „středního článku podpory“.

V průběhu přípravy Hlavních směrů vzdělávací politiky jsme mnohokrát a opakovaně narazili na požadavek opětovného zřízení školských úřadů, které by koordinovaly školy v daném území, poskytovaly jim cílenou podporu a zároveň sloužily jako „prodloužená ruka“ MŠMT v regionech. Dle našeho názoru by opětovné zřízení školských úřadů a zavedení odvětvového centralizovaného řízení bylo spíše krokem zpět. Nicméně postupné vybudování „středního článku“, a to na úrovni okresů (nebo případně až na úrovni obcí s rozšířenou působností), považujeme za nezbytné pro efektivní řízení.

„Střední článek“ by neměl mít přímou rozhodovací pravomoc, ale „pouze“ roli podpůrnou a koordinační. Úkolem tohoto „středního článku“ by tak bylo zejména: 1) přímo poskytovat nebo koordinovat metodickou podporu školám na daném území; 2) podporovat kooperaci škol, jejich vzájemnou komunikaci a sdílení zkušeností; 3) poskytovat aktuální informace škol relevantní pro dané území (například z hlediska nové legislativy nebo nově vyhlášených programů); 4) pomoci koordinovat záměry a aktivity jednotlivých škol v daném území; 5) poskytovat aktuální informace ze škol přímo jednotlivým odborům MŠMT a dávat mu tak přímou zpětnou vazbu; 6) poskytovat právní poradenství ve školství; 7) poskytovat pomoc s implementací klíčových opatření Strategie 2030+ a případně dalších opatření; 8) podporovat pozitivní inovace a experimenty ve školách v daném území, pomáhat s jejich vyhodnocováním a dalším rozšiřováním.

V tuto chvíli nelze přesně domyslet, jak přesně by výše uvedené aktivity byly realizovány. Rozhodně doporučujeme, aby „střední článek“ byl nejdříve pilotován v různých územích, pečlivě vyhodnoceny jeho dopady a teprve v případě, že se osvědčí, byl zaveden plošně. Užitečnost „středního článku“ spočívá v první řadě v jeho kvalitě a v úzkém propojení s územím, ve kterém by působil. Kvalita lidí, kteří by zde působili je naprosto klíčová a je také největším rizikem při zavádění středního článku. Mělo by jít o lidi s úspěšnou praxí, sepnuté s daným územím, a zároveň lidi, kteří se těší důvěryhodnosti a respektu. Tito lidé by měli působit přímo „v terénu“, tedy být v každodenním kontaktu, jak se školami, tak s dalšími důležitými partnery. Absolutně klíčová je nebyrokratičnost, důvěryhodnost a zaměření na pomoc s řešením každodenních problémů škol přímo v terénu. Předpokládáme, že „střední“ článek by sehrál klíčovou roli v implementaci Strategie 2030+.

Přesnou podobu středního článku je potřeba vydiskutovat a následně pilotovat. Minimálně v první fázi by měl poskytovat především přímou a cílenou pedagogickou a metodickou podporu učitelům a ředitelům a právní poradenství. Zároveň by měl pomoci koordinovat a propojovat aktivity směřující ke zlepšení ve školách v daném území. V tuto chvíli je těžké předjímat, jakou pozici by „střední článek“ měl z hlediska struktur veřejné správy. Alespoň zpočátku by mohlo jít o „detašované pracoviště“ MŠMT. Každopádně považujeme za důležité, aby tento střední článek byl zařazen do systému státní správy (tedy spadal přímo

pod MŠMT), ale zároveň se těšil jisté míře faktické autonomie. Je zde přitom třeba vyvážit dva poněkud protichůdné principy. Pokud by střední článek byl příliš těsně napojen na centrální struktury MŠMT, pak by bylo pravděpodobně obtížné do něj získat motivované a zkušené lidi, kteří zpravidla oceňují samostatnost a zároveň by to limitovalo flexibilitu, nezbytnou pro jejich práci. Na straně druhé, pokud by byl „střední článek“ vyjmut ze státní správy, zcela by se tím eliminovaly jeho zamýšlené přednosti.

Kromě středního článku podpory by ke koncentraci kapacit přispěla i podpora vzniku a fungování svazkového školství. S ohledem na roztříštěnou sídelní strukturu ČR se do budoucna posilování meziobecní spolupráce při zajišťování povinností v oblasti školství v souvislosti jeví jako nezbytné, a to zejména v souvislosti s posilováním důrazu na kvalitní předškolní a základní vzdělávání (a to jak v oblasti vybavenosti škol a školských zařízení, ale zejména v oblasti personálního zajištění – školní poradenská pracoviště, kvalitní výuka cizích jazyků apod.) a také s potřebou lépe plánovat a reagovat na demografický vývoj v daném území a efektivně nakládat s veřejnými finančními zdroji. Pokud jde o specializované odborné činnosti (psycholog, speciální pedagog) je vhodné zajistit kvalitnější naplňování veřejného zájmu posílením centrálního analytického, monitorovacího, metodického a vzdělávacího orgánu.

7.3.3.2 SL3B: Snížení administrativní zátěže

Z hlediska každodenního provozu škol je asi nejvíce viditelná obrovská míra byrokratické zátěže. Tento problém je dlouhodobě známý, ale přesto se jej nedaří řešit. Naopak, zdá se, že administrativní zátěž stále roste, a to na všech úrovních a typech škol. Ředitelé, učitelé a akademičtí pracovníci pak nemají čas a prostor věnovat se své primární roli, tedy výuce a v případě akademických pracovníků také výzkumu a vývoji.

Mnoho z administrativy leží mimo resort školství a možnosti jejího snižování jsou tedy omezené. Vysoká míra administrativy je také odvrácenou stranou autonomie a decentralizace: větší kompetence přináší také více odpovědnosti a povinností. Vysoká míra administrativy se týká všech stupňů škol, i když její přesná podoba i příčiny nemusejí být na všech stupních stejné, resp. liší se v případě „regionálního školství“ a terciárního vzdělávání. Stejně tak se mohou lišit navrhovaná opatření. V případě vysokých škol je například značná míra administrativy do značné míry způsobena jejich vysokou autonomií, která je považována za žádoucí. Autonomie je totiž doprovázena nezbytností vytvářet vnitřní administrativní struktury, ve kterých působí akademičtí pracovníci (akademické senáty, vědecké rady, akreditační oddělení, habilitační a jmenovací komise, kolegia rektorů a děkanů a mnohé další). Tyto instituce jsou nezbytné z hlediska zajišťování kvality, zároveň ovšem nelze nevidět, že účast v těchto institucích podstatně snižuje disponibilní čas, který je možno věnovat výuce a jejímu zlepšování.

Vysoká míra decentralizace a autonomie je všude ve světě doprovázena také vyšší mírou akontability, tedy povinností „skládat účty“, v podobě předkládání zpráv a informací. Vysoká míra autonomie se také, paradoxně, pojí s vyšší mírou regulace, tj. zákonných i podzákonných předpisů, vyhlášek, metodických pokynů atd. Souvisí také s nepřímou formou řízení, tedy řízením v podobě rozvojových projektů, o které je potřeba žádat (což je ovšem spojeno s další administrativou).

Přes výše uvedené problémy není možné na snižování administrativní zátěže rezignovat. Konkrétní navrhovaná opatření mohou zahrnovat: 1) zamezení duplicit ve vykazování; 2) sjednocení informačních systémů a zavedení funkčního resortního informačního systému; 3) pomoc s administrativou (některé činnosti jako například BOZP by nemusely školy organizovat samy); 4) snížení vykazovacích povinností; 5) snížení váhy kontraktovaného (projektového) financování a posílení financování institucionálního; 6) podpora v zavádění jednodušších a méně byrokratických způsobů řízení (v případě vysokých škol); 7) vyčlenění speciálních prostředků na administrativní podporu.

7.3.3.3 SL3C: Zvýšení odbornosti a informovanosti všech aktérů

Řízení vzdělávacího systému je také oprávněně kritizováno z hlediska nedostatečné odbornosti a informovanosti. Debaty o vzdělávání i rozhodování v oblasti vzdělávání jsou často neinformované, značně povrchní a neopírají se ani o vědecké poznatky, ani o zkušenosti z praxe. Částečně to souvisí s předchozím problémem, tedy roztříštěností odborných kapacit. Další příčinou je nedostatečná kvalita a relevance vzdělávacího výzkumu, ale také neochota a neschopnost relevantní výsledky využít. Velkým problémem je rovněž nedostatek spolehlivých dat a jejich špatná přístupnost pro odbornou i širokou veřejnost. Potřeba zvýšení odbornosti a informovanosti (nejen v pedagogických otázkách, ale také v otázkách řízení, finan-

cování atd.) se týká nejen centrálních a regionálních institucí, ale také všech dalších aktérů, včetně rodičů, učitelů, ředitelů, politiků a široké veřejnosti.

Platí, že řízení vzdělávacího systému může být jen tak kvalitní, jak kvalitní, zkušený a odborně zdatní jsou ti, kteří tento systém řídí. Řízení vzdělávání je přitom vysoce komplexní záležitostí. Pro jeho pochopení je potřeba nejen mít osobní zkušenosti a znalosti, ale také rozumět širšímu kontextu, včetně proměn společnosti a ekonomiky. Již Strategie 2020 konstatovala, že za klíčové aktéry ovlivňující kvalitu vzdělávání je třeba považovat vedoucí pracovníky ve školství, mezi které patří nejen ředitelé škol, ale také jejich zástupci, zřizovatelé, úředníci centrálních orgánů, politici a mnozí další aktéři, kteří nějakým způsobem řídí a vedou ostatní. Zároveň upozornila, že neexistuje žádná systematická příprava na vedoucí pozice ve vzdělávání, ani žádná centrální instituce, která by připravovala na různé vedoucí pozice ve vzdělávání (včetně pozic ve veřejné správě). Zejména zodpovědnost za rozvoj vedoucích pracovníků všech dotčených institucí nelze ponechat výlučně ani na těchto jednotlivcích, ani na samotných institucích, v nichž působí. Podobně jako Standardy studia pro ředitele škol a školských zařízení, by měly být zpracovány standardy i pro ostatní řídicí pracovníky ve školství, které by měly být provázány se systémem jejich dalšího vzdělávání a profesního rozvoje.

Ačkoli potřeba výše uvedeného během času vzrostla, nic z toho nebylo realizováno. Doporučujeme tedy, aby se v tomto ohledu výrazně pokročilo. Konkrétně navrhujeme vytvoření vzdělávacího kurzu zaměřeného na rozvoj kompetencí v oblasti strategického plánování a řízení vzdělávací politiky⁵². Tento kurz by se skládal z různých modulů a byl by primárně určen zaměstnancům odborů školství, MŠMT a přímo řízených organizací, zřizovatelům, ale i všem dalším aktérům.

7.3.3.4 SL3D: Zlepšení komunikace, spolupráce a důvěry

Další velký okruh problémů se týká komunikace a důvěry mezi všemi zúčastněnými aktéry. Ačkoli tento problém nelze dostatečně doložit empirickými daty, stížnosti na způsob komunikace a nedostatek pocitu důvěry jsou však opakovaně zmiňovány celou řadou aktérů. Zdá se, že v oblasti vzdělávání existují různá „informační sila“ (information silos), tj. skupiny aktérů, které sdílí jen své informace a perspektivy a nejsou příliš konfrontovány s jinými pohledy a perspektivami. Komunikace mezi různými skupinami aktérů (například centrálními a regionálními institucemi veřejné správy, školami, zaměstnavateli, rodiči atd.) je nedostatečná, což vede k malé míře důvěry, zbytečnému obviňování („hledání viníka“), dezinformacím a nespolehlivosti.

Veřejné debaty pořádané v rámci přípravy Hlavních směrů vzdělávací politiky ukázaly, že téma důvěry je jedním z nejčastěji zmiňovaných problémů v oblasti vzdělávání. Ukázaly také, že důvěra je nemožná bez neustálé otevřené komunikace. Ta je nezbytná nejen pro sdělování informací (a i kulaté stoly ukázaly, že informace, které se například k ředitelům či učitelům dostávají, jsou často značně zkreslené), ale také pro sdílení zkušeností a budování vzájemného respektu a pochopení. Tato komunikace nemůže být omezena je na tvorbu či vyhodnocení strategie tak, jak tomu bylo doposud, ale musí být kontinuální. Jako vhodné se v souvislosti s implementací strategie jeví zavést nějaký pravidelný a institucionalizovaný, ale zároveň nebyrokratický způsob setkávání všech, kteří se na realizaci Strategie 2030+ budou podílet (například ve formátu „letní školy“, kde by si jednotlivci z různých organizací vyměňovali a předávali své zkušenosti). Nezbytností je i vytvoření systematického průběžného informování o tom, co se děje s využitím nových technologických nástrojů.

7.3.3.5 SL3E: Lepší využití dat a zvýšení relevance a kvality vzdělávacího výzkumu

Kvalitní řízení není možné bez relevantních informací a poznatků. Přestože rozvíjení informační a poznatkové základny pro řídicí a vzdělávací praxi bylo jedním z hlavních opatření Bílé knihy a Strategie 2020, situace v této oblasti se nelepší. Dochází k paradoxní situaci, kdy na jedné straně jsou školy přetěžovány statistickým výkaznictvím, a na straně druhé jsou v řídicí i výzkumné praxi relevantní data často nedostupná. Je tedy třeba vytvořit vnitřně propojený systém dat o podmínkách ve školství, průchodu dětí, žáků a studentů předškolním, základním, středním a terciárním vzděláváním, a to pro účely monitorování systému i pro výzkumné potřeby.

⁵² Zde je možno se inspirovat vzdělávacím kurzem Strateduka: <https://www.mmr.cz/cs/Microsites/PORTAL-STRATEGICKE-PRACE-V-CESKE-REPUBLICE/Strategicke-projekty/Strateduka>.

Je také potřeba výrazně zvýšit kvalitu a relevanci vzdělávacího výzkumu, a to mimo jiné cílenými investicemi do mladých perspektivních výzkumníků. V ČR chybí zejména takový pedagogický výzkum, který je zaměřený na pomoc školám při zlepšování vzdělávacích výsledků dětí, tedy výzkum, který by identifikoval faktory, které nejvíce pomáhají ředitelům škol a učitelům zlepšovat výuku ve svých třídách a dosahovat lepších výsledků. Zároveň je důležité napomoci k tomu, aby již tak kapacitně omezený vzdělávací výzkum nebyl fragmentován, a naopak pomoci k jeho integraci a propojování výzkumných aktivit různých institucí (například v podobě „Virtuálního výzkumného institutu ve vzdělávání“, který by na bázi dobrovolnosti propojoval tvůrce i příjemce vzdělávacího výzkumu).

7.4. SL4: ZVÝŠENÍ FINANCOVÁNÍ A ZAJIŠTĚNÍ JEHO STABILITY

7.4.1 Obecné vymezení strategické linie

K dosažení strategických cílů uvedených v úvodní části předkládaného dokumentu je nezbytné zvýšit financování, provést změny struktury způsobu financování směřující k cílené podpoře strategických priorit a potřeb v oblasti vzdělávání, zajistit transparentnost, stabilitu a předvídatelnost financování pro všechny úrovně řízení vzdělávacího systému. Zvýšení financování tedy není cílem samo o sobě, ale je nutným (a nikoli postačujícím) předpokladem k dosažení cílů ostatních. Navýšení financování je nezbytné jak pro celkové posílení konkurenceschopnosti vzdělávacího systému (zejména z hlediska možnosti získat do systému co nejvyšší pracovníky), tak pro zlepšení podpory rozvoje potenciálu každého dítěte, žáka či studenta.

7.4.2 Zdůvodnění

Vzdělávání v ČR je trvale podfinancované, a to jak v prostorovém srovnání se zeměmi OECD, tak při časovém srovnání v rámci ČR. Podfinancování se pak projevuje zejména těmito třemi klíčovými aspekty:

- zaostáváním mezd a platů učitelů na všech stupních škol a odlišnou strukturou výdělků učitelů na různých stupních škol; na vysokých školách též vysokým počtem studentů na jednoho učitele,
- nízkou atraktivitou učitelského povolání spojenou s nepříznivou věkovou strukturou učitelů,
- nedostatečnými opatřeními ke snižování sociálních nerovností na jednotlivých stupních škol.

Podrobnější vysvětlení, rozbor dalších aspektů vyplývajících z podfinancování vzdělávacího systému a příslušná datová evidence jsou uvedeny v analytické části, která je zahrnuta v kap. č. 9 níže.

7.4.3 Specifikace strategické linie

Cílem je dosáhnout nejpozději v roce 2030 celkového financování vzdělávacího systému, měřeného jako podíl celkových (veřejných i soukromých) výdajů na vzdělávání k hrubému domácímu produktu, na úroveň průměru zemí OECD a zásadně tak podpořit rozvoj kvality vzdělávacího systému. Takto výrazné navýšení prostředků je nezbytné využít zejména k následujícím účelům:

7.4.3.1 SL4A: Financování v oblasti proměny obsahu a způsobu vzdělávání

- Finančně zajistit realizaci kurikulární reformy a její uvedení v život.
- Finančně podpořit úpravu hodnocení vzdělávacích procesů a vzdělávacích výsledků na dílčích stupních vzdělávání.
- Vytvořit finanční nástroje pro podporu vzdělávacích inovací a jejich ověřování.
- Finančně podpořit celoživotní učení a využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání.
- Vytvořit finanční nástroje pro podporu proměny kariérového poradenství.

7.4.3.2 SL4B: Financování v oblasti snižování nerovností

- Posílit financování škol, na kterých leží odpovědnost za zlepšování výsledků znevýhodněných žáků a studentů.

- Administrativně zjednodušit podpůrné programy pro sociálně znevýhodněné žáky (typu „obědy zdarma“), které pomáhají zvýšit docházku a socializaci žáků (zejména v předškolním vzdělávání).
- Finančně podpořit přechody žáků ze základní na střední školu (úpravou podmínek pro nárok na některé dávky v hmotné nouzi), podpořit dojíždění žáků pro lepší volbu střední školy.
- Posílit podporu (nejen) sociálně znevýhodněných studentů vysokých škol zavedením systému finanční podpory studentů, včetně závazku, že tento systém nebude prvním stupněm zavedení systému finanční spoluúčasti studentů (školného).
- Posílit financování podpůrné infrastruktury (pedagogicko-psychologické poradenství, sociální práce, case management) související s řešením sociálního znevýhodnění a speciálních potřeb.
- Posílit a zjednodušit financování rozvoje nadaných a mimořádně nadaných žáků a studentů i osob, které se těmto žákům a studentům věnují, a to i na běžných školách (za účelem snížení tlaku na odchody těchto žáků a studentů z běžných škol).
- Podpořit zvýšení kvality vzdělávacího procesu rozvojem tandemového učení, které je vhodnějším nástrojem rozvoje kvality než zmenšování tříd.⁵³

7.4.3.3 SL4C: Financování v oblasti podpory učitelů

- Podpořit proměnu pregraduální přípravy pedagogických pracovníků. Podpořit další vzdělávání pedagogických pracovníků.
- Posílit financování iniciačního období při nástupu do profese učitele. Podpořit nástup učitelů v sociálně znevýhodněných regionech.
- Finančně zajistit posílení pedagogického leadershipu ředitelů škol.
- Podpořit rozvoj doktorského studia na vysokých školách a zajistit důstojné sociální podmínky studentů doktorského studia (absolventi doktorského studia jsou klíčovým zdrojem obnovy učitelského sboru na vysokých školách).
- Vytvořit nezbytné podmínky pro kvalitní práci učitelů. Zvýšit mzdy a platy učitelů jak ve vztahu k průměrné mzdě v národním hospodářství, tak ve vztahu k průměrnému platu vysokoškolsky vzdělaných osob; tím zároveň umožnit zvýšení podílu netarifní složky platu v regionálním školství na úroveň obvyklou u vysokoškolsky vzdělaných osob v platové sféře.
- Finančně podpořit zavedení a realizaci uceleného systému metodické podpory učitelů a ředitelů v regionálním školství.
- Posílit financování inovací, sdílení zkušeností a další vzdělávání učitelů v oblasti rozvoje potenciálu sociálně znevýhodněných žáků, včetně tvorby a evaluace příslušných lokálních opatření.

7.4.3.4 SL4D: Financování v oblasti řízení

- Posílit a administrativně zjednodušit financování podpůrných profesí (zejména školních psychologů, sociálních pracovníků, speciálních pedagogů, asistentů pedagoga) a posílit jeho stabilitu (snížit závislost na dotačních programech).
- Podpořit rozvoj střední úrovně podpory v regionálním školství, která školám poskytne pedagogickou, právní a administrativní podporu.
- Nadále podporovat tvorbu tzv. svazkových škol, podpořit další možnosti efektivního spojování škol. Stimulovat ekonomickými nástroji optimalizaci struktury vzdělávací soustavy zejména v oblasti učňovského školství.
- Monitorovat a vyhodnotit dopady reformy financování regionálního školství zaváděné s účinností od 1. 1. 2020.
- Umožnit zavedení tzv. kontraktového financování vysokých škol. Posílit institucionální financování na úkor účelového. Posílit programové financování, vyřešit financování zařízení poskytujících ubytování studentům.
- Finanční zajištění nástrojů ke snižování administrativní zátěže škol (např. informační systémy atd.).
- Finančně a legislativně podpořit rozhodování založené na datech. Prolomit nemožnost propojovat individuální anonymizovaná data o jednotlivcích, získaná z různých informačních systémů, ať už v rámci resortu (výkaznictví MŠMT, ČŠI, údaje CZVV), nebo i meziresortně (údaje MŠMT, MPSV, ČSSZ). Finančně posílit analýzu takto propojených údajů.

53 Hanushek (1999).

8. PŘÍLOHA: KLÍČOVÉ KOMPETENCE PRO JEDNOTLIVÉ UZLOVÉ BODY

Jak již bylo uvedeno v kapitole 6.1, v rámci prací na SC1 se pracovní skupina zabývala i pokusným stanovením očekávaných kompetencí pro jednotlivé stupně vzdělávání (vybrané uzlové body). Výsledek této práce je uveden zde. Opětovně je potřeba upozornit, že kvalitní zpracování takového úkolu překračuje možnosti pracovní skupiny. Proto je níže uvedené potřeba brát pouze jako inspiraci k další diskusi. Při tvorbě textu pracovní tým externí skupiny vycházel z upraveného a zjednodušeného vymezení kompetencí v evropském rámci klíčových kompetencí pro celoživotní učení⁵⁴, a to převážně z metodologických (proce-suálních) důvodů: kompetence jsou zde vymezeny relativně podrobně a lépe se tak s nimi pracuje. Zároveň nevidíme žádný problém v jejich opětovném převedení pod rámec klíčových kompetencí, vymezených v RVP.

Rovněž je nutné předeslat, že některé kompetence budou logicky získávat až absolventi vyšších stupňů vzdělávání a rovněž u jednotlivých kompetencí bude v uzlových bodech různá úroveň jejich zvládnutí. Tento materiál se také logicky nezabývá tím, jak má být těchto kompetencí dosaženo, to přísluší až implementační fázi Strategie 2030+.

Absolvent mateřské školy

Předškolní vzdělávání je nedílnou součástí vzdělávacího systému. Již v předškolním věku jsou u dětí vytvářeny elementární základy klíčových kompetencí, jejichž vyšší úrovně jsou následně kontinuálně rozvíjeny na vyšších stupních vzdělávání. Každému dítěti, když opouští mateřskou školu, je umožněno dospět k takové úrovni jednotlivých klíčových kompetencí, která je pro něho dosažitelná. V předškolním vzdělávání je třeba zohledňovat zájmy dětí, přispívat k jejich pohodě, naplňovat jejich individuální potřeby a maximálně rozvíjet jejich osobnostní potenciál. Přístupy podporující komplexní učení a holistický rozvoj dítěte by měly zejména:

- zabezpečit rovnováhu mezi sociálně–emocionálním a kognitivním rozvojem,
- využívat hru dítěte jako základního prostředku učení,
- podporovat fyzické aktivity a zdatnost dětí,
- podporovat partnerskou účast dětí při vzdělávání, iniciativu, samostatnost, řešení problémů, tvořivost, jejich dovednost vyhodnocovat, argumentovat, zkoumat, experimentovat, objevovat a spolupracovat v týmu,
- rozvíjet empatické dovednosti, vzájemný respekt a povědomí o rovnosti a rozmanitosti,
- přirozenou formou podporovat kontakt dětí s cizími jazyky, digitálními nástroji a vznikajícími novými technologiemi, přiměřeně danému věku.

Pro maximální rozvoj osobnosti každého jednotlivého dítěte je třeba posílit aktivní spolupráci rodiny a mateřské školy na realizaci individualizovaného vzdělávání.

Absolvent prvního stupně základní školy

Během prvního stupně základní školy jsou upevňovány základy všech klíčových kompetencí. Doporučujeme soustředit se na prvním stupni zejména na prioritní klíčové kompetence, tedy komunikaci v českém jazyce, kompetenci matematickou a kompetence personální, sociální a k učení.

Je velmi důležité, aby byly základy jednotlivých kompetencí osvojovány vhodným způsobem, neboť u žáků v tomto období vznikají návyky, které je – v případě že jsou negativní – později těžké odstraňovat.

⁵⁴ Úřední věstník Evropské unie, 2018. Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. Dostupné z: [eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)).

Je důležité podporovat kreativitu jedince, která je přirozená, ale během školní docházky bývá potlačována, postupně mizí a je nahrazována stereotypy. Ty sice naučí některým řešením základních úkolů, ale pokud jsou jednostranně využívány a vyžadovány, omezují hledání řešení složitějších či neprobíraných problémů, před než bude později žák v reálném životě postaven.

Při práci s textem je potřeba již v tomto věku pamatovat nejen na jeho správné přečtení, ale také na jeho porozumění. Je nutné položit základy čtenářské gramotnosti.

V rámci matematiky je třeba podporovat hledání a objevování řešení, nikoli pouze učit předem dané či preferované postupy. Přitom je nutné začít učit žáka pracovat s chybou, hledat ji, napravovat a poučit se z ní. Rovněž je nutné začít žáka učit vhodné argumentaci, základům analýzy, logického myšlení.

V kompetenci personální, sociální a k učení je klíčové podporovat vnitřní motivaci žáka k výukovému procesu, získat ho pro daný předmět. Nebát se již v tomto věku stavět před žáky konkrétní problémy, vést je k jejich řešení. Rovněž naučit žáka vyrovnávat se s neúspěchem, který má být motivací do další práce, nikoli důvodem k rezignaci. Žák musí pochopit, že pro úspěch je nutné vynaložit úsilí, což pro mnohé z nich není samozřejmé.

Již v tomto věku je třeba hledat silné stránky žáků, aby každý z nich zažil úspěch, což je klíčové pro jejich motivaci se vzdělávat.

Nástrojem rozvoje žáků může být i samostudium či neformálního vzdělávání. Je potřeba položit základy k dovednosti učit se, tedy z dostupných zdrojů se učit nové věci, bez předchozího výkladu učitele.

Žák musí být seznámen s vhodným využíváním prostředků IT. Přitom je nutné, aby byl žák důsledně seznámen se základními pravidly kybernetické bezpečnosti, neboť mnozí z žáků již vstupují do kybernetického prostoru a jsou v něm velmi zranitelní.

Absolvent druhého stupně základní školy či odpovídající třídy víceletého gymnázia

V tomto uzlovém bodě má mít již žák rozvinuty všechny klíčové kompetence, byť některé pouze v jejich základech.

Žák musí dokázat vhodně využívat prostředky IT pro rozvíjení jednotlivých kompetencí. Proto je nutné, aby s nimi cíleně pracovali učitelé ve všech předmětech, vhodně je využívali, jak ve svých hodinách, tak při domácích úkolech či projektech. Absolvent je schopen využívat nástroje umělé inteligence či dalších průlomových technologií, rozlišovat realitu a virtuální realitu, která ho bude stále více obklopotovat.

Žák je schopen základního dorozumění v cizím jazyce.

V rámci diskuse dokáže žák vhodným způsobem argumentovat, dokáže vhodně prezentovat svou myšlenku či svůj nápad.

V rámci matematické kompetence již dokáže jednodušší řešené problémy analyzovat, na základě této analýzy navrhnout varianty řešení, zdůvodnit vybranou variantu řešení a realizovat ji.

Žák se dokáže orientovat v mediálním prostoru, dokáže do něj i vhodně přispívat, i za využití vhodně zvolených prostředků a programů IT.

Žák se orientuje na internetu, má položeny základy pro kritické myšlení, je cíleně veden k ověřování zdrojů, k práci s informacemi.

Žák se dovede učit, což znamená naučit se na základě získaných poznatků a dovedností novým věcem pomocí samostudia, za využití dostupné literatury, tutoriálů, odborných fór a konzultací. Přijímá zodpovědnost za své vzdělávání, je schopen si kriticky zhodnotit své silné a slabé stránky, je motivován a schopen rozvíjet svůj talent za pomoci neformálního vzdělávání a samostudia.

Při řešení praktických činností používá odpovídající postupy a technické nástroje, přístroje a jiné pomůcky.

Absolvent střední školy

Absolvent střední školy musí být schopen vstoupit do pracovního procesu, případně začít podnikat, založit a rozvíjet svou živnost či pokračovat v dalším formálním i neformálním studiu. Také může kombinovat různé z uvedených variant. Další formální vzdělávání může odložit a začít s ním později. Musí být připravený na celoživotní vzdělávání, tedy umět se učit novým věcem a být k tomu motivován. Absolvent již plně převzal zodpovědnost za své vzdělávání a rozvíjí svůj talent za pomoci samostudia a neformálního vzdělávání.

Dosažená úroveň jednotlivých klíčových kompetencí musí výše uvedené umožňovat, z čehož vyplývá požadavek na střední školy a učitele. Vzhledem k zaměření konkrétní střední školy budou některé z klíčových kompetencí u absolventa rozvinuty více a některé méně.

Všichni absolventi ale musí být čtenářsky gramotní, aby dokázali porozumět textu, aby vůbec pochopili problémy, které mají řešit. Při jejich řešení jim bude nápomocna kompetence matematická a digitální, kdy budou používat logické myšlení, analytické postupy, a budou přitom využívat vhodně zvolené prostředky a programy IT.

Všichni absolventi by měli být schopni se domluvit minimálně v anglickém jazyce, přičemž cílem je dosáhnout vyššího poměru těch, kteří budou mít takovou úroveň znalostí, aby mohli začít studovat na zahraniční škole, realizovat v zahraničí studijní stáž či začít pracovat ve firmě, kde je úředním jazykem angličtina.

Všichni absolventi by měli být schopni se orientovat v demokratickém politickém systému, většinou mít zájem ho udržovat, dokázat si uvědomit populistická a nedemokratická řešení problémů.

V souvislosti s dynamickým rozvojem nových technologií jako jsou internet věcí, robotizace, autonomní systémy a umělá inteligence, považujeme za nutné propojení vzdělání přírodovědného, technického a humanitního, aby absolvent střední školy měl nezbytný odborný základ, ale i široký rozhled. Obecně řečeno, i humanitně vzdělaný absolvent potřebuje znát základy techniky, neboť ho bude obklopot a on ji bude intenzivně každodenně využívat. Technik naopak potřebuje umět domýšlet sociální a občanské dopady svých navrhovaných řešení.

Absolvent střední školy rozumí „řeči strojů“, tedy chápe základy jejich systému řízení a ovládání, i základy specifického „uvažování“ robotů a autonomních systémů, což se u nich při rozvoji umělé inteligence předpokládá. Každý absolvent střední školy zná základy programování.

Výsledkem takto pojatého systému vzdělávání budou absolventi, kteří budou mít hutný, zažitý a dostatečně procvičený vědomostní základ, na kterém budou moci v budoucnu rozvíjet své další znalosti a dovednosti.

9. VÝCHOZÍ ANALYTICKÉ A DATOVÉ PODKLADY K DÍLČÍM SC A SL

9.1 SC1

Podkladové studie

- Kohoutek, J. a Korečková, J. 2019. *Vysokoškolské studium a kompetence: Současný stav a doporučení*. Praha: CSVŠ.
- ČSI. 2019a. *Výsledky žáků v úlohách, které vyžadují složitější kognitivní operace*.
- MŠMT. 2019b. *Představení vybraných kompetenčních modelů pro účely přípravy SC1*.
- NÚV. (nedat.) *Čtenářská, matematická a digitální gramotnost v uzlových bodech vzdělávání*. Dostupné z: <https://digifolio.rvp.cz/artefact/file/download.php?file=82131&view=12726>
- NÚV. 2019a. *Vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli a řediteli*.
- NÚV. 2019. *Vznik RVP a ŠVP a skutečnosti, které měly vliv na přijetí víceetapového kurikula a ovlivňovaly vztah ke kurikulu v letech po zahájení výuky podle ŠVP*.
- Pabian, P. 2019. *Jak posílit zaměření na kompetence ve Strategii 2030. Pracovní verze*.
- Štech, S. 2019. *Cíl, obsah a způsob vzdělávání (pojmové zpřesnění)*.

Materiály získané z podnětů v rámci přípravy HSVP 2030+

- Macháček. Martin. 2019. *Návrh strategie základního vzdělávání. Podklad pro S2030+*.

9.2 SC2

Analytické podklady pro jednotlivé oblasti předmětného cíle HSVP 2030+

Nerovnosti v kvalitě škol mezi kraji a v krajích:

- Česká republika trpí velkou diferenciací v kvalitě škol. Na úrovni deváté třídy základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií to ilustruje fakt, že 44 % z rozptylu výsledků žáků v přírodovědné gramotnosti (PISA) vysvětlují rozdíly mezi školami. Průměr v OECD je pouze 31 %. V Česku se tedy výrazně liší výsledky škol a naopak se relativně málo liší výsledky žáků uvnitř škol. V rámci OECD jsme 9. zemí s nejvyššími rozdíly v kvalitě škol – tedy nejvyšším vysvětlujícím vlivem školy na výsledky žáků. (PISA 2015a) (PISA 2015b).
- Diferenciace kvality škol má dva zdroje. Prvním jsou regionální nerovnosti. Ve výstupech vzdělávání se výrazně negativně odchyľují Karlovarský a Ústecký kraj. Výsledky těchto krajů v PISA se zde pohybují okolo či pod úrovní 450 bodů (na úrovni zemí jako Bulharsko či Malajsie), zatímco výsledky nejlepších krajů se pohybují okolo či nad úrovní hodnoty 500 (na úrovni vyspělých států západní Evropy). (ČSI 2018b)
- Rozdíly mezi kraji jsou do jisté míry dány nerovnostmi v ekonomice a sociálních problémech českých regionů. Průměrný ekonomický, sociální a kulturní status rodin žáků (ESCS) ale vysvětluje „jen“ 47 % rozdílů mezi kraji. Většina regionálních diferencí je tedy spojena s jinými faktory, očekáváme zejména roli místní kvality školství – tedy např. kompetencí a motivace učitelů, vybavenosti škol a dostatečnosti podpůrného personálu, kvality řízení ze strany zřizovatelů a ředitelů apod. (ČSI 2018b)
- Dalším výrazným zdrojem diferenciací kvality základního školství je pak paralelní existence základních škol a víceletých gymnázií. Základní školy dosahují v PISA z evropského hlediska výrazně

podprůměrných hodnot v matematice i přírodních vědách (průměrný skóre 469, respektive 468 v roce 2015) a většina jejich žáků dosahuje maximálně 2. nejnižšího stupně na šestibodové stupnici hodnocení přírodovědné gramotnosti. Víceletá gymnázia naopak dosahují v evropském kontextu excelentních hodnot (594 respektive 604) a jen zhruba 5 % žáků dosahuje pouze 2. stupně gramotnosti. Další výrazná diferenciací pak existuje na úrovni základních škol, podle toho, zda žáci patří do standardních tříd, výběrových tříd či speciálního školství. (ČSI 2018b)

Vliv rodinného původu na vzdělávací výsledky:

- Česká republika patří mezi země OECD, ve kterých systém vzdělávání nedokáže redukovat nerovnosti pramenící z rodinného původu žáků, či je naopak posiluje. Při celkově průměrných výsledcích v testech PISA patří ČR mezi 7 zemí s nejvyšším vlivem ekonomického, sociálního a kulturního statusu rodiny (ESCS) na výsledky žáků v přírodních vědách. (PISA 2015a) Situace je přitom alarmující i proto, že Česko má v rodinném statusu žáků podprůměrně velké nerovnosti, které by se tedy nemusely takovou silou projevovat do vzdělávacích výsledků, což je případ řady jiných zemí s malými nerovnostmi v socioekonomickém a kulturním statusu.
- Vliv sociálního původu na výsledky žáků se navíc zvyšuje – ČR patří mezi země s nejvyšším nárůstem vlivu ESCS na výsledky žáků mezi lety 2006 a 2015. Ve výsledku tak Česko patří mezi země se zhoršující se kvalitou a zvyšující se nerovností ve vzdělání. (PISA 2015a)
- Česká republika také patří mezi země, kde žáci z rodin s nízkým socioekonomickým a kulturním statusem (ESCS) nejméně aspirují na kariéru spojenou s přírodními vědami (9,8 % versus 18,9 % v OECD). (PISA 2015a) Zmíněná velká diferenciací školní soustavy a kvality škol, v nichž se děti různě aspirujících rodičů dostávají na různé kvalitní školy, posiluje přenos vlivu rodičovských aspirací na výsledky a vzdělávací dráhy žáků.
- Ve výsledku tak již na konci základního školy sociální původ žáka v kombinaci s průměrným ESCS žáků v jeho škole vysvětluje zhruba 75 % rozptylu výsledků dosažených v přírodních vědách. V tom je Česko 6. nejhorší zemí OECD, kde průměr vysvětleného rozptylu jen přes 60 %. (PISA 2015a)
- Vysoká selektivita vzdělávacího systému může být jedním z důvodů snížené šance žáků s rodiči bez středního vzdělání na dosažení vysokoškolského vzdělání a obecně omezené vzdělanosti mobility. V roce 2012 v nestudující populaci 20–64 let jen zhruba pětina Čechů dosahovala vyššího vzdělání vysokého školství, ale dalším důvodem může být také výše zmiňovaná selektivita českého vzdělávání, která než jejich rodiče, což je nejnižší vzestupná vzdělanostní mobilita v rámci zemí testovaných ve výzkumu PIAAC. Část tohoto rozdílu lze přičítat poměrně pozdnímu otevření omezuje vzestupnou mobilitu dětí z méně vzdělaných rodin. (OECD 2014a)
- Tyto výsledky jsou potvrzovány již delší dobu i analýzami výsledků zahraničních vzdělávacích systémů. Sekundární analýza renomovaných ekonomů Hanusheka a Wössmanna (2006) na datech šesti mezinárodních srovnávacích šetření (PISA, TIMSS a PIRLS) srovnala výsledky žáků 11letých a 15letých v jednotných školách a v odpovídajících třídách segregovaných vzdělávacích systémů (tracking). Srovnáván byl pokrok v celkových výsledcích, a speciálně pak ve výsledcích v matematice a ve čtenářské gramotnosti. Ukázalo se, že vyššího pokroku dosahují jednoznačně žáci v zemích, ve kterých nedochází k takto rané selekci. A pokud jde o matematiku, rozptyl výsledků byl významně větší v zemích se selektivním (vícekolejným) systémem. Až čtvrtinu rozdílů mezi zeměmi jde vysvětlit jen rozdíly v selektivitě systému, uzavírají autoři. Raná selekce v jedenácti letech je nejen zdrojem nerovností, ale bezpochyby i zdrojem neefektivnosti vzdělávacích systémů.

Studijní neúspěšnost:

- V České republice je 6,7 % tzv. early school leavers – tedy lidí ve věku 18–24 let, kteří se již nevzdělávají a nedosáhli středního vzdělání (mají maximálně úroveň vzdělání do ISCED 2[1]). To je sice podprůměr v rámci EU28, ale zatímco v Evropě procento předčasných odchodů ze vzdělávání klesá, v ČR od roku 2011 roste. (Infoabsolvent 2018a)
- Protože státní maturitu lze opakovat, je dobré referovat o procentu dosud neúspěšných maturantů (přihlásili se v letech 2011–2017 a dosud ji nesložili) a absolutně neúspěšných (přihlásili se 2011–2017 a už nemají šanci maturitu složit kvůli vyčerpání pokusů). Dosud neúspěšných maturantů bylo na podzim 2019 9,8 % a absolutně neúspěšných 4,8 %. I zde ale panuje velká regionální nerovnost – v některých krajích (Zlínský, Vysočina, Pardubický) je dosud neúspěšných 7–8 % a v Karlovarském a Ústeckém kraji 13,3 % respektive 16,4 %. (Cermat 2018)

- Podle monitoringu ČŠI na 42 středních školách s velmi vysokou měrou hrubé neúspěšnosti v maturitách mezi hlavní problémy na těchto školách patří vysoké absence žáků, absence strategií k dosažení dostatečné úrovně, špatná kooperace ředitelů s učiteli, vysoká fluktuace učitelů a častá výuka učiteli s neodpovídající aprobací. (ČŠI 2018e)

Nerovnosti v občanských kompetencích a gramotnostech:

- Část českých žáků trpí omezenou mediální gramotností – tedy schopností orientovat se v činnosti médií a jejich společenské roli a kriticky vyhodnocovat jejich produkci. V testech České školní inspekce s očekávanou úspěšností 60 % dosáhli žáci 9. tříd průměrné úspěšnosti 43 % a žáci prvních ročníků SŠ 50% úspěšnost. Zhruba čtvrtina žáků prvních ročníků SŠ má mediální gramotnost velmi nízkou (méně než 40% úspěšnost) a pětina uspokojivou (více než 60 % úspěšnost). (ČŠI 2018d)
- Mediální gramotnost se výrazně liší podle typů středních škol – žáci gymnázií mají velmi nízkou gramotnost jen v jednotkách procent, ačkoli jen okolo 40 % z nich má gramotnost uspokojivou. U žáků ostatních typů SŠ je to naopak – víc než třetina z nich má velmi malou mediální gramotnost a jen okolo 10 % gramotnost uspokojivou. Kromě typu školy lze vysledovat i regionální diferenciaci, kde obdobně jako u hlavních oblastí gramotnosti dosahují horších výsledků žáci například v Karlovarském kraji. (ČŠI 2018d)
- Zjištění, že mediální gramotnost českých žáků dosahuje střední úrovně a je diferenciovaná podle typu studované školy, potvrzuje i výzkum MEDIAN pro Jeden svět na školách testující 15 úloh z oblasti znalostí mediálního prostoru, fungování online médií a schopností rozeznat desinformace a mediální žánry. Žáci SŠ průměrně dosáhli 6,8 bodů z maxima 15 a výrazně se od sebe lišila gymnázia (8,2) a učiliště (5,5). Výzkum navíc ukazuje, že mediální gramotnost je velmi provázaná s občanskou gramotností a důvěrou v jednotlivé mediální zdroje. (MEDIAN 2018a)
- Důležitou součástí rozvoje kompetencí je také občanská výchova, kterou mapuje mezinárodní výzkum ICCS, jehož se Česko účastnilo naposledy v roce 2009. Čeští žáci 8. tříd v nich dosáhli v mezinárodním kontextu mírně nadprůměrných hodnot celkových občanských znalostí.[2] (Soukup 2010)
- Stejně jako v jiných oblastech se projevují velké rozdíly mezi typy škol – žáci ZŠ s průměrným skóre 498 jsou těsně pod mezinárodním průměrem a žáci víceletých gymnázií se skóre 614 vysoko nad ním. Vysoké jsou také rozdíly krajů, kde nejhorších výsledků dosáhl Ústecký a Karlovarský kraj, ačkoli jejich pozice není tak vychýlená jako v testech PISA. Analýza také upozorňuje, že občanské znalosti mezi roky 1999 a 2009 spíše poklesly. (Soukup 2010)
- Typická pro české studenty byla ve výzkumu ICCS silná nedůvěra k politickým stranám a politickým institucím. Už v tomto věku projevují nižší zájem o politiku. Také podíl žáků, kteří se aktivně zapojují do aktivit souvisejících s občanskou angažovaností (členství v dobrovolných a neziskových organizacích, účast na diskuzích) je výrazně pod průměrem. Pro Českou republiku je také typická nižší frekvence činností, které organizuje pro své žáky samotná škola (projekty s dětmi, školou organizované aktivity apod.). (Schulz et al. 2010)
- Příbuzným konceptem je testování tzv. sociální gramotnosti, kterou České školní inspekce rozumí kombinaci znalostí o fungování demokracie, orientace v základních tržních vztazích, schopnost uplatňování logiky a práce s daty a také kompetence v oblasti plánování života a komunikace s dalšími lidmi. V testech ČŠI žáci průměrně v těchto otázkách dosahovali 54% úspěšnosti na konci ZŠ, což je pod původní očekávání ČŠI, a 63% v prvním ročníku SŠ. Zhruba desetina žáků má sociální gramotnost velmi nízkou. (ČŠI 2018a)
- Negativní trendy v úrovni sociální gramotnosti a občanských kompetencí žáků jsou identifikovány i na mezinárodní úrovni (OECD). Proto jsou podporovány programy jako Strength Through Diversity (V různosti je síla) nebo testování nového souboru znalostí a dovedností v PISA („globální občanství“).

Problémy a nerovnosti v uplatnitelnosti:

- Míra nezaměstnanosti absolventů středních škol se od roku 2014 snižuje s celkovým snižováním nezaměstnanosti. Vývoj mezi lety 2011 a 2018 ale naznačuje, že v době doznívající hospodářské recese let 2011–2013, kdy se celková nezaměstnanost v ČR pohybovala okolo 8–10 %, výrazně stoupalo procento nezaměstnaných absolventů zejména z učňovského školství (v roce 2013 26–36 % dle typu SOU), ale i ze středních odborných škol s maturitou (14,8 %) a absolventů vyššího odborného vzdělání (12 %).[3] (Infoabsolvent 2018b)

- V současné době je problémem uplatnitelnost absolventů z některých typů učilišť – a to s výučním listem v oborech E – textilní výroby, chemie, stavebnictví či gastronomie a ve speciálních technických a interdisciplinárních oborech H (okolo 10 % nezaměstnaných). V učebních oborech s maturitní zkouškou je problematická uplatnitelnost žáků z oborů obchod či polygrafie. (Infoabsolvent 2018b) Je však nutno upozornit, že struktura potřeb pracovního trhu se může dynamicky vyvíjet s hospodářským cyklem a automatizací výroby a plán vzdělávání nelze založit na krátkodobé analýze potřeb pracovního trhu.
- Testy PIAAC zaměřené na celou dospělou populaci a vypovídající o dlouhodobých výsledcích českého vzdělávání ukazují, že jeho absolventi jsou mírně nad průměrem OECD v testech čtenářské a matematické gramotnosti i schopnosti řešit problémy. V Česku také existují zhruba průměrné rozdíly v gramotnosti absolventů VŠ a lidí s nižšími stupni vzdělání. Je však nutno poznamenat, že celkovou průměrnou úroveň v OECD snižují, a rozdíly dané vzděláním zvyšují, některé mimoevropské země.
- Díky velké diferenciaci školní soustavy a velké závislosti typu vzdělání na rodinném zázemí se absolventi českých škol výrazně liší také v následujících oblastech: finanční a ekonomické gramotnosti, digitální gramotnosti, občanských znalostí, právní gramotnosti, schopnosti srozumitelně vyjadřovat své vlastní myšlenky verbálně a písemně, schopnost řešit netypizované problémy. Podle analýzy společnosti MEDIAN pro Fond dalšího vzdělání je věku 27–40 let je digitálním vyloučením (nemají internet buď vůbec, nebo ho neumějí využívat ke zmíněným informačně produktivní aktivitám) ohroženo 13 % lidí bez maturity, ale jen 2 % lidí s maturitou. Absolventi nematuritních oborů mají také horší sociální kapitál. (MEDIAN 2018a)

Vliv předškolního vzdělávání:

- Podle zahraničních longitudinálních výzkumů (Perry Preschool study, Abecedarian study, Chicago Child-Parent Centers study) a autorů z nich vycházejících (Heckman et al. 2010) může mít předškolní vzdělání významný pozitivní vliv na uplatnění dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí ve škole a pozdějším pracovním životě. Melhuis (2015) svoji meta-analýzu všech existujících longitudinálních a experimentálních výzkumů shrnuje tak, že předškolní vzdělávání u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí i běžných rodin má pozitivní efekty, pokud probíhá včas (začátek do 3 let věku) a je kvalitní. Naopak nekvalitní programy nemají žádné, a v některých případech mají i negativní vlivy – což je však případ zejména velmi rané (do 1 roku) a intenzivní institucionální skupinové výchovy.
- Data Roma Survey 2011 ukazují, že školku navštěvuje jen okolo 1/3 dětí ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit ve věku 3–5 let. Aktuální dat o návštěvě dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí absentují, ale vzhledem k tomu, že celková návštěvnost školek ve věku 2–4 roky je omezená, lze předpokládat, že řada dětí, kterým by včasná předškolní výchova mohla pomoci, ji nedostává.
- Výrazným prediktorem úspěšného zařazení do hlavního proudu základního školství je u dětí ze sociálně vyloučených a ohrožených lokalit region, nejvyšší dosažené vzdělání rodiče (2,3x vyšší šance u dětí s jedním rodičem se SŠ). Dva roky ve školce ale při kontrole vzdělání rodičů i dalších faktorů takřka 3x zvyšují šanci, že dítě ve věku 7–14 let bude navštěvovat standardní základní školu. Naopak to, zda je dítě z hlavního vzorku Romů ze sociálně vyloučených lokalit či kontrolního vzorku neromských obyvatel SVL a jejich okolí, již při kontrole těchto faktorů nehraje roli. Stejně tak nehraje roli, když je dítě ve školce pouze 1 rok (tj. například povinný předškolní ročník). (Prokop 2019b)

9.3 SL1

Podkladové studie

Asociace svobodných demokratických škol. 2019. *Sebeřízené vzdělávání ve strategii vzdělávací politiky ČR*.

ČSI. 2019. Výsledky žáků v úlohách, které vyžadují složitější kognitivní operace.

Hrubá, Jana. 2019. Vytvoření systému podpory inovací jako nahrazení středního článku pro podporu škol, ředitelů a učitelů (inspirováno návrhy NEMES z r. 1999).

Národní poradenské fórum. 2019. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

9.4 SL2

Analytické podklady pro jednotlivé oblasti předmětné strategické linie HSVP 2030+

Podmínky pedagogické práce škol

Dlouhodobé podfinancování českého školství závažně omezuje kvalitu podmínek pro pedagogickou práci škol. Podle dat OECD z r. 2015, je podíl HDP vynakládaný na oblast školství v ČR stále mezi posledními (viz SL4).

Taková míra podfinancování se mj. spolupodílí na snižování prestiže profese učitelů, omezila možnost včas a v přiměřené míře budovat podpůrný systém škol (došlo k přetížení ředitelů administrativní prací, poradenská pracoviště škol se začala vytvářet opožděně a na základě projektů, např. VIP Kariéra, později šablony OP VVV, nikoli jako nezbytná, rozpočtově garantovaná součást škol, apod.), a vedla k zaostávání pedagogického a didaktického výzkumu (schází kapacity pro průběžný sběr a analýzy dat ze vzdělávacího systému v národním měřítku, problematika kvality doktorských studií v oblasti oborových didaktik se začala řešit až v r. 2010 a v řadě oborů máme jen minimální personální kapacity, které teprve budují napojení na podobný výzkum v zahraničí, viz Stuchlíková, Janík et al., 2015)

Samotní ředitelé uvádějí v šetření TALIS 2013⁵⁵ nedostatečný rozpočet školy a finanční zdroje jako nejvýraznější systémové omezení, které snižuje efektivitu jejich práce při vedení školy (podíl ředitelů, kteří ho uvedli je 92,8 % v ČR, průměr zemí TALIS je 79,5%). Na dalších místech uvedli vládní předpisy a nařízení (89,4% ředitelů v ČR; průměr TALIS 69,1%) a platový systém učitelů (72,8% v ČR; průměr TALIS 49,1%). Podle šetření TALIS 2018⁵⁶ považují ředitelé za skutečnosti, které představují překážku toho, aby jejich škola poskytovala kvalitní výuku zejména nedostatek podpůrného personálu (uvedlo 36% oslovených ředitelů), nedostatek času pro pedagogické vedení (34%).

Efektivní pedagogický leadership znamená zajišťování pěti priorit – vymezení a komunikování vize školy, řízení vzdělávacího procesu, podporu a řízení učitelů, monitorování vzdělávacích pokroků žáků, a podporování klimatu školy (Blase & Blase, 2000; Barber, Whelan, Clark, 2011). Čeští ředitelé, ale podle šetření TALIS 2013 stráví 50% svého času administrativou (průměr TALIS je 41%). Podle expertního odhadu Asociace ředitelů základních škol⁵⁷ ředitelé věnují plánování 4% a řízení, kontrole a hodnocení pedagogického výkonu školy 12% svého pracovního času. Zájem o pracovní místa ředitelů v ČR postupně klesá (Prokop, Dvořák, 2019). V důsledku přetížení a chybějící podpory ředitelé pociťují nejen nedostatek času na pedagogické vedení, ale i nedůvěru v systém jako takový (Trojan, Svobodová, 2019).

Učitelé, podle šetření TALIS 2018, považují za hlavní výdajové priority ovlivňující podmínky pro pedagogickou práci ve škole zejména navýšení platů učitelů (uvedlo 78% učitelů, průměr TALIS je 50%) a snížení administrativního zatížení učitelů pomocí najímání dalších pomocných zaměstnanců (57% učitelů, průměr TALIS 48%). Třetí významnou prioritou je snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání většího množství zaměstnanců (56 %).

Počty poradenského personálu na školách se zvyšují jen velmi pomalu, což neodpovídá potřebám škol. Z mimořádného šetření MŠMT v březnu 2019⁵⁸ vyplývá, že by ve školách v současnosti mělo působit asi 2 tisíce psychologů (69% úvazků zůstává neobsazených) a 2 a půl tisíce speciálních pedagogů (55% úvazků je neobsazených). To jistě souvisí i relativním nedostatkem takových pracovníků na trhu práce, závažnou příčinou je ale i skutečnost, že financování těchto pozic se stále děje z větší části projektovým způsobem a není dosud vnímáno jako stabilní profesní perspektiva. Navíc při počtu 926 tisíc žáků v základních školách (z toho 11,6% žáků s diagnostikovanými speciálními vzdělávacími potřebami) a počtu 421,5 tisíc studentů středních škol je stávající počet úvazků psychologů (z velké části neobsazených) velmi nízký. Cílový stav by bylo třeba vyhodnotit podle podmínek v českých školách s přihlédnutím ke krajovým rozdílům, orientačně by se měl pohybovat někde kolem 2700 úvazků.⁵⁹

⁵⁵ TALIS 2013: Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR, ČŠI, 27. 10. 2015.

⁵⁶ Národní zpráva z šetření TALIS 2018, ČŠI, 2019

⁵⁷ Anketa Pracovní vytížení ředitele ZŠ, Asociace ředitelů ZŠ, 2019.

⁵⁸ Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ, MŠMT, 2019.

Podle analýzy dosavadní realizace společného vzdělávání⁶⁰ je znepokojivé, že počty dětí se SVP narůstají výrazně v MŠ; nejde jen o vady řeči nebo poruchy učení, ale také o projevy poruch chování nebo příznaky psychických onemocnění. To naznačuje, že potřeba poradenského personálu na školách se bude spíše zvyšovat. Tato zpráva také konstatuje, že nejsou dostatečně využívána podpůrná opatření pro práci s (mimořádně) nadanými žáky, což může souviset s přetížením nebo špatným metodickým vedením školních poradenských pracovišť, které aktivně nevyhledávají nadané žáky a studenty, resp. školských poradenských pracovišť, která mají rozhodnout o podpůrných opatřeních.

Počty učitelů

Interní zpráva MŠMT z r. 2017⁶¹ na základě dat z r. 2016 předpokládala, že postupně začne v regionálním školství docházet k úbytku počtu učitelů, nicméně modelovaný pokles (o 5,6%, tedy asi o 4500 učitelů do r. 2027) byl příliš optimistický a už mimořádné šetření z března 2019⁶² ukázalo, že jen meziroční pokles mezi lety 2018/2019 a 2019/2020 lze, pokud se v systému nic nezmění, odhadnout na 2,7%, (začínající učitelé tvořili 3,7% a odchod lze očekávat u 6,4% učitelů).

Školy v tu dobu uváděly, že pro školní rok 2019/2020 poptávají více než 137,6 tis. hodin PPČ (orientačně 6 tis. úvazků v kumulované podobě). Celkově (tedy aktuálně i s výhledem do dalších max. 5 let) byla vykázána potřeba pokrytí téměř 277,0 tis. hodin přímé pedagogické činnosti (což odpovídá zhruba 11800 úvazkům). Ředitelé uvádějí jako jeden z důvodů i fakt, že se zvyšujícím se tarifním platem klesá zájem učitelů o nadpočetné hodiny. Problémem je ale, že na trhu práce chybějí vhodní kandidáti a 66,4 % škol hodnotilo situaci jako významný až kritický problém.

Šetření ukázalo, že u předmětů, u nichž to lze posoudit, výuka probíhá aprobovaně v průměru v 82,2 %; podíl nekvalifikovaných učitelů v regionálním školství celkem tvoří 6,6%, nicméně 4,1% si kvalifikaci doplňují.

Podle šetření TALIS 2018 bude ČR muset v příštím desetiletí nahradit tři z osmi členů učitelských sborů. To začíná být závažný problém, protože třetina začínajících učitelů v prvních dvou letech po nástupu opouští profesi (Hanusová, Píšová et al., 2017). Podobná data uvádí i šetření MŠMT⁶³. Od ledna 2017 do března 2019 ukončilo podle informací škol pracovní poměr téměř 7 tisíc učitelů, z toho 1750 začínajících učitelů, kteří měli maximálně dva roky praxe (v tomtéž období bylo v regionálním školství cca 3 tisíce úvazků obsazeno čerstvými absolventy učitelských studijních programů). Nejčastějším důvodem odchodů je nedostatečné finanční ohodnocení a lepší pracovní uplatnění mimo učitelskou profesi.

Měnící se nároky na práci učitele

Profesní standardy pedagogických profesí se v poslední době v řadě zemí výrazně proměňují, tak jak se proměňuje společnost a očekávání, která jsou kladena na vzdělávací systém⁶⁴. Tyto proměny jsou nevyhnutelné, bývají označovány jako přechod ke vzdělávání 4.0 a je třeba je promítnout i do našeho nového profesního standardu. Takový kompetenční standard pomůže informování veřejnosti o nárocích učitelské profese a může být využit i pro zvyšování prestiže profese.

Zároveň s nároky se zvyšuje tlak na zodpovědnost učitelů za dosahování dobrých vzdělávacích výsledků a přibývá administrativní zátěž, to vše vede ke zvýšení stresu učitelů. Prevalence syndromu vyhoření mezi učiteli je v mezinárodním porovnávání v průměru kolem 20 % s tím, že se pohybuje v rozmezí od 5 do 40 % (Prokop, Dvořák, 2018), v ČR je ohroženo vyhořením 50% učitelů, u 18% jde o silné ohrožení (Ptáček et al., 2018).

⁵⁹ podle doporučení Národní asociace školních psychologů Americké Národní asociace školních psychologů by mělo být počítáno na každých 500 žáků s jedním úvazkem; Evropská federace psychologických asociací centrální doporučení nemá, např. ve Španělsku se počítá se 400 žáky na jednoho psychologa, pokud je výrazná věková heterogenita, pak je lépe uvažovat o specializaci psychologů pro mladší a starší školní věk žáků.

⁶⁰ Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018, interní materiál MŠMT, 2019.

⁶¹ Analýza vývoje personálních kapacit v regionálním školství (2017–2027), interní zpráva MŠMT, 2017

⁶² Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ, MŠMT, 2019.

⁶³ Mimořádné šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ, MŠMT, 2019.

⁶⁴ Tyto změny zahrnují nejen všudypřítomnost technologií, ale především proměnu práce učitele směrem k týmovému plánování a vedení výuky, k facilitaci procesů učení, k integraci učiva z různých oborů, k podpoře společného, vzájemného učení a autonomního učení studentů, apod. (OECD 2017).

Na jedné straně se očekává, že učitelé budou realizovat potřebné změny ve vzdělávání, na straně druhé se snižuje důvěra v tradiční školu a tradiční přípravu učitelů (Guerriero and Révai, 2017; Schleicher, 2018). Rodiče v ČR se dnes spíše domnívají, že odpovědnost za vzdělávání dětí má škola (54 %), spíše než rodina (46 %). Přibližně dvě třetiny rodičů si přejí (Černý et al. 2010), aby se české školství ubíralo směrem k *reformám*, které změní charakter vzdělávání tak, aby byl silnější důraz položen na kvalitu poskytovaného vzdělávání, aby se škola soustředila na procesy učení a aby se se více posílila její role jako centra společenského života. Při výběru základní školy se rodiče rozhodují primárně podle dvou faktorů: kvality učitelů a personálu, a podle pověsti školy (Prokop, Dvořák, 2019).

Očekávaná změna charakteru vzdělávání je závislá na revizi kurikula, současný obsah vzdělávání je přetížený a to spolu s tlakem na výsledky a úspěšnost žáků v přechodu na vyšší stupně škol vede u učitelů k preferenci direktivních přístupů k výuce (a následně k nižší motivaci učitelů i žáků a ke zhoršení vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky, viz zpráva ČŠI Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků, Sekundární analýza PISA 2015).

Podle šetření TALIS 2018 čeští učitelé ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, avšak jen málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy (strategie často spojené se skupinovou prací či řešením problémů) a jen zřídka žákům ve výuce umožňují samostatnou práci po delší časové období či využití informačních a komunikačních technologií. I podle šetření TIMSS 2015 je dostupnost počítačů a tabletů v hodinách matematiky a přírodních věd v českých školách pod mezinárodním průměrem⁶⁵.

V porovnání s rokem 2013 čeští učitelé v šetření TALIS 2018 uváděli, že méně často využívají některé výukové strategie, u nichž by naopak bylo žádoucí, aby se objevovaly častěji (rozdělování žáků do malých skupin, aby měli možnost přijít se společným řešením problému nebo úlohy; řešení obdobných úloh, dokud si učitel není jistý, že každý žák porozuměl celé látce; shrnutí obsahu vyučované látky; zadávání projektů, kterým se musí žáci věnovat nejméně týden).

Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností (28 %), což může být možnou překážkou rozvoje nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí.

Subjektivně vnímaná profesní zdatnost českých učitelů je v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky v porovnání s EU velmi podprůměrná a patří stále, i přes zlepšení od r. 2013, k nejnižším v rámci celého šetření TALIS (Národní zpráva Mezinárodní šetření TALIS 2018, ČŠI, 2019, str. 8–9).

Profesní vzdělávání učitelů

a) Pregraduální vzdělávání

Kvalifikační požadavky pro výkon činnosti učitelů/pedagogů jsou stanoveny zákonem č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících; zákon byl posupně upravován a promítaly se do něj různé intence zákonodárců (např. snižování nároků na přípravné vzdělávání učitelů).

Obsah pregraduální přípravy je z hlediska struktury vymezen metodickým materiálem č.j. MSMT-21271/2017-5, Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků). Ten vymezuje jen proporce dílčích složek přípravy, nikoli jejich obsah nebo způsoby ověřování výstupů. Přínosem je nárůst reflektovaných praxí (např. u učitelství pro základní školy 720 až 1350 hodin věnovaných praxi) a většina fakult, které mají s přípravou učitelů dlouhodobější zkušenosti, velmi výrazně proměnila/proměňuje obsah pregraduální přípravy v souvislosti s novými akreditacemi od r. 2018 (viz materiály Národního akreditačního úřadu). Přesto by vytvoření standardu pomohlo stabilizaci a srovnatelnosti pregraduální přípravy, včetně posuzování nových modelů přípravy.

Podle výpovědi ředitelů a učitelů v TALIS 2018 by měla být posílena připravenost na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (30 % ředitelů uvádí, že poskytování kvalitní výuky v jejich škole brání

⁶⁵ Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva. Česká školní inspekce

nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami) a jen třetina z učitelů se v rámci svého formálního vzdělávání setkala s výukou v prostředí s různě nadanými žáky. Jedná se o nejnižší podíl ze všech zemí TALIS (průměr EU činí 58 %).

Z kulatých stolů s učiteli a řediteli vyplynula doporučení posilovat v pregraduální přípravě zejména oborové didaktiky a schopnost pracovat s kurikulárními dokumenty, zaměřením na posilování výsledků slabších žáků, metody práce v heterogenních třídách; dále dovednosti pro spolupráci s dalšími učiteli, asistenty pedagoga a dalšími podpůrnými profesemi; dovednosti pro rozpoznávání psychosociálních problémů (rodina, bydlení, atd.) a jejich řešení v rámci školy, schopnosti spolupracovat s rodiči/zákonnými zástupci žáka. Tato problematika se v nově připravovaných/akreditovaných studijních programech pedagogických fakult často objevuje⁶⁶.

Kvalita mladších učitelů je nevyrovnaná. Mladí učitelé vykazují oproti učitelům starším výrazně větší individuální rozdíly ve čtenářské a v ICT gramotnosti, což svědčí o rozrůzňování kvality učitelské práce a kvality vzdělávání. Dětem v různých školách a regionech se dostává rozdílné úrovně vzdělávání a tento trend se bude dále prohlubovat (Münich, Krajčová 2018).

Pro zlepšení přípravného vzdělávání je třeba zlepšit situaci fakult, které se většinou zaměřují na přípravu budoucích učitelů. MŠMT podporuje vzdělávání budoucích učitelů od roku 2014 rozpočtovými opatřeními ve financování VVŠ a to prostřednictvím Fondu vzdělávací politiky (podpoření aktivit vedoucích k posílení reflektovaných pedagogických praxí, k vytváření žádaných oborů, k inovaci studijních plánů a vyučovacích metod na 16 VVŠ) a podporou mezd akademických pracovníků pedagogických fakult, jejímž cílem je personální stabilizace (v roce 2017 a 2018 v celkovém objemu 190 mil. Kč pro 9 pedagogických fakult, od r. 2019 zavedením nového ukazatele P v rozpočtu VVŠ 115 mil Kč).

Přesto v některých případech zůstávají zatím platy odborných asistentů na těchto školách pod průměrnými platy v regionálním školství.

Pregraduální příprava učitelů na VVŠ byla také podpořena dvěma výzvami z OP VVV, zacílenými na oblast přípravy budoucích pedagogů: Pregraduální vzdělávání z roku 2016 a aktuální Pregraduální vzdělávání II (vypsána v březnu 2019), díky kterým se mj. prohloubila spolupráce vysokých škol připravujících učitele s regionálním školstvím.⁶⁷

Projektová podpora ovšem znamená vždy i navýšení administrativní zátěže úspěšných žadatelů.

Důležité pro stabilizaci akademických sborů zejména pedagogických fakult je také podpora pedagogického výzkumu na těchto školách (nyní možnost ve výzvě OP VVV Pregraduální vzdělávání II (Inovace v pedagogice), nicméně zatím chybí dlouhodobější perspektiva) a promítnutí žádoucích posunů ve výzkumných aktivitách do hodnocení vědecké činnosti (v tuto chvíli např. neadekvátní nastavení bibliometrické analýzy v Modulu 2 hodnocení podle Metodiky 17+⁶⁸; s hodnocením společenské relevance výstupů je dosud jen malá zkušenost a jeho vliv je obtížné posoudit).

b) Další profesní vzdělávání pedagogických pracovníků

V současnosti je v regionálním školství 77,7 % učitelů, kteří absolvovali studium učitelských oborů, 12,6 % kvalifikaci získalo doplňujícím pedagogickým studiem, 5,0 % je absolventy ostatních pedagogických oborů a 4,7 % jsou bez pedagogického vzdělání.

Další vzdělávání pedagogických pracovníků je klíčovým prvkem v profesionalizaci učitelů, stejně jako ve vyrovnávání jejich kvality.

Průběžné obnovování profesních znalostí (znalostí vyučovaného oboru, pedagogických a didaktických znalostí) je považováno za nejdůležitější součásti profesionalizace učitelů (Guerriero, Révai, 2017). Učitelé potřebují tyto znalosti, aby dokázali usnadňovat učení svých (měnících se) žáků/studentů, ale zároveň jsou

⁶⁶ V současnosti není k dispozici komparace připravovaných nebo nedávno akreditovaných programů; podle osobních zkušeností členky EES z procesu akreditací tomu tak např. u Pedagogických fakult UK, MU, JU.

⁶⁷ Viz interní materiál MŠMT Podpora vysokých škol vzdělávajících učitele.

⁶⁸ viz Stanovisko Asociace děkanů pedagogických fakult ke vhodnosti využití bibliometrické analýzy výsledků oboru Education

učitelé a vzdělavatelé učitelů těmi profesionály, kteří budou generovat nové pedagogické znalosti (tak jak se budou měnit jejich studenti a jejich vzdělávací potřeby). Proto je třeba posílit jejich vzájemné učení.

Bohužel současný systém DVPP těmto potřebám příliš neodpovídá, byť v rámci projektu SYPO (Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů) jsou ověřovány některé žádoucí změny (například metodické kabinety, stálá konference ředitelů, ucelená podpora začínajících učitelů). Dosud MŠMT akredituje cca 10 000 vzdělávacích programů ročně. Analýza DVPP z r. 2017⁶⁹ ukázala, v 11% účastníci DVPP studovali v programech ke splnění kvalifikačních předpokladů a 8% účastníků studovalo programy ke splnění dalších kvalifikačních předpokladů (zejména studia k výkonu specializovaných činností). Všechny další studované programy patřily k průběžnému vzdělávání, drtivá většina (81%) byla tvořena půldenními nebo jednodenními kurzy, které mají na zvyšování kvality výuky zanedbatelný vliv (viz např. metaanalýza Lipowski et al., 2011).

Přitom podle analýzy (str.8) „jako nejpřínosnější vnímají ředitelé akce pořádané na zakázku pro celý pedagogický sbor, které jsou pro ně však často finančně nedostupné. Ideální představa učitelů o jejich dalším vzdělávání je bez finančního omezení, kdy jsou na vzdělávání uvolněni z výuky a vzdělávací akce se koná v blízkosti jejich pracoviště. Ředitelé škol by uvítali rozšíření profesního rozvoje nad rámec stávajícího DVPP o ukázkové hospitace (i ve formě videonahrávek s následným rozбором vedeným odborníkem) a stáže na jiných školách. V rámci školy by měli rádi větší prostor na sdílení zkušeností ze vzdělávacích programů s kolegy. Část ředitelů by přivítala i větší rozšíření supervize a koučování, obsahově pak v nabídce DVPP očekávají více trendů v pedagogice a jednotlivých oborech. Učitelé by nejvíce ocenili možnost konzultací – obrátit se na odborníky při řešení problémů, ať již osobně či elektronicky. V ideálních představách o jejich profesním rozvoji hraje velkou roli také sdílení zkušeností s kolegy.“

MŠMT v informacích o akreditacích v systému DVPP uvádí, že stávající systém akreditací zcela postrádá realizaci kontrolní činnosti, což považuje za slabinu celého procesu⁷⁰. Předpokládá se, že programy průběžného vzdělávání, které tvoří nejpočetnější část programů předkládaných k akreditaci, nebudou v budoucnu akreditovány; akreditace zůstane pouze u studií ke splnění kvalifikačních předpokladů a dalších kvalifikačních předpokladů.

Pokud by ovšem byl zachován princip návaznosti kvalifikačních studií na obsah a garance akreditovaných studijních programů VŠ, pak by povinnost kontrolovat kvalitu kvalifikačních studií byla zajištěna akreditačními procesy vysokých škol.

I pro regulaci nabídky programů průběžného vzdělávání je třeba zajistit nástroje, které MŠMT umožní usměrňovat nabídku podle potřeb vzdělávacího systému a poskytovat školám informace o kvalitě programů (být jiným způsobem, např. usnadněním sdílením hodnocení absolvovaných programů mezi školami).

Pozornost v dalším profesním vzdělávání zatím není příliš věnována podporujícím profesím a týmové spolupráci. Učitelé a ředitelé na kulatých stolech často vyjadřovali potřebu metodické podpory spolupráce asistentů pedagoga a pedagogů a rozsáhlejší metodické a vzdělávací podpory ředitelů. Pro školní psychology a školní speciální pedagogy schází ucelený systém dalšího profesního vzdělávání).

Ředitelé škol

Základním rysem úspěšných vzdělávacích systémů je pojetí ředitele školy jako pedagogického leadera. I S2030+ se tedy musí zaměřit na prosazování této role ředitele. Ředitelé škol v ČR dnes plní celou řadu rolí: roli statutárního orgánu školy, výkonného manažera, učitele atd. přičemž role pedagogického lídra, která by měla být klíčová, je spíše upozaděna. Ředitelům škol musejí být uvolněny ruce od činností, které přímo nesouvisí se zlepšováním vzdělávacího procesu a zároveň jim musí být poskytnuta účinná podpora

⁶⁹ Vstupní analýza DVPP v rámci předprojektové přípravy projektu IMKA, NIDV, 2017

⁷⁰ Akreditace v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). Interní materiál MŠMT 2019

(viz také SL2). Podkladová studie Asociace ředitelů základních škol i zkušenosti z praxe ovšem ukazují, že situace se v tomto ohledu spíše zhoršuje. Průměrný počet hodin ředitele základní školy odpracovaných denně pro školu je 10,3 hodin, jen asi 12 % je ovšem zaměřeno na řízení pedagogického procesu (Asociace ředitelů základních škol České republiky, 2019). Zvláště špatná situace je v mateřských školách, kde je podpora ředitelů minimální. Dle vyjádření ředitelů je nejvíce zatěžují tyto nepedagogické činnosti: 1) statistická šetření; 2) opravy a rekonstrukce budov (včetně školních jídelen); 3) zajištění personálních kapacit školy; 4) sledování aktualizace legislativy. Kromě technické a servisní podpory by ředitelům pomohla především podpora přípravy a správy projektových žádostí, GDPR, právní poradenství, IT podpora, BOZP a pomoc s účetnictvím (Hřebecký, 2019). Zkušenosti ovšem zároveň ukazují, že situace v jednotlivých školách se může velmi lišit a závisí především na postoji zřizovatelů, kteří mohou – a v mnoha případech opravdu poskytují – administrativní a technickou podporu.

Problém vysoké míry nepedagogické zátěže učitelů, akademických pracovníků a zejména ředitelů nelze redukovat jen na vysokou míru administrativy (i když i ta je bezesporu důležitá). Tento cíl úzce souvisí a prolíná se se SL2, tedy podporou pedagogických pracovníků. Do SL3 ovšem spadá i proto, že opravdové snížení nepedagogické zátěže je nemyslitelné bez systémové změny, tedy bez úpravy povinností a odpovědností. Lze na to pohlížet i tak, že zatímco předchozí bod je vlastně „redukce přebytečné administrativy v rámci stávajícího modelu“, je vhodné uvažovat i o tom, že by se systém změnil tak, že některé povinnosti budou převedeny na jiné subjekty.

Kroky k podpoře ředitele jako garanta kvalitní pedagogické práce školy by tedy měly být následující:

1. Snížení celkového objemu administrativní zátěže.
2. Podpořit zřizovatele škol (zejména větší obce a města) v tom, aby přebrali maximum povinností spojených se správou budov, veřejných zakázek, projektovou administrativou, účetnictvím atd.
3. Tam, kde nemůže účinná administrativně technická podpora fungovat (v případě malých obcí), najít vhodnou instituci, která by tyto činnosti mohla převzít (například ORP, MAS), případně vytvořit „centra technické a administrativní podpory“.
4. Posílit nepedagogické personální kapacity přímo ve školách, prostřednictvím úpravy pravidel financování.
5. Umožnit rozdělení statutární role mezi „ředitele pro vzdělávání“ a „manažera/správce neboli technického ředitele“, podobně jako je to na vysokých školách ve vztahu rektor a kvestor, nebo děkan a tajemník. To by také reflektovalo a zlegalizovalo současnou situaci zejména některých velkých středních škol, kde je funkce pedagogického lídra de facto oddělena od manažerem organizace (řídícím pracovněprávní vztahy, majetkové a finanční záležitosti apod.). V těchto školách již nyní fakticky vykonávají pozici „pedagogického lídra“ zástupci ředitele školy. Nicméně vzhledem k tomu, že primárním účelem škol je poskytování výchovy a vzdělávání, nikoli zajišťování provozu, doporučujeme, aby nejvyšším ředitelem by byl nadále ten „pedagogický“ a technický ředitel by byl jeho podřízeným.

9.5 SL3

Podkladové studie

Asociace ředitelů základních škol. 2019. *Pracovní vytížení ředitele ZŠ*.

MŠMT. 2019c. *Počty zřizovatelů a počty škol*. (Excel)

NS MAS. 2019. *Stanovisko NS MAS ke Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. MAP II vzdělávání na území ORP Černošice. Výstup z dotazníkového šetření*.

9.6 SL4

Analytické podklady pro jednotlivé oblasti předmětné strategické linie HSVP 2030+

Důvodem mírně vyššího důrazu analytické části na oblast vysokého školství je skutečnost, že analytická základna pro popis problémů regionální školství je již obsažena v předcházejících strategických cílech a strategických liniích.

Podfinancování vzdělávacího systému v mezinárodním srovnání

Podfinancování vzdělávacího systému lze dokumentovat srovnáním podílu výdajů na školství na celkovém hrubém domácím produktu (HDP). V roce 2016 činily celkové výdaje na školství v ČR 3,5 % HDP, zatímco průměr zemí OECD činil 5,0 %. Nižší podíl výdajů na školství byl ze zemí OECD pouze v Lucembursku; v žebříčku zemí podle podílu výdajů na primární, sekundární a postsekundární vzdělávání obsadila ČR v roce 2016 poslední místo společně s Litvou⁷¹.

Podobně lze sledovat celkové výdaje na školství jako procento celkových vládních výdajů. V roce 2016 tento podíl činil v ČR 7,8 %, zatímco v zemích OECD 10,8 %, nižší podíl než v ČR byl zaznamenán pouze v Lucembursku a Itálii⁷². Dalším ukazatelem by mohlo být srovnání průměrných výdajů na žáka a studenta.

Podfinancování vzdělávacího systému v ČR se podrobně věnuje i zpráva OECD. Zdůrazňuje vysoký podíl veřejného financování, zaostávání celkových výdajů ve vztahu k HDP, nízké výdaje na jednoho studenta (se zřetelem k terciárnímu vzdělávání).⁷³

Zaostávání mezd a platů na všech stupních škol; specifická struktura výdělku

Mzdy a platy⁷⁴ učitelů na všech stupních škol zaostávají a navíc mají velmi specifickou strukturu.

Učitelé na vysokých školách pobírají v průměru nižší mzdy než osoby, které v rámci vysokého školství vzdělávají. Učitelé v regionálním školství pobírají v průměru o 21 % nižší plat oproti jiným vysokoškolsky vzdělaným osobám v platové sféře.

Všechny níže uvedené údaje výši průměrných a mediánových mezd a platů i o jejich struktuře jsou převzaty z Informačního systému o průměrném výdělku (ISPV), údaje byly zveřejněny 21. 3. 2019 a vztahují se k roku 2018. Průměrný výdělek zahrnuje všechny mzdové či platové složky včetně náhrad za neodpracovanou dobu (dovolenou apod.).

Porovnejme nejprve mzdy učitelů vysokých škol a mzdy ostatních vysokoškolsky vzdělaných pracovníků ve mzdové sféře:

Průměrná mzda vysokoškolského učitele činila 51.688 Kč, zatímco průměrná mzda vysokoškolsky vzdělaného pracovníka činila 54.509 Kč.

Medián mzdy vysokoškolského učitele činil 43.050 Kč, zatímco medián mzdy vysokoškolsky vzdělaného pracovníka byl 42.530 Kč.

Mzdy vysokoškolsky vzdělaných učitelů se výrazně liší podle dosažené kvalifikace (hodnosti), například průměrná mzda odborného asistenta dosáhla 45.787 a její medián 40.818 Kč.

Nyní věnujme pozornost platům učitelů v regionálním školství a jejich srovnání s jinými vysokoškolsky vzdělanými pracovníky v platové sféře:

⁷¹ OECD EaG 2019, tabulka C2.1.

⁷² OECD EaG 2019, tabulka C4.1.

⁷³ OECD (2019), "Czech Republic", in Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. Strana 3.

⁷⁴ Terminologické poznámky: učitelé ve vysokém školství pobírají mzdu, učitelé v regionálním školství pobírají plat; v celém textu používám výraz „učitel“ jako generické maskulinum pro učitelky i učitele a obdobně používám generické maskulinum i v dalších případech (pracovník, student, žák).

⁷⁵ Údaj se vztahuje k CZ-ISCO 23303 Učitelé na 2. stupni základních škol, pro další typy učitelů v RgŠ jsou čísla obdobná. Stejně tak se výrazně neliší údaje z podnikového výkaznictví, které ve svých ročenkách zveřejňuje MŠMT. Údaje z podnikového výkaznictví bohužel není možné srovnávat s údaji o mzdách/platech v jiných odvětvích podle vzdělání, neboť ty jsou obsaženy pouze v ISPV. Právě proto i my pracujeme výlučně s údaji z MPSV a nikoli s údaji z podnikového výkaznictví.

Průměrný plat učitele v regionálním školství⁷⁵ činil 35.398 Kč, zatímco průměrný plat vysokoškolsky vzdělaného pracovníka dosáhl 44.815 Kč.

Medián platu učitele v regionálním školství činil 34.920 Kč, přičemž medián platu vysokoškolsky vzdělaného pracovníka dosáhl 38.699 Kč.

Mezi regionálním a vysokým školstvím je navíc velmi výrazný rozdíl ve struktuře výdělků, a to i ve srovnání s jinými odvětvími. Zatímco v regionálním školství je velmi vysoký podíl základní mzdy (a to i ve srovnání s celkovou strukturou odměňování vysokoškolsky vzdělaných osob v platové sféře), ve vysokém školství je naopak vysoký podíl ostatních složek výdělku (a to i ve srovnání s celkovou strukturou odměňování ve mzdové sféře). Výběr klíčových údajů:

- Struktura mzdy VŠ učitelů: 50 % základní mzda, 36 % odměny a příplatky, 14 % náhrady.
- Struktura mzdy vysokoškolsky vzdělaných pracovníků: 70 % základní mzda, 20 % odměny a příplatky, 10 % náhrady.
- Struktura platu učitelů v RgŠ: 70 % základní mzda, 13 % odměny a příplatky, 17 % náhrady.
- Struktura platu vysokoškolsky vzdělaných pracovníků: 62 % základní mzda, 25 % odměny a příplatky, 13 % náhrady.

Podrobné srovnání včetně grafických ilustrací je uvedeno v prezentaci katedry ekonomické statistiky Fakulty informatiky a statistiky VŠE (Mazouch, 2019). Důsledky vysokého podílu netarifní složky ve vysokém školství se podrobně zabývají například Cidlinská a kol. (2018), Cidlinská a Vohlídalová (2015) či Pavlík a Smetáčková (2006).

Jednou z příčin vysokého podílu netarifní složky může být struktura systému financování vysokých škol (neexistence kontraktového financování a vysoký podíl účelového financování oproti institucionálnímu; z toho pak vyplývá nižší předvídatelnost, která se projevuje opatrností při sestavování vnitřních mzdových předpisů vysokých škol).

Nejnovější studie vyčíslují dopad nízké kvality práce některých učitelů na společenský a ekonomický rozvoj včetně významných ztrát HDP⁷⁶, ukazují na vztah platů učitelů a výsledků vzdělávání⁷⁷ a zdůrazňují finanční i nefinanční přínosy vzdělání⁷⁸.

Podfinancování vzdělávacího systému se projevuje nejen v zaostávání mezd a platů učitelů oproti jiným vysokoškolsky vzdělaným odborníkům, ale ve vysokém školství též vyšším počtem žáků a studentů připadajících na jednoho učitele. Zatímco v regionálním školství se srovnání mezi ČR a průměrem zemí OECD liší podle jednotlivých stupňů vzdělání, může být kromě odlišného financování ovlivněno i jinými (např. organizačními) faktory a navíc neexistuje přímá kauzalita mezi počtem dětí ve třídě a kvalitou výuky⁷⁹, v terciárním vzdělávání je počet studentů na jednoho učitele (18) oproti průměru zemí OECD (16) mírně vyšší⁸⁰.

Nízká atraktivita, učitelského povolání spojená s nepříznivou věkovou strukturou

Zpráva OECD upozorňuje na nízké platy učitelů, které zároveň pomalu rostou během jejich kariéry: „Low levels of education expenditure are largely the result of below average salaries in the Czech Republic. (...) In addition, teachers' salary progression in the Czech Republic is both limited and slow. The statutory salary for lower secondary teachers at the top of the scale is only 32% higher than starting salaries, about half the OECD average“⁸¹. V ČR je 44 % učitelů v primárním a sekundárním vzdělávání starších 50 let, v zemích OECD tento podíl činí pouze 36 % (údaje se vztahují k roku 2017)⁸².

⁷⁶ Krajčová, Münich, Protivínský (2019).

⁷⁷ <https://www.csas.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/2019/04/11/nedostatecne-platy-ucitelu-vedou-k-horsim-vysledkum-zaku>; <http://www.pedagogicke.info/2019/05/michal-skorepa-na-nizky-verejny-dluh.html>

⁷⁸ Doseděl, Katrňák (2017).

⁷⁹ Hanushek (1999).

⁸⁰ OECD EaG 2019, tabulka D2.2.

⁸¹ OECD (2019), "Czech Republic", in Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.

⁸² OECD EaG 2019, tabulka D5.1.

Problémy v oblasti sociální situace studentů vysokých škol a služeb studentům

V ČR není zaveden (s výjimkou tzv. sociálních stipendií) žádný systém finanční podpory vysokoškolských studentů. Prakticky jedinými dvěma zdroji, kterými studenti hradí náklady na studium a zejména náklady na živobytí, jsou zdroje ze zaměstnání a zdroje od rodičů/partnera⁸³.

Přestože s účinností tzv. velké novely zákona o vysokých školách (1. 9. 2016) došlo k poměrně výraznému navýšení sociálního stipendia i k jeho automatické valorizaci v návaznosti na výši minimální mzdy⁸⁴. Dle údajů z Rozpisu rozpočtu vysokých škol na rok 2019⁸⁵ je předpokládaná celková výše sociálních stipendií 30,5 mil. Kč, což při ročním sociálním stipendiu 33.400 Kč⁸⁶ znamená, že jej pobírá méně než 1.000 studentů. Příjemců dávky je tedy výrazně méně, než by bylo potřeba, a je otázkou, zdali roční částka 33.400 Kč významným způsobem přispívá ke krytí životních nákladů studenta.

Podrobnější analýzu bude možné provést na základě výsledků šetření EUROSTUDENT VII, k němuž sběr dat proběhl v květnu 2019. Stejně tak bude zapotřebí provést mezinárodní srovnání týkající se právě podílu zdrojů, které studenti v různých zemích mají ze zaměstnání, od rodičů a z dalších zdrojů.

Přes nedávné částečné navýšení doktorských stipendií není dosud racionálně ukotveno postavení doktorského studia, jeho financování a zajištění důstojných sociálních podmínek studentů (přitom jen výdaje na doktorská stipendia v tzv. ukazateli C činí pro rok 2019 celkem 1,4 mld. Kč, tj. 5,4 % celkového rozpočtu VŠ a 5,9 % celkového neinvestičního rozpočtu VŠ⁸⁷). V současné době není například vyjasněné, kolik doktorských studentů chceme mít (jsou země, např. Litva, kde je počet financovaných doktorandů striktně limitován a výrazně nižší než u nás, přesto se výzkumný výkon těchto institucí v oblasti SHV v posledních třech letech podstatně zvýšil).

Významným problémem je v současné době financování zařízení poskytujících služby studentům. Systém ubytovacích stipendií, prosazený před cca 10 lety Studentskou komorou RVŠ, je v jádru dobrý. Stávající výše kolejného nicméně sice stačí na údržbu či drobné opravy kolejí a na mzdy zaměstnanců, ale nestačí na reprodukci dlouhodobého majetku. V řadě (menších) měst přitom kolejné nelze výrazně zvyšovat kvůli konkurenci jiných ubytovacích zařízení, ve větších městech včetně Prahy je otázkou, nakolik je výrazné zvýšení kolejného vhodné a sociálně únosné; poslední vývoj na trhu nájemního bydlení zejména v Praze by teoreticky umožnil výrazně zvýšit kolejné; bude třeba rozhodnout, zdali je toto žádoucí nebo zda chceme studentské koleje podporovat jiným způsobem (a jakým). Komplikací je samozřejmě otázka veřejné podpory; nejnovější investiční programy umožňují poskytnout dotaci na rekonstrukci/modernizaci kolejí, minimální 40% spoluúčast však znamená, že investiční prostředky budou vysokým školám chybět jinde.

Nízká míra propojení datových zdrojů

V ČR se dosud velmi málo využívají propojené datové zdroje obsahující (anonymizované) individuální údaje o fyzických osobách získané z různých zdrojů (např. z různých ministerstev). Příklad: o jednotlivcích je takto velmi detailně evidován jejich průchod jednotlivými fázemi vzdělávání (na úrovni VŠ mj. studovaný obor, neúspěšná studia, přechody mezi studii, délka studia, zahraniční mobility, přerušení studia atd. atd.), vedle toho jsou na úrovni jednotlivců péčí ČSSZ detailně evidovány údaje o (ne)zaměstnanosti a o příjmech z výdělečné činnosti (jak závislé, tak nezávislé). Namísto rozumné možnosti propojit data jsou organizována nákladná „měkká“ šetření typu Reflex (nic proti nim), přičemž je zřejmé (a v řadě případů i doložitelné), že míra response a relevance poskytnutých údajů o příjmech je prakticky ve všech statistických zjišťováních z řady důvodů poměrně nízká⁸⁸.

⁸³ Zdroj: Fischer, Vltavská (2016), graf 4.35. Aktuálnější data budou k dispozici ze VII. vlny šetření.

⁸⁴ § 91 odst. 3 zákona o vysokých školách.

⁸⁵ <http://www.msmt.cz/file/49591/>

⁸⁶ Měsíční částka činí čtvrtinu minimální mzdy, tj. 3.340 Kč, přičemž měsíční stipendium je vypláceno desetkrát ročně.

⁸⁷ Zdroj: MŠMT – Rozpočet VŠ na rok 2019. <http://www.msmt.cz/file/49591/>

⁸⁸ Výhrada nízké response se netýká údajů z Informačního systému o průměrném výdělku, s nimiž pracuji v předchozích odrážkách. V rámci ISPV totiž respondenty nejsou jednotliví zaměstnanci, ale jejich zaměstnavatelé, kteří poskytují podrobné údaje o výši a struktuře výdělku i o osobnostních charakteristikách zaměstnanců (věk, pohlaví, dosažené vzdělání, pracovní pozice atd.).

10. SEZNAM REALIZOVANÝCH KULATÝCH STOLŮ, KONFERENCÍ A SEMINÁŘŮ

SC1 – ZAMĚŘIT VZDĚLÁVÁNÍ VÍCE NA ZÍSKÁNÍ KOMPETENCÍ, POTŘEBNÝCH PRO AKTIVNÍ OBČANSKÝ, PROFESNÍ I OSOBNÍ ŽIVOT

- 9. 5. 2019 Třeboň – panelová diskuze o vzdělávání v rámci festivalu ANIFILM 2019.
- 23. 5. 2019 Mladá Boleslav – kulatý stůl na téma Obsah a způsob vzdělávání ve Strategii 2030+ pořádaný spolu se Služby a školení MB, z. ú.
- 25. 5. 2019 Hradec Králové – kulatý stůl v rámci konference Elixír do škol.
- 14. 6. 2019 Olomouc – konference na téma obsahu vzdělávání v ČR 2030+ v rámci festivalu Bea Game Fest v BEA campus Olomouc tř. Kosmonautů 1288/1.
- 17. 6. 2019 Praha – konference Učíme se pro život či pro přijímací řízení? v aule Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

SC2 – SNÍŽIT NEROVNOSTI V PŘÍSTUPU KE KVALITNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ A UMOŽNIT MAXIMÁLNÍ ROZVOJ POTENCIÁLU ŽÁKŮ A STUDENTŮ

- 29. 5. 2019 Praha – interní kulatý stůl s pozvanými aktéry konaný v prostorách MŠMT.
- 14. 6. 2019 Praha – interní kulatý stůl s pozvanými aktéry konaný v prostorách MŠMT.
- 19. 6. 2019 Ústí nad Labem – kulatý stůl na téma nerovností ve vzdělávání pořádaný spolu se Severočeskou vědeckou knihovnou v Ústí nad Labem.

SL1 – PROMĚNA OBSAHU A ZPŮSOBU VZDĚLÁVÁNÍ

dle kulatých stolů k SC1.

SL2 – PODPORA UČITELŮ A ŘEDITELŮ A DALŠÍCH PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

- 6. 6. 2019 Praha – tisková konference o kvalitě práce učitelů.
- 7. 6. 2019 Praha – kulatý stůl ve spolupráci s projektem SYPO.
- 18. 6. 2019 České Budějovice – interní kulatý stůl s řediteli ZŠ a zřizovateli.
- 20. 6. 2019 Brno – kulatý stůl na téma učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání.
- 24. 6. 2019 České Budějovice – kulatý stůl na Pedagogické fakultě Jihočeské univerzity v Českých Budějovicích.

SL3 – ZVÝŠENÍ ODBORNÝCH KAPACIT, DŮVĚRY A VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE

- 3. 6. 2019 Nymburk – kulatý stůl na téma Řízení vzdělávacího systému ČR 2030+ pořádaný ve spolupráci s MAP na Nymbursku.
- 6. 6. 2019 Dolní Břežany – kulatý stůl na téma Řízení vzdělávacího systému ČR 2030+ pořádaný spolu s MAS Dolnobřežansko.

SL4 – ZVÝŠENÍ FINANCOVÁNÍ A ZAJIŠTĚNÍ JEHO STABILITY

- 19. 6. 2019 Praha – interní kulatý stůl s pozvanými aktéry konaný v prostorách VŠE.
- 26. 6. 2019 Praha – kulatý stůl na téma financí ve vzdělávání pořádaný na VŠE.

11. LITERATURA

SC1

- David H., Price, Brendan. (2013). *The Changing Task Composition of the US Labor Market: An Update of Autor, Levy, and Murnane (2003)*.
- Brynolfsson, E., & McAfee, A. (2015). *Druhý věk strojů: práce, pokrok a prosperita v éře špičkových technologií*. Brno: Jan Melvil Publishing.
- ČŠI (2018a). *Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí a systémů hodnocení netesovatelných dovedností se souborem doporučení pro školní hodnocení klíčových kompetencí RVP ZV a externí hodnocení školní podpory rozvíjení klíčových kompetencí RVP ZV*. Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Analýza-zahranicnich-systemu-hodnoceni-klicovych-k>
- ČŠI (2018b). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18*. Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
- ČŠI (2018c). *Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky*. Praha: ČŠI. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/TZ-Vzdelavani-v-neuspesnych-skolach-s-obory-vzdelani-s-MZ.pdf
- ČŠI (2019b). *Talis 2018. Mezinárodní šetření. Národní zpráva*. Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TALIS/Narodni-zpravy/Mezinarodni-setreni-TALIS-2018-Narodni-zprava>
- EDUIn. (2019). *Audit vzdělávací politiky ČR za rok 2018*. Dostupné z https://www.EDUin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Abingdon-on-Thames: Routledge.
- Fullan, M. (2011). *Change leader: Learning to do what matters most*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Košťálová, H. (2019). Cíle profesního učení – úspěšný učitel se učí od svých žáků. *Řízení školy*, (5), 45–47.
- Lee, E. J., Keyes, K., Bitfoi, A., Mihova, Z., Pez, O., Yoon, E., & Masfety, V. K. (2014). Mental health disparities between Roma and non-Roma children in Romania and Bulgaria. *BMC psychiatry*, 14, 297.
- Levitin, D. J. (2014). *The organized mind: Thinking straight in the age of information overload*. London: Penguin.
- Marr, B. (2019). 8 Things Every School Must Do To Prepare For The 4th Industrial Revolution. *Forbes*. Dostupné z <https://www.forbes.com/sites/bernardmarr/2019/05/22/8-things-every-school-must-do-to-prepare-for-the-4th-industrial-revolution/#a3c5fcd670cd>
- Matějů, P., Večerník, J. (2015). Kompetence, vzdělání a lidský kapitál v České republice ve světle dat OECD-PIAAC. *Politická ekonomie* 2015(2), 185-203.
- MPO. (2019). *Národní strategie umělé inteligence v České republice*. Vláda ČR 2019. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/evropske-zalezitosti/umela-inteligence/NAIS_kveten_2019.pdf
- Münich, D., Federičová, M. (2014). *Příprava na osmiletá gymnázia: velká žakovská steeplechase*. CERGE-EI. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_2_2014.pdf
- MŠMT. (2019a). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023*. Praha: MŠMT.
- NÚV. (2017). *Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání*. Dostupné z <http://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani>
- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Palán, Z. (2006). Celoživotní učení. In Kalous, J., Veselý, A. *Vybrané problémy vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum.

- Ombudsman. (2018). Doporučení ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. Dostupné z <https://www.ochrance.cz/aktualne/tiskove-zpravy-2018/cesta-ke-spolecnemu-vzdelavani-romskych-a-neromskych-deti/>
- Pînzaru, F., Vătmănescu E.-M., Mitan, A., Săvulescu, R., Vitelar, A., Noaghea, C., & Bălan, M. (2016). Millennials at work: Investigating the specificity of generation Y versus other generations. *Management Dynamics in the Knowledge Economy*, 4(2), 173–192.
- Prokop, D., a Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Eduzměna.
- Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis/ Czech Sociological Review*, 54(5), 727–748.
- Twenge, J. M. (2013). The evidence for generation me and against generation we. *Emerging Adulthood*, 1(1), 11–16.
- Veselý, A. (2019). Od samozřejmosti ke spoluodpovědnosti: proměny ve vnímání veřejných služeb. In P. Hlaváček (Ed.), *Nesamozřejmý národ*. Praha: Academia.
- WEF. (2018). *The Future of Jobs Report 2018*. Dostupné z: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2018>
- Yang, J. et al. (2016). Effects of learning experience on forgetting rates of item and associative memories. *Learning & memory* (Cold Spring Harbor, N.Y.), 23(7), 365–378.

SC2

- ČŠI. (2018c). Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky. Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-Vzdelavani-ve-strednich-skolach-s>
- Matějů, P., Večerník, J. (2015). Kompetence, vzdělání a lidský kapitál v České republice ve světle dat OECD-PIAAC. *Politická ekonomie* 2015(2), 185–203.
- Maurin, E. (2007). *La nouvelle question scolaire: les bénéfices de la démocratisation*. Paris: Éd. du Seuil.
- MEDIAN CVT. (2019). *Postoje rodičů ke školství – výzkum pro Člověka v tísní*. Dostupné z <https://www.clovekvtsni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>
- Münich, D., Federičová, M. (2014). *Učení mučení, nebo škola hrou? Srovnání oblíbenosti školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření*. Praha: CERGE-EI. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_5_2014.pdf.
- Prokop, D., Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Metaanalýza Nadační fond Eduzměna. Dostupné z https://eduzmena.cz/wp-content/uploads/2019/05/Eduzme%CC%8Cna_A4_Studie-celek_III.pdf
- Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 54(5), 727–748.
- Straková, J., Greger, D. Simonová, J., (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků.

SL1

- Cermat. (2018). *Maturitní zkouška 2013–2018*. Dostupné z https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/Maturita%202018/MZ13-18_KRAJSKE_VYSLEDKY.pdf
- Čada, K., Hůle, D. (2019). *Analýza segregace škol z pohledu sociálního vyloučení* (dosud nepublikovaná studie).
- ČŠI. (2018). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18*. Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocnizpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
- ČŠI. (2018b). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti*. Praha: ČŠI. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti/Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti.pdf>

- ČŠI. (2018d). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. Dostupné z https://www.csicr.cz/getattachment/9556115a-a35b-4ee8-969c-1d87d14c9c55/TZ-Medialni-vychova_2017-2018.pdf
- ČŠI. (2018e). *Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky*. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csizr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/05-F_TZ-Vzdelavani-v-SS-s-vysokou-mirou-neuspesnosti-zaku-u-MZ_kor.pdf
- ČŠI. (2018f). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017*. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>
- Greger, D. et al. (2018). *Přidaná hodnota víceletých gymnázií: zjištění z výzkumu CLoSE*. Dostupné z: https://pages.pdf.cuni.cz/uvrv/files/2017/12/TZ_CLoSE2017pridana_hodnotaVG_final.pdf
- Hanushek, E.; Wössmann, L. (2006). Does Educational Tracking Affect Performance and Inequality: Difference in Differences Evidence Across Countries. *Economic Journal*, Royal Economic Society, vol. 116 (510), C63-C76, 03.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High-Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
- Infoabsolvent (2018b). *Nezaměstnanost absolventů*. Dostupné z <https://infoabsolvent.cz/Temata/ClanekAbsolventi/5-1-04/Nezamestnanost-absolventu/12>
- Infobsolvent. (2018a). *Předčasné odchody ze vzdělávání v ČR a zemích EU*. Dostupné z <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-06>
- Janík, T., Najvar, P., Solníčka, D. (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. *Orbis scholae*, 5(3), s. 63-85.
- Lamy, C. E. (2013). *How Preschool Fights Poverty. Educational Leadership*.
- MEDIAN. (2018a). *Mediální gramotnost žáků SŠ 2018. Výzkum pro Jeden svět na školách*. Dostupné z <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav-vyuky-mv-na-ss>
- Melhuish, E. et al. (2015). *A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development*. CARE Project (January): 1–117.
- NÚV (2019). *Vnímání a přijímání kurikulární reformy učiteli a řediteli*. Interní podklad pro účely expertní skupiny k přípravě S2030+.
- OECD. (2014a). Education at a Glance – To what extent does parents' education influence participation in tertiary education [online]? OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20A4%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20A4%20(eng).pdf).
- Ombudsman (2018). *Společné vzdělávání romských a neromských dětí*. Dostupné z https://www.ochrance.cz/fileadmin/user_upload/projekt_ESF/00_2019_VA/KULATE_STOLY/02_19_Spolecne_vzdelavani_romskych_a_neromskych_deti/02_19_Spolecne_vzdelavani_romskych_a_neromskych_deti_PREZENTACE.pdf
- PISA (2015). *Data Programme for International Student Assessment 2015* – kalkulace Daniel Prokop pro S2030+.
- PISA (2016d). *PISA 2015 Results Students' well-being*. Paris: OECD. Dostupné z <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>
- PISA. (2015a). *Volume I: Excellence and equity in education*. Paris: OECD. Dostupné z <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>
- PISA. (2015b). *Technical report – Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data*. Paris: OECD. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf>
- Píšová, M. et al. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Prokop, D. (2019b). *Pomáhá školka chudým? Analýza souvislosti předškolní docházky a školní úspěšnosti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí*. Přijato do recenzního řízení Orbis Scholae 4/2019.
- Prokop, Daniel. 2019. Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. *Sociologický časopis / Czech Sociological Review* 55 (4), 445-472,

- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Czech.pdf
- Soukup, P. (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/12361_1_1
- Spurná, M., Knecht, P. (2018). Využívání kurikulárních dokumentů učiteli ZŠ: aplikace Johnsonovy typologie. *Studia paedagogica*, 23(1), 29-54.
- TIMSS 2015: *Mezinárodní šetření TIMSS. Národní zpráva*. (2015). Praha: ČŠI.

SL2

- Blase, J., Blase J. (2000). Effective instructional leadership: Teachers' perspectives on how principals promote teaching and learning in schools. *Journal of Educational Administration*, 38,130-141.
- Česká spořitelna. (2019). *Nedostatečné platy učitelů vedou k horším výsledkům žáků*. Dostupné z <https://www.csas.cz/cs/o-nas/pro-media/tiskove-zpravy/2019/04/11/nedostatecne-platy-ucitelu-vedou-k-horsim-vysledkum-zaku>.
- ČŠI. (2018). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/18*. Praha: ČŠI. Dostupné z [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/KVALITA-A-EFEKTIVITA-VZDELAVANI-A-VZDELAVACI-S-(1))
- Ramberg, J., Lénárt, A. and A. Watkins, (eds.). (2018) *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2016 Dataset Cross-Country Report*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. Denmark: Odense. Dostupné z <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2016-dataset-cross-country>
- Guerriero, S., & Révai, N. (2017). Knowledge-based teaching and the evolution of a profession. In Guerriero, S. (ed.), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession* (s. 253-269). Paris: OECD.
- Hanušová, S., Píšová, M. (Eds.) (2017). *Chtějí zůstat, nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Hrubá, J. (2019). *Vytvoření systému podpory inovací jako nahrazení středního článku pro podporu škol, ředitelů a učitelů* (inspirováno návrhy NEMES z r. 1999).
- Košťálová, H. (2019). Cíle profesního učení – úspěšný učitel se učí od svých žáků. *Řízení školy*, (5), 45–47.
- Krajčová, J., Münich, D. (2018). *Intelektuální dovednosti českých učitelů v mezinárodním a generačním srovnání*. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2018_Intelektualni_dovednosti_ceskych_ucitelu/files/downloads/IDEA_Studie_10_2018_Intelektualni_dovednosti_ceskych_ucitelu.pdf
- Krajčová, J., Münich, D., Protivínský, T. (2019). *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Praha: IDEA CERGE-EI.
- Krejčová, L. (2019). *Dyslexie. Psychologické souvislosti*. Praha: Grada.
- Lipowski, K., Jorde, D., Prenzel, M. & Seidel, T. (2011). Expert views on the implementation of teacher professional development in European countries. *Professional Development in Education*, 37, 685-700.
- Miller, R. (2006). Equity in a twenty-first century learning intensive society: is schooling part of the solution? *Foresight*, 8(4), 13–22.
- OECD (2013), *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Paris: OECD
- OECD. (2018). *The future of education and skills. Education 2030*. Paris: OECD.
- OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*. Dostupné z https://doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en
- Pont, B. (2014). School Leadership: From Practice to Policy. *Journal of Educational Leadership and Management*, 2(1), 4-28.
- Pont, B., Nusche, D, Moorman, H. (2008). *Improving school leadership, Volume 1: policy and practice*. Paris: OECD.

- Price, H. E., Weatherby, K. (2018). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. *School Effectiveness and School Improvement*, 29(1), 113-149.
- Prokop, D., Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Eduzměna.
- Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková I., Harsa, P. & Švandová, L. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, 114, 199 -204.
- Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help*. Paris: OECD.
- Smetáčková, I., Pavlík, P. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platěch učitelek a učitelů?* Dostupné z https://eige.europa.eu/library/resource/aleph_eige000007961
- Stanovisko Asociace děkanů pedagogických fakult ke vhodnosti využití bibliometrické analýzy výsledků oboru Education*. (2019). Praha.
- Stuchlíková, I., Janík, T. et al. (2015). *Oborové didaktiky: vývoj – stav – perspektivy*. Brno: Masarykova univerzita.
- Štech, S. (2003). Škola, nebo domácí vzdělávání? Teoretická komplikace jedné praktické otázky. *Pedagogika*, 2003(4), 418-436. Dostupné z <https://pages.pedf.cuni.cz/pedagogika/?p=1966&lang=cs>
- TALIS 2013: *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. (2015). Praha: ČŠI.
- TIMSS 2015: *Mezinárodní šetření TIMSS. Národní zpráva*. (2015). Praha: ČŠI.
- Trojan, V. (2019). *Ředitel školy jako základní faktor pedagogického vedení*. Praha: Univerzita Karlova v Praze.
- Trojan, V., Svobodová, Z. (2019). Subjektivní vnímání proměny role ředitele školy obtížné prvky výkonu této profese v současné době. *Pedagogická orientace*, 29, 203–222.
- Vítečková, M. (2018). *Začínající učitel: jeho potřeby a uvádění do praxe*. Brno: Paido.
- Vliv složení třídy, metod uplatňovaných učitelem a využívání technologií na výsledky českých žáků, Sekundární analýza PISA 2015*. (2018). Praha: ČŠI.

SL3

- Burns, T., & Fuster, M. (2016). *Education Governance in Action*. Paris: OECD.
- Burns, T., & Köster, F. (2016). *Governing Education in a Complex World*. Paris: OECD.
- ČŠI. 2018. Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018. Dostupné z <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za>
- EC. (2018). *Education and Training Monitor 2018 Czech Republic*. Luxembourg: Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- EDUIn. (2019). *Audit vzdělávací politiky ČR za rok 2018*. Dostupné z https://www.EDUin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf
- Eurydice. (2018). *National Education Systems – Czech Republic, Ongoing Reforms and Policy Developments*. Dostupné z https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/ongoing-reforms-and-policy-developments-17_en
- Hřebecký, M. (2019). Hledání obsahu role zřizovatele, aneb čím je škola a kdo ji řídí? *Řízení školy*. Letní speciál, s. 6-10. Dostupné z <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/hledani-obsahu-role-zrizovatele-aneb-ci-je-skola-a-kdo-ji-ridi.a-5811.html>
- Kitzberger, J. (2019). Dlouhá trať opuštěnou krajinou aneb „Potřebujeme střední článek řízení“. *Řízení školy*, Letní speciál, 36-37.
- Neeleman, A. (2019). The scope of school autonomy in practice: An empirically based classification of school interventions. *Journal of Educational Change*, 20(1), 31–55.
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II). Policies and Practices for Successful Schools*. Dostupné z <https://doi.org/10.1787/9789264267510-en>

- OECD. (2018). *How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?* Dostupné z <https://www.oecd-ilibrary.org/content/paper/e14575d5-en>
- Pazour, M. et al. (2019). *Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi*. Praha. Dostupné z http://www.skav.cz/wp-content/uploads/2019/06/SKAV-TC_Delphi_vystup-1.pdf
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019). *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Praha: Eduzměna.
- Snyder, S. (2013). *The simple, the complicated, and the complex: Educational reform through the lens of complexity theory*. Paris: OECD.
- Stuchlíková, I. (Ed.). (2018). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Praha: MŠMT.
- Valachová, K. (2016). Proč si v diskusích o školství tak málo rozumíme? Získáno z <http://www.ceskaskola.cz/2016/09/katerina-valachova-v-ankete-portalu.html>
- Veselý, A. (2017). Education officials between hierarchies and networks. *Studia paedagogica*, 22(2), 117–133.
- Whelan, F. (2009). *Lessons Learned: How Good Policies Produce Better Schools*. London: Fenton Whelan.
- Wilkożewski, H., & Sundby, E. (2014). *Steering from the centre: New modes of governance in multi-level education systems*. Paris: OECD.

SL4

- Cidlinská a kol. (2018). *Akademici a akademičky 2018: zpráva z kvalitativní studie veřejných akademických a výzkumných pracovníků*. Dostupné z http://genderaveda.cz/wp-content/uploads/2019/01/AA2018_kvalitativne.pdf
- Cidlinská, K., Vohlídalová, M. (2015). Zůstat, nebo odejít? O deziluzi (začínajících) akademických a vědeckých pracovníků a pracovníc. *Aula*, 23(1), 3-36.
- Doseděl, T., Katrňák, T. (2017). Finanční a nefinanční návratnost vzdělání v době vzdělanostní expanze v České republice. *Sociologický časopis* 53(5), 693-718.
- Fischer, J., Vltavská, K. a kol. (2016). *Eurostudent VI: Základní výsledky šetření postojů a životních podmínek studentů vysokých škol v České republice*. Dostupné z http://www.msmt.cz/uploads/odbor_30/TF/Analyticke_materialy/Eurostudent/E_VI_zaverecna_zprava.pdf
- Hanushek, E. A. (1999). The evidence on class size. In Mayer, Peterson, *Earning and Learning: How Schools Matter*. Washington.
- Krajčová, J., Münich, D., Protivínský, T. (2019). *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Praha: IDEA CERGE-EI.
- Mazouch, P. (2019). *Analýza mezd učitelů v kontextu ostatních profesí*. KEST FIS VŠE. Dostupné z <https://kest.vse.cz/aktuality/analiza-mezd-ucitelu-v-kontextu-ostatnich-profesi/>
- MŠMT (2019d). *Rozpis rozpočtu vysokých škol na rok 2019*. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/49591/>
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. Paříž: OECD.
- OECD (2019), "Czech Republic", in *Education at a Glance 2019: OECD Indicators*. Paříž: OECD.
- Smetáčková, I., Pavlík, P. (2006). *Analýza odměňování žen a mužů ve školství: jak vzniká odlišnost v platě učitelek a učitelů?* Dostupné z: https://eige.europa.eu/library/resource/aleph_eige000007961
- Informační systém o průměrném výdělku*. Dostupné z www.ispv.cz.

HLAVNÍ S VZDĚLÁV ČR DO R

