

Audit vzdělávacího systému 2019

EDUin, o. p. s.

Verze autorů a autorek určená k odborné diskuzi

Autorský tým: Bob Kartous, Karel Gargulák, Štěpán Kment, Miroslav Hřebecký, Kateřina Cohenová

Oponentský tým: Martin Baxa, Lukáš Bartoň, Mikuláš Bek, Jiří Drahoš, Jiří Hlavenka, Milena Jabůrková, Jitka Kmentová, Jiří Němec, Ondřej Neumajer, Robert Plaga (MŠMT), Jiří Růžička, Radko Sáblík, Marie Shaikovski, Jana Straková, Stanislav Štech, Arnošt Veselý, Marek Výborný, Tomáš Zatloukal

Obsah

PROČ AUDIT VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU?	3
1. SHRUTÍ	4
SOUHRN UDÁLOSTÍ ZA ROK 2019	4
SOUHRN KLÍČOVÝCH TÉMAT PRO ROK 2020	6
2. UDÁLOSTI V ROCE 2019	10
ROZVOJ UČITELSTVÍ: PLATY UČITELŮ, VYJEDNÁVÁNÍ S ODBORY ATP. (DATA, ZÁVAZKY, DLOUHODOBÉ CÍLE, POMĚR TARIF NADTARIF)	10
“DEPROFESIONALIZACE” UČITELSKÉ PRÁCE: NOVELA ZÁKONA O PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍCÍCH	12
SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ: SPOR O INKLUZNÍ VYHLÁŠKU A MOTIVACE K JEJÍMU PŘIJETÍ	14
STRATEGIE 2030+, POZASTAVENÍ REVIZE KURIKULA A DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ 2019–2023	16
VYHLÁŠKA O KONKURZNÍM ŘÍZENÍ PRO VÝBĚR ŘEDITELŮ	19
KONSENSUS VE VZDĚLÁVACÍ POLITICE?	21
VLIV TESTOVÁNÍ: STÁTNÍ MATURITA Z MATEMATIKY, CUT–OFF SCORE A OMEZOVÁNÍ KVŮT PRO MATURITNÍ OBORY NA ÚROVNI KRAJŮ	23
HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ANEB MEDA HADA NEUMÍ	26
KVALITA ŠKOL, VZTAHY S RODIČI ANEB DOTAZNÍK PANA NĚMCE	28
EFEKTIVITA ŘÍZENÍ: SLUČOVÁNÍ NÚV A NIDV A ZMĚNY VE STRUKTUŘE MŠMT	30
VEŘEJNÉ V. NEVEŘEJNÉ ŠKOLSTVÍ: TRVAJÍCÍ SNAHA UDRŽET DĚTI A RODIČE POD POKLIČKOU	32
3. TÉMATA PRO ROK 2020	35
STRATEGIE 2030+, DLOUHODOBÝ ZÁMĚR 2019–2023, ŘÍZENÍ A KOORDINACE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY A VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU V ČR	35
REFORMA FINANCOVÁNÍ REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ: IMPLEMENTACE A VYUŽITÍ VÝZNAMNÉ ZMĚNY K NAVÝŠENÍ A ZACÍLENÍ PROSTŘEDKŮ SMĚŘOVANÝCH DO ŠKOLSTVÍ	39
PROMĚNA CÍLŮ A OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ: NASTARTOVÁNÍ POSTUPNÉ PROMĚNY VZDĚLÁVÁNÍ V ČR	43
BUDOUCNOST “TESTOVÁNÍ” A OVĚŘOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ V ČR?	48
PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI: OD VÝBĚRU PO KONEC KARIÉRY UČITELŮ A ŘEDITELŮ ŠKOL	53
SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ, ŠKOLSKÉ A KOMPLEXNÍ ŠKOLNÍ PORADENSTVÍ, ŠKOLSKÁ SOCIÁLNÍ PRÁCE	60
STŘEDNÍ ČLÁNEK PODPORY: ZAHÁJENÍ REALIZACE NEJDŮLEŽITĚJŠÍHO OPATŘENÍ S2030+	66
STRUKTURA VZDĚLÁVACÍHO SYSTÉMU V ČR: VZDĚLÁVÁNÍ JAKO CELOŽIVOTNÍ PROCES A ZÁRUKA SPRÁVEDLIVÝCH ŠANCÍ NA KVALITNÍ ŽIVOT	72
VLIV MIMOŠKOLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ: ŠKOLY MOHOU VELMI RYCHLE ZTRÁCET SMYSL, CO S TÍM?	80
KRAJSKÉ VOLBY 2020: VZDĚLÁVÁNÍ JAKO ZANEDBANÉ TÉMA REGIONÁLNÍ POLITIKY A ROLE KRAJŮ V DALŠÍ PROFILACI OBOROVÉ STRUKTURY STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ	82
4. SWOT ANALÝZA	84
PŘEDNOSTI	84
SLABINY	89
PŘÍLEŽITOSTI	106
HROZBY	111

Proč audit vzdělávacího systému?

Dle makroekonomických studií je vzdělávání vysoce výhodnou investicí jak pro jednotlivce, tak pro společnost.¹ Česká republika si tento fakt přiznává pomalu. Investice do vzdělávacího systému sice rostou, nicméně v mezinárodním srovnání je ČR stále mezi zeměmi s nejnižším objemem prostředků plynoucích do vzdělávání v poměru k HDP.² Investice, platy učitelů, jejich příprava a profesní růst, cíle a obsah vzdělávání, pedagogické přístupy, strategie a metody učení, struktura vzdělávacího systému, technologie měnící způsob vzdělávání, distribuce vzdělání podle sociálního a ekonomického rozvrstvení společnosti, mění se nároky pracovního trhu v závislosti na digitalizaci a automatizaci ekonomické produkce, nebo například změny ve způsobu rodinného života a proměňující se dětství, vysoká míra nepředvídatelnosti dalšího vývoje, to vše jsou vnitřní a vnější faktory, které se promítají do složité diskuse o vzdělávání.³

Orientovat se v ní není úplně jednoduché. Ukazuje se, že paradigma určující způsob uvažování o tom, co vzdělávání přináší, jak ho pojímat a jak k němu přistupovat může stejně tak akcelerovat rozvoj vzdělávacího systému, jako jej brzdit. Audit vzdělávacího systému v ČR má ambici přinést do diskuse více racionality na základě shromáždění dostupné evidence, z níž lze odvodit představu o stavu systému a jeho směřování. Ambicí je také přivést k závěrům důležité aktéry, od politických reprezentantů rozhodujících v legislativě a exekutivě, přes business, akademickou a expertní sféru až po ředitele a učitele, kteří důležitost potřeby vzdělávání jako rozhodujícího faktoru budoucnosti vnímají. Klíčovou ambicí je zároveň, ve spolupráci s nezávislými oponenty, představit klíčová témata a doporučení pro rozvoj vzdělávání v krátkodobém, ale především dlouhodobém horizontu.

Nejde o přísně vědeckou studii, neboť rozsah proměnných, které je nutno brát v úvahu, komplikuje jak metodologii, tak využití zdrojů. Je-li velká část změn závislá na politickém jednání, jemuž je vyčítán elementární nedostatek "evidence-based" přístupu, nelze následně pracovat s více než dohady a domněnkami. Z hlediska vývoje je ovšem i takové dění potřeba zachytit. Abychom zvýšili míru objektivitu auditu, oslovujeme pravidelně skupinu expertů a insiderů v oblasti vzdělávání. Jejich vyjádření, připomínky, návrhy a kritiku se snažíme zakomponovat. Jsme přesvědčeni, že po čtyřech letech cizelování má dokument svou přidanou hodnotu. Předkládáme ho proto s přesvědčením, že jde o důležitý zdroj k úvahám o formování vzdělávací politiky v ČR.

Bob Kartous, autor konceptu auditu

¹ Např. Psacharopoulos G., Patrinos H. A. (2018). Returns to Investment in Education. Získáno z: <http://bit.ly/3aNMusW>.

² OECD (2019). Education at a Glance. Získáno z: <http://bit.ly/2U4BpxD>.

³ OECD (2019). Trends Shaping Education. Získáno z: <http://bit.ly/3aUi48j>.

1. Shrnutí

Souhrn událostí za rok 2019

Rok 2019 byl z hlediska vývoje vzdělávací politiky zajímavý v první řadě tím, že nedošlo ke změně na postu ministra školství, což zaručilo určitou **stabilitu**. Právě stabilita a kontinuita vzdělávací politiky jsou faktory často považované za výraznou slabinu české vzdělávací politiky v posledních 30 letech. Dá se konstatovat dokonce tolik, že se v roce 2019 projevila poměrně výrazná tendence hledat konsensus napříč politickou i zájmovou sférou, a to dokonce v souvislosti s postavou ministra školství. Tato tendence se projevila již na začátku roku, kdy na veřejnost pronikla informace o možném nahrazení současného ministra školství Roberta Plagy. V reakci na to se řada profesních organizací, jednotlivců zabývajících se vzdělávací politikou a dokonce i opozičních politiků vyjádřila v tom smyslu, že odvolávat ministra Plagu by ze strany premiéra Babiše byla velká chyba. Podporu přitom ministři školství vyjádřily organizace, které v mnoha ohledech reprezentují v oblasti vzdělávání vnitřní antagonistické tenze.

Konsensus se nejvíce projevuje v pravidelné **valorizaci učitelových platů**, k jejichž celkovému nárůstu na 150 % průměrné hodnoty z roku 2017 se zavázala současná vláda. K naplnění by mělo dojít příští rok, kdy končí její funkční období. Vláda však rozhodla navýšit platy učitelů v roce 2020 pouze o 10 %, tudíž by muselo v posledním roce svého působení dojít k dalšímu výraznému navýšení. Snížení původně plánované valorizace o pět procent také způsobilo negativní reakci odborů a některých dalších podobně zaměřených organizací. Odbory vyvolaly v listopadu 2019 stávkou, kterou zdůvodnily právě pomalým tempem růstu učitelových platů. Stávka, do které se zapojila menšina škol a učitelů, vyvolala rozpačitý dojem. Vláda své rozhodnutí nezměnila a veřejná diskuse se v mnoha případech stočila k argumentaci proti nároku učitelů na rychlejší navyšování platů.

Nadále pokračovala i v roce 2019 diskuse o **kvalifikaci učitelů** a o tom, jak řešit regionálně disproporční nedostatek těch učitelů, kteří splňují současné kvalifikační požadavky. Zákon o pedagogických pracovnících v současnosti vyžaduje, aby učitelé získali vysokoškolské vzdělání v programech připravujících učitele (s výjimkou mateřských škol). Nicméně ze strany ředitelů škol už poměrně dlouho zaznívá, že za současné situace není možné takové požadavky naplňovat. Řada z nich využívá zákonné výjimky, která jim umožňuje na místech učitelů zaměstnávat i ty kandidáty, kteří kvalifikační požadavky nespĺňují. Kritiku ředitelů do značné míry potvrdila i analýza, kterou připravilo MŠMT a která poukázala na kritický nedostatek kvalifikovaných učitelů v některých krajích (Karlovarský, Středočeský, Praha) a také na to, že úbytek učitelů je výrazně statisticky vyšší než přírůstek, zejména v porovnání přirozeně odcházející a nastupující generace. Tím pádem dochází také ke stárnutí učitelové populace. Každopádně o možné změně kvalifikačních předpokladů se bude rozhodovat v průběhu roku 2020. Proti tomu, aby byli do učitelového stavu na přechodnou dobu 3 let připuštěni i kandidáti s magisterským vysokoškolským vzděláním bez pedagogické přípravy vystupují jak pedagogické fakulty, tak odbory a některé další spolky. Jejich klíčovým argumentem je poukaz na “deprofesionalizaci” učitelového povolání.

V roce 2019 došlo k novelizaci tzv. **inkluzní vyhlášky**, která upravuje formu a objem podpory společného vzdělávání v českých školách (v účinnosti od 1. 1. 2020). MŠMT odůvodňuje novelizaci potřebou “zefektivnění” poskytované podpory, přičemž nejcitelnějším zásahem je snížení maximálního počtu pedagogických pracovníků (a tedy především snížení počtu asistentů pedagoga) v jedné třídě. Právě platy asistentů pedagoga jsou jednoznačně nejvyšší položkou v oblasti podpůrných opatření. Diskuse o tomto opatření dělí expertní veřejnost, řada oponentů upozorňuje, že jde o redukci, která může významně ovlivnit úroveň vzdělávání ve školách, které jsou nejvíce vystaveny nárokům na podpůrná opatření. MŠMT argumentuje tím, že dochází k nadužívání podpory a také tím, že role asistentů pedagoga je často zaměňována s rolí osobních asistentů žáků. Dopady změny zatím není možné hodnotit.

V roce 2019 začal proces přípravy **Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**. Jde o dokument, jenž má shrnout hlavní cíle rozvoje vzdělávání v ČR v dalších deseti letech. Navázat by měl na strategii do roku 2020, jejíž horizont naplnění by měl vypršet v tomto roce. Během roku 2019 vznikl nejprve expertní tým, který prostřednictvím vnitřní i veřejné diskuse připravil základní teze, jež byly MŠMT rozpracovány do uceleného dokumentu, který byl představen na konci roku 2019. V létě 2020 má vláda dokument schválit, do té doby budou zapracovány připomínky, a především rozpracován samotný dokument. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do rok 2030+ v mnohém navazují na současnou Strategii 2020, zejména v oblasti deklarované podpory učitelů (ředitelů) a dalšího rozvoje společného vzdělávání. Materiál zároveň poukazuje na potřebu snižovat regionální rozdíly a rozdíly mezi školami v podmínkách vzdělávání, a především staví na cíli zajistit rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny děti a žáky. Cílem má být dále především proměna cílů, obsahu vzdělávání a způsobů učení a důrazem rozvoj kompetencí potřebných pro aktivní občanský, pracovní a osobní život.

Dokument hovoří rovněž o potřebě **snížit objem probíraného učiva a využití klíčových zkoušek k podpoře cílů vzdělávání**. Zásadním opatřením je mimo jiné také vytvoření středního článku, který by pomohl překlenout současný stav, kdy jsou školy v důsledku decentralizace systému ponechány často zcela na pospas svému osudu bez systémové podpory. V návrhu jádra strategie prozatím absentuje hlubší debata o proměně struktury vzdělávacího systému, především na úrovni středního školství, velmi nejasné jsou také závazky k financování potřebných změn. Stejně jako v předchozím případě, i Strategie 2030+ bude problematická především s ohledem na její naplňování.

V souvislosti s klíčovými zkouškami byl rok 2019 významný hned dvakrát: došlo na spor o cut–off skóre (nepodkročitelnou hranici) v přijímacích zkouškách na střední školy a dále o diskusi nad povinnou státní maturitou ze tří předmětů. V prvním případě odolal ministr Školství Plaga tlaku krajů, zejména Karlovarského a Moravskoslezského, jež tento prvek prosazovaly. MŠMT učinilo ústupek a – alespoň deklarativně – přenechalo krajům možnost zcela určovat počty otevíraných tříd (přijímaných uchazečů z roku na rok) ve svých školách, čímž jim dalo do ruky možnost, jak omezit počet maturantů a zvýšit počet učňů. Zejména ve jmenovaných krajích to může vést ke snaze navýšit počty učňů ve prospěch krátkodobé poptávky trhu práce. A naopak opět odvést pozornost od debaty nad oborovou strukturou středního školství a kvalitou odborného vzdělávání a přípravy. Návrh změn školského zákona pro danou oblast z dílny Karlovarského kraje však prozatím stále leží ve sněmovně.

Povinná státní maturita z matematiky se stala předmětem návrhu novely MŠMT, jejím jádrem je **ponechání povinné části společné zkoušky ze dvou předmětů**, a tedy možnost volby mezi cizím jazykem a matematikou. Novela i diskuse se přesouvají do roku 2020. Debata nad počtem povinných předmětů státní maturitní zkoušky však odvrací pozornost od skutečného problému, kterým je samotná kvalita jejich výuky a zajištění ideálních podmínek pro rozvoj matematické gramotnosti či znalostí a osvojení cizích jazyků.

V roce 2019 vstoupila v účinnost **vyhláška o konkurzním řízení na místa ředitelů škol**. Jejím smyslem je profesionalizovat a zprůhlednit výběr ředitelů škol coby pedagogických lídrů. Ačkoliv se nepodařilo prosadit, aby bylo doporučení výběrové komise pro zřizovatele závazné, podařilo se posílit odbornou složku komise na úkor složky politické a úřední.

Dalšími klíčovými tématy Auditů 2019 je hodnocení vzdělávání, jež je vykresleno na **bizarním případě dcery akademika Petera Chvojky**, jejíž originálně pojatý výkres ohodnotila učitelka výtvarné výchovy čtyřkou. Právě hodnocení by mělo (mohlo) být hybatelem změn ve vzdělávání, nejen v souvislosti

s klíčovými zkouškami. Diskusi o vzdělávání rozdmýchal také pokus karlovarského advokáta Ronalda Němce sestavit žebříček hodnocení škol v Karlovarském kraji s odůvodněním, že ředitelé škol si privatizují veřejné vzdělávání na úkor dětí a rodičů. Kontroverzní iniciativa poukázala na spor mezi částí rodičů a veřejným vzděláváním, jenž se odráží ve zvýšené snaze o hledání vzdělávacích alternativ uvnitř i mimo veřejný vzdělávací systém. I toto téma nadále rezonovalo ve veřejném diskursu, zejména s rozsudkem Ústavního soudu, který odmítl stížnost podanou několika senátory, podle níž by stát neměl klást rodičům překážky ve snaze zakládat neveřejné školy, které mají automaticky zákonný nárok na podporu z veřejných prostředků.

Dílčím, nicméně důležitým tématem roku 2019, které se také přelévá do roku 2020, je fúze Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu dalšího vzdělávání do nově vzniklé instituce s názvem **Národní pedagogický institut ČR**. Nejmarkantnějším rysem tohoto procesu je vnitřní boj zainteresovaných o udržení pozic. Dopady na úroveň veřejného vzdělávání budou spíše nepřímé, přičemž samotný průběh slučování i nově vymezené kapacity nenabízejí mnoho optimismu v efektivnější realizaci cílů vzdělávací politiky v budoucích letech.

Souhrn klíčových témat pro rok 2020

Vymezení klíčových témat pro rok 2020 je v letošním auditu výrazně spojeno s přípravou Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Zároveň však nejsou opomenuta další důležitá témata v podobě např. náběhu nového financování regionálního školství a cílů v oblastech dalšího růstu platů pedagogických pracovníků či otázka očekávaných krajských voleb. Přesto však lze většinu klíčových oblastí, ve kterých bude v roce 2020 možné sledovat posun na poli vzdělávací politiky, spojit s obsahem nově připravované strategie.

Na konci roku 2019 představené **Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+**, které mají být jádrem nové strategie, nabízí z pohledu organizace EDUin ideální základ struktury cílů pro vzdělávací systém ČR pro další dekádu. Prostřednictvím auditu se snažíme co možná nekomplexněji uchopit a logicky provázat vybrané oblasti Strategie 2030+ a dále je specifikovat. Podrobně zpracovaná témata tohoto auditu pro rok 2020 se tak pokoušejí nabídnout konkrétní opatření a nástroje, které může ministerstvo školství dále využít v rámci přípravy samotné Strategie 2030+ a především implementačních plánů a jejich kapacit.

Audit si v tomto ohledu rovněž klade za cíl nastínit všem hlavním aktérům vzdělávacího systému a vzdělávací politiky – tj. aktérům veřejného, soukromého i neziskového sektoru – jak široká a komplexní jednotlivá témata proměny vzdělávání a vzdělávacího systému v ČR jsou. A zároveň jaké zcela jedinečné a dosud neexistující kapacity – personální, institucionální, organizační a finanční – je potřeba vytvořit pro doručení změn v dílčích oblastech.

Prvním z klíčových témat, jehož uchopení a řešení musí z pohledu organizace EDUin započít již v roce 2020, je hlavní cíl jádra nové Strategie 2030+, kterým je **nové komplexní vymezení a proměna cílů, obsahu vzdělávání a způsobů učení**. Revidované rámcové vzdělávací programy a závazné cíle vzdělávání by měly stavět na dobře vydiskutovaném kompetenčním rámci. Nově vymezené kurikulum musí rovněž zahrnout vytvoření vzdělávacích zdrojů (učební zdroje, učebnice, digitální učební materiály, učební pomůcky atd., adresované učitelům a žákům a částečně informačně i rodičům). Ty nabídnou nejen podpůrné (nikoliv závazné) vymezení nutného učiva, ale především budou obsahovat pedagogické strategie, formy a metody výuky, způsoby hodnocení žáků atd. pro dosažení nově vymezených cílů vzdělávání.

Takto nově vytvořené a vyprofilované cíle a obsah vzdělávání se mohou stát základem pro jeho **ověřování**, ať už např. v podobě jednotné přijímací zkoušky na střední školy či společné části maturitní zkoušky. Obecně platí, že by formulace požadovaného obsahu vzdělávání měla vždy probíhat zároveň s pracemi na ověřování tohoto požadovaného obsahu (tj. minimálně je nutné – nikoliv pouze formální – propojení NPI ČR a CZVV, a dále je nutné revidovaný obsah propojit s ověřováním výsledků vzdělávání realizovaným ČŠI).

Aktualizované a komplexní vymezení obsahu vzdělávání psané tzv. “přímo pro učitele a ředitele škol” se spolu s dalšími výchozími dokumenty (vytvořený profesní či kompetenční rámec, kritéria Kvalitní školy) musí stát klíčovým rámcem pro další oblast, kterou je právě **příprava a podpora učitelů a ředitelů** v rámci celé jejich profesní dráhy (od výběru budoucích pedagogů a jejich přípravy po podporu jejich práce ve všech dalších fázích jejich profesní dráhy, především prostřednictvím uceleného a promyšleného systému dalšího vzdělávání a možnosti kariérního růstu).

Další ze zcela neopomenutelných oblastí první fáze implementace Strategie 2030+ musí být reakce na dosavadní problémy a další rozvoj priorit tzv. **společného vzdělávání**. Tedy podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (zahrnující jak žáky s dílčími hendikepy a znevýhodněními, tak i nadané a mimořádně nadané žáky). V tomto ohledu je nutné zacílení dalších opatření na žáky pocházející ze složitého rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statusem či na žáky s jinou etnicitou a odlišným mateřským jazykem. Tato opatření musí mířit

především na školy, které se nacházejí v místech a regionech se sociálními a ekonomickými problémy (např. v sociálně vyloučených lokalitách), popř. je žáci z méně podnětného či jinak komplikovaného prostředí navštěvují.

Vše popsané musí být spojeno s budováním **středního článku podpory školám v území**, který musí plnit několik základních funkcí. Ty zahrnují např. oblast správní a administrativní podpory škol, podpory zajištění kvalitního vzdělávání v souladu s revidovaným kurikulem, podpory inovací a spolupráce škol v území či podpory principů společného vzdělávání, koordinaci a metodickou podporu v rámci poradenství (školského i školního v různých oblastech, s důrazem na nové uchopení kariérového poradenství) či školské sociální práce atd. Je na místě zahájit diskusi, zda právě střední článek by neměl být zodpovědnou složkou za pedagogickou kvalitu škol v území, přičemž by měl být vybaven patřičně účinnými nástroji.

Z pohledu organizace EDUin je dále zásadní **zahájení debaty o samotné struktuře vzdělávacího systému** a vzdělávací soustavy v ČR. Zde jde na nižších úrovních vzdělávání a vzdělávacích stupních o posílení účasti dětí – především s nižším socioekonomickým statutem – v předškolním vzdělávání. A dále celkovou proměnu nastavení systému, který již od nástupu k povinné školní docházce postupně stále více prohlubuje diferenciaci a segregaci žáků.

Struktura středního školství v podstatě nedokázala reagovat na jednu ze zásadních proměn vzdělávání v ČR, kterou je masifikace terciárního (vysokoškolského) vzdělávání a v návaznosti na to celkový posun specializace do pozdějších let vzdělávací dráhy žáka a studenta. Lze tedy jen obtížně očekávat, že struktura vzdělávacího systému dokáže snadno reagovat nejen na proměnu cílů, obsahu a způsobů učení, které jsou spjaty s celkovou proměnou požadavků budoucího trhu práce. Tyto proměny souvisejí s fenomény digitalizace, automatizace, změn struktury ekonomiky, přičemž ty jsou vyjádřeny fenomény označenými pojmy “průmysl 4.0” či “práce 4.0”. V tomto ohledu je – kromě úpravy oborové struktury, zaměření a specializace – přirozeně nutná proměna samotných škol, především na úrovni středního a vysokého školství, na instituce celoživotního učení poskytující vzdělávání po celou dobu profesní dráhy jednotlivce.

Stejně tak dlouhodobým cílem vzdělávací politiky by měla být snaha o **maximální propojení formálního a mimoškolního vzdělávání**. Jejich vzájemné prolínání souvisí jak s reálným přenosem některých vzdělávacích aktivit mimo školu v některých rodinách (např. angličtina), ale také s tím, že řadu preferovaných dovedností (např. tzv. soft skills, informační gramotnost atp.) současná česká škola rozvíjet často neumí. K většímu propojení by mohlo dojít např. prostřednictvím hodnocení ve vzdělávání (model portfolií a sběru důležitých informací o komplexním rozvoji dítěte ve škole i mimo ni).

Pro regionální školství bude významný dopad **změny financování mateřských, základních a středních škol**, jež vstoupila v účinnost 1. 1. 2020. Nový systém financování vytváří zcela nové pole pro navyšování celkového objemu veřejných prostředků směřovaných do školství a financování klíčových opatření vzdělávací politiky.

Obecným cílem by dle organizace EDUin mělo být dosažení průměru zemí OECD v podílu výdajů na vzdělávání na HDP (cca 5 %). ČR by však měla celkový objem prostředků na vzdělávací systém směřovat spíše k zemím, které mají vzdělávání jako svoji prioritu a jejich žáci jsou dlouhodobě úspěšní (tyto země vykazují podíl výdajů na vzdělávání přes 5 % na HDP), např. v rámci mezinárodních srovnání výsledků. Pokud jde o platy pedagogických pracovníků, ty by z pohledu EDUinu měly růst na cíl 90 % průměrné mzdy vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance. Dle posledních dostupných údajů z roku 2017 právě tento podíl odpovídá u učitelů na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (tedy u nás 2. stupně základních škol) průměru zemí OECD. Struktura tohoto cílového průměrného platu pedagogických pracovníků (zahrnujícího jak řadové učitele, tak i řídicí pracovníky ve školství) pak musí být vyváženou kombinací základního platu (tarifní složka platu) a motivační části (nadtarifní složka).

V neposlední řadě důležitým tématem roku 2020 budou **krajské volby**, které rozhodnou o cílech, podobě a naplňování vzdělávacích politik zřizovatelů středních škol. Právě ty by nutně měly být v souladu se strategickými cíli na národní úrovni.

Všechna výše nastíněná témata jsou komplexně rozpracována v jednotlivých částech auditu. Platí však, že nastartování implementace nástrojů a opatření v daných oblastech musí začít právě v roce 2020 tak, aby nedošlo k další frustraci všech aktérů vzdělávacího systému v ČR.

Součástí přípravy Strategie 2030+ bude dle MŠMT výběr 5–7 klíčových opatření na období první etapy realizace (2020–2023) její implementace. Právě kvalitní rozpracování klíčových opatření – tedy samostatných velkých projektů řízených MŠMT – představuje vůbec to neklíčovější při přípravě Strategie 2030+.

Nezbytným a základním předpokladem úspěšné implementace Strategie 2030+ je **vytvoření kapacit**, především personálních (odborníci, kompetentní pracovníci), institucionálních (struktury), organizačních (procesy) a finančních (prostředky), a to jak na samotném MŠMT, tak i v rámci podřízených organizací. Tyto kapacity v systému prozatím vůbec neexistují, popř. jsou velmi omezené. V tomto ohledu je nutné naplno využít další organizační proměny samotného ministerstva i nově profilované podřízené organizace Národního pedagogického institutu ČR, přičemž však již nyní lze zaznamenat obavy z ne zcela dobře vymezených a provedených kroků.

Náročná a systémová doručení změn vzdělávání v naší zemi představuje pro veřejný sektor (ale i ve spolupráci a případném doplnění neziskovým a soukromým sektorem) obrovskou výzvu a zcela jedinečný úkol, který v rámci ČR z hlediska rozsahu v podstatě nemá obdoby. Právě proto je nutné kromě samotných finančních kapacit velmi důrazně stavět i na co možná nejkvalitnějším **nastavení a řízení všech procesů** vedoucích k realizaci opatření a dosažení cílů připravované Strategie 2030+.

2. Události v roce 2019

Rozvoj učitelství: platy učitelů, vyjednávání s odbory atp. (data, závazky, dlouhodobé cíle, poměr tarif nadtarif)

Hodnocení: + | --

Vláda Andreje Babiše se po ustavení a získání stability v roce 2018 zavázala v programovém prohlášení, že do konce svého mandátu v roce 2021 dosáhnou platy učitelů 150 % výše z roku 2017 (uvažovány jsou celkové průměrné hodnoty, přičemž v základu jsou započítáni i řídicí pracovníci).⁴ Vláda dodržuje závazek navyšování platů, nicméně tempo růstu postupně zvolňuje. 1. ledna 2019 došlo dle deklarace MŠMT k navýšení o 10 % v tarifní složce platu⁵, 4 % získali ředitelé škol pro navýšení v nadtarifní složce platu a 1 % bylo rozepsáno v rámci rozvojového programu na částečné vyrovnání mezikrajových rozdílů v odměňování pedagogů v MŠ, ZŠ, SŠ a ŠD. Pro rok 2020 se počítá pouze s 10% valorizací. Tato skutečnost vyvolala v listopadu 2019 odpor odborů a některých dalších profesních organizací sdružujících učitele. Stávka, kterou odbory zorganizovaly, však poukázala na nejednotnost pedagogického stavu v ČR, která byla podtržena rozpačitou účastí pedagogů na stávce⁶ (např. ve srovnání se stávkou polských učitelů na jaře 2019, které se zúčastnila drtivá většina pedagogů⁷).

Částečně stál za nejednotností učitelů v postoji ke stávce fakt, že konečným důvodem, jenž odbory medializovaly, nebylo snížení celkového navýšení platů z 15 na 10 %, nýbrž návrh ministra školství Roberta Plagy, aby byla část této sumy směřována do nadtarifní části platu a sloužila tak ředitelům pro diverzifikaci platů učitelů dle kvality odvedené práce.⁸ Je důležité upozornit na to, že organizace, které podporují pouze plošné navyšování platů, zároveň stály za odporem proti kariéernímu řádu, jenž měl vytvořit nástroj pro vyšší diverzifikaci hodnocení učitelů.⁹

Mnohem důležitější v celé problematice je fakt porovnání platů učitelů s dalšími VŠ vzdělanými v české ekonomice a také mezinárodní srovnání tohoto rozdílu, které může velmi dobře poukázat na část perspektivy učitelství spojené právě s jejich odměňováním. Analýzy tohoto typu vydává již pravidelně think-tank Národohospodářského ústavu Akademie věd ČR – IDEA. Jeho analýza z roku 2019 ukazuje, že i přes snahu zvyšovat dekády zanedbávané ohodnocení učitelů nedochází k podstatnému snížení daného rozdílu kvůli celkovému růstu platů a mezd napříč ekonomikou. Analýza IDEA zároveň uvádí, že k tomu, aby se ČR dostala na zhruba průměrnou evropskou úroveň,

⁴ Úřad vlády ČR (2018). Programové prohlášení vlády. Získáno z: <http://bit.ly/35WdmDS>, str. 14.

⁵ Zákony pro lidi (2019). Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Získáno z: <http://bit.ly/2OJ6iEL>.

⁶ České noviny (2019). Učitelé v Česku stávkovali, zapojila se více než polovina škol. Získáno z: <http://bit.ly/33Mu8nk>.

⁷ Více informací např. na Ildnes.cz (2019). Největší stávka učitelů v Polsku. Chtějí vyšší platy a reformu školství. Získáno z: <http://bit.ly/2OKbxnW>.

⁸ O důvodech vedoucích ke stávce více např. ČT24 (2019). Školství je podfinancované, důvody stávky jsou však zástupné, zní kritika na adresu odborů. Získáno z: <http://bit.ly/2DGQDzA>.

⁹ MŠMT (2019). KARIÉRNÍ ŘÁD – PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. Získáno z: <http://bit.ly/37YIYKQ>.

muselo by tempo navyšování platů učitelů (na úrovni 150 % hodnoty z roku 2017) vytrvat ještě dalších šest let.¹⁰ Snižování tempa růstu platů současnou vládou tento cíl vzdaluje, stejně jako nejistota dalšího vývoje po předpokládaných volbách v roce 2021. Situaci může částečně ovlivnit predikované zpomalení ekonomického růstu a větší atraktivita stabilního povolání v době vyšší ekonomické nejistoty. Tento aspekt však nelze považovat za dostatečně pevný opěrný bod pro jakýkoliv odhad vývoje zájmu o učitelskou profesi, jež je zatížena relativně vysokým nezájmem a disproporčním poměrem odchodů z profese proti nástupu nových učitelů (viz další bod analýzy událostí roku 2019).

¹⁰ IDEA (2019). Platy českých učitelů: nová naděje. Získáno z: <http://bit.ly/2OHb8IX>.

“Deprofesionalizace” učitelské práce: novela zákona o pedagogických pracovnících

Hodnocení: + + | –

Během roku 2019 byla z iniciativy MŠMT připravena novela zákona o pedagogických pracovnících, jejíž nejdůležitější část představuje uvolnění kvalifikačních kritérií pro vstup do pedagogické profese pro absolventy jiných vysokoškolských oborů.¹¹ Ředitelé škol regionálního školského systému mají už za současných podmínek možnost výjimečně přijmout jako učitele člověka, který pro daný stupeň školství nespĺňuje předpoklad dosaženého vzdělání (střední pedagogické vzdělání pro učitelky

a učitele MŠ, vysokoškolské magisterské vzdělání pedagogického směru pro učitele ZŠ a SŠ), nicméně pouze za předpokladu, že se o dané místo neuchází kandidát, jenž takové předpoklady splňuje.¹² Novela, projde-li úspěšně legislativním procesem, umožní řediteli školy uznat předpoklad odborné kvalifikace učitele druhého stupně základní školy nebo střední školy (všeobecně–vzdělávacích předmětů, odborných předmětů, praktického vyučování nebo odborného výcviku) lidem, kteří dosud nezískali odbornou kvalifikaci pro výkon učitelské profese, ale splňují podmínku požadovaného stupně vzdělání (např. u učitelů druhého stupně či „klasických“ učitelů středních škol jde

o magisterské vysokoškolské vzdělání) a v případě tzv. odborníků z praxe též podmínku odbornosti. Pokud tedy ředitel školy nově uzná zájemcům o učitelství předpoklad kvalifikace dle nové úpravy, pak ti budou moci přímou pedagogickou činnost vykonávat nejdéle po dobu tří let. Po uplynutí této doby si musí takto zaměstnaní učitelé doplnit si pedagogické vzdělání (typicky v programu celoživotního vzdělávání vysoké školy).¹³

Na tomto řešení nepanuje shoda, přičemž polarita ve sporu je podobná té u platů a jejich rozdělení do pevné a nadtarifní složky. Zatímco ředitelské asociace vesměs uvolnění kvalifikačních předpokladů vítají, profesní organizace a spolky zastupující učitele (nejhlasitěji odbory), popř. pedagogické fakulty, odmítají¹⁴ tento krok jako ústupek z požadavku na profesní úroveň učitelského povolání. Dle kritiků by mělo dojít k takovému zvýšení atraktivity učitelského povolání, aby lidé s pedagogickou kvalifikací směřovali do škol, nikoliv do soukromého sektoru či dalších institucí. Podle vyjádření Centra pro studium vysokého školství a aktuálního reprezentativního šetření Absolvent 2018 působí přímo na školách pouze asi 55 % absolventů pedagogických fakult (zároveň je však nutné dodat, že ne všechny obory pedagogických fakult vedou k učitelské kvalifikaci).¹⁵ Jako

¹¹ PSP ČR (2019). Novela z. o pedagogických pracovnících. Získáno z: <http://bit.ly/2Rfsp7G>.

¹² Zákony pro lidi (2019). Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Získáno z: <http://bit.ly/2rTsd2Z>.

¹³ Novela rovněž počítá se změnami v oblastech akreditací dalšího vzdělávání ped. pracovníků, ustanovením iniciačního období pro začínající učitele či proměnou podoby a poskytování vzdělávání asistentů pedagoga, přičemž právě v této oblasti došlo rovněž k odmítnutí novely ze strany některých profesních a neziskových organizací; např. Stanovisko SKAV k novele Zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících. Získáno z: <http://bit.ly/2qZlI3d>.

¹⁴ Např. I dnes.cz (2019). Nepedagogové by mohli znovu učit, na vládu míří novela školského zákona. Získáno z: <http://bit.ly/2DGYy6m>.

¹⁵ MŠMT (2019). PUBLIKACE SOUHRNNÉ ZPRÁVY O ŠETŘENÍ ABSOLVENT 2018. Získáno z: <http://bit.ly/2tdXtKQ>.

zásadní problém přetrvává to, že český vzdělávací systém o tomto jevu stále nemá data, neboť absentuje nástroj k jejich celoplošnému sledování (typu registru pedagogických pracovníků¹⁶).

MŠMT argumentuje potřebností novely zákona o pedagogických pracovnících na základě analýzy, kterou zpracovalo na přelomu let 2018–2019 a jež byla v roce 2019 publikována. Ta poukazuje na regionálně disproporční nedostatek učitelů, jenž postihuje zejména Karlovarský kraj, Středočeský kraj a Prahu (vyšší podíl nekvalifikovaných pedagogů, popř. vyšší podíl neaprobované výuky), zároveň poukazuje na to, že celkový roční úbytek učitelů je významně nižší oproti procentu těch, kdo do učitelské profese vstupují. Významným problémem je rovněž deklarované ukončení až 8,6 tisíce úvazků učitelů ve školním roce 2019/2020 (6,4 % z celkového počtu 135,3 tisíc) s ohledem na věk učitelů. Ředitelé škol již v roce 2019 poptávali více než 6000 úvazků. Z pohledu aprobace pak lze největší “krizi” zaznamenat u zajištění učitelů fyziky na 2. stupni ZŠ, učitelů na středních školách pro výuku v oblasti skupiny oborů „Stavebnictví, geodézie a kartografie“, „Strojírenství a strojírenská výroba“ a „Elektrotechnika, telekomunikační a výpočetní technika“.¹⁷

Mezi odbornou veřejností nepanuje shoda ani na tom, zda pedagogické studium¹⁸ dostatečně připravuje učitele na jejich profesi v konfrontaci s rychle se měnícími technologiemi, jež následně proměňují sociální, kulturní i ekonomickou realitu života. Jakkoliv je toto téma kontroverzní, současná legislativa nechává možnost změn v obsahu a designu přípravy budoucích učitelů zcela v rukou jednotlivých fakult VŠ, jež tyto programy nabízejí.¹⁹

¹⁶ Více o problému např. v nezávislém hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63Fl>.

¹⁷ MŠMT (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učitelů v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Získáno z: <http://bit.ly/2OltSbG>.

¹⁸ Studium na pedagogických fakultách a fakultách připravujících učitele.

¹⁹ O tom, jak složitě se proměňuje podoba a regulace podmínek studijních programů připravujících učitele pojednává např. článek Janík, T. a Stuchlíková, I. (2017). Rámcová koncepce přípravy učitelů základních a středních škol aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. Pedagogická orientace. Získáno z: <http://bit.ly/2Lj99SP>.

Společné vzdělávání: spor o inkluzní vyhlášku a motivace k jejímu přijetí

Hodnocení: + | --

Významnou událostí roku 2019 byla změna v podpoře společného vzdělávání (inkluze) prostřednictvím tzv. "inkluzní vyhlášky" (vyhláška č. 27/2016 Sb.).²⁰ Hlavním cílem vyhlášky mělo být dle vyjádření MŠMT "optimalizovat" náklady na tzv. podpůrná opatření (škála metodické, materiální a přímé pedagogické podpory žákům se speciálními vzdělávacími potřebami), stejně jako zefektivnit nastavení systému diagnostiky a podpory na základě zkušeností získaných od roku 2016, kdy došlo ke změně podpory v oblasti společného vzdělávání. Hlavním dopadem nové vyhlášky, která byla podporována ze strany konzervativní části odborné veřejnosti (některých učitelských profesních organizací), je snížení maximálního počtu asistentů pedagoga, kteří mohou působit v jedné třídě, a tím k omezení nákladů na inkluzi.²¹ Právě platy asistentů představují totiž největší položku v podpoře společného vzdělávání. Premiér Andrej Babiš se v této souvislosti v minulosti netajil tím, že považuje takto vynaložené prostředky za zbytečné a otevřeně postavil omezené zvyšování platů učitelů právě do konfrontace s nutností hradit z rozpočtu MŠMT náklady na inkluzi.²² Právě tento motiv se jeví být jako určující pro pojetí vyhlášky v její současné podobě, která nabude v účinnosti 1. ledna 2020.²³ Zatímco obhájci novely argumentují zejména nadužíváním prostředků školami, jejich neefektivním využíváním a v případě asistentů záměnou role pedagogických asistentů (pracovníků kooperujících s učitelem na vzdělávání více žáků) za asistenty osobní, což částečně podporují zprávy České školní inspekce²⁴, kritika ze strany úřadu veřejné ochránkyně práv vyhlášky upozorňuje na to, že legislativní omezení počtu asistentů ve třídě může významně zkomplikovat situaci školám s vyšším počtem žáků s poruchou chování, kde se účast většího počtu pedagogických pracovníků osvědčila.²⁵

Dopady změny podmínek poskytování podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami zatím nelze hodnotit, bude to předmětem auditu za rok 2020. EDUin zastává stanovisko, že v dlouhodobě podfinancovaném školském systému není vhodné šetřit na podpůrných službách

²⁰ Úřad vlády (2019). Návrh vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 416/2017 Sb. Získáno z: <http://bit.ly/2ONJgwJ>.

²¹ ČT24 (2019). Méně asistentů i kontrol v poradnách. Ministr Plaga podepsal vyhlášku o změnách v inkluzi. Získáno z: <http://bit.ly/3638exA>. Popř. NIDV (2019). Co v praxi mění očekávaná novela inkluzivní vyhlášky? Získáno z: <http://bit.ly/33RXQaR>.

²² Idnes.cz (2017). Babiš kritizoval, jak stát dává miliardy na inkluzi a soukromým školám. Získáno z: <http://bit.ly/2DLa9uR>.

²³ Zákony pro lidi (2019). Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Získáno z: <http://bit.ly/2LmMq8n>.

²⁴ ČŠI (2017). Tematická zpráva – Společné vzdělávání ve školním roce 2016/2017. Získáno z <http://bit.ly/33S4DBn>. A dále ČŠI (2018). Vybrané aspekty implementace společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2017/2018. Získáno z: <http://bit.ly/2LkGRHA>. Reakcí MŠMT na zjištění v dané oblasti je rovněž i snaha proměnit kvalifikační předpoklady a obsah vzdělávání pro asistenty pedagoga, přičemž to bylo popsáno výše v souvislosti s novelou zákona o ped. pracovnících.

²⁵ Ombudsman (2018). Připomínky veřejné ochránkyně práv k návrhu vyhlášky, kterou se mění vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, ve znění vyhlášky č. 416/2017 Sb. (č. j. předkladatele MSMT–12051/2018) Získáno z: <http://bit.ly/2rUAofu>.

a opatření, jakkoliv vítáme snahu o reflexi dosavadního zavádění a zefektivnění. Ukazuje se, že implementaci musí vždy předcházet dostatečně dlouhá a intenzivní informační kampaň a metodická podpora ředitelů, učitelů i poradenských pracovníků, včetně forem dostatečně dimenzovaného dalšího vzdělávání, aby zaváděné nové formy podpory měly maximální využití a dopad.

Strategie 2030+, pozastavení revize kurikula a Dlouhodobý záměr vzdělávání 2019–2023

Hodnocení: ++ | –

V roce 2019 probíhala příprava navazující strategie vzdělávací politiky pro období po roce 2020, v němž se naplní horizont strategie stávající. Strategie 2020 stavěla na třech základních prioritách, a to na snižování nerovností ve vzdělávání, podpoře kvalitní výuky a učitele a odpovědném a efektivním řízení vzdělávacího systému.²⁶ Jak ale konstatovala nezávislá expertní zpráva o průběžném naplňování této strategie, kterou nechalo zpracovat MŠMT v době působení Kateřiny Valachové, priority a dílčí strategie 2020 se naplnit nepodařilo a pokud někde ano, tak pouze částečně (změna legislativy ve vztahu ke společnému vzdělávání, zvyšování platů učitelů apod.) či velmi formalisticky. Ke změnám často docházelo bez souhlasu a porozumění učitelů, ředitelů a rodičů, přičemž v tomto smyslu dle expertů selhává strategické řízení resortu.²⁷

Strategie s horizontem naplnění v roce 2030 (Strategie 2030+) je připravována poměrně otevřeným způsobem se snahou o zapojení co možná nejširšího spektra aktérů. Ministr školství Robert Plaga sestavil v lednu 2019 expertní tým vedený Arnoštem Veselým z Karlovy Univerzity a složený ze zástupců různých sfér.²⁸ Během roku příprav dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+, který se má stát jádrem nové strategie, proběhlo několik konferencí a kulatých stolů, jež měly sbírat podněty a pomoci zformulovat cíle Strategie 2030+.²⁹ Dokument byl nakonec zveřejněn v listopadu 2019 s tím, že jeho obsah je stále otevřený a bude na základě dalších konzultací v rámci odborné diskuse modelován do konečné podoby, kterou Strategie 2030+ získá v polovině roku 2020.³⁰

Dle EDUinu a v návaznosti na provedené audity v minulých letech musí konstantou rozvoje vzdělávání v ČR nutně zůstat profesní a společenská podpora učitelské (ředitelské) profese a dále společné vzdělávání, respektive snižování nerovností ve vzdělávání a zajištění rovného přístupu ke kvalitnímu vzdělávání s cílem dosažení maximálního výsledku v rámci vzdělávacího potenciálu každého dítěte, žáka a studenta, což je oblast, ve které ČR do značné míry selhává jak z hlediska determinace úrovně vzdělávání dle socioekonomického statusu rodiny, tak dle faktorů souvisejících s podmínkami vzdělávání v dílčích regionech.³¹ EDUin v reakci na zveřejněný návrh Hlavních směrů vzdělávací politiky do roku 2030+ poukazuje na další klíčové oblasti, kterým by měla být věnována pozornost: potřeba dodržet přijatou koncepci bez ohledu na politické změny, potřebu tyto koncepční změny vysvětlit a zdůvodnit odborné i laické veřejnosti, či potřebu nastavit vhodnou implementační strukturu a zajistit kapacity (organizační, personální i finanční) k implementaci Strategie 2030+. Dále

²⁶ MŠMT (2019). Strategie vzdělávací politiky do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2DKnaVm>.

²⁷ MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63Fl>.

²⁸ MŠMT (2019). Experti zahájili práci na přípravě Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030. Získáno z: <http://bit.ly/2LkBWq9>.

²⁹ MŠMT (2019). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/33HLXnC>.

³⁰ MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030, pracovní verze. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

³¹ Viz audity vzdělávání z předešlých let: EDUin (2019). Audit vzdělávání. Získáno z: <http://bit.ly/3845x0U>.

je nutné pokusit se snížit narůstající rozdíl mezi realitou rychle se měnícího světa a poměrně uzavřeným světem školního prostředí, jež působí silně demotivačně na postoj dětí a mladých lidí ke vzdělávání a významně zhoršuje klima, ve němž se vzdělávání odehrává, zvýšení důrazu na kompetence důležité pro občanský i profesní život v souvislosti se změnou kurikula (redukci obsahu) a uvolněním času a hledání možností, jak opět nastolit větší míru podpory školám a vzdělávacímu systému, jemuž po zrušení tzv. školských úřadů v 90. letech 20. století chybí střední článek. Tyto oblasti dokument více či méně dobře pojmenovává.³²

Mezi nedostatky návrhů obsažených v Hlavních směrech vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ patří občasné ne zcela jasné formulace v oblastech celoživotního učení a využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání, rovněž pak nejasná doporučení k profilaci jednotným přijímacím zkouškám na střední školy či společné části maturitní zkoušky. Jako poměrně obecné lze označit formulace využití dat pro exaktní rozhodování založené na sledování a hodnocení dopadů jednotlivých řešení (evidence-based, evidence-informed policy-making). Z hlediska naplňování strategie bude do značné míry záviset na tom, do jaké míry se na stanovených cílech shodnou politické strany napříč spektrem, přičemž klíčová zůstává především implementační kapacita MŠMT, jemu podřízených organizací a dalších klíčových aktérů systému řízení vzdělávacího systému a vzdělávací soustavy v ČR.

V návaznosti na tvorbu Strategie 2030+ došlo ze strany MŠMT k pozastavení procesu revize stávajících kurikulárních dokumentů (RVP), který byl zahájen již v roce 2016. Rozhodnutí MŠMT lze uvítat, neboť je žádoucí provázat definice cílů a opatření vzdělávací politiky s nástroji a jejich proměnou, kterou právě vymezení cílů, obsahu, metod, hodnocení vzdělávání obsažených v kurikulárních dokumentech má dosáhnout.³³

8. července 2019 byl vládou ČR schválen další klíčový strategický a koncepční dokument určený pro regionální školství Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023 (DZ 2019–2023). Ten byl MŠMT připravován již od roku 2018. Dokument vychází z priorit a cílů Strategie 2020 a měl by se stát převodovým můstkem mezi touto strategií a připravovanou Strategií 2030+. Jeho třemi hlavními prioritami jsou více peněz za kvalitní práci pedagogů, dokončení revize kurikula a podpoření implementace inovovaných RVP do škol a zlepšení řízení škol a školských zařízení zefektivněním spolupráce centra a středního článku řízení.³⁴ Právě úřady územních samospráv (krajů a ORP) by – dle názoru EDUinu – z pohledu účelného strategického řízení vzdělávacího systému měly být součástí spolupráce koordinované právě nově diskutovaným středním článkem podpory v území. MŠMT lze pochválit za to, že aktivně přistoupilo ke spolupráci na přípravě dílčích krajských dlouhodobých záměrů, přičemž právě tato platforma by se měla stát základem koordinace opatření vzdělávací politiky v budoucích letech. Zároveň je nutné vyzdvihnout, že MŠMT poprvé v historii tímto dokumentem komplexně vymezuje podmínky dalšího rozvoje sítě škol a školských zařízení a cíle změn ve školském rejstříku v letech 2019–2023 (více o tom v dalších bodech). Je nutné rovněž upozornit na to, že v dokumentu absentují jasná opatření směřující ke

³² EDUin (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky Strategie 2030+ správně identifikují slabá místa systému. Získáno z: <http://bit.ly/2LiiyKb>.

³³ NÚV (2019). REVIZE RVP. Získáno z: <http://bit.ly/2Pf2Q3V>.

³⁴ MŠMT (2019). DZ ČR 2019–2023. Získáno z: <http://bit.ly/2DKQtXT>.

klíčového cíli snižování nerovností, zajištění spravedlivých vzdělávacích příležitostí a tzv. desegregaci – především na úrovni základního školství. Na závěr lze pro rok 2020 doporučit především to, aby ministerstvo školství kooperativně – a nejlépe na jedné platformě – připravilo řízení implementace obou dokumentů – tedy již platného DZ 2019–2023 a připravované Strategie 2030+.

Vyhláška o konkurzním řízení pro výběr ředitelů

Hodnocení: ++ | –

Od května 2019 začala platit novela vyhlášky o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích.³⁵ Organizace EDUin je jedním ideových autorů návrhu. Hlavními problémy, se kterými se výběr ředitelů dosud potýkal, byla politizace nebo nejasné zadání a očekávání od funkce ředitele. Opakovaně se ukazovalo, že zřizovatelé nemají ujasněno, jestli do čela školy hledají spíše provozního vedoucího, nebo pedagogického lídra. Konkrétně dle závěrů ČŠI jsou při konkurzních řízeních jen málo využívány objektivizující nástroje ve formě testů, využití nezávislých referencí či přizvání odborníků s hlasem poradním. Přizvání odborníci jsou navíc často osobami, které posilují u konkurzního řízení pozici zřizovatele a místních samospráv (lokální politici, zaměstnanci místní samosprávy). Vzhledem k tomu, že účast zástupců zřizovatele v roli členů komise je již garantována vyhláškou č. 54/2005 Sb., dochází tak k duplicitnímu zastoupení pozic zřizovatele na úkor prospěšného zastoupení odborníků v relevantních oblastech, tj. např. psychologů, personalistů, ředitelů škol podobného zaměření apod.³⁶ Novela vyhlášky jasněji definuje to, že na místo ředitele je hledán nezávislý odborník, člověk, který bude umět školu podpořit hlavně po stránce vzdělávací. Upustilo se rovněž od důrazu na znalostní test nebo zkoušení uchazečů komisí ze znalosti zákonných předpisů zpaměti. Místo toho bylo přidáno doplňkové hodnocení, jehož obsahem stále může být test, ale také například psychodiagnostické a personalistické nástroje výběru. Aktualizuje se způsob přizvání psychologů či personalistů, aby se konkurzy více přiblížily moderní realitě výběrových řízení z komerční sféry.

Hlavní změny se ale dočkalo složení konkurzní komise. Došlo k rozšíření počtu jejích členů ze sedmi na osm ve většině typů škol a silnějšímu obsazení pozic Českou školní inspekcí a učiteli spolu s rodiči nebo žáky. Dosud byl součástí jeden odborník v oblasti státní správy, organizace a řízení ve školství podle druhu a typu příslušné školy, tedy nejčastěji ředitel. Ten byl ovšem jmenován zřizovatelem, takže opět byla možnost, že byl vybrán někdo více otevřený zájmům kraje či obce. Nyní se počet rozšiřuje na dva a kromě ředitele je jmenován i personalista nebo psycholog. Oba v současném znění bude vybírat místo zřizovatele inspekce. Ve složení komise nadále zůstávají dva členové určené zřizovatelem, jeden člen určený krajským úřadem a jeden školní inspektor. Změn se ale dočkala místa vyhrazená učitelům a školské radě.

V nové podobě komise je místo pro pedagoga mnohem přesněji upraveno. Jeho výběr neurčí ředitel školy nebo zřizovatel, nýbrž bude muset dojít k tajné volbě v pedagogické radě dané školy. Snahou je opět omezit vliv zřizovatele nebo odstupujícího ředitele na složení a výsledné doporučení komise. Velké změny se dočká rovněž místo pro zástupce školské rady. Dosud za ni mohl být do komise jmenován jakýkoliv její člen a zpravidla jím byl zástupce zřizovatele či pedagogů. Nové znění ale přímo říká, že do komise usedne člen školské rady zvolený zákonnými zástupci nezletilých žáků

³⁵ Zákony pro lidi (2019). Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích. Získáno z: <http://bit.ly/383a7fG>.

³⁶ ČŠI (2018). Konkurzy na ředitele škol a školských zařízení v období od 1. 3. 2018 do 31. 7. 2018. Získáno z: <http://bit.ly/2RpMxUJ>.

a zletilými žáky nebo studenty. To znamená, že místo případně buď zvolenému rodiči, nebo žákovi. Jde tak o posílení hlasu rodičů a žáků nad budoucím směřováním školy.³⁷

Ne všechny záměry ale byly vyslyšeny. Jedním z hlavních cílů bylo změnit závěr konkurzní komise z doporučujícího na závazný. Došlo by tím k přesunu odpovědnosti za výběr budoucího ředitele školy z politické reprezentace kraje nebo obce na komisi. V případě, že by zřizovatel vybraného uchazeče jmenovat nechtěl, měl mít možnost vyhlásit nový konkurz. S tímto záměrem nesouhlasili zástupci měst a obcí, kteří jsou nejčastěji zřizovateli škol, a ukázalo se, že by bylo třeba novelizovat i legislativní normy vyšší právní síly (zákony).³⁸

³⁷ MŠMT (2019). Od května bude platit nová podoba konkurzní vyhlášky. Získáno z: <http://bit.ly/361sHD1>.

³⁸ Novinky.cz (2019). MŠMT chystá změny u konkurzů na ředitele škol. Zřizovatelé nesouhlasí. Získáno z: <http://bit.ly/2UjoU1c>.

Konsensus ve vzdělávací politice?

Hodnocení: + | --

Základním předpokladem pro naplňování smysluplné vzdělávací politiky je shoda relevantních politických sil na základních cílech vzdělávání. Jedině tak lze uvažovat o dlouhodobém rozvoji klíčových oblastí vzdělávání, jako jsou výběr, příprava a podpora učitelů, společné vzdělávání nebo proměna cílů a obsahu vzdělávání. Jde o oblasti, kde horizont změn dosahuje celých dekád (viz Skandinávské zkušenosti s inkluzí³⁹), během nichž přirozeně dochází ke změnám politické konstelace a tedy přirozeně i ke změnám politického zadání a přijímaných opatření. Demokratický proces takové změny předpokládá strategický rozvoj nejdůležitějších oblastí společenského zájmu, kam nepochybně spadá i veřejné vzdělávání, vyžaduje však hledání konsensu a kontinuitu. Zároveň je, jak již bylo uvedeno výše, nutné budovat celkové kapacity k implementaci konsensuálně sdílených cílů a opatření vzdělávací politiky.

Nekoncepčnost jako největší problém českého vzdělávání identifikoval výzkum metodou Delphi, který byl proveden na základě zadání Stálé konference asociací ve vzdělávání a jehož výsledky byly zveřejněny v roce 2019.⁴⁰ Tento problém je hodnocen dokonce jako závažnější než trvalé podfinancování českého vzdělávacího systému nebo podpora učitelů.

V souvislosti s výše komentovanou Strategii 2030+ je zcela klíčové, zda se podaří v následujících měsících (před schválením strategie vládou v září 2020) najít dostatečnou shodu napříč politickým spektrem, aby i při změnách vlád nedocházelo k razantním odklonům vzdělávací politiky, respektive k přijímání protichůdných opatření. Takové situace byla odborná veřejnost svědkem v průběhu naplňování strategie stávající (horizont 2020), kdy například prosazení společné části maturitní zkoušky ze tří předmětů či zcela vážně uvažované zavedení cut off skóre v přijímacích zkouškách velmi vážně ohrožovalo politiku snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání. Stejně tak výše odkazovaná změna "inkluzivní" vyhlášky představuje kontroverzní řešení v souvislosti s jedním z hlavních cílů stávající i budoucí strategie.

V minulých letech, a to už před sněmovními volbami v roce 2017, došlo k částečné shodě napříč politickými stranami, že je nutné narovnat deficit v odměňování učitelů za jejich velmi náročnou práci.⁴¹ Zdaleka ale nepanuje shoda na tom, jak učitelskou profesi rozvíjet (právě v souvislosti se strategickými cíli), ani na tom, zda a jak rozvíjet společné vzdělávání, popř. jak proměňovat cíle a obsah vzdělávání apod.⁴²

³⁹ EDUin (2016). Publikace o skandinávských zkušenostech s inkluzivním vzděláváním. Získáno z: <http://bit.ly/2YgPCrj>.

⁴⁰ SKAV (2019). Tisková zpráva k šetření DELPHI mezi aktéry ve vzdělávání v souvislosti s přípravou Strategie vzdělávací politiky 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/33OABhR>.

⁴¹ Münich (2017). IDEA PRO VOLBY 2017. Platy učitelů ve volebních programech: přehled a rozbor. Získáno z: <http://bit.ly/35YLmj1>.

⁴² Za všechny např. EDUin (2019). Naším problémem dnes nejsou v první řadě kompetence, ale gramotnost, komentuje připravovanou Strategii 2030+ Jiří Nantl. Získáno z: <http://bit.ly/2YhwSlm>.

Současný ministr školství Robert Plaga – zdá se – dokáže poměrně dobře nacházet shodu na některých tématech s opozičními partnery. Stejně tak nově zvolený senátor a předseda “vzdělávacího” výboru Jiří Drahoš hledá cesty, jak dosáhnout shody na základních cílech vývoje vzdělávací politiky. Sdílené vize a představy, především ve vztahu ke Strategii 2030+, lze nalézt napříč spektrem parlamentních politických stran. Nebude-li ale dosaženo závazné dohody, nelze předpokládat, že se něco zásadního na dosavadní dlouhodobé nekonceptčnosti změní.

Vliv testování: Státní maturita z matematiky, cut–off score a omezování kvót pro maturitní obory na úrovni krajů

Hodnocení: + | –

V roce 2019 došlo k významným událostem souvisejícím s klíčovými zkouškami (high–stakes tests), jež znamenají zároveň pomyslné brány regulující propustnost ve vzdělávacím systému, jednak zároveň významně spoluurčují cíle a obsah předchozího vzdělávání (přijímací zkoušky na maturitní obory SŠ do značné míry ovlivňují vzdělávání na 2. stupni ZŠ, společná část maturitní zkoušky ovlivňuje vzdělávání na SŠ⁴³).

Už během roku 2018 došlo ke sporu mezi MŠMT a částí odborné veřejnosti na jedné straně a zástupci krajů (zejména Karlovarského a Moravskoslezského) o tzv. cut–off skóre, tedy nastavení pevné hranice plošných přijímacích zkoušek do maturitních oborů na SŠ z českého jazyka a matematiky.⁴⁴ Deklarovaným argumentem požadavku na zavedené cut–off skóre bylo zvýšení úrovně žáků v maturitních oborech. K tomuto argumentu využili jeho proponenti tématické zprávy České školní inspekce týkající se kvality studia na selhávajících SŠ,⁴⁵ která argumentuje, že jedním z důvodů nízké kvality je absence kontroly úrovně na vstupu. ČŠI však takovou interpretaci následně rozporovala, přičemž i samotná zpráva hovoří o tom, že klíčovým problémem škol, jejichž žáci výrazně neuspějí u společné části maturitní zkoušky, jsou především podmínky a průběh jejich vzdělávání. Reálným dopadem tohoto požadavku mělo být zvýšení počtu žáků mířících na učňovské (nematuritní) obory, což v některých krajích konvenuje s požadavky části průmyslových podniků na vyšší počet nízkokvalifikované pracovní síly.⁴⁶ Požadavek nebyl podložen analýzou dopadu a nebyl podpořen všemi kraji. Většina krajů postupem času deklarovala svůj nesouhlas. MŠMT požadavek vytrvale odmítalo s tím, že pouhým zvyšováním bariéry v přístupu ke vzdělávání nedojde ke zvýšení jeho kvality. EDUin vypracoval k tématu analýzu, která mimo jiné upozorňuje na to, že podobný krok by zvýšil už tak vysokou nerovnost v přístupu ke vzdělání, determinovanou zejména socioekonomickým statusem rodiny.⁴⁷ Obecně platí, že politika krajů jako zřizovatelů středního školství lišící se od evropských trendů ve vzdělávání se ukazuje jako zásadní problém vyvolávající konflikt s MŠMT. Z pohledu strategického řízení vzdělávacího systému není možné profilovat vzdělávací soustavu na základě momentálních problémů středních škol, ale je nutné najít adekvátní modely prostupnosti a zabránění drop–outům a pokusit se oborovou strukturu i cíle vzdělávání dle RVP stavět na diverzifikaci všeobecného a odborného vzdělávání v poměru obvyklém v zemích EU (viz Témata 2020).

⁴³ Více např. v tematických zprávách ČŠI: ČŠI (2018). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018 – výroční zpráva ČŠI. Získáno z: <http://bit.ly/36cBIJR>.

⁴⁴ Asociace krajů (2018). Všechny kraje znovu žádají ministerstvo školství o bezodkladné řešení situace na středních školách. Získáno z: <http://bit.ly/2Pc2Xgr>.

⁴⁵ ČŠI (2018). Tematická zpráva – Vzdělávání ve SŠ s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části. Získáno z: <http://bit.ly/2Ruv7Gz>.

⁴⁶ Tento pohled na situaci dobře ilustrují výroky předsedy Hospodářské komory Vladimíra Dlouhého. Viz např. ČT24 (2019). Sílí spor o směr vzdělávání v Česku. Firmy tlačí na růst počtu řemeslníků. Získáno z: <http://bit.ly/368mXaV>.

⁴⁷ EDUin (2018). Cut–off skóre (nepodkročitelná hranice) v přijímacích zkouškách do maturitních oborů. Získáno z: <http://bit.ly/34R43F3>.

Tzv. „cut-off skóre“ nakonec prosazeno nebylo, tlak krajů však vedl k tomu, že MŠMT učinilo ústupek a – alespoň deklarativně – přenechalo krajům možnost zcela určovat počty otevíraných tříd (přijímaných uchazečů z roku na rok) ve svých školách, čímž jim dalo do ruky možnost, jak omezit počet maturantů a zvýšit počet učňů.⁴⁸ EDUin i tento ústupek krajům vnímá kriticky.⁴⁹ Novela školského zákona, která provádí danou změnu, však prozatím leží před prvním čtením v PSP ČR, přičemž samotná vláda k němu zaujala negativní stanovisko.⁵⁰ Zůstává otázkou, jakým způsobem by případně byla nová pravomoc kraji využita. Pokud se některé kraje rozhodnou významně snížit počet maturitních míst, může to nejspíše vést k dalšímu tlaku na jejich vylidňování (uchazeči budou hledat možnosti v jiných krajích už na úrovni SŠ), což je zejména v případě Karlovarského a Moravskoslezského kraje významný problém už nyní.⁵¹ Obecně však platí, že by se kraje měly zaměřit především na zvyšování kvality podmínek a průběhu vzdělávání v rámci středních škol na svém území a zároveň oborovou strukturu středního školství nastavovat tak, aby odpovídala budoucím potřebám ekonomiky a společnosti tak, jak je mimo jiné naznačeno v dokumentech Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ či DZ 2019–2023.

Ministr školství Robert Plaga zároveň na konci roku 2019 navrhl, aby došlo ke zrušení povinnosti maturity ze tří předmětů (tedy český jazyk a literatura, matematika a cizí jazyk) v rámci společné části maturitní zkoušky. Povinnost byla do školského zákona prosazena během působení předchozí vlády, ovšem s odloženou účinností od roku 2021. MŠMT argumentuje, že čeští žáci – minimálně části oborů SŠ, především v rámci odborné větve maturitních oborů – nejsou dostatečně připraveni na to, aby zvládali nároky maturitní zkoušky, zejména v aplikaci matematických poznatků v reálných situacích.⁵² Novela školského zákona MŠMT dále rovněž navrhuje omezení rozsahu zkoušek společné části maturitní zkoušky pouze na didaktické testy a navrhuje převedení písemných prací a ústních zkoušek ze společné části maturit do profilové části.⁵³

EDUin tento krok vítá a podporuje, jelikož dlouhodobě upozorňuje především na to, že samotné zavedení povinné společné maturitní zkoušky proběhlo bez dostatečného zdůvodnění a bez relevantní analýzy dopadu, přičemž od zavedení nebyly dopady analyzovány a není tedy vůbec zřejmé, jaký vliv zavedení společné části maturitní zkoušky na vzdělávací systém má. Jednou z mála pozitivně doložitelných skutečností je výrazné zvýšení neúspěchu žáků maturitních oborů (zejména na středních odborných školách a zejména v nástavbových oborech).⁵⁴ Důvody neúspěšnosti však lze velmi často – v souladu s poznatkem ČŠI – hledat především v nízké kvalitě podmínek a průběhu vzdělávání žáků na jednotlivých školách s vyšší neúspěšností u společné části maturitní

⁴⁸ Aktuálně.cz (2019). Plaga ustoupil krajům. Budou rozhodovat, kolik dětí mohou přijmout střední školy. Získáno z: <http://bit.ly/3877RnR>.

⁴⁹ EDUin (2019). Tisková zpráva: Krajům se otevírají dveře k ovládnutí školství dočasnou potřebou trhu práce. Získáno z: <http://bit.ly/2Rj8bty>.

⁵⁰ PSP ČR (2019). Sněmovní tisk 309 – Novela z. – školský zákon. Získáno z: <http://bit.ly/2OPA4rw>.

⁵¹ ČSÚ (2018). Vnitřní migraci získal nejvíce obyvatel Středočeský kraj. Získáno z: <http://bit.ly/351m5V2>.

⁵² ČT24 (2019). Vláda je proti zavedení povinné maturity z matematiky. Nejdřív musíme zvednout úroveň výuky, řekl Plaga. Získáno z: <http://bit.ly/3brNNy9>.

⁵³ PSP ČR (2019). Sněmovní tisk 645/0, část č. 1/8, novela z. – školský zákon. Získáno z: <http://bit.ly/38mD86m>.

⁵⁴ CZVV (2018). Výsledky maturitní zkoušky z roku 2017 a její vývoj od roku 2011. Získáno z: <http://bit.ly/388rMm3>.

zkoušky.⁵⁵ Se zavedením povinnosti maturovat z matematiky se lze – v souladu s MŠMT i CZVV⁵⁶ – důvodně domnívat, že by počet neúspěšných (o jejichž dalším osudu v souvislosti se vzděláváním nemá řízení vzdělávacího systému žádné relevantní informace) významně vzrostl.

Ještě před publikací ministerského návrhu připravila svůj vlastní návrh v obdobném znění také parlamentní Česká pirátská strana.⁵⁷ O obou návrzích se bude rozhodovat v roce 2020.

Zavádění a proměny klíčových zkoušek ve vzdělávacím systému často představují alfu a omegu možných rychlých změn, které politické reprezentace – nejen v ČR – v rámci opatření vzdělávací politiky využívají. EDUin ve svých auditech opakovaně poukazuje na fakt, že tento klíčový nástroj je v případě České republiky nejen nevyužit, je s ním navíc zacházeno nezodpovědně. Omezená znalost skutečných dopadů společné části maturitní zkoušky je důkazem toho, že česká vzdělávací politika zdaleka ještě nedospěla do fáze, v níž by bylo možné s tímto vysoce účinným nástrojem (či spíše s nástroji s velkým dopadem) efektivně pracovat. Tématu se budeme věnovat i v kapitole věnované roku 2020.

⁵⁵ ČŠI (2019). Tematická zpráva – Vzdělávání ve SŠ s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části MZ. Získáno z: <http://bit.ly/2Ruv7Gz>.

⁵⁶ Viz důvodová zpráva k novele školského zákona zmíněné výše.

⁵⁷ Pirátská strana (2019). Piráti odmítají experimentování s povinnou maturitou z matematiky, odnesou to desetitisíce studentů, varují. Získáno z: <http://bit.ly/2LmtUNg>.

Hodnocení výsledků vzdělávání aneb Meda hada neumí

Hodnocení: + | --

S klíčovými zkouškami ve vzdělávacím systému úzce souvisí také celkový způsob hodnocení vzdělávání v českém vzdělávacím systému. Téma v roce 2019 významně rozvířila kauza medializovaná prvně v článku Umí Meda hada.⁵⁸ Vysokoškolský pedagog Peter Chvojka zde v otevřeném dopisu poslanci Václavu Klausovi ml. popisuje příběh jeho dcery, která ztvárnila zadání ve výuce výtvarné výchovy namalovat hada originálním a autentickým způsobem, za což ovšem získala výrazně horší hodnocení v podobě snížení školní známky. Argumentem učitelky, která práci hodnotila, byla to, že pojetí, které Žačka předvedla, neodpovídá její představě o tom, jak má vypadat malířské ztvárnění hada.

Peter Chvojka na tomto příkladu upozorňuje na absurdní dopady, které může mít zavedený způsob hodnocení v českých školách: místo formativního vedení k rozpoznání schopností a limitů v osobnostním rozvoji může docházet doslova k deformativnímu vlivu v sebepoznání žáků. Hodnocení, které dává mylnou zpětnou vazbu, zejména při dlouhodobém opakování, může mít krajně destruktivní vliv na vnímání vlastních osobnostních kvalit a přijetí určité představy o sobě, které nekoresponduje se skutečným potenciálem a neumožňuje tak jeho dostatečný rozvoj.

V případě hodnocení vzdělávání v českých školách nelze zdaleka vždy poukázat na jeho deformativní vliv takto transparentním způsobem. V mnoha případech je možné opřít hodnocení o konkrétní kritéria (např. gramatické chyby v českém jazyce nebo chyby v početních operacích v matematice), což může vytvářet zdánlivý dojem objektivity. Je však prokazatelné, že známka není pouze objektivním odrazem měřitelné znalosti žáka, a zároveň je nutné klást si otázku, zda je objektivní hodnotit na relativně prosté číselné škále výkon žáků, jejichž podmínky pro splnění daného úkolu jsou často podmíněny vnějšími okolnostmi mimo jejich vliv.⁵⁹ Vedle toho je pochopitelně velkou otázkou, zda jsou kritéria pro hodnocení nastavena správně. Je nepochybně jednodušší hodnotit faktografii (data, jména, názvy) či lehce měřitelné oblasti (gramatika), kdežto důležité poznatky a dovednosti, jež spočívají v chápání souvislostí nebo v komplexním používání jazyka vytvářejí také mnohem vyšší nároky na komplexní hodnocení. Ze zkušeností rozvinutých vzdělávacích systémů (dánský, finský) vyplývá, že zejména na nižších úrovních vzdělávání (základní škola, zejména její první stupeň), je vhodnější využívat jiného (pozitivně formativního) způsobu hodnocení než známek či podobných hodnotících škál, jelikož nedochází k tzv. labelingu (nálepkování), tedy k vytváření určité zkrácené představy dětí o jejich vlastním rozvojovém potenciálu.⁶⁰ Taková představa, je-li přijata, může mít velmi negativní dlouhodobé dopady na sebedůvěru, motivaci, vůli a ambice dosahovat vyšších cílů.

⁵⁸ Chvojka (2019). Umí Meda hada? Leda alternativní magor by ji pochválil. Získáno z: <http://bit.ly/2YivTb2>.

⁵⁹ Český rozhlas (2019). Vypovídá o schopnostech žáka známka? Slovní hodnocení má větší rozměr, říká náměstek ředitele školní inspekce. Získáno z: <http://bit.ly/35WLhw6>.

⁶⁰ Mimo jiné právě právě "nenálepkování" (no labeling) žáků má – dle jedné z nejvýznamnějších meta studií realizované a neustále doplňované prof. Johnem Hattiem – jeden z nejvýraznějších efektů na jejich úspěšné vzdělávání – Hattie, John (2019). Visible Learning METAx. Získáno z: <http://bit.ly/2RqIGI9>.

V souvislosti s individuálním i společenským rozvojem, například v souvislosti s konkurenceschopností⁶¹, je nutné si uvědomit, že pro budoucnost české společnosti je klíčové umožňovat dětem maximální osobnostní rozvoj, jelikož jejich individuální potenciál dává dohromady potenciál společenský. Z hlediska kulturního, sociálního i ekonomického může ČR spoléhat takřka výhradně a pouze na schopnost vytvářet uvnitř české společnosti vyšší míru přidané hodnoty, kterou následně bude investovat do dalšího rozvoje. Současný způsob hodnocení vede naopak velkou část dětí a žáků ke zbytečné ztrátě sebedůvěry a k pasivitě, která z toho vyplývá, což je pro budoucí perspektivu varovná zpráva. V tomto ohledu je nutné ocenit snahy České školní inspekce, která se tématu rozvoje formativního hodnocení na českých školách věnuje.⁶²

⁶¹ Aspen Institute Central Europe (2019). Kam kráčíš, Česko. Získáno z: <http://bit.ly/2LnBDuA>.

⁶² ČŠI (2019). Česká školní inspekce pozvala odborníky k další diskuzi o formativním hodnocení. Získáno z: <http://bit.ly/33P88Zh>.

Kvalita škol, vztahy s rodiči aneb dotazník pana Němce

Hodnocení: + | –

Jedním z mediálně nejsledovanějších témat týkajících se škol byla iniciativa advokáta Ronalda Němce, jenž sestavil dotazník o sedmdesáti otázkách, jimiž obeslal školy v Karlovarském kraji, kde trvale žije, aby vytvořil pro rodiče srovnání, jež by jim pomohlo v rozhodnutí o tom, kterou školu pro své dítě vybrat. Podle pana Němce, o jehož iniciativu se zajímala řada českých médií, je vzdělávání ve veřejných školách “privatizováno jejich řediteli”, kteří se údajně snaží omezovat přístup rodičů a veřejnosti k informacím o dění ve školách.⁶³

Z hlediska vzdělávací politiky a strategie rozvoje není tolik důležitý samotný dotazník, který vzbuzuje spíše kontroverzi. Ta spočívá ve faktu, že např. otázky na počet dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a další tendenční otázky mohou vytvářet zkreslený dojem o kvalitě poskytovaného vzdělání. Pomyslný žebříček takto vytvořený by také vytvořil srovnání, jež by mohlo poškodit školy, které vzhledem ke své spádové oblasti koncentrují větší množství dětí ze socioekonomicky slabého prostředí, a konzervovat stav, v němž některé školy zcela programově přijímají výhradně tyto děti, čímž dochází k posilování segregace ve vzdělávání způsobené vnějším tlakem.⁶⁴ Nicméně samotná otázka hodnocení škol podle směrodatných indikátorů jejich práce a také komunikace škol s rodiči a veřejností, stejně jako vize školy, kterou by měli ředitelé škol vytvářet a naplňovat v souladu se strategií rozvoje školství, to jsou zcela legitimní otázky, které se v souvislosti s touto kauzou dostaly do mediální a veřejné diskuse.

V komentáři pro Lidové noviny⁶⁵, jenž s tímto tématem úzce souvisí, uvádí Bob Kartous, že zatímco vymahatelnost odpovědnosti za výchovu a vzdělávání u škol je velmi složitá až nemožná, jsou to rodiče, kdo ze zákona nese odpovědnost za všeobecný rozvoj dětí. Není přitom jasné, zda je možné naplňovat tento zákonný požadavek v souběhu s povinnou školní docházkou, není-li možné konstatovat, zda v dané škole skutečně dochází k naplňování zákonného požadavku, za nějž nesou rodiče odpovědnost. Tomuto schizma nepřispívá skutečnost, že strategické cíle, jež jsou pravidelně přijímány v rámci plánování dlouhodobých opatření vzdělávací politiky, nejsou systematicky naplňovány. Tato skutečnost byla potvrzena expertní skupinou, která hodnotila průběžné naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 a která konstatuje (jak jsme uvedli i výše), že k jejímu naplňování nedochází, popř. dochází jen velmi omezeně.⁶⁶ Pokud tedy stát nedokáže zajistit rozvoj vzdělávání v souvislosti s deklarovanými potřebami, lze pochybovat o tom, zda školy poskytují výchovu a vzdělávání, které by skutečně napomáhaly k žádanému rozvoji dětí tak, jak to po rodičích požaduje zákon.

⁶³ DVTV (2018). Základní školy mají velký problém, ředitelé si zprivatizovali své žáky, tvrdí zakladatel webu s přehledem škol Němec. Získáno z: <http://bit.ly/388ttjg>. Web, na němž byl k dispozici dotazník určený školám, je v současnosti nedostupný (www.zakladky.eu).

⁶⁴ K faktorům segregace v rámci českého školství je nutné doporučit aktuální analýzu publikovanou Agenturou pro sociální začleňování. Úřad vlády České republiky (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení. Získáno z: <http://bit.ly/2rSv50e>.

⁶⁵ EDUin (2019). Lidové noviny: Rodičům povinnost, státu nezodpovědnost. Získáno z: <http://bit.ly/2rfToFp>.

⁶⁶ MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63Fl>.

EDUin se dlouhodobě snaží o podporu komunikace mezi rodiči a školami (v rámci projektu Rodiče vítání).⁶⁷ Právě v tomto aspektu spatřuje klíčový prvek možného pokroku při sladění požadavků rodičů, výchovné a vzdělávací služby škol, veřejného zájmu, který reprezentuje stát a je zhmotněn v Listině základních práv a svobod⁶⁸ a v první řadě zájmu dětí, které by měly být jednoznačně v centru zájmu rozvoje vzdělávání s ohledem na jejich budoucnost a dovednost samostatného a sebevědomého občanského, osobního a profesního rozvoje a uplatnění v rámci udržitelného společenského vývoje.

⁶⁷ Rodiče vítání (2019). Získáno z: <http://bit.ly/33Mrfmr>.

⁶⁸ PSP ČR (2019). Listina základních práv a svobod. Získáno z: <http://bit.ly/2PhNo6Y>.

Efektivita řízení: slučování NÚV a NIDV a změny ve struktuře MŠMT

Hodnocení: ++ | –

MŠMT rozhodlo v roce 2019 o dalších změnách ve struktuře svých přímo řízených organizací, které mají přímý vliv na kvalitu a rozvoj vzdělávání a vzdělávací soustavy v ČR.⁶⁹ Konkrétně došlo k rozhodnutí o sloučení Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV), který má v působnosti kurikulum (cíle a obsah vzdělávání) a Národního institutu dalšího vzdělávání (NIDV), jenž má primárně zajišťovat další vzdělávání pedagogické obce v ČR.

Argumentace MŠMT ve věci účelu sloučení stála na odstranění duplicit v oblasti dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, kurikula a metodického vedení, a tím i lepší řízení činnosti ostatních přímo řízených organizací.⁷⁰ V následném projednávání však rovněž vyšlo najevo, že motivem rozhodnutí o sloučení obou institucí je nutnost úsporných opatření, a to jak provozních, tak i mzdových prostředků. Tj. k rozhodnutí došlo na základě tlaku, který vláda vyvinula vůči jednotlivým resortům s požadavkem na snížení nákladů na byrokracii. MŠMT tak dostalo úkol, aby snížilo počet pracovních úvazků v resortu.⁷¹

Audit vzdělávacího systému v rámci SWOT analýzy dlouhodobě upozorňuje na to, že kvalita práce přímo řízených organizací MŠMT není objektivně hodnocena a že není možné opřít se o směrodatná zjištění v této věci. Z toho titulu je těžké jakkoliv hodnotit nejen předchozí práci, ale i dopady sloučení organizací. Z kvalifikovaných názorů expertů v oblasti vzdělávání a řízení vzdělávací politiky lze v diskusích vyčíst velmi často kritiku nízké efektivity práce těchto organizací v porovnání s financováním – především z evropských zdrojů – jehož se jim dostává.⁷² MŠMT samo přiznává problém s řízením obou organizací na své straně, přičemž chce v této otázce provést změny (viz níže). Proměna podřízených organizací tedy může být chápána jako příležitost ke zlepšení jejich fungování. V rámci procesu slučování se však postupně rovněž objevovaly kritické pohledy a varování kritizující účel a možné dopady na zajištění agend vykonávaných organizacemi.⁷³ Ministerstvem pro účely jednání školského výboru PSP ČR představené vymezení činnosti nově zřízeného Národního pedagogického institutu ČR stojí na pěti pilířích zahrnujících:

- a) Kurikulum naplňující Strategii 2030 se zaměřením na modernizaci odborného vzdělávání.
- b) Systémovou podporu pedagogických pracovníků a další vzdělávání pedagogů naplňující strategická zadání státu.

⁶⁹ EDUin (2019). Sloučení NÚV a NIDV musí být transparentní, aby nepoškodilo koncepční změny ve školství. Získáno z: <http://bit.ly/2PhjZdn>.

⁷⁰ Deník (2019). Ministr školství slučuje ústavy, odbory se bouří. Získáno z: <http://bit.ly/2OQzgmR>.

⁷¹ PSP ČR (2019). Z Á P I S z 22. schůze výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu, která se konala dne 12. července 2019. Získáno z: <http://bit.ly/34QambP>.

⁷² Otázka účelnosti individuálních systémových projektů je zmíněna např. v již několikrát citovaném nezávislém hodnocení naplňování Strategie 2020.

⁷³ Vše poměrně dobře ilustruje veřejný kulatý stůl pořádaný SKAV ze dne 28. října: SKAV (2019). Získáno z: <http://bit.ly/2sLDdjd>.

- c) Poradenství pro školy a školská zařízení řízení školského poradenského systému (včetně revizního pracoviště).
- d) Kariérové poradenství a další vzdělávání s důrazem na hladký přechod absolventů na trh práce.
- e) Metodickou podporu škol a učitelů z centra i v území.⁷⁴

Nastíněné vymezení opět není možné hodnotit, přičemž je nutné doporučit především to, aby řízení naplňování agend nové instituce bylo přímo propojeno s řízením implementace cílů a opatření klíčových strategických dokumentů v oblasti vzdělávání, tedy připravované Strategie 2030+ a DZ 2019–2023. Zároveň je nutné výše nastíněné agendy a úkoly vyplývající ze strategických dokumentů zajistit zkušenými manažery a respektovanými odborníky v oblasti tak, aby byly schopni obstát v procesu řízení změn a jejich implementace směrem k samotným školám, ředitelům a učitelům přímo v území.

Na konci roku 2019 došlo také k rozhodnutí o restrukturalizaci samotného MŠMT.⁷⁵ Dochází přitom ke sloučení sekce II (vzdělávání, tedy řízení regionálního školství) a sekce V (mládež a sport). Personálně se restrukturalizace dotkne dvou náměstků (Václava Pícla, sekce II, a Karla Kováře, sekce V), kteří ve svých funkcích skončí ke konci roku. Vzniká nová sekce II s označením „Sekce vzdělávání, sportu a mládeže“, jež přebírá některé původní útvary a některé nové útvary vytváří (zřizuje se nový odbor řízení a rozvoje vzdělávání MŠMT, nově také odbor sportu a odbor mládeže a dalšího vzdělávání, zůstává odbor MŠ, ZŠ, ZUŠ a speciálního školství, dále zůstává odbor SŠ, VOŠ, konzervatoří a institucionální výchovy).⁷⁶ MŠMT zároveň vypsalo několik výběrových řízení na pozice náměstků, ředitelů odborů a vedoucích oddělení. Obecně tuto změnu nelze vnímat jednoznačně, byť z hlediska efektivity práce ministerstva platí dlouhodobě totéž, co bylo výše řečeno k práci přímo řízených organizací. Změna je tedy určitou příležitostí, kterou však bude nutné naplnit. Na místo náměstka, ředitelů odborů a vedoucích oddělení by měl vždy nastoupit respektovaný manažer či manažerka, kteří musí zvládnout odřídit projekty doručující konkrétní změny (vyplývající z připravované Strategie 2030+ či DZ 2019–2023), jejichž hlavním cílem je podpora učitelů, ředitelů, škol a zlepšení podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání dětí, žáků a studentů.⁷⁷

⁷⁴ PSP ČR (2019). Z Á P I S a podklady z 23. schůze výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu, která se konala dne 4. září 2019. Získáno z: <http://bit.ly/2PbzkMk>.

⁷⁵ Úřad vlády ČR (2019). 1014/19 Systemizace služebních a pracovních míst s účinností od 1. ledna 2020. Získané z: <http://bit.ly/2PiKTRQ>.

⁷⁶ EDUin (2019). Ministerstvo školství chce do ledna vybrat klíčové lidi pro řízení a rozvoj školství. Získáno z: <http://bit.ly/34Q23x1>.

⁷⁷ Aktuálně (2019). MŠMT hledá generála pro novou Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://blog.aktualne.cz/blogy/karel-gargulak.php?itemid=35296>.

Veřejné v. neveřejné školství: trvající snaha udržet děti a rodiče pod pokličkou

Hodnocení: + | –

MŠMT pokračovalo i v roce 2019 v poměrně restriktivním přístupu k žádostem o zápis nových neveřejných škol do školského rejstříku. Jde zejména o žádosti o založení základních škol. Tento přístup přijala už předchozí vláda, kdy měla řízení vzdělávacího systému v rukou ČSSD. Od té doby probíhala veřejná i expertní diskuse nad tím, zda je či není podobný přístup oprávněný a zda je současný přístup – s ohledem na argumentaci pro zamítání zápisu ze strany MŠMT – v souladu se stávající legislativou. MŠMT v zamítavých rozhodnutích nejčastěji argumentovalo nesouladem s dlouhodobým záměrem (národním či krajským) a dostatečným stavem kapacit veřejných školských zařízení v oblasti, kde by měla nová neveřejná škola vzniknout.⁷⁸

Zároveň MŠMT po oprávněně kritické reflexi legality svého rozhodování přistoupilo k jasnější definici podmínek podmínky dalšího rozvoje sítě škol a školských zařízení a změn ve školském rejstříku v rámci již zmíněné přípravy a následném schválení Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023. Ten vymezuje pro oblast vzdělávání v mateřských školách a na 1. i 2. stupni základních škol rozdílné postavení a účel spádových a nespádových škol. Spádové školy dle schváleného dokumentu představují garanci rovného práva na poskytnutí bezplatného základního vzdělání. Podmínky pro zapisování navýšení kapacit spádových škol (tedy primárně veřejných, neveřejné školy z podstaty věci nemohou být spádové) do rejstříku škol a školských zařízení, případně zápis školy nové, jsou proto z hlediska dlouhodobého záměru upraveny výhradně v návaznosti na demografický vývoj, dostupnost a naplněnost stávajících kapacit. Nespádové mateřské školy a nespádové základní školy pak doplňují soustavu spádových škol v rámci práva zřizovat jiné školy než veřejné. Zapisování nespádových škol do rejstříku škol a školských zařízení dle MŠMT: *“...nesmí ohrozit stabilitu vzdělávací soustavy, musí respektovat ekonomické možnosti společnosti a musí odpovídat reálnému zájmu o vzdělávání v takovéto škole.”*⁷⁹ DZ 2019 pak definuje zmíněný “reálný zájem o vzdělávání” a hranici “ohrožení stability vzdělávací soustavy a ekonomickým možností společnosti” a podmínky definuje následovně:

- a) Jedná se o reálný zájem zejména ze strany zákonných zástupců dětí s bydlištěm v přiměřené dojezdové době (zohledněna budou i stanoviska dalších subjektů, např. místní samosprávy a místních spolků věnujících se vzdělávání) a zároveň budou-li v přiměřené dojezdové době kapacity nespádových základních škol zapsaných v rejstříku škol a školských zařízení, které poskytují vzdělávání obdobným způsobem, naplněné.
- b) Pouze v lokalitách, v nichž by zápisem těchto kapacit nedošlo k meziročnímu nárůstu kapacit nespádových škol o více jak 1 % kapacit škol spádových vedených ve školském rejstříku

⁷⁸ IDNES.cz (2019). Ministerstvo brání vzniku nových soukromých škol, rodiče podali žalobu. Získáno z: <http://bit.ly/2sMH28b>.

⁷⁹ MŠMT (2019). DZ ČR 2019–2023. Získáno z: <http://bit.ly/2DKQtXT>.

k 31. 8. roku, který předchází roku, v němž má být rozhodováno o zápisu údajů do rejstříku škol a školských zařízení.⁸⁰

Otázkou k tomuto vymezení je především to, jak přesně bude MŠMT (v případě MŠ krajské úřady) ve svém správním rozhodování (uvažování) posuzovat “reálný zájem rodičů” (tedy kolik těchto rodičů bude muset reálně být), popř. otázkou rovněž zůstává, jak MŠMT dospělo k tomu, že právě 1 % růstu kapacit v rámci lokality (města s více spádovými školami) představuje ono ohrožení systému veřejných škol.

Pozici MŠMT v rámci jeho snahy o jasnější vymezení podmínek zápisu neveřejných (církevních a soukromých škol) do školského rejstříku pak podpořil nálezn Ústavního soudu z poloviny roku 2019. Ústavní soud rozhodl v neprospěch žaloby skupiny senátorů, kteří své podání stavěli na rozporu se základními ústavními právy. Podle ústavního soudu přísluší MŠMT regulace počtu neveřejných škol jako doplňku páteřního, veřejného školství.⁸¹ Ve svém nálezu Ústavní soud dospěl k závěru, že neexistuje samostatné právo zřizovat nestátní školy, jak se ve své argumentaci snažili dovodit navrhovatelé, ale o jednu z ústavních zásad specifikujících právo na vzdělání. Prostřednictvím této zásady ústavodárce vytváří prostor, aby zákonodárce využil při realizaci práva na vzdělání též nestátních škol a ty tak představují podpůrný prostředek pro naplnění práva na vzdělání. Ústavní soud pak staví na tom, že Listina základních práv a svobod zaručuje právo na bezplatné vzdělání ve „státních“ (přesněji veřejných) základních a středních školách a stanoví tak veřejné subjektivní právo na vzdělání na těchto školách. Z Listiny totiž nevyplývá právo na vzdělání na jiných než veřejných základních a středních školách, ale stanoví se toliko možnost – v souladu se zákonem – zřizovat a vyučovat např. na soukromých školách za úplatu.⁸²

K nálezu Ústavního soudu pak lze obecně namítat, že sice vyjasňuje ústavní i další zákonná práva a povinnosti na straně státu a zřizovatelů neveřejných škol, stejně jako akcentuje zdůvodnění udržitelnosti systému (např. ekonomické), jednoduše ale neřeší poptávku významné části rodičů po výchově a vzdělávání, jež korespondují s jejich představami a zájmy. Tato poptávka je vyvolána nespokojeností části rodičovské veřejnosti s nabídkou veřejného vzdělávacího systému v místech jejich bydliště. Nelze důvodně předpokládat, že by s časem docházelo k jejímu snížení, jelikož veřejný vzdělávací systém prozatím nevykazuje tendence k tomu, aby takovou poptávku systémově uspokojil. Lze proto předpokládat, že částečně bude uspokojena stávajícími neveřejnými i veřejnými školami, které cílí právě na tuto část rodičů. Důsledkem toho však může být další vnější (i vnitřní) diferenciaci škol, které budou rodičům s odlišnými požadavky nabízet odlišně designované vzdělávání. Může tak dojít k dalšímu prohlubování dvou rychlostního školství, které je dnes do značné míry reprezentováno přítomností víceletých gymnázií. Dopadem takového jevu nemusí být

⁸⁰ Dle MŠMT: “Při tomto tempu nárůstu může docházet k postupnému navyšování kapacit nespádových škol tak, aby nebyla ohrožena soustava škol spádových a nedošlo k meziročnímu skokovému nárůstu kapacit nespádových škol, který by zapříčinil nedostatek žáků na školách spádových, a tím podstatnou mírou snížil ekonomickou efektivnost systému spádových škol. Tento nárůst zároveň představuje dostatečný prostor pro rozvoj nespádových škol”. Vše: MŠMT (2019). DZ ČR 2019–2023. Získáno z: <http://bit.ly/2DKQtXT>.

⁸¹ Rozhlas.cz (2019). Ústavní soud zamítl návrh senátorů zrušit část zákona o soukromých školách. Získáno z: <http://bit.ly/2LIQjXc>.

⁸² Ústavní soud ČR (2019). Ústavní soud zamítl návrh skupiny senátorů na zrušení ustanovení školského zákona. Získáno z: <http://bit.ly/2OPeD9Z>.

nutně rozdíl v měřitelných výsledcích vzdělávání, jako spíše brzké a trvalé rozdělení vzdělávacích drah dětí dle jejich sociálněekonomického zázemí a budoucí nízká sociální soudržnost.

3. Témata pro rok 2020

Strategie 2030+, Dlouhodobý záměr 2019–2023, řízení a koordinace vzdělávací politiky a vzdělávacího systému v ČR

Rok 2020 bude klíčový pro dokončení Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+⁸³ (Strategie 2030+). Ambicí dokumentu je vymezit dlouhodobé cíle pro vzdělávací systém naší země s horizontem následující dekády. Proto jeho finální podoba musí získat co možná nejširší politickou a společenskou podporu napříč spektrem. Zároveň musí být akceptována a její cíle osvojeny všemi relevantními aktéry vzdělávacího systému. Dle harmonogramu⁸⁴ nastíněného ministrem školství Robertem Plagou na konferenci k představení Hlavních směrů vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, které se mají stát jádrem nové Strategie 2030+, by měl být dokument schválen vládou ČR v létě 2020. Součástí Strategie 2030+ bude výběr 5–7 klíčových opatření na období první etapy realizace (2020 – 2023) její implementace. Právě výběr a kvalitní rozpracování klíčových opatření – tedy samostatných velkých projektů řízených MŠMT – představuje vůbec to nejkritičtější při přípravě Strategie 2030+.⁸⁵

Z pohledu organizace EDUin a především v souladu s jádrem nové Strategie 2030+ v podobě návrhu Hlavních směrů vzdělávací politiky 2030+⁸⁶ platí, že by opatření měla zahrnout klíčovou agendu vymezení a proměny cílů, obsahu, pedagogických strategií, organizace a metod výuky, jejího hodnocení ve školách spojenou s revizí stávajícího kurikula, tedy RVP. Aktualizované a komplexní vymezení obsahu vzdělávání psané tzv. “přímo pro učitele a ředitele škol” se spolu s dalšími výchozími dokumenty (viz dále) musí stát klíčovým rámcem pro další oblast, kterou je právě příprava a podpora učitelů a ředitelů v rámci celého jejich profesního kontinua (od výběru budoucích pedagogů a jejich přípravy po podporu jejich práce ve všech dalších fázích jejich profesní dráhy).

⁸³ MŠMT (2019). Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/33HLXnC>.

⁸⁴ MŠMT (2019). STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+ ANEB JAK DÁL?. Získáno z: <http://bit.ly/2DVtn0Q>.

⁸⁵ Zcela nejdůležitějším předpokladem úspěchu jak dokončení tvorby a implementace Strategie 2030+, tak jejich realizačních projektů je naplnění tří nezákladnějších kritických faktorů implementace vycházejících z dostupné literatury (ty se samozřejmě objevují v různých modifikacích): 1) dostatečné kompetence a důvěryhodnost implementátora(ů) – tj. aktéra vystupujícího vůči cílovým skupinám, 2) sdílení hodnot mezi zúčastněnými aktéry – v případě MŠMT jde od získání vnitřní podpory a důvěry atd. (resort, podřízené organizace, ČŠI atd.), až po budování podpory a spolupráce u co možná nejširšího spektra aktérů vzdělávací politiky – zájmové a profesní organizace, odborníci, politická reprezentace, zřizovatelé, ředitelé, učitelé, rodiče, žáci atd. 3) míra sladění prvků nutných k realizaci – tj. dostatečné kapacity a procesy k řízení změn, realizaci opatření, doručení výstupů atd., a tím naplnění cílů Strategie 2030+ a jejich implementačních projektů (viz dále). Vše Potůček, Martin et al. (2016). Veřejná politika. Získáno z: <http://bit.ly/2FKK4gy>, popř. Veselý, Arnošt a Nekola, Martin (2007). Analýza a tvorba veřejných politik. Získáno z: <http://bit.ly/30bs48o>.

⁸⁶ MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

Další ze zcela neopomenutelných oblastí první fáze implementace Strategie 2030+ musí být reakce na dosavadní problémy a další rozvoj priorit tzv. společného vzdělávání. Tedy podpory dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami (zahrnující jak žáky s dílčími hendikepy a znevýhodněními, tak i nadané a mimořádně nadané žáky). V tomto ohledu je nutné zacílení dalších opatření na žáky pocházející ze složitého rodinného prostředí s nízkým socioekonomickým statusem⁸⁷ či na žáky s jinou etnicitou a odlišným mateřským jazykem. Tato opatření musí mířit především na školy, které se nacházejí v místech a regionech se sociálními a ekonomickými problémy (např. v sociálně vyloučených lokalitách), popř. je žáci z méně podnětného či jinak komplikovaného prostředí navštěvují. Obecným cílem musí být podpora a příprava pedagogů na vzdělávání heterogenních kolektivů se snahou o maximální rozvoj vzdělávacího potenciálu každého dítěte, žáka a studenta.

Vše popsané musí být spojeno s budováním středního článku podpory školám v území, který musí plnit několik základních funkcí spojených s oblastmi správní a administrativní podpory škol, podpory zajištění kvalitního vzdělávání v souladu s revidovaným kurikulem, podpory inovací a spolupráce škol v území či podpory principů společného vzdělávání, koordinaci a metodickou podporu v oblasti poradenství (školského i školního v různých oblastech, s důrazem na nové uchopení kariérového poradenství) či školské sociální práce atd. Je na místě zahájit diskuzi, zda právě střední článek by neměl být zodpovědnou složkou za pedagogickou kvalitu škol v území, ruku v ruce s vybavením patřičně účinnými nástroji.

Z pohledu organizace EDUin je dále zásadní zahájení debaty o samotné struktuře vzdělávacího systému a vzdělávací soustavy v ČR. Zde jde na nižších úrovních vzdělávání a vzdělávacích stupních o posílení účasti dětí – především s nižším socioekonomickým statusem – v předškolním vzdělávání. A dále proměnu struktury a nastavení systému, který již od nástupu k povinné školní docházce postupně stále více neprohlubuje diferenciaci a segregaci žáků. Na úrovni středního a vysokého školství pak jde o cíl postupné proměny samotných škol na instituce celoživotního učení poskytující vzdělávání po celou dobu profesní dráhy jednotlivce.

Všechna tato témata jsou samostatně rozpracována v následujících částech auditu. Platí však, že nastartování implementace nástrojů a opatření v daných oblastech musí začít právě v roce 2020 tak, aby nedošlo k další frustraci všech aktérů vzdělávacího systému v ČR.

Nezbytným a základním předpokladem úspěšné implementace Strategie 2030+ je vytvoření kapacit, především personálních (odborníci, kompetentní pracovníci), institucionálních (struktury), organizačních (procesy) a finančních (prostředky), a to jak na samotném MŠMT, tak i v rámci podřízených organizací.⁸⁸ V tomto ohledu je nutné naplno využít organizačních proměn samotného

⁸⁷ Dle celého širokého spektra analytických vstupů potvrzených aktuálním posledním šetřením PISA 2018 představuje socioekonomické zázemí žáků (a v návaznosti i samotných škol) zcela klíčový faktor vysvětlení dosažených výsledků v rámci tohoto mezinárodního testování, přičemž v případě ČR tento vliv patří ve srovnání s ostatními zeměmi OECD k nejvýznamnějším. Viz OECD (2019). PISA 2018 Insights and Interpretations. Získáno z: <http://bit.ly/38ii6pf>.

⁸⁸ EDUin (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky Strategie 2030+ správně identifikují slabá místa systému. Získáno z: <http://bit.ly/2LiiyKb>.

ministerstva⁸⁹ i nově profilované podřízené organizace Národního pedagogického institutu ČR⁹⁰ (NPI ČR), přičemž již nyní lze zaznamenat obavy z ne zcela dobře vymezených a provedených kroků.⁹¹ Do hlavních řídicích rolí musí být jmenováni respektovaní manažeři a manažerky, kteří musí zvládnout realizovat (odřídít) projekty doručující konkrétní změny, jejichž hlavním cílem je proměna vzdělávání, podpora učitelů, ředitelů, škol a zlepšení podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání dětí, žáků a studentů.⁹² Zároveň musí pokračovat nezávislý dohled nad implementací samotné Strategie 2030+, která bude stát na relevantních odbornících v oblasti vzdělávání (pro dílčí implementační projekty). V rámci činností nově budované podřízené organizace NPI ČR pak – v souladu s mezinárodní dobrou praxí⁹³ i na základě stanovisek externího hodnocení naplňování Strategie 2020⁹⁴ – doporučujeme zřízení nezávislé odborné či správní rady. Ta by rovněž zahrnovala respektované experty (z akademického sektoru i praxe) pro dílčí oblasti působnosti nové organizace a mohla by pozitivně a odborně usměrňovat a evaluovat její činnost v souladu s cíli a opatřeními Strategie 2030+.

Rok 2020 bude zásadní pro finalizaci dalších důležitých dokumentů předpokládaných školským zákonem – dlouhodobých záměrů (DZ) vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v jednotlivých krajích. Ty by měly být připraveny do konce března roku 2020. Spolu s celostátním Dlouhodobým záměrem na léta 2019–2023 se musí krajské DZ stát základní platformou proměny “řízení” a podpory vzdělávací soustavy napříč celým územím ČR. V tomto ohledu je zcela nezbytné “synergizovat” a provázat naplňování klíčových opatření obou dokumentů – tedy Strategie 2030+ a DZ 2019–2023 – a jednotně řídit jejich implementaci. Jedině takto lze předejít opětovnému neúspěchu a zklamání z nenaplňování cílů základních strategických dokumentů v oblasti vzdělávání, které provází českou vzdělávací politiku a vzdělávací systém již od schválení Bílé knihy – Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR z roku 2001⁹⁵, přičemž velmi výstižně jsou příčiny neúspěchů proměny českého vzdělávání pojmenovány v již několikrát zmíněném nezávislém hodnocení implementace dalšího ze zásadních dokumentů českého vzdělávání Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020⁹⁶.

Z pohledu organizace EDUin se současné vymezení strategických dokumentů v oblasti vzdělávání a existence několika vrstev klíčových materiálů definujících cíle a opatření vzdělávací politiky ČR nejeví jako ideální. Cílem by mělo být vyjasnění účelu (a působnosti) všech klíčových dokumentů (Strategie 2030+, Národní program vzdělávání, celostátního i krajských dlouhodobých záměrů, popř. i strategického záměru VŠ a dalších dokumentů). A dále pak koncentrace těchto strategických dokumentů a nastavení řízení jejich implementace s cílem zapojení všech relevantních aktérů (jejich reprezentantů), které regulují či jejichž činnost ovlivňují. V tomto ohledu je nutné již v roce 2020 –

⁸⁹ EDUin (2019). Ministerstvo školství chce do ledna vybrat klíčové lidi pro řízení a rozvoj školství. Získáno z: <http://bit.ly/34Q23x1>.

⁹⁰ PSP ČR (2019). Zápis z jednání č. 23 (4. září 2019). Získáno z: <http://bit.ly/2PbzkMk>.

⁹¹ SKAV (2019). Kulatý stůl SKAV a EDUin: NIDV + NÚV = ? Získáno: <http://bit.ly/2Ff8NZY>.

⁹² Gargulák, Karel (2019). MŠMT hledá generála pro novou Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2YzCzSe>.

⁹³ Příkladem budiž např. finská Národní agentura pro vzdělávání a její Rada. Viz Finnish National Agency for Education (2019). Organisation of Finnish National Agency for Education. Získáno z: <http://bit.ly/2YuWYaM>.

⁹⁴ Doporučení k cíli 3.3.3 Posílit hodnocení vzdělávacího systému. Viz MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63Fl>.

⁹⁵ MŠMT (2002). Bílá kniha – Národní program rozvoje vzdělávání v ČR. Získáno z: <http://bit.ly/2LzGb16>.

⁹⁶ MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63Fl>.

a především do konce platnosti DZ 2019–2023 a prvního implementačního období Strategie 2030+ – zahájit a úspěšně uzavřít debatu k dané problematice, která by měla vést mimo jiné i k proměně legislativního vymezení strategických dokumentů, definované především ve Školském zákoně⁹⁷ (případně v zákoně o vysokých školách⁹⁸).

⁹⁷ Zákony pro lidi (2019). Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (Školský zákon). Získáno z: <http://bit.ly/2rRjmzh>.

⁹⁸ Zákony pro lidi (2019). Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Získáno z: <http://bit.ly/2Eg4U6r>.

Reforma financování regionálního školství: Implementace a využití významné změny k navýšení a zacílení prostředků směřovaných do školství

Dne 1. ledna 2020 definitivně vstoupí v účinnost jedna z největších systémových změn v rámci fungování veřejného školství v ČR v poslední dekádě: nový systém financování regionálního školství. Proměna způsobu financování veřejných škol přináší zásadní změnu postavení MŠMT ve věci doručení školským zákonem vymezených finančních prostředků školám. Do samotného procesu stanovení výše objemu peněz již nebudou vstupovat jednotlivé krajské samosprávy, což zásadním způsobem proměňuje míru jistoty doručení deklarovaných prostředků školám.⁹⁹

Nový systém dle MŠMT staví na financování reálného objemu výuky a reálné výše tarifních platů pedagogů v MŠ, ZŠ, ŠD, SŠ a konzervatořích veřejných škol. Pro jednotlivé obory vzdělání, MŠ a ŠD je stanoven maximální rozsah vzdělávání hrazený ze státního rozpočtu. Obecně platí, že škola dostane vedle prostředků na tarifní složky platu (dle reálné skladby pedagogického sboru) také prostředky na další složky platu, přičemž ředitel školy by měl mít garanci, že nebude zajišťovat tarifní složky platu pedagogů na úkor prostředků na další složky platu (zejména motivační). Objem prostředků na platy nepedagogů, kteří jsou samozřejmě rovněž klíčoví pro činnost školy, bude MŠMT dle zveřejněného popisu rozepisovat na každou jednotlivou školu prostřednictvím normativu složeného z prostředků na ředitelství, další pracoviště a každou třídu, u konzervatoří na žáka. Poslední složkou centrálního rozpisu je objem prostředků na učebnice, učební pomůcky a další vzdělávání pedagogů, tzv. ostatní neinvestiční výdaje (ONIV). Tento bude pro každou jednotlivou MŠ, ZŠ, SŠ a konzervatoř stanoven na základě centrálního normativu podle počtu dětí, žáků či studentů školy.¹⁰⁰

Pro rok 2020 bude klíčová implementace nového systému. Již v průběhu roku 2019 se objevila prohlášení, že u některých středních odborných učilišť a středních odborných škol budou dosavadní prostředky na jejich činnost nižší, popř. bude odlišný účel možnosti jejich využívání ve srovnání s tím, na co byly tyto školy zvyklé v předchozích letech. V době spuštění reformy si zmiňované školy nejhlasitěji stěžují na vyšší objem prostředků na pedagogické a nižší objem prostředků na nepedagogické pracovníky.¹⁰¹ Příčinami tohoto stavu jsou především často komplikovaná oborová struktura, nižší počty žáků na dílčích oborech, obtížné personální zajištění praktické přípravy na těchto školách atd. S těmito výzvami si bude muset poradit MŠMT (např. dofinancováním z národních prostředků prostřednictvím účelových dotací), popř. budou muset reagovat krajské samosprávy a činnost škol dofinancovat ze svých zdrojů, popř. budou kraje (a školy) muset postupně proměnit oborovou strukturu své vzdělávací soustavy na úrovni středního školství.

Nový systém financování vytváří zcela nové pole pro navyšování celkového objemu veřejných prostředků směřovaných do školství. EDUin souzní s cílem dokumentu Hlavní směry vzdělávací

⁹⁹ MŠMT (2019). Reforma financování škol. Získáno z: <http://bit.ly/2E1VgEy>.

¹⁰⁰ Vše viz MŠMT (2019). Metodiky k reformě financování regionálního školství. Získáno z: <http://bit.ly/2E2O2Ac>. Je nutné konstatovat, že MŠMT na svých webových stránkách k dané problematice zveřejnilo několik metodických materiálů, prezentací a podkladů.

¹⁰¹ IDnes.cz (2019). Školníci v ohrožení. Školy se bojí, že budou muset propouštět personál. Získáno z: <http://bit.ly/2PuTkcR>.

politiky ČR do roku 2030+ dosáhnout nejpозději 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 OECD¹⁰². Ten podle poslední zprávy OECD Education at a Glance 2019 dosahoval 5 %, přičemž údaje za ČR se – dle dostupných srovnávaných dat z roku 2016 – pohybovaly okolo 3,5 %¹⁰³. MŠMT ve svých predikcích však aktuálně hovoří pro rok 2020 o nárůstu podílů výdajů na 4,6 %¹⁰⁴. Zůstává otázkou, zdali není jádrový dokument Strategie 2030+ přece jen málo ambiciózní. Dle organizace EDUin je na místě definovat vyšší cíl celkového podílu výdajů na vzdělávání na HDP v souladu se zeměmi, které mají vzdělávání jako svoji prioritu a jejich žáci jsou dlouhodobě úspěšní např. v rámci mezinárodních srovnání výsledků.¹⁰⁵

Postupně se zvyšující objem prostředků investovaných do vzdělávání musí být zacílen na široké spektrum priorit. Klíčovou z nich jsou platy pedagogických pracovníků, které by z pohledu EDUinu měly růst na cíl 90 % průměrné mzdy vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance.¹⁰⁶ Dle posledních dostupných údajů z roku 2017 právě tento podíl odpovídá u učitelů na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (tedy u nás 2. stupně základních škol) průměru zemí OECD.¹⁰⁷ Struktura tohoto cílového průměrného platu pedagogických pracovníků (zahrnujícího jak řadové učitele, tak i řídicí pracovníky ve školství) pak musí být vyváženou kombinací základního platu (tarifní složka platu) a motivační části (nadtarifní složka). Ideální “průměrný” poměr je 75 % ku 25 %, přičemž však distribuce motivační složky musí zůstat plně v rukou ředitele školy, který musí mít možnost a být plně kompetentní k ocenění kvality výkonu pedagogické práce.

Jednou z ideálních cest k vymezení platové základny pedagogických pracovníků, kterou je možné se vydat, je navázání platu pedagogických pracovníků (koeficientem v poměru k výše popsanému základu¹⁰⁸) k průměrné nominální měsíční mzdě v nepodnikatelské sféře tak, jak je tomu u platů různých představitelů státní moci – hlav některých státních úřadů či soudců.¹⁰⁹ Takto je možné vyhnout se nedůstojným každoročním tahanicím o navýšení platů ped. pracovníků a dodat do

¹⁰² MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

¹⁰³ OECD (2019). Education at a Glance 2019. Získáno z: <http://bit.ly/342dRL5>.

¹⁰⁴ Česká televize (2019). Česko – Jak jsme na tom. Získáno z: <http://bit.ly/2PshNQ5>. V souvislosti s nárůstem podílu výdajů na vzdělávání k HDP je nutné zmínit i změnu metodiky výpočtu ze strany ČR, která v souladu s metodikou OECD zahrnuje nově do výpočtu některé z dalších – především veřejných zdrojů, které v předchozích obdobích ve vykazovaném výpočtu za ČR nebyly uváděny.

¹⁰⁵ Např. Finsko dle OECD ve sledovaném roce 2016 vydávalo (z veřejných i soukromých zdrojů) na vzdělávání 5,5 % objemu prostředků ve srovnání s celkovým HDP. Opět viz OECD (2019). Education at a Glance 2019. Získáno z: <http://bit.ly/342dRL5>.

¹⁰⁶ Mzda je odměna za práci v pracovním poměru v neveřejném sektoru. V 1. pololetí 2019 byla průměrná mzda vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance 57 721 Kč. Cíl 90 % průměrné mzdy vysokoškoláka pak odpovídá částce cca 52 000 Kč. Vše viz Informační systém o průměrném výdělků (2019). Aktuální výsledky šetření. Získáno z: <http://bit.ly/2PxXFM5>.

¹⁰⁷ Přesný údaj za země OECD je 91 %. Průměrný plat českého učitele na druhém stupni ZŠ ve srovnání s průměrnou mzdou vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance dosahoval v roce 2017 61 %. IDEA.cz (2019). Platy českých učitelů: nová naděje. Získáno z: <http://bit.ly/2PxXFM5>.

¹⁰⁸ Zde je však nutné ještě dále promyslet praktické vymezení objemu prostředků pro “základ” a “motivační složku” platu jednotlivých ped. pracovníků na dílčích vzdělávacích stupních a s ohledem na role ped. pracovníků (řídicí, ostatní ped. prac. atd.).

¹⁰⁹ Zákony pro lidi (2019). Zákon o platu a dalších náležitostech spojených s výkonem funkce představitelů státní moci a některých státních orgánů a soudců a poslanců Evropského parlamentu. Získáno z: <http://bit.ly/2YEI3Lt>.

systemu signál a důvěru ve vzdělávání a učitelskou profesi. Zároveň je touto změnou možné vyvážit se ze současného vymezení platových tarifů podle platových tříd a platových stupňů založených na “věkovém automatu”, tedy počtu let praxe¹¹⁰. Kariérní postup a s ním spojené vyšší ohodnocení je pak nezbytné navázat na systém profesní podpory a rozvoje učitelů (kariérní systém), který bude stavět na požadavcích profesního či kompetenčního rámce vymezujícího klíčové oblasti rozvoje a kvality výkonu učitelské profese (viz další téma).¹¹¹

Celkový růst objemu veřejných prostředků je dále zcela nezbytně nutné směřovat do naplňování a zajištění klíčových projektů připravované Strategie 2030+. Ty se v první řadě musí týkat všech výše popsaných a dále rozvedených oblastí zahrnujících spektrum proměn cílů a obsahu vzdělávání, organizace a vedení výuky, metod učení a způsobů hodnocení žáků, dále přípravy a profesní podpory učitelů a ředitelů škol v rámci celého jejich profesního života (profesionalizačního kontinua), opatření pro podporu společného vzdělávání a především zajištění podpory školám přímo v území. Cílem musí být již několikrát zmiňované budování kapacit – personálních (lidi), organizačních (procesy), institucionálních (struktury) a finančních (veřejné peníze) – k realizaci všech těchto opatření, neboť ty jsou prozatím v lepším případě velmi omezené, v horším případě vůbec neexistují (např. střední článek řízení systému, viz dále).

Náročné a systémové doručení změn vzdělávání v naší zemi představuje pro veřejný sektor (ale i ve spolupráci a případném doplnění neziskovým a soukromým sektorem) obrovskou výzvu a zcela jedinečný úkol, který v rámci ČR v podstatě nemá obdoby. Právě proto je nutné kromě samotných finančních kapacit velmi důrazně stavět i na co možná nejkvalitnějším nastavení a řízení všech procesů vedoucích k realizaci opatření a dosažení cílů připravované Strategie 2030+.

Již nyní podpůrné materiály k novému systému financování regionálního školství otevřeně hovoří o otevírání prostoru pro vyšší míru dělení tříd na skupiny pro určité předměty či aktivity, zavádění prvků tandemové výuky, rozšíření doby provozu mateřských škol a postupné snižování počtu dětí či žáků ve třídě. Tzv. upscaling – zkvalitnění podmínek vzdělávání, rozšiřování pedagogických intervencí atd. – bude pochopitelně realizovatelný jen za podmínky zatraktivnění učitelské profese, tedy náborem více učitelů a nepedagogických pracovníků, a dobudování patřičné infrastruktury (více přímé pedagogické činnosti vyžaduje větší školní budovy). V souvislosti se změnou financování je rovněž obecně zmiňována možnost cíleného financování různých dalších opatření vzdělávací politiky.¹¹² Přesně tyto prvky a kapacity nového systému financování je potřeba účelně využít při doručování změn viditelných na poskytování vzdělávání ve školách a školských zařízeních.

¹¹⁰ Zákony pro lidi (2019). Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. Získáno z: <http://bit.ly/37ADGnT>.

¹¹¹ Stanovený cíl výše platů pedagogických pracovníků na úrovni 90 % průměrné mzdy vysokoškolsky vzdělaného zaměstnance i ideální průměrný poměr alokace prostředků na základní a motivační část platů je samozřejmě možné zachovat i v současném systému vymezení platů ped. prac. dle platových tříd a platových stupňů. Zároveň je možné na současný systém navázat i zvýšení odměňování na základě postupu v rámci systému profesní podpory a rozvoje učitele (kariérního systému) stavějícího na požadavcích profesního či kompetenčního rámce (tak jak bylo mimo jiné navrhováno v rámci tzv. kariérního řádu – viz MŠMT (2019). KARIÉRNÍ ŘÁD – PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. Získáno z: <http://bit.ly/37YIYKQ>). Přesto však EDUin tento systém nepovažuje za zcela ideální, neboť není z pohledu odměňování příliš motivující k vstupu do výkonu učitelské profese.

¹¹² MŠMT (2019). INFORMAČNÍ MATERIÁL K REFORMĚ FINANCOVÁNÍ. Získáno z: <http://bit.ly/2Phg9Lz>.

Proměna cílů a obsahu vzdělávání: Nastartování postupné proměny vzdělávání v ČR

Pro vzdělávací systém ČR je zcela nezbytné, aby v současné chvíli přerušeny a nešťastně realizovaný proces první cyklické revize cílů a obsahu vzdělávání (rámcových vzdělávacích programů, RVP) byl využit jako klíčové opatření a nástroj pro proměnu vzdělávání v ČR. Rok 2020 musí být výchozím rokem nastartování celého procesu. Nezbytný vstup a zadání opět nabízí dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a jeho cíl Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Ten v souladu s doporučeními mezinárodních organizací¹¹³ a mezinárodními trendy¹¹⁴ staví vymezení jádra obsahu revidovaného kurikula na tzv. kompetenčním modelu. Je nutné zdůraznit, že na přesné definici i pojetí kompetencí neexistuje univerzální shoda.

Kompetence bývají vztahovány jak přímo k oborovým znalostem a dovednostem (základní kompetence), tak i tzv. transversálním (přenositelným) komplexním kompetencím¹¹⁵. Přesto však kompetenční model – a to v jakékoliv podobě – klade důraz na komplexní rozvoj vědomostí, dovedností, schopností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj a uplatnění ve společnosti. Právě toto pojetí je pak propojeno s dalšími prvky vzdělávání a učení, které jsou pro naplnění cílů a osvojení obsahu (učiva) vzdělávání zcela zásadní – jako jsou obecné pedagogické strategie, organizace, formy a metody výuky či metody hodnocení (viz dále). V tomto ohledu je proto potřeba podpořit cíle jádrového dokumentu Strategie 2030+, kterými jsou dosažení vysoké míry shody o důležitosti kompetenčního přístupu, včetně vzájemné shody ve významu jednotlivých kompetencí a gramotností¹¹⁶.

Dále je nutné zvolit a udržovat vhodný kompetenční rámec a v návaznosti na něj zpřesnit očekávané výstupy v uzlových bodech a provázat kompetenční rámec s očekávanými výstupy, tedy cíli vzdělávání. Právě to se nepovedlo s kompetenčním rámcem (stavějším primárně na přenositelných, tzv. “klíčových” kompetencích) vymezeným v rámci reformy kurikula po roce 2004, přičemž se rozvoj kompetencí obsažených v RVP nestal pevnou součástí cílů, obsahu, pedagogických strategií, organizace a metod výuky a obecně způsobů učení či hodnocení vzdělávání žáků.¹¹⁷

¹¹³ Za všechny uveďme např. OECD (2019). The future of education and skills Education 2030. Získáno z: <http://bit.ly/2Ry0Jeh>, popř. Evropská komise (2018) Doporučení Rady ze dne 22. května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení. Získáno z: <http://bit.ly/2P7Cng5>.

¹¹⁴ Zdroje srovnání v jiných zemích nabízí např. Kment, Štěpán (2019). Porovnání stavby zahraničních vzdělávacích programů – srovnávací analýza. Získáno z: <http://bit.ly/36kAJe>.

¹¹⁵ Více o problematice např. Dvořák, Dominik et al (2019). Kurikulum školního vzdělávání: Zahraniční reformy v 21. století. Získáno z: <http://bit.ly/2YA0Gjn>.

¹¹⁶ Pojem gramotnost je možné v souladu s jádrem Strategie 2030+ chápat jako shodný s pojmem kompetence (viz definice dále), přičemž je však do jisté míry více spjat s konkrétním “oborovým” zaměřením (viz pojem “základní kompetence”). NÚV gramotnost vymezuje jako důraz na praktické uplatnění znalostí, dovedností a postojů v různých, se životem propojených souvislostech. Tj. definice je téměř analogická s v textu zmíněnou definicí kompetencí. Vše viz NÚV (2019). GRAMOTNOSTI. Získáno z: <http://bit.ly/35iuEu8>.

¹¹⁷ ČŠI (2018). Analýza zahraničních systémů hodnocení klíčových kompetencí. Získáno z: <http://bit.ly/2PeHNzt>.

V souladu s analytickými poznatky vyjádřenými v jádrovém dokumentu Strategie 2030+ je nutné při revizi RVP proměnit architekturu samotných kurikul a vymezit jejich podobu tak, aby se stala funkční oporou pro pedagogické pracovníky (ředitele a učitele). Jak uvádí HSVP, nynější vzdělávací oblasti RVP (tvořeny vzdělávacími obory, případně blízkými vzdělávacími obory) a průřezová témata nenabízejí dostatečnou podporu ani pro kurikulární tvůrce (koordinátoři ŠVP) ve školách, ani pro učitele, kteří učí konkrétní předměty.¹¹⁸

Je nutné, aby pro jednotlivé vzdělávací oblasti (školní “předměty”) a průřezová témata na různých stupních formálního vzdělávání vznikl modernizovaný, provázaný a především komplexně vymezený obsah kurikula, který lépe popíše vztah dané vzdělávací oblasti k očekávaným výstupům vzdělávání (tedy cílům vzdělávání)¹¹⁹. Jde především o doplnění výchozích hodnot pro výuku, zpřesnění samotného učiva (klíčová otázka vzdělávacích zdrojů viz dále) a jeho provázání s pedagogickými přístupy, moderními a ověřenými vzdělávacími strategiemi, organizací, formami a metodami výuky. A dále provázání cílů a obsahu (učiva) s hodnocením žáků formativním¹²⁰ i sumativním způsobem. Dále o vymezení a odkaz na konkrétní využití nově zvolených – či již ve stávajícím kurikulu obsažených – klíčových kompetencí (především “transverzálních”) ve školní výuce, doplnění vazeb očekávaných výstupů vzdělávání na průřezová témata¹²¹ a další oblasti.¹²²

Jak již bylo řečeno výše, vymezení cílů a obsahu vzdělávání – ve výše popsaných parametrech – je nutné provázat s vytvořením vzdělávacích zdrojů (učební zdroje, učebnice, digitální učební materiály, učební pomůcky atd., adresované učitelům a žákům a částečně informačně i rodičům¹²³), jakožto základních nástrojů dosahování cílů vzdělávání (tedy nových očekávaných výstupů, které funkčněji zahrnují nejen znalosti a dovednosti, ale také kompetence) a proměny způsobů výuky dle výše popsaných parametrů.¹²⁴

V tomto ohledu je nutné připomenout, že v původním kompetenčním rámci, který v České republice zavedla reforma kurikula po roce 2004¹²⁵, byl v rámci jeho pojetí do jisté míry kladen důraz na adresování výzev komplexního a globalizovaného světa, kde dovednosti, kritické myšlení,

¹¹⁸ Viz zjištění z prvních – a následně pozastavených – evaluací implementace nového kurikula, za všechny např. Janík, Tomáš, Najvar, Petr, Solnička, David (2011). Od idejí k implementaci: kurikulární reforma v rozhovorech s řediteli (nepilotních) gymnázií. Získáno z: <http://bit.ly/2qKgeES>.

¹¹⁹ Částečnou inspirací pro specifikaci aktualizovaných cílů (očekávaných výstupů) vzdělávání pro ZŠ, dále doplněné o popsané oblasti (učivo, pedagogické strategie, organizace a metody výuky, způsoby hodnocení atd.), mohou být např. již v minulosti vytvořené STANDARDY RVP ZV. Viz NÚV (2019). STANDARDY RVP ZV. Získáno z: <http://bit.ly/2PgThCB>.

¹²⁰ Zde je vhodné navázat na vstupy a výstupy projektu ČŠI Komplexní systém hodnocení. Viz ČŠI (2019). Česká školní inspekce pozvala odborníky k další diskusi o formativním hodnocení. Získáno z: <http://bit.ly/33P88Zh>.

¹²¹ Zde východiskem mohou být výrazně lépe obsahově uchopené “Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu” – MŠMT (2011). Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu. Získáno z: <http://bit.ly/2talmBT>.

¹²² Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

¹²³ Viz např. Jihočeská univerzita (2019). Informatické myšlení – rodiče. Získáno z: <http://bit.ly/36Tjmjm>.

¹²⁴ Inspirací budiž komplexní postup v rámci revize kurikula v oblasti informatiky a ICT. Viz NÚV (2019). RVP V OBLASTI INFORMATIKY A ICT. Získáno z: <http://bit.ly/2sjv2e4>.

¹²⁵ O tématu souhrnně viz Tupý, Jan (2018). Tvorba kurikulárních dokumentů v České republice. Historicko-analytický pohled na přípravu kurikulárních dokumentů pro základní vzdělávání v letech 1989–2017. Získáno z: <http://bit.ly/37AKe5O>.

adaptabilita a kreativita jsou částečně či výrazněji důležitější než znalosti. Alespoň takto byla řadou učitelů chápána prezentace “klíčových kompetencí”, které ovšem nenašly své zhmotnění (operacionalizaci) ve školní výuce, pravděpodobně kvůli jejich nevyjasněnému vztahu s tradičně dominantní složkou obsahu vzdělávání – znalostmi – a zmíněnému nenavázání na očekávané výstupy.

Jak ukazuje zahraniční praxe (např. Finsko), dobré kompetenční pojetí chápe znalosti jako nezbytnou součást vzdělanosti, ale trvá na schopnostech žáků tyto znalosti uplatnit v praxi, v různých kontextech a integrovat tyto činnosti napříč disciplínami. Dlouholetý výrazný nebo dominantní výskyt frontální výuky v českých základních a středních školách¹²⁶ na úkor konstruktivistické pedagogiky, aktivního zapojování žáků v hodině, metod aktivizujících vyšší poznávací (kognitivní) procesy nebo organizace vzdělávání ve skupinách (dvojice, skupinová práce), formativního hodnocení atd. potvrzuje, že nedochází k potřebnému rozvoji exekutivních a kognitivních funkcí, které by právě komplexní a globalizovaný svět předpokládala.

Výše nastíněné změny ve vymezení cílů a obsahu vzdělávání musí probíhat v celkovém a přirozeném kontextu individualizace výuky a vzdělávání v prostředí heterogenních kolektivů s cílem maximalizace vzdělávacího potenciálu a motivace k učení každého dítěte, žáka, studenta i dospělého, který se účastní vzdělávání.¹²⁷ Účinným doplňkovým nástrojem pak může být rovněž předpokládaná tvorba modelových školských vzdělávacích programů pro různé vzdělávací kontexty a prostředí (integrované, tematické pojetí kurikula, popř. předmětově orientované kurikulum, ovšem obsahující všechny prvky nutné k dosahování vzdělávacích cílů – tj. obsah, organizaci, formy, metody, způsoby hodnocení atd.), kterou předpokládá DZ 2019–2023.¹²⁸ Zároveň však musí být školám ponechána současná míra autonomie v tvorbě kurikulárních dokumentů, která je bezpochyby určitým procentem škol využita pro poskytování kvalitního, místně ukotveného či pedagogicky alternativního vzdělávání, přičemž všechny nově doplněné prvky kurikula představují pouhou novou oporu a závazné musí zůstat pouze očekávané výstupy vzdělávání.

Ujasnění upřesnění a ujasnění cílů, obsahu, způsobů vzdělávání a jeho hodnocení napomůže dlouhodobě identifikovanému problému, který popisuje ve svých zjištěních ČŠI, a tím je celková “přehlcenost” učivem (tj. obsahem, který je údajně nutné probrat, přičemž tento obsah však není nikde přesně vymezen a je odvozen často z domnělých požadavků plošného testování – např. JPR, popř. z podoby a obsahu učebnic atd.).¹²⁹ Zároveň vše musí být provázáno již zmíněnou žádoucí modernizací cílů a vzdělávacího obsahu (a tedy již zmíněného učiva – zhmotnělého nejčasněji ve vzdělávacích zdrojích – učebnicích, učebních zdrojích, učebních pomůckách atd.) v kontextu aktuálního poznání dílčích oborů.

¹²⁶ ČŠI (2019). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 – výroční zpráva ČŠI. Získáno z: <https://bit.ly/34RDL4B>.

¹²⁷ Obecným východiskem pro specifikaci revize obsahu kurikula pak rovněž musí být Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Viz ČŠI (2019). Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Získáno z: <http://bit.ly/34cnuHf>.

¹²⁸ MŠMT (2019). DZ ČR 2019–2023. Získáno z: <http://bit.ly/2DKQtXT>. V tomto ohledu je pravděpodobně vhodné v návaznosti na RVP metodicky a funkčně lépe uchopit již existující metodické materiály – např. již zmíněné “Doporučené učební osnovy předmětů ČJL, AJ a M pro základní školu”.

¹²⁹ Zaznamenáno opět např. v kontextu aktuální vlny šetření PISA 2018 – ČŠI (2019). PISA 2015 – uvolněné testové úlohy z přírodovědné gramotnosti. Získáno z: <http://bit.ly/38vzGWn>.

V rámci postupu revize je opět zcela nezbytně nutné její personální (viz dále), institucionální¹³⁰, organizační a finanční zajištění vystavené na funkčním způsobu řízení vedeném MŠMT a koordinovaném NPI ČR. Zároveň je nutné zajištění vytvoření a “odpilotování” zmíněných vzdělávacích zdrojů dle výše popsaných parametrů.

Klíčový je dopad takto revidovaného kurikula přímo do škol. Musí tedy existovat takové implementační nástroje, které prostřednictvím dalšího vzdělávání a profesní podpory pedagogických pracovníků skutečně funkčně a přímo ve škole pomohou – tam, kde to bude potřeba – podpořit proměnu pedagogické práce každého učitelského sboru a jednotlivého učitele v každé škole v ČR (významná role v tomto ohledu musí ležet na navrhovaném a vytvářeném středním článku podpory a školách, na kterých bude pilotně nově vymezený obsah kurikula pilotován).

Revize RVP musí navázat na již existující vytvořené kvalitní vstupy definice cílů, obsahu vzdělávání a způsobů učení. Jako příklad je nutné uvést především vymezení, proces a výstupy revize kurikula v oblasti informatiky a ICT (tj. především ověření koncepce rozvoje digitální gramotnosti a infromatického myšlení – cíle vzdělávání – v praxi škol, vznik vzdělávacích zdrojů pro žáky – učebnice, aplikace, digitální učební materiály – s metodickými příručkami pro učitele, dále vznik vzdělávacích zdrojů – materiály, kurzy – pro učitele informatiky, vybavení a podpora škol při zavádění revidovaného ICT kurikula atd.).¹³¹ Popř. spolupráci s experty v oblastech čtenářské, matematické a digitální gramotnosti.¹³²

Samotnou přípravu vymezení revidovaného kurikula by měli vést odborníci zaměřující se na širší a komplexní pojetí kurikula, nikoliv úzkou oborovou specializací tak, aby docházelo k systematickému propojování v rámci celých vzdělávacích oblastí. Tito odborníci by měli vyvažovat partikulární zájmy nejrůznějších zájmových skupin a předmětových (oborových) asociací. Jak již bylo zmíněno výše, klíčové je zachovat dostatečný prostor pro školy, aby si v rámci svého ŠVP mohly vzdělávací program dostatečně individualizovat podle svých podmínek a pedagogické vize.

Revidované cíle, obsah, organizace a způsoby výuky, učení a hodnocení vzdělávání se, kromě programů dalšího vzdělávání a profesního rozvoje učitelů a ředitelů škol, musí zcela zákonitě synergicky promítnout do přípravy budoucích učitelů, ať již v rámci studijních programů pedagogických fakult a fakult připravujících učitele, popř. prostřednictvím dalších cest k učitelské kvalifikaci (programy celoživotního vzdělávání, studium pedagogiky atd.). K systémové proměně je nutné využít dostupné nástroje v gesci MŠMT. Zde se jedná např. o regulační nástroje¹³³ – např. Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace

¹³⁰ V tomto ohledu je nutné nejen využití a vytvoření (zapojení odborníků – akademický sektor i praktiků) projektových kapacit MŠMT a NPI ČR, ale především využití a zapojení kapacit dalších klíčových organizací CZVV a ČŠI (viz následující téma ověřování výsledků vzdělávání).

¹³¹ NÚV (2019). Návrh revizí rámcových vzdělávacích programů v oblasti informatiky a informačních a komunikačních technologií (2018). Získáno z: <http://bit.ly/2sjv2e4>.

¹³² NÚV (2019). Podpora práce učitelů (PPUČ). Získáno z: <http://bit.ly/34flsVN>.

¹³³ K nástrojům v oblasti vzdělávací politiky (zmiňovány jsou v podstatě ve všech tématech) v ČR viz např. Kohoutek, Jan et al (2015). VZDĚLÁVACÍ POLITIKA. Získáno z: <http://bit.ly/2R8IJ9E>.

k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků¹³⁴. Dále jsou klíčové tzv. informační nástroje, které v tomto případě zahrnují spolupráci MŠMT a NPI ČR s vysokými školami a jednotlivými fakultami, a to prostřednictvím komunikace, přímého zapojení a metodického vedení přípravy proměny kurikula a rovněž návazného profesního či kompetenčního rámce (viz dále) vymezujícího klíčové oblasti rozvoje a kvality výkonu učitelské profese a promítnutí nového kurikula (a kompetenčního rámce) do jimi realizovaných studijních (popř. dalších vzdělávacích) programů.

Zcela klíčové je pak využití finančních nástrojů (motivační prvek). Zde se jedná o dotační a rozvojové programy z národních a evropských prostředků, popř. je možné uvažovat o celkové proměně dílčích ukazatelů a parametrů financování vysokých škol se zaměřením na pedagogické fakulty a fakulty připravující učitele, jejichž hlavním cílem (vymezení účelu) opět musí být promítnutí revidovaného a komplexně vymezeného kurikula do studijních (popř. dalších vzdělávacích) programů těchto fakult (vše viz návazná témata).

¹³⁴ MŠMT (2019). Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Získáno z: <http://bit.ly/2LObQfc>.

Budoucnost “testování” a ověřování výsledků vzdělávání v ČR?

S vymezením cílů a obsahu vzdělávání zcela nezbytně souvisí i způsoby jeho ověřování. Naprosto zásadní význam na průběh vzdělávání mají tzv. plošné “high stakes” (“rozhodné”) testy, které rozhodují o budoucí vzdělávací dráze žáků a studentů. V případě ČR jde od roku 2011 o společnou část maturitní zkoušky¹³⁵ a od roku 2017 rovněž o jednotné přijímací zkoušky¹³⁶ (JPZ) na maturitní obory středních škol. Komplexní hodnocení dopadů zavedení těchto testů na průběh (či výsledky) vzdělávání na základních, ale především na středních školách v případě ČR absentuje.¹³⁷

V případě JPZ lze minimálně z výpovědí aktérů (hlavně učitelů a ředitelů) potvrdit, že plošné testování výrazně ovlivňuje cíle a obsah vzdělávání zejména v posledních ročnících ZŠ a SŠ směrem k “přípravě na obsah testů”.¹³⁸ Na další možné dopady – zde především JPZ – spojených s proměnou orientace výuky na pouze část žáků s (často domnělými) “vyššími studijními předpoklady” pokračujících ve studiu maturitních oborů, možné prohlubování nerovností ve vztahu např.

k možnosti zajištění lepší přípravy na testy žáků z rodin s vyšším socioekonomickým statusem atd. – upozorňoval EDUin již v předchozích auditech a stanoviscích.¹³⁹ Jednoznačný postoj k JPZ zaujala na konci roku 2018 také Česká školní inspekce, která došla k závěru, že současné nastavení jednotných přijímacích zkoušek na maturitní obory středních škol nefunguje správně a mělo by se změnit. ČŠI doporučila změnit obsah testů s cílem neověřovat český jazyk a matematiku, neboť to jsou znalosti, které jsou zlepšitelné nácvikem. ČŠI takto doporučuje ověřovat studijní předpoklady, neboť ty jsou dle inspekce zpravidla neměnitelné v čase a nedají se zlepšit.¹⁴⁰ V tomto ohledu je však nutné upozornit na to, že i testování studijních předpokladů (stejně jako v podstatě jakékoliv jednorázové plošné testování) je samozřejmě spjato s rizikem “nácviku na test” a zvýhodněním žáků, kteří – či spíše jejichž rodiče – mají možnost investovat často nemalé finanční prostředky k přípravě na testy.¹⁴¹ Zároveň by bylo přirozeně nežádoucí, aby se na zkoušku nebylo možné připravit, proto je zásadní vyžadovat perspektivní obsah high-stakes testů, aby příprava na ně měla rozšířený význam pro vlastní vzdělávání přesahující samotnou zkoušku.

¹³⁵ CZVV (2019). Maturitní zkouška. Získáno z: <http://bit.ly/36vlme4>.

¹³⁶ CZVV (2019). Jednotná přijímací zkouška. Získáno z: <http://bit.ly/2PhoNjY>.

¹³⁷ Je nutné poznamenat, že se objevují první výzkumy, např. v rámci disertačních projektů doktorských studijních programů na pedagogických či jiných fakultách. Za všechny uveďme např. výzkum Evy Píšové z roku 2018 zaměřený na testování dovednosti psaní v rámci státní maturitní zkoušky z angličtiny, jehož výzkumné závěry jsou přínosné, přesto však je jejich průkaznost limitována zvolenými metodami. Viz Píšová, Eva (2018). Pozitivní aspekty státní maturitní zkoušky z hlediska didaktiky AJ. Získáno z: <http://bit.ly/2Ed6SEJ>.

¹³⁸ Tyto výpovědi se objevují např. ve zjišťovacích anketách v rámci tematických zpráv ČŠI. Viz ČŠI (2019). Výroční zpráva. Získáno z: <http://bit.ly/2LPR0w4>.

¹³⁹ Novinky (2018). Pojetí přijímaček na střední školy deformuje výuku na základních školách, tvrdí EDUin. Získáno z: <http://bit.ly/2YH6xUg>.

¹⁴⁰ ČTK (2018). Inspekce: Přijímací zkoušky by neměly ověřovat znalosti z předmětů. Získáno z: <http://bit.ly/2Q7wdWq>.

¹⁴¹ V českém kontextu příkladem budiž některé produkty soukromých firem – např. hojně využívané testy společnosti SCIO. Ta obecně studijní předpoklady testuje již mnoho let a samozřejmě za nemalé finanční prostředky nabízí možnost přípravy na úspěch v samotném testu. Viz SCIO (2019). Oficiální přípravné kurzy Scio. Získáno z: <http://bit.ly/2QYq4wb>.

Z pohledu organizace EDUin je nutné kriticky vnímat problémy JPZ spojené s netransparentností její přípravy, nejasné návaznosti testovaného obsahu na očekávané výstupy vzdělávání (tedy cíle platného kurikula), objevují se chyby v samotných testech, nejsou zveřejňována data o testování k dalšímu analytickému zpracování, není nijak systematicky ověřován jejich dopad. Na všechna tato pochybení EDUin dlouhodobě upozorňuje¹⁴², přičemž je nezbytně nutné popsané problémy odstranit. Zároveň doporučujeme snížit celkovou rozhodnou váhu JPZ jako nástroje posuzování uchazečů o studium na středních školách. V žádném případě nesmí být omezena pravomoc ředitele školy v rozhodování o způsobu a podmínkách přijímacího řízení na svoji školu, neboť právě on je garantem kvality průběhu, podmínek a výsledků vzdělávání žáků. V tomto ohledu je nutné školy podporovat ve využívání dalších metod a nástrojů posouzení uchazečů o studium. Zde jde např. o individuální pohovory, využití žákovských portfolií¹⁴³, metody assessment centrum atd. Dalším z nástrojů je sestavení baterie testů vytvořených spolu s revidovaným kurikulem, a to ve vybraných vzdělávacích oblastech (např. Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, popř. Informační a komunikační technologie, Člověk a příroda) s akcentem na ucelené gramotnostní či kompetenční pojetí (tj. ověřování funkčních gramotností, dovedností, schopností žáků atd.¹⁴⁴), popř. testů ověřujících obecné studijní předpoklady. Tvorbu a metodické vedení využití těchto nástrojů je nutné spojit s provázanou činností NPI ČR, CZVV a ČŠI (viz dále) a je nutné je zohlednit v nabízeném obsahu dalšího vzdělávání ped. pracovníků. Dále je nutné – a to opět prostřednictvím metodického vymezení účelu v rámci nového systému financování – zajistit dostatečné odměňování pro učitele, kteří se podílejí na zajištění přijímacího řízení na dané střední škole.

V případě společné části maturitní zkoušky EDUin dlouhodobě upozorňuje na netransparentnost přípravy samotných didaktických testů, problematičnost jejich obsahu a nejasnost návaznosti na závazné kurikulum (očekávané výstupy), úpravy bodování¹⁴⁵, často zásadní chyby v jejich vyhodnocení, změny v čase poskytovaném žákům při testování, absenci podrobného zdůvodnění odpovědí, neochotu poskytnout výsledky a data z testování k dalšímu analytickému a výzkumnému zpracování atd.¹⁴⁶

Proto je budoucnost společné části maturitní zkoušky z pohledu EDUinu nutné podrobit širší odborné debatě, která bez pochyby bude muset být spjata s nutnou proměnou struktury a oborového vymezení středního školství. To vše především z důvodů masifikace terciárního vzdělávání

a celkového posunu specializace do dalších fází studia i v kontextu automatizace a digitalizace a budoucích požadavků trhu práce (viz dále). Právě nesrovnatelnost a rozmanitost cílů

¹⁴² EDUin (2019). Jak by se měla změnit koncepce přijímacích zkoušek na SŠ a proč? Získáno z: <http://bit.ly/2PBhALS>.

¹⁴³ Tedy uspořádaného a komentovaného souboru vybraných materiálů, vznikajících během učení žáků, přičemž to by mělo (popř. mohlo) být spojeno nejen s materiály a důkazy o učení spojenými s formálním, ale stále výrazněji i neformálním vzděláváním. Principu portfolií využívá v přijímacích zkouškách např. Gymnázium Na Zatlance v Praze, v tomto případě ale žáci tvoří svá portfolia zpětně.

¹⁴⁴ Viz inspirace vymezení cílů mezinárodního testování PIRLS, TIMMS, PISA atd. Viz ČŠI (2019). Mezinárodní šetření. Získáno z: <http://bit.ly/2NhY1GY>.

¹⁴⁵ Viz Feřtek, Tomáš (2017). Cermat zmanipuloval výsledky maturity, ale prý to nevdává. Získáno z: <https://bit.ly/2TjCVf4>.

¹⁴⁶ EDUin (2019). Stanovisko EDUin k otevírání dat CERMAT ze společné části maturitní zkoušky a jednotných přijímacích zkoušek. Získáno z: <http://bit.ly/2PDzWut>.

a obsahu¹⁴⁷ zaměření širokého spektra maturitních oborů omezuje debatu o smyslu společné části maturitní zkoušky. Zásadní je však v debatě klást důraz na otázku zajištění kvalitního průběhu a podmínek vzdělávání na středních školách. Právě jejich absence je klíčovým důvodem – mimo jiné i dle zjištění ČŠI – neúspěchu žáků u společné části maturitní zkoušky¹⁴⁸. Vysokou míru nejistoty do všeho přináší rovněž i závažná pochybení spjatá se samotným zajištěním společné části maturitní zkoušky, která byla popsána výše. Jádrový dokument Strategie 2030+ otázku další profilace společné části maturitní zkoušky příliš nespécifikuje. V podstatě se staví za kroky MŠMT, které jsou spjaté s redukcí společné části maturitní zkoušky pouze na didaktické testy. Zároveň se vyjadřuje k jejich obsahu, který by měl být více zaměřený na testování širšího pojetí cílů vzdělávání (revidované kurikulum), tedy nikoliv pouze znalostí, ale i dovedností, schopností atd., které jsou spojeny s jednotlivými gramotnostmi či kompetencemi, což je nutné podpořit. Dále rovněž otevírá prostor pro širší možnost využití závěrečné ročníkové práce (projektu viz níže).¹⁴⁹ I samotné MŠMT ústy ministra několikrát deklarovalo záměr změnit podobu maturitních zkoušek, například využitím computer–adaptive testování¹⁵⁰. Od roku 2018 však MŠMT s konkrétním návrhem na změny v maturitách nepřišlo.

Dle organizace EDUin je, kromě diskuse o proměně struktury a oborového vymezení středního školství, nutné debatu rozšířit o další možné nástroje hodnocení průběhu a výsledků vzdělávání na středním stupni vzdělávání. Jedná se např. o možné využití žakovských portfolií, přičemž konečný výsledek maturitní zkoušky může sestávat z průběžného dílčího hodnocení v průběhu celého studia, což může kromě přesnějšího obrazu o výsledcích vzdělávání přinést i vyšší míru motivace ke studiu. Dílčí zkoušky by také žáci mohli skládat v různých ročnících, nikoliv až na závěr studia. Hlavním těžištěm maturit by také mohla být již zmíněná ročníková práce, která ověří (a podpoří) skutečný rozsah dovedností maturantů, včetně těch vysoce požadovaných a zároveň špatně měřitelných (spolupráce, práce s informačními zdroji, řešení problémů, inovace).¹⁵¹

Dále je z pohledu organizace EDUin nutné podpořit aktuální návrhy MŠMT¹⁵², popř. návrhy dalších politických subjektů¹⁵³, ve vztahu k proměně podoby společné části maturitní zkoušky (odložení povinné matematiky, redukce obsahu zkoušky na didaktické testy atd.), které vycházejí z poměrně relevantních argumentů¹⁵⁴ a otevírají prostor pro výše nastíněné komplexnější změny v současném

¹⁴⁷ Spojená např. typicky i s rozdílností hodinových dotací v ŠVP jednotlivých oborů v rámci předmětů, které jsou součástí společné maturitní zkoušky.

¹⁴⁸ ČŠI (2019). Tematická zpráva – Vzdělávání ve SŠ s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části MZ. Získáno z: <http://bit.ly/2Ruv7Gz>.

¹⁴⁹ Vše viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

¹⁵⁰ IDnes (2018). Bez změny to dál nepůjde. Plaga sní o online maturitách na míru. Získáno z: <http://bit.ly/2ZSZWqz>.

¹⁵¹ Tento nástroj využívá např. Gymnázium Na Vítězné pláni v Praze. Obecně lze inspiraci hledat např. v britských, dánských či dalších evropských modelech ukončování vyššího sekundárního vzdělávání. Viz EURYDICE (2019). National Education Systems. Získáno z: <http://bit.ly/37ClkTk>.

¹⁵² Viz návrh PSP ČR (2019). Sněmovní tisk 645/0, část č. 1/8, novela z. – školský zákon. Získáno z: <http://bit.ly/38mD86m>

¹⁵³ Především návrh České pirátské strany. Viz PSP ČR (2019). Sněmovní tisk 506 Novela z. – školský zákon. Získáno z: <http://bit.ly/35o7X7R>.

¹⁵⁴ Jde především o nesrovnatelnost postavení, průběhu a podmínek vzdělávání matematiky v rámci jednotlivých oborů středních škol. Dále rovněž problémy se zajištěním a probované výuky matematiky a další predikcí jejího personálního zajištění. Zásadní je rovněž analýza výsledků žáků, kteří si v současné chvíli

pojetí společné části maturitní zkoušky. V podstatě ihned je rovněž nutné zahájit přípravu proměny současné podoby obsahu didaktických testů, jejich návaznosti na revidovaný obsah – kompetenčně – pojatého kurikula, dále především na otevření celého procesu přípravy testů, jeho odborné zajištění a zajištění kontroly, otevření testových baterií a zdůvodnění výsledků a postupů řešení, poskytnutí dat o maturitě k dalšímu vědeckému zkoumání a odborné analýze atd. A to vše především za účelem návratu důvěry samotných žáků, učitelů a rodičů v to, že stát je schopen zajistit kvalitní a účelné ověření výsledků vzdělávání tak, jak sám se zavedením společné části maturitní zkoušky deklaroval.

Vrátíme-li se na strategickou úroveň vzdělávací politiky a vzdělávacího systému, jádrový dokument Strategie 2030+ vhodně pojmenovává zásadní vliv – především plošného – testování na reálnou výuku. V tomto ohledu experti správně upozorňují na potřebu dát do souladu předpokládaný a reálně testovaný obsah vzdělávání, sjednotit požadavky v různých dokumentech (RVP, ŠVP, učební plány na jednotlivých školách, různé druhy učebnic, testování gramotností ČŠI a nastavení inspekční činnosti, testování CZVV) a zvýšit vzájemné porozumění ohledně očekávaných výstupů (cílů vzdělávání). Návrhem je strategický cíl “Sladit požadavky na obsah vzdělávání se způsobem jeho ověřování a výrazně zlepšit schopnost vyhodnocovat dosažené kompetence a gramotnosti”, který je z pohledu organizace EDUin nutné podpořit, a který primárně souvisí s celkovou revizí kurikula popsanou v parametrech popsaných v předchozí kapitole auditu. V návaznosti na tento cíl dokument Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030+ opět správně upozorňuje na oddělenost diskuse o obsahu vzdělávání a způsobu ověřování výsledků vzdělávání, která je zhmotněná i institucionálně (obsah vzdělávání má nově v kompetenci NPI ČR, ověřování v kompetenci CZVV a ČŠI). Toto oddělení je spolu s experty nutné považovat za nevhodné.

I z pohledu organizace EDUin by formulace požadovaného obsahu měla vždy probíhat zároveň s pracemi na ověřování tohoto požadovaného obsahu (tj. minimálně je nutné – nikoliv pouze formální – propojení NPI ČR a CZVV¹⁵⁵, a dále je nutné revidovaný obsah propojit s ověřováním výsledků vzdělávání realizovaným ČŠI). Rovněž je nutné upozornit na fakt, že rozdělením agend dochází ke zcela neúčelné dekoncentraci (už tak limitovaných) kapacit, neboť nejen tvorba kurikulárních dokumentů, ale právě tvorba, podoba, způsob atd. ověřování jsou vysoce odbornou a v mnohém nedoceněnou záležitostí.¹⁵⁶

matematiku volí a úspěšnost žáků v řešení “nerutinních” úloh atd. Základní shrnutí nabízí např. PSP ČR (2019). Sněmovní tisk 645/0, část č. 1/8, novela z. – Školský zákon. Získáno z: <http://bit.ly/38mD86m>. Popř. MŠMT (2019). MANAŽERSKÉ SHRUTÍ MATURITNÍ ZKOUŠKA Z MATEMATIKY. Získáno z: <http://bit.ly/2QmEbMt>. Dále je jako zásadní argument rovněž důležité zmínit nesplnění předpokladů deklarovaných při samotném schválení zařazení matematiky do společné části maturitní zkoušky. Jde např. o provedení revize cílů, obsahu a metod výuky matematiky spojený s revizí RVP (proces byl pozastaven). Popř. zavedení možnosti dělení hodin a tříd na menší skupiny, která je spojena s účinností nového způsobu financování reg. školství, který byl spuštěn až od ledna roku 2020. Viz např. Ihned (2016). Na hodiny matematiky budou dva učitelé, třída se rozdělí napůl jako u jazyků. Bude víc prostoru na rozvoj žáků. Získáno z: <http://bit.ly/2FnoOgq>.

¹⁵⁵ Není zcela nutné hovořit přímo o sloučení obou institucí, ale především o jasném institucionálním spojení a sdílené odpovědnosti, jak za obsah (kurikulum), tak za jeho ověřování cílů vzdělávání. Zároveň je nutné, především ze strany MŠMT a koordinované činnosti NPI ČR a CZVV, vymezení účelu, celkové propojení, koordinace a řízení vymezení činnosti v rámci ověřování výsledků realizovaných ČŠI, přičemž zásadní je především návaznost ověřování výsledků vzdělávání na revidované kurikulum se zapojením odborných kapacit ČŠI do procesu jeho tvorby.

¹⁵⁶ Vše viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

Jádrový dokument Strategie 2030+ dále hovoří o možnosti zavedení ověřování výsledků ve vybraných uzlových bodech vzdělávání a konkrétně navrhuje ověřování výsledků v páté a deváté třídě základní školy či v odpovídajících třídách víceletých gymnázií. Dokument testování staví primárně na jeho formativním účelu. Tj. výsledky kvalitního, vhodně vymezeného a zacíleného testování navázaného na dobře definované cíle a obsah vzdělávání (revidované kurikulum) musí sloužit jako zpětnovazební informace samotným žákům, školám v rámci autoevaluace a rodičům. Smyslem ověřování znalostí a dovedností má dle expertů být rovněž snaha získat data pro řízení českého školství a poskytnout relevantní informace o celém vzdělávacím systému.¹⁵⁷

Dle organizace EDUin je pro cíl zavedení plošného ověřování výsledků v uzlových bodech vzdělávání v páté a deváté třídě základní školy či v odpovídajících třídách víceletých gymnázií nutné splnit několik základních podmínek:

- nejprve musí být realizována a do praxe zavedená revize cílů a obsahu vzdělávání, která staví na parametrech popsaných v tématu Proměna cílů a obsahu vzdělávání: Nastartování postupné proměny vzdělávání v ČR. Jde především o modernizaci očekávaných výstupů vzdělávání a výběr kompetenčního rámce a jeho provázanost s vymezením obsahu (učiva) prostřednictvím vzdělávacích zdrojů zahrnujících pedagogické strategie, metody, formy a způsoby hodnocení k dosažení cílů vzdělávání,
- zavedení plošného ověřování výsledků musí být zahájeno až v okamžiku, kdy žáci, kteří prošli proměnou, výukou dosáhli daného uzlového bodu (tj. páté a následně deváté třídy),
- ověřování výsledků v návaznosti na revidované kurikulum by mělo být zaměřeno na vybrané vzdělávací oblasti (např. Jazyk a jazyková komunikace, Matematika a její aplikace, popř. Informační a komunikační technologie, Člověk a příroda) s akcentem na ucelené gramotnostní či kompetenční pojetí (tj. ověřování funkčních gramotností, dovedností, schopností žáků atd.¹⁵⁸),
- tj. obsah testování musí být vytvořen v návaznosti na revizi cílů a obsahu RVP a v návaznosti na tvorbu vzdělávacích zdrojů definujících učivo, ped. strategie, organizaci, formy, metody výuky a jejího hodnocení. K tomu je potřeba zajistit popsané institucionální spojení (např. sloučení však není nezbytné) a sdílené odpovědnosti klíčových institucí vymezující cíle a obsah vzdělávání NPI ČR, CZVV a ČŠI.

Výše nastíněné ověřování výsledků v uzlových bodech by pak mohlo sloužit všem výše vymezeným účelům – tj. formativní zpětná vazba škole, informace žákům a rodičům i data pro vzdělávací systém a vzdělávací politiku. Samozřejmě však takto vymezené plošné ověřování výsledků vzdělávání vyžaduje výrazné investice z veřejných zdrojů a koncentraci dosavadních kapacit klíčových institucí – NPI ČR, CZVV a ČŠI.

¹⁵⁷ Vše viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

¹⁵⁸ Viz inspirace vymezení cílů mezinárodního testování PIRLS, TIMMS, PISA atd. Viz ČŠI (2019). Mezinárodní šetření. Získáno z: <http://bit.ly/2NhY1GY>.

Pedagogičtí pracovníci: Od výběru po konec kariéry učitelů a ředitelů škol

Pro zlepšení průběhu a výsledků vzdělávání nejen českých žáků jsou zcela nejzásadnějším elementem učitelé¹⁵⁹ a ředitelé. Základním předpokladem pro kvalitní práci učitelů a ředitelů je – kromě již výše popsaného důstojného finančního odměňování – především funkční a komplexní systém jejich přípravy a podpory. A to od získávání zájemců o učitelství po jejich další vzdělávání a profesní rozvoj po celou jejich kariéru. Tento pohled bývá označován jako tzv. profesionalizační kontinuum¹⁶⁰, s jehož vymezením pracuje jak vyhodnocení nepřilíh úspěšného naplňování Strategie 2020 v dané oblasti, tak především jádro nové Strategie 2030+.

Příprava a implementace Strategie 2030+ v roce 2020 musí z pohledu organizace EDUin zahájit proces vytvoření systémové přípravy a podpory práce učitelů a ředitelů škol ve všech fázích jejich profesního života. Nový systém musí být natolik kvalitní a atraktivní, aby dokázal nalákat – podobně jako v zemích, jejichž vzdělávací systémy jsou označovány jako inspirativní a kvalitní¹⁶¹ – ty nejlepší uchazeče a uchazečky ke studiu učitelství a práci ve školství¹⁶².

V souladu s jádrem Strategie 2030+ je nutné přistoupit k postupné systémové proměně pregraduální přípravy budoucích pedagogických pracovníků, a to jak na pedagogických fakultách, tak na fakultách připravujících učitele.¹⁶³ Východiska zacílení této proměny musí definovat již výše popsaný revidovaný obsah kurikula¹⁶⁴. Kromě inovovaného oborového zaměření učitelství a studijních programů VŠ, které musí vycházet z nově vymezených cílů vzdělávání (inovovaných očekávaných výstupů), musí příprava budoucích pedagogů zohlednit i práci s nově vytvořenými vzdělávacími zdroji a dalšími složkami proměněného kurikula. Jde především o zmiňované pedagogické strategie, organizaci, formy, metody výuky a způsoby hodnocení žáků atd. Obecně se tedy jedná o proměnu a posílení složek oborové didaktiky, pedagogicko–psychologického základu a především reflektované

¹⁵⁹ Výzkumů potvrzujících tuto skutečnost existuje mnoho, přičemž za všechny je možné uvést např. projekt OECD The Teachers Matter již z roku 2005. Viz OECD (2005). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter. Získáno z: <http://bit.ly/2LTpv4G>. Popř. neustále doplňované závěry jednoho z nejznámějších výzkumů současnosti – metaanalýzy Johna Hattieho. Viz Hattie, John (2019). Visible Learning and Teaching. Získáno z: <http://bit.ly/2RqIGI9>.

¹⁶⁰ Didactica viva (2019). Profesionalizační kontinuum. Získáno z: <http://bit.ly/2EeZWH5>.

¹⁶¹ V souvislosti s úspěchem v mezinárodním testování PISA 2018 se aktuálně hovoří např. o Estonsku. Zmínit je možné samozřejmě často používaný příklad Finska, ale i dalších zemí. Některé základní komparace jsou k dispozici např. v publikacích OECD. Za všechny např. OECD (2019). How teachers learn – An OECD perspective. Získáno z: <http://bit.ly/38Azq97>.

¹⁶² Hlavní předností uchazečů o obory učitelství by nutně neměl být výhradně jejich předchozí akademický úspěch. Jak ukazuje příklad z Finska, výsledky z období maturitního testu hrají roli spolu s testem pedagogických fakult Vakava, který hodnotí kritické myšlení a rozhodování v otázkách spojených se vzděláváním. Po tomto prvním kole přichází pohovor a sledování výkonu uchazečů v prostředí školní učebny a výuky. Přijati jsou tedy ti studenti, kteří mají nejen znalosti předmětů, ale také potenciál pro učitelství. Více viz NCEE (2019). Finland: Teacher and Principal Quality. Získáno z: <https://bit.ly/2TpTVAu>.

¹⁶³ Je nutné připomenout, že v roce 2016 téměř jednu čtvrtinu z 4717 absolventů z učitelství a studijních programů (tedy programů jejichž absolvováním lze dosáhnout učitelství kvalifikace) tvořili magisterští studenti z fakult připravujících učitele. Viz Učitel naživo (2019). Cesty k získání učitelství kvalifikace. Získáno z: <http://bit.ly/35IWQx5>.

¹⁶⁴ Proto je zcela klíčové již zmíněné zapojení pedagogických fakult a fakult připravujících učitele do procesu revize (především pak tvorby a pilotování precizně vymezených vzdělávacích zdrojů určených pro učitele a žáky – viz výše).

praktické přípravy v rámci dílčích studijních programů VŠ připravujících budoucí učitele. Zároveň by studijní programy VŠ měly postupně začít rovněž pracovat s koncepty tematického pojetí výuky v rámci jednotlivých pedagogických a psychologických disciplín a integrace oborových didaktik (např. přírodovědné a společenskovední disciplíny, popř. transdisciplinární uchopení atd.). Cílem musí být příprava učitelů na měnící se potřeby heterogenní žákovské populace a snaha o maximalizaci rozvoje potenciálu každého žáka.

Dalším z klíčových prvků proměny pregraduální přípravy v rámci studijních programů vysokých škol vedoucích ke splnění učitelské kvalifikace je vytvoření a uplatnění profesního standardu¹⁶⁵ – nebo lépe profesního či kompetenčního rámce – učitelské profese. Ten je nutné chápat především jako základ definice žádoucích oblastí podpory rozvoje každého učitele, a to nejen v rámci jeho pregraduální přípravy, ale po celý profesní život (viz dále). Tento profesní rámec stanovující oblasti ideálního kompetenčního rozvoje každého učitele a kvality výkonu učitelské profese se rovněž musí důsledně promítnout do studijních programů vysokých škol vedoucích k učitelství, a to jak na pedagogických fakultách, tak na fakultách připravujících učitele.

Tvorba profesního rámce musí navázat na již existující výstupy a používané nástroje kvality výkonu učitelské profese. Zde je možné uvést např. Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka (publikovaný v roce 2019)¹⁶⁶, který vychází z Rámce profesních kvalit učitele¹⁶⁷, jenž je výstupem národního projektu MŠMT Cesta ke kvalitě (realizovaný v letech 2009–2011). Dalším zdrojem budiž např. Standard učitele jako výstup projektu IPn Kariérní systém.¹⁶⁸ Zcela klíčové je rovněž zohlednění již několikrát zmiňovaných Kritérií kvalitní školy vytvořených ČŠI¹⁶⁹. Nástroje k proměně pregraduální přípravy má v rukou klíčově MŠMT, ale i samotné vysoké školy a jednotlivé pedagogické fakulty

a fakulty připravující učitele. MŠMT musí např. znovu otevřít již zmíněné Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků¹⁷⁰, dále musí přímo zapojit pedagogické fakulty a fakulty připravující učitele do přípravy revidovaného kurikula i do tvorby profesního či kompetenčního rámce, který se – jak již bylo několikrát zmíněno – nutně musí postupně promítnout do studijních programů učitelství a do profilů jejich absolventů.

¹⁶⁵ Česká pedagogická obec je dle poznatků autorů auditu poměrně skeptická vůči užití pojmu “standard” (a to v jakémkoliv kontextu). Proto doporučujeme volbu jiného označení.

¹⁶⁶ NÚV (2019). Rámec profesních kvalit učitele cizího jazyka. Získáno z: <http://bit.ly/2ETLIBq>.

¹⁶⁷ Jak obecný, tak konkrétní profesní či kompetenční rámec kvality učitele cizího jazyka staví na osmi následujících oblastech: 1. Plánování výuky, 2. Prostředí pro učení, 3. Procesy učení, 4. Hodnocení práce žáků, 5. Reflexe výuky, 6. Rozvoj školy a spolupráce s kolegy, 7. Spolupráce s rodiči a širší veřejností a 8. Profesní rozvoj učitele. Viz NÚV (2012). Rámec profesních kvalit učitele. Získáno z: <http://bit.ly/2sweq2H>.

¹⁶⁸ NIDV (2015). VÝSTUPY. Získáno z: <http://bit.ly/2LVRPUj>.

¹⁶⁹ ČŠI (2019). Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení. Získáno z: <http://bit.ly/2QpurB4>.

¹⁷⁰ MŠMT (2019). Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Získáno z: <http://bit.ly/2LObQfc>.

Zároveň musí být využity především finanční nástroje – dotační a rozvojové programy z národních a evropských prostředků¹⁷¹, popř. celková proměna dílčích ukazatelů a parametrů financování vysokých škol a konkrétně pedagogických fakult a fakult připravujících učitele (posílení institucionálního financování, vyjmutí z dílčích kvalitativních ukazatelů, definice jiných specifických ukazatelů apod.)¹⁷², jejichž hlavním cílem (vymezení účelu) musí být podpora proměny pregraduální přípravy budoucích učitelů. Jedním z možných nástrojů je pak celková úprava legislativního rámce pregraduální přípravy, a to prostřednictvím revize všech tří klíčových norem dané oblasti – zákona o vysokých školách¹⁷³ (na základě důsledné analýzy např. úprava postavení pedagogických fakult, studijních programů připravujících učitele atd.), školského zákona¹⁷⁴ (např. vymezení fakultních či klinických škol, jejich působnosti a podpory¹⁷⁵) a především zákona o pedagogických pracovnících¹⁷⁶ (např. komplexní revize a specifikace kvalifikačních předpokladů pro výkon učitelské profese atd.).

Dalšími z oblastí nutné proměny jsou rovněž jiné vzdělávací cesty vedoucí ke kvalifikaci učitele (známé doplňující pedagogické studium – tedy studium v programech celoživotního vzdělávání či studium pedagogiky)¹⁷⁷, které jsou určeny pro absolventy neučitelských magisterských studijních programů, kteří si chtějí doplnit učitelskou kvalifikaci. Jejich profilace musí být zcela bez debat postavena především na rozvoji oborově–didaktické složky, pedagogicko–psychologického základu, a především reflektované praxi.¹⁷⁸ Obdobně jako u pregraduální přípravy budoucích učitelů musí tyto vzdělávací programy vycházet z revidovaného kurikula a vytvořeného profesního či kompetenčního rámce. Ideální inspirací profilace těchto studijních programů budiž Učitel naživo, tedy dvouletý akreditovaný vzdělávací program pro absolventy VŠ realizovaný stejnojmennou organizací Učitel naživo, z. ú. spolu s Vysokou školou mezinárodních a veřejných vztahů. Koncepte výcviku vychází z modelu reflektivní praxe a pojetí učitele jako reflektivního praktika.¹⁷⁹

Nástroje k proměně těchto programů opět leží jak na straně MŠMT (proměna Rámcových požadavků, komunikace, spolupráce, metodické vedení a celkové zapojení pedagogických fakult a fakult připravujících učitele do revize RVP a tvorby profesního rámce, užití finančních nástrojů), tak

¹⁷¹ Z příkladů programů posledních let budiž např. od roku 2014 podpora projektů v rámci Fondu vzdělávací politiky na podporu studijních programů zaměřených na přípravu pedagogických pracovníků (národní prostředky), popř. výzvy OP VVV Pregraduální vzdělávání I a II (evropské prostředky).

¹⁷² Více o problematice viz MŠMT (2019). FINANCOVÁNÍ VYSOKÝCH ŠKOL – ROK 2019. Získáno z: <http://bit.ly/35nUP3h>.

¹⁷³ Zákony pro lidi (2019). Zákon o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů. Získáno z: <http://bit.ly/2Eg4U6r>.

¹⁷⁴ Zákony pro lidi (2019). Zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Získáno z: <http://bit.ly/2rCRBKX>.

¹⁷⁵ Ke konceptu klinických škol viz Spilková, Vladimíra et al. (2015). Klinická škola a její role ve vzdělávání učitelů. Získáno z: <http://bit.ly/2LWngxA>.

¹⁷⁶ Zákony pro lidi (2019). Zákon o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů. Získáno z: <http://bit.ly/2swCker>.

¹⁷⁷ Dle údajů MŠMT z roku 2015 tyto programy absolvovalo až 2388 studentů, přičemž 1500 z nich na pedagogických fakultách a 888 na fakultách připravujících učitele. Učitel naživo (2019). Cesty k získání učitelské kvalifikace. Získáno z: <http://bit.ly/35lWQx5>.

¹⁷⁸ Viz opět Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků.

¹⁷⁹ Vše v evaluační zprávě programu vydané na konci roku 2019. Viz UNŽ (2019). Evaluační zpráva 2018/2019. Získáno z: <http://bit.ly/2RRysqz>.

i na samotných vysokých školách a jednotlivých fakultách. Ze všeho nejvíc je pak nutné opět zmínit systém financování a jeho efektivního nastavení. Právě tyto programy – a jejich kvalitní zabezpečení – totiž budou sloužit jako klíčový nástroj k doplnění kvalifikace pro – dle současného zákona o pedagogických pracovnících – nekvalifikované učitele¹⁸⁰.

Právě zde je nutné – se zásadní výhradou – ze strany EDUinu vyjádřit podporu již v událostech 2019 popsané novele zákona o pedagogických pracovnících, jejíž nejdůležitější část představuje uvolnění kvalifikačních kritérií pro vstup do pedagogické profese především pro absolventy jiných magisterských vysokoškolských oborů a jejich možnost uplatnění jako učitelů druhého stupně základních škol nebo středních škol (všeobecně–vzdělávacích předmětů).¹⁸¹ I přesto, že toto řešení nelze označit za ideální a systémové¹⁸², přičemž do budoucna je zcela nezbytné zajistit plnou kvalifikovanost a nejlépe aprobovanost pedagogického sboru v ČR; jedná se o nutnou reakci na cestu z krize. Za tu lze označit alarmující zjištění mimořádného šetření MŠMT o stavu pedagogického sboru v ČR.

Zmínit je nutné skutečnost, že aktuálně je řediteli škol poptáváno 6000 pedagogů na plný úvazek, dále bude s ohledem na věk již brzy končit dalších 8700 plně využitých pedagogů, to vše z celkového objemu 135,3 tisíc úvazků v rámci celé soustavy. Dalším problémem je kritický nedostatek pedagogů některých aprobací, jako například fyziky či odborných předmětů oborů středních odborných škol. Situace je mimořádně alarmující v některých krajích – např. Karlovarský kraj, Praha, Středočeský kraj.¹⁸³ Pro nově příchozí nekvalifikované pedagogy však musí MŠMT ve spolupráci s vysokými školami připravit výše nastíněné kvalitní a finančně podpořené vzdělávací cesty k získání kvalifikace učitele. Zároveň je zcela nezbytné, aby speciálně pro tyto (ne)učitele byly mimořádně připraveny od doby jejich nástupu adresně zacílené vzdělávací programy (např. formou e-learningu, tedy MOOC), které budou zaměřeny na základní otázky pedagogiky, obecné a transdisciplinární (případně oborové) didaktiky a vývojové psychologie s důrazem na klíčová témata (organizace výuky a výukové metody, vzdělávání heterogenních tříd atd.) v zájmu zajištění alespoň elementární podpory výkonu učitelské profese bez pedagogické kvalifikace. To vše v návaznosti na připravovaný profesní či kompetenční rámec ped. profese. Obecně pak stále zajištění, a především zachování kvality podmínek a průběhu vzdělávání v rukou ředitelů škol, které stávající, dále se zhoršující situace nutí chovat se na hraně současného vymezení zákona o ped. pracovnících.¹⁸⁴

Dalším obdobím profesionalizačního kontinua je tzv. indukční (či adaptační) období, tedy období uvádění do učitelské profese. To i s ohledem na aktuální výzkumná zjištění považuje za funkční pouze 10 % začínajících učitelů. V rámci důvodů odchodů z učitelské profese učitelé často uvádějí

¹⁸⁰ Právě nedostatek kvalifikovaných a – ještě hůře – aprobovaných pedagogů představuje jeden z aktuálních zásadních problémů českého školství (viz dále).

¹⁸¹ PSP ČR (2019). Novela z. o pedagogických pracovnících. Získáno z: <http://bit.ly/2Rfsp7G>.

¹⁸² Naprosto relevantní jsou argumenty spojené s prokázanou vyšší kvalitou průběhu výuky spojenou s jejím zajištěním aprobovanými pedagogy, což mimo jiné v případě ČR potvrzují šetření ČŠI – viz ČŠI (2019). Výroční zpráva. Získáno z: <http://bit.ly/2LPR0w4>. Popř. i další výzkumy.

¹⁸³ MŠMT (2019). Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Získáno z: <http://bit.ly/2OltSBG>.

¹⁸⁴ Více např. Hřebecký, Miroslav (2019). Nejsou učitelé? Nu což, pojďme raději do kina. Získáno z: <http://bit.ly/2rPYsRd>.

právě absenci podpory (vedení, kolegů) či nepřiměřenou pracovní zátěž v prvních letech práce.¹⁸⁵

Výzvou

k dané periodě učitelského života je jeho komplexní uchopení, a to prostřednictvím regulačních (např. vymezení v zákoně a specifikace podmínek či odměňování, snížení přímé pedagogické činnosti především pro uvádějící učitele atd., snížení administrativní zátěže pro začínající učitele), finančních (např. adekvátní odměňování uvádějících kolegů) a informačních nástrojů (např. metodické vedení a nástroje podpory prvních let výkonu učitelské profese, návaznost na revidované kurikulum a podpory kultury vzájemného učení a podpory uvnitř pedagogických týmů škol i mezi školami atd.). Inspirací k tomuto uchopení mohou být komplexní systémy, které byly implementovány v jiných zemích EU¹⁸⁶. A dále rovněž výstupy projektu Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů¹⁸⁷, které by měly poskytnout model komplexního, kontinuálního systému podpory začínajících učitelů ve spolupráci s uvádějícími učiteli a vedením škol. Současný návrh pojmenování tzv. adaptačního období v návrhu novely zákona o pedagogických pracovnících lze považovat za možná symbolický, ale absolutně nedostatečný první krok¹⁸⁸.

Posledním a nejdelším obdobím profesionalizačního kontinua je celoživotní učení – tedy profesní rozvoj. To je tvořeno kromě obecného dalšího vzdělávání i specializačním či funkčním studiem (ředitelů škol). Zde je nutné v souladu s jádrem Strategie 2030+ vystavět systém profesní podpory a rozvoje učitelů (kariérní systém) především na požadavcích výše představeného profesního či kompetenčního rámce vymezujícího klíčové oblasti rozvoje učitelské profese a kvality výkonu učitelského povolání. Ten by měl dle strategie zahrnout budování kultury vzájemného učení a podporu uvnitř pedagogických týmů škol i mezi školami; společnou přípravu výuky a její reflektování a inovování.¹⁸⁹ Vycházet by měl dále z podpory implementace inovovaného kurikula (obsah, metody, hodnocení, kolaborativní příprava a spolupráce pedagogických sborů uvnitř škol i mezi školami), přičemž právě na jeho osvojení ve spojení s dalšími – MŠMT a NPI ČR – vymezenými jádrovými oblastmi vzdělávání (např. speciální či inkluzivní pedagogika atd.) oblastmi by mělo stavět další vzdělávání pedagogických pracovníků.

Systém by – zcela bez pochyb – měl být rovněž profilován na motivačním kariérním posunu pedagogických pracovníků v průběhu jejich profesního rozvoje (tj. je nutná příprava kariérního – či spíše profesně rozvojového – systému).¹⁹⁰ Model komplexního uceleného a stabilního systému profesní podpory musí být vytvořen na úrovni MŠMT, NPI ČR ve spolupráci s ČŠI a vysokými školami (především pedagogickými fakultami). Klíčovým implementačním nástrojem jeho budování zcela jistě musí být rovněž postupně vytvořený střední článek podpory školám v území. Nástroje jeho vytvoření zahrnují jak regulaci (např. legislativa, závazná metodika atd.), finanční (komplexní finanční

¹⁸⁵ Za všechny např. Hanušová, Světlana et al. (2017). Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách. Získáno z: <http://bit.ly/34IYA8f>.

¹⁸⁶ European Commission (2010). Developing coherent and system-wide induction programmes for beginning teachers: a handbook for policymakers. Získáno z: <http://bit.ly/36uOd3k>.

¹⁸⁷ NIDV (2019). Výstupy projektu. Získáno z: <http://bit.ly/2EgKOZM>.

¹⁸⁸ PSP ČR (2019). Novela z. o pedagogických pracovnících. Získáno z: <http://bit.ly/2Rfsp7G>.

¹⁸⁹ Vše viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

¹⁹⁰ Samozřejmě je nutné zohlednit, avšak zcela jistě nově pojmut výstupy spojené s vymezením kariérního systému pedagogických pracovníků či výstupy systémových projektů zaměřených na dané téma (IPn Kariérní systém). Viz MŠMT (2019). KARIÉRNÍ ŘÁD – PROFESNÍ ROZVOJ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ. Získáno z: <http://bit.ly/37YIYKQ>.

zajištění), tak informační (tvorba vzdělávacích programů DVPP, vzdělávacích zdrojů, metodické vedení implementace přímo ve školách atd.).

Zásadní proměnou musí projít i systém přípravy a vzdělávání ředitelů škol, kteří musí být vymezeni a podporováni jako pedagogičtí lídři.¹⁹¹ K tomu je zcela nezbytné snížit jejich administrativní zátěž, přičemž k tomu musí sloužit celé spektrum nástrojů (např. úprava legislativy, financování nedepagogického personálu, odbourání nepotřebných, nadbytečných nebo duplicitních administrativních úkonů, možnost vytvoření “technického ředitele”, dále převedení či sdílení vybrané administrativní a správní činnosti spolu se zřizovateli a dalšími školami v území, podpora středního článku atd.).

Jak zmiňuje aktuální studie think tanku IDEA, v Česku v souvislosti s procesy decentralizace a proměnou organizace veřejné správy převzaly školy – a jejich ředitelé – za posledních 15 let značné množství nových povinností a odpovědností. Dnes je ředitel školy odpovědný za všechny procesy ve škole, zejména za výběr, rozvoj a hodnocení učitelů, za kvalitu výuky, za využití finančních prostředků z rozpočtu i za provozní procesy ve škole. Zároveň je zodpovědný za dodržování legislativních předpisů a za výkon přenesené státní správy. Proto tráví přibližně 40 % svého pracovního času administrativními úkony a dalších 20 % úkony a schůzkami souvisejícími s vedením školy. V tomto měřítku si už dlouhodobě zajišťuje první místo mezi svými kolegy z ostatních evropských zemí.¹⁹²

Mezi problémy kvalitní profilace ředitelské profese v pedagogickém vedení škol¹⁹³ patří dle Trojana (publikace z roku 2019) např. to, že:

- legislativní rámec nestanovuje budoucímu řediteli školy formální přípravu na výkon profese ředitele,
- současná zákonná podmínka ukončit povinný vzdělávací program (Studium pro ředitele škol) do dvou let po nástupu do funkce zatěžuje ředitele v nejméně citlivou a náročnou dobu, v níž se musí kromě rozvoje vlastní školy věnovat splnění podmínek vzdělávacího programu,
- stávající vzdělávací programy pro vedoucí pedagogické pracovníky nejsou sestaveny do komplexního logického systému, jsou často izolované a nenavazující, vzdělávací programy často nepočítají s diverzitou posluchačů vzhledem k délce ředitelské praxe a z ní vyplývajících vzdělávacích potřeb, nejsou vytvořeny podmínky pro kooperaci ředitelů, síťování a sdílení příkladů inspirativní praxe,
- nejsou zřetelně vyznačeny jakékoli stupně ředitelské kariéry, řediteli není stanovena žádná povinnost dalšího rozvoje v oblasti řízení školy či vedení pracovníků,
- ředitelé škol nemají systematickou podporu ani z centrální, ani z regionální úrovně,

¹⁹¹ MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

¹⁹² Vše viz Idea.cz (2019). MEZINÁRODNÍ SROVNÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOL: ČESKÉ ADMINISTRATIVNÍ INFERNO. Získáno z: <http://bit.ly/2PmbEpl>.

¹⁹³ K pedagogickému vedení, které je vnímáno jako klíčové v roli ředitele, se tak dostává ředitel školy jen asi v 15 % ze svého pracovního času. Ředitelé sami tuto nesprávnou alokaci vnímají a považují nedostatek času pro pedagogické vedení za jednu z největších překážek pro poskytování kvalitní výuky ve škole. Viz opět Idea.cz (2019).

- zkušenosti ředitelů nejsou v systému vzdělávání využívány jako např. mentoři, vzdělavatelé či hodnotitelé.¹⁹⁴

Takto je – podobně jako v případě učitelů – nezbytné vytvořit komplexní systém podpory ředitelů škol po celou dobu jejich profesního života. Ten by měl stavět rovněž na standardu či lépe profesním (kompetenčním) rámci rozvoje ředitele školy, který by měl obsahovat žádoucí zaměření kompetenčního portfolia především na pedagogický leadership, tedy na to, jakým způsobem zvyšovat kvalitu výuky a vytvoření podmínek pro úspěšný rozvoj a úspěch pro každého žáka v bezpečném a vstřícném prostředí (základním rámcem budiž revidované kurikulum a kritéria Kvalitní školy definované ČŠI)¹⁹⁵. Dalším nástrojem je pak komplexní kariérní systém – či lépe systém profesního rozvoje – ředitele s jasně deklarovaným obsahem a podmínkami reflektujícími vytvořený a žádoucí profesní či kompetenční rámec. Zásadní je rovněž důkladná revize přípravy, výběru a dalšího vzdělávání ředitelů škol s důrazem na přípravnou fázi pro pedagogické pracovníky připravující se na konkurz ředitele školy.¹⁹⁶ Klíčovými prvky dalšího vzdělávání musí být modulární nabídka prohlubujícího vzdělávání (vycházející z profesního rámce) včetně stáží na jiných školách a vytvoření systému mentoringu a podpůrné profesní sítě.¹⁹⁷ Model komplexního, uceleného a stabilního systému profesní podpory ředitelů musí být podobně jako v případě učitelů vytvořen na úrovni MŠMT a NPI ČR (zde je otázka diskuse nad vytvořením samostatného pracoviště či jednotky věnující se tématu)¹⁹⁸ ve spolupráci s ČŠI a vysokými školami (především pedagogickými fakultami).

¹⁹⁴ Vše viz Trojan, Václav (2019). ŘEDITEL ŠKOLY JAKO ZÁKLADNÍ FAKTOR PEDAGOGICKÉHO VEDENÍ. Získáno z: <http://bit.ly/36H5BIL>.

¹⁹⁵ V tomto ohledu budiž východiskem standard ředitele, který je aktuálně opětovně vytvářen v rámci systémových projektů – MŠMT (2019). STÁLÁ KONFERENCE ŘEDITELŮ MĚLA USTAVUJÍCÍ JEDNÁNÍ. Získáno z: <http://bit.ly/2MaUv0o>.

¹⁹⁶ Opět viz Vše viz Trojan (2019). Získáno z: <http://bit.ly/36H5BIL>.

¹⁹⁷ Inspirací budiž A dále především Systém intenzivní podpory školám, jako výstup systémového projektu SRP – NIDV (2019). Výstupy projektu. Získáno z: <http://bit.ly/34jeekQ>. A dále především program Ředitel naživo – Učitel naživo, z. ú. (2019). Ředitel naživo. Získáno z: <http://bit.ly/35npOwA>.

¹⁹⁸ Integrovaná či synergicky realizovaná součástí proměn musí být rovněž implementace nástrojů snižujících zátěž (administrativní, správní či jinou) ředitelů škol.

Společné vzdělávání, školské a komplexní školní poradenství, školská sociální práce

Inkluzivním (společným) vzděláváním je označován způsob vzdělávání, který dbá na maximální rozvoj každého žáka s ohledem na jeho individuální potřeby a specifika¹⁹⁹. Z pohledu organizace EDUin je právě – kvalitně zajištěná a podpořená – implementace principů společného vzdělávání jedním z nejlépe žádoucích cílů a směrů vzdělávací politiky a vzdělávacího systému.

Nástrojem k jeho naplnění je v případě ČR především změna legislativy a zavedení nového systému (finančně garantovaných) podpůrných opatření, která umožňují podpořit každého žáka v období, kdy to potřebuje. Nový systém podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (jak žáků znevýhodněných, tak žáků nadaných) přímo ve školách hlavního vzdělávacího proudu vstoupil a žije ve školním roce 2016/2017.²⁰⁰

Zavedení nového systému dle analytických zjištění²⁰¹ od počátku provázela řada zásadních problémů.²⁰² Z výzkumů rovněž vyplývá, že se vnímání hlavních překážek další implementace

¹⁹⁹ Inkluzivní vzdělávání tedy výrazně podporuje realizaci cílů výše popsaného revidovaného kurikula i samotných cílů jádra připravované Strategie 2030+.

²⁰⁰ NIDV (2019). CO JE INKLUZE VE ŠKOLE?. Získáno z: <http://bit.ly/2PODIRI>.

²⁰¹ Ty byly dle zjištění ČŠI spojeny především s výrazným nárůstem činností administrativní povahy, neefektivností realizace podpůrných opatření, velký problém představovalo nejednotné a nejasné metodické vedení a dále obrovský nápor na síť školských poradenských zařízení. Společné vzdělávání však přineslo řadu pozitivních prvků v podobě skutečně komplexního systému poradenských služeb a promyšleného poskytování podpůrných opatření. Zvýšil se např. také podíl hodin, v nichž byl zaznamenán individuální přístup k žákům. Zlepšila se vzájemná spolupráce učitelů s asistenty pedagoga i celkové hodnocení přínosnosti tohoto nejnákladnějšího podpůrného opatření ze strany samotných učitelů atd. Více především zjištění ČŠI – ČŠI (2017). TEMATICKÁ ZPRÁVA – SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2016/2017. Získáno z: <http://bit.ly/2soQWEx>. A ČŠI (2018). VYBRANÉ ASPEKTY IMPLEMENTACE SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ. Získáno z: <http://bit.ly/38EDZPH>.

²⁰² Obecně platí, že proměna legislativy a celkový – především mediální – obraz problematiky inkluzivního vzdělávání vykopal mezi některými skupinami pedagogů „příkop“, což potvrzují i data z výzkumu realizovaného v roce 2018 Pedagogickou fakultou Univerzity Palackého. Přesto však výzkumníci konstatují, že pedagogové ČR, kteří se jejich výzkumu zúčastnili, zastávají obecná stanoviska k tzv. inkluzi, která bychom označili za střídavá, věcná a uvážlivá. Zásadním zjištěním však je, že existuje výrazný rozdíl v postojích, soudech a hodnocení pedagogů ze škol tzv. běžných a škol speciálních. Dle výzkumníků existují desítky možných vysvětlení této situace. Obecně jsou však analytici přesvědčeni, že odlišné (rozuměj více negativní) hodnocení tzv. společného vzdělávání ze strany pedagogů tzv. speciálních škol má jeden hlavní důvod, jehož kořeny lze spatřit v nejméně dvou samostatných oblastech. Prvním z nich je podle výzkumníků dřívější výlučný „monopol“ těchto škol na vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, přičemž právě novela školského zákona účinná od září 2016 tento „monopol“ významně nbourává. Se změnou přístupu MŠMT k této problematice došlo podle analytiků

k vytvoření obrazu, že tzv. inkluzivní vzdělávání má být nyní jedinou či jedinou podporovanou formou vzdělávání žáků se SVP. Tento pocit či postoj byl navíc umocněn dalšími kroky MŠMT, které opět dle výzkumníků vedly řadu speciálních pedagogů k přesvědčení, že jsou svědky zániku, či dokonce likvidace systému škol pro žáky s lehkým mentálním postižením (k tomu však nedošlo – viz data níže). Výzkumníci konstatují, že spor je vytvořen zbytečně a do značné míry uměle. Dle nich nelze označit za nepřítel tzv. inkluze všechny, kdo kritizují některou z jejich současných podob. *„Rovněž se nelze divit pedagogům speciálních škol, že vyslovují pochybnost o tom, zda skutečné vzdělání žáka s určitým zdravotním postižením může zajistit (byť*

v žádoucím prostředí běžné školy místa bydliště) nedostudovaný asistent pedagoga. Stejně tak je dle

společného vzdělávání liší minimálně z pohledu učitelů a ředitelů škol.²⁰³ Reakce MŠMT na popsání zjištění mířila hlavně na proměnu prováděcí legislativy, která byla zaměřena v první fázi na snížení administrativní zátěže spojené s novým systémem.²⁰⁴ Poslední novelizace klíčové vyhlášky o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných, kterou jsme popsali i v událostech roku 2019, ale již míří i na úspory v daném systému, a to především omezením počtu pedagogických pracovníků ve třídách (viz události 2019).²⁰⁵ Všechny tyto kroky ze strany MŠMT lze označit za nepřímé systémové a nereagující na zjištěné problémy.

Dle organizace EDUin je nutné již v roce 2020 nastartovat balík opatření, které přispějí právě k dosažení a realizaci cílů společného vzdělávání a budou reagovat na analytická zjištění a zkušenosti s využitím systému podpůrných opatření. Prvním z nich je zcela nepochybně posílení individualizace výuky a vyšší využívání didaktických postupů umožňující vzdělávání heterogenních kolektivů, které jsou součástí revize cílů, obsahu a způsobů vzdělávání popsaných výše. Dále je nutné na základě komplexního DVPP vycházejícího z popsaného profesního či kompetenčního rámce rozvoje ped. pracovníků rozvíjet ped. diagnostiku, uplatnění podpůrných opatření, spolupráci s asistenty pedagoga (a dalšími ped. prac.) při organizaci výuky, užití ped. strategií, metod, způsobů hodnocení žáků s SVP, spolupráci s rodiči žáků s SVP atd.

Ze závěrů analýzy druhého roku implementace společného vzdělávání z dílny MŠMT vyplývá, že fungování nového systému přineslo značné navýšení žáků s SVP vzdělávaných v běžných školách na všech stupních škol. Významná je však skutečnost, že došlo k poskytování podpor žákům, kteří v těchto školách už fyzicky byly.²⁰⁶ Velkým problémem je podle analýzy nevyvážená síť speciálních škol, poradenských pracovišť, speciálně pedagogických center a dalších (např. psychiatrických) služeb v krajích, která by umožnila zajistit pohotovou a dostupnou péči v každém kraji pro všechny druhy znevýhodnění. Z toho pak dle analýzy plynou i velké mezikrajové rozdíly v tom, kam ŠPZ doporučují zařazení žáků se SVP, popř. v neodůvodněně rozdílné diagnostice či volbě podpůrných opatření.²⁰⁷

výzkumníků třeba ocenit úsilí tisíců pedagogů běžných škol, kteří hledají cesty ke vzdělávání žáků se SVP, studují nové metodiky, rozvíjejí své dřívější dovednosti.” Viz Michalík Jan et al. (2018). Postoje pedagogických pracovníků k vybraným aspektům společného vzdělávání. Získáno z: <http://bit.ly/2tmwLzV>.

²⁰³ Dle zjištění výzkumu projektu Podpora společného vzdělávání v pedagogické praxi učitelé vnímají především to, že v kvalitní realizaci společného vzdělávání jim brání nespolečupracující rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), dále celkový vysoký počet žáků ve třídách a nedostatek metodické podpory v oblasti vzdělávání dětí se SVP. Ředitelé škol vnímají jako hlavní bariéru realizace společného vzdělávání nedostatek vhodných uchazečů na pozice asistenta pedagoga nebo školního speciálního pedagoga i nedostatek učitelů kvalifikovaných pro práci s dětmi se SVP. Většina ředitelů si také stěžuje na nedostatek motivace učitelů pro práci s dětmi se SVP. Viz NIDV (2019). VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ SE SVP – CO SE DAŘÍ A JAKÉ JSOU HLAVNÍ BARIÉRY? Získáno z: <http://bit.ly/38JCFML>.

²⁰⁴ Zákony pro lidi (2019). Vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných. Získáno z: <http://bit.ly/2PF6Yx>.

²⁰⁵ NIDV (2019). CO V PRAXI MĚNÍ OČEKÁVANÁ NOVELA INKLUZIVNÍ VYHLÁŠKY? Získáno z: <http://bit.ly/33RXQaR>.

²⁰⁶ To dle analýzy reaguje na trend od konce nultých let nového tisíciletí, kde postupně narůstal počet těch žáků s SVP, kteří své školní vzdělávání v běžné škole alespoň začínali. I druhý rok společného vzdělávání potvrdil, že nedošlo k plošnému přesunu žáků s SVP ze škol podle § 16, odst.9 (speciálních) do škol běžných.

²⁰⁷ MŠMT (2019). Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018. Získáno z: <http://bit.ly/36LNpHA>.

EDUin v této oblasti doporučuje přijmout řadu opatření a nástrojů zahrnující reakci na zjištění spjatá se systémem školského poradenství. Zde jde především o komplexní personální (ŠPZ jsou přetížená a trpí personálním nedostatkem), procedurální (stále absentuje provázanost všech aktérů podpory žáků s SVP), materiální (zde jde především o nevybavenost či dokonce nedostupnost některých ŠPZ), zajištění činnosti školských poradenských zařízení (ŠPZ). Dále je nutné zajištění kvalitních a komplexních diagnostických nástrojů a intervenčních strategií²⁰⁸ ve vztahu k přímé spolupráci ŠPZ se školami, rodinami či dalšími aktéry (sociální služby, NGO, střední články podpory atd.). V tomto ohledu je nutné pracovníkům ŠPZ pomoci tím, že jim budou dodány kvalitní podpůrné nástroje, vzdělávací zdroje i další vzdělávání pro jejich práci, které jim pomohou zkvalitnit oblast diagnostiky a vyjasní jejich roli v intervenci a pomoci žákům s SVP. Zůstává otázkou, zdali je vůbec možné realizovat výše nastíněné v důsledku organizačních změn a personálních restrikcí, které jsou spjaté s popsáním sloučením NÚV a NIDV a vznikem NPI ČR.²⁰⁹ V následujících letech bude nutné zvednout otázku samotného institucionálního vymezení a zakotvení sítě školských poradenských zařízení. Změny ale vyžadují komplexní a samostatnou strategii s adekvátními cíli, nástroji, řízením a jeho personálním a finančním zajištěním atd. Kapacitu k jejímu vytváření a realizaci je však nutné vybudovat.

Systém poradenství by však dle organizace EDUin měl v následujících letech své těžiště přesunout přímo do škol, a to prostřednictvím zajištění funkčního a komplexního systému školních poradenských pracovišť. Právě ty jsou totiž pro zabezpečení podpory všech žáků (nejeden těch s diagnostikovanými SVP), prevence vzdělávacího a životního neúspěchu, a naopak v podpoře úspěchu žáka, vytváření dobrého klimatu, důvěry a bezpečného prostředí ve škole, zcela nejdůležitější. Základními aktéry školního poradenství musí být ředitel školy, výchovný poradce, školní metodik prevence (popř. další specializační pozice), školní psycholog, školní speciální pedagog (popř. další ostatní pedagogičtí pracovníci) a třídní učitelé a třídní učitelky, spolupracujícími subjekty jsou školská poradenská zařízení, nestátní neziskové organizace a další aktéři v širokém okolí školy.²¹⁰ S odkazem na Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ je nutné právě systematizovat (specializované a ostatní) pedagogické činnosti školy, neboť jejich role, výčet atd. jsou stále nejasné. Zároveň je v souladu s jádrem Strategie 2030+ komplexně uchopit problematiku kariérního poradenství a jeho vymezení na školách.²¹¹

Pedagogové vykonávající specializované činnosti musí mít rovněž vytvořeny podmínky pro svoji práci, a to především finanční (navýšená odměna) a časové (snížená přímá pedagogická činnost). V případě ostatních pedagogických pracovníků, přičemž zde jsou nejdůležitější především psychologové, speciální pedagogové, asistenti pedagoga a v budoucnu rovněž např. sociální pedagogové či školení sociální pracovníci (viz dále), je nutné především pracovat na jejich

²⁰⁸ V tomto ohledu je možné navázat na postupně vytvářená Jednotná pravidla školských poradenských zařízení, která mají obsahovat procedurální standardy, personální standardy, materiální standardy, diagnostický standard a intervenční standard školských poradenských služeb, včetně definování personálního obsazení. Viz MŠMT (2019). Hodnocení plnění opatření Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015–2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Q4ApGd>.

²⁰⁹ Štech, Stanislav (2019). „Firemní fúze“ na ministerstvu školství může mít závažné důsledky. Získáno z: <http://bit.ly/2Mde4Ft>.

²¹⁰ NPI ČR (2019). ŠKOLNÍ PORADENSKÉ PRACOVIŠTĚ. Získáno z: <http://bit.ly/38cKOSY>.

²¹¹ Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

personálním dostatkem a zajištění jejich činnosti (materiálním, metodickým). Počty těchto ostatních (tedy neučitelů) pedagogických pracovníků ve školních poradenských zařízeních je nutné odvozovat od velikosti škol a množství a stupňů podpůrných opatření žáků. V případě malých škol je nutné přistoupit ke sdílení školních poradenských pracovišť, přičemž koordinaci této oblasti musí zajistit budovaný střední článek podpory (viz níže).

Dále je žádoucí připravit pro pedagogické pracovníky školních poradenských pracovišť ve spolupráci s vysokými školami (především ped. fakulty) komplexní systém dobře zacílených vzdělávacích programů vedoucích ke kvalifikaci pro specializované činnosti (zahrnutí proměny kurikula a vytvořeného profesního či kompetenčního rámce viz výše). A dále rovněž vytvořit návazné DVPP a funkční metodickou podporu vycházející z rozšířeného profesního či kompetenčního rámce opět se zaměřením na tu či onu specializovanou činnost (prevence, výchovné poradenství atd.). Vytvoření komplexního systému DVPP pak platí i pro ostatní pedagogické pracovníky.²¹²

Z pohledu EDUinu musí být rovněž zcela nově systémově vytvořena a institucionalizována tzv. **školská sociální práce** jakožto činnost, která ovlivňuje vzdělávací proces dítěte a žáka tak, aby v něm byly maximálně využity schopnosti a zdroje žáka, a zároveň působí směrem k sociální změně v kontextu vzdělávání.²¹³ Cílem pracovníků s působností v oblasti školské sociální práce je zastávat jak roli advokáta oprávněných zájmů žáka, tak i roli prostředníka mezi žákem, rodinou a školou.²¹⁴ Institucionalizaci pracovníků zaměřujících se na výkon školské sociální práce, kteří by měli být součástí školního poradenského pracoviště (a školního prostředí obecně), je možné spojit buď se současnými poskytovateli sociálních služeb (obce, NGO) či sociální ochrany dětí (OSPOD), či samostatným vznikem pozice sociálního pedagoga ukotvené v zákoně o pedagogických pracovnících. V případě druhé cesty je zcela na místě zcela nově koncipovat pregraduální přípravu v rámci studijních programů VŠ, které jsou v současné chvíli zaměřeny na oblast sociální pedagogiky. Činnost pracovníků v oblasti školské sociální práce musí být zaměřena na case management zaměřený na práci s rodinami znevýhodněných dětí a meziresortní spolupráci škol, pracovníků sociálních služeb (OSPOD, úřadů práce, obcí), zdravotnictví (pediatrie, duševní zdraví) a neziskových organizací atd.²¹⁵ Klíčovou koordinací spolupráce (a to např. i její právní zajištění u aktérů, jejichž činnost vyplývá ze zákona) a její metodické vedení musí mít v působnosti NPI ČR a nově budovaný střední článek podpory škol v území (opět viz níže).

Je nutné zdůraznit, že dle analytických zjištění v rámci ČR přetrvávají tendence místních vzdělávacích systémů nadále vyčleňovat sociálně znevýhodněné žáky do určitých škol, kde jsou pak výrazně nadreprezentováni (především etnická segregace). Částečným zlepšením – spojeným s legislativou účinnou od roku 2015 – může být změna v přístupu poradenských zařízení, které se chovají, dle respondentů, autonomněji a častěji dochází k nesouladu mezi školami a poradnami v otázce identifikace SVP a případného přeřazení znevýhodněných dětí. Obecně ale platí, že segregace na úrovni lokálního vzdělávacího systému vyhovuje většině klíčových lokálních aktérů včetně většiny rodičů sociálně znevýhodněných dětí, pro které představuje přeřazení dítěte do školy mimo

²¹² Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

²¹³ O problematice více např. Havlíková, Jana (2018). Sociální práce na základních školách a ve školských poradenských zařízeních: analýza současného stavu v České republice. Získáno z: <http://bit.ly/2FkxHYc>.

²¹⁴ MPSV (2019). SOCIÁLNÍ PRÁCE VE ŠKOLSTVÍ. Získáno z: <http://bit.ly/35Jzfg7>.

²¹⁵ Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

hlavní vzdělávací proud úlevu od úkolů, jejichž plnění škola od rodin očekává. Přesto podpora segregace není mezi rodiči jednoznačná a diferencuje se také s ohledem na různé typy odlišností nebo znevýhodnění.²¹⁶

V reakci na toto zjištění je podle organizace EDUin nutné započít již v roce 2020 s vymezením a uplatněním opatření a nástrojů spojených s omezením segregačních tendencí v základním školství (ale i v předškolním vzdělávání). Jak zmiňuje jádro Strategie 2030+ s citací zprávy ombudsmanky, v základním školství existuje stále přes 130 škol s třetinou romských žáků, z toho okolo 77 škol s převahou romských žáků.²¹⁷ Pro zajištění úspěchu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí, a to nejen ve škole, ale především v životě, je mimo všechna výše uvedená opatření nutné také posílit kontrolu využívání spádovosti – tedy zdali obce uměle nevytvářejí spádové oblasti či jinak nevyužívají spádovost pro posílení segregace. A to včetně metodického vedení zřizovatelů v práci se spádovostí, tvorby map a posílení dostupnosti dat o segregaci ve školství.²¹⁸

Mezi další nástroje pak patří kontrola a případná revize doporučení a práce školských poradenských zařízení v oblastech, kde pokračují segregační tendence tak, aby nedocházelo k cílenému zařazování dětí a žáků do škol dle etnické příslušnosti.²¹⁹ Zásadní je rovněž výrazná podpora předškolního vzdělávání pro děti ve věku 3 až 4 let v lokalitách, kde dochází k segregaci dětí z etnických minorit (především romských viz dále). V souladu s jádrem Strategie 2030+ je nutné zaměřit se na podporu redukce objektivních bariér v účasti na předškolním vzdělávání či v začlenění do standardních (nesegregovaných) škol (ekonomické bariéry – různé poplatky ve škole, zajištění dopravy atd.).²²⁰ Za žádoucí je rovněž nutné považovat další z návrhů jádra připravované strategie, a to vytvoření speciálních programů pro vybrané obce (např. 30 až 40 obcí) v ČR, v nichž je více než polovina sociálně znevýhodněných obyvatel, přičemž podpora může směřovat do široké palety oblastí spojených se školskou sociální prací, účastí dětí v předškolním vzdělávání a povinné školní docházce, mimoškolním aktivitám – neformální a zájmové vzdělávání atd.²²¹

Z pohledu EDUinu je pro zajištění rovných vzdělávacích šancí pro všechny děti a žáky nutné vytvořit nástroje navýšeného financování (např. indexováním dílčích prostředků) pro ty školy, které navštěvují děti a žáci ze znevýhodněného prostředí a SVP. V návaznosti je takto možné zvážit proměnu současného systému individualizované podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím podpůrných opatření. A v souladu se závěry analýzy implementace společného vzdělávání z roku 2019 skloubit současný kompenzační systém s tzv. univerzalistickým, který stojí na alokaci balíku prostředků pro vzdělávání žáků s SVP přímo na školu (popř. obec), nikoliv na jednotlivce.²²²

²¹⁶ ASZ (2019). Analýza segregace v základních školách z pohledu sociálního vyloučení – 2019. Získáno z: <http://bit.ly/2SaOq7X>.

²¹⁷ Ombudsman (2018). Společné vzdělávání romských a neromských dětí. Získáno z: <http://bit.ly/36CbEsd>.

²¹⁸ Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

²¹⁹ Všechna tato opatření, se kterými se organizace EDUin ztotožňuje, vycházejí z dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

²²⁰ Viz např. vzdělávací systém Estonska. Viz Rodiče vítání (2019). Proč mladí Estonci excelují v mezinárodních testech PISA? Země vsadila na „vše podstatné jsem se naučil ve školce“. Získáno z: <http://bit.ly/2Sc6NjG>.

²²¹ Vše viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

²²² Obecně je vhodné využít i další doporučení analýzy. MŠMT (2019). Hlavní závěry analýzy implementace společného vzdělávání v období 1. 9. 2016 – 30. 9. 2018. Získáno z: <http://bit.ly/36LNpHA>.

Střední Článek podpory: Zahájení realizace nejdůležitějšího opatření S2030+

Dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, tedy jádro nové Strategie 2030+, identifikuje jeden z klíčových problémů a důsledků reformy veřejné správy a decentralizace vzdělávacího systému a vzdělávací soustavy ČR. Tím je absence systémové podpory škol v území. Přenesení výrazného podílu zodpovědnosti(i) – které je ve srovnání s ostatními zeměmi OECD zcela bezprecedentní²²³ – v klíčových oblastech vytváření a zajištění kvalitních podmínek, průběhu i výsledků vzdělávání ponechalo školy, jejich ředitele a pedagogické pracovníky často naprosto osamocené.

Z pohledu organizace EDUin je možné uvést, že v rámci hodnocení důsledků proměny organizace a odpovědností v systému regionálního školství spatřujeme dvě výrazné nevýhody uskutečněné reformy. Tou první je odborný deficit zřizovatelů v oblasti řízení školství (především po pedagogické stránce). A dále také na nárůst “agendové”, administrativní, finanční, personální a další zátěže spojené s povinnou právní subjektivitou všech škol a školských zařízení, a to především v kontextu vysokého počtu velmi malých zřizovatelů (obcí). Ve stávajícím rozložení kompetencí není zodpovědnost za pedagogickou kvalitu škol u zřizovatelů explicitně stanovena, nemusí se starat povinně ani o vzdělávací výsledky žáků na svém území, ani například o odstraňování nerovností a zajištění stejných příležitostí ve vzdělávání pro všechny žáky.

Jádro Strategie 2030+ analyticky precizně pojmenovává problémy charakterizující současný stav vzdělávacího systému v ČR. Jde především o nejasné vymezení kompetencí, odpovědností a pravomocí jednotlivých aktérů, absenci vize, shody na směřování vzdělávání a jeho základních cílech a důsledné a konzistentní naplňování odsouhlasené strategie,²²⁴ či jde rovněž o nedostatečné a roztržité odborné kapacity. Systému chybí některé podpůrné a poradenské složky, případně jsou rozmělněny. Školy jsou přetížené administrativními úkony, násobením agend, přičemž vše provází byrokratičnost a formalismus.²²⁵

Organizace EDUin zcela ve shodě s jádrem budoucí Strategie 2030+ zdůrazňuje to, že pro nastartování a dosažení jakýchkoliv změn ve výše popsaných tématech tohoto auditu – tedy od proměny cílů, obsahu a způsobů vzdělávání, přes proměnu přípravy a podmínek profesního života ředitelů a učitelů v rámci celé jejich kariéry, otázku zkvalitnění a systémového zakotvení principů společného vzdělávání, podpory poradenství (především školního), postupné institucionalizace školské sociální práce či obecného přizpůsobení role vzdělávacího systému a vzdělávacích institucí jako poskytovatelů celoživotního vzdělávání (viz dále) – je zcela nezbytné vytvoření středního článku podpory škol v území.

²²³ Viz OECD (2019). How decentralised are education systems, and what does it mean for schools?. Získáno: <http://bit.ly/37180Yo>.

²²⁴ Toto téma bylo identifikováno jako nejvíce prioritní v rámci šetření metodou Delphi, kterou v roce 2019 realizoval SKAV ve spolupráci s Technologickým centrem Akademie věd za podpory Nadace České spořitelny, kterého se zúčastnilo 748 respondentů z různých oblastí vzdělávacího systému. Viz SKAV (2019). Identifikace prioritních témat ve vzdělávání. Šetření metodou Delphi. Získáno z: <http://bit.ly/2EKYJHV>.

²²⁵ Vše Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

Územní působnost budovaných jednotek středního článku podpory je nutné designovat tak, aby komplexně a srovnatelně pokryl území s ohledem na počet škol, pedagogů a žáků v území s ohledem na jejich charakteristiku.²²⁶ V tomto ohledu je nutné činnost středního článku – zvláště v některých oblastech jeho působnosti (viz níže) – výrazně posílit, např. pokud bude území jejich působnosti zahrnovat školy s vysokými počty žáků z méně podnětného prostředí a nižším socioekonomickým statutem²²⁷. V případě volby stávající administrativní jednotky (ORP či okresu) je pak samozřejmě zcela nutné adekvátně poměrně personálně zajistit dílčí agendy středního článku podpory dle počtu škol, pedagogů či žáků a jejich charakteristik.²²⁸

Pokud se přesuneme k vymezení účelu – tedy aktivit – kterým by se měl střední článek věnovat, hovoří dokument Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ následovně: *“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)*

²²⁶ Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ hovoří o území (bývalých) okresů či správních obvodech obcí s rozšířenou působností. V této debatě je podle názoru EDUinu nutné vyjít z dostupných dat o počtech dětí, žáků a studentů, popř. dat o pedagogických pracovnících škol v dílčích územních jednotkách. Bohužel však tato data nejsou prozatím k dispozici v podobě, která by umožnila je agregovat na žádoucí úroveň. Můžeme ale vyjít z dostupných dat o počtu obyvatel v jednotlivých obcích s rozšířenou působností (ORP) i dostupných údajů

o počtech obyvatel v bývalých okresech (po reformě veřejné správy je tento územní celek využíván omezeněji v rámci vybraných působností výkonu veřejné správy, popř. správy soudnictví atd.). Takto můžeme v obou jednotkách sledovat obrovské rozdíly a rozptyly dle počtu obyvatel. V případě nejmenších ORP jde o jednotky od méně než s deseti tisíci obyvatel (Králíky – 8649 obyvatel, Pacov – 9430 obyvatel) až po největší “statisíkové” ORP (Brno, Ostrava, Plzeň atd.), které se pro účel výkonu veřejné správy samozřejmě dělí na menší správní celky (správní obvody, městské části atd.). Specifické postavení má pak hlavní město Praha.

V případě “bývalých okresů” můžeme dle dostupných dat z posledního sčítání lidu v roce 2011 vidět okresy do 50 000 obyvatel (Jeseník, Rokycany), ale i okresy se “statisíci” obyvateli (opět Brno, Ostrava, Frýdek–Místek atd.) a zároveň i specifické postavení Prahy. S ohledem na výše uvedená data, ale především z důvodu nutnosti zajištění komplexní, kvalitní a hlavně srovnatelné (shodné) podpory v rámci dále definovaných “agend” či polí působnosti středního článku podpory škol, EDUin doporučuje nedržet se striktně daných administrativě správních jednotek (zde je nutné poznamenat, že v případě designovaných agend primárně nepůjde o “výkon veřejné správy”, ale spíše o poskytování veřejných – podpůrných – služeb a činností, takže to ani není nutné. Zároveň však nic nebrání – v případě následného systémového zavedení – vymezení nových institucí středního článku podpory v legislativě (např. školském zákoně), neboť bohužel prozatím především zákonné vymezení (nikoliv např. strategické a koncepční dokumenty veřejné správy) zakládá v českém prostředí a veřejném rozpočtování “nárok” na nezpochybnitelné finanční zajištění “výkonu veřejné správy” či poskytování “veřejných služeb” a dalších činností. Viz např. Ochrana, František et al. (2015). Veřejné finance v teorii a praxi. Získáno z: <http://bit.ly/2Shemij>.

²²⁷ K definici území působnosti středního článku podpory takto musí MŠMT komplexně využít vybraná administrativní data i další data o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání, která jsou k dispozici. Profilace středního článku podpory – podobně jako ostatních agend vzdělávací politiky – musí více než jinde stavět na “evidence based” a “evidence informed” přístupu.

²²⁸ Právě riziko nerovnoměrného personálního zajištění činnosti bývalých školských úřadů s ohledem na počet škol, pedagogů a žáků ve správním obvodu – tedy okresu, přineslo v některých “velkých” okresech (typicky Ostrava–město) dle výpovědí někdejších úředníků problémy s výkonem a poskytováním některých služeb, které vyplývaly z tehdejší legislativy. Viz MŠMT (2019). SL3 – ZVÝŠENÍ ODBORNÝCH KAPACIT, DŮVĚRY A VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE (GARANT ARNOŠT VESELÝ). Získáno z: <http://bit.ly/2Sg7r9b>.

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.”²²⁹

S výše vymezenými činnostmi středního článku lze v zásadě souhlasit, byť jde o výčet agend především z pohledu centra – tedy MŠMT (typicky body 5, 7). Speciálně oblast právního poradenství²³⁰ (a speciálně správního rozhodování) doporučujeme řešit spíše odlišně formou zřízení centrálního portálu školské legislativy s expertní poradnou a vzory dokumentů, to vše zajišťované MŠMT. Decentralizace na úroveň středního článku by vedla k mnoha odlišným právním výkladům (velký problém současného stavu) a její odborné zajištění by bylo personálně značně komplikované²³¹.

Ostatní výše navržené aktivity středního článku podpory je z pohledu organizace EDUin nutné více strukturovat a částečně doplnit. To vše s cílem vymezení rolí a zapojení do stávajících struktur a aktérů vzdělávacího systému v ČR, neboť nový střední článek musí (v souladu s myšlenkami jádra Strategie 2030+) stavět na tom, co existuje, funguje a v minulosti se osvědčilo. V tomto ohledu je nutné zdůraznit, že významný podíl (či spíše většina) z níže popsaných oblastí činností středního článku podpory (tedy jeho pracovníků) bude stavět na koordinační, organizační a informační roli a spolupráci a provázáním s činnostmi a kapacitami stávajících institucí a jednotlivců – odborníků a praktiků. Právě jejich znalosti, dovednosti a působnosti bude střední článek školám zprostředkovávat a koordinovat jejich co nejefektivnější využití. V tomto ohledu je třeba vyjádřit obavy, že některé donedávna poskytované podpůrné služby na úrovni např. OPŘO jsou nyní značně oslabeny probíhajícím slučováním NÚV a NIDV (viz události 2019). Je velmi důvodné se obávat o osud například expertní podpory školského a především školního poradenství, popř. jiných činností.

V úvodu je nutné poznamenat, že střední článek podpory školám v území musí být odrazem realizace priorit vzdělávací politiky, které budou vyjádřeny ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, DZ 2019–2023 a navazujících DZ. Proto by měla být nová struktura podpory škol v území navázána přímo na MŠMT. K tomu je však potřeba vybudování řídicích (personálních, institucionálních a organizačních) kapacit samotného rezortu, přičemž jejich parametry jsme popsali v úvodním tématu tohoto auditu.

Organizace EDUin vymezení působnosti budoucího středního článku podpory navrhuje z pohledu výše popsaných klíčových problémů a témat vzdělávacího systému ČR a požadavků škol, ředitelů a samotných učitelů rozdělit do těchto oblastí.²³²

²²⁹ Viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

²³⁰ To lze označit z pohledu škol a jejich ředitelů jako jedno z problematických témat vyžadujících podporu. Viz MŠMT (2019). SL3 – ZVÝŠENÍ ODBORNÝCH KAPACIT, DŮVĚRY A VZÁJEMNÉ SPOLUPRÁCE (GARANT ARNOŠT VESELÝ). Získáno z: <http://bit.ly/2Sg7r9b>.

²³¹ Zajistit desítky expertů na školskou a další věcně příslušnou legislativu se jeví být téměř nemožné.

²³² Zde jde především o podklady přípravy Strategie 2030+. Viz MŠMT (2019). STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČR DO ROKU 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/33HLXnC>. Popř. již zmíněné šetření pro SKAV – SKAV (2019). Tisková zpráva k šetření DELPHI mezi aktéry ve vzdělávání v souvislosti s přípravou Strategie vzdělávací politiky

- **Odbřemenění škol sdílenou podporou** (administrativní, organizační a správní podpora, sdružené výkaznictví, správa budov, správa IT a ICT, servis didaktické techniky, BOZP apod.).²³³
- **Obousměrný informační prostředník v relaci škola – MŠMT** (informování o novinkách ze strany MŠMT – koncepční záměry, novinky legislativy, výzvy, sdružování a komunikace podnětů od škol směrem k centru, organizace pravidelných porad ředitelů atd.).²³⁴
- **Podpora pedagogické činnosti školy** (mentorská podpora učitelů k obsahu i způsobu výuky v souladu s revidovaným kurikulem, podpora inovací a spolupráce škol v území, DVPP, mediace sporů škola – rodič, provázání práce s metodickými kabinetem, strategická podpora ředitelů v ped. lídrovství a vedení školy atd.).²³⁵
- **Odstraňování nerovností a zajištění rovných příležitostí ve vzdělávání** (např. podpora společného vzdělávání, poradenství a metodické vedení školské sociální práce).²³⁶

2030+. Získáno z: <http://bit.ly/376Wtqr>. Dalším užitečným zdrojem budiž v roce 2019 představená studie k projektu EDUzměna, Viz Prokop Daniel et al. (2019). Analýza výzev vzdělávání v České republice. Získáno z: <http://bit.ly/2Qjtvso>.

²³³ Vymezení této oblasti je z pohledu činností středního článku podpory i z pohledu zapojených aktérů vzdělávacího systému, které by měli pracovníci středního článku na vymezeném území do podpory především MŠ a ZŠ (případně i SŠ) zapojit, poměrně obtížné. Zahrnuje totiž nutně přímé zapojení MŠMT (např. agenda výkaznictví, sběru dat, informačních systémů veřejné správy, popř. administrativy dotačních prostředků atd.), zřizovatelů (zde jde např. o otázky správy budov, majetku, rozpočtu, účetnictví, uzavírání smluv, nákupů, realizace veřejných zakázek, BOZP atd.), síťování všech škol v území v rámci sdílení výkonu dílčích činností (např. správa IT a ICT, servis didaktické techniky atd.), popř. i části současných aktivit – popř. kapacit – projektů MAP (zde je však otázka jejich budoucího vymezení).

²³⁴ Tato oblast činností středního článku je poměrně jednoznačná, přičemž by se úroveň komunikace a informování v popsáném spektru témat ze strany MŠMT (s podporou NPI ČR) mohla postupně od ředitelů dostat až k samotným učitelům (elektronické nástroje). Naopak cestu informačních toků, shromažďování potřeb a požadavků škol směrem vzhůru musí zprostředkovávat právě střední článek podpory.

²³⁵ Vymezení této oblasti je z pohledu činností pracovníků středního článku podpory školám i z pohledu dalších zapojených aktérů vzdělávacího systému a vzdělávací soustavy komplikované. A to především z důvodu současné absence kapacit v dané problematice. Zcela nezbytné je však vymezení, zapojení, spolupráce, koordinace aktivit a činností středního článku s MŠMT a především NPI ČR (centrálních i krajských poboček v území) a s ním spolupracujících organizací (akademický sektor, poskytovatelé DVPP) a osob (praktici) – jako klíčových aktérů implementace revidovaného kurikula, DVPP a profesního či kompetenčního rámce učitelů a ředitelů, podpory ředitelů ve strategickém řízení škol a ped. vedení škol atd. (dále viz samostatná role superintendantů). Dalším ze zásadních aktérů je přímé zapojení krajských ČŠI (metodické vedení ústředí) jakožto metodické podpory v oblastech rozvoje školy dle kritérií Kvalitní školy a rámce vymezení oblasti ped. vedení a podpory škol (opět viz samostatná role superintendantů). Dále je důležité zapojení kapacit, spolupracujících škol, jednotlivců a pracovníků a know how projektů MAP a KAP. Popř. dále zapojení zřizovatelů i v této oblasti, pokud mají zájem o ped. vedení svých škol v území. Síťování všech škol v území zprostředkované středním článkem v této oblasti pak musí stát na sdílení dobré praxe a inovací a dalších aktivitách.

²³⁶ Právě tato oblast je v rámci vymezení v jádrovém dokumentu Strategie 2030+ mírně opomenuta, přičemž je však pro realizaci především druhého cíle z pohledu organizace EDUin zcela nezbytná. Vymezení činností (zde jde skutečně primárně o koordinační, organizační, informační atd. činnosti) středního článku i zapojených aktérů v této oblasti je opět poměrně obtížné. Zahrnuje jak činnosti navázané přímo na dění ve výuce (oblast podpůrných opatření a realizace cílů společného vzdělávání), tak i profilace a spolupráce školského poradenství a škol v území. Dále především základní vymezení, podporu a sdílení v rámci školního poradenství. A na závěr i postupnou institucionalizaci a z pohledu středního článku především koordinační a metodické vedení problematiky školní sociální práce (viz výše) a další oblasti spojené se zajištěním rovných příležitostí pro

Výše nastíněné vymezení (včetně jeho označení) činnosti²³⁷ samozřejmě není komplexní, uzavřené a vyčerpávající. Představuje pouhý vstupní návrh do debaty. Mnohé kapacity bude účelnější sdružovat na různých – především nižších – úrovních, například v rámci větší obce s více školami, či na úrovni ORP. Lze vycházet především z úspěšných modelů koordinace ze strany místních akčních plánů, kde by střední článek podpory plnil pouze a výhradně roli koordinační (zprostředkující).²³⁸

Jako nezbytný podpůrný prvek střednímu článku, reagující na nově přenesenou zodpovědnost za kvalitu pedagogické práce na školách a za vyrovnávání nerovností ve vzdělávání organizace EDUin navrhuje jako jeho speciální, samostatnou nadstavbu zřídit jednotku expertní podpory, v zahraničí někdy označovaný pojmem “superintendanti”.²³⁹ Jednalo by se o vysoce profesionální (pedagogické) pracovníky, kteří by vytipovaným školám, které vyžadují největší díl podpory, po vstupní diagnostice a analýze poskytli střednědobou mentorskou a konzultační podporu na úrovni učitelské i ředitelské s cílem skrze nejlepší praxi co nejefektivněji dosáhnout co největšího pokroku a kompenzaci nedostatků. Pokud by byl střední článek stanoven jako odpovědný za kvalitu škol v území, právě on by měl pravomoc superintendanty na konkrétní školu povolovat a zásah koordinovat. Nejvhodnější institucí, která by mohla superintendanty zřizovat, se jeví Česká školní inspekce, kde by muselo jít o složku striktně oddělenou od inspekční a kontrolní činnosti, což samozřejmě vyžaduje změnu legislativy.

V tomto ohledu je však možné roli superintendantů (název je samozřejmě pracovní) a jejich úlohu prozatím vymezit samostatně jako součást obecné pilotáže středního článku a následně je systémově zapracovat.

Jak již bylo zmíněno výše, je nutné vymezení a budování středního článku podrobit důsledné a rozsáhlé pilotáži. Ta by se dle organizace EDUin měla po důsledné přípravě odehrát minimálně po období dvou až tří školních let na několika územních jednotkách, které se svojí charakteristikou a potřebami výrazně liší. Cílem je systém podpory školám ve výše definovaných oblastech nastavit tak, aby mohl být adekvátně kapacitně zajištěn a systémově provázán. A aby zaručoval shodnou podporu příležitostí a podporu kvality podmínek a průběhu vzdělávání pro všechny děti a žáky v ČR. Na tuto pilotáž je potřeba využít prostředků budoucího operačního programu pro oblast vzdělávání, popř. prostředků z národních zdrojů souvisejících s přípravou státního rozpočtu na rok 2021.²⁴⁰

všechny děti a žáky v ČR. Aktéry spadající do spolupráce se středním článkem podpory školám v této oblasti jsou MŠMT a především NPI ČR (jehož kapacity však budou omezené), školská poradenská zařízení a jejich zřizovatelé, ČŠI, dále v rámci prevence, rizikového chování a vymezení a metodického vedení školské sociální práce je nutné zapojení lokálních OSPOD, NGO v dané oblasti, pracovníků sociálních služeb obcí, aktérů zdravotních služeb atd. Síťování škol v území je v této oblasti zásadní především v kontextu zajištění kvalitně a komplexně vymezených (viz téma výše) služeb školního poradenství (např. otázka psychologů či jiných ostatních ped. prac.).

²³⁷ A případné zapojení aktérů viz pozn. pod čarou.

²³⁸ Klíčovou roli v celé oblasti středního článku mohou mít především zkušenosti a poznatky projektu EDUzměna, které by měly být postupně systémově přebírány a zajišťovány veřejným sektorem. EDUzměna (2019). NAŠE PRIORITY. <http://bit.ly/2QVIYUn>.

²³⁹ Viz např. Veselý, Arnošt (2015). Budování kapacit a podpora pro zvyšování kvality výuky. Získáno z: <http://bit.ly/2QwECUx>.

²⁴⁰ EDUin doporučuje počet pilotních území – okresů či jiných územních jednotek odvozených od jejich charakteristik, počtů a velikosti škol, žáků, ped. pracovníků atd. – vymezit minimálně na 4. Tomu přirozeně

musí odpovídat i samotný návrh rozpočtu pilotního/pilotních projektu(ů). Pro úspěch pilotního/ch projektu(ů) je zcela nezbytné smluvní (soukromoprávní či veřejnoprávní smlouvy, dle typů zapojených aktérů) zavázání všech výše popsaných, popř. dalších aktérů a zohlednění jejich participace v rámci úkolů a rozpočtů těchto organizací (pokud jde o organizace spadající do rozpočtové působnosti MŠMT), popř. vyčlenění prostředků na úhradu jejich dalších nákladů. Zásadní je především navázání smluvních vztahů mezi MŠMT a zřizovateli (kraji a obcemi), přičemž cílem musí být postupné navázání odpovědnosti (a celkové partnerství) za podporu školám prostřednictvím středního článku nejen na stát, ale i na zřizovatele (do budoucna možná pak i legislativní či fiskální). Zároveň je nutné průběžně definovat náklady, metodické materiály, kapacity, legislativní úpravu a rozpočtové parametry pro postupné rozšiřování a systémové ukotvení středního článku podpory, a to již od průběhu jeho pilotáže

Struktura vzdělávacího systému v ČR: Vzdělávání jako celoživotní proces a záruka spravedlivých šancí na kvalitní život

Jednou z klíčových charakteristik vzdělávacího systému ČR, která je v poslední dekádě již velmi důkladně výzkumně zmapována²⁴¹, je skutečnost, že jeho struktura nepůsobí jako pomyslný “vyrovňovač šancí” na vzdělávací úspěch pro všechny děti bez ohledu na to, v jakém prostředí (rodině či místě) se narodí a vyrůstají. Naopak vliv komplikovaného či nepodnětného rodinného prostředí či lokality narození²⁴² je pro vysvětlení vzdělávacích výsledků (popř. podmínek vzdělávání, jiných vzdělávacích či “životních” úspěchů žáků) naprosto klíčový. Dle dostupných dat se pak negativní souvislost mezi vzdělávacím úspěchem žáka a tím, ve které rodině se narodí či do jaké školy a v jakém místě chodí, neustále zvyšuje.²⁴³ Dochází tedy k růstu nerovností ve vzdělávacích příležitostech dětí, žáků a studentů.²⁴⁴

Další z charakteristik vzdělávacího systému a soustavy ČR je rigidita. Takto např. struktura středního školství v podstatě nedokázala reagovat na jednu ze zásadních proměn vzdělávání v ČR, kterou je masifikace terciárního (vysokoškolského) vzdělávání a v návaznosti celkový posun specializace do pozdějších let vzdělávací dráhy žáka a studenta.²⁴⁵ Lze tedy jen obtížně očekávat, že struktura vzdělávacího systému dokáže snadno reagovat nejen na proměnu cílů, obsahu a způsobů učení, které jsou spjaté s celkovou proměnou požadavků budoucího trhu práce související s fenomény digitalizace, automatizace, změn struktury ekonomiky, přičemž ty jsou vyjádřeny fenomény

²⁴¹ Za jedny z prvních ucelených pohledů na problematiku je nutné označit výstupy výzkumů realizovaných týmy pod záštitou Sociologického ústavu Akademie věd ČR. Viz SÚ AV ČR (2019). Ekonomické, sociální a kulturní zdroje vzdělanostních nerovností a determinanty životního úspěchu: první fáze longitudinálního výzkumu. Získáno z: <http://bit.ly/35RSGx>. A navazující.

²⁴² Indikátory, které jsou v rámci rodinného prostředí či lokality sledovány, se pak liší dle výzkumné strategie a metodologického ukotvení. Např. pro kvantitativní mezinárodní výzkumy spjaté s testováním výsledků žáků a sběrem kontextových dat o žácích je typické používání dílčích indexů kombinujících několik informací o prostředí žáka získaných prostřednictvím dotazníkového šetření. Např. u testování PISA je používán Index ekonomického, sociálního a kulturního statusu žáka, který spojuje několik indikátorů zaměřených na zaměstnání, vzdělání rodičů a vlastnictví domácího vybavení. U šetření TIMMS je užíván Index domácích zdrojů pro učení atd. Více v dílčích výzkumných zprávách ČŠI (2019). Získáno z: <http://bit.ly/2sjsxr8Z>. Výzkumy zaměřené na vzdělávání a vzdělávací systémy však přirozeně používají další kontextová data a indikátory, které je dávají do souvislosti s průběhem, podmínkami a výsledky vzdělávání. Pro ilustraci je možné nabídnout aktuální analýzu PAQ Research pro Český rozhlas, ve které výzkumníci propojili data o vzdělávacích problémech od ČŠI a Agentury pro sociální začleňování: průměrný počet absencí na žáka, procento neprospívajících – propadajících žáků, odhad ukončování základní školní docházky před 9. ročníkem a porovnali je s daty Mapy exekucí a Platformy pro sociální bydlení – konkrétně s počty rodičů v exekuci a počty dětí v bytové nouzi. Vše iRozhlas (2019). „Nemají kde spát, natož kde se učit.“ Projděte si unikátní mapu vzdělávacích podmínek v Česku. Získáno z: <http://bit.ly/2ZlAdqr>.

²⁴³ Viz např. data z posledních vln šetření PISA 2015, 2018, popř. národních testování výsledků vzdělávání realizovaných ČŠI. Opět viz dílčí tematické zprávy ČŠI (2019). TEMATICKÉ ZPRÁVY. Získáno z: <http://bit.ly/2QfJaNM>.

²⁴⁴ V tomto ohledu je nutné připomenout vydání jedné z prvních zásadních komplexních publikací na dané téma v českém prostoru: Matějů, Petr a Straková, Jana et. al. (2006). (Ne)rovné šance na vzdělání. Vzdělanostní nerovnosti v České republice. Získáno z: <http://bit.ly/2ERm9vh>. K dílčím návazným výzkumům viz dále.

²⁴⁵ K fenoménu viz např. Šíma, Karel et al. (2012). České vysoké školství: Na cestě od elitního k univerzálnímu vzdělávání 1989–2009. Získáno z: <http://bit.ly/37aogXf>.

označenými pojmy “průmysl 4.0” či “práce 4.0”.²⁴⁶ V tomto ohledu je – kromě proměny oborové struktury, zaměření a specializace – přirozeně nutná proměna samotných škol, především na úrovni středního a vysokého školství, na instituce celoživotního učení poskytující vzdělávání po celou dobu profesní dráhy jednotlivce.

Pokud jde o témata vztažená ke struktuře vzdělávacího systému a vzdělávací soustavy v ČR, které je z pohledu organizace EDUin nutné v roce 2020 nastolit k dalšímu rozpracování, je nutné započít od nejnižších úrovní a stupňů vzdělávání.

V souladu s jádrem Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+ platí, že pro vyrovnání vzdělávacích šancí dětí je nutné zajistit co možná nejdéle trvající kvalitní předškolní vzdělávání. Široké spektrum výzkumných zjištění potvrzuje to, že investice speciálně do zvýšení účasti dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí přináší obrovskou návratnost v podobě zvýšení školní úspěšnosti a dalšího životního úspěchu (pracovního, osobního atd.) těchto dětí²⁴⁷. Jak jsme však uvedli v tématu spjatém se společným vzděláváním, je zajištění účasti dětí z nepodnětného rodinného prostředí či celých lokalit v mateřských školách velmi komplikovaný problém, který vyžaduje komplexní meziresortní spolupráci (jejíž koordinaci by do budoucna měl mít za úkol střední článek podpory v území) a např. i rozšíření tzv. školní sociální práce.²⁴⁸

Přirozeně je nutné zajistit dostatek míst v předškolním vzdělávání i v místech s vysokým demografickým nárůstem (okolí metropolí, většiny krajských měst atd.), neboť je právě snaha zajištění kvalitní institucionální péče velmi podstatná pro matky, kterým umožní neztratit kontakt s pracovním trhem a dále pokračovat ve svém profesním rozvoji. Ovšem toto vše musí být doprovázeno investicemi do zajištění kvalitních podmínek a průběhu předškolního vzdělávání. Stále totiž platí, že podmínky práce pedagogických pracovníků v předškolním vzdělávání patří – dle mnohých ukazatelů a zjištění – vůbec k těm nejhorším. To platí jak o platech²⁴⁹, personálním zajištění (nízký počet učitelek, vysoký počet dětí na třídu, nízký podíl podpůrného pedagogického personálu, absence školního poradenského systému atd.), materiálních podmínkách, absence

²⁴⁶ Viz MPO (2015). Iniciativu Průmysl 4.0. Získáno z: <http://bit.ly/2Stg9RE> či MPSV (2016). Práce 4.0. Získáno z: <http://bit.ly/39dWNFM>.

²⁴⁷ Konsolidovaná zjištění nabízí např. publikace OECD (2017). STARTING STRONG 2017: KEY OECD INDICATORS ON EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE. Získáno z: <http://bit.ly/36204pO>, která referuje např. o výzkumech Melhuishe, Woessmanna a dalších. Popř. pro české publikum argumenty přináší např. analýzy think tanku IDEA. Např. Idea (2018). Komu školka (ne)pomůže? Zkušenosti ze série reforem předškolní péče v Německu. Získáno z: <http://bit.ly/2SsatHx>.

²⁴⁸ O překážkách účasti dětí z romských rodin viz např. práce týmu kolem Karla Čady – viz Greger, David et al. (2015). Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. Získáno z: <http://bit.ly/2slmnbq>.

²⁴⁹ Platy učitelek (jedná se primárně o ženy) jsou – důsledek kvalifikačních požadavků a metodického vedení zařazování do platových tříd – většina učitelek MŠ je zařazována dle dostupných údajů z Informačního systému o platech a souhrnných statistik MŠ do 9. platové třídy (v roce 2018 to bylo 87,6 %). Zde se rozptýl příslušného tarifu specifikovaného v Příloze 5. Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě pohyboval od 27 300 Kč při nástupu po 31 520 Kč po 32 letech praxe.

systémové podpory – od administrativní činnosti, komplexní podpory ředitelk a pedagogů atd.²⁵⁰ To vše je nutné systémově uchopit a zajistit.

EDUin v tomto ohledu doporučuje se tématu ze strany MŠMT a jemu podřízených organizací ve spolupráci se zřizovateli a nově budovaným středním článkem podpory v území věnovat v následujícím období zcela komplexně. K tomu je opět na počátku nutné vybudování personálních, institucionálních, organizačních a finančních podmínek především na straně MŠMT.

Zvyšování nerovnosti šancí v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání je spojeno již se samotným nástupem k povinné školní docházce. Výzkumná zjištění²⁵¹ zaměřená na ČR přinášejí poměrně přesvědčivé poznatky o tom, že výběr základní školy – a návazný nárůst počtu výběrových veřejných škol a tříd v těchto školách – nabývá podoby sociokulturního fenoménu, a to zejména u rodičů ve větších městech. Z dat vyplývá, že vzdělání rodičů významně ovlivňuje šance dětí, že rodiče pro ně budou školu vybírat.²⁵² Samostatným novým fenoménem je rovněž problematika spádové turistiky (tedy reálného či umělého stěhování do spádové oblasti žádané základní školy)²⁵³. Takto již samotným zápisem dítěte do školy dochází k rozdělování či možná i lépe “vylučování” některých žáků v závislosti na jejich rodinném zázemí, bez ohledu na jejich vzdělávací potenciál.

Další z charakteristik struktury vzdělávacího systému, která přispívá k dalšímu prohlubování diferenciací žáků, je existence víceletých gymnázií²⁵⁴, přičemž uchopení tohoto tématu se poměrně zevrubně věnuje jádrový dokument Strategie 2030+. Obecně zde platí obdobná výzkumná zjištění jako pro samotný výběr základní školy. Tj. odchod žáků na konci pátého (a sedmého) ročníku základní školy je – kromě samotných školních výsledků žáků – významně podmíněn rodinným zázemím žáků. Např. výzkumná zjištění ze šetření CLOSE publikovaná již v roce 2013 ukazují, že: “... *přání rodičů je významným faktorem v rozhodování o podání přihlášky, a napovídají, že se děti ztotožňují s argumenty svých rodičů, které se týkají výhod studia na víceletém gymnáziu.*”²⁵⁵ Data rovněž ukazují, že žáci mířící na víceletá gymnázia se několikrát týdně připravují se svými rodinnými příslušníky a procvičují přijímací testy, přičemž příprava je potřebná, neboť se v testech vyskytují dle mínění žáků úlohy, na které nebyli na základní škole připraveni, což samozřejmě znevýhodňuje žáky

²⁵⁰ V tomto ohledu nabízí komplexnější shrnutí např. aktuální výroční zpráva ČŠI (2019). KVALITA A EFEKTIVITA VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY VE ŠKOLNÍM ROCE 2018/2019 – VÝROČNÍ ZPRÁVA ČŠI. <http://bit.ly/39hGEzs>.

²⁵¹ V této oblasti je opětovně nutné zmínit především publikaci Greger, David et al. (2015). Spravedlivý start? Získáno z: <http://bit.ly/2slmnbq>.

²⁵² “Zatímco na začátku tisíciletí byla od zbytku společnosti výrazněji oddělena skupina lidí s vysokoškolským vzděláním, v současnosti začíná být od ostatních významněji vymezována skupina se středním vzděláním bez maturity a nižším. Nižší šance dětí méně vzdělaných rodičů tedy potvrzují předpoklady teorie racionálního jednání, že rodiče svým přístupem k volbě školy přispívají k reprodukci sociální stratifikace.” Vše viz Greger, David et al. (2015). Spravedlivý start? Získáno z: <http://bit.ly/2slmnbq>.

²⁵³ První ucelenější reflexi daného tématu v českém prostředí přináší ve své diplomové práci z roku 2017 Eva Folprechtová. Získáno z: <http://bit.ly/2tUhnLl>.

²⁵⁴ Stručný shrnující úvod do problematiky nabízí např. text: Sucháček, Petr (2014). SPOR O VÍCELETÁ GYMNÁZIA: HISTORICKÝ KONTEXT A EMPIRICKÁ DATA. Získáno z: <http://bit.ly/350p9ju>.

²⁵⁵ Straková, Jana a Greger, David (2013). Faktory ovlivňující přechod žáků 5. ročníků na osmileté gymnázium. Získáno z: <http://bit.ly/37hoEmZ>.

z rodin, které jim nejsou s to s přípravou pomoci.²⁵⁶ Jak je uvedeno ve výchozím dokumentu pro Strategii 2030+, pro ČR platí, že 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.²⁵⁷ Organizace EDUin se ztotožňuje s argumenty uvedenými v jádru Strategie 2030+, které upozorňují na to, že odchod 10–25 % žáků na víceletá gymnázia v některých regionech neodpovídá původnímu účelu těchto škol. Zároveň může a často má devastující účinky ve vztahu ke vzdělávacímu optimismu učitelů i samotných žáků ve zbylých školách s koncentrací žáků s nižším socioekonomickým zázemím.²⁵⁸ Dle aktuálních výzkumů lze rovněž zpochybnit výraznou vyšší přidanou vzdělávací hodnotu víceletých gymnázií ve srovnání se základními školami.²⁵⁹ Víceletá gymnázia v průměru tedy nijak výrazně nerozvíjejí nadání a mimořádné nadání žáků. Naopak pouze těží ze selekce žáků s vyšším socioekonomickým statutem.²⁶⁰

Pokud jde o proměnu profilace a oborové struktury středního vzdělávání, pak je nutné argumentaci k problematice spojit s hodnocením Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, které konstatuje, že současná struktura středního vzdělávání bohužel stále odpovídá situaci v minulosti, kdy většina absolventů mířila bezprostředně na trh práce. V současné době více než 60 % absolventů SŠ nastupuje rovnou na vysokou školu.²⁶¹ Další jednotky procent míří na obory vyšších odborných škol, popř. ke studiu na VŠ či VOŠ nastupují v následných letech po získání maturitního vysvědčení.²⁶²

²⁵⁶ "Poznatky o průběhu přijímacích zkoušek zřetelně ukazují, že předpoklad, že všichni žáci, bez ohledu na rodinné zázemí, mají stejný přístup ke studiu na víceletém gymnáziu, je mylný." Opět viz Straková, Jana a Greger, David (2013). Získáno z: <http://bit.ly/37hoEmZ>.

²⁵⁷ Vše viz MŠMT (2019). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Získáno z: <http://bit.ly/2DI9YQP>.

²⁵⁸ V tomto ohledu viz Straková, Jana et al. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. Získáno z: <http://bit.ly/2QQEHBj>

²⁵⁹ PedF UK (2018). VÝZKUM CLOSE UKÁZAL, ŽE PŘIDANÁ HODNOTA MŮŽE BÝT VYSOKÁ NA GYMNÁZIÍCH, I NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH. Získáno z: <http://bit.ly/39HAYPZ>.

²⁶⁰ DVTV (2019). Prokop: Vzdělání je závislé na tom, kde se narodíte. Lidé bez střední stojí miliony. Získáno z: <http://bit.ly/3ad1kZN>.^[21] Je nutné připomenout, že selektivnost a nerovnost příležitostí ve vzdělávání způsobují ve srovnání s ostatními zeměmi OECD nadprůměrně nízkou vzdělávací mobilitu žáků s nízkým socioekonomickým statutem. Pravděpodobnost toho, že žák rodičů s nematuritním vzděláním dosáhne na studium vysoké školy je tedy ve srovnání s jinými zeměmi nižší. OECD (2014). Education et Glance –To what extent does parents' education influence participation in tertiary education. Získáno z: <http://bit.ly/2Rjh3h7>.

²⁶¹ MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63FI>.

²⁶² Konkrétně je nutné uvést, že k přijímacímu řízení na VŠ a VOŠ se dostaví téměř všichni absolventi gymnázií, 91 % absolventů oborů lyceí, přibližně tři čtvrtiny absolventů odborných středních škol s maturitou bez odborného výcviku (kategorie M), dvě pětiny absolventů maturitních oborů s odborným výcvikem (kategorie LO) a třetina absolventů nástaveb. Pokud se týká úspěšnosti u přijímacího řízení na VŠ a VOŠ, pak absolventi gymnázií jsou úspěšní v 92 %, absolventi lyceí jsou na 84 %. Úspěšnost absolventů maturitních oborů kategorie M při přijímání ke studiu na vysoké školy dosahuje 79 %, Na vysoké školy a vyšší odborné školy je přímo po maturitě přijato 62 % absolventů oborů odborných středních škol kategorie M (cca 15 tisíc), o něco více než třetina jich tedy odchází na trh práce, do praxe, případně nastupuje ke studiu pomaturitních jazykových kurzů nebo odchází studovat do zahraničí. V případě absolventů maturitních oborů kategorie LO (s odborným výcvikem) je úspěšnost při přijímání ke studiu na vysokých školách 75 %. Jak konstatují analytici NÚV, vzhledem k tomu, že studium v těchto oborech připravuje žáky především ke vstupu na trh práce, hovoří toto procento o poměrně vysoké úspěšnosti absolventů při vstupu na terciární vzdělávací úroveň. Je však nutné zmínit, že tyto uchazeči se častěji hlásí ke studiu technických oborů, kde je nižší převis poptávky, a tedy vyšší šance na přijetí ke studiu. V případě přijatých na VOŠ toto číslo dosahuje podíl až 93 % přihlášených. U absolventů

Zároveň je ČR charakteristická vysokým podílem neúspěšně ukončených studií na VŠ, kde platí, že úspěšně je ukončena méně než polovina bakalářských studií. Většina studijní neúspěšnosti je přitom koncentrována do prvních ročníků, naopak ve třetím a vyšších ročnících je velmi nízká.²⁶³ Tato data pouze ilustrují a potvrzují fenomén postupného posunu specializace do pozdějších let vzdělávací dráhy žáků i celkový nesoulad světů středního a vysokoškolského vzdělávání. Situaci nám mohou pomoci nastínit konkrétní data výpovědí absolventů, kteří hodnotili své problémy při přechodu ze střední školy do nástavbového studia nebo VŠ, resp. VOŠ, přičemž v případě obtíží při studiu VŠ nebo VOŠ studenti zdůrazňovali, že jim nejčastěji chyběly hlubší základy matematiky, cizího jazyka a všeobecný rozhled.²⁶⁴

V tomto ohledu lze navázat na doporučení mnoha a mnoha studií a analýz (mezinárodních organizací, výzkumných vědeckých pracovišť a thinktanků²⁶⁵). Za všechny uveďme doporučení Harryho A. Patrinoše, ekonoma Světové banky, který konstatuje, že zvyšování úrovně všeobecného vzdělání (předpokladu pro další studium a celoživotní vzdělávání) a podpora terciárního vzdělávání (jeho dostupnosti) měly patřit mezi hlavní cíle při řízení vzdělávací politiky. Míra přechodu na terciární stupeň vzdělávání v jednotlivých populačních ročnících v ČR posledních letech roste, což bylo a je způsobeno měnícími se podmínkami uplatnění a potřebou získat vyšší míru adaptability v prostředí, které relativně rychle proměňuje sociální i ekonomické podmínky.²⁶⁶ Data ovšem ukazují, že přístup k VŠ vzdělávání se zvyšuje především pro střední třídu a nedochází tak k nutné vzdělanostní mobilitě (věnujeme se více v rámci SWOT analýzy).

V tomto duchu je dle organizace EDUin nutná proměna oborové struktury středního školství s cílem její další redukce a omezení předčasné specializace žáků již na středním stupni vzdělávání. Zároveň je u maturitních (i nematuritních viz dále) oborů odborné větve vzdělávání v rámci revize kurikula nutné posílení všeobecné složky vzdělávání či společného základu (kam patří mimo jiné i oborová oblast matematiky a dalších oborů) a rozvoj dílčích (rovněž transversálních²⁶⁷) kompetencí a vybraných gramotností (viz požadavky středoškoláků nastupujících na VŠ zmíněné výše). Dalším cílem musí být celková vyšší provázanost a prostupnost napříč obory a školami na úrovni středního

nástaveb jsou čísla přijatých 66 % u vysokých škol a 85 i VOŠ. Vše Infoabsolvent (2019). Přechod absolventů SŠ do terciéru. Získáno z: <http://bit.ly/2uv8mss>.

²⁶³ MŠMT (2018). Studijní úspěšnost na českých vysokých školách v roce 2018. Získáno z: <http://bit.ly/36A95Xz>. Více o tématu a příčinách studijní neúspěšnosti viz i Rozhlas (2018). Téměř 60 procent bakalářských studií

v Česku končí neúspěchem. Na technických fakultách je to i 90 procent. Získáno z: <http://bit.ly/3a1XTEZ>. Popř. v odkazované publikaci Vlk, Aleš et al. (2018). Studijní neúspěšnost na vysokých školách: Teoretická východiska, empirické poznatky a doporučení. Získáno z: <http://bit.ly/35S1jqU>.

²⁶⁴ NÚV (2019). Přechod absolventů středních odborných škol do terciárního vzdělávání – zkušenosti a problémy. Získáno z: <http://bit.ly/2R0w0o3>.

²⁶⁵ Za všechny uveďme např. OECD (2019). OECD Future of Education and Skills 2030 Conceptual learning framework. Získáno z: <http://bit.ly/2tKDxiT>.

²⁶⁶ Patrinos, Harry (2019). The Future of Automation and Its Implications for Educational System. Získáno z: <http://bit.ly/2R20xSw>.

²⁶⁷ Např. čtení a porozumění pracovním instrukcím, schopnost řešit problém, ochota učit se, ochota nést zodpovědnost atd. Vše ze šetření zaměřeného na požadavky zaměstnavatelů dle dílčích kategorií absolventů viz NÚV (2019). Důležitost kompetencí podle zaměstnavatelů. Získáno z: <http://bit.ly/2QCd14p>.

Školství (nematuritní i maturitní obory, všeobecná i odborná větev²⁶⁸) i celková provázanost přechodu mezi středním a vysokým školstvím. Tyto cíle byly již navrhovány ve Strategii 2020, ovšem k jejich realizaci v podstatě nedošlo.²⁶⁹

Prosazení či dohoda o změnách oborové struktury středního školství a provázanosti středního a vysokého školství v rámci současného nastavení řízení a zodpovědnosti na vzdělávací soustavu (dominantní role krajů) i celkového zcela autonomního postavení vysokých škol jsou poměrně obtížné. Proto je nutné použít z pohledu možností vzdělávací politiky spíše nové regulační²⁷⁰ i finanční nástroje, které dosažení výše nastíněných cílů mohou podpořit. Jde např. o podporu vzniku středních škol zcela nového typu, popř. o zvýšenou finanční podporu nově vytvořených oborů na dobře specifikovaných stávajících školách, stavějících na posílené složce všeobecně–vzdělávacího základu a zároveň na volbě odborné specializace v průběhu studia. Tyto a podobné návrhy se v českém prostoru již objevují.²⁷¹

Dále je v případě spolupráce a provázanosti středního a vysokého školství možné opět použít již několikrát zmíněné financování (nastavení dílčích parametrů a ukazatelů, popř. věcné zacílení národních a evropských dotačních prostředků), které je výhradně v kompetenci MŠMT a dohodě se subjekty, které reguluje. Samozřejmě MŠMT nesmí rezignovat na své tradiční nástroje, které ve vztahu k profilaci oborové soustavy středních škol může použít – těmi jsou především dlouhodobé záměry a samotné rejstříkové řízení s cílem podpory a postupném nahrazování úzce specializovaných oborů za všeobecně orientované (nové druhy oborů odborného školství s posílenou všeobecnou složkou, lycea atd.). V tomto ohledu je nutné využít další analytické a metodické nástroje (klíčová v tomto ohledu může být i role NPI ČR a středního článku podpory).²⁷²

Z pohledu prevence nedokončených studií na vysokých školách pak platí to, že ty musí začít pracovat s nástroji, které dokáží zvýšit motivaci začínajících studentů studijní program absolvovat. Tyto nástroje musí stavět na budování vztahu studenta s vysokoškolským prostředím (socializace – právě vybudování neformálních vztahů mezi studenty, vazba na školu a prostředí jsou klíčovými prediktory úspěchu²⁷³), ale také na rozvoji a zlepšování pedagogických a didaktických schopností akademických pracovníků (např. standardem vysokých škol v zahraničí je budování specializovaných pracovišť

²⁶⁸ Jejíž proporce je v současné chvíli v ČR výrazně nadprůměrná a je nutné oborovou strukturu přeorientovat právě směrem ke všeobecně vzdělávacím oborům s důrazem na excelentní a výběrovou praktickou složku viz dále. Viz EUROSTAT (2019). Share of students in vocational education programmes, 2017. Získáno z: <http://bit.ly/2R0R3H4>.

²⁶⁹ MŠMT (2018). Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Získáno z: <http://bit.ly/2Yd63FI>.

²⁷⁰ Zákony pro lidi (2019). Nařízení vlády o standardech pro akreditace ve vysokém školství. Získáno z: <http://bit.ly/37LkPqf>.

²⁷¹ Za všechny uveďme např. náznaky návrhů bývalého rektora Masarykovy univerzity Mikuláše Beka objevující se v rámci programových cílů politického hnutí STAN. Viz STAN (2019). VZDĚLÁVÁNÍ PRO 21. STOLETÍ. Získáno z: <http://bit.ly/300OaKw>.

²⁷² Tímto směrem – alespoň deklaratorně – jde i aktuální DZ 2019–2023. V tomto ohledu lze zaznamenat některé velmi žádoucí strategie vyšších územních samosprávných celků. V poslední době např. Hlavní město Praha. Viz Novinky (2019). Na pražských odborných školách mají vzniknout i třídy pro gymnázia. Získáno z: <http://bit.ly/2N7B4WW>.

²⁷³ Viz např. Seznam (2020). Neúspěšní vysokoškoláci stojí stát miliardy. Cestu k diplomu dva z pěti nedokončí. Získáno z: <http://bit.ly/38dFsvu>.

a povinnost akademiků se pedagogicky vzdělávat tak, aby uměli využívat moderní metody výuky stimulující aktivitu studentů). Je zásadní, aby studenti hned od prvního ročníku cítili, že je studium pro ně relevantní, že se učí něco smysluplného a relevantního, co jim pomáhá porozumět světu kolem sebe a připravovat se na budoucí uplatnění.²⁷⁴

Speciální pozornost si pak zaslouží nematuritní střední odborné školství. Právě to trpí vůbec tou nejnižší kvalitou podmínek a průběhu vzdělávání žáků. Často do něj směřují velmi nízkou motivovaní žáci, velmi frustrovaní a “ nálepkovaní” neúspěchem a postupným vyloučením v rámci průběhu vzdělávání již na základní škole. To souvisí i s častým nižším socioekonomickým statutem a složitým rodinným zázemím žáků. Právě do těchto škol je nutné nasměrovat navýšený podíl podpory, který je spjat s výše popsanými tématy auditu. Tj. s proměnou cílů, obsahu a způsobu vzdělávání (revize kurikula) a zajištěním kvality výuky, která je v současné době velmi nízká. Dále podpory učitelů a ředitelů těchto škol, dalšího pedagogického personálu, systému školního poradenství, zajištění systému školní sociální práce atd. Zároveň je nutná proměna i samotného systémového ukotvení těchto oborů.

Obecně jde především o snadnější provázanost a prostupnost mezi nematuritními a maturitními obory (její systémové nastavení a metodické vedení) a postupná integrace jednotněji vymezeného společného všeobecně vzdělávacího základu. Dále proměna oborové struktury směrem k podpoře čistě řemeslných oborů a postupná redukce “nekvalitních” nematuritních oborů (slepých větví z pohledu uplatnitelnosti na trhu práce i v životě)²⁷⁵. Dále je nutné systémové zajištění skutečně kvalitní praktické přípravy²⁷⁶ těchto žáků, která staví na prvcích či převzetí duálního modelu. Ten spočívá v komplexním zajištění praktické přípravy zaměstnavateli.²⁷⁷ Pro český kontext však stále platí to, že pro tuto změnu zatím neexistují ideální podmínky – tj. zaměstnavatelé nemají na tento úkol dostatečné kapacity a podmínky (personální, infrastrukturní, finanční atd.) i institucionální vymezení (míra profesní organizovanosti, zacílení financí atd.)²⁷⁸, samotné školy na tuto změnu nejsou připraveny a ochotny vzdát se zajištění praktické přípravy žáků a přímého propojení se zaměstnavateli. V tomto ohledu pak stát prozatím nemá kapacitu “odřídít” změny, které by mohly tento základní stav změnit (vytvoření legislativy, financování, metodické vedení a řízení spolupráce atd.)²⁷⁹. Dále je zcela nezbytné pro vytvoření “české cesty” k duálnímu modelu nutné podrobně analyticky zmapovat celou oblast a kapacity všech aktérů (škol i zaměstnavatelů), neboť absence aktuálních dat v této oblasti představuje první východisko k uchopení tématu.

Přesto je však nutné začít tyto kapacity budovat a zároveň hledat nástroje, jak víc propojit a nastavit společnou zodpovědnost škol a zaměstnavatelů za kvalitní praktickou odbornou přípravu žáků (např.

²⁷⁴ DeníkN (2019). Odpadlíků z vysokých škol přibývá. Nuda prvních ročníků je vyháněna do práce i zahraničí. Získáno z: <http://bit.ly/2NARDur>.

²⁷⁵ Viz např. Rodiče vítání (2019). Připravuje se plán pro příští dekádu českého vzdělávání. Co na něm pochválili, a co kritizovali odborníci u kulatého stolu?. Získáno: <http://bit.ly/2uqTGKM>.

²⁷⁶ Právě absence kvality praktické přípravy je jedním z klíčových problémů odborné větve středního vzdělávání. Viz ČŠÚ (2018). Průzkum ČSU: V rámci praxe jsou studenti někdy „levná pracovní síla“, nebo se cítí jako „podržtaškové“. Získáno z: <http://bit.ly/3adPGO6>.

²⁷⁷ Gargulák, Karel et al. (2015). Duální systém odborného vzdělávání jako řešení potřeb trhu práce v ČR. Získáno z: <http://bit.ly/2QWKwNP>.

²⁷⁸ IHNEC.cz (2018). Vláda tlačí na zapojení firem do odborného školství. Ve hře jsou dotace i daňové úlevy. Získáno z: <http://bit.ly/2sv3mn2>.

²⁷⁹ IDEA.cz (2018). On the Mysteries of Swiss Dual Vocational Education. Získáno z: <http://bit.ly/37Odxlu>.

vzájemnou finanční podporou budování společných zařízení praktické přípravy, ovšem pouze na základě kvalitního smluvního vymezení a spolupráce důvěryhodných aktérů – tj. nastavení tvrdých kvalifikačních předpokladů a podmínek). Ve vztahu k praktické přípravě a prakticky orientované – např. řemeslné – odborné kvalifikace – výučního listu či osvědčení o získání profesní kvalifikace – je nutné podpořit možnost jejího zisku pro Žáky a studenty maturitních oborů i vysokých škol. Prvky duálního systému, popř. i komplexní model v podobě spolupráce a zajištění praktické přípravy ze strany zaměstnavatelů, a to jak soukromého, tak i neziskového a veřejného sektoru, je však nutné budovat i na ostatních všeobecně orientovaných oborech středního školství i na úrovni studia na VŠ.

Obecně dále platí, že se střední školy a především vysoké školy musí stát centrem celoživotního vzdělávání pro všechny generace, propojující prvky a uznávání formálního a neformálního vzdělávání (viz dále). Musí k tomu však být dostatečně motivovány a podporovány. Což souvisí především s legislativními změnami a finančním zajištěním této role. Zde zůstávají klíčovou podmínkou především dostatečné personální a institucionální kapacity. Jedině celkovou proměnou rolí škol však lze čelit výzvěm proměny ekonomiky, technologií a celkové společenské dynamice budoucí dekády.

Vliv mimoškolního vzdělávání: Školy mohou velmi rychle ztrácet smysl, co s tím?

Vliv mimoškolního vzdělávání nepochybně roste, aniž by tomu řízení vzdělávacího systému věnovalo dostatečnou pozornost. Vliv učení i systematického vzdělávání, které probíhá mimo školu, se týká jak obsahu školní výuky, tak všeho dalšího, čeho se školní výuka dotýká pouze okrajově, nebo vůbec. Příkladem prvního typu může být angličtina a její všudypřítomnost v digitálním prostředí, kde se s ní děti dennodenně setkávají v situacích a souvislostech rámujiících jejich každodenní život (hry, audiovizuální obsahy, vyhledávání, sociální sítě). Druhým příkladem může být informační (mediální) gramotnost, respektive její úroveň a faktická neschopnost vzdělávacího systému reagovat na změny v produkci a distribuci informací, klíčové oblasti rozvoje a dopady do ekonomiky, společnosti, kultury i na individuální životy v mnoha různých podobách (od politické volby až po rodinné či partnerské vztahy). V profesní oblasti vzniká celá řada specializací (zejména v digitální dimenzi), k jejichž zvládnutí současný veřejný vzdělávací systém neposkytuje v podstatě žádnou zásadní podporu. Znalosti a dovednosti v těchto oblastech lze získávat mnohem častěji učení se neformální či informální povahy.

Postupný přesun těžiště vzdělávání mimo veřejný vzdělávací systém také může prohloubit nerovnost v přístupu ke vzdělání. Přístup k neformálnímu i informální vzdělání je asymetrický a je ještě více závislý na socioekonomickém statusu rodiny, respektive na příležitostech, které vytvářejí rodiny, v nichž rodiče disponují vyšším vzděláním, větší sítí ke vzdělávání využitelných kontaktů, dovednost vyhledávat a obstarávat svým dětem externí zdroje učení a vzdělávání.

Při relativní rigiditě vzdělávacího systému, od přípravy učitelů přes změny v obsahu, schopnost řízení přicházet s efektivními řešeními výzev až po sledování důležitých faktorů ve vzdělávání a vyhodnocování jejich vlivu je velmi nepravděpodobné, že by se veřejný vzdělávací systém adaptoval a dokázal funkčně reagovat na probíhající změny. Naopak se jeví jako vysoce pravděpodobné, že proces postupného růstu důležitosti vzdělávání mimo veřejný vzdělávací systém poroste. Vzdělávací systém a jeho řízení by měl tento trend sledovat a snažit se tam, kde je to skutečně efektivní (tam, kde školy nejsou prokazatelně schopny naplňovat svou vzdělávací roli), hledat cesty k propojení mezi formálním a neformálním vzděláváním, čímž by docházelo jednak ke zvýšení celkové efektivity, narovnání rovnosti k přístupu ke vzdělávání, jež neposkytuje veřejný vzdělávací systém, a také k posílení legitimacy školy jako hlavní vzdělávací instituce.

Způsobů, jakými by bylo možné otevřít větší míru vlivu mezi formálním a mimoškolním vzděláváním, je více. Jednou z takových možností je uzpůsobit školní vzdělávání tomu, aby z určité části neprobíhalo takřka výhradně ve školách, nýbrž aby se z větší části odehrávalo mimo školu, případně aby se škola více otevřela vlivu rychle se vyvíjejícího světa okolo, například formou větší časové dotace pro vzdělávání zprostředkované neformálními vzdělávacími institucemi a odborníky přímo ve školní výuce (princip flexischooling).²⁸⁰

²⁸⁰ O podobném řešení, tedy flexischooling, kdy žáci tráví část povinné docházky mimo školu, uvažuje rada aberdeenského hrabství (obdoba českého kraje). Viz Press and Journal Start typing (2019). Aberdeenshire Council debates 'flexi-schooling' plan that would allow pupils to attend part-time. Získáno z: <http://bit.ly/37MFJoR>.

Klíčovou cestou propojení formálního a neformálního a informálního vzdělávání je proměna samotných cílů, obsahu vzdělávání, způsobu učení a metod hodnocení, spojená s revizí kurikula (viz samostatné téma výše). Nástroji budiž samotné uznávání výsledků a důkazů učení získaných v rámci neformálního (mimoškolního) vzdělávání v rámci školního vzdělávání.

Dalším způsobem, jak vytvořit pevnější propojení mezi formálním a mimoškolním vzděláváním, může být progresivní redesign klíčových zkoušek (přijímací zkoušky na SŠ a VŠ a maturita) či portfoliový způsob hodnocení, jenž dokáže brát v potaz mnohem širší spektrum znalostí, dovedností či kompetencí, jež si žák osvojil, ať už ve škole či kdekoli jinde (viz téma: Společná část maturitní zkoušky: Budoucnost “testování” a ověřování výsledků v ČR?).

Krajské volby 2020: Vzdělávání jako zanedbané téma regionální politiky a role krajů v další profilaci oborové struktury středního školství

V roce 2020 na podzim proběhnou volby do krajských zastupitelstev, jež se mohou velmi silně dotknout stavu vzdělávání v ČR. Jak jsme již zmínili v předchozích tématech, kraje jsou klíčovým prvkem v řízení vzdělávacího systému, neboť zřizují střední školy, jeden z nejvíce problematických článků vzdělávací soustavy v ČR (viz kapitola o struktuře vzdělávacího systému). Struktura středních škol se v různých krajích významně liší, a to zejména poměrem nabídky všeobecného vzdělávání a odborně zaměřených studijních programů, dále kapacitou víceletých gymnázií, ale také vzájemnou provázaností s navazujícím terciárním stupněm vzdělávání a dostupností vysokoškolského studia. Například v Praze či Brně je významně vyšší dostupnost všeobecně orientovaného vzdělávání na úrovni středních škol, což zajišťuje lepší perspektivu pro absolventy v roli uchazečů o studium na VŠ.²⁸¹

Současné krajské koncepce rozvoje vzdělávání, jež by měly navazovat na celostátní strategie a dlouhodobé záměry, v souladu s těmito dokumenty problematiku struktury středního školství a provázanosti s primárním a terciárním stupněm vzdělávání neakcentují. Jediným prvkem, který se v tomto smyslu objevuje v krajských koncepcích (dlouhodobých záměrech), je omezování kapacit víceletých gymnázií, ovšem bez adekvátního řešení dostupného všeobecného vzdělávání v rámci studia na jiných typech středních škol. Koncepce se od sebe zároveň velmi významně liší. V případech některých krajů (Karlovarský²⁸², Moravskoslezský²⁸³) se lze důvodně domnívat, že cílem bude snížit počet maturujících středoškoláků ve prospěch učebních programů pod tlakem místní průmyslové lobby a aktuálních potřeb zaměstnavatelů.

Se změnou financování by se měla částečně snížit role krajů jako aktivních článků měnících podmínky financování škol v jejich působnosti. Rozdíly ve výši tzv. krajských normativů vytvářejí dlouhodobě nerovnost v podmínkách pro naplňování výchovně–vzdělávací role škol: finanční podpora se kraj od kraje často výrazně lišila (viz předchozí témata).

Krajské volby budou důležité z hlediska toho, zda dojde k posunu v kvalitě a hloubce programů politických subjektů v oblasti vzdělávací politiky. Poslední krajské volby, které proběhly v roce 2016, byly po této stránce charakteristické spíše povrchními, nesourodými a nepřilíživými koncepčními návrhy²⁸⁴ a další vývoj krajské politiky ukázal, že až na výjimečné pokusy o hledání možné podpory vzdělávání (Jihomoravský kraj a částečně započatá podpora role ředitelů) se během probíhajícího funkčního období nepřišlo nic zásadně významného. Naopak, silně prosazovaný požadavek Asociace krajů ČR na zavedení cut–off skóre poukázal na vysoce kontroverzní pojetí vzdělávací politiky jako nástroje

²⁸¹ Vše viz NÚV (2019). STRUKTURA ŽÁKŮ VE STŘEDNÍM ODBORNÉM A VYŠŠÍM ODBORNÉM VZDĚLÁVÁNÍ V ČR. Získáno z: <http://bit.ly/2sZ1rY4>.

²⁸² Karlovarský kraj (2019). Dlouhodobý záměr vzdělávání Karlovarského kraje. Získáno z: <http://bit.ly/36zm7oc>.

²⁸³ Moravskoslezský kraj (2019). Dlouhodobé záměry. Získáno z: <http://bit.ly/2Tc7iEh>.

²⁸⁴ EDUin (2016). Hodnocení výsledků krajských voleb 2016 z hlediska vzdělávání. Získáno z: <http://bit.ly/2FtLrjx>.

pro uspokojování okamžité poptávky trhu práce, což odporuje smysluplnosti veřejného vzdělávání v jeho různých významech (individuální rozvoj, sociální a kulturní i ekonomický dopad).

Spor mezi MŠMT a významnou částí odborné veřejnosti s Asociací krajů ČR, týkající se zavedení tzv. cut-off skóre (nepodkročitelného minima) v přijímacích zkouškách na SŠ, k němuž došlo v letech 2018 a 2019, přinesl konkrétní konsekvence. Jak jsme zmínili v událostech 2019, byť se Asociaci krajů ČR, za kterou hovořili zejména její tehdejší předsedkyně a hejtmanka Karlovarského kraje Jana Mračková Vildumetzová a hejtmán Moravskoslezského kraje Ivo Vondrák, nepodařilo cut-off skóre prosadit, tlak na MŠMT způsobil, že ministr Robert Plaga následně souhlasil s tím, že kraje získají novelou školského zákona pravomoc určovat kvóty jednotlivých středoškolských oborů.²⁸⁵ Dosavadní praxe byla taková, že tuto pravomoc měli svrchovaně ředitelé středních škol, kteří kapacitu otevíraných oborů se zřizovateli pouze konzultovali.

Jak jsme již uvedli, v praxi to znamená, že kraje budou moci omezovat či navyšovat kapacitu středoškolských oborů podle aktuálního uvážení (politického či vlivového zadání), a to ještě efektivněji než v případě zavedení cut-off skóre, u něž by záleželo na úrovni jeho nastavení. Je pravděpodobné, že zejména u těch krajů, které se v rámci svých koncepcí netají snahou navýšit počty učňů (Karlovarský) dojde k efektivnímu využití této pravomoci, zatímco v jiných krajích nedojde ke změně praxe. Novela školského zákona, která provádí danou změnu, však prozatím leží před prvním čtením v PSP ČR.²⁸⁶ Jaké by mohly být reálné dopady, to se dá v současnosti velmi těžko odhadnout. Lze předpokládat, že v případě omezení přístupu k maturitnímu vzdělání v daném kraji bude část uchazečů a jejich rodičů hledat možnosti v krajích sousedních.

Z dlouhodobého hlediska může výrazná změna v dostupnosti maturitního vzdělání posílit tendence k vylidňování těch krajů, které tímto trendem již trpí (opět Karlovarský) ve snaze rodin zajistit svým dětem dostupnost vyššího vzdělání. Takový vývoj, společně s omezením vzdělání, může zvýšit už dnes významné rozdíly v kvalitě života v jednotlivých krajích, ať už dáno demografickou strukturou, nabídkou a poptávkou na trhu práce, kulturními příležitostmi, komunitní aktivitou atp. Právě u těch krajů, které by měly naopak hledat řešení, jak dostupnost vyššího vzdělání zajistit a jak vytvořit příležitosti pro obyvatele s vyšším vzděláním, panuje obava z toho, že vyjdou vstříc tlaku části zaměstnavatelské lobby, požadující více absolventů s nižším středoškolským vzděláním (ukončeného výučním listem).

Ve vztahu ke všem nastíněným tématům tohoto auditu a pozicím organizace EDUIn by bylo z pohledu krajských voleb a vítězných politických stran ideální především akceptování a podpora cílů, opatření a nástrojů vzdělávací politiky pro následující období částečně vyjádřených v připravované Strategii 2030+ a především v tématech tohoto auditu. Zároveň je velmi klíčová přímá spolupráce v dílčích aktivitách spojených s budováním středního článku podpory školám v území či další proměně oborové struktury středních škol (viz výše).

²⁸⁵ Asociace krajů (2019). MINISTR ŠKOLSTVÍ A PŘEDSEDKYNĚ ASOCIACE KRAJŮ ČR DOŠLI KE SHODĚ OHLEDNĚ MEMORANDA O BUDOUCNOSTI VZDĚLÁVÁNÍ. Získáno z: <http://bit.ly/2s67BoO>.

²⁸⁶ PSP ČR (2019). Sněmovní tisk 309 – Novela z. – školský zákon. Získáno z: <http://bit.ly/2OPA4rw>.

4. SWOT Analýza

Přednosti

Zkvalitňující se práce některých institucí zapojených do řízení vzdělávacího systému, zejména České školní inspekce

Česká školní inspekce (ČŠI) se snaží změnou přístupu ke školám, založeném na novém pojetí inspekční činnosti jako podpůrné, nikoliv restriktivní, udávat pozitivní směr vývoje. Lze potvrdit ambici ústředního školního inspektora Tomáše Zatloukala, který se v roce 2013 [nechal slyšet](#), že ČŠI nemá být pouhým ověřovatelem formálních náležitostí ve školách.

Dobrým příkladem může být materiál [Kvalitní škola](#), určený také pro autoevaluaci vedení škol, jenž je součástí širšího projektu ČŠI nazvaného [Komplexní systém hodnocení](#). Jeho výsledkem má být nastavení komplexního systému, jehož prostřednictvím budou jednotlivé složky systému počátečního vzdělávání moci provádět hodnocení kvality a efektivity vzdělávání na základě propracovaných metod, postupů a nástrojů synergicky propojených na národní i mezinárodní prostor a reflektujících socioekonomické aspekty vzdělávání. Zároveň mají jednotlivé složky systému počátečního vzdělávání disponovat propracovanými a multioborovými analýzami inspekčních dat o vzdělávání, které budou využitelné pro přijímání efektivních vzdělávacích politik. Výsledkem bude rovněž sdílení představy o kvalitě a efektivitě ve vzdělávání napříč segmentem regionálního školství, vykresluje plány ČŠI na svém webu.

Řada [tematických zpráv](#), které ČŠI vydává, představuje dílčí vhledy do stavu regionálního školství. Dlouhodobě ČŠI funguje jako dobrý moderátor v různých otázkách týkajících se školní výuky. Za vyvážený lze také považovat [názor ČŠI v diskusi o mobilních telefonech](#) ve školách, kde znovu ukazuje svoji pozici vůči moderní pedagogice a didaktice, která s výpočetní technikou počítá.

Vysoký podíl absolventů se středoškolským vzděláním

Vysoký počet středoškolsky vzdělaných lidí je dobrým základem pro ekonomicky stabilní zemi v případě hospodářské krize. Je nutné mít na paměti, že do středního vzdělání se počítají i učiliště, které nabízejí i „nizkoprahové“ vzdělávací obory, které vyžadují zejména praktické dovednosti (zejména obory E). V této souvislosti hovoříme o stále relativně vysokém poměru výučních listů oproti maturitním vysvědčením.

Regionálně se též začíná projevovat sestupná sociální mobilita vlivem absence středoškolského vzdělání u socioekonomicky slabých vrstev společnosti. [Regionální podmíněnost](#) lze sledovat jak v poměru matura/výuční list, tak v míře středního vzdělání obecně. Regionální podmíněnosti [předčasných odchodů ze vzdělávání](#) se věnujeme v sekci Příležitosti.

Hustá síť institucí (VŠ) vzdělávajících učitele, regionálně relativně proporcčně rozložená (Praha a všechna krajská města kromě Karlových Varů a Jihlavy)

Český vzdělávací systém disponuje 9 pedagogickými fakultami, na minimálně 35 dalších jsou učitelské studijní programy (filozofické, přírodovědecké atp.). Na úrovni SŠ a VOŠ nabízí pedagogické studium 46 škol (seznam [SŠ](#), [VOŠ](#)). [Počty absolventů jednotlivých studijních programů](#) jsou dostupné do roku 2017.

Problémem je, že ne všichni absolventi míří do regionálního školství, stejně jako fakt, že se počet studentů na pedagogicky zaměřených oborech snižuje, čemuž se věnujeme v sekci Hrozby.

Rozvinutá školská infrastruktura (relativně vysoký počet všech stupňů škol, hustá regionální distribuce školského vzdělání). Tato infrastruktura je stabilní především díky reformě financování regionálního školství od roku 2020.

V ČR existuje více než 5 200 MŠ, 4 100 ZŠ, 1 300 SŠ a téměř 170 VOŠ ([ročenka MŠMT](#)). Terciární vzdělávání poskytuje na 80 VŠ na úrovni univerzit, vč. soukromých ([přehled MŠMT](#)).

[Nový model financování regionálního školství](#) umožňuje školám s relativně malým počtem žáků zachovat si stabilní financování oproti předchozímu modelu, kde se škola snažila z ekonomických pohytek přijmout co nejvíce žáků.

Tento systém ministerstvo prezentuje jako centralizovanější a přehlednější. Cílem je zajistit rovnost financování v případech, kdy rozdíly byly nedůvodné. Zcela odlišný systém financování pedagogické práce ve většině škol (mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře a školní družiny) stanoví maximální možný rozsah vzdělávání, nebo maximální možný rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. To by mělo zajistit větší transparentnost a předvídatelnost pro ředitele škol. Ministerstvo upozorňuje, že velký důraz bude kladen na pravdivost, úplnost a správnost vykazovaných údajů, které budou přímo sloužit pro stanovení části rozpočtu školy nebo školského zařízení. Přečtěte si více ve [vydání bEDUin o reformě financování regionálního školství](#).

Dlouhodobý trend zkvalitňování výuky matematiky zejména konstruktivistickým přístupem Hejného metody

Podle [tématické zprávy České školní inspekce](#) přes 60 % žáků základních a více než 70 % žáků středních škol nesouhlasí s tvrzením, že by se učili matematiku proto, že je baví. A přes 50 % žáků základních a více než 60 % žáků středních škol se na hodiny matematiky vůbec netěší. Konstruktivisticky vyučovaná matematika – v Česku známá hlavně díky práci prof. Hejného – zlepšuje realizaci výuky předmětu, který není mezi žáky oblíbený a z něž mají žáci v mezinárodních šetřeních průměrné výsledky.

Ve školním roce 2019/20 [podle údajů společnosti H–Mat](#) bude pokračovat nebo se zapojí zhruba 466 základních škol. Dlužno podotknout, že matematika je jedním z nejméně oblíbených předmětů

podle České školní inspekce (předmět nebaví přes 60 procent žáků základních a přes 70 procent studentů středních škol). Matematika „podle Hejného“ je konstruktivistickým přístupem zohledňujícím moderní didaktiku a vývojovou psychologii. Samotný fakt, že je potřeba pro kvalitní výuku vlastní značky, marketingu a publicity a nestačí příprava pedagogických fakult, je pozoruhodný.

Průměrné až nadprůměrné výsledky gramotností žáků v některých oblastech mezinárodního srovnávání (TIMSS, PIRLS, ICILS). Výjimkou je PISA

Připravují školy mladé lidi adekvátně na jejich dospělý život? Dokáží školy zlepšit budoucnost žáků ze znevýhodněného prostředí? Určité odpovědi na tyto otázky přináší [zveřejnění výsledků](#) (ČŠI) dalšího kola mezinárodního šetření gramotností patnáctiletých žáků PISA 2018. To představuje jeden ze zdrojů dat pro informovaná rozhodnutí v české vzdělávací politice, protože podrobně mapuje nejen samotné výsledky ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti, ale rovněž kontextuální faktory jako rodinné prostředí žáků nebo podmínky škol, ve kterých se vzdělávají. Loňské kolo, jehož výsledky byly zveřejněny minulý týden, se zaměřilo na čtenářskou gramotnost: dvouhodinový test na počítačích obsahoval hodinu úloh na chápání, užití, evaluaci a reflexi textů. Zbylou hodinu se žáci věnovali matematice a přírodovědě. Poprvé také PISA využila adaptivního testování, které žákům nabízí různé úlohy na základě úspěšnosti v těch předchozích.

Loňské testování lze srovnat s výsledky žáků z let 2000 a 2009. Zatímco ve čtenářské gramotnosti před 19 lety získali žáci 492 bodů v průměru, o devět let později došlo k propadu na 478 bodů. Nynější skóre 490 bodů, které je těsně nad průměrem OECD (487 bodů), lze považovat za návrat k původnímu výsledku. [Zobrazte si graf](#). Poměrování průměrného výsledku jednotlivých zemí je ale pouze část celého obrázku. PISA především odhaluje nerovnosti ve výsledcích žáků, které jsou v České republice nezanedbatelné. Mezi ty největší se řadí rozdíly mezi typy škol a také podle jejich zřizovatelů. Mezi lety 2000 a 2018 došlo k významnému nárůstu počtu žáků, jejichž výsledek byl pod úrovní 2 (celkem ze 6 úrovní, přičemž 5. a 6. je považována za excelentní, 1. a 2. za nejzákladnější). Podíl českých žáků v nejnižší gramotnostní úrovni v testech čtenářské gramotnosti se během 18 let zvýšil ze 17 % na 21 %. Tato pětina žáků představuje skupinu obyvatel, kteří mohou mít problémy s dalším uplatněním ve společnosti. Nejnižších úrovní 1 a 2 dosáhlo bezmála 30 % na základních školách, 8 % na SOŠ a necelých 50 % na odborných školách bez maturity (učilištích). Rozdíl mezi výsledkem žáků víceletých gymnázií a středních odborných škol bez maturity je větší než dvě gramotnostní úrovně, což představuje alarmující stav. [Zobrazte si graf](#).

Výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti se liší rovněž podle regionů a škol, které žáci navštěvují. Nejvíce žáků, kteří nedosáhli základní gramotnostní úrovně, je v Ústeckém kraji (36 %) a dále v Jihomoravském (32 %) a Moravskoslezském kraji (32 %). [Zobrazte si graf](#). PISA porovnává výsledky v jednotlivých regionech s indexem ESCS. V Ústeckém kraji byl index ESCS nejnižší a žáci dosáhli také nejnižších hodnot v testu čtenářské gramotnosti, v Praze, kde je index ESCS nejvyšší, bylo nejvyšší i skóre žáků v testech. Regresní analýzou ČŠI zjistila, jaké kraje mají lepší, nebo horší výsledky, vůči ESCS svých žáků. Výrazně lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti, než by měli mít vzhledem ke svému rodinnému zázemí, dosáhli žáci v Plzeňském a Zlínském kraji, zatímco nejvýraznější rozdíl mezi ESCS a naměřeným skóre dosáhl Jihomoravský kraj. Překvapivě se oproti minulým šetřením mezi nejslabší kraje nezařadil Karlovarský, jenž byl s Ústeckým dlouhodobě skloňován jako

nejhorší. [Zobrazte si graf](#). „Karlovarský kraj je hodně malý, a tudíž se tam vybírá do testu relativně málo škol. A uvnitř nich jsou navíc výsledky ovlivněny absencemi žáků v době testu. Je možné, že v roce 2015 to náhodně vyšlo o trochu horší než celková realita a nyní o dost lepší,“ uvádí sociolog Daniel Prokop ve [shrnutí výsledků PISA](#) (Aktuálně.cz).

V šetření PISA 2018 je průměrný rozdíl mezi výsledkem dívek a chlapců v zemích OECD 30 bodů, v České republice 33 bodů. Pod základní, druhou úroveň gramotnosti se přitom v České republice nachází 26 % chlapců a 15 % dívek. Naopak na dvou nejvyšších úrovních je 6 % chlapců a 10 % dívek. I tyto hodnoty jsou blízké průměru OECD. Přesto bychom se ale blízkostí průměru OECD neměli uklidňovat. Tomáš Feřtek upozorňuje: „Vzdělávací systém v současné podobě [významně selhává u kluků v oblasti, která je pro další profesní i životní úspěch klíčová](#) (Respekt). V ostatních dvou gramotnostech, matematice a přírodních vědách, totiž nejsou ty rozdíly zdaleka tak dramatické.“ Česká školní inspekce vysvětluje, že v rozdílných výsledcích chlapců a dívek se pravděpodobně odrážejí rozdílné čtenářské preference a postoje. Celkově se chlapci méně často setkávají s delšími a souvislejšími texty, což se může promítnout do jejich schopnosti a dovednosti pracovat s texty. Zobrazte si grafy ([výsledky](#), [postoje](#)).

Česká republika se nemůže pochlubit nízkým výskytem šikany. Naopak, v odpovědích v dotaznících uvedlo 30 % českých žáků, že je vystaveno nevhodnému chování ze strany spolužáků nejméně několikrát měsíčně, průměr v zemích OECD je 23 %. Oproti roku 2015 jde o nárůst o 5 %, tehdy byl průměr OECD 19 %. Data se dávají i do souvislosti s šetřením TIMSS zkoumající matematickou, přírodovědnou a čtenářskou gramotnost žáků 4. tříd po celém světě. Před 4 lety jen 68 % žáků uvedlo, že rádo chodí do školy. Přesto PISA 2018 ukazuje, že 65 % žáků je spokojeno se svými životy. Zobrazte si grafy ([školní klima](#), [spokojenost](#)).

Výsledky jednotlivých šetření ukazují významné disparity mezi jednotlivými kraji a potažmo školami navzájem. Hlavní směry vzdělávací politiky pro Strategii 2030 uvádí: „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.“

Hustá síť kvalitních nevládních (občanských i církevních) organizací, které podporují děti a mladé lidi v sociálně znevýhodněných lokalitách

Jedná se např. o [nízkoprahové kluby](#) provozované Člověkem v tísní i o řadu podobných organizací (s výrazným podílem církevních NGO) fungujících na lokální úrovni především v sociálně vyloučených lokalitách (SVL). Zastřešujícím tělesem je Agentura pro sociální začleňování, která se problematikou podpory SVL a [překonání znevýhodnění ve vzdělávání](#) a dalších oblastech systematicky zabývá.

Nevládní organizace, ale i obce nebo kraje, mohou k tomuto účelu čerpat finanční prostředky z [OP VVV a Prioritní osy 3](#): Rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání.

Rozmanitost pedagogických přístupů mezi jednotlivými školami, která se neomezuje jen na soukromé školy

Jedná se nejen o řadu montessori a waldorfských škol, ale i o velký podíl nových vzdělávacích projektů na úrovni škol i mimoškolního vzdělávání a řadu asociací či sdružení, která se snaží obohatit vzdělávání o nové trendy, poznatky, zkušenosti či kvality. Aktivita v této oblasti mají vzestupnou tendenci. Přehled počtu škol je k dispozici v [ročence MŠMT](#).

Významnou změnou v zakládání soukromých škol, které častěji nabízí jiné pedagogické přístupy, bylo v roce 2019 [rozhodnutí ústavního soudu](#). Ten zamítl návrh skupiny senátorů na zrušení ustanovení školského zákona. Podle soudu nadále platí povinnost sladit zakládání soukromých škol se státním nebo krajským záměrem vzdělávací soustavy. To se opakovaně ukázalo jako důvod, proč některé nové soukromé školy [nebyly ministerstvem školství zapsány do školského rejstříku](#) – podle některých šlo o zástupný důvod. Nadto soud konstatoval důležitost „páteřního systému veřejných škol“. Rozmanitost jednotlivých škol rovněž zařazujeme jako Slabinu, protože úzce souvisí s rozdíly v kvalitě mezi školami.

V případech, kdy rozmanitost pedagogických přístupů mezi školami je základem pro rozdíly v kvalitě škol, přirozeně se rozevírají nůžky mezi výsledky vzdělávání a rovným přístupem ke kvalitnímu vzdělávání. Agentura pro sociální začleňování ve své [studii](#) prokázala, že výběrovost některých základních škol a potažmo důraz na volbu školy zejména vzdělanějších rodičů má vliv na segregaci ve vzdělávání a prohlubování nerovností. Proto je důležité při rozmanitosti nadále sledovat, aby ve školské soustavě byla udržována srovnatelná kvalita poskytovaného vzdělávání.

Slabiny

Vysoce podprůměrná úroveň financování veřejného školství. Stálá neochota politických stran zavázat se k navýšení výraznému, alespoň na úroveň průměru OECD (částečně kompenzováno příslibem zvýšení platů učitelů, což by mělo dle vládního závazku z roku 2017 zvýšit investici do vzdělávacího systému asi o 1 % HDP)

Dle poslední [zprávy OECD Education at a Glance 2019](#) dostupných srovnávaných dat z roku 2016 – pohybovaly se podíl výdajů (soukromých i a především veřejných) na vzdělávání (od v ČR pohyboval okolo 3,5 %. Průměr zemí OECD byl okolo 5 %. MŠMT ve svých predikcích však aktuálně hovoří pro rok 2020 o nárůstu podílů výdajů na 4,6 % (je nutné podotknout, že v případě ČR došlo ke změně metodiky – viz [Témata pro rok 2020](#)). Situaci dobře ilustruje i [studie think tanku IDEA](#) zaměřující se na nízké platy učitelů. Podobné srovnávací statistiky však mohou být poměrně nevyzpytatelné. Např. [Eurostat](#), který nabízí srovnání podílu veřejných výdajů na vzdělávání v roce 2017, přičemž sleduje i další indikátory (např. předškolní vzdělávání, nesledujeme výdaje na vědu a výzkum), už ČR staví do lepšího světla než data OECD (předstihujeme Irsko, Bulharsko, Rumunsko a Slovensko).

Od roku 2016 dochází k vytrvalému navyšování rozpočtu pro regionální školství, zejména s cílem navýšit platy učitelů ([MŠMT](#)). Ačkoli s účinností “inkluzivní” novely přibyly v rozpočtech škol významné prostředky na platy asistentů a další potřebné výdaje ([iRozhlas](#)), novela inkluzivní vyhlášky, účinná od ledna 2020, snižuje povolený počet asistentů ve třídě i frekvenci kontrol dětí v pedagogických poradnách ([Novinky](#)); motivací pro změny byla mimo jiné i finanční „optimalizace“ inkluze (viz [Události v roce 2019](#)).

Rozpočet pro vědu a vysoké školy od roku 2016 také stabilně roste. Intenzita výdajů na výzkum a vývoj, tedy jejich podíl na HDP (indikátor, který tak zohledňuje růst platů a inflaci), nicméně klesá ([Daniel Munich](#)).

Absence širší shody na žádoucích cílech vzdělávání mezi politickými stranami. Jedinou deklaratorní shodu (po parlamentních volbách v roce 2017) představují platy učitelů

V rámci [analýzy DELPHI](#), která zmapovala hlavní témata mezi bezmála sty experty ve vzdělávacím systému, panuje největší shoda na tvrzení „Státní politika ve vzdělávání je nekonceptční a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem.“ Takové politické prostředí neumožňuje nejen vývoj kvalitních změn v systému.

Ekonom orientující se na vzdělávání Daniel Munich připisuje absenci společenské shody význam jednoho ze tří největších problémů českého školství ([Hospodářské noviny](#)). Ve spolupráci 17 organizací zainteresovaných ve vzdělávání vznikl strategický dokument [Vzdělávání přede-vším](#), jenž shrnuje priority vzdělávací politiky v horizontu standardního sněmovního období 4 let.

Ukazuje se, že dlouhodobá a ucelená proměna vzdělávacího systému zvýšila jeho kvalitu, jako je tomu například ve Finsku. Reformy již od 60. let měly velmi pozitivní vliv na vývoj spravedlivého systému, kde mají žáci nadprůměrné výsledky a přitom vysokou úroveň osobní pohody (well-being). Přečtěte si více ve [vydání bEDUinu k finským reformám](#).

Nejednotnost řízení v oblasti regionálního školství, různé v řadě ohledů protichůdné koncepce rozvoje (národní strategie v. koncepce některých krajů)

Příkladem může být Karlovarský kraj, který v roce 2018 přišel s návrhem [koncepce středního školství](#). Koncepce počítá s pevným nastavením kvót pro vstup do jednotlivých oborů studia na středních školách, přičemž východiskem má být "Gaussova křivka studijního potenciálu" s limity nastavenými podle neznámé metodiky. Cílem je přesunout větší část uchazečů o studium na SŠ do učňovských oborů a omezit vstup do všeobecně vzdělávacích (gymnaziálních) studijních programů. Na konci roku 2018 byl záměr schválen krajským zastupitelstvem. Česká školní inspekce přitom ve svém [posudku](#) zpochybňuje samotnou podstatu koncepce. Stanovisko ČŠI upozorňuje na neutěšený stav výsledků vzdělávání ve srovnání s jinými kraji, což ovšem koncepcí kraje žádným způsobem nezohledňuje. Karlovarský kraj je zároveň jedním z těch, který silně prosazoval zavedení cut-off skóre v přijímacích zkouškách na SŠ.

V obecné rovině se ukazuje, že odborné kapacity krajů jako zřizovatelů, resp. příslušných školských odborů, jsou nejednotné. Lze proto pozitivně hodnotit, že Hlavní směry vzdělávací politiky 2030+, které slouží jako výchozí bod pro strategii vzdělávací politiky dalšího desetiletí přímo doporučují, aby došlo k „vytvoření vzdělávacího kurzu zaměřeného na rozvoj kompetencí v oblasti strategického plánování a řízení vzdělávací politiky (...) určený zaměstnancům odborů školství, MŠMT a přímo řízených organizací, zřizovatelům, ale i všem dalším aktérům.“

Rovněž je nešťastné, že po několik let budou vedle sebe existovat dva strategické dokumenty stejné povahy – Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023 a Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030 (viz [Témata pro rok 2020](#)).

Rostoucí rozdíly v kvalitě mezi školami a kraji navzájem

Školy se navzájem liší v rovině personální (učitelé, ředitel, podpůrný personál neboli nepedagogové), materiální, vzdělávaného typu žáků nebo geografické (ekonomický kontext kraje). Současně lze díky mezinárodním šetřením, jako je PISA nebo TIMSS, sledovat dlouhodobě odchylovající se výsledky nejen mezi školami individuálně, ale napříč jejich typy, zřizovateli a kraji. Níže uvádíme nejdůležitější zjištění dokládající rostoucí rozdíly, které významně zabraňují spravedlivému přístupu ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny děti bez ohledu na jejich místo bydliště a současně s přihlédnutím na jejich socioekonomický status a míru potřebné podpory ve vzdělávacím procesu.

V šetření PISA 2018 dosahují žáci s vyšším indexem ESCS (ekonomický, sociální a kulturní status) v České republice ve čtení o 105 bodů lepších výsledků než žáci znevýhodnění. Tento rozdíl je větší než průměrný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami v zemích OECD (89 bodů). V cyklu PISA 2009 činil

v České republice rozdíl ve výsledcích související se socioekonomickým statutem 85 bodů (a 87 bodů v průměru v zemích OECD). Socioekonomický status silně ovlivňuje výsledky matematické a přírodovědné gramotnosti ve všech zemích PISA. V České republice ovšem v PISA 2018 vysvětluje 18 % rozdílu ve výsledcích z matematiky (v průměru zemí OECD je to 14 %) a 17 % rozdílu ve výsledcích z přírodovědy (v průměru zemí OECD je to 13 %).

Mezi lety 2000 a 2018 došlo k významnému nárůstu počtu žáků, jejichž výsledek byl pod úrovní 2 (celkem ze 6 úrovní, přičemž 5. a 6. je považována za excelentní, 1. a 2. za nejzákladnější). Podíl českých žáků v nejnižší gramotnostní úrovni v testech čtenářské gramotnosti se během 18 let zvýšil ze 17 % na 21 %. Tato pětina žáků představuje skupinu obyvatel, kteří mohou mít problémy s dalším uplatněním ve společnosti. Nejnižších úrovní 1 a 2 dosáhlo bezmála 30 % na základních školách, 8 % na SOŠ a necelých 50 % na odborných školách bez maturity (učilištích). Rozdíl mezi výsledkem žáků víceletých gymnázií a středních odborných škol bez maturity je větší než dvě gramotnostní úrovně, což představuje alarmující stav. [Zobrazte si graf.](#)

Výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti se liší rovněž podle regionů a škol, které žáci navštěvují. Nejvíce žáků, kteří nedosáhli základní gramotnostní úrovně, je v Ústeckém kraji (36 %) a dále v Jihomoravském (32 %) a Moravskoslezském kraji (32 %). [Zobrazte si graf.](#) PISA porovnává výsledky v jednotlivých regionech s jejich indexem ESCS, tedy přibližně průměrnou úrovní / kvalitou života. Přirozeně, podmínky vzdělávání souvisejí s širšími společenskými podmínkami, jako jsou ty ekonomické, kulturní nebo sociální. V Ústeckém kraji byl index ESCS nejnižší a žáci dosáhli také nejnižších hodnot v testu čtenářské gramotnosti, zato v Praze, kde je index ESCS nejvyšší, bylo nejvyšší i skóre žáků v testech. Regresní analýzou ČŠI zjistila, jaké kraje mají lepší, nebo horší výsledky, vůči ESCS svých žáků. Výrazně lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti, než by měli mít vzhledem ke svému rodinnému zázemí, dosáhli žáci v Plzeňském a Zlínském kraji, zatímco nejvýraznější rozdíl mezi ESCS a naměřeným skóre dosáhl Jihomoravský kraj. Překvapivě se oproti minulým šetřením mezi nejslabší kraje nezařadil Karlovarský, jenž byl s Ústeckým dlouhodobě skloňován jako nejhorší. [Zobrazte si graf.](#)

Ředitelé škol v České republice při posledním šetření PISA 2018 uváděli personální a materiální nedostatky ve vyšší míře ve srovnání s průměrem OECD – nebyl nicméně zjištěn statisticky významný rozdíl v nedostatku personálu mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými školami. Dle tvrzení ředitelů je poskytování výuky alespoň do určité míry omezeno nedostatkem učitelů. Tato situace se týká 45 % žáků navštěvujících znevýhodněné školy a 27 % žáků navštěvujících zvýhodněné školy. V průměru zemí OECD činí tyto podíly 34 % žáků ve znevýhodněných školách a 18 % žáků ve zvýhodněných školách.

Výzkum CLoSE Ústavu pro výzkum a rozvoj vzdělávání PedF UK ukázal, že gymnázia navštěvují především žáci z podnětného rodinného zázemí. Ve výzkumu se potvrdilo, že gymnazisté dosahují výrazně lepších výsledků v testech než žáci základních škol. Díky výběru žáků a příznivému rodinnému zázemí dokonce průměrný výsledek žáků víceletých gymnázií v primě je na stejné úrovni jakou dosáhne průměrný žák na základní škole v 9. ročníku (tedy o čtyři roky vzdělávání později). Nicméně průměrný přírůstek vědění žáků, či posun ve znalostech mezi 6. a 9. ročníkem na ZŠ a

Žáků mezi primou a kvartou víceletého gymnázia je podobný. Na všech školách (základních i na gymnáziích) došlo mezi 6. a 9. ročníkem k měřitelnému posunu během čtyř let vzdělávání.

Míra přidané hodnoty školy se však mezi jednotlivými školami (jak mezi základními školami, tak mezi gymnázii) značně liší. Žáci na víceletých gymnáziích dosahují většího posunu ve výsledcích, ten je však vysvětlitelný především lepším rodinným zázemím dětí (podpora rodiny), a pozitivním vlivem vrstevníků, tedy tím, že se děti s vyšším sociálně–ekonomickým statutem pravidelně setkávají ve škole a vzájemně se pozitivně ve vztahu ke vzdělávání ovlivňují. Ani tak nezáleží, zda je žák na víceletém gymnáziu nebo základní škole, ale zda je na škole prestižní, soukromé, výběrové či gymnáziu, které navštěvují žáci ze vzdělanějších rodin.

[Sekundární analýza mezinárodního šetření TIMSS 2015](#) ukázala, že motivovanost učitele je velmi významným faktorem, který ovlivňuje nejen výkon a úspěšnost daného učitele, ale rovněž motivovanost žáků, a tudíž i jejich následnou úspěšnost ve škole. Mimo to se motivovanost učitele projevuje také v jeho stylu a metodách výuky. Efekt aprobovanosti a kompetentnosti učitelů na celkové dosažené skóre byl zaznamenán v matematice i v přírodovědě. Dokonce existuje statisticky významný rozdíl mezi žáky, které vyučují učitelé s vystudovanými obory zaměřenými na budoucí pedagogickou činnost a zároveň se specializací na oba testované předměty.

V neposlední řadě je pro kvalitu školy určující výběr jejího ředitele. Česká školní inspekce během roku 2018 sledovala velké přesoutěžení ředitelských pozic a ke 1465 konkurzům vydala [zprávu](#), kde kritizovala nízký počet uchazečů a následné nenaplnění podmínek pro kvalitní výběrové řízení. Ve 48 % případů se přihlásil jeden zájemce, ve 2 % se zřizovatelé mateřských a základních škol potýkali se situací, kdy se nepřihlásil žádný uchazeč. V situacích, kdy byl zvažován jen jeden uchazeč, byla přibližně polovina konkurzů vedena pouze formálně, protože bylo předem zřejmé, že komise označí daného kandidáta za vhodného.

Ke stále vysokým nerovnostem, resp. rozdílům v kvalitě škol, přispívá [Takřka nulový důraz vzdělávací politiky na snížení vlivu socioekonomického statusu na výsledky vzdělávání](#), který jsme zařadili do Hrozeb, a fakt, že [Struktura středního školství je selektivní a nezpřístupňuje vysokoškolské vzdělávání spravedlivě](#), což jsme zařadili do Slabin.

Stav učitelů v regionálním školství je demograficky neutěšený z pohledu věku, aprobace a genderu. Stát nemá plán, jak obměnit stárnoucí generaci učitelů, zvyšovat aprobovanost nebo udržet začínající učitele

Mimořádné šetření ministerstva školství z roku 2019 ke stavu učitelů v regionálním školství potvrdilo domněnku, že situace ve školství není z hlediska personální obsazenosti pedagogů ideální. Učitelé důchodového věku ze školství postupně odchází a absolventů s pedagogickým vzděláním, zejména v učitelských oborech, je v současné době ve vzdělávací soustavě nedostatek. Mnohé školy si tak v dnešní době nejspíše nemohou učitele vybírat a snaží se alespoň o to, aby zájemce o místo učitele splňoval zákonem stanovenou kvalifikaci a byl ochoten toto zaměstnání vykonávat. Ani takoví učitelé však nejsou vždy na trhu práce k dispozici, o čemž vypovídají, zejména pak v některých krajích, vyšší podíl učitelů bez kvalifikace. Shrnutí dat je dostupné v [relevantním vydání bEDUin](#).

Navzdory nárazovému šetření nelze aktivitu ministerstva považovat za dostatečnou: měření stavu učitelů v regionálním školství není dlouhodobé, neexistuje měřitelný plán pro zvýšení počtu absolventů učitelských oborů, zvýšení aprobovanosti výuky nebo přivedení více mužů do nyní dominantně ženské profese. V pozadí je nedostatečné finanční ohodnocení nebo absence kariérní profilace. Podstav učitelů hodlá ministerstvo školství řešit otevřením profese všem absolventům magisterského studia. V květnu 2019 vláda schválila novelu zákona o pedagogických pracovnících umožňující zaměstnávat VŠ absolventy bez pedagogického vzdělání na druhém stupni základních škol a na středních školách po dobu 3 let. Tito učitelé bez pedagogického vzdělání mají projít dvouletým adaptačním obdobím, během něž budou podpořeni zkušenějším kolegou. Do tří let si pak budou muset pedagogické vzdělání doplnit. Tato novela musí projít celým legislativním procesem a očekává se rozsáhlá debata v Parlamentu, zda a jak otevření profese ovlivní kvalitu výuky na školách ve světle již tak nízké aprobovanosti.

U začínajících učitelů ovšem podle výzkumu Masarykovy univerzity jde mimo platy především o pocit, že jim nikdo nepomáhá v náročném přechodu z fakulty do každodenní práce, a poměr náročnosti povolání a jeho ohodnocení není odpovídající. Kvůli tomu zhruba 30 procent začínajících učitelů zvažuje změnu povolání mimo školství. Více ve [výzkumu Masarykovy univerzity](#). Dále [analýza institutu CERGE](#) se zabývala intelektuálními dovednostmi českých učitelů v mezigeneračním srovnání. V průměru jsou výsledky českých pedagogů nadprůměrné, ale v mladší generaci byl zaznamenán propad čtenářské gramotnosti, což může mít vliv na kompetence při výuce, resp. heterogenitu, která umocní disparity ve vzdělání, kterému se dostává žákům v jednotlivých třídách, školách a krajích.

Struktura středního školství je selektivní a nezpřístupňuje vysokoškolské vzdělávání spravedlivě

Jak líčí zpráva k [Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020](#), současná struktura středního vzdělávání bohužel stále odpovídá situaci v minulosti, kdy většina absolventů mířila bezprostředně na trh práce. V současné době, kdy cca 60 % absolventů SŠ nastupuje rovnou na vysokou školu je současné nastavení předmětem oprávněné kritiky. Jak je poměrně detailně a přesvědčivě doloženo v samotné Strategii 2020, největší množství otázek je spojeno se vzděláváním žáků v nematuritních oborech středního vzdělávání. Cílená příprava na jednotlivá povolání je často do značné míry promarněna, protože většina absolventů do 5 let od ukončení stejně pracuje v jiném než absolvovaném oboru.

Hodnotící zpráva dále dokládá, že šance na studium na vysoké školy je výrazně určována typem studované střední školy a studovaného oboru. Zároveň se ukazuje, že účast v jednotlivých oborech středního vzdělávání (zejména v maturitním versus nematuritním oboru) je výrazně určována sociálním zázemím studenta (viz Hrozba [Takřka nulový důraz vzdělávací politiky na snížení vlivu socioekonomického statusu na výsledky vzdělávání](#)). Diferenciace ve středním vzdělávání má tak negativní vliv na snižování nerovností ve vzdělávání.

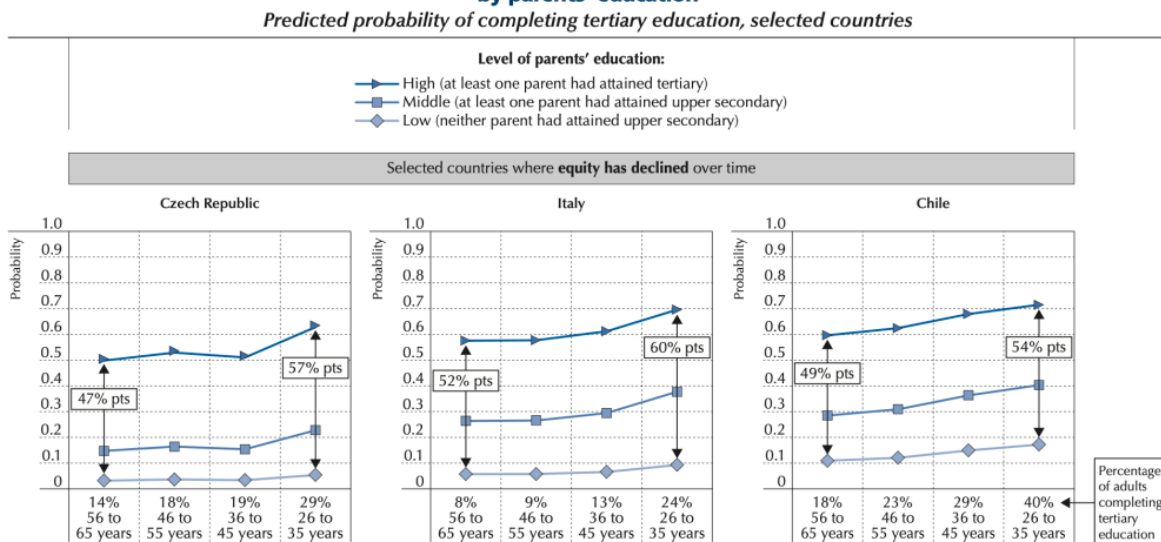
ČR má v populaci nadprůměrný podíl absolventů odborně zaměřeného středního školství vůči absolventům všeobecných vzdělávacích programů, nicméně trend posledních let je takový, že

absolventů odborných středních škol proporcčně mírně ubývá. Problematická je [míra nezaměstnanosti vyučených](#), zejména v oborech E.

Hlavní otázkou spojenou s dvěma hlavními větvemi středního vzdělávání je, zda by nemělo dojít k reformě známé z jiných vzdělávacích systémů (např. Finsko nebo Velká Británie), kde střední vzdělání vede ke kvalifikaci umožňující v různé míře a za vybraných podmínek postup do terciárního vzdělávání bez dalšího studia, jako je tomu nyní v ČR (nástavbové studium). Takový systém přirozeně reaguje na vzdelanostní inflaci, resp. masifikaci terciárního vzdělávání. V té spojitosti je negativní vlastností systému, že střední školy designované pro žáky se zájmem pokračovat na univerzitě (gymnázia) jsou prezentována jako výběrová, přičemž střední odborné vzdělávání zakončené maturitou často neposkytuje takový všeobecný základ, jaký by vysoké školy v průměru požadovaly.

V neposlední řadě data odhalují, že závislost výsledků na socioekonomickém statusu, která se opakovaně a ve vysoké míře ukazují při šetřeních PISA – naposledy PISA 2018, kde zvýhodnění žáci v České republice měli ve čtení o 105 bodů lepších výsledků než žáci znevýhodnění, přičemž průměr OECD byl 89 bodů – se promítá i na vstup do terciárního vzdělávání. Publikace [OECD Equity in Education 2018](#) ukazuje, že pravděpodobnost absolvování terciárního vzdělání se napříč roky zvýšila (a přirozeně i počet absolventů), ovšem téměř výhradně pro studenty, jejichž rodiče mají sami vystudovanou střední, nebo vysokou školu (Fig 2.17). To významně znemožňuje vzdelanostní a potažmo sociální mobilitu, která právě v získání vyšší kvalifikace, než jakou mají rodiče, spočívá.

Figure 2.17 [1/2] • National trends in likelihood of completing tertiary education, by parents' education



Note: The difference in the probability of completing tertiary education between adults 26 years or older with highly educated parents and adults 26 years or older with low-educated parents is shown in the text box for the oldest and the youngest cohorts.

Predicted probabilities are estimated based on a multivariate logistic regression with completing tertiary education as the outcome and parents' education and age cohort as predictors.

Source: OECD, PIAAC dataset, Tables 2.21 and 2.26.

StatLink <https://doi.org/10.1787/888933830424>

Národní trendy v pravděpodobnosti dosažení terciárního vzdělání, podle vzdělání rodičů, Equity in Education, 2018

Vysoká míra selektivity ve vzdělávacím systému od nástupu k povinné školné docházce, přes odchody a selektivu v průběhu povinného školního vzdělávání, po roli víceletých gymnázií

Na nerovné šance již v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu komplexně upozorňuje sborník ÚVRV Pedagogické fakulty UK [Spravedlivý start?](#) vydaný v roce 2015. Mezi klíčové faktory zvyšující nerovnosti jsou výběrové / jazykové třídy, rozdíly v kvalitě škol, tzv. spádová turistika nebo otázka bývalých praktických škol ve vztahu k romské menšině.

Existence víceletých gymnázií zapříčiňuje, že po 5. třídě odchází akademicky nejlepší a rodinou nejmotivovanější děti ze základních škol, což má negativní vliv na kolektiv i učitele, kteří pokračují na 2. stupni. Více o diskusi problematiky diskuse zastánců a oponentů víceletých gymnázií naleznete v [záznamu kulatého stolu SKAV a EDUin](#).

Dříve fungující praktické školy, do nichž byly často umisťovány děti, které by v jiných systémech byly vzdělávány v běžných školách, dle dostupných dat a zjištění (např. aktuální [Analýza segregace zpracovaná pro ASZ](#)) pouze změnily v rámci účinnosti nové – proinkluzivní – legislativy svůj status na běžné základní školy. Exkluzivitu v podobě socioekonomického statusu ukázala víceletá gymnázia v rámci [výzkumu CLoSE](#). Na problém upozorňuje i výše odkazovaná zpráva Education at a Glance 2018 (viz [souhrn](#)). Také viz [Diskutabilní struktura školské soustavy, zejména na úrovni středoškolské z pohledu selektivity i masifikace terciárního vzdělávání](#). Vše rovněž komplexně uchopujeme v rámci Témat pro rok 2020 v části [Struktura vzdělávacího systému v ČR: Vzdělávání jako celoživotní proces a záruka spravedlivých šancí na kvalitní život](#).

Nejasná vize rozvoje středoškolské soustavy s ohledem na rychlý nástup změn na pracovním trhu

Analýza [OECD Employment Outlook 2019](#) představuje jasnou výzvu k zamyšlení nad tím, jak reformovat zejména středoškolskou úroveň české vzdělávací soustavy včetně její struktury i obsahu (viz Slabina [Struktura středního školství je selektivní a nezpřístupňuje vysokoškolské vzdělávání spravedlivě](#)). Určitou naději na posun vpřed představuje údajný záměr MŠMT posílit v rámci reformy rámcových vzdělávacích programů všeobecnou složku vzdělávání na odborných středních školách a umožnit tak absolventům odborných VŠ snazší dosahování vyšší kvalifikace.

Naplnění rolí zřizovatelů a ředitelů škol naráží na jejich nevyjasněnost, nedostatečné kompetence a přílišnou decentralizaci

Nejčastějším zřizovatelem mateřských a základních škol jsou obce, u středních škol zase kraje. Vedle nich mohou školy zřizovat ještě svazky obcí, ministerstva, církve nebo právnické a fyzické osoby. Tisíce zřizovatelů po celé České republice stojí na pomyslném vrcholu v hierarchii řízení školského systému. Jejich role a zodpovědnost v oblasti pedagogické kvality školy není příliš vyjasněná a dochází k mnoha střetům zřizovatel – ředitel. Primární funkcí zřizovatelů je financovat provoz škol,

udržovat jejich síť podle potřeb místních obyvatel a zabývat se jejich vedením, tj. vybírat ředitele školy.

Vedle toho ale zřizovatelé mohou školy hodnotit a kontrolovat rovněž v rovině vzdělávacího procesu podle vlastních předem zveřejněných kritérií. Tato kompetence dle školského zákona „může“ není příliš vyjasněná, ale často je k ní pod tlakem rodičů zřizovatel dotlačen následkem nějaké konkrétní události, k čemuž ale přirozeně ve zmíněných proporcích nemůže vznikat dostatek kompetence, a to především v menších obcích, které nemají v rámci svých úřadů samostatné školské odbory. Současně není role zřizovatele jako manažera pedagogické kvality plně ukotvena a různí zřizovatelé pracují

v režimech od úplné odpovědnosti za vzdělávání přenesené na ředitele školy až po nastavování vlastních hodnotících kritérií a plány rozvoje školství ve svých školách (viz např. [Koncepce rozvoje školství Prahy 10](#)).

Je otázkou, v jaké podobě mají zřizovatelé nést odpovědnost za kvalitu vzdělávání, pomineme-li jejich správní funkci vůči svým školám. Jádrový dokument Strategie vzdělávací politiky 2030+ pracuje s variantou vytvoření „středních článků“ podpory škol v území, které by měly přímo poskytovat nebo koordinovat metodickou podporu školám či koordinovat záměry a aktivity jednotlivých škol v daném území, popř. rovněž podporovat pozitivní inovace a experimenty ve školách v daném území, pomáhat s jejich vyhodnocováním a dalším rozšiřováním. Právě absence těchto kompetencí jsou totiž velkou slabinou současného systému, kterou jádrový dokument také správně pojmenovává.

Decentralizace řízení školského systému, která již byla naznačena, výrazně omezuje možnosti státu zlepšovat vzdělávací proces. Přitom je ale důležité myslet na zasazení škol do místních komunit, v nichž slouží jako důležité socializační centrum, z čehož vyplývá požadavek participativního řízení a zapojení širší společnosti do vývoje školy. To se však navzájem nevylučuje s jistou mírou centralizace, která umožní školám se zájmem větší mírou autonomie a zároveň dosáhne nástroji na procesy uvnitř jiných škol. [OECD v tomto ohledu připomíná](#), že pouze 2 % rozhodnutí týkajících se 2. stupně ZŠ (a ekvivalentu na víceletých gymnáziích) činí vláda, resp. ministerstvo školství, a 68 % rozhodnutí dělají samy školy včetně přijímání, propouštění zaměstnanců a tvorby vlastního kurikula (ŠVP). To z českého vzdělávacího systému činí jeden z nejdecentralizovanějších mezi zeměmi OECD.

Neexistence systémové podpory kvality učitelů a ředitelů na školách, slabá podpora ředitelů zejména v oblasti pedagogického řízení; není vnímáno jako jednoznačná priorita ve vzdělávací politice

Absence kariérního řádu, metodické podpory uvnitř a vně školy, zajištění kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, standardu hodnocení učitelů z pohledu pedagogiky a pedagogické psychologie či péče o duševní zdraví a předcházení vyhoření mají negativní vliv na podporu a zajištění kvality učitelského povolání. Mimo systémovou podporu existující vně škol, Česká školní inspekce již ve své [výroční zprávě za rok 2017/2018](#) (objevuje se obdobně i [v aktuální výroční zprávě](#)) upozorňovala, že vlastní hospitační a kontrolní činnost na základních školách často postrádá konkrétní doporučení pro pedagogické pracovníky směřující ke zvýšení kvality a nejsou přijímána

účinná opatření ke zlepšení stavu. Zároveň u ZŠ podíl škol, ve kterých nejsou zřízeny metodické orgány, je vysoký (42,5 %). Ve školách, kde tyto předmětové komise a metodická sdružení jsou ustanoveny, nefungují vždy efektivně. Není tak využíván jejich potenciál zejména ve smyslu vzájemné spolupráce, sdílení zkušeností a vzájemné podpory.

U ředitelů Česká školní inspekce v souvislosti s nízkým počtem kandidátů v řadě výběrových řízení poukazuje na bariéry, jimž ředitelé čelí: zejména vysoká míra administrativní zátěže, komplikovaná legislativa, časová náročnost povolání, vysoká míra zodpovědnosti a s ní spojená psychická zátěž, vysoká míra autonomie škol, nedostatek času na řízení pedagogického procesu. Příležitost pro změnu v omezené míře přináší v roce 2019 novela vyhlášky o náležitostech konkurzního řízení a konkurzních komisích, která ujasňuje, že ředitel má být především pedagogickým odborníkem. Novela za tímto účelem posílila odborné zastoupení v konkurzní komisi. Do komise je tak nově jmenován druhý odborník určený ČŠI, umožňuje také nominaci psychologa. Přesto však ředitelům prozatím neodpadá, popř. mu není poskytnuta podpora a pomoc, žádná z administrativních povinností, které jsou dle [dostupných dat](#) největší překážkou možnosti věnovat se vedení ped. práce a zajištění kvality výuky.

Také projekt [Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů](#) (SYPO), podpořen z OP VVV a realizován mezi lety 2018 a 2022, bude usilovat o zajištění uceleného systému profesní podpory učitelů a ředitelů, a to za pomoci metodických kabinetů, Stálé konference ředitelů, podpory začínajících učitelů a transformace systému DVPP. Právě otázka DVPP v souvislosti s novelou zákona o pedagogických pracovnících rušící akreditace většiny kurzů, přičemž důvodem je právě nemožnost zajištění kvality a administrativní náročnost akreditačního procesu, je do jisté míry v rozporu s jmenovanou náplní programu SYPO (který mj. s akreditacemi počítal) a jde tak proti zvyšování podpory kvality učitelů (viz Slabina [Ministerstvo školství dává ruce pryč od hodnocení kvality dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků](#)). Deklarace řešení nastíněných problémů je v základním dokumentu Strategie vzdělávací politiky do roku 2030, Hlavních směrech. Jejich převedení do akčního plánu ale ministerstvo ještě čeká a je nezbytné představit konkrétní kroky.

Nedostatečně rozpracovaný a nesystematický způsob zjišťování kvality vzdělávacího systému a sledování zavedených opatření, z toho vyplývající nekonceptní vzdělávací politika, omezený výzkum v oblasti vzdělávání

ČR doposud nemá vybudovanou strukturu (ani koncept struktury) nástrojů na měření kvality výstupů vzdělávacího systému. Na tento fakt [upozorňuje např. Eric A. Hanushek](#), odborník v oblasti sledování kvality vzdělávání. Za jediné komplexní analýzy lze považovat nezávislé zprávy expertů pro strategické dokumenty, jako jsou například [Hodnocení implementace Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020](#) či [Hlavní směry vzdělávací politiky](#) určené pro Strategii 2030. Jde ovšem o vlastní zhodnocení zpravidla bez primárního výzkumu, který resort neprovádí. Přesto data existují, např. od České školní inspekce, Národního ústavu pro vzdělávání nebo díky mezinárodním šetřením. Jejich uvolnění, využití nebo kombinace pro přípravu nebo evaluaci vzdělávací politiky ať ministerstvem školství, nebo nezávislými subjekty (akademické pracoviště, NNO...) je omezená a nedosahuje standardu vyspělých zemí OECD.

OECD ve svém projektu a publikacích o strategickém řízení vzdělávacích systémů ([Strategic Education Governance](#)) prezentuje 6 celků, které tvoří dobrou politiku. Jedním z nich je právě Knowledge Governance čili Řízení na základě znalostí, které vyžaduje adekvátní a systematické využívání dat a poznatků (evidence) ke stanovení cílů, opatření a doručování změn.

Nedostatečná podpora moderní pedagogiky, přetrvání frontální, transmisivní výuky s dominancí učitele na základních i středních školách; koncentrace moderní pedagogiky v alternativních školách

Česká školní inspekce ve své [výroční zprávě za školní rok 2017/18](#) (objevuje se obdobně i v [aktuální výroční zprávě](#)) upozorňovala, že na základních školách převažují frontální formy práce s dominancí učitele vedoucí k nižší míře aktivního zapojení žáků do výuky. 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. Ve vyučovacích hodinách nejsou cíleně rozvíjeny postoje a dovednosti žáků, dominantní je zaměření na znalosti. Systematická podpora a rozvoj funkčních gramotností žáků chybí. Takový přístup nelze tolerovat, má-li základní vzdělávání poskytnout rozvoj žáků pro svět v 21. století, které předpokládá kompetenční pojetí, tedy schopnost integrovat a aplikovat znalosti, dovednosti a postoje pro úspěšnou realizaci v osobním, společenském a pracovním životě.

Žáci nejsou vedeni k aktivní účasti v procesu hodnocení, pro jejich sebehodnocení a vzájemné hodnocení jsou vytvářeny příležitosti spíše ojediněle. Formativní hodnocení jako účinný nástroj sledování a hodnocení pokroku žáků a jako prostředku k poskytování zpětné vazby o vzdělávacím pokroku a pro posílení motivace k učení v práci učitelů absentuje, uvádí inspekce k ZŠ. Střední školy se vyznačují nedostatkem pestrých metod a forem výuky a nedostatečným uplatňováním aktivizujících prvků, což vede k pasivitě žáků, která má negativní dopad na dosahované výsledky žáků. Chybí dostatečný prostor pro rozvoj tvořivosti a kritického myšlení žáků, nedostatečně se rozvíjí dovednost práce s informacemi a obecně kompetence k dalšímu vzdělávání v průběhu profesního života, a to zejména ve středním odborném vzdělávání.

Ne úplně zřídka pozorovaný nekvalitní pedagogický přístup lze považovat za vyústění slabín a negativních událostí formujících pedagogické sbory na základních a středních školách. Klima školy, které potlačuje, nebo podporuje moderní pedagogiku a bezpečné vzdělávací prostředí, se liší mezi školami. Jeho základním hybatelem je ředitel, jenž má stanovovat pozitivní vývoj. Jeho neschopnost takovou funkci naplňovat, ať už z věcných (nedostatek času vlivem administrativy, legislativy...) nebo kompetenčních (absence pedagogického/leadership vzdělávání pro ředitele škol, nenaplnění profesních předpokladů...) důvodů, vede ke stagnaci a ukotvení forem výuky, které nenásledují poznatky vývojové, resp. pedagogické psychologie. Jinými slovy, pokud daná škola není zaměřena na zlepšování vlastního vzdělávacího procesu nejen ve vztahu ke standardizovaným testům, dochází k prohlubování nerovností mezi školami navzájem a posléze rozdílům v kvalitě poskytovaného vzdělávání žákům.

Nedostatečná, opožděná, někdy i nejasná informovanost učitelů a veřejnosti o konkrétních krocích a záměrech MŠMT při realizaci vzdělávací politiky (s výjimkou S2030+ a reformy financování reg. školství); znovu se opakující problém při zavádění systémových změn

Vysoce problematická se ukazuje komunikace záměrů MŠMT ve věci společného vzdělávání. Částečně z toho důvodu se dařilo v době důležité novely školského zákona v roce 2016 vést [deníku Blesk bezprecedentní, manipulativní kampaň](#) týkající se této reformy. Informování o těchto krocích bylo nedostatečné, podobně je tomu i u jiných témat. Za výsledek lze považovat stav veřejného mínění, které je většinou již tři roky výrazně proti začleňování dětí se speciálními potřebami do běžných základních škol (viz [Tisková zpráva CVVM](#)). Postoje pedagogických pracovníků k předmětné novele z roku 2016 zjišťovala [studie UPOL](#), která ukázala „příkop“ v názorech mezi pedagogy na speciálních a běžných ZŠ. Do značné míry lze vinit komunikaci ze strany MŠMT, spíše než změny meritorně, jak ukázaly výsledky studie. Respondenti v názorech (nikoliv pak nutně v praktické interakci s žáky) více reflektují prezentaci („velký přesun žáků ze speciálních škol“) než následnou realitu.

ČŠI konstatuje ve výše odkazované tematické zprávě o zavádění změn ve prospěch společného vzdělávání, že informovanost škol je jedním z problémů reformy. Lze považovat za pozitivní vývoj fakt, že zlepšení informovanosti pedagogů a veřejnosti je součástí [Akčního plánu inkluzivního vzdělávání na období 2019–2020](#). V posledním roce šlo v oblasti nekvalitní komunikace vzdělávací politiky / zavádění systémových změn jmenovitě o nedostatečnou informovanost týkající se [revize RVP](#), která vyústila až do zastavení celého procesu. Nebo diskusi o zavedení cut-off skóre (viz [Události v roce 2019](#)).

Naopak je nutné ocenit otevřenost přípravy klíčového strategického dokumentu na další dekádu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (opět viz [Události v roce 2019](#)).

Dále je – především od roku 2019 – nutné ocenit aktivitu a komunikaci MŠMT ve věci přípravy reformy financování regionálního školství .

Stále platí, že MŠMT nemá žádný přímý a komplexní komunikační kanál vůči ředitelům škol a již vůbec ne vůči samotným učitelům. Naděje pro jeho vytvoření je vkládána do diskutovaného středního článku podpory školám v území.

Dosavadní relativně vysoká spokojenost veřejnosti se stavem veřejného školství. Bez politické objednávky nelze očekávat snahu o politická řešení, vyšší investice a vyšší progresivitu

V roční periodě opakovaný [průzkum CVVM](#) na téma spokojenosti s jednotlivými typy škol mezi dospělou populací ukazuje pozitivnější hodnocení úrovně vzdělávání u všech typů škol s výjimkou vyšších odborných škol, kde proběhl mírný nárůst oproti roku 2018. Z dlouhodobého hlediska se zdá trend rostoucí nespokojenosti spíše nevýznamný.

Systémové reformy vzdělávání bez podpory samotných učitelů, bez analýz ex ante a ex post, případně nerespektování jejich závěrů

V rámci [analýzy DELPHI](#), která zmapovala hlavní témata mezi bezmála sty experty ve vzdělávacím systému, panuje největší shoda na tvrzení „Státní politika ve vzdělávání je nekonceptční a nesystémová, nemá jasně a dlouhodobě stanovený cíl a jasné priority. Podléhá momentálním vlivům, požadavky se mění s každým novým ministrem.“ Takové politické prostředí neumožňuje nejen vývoj kvalitních změn v systému, ale už vůbec reflexi terénu – učitelů, ředitelů a dalších pedagogických pracovníků. Přechod z rigidně daných osnov na Rámcové vzdělávací programy v nultých letech proběhl v mnoha případech pouze formálně a bez důvěry a aktivní účasti učitelů (viz např. [výzkumná zjištění k ne/přijetí kurikulární reformy na gymnáziích](#)). Snahou o změnu je v tomto ohledu příprava klíčového strategického dokumentu na další dekádu Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (viz [Události v roce 2019](#)).

Dalším příkladem budiž systémový přechod v poskytování podpůrných opatření žáků se speciálními potřebami v hlavním vzdělávacím proudu základních škol (inkluze), kde bylo od počátku zřejmé, že postoje učitelů jsou výrazně negativní a praxe ukázala, že nepřipravenost učitelů z metodického pohledu a v podobě spolupráce s asistenty pedagoga (vedle finančního zajištění, byrokracie a velikosti tříd) byla jedním z aspektů problémového zavedení změn po novele školského zákona ([Tematická zpráva ČŠI](#)). V některých případech dochází dokonce k zavádění reform, k nimž byla vypracována analýza dopadů, avšak nebyla respektována, jako v případě [povinného předškolního vzdělávání](#).

Také viz Slabina [Nedostatečně rozpracovaný a nesystematický způsob zjišťování kvality vzdělávacího systému a monitoringu zavedených opatření \(včetně zjišťování kvality procesů a výstupů\), z toho vyplývající nekonceptní vzdělávací politika, omezený výzkum v oblasti vzdělávání](#).

Nefunkční strategické řízení provázené ad hoc politikou a absencí nástrojů k realizaci změn

Ústředním problémem je absence kapacit (personálních, organizačních a finančních) a infrastruktury (absence „středního článku“ podpory či řízení) pro provedení změn v rámci vzdělávacího systému. Prozatím neexistují odborníci, neexistují instituce a infrastruktura (na MŠMT, v území), kteří by byli schopni a měli kapacitu „odřídit“ změny v oblasti proměny cílů, obsahu a způsobů vzdělávání (viz

také Slabina [Naplnění rolí zřizovatelů a ředitelů škol naráží na jejich nevyjasněnost, nedostatečné kompetence a přílišnou decentralizaci](#)). Lze proto pozitivně hodnotit, že Hlavní směry vzdělávací politiky 2030+, které slouží jako výchozí bod pro strategii vzdělávací politiky dalšího desetiletí přímo doporučují, aby došlo k „vytvoření vzdělávacího kurzu zaměřeného na rozvoj kompetencí v oblasti strategického plánování a řízení vzdělávací politiky (...) určený zaměstnancům odborů školství, MŠMT a přímo řízených organizací, zřizovatelům, ale i všem dalším aktérům.“

Neduhem koncepčního rozvoje školství je především ad hoc vzdělávací politika. Její důsledek lze číst například z nezávislé [evaluační zprávy naplňování Strategie vzdělávací politiky do roku 2020](#): „Evaluační tým ovšem považuje plnění cílů v řadě případů (týkajících se zejména regionálního školství) za převážně formalistické a „seshora dolů“, často bez souhlasu a porozumění učitelů, ředitelů a rodičů. V tomto smyslu strategické řízení resortu selhává. Nedostatečné přijetí strategických cílů pedagogickou veřejností zpomaluje dosahování priorit a oslabuje důvěru ve vzdělávací politiku. Za prioritní tedy považujeme zlepšení komunikace mezi všemi aktéry vzdělávací politiky a společné sdílení vize vzdělávání ve společnosti. Pro dosažení takové priority je nezbytná věcná a informovaná diskuse, ovšem ve zlepšování informační a poznatkové základny a analýze relevantních dat se pokročilo jen minimálně.“

Od vzniku samostatné ČR se vystřídalo ve vedení resortu [19 ministrů](#) (někteří pouze jako dočasně jmenovaní členové vlády po překlenovací dobu do jmenování řádného ministra), životnost jednoho je tedy v průměru 1 rok a 4 měsíce.

Neznámá efektivita institucí ovlivňujících a regulujících český vzdělávací systém

Neexistují prokazatelná data ani studie o efektivitě práce regulativních institucí typu Česká školní inspekce nebo CZVV. Jako ukázkový příklad slouží debata nad sloučením Národního ústavu pro vzdělávání a Národního institutu dalšího vzdělávání (EDUin se mu více věnoval ve [své tiskové zprávě](#)). Ačkoliv je finanční optimalizace obecně chápána jako jeden z hlavních důvodů sloučení do nástupnického Národního pedagogického institutu ČR (NPI ČR), ministerstvo školství ve [své SWOT analýze](#) prezentuje jiné důvody. Uvádí například „Neefektivní výkon činností včetně neplnění zadaných termínů“, „Nejednotnost řízení a komunikace s MŠMT“ nebo „Problematická úroveň řízení uvnitř (NÚV)“. Nic z toho však nedoprovází alespoň jednoduchá analýza činností, organizace, procesů v obou slučovaných organizacích a řízení ze strany MŠMT atd.

Neexistence veřejné kontroly je dána uzavřeností podřízených organizací a absencí mechanismů evaluace. V roce 2011 došlo ke sloučení Výzkumného ústavu pedagogického v Praze (VÚP), Národního ústavu odborného vzdělávání (NÚOV) a Institutu pedagogicko-psychologického poradenství (IPPP), které mělo dle názorů mnoha odborníků neblahé účinky na možnost realizace podpory a metodické vedení škol v území. Je reálnou hrozbou, že totéž proběhne i v případě vzniku NPI ČR.

Rezignace na radikálnější proměny pregraduální přípravy budoucích učitelů a to jak v rámci studijních programů pedagogických fakult, tak především v rámci programů fakult připravujících učitele

Jednání a finální podoba [Rámcových požadavků na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků](#), která byla schválena 5. října 2017, nepřinesla zásadní a významnou proměnu struktury pregraduálních programů pro budoucí učitele.

Za inspirativní praxi lze v českém prostředí považovat inovativní projekt [Učitel naživo](#), který se zaměřuje na přípravu absolventů a současných studentů magisterského stupně studia. Jde o výrazně odlišný přístup k přípravě na učitelství, akcentující zejména roli učitele jako průvodce, kvalitní vztahy a praktické zkušenosti s prací s žáky a studenty získané během studia programu.

Také [plánované změny učebních plánů na PedF UK](#), popř. na dalších pedagogických fakultách, představují příležitost k posunu k efektivnější přípravě studentů na pedagogickou profesi. Počínaje školním rokem 2020/21 by měly studijní programy studentům poskytovat více hodin praxe, důraz na praktické kompetence i studium menšího počtu předmětů s hlubším porozuměním. Přesto však lze změny označit často za pozvolné a do jisté míry konzervativní.

Komplexní zpracování tématu nabízí Témata pro rok 2020 a část [Pedagogičtí pracovníci: Od výběru po konec kariéry učitelů a ředitelů škol](#).

Pouze částečný přechod vysokého školství v rámci tzv. Boloňského procesu, s předpokladem větší diverzifikace s novým přístupem k akreditacím

Drtivá část vysokoškolských studijních oborů v ČR má jak bakalářský, tak magisterský stupeň. Boloňský proces tak proběhl v podstatě jen vznikem bakalářského stupně, ne rozdělením škol na prakticky zaměřené a tzv. centers of excellence (vědecky zaměřená studia). S novelou vysokoškolského zákona a [vznikem tzv. Národního akreditačního úřadu](#) je spojena možnost vysokých škol žádat o institucionální akreditace a zároveň je zaveden nový systém zajišťování kvality. To by mělo umožnit zejména velkým univerzitám vnitřně lépe strukturovat nabídku studijních programů.

V roce 2018 byl zveřejněn návrh MŠMT na rozdělení českých VŠ do 4 kategorií (zohledňujících zejména velikost a výzkumnou kapacitu), v rámci nichž by bylo diverzifikováno financování. Návrh je zjevným posunem ke stavu odpovídajícímu situaci, kdy do terciárního vzdělávání vstupuje velká většina každého populačního ročníku ukončujícího SŠ ([Lidovky.cz](#)).

Ministerstvo školství mění systém fungování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP). A to přes návaznost projektu SYPO na současné vymezení DVPP, vývoj systému Akredis pro hodnocení jednotlivých kurzů a organizaci seminářů pro jeho uživatele

Další vzdělávání pedagogických pracovníků – DVPP je těžištěm profesního rozvoje českých pedagogů. Je to systematický a koordinovaný proces, který navazuje na pregraduální vzdělávání a trvá po celou dobu profesní dráhy pedagogického pracovníka.

Ministerstvo školství chce omezit svoje pole působnosti při udělování akreditací pouze na DVPP vedoucí ke splnění kvalifikačních předpokladů pro výkon zaměstnání, což představuje pro pedagogické pracovníků jednorázovou záležitost běžně na začátku jejich kariéry, nebo při získání dodatečné kvalifikace vedoucí k rozšíření vlastní profese. Zato průběžné kurzy, jimiž učitelé průběžně prohlubují svoji odbornou kvalifikaci, plánuje ministerstvo vyjmout z akreditovaných položek. Alespoň to navrhuje v předložené [novele zákona o pedagogických pracovnících](#). Dlužno podotknout, že tyto kurzy mají v současné době rozdílnou kvalitu, což může mít vliv na motivaci pedagogických pracovníků se jich dále účastnit, bereme-li v potaz, že účast na DVPP k prohloubení odborné kvalifikace je dobrovolná. Navíc, ani nyní ministerstvo přímo nehodnotí kvalitu kurzů, ale formální náležitosti. Vzhledem k důležitosti DVPP by ministerstvo mělo představit opačný krok, jímž zdánlivě byl donedávna program Akredis a především [SYPO](#), jehož cílem byla „transformace DVPP“ (viz níže).

EDUin nepovažuje současný systém akreditací institucí a vzdělávacích programů za vyhovující a v této podobě je rozumné jeho zrušení v rozsahu navrhovaném novelou zákona o pedagogických pracovnících. Na druhou stranu, pokračující vzdělávání pedagogů má významný vliv na proměnu vzdělávacího systému u stávajících učitelů, a to především při podpoře reforem a zvyšování standardů. Těmi může být například posilování společného vzdělávání (inkluze), výuka heterogenních tříd nebo moderní pedagogika ve vztahu k didaktice nebo hodnocení žáků. Stát by měl proto představit plán, jak postupně dosáhnout stavu, v němž může garantovat kvalitu kurzů DVPP, čehož dnes není schopen. Dosavadním řešením může být zprovoznění systému, kde by si účastníci DVPP mohli vyměňovat své zkušenosti s jednotlivými institucemi a programy, čímž by byla zavedena alespoň základní kontrola úrovně kurzů samotnými uživateli. Přenechání nabídky zcela „volnému trhu“ je alibistické řešení, které ministerstvo činí, aniž by uvážilo, že DVPP je nezbytnou součástí posilování kapacit a zvyšování kvality českého školství v dlouhodobém horizontu.

Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV) doplňuje ve svém [stanovisku](#): „Přestože dosavadní způsob akreditace DVPP není dobrý, považujeme za nutné, aby existoval systém, který podněcuje pedagogické pracovníky k dalšímu vzdělávání a také tvoří jistý filtr pro tvorbu a realizaci DVPP, který podrží nepodkročitelnou úroveň a ideálně i podpoří kvalitu DVPP. Nepromyšlené okamžité zrušení akreditací DVPP bez náhrady navíc ohrozí systémové kroky a intervence z evropských i národních zdrojů zaměřené na profesní rozvoj učitelů.“

Nesystémovost plánovaného kroku ilustruje to, že MŠMT nejprve vynaložilo nemalé prostředky na zavádění programu Akredis a zatížilo i kapacity vzdělavatelů, když k programu na jaře 2018 organizovalo semináře pro budoucí uživatele, a následně se bez jakékoli koncepce rozhodne systém akreditací DVPP zrušit. Nevidíme důvod, proč MŠMT program Akredis nevyužívá.

Současně lze doporučit, aby došlo k podpoře DVPP probíhající jako vícedenní semináře přímo ve školách nebo semestrální kurzy, tedy dlouhodobější a komplexnější. Pochopitelně je takovému vzdělávání potřeba vytvořit prostor v pracovním prostředí pedagogů. Na užitečnost takového doplňování kvalifikace upozorňuje souhrnná zpráva OECD [Supporting Teacher Professionalism](#), která zároveň doplňuje, že DVPP by mělo zohledňovat potřebnost jednotlivých škol. Školy, které vzdělávají děti ze znevýhodněného prostředí či s jinými výzvami, stejně jako menší školy nebo školy mimo velká města, musí mít odpovídající přínos z DVPP, což se zpravidla neděje.

Nedostatečná identifikace a práce s nadanými dětmi zabraňující rozvoji jejich plného potenciálu

Mimořádně nadaných dětí je v ČR identifikován pouze zlomek z předpokládaného počtu (0.1 oproti předpokládaným 2 procentům). Zde do jisté míry selhávají samotní pedagogičtí pracovníci na školách, kteří by měli prostřednictvím pedagogické diagnostiky tyto děti identifikovat a dále s nimi pracovat. Samotná školská poradenská zařízení, které mají s dětmi s mimořádným nadáním z pohledu další diagnostiky taktéž pracovat, jsou kapacitně zatíženy a soustředí se prioritně na žáky s jinými speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Pracovníci v poradnách (stejně tak jako běžné učitelé) navíc s prací s mimořádně nadanými dětmi často nemají zkušenosti a nadání nepovažují za důležité diagnostikovat, v horších případech jsou dětem dokonce chybně diagnostikovány poruchy učení.

Oproti žákům se SVP mimořádně nadaní žáci nemají dle legislativy nárok na podporu formou asistenta pedagoga, jejich rozvoj je tak zajištěn skrze jiná podpůrná opatření, jako je individuální studijní plán, diferenciací úkolů v hodinách nebo nárokové pomůcky. Ovšem vzhledem ke kapacitnímu a časovému vytížení pedagogů zde hraje přednostní roli ochota učitele se žákovi věnovat individuálně. V důsledku nedostatečně podnětného obsahu výuky a znemožnění plné seberealizace se pak talentovaní žáci ve škole nudí, často se také potýkají s pocitem demotivace, izolace a osamocení.

Více informací je k dispozici v [tematické zprávě ČŠI o vzdělávání nadaných žáků](#) a na webu [Chytré Česko](#) (zde včetně zkušeností rodičů s nadanými dětmi).

Neschopnost implementovat Strategii digitálního vzdělávání 2020, nedostatek prostředků pro nákup nové techniky

Národní kontrolní úřad (NKÚ) [ověřil naplňování Strategie digitálního vzdělávání 2014–2020](#) a ve zjištěních uvedl, že ani po pěti letech od schválení strategie digitálního vzdělávání ministerstvo školství nestanovilo a do škol nezavedlo standard klíčových dovedností žáků v oblasti informačních a komunikačních technologií. Projekty a opatření zaměřené na digitalizaci vzdělávání mají zvýšit digitální gramotnost žáků i učitelů, rozšířit digitální služby na školách a také zlepšit ICT vybavení škol. MŠMT v rámci Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020 naplánovalo 43 aktivit a NKÚ prověřil 18 z nich. Ty klíčové ministerstvo stále nesplnilo. Neurčilo, jaké znalosti by měli žáci získat a jaké kompetence by měli mít učitelé, nezajistilo vzdělávací materiály pro žáky ani učitele, nevznikla ani nabídka dalšího vzdělávání pro učitele. Přesto však jsou mnohé z těchto opatření [aktuálně realizovány prostřednictvím revize kurikula v oblasti informatiky a ICT](#).

Problém pro rozvoj digitalizace vzdělávání představuje i její financování, které je silně závislé na prostředcích z fondů EU. Po skončení programového období se mohou školy potýkat s výpadkem financí na nákup i správu ICT. Ze státního rozpočtu smí totiž školy na nákup ICT použít jen část prostředků. V letech 2013 až 2019 měly k dispozici celkově 1 000 až 1 136 korun na žáka ročně. Většinu těchto prostředků však musely použít na jiné nezbytné výdaje. Podle analýzy MŠMT z roku 2017 by školy potřebovaly na pořízení ICT ročně přidat 500 korun na žáka. Prostředky v systému financování regionálního školství se však navýšit nepodařilo, přičemž MŠMT je plánuje nárokovat v dalších letech. Analýza dat pak ukázala, že zatímco na středních školách je celkově v průměru dostatek počítačů, na základních školách je situace horší. Na jeden počítač zde připadá 6,5 žáka, na středních školách jde o čtyři žáky. Více v [tiskové zprávě NKÚ](#).

Příležitosti

Reforma financování regionálního školství s potenciálem odbourat nerovnost ve financování škol v jednotlivých krajích a lépe zacílit finance přímo do škol, její zahájení plánováno na leden 2020

Informace o cílech a podobě nového modelu financování regionálního školství jsou k dispozici na [webu MŠMT](#). Reforma financování regionálního školství byla schválena vládou v roce 2016. Novelou školského zákona byl původně zaveden nový způsob financování od 1. 1. 2019, následně však byl termín účinnosti o rok posunut. Školní rok 2019/20 je tedy rokem přechodovým a od ledna 2020 bude financování škol nově v kompetencích MŠMT.

Tato změna má potenciál odstranit nerovnost ve financování škol způsobenou přerozdělováním prostředků jednotlivými kraji. Financování bude navíc probíhat na základě tzv. normativu na pedagogického pracovníka, nebude se již tedy odvíjet primárně od počtu žáků ve třídě, ale od počtu odučených hodin. Reforma tak může zmírnit snahu zejména středních škol udržet si co nejvyšší počty žáků, a to i za cenu snižování požadavků na přijetí a následnou vysokou míru drop-outu. Více k financování v samostatné kapitole Auditů.

Nadějná příprava Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky 2030+ dosud představuje dobře vedenou iniciativu ministerstva školství vyvinout strategický dokument, který zahrne témata od reformy kurikula, přes podporu proměny cílů vzdělávání a způsobů učení přímo na školách, opatření mířených na snižování nerovností a zajištění rovných příležitostí, komplexní úpravu podmínek pregraduální přípravy a celého profesního bytí učitelů a ředitelů, po budování podpory školám přímo v území se zaměřením na administrativu a její snižování a další.

Základní materiál, Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030, jsou velmi nadějným podkladem pro samotnou Strategii 2030. Dlužno podotknout, že roce 2017 ustavená komise hodnotila naplňování nynější Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Její závěry jsou vůči naplňování strategie velmi kritické. Proto EDUin navrhuje, aby připravovaná Strategie 2030 měla konkrétní implementační část, jasné indikátory a především jasné a dobře strukturovaná opatření, nástroje, výstupy a úkoly, které umožní průběžnou evaluaci jejich plnění.

Navýšení platů pedagogických pracovníků regionálního školství a rozpočtu školství několik let po sobě

Suma na platy učitelů se v rozpočtu na rok 2020 navýšila o deset procent, tedy o 11 miliard korun. Hlavní pozornost by se měla upřít k dlouhodobě udržitelnému zvyšování platů pedagogických i nepedagogických pracovníků, jejichž odměny jsou i přes přidávání ve srovnání s platy i mzdami

vysokoškolsky vzdělávaných zaměstnanců. Navržené navýšení platů učitelů o 10 a 9 % v příštích letech je nedostatečné a myslitelné pouze za předpokladu růstu po roce 2021.

[Výpočty think-tanku CERGE-EI](#) ukazují, že vlivem zvyšujících se platů VŠ vzdělaných pracovníků, mezd v soukromém sektoru a růstu ekonomiky je plánované přidávání především dorovnáním předchozích dluhů. Aby se platy učitelů přiblížily poměru vůči ostatním VŠ vzdělaným pracovníkům, který je průměrný v zemích OECD, muselo by zvyšování o 10 % každoročně pokračovat až do roku 2024. Při růstu 7,5 % ročně by se Česko na průměr OECD dostalo až v roce 2029. Podrobněji se tématu věnoval [bEDUin v září 2019](#).

Míra předčasných odchodů ze vzdělávání je ve srovnání se zeměmi EU jednou z nejnižších. Přesto v posledních letech roste podíl osob, které nedosáhnou úplného středního vzdělávání

Situace je nejzávažnější ve strukturálně postižených regionech (Karlovarský a Ústecký kraj). Lze se domnívat, že mezinárodně nízké statistiky drop-outs umožňuje také "nízkoprahovost" středního vzdělávání na učilištích. Data Eurostatu ukazují, že došlo k nárůstu předčasných odchodů v průměru ČR z 5,5 % na 6,6 % mezi lety 2012 a 2016, přičemž alarmujících čísel dosahuje region Severovýchod (13,8 %) a Moravskoslezsko (8,2%). Budoucnost lidí, kteří nedokončí střední školu, je ohrožena, a to jak v osobní, společenském, tak profesním životě. Současně tito lidé jsou zatížením pro státní rozpočet, neboť jsou častými příjemci státní podpory. Neschopnost vytvářet politiky, které budou adresovat NEETs (not in education, employment or training – mimo vzdělávání, zaměstnání nebo přípravu na učení), může vytvářet dlouhodobý a později špatně řešitelný problém pro pracovní trh (nekvalifikovaná pracovní síla) a potažmo rozvoj ekonomiky a společnosti.

Schválení novely konkurzní vyhlášky, která upravuje způsob rozhodování o volbě ředitele školy

V roce 2019 byla přijata novela konkurzní vyhlášky, podle níž jsou vybíráni ředitelé veřejných škol. Inovovaná vyhláška zásadně mění paradigma výběru: nově mají být vybíráni především výborní pedagogičtí lídři, zatímco administrativní kompetence jsou upozaděny, protože jsou snáz delegovatelné. Novela dále posiluje odbornou povahu komise rozšířením o dva odborníky na řízení školy z praxe s možností jmenovat i specialistu v oblasti psychologie či HR. Pravomoc jmenovat členy komise přesouvá částečně ze zřizovatele na ČŠI, čímž dochází k odpolitizování a posílení odbornosti a nezávislosti celého procesu. Nadále však ponechává závěrečné pořadí kandidátů pro zřizovatele pouze jako doporučující.

Je třeba urgentně řešit mizivý zájem o výkon funkce ředitele školy a velmi nízký počet kandidátů hlásících se do konkurzů. Dle zprávy ČŠI se v roce 2018 ve 48 % přihlásil jen jeden zájemce, ve 2 % nikdo. Přestože změny ve vyhlášce konkurzy objektivizují a depolitizují, je nezbytné řešit problémy, jež odrazují zájemce (zejména vysoká míra administrativní zátěže, nemanážerská výše odměny nereflaktující míru zodpovědnosti, chybějící podpora, komplikovaná legislativa, časová náročnost

povolání, psychická zátěž, vysoká míra autonomie škol, nedostatek času na řízení pedagogického procesu apod.).

Proměna cílů, obsahu vzdělávání a způsobů učení spojených s přípravou Strategie 2030 a revize rámcových vzdělávacích programů

Hlavní směry vzdělávací politiky, které jsou základním dokumentem Strategie vzdělávací politiky do roku 2030, jasně deklarují, že vývoj vzdělávání má vést ke zvýšení důrazu na rozvoj gramotností a kompetencí, na úkor předávání informací a znalostí, a že ačkoli klíčové kompetence jsou deklarovány jako cíl, nestaly se pevnou součástí průběhu vzdělávání, a především ne jeho hodnocení. Proměně obsahu vzdělávání se zevrubně věnuje Strategický cíl 1 v dokumentu. Na základě Strategie 2030 plánuje ministerstvo revidovat rámcové vzdělávací programy, které školám stanovují minimální obsah, jenž musí učit.

Dlužno podotknout, že nedostatečné kapacity v jednotlivých školách, které český kurikulární model předpokládá, tedy schopnost vytvářet vlastní, od ostatních škol odlišný vzdělávací program (ŠVP), byly reflektovány a školám má být nabídnuta výrazně větší podpora při přípravě vlastních vzdělávacích plánů. Jde o významnou příležitost, jak podpořit nejen obsahovou změnu, ale také proměnu výukových metod, které s kompetenčním pojetím vzdělávání nutně souvisí.

Nová legislativa podporující společné vzdělávání v praxi

Od 1. 9. 2016 nabyla účinnosti novela školského zákona, která zavádí systém tzv. podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných základních školách. Tímto byla změněna dosavadní praxe, kde byla řada dětí (nejčastěji s mentálním handicapem či sociálně zanedbaných) umisťována do tzv. praktických škol, a to na základě nově formulovaného [§ 16 novely](#). O úspěchu reformy ale rozhodne její implementace. [Analýzu MŠMT k druhému roku společného vzdělávání](#) (2016–2018) poukazuje na přednosti a nedostatky zveřejnil skrze EDUin bývalý ministr školství Stanislav Štech.

Od ledna 2020 platí novela inkluzivní vyhlášky, která “optimalizuje” inkluzi (viz [souhrn](#)). Vyhláška v novelizované podobě by měla snížit míru administrativy spojené s poskytováním podpůrných opatření. Novela je primárně motivována snahou snížit a zefektivnit výdaje zejména na počet asistentů pedagogů. V základním dokumentu Strategie vzdělávací politiky 2030 HVSP je navržena celková proměna financování podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami: „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).“

Rozšiřování funkce České školní inspekce z kontrolní o metodickou

ČŠI zveřejnila v červnu 2015 [materiál s názvem Kvalitní škola](#). Jde o dokument, který výrazným způsobem přesouvá těžiště pozornosti ČŠI od formálních ukazatelů k hodnocení těch faktorů

v činnosti školy, které mají reálný dopad na kvalitu vzdělávání žáků. Jde o příslib, nikoliv o záruku, že se školy budou moci skutečně opřít o erudovanou a profesionální podporu. Změnu kurzu v orientaci ČŠI by měla provázet i změna ve způsobu přijímání nových inspektorů, kteří budou schopni nové pojetí inspekce aplikovat ve školách.

V roce 2019 pokračovala ČŠI v naplňování své role formativní instituce českého vzdělávacího systému, jak ukazují série tematických zpráv i závěry a doporučení souhrnné zprávy.

Reálná možnost občanského sektoru ovlivňovat kroky ve vzdělávacím systému

Z pohledu koncepčního rozvoje vzdělávacího systému kvítujeme participativní proces přípravy Strategie vzdělávací politiky do roku 2030, který obsahoval řadu kulatých stolů a veřejných konzultací. Ke konci roku MŠMT vybíralo podněty ke zveřejněnému dokumentu Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. V tomto ohledu je nutné především klást důraz na kvalitní zohlednění všech připomínek, popř. poskytnutí hodnotících odpovědí a vypořádání, jako je tomu u veřejných konzultací připravovaných politik v zahraničí (např. [evaluační zpráva](#) veřejné konzultace hodnocení primárního vzdělávání ve Velké Británii). Pevně věříme, že k dalšímu posunu napomohou i [Témata pro rok 2020 specifikovaná v tomto Auditu](#).

Jakkoliv je obtížné měřit vliv občanské společnosti (vč. neziskových organizací) na rozhodování a tvorbu politik, lze poukázat na některé příklady dobré praxe. Z poslední doby šlo o škodlivý návrh zavedení tzv. cut-off skóre, vůči němuž se komplexně postavila řada jednotlivců i organizací; EDUin vydal své odborné stanovisko a přesvědčoval ministerstvo školství, aby návrh neosvojilo. Fakt, že cut-off skóre nebylo přijato, lze považovat za pozitivní, ovšem je zřejmé, že šlo o příležitostní konvergenci zájmů. V jiných otázkách, jako je například podpora pedagogických asistentů, společné vzdělávání nebo učitelské platy, tedy otázky přímo spjaté s financemi, je dosah vlivu občanské sféry značně omezen.

Nový Operační program Jan Amos Komenský s alokací několika miliard na zlepšení vzdělávání

Ministerstvo školství začalo připravovat nový OP JAK nahrazující současný OP VVV, jenž skončí v roce 2021. Díky kvalitní evaluaci programů lze doufat, že evropské dotace, na nichž ministerstvo staví významné projekty, jako je podpora společného vzdělávání, kapacit v regionálním školství nebo rozvoj digitálních technologií, budou lépe směřovány a nový OP JAK dále podpoří rovný přístup ke kvalitnímu předškolnímu, primárnímu a sekundárnímu vzdělávání.

Je důležité odbourat administrativu, která se pojí s evropskými dotacemi, jež nejvíce zasahuje výzvy, z nichž čerpají školy bez potřebných personálních kapacit tomu čelit.

Vyšší míra pozornosti a investic ze soukromého sektoru a ze strany nadačních fondů do oblasti vzdělávání

Řada společností a nadačních fondů přesunula v posledních letech svou pozornost ke vzdělávání jako jednomu z hlavních témat společenské odpovědnosti.

Například v roce 2018 vzniká iniciativa [Eduzměna](#) (koordinovaná organizací Open Society Fund v Praze). V roce 2019 došlo u rovněž soukromou nadací podporovaného projektu Učitel naživo k rozšíření o část Ředitel naživo.

Hrozby

Vznik Národního pedagogického institutu je nepromyšlený, sleduje hlavní úsporu financí a ohrožuje fungování důležité pedagogicko–psychologické sekce. Pracovníci univerzity vyjádřili důležité poznámky proti nekvalitnímu plánování

Národní pedagogický institut (NPI) vznikl 1. ledna sloučením Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV) a Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV). Primárním záměrem bylo přiblížit řízení centru, tedy MŠMT, a snížit počet zaměstnanců v nástupnickém NPI (také viz Slabina [Neznámá efektivita institucí ovlivňujících a regulujících Český vzdělávací systém](#)). To samo o sobě je zarážející, protože snižování stavů odborných pracovníků přichází v době, kdy je naopak nezbytné jejich navyšování vlivem přípravy Strategie vzdělávací politiky 2030+, která bude v příštích letech vyžadovat personální kapacity pro zdárnou implementaci především v rovinách řízení a vývoje školského systému nebo revize / reformy kurikula. Neméně důležité je také fungování sekce pedagogicko–psychologické sekce, který má v gesci pedagogicko–psychologické poradny sloužící jako důležitý bod v rámci společného vzdělávání.

Odborová organizace NÚV varovala před nedostatkem zaměstnanců po výpovědích, protože ministerstvo školství plánuje zachovat stejný rozsah činností při nižším počtu úvazků. Katedra psychologie Fakulty sociálních studií Masarykovy univerzity napsala otevřený dopis směřovaný ministru školství, ve kterém vyjadřuje vážné znepokojení nad podobou plánovaných změn a sloučení NÚV a NIDV: "...protože necelé tři měsíce před termínem sloučení není k dispozici dostatek informací o podobě reorganizace."

Akademici vyjadřovali obavu, že dojde k transformaci Sekce pedagogicko–psychologického poradenství, prevence a institucionální výchovy NÚV (která měla 31 zaměstnanců) na dílčí odbor či dokonce jen oddělení jednoho z odborů a vše pak vyústí v zásadní snížení počtu zaměstnanců, což je ze strany představitelů Katedry psychologie FSS MU a dalších vnímáno jako velmi rizikové. Obávají se, že redukce odborníků v této oblasti ohrozí fungování celostátní poradenské sítě PPP a SPC, z čehož vyplynou problémy s přímým dopadem na fungování škol. Představitelé MŠMT tyto obavy příliš nedokázali [na konci roku 2019 rozptýlit](#) a od nového roku skutečně došlo k výraznému snížení počtu [zaměstnanců v dané oblasti](#).

Takřka nulový důraz vzdělávací politiky na snížení vlivu socioekonomického statusu na výsledky vzdělávání

[Výsledky šetření PISA 2018](#) opět potvrdily silný vliv socioekonomického statusu žáka na jeho výsledky. V šetření PISA 2018 dosahují žáci v České republice ve čtení o 105 bodů lepších výsledků než žáci znevýhodnění. Tento rozdíl je větší než průměrný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami

v zemích OECD (89 bodů). V cyklu PISA 2009 činil v České republice rozdíl ve výsledcích související se socioekonomickým statutem 85 bodů (a 87 bodů v průměru v zemích OECD).

Dlouhodobě chybí kroky, které by cíleně zlepšily vzdělávání těchto dětí, a tak kompenzovaly nepodnětné prostředí, z něhož tyto děti do škol přichází. Stát by měl napřímit pozornost a podporu formou meziresortních programů. Školy nejsou adekvátně podporovány, pokud vzdělávají vyšší počet žáků z deprivovaných rodin, jako tomu je například ve Velké Británii formou systému [Pupil Premium](#), tedy příplatku za žáka, jenž je způsobilý k obědům zdarma (což slouží jako hlavní indikátor sociálního znevýhodnění) a/nebo je v ústavní péči.

Politická nestabilita a nejistota v naplňování deklarovaných cílů vzdělávací politiky

Výrazná neshoda ve směřování úsilí o rozvoj vzdělávacího systému mezi parlamentními stranami nedává šanci na prosazení důležitých reforem (nepředvídatelné hnutí Ano, retrotopická KSČM a SPD, digitálně orientovaní Piráti, ideologicky protichůdné programové priority ČSSD a ODS, vnitřní rozpory i u tak relativně ideově kompaktních stran, jako je STAN, KDU–ČSL nebo TOP09...). Navýšení platů učitelů je jediná shoda napříč politickým spektrem, avšak v odlišných hladinách.

Roztříštěnost v realizaci vzdělávací politiky lze zaznamenat na lokální i regionální úrovni, kde v některých krajích a obcích (Jihomoravský kraj, Ostrava) dochází ke snaze vytvořit smysluplnou strategii rozvoje, kdežto v jiných (Karlovarský kraj) dochází ke snaze modelovat školství dle partikulárních zájmů (viz Slabina [Nejednotnost řízení v oblasti regionálního školství, různé v řadě ohledů protichůdné koncepce rozvoje](#)). Jak upozornil [OECD Education at a Glance Country Note 2018](#), subsidiarita v rozhodování je v porovnání s ostatními zeměmi extrémně vysoká – jen 2 % rozhodnutí na úrovni 2. stupně základních škol je přijímáno na centrální úrovni, 68 % leží na škole. Vzniká tak prostor jak místním zlepšením, tak změnám nepoučené, nebo dokonce korupční povahy.

Jen částečná snaha naplňovat strategické cíle (netečnost k přijaté digitální strategii, odsouvání kariérního řádu)

Strategie digitálního vzdělávání postupuje k implementaci relativně pomalu a nejistě (viz Slabina [Neschopnost implementovat Strategii digitálního vzdělávání 2020](#)). Kariérní řád je odsunut mimo toto volební období a jsou navrhovány pouze formální prvky, např. adaptační období pro začínající učitele v novele zákona o ped. prac. (viz Slabina [Nedostatečně rozpracovaný a nesystematický způsob zjišťování kvality vzdělávacího systému a monitoringu zavedených opatření](#)).

Po absolvování učitelských oborů významná část absolventů nepokračuje do škol, což způsobuje nedostatek nových učitelů

Školní rok 2018/2019 charakterizovalo pouze zhruba 3,7 % začínajících učitelů, tj. 2,25 % absolventů pedagogických oborů a 1,45 % absolventů doplňujícího studia. Takové počty jsou pro přirozenou obnovu nedostačující. Nejvyšší podíl začínajících učitelů vykazuje Jihomoravský kraj (4,5 %), nejnižší Karlovarský kraj (2,1 %). V případě mateřských škol je podíl začínajících učitelů 6,0 %, na 1. stupni základních škol 3,4 %, na 2. stupni základních škol 3,6 %, u středních škol 2,2 %. Pozoruhodná je také nespokojenost začínajících učitelů, které se věnujeme v sekci Slabiny.

Očekávaný vliv technologických inovací na trh práce a profesní užítelnost získaného vzdělání

Studie [Employment Outlook 2019](#) ukazuje na to, že ČR stojí před výraznou proměnou trhu práce způsobenou automatizací. Tatož analýza ukazuje, že dosavadní trend snižuje potřebnost – historicky silné – sféry středních kvalifikací a přesouvá těžiště zejména do oblasti vyšší kvalifikace, částečně však i do oblasti kvalifikace nízké. Vzdělávací systém ČR je přitom nastaven velmi výrazně na produkci středně kvalifikovaných absolventů (cca 70 % středoškoláků studuje v odborných studijních programech). Česká vzdělávací politika na tuto skutečnost reaguje nesystémově a velmi vlažně. ČŠI konstatuje v [tematické zprávě o využívání technologií](#) v českých školách tristní stav. Podle zvolených indikátorů, které jsou relativně mírně nastavené, nespĺňuje nároky ani čtvrtina českých základních škol.

Velmi důležitý příspěvek do diskuse vnesl v roce 2018 svou [analýzou](#) Harry A. Patrinos, ekonom World Bank Group. Závěry sledování dlouhodobých trendů a jejich projekce říkají, že je nutné posilovat zejména úroveň základních dovedností (gramotnosti), které umožňují další (celoživotní učení), soustředit se na rozvoj social skills (celostní osobnostní rozvoj mladých) a investice do terciárního sektoru, kam se přesouvá těžiště získávání odbornosti.

Lze ocenit pojetí Hlavních směrů vzdělávací politiky 2030, které přímo reagují na vývoj společnosti a globální ekonomiky, čemuž navrhuji adekvátně přizpůsobit cíle, obsah a způsoby vzdělávání (viz Příležitost [Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+](#)).

Zaostávání vzdělávacího systému za aktuálními společenskými požadavky, “opt-out” části rodičů z veřejného vzdělávacího systému: nárůst počtu neveřejných škol a nejasná vládní politika ve vztahu k nim i ve vztahu k segregaci a diferenciaci v rámci vzdělávacího systému

Průzkumy veřejného mínění CVVM neodhalují statisticky významnější dlouhodobé trendy posilování nespokojenosti se vzdělávacím systémem. To ovšem neznamená úplnou spokojenost: 36 % respondentů hodnotí úroveň vzdělávání na středních odborných učilištích jako špatnou, na středních odborných školách s maturitou je to 26 %, u gymnázií 13 % a na základních školách 24 %.

Mezi školními roky 2017/18 a 18/19 došlo ke zvýšení počtu soukromých ZŠ ze 189 na 208. Je třeba si ujasnit, jaké požadavky vlastně rodiče volící opt-out požadují, co z požadavků těchto rodičů by měl vzdělávací systém akceptovat a co nikoliv. [Politika regulace vzniku nových neveřejných škol](#) je do jisté míry v kontrastu s omezenou snahou řešit segregaci ([především etnickou](#), ale i sociálně-ekonomicky statusovou) a celkovou [diferenciaci žáků od nástupu k povinné školní docházce](#), přes tvorbu výběrových škol a tříd ZŠ až po odchody žáků na víceletá gymnázia.

Přetrvávající nejistota, nakolik se zdaří legislativní reformu na podporu společného vzdělávání realizovat v praxi. Snaha "zefektivnit" náklady na společné vzdělávání

Nepotvrdily se alarmující prognózy z dob zavádění novely školského zákona v roce 2016, zcela mimo fakta jsou hrozby údajné paralýzy škol příchodem dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. Každopádně jsou vydefinovány oblasti, v nichž školy potřebují výraznější pomoc (viz např. [vydání bEDUin o změně inkluzivní vyhlášky](#)). Také viz Příležitost [Nová legislativa podporující společné vzdělávání v praxi](#).

Optimalizaci nákladů na společné vzdělávání lze pozorovat zejména u novelizace klíčové vyhlášky, která snižuje omezuje počet ped. pracovníků ve třídách, přestože odborné závěry ukazují naopak na potřebu investovat více prostředků a lépe cílit. Více v [relevantním vydání bEDUin](#).

Netransparentnost při správě vzdělávacího systému s pokusy o postupnou proměnu

Prováděcí předpisy k inkluzi, důvody k přepracování kariérního řádu, analýzy, z nichž MŠMT školství při provádění těchto kroků čerpá, a další materiály nejsou zveřejňovány a není možné posoudit jejich smysluplnost. Do stejné kategorie spadá nejasná personální práce na ministerstvu a jím řízených organizacích (viz Slabina [Neznámá efektivita institucí ovlivňujících a regulujících český vzdělávací systém](#)).

MŠMT bylo v roce 2016 nominováno (opakovaně) na anticenu za netransparentnost v nakládání s informacemi o maturitních testech. Po nátlaku ze strany občanského sektoru ministerstvo přistoupilo k částečnému zveřejnění dat o maturitách, způsob a formát zveřejnění byl ze strany části odborné veřejnosti kritizován (viz vyjádření [Státní maturita porušuje zákon a poškozuje žáky i výuku ve školách](#)). V roce 2019 například [chyba v maturitní zkoušce z matematiky](#) opět ukázala, že zveřejnění zdůvodnění správných řešení jednotlivých úloh i anonymizovaných maturitních dat by umožnilo transparentnější a férovější proces hodnocení maturitních testů.

Nový přístup ve vztahu k otevřenosti správy vzdělávacího systému a vzdělávací soustavy lze u MŠMT zaznamenat ve spojení s reformou financování regionálního školství a přípravou nové Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Podíl neúspěšných žáků z ČJ a literatury v rámci společné části maturitní zkoušky

Ve společné části maturitní zkoušky každoročně neuspějí tisíce žáků SŠ, přičemž procento neúspěšných [se podle analýzy Oldřicha Botlíka](#), pořízené na základě dat z maturit, zvyšuje od roku 2016. Zdaleka ne všichni tito neúspěšní maturanti středoškolské vzdělání dokončí. Zvyšuje se tak procento těch, kdo končí svou vzdělávací dráhu se základním vzděláním (viz Příležitost [Míra předčasných odchodů ze vzdělávání je ve srovnání se zeměmi EU jednou z nejnižších. Přesto v posledních letech roste podíl osob, které nedosáhnou úplného středního vzdělávání](#)). MŠMT tyto žáky nepodporuje, nesleduje a nemá ani přesnou informaci o jejich počtu.

Trvající neschopnost a neochota integrovat mimoškolní vzdělávání do vzdělávacích výstupů systému

Z původního návrhu Strategie vzdělávací politiky ČR 2020, v němž byla navržena cesta k integraci neformálního vzdělávání, zůstal ve finální podobě nepatrný zlomek. Přitom právě neformální vzdělávání získává (nejen díky technologiím) stále větší vliv na rozvoj nastupujících generací. Lze pozitivně hodnotit pozornost věnovanou neformálnímu vzdělávání v Hlavních směrech vzdělávací politiky do roku 2030 a doporučení uznávat více neformální vzdělání v rámci toho formálního (např. uznáváním digitálních odznaků či absolvovaných on–line kurzů a přednášek typu Khanova škola, MOOC apod.).

Zavedení plošných přijímacích zkoušek. Pokračující snaha zvýšit jejich vliv (cut–off skóre) a tím selektivitu vzdělávacího systému i podřízenost vzdělávání na ZŠ omezujícími požadavky testu. Nevyužití příležitosti měřit vzdělávací pokrok žáků identifikátorem

Největší hrozbou, jako tomu je u standardizovaných testů, představuje přirozená úprava vzdělávání ve školách těmto zadáním a související redukce školní výuky na učení na test. Takové záměry učitelů v testovaných předmětech ostatně konstatuje i [Závěrečná zpráva – Výběrové zjišťování výsledků žáků na úrovni 5. a 9. ročníků základních škol ve školním roce 2016/2017](#) České školní inspekce (str. 136 a 138).

Plošné přijímací zkoušky, jež poprvé proběhly ve školním roce 2016/2017, mohou být reálně buď zcela zbytečně (při neexistenci minima mohou ředitelé přijmout každého, kdo formálně řízením projde), nebo se mohou stát nástrojem ovlivňování v přístupu ke vzdělávání (ať už oficiálně nastaveným minimem, případně tlakem ze strany zřizovatelů škol na neoficiální stanovení takové laťky). Hrozba, na kterou audit už dříve poukazoval, se zhmotnila v podobě mocenského vynucování cut–off skóre ze strany Asociace krajů ČR v letech 2018 a 2019. Dále lze považovat za nevyužitou příležitost zformování jednotného identifikátoru žáka, díky němuž by šlo sledovat výsledky jednotlivce ve standardizovaných testech během jeho formálního vzdělávání (zejména umístění z pohledu percentilu, posléze měření přidané hodnoty školního vzdělávání v bodě přijetí na střední školu /Jednotné přijímací zkoušky/ a jejího opuštění /Státní matura/).

Pozitivně lze hodnotit, že Hlavní směry vzdělávací politiky do roku 2030 kriticky popisují maturity jako zkoušku, která „je příliš znalostního charakteru a měla by více reflektovat kompetenční cíle vzdělávání, případně možnost portfoliového ověřování dovedností.“

Z důvodu kontinuity uvádíme odkaz na diskusi o cut-off skóre (odbornost, strategičnost argumentace), který ilustruje [komentář](#) podepsaný hejtmankou Karlovarského kraje Janou Vildumetzovou. EDUin toho času vydal k návrhu nepodkročitelného minima [position paper](#), v němž shrnuje rizika realizace podobného opatření.

Závislost na zdrojích EU pro realizaci klíčových projektů a podpory školám

Reálnou hrozbou je, že při výpadku těchto prostředků, které mimochodem částečně vyplňují deficit ve financování vzdělávacího systému z domácích zdrojů (viz Slabina [Vysoce podprůměrná úroveň financování veřejného školství](#)), je jejich postupné omezování a nutnost přejít na financování z národních zdrojů, se kterými však státní rozpočet nemusí počítat.

Hrozbou je i to, že dochází k využívání zdrojů EU na financování opatření, která by měla být systémově ukotvena v rozpočtu rezortu. V tomto ohledu jde především o zajištění dalších pedagogických a nepedagogických pracovníků školám prostřednictvím užívání tzv. „[personálních šablon](#)“, popř. využívání zmíněných šablon pro financování DVPP atd.