



Analýza výzev vzdělávání v České republice

pro Nadační fond Eduzměna zpracovali
Daniel Prokop a Tomáš Dvořák

Obsah

1. Úvod a shrnutí	4
1. 1. Cíle a design studie	5
1. 2. Shrnutí hlavních problémů	6
1. 3. Jak rozumět grafům používaným v této zprávě	7
2. Aktuální stav výstupů českého vzdělávání	8
2. 1. Průměrné výsledky v hlavních oblastech gramotnosti na konci ZŠ	9
2. 2. Rizikové trendy a omezený rozvoj žáků na 2. stupni ZŠ	9
2. 3. Diferenciace kvality – regionální a na úrovni škol	12
2. 4. Závislost výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodiny	13
2. 5. Studijní (ne)úspěšnost	15
2. 6. Mediální gramotnost, občanské znalosti a postoje a další typy kompetencí	15
2. 7. Nerovnosti a omezení v kompetencích a uplatnitelnosti absolventů	16
2. 8. Malá radost z návštěvy školy – a její souvislosti se selektivitou školství	17
2. 9. Problémové chování žáků	18
3. Učitelé a výuka, aspiranti na učitele	20
3. 1. Aspiranti a žáci pedagogických škol	21
3. 1. 1. Aspiranti a co je odrazuje	21
3. 1. 2. Postoje studentů pedagogických škol	23
3. 2. Postoje učitelů k práci	24
3. 2. 1. Vnímání profese a bariéry ve schopnosti poskytovat vzdělání	24
3. 2. 2. Syndrom vyhoření u učitelů	26
3. 2. 3. Vztah učitelů k asistentům pedagoga	27
3. 2. 4. Základní dovednosti a motivovanost učitelů	27
3. 2. 5. Využívání ICT českými učiteli	28
3. 3. Obsah výuky v českém školství	29
3. 3. 1. Přeplněnost kurikula a problémy RVP	29
3. 3. 2. Výuka k občanství a výuka mediální, sociální gramotnosti	29
3. 3. 3. Míra důrazu na domácí přípravu a její vliv na nerovnosti ve školství	30
3. 3. 4. Odchod ze školství (drop-out) a jeho důvody	30
3. 4. Systém profesní podpory učitelů v českém školství	31
3. 5. Vliv učitelských praktik a postojů na výsledky žáků	31
3. 5. 1. Vliv motivovanosti a věku učitelů	31
3. 5. 2. Vliv alternativních metod výuky	32
3. 5. 3. Souvislost učitelských postojů a strategií a gramotnosti žáků na jejich školách (při kontrole rodinného statusu, PISA)	32
3. 5. 4. Důvody neúspěchu ve společné části maturitní zkoušky na straně učitelů	34

4. Rodiče	35
4. 1. Předškolní výchova a její vliv na úspěšnost žáků	36
4. 1. 1. Vliv rané péče na školní úspěšnost	36
4. 1. 2. Návštěvnost mateřských škol u dětí sociálně znevýhodněných v ČR a její vliv na školní úspěšnost	36
4. 1. 3. Programy zvyšování docházky do MŠ a jejich vliv	38
4. 2. Postoje rodičů ke školství	38
4. 2. 1. Obecné postoje ke školství v mezinárodním kontextu	38
4. 2. 2. Rozdíly v postojích podle vzdělanostních skupin	41
4. 2. 3. Role školství a jak by se mělo učit	42
4. 3. Komunikace mezi rodiči a školou	42
4. 4. Faktory ovlivňující výběr školy	42
4. 5. Postoje ke specifickým programům a opatřením ve školství	43
4. 5. 1. Inkluze a bariéry v její podpoře	43
4. 5. 2. Prodlužování povinné školní docházky a povinný předškolní rok	44
4. 6. Aspirace a jejich předávání – reprodukce vzdělanostních nerovností	44
4. 6. 1. Aspirace rodičů na vzdělání svých dětí	44
4. 6. 2. Přechody na víceletá gymnázia	45
4. 6. 3. Víceletá gymnázia a jejich efekt	47
4. 6. 4. Souvislost úspěchu dětí a rizikového prostředí (nekvalitní bydlení apod.)	47
4. 7. Zdroje informací a školství	49
5. Ředitelé a zřizovatelé škol	50
5. 1. Stručná charakteristika českého vzdělávacího systému – porovnání se zahraničím	51
5. 2. Fungování a řízení školství	52
5. 3. Postoje ředitelů a zřizovatelů	53
5. 4. Ředitelé základních a středních škol a obsazování míst ředitelů	54
5. 5. Efekt řízení na kvalitu výuky	55
PŘÍLOHA 1: Tvrdá data o žácích a učitelích v ČR	57
Základní vzdělávání: školy a žáci	57
Střední školy: školy a žáci	58
Učitelé	58
PŘÍLOHA 2: Na co nejsou data	59
PŘÍLOHA 3: Doporučení z Focus groups (FG; experti a učitelé)	60
Zdroje	62



1

Úvod a shrnutí

1. 1. Cíle a design studie

Cílem této studie je provést rešerši a dodatečnou analýzu vybraných problémů v českém vzdělávání a poskytnout podklad pro zacílení opatření podporovaných Nadačním fondem Eduměna založeným Nadaří České spořitelny, Nadačním fondem Avast, Nadací Karla Janečka a Nadací OSF. Účelem není zcela komplexní analýza, ale zmapování vybraných nejdůležitějších problémů na výstupech českého vzdělávání a přehled, kterým čelí jednotliví aktéři ve vzdělávání. Studie ve svém zaměření vychází z obecného tematického zadání Nadačního fondu a jeho předpokládaných možných typů zaměření. Vyšší důraz je tedy kladen na základní vzdělávání a některé problémy středního a předškolního vzdělávání. Vzhledem ke svému účelu se tato studie zaměřuje zejména na problematiku aspektů vzdělávání v Česku. Cílem studie je souhrn a identifikace problémů a možných bariér – nikoli návrh řešení či analýza best practices v zahraničí či v regionech. Ty mohou být předmětem dalších analýz.

Studie vychází z existujících zdrojů. Jsou jimi zejména mezinárodní výzkumy (PISA, PIAAC, TIMSS, PIRLS, TALIS) využitelné pro studium vývoje jednotlivých oblastí gramotnosti a kompetencí českých žáků, nerovností ve vzdělávání apod. Dále již zpracované analýzy (výroční, tematické a další zprávy ČŠI, McKensie, OSF, EDUin, ČOSIV atd.), ad-hoc výzkumy realizované v dílčích oblastech vzdělávání, jako je mediální výchova, či mezi specifickými aktéry, jakými jsou aspiranti o učitelskou profesi (např. výzkumy MEDIAN, Jeden Svět na školách, Kalibro, SCIO atd.), a také akademické články českých i zahraničních autorů. Tato rešerše byla doplněna 4 skupinovými diskusemi – s experty v oblasti výzkumu a řízení vzdělávání¹, s řediteli a zřizovateli škol², s aktivními učiteli³ a se standardními učiteli⁴.

Studie je rozdělena na úvod a další 4 kapitoly. První shrnuje aktuální stav vzdělávacího systému, především co se týká úrovně poskytování znalostí a dovedností dětem. Mezi ty patří mj. průměrná gramotnost v základních oblastech s trendy naznačujícími možné nedostatky vzdělávání na druhém stupni ZŠ, velká diferenciace kvality vzdělávání a závislost výsledků na rodinném původu, omezené znalosti a dovednosti žáků v oblastech jako je mediální gramotnost a jejich omezená občanská angažovanost a důvěra institucím, problémy v uplatnitelnosti z některých typů škol. V neposlední řadě potom fakt, že čeští žáci podle některých mezinárodních srovnání chodí do školy často neradi (což na 2. stupni ZŠ opět souvisí se sociálním statutem) a potýkají se nadprůměrně s problémovými jevy, jako je šikana.

Další kapitoly popisují vybrané problémy, které mohou s problémy na výstupech vzdělávání souviset a které existují na straně učitelů a výuky, rodičů a jejich vlivu na děti a vzdělání obecně, a řízení školní soustavy (tedy kooperace MŠMT, zřizovatelů a ředitelů škol).

Studie obsahuje tři typy formálně odlišitelných textů:

1. Shrnutí poznatků z existujících materiálů – psána prostým textem.
2. Podrobné analýzy umístěné v šedých boxech. Jedná se o analytické výstupy z existujících datových zdrojů, které autoři zpracovali za účelem rozšíření a doplnění některých poznatků a nedostatečně zmapovaných oblastí v českém vzdělávání.
3. Výstupy z kvalitativní části (fokální skupiny – FG, a hloubkové rozhovory) jsou popisovány kurzívou a odlišeny modrým boxem.

¹ Zastoupení byli odborníci z akademického výzkumu vzdělávání (Jana Straková, Jaroslav Fídmuc), bývalí vrcholní zástupci MŠMT (Stanislav Štech), zástupci neziskového sektoru (Bohumil Kartous), České školní inspekce (Dana Pražáková), odborníci na práci s učiteli (Hana Košťálová) a odborníci na ekonomiku vzdělávání (Miroslava Federičová).

² Osm zástupců – ředitelů základních škol z větších a menších měst, zřizovatelé na úrovni velkého města (Praha) a menší obce, zástupce MŠMT.

³ Učitelé aktivní v mimoškolních činnostech, sebezvzdělávání pedagogů či v dialogu s nevládním sektorem.

⁴ Zrekrutování agenturou NMS, tak aby byly reprezentovány různé typy škol, vyučovaných předmětů, délky zkušeností a velikosti obcí. Bez ohledu na další aktivitu učitele.

1. 2. Shrnutí hlavních problémů



Učitelé:

- Nízký zájem o studium PedF a učitelství ovlivněný financemi i povahou profese
- Mladí učitelé ohroženi drop-outem
- Polovina učitelů ohrožena syndromem vyhoření
- Výrazná diferenciacie kvality učitelů
- Klima v dané škole a omezená podpora ze strany ředitele projevující se do nespokojeností
- Přeplněnost kurikula a nedostatky ve výuce občanských předmětů
- Složení tříd (soc. status) může ovlivňovat optimismus učitelů, který má dále vliv na vzdělávání
- Dominance frontální výuky, nedostatek sebevzdělávání, pocit nedostatku podpory a personálu jako možné faktory snížené efektivity výuky



Rodiče:

- Investice do vzdělávání jsou nízkou prioritou veřejnosti (v mezinárodním srovnání)
- Chabá docházka dětí ze sociálně znevýhodněných rodin do MŠ a souvislost s výsledky v ZŠ
- Vliv chudoby, špatného bydlení a dalších rizikových faktorů (rozvody, násilí) na výsledky žáků
- Silný vliv vzdělání rodičů na vzdělávací aspirace dětí a jejich přechody na víceletá gymnázia à reprodukce nerovností
- Malá informovanost a porozumění rodičů některým požadavkům vzdělávání
- Kritické postoje vůči inkluzi (zejm. mladší rodiče)



Řízení (ředitelé a zřizovatelé):

- Nízké výdaje na vzdělávání (50 mld. pod standard v OECD)
- Chybějící koncepce vzdělávání
- Silná decentralizace vzdělávání a autonomie ředitelů
- Přetížení ředitelů administrativou a provozními problémy. Omezený prostor na pedagogické vedení
- Odchody učitelů ze školství a jejich pohyb mezi regiony, nedostatečná podpora (zejména začínajícím) učitelům
- Neexistence systematického výběru a rozvoje ředitelů
- Špatné finanční plánování, investice do fyzické infrastruktury místo do lidí a podpory
- Problém s obsazováním míst ředitelů škol

Hlavní problémy výstupů českého vzdělávání

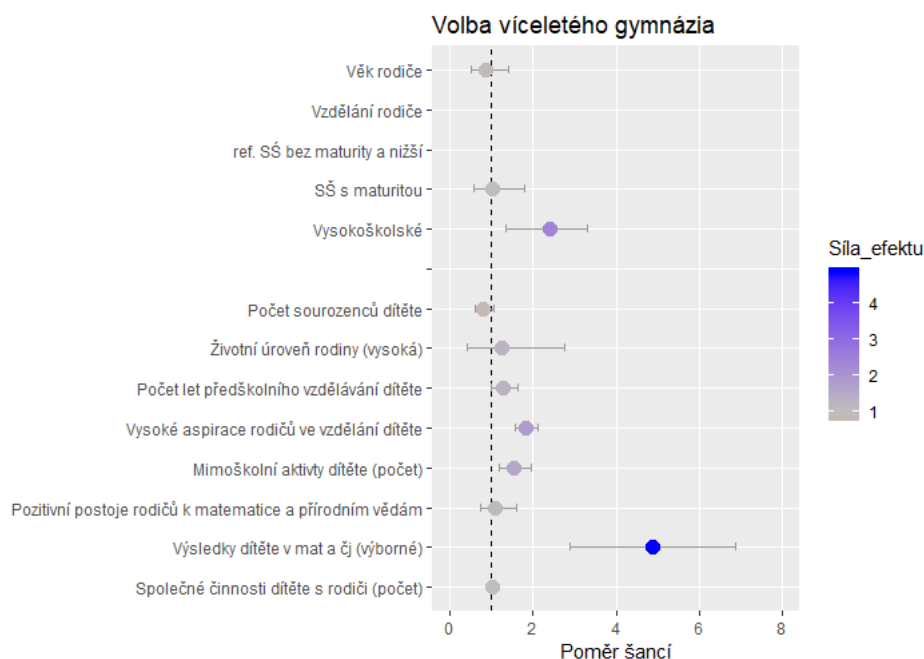
- Průměrná a klesající matematická a přírodovědná gramotnost, podprůměrná čtenářská gramotnost na konci ZŠ (v rámci OECD).
- Riziko omezené schopnosti druhého stupně ZŠ navázat na kvalitu prvního stupně (trendy PISA vs. TIMSS).
- Velká závislost výsledků vzdělávání na socioekonomickém a kulturním statusu rodiny žáků = reprodukce nerovností.
- Velká diferenciacie kvality škol na úrovni regionů i typů škol.
- Studenti často deklarují, že neradi chodí do školy – i well-being je podmíněn soc. statusem a typem škol.
- Nadprůměrné zasažení problémovými projevy chování (šikana apod.).
- Školní (ne)úspěšnost – podprůměrný, ale zvyšující se drop-out po ZŠ, neúspěšnost u maturit.
- Omezená mediální gramotnost a některé oblasti občanské výchovy (důvěra institucím, občanská angažovanost).
- Problémy a rozdíly v kvalitě odborného vzdělávání – nezaměstnanost absolventů některých učilišť a SOŠ v dobách ekonom. stagnace.

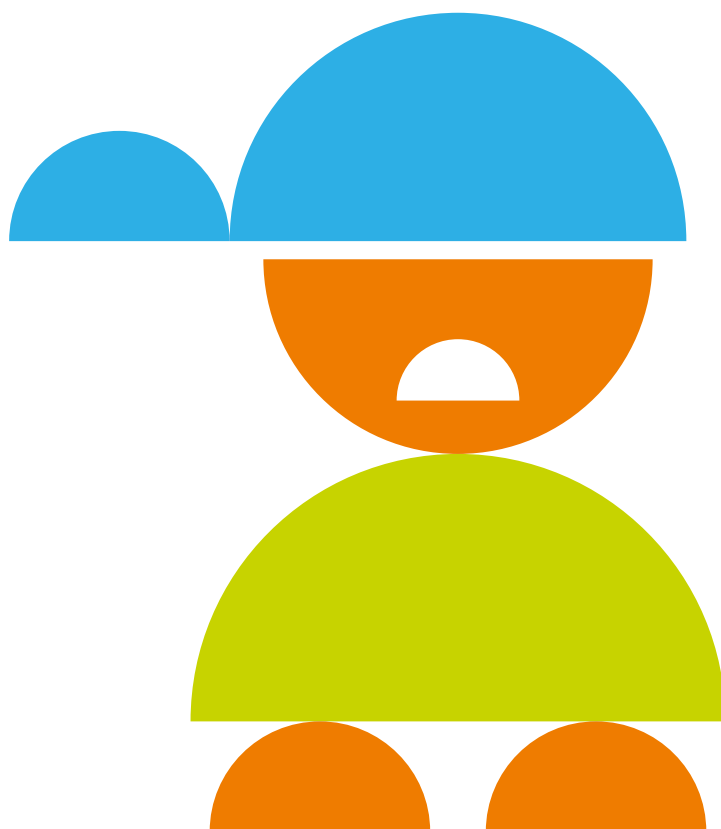
1. 3. Jak rozumět grafům používaným v této zprávě

Součástí této zprávy jsou statistické analýzy, které jsou prezentovány formou regresních modelů. V regresní analýze odhadujeme, jak se mění hodnota vysvětlované proměnné při změně vysvětlujících proměnných. V níže uvedené ukázce je typický výsledek často používané logistické regrese, kde vysvětlovaná proměnná má dvě hodnoty. V tomto případě „volbu víceletého gymnázia“ (ne = 0, ano = 1).

- Na levé straně jsou uvedeny proměnné, které využíváme proto, abychom vysvětlili, co má vliv na přechod do víceletého gymnázia. Barevná kolečka pak ukazují, jaký vliv má daná proměnná na volbu přechodu na víceleté gymnázium. Pokud příslušné kolečko protíná přerušovanou čáru v bodě 1, pak tato proměnná nemá žádný vliv na volbu přechodu na víceleté gymnázium. Např. životní úroveň rodiny nemá ani pozitivní, ani negativní vliv na zmíněnou volbu. Řádek bez kolečka označuje referenční kategorii. Např. v případě níže uvedené ukázky se jedná o SŠ vzdělání a nižší, které slouží jako referenční kategorie.
- Pokud je kolečko napravo od svislé čáry, je efekt pozitivní. Například proměnná výsledky dítěte ukazuje, že čím lepší výsledky z matematiky a češtiny, tím vyšší pravděpodobnost pokusu o přechod na víceleté gymnázium. Šanci ale zvyšuje i vzdělání rodičů.
- Regrese ukazuje vliv vysvětlujících proměnných, když jsou ostatní faktory tzv. kontrolovány. Vysokoškolské vzdělání rodiče tedy zvyšuje šanci na přechod na víceleté gymnázium i při kontrole výsledků dítěte – dítě se stejnými výsledky má vyšší pravděpodobnost odchodu na gymnázium, pokud je jeho rodič vysokoškolák.
- Poměr šancí – $\text{Exp}(B)$ vyjadřuje sílu efektu proměnné na volbu víceletého gymnázia. Jde o podíl pravděpodobností odchodu na gymnázium, pravděpodobnosti, pokud je daný faktor, k pravděpodobnosti, kdy není přítomen. VŠ vzdělání rodiče zvyšuje při kontrole ostatních faktorů 2,3krát šanci na nástup na gymnázium. To znamená, že u žáka, u kterého byla díky výsledkům a dalším faktorům třetinová pravděpodobnost nástupu ($33,3/66,5 = \text{šance cca } 0,5$), se pravděpodobnost zvyšuje na 53,5 %, pokud má rodiče vysokoškoláka ($53,5/46,5 = \text{šance } 1,15 = 2,3\text{krát více než původní šance } 0,5$).
- Síla efektu je také vyjádřena intenzitou barvy (modré), která vyplňuje kolečko u příslušné proměnné. V naší ukázkové analýze se tak ukazuje, že na přechod dítěte na víceleté gymnázium mají vliv jeho známky, VŠ vzdělání rodičů, jejich aspirace (mohou být přítomné i mezi méně vzdělanými) a v menší míře pak mimoškolní aktivity dítěte a více let strávených v předškolním vzdělání (na hraně významnosti). Ostatní faktory jsou nevýznamné.

Graf 1: Ukázka grafu – Logistický regresní model.





2

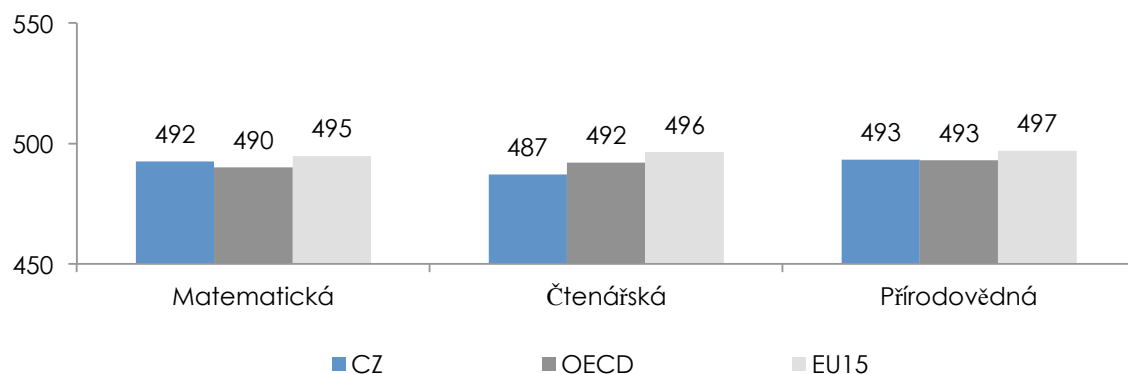
**Aktuální stav výstupů
českého vzdělávání**

Tato kapitola shrnuje aktuální výstupy českého základního a středního vzdělávání – zejména ty, kde existují některé problematické aspekty. Mezi ty patří mj. průměrná gramotnost v základních oblastech s možnými negativními trendy na druhém stupni ZŠ, velká diference kvality škol a závislost výsledků na rodinném původu, omezené znalosti a dovednosti žáků v oblastech jako je mediální gramotnost, problémy v uplatnitelnosti absolventů některých typů škol a v neposlední řadě fakt, že čeští žáci podle některých mezinárodních srovnání chodí do školy často neradi.

2. 1. Průměrné výsledky v hlavních oblastech gramotnosti na konci ZŠ

- Ačkoliv výsledky testů PISA probíhajících v posledním ročníku ZŠ (a odpovídajícím ročníku víceletých gymnázií) a prvních ročnících středních škol nemusí být považovány za nejdůležitější metriku výstupů vzdělávání, poskytují orientační srovnání pozice České republiky v hlavních oblastech gramotnosti. ČR dosahuje v rámci OECD průměrných výsledků v matematické i přírodovědné gramotnosti a mírně podprůměrných ve čtenářské gramotnosti. To samé platí při srovnání s EU27. Ve srovnání se státy západní Evropy (EU15) je ČR zhruba na průměrných či mírně podprůměrných hodnotách v matematické a přírodovědné gramotnosti, ale viditelnější je rozdíl v gramotnosti čtenářské (PISA 2015a).

Graf 2: Typy gramotnosti žáků na konci ZŠ a začátku SŠ (PISA 2015).

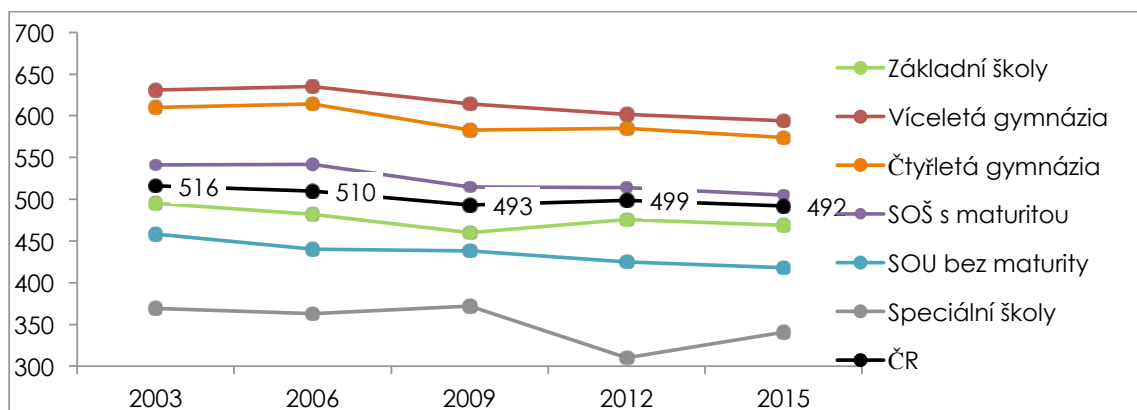


- Celkově je ČR ve výsledcích PISA spíše pod odhadem, který by odpovídal rozvinutosti ekonomiky (počítáno v HDP per capita v paritě kupní síly), ale mírně nad odhadem, který by vycházel z investic do vzdělávání (v % HDP). Lze tak konstatovat, že české vzdělávání dosahuje průměrných výsledků s ohledem na podprůměrné investice (PISA 2015a).

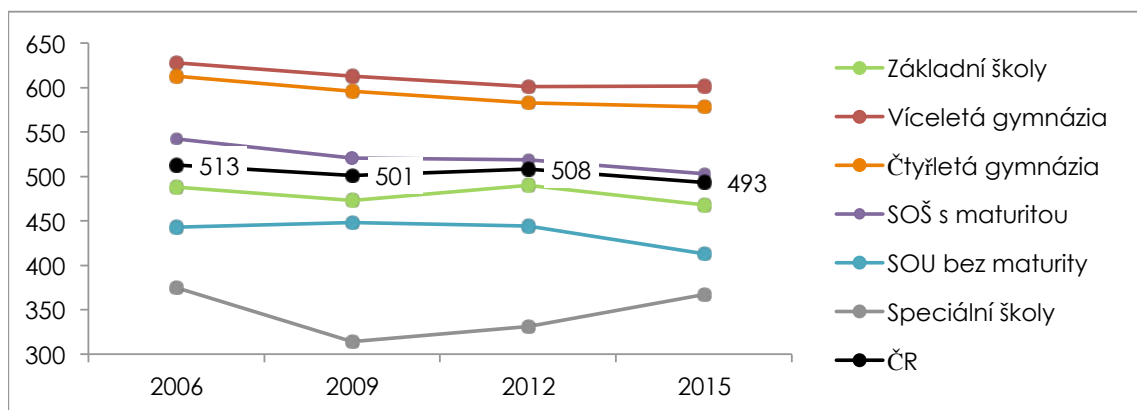
2. 2. Rizikové trendy a omezený rozvoj žáků na 2. stupni ZŠ

- Jako varovný signál lze chápat dlouhodobé mírné zhoršování výsledků matematické a přírodovědné gramotnosti na konci ZŠ a začátku SŠ. To probíhá na téměř všech typech škol (viz graf 3, ČŠI 2018a).

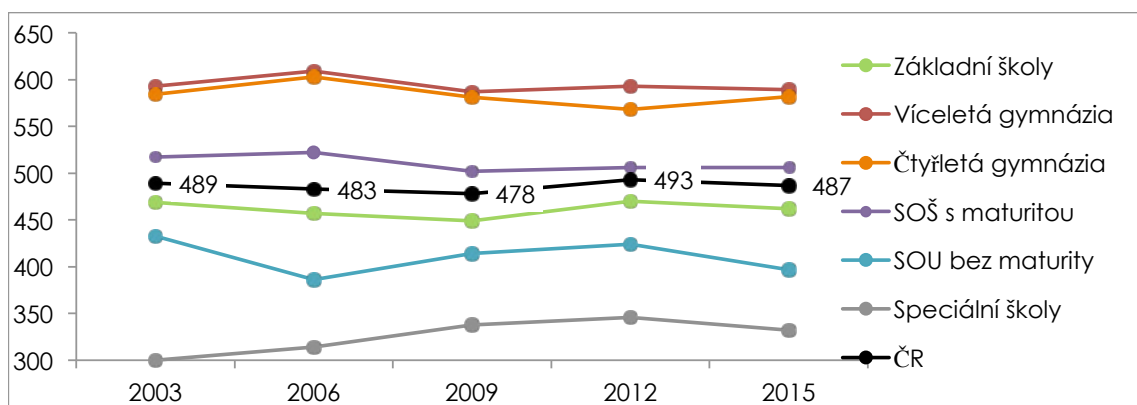
Graf 3: Výsledky žáků ČR v typech škol⁵.



Matematická gramotnost (PISA 2006–2015)



Čtenářská gramotnost (PISA 2003–2015)

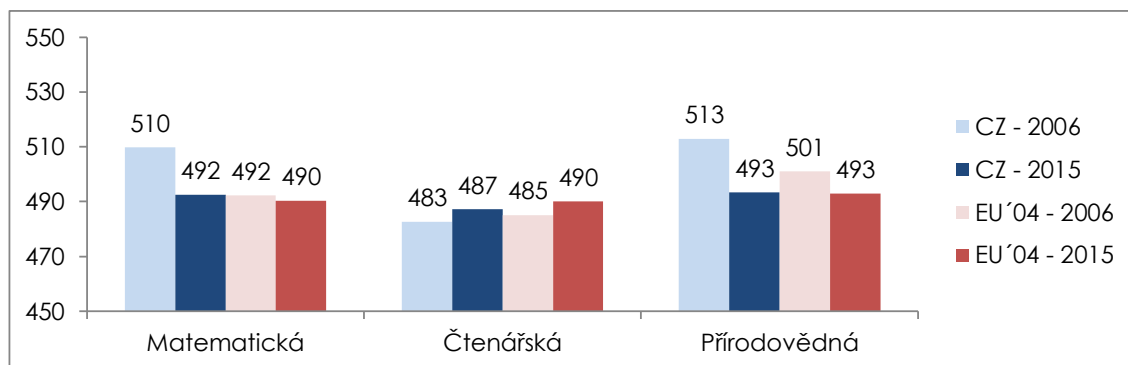


Zdroj: ČŠI 2018a

- Propad výsledků o 15–20 bodů mezi lety 2006 a 2015 znamená propad z významně nadprůměrných pozic v rámci OECD do pozic průměrných. V čtenářské gramotnosti se výsledky naopak nemění, či v mezinárodním kontextu mírně zlepšují. Posun lze vidět i v kontextu států střední a východní Evropy, které vstupovaly do EU v roce 2004 (Estonsko, Litva, Lotyšsko, Maďarsko, Polsko, Slovensko a Slovinsko). Čtenářská gramotnost i zde stagnuje, či se mírně zlepšuje (485 → 490), a je zhruba srovnatelná s ČR, došlo ale k menšímu propadu přírodovědné a matematické gramotnosti. Zatímco v roce 2006 tedy ČR státy regionu převyšovala, nyní je na jejich úrovni (PISA 2006 a 2015).

⁵ Trendy průměrů za různé typy středních škol mohou být do jisté míry způsobeny změnou podílů a struktury žáků v těchto typech škol.

Graf 4: Typy gramotnosti žáků na konci ZŠ a začátku SŠ (PISA 2006 a 2015).



- Trendy v mezinárodních testech mohou být dány jednak vývojem kvality vzdělávací soustavy, ale také rozdílnými schopnostmi a motivací kohort žák. Z tohoto hlediska je nutné zdůraznit, že ve srovnávacích testech TIMSS, které zkoumají matematickou a přírodovědnou gramotnost ve 4. třídě ZŠ, jsou výsledky českých žáků mezinárodně spíše nadprůměrné, a navíc mezi lety 2007–2015 v obou oblastech vzrostly (TIMSS 2015a).

Graf 5: Výsledky žáků ČR v testech TIMSS (4. ročníky) – matematická a přírodovědná gramotnost.

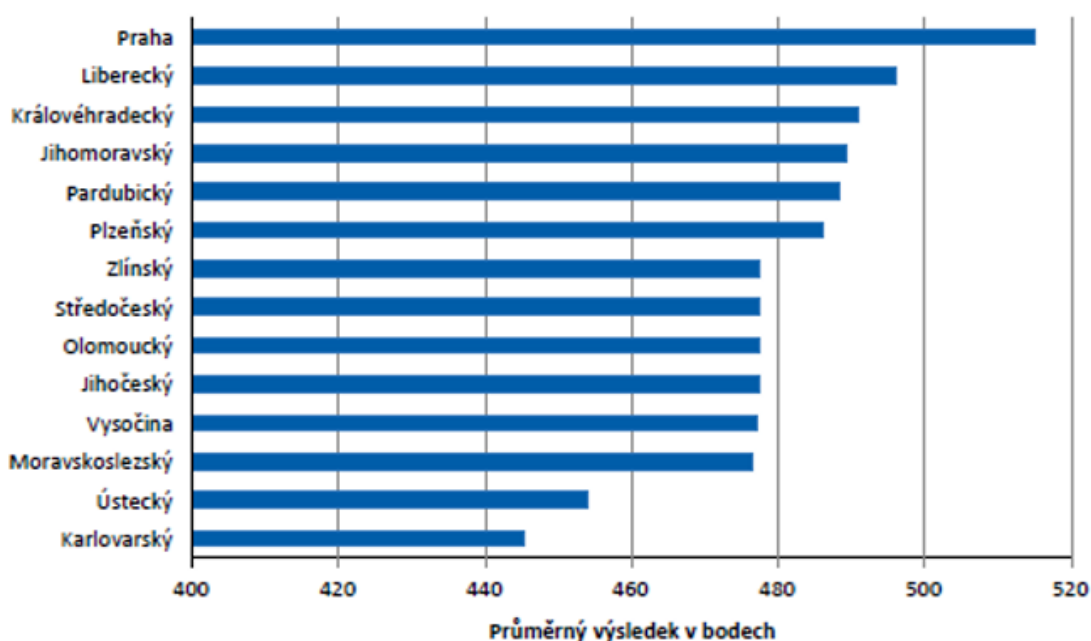


- Žáci testovaní PISA jsou o 5–6 let starší než ti v TIMSS. Testy PISA 2012 tak na ZŠ testují zhruba stejnou kohortu žáků jako testy TIMSS 2007 a základoškoláci v PISA 2015 jsou zhruba o rok mladší než žáci z TIMSS 2011. Je tedy otázkou, proč se výrazný nárůst výsledků v TIMSS mezi lety 2007 a 2011 neprojevil do posílení výsledků PISA mezi lety 2012 a 2015, kde došlo naopak k propadu. Zde se nabízejí dvě vysvětlení:
 1. K pozitivnímu přelomu v kvalitě došlo až u ročníku TIMSS 2011, který by se do PISA dostal v roce 2016. A tento trend se projeví v testech PISA 2018.
 2. Problém je v nedostatečnosti kvality druhého stupně základního školství, který nedokáže navázat na nadprůměrné a rostoucí výsledky 1. stupně ZŠ, a následně dochází k poklesu v hlavních oblastech gramotnosti.
- První uvedené interpretaci odpovídají náznaky zlepšování matematické gramotnosti na konci ZŠ popisované Českou školní inspekcí ve zprávě za rok 2017/2018, které ale nejsou průkazné (ČŠI 2019a). Druhé uvedené interpretaci odpovídá zejména výrazný rozdíl v mezinárodní pozici analogické kohorty ČR u žáků na konci prvního a druhého stupně (TIMSS 2011 versus PISA 2015). Riziko nedostatečného rozvoje gramotnosti žáků na 2. stupni základních škol tak nelze vyloučit.

2. 3. Diferenciace kvality – regionální a na úrovni škol

- 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) vysvětluje rozdíly mezi školami. Průměr v OECD je pouze 31 %. V Česku se tedy výrazně liší výsledky škol a naopak se relativně málo liší výsledky žáků uvnitř škol. V rámci OECD jsme 9. zemí s nejvyššími rozdíly v kvalitě škol – tedy nejvyšším vysvětlujícím vlivem školy na výsledky žáků (PISA 2015a) (PISA 2015b).
- Diferenciace kvality škol má dva zdroje. Prvním jsou regionální nerovnosti. Ve výstupech vzdělávání se výrazně negativně odchylojí Karlovarský a Ústecký kraj. Výsledky těchto krajů v PISA se zde pohybují okolo úrovně 450 bodů (na úrovni zemí jako Bulharsko či Malajsie), zatímco výsledky nejlepších krajů se pohybují okolo hodnoty 500 (na úrovni vyspělých států západní Evropy) (ČSÍ 2015b).

Graf 6: Přírodovědná gramotnost (PISA 2015) – srovnání krajů.

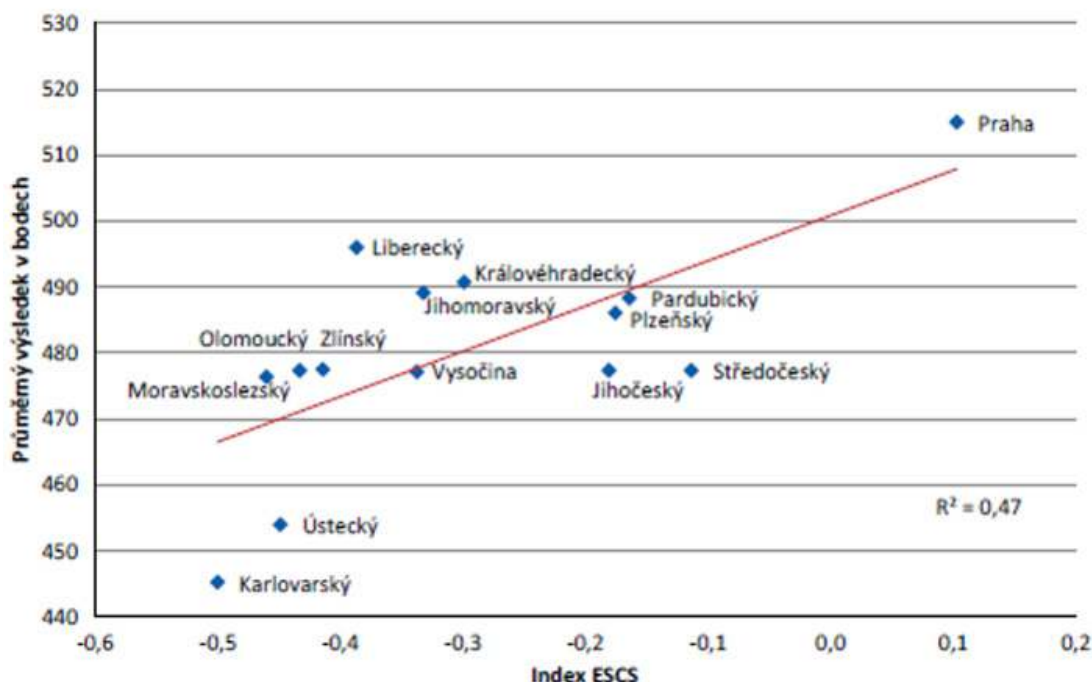


- Rozdíly mezi kraji jsou do jisté míry dány nerovností v ekonomice a sociálních problémech českých regionů. Průměrný ekonomický, sociální a kulturní status rodin žáků (ESCS)⁶ ale vysvětluje „jen“ 47 % rozdílů mezi kraji. Většina regionálních diferencí je tedy spojena s jinými faktory, očekáváme zejména roli místní kvality školství – tedy např. kompetencí a motivace učitelů, vybavenosti škol a dostatečnosti podpůrného personálu, kvality řízení ze strany zřizovatelů a ředitelů apod.⁷ (ČSÍ 2015b).

⁶ Socioekonomický a kulturní status ESCS je index počítaný z bohatství domácnosti, zaměstnání a vzdělání rodičů a kulturního kapitálu měřeného vlastnictvím kulturních předmětů (knihy apod.). Jde o proměnnou s průměrem 0 a směrodatnou odchylkou 1 na úrovni OECD.

⁷ Z grafu je dále vidět, že některé kraje dosahují lepších výsledků, než by odpovídalo očekávání (Moravskoslezský, Liberecký), a jiné zase výrazně horších (Ústecký, Karlovarský).

Graf 7: Průměrný výsledek a průměrný index ECSC v krajích.



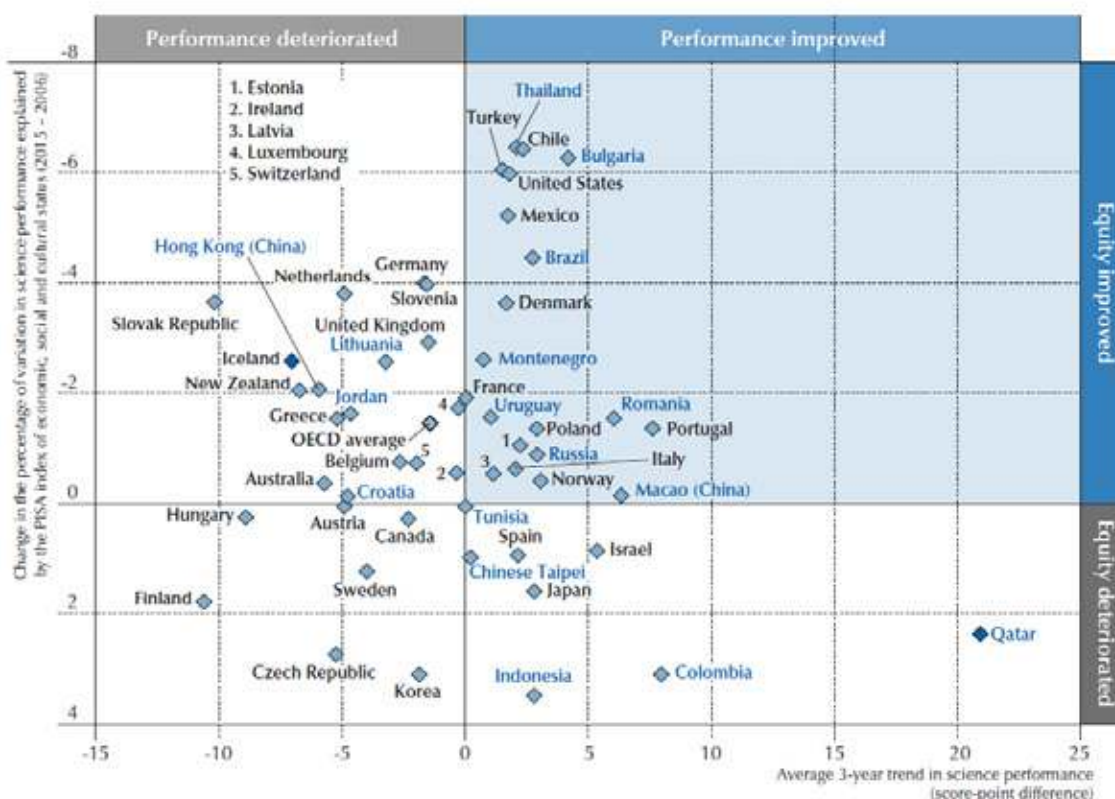
- Dalším výrazným zdrojem diferenciacie kvality základního školství je pak paralelní existence základních škol a víceletých gymnázií. Základní školy dosahují v PISA z evropského hlediska výrazně podprůměrných hodnot v matematice i přírodních vědách (průměrný skóre 469, respektive 468 v roce 2015) a většina jejich žáků dosahuje maximálně 2. nejnižšího stupně na šestibodové stupnici hodnocení přírodovědné gramotnosti. Víceletá gymnázia naopak dosahují v evropském kontextu excelentních hodnot (594, respektive 604) a jen zhruba 5 % žáků dosahuje pouze 2. stupně gramotnosti. Další výrazná diferenciacie pak existuje na úrovni základních škol, podle toho, zda žáci patří do standardních tříd, výběrových tříd či speciálního školství (ČSI 2015b).

2. 4. Závislost výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodiny

- Česká republika patří mezi země OECD, ve kterých systém vzdělávání nedokáže redukovat nerovnosti pramenící z rodinného původu žáků, či je naopak posiluje. Při celkově průměrných výsledcích v testech PISA patří ČR mezi 7 zemí s nejvyšším vlivem ekonomického, sociálního a kulturního statusu rodiny (ESCS) na výsledky dětí v přírodních vědách (PISA 2015a). Situace je přitom alarmující i proto, že Česko má v rodinném statusu žáků podprůměrně velké nerovnosti, které by se tedy nemusely takovou silou projevovat do vzdělávacích výsledků, což je případ řady jiných zemí s malými nerovnostmi v socioekonomickém a kulturním statusu.⁸
- Vliv sociálního původu na výsledky žáků se navíc zvyšuje – ČR patří mezi země s nejvyšším nárůstem vlivu ESCS na výsledky žáků mezi lety 2006 a 2015. Ve výsledku tak Česko patří mezi země se zhoršující se kvalitou a zvyšující se nerovností ve vzdělání (PISA 2015a).

⁸ V ČR má ESCS rodin žáků mírně menší rozptyl než OECD jako celku (směrodatná odchylka 0,8 v ČR versus 1 v OECD), ačkoliv nikoliv nejmenší ze všech zemí či výrazně se odchylující. Lze předpokládat, že menší rozptyl proměnné ESCS většinou snižuje sílu, s kterou vysvětluje výsledky gramotnosti žáků. V rámci zemí se srovnatelnými vzdělávacími výsledky lze vysledovat, že řada zemí s velmi malým vlivem ESCS na výsledky, jako Finsko, Estonsko, Island, Macao, Korea, mají malý rozptyl ESCS často srovnatelný či nižší než ČR (SD 0,6–0,85) a státy trpící velkým vlivem rodinného statusu, jako Slovensko, Maďarsko, Francie, Belgie, Bulharsko, mají rozptyl ESCS často vyšší než ČR (SD 0,9–1,15). Proti tomuto pravidlu existují výjimky. Ale celkově je vliv ESCS v Česku silný, ačkoliv jeho rozptyl je malý.

Graf 8: Vývoj výsledků přírodovědné gramotnosti v letech 2006–2015 a vývoj vlivu statusu rodiny (ESCS) na přírodovědnou gramotnost mezi lety 2006–2015.



Osa X = změna průměrného výsledku v přírodovědné gramotnosti 2006–2015, osa Y = změna vlivu ESCS na výsledek přírodovědné gramotnosti 2006–2015. Zdroj: PISA 2015a.

PODROBNÁ ANALÝZA 2. 1.: Jak souvisí sociální status a diferenciací kvality škol

Vliv socioekonomického a kulturního statusu (ESCS) na vzdělávací výsledky souvisí se zmíněnou diferenciací kvality škol. V Česku 1 bod ESCS (tj. posun o směrodatnou odchylku ve statusu rodiny) přidává 57 bodů čtenářské gramotnosti, v ostatních zemích PISA je to jen 33 bodů. Pokud aplikujeme víceúrovňový model a v první úrovni kontrolujeme školu, do které žák chodí, přidává 1 bod statusu ESCS v Česku 19 bodů a mimo Česko 15 bodů (kalkulace autorů na datech PISA 2015). Česko se tedy od ostatních zemí příliš neliší v tom, jaký má sociální status rodin vliv uvnitř škol, ale výrazně se liší v tom, jak sociální status souvisí s tím, na jakou školu děti chodí – tedy s rozdělováním vzdělávacích drah dětí a diferenciací kvality škol.

- Česká republika také patří mezi země, kde žáci z rodin s nízkým socioekonomickým a kulturním statutem (ESCS) nejméně aspirují na kariéru spojenou s přírodními vědami (9,8 % versus 18,9 % v OECD) (PISA 2015a). Zmíněná velká diferenciací školní soustavy a kvality škol, v nichž se děti různě aspirujících rodičů dostávají na různě kvalitní školy, posiluje přenos vlivu rodičovských aspirací na výsledky a vzdělávací dráhy dětí.
- Ve výsledku tak již na konci základní školy sociální původ žáka v kombinaci s průměrným ESCS žáků v jeho škole vysvětluje zhruba 75 % rozptylu výsledků dosažených v přírodních vědách. V tom je Česko 6. nejhorší zemí OECD, kde průměr vysvětleného rozptylu je přes 60 % (PISA 2015a).
- Vysoká selektivita vzdělávacího systému může být jedním z důvodů snížené šance dětí s rodiči bez středního vzdělání na dosažení vysokoškolského vzdělání a obecně omezené vzdělanostní mobility. V roce 2012 v nestudující populaci 20–64 let jen zhruba pětina Čechů dosahovala vyššího vzdělání než jejich rodiče, což je nejnižší vzestupná vzdělanostní mobilita v rámci zemí testovaných ve výzkumu PIAAC. Část tohoto rozdílu lze přičítat poměrně pozdnímu otevření vysokého školství, ale dalším důvodem může být také výše zmiňovaná selektivita českého vzdělávání, která omezuje vzestupnou mobilitu dětí z méně vzdělaných rodin (OECD 2014a).

2. 5. Studijní (ne)úspěšnost

- V České republice je 6,7 % tzv. early school leavers – tedy lidí ve věku 18–24 let, kteří se již nevzdělávají a nedosáhli středního vzdělání (mají maximálně úroveň vzdělání do ISCED 2⁹). To je sice podprůměr v rámci EU28, ale zatímco v Evropě procento předčasných odchodů ze vzdělávání klesá, v ČR od roku 2011 roste (Infoabsolvent 2018a).
- Česko má v rámci OECD podprůměrné zastoupení žáků, kteří museli opakovat na základní škole ročník. I zde lze ale vysledovat nadstandardní vliv rodinného zázemí. Nízký socioekonomický a kulturní status (ESCS) zde takřka sedmkrát zvyšuje šanci na opakování ročníku na ZŠ. V průměru OECD je to přitom jen čtyřikrát (PISA 2015a).
- Protože státní maturitu lze opakovat, je dobré referovat o procentu dosud neúspěšných maturantů (přihlásili se v letech 2011–2017 a dosud ji nesložili) a absolutně neúspěšných (přihlásili se 2011–2017 a už nemají šanci maturitu složit kvůli vyčerpání pokusů). Dosud neúspěšných maturantů bylo na podzim 2019 9,8 % a absolutně neúspěšných 4,8 %. I zde ale panuje velká regionální nerovnost – v některých krajích (Zlínský, Vysočina, Pardubický) je dosud neúspěšných 7–8 % a v Karlovarském a Ústeckém kraji 13,3 %, respektive 16,4 % (Cermat 2018).
- Podle monitoringu ČŠI na 42 středních školách s velmi vysokou měrou hrubé neúspěšnosti v maturitách mezi hlavní problémy na těchto školách patří vysoké absence žáků, absence strategií k dosažení dostatečné úrovně, špatná kooperace ředitelů s učiteli, vysoká fluktuace učitelů a častá výuka učiteli s neodpovídající aprobací (ČŠI 2018e).

2. 6. Mediální gramotnost, občanské znalosti a postoje a další typy kompetencí

- Část českých žáků trpí omezenou mediální gramotností – tedy schopností orientovat se v činnosti médií a jejich společenské roli a kriticky vyhodnocovat jejich produkci. V testech České školní inspekce s očekávanou úspěšností 60 % dosáhli žáci 9. tříd průměrně úspěšnosti 43 % a žáci prvních ročníků SŠ 50 % úspěšnost. Zhruba čtvrtina žáků prvních ročníků SŠ má mediální gramotnost velmi nízkou (méně než 40 % úspěšnost) a pětina uspokojivou (více než 60 % úspěšnost) (ČŠI 2018d).
- Mediální gramotnost se výrazně liší podle typů středních škol – žáci gymnázií mají velmi nízkou gramotnost jen v jednotkách procent, ačkoliv jen okolo 40 % z nich má gramotnost uspokojivou. U žáků ostatních typů SŠ je to naopak – víc než třetina z nich má velmi malou mediální gramotnost a jen okolo 10 % gramotnost uspokojivou. Kromě typu školy lze vysledovat i regionální diferenciaci, kde obdobně jako u hlavních oblastí gramotnosti dosahují horších výsledků žáci například v Karlovarském kraji (ČŠI 2018d).
- Zjištění, že mediální gramotnost českých žáků dosahuje střední úrovně a je diferenciována podle typu studované školy, potvrzuje i výzkum MEDIAN pro Jeden svět na školách testující 15 úloh z oblasti znalostí mediálního prostoru, fungování online médií a schopností rozeznat dezinformace a mediální žánry. Žáci SŠ průměrně dosáhli 6,8 bodů z maxima 15 a výrazně se od sebe lišila gymnázia (8,2) a učiliště (5,5). Výzkum navíc ukazuje, že mediální gramotnost je velmi provázaná s občanskou gramotností a důvěrou v jednotlivé mediální zdroje (MEDIAN 2018a).
- Důležitou součástí rozvoje kompetencí je také občanská výchova, kterou mapuje mezinárodní výzkum ICCS, jehož se Česko účastnilo naposledy v roce 2009. Čeští žáci 8. tříd v něm dosáhli v mezinárodním kontextu mírně nadprůměrných hodnot celkových občanských znalostí¹⁰ (Soukup 2010).
- Stejně jako v jiných oblastech se projevují velké rozdíly mezi typy škol – žáci ZŠ s průměrným skórem 498 jsou těsně pod mezinárodním průměrem a žáci víceletých gymnázií se skórem 614 vysoko nad ním. Vysoké jsou také rozdíly krajů, kde nejhorších výsledků dosáhl Ústecký a Karlovarský kraj, ačkoliv jejich pozice není tak vychýlená jako v testech PISA. Analýza také upozorňuje, že občanské znalosti mezi roky 1999 a 2009 spíše poklesly (Soukup 2010).
- Typická pro české žáky byla ve výzkumu ICCS silná nedůvěra k politickým stranám a politickým institucím. Už v tomto věku projevují nižší zájem o politiku. Také podíl žáků, kteří se aktivně zapojují do aktivit souvisejících s občanskou angažovaností (členství v dobrovolných a neziskových organizacích, účast na diskuzích) je výrazně pod průměrem. Pro Českou republiku je také typická nižší frekvence činností, které organizuje pro své žáky samotná škola (projekty s dětmi, školou organizované aktivity apod.) (Schulz et al. 2010).

⁹ ISCED je mezinárodní standardní klasifikací vzdělání, umožňující mezinárodní komparaci. Úroveň ISCED 2 odpovídá nižšímu sekundárnímu vzdělání (2. stupeň základní školy).

¹⁰ Občanské znalosti měly v testu 4 sekce – největší z nich se týká znalosti fungování institucí, občanského práva apod. Další pochopení občanských principů (rovnost, svoboda apod.), třetí občanské angažovanosti a poslední občanské identity (chápaní sama sebe jako občana).

- Příbuzným konceptem je testování tzv. sociální gramotnosti, kterou Česká školní inspekce rozumí kombinaci znalostí o fungování demokracie, orientace v základních tržních vztazích, schopnost uplatňování logiky a práce s daty a také kompetence v oblasti plánování života a komunikace s dalšími lidmi. V testech ČSI žáci průměrně v těchto otázkách dosahovali 54% úspěšnosti na konci ZŠ, což je pod původním očekáváním ČŠI, a 63% v prvním ročníku SŠ. Zhruba desetina žáků má sociální gramotnost velmi nízkou (ČŠI 2018a).

2. 7. Nerovnosti a omezení v kompetencích a uplatnitelnosti absolventů

- Míra nezaměstnanosti absolventů středních škol se od roku 2014 snižuje s celkovým snižováním nezaměstnanosti. Vývoj mezi lety 2011 a 2018 ale naznačuje, že v době dozívající hospodářské recese let 2011–2013, kdy se celková nezaměstnanost v ČR pohybovala okolo 8–10 %, výrazně stoupalo procento nezaměstnaných absolventů zejména z učňovského školství (v roce 2013 26–36 % dle typu SOÚ), ale i ze středních odborných škol s maturitou (14,8 %) a absolventů vyššího odborného vzdělání (12 %)¹¹ (Infoabsolvent 2018b).

Tabulka 2. 1. Míra nezaměstnanosti čerstvých absolventů v ČR v letech 2011–2018.

	2018	2017	2016	2015	2014	2013	2012	2011
Střední s výučním listem - E	8,7%	12,9%	16,0%	21,7%	26,0%	35,6%	29,2%	31,3%
Střední s výučním listem - H	4,4%	6,2%	9,1%	12,6%	16,5%	26,2%	15,1%	17,1%
Střední s MZ a odb. výcv. - L/0	4,6%	6,3%	10,6%	13,2%	14,2%	19,3%	12,4%	16,0%
Nástavbové vzdělání - L/5	5,3%	8,9%	10,6%	15,2%	18,5%	29,6%	17,6%	20,6%
Střední odborné s MZ - M	3,7%	5,2%	7,5%	9,6%	11,6%	14,8%	9,0%	11,4%
Gymnaziální vzdělání - K	1,5%	2,5%	3,1%	3,8%	4,4%	4,1%	3,1%	3,2%
Vyšší odborné vzdělání - N	1,8%	2,9%	5,2%	7,5%	10,2%	11,9%	7,9%	9,4%

Pozn.: dubnové hodnoty

- V současné době je problémem uplatnitelnost absolventů z některých typů učilišť – a to s výučním listem v oborech E – textilní výroby, chemie, stavebnictví či gastronomie, a ve speciálních technických a interdisciplinárních oborech H (okolo 10 % nezaměstnaných). V učebních oborech s maturitní zkouškou je problematická uplatnitelnost žáků z oborů obchod či polygrafie (Infoabsolvent 2018b). Je však nutno upozornit, že struktura potřeb pracovního trhu se může dynamicky vyvíjet s hospodářským cyklem a automatizací výroby a plán vzdělávání nelze založit na krátkodobé analýze potřeb pracovního trhu.
- Testy PIAAC zaměřené na celou dospělou populaci a vypovídající o dlouhodobých výsledcích českého vzdělávání ukazují, že jeho absolventi jsou mírně nad průměrem OECD v testech čtenářské a matematické gramotnosti i schopnosti řešit problémy. V Česku také existují zhruba průměrné rozdíly v gramotnosti absolventů VŠ a lidí s nižšími stupni vzdělání. Je však nutno poznamenat, že celkovou průměrnou úroveň v OECD snižují, a rozdíly dané vzděláním zvyšují, některé mimoevropské země.
- Výzkum PIAAC ukazuje, že ve většině zemí mají mladší generace dospělých lidí vyšší čtenářskou gramotnost než generace starší. V ČR je tento rozdíl podprůměrný (PIAAC 2016). To může vypovídat o zaostávání výuky čtenářské gramotnosti v posledních 20 letech, v nichž získala vzdělání nejmladší kohorta PIAAC. To také potvrzují i výše citované výsledky PISA, kde je pozice Česka od začátku 20. století ve čtenářské gramotnosti spíše podprůměrná.
- Díky velké diferenciaci školní soustavy a velké závislosti typu vzdělání na rodinném zázemí se absolventi českých škol výrazně liší také v následujících oblastech: finanční a ekonomické gramotnosti, digitální gramotnosti, občanských znalostí, právní gramotnosti, schopnosti srozumitelně vyjadřovat své vlastní myšlenky verbálně a písemně, schopnost řešit netypizované problémy. Podle analýzy společnosti MEDIAN pro Fond dalšího vzdělání je ve věku 27–40 let ohroženo digitálním vyloučením (nemají internet buď vůbec, nebo ho neumějí využívat ke zmíněným informačně produktivním aktivitám) 13 % lidí bez maturity, ale jen 2 % lidí s maturitou. Absolventi nematuritních oborů mají také horší sociální kapitál (MEDIAN 2018a).

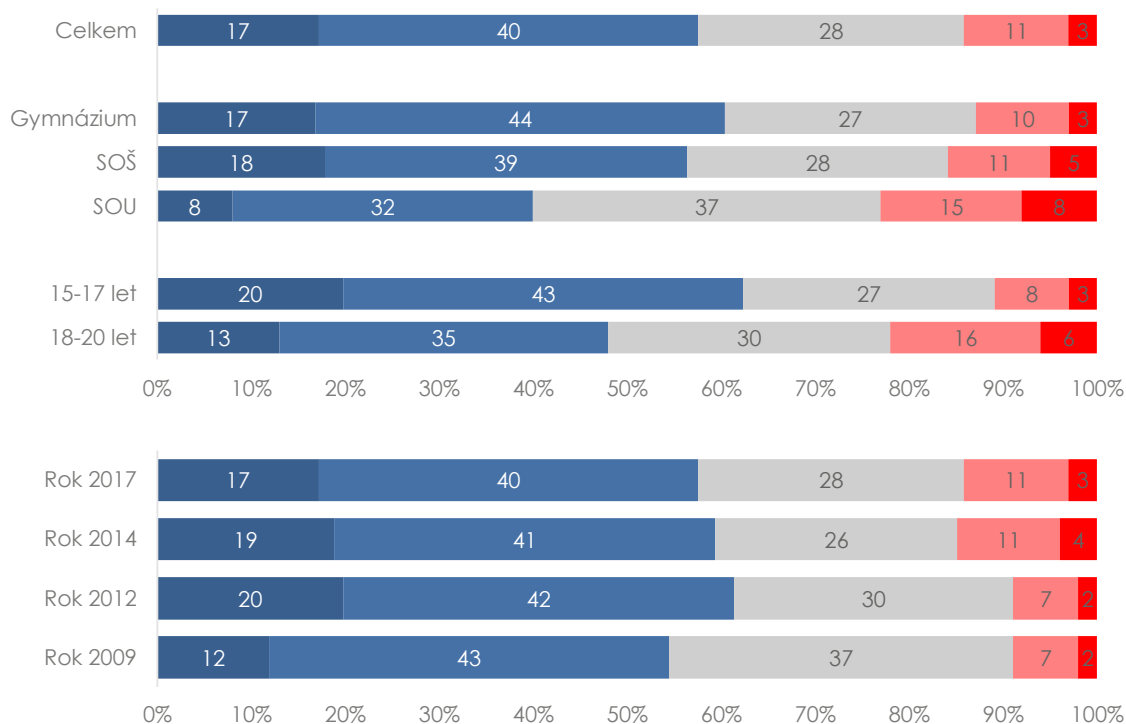
¹¹ O nezaměstnanosti gymnazistů data Infoabsolvent příliš nevypovídají, protože velká většina z nich pokračuje ve studiu. Velký smysl nemá ani zkoumat nezaměstnanost gymnazistů, kteří ve studiu nepokračují – protože s jejich přechodem na VŠ školský systém počítá.

2. 8. Malá radost z návštěvy školy – a její souvislosti se selektivitou školství

- Čeští žáci ve 4. třídě ZŠ v mezinárodním výzkumu TIMMS 2015 nejméně často říkají, že rádi chodí do školy (v ČR 68 %, mezinárodních průměr 86 %). Oproti rokům 2007 a 2011 přitom došlo k poklesu těchto pozitivních pocitů spojených s návštěvou školy (ze 72 %). Výrazněji se negativní pocity na konci prvního stupně projevují u chlapců (rádo chodí do školy jen 61 %) (TIMSS 2015b).
- Obliba chození do školy dále podle TIMMS klesá na druhém stupni ZŠ (v 8. třídě rádo chodí do školy 50–55 % žáků. Zásadní je však to, že zatímco na 1. stupni se spokojenost se školou příliš nesouvisel socioekonomický status rodiny a například obliba matematiky výrazně nesouvisela s výsledky v ní, tak na druhém stupni jsou výrazně spokojenější děti vzdělanějších rodičů a obliba učení matematiky výrazně souvisí s úspěšností v ní (Münich, Federovičová 2014). To je kromě poklesů výsledků PISA dalším ze signálů negativního vlivu velké selektivity na 2. stupni ZŠ.
- Na konci základní školy a začátku středních škol vyjadřují čeští žáci oproti průměru PISA výrazně podprůměrnou motivaci ke studiu – například jen 41 % souhlasí s tím, že chtějí patřit mezi nejlepší žáky ve třídě (59 % v OECD). Jsou také pod průměrem z hlediska pocitu náleženosti do školy (PISA 2016d).
- Pokud mají žáci středních škol hodnotit kvalitu vzdělávání na svojí škole známkami jako ve škole, tak 57 % volí známku 1 či 2. Spokojenost se od roku 2009 příliš nemění, ale lze vysledovat polarizace – tedy nárůst výrazně pozitivních i negativních hodnocení, která lze hypoteticky spojit také s obecným trendem nárůstu nerovností v kvalitě vzdělávání. Existují totiž výrazné rozdíly mezi školami – žáci učilišť volili pro hodnocení své školy v roce 2017 známku 1 či 2 jen ve 40 % případů a žáci gymnázií v 61 % případů (MEDIAN pro JSNŠ 2017).¹²

Graf 9: Spokojenost se školou mezi žáky – hodnocení školními známkami (MEDIAN pro JSNŠ 2017).

Oznámkujte (známkou 1 až 5 jako ve škole) svou spokojenost se školou, kam chodíte, co se týká kvality vzdělávání.



¹² Výzkumy probíhají na vzorku více než 1000 studentů a jsou reprezentativní dle kraje, typu školy, věku a pohlaví žáků.

- U žáků, kteří nehodnotí svoji školu výborně, je nejčastější důvod jejich nespokojenosti pocit, že obsah výuky jim nebude mimo prostor výuky užitečný. Tuto nespokojenost vyjádřila polovina středoškoláků. Dalším důvodem je přístup učitelů k žákům. Středoškoláci mají pocit, že učitelé neumí látku zábavně podat nebo že se k nim chovají arogantně. Žáci středních odborných škol také častěji než žáci jiných typů SŠ uvádějí, že je obecně nebaví se učit, že si vybrali špatný obor nebo že výuka je příliš náročná. V těchto položkách se nejvíce liší od gymnazistů (MEDIAN 2017).
- Žáci učilišť jsou kromě svého vzdělávání také výrazně méně spokojeni se svým životem celkově. Toto hodnocení silně závisí na životní úrovni rodiny. Může tedy docházet k propojování nerovností a šancí ve vzdělávání s negativními rodinnými vlivy, které mají celkově vliv na menší kvalitu života žáků některých typů škol (MEDIAN 2017).

2. 9. Problémové chování žáků

- Mezi nejčastější formy rizikového chování patří: záškoláctví, šikana, agrese a násilí, vandalismus, kouření a kyberšikana. Podle České školní inspekce míra rizikového chování na českých školách dlouhodobě kolísá a nelze vysledovat výrazný nárůst. Mezi školními lety 2013–2014 a 2016–2017 však došlo k nárůstu počtu škol, kde byla zaznamenána šikana (z 30 na 38 %), a zejména kyberšikana (z 14 na 25 %). Vývoj dalších typů problémového chování ukazuje tabulka 2.2 (ČŠI 2018a). Na podobné výsledky poukazuje také studie PISA 2015, která popisuje mírně nadprůměrný výskyt negativních jevů, které souvisí se vztahy mezi žáky (OECD 2017).

Tabulka 2.2.: Výskyt rizikového chování na školách (MŠMT).

Druh rizikového chování žáků	2013–2014	2014–2015	2015–2016	2016–2017
Šikana	30,3	41,0	35,5	38,1
Kyberšikana	13,9	23,0	20,5	24,5
Verbální agrese vůči učitelům	26,4	32,9	33,1	32,0
Fyzická agrese vůči učitelům	2,4	3,4	6,2	3,4
Agrese, násilí, ublížení na zdraví	27,9	33,7	32,9	34,2
Užívání návykových látek	9,4	8,2	10,8	8,4
Kouření	23,2	22,6	25,0	26,1
Poškození majetku, vandalismus	27,0	33,2	30,9	31,3
Krádeže	21,3	26,3	24,6	24,2
Záškoláctví	39,1	45,7	43,5	44,8
Jiné	7,1	7,6	10,4	10,9

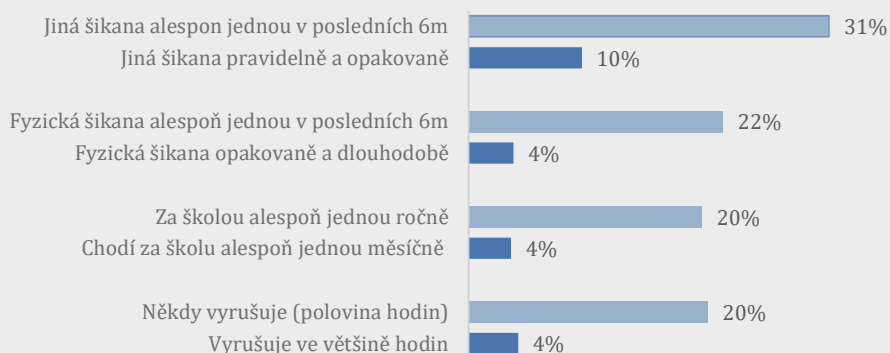
- Data ČŠI mohou být ovlivněna neochotou žáků přiznávat šikanu škole či neochotou školy reportovat ji ČŠI. Ve výzkumu PISA zkušenost s šikanou uvedlo 25,4 % českých žáků, což patří mezi nejhorší země OECD (průměr 18,7 %). Anonymní výzkum Czech Household Panel Study¹³ pokládá otázky na zkušenost s různými formami problémového chování a umožňuje také zjišťovat, do jaké míry toto chování souvisí s prospěchem. Níže uvedená analýza toto téma detailněji rozpracovává.

¹³ CHPS je longitudinální výzkum (2015–2018) známý též pod názvem Proměny české společnosti a realizovaly ho agentury MEDIAN a STEM/MARK pro Sociologický ústav AV ČR a CERGE-EI s využitím adresního sběru a vzorku více než 5000 domácností v první vlně.

PODROBNÁ ANALÝZA 2. 2.: Problémové chování ve škole a souvislost se známkami

Zkušenost s fyzickou formou šikany v půl roce před dotazováním přiznávalo 22 % žáků. S pravidelnou fyzickou šikanou se podle svých slov setkávají 4 % dětí. Přibližně 30 % žáků uvádí zkušenost s jinou formou šikany v půl roce před dotazováním.

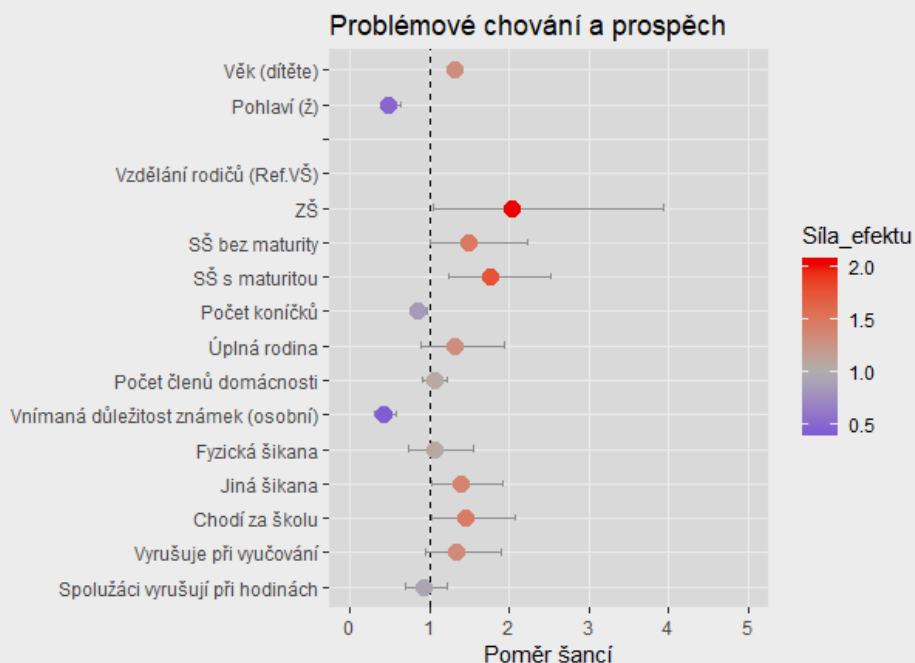
Graf 10: Frekvence problémového chování ve škole.



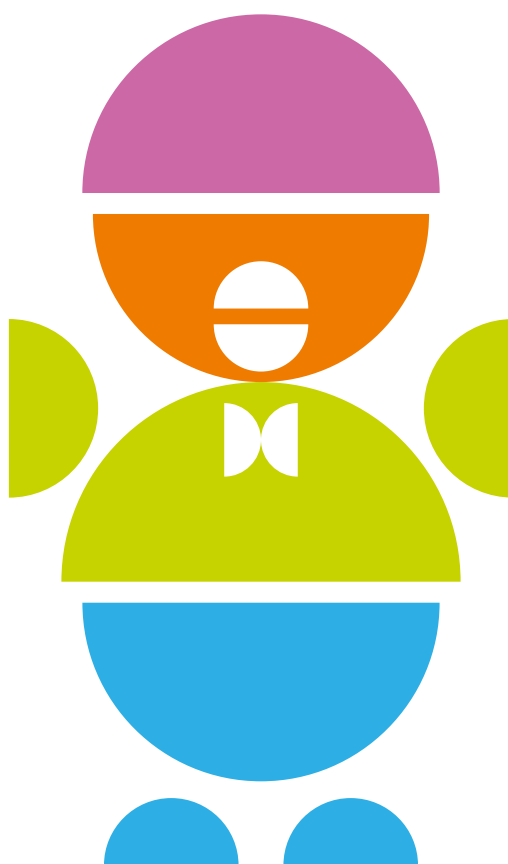
Zdroj: CHPS. N=1049 (děti navštěvující základní a střední školy)

V grafu 11 pak v regresní analýze vidíme, které faktory obecně ovlivňují známky dětí¹⁴. Při kontrole pohlaví, věku, úplnosti rodiny, vzdělání rodičů, počtu koníčků a subjektivně vnímané důležitosti známek zkušenost s některými typy problémového chování (nefyzické formy šikany, vyrušování, záškoláctví) souvisí s horším prospěchem. Vliv je však na hraně významnosti a může mít více kauzálních vysvětlení – problémové chování ovlivňuje známky a naopak. Z grafu 11 dále vyplývá, že statisticky významně nižší sklon k problémovému chování mají dívky a zároveň obecně všechny děti, které přikládají prospěchu silnou váhu.

Graf 11: Vliv problémového chování žáků na prospěch ve škole. Zdroj: CHPS. N = 866 (děti navštěvující základní a střední školy).



¹⁴ Závisle proměnnou je zde školní prospěch dětí. Netvrdíme, že prospěch dětí je jedinou důležitou a zásadní proměnnou. Nicméně chceme empiricky zjistit, zda existuje souvislost mezi prospěchem dítěte a různými formami problémového chování.



3

**Učitelé a výuka, aspiranti
na učitele**

Tato kapitola se zaměřuje na učitele a aspiranty na učitele. Nejdříve se věnuje uchazečům o studium učitelství a postojům studentů pedagogických škol. Upozorňuje na bariéry, které vedou k nižšímu zájmu o studium oboru. Poté představujeme analýzy, které popisují postoje učitelů k práci a jejich pracovní spokojenost. Zde se ukazuje, že významnou roli hrají zpětná vazba, kterou učitel dostává od ředitele školy, a možnost participace na směřování školy. Dále upozorňujeme na problematiku drop-outů z učitelské profese a jejich důvodů. Jako hlavní příčiny drop-outů se ukazují nízké platové ohodnocení, nízká prestiž povolání a konflikty s rodiči. Nakonec se věnujeme i tématům dovedností učitelů, jejich motivovanosti a problematice kurikula (RVP).

3. 1. Aspiranti a žáci pedagogických škol

Hlavní identifikované problémy: nízký zájem o studium učitelství, nízké platové ohodnocení, zátěž učitelů a malá prestiž učitelského povolání jako hlavní bariéry.

3. 1. 1. Aspiranti a co je odrazuje¹⁵

- Mezi žáky, kteří se nehlásí na pedagogické fakulty, je podle výzkumu Scio u testů obecných studijních předpokladů¹⁶ téměř 20 % těch, které by bavilo učení, ale od kariéry učitele je odrazuje řada faktorů. Mezi těmito faktory je především platové ohodnocení, domnělá náročnost povolání učitele, podmínky ve škole a nízká prestiž povolání učitele ve škole (Scio 2016).
- Mnoho žáků, kteří si podávají přihlášky na pedagogické obory, vůbec učit nechce (32,5 %). Další by učení bavilo, ale nechtějí se profesí učitele živit (26 %), a další velká část si učením není jista (31,3 %). Jen 10,2 % uchazečů si je jisto tím, že chce učit (Scio 2016).
- Žáci, kteří jsou rozhodnutí, že chtějí učit, mají horší obecné studijní předpoklady (průměrné OSP 38,6 %) než ti, kteří si tím nejsou jisti (43,6 %), které by to bavilo – ale nechtějí se tím živit (54,6 %), a ti kteří vůbec učit nechtějí (50,8 %) (Scio 2016).

- *Ředitelé škol také upozorňují na fakt, že v českém školství existují výrazné bariéry pro ty, kteří sice mají zájem učit, nicméně nemají pedagogické vzdělání. Český systém tak není, např. ve srovnání s britským systémem, příliš flexibilní ve využití těchto pedagogických kapacit (FG – experti).*
- *Existuje také nedostatek fakult, které mají akreditované programy; např. pro učitelství 1. stupně základní školy¹⁷. Jedná se o problém, který je regionálně podmíněn a je nejsilnější v regionech bez pedagogických fakult (např. Karlovarský kraj). Pedagogické fakulty mají také silnou míru autonomie, která vede k tomu, že vzdělávání v pedagogických programech je příliš náročné (např. ve smyslu silného důrazu na obecnou didaktiku) vzhledem k platovým podmínkám nastupujících učitelů (FG – experti).*
- *Učitelé považují systém výuky na pedagogických fakultách za zastaralý. Důsledkem je pak nedostatek učitelů ve školství. Učitelé se domnívají, že školství by tak mělo být více otevřeno učitelům, kteří nemají vzdělání z pedagogických fakult. Podmínkou je ovšem dostatečná kvalita pedagogického minima (FG – učitelé).*

¹⁵ Problematika uvedená v této kapitole se v České republice nesleduje na úrovni státu. Výsledky jsou tak primárně založeny na datech agentury Scio.

¹⁶ Dotazníkové šetření v rámci Národních srovnávacích zkoušek Scio proběhlo dne 6. 2. 2016. Zúčastnilo se 4258 respondentů, z toho 1652 chlapců a 2606 dívek. Většina respondentů (přes 80 %) byli maturanti z daného roku. <https://scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>.

¹⁷ Tím, že stát nerealizuje monitoring nabídky a poptávky po jednotlivých aprobacích, bude řízení v této oblasti velmi problematické.

PODROBNÁ ANALÝZA 3.1.: Bariéry uchazečů o učitelství – jak by se s jejich překonáním zvyšoval počet uchazečů a jejich OSP

Celkem 22 % ze 4258 uchazečů o VŠ vzdělání testovaných Scio se v roce 2016 hlásilo na některou z pedagogických fakult. Jejich průměrné obecné studijní předpoklady byly 44,8 bodu, což je výrazně méně než průměrný uchazeč na VŠ (50,6). Je však nutno poznamenat, že 15 % žáků hlásících se na pedagogické fakulty patří do TOP kvartilu žáků s nejlepšími studijními předpoklady a 39 % patří mezi žáky z lepší poloviny. Naše analýza ukazuje, jak by mohl růst podíl uchazečů o pedagogické vzdělání, kdyby byly překonány jisté bariéry – například: pokud by se hlásili všichni, kteří by chtěli učit při nástupním platu 30 tisíc Kč, vzrostl by počet uchazečů na 34 % a jejich průměrné OSP na 46,7. Pokud by ohodnocení vůbec nebylo bariérou, hlásilo by se až 57 % žáků a jejich průměrné OSP by bylo 51,1. Pokud by potenciální uchazeče neodrazovaly podmínky, které učitelé mají ve školách, vzrostl by počet uchazečů až na 41 % a jejich OSP na 49,1. Při překonání těchto bariér by uchazeči častěji pocházeli z top kvartilu žáků z nejlepším OSP (23–25 % z nich).

Tabulka 3.1.: Vývoj OSP a zastoupení uchazečů (současný stav + odstranění bariér)

	% uchazečů	Průměrné OSP	Z TOP POLOVINY	Z TOP KVARTILU
Současný stav – uchazeči o Pedagogické Fakulty	22 %	44,8	39 %	15 %
Pokud by se navíc hlásili všichni,...				
... které by učit bavilo, ale nechťejí se tím žít	39 %	49,3	48 %	23 %
... kteří by chtěli učit za nástupní plat 30 tisíc Kč	34 %	46,7	42 %	19 %
... u nichž je bariéra nízká prestiž učitelů	32 %	48,6	46 %	21 %
... u nichž je bariéra nízké ohodnocení	57 %	51,1	51 %	25 %
... u nichž je bariéra náročnost práce učitele	46 %	48,4	46 %	21 %
... u nichž jsou bariéry podmínky ve škole	41 %	49,1	47 %	23 %
... kteří chtějí učit, ale nechťejí studovat PedF	34 %	46,5	42 %	19 %
Všichni testovaní žáci o VŠ vzdělání	100 %	50,6	50 %	25 %

Je ale logické, že cílem případných reforem není to, aby se na pedagogické fakulty hlásilo 40 % středoškoláků, ale výběr těch, kteří povolání chtějí vykonávat a mají studijní předpoklady. Proto jsme v druhém kroku předpokládali, že by se ze současných uchazečů na pedagogické fakulty hlásili jen lidé, kteří chtějí po jejich absolvování učit. To by v datovém souboru Scio omezilo počet současných uchazečů na pouhou desetinu a tvořili by 2 % z celkových uchazečů o VŠ vzdělání¹⁸. Pokud by byly následně překonány některé bariéry lidí, kteří ze specifických důvodů nechťejí studovat či učit, narostl by počet uchazečů zpět na 15–32 % (dle opatření). Například, pokud by byl nástupní plat učitele 30 tisíc Kč, zájemců o učitelství by mohlo být až 23 % s průměrným OSP 47,5. Pokud by se zvýšila společenská prestiž učitelů, zájemců by bylo 15 % s průměrným OSP 52,9. A pokud by se zlepšily podmínky učitelů ve škole, učitelství by chtělo dělat 25 % s průměrným OSP 51,5. Při překonání posledních dvou podmínek by přitom 27–28 % pocházelo z top kvartilu žáků s nejlepším OSP.

¹⁸ Ačkoli je nutno poznamenat, že zastoupení mezi přijatými žáky pedagogických fakult může být vyšší, protože žáci, kteří nechťejí učit, si zřejmě častěji vybrali jinou školu, na kterou se dostali.

Tabulka 3.2.: Vývoj OSP a zastoupení uchazečů (odmítnutí uchazečů, kteří nechtějí učit + odstranění bariér)

	% uchazečů	Průměrné OSP	Z TOP POLOVINY	z TOP KVARTILU
Současný stav – uchazeči o Pedagogické Fakulty	22 %	44,8	39 %	15 %
Pokud by se navíc hlásili všichni,...				
... které by učit bavilo, ale nechtějí se tím živit	39 %	49,3	48 %	23 %
... kteří by chtěli učit za nástupní plat 30 tisíc Kč	34 %	46,7	42 %	19 %
... u nichž je bariéra nízká prestiž učitelů	32 %	48,6	46 %	21 %
... u nichž je bariéra nízké ohodnocení	57 %	51,1	51 %	25 %
... u nichž je bariéra náročnost práce učitele	46 %	48,4	46 %	21 %
... u nichž jsou bariéry podmínky ve škole	41 %	49,1	47 %	23 %
... kteří chtějí učit, ale nechtějí studovat PedF	34 %	46,5	42 %	19 %
Všichni testovaní zájemci o VŠ vzdělání	100 %	50,6	50 %	25 %

Z této předběžné analýzy vyplývá, že aby se na školy dostali potenciální učitelé, kteří mohou být kvalitní a mít zájem o učení, je zejména nutné překonat bariéry ve vnímání učitelské profese (prestiž, podmínky na školách) a bariéry finanční. A zároveň vyšší selekce žáků z hlediska toho, zda skutečně mají zájem učit. Při kombinaci těchto opatření lze dosáhnout zhruba stejného zastoupení zájemců jako nyní (22 %), ale s výrazně vyšší motivací učit po absolutoriu a vyšším OSP. Z hlediska efektivity zaměření se výhradně na zvyšování platů je třeba připomenout, že v roce 2016 by samotné zvýšení nástupního platu na 30 tisíc Kč nestačilo k přilákání všech potenciálních uchazečů s vysokým OSP, ačkoliv zastoupení elitních žáků (z top kvartilu) by se zvýšilo ze současných 15 na cca 20 %. Tato hranice ovšem dnes odpovídá cca 35 tisícům Kč a lze pochybovat o její realističnosti.

Proto lze konstatovat, že pro zlepšení struktury uchazečů je nutné jak zvyšování nástupních platů, tak i odstranění nefinančních bariér – zvýšení prestiže učitelské profese, zatraktivnění podoby výuky a učitelství, odstranění zátěže nepedagogickými činnostmi a zlepšení podmínek na školách a zvýšení prostupnosti s neučitelskými profesemi.

3. 1. 2. Postoje studentů pedagogických škol

- Motivacími studentů pedagogických škol se také zabýval výzkum mezi studenty učitelských studií na PedF UK (Pražák 2015, 2018). Z výzkumu vyplývá, že dvě třetiny studentů již mají při studiu souvislý pracovní úvazek s tím, že 23 % pracuje mimo obor vzdělávání a 43 % studentů uvedlo, že působí ve vzdělávací praxi. Dle výzkumu 87 % žáků uvádí, že by chtěli po skončení studia učit.
- Pokud studenti PedF UK hodnotí kvalitu studia, více než polovina studentů (57 %) tvrdí, že univerzitní základ vyučovaných předmětů by měl doznat určitých změn zejména v prezenčním studiu. Studenti poukazují na větší potřebu propojenosti s praxí a posílení výuky didaktiky již v bakalářském stupni studia. Studenti chtějí již v Bc. studiu více praxe, oborové didaktiky, protože celkově hodnotí kontakt s praxí jako nedostatečný (Pražák 2015, 2018).
- Studenti pedagogických škol se učí hlavně obsah předmětů, praktické průpravě se věnují výrazně méně. Podle studie McKinsey (2010: 18) je praktická výuka poměrně omezená, věnují se jí pouze 4 % studijního programu, což je méně než 20–40 % v nejlepších výchovně-vzdělávacích systémech. Nedostatečná praxe je stále považována za klíčový problém pedagogických škol (McKinsey 2010).

Pohledu žáků odpovídají také postoje ředitelů škol. Dle jejich názoru totiž mají pedagogické fakulty nadměrné nároky, jež nejsou opodstatněné a neodpovídají reálným potřebám, zejména při výuce na základních školách. Požadavky pedagogických škol tak žáky často nadměrně zatěžují a v důsledku mohou odrazovat od učitelské profese (FG – experti).

3. 2. Postoje učitelů k práci

Hlavní identifikované problémy: mladí učitelé ohroženi drop-outem, polovina českých učitelů ohrožena syndromem vyhoření, nedostatečná podpora učitelům.

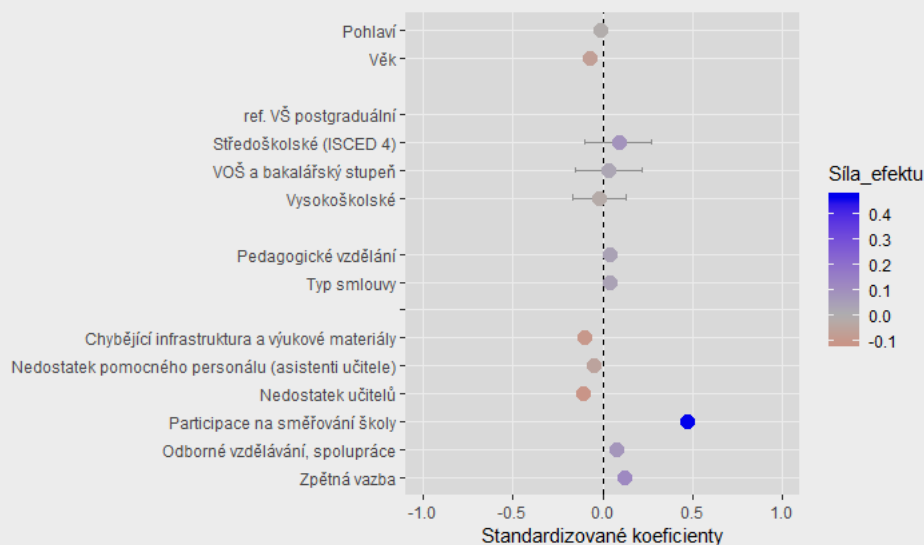
3. 2. 1. Vnímání profese a bariéry ve schopnosti poskytovat vzdělání

- Jako klíčový prediktor drop-outů na rovině školy se v zahraničních výzkumech (např. Smith a Ingersoll 2004; Ladd 2011; více Hanušová a Píšová 2016: 397) ukazují jako významné následující faktory: sociálně či ekonomicky slabá žákovská populace, nedostatečná infrastruktura, velká pracovní zátěž učitelů, nedostatek uznání, nedostatek podpory učitelů, nedostatek příležitostí k profesnímu růstu a absence či nedostatečná kvalita monitoringu práce učitelů. Obecně jsou zmiňovány také širší faktory, mezi které patří: nedostatek spolupráce ze strany rodičů, klesající společenská hodnota vzdělání, nízké finanční ohodnocení či nárůst nároků na kompetence učitelů.
- V rámci této studie byla zpracována analýza z mezinárodního šetření PISA, která ukazuje, nakolik učitelé vnímají bariéry ve výuce, jaké jsou jejich postoje k učitelské profesi a jak si v tomto vede ČR ve srovnání s dalšími evropskými zeměmi. Rovněž jsme analyzovali, které nedostatky ve škole nejvíce ovlivňují spokojenost učitele.

PODROBNÁ ANALÝZA 3.2.: Spokojenost s prací a její determinanty

Z grafu 12 vyplývá, že spokojenost s pracovním prostředím ve škole je determinována několika faktory. Učitelé, kteří mají pedagogické vzdělání, a ti, kteří mají uzavřenou smlouvu na dobu určitou, jsou celkově spokojenější s prostředím ve škole, ve které pracují.

Graf 12: Determinanty spokojenosti s pracovním prostředím (PISA 2015). Regresní model OLS.^{19 20}

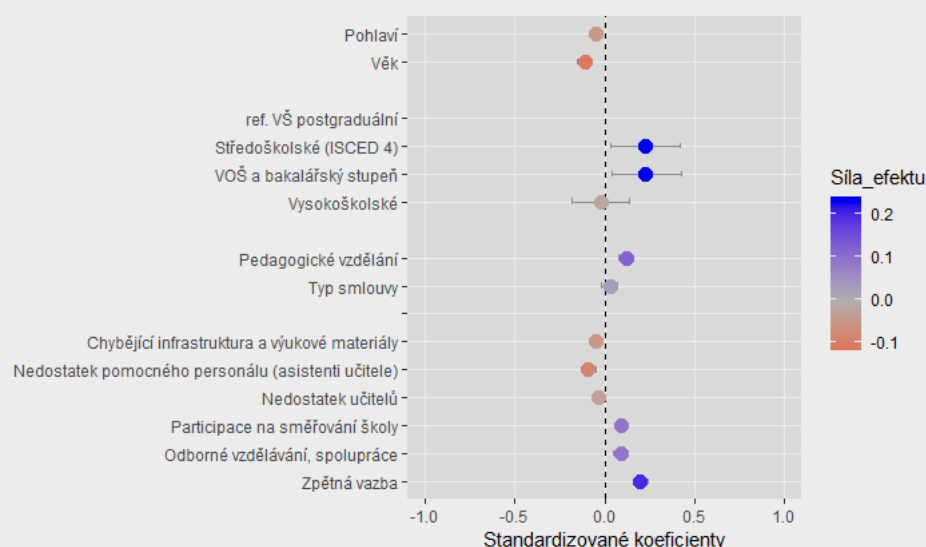


¹⁹ Zde je použit regresní model OLS. Standardizované koeficienty umožňují porovnání relativní síly efektu jednotlivých nezávisle proměnných, které mohou samy o sobě mít různá měřítka.

²⁰ Analýzy uvedené v grafech 12 a 13 by mohly být analyticky řešeny s využitím víceúrovňových modelů. Nicméně pokud by byla proměnná reprezentující školy využita jako proměnná pro úroveň škol (kromě úrovně žáků), potom by výsledná analýza nedokázala odhalit důležitost proměnných, které souvisí s působením ředitelů a poskytováním zpětné vazby; tedy vztahy mezi ředitelem a učitelem. Proto byla zvolena varianta jednoúrovňového OLS regresního modelu.

Negativní vliv na celkovou spokojenost s prostředím ve škole má nekvalitní „infrastruktura“ (budova, osvětlení, ozvučení) a výukové materiály (učebnice, laboratoře, počítačové vybavení), pocit nedostatku učitelů a také nedostatku pomocného personálu. Spokojenost s pracovním prostředím je vyšší, pokud dostávají učitelé zpětnou vazbu ke své práci a mají možnost dalšího vzdělávání (včetně hospitací, týmových porad, výměny výukových materiálů, spolupráce s ostatními učiteli, hodnocení žáků apod.). Klíčovou a nejsilnější roli má ovšem vnímaná participace na směřování školy, která byla měřena jako souhrn postojů měřících: znalosti potřeb učitelů ze strany ředitelů, participaci učitelů na rozhodování, shodu mezi učiteli a vedením škol na prioritách a cílech školy. Je samozřejmě možné, že na spokojenost s pracovním prostředím budou mít vliv další proměnné a faktory, které nebyly ve výzkumu měřeny a nevstoupily do analýzy. V grafu 13 jsou uvedeny determinanty spokojenosti s prací učitele. Jde o proměnnou, která měří obecnější postoj než v případě spokojenosti s pracovním prostředím dané školy.

Graf 13: Determinanty spokojenosti s prací učitele (PISA 2015). Regresní model OLS.²¹

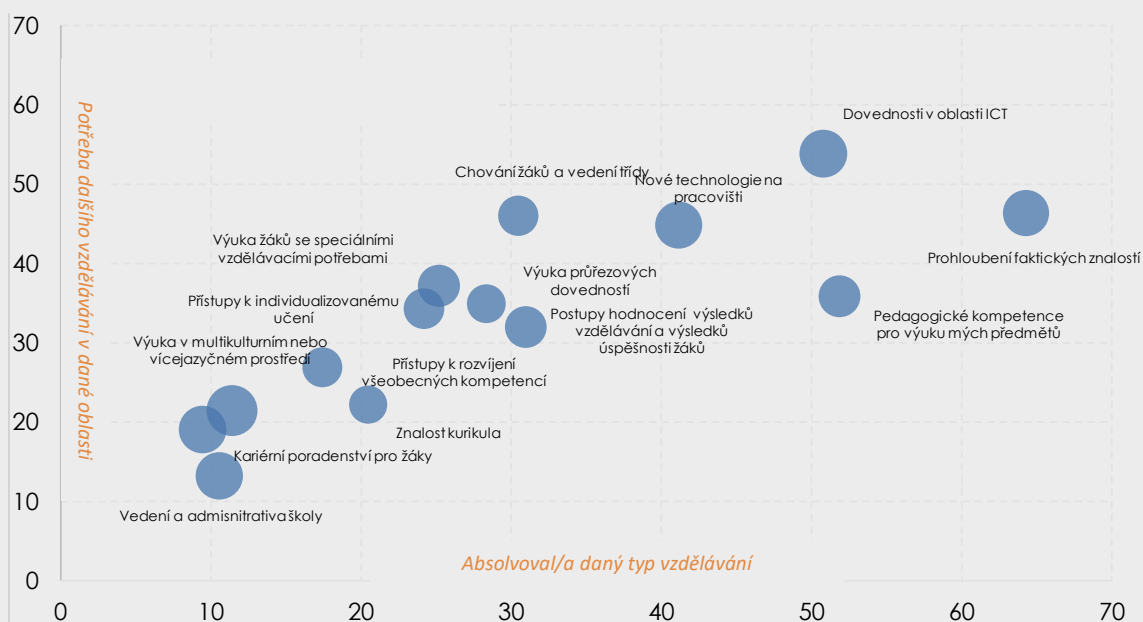


V případě spokojenosti s prací učitele jsou častěji spokojené spíše ženy než muži. Častěji jsou také spokojeni učitelé s nižším dosaženým vzděláním. Tyto výsledky jsou v souladu se zjištěními, že úroveň kvalifikace a odbornosti učitelů souvisí s odchody z učitelské profese. Hranicí je zde rozdíl mezi magisterským a bakalářským titulem. Lidé s úplným vysokoškolským vzděláním jsou (statisticky významně) spokojeni méně často. Podobně jako v případě spokojenosti s pracovním prostředím mají negativní vliv na spokojenost s profesí učitele chybějící infrastruktura a výukové materiály, nedostatek učitelů a nedostatek pomocného personálu. Pozitivní efekt byl nalezen u faktorů jako participace na směřování školy, odborné vzdělávání a poskytování zpětné vazby.

Výsledky setřetí PISA mimo jiné ukazují, že na celkovou spokojenost s pracovním prostředím a profesí učitele má signifikantní vliv odborné vzdělávání, resp. jeho nedostatek. Postoje učitelů k povaze odborného vzdělávání a jeho různým formám obsahuje výzkum TALIS z roku 2013.

²¹ Analýzy uvedené v grafech 12 a 13 jsou založeny na OLS regresních modelech. Proměnné měřící postoje k výuce (chybějící infrastruktura, nedostatek pomocného personálu atd.) vstupovaly do analýzy jako faktory.

Graf 14: Potřeba a absolvování dalšího vzdělávání (TALIS 2013).



V grafu 14 je uvedena jak průměrná potřeba různých typů dalšího vzdělávání, tak zkušenost s absolvováním daného typu vzdělávání v posledních 12 měsících. Na horizontální ose je uveden podíl učitelů, kteří v posledním roce absolvovali daný typ vzdělávání. Na vertikální ose je uveden podíl učitelů, kteří u daného typu vzdělávání vyjádřili další potřebu kurzů/školení apod. Velikost kolečka poté vyjadřuje subjektivně vnímanou přínosnost daného typu/zaměření vzdělávání. Z grafu je zřejmé, že nejčastější typy vzdělávání zahrnují: prohlubování faktických znalostí, dovednosti spojené s ICT a rozvoj pedagogických kompetencí. Obecně platí, že ty typy vzdělávání, které jsou učiteli vnímány jako nejvíce potřebné, jsou také nejčastěji učiteli navštěvovány. Relativně největší mezera existuje v případě vzdělávání, které se dotýká chování žáků ve třídě. Pouze přibližně 30 % učitelů má zkušenost s absolvováním kurzů na této téma, ačkoliv poptávka je výrazně vyšší – na úrovni skoro 50 procent.

Sami učitelé vnímají své kompetence v práci s dětmi jako dostatečné a vyhovující. Nicméně zde se projevuje výrazná samoselekce. Dále se vzdělávají zejména ti učitelé, kteří již mají vysoké kompetence. Navíc vzdělávání učitelů je výrazně ovlivněno vedením školy. Pokud je vedení školy v tomto ohledu pasivní, jsou tím také omezeny možnosti vzdělávání a růstu samotných učitelů. Problematická je také různá úroveň učitelů a vzdělávání v různých krajích v ČR. Jelikož chybí kvalitní učitelé v některých krajích (např. Karlovarský apod.), doporučují experti další vzdělávání orientovat přímo na vybrané kraje tak, aby bylo možné cíleně zlepšovat kvalitu učitelů v těchto lokalitách (FG – experti).

Učitelé vnímají nabídku různých forem dalšího vzdělávání a zvyšování kompetencí jako dostatečnou. Lze říci, že i dle názoru učitelů převyšuje nabídka vzdělávání možnosti učitelů se těchto aktivit účastnit. Někteří učitelé (např. z odborných učilišť) ne vždy dokážou poznatky ze školení aplikovat v praxi. Z toho plyne názor některých učitelů, že tyto formy vzdělávání (školení) nemají vždy očekávaný praktický dopad (FG – učitelé).

3. 2. 2. Syndrom vyhoření u učitelů

- Z mezinárodních výzkumů vyplývá, že učitelé jsou ohroženi syndromem vyhoření podobným způsobem jako jiné pomáhající profese. Tyto studie uvádí, že v mezinárodním srovnání je prevalence syndromu vyhoření mezi učiteli v průměru kolem 20 % s tím, že se pohybuje v rozmezí od 5 do 40 % (Žídková, Martínková 2003; Kidger et al. 2016).

- V České republice je podle studie Ptáček et al. (2018) vystaveno dlouhodobému stresu přibližně 60 % českých učitelů na základních školách. Polovina z celkového počtu učitelů je poté ohrožena syndromem vyhoření, přičemž silné ohrožení uvádí 18 % českých učitelů základních škol. Míra ohrožení syndromem vyhoření je podobná u mužů a žen s tím, že muži jsou spíše ohroženi emocionálním vyhořením a ženy fyzickým vyhořením (Ptáček et al. 2018). Zdroje vyhoření učitelů jsou nejčastěji: dlouhodobý stres, nedostatek volnočasových aktivit, nedostatečná podpora rodiny, neschopnost oddělovat práci a volný čas a nezdravý životní styl.
- Ptáček et al. 2018 uvádí, že v této oblasti je ještě prostor pro další edukaci učitelů, neboť celá pětina z nich nedokáže říct, zda syndromem vyhoření trpí, nebo nikoliv.

- *Syndrom vyhoření a nedostatečná psychohygienu jsou způsobeny také tím, že ředitelé škol jsou přetíženi provozními úkoly a nemají čas se věnovat pedagogickému vedení. Podpora ředitelů v provozním a administrativním řízení by zvýšila možnosti působení na učitele a zvýšila i podporu ze strany ředitele směrem k učitelům. Z empirických výzkumů totiž vyplývá, že podpora ze strany ředitele silně ovlivňuje well-being učitelů, spokojenost s profesí učitele a zejména spokojenost s pracovním prostředím (FG – experti).*
- *Ke vzniku vyhoření také přispívá stav, kdy je obvyklé, že učitelé nerozlišují práci a volný čas. Někteří učitelé upozorňují, že neočekávají primárně vyšší platové ohodnocení, ale chtějí mít více času pro stávající práci – tedy ideálně snížit úvazek, aby měli prostor dělat práci podle svých představ (FG – učitelé).*

3. 2. 3. Vztah učitelů k asistentům pedagoga

- Práci asistenta pedagoga vykonávají nejčastěji lidé se středoškolským vzděláním s maturitou a relativně kratší praxí (do 3 let). Přibližně čtvrtina asistentů má praxi kratší než jeden rok. Asistenta pedagoga má v některé ze svých hodin k dispozici 48,6 % dotázaných učitelů v základních školách, 25,2 % učitelů v mateřských školách, ale jen 8 % ve středních školách. Ze zprávy ČŠI vyplývá, že existuje určitý rozpor v názorech učitelů a asistentů na vzájemné kompetence a vymezení práce. To je typické zejména pro střední školy, kde je spolupráce mezi učitelem a asistenty nižší. Podle zjištění ČŠI se nejvíce dařila spolupráce asistentů pedagoga s vyučujícími v průběhu výuky, naopak jako méně efektivní byla posouzena spolupráce při vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků (ČŠI 2018g: 21–26).
- Vztahu k asistentům pedagoga se věnoval výzkum Nadace OSF Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání (OSF 2018). Nedostatek podpůrných profesí, včetně asistentů pedagoga, je jednou z významných bariér ve vzdělávání žáků s SVP. Většina ředitelů ve výzkumu OSF uvádí, že zajišťuje pracovníky na tuto pozici (84 %). Přibližně čtvrtina ředitelů uvedla, že se jim tuto pozici daří obsazovat pouze s velkými obtížemi.
- Pokud učitelé hodnotí spolupráci s asistenty pedagoga, je tato spolupráce hodnocena pozitivně. Kladně hodnotí spolupráci 84 % učitelů. Spolupráci považuje za špatnou 8 % učitelů a 8 % nedokázalo spolupráci zhodnotit (OSF 2018).

- *Mezi některými učiteli se objevil názor, že pro osoby vykonávající práci asistentů pedagoga je klíčová odbornost. Pokud tato odbornost chybí, jsou učitelé spíše skeptičtí: Pokud asistenti pedagoga nemají odpovídající odbornost, představují pro učitele spíše zátěž než pomoc. (FG – učitelé).*

3. 2. 4. Základní dovednosti a motivovanost učitelů

- Téma dovedností a motivovanosti učitelů není v České republice systematicky a dlouhodobě zkoumáno. Uvádíme výsledky výzkumu Krajčové a Münicha (2018), který má ovšem také své limity, zejména v počtu pozorování, a neumožňuje tak detailnější analýzy.
- Dovednosti českých učitelů v oblastech čtenářské, matematické a ICT gramotnosti jsou ve srovnání se zahraničím na průměrné až mírně nadprůměrné úrovni. Současná úroveň dovedností učitelů je ovšem ještě ovlivněna početným zastoupením starší generace učitelů. U mladých učitelů se situace mění, protože se v této generaci učitelů objevuje silná nevyrovnanost v dovednostech a kompetencích. Tj. kvalita učitelů je dnes výrazně více diferencovaná – rozrůzněná více než v minulosti. U mladých učitelů tak existuje výrazně nevyrovnaná kvalita výuky, a to zejména ve čtenářských a ICT dovednostech²². Postupně se tak prosazuje trend rozrůžňování kvality učitelské práce a kvality vzdělávání. Dětem v různých školách a regionech se

²² Pro detailnější rozbor, viz. Münich, Krajčová 2018: 16.

dostává rozdílné úrovně vzdělávání a tento trend se bude dále prohlubovat (Münich, Krajčová 2018).

- Hanušová et al. (2017: 87) popisují tzv. „tradiční“ cestu k povolání učitelů, která je typická také pro české školství. V tradičním pojetí je kladen důraz na profesní znalosti a postupné uvádění do profese. Učitelé, kteří prošli tímto typem vzdělávání, mají silnou profesní identitu a profilují se jako „technici“ ve vzdělávání a spatřují své silné stránky v didaktice. Tento přístup tak není příliš zaměřen na měkké dovednosti učitelů, práci s osobností žáka, komunikaci s rodiči apod. To se projevuje v českém školství výrazně u začínajících učitelů, kteří jsou pedagogickými fakultami připravováni zejména v oblasti didaktiky a výrazně méně v „měkkých“ dovednostech.

- *Obecný nedostatek v kompetencích učitelů spočívá dle expertů v tom, že jim chybí dovednosti v práci se žáky, kteří pocházejí z problematičtějšího rodinného a sociálního zázemí. Tzn. že čeští učitelé umí pracovat s motivovanými žáky. Nicméně v práci s méně úspěšnými žáky jsou výrazně méně motivováni a zodpovědnost vidí zejména na straně rodiny nebo v působení nevládních organizací (FG – experti).*
- *Nedostatek učitelů (zejména na základním stupni) vede k tomu, že v systému zůstávají vyhořelí učitelé, kteří nemají motivaci se přizpůsobit modernějším trendům a kvůli nedostatku učitelů nejsou motivováni ke změně přístupu (FG – experti).*
- *Experti také poukazují na fakt, že fakulty vzdělávající učitele kladou silný důraz na pedagogické vzdělání, které ne vždy odpovídá reálným požadavkům na práci učitelů (zejména na ZŠ). Na úrovni středních škol by mohl být systém otevřenější pro odborníky bez vysokoškolského pedagogického vzdělání (FG – experti).*
- *Učitelé vnímají kvalitu českých pedagogických vysokých škol jako nedostatečnou. Jako důvody uvádějí: neschopnost připravit na reálnou práci s dětmi a rodiči, pedagogické fakulty spíše demotivují budoucí učitele, nadměrný důraz na obecné didaktiky, které nemají praktické uplatnění, a obecně malá praxe výuky na školách. Z aktuálních problémů učitelé upozorňují na to, že pedagogické fakulty nepřipravují učitele na výuku cizinců (řešeno neziskovkami, např. META) nebo na výuku dětí se speciálními výukovými potřebami (FG – učitelé).*
- *Ke zvýšení motivovanosti učitelů by přispělo, pokud by se snížila administrativní zátěž, na kterou poukazují někteří učitelé. V tomto kontextu zmiňují také posílení počtu nepedagogických pracovníků, kteří pomáhají s různými podpůrnými činnostmi (např. dozor apod.). Zátížení činnostmi, které nesouvisí přímo se vzděláváním, učitele z dlouhodobého hlediska demotivuje. Mezi činnostmi, které učitele nejvíce zatěžují, patří: příprava materiálů na výuku, tematické plány, evaluační dotazníky, GDPR, inkluze a obecně administrativní činnosti nesouvisející s výukou (FG – učitelé).*
- *Pro celkovou motivovanost a spokojenost učitelů je klíčová osoba ředitele, působení zřizovatele a celkový způsob pedagogického vedení. Nespokojenost s prací ředitele je relativně častý důvod pro změnu školy (FG – učitelé).*

3. 2. 5. Využívání ICT českými učiteli

- Analýze užívání ICT v českém školství se věnuje výzkum TIMSS 2015. Výzkum se věnuje otázce dostupnosti ICT při vyučování a popisuje situaci nejen v České republice, ale také ji posuzuje v kontextu mezinárodního srovnání. Dostupnost ICT (počítačů a tabletů) v hodinách matematiky a přírodních věd je v českých školách pod mezinárodním průměrem.
- Výzkum vlivu využívání ICT ve výuce na školní výsledky nepřináší jednoznačné zjištění. Efekt používání ICT při výuce na výsledky z matematiky je nepříliš průkazný a na hraně statistické významnosti. Nicméně se objevuje závislost mezi užíváním ICT, výsledky žáků z matematiky a socioekonomickým statusem škol. Ukazuje se, že užívání ICT na školách s nižším socioekonomickým statusem souvisí s lepšími výsledky, a naopak ve školách, pro které je typický vysoký socioekonomický status, je souvislost negativní. Podobný efekt se projevuje v domácím zázemí žáků. Žáci, kteří mají doma přístup ke sdílenému osobnímu počítači, dosahují lepších výsledků než ti žáci, kteří mají doma vlastní počítač. ICT tak přispívají k lepším školním výsledkům, ale zejména u těch žáků a škol, kde je těchto technologií výrazný nedostatek. U žáků, kteří mají silné (socioekonomické) zázemí, je efekt ICT neprůkazný (ČŠI 2018f).
- Tématu informační gramotnosti se věnuje tematická zpráva ČŠI (<https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>, ČŠI 2018f). Zpráva ukazuje, že mezi českými učiteli existuje prostor pro vylepšení užití digitálních technologií ve výuce (ČŠI 2018f: 6-7).

- *Učitelé upozorňují na nedostatečné zabezpečení technologiemi (IT vybavení, počítače, tablety apod.) a výukovými materiály. Dostatečné zabezpečení je dle názoru učitelů na soukromých školách, ale na veřejných nikoliv (FG – učitelé).*
- *Nedostatečná je také podpora ve smyslu existence IT specialistů, kteří nejsou dostatečně zaplacení, a tudíž je prakticky nemožné zabezpečit kvalifikované specialisty na plný úvazek (FG – učitelé).*

3. 3. Obsah výuky v českém školství

Hlavní identifikované problémy: přeplněnost kurikula, malý prostor pro výuku mediální a sociální gramotnosti, důraz na domácí přípravu podporující reprodukci vzdělanostních nerovností.

3. 3. 1. Přeplněnost kurikula a problémy RVP

- Rysem RVP je přeplněnost osnov, která vede učitele k redukci některých částí učiva, nepřiměřenému probírání látky, nebo dokonce samostudiu. Výuka je dále zaměřena spíše na učení znalostí než na kontrolu, zda žáci probrané učivo opravdu ovládají. Důsledkem jsou nekvalitní, povrchní nebo zcela chybějící vědomosti. Žákům také chybí prostor a čas pro vlastní aktivity, týmovou práci, experimenty nebo další formy moderní výuky (ČŠI 2018a, ČŠI 2018e).
- Současný stav RVP vede k přeplněnosti osnov a malému prostoru pro výchovu k mediální nebo sociální gramotnosti. Zhruba třetina škol nevyhodnocuje rozvoj žáků v oblastech sociální gramotnosti a u dalších ho limitují omezená časová dotace v rámci vzdělávání (ČŠI 2018a).
- Reforma RVP je obecně vnímána jako nutný krok. V důsledku společenských a zejména technologických změn je reforma považována za nezbytnou, protože dochází ke změně požadavků na školství. Rodiče logicky hledají jiné cesty ke vzdělání, než nabízí veřejný vzdělávací systém. Nicméně současný průběh příprav revize RVP je vnímán jako kontroverzní a dle analýz EDUin (2017) může mít revize plánovaná MŠMT a NÚV jak negativní, tak pozitivní efekt na vzdělávání v ČR. Výraznou slabinou je fakt, že dosud neproběhla veřejná diskuze o tom, jaký by měl být věcný obsah těchto reforem. Zapojení rodičů a odborné komunity je zatím nedostatečné.

- *Učitelé vnímají rámcové vzdělávací programy jako zastaralé a nevyhovující. Problémy RVP jsou následující: přeplněnost kurikula (osnov) a z toho plynoucí nedostatek času ve výuce, odtrženost od potřeb dětí a nedostatečná svoboda a volnost (FG – učitelé).*
- *Učitelé upozorňují, že přeplněnost osnov a snaha probrat vše nic žákům nepřináší a neučí je důležitým kompetencím – týká se např. českého jazyka: přílišný důraz na větné rozbor, nedostatečný důraz na čtenářskou gramotnost (FG – učitelé).*
- *Učitelé také upozorňují, že není řešena návaznost učiva mezi základním a středním školstvím. Problematická je také velmi silná diferenciací kvality školství nejen na různých typech škol, ale také mezi školami stejného typu (gymázia, učiliště apod.) (FG – učitelé).*

3. 3. 2. Výuka k občanství a výuka mediální, sociální gramotnosti

- Mediální výchova je sice realizována v podobě průřezového tématu na 90 % českých škol, nicméně není systematicky vyučována v samostatných předmětech. Navíc učitelé, kteří se mediální výchovy účastní, tak činí ve 30 % případů z vlastní iniciativy a v této oblasti se vzdělávají samostudiem (ČŠI 2018a).
- Učitelé mají relativně silně podporující vztah k výuce sociální gramotnosti. Nicméně váhají nad tím, zda mají dostatečné znalosti a prostředky pro její výuku (pouze 14 % rozhodně ano). Podpora výuky sociální gramotnosti ze strany rodičů není příliš silná. I když tuto výuku od školy v zásadě očekávají (74 %), aktivní vyjádřená podpora je výrazně nižší (51 %) (ČŠI 2018a).
- Kromě mediální a sociální gramotnosti sleduje ČŠI také obecnou – základní gramotnost. V této oblasti dělají žákům výraznější problémy zejména úlohy, které vyžadují kritické myšlení a pokročilé čtenářské dovednosti. Např. vyhledat požadovanou informaci v textu dokáže 63 % žáků (2. ročník SŠ), pravdivost tvrzení dokáže vyhodnotit pouze 23 % (ČŠI 2018a).
- Důležitou součástí rozvoje kompetencí je také občanská výchova, kterou mapuje mezinárodní výzkum ICCS 2009²³. Ačkoliv existuje v České republice občanská výchova jako předmět, daleko méně jsou ve srovnání se zahraničím podporovány další mimoškolní aktivity (např. školní parlamenty apod.). Výuka občanské výchovy se v České republice také výrazně více zaměřuje na výuku faktických znalostí, spíše než na analýzu, kritické myšlení a zejména aktivní formy zapojení v občanské společnosti. Také spektrum probíraných témat je spíše omezené a nevěnuje se příliš často tématům jako jsou např. globální problémy, možnost řešení konfliktů, ekologická problematika apod. (Schulz et al. 2010).
- Kromě průměrné míry občanských znalostí je pro žáky v České republice typická také nedůvěra k demokratickým institucím a malá míra občanské angažovanosti českých žáků, kterou dokládá výzkum ICCS 2009. Podrobněji viz kapitola 2 (Schulz et al. 2010).

²³ Výzkum je zaměřen na formování občanství a porozumění principům občanské společnosti a institucionálním procesům, které utváří demokratické společnosti. Zde prezentujeme výsledky z roku 2009, protože pozdější vlny z roku 2016 se Česká republika neúčastnila.

3. 3. 3. Míra důrazu na domácí přípravu a její vliv na nerovnosti ve školství

- *Podle některých expertů je český vzdělávací systém silně orientován na domácí práci a zapojení ze strany rodičů²⁴. To má mít v důsledku výrazný vliv na reprodukci vzdělanostních nerovností. Děti vzdělaných rodičů mají výraznou výhodu lepší domácí podpory, což zvyšuje jejich šance dosáhnout dobrých studijních výsledků. Naopak děti z méně podnětného prostředí jsou v tomto znevýhodněny, neboť jejich rodiče často pomoci neumí nebo nemohou (FG – experti).*

3. 3. 4. Odchod ze školství (drop-out) a jeho důvody

- Úvodem upozorňujeme, že odchody ze školství nejsou systematicky empiricky sledovány. Např. neexistuje registr učitelů, a tak není empiricky možné tyto jevy zkoumat. Níže uvádíme obecné zjištění vycházející z mezinárodních výzkumů, které alespoň naznačují, jaké faktory můžeme považovat v České republice za relevantní.
- Mezi profesní skupinu, která je obecně nejvíce ohrožena drop-outem, patří začínající učitelé. Mezinárodní výzkumy naznačují, že absolventi s výbornými studijními výsledky s větší pravděpodobností nenastupují po ukončení vysokoškolského studia do škol a hledají uplatnění v jiných profesích²⁵. Školství tak pravděpodobně přichází o potenciálně kvalitní učitele (Hanušová, Píšová 2016). Hanušová a Píšová (2016) upozorňují, že školství také častěji opouští učitelé s relativně méně důkladným vzděláním. Nemělo by tak docházet ke snižování vstupních požadavků na učitele, neboť dle autorů povede ke zvýšené pravděpodobnosti odchodů ze školství.
- Píšová a Hanušová (2016) ve své přehledové studii uvádí následující obecné důvody drop-outu²⁶: vysoký počet žáků ve třídě, kázeňské problémy, nedostatečná motivace žáků a diverzita žákovské populace²⁷.
- Z výzkumu drop-outů (Hanušová et al. 2017) vyplývá, že mezi začínajícími učiteli (do 3 let praxe) každý třetí uvažuje o změně. Hlavní důvody jsou: nízké platové ohodnocení, nízká prestiž povolání a konflikty s rodiči. Problém vztahu s rodiči spočívá v komunikaci o studijních výsledcích dětí, ochotě věnovat se dětem, ochotě přijímat spoluzodpovědnost za studijní výsledky. Na druhé straně nejsou sami učitelé připraveni na to, pokud chtějí rodiče se školou spolupracovat. Míra spolupráce rodičů se školou je tak výrazně nižší než v zemích západní Evropy (např. Velká Británie).

- *Hlavní důvody malého zájmu o profesi učitele z pohledu ředitelů: nízké finanční ohodnocení (typické pro Prahu), nízká prestiž učitelského povolání, náročnost pedagogického vzdělání neodpovídající reálným potřebám a praxi, malá otevřenost pro lidi se zájmem učit bez pedagogického vzdělání, nedostatečná psychohygiena a podpora učitelům (např. často jsou ohroženi začínající učitelé) (FG – experti).*
- *Drop-outem jsou výrazně ohroženi začínající učitelé. U této skupiny existuje nedostatečná psychologická i praktická podpora ze strany školy a MŠMT (FG – experti).*
- *Pedagogické fakulty nedokáží, dle názoru učitelů, mladé absolventy dostatečně připravit na praktické problémy. Podle učitelů je hlavním důvodem odchodů mladých učitelů nepřipravenost na kontakt a komunikaci s rodiči a dětmi. Za velmi častý důvod odchodu ze školství je označována neschopnost mladých učitelů čelit tlaku ze strany rodičů (FG – učitelé).*
- *Jako kritický je označován pro začínající učitele první rok. V tomto prvním roce by měla být zátěž pro začínající učitele snížena. Učitelé poukazují na praxi v západní Evropě (spontánně Německo, Finsko), kde v prvním roce začínající učitelé učí minimálně a spíše se seznamují s prostředím školy (FG – učitelé).*
- *Spontánně zmíněné důsledky odchodů učitelů ze školství jsou: nadměrné množství částečných úvazků, velké množství důchodců/seniorů ve školství, fluktuace učitelů, snižující se nároky na kvalitu učitele, celkově nižší kvalita vzdělávání (FG – učitelé).*

²⁴ Upozorňujeme, že se jedná o názory některých expertů. Empirická data (mezinárodní srovnání zahrnující Českou republiku) dokumentující tyto závěry jsme nenašli.

²⁵ Ačkoliv na tyto trendy upozorňují např. Cooper a Alvarado (2006), konkrétní empirické výzkumy a data dokládající tyto teze se dohledat nepodařilo.

²⁶ Jde o faktory, které byly zobecněny na základě mezinárodních výzkumů, a proto nereflexují pouze situaci v České republice, ale spíše poukazují na obecné příčiny.

²⁷ Diverzitou máme na mysli socioekonomické, kulturní a etnické rozdíly mezi žáky.

3. 4. Systém profesní podpory učitelů v českém školství

Z hlediska podpory učitelů je v českém školství nedostatečně rozvinut systém profesní podpory, což může přispívat k syndromu vyhoření v učitelském sboru, nedostatečné psychohygieně apod. V konečném důsledku tyto faktory zvyšují pravděpodobnost odchodů učitelů ze školství. Nejohroženější skupinu pak představují začínající učitelé (do 2 let od ukončení studia), kteří v důsledku chybějící podpory odchází z profese a část školství opouští úplně (FG – experti).

- Profesní podpora začínajících učitelů není dostatečná. Uvádění začínajících učitelů není legislativně ukotveno. Proto existuje značné množství způsobů, jak tento problém jednotlivé školy řeší (Juhaňák et al. 2017).
- V tomto smyslu chybí v českém školství vymezení pozice mentorů pro učitele. Jde o pozici pro učitele, kteří mají předpoklady pro pedagogické vedení. Zavedení této pozice by usnadnilo pedagogické vedení ředitelům škol, ale v současné době chybí (MŠMT 2018).
- Fakt, že v dané škole existuje funkční systém podpory začínajících učitelů, uvedlo pouze 10 % začínajících učitelů (Hanušová et al. 2017).
- Na základních a středních školách existují tzv. adaptační plány pouze ve čtvrtině případů. Začínající učitelé často nevědí o existenci takového plánu. Za nejběžnější formu podpory začínajících učitelů lze považovat přidělování jim uvádějícího učitele; zodpovědnost za adaptaci začínajícího učitele je tak přenesena do rukou uvádějícího učitele. Ostatní formy podpory jsou výrazně méně časté (např. párová výuka) (Juhaňák et al. 2017).
- Podle Juhaňák et al. (2017) téměř čtvrtina dotazovaných začínajících učitelů vyučuje kromě předmětů, ve kterých jsou aprobovaní, ještě další předměty. Osm procent dotazovaných začínajících učitelů neučí předměty podle své aproby vůbec.

3. 5. Vliv učitelských praktik a postojů na výsledky žáků

Hlavní identifikované problémy: výrazná diferenciací kvality a dovedností mladých učitelů, důraz na frontální výuku.

3. 5. 1. Vliv motivovanosti a věku učitelů

- Analýze motivovanosti učitelů a jejímu vlivu na motivovanost a úspěšnost žáků ve škole se věnuje výzkum TIMSS (2018b). Výsledky výzkumu ukazují, že motivovanost českých učitelů je v mezinárodním srovnání na průměrné úrovni. Z mezinárodních výzkumů obecně vyplývá, že spokojení a motivovaní učitelé pozitivně působí na své žáky, což vede k lepším studijním výsledkům žáků. Tzn. že existuje pozitivní vztah mezi motivovaností či spokojeností učitele a školními výsledky jeho žáků (Kocabas 2009; Roth et al. 2007).
- V případě České republiky se ovšem neprokázalo, že by existoval jednoduchý kauzální vztah. Výsledky českých analýz naznačují, že spokojenost učitele může mít pozitivní vliv na méně motivované a sebevědomé žáky. Tj. u žáků, kteří si nevěří, motivovaný a spokojený učitel může pomáhat zlepšovat studijní výsledky. Pokud si ovšem žáci v daném předmětu věří, osoba učitele, dle výsledků analýzy, nemá na jejich studijní výsledky vliv (ČŠI 2018h: 29–60).
- Neprokazuje se ani hypotéza, že by se výsledky žáků výrazně lišili s ohledem na věk učitele. Stáří učitelů tak nezvyšuje ani nesnižuje úroveň výsledků, které žáci při studiu dosahují. Toto zjištění odpovídá analýze Münicha a Krajčové (2018), kteří upozorňují na rostoucí heterogenitu ve vzdělávání. Nejde o to, že by mladší učitelé poskytovali horší nebo lepší výuku, ale v generaci mladých učitelů se kvalita výuky diferencuje. Dochází k rozrůžňování kvality výuky dle regionů, typů škol apod. Výzkum TIMSS ukazuje, že klíčový vliv na kvalitu výuky mají kompetence a specializace (čtenářská, matematická a ICT gramotnost).
- Tým longitudinálního výzkumu CLOSE (Straková, Greger, Simonová) se zabýval vlivem tzv. akademického optimismu učitelů²⁸ na výsledky žáků, pokud je kontrolován jejich socioekonomický status a výsledky v minulosti. Prokázal, že akademický optimismus učitele má pozitivní vliv na výsledky (tj. jejich zlepšení). Ale zároveň upozorňuje, že silnější vztah je vliv složení žáků ve třídě na akademický optimismus učitelů (Straková, Greger, Simonová 2018). To je dalším dokladem rizik selektivity a diferenciací kvality v českém školství, protože ve školách a třídách, kde se koncentrují žáci s nižším socioekonomickým a kulturním statusem rodičů, může docházet ke snížení optimismu a motivace učitelů. To se následně projevuje neschopností posilovat vzdělávací výsledky těchto znevýhodněných žáků.

²⁸ První složkou je vnímaná vlastní účinnost (self-efficacy), druhou víra učitele v žáky a jejich rodiče (trust) a třetí důraz na podnětné učební prostředí a kvalitní výsledky žáků (academic emphasis).

3. 5. 2. Vliv alternativních metod výuky

- Dle mezinárodních srovnání patří Česká republika mezi země, pro které je typické využívání klasických metod výuky – frontální výuka nebo důraz na zapamatování poznatků. Moderní metody výuky vedou k rozvoji sociálně-emočních schopností a nemají negativní vliv na výsledky žáků (matematika, fyzika, biologie apod.) (Korbel, Paulus 2017).
- Sekundární analýzy vlivu formy výuky na úspěšnost žáků obsahuje výzkum TIMSS (ČŠI 2018h: 4647). Například v případě výuky matematiky výsledky ukazují, že nadměrné využívání metody frontální výuky nesouvisí s lepšími výsledky žáků. Pozitivní souvislost (v případě výuky matematiky) byla nalezena u metod založených na samostatné práci žáků či u práce v menších skupinách bez přímého dohledu učitele.
- V hodnocení různých (standardních i alternativních) forem výuky (homogenní skupiny, smíšené skupiny, samostatná práce apod.) dochází autoři studie (ČŠI 2018h: 48) k tomu, že žádnou z inovativních metod nelze všeobecně označit za lepší nebo přínosnější, kromě zmíněné samostatnější práce v případě matematiky. Autoři studie odkazují v tomto kontextu také na data z inspekční činnosti, která lze využít k testu efektivity různých alternativních metod při výuce matematiky. Z těchto dat vyplývá, že lepších výsledků v matematice dosahují žáci, na jejichž školách jsou aplikovány metody zaměřené na budování schémat a činnostního učení (ČŠI 2018h: 48).
- Obecně se autoři studie kloní ke zjištění, že využívání alternativních metod výuky a využívání alternativních učebnic má souvislosti s lepšími studijními výsledky v matematice v porovnání s frontální výukou. Ačkoliv nelze říci, že by konkrétní alternativní metoda byla lepší než jiné (ČŠI 2018h), výsledky naznačují (Korbel, Paulus 2017), že by měly být klasické metody kombinovány s moderními a mělo by dojít k posílení zmíněných moderních metod (práce ve skupině apod.).

- *Pokud učitelé hodnotí systém výuky, jako klíčové vnímají vzájemné učení a získávání poznatků, tedy např. podporu párové výuky, supervizi apod. Tyto formy výuky a podpory výuky nejsou vždy využívány v dostatečné míře (FG – učitelé).*
- *Dle učitelů je pro české školství typický velmi silný důraz na výkon a testování znalostí. To celkově souvisí spíše s konzervativnějším přístupem k žákům, který se projevuje důrazem na dodržování pravidel (dozor apod.), ačkoliv sami učitelé uvádějí příklady z jiných zemí, kde jsou pravidla volnější. Zde se postoje liší v závislosti na typu školy. Na gymnáziích je přístup učitelů výrazně liberálnější než např. na odborných učilištích (FG – učitelé).*

3. 5. 3. Souvislost učitelských postojů a strategií a gramotnosti žáků na jejich školách (při kontrole rodinného statusu, PISA)

- Jedním z problémů na výstupech českého školství je vysoká nerovnost mezi školami. Ta se projevuje mimo jiné tím, že velkou část rozptylu výsledků žáků vysvětluje typ navštěvované školy, zatímco výsledky žáků v rámci jednotlivých škol jsou relativně podobné. České vzdělávání také trpí velkými rozdíly mezi výsledky v krajích, z nichž méně než polovinu vysvětluje socioekonomický a kulturní status rodin žáků (ESCS) a většinu vysvětlují další faktory na straně škol a učitelů. Proto jsme v datech PISA prozkoumali, nakolik při kontrole ESCS souvisí výsledky žáků v matematice, porozumění textu a přírodních vědách a různé faktory na straně učitelů.

PODROBNÁ ANALÝZA 3.3.: Souvislost učitelských praktik a postojů s výsledky žáků na školách (PISA)

Analýza probíhala na datech PISA 2015, a to na úrovni učitelů, s nimiž byly párovány agregované údaje žáků studující na jejich školách – konkrétně jejich ekonomický, sociální a kulturní status a výsledky v jednotlivých oborech. Omezením analýzy je tedy to, že zkoumá pouze vztah učitelských postojů a praktik v daných předmětech s výsledky žáků v jejich školách²⁹. Výsledky tak ukazují jen tuto asociaci a nelze je vnímat kauzálně. Snažili jsme se soustředit na tzv. exogenní proměnné a do analýzy jsme záměrně nezařazovali ani proměnné zcela obecné – spokojenost učitele a jeho sebehodnocení (může být důsledek, nikoli důvod horších výsledků žáků), ani proměnné, které mohou být výhradně výsledkem horší kvality žáků (např. to, že učitel posuzuje zejména vývoj znalostí, nikoliv jejich stav – to je výrazně svázáno s horšími výsledky žáků). Modelování probíhalo metodou Gradient boosting machine (GBM)³⁰. Tato metodika obecně řečeno hledá nejsilnější prediktory (v našem případě ESCS) výsledku žáků a pak prediktory, které vysvětlují zbytek rozptylu výsledků při jejich kontrole. U každé z testovaných proměnných bylo kromě průměrného ESCS třídy do modelu zařazeno 8–10 nejsilnějších významných prediktorů. Směr jejich vlivu na jednotlivé typy gramotnosti ukazuje tabulka 3.1.

Tabulka 3.1.: Učitelské praktiky a jejich vliv na gramotnost třídy (+ je pozitivní vliv)

Faktor	Matematická gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Čtenářská gramotnost
Průměrné ESCS třídy	+	+	+
V posledním roce proběhlo u učitele studium ke zvýšení kvalifikace	+		+
Učební styl – používání standardizovaných testů	+		-
Učební styl – týmové aktivity s různými rolemi	+		
Učební styl – týmové aktivity s projekty			+
Učební styl – porovnání výsledků žáků s ostatními	+		
Učební styl – frontální individualizovaná výuka	-		
Jak často – žák musí prezentovat něco před třídou		+	+
Jak často – žáci si zapisují poznámky z tabule		-	
Jak často – žáci kalkulují matematické důkazy a výpočty		+	
Zaměření výuky předmětů označovaných jako „science“ - experimenty		+	
Zaměření výuky předmětů označovaných jako „science“ - základy a principy		+	
Při finálních testech (15 let) zohledňuje kritické myšlení			+
Výuka ve škole – skupinová výuka v jedné třídě	+		
Učitelské kompetence – akademické znalosti		+	
Původní vzdělání učitelské (širší definice) či zaměřené na obor	+		
Spokojenost s prostředím na škole	+		
Roky strávené jako učitel na této škole			-
Poskytuje psanou zpětnou vazbu kromě známky			+
Prostředky – nedostatek učitelů v dané škole	-	-	
Prostředky – nedostatek/špatná kvalita výukového materiálu	-	-	
Prostředky – nedostatek podpůrného personálu			-

Přírodovědná gramotnost:

Při kontrole socioekonomického statusu (ESCS) mají lepší výsledky žáci ze škol, kde učitelé nepocitují nedostatek učitelského personálu, jeho nekvalitu a nekvalitu výukových materiálů. Lepší výsledky mají žáci ze škol, kde působí učitelé s rozvinutějšími akademickými znalostmi. Záleží ale i na praktikách – lepší výsledky mají žáci ze škol, kde učitelé nenechávají žáky opisovat z tabule, ale participovat na výpočtech, zaměřují se na experimentování, vysvětlování základů a principů vědy a alespoň občas nechají žáky něco prezentovat.

²⁹ Data PISA neumožňují posoudit, zda a jak dlouho konkrétní učitel učil jednotlivé žáky.

³⁰ Machine learningová metoda založená na tzv. klasifikačních stromech a explorativním přístupu k modelování, kde dopředu není jasný set prediktorů daný například teoretickými předpoklady (<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3885826/>).

Matematická gramotnost:

Lepší výsledky v matematice mají žáci ze škol učitelů, kteří se cítí spokojeni s prostředím na škole, nemají nedostatek výukových materiálů a vybavení, nepociťují nedostatek učitelů a jejich kvality na škole. Lepší výsledky mají při kontrole dalších faktorů žáci ze škol učitelů, kteří do jisté míry používají standardizované testy (zde je možná souvislost s přípravou na formu testování PISA), ale neorientují se jen na frontální individualizovanou výuku, v hodnocení žáků používají srovnání s výsledky ostatních a ve výuce používají i skupinové aktivity.

Čtenářská gramotnost:

Vyšší čtenářské gramotnosti dosahují žáci ze škol, kde učitel zapojuje žáky do výuky buď tím, že je nechává zodpovídat otázky, dělá s nimi projekty, nebo je zapojuje do týmových aktivit. Lepší výsledky mají žáci ze škol, kde učitelé poskytují i psaný feedback, nespolehnají na standardizované testy (rozdíl oproti matematice), a naopak v testování zohledňují kritické myšlení. Stejně jako v matematice lze vysledovat souvislost výsledků žáků s tím, zda si učitelé na jejich škole zvyšují kvalifikaci ve svém oboru a nakolik jsou spokojeni s personální situací ve škole.

3. 5. 4. Důvody neúspěchu ve společné části maturitní zkoušky na straně učitelů

ČŠI (2018) uvádí na straně učitelů následující důvody neúspěšnosti škol ve společné části maturitní zkoušky:

- Nenaplnění rámcových vzdělávacích programů nebo pouze formální naplnění.
- Nedostatečná kvalifikovanost pedagogického sboru. Nedostatečný počet aprobovaných pedagogů a jejich vysoká fluktuace.
- Nedostatečné zohlednění individuálních vzdělávacích potřeb žáků.
- Důraz na frontální výuku. Malý důraz na kreativní činnosti a objevování.
- Přibližně v polovině škol se tyto problémy neřeší, i když čelí dlouhodobě špatným výsledkům ve společné části maturitní zkoušky (ČŠI 2018).

- *Učitelé gymnázií poukazují na fakt, že pro žáky gymnázií je naopak úroveň maturitní zkoušky příliš nízká. Úroveň znalostí žáků gymnázií značně převyšuje nároky společné části maturitní zkoušky. Tento pohled ale není typický jen pro gymnázia, objevil se i mezi učiteli některých středních odborných škol (týká se zejména úrovně maturitní zkoušky z českého jazyka). Naopak jako velmi problematická se jeví z pohledu učitelů z odborných škol povinná maturitní zkouška z matematiky (FG – učitelé).*



4

Rodiče

Kapitola se věnuje vlivu rodičů a rodinného zázemí na úspěšnost dětí v českém vzdělávacím systému. Upozorňuje na silný vliv socioekonomického statusu rodičů na vzdělanostní aspirace a vzdělanostní šance jejich dětí. Ukazuje, že vliv na úspěšnost dětí ve vzdělávání má také ekonomická situace rodičů, např. v podobě nekvalitního prostředí, zdravotního stavu rodičů či obecně rizikového prostředí. Pozornost je také věnována postojům rodičů ke kvalitě českého školství. Zde se ukazuje, že mezi českou veřejností (resp. rodiči) nejsou investice do vzdělávání silnou prioritou a v mezinárodním srovnání je důležitost investic do školství výrazně podprůměrná.

4. 1. Předškolní výchova a její vliv na úspěšnost žáků

Hlavní identifikovaný problém: neúčast dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v MŠ a vliv této neúčasti na pozdější vzdělávací výsledky.

4. 1. 1. Vliv rané péče na školní úspěšnost

- Podle zahraničních longitudinálních výzkumů (Perry Preschool study, Abecedarian study, Chicago Child-Parent Centers study) a autorů z nich vycházejících (Heckman et al. 2010) může mít předškolní vzdělání významný pozitivní vliv na uplatnění dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí ve škole a pozdějším pracovním životě. Autoři docházejí k dlouhodobé návratnosti investic 7–13 dolarů na 1 investovaný.
- Americké studie ukazují, že vliv předškolních programů se velmi liší dle jejich kvality programu a míry zkušeností zúčastněných pedagogů (Chetty 2011). Programy účinkují nejen díky vlivu na děti, ale také díky vlivům na rodiče a jejich motivace či proměnu očekávání učitelů (Lamy 2013). Americké studie také potvrzují, že účast ve školce po dobu 2–3 let má výrazně vyšší efekty na školní aj. úspěch než pouze 1 rok (Nores, Barnett 2010).
- Melhuish (2015) svoji metaanalýzu všech existujících longitudinálních a experimentálních výzkumů shrnuje tak, že předškolní vzdělávání u dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí i běžných rodin má pozitivní efekty, pokud probíhá včas (začátek do 3 let věku) a je kvalitní. Naopak nekvalitní programy nemají žádné, a v některých případech mají i negativní vlivy – což je však případ zejména velmi rané (do 1 roku) a intenzivní institucionální skupinové výchovy.

4. 1. 2. Návštěvnost mateřských škol u dětí sociálně znevýhodněných v ČR a její vliv na školní úspěšnost

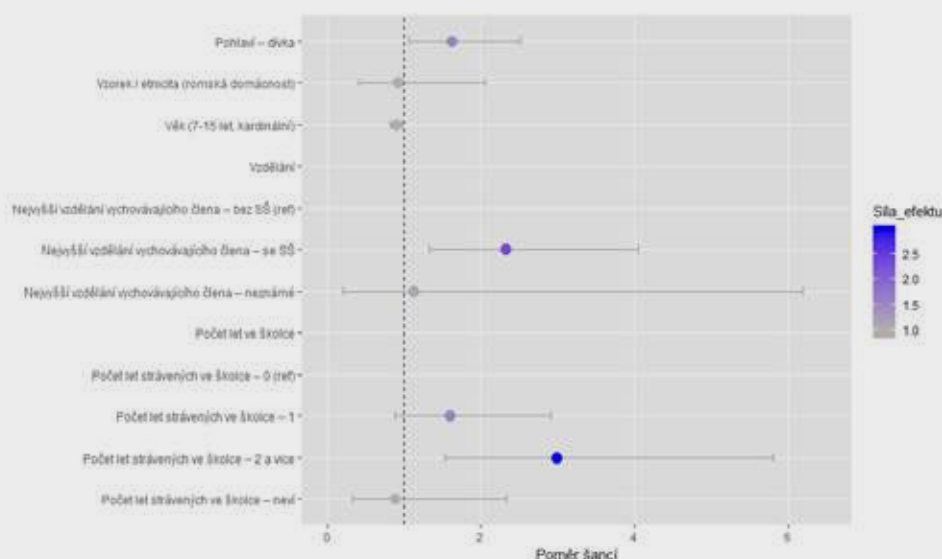
- Data Roma Survey 2011 ukazují, že školku navštěvuje jen okolo 1/3 dětí ze sociálně vyloučených a sociálním vyloučením ohrožených lokalit ve věku 3–5 let. To je výrazně méně ve srovnání s ostatními zeměmi, které byly do výzkumu zahrnuty (MEDIAN pro OSF 2017). V Česku téma vlivu předškolní výchovy na děti ze sociálně znevýhodňujícího prostředí ještě nebylo dostatečně kvantitativně prozkoumáno, věnuje se mu ale následující analýza této studie.

PODROBNÁ ANALÝZA 4.1.: Vliv předškolní výchovy na úspěšnost dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí ve vzdělávání na ZŠ a přechodu na SŠ (data Roma Survey 2011)

Analýza dat Roma Survey 2011³¹ ukazuje, že absolvování dvou let předškolního vzdělávání u dětí ze sociálně vyloučených lokalit a jejich okolí významně zvyšuje šanci na úspěšné zařazení do standardního proudu základního školství i na následný přechod na učiliště či střední školu. Tento vztah platí i při kontrole charakteru lokality, vzdělání rodičů/vychovávajícího člena, věku, etnicity a pohlaví dítěte.

Výzkum probíhal dvoustupňovým náhodným výběrem v 60 vyloučených lokalitách ČR, které mají různou intenzitu vyloučení a výrazně se liší i školní úspěšností. Aplikovali jsme víceúrovňovou logistickou regresi³². Vysvětlovanou proměnnou byl přechod do standardního základního školství (jako nezařazení se počítá, když dítě ve věku 7–14 let chodí do zvláštní školy či školu pravidelně nenavštěvuje) a přechod do středního školství (zda respondent ve věku 15–26 let absolvoval či studuje učiliště či střední školu). Prvním zjištěním je, že lokalita (prediktor v první úrovni modelu) vysvětluje velké procento rozptylu (42,6 %) vypadnutí dětí ze standardního proudu základního vzdělávání. Její vliv na přechod na střední školství je menší. To potvrzují některé předchozí analýzy (ČOSIV) poukazující na velké regionální rozdíly v zařazování do zvláštního školství díky postupům v diagnostice LMP a dalším faktorům (ČOSIV 2014).

Graf 15: Předškolní vzdělávání a šance na začlenění do standardního základního školství.



Výrazným prediktorem úspěšného zařazení do hlavního proudu základního školství je nejvyšší dosažené vzdělání rodiče (2,3krát vyšší šance u dětí s jedním rodičem se SŠ). Dva roky ve školce ale při kontrole vzdělání rodičů i dalších faktorů takřka 3krát zvyšují šanci, že dítě ve věku 7–14 let bude navštěvovat standardní základní školu. Naopak to, zda je dítě z hlavního vzorku Romů ze sociálně vyloučených lokalit či kontrolního vzorku neromských obyvatel SVL a jejich okolí, již při kontrole těchto faktorů nehraje roli. Stejně tak nehraje roli, když je dítě ve školce pouze 1 rok (tj. například povinný předškolní ročník).

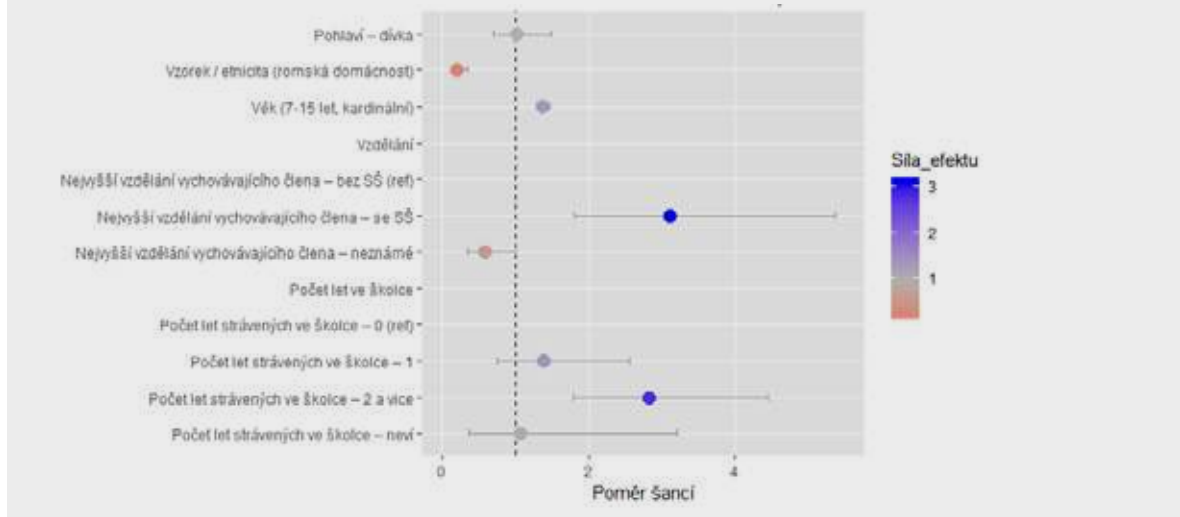
Výrazným prediktorem úspěšného zařazení středního vzdělávání je opět středoškolské vzdělání alespoň jednoho z rodičů (3,4krát vyšší šance u dítěte). Nižší šanci na úspěšný přechod do středního vzdělávání mají při kontrole dalších faktorů děti z romských domácností ze SVL než z neromských domácností ze SVL a jejich okolí. To kromě horších výsledků na ZŠ může být způsobeno tlakem na výdělečnou činnost či menší motivací ze strany učitelů/systému.

³¹ Výzkum Rozvojového programu OSN probíhal v náhodně vybraných domácnostech v oblastech ohrožených sociálním vyloučením. Účastnilo se ho 756 romských domácností z lokalit a 350 domácností z kontrolního vzorku neromských domácností, které žijí v lokalitě či v její blízkosti. Návštěva předškolních zařízení byla reportována retrospektivně – u dětí jejich informovaným vychovávajícím členem.

³² Ve víceúrovňové analýze je zohledněn fakt, že výzkum probíhal v cca 60 lokalitách ohrožených sociálním vyloučením, v nichž byli náhodně vybíráni respondenti. Vliv má přitom i samotná lokalita, protože se výrazně liší mírou sociálně prostorového vyloučení, kvalitou a dostupností škol apod. Až při kontrole vlivu lokality lze zkoumat vliv charakteristik na úrovni jednotlivců – tedy např. předškolní docházky.

Při kontrole všech zmíněných faktorů a věku dítěte hraje roli docházka do školky. Respondenti, kteří absolvovali alespoň dva roky školky, měli výrazně vyšší šanci, že ve věku 16–26 let budou studovat či mít absolované učiliště či střední školu. Jeden rok předškolní výchovy opět nehraje roli.

Graf 16: Předškolní vzdělávání a šance vstupu na střední školu.



4. 1. 3. Programy zvyšování docházky do MŠ a jejich vliv

- Jedním z důvodů omezené návštěvy školek dětmi uváděných rodiči dětí z oblastí ohrožených sociálním vyloučením, kromě toho, že rodičům přijde dítě ještě příliš malé, jsou i finanční náklady účasti ve školce (obědy, doprava apod.) a fakt, že v domácnosti je většinou pracovně neaktivní člen, který se může o dítě postarat. V menší míře je uváděno i odmítnutí přijetí a další faktory na straně systému (MEDIAN pro OSF 2017).
- Analýza MEDIANu pro OSF poukazuje na souvislost mezi programem MPSV Obědy zdarma a zvýšenou docházkou do školky, zlepšenou socializací žáků a zlepšením školních výsledků. Pozitivní výsledky reportuje okolo 70 % ředitelů ze zapojených školek (MEDIAN pro OSF 2017).

4. 2. Postoje rodičů ke školství

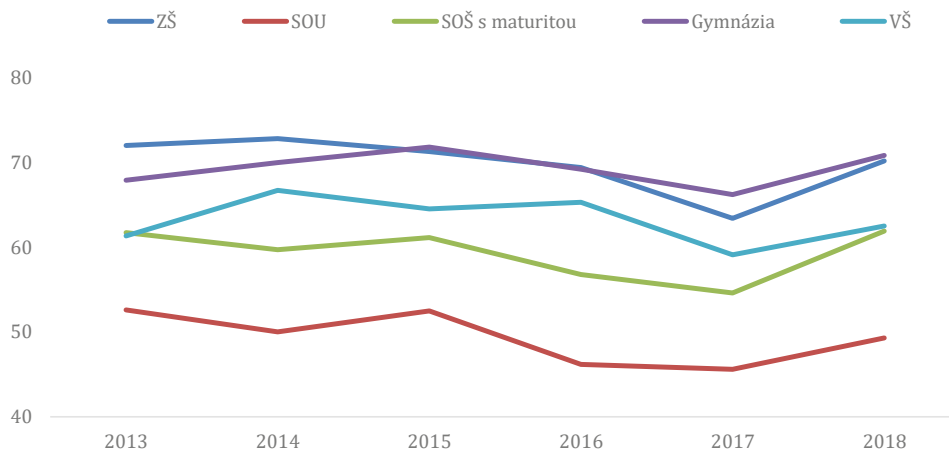
Hlavní identifikované problémy: investice do vzdělávání jsou nízkou prioritou veřejnosti, velká potřeba kázně a disciplíny.

4. 2. 1. Obecné postoje ke školství v mezinárodním kontextu

- Čeští rodiče mají dle dřívějších výzkumů velmi diferencované představy o tom, jak by mělo vypadat české školství. Přibližně dvě třetiny rodičů si přejí (Černý et al. 2010), aby se české školství ubíralo směrem k reformám, které změny charakteru vzdělávání (rescholarizace). Tzn. aby byl silnější důraz položen na kvalitu poskytovaného vzdělávání, aby se škola soustředila na procesy učení a aby se více posílila její role jako centra společenského života. Zachování současného modelu vzdělávání si přeje přibližně čtvrtina českých rodičů. Jedná se o ty, kteří vyznávají spíše konzervativní hodnoty a mají spíše nižší vzdělání. Uplatnění tržních modelů vzdělávání nebo modely odškolnění (descholarizace), které očekávají proměnu podoby dnešních škol, mají mezi rodiči výrazně nižší podporu. Nicméně velká část rodičů (48 %) se domnívá, že k výrazné změně v českém vzdělávacím systému nedojde (Černý et al. 2010).

- Úroveň českého školství je hodnocena obecně jako přijatelná, se školstvím je v České republice velmi nebo spíše spokojeno 50 % českých rodičů. Nicméně pouze 6 % rodičů je velmi spokojeno a 44 % je pouze spíše spokojeno (CVVM 2015).
- Jako nej kvalitnější hodnotí lidé úroveň vzdělávání na základních školách a na gymnáziích. V této oblasti existoval zejména mezi lety 2014 a 2017 trend poklesu spokojenosti se ZŠ, který mohl hypoteticky přispět k tlaku rodičů na odchody ze ZŠ na víceletá gymnázia. Největší nespokojenost panuje s kvalitou středních odborných učilišť: méně než polovina je s jejich úrovní spokojena (CVVM 2015).

Graf 17: Spokojenost se stupni školství v ČR: 2013–2018 (CVVM, rozhodně nebo spíše spokojeni).



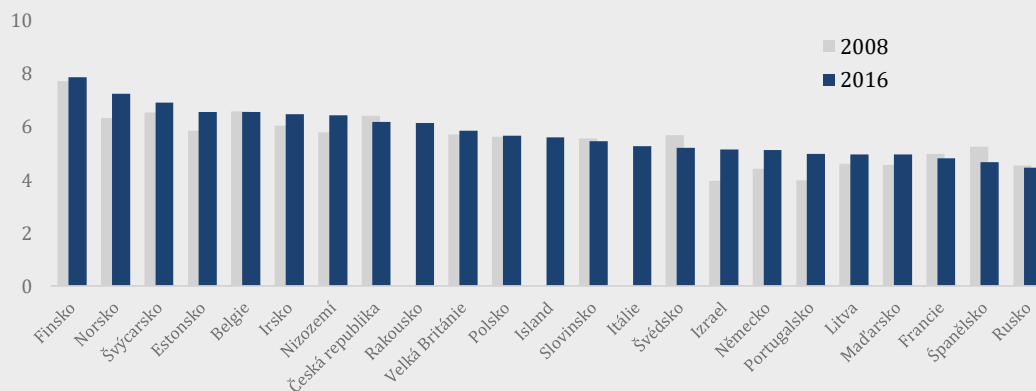
- Pokud porovnáme subjektivní hodnocení českého školství s ostatními evropskými zeměmi, ukazuje se, že hodnocení úrovně vzdělávání je v České republice ve srovnání se zahraničím spíše nadprůměrné. Tomuto problému se věnuje podrobná analýza:

PODROBNÁ ANALÝZA 4.2.: Hodnocení českého školství v mezinárodním srovnání

Z grafu 18 je zřejmé, že čeští rodiče jsou s úrovní školství, ve srovnání s ostatními zeměmi, nadprůměrně spokojeni. Nejlepších výsledků dosahují v tomto ohledu Skandinávské země, jako Finsko a Norsko, kde je úroveň školství hodnocena vysoce nadprůměrně. Z postkomunistických zemí je nejlépe hodnocena úroveň školství v Estonsku.

Graf 18: Spokojenost s úrovní vzdělávacího systému v dané zemi. Max. spokojenost = 10.

Zdroj: ESS 2008/2016 (rodiče do 60 let).

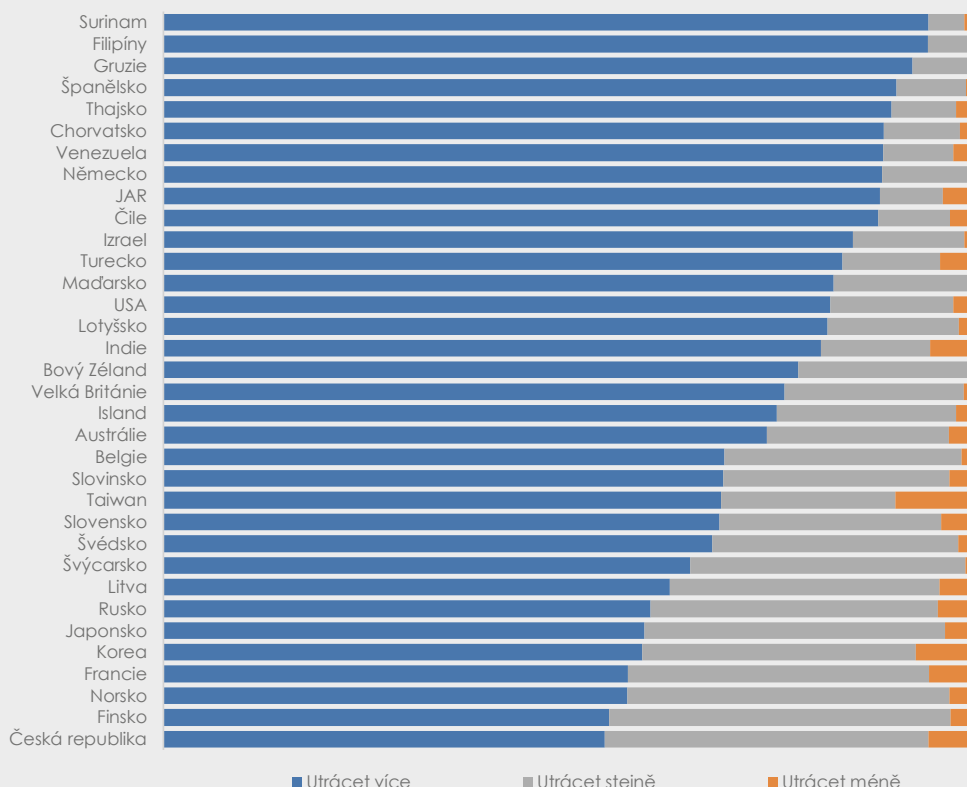


Z mezinárodních porovnání lze také zjistit, do jaké míry se občané domnívají, že by vlády měly více či méně utrácet za výdaje na vzdělávání v dané zemi. Výsledky jsou uvedeny v grafu 19. Z výsledků výzkumu ISSP 2016 vyplývá, že ve všech zkoumaných státech si nadpoloviční podíl rodičů přeje, aby vlády investovaly více finančních prostředků do vzdělávání a vzdělávacích systémů.

Může být překvapující, že v České republice je, ve srovnání se všemi ostatními zeměmi ve výzkumu ISSP 2016, relativně nejmenší podíl lidí, kteří si přejí, aby vláda více investovala do vzdělání. Podobné postoje jsou přitom typické pro země jako Finsko, Norsko, Francie či Korea. Tedy země s vyššími výdaji na vzdělávání, než je typické pro Českou republiku.

Graf 19: Kolik by měly vlády utrácet za vzdělání/vzdělávací systémy v dané zemi?

Zdroj: ISSP 2016 (rodiče do 60 let).



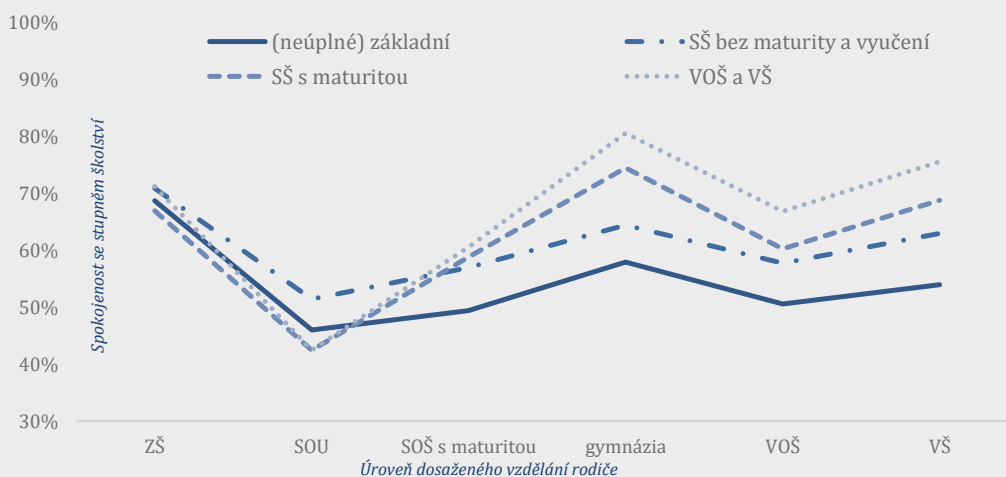
4. 2. 2. Rozdíly v postojích podle vzdělanostních skupin

- Vztah ke školství se může lišit v různých skupinách respondentů – rodičů. To je důležité, protože mezi rodiči mohou vznikat skupiny, které jsou kritičtější k některým proudům vzdělávání, což ovlivňuje aspirace a vzdělanostní dráhy jejich dětí. Závislost postojů české populace ke školství podle vlastního vzdělání ukazuje následující podrobná analýza:

PODROBNÁ ANALÝZA 4.3.: Souvislost hodnocení školství a vzdělání respondenta

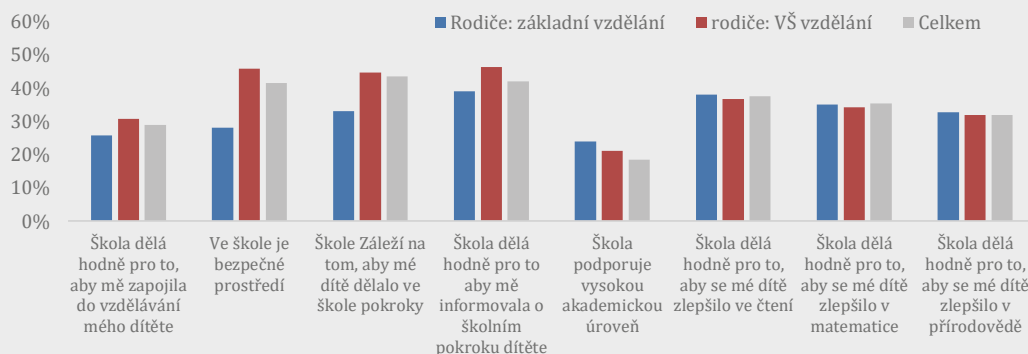
Vztah mezi hodnocením jednotlivých stupňů českého školství a vzděláním rodičů je uveden v grafu 20 (horizontální osa představuje typy škol, které jsou hodnoceny). Z grafu 21 vyplývá, že ačkoliv se lidé s různým vzděláním shodnou na hodnocení základního školství, gymnázia a vysoké školy jsou hodnoceny velmi odlišně. Lidé, kteří neabsolvovali vyšší vzdělávací stupně, s nimi vyjadřují výrazně větší nespokojenost – hypoteticky v důsledku obtížné dosažitelnosti těchto stupňů vzdělávání. Výrazná afinita vysokoškoláků ke gymnaziálnímu vzdělávání ale může být jeden z důvodů velkého tlaku na přechod jejich dětí ze ZŠ na víceletá gymnázia (viz níže).

Graf 20: Spokojenost s jednotlivými stupni školství dle vzdělání. Zdroj: CVVM 2015.



Hodnocení školy, na které dítě studuje, je součástí také výzkumů TIMSS. Jde o výzkumy, které zahrnují první stupeň základních škol (tedy 4. třídy) (TIMSS 2015). Graf 21 ukazuje, jak rodiče hodnotí (z hlediska různých aspektů) školu, na které jejich dítě studuje. Z grafu 21 je patrné, že spokojenost s různými aspekty výuky a prostředí ve škole se liší dle vzdělání rodičů. Ačkoliv je akademická úroveň (a přínosy školy ve zlepšení znalostí v přírodovědě, matematice a čtení) hodnocena totožně, rodiče s nižším vzděláním jsou výrazně méně spokojeni s kvalitou prostředí školy, informovaností o dění ve škole a snahou školy pomoci dětem činit pokroky. Rozdíly jsou způsobeny zřejmě odlišnou kvalitou škol. Nicméně rozdíly mezi vzdělanými a méně vzdělanými nespočívají ani tak v hodnocení objektivní kvality výuky, jako spíše v prostředí a přístupu školy.

Graf 21: Hodnocení školy, na níž dítě studuje (dle vzdělání rodiče). Rozhodně souhlasí. Zdroj: TIMSS 2015.



4. 2. 3. Role školství a jak by se mělo učit

- Dle názoru rodičů přináší dětem české školství potřebné znalosti (79 %) a zároveň je celkem častý názor, že rozvíjí schopnost týmové práce (65 %) a tvořivost (62 %). Naopak vnímaným nedostatkem je nedostatečný důraz na kázeň a disciplínu (66 %) (CVVM 2016).
- Důraz na disciplínu je odrazem konzervativních postojů ke vzdělávání a českému školství, které jsou spíše typické pro rodiče s nižším vzděláním, kteří žijí v chudších regionech (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018³³).
- Čeští rodiče se domnívají, že je v zásadě možné dosáhnout takového vzdělání, které odpovídá schopnostem daného dítěte (68 % rozhodně nebo spíše souhlasí). Tyto postoje jsou silně stratifikovány dle vzdělání a životní úrovně. Mezi lidmi se základním vzděláním tento názor zastává necelá polovina českých rodičů. V případě vysokoškoláků je to již 80 % (CVVM 2016).
- Podle českých rodičů rozhoduje o získání vzdělání primárně vlastní píle, schopnosti a touha po vzdělání (rozhodně ano 65 %). Nicméně čtvrtina rodičů zdůrazňuje také vliv vlastního vzdělání rodičů a působení rodičů na dítě.
- Rodiče se dnes spíše domnívají, že odpovědnost za vzdělávání dětí má škola (54 %), spíše než rodina (46 %). Důraz na odpovědnost školy za vzdělání dětí je výrazně silnější u rodičů s nižším vzděláním ve srovnání s rodiči vysokoškoláky. Rodiče s nižším vzděláním a nižším sociálním statutem přikládají větší odpovědnost škole nikoliv pouze proto, že by se nechtěli zapojit, ale zřejmě i proto, že neví jak, a proto jí přisuzují aktivnější roli³⁴ (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).

● *Pohled rodičů, učitelů i zřizovatelů na vzdělávání je výrazně ovlivněn neexistencí jednotné koncepce vzdělávání. Její neexistence a časté změny v politickém zadání vedou jak k nemožnosti výuku dlouhodobě plánovat, tak ji rodičům srozumitelně komunikovat. Ačkoliv někteří rodiče požadují a podporují alternativní metody výuky a vzdělávání, jiné skupiny rodičů zase kladou výrazný důraz na výkon a hodnocení (FG – experti).*

4. 3. Komunikace mezi rodiči a školou

Hlavní identifikovaný problém: nízké zapojení rodičů do vzdělávání, rodiče s nižším statutem nerozumí novým požadavkům kladeným na vzdělávání.

- Rodiče se domnívají, že by škola měla s rodiči komunikovat o dění ve škole a snažit se rodiče aktivně zapojit. Drtivá většina rodičů (98 %) se domnívá, že by měla mezi rodiči a školou aktivně probíhat komunikace, zejména pokud jde o problémy, které se týkají samotných žáků. Tento názor zastávají silně liberálně orientovaní rodiče a relativně méně souzní s postoji rodičů, kteří se kloní k autoritářským hodnotám a postojům (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).
- Většina rodičů (75 %) se domnívá, že by se škola měla zajímat o rodinné zázemí žáků. V tomto názoru existují rozdíly dané vzděláním rodičů. Podpora zájmu o rodinné zázemí je vysoká zejména u vysokoškolsky vzdělaných (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018), kteří zřejmě necítí důvod se přezkumu rodinného zázemí obávat.

● *Existují situace, kdy se objevuje rozpor mezi očekáváním rodičů od vzdělávacího systému (např. zaměření na výkon) a snahou škol o aplikaci inovativních přístupů (např. důraz na kritické myšlení). Rozpory mezi rodiči a školou jsou v důsledku způsobeny absencí obecné koncepce vzdělávání, která by stanovila principy vzdělávání a jeho cíle (FG – experti).*

4. 4. Faktory ovlivňující výběr školy

- Při výběru základní školy se rodiče rozhodují primárně podle dvou faktorů: kvality učitelů a personálu a podle pověsti školy. Do rozhodování o výběru školy dále vstupují sekundárně následující faktory: dostupnost školy (blízkost bydliště), zázemí a vybavení školy, nadstandardní výuka a programy a přístup k žákům (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).

³³ Exkluzivní výzkum pro Člověka v tísní proběhl na 1500 respondentech, cílová skupina: rodiče závislých dětí ve věku od 3 let, metoda: CAWI, termín sběru dat: sběr červen–červenec 2018. Člověk v tísní výstupy publikuje a bude publikovat během roku 2019.

³⁴ Tato zjištění jsou v rozporu se silným důrazem českých škol na studijní úspěchy žáků. V českých školách je kladen důraz na odpovědnost rodiny a motivaci žáků, což nepřispívá ke zvyšování šancí ohrožených dětí.

- Nadstandardní přístup je důležitější pro rodiče z Prahy. Individuální výuka zase pro rodiče s liberálními hodnotami a vyšším vzděláním (rodiče vysokoškoláci). Zde se tak znovu projevují vzdělanostní nerovnosti a jejich reprodukce. Rodiče s vyšším vzděláním věnují větší péči výběru školy tak, aby zajistili dětem kvalitnější výuku a aby typ školy odpovídal preferencím a nadání jejich dítěte (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).

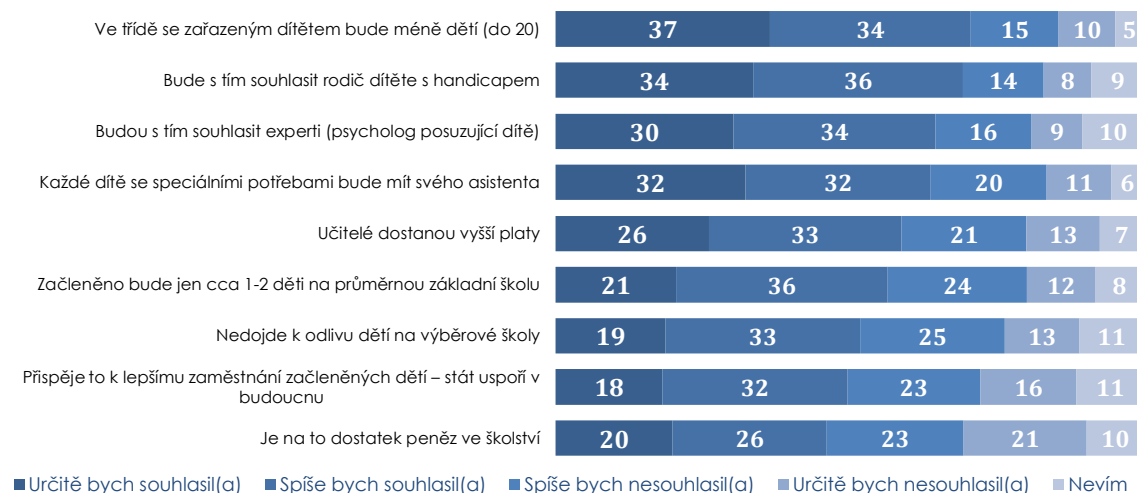
4. 5. Postoje ke specifickým programům a opatřením ve školství

Hlavní identifikované problémy: negativní postoje ke třídám s romskými dětmi, odpor vůči inkluzi mezi mladšími rodiči do 30 let.

4. 5. 1. Inkluze a bariéry v její podpoře

- Inkluzi, tedy začleňování znevýhodněných dětí do běžných tříd ve školách, podporuje úplně nebo alespoň v nějaké formě (nebo za určitých podmínek) 70 % Čechů. Zásadních a absolutních odpůrců inkluze je v ČR přibližně 30 %. Inkluze má nejvíce odpůrců mezi lidmi, kteří jsou mladší 30 let (43 %) (EDUin 2017).
- Mezi hlavní přijímané argumenty proti inkluzi patří argumenty týkající se nedostatečného naplánování a personálního zajištění, složitosti zvládnutí situace pro přetížené pedagogy a údajné negativní dopady na začleňované děti (EDUin 2017). Mezi odpůrci inkluze se objevují dva specifické argumenty podle toho, zda jde o inkluzi Romů, nebo o inkluzi dětí s mentálním postižením. Odpůrci inkluze dětí s mentálním postižením se obávají dopadu na výuku ve třídě včetně dítěte samotného. Odpůrci inkluze Romů se obávají celkového propadu kvality školství a výuky na školách. Lidé více akceptují inkluzi v případě, že jsou vytvořeny následující podmínky: omezení počtu dětí ve třídě, souhlas rodičů, expertů a přítomnost asistenta ve třídě (EDUin 2017).
- Inkluzi obecně spíše podporují rodiče s vyšším vzděláním, vyšším ekonomickým statusem a lidé s pravicovými postoji než rodiče s levicovými hodnotami. Postoj k inkluzi je dále relativně nejvíce odmítavý u mladých rodičů do 30 let a u lidí, kteří inklinují k autoritářským (nikoliv demokratickým) hodnotám (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).
- Proti vzdělávání romských dětí v běžných třídách se staví 34 % českých rodičů (v celkové populaci je výsledek stejný). Odmítačů je výrazně více u rodičů se základním vzděláním (40 %) než v případě vysokoškolsky vzdělaných (25 %). Relativně nejsilnější odpor vůči třídám s romskými dětmi je mezi relativně mladšími rodiči ve věkové skupině do 30 let³⁵ (CVVM 2016).
- Čeští rodiče v drtivé většině podporují společné vzdělávání dětí z bohatých a chudých rodin v běžných třídách (přes 90 % rodičů rozhodně nebo spíše podporuje). Nicméně třetina rodičů se domnívá, že mimořádně nadané děti by již v běžných třídách být neměly a měla by jim být poskytnuta jiná forma vzdělávání, která bude odpovídat jejich potřebám. Tento názor nejčastěji zastávají rodiče s vysokoškolským vzděláním, kteří očekávají, že jejich děti také dosáhnou vysokoškolského vzdělání (CVVM 2016).

Graf 22: Podmínky přijatelnosti inkluze u nerozhodnutých či odmítačů. Zdroj: EDUin a MEDIAN 2016.



³⁵ Jde možná o efekt daný tím, že vysokoškoláci mají děti později.

- *Pohled na inkluzi ze strany učitelů se liší podle typu školy. Učitelé na gymnáziích hodnotí inkluzi spíše pozitivně, učitelé na odborných školách jsou pesimističtější. Argumenty proti inkluzi jsou: učitel nestíhá učit a nemůže se věnovat ostatním žákům, učitelé nemají potřebné znalosti a dovednosti, skepse k odbornosti asistentů pedagoga, děti s SVP (speciálními vzdělávacími potřebami) jsou terčem posměchu ostatních dětí, tempo probírání učiva je na děti s SVP příliš rychlé – nemají vlastní tempo, pokles celkové motivovanosti ve třídě (FG - učitelé).*

4. 5. 2. Prodlužování povinné školní docházky a povinný předškolní rok

- Povinnou školní docházku by v celku nějakým způsobem prodloužilo 52 % rodičů (ale 61 % rodičů s dítětem v klíčovém věku - na druhém stupni ZŠ). Zachování současné délky vzdělávání podporují spíše konzervativnější založení lidé. Prodloužení naopak spíše lidé s liberálnějšími postoji (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).
- Ačkoliv si rodiče obecně myslí, že toto prodloužení zlepší pracovní uplatnění dětí ze sociálně slabších rodin a zajistí, že více dětí bude chodit na střední školu, rodiče právě ze sociálně slabších rodin se ke změně staví rezervovaněji. Domnívají se totiž, že by tyto změny představovaly vysokou finanční zátěž (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).
- Čeští rodiče ve většině podporují, aby poslední ročník předškolního vzdělávání zůstal povinný pro všechny. Tento názor zastává přibližně 80 % rodičů. Povinný poslední rok školky podporují výrazněji rodiče bez maturity (86 %). Mezi rodiči vysokoškoláky je podpora nižší (65 %). Tito rodiče se mohou obávat, že povinný rok omezí a zpomalí rozvoj jejich dětí (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).
- Z expertního pohledu převažuje spíše negativní pohled na výskytu pozdních nástupů na základní školy; resp. experti se v tomto ohledu neshodnou, jaký by měl být ideální postup. Např. průběžné hodnocení implementace strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 konstatuje, že by mělo být cílem eliminovat odklady školní docházky (MŠMT 2018). Nicméně v České republice se stal institut odkladu velmi často využívaným prostředkem. Využívání odkladů je v České republice ve srovnání se zahraničím výrazně nadprůměrné (Greger 2015).

4. 6. Aspirace a jejich předávání – reprodukce vzdělanostních nerovností

Hlavní identifikované problémy: silný vliv vzdělání rodičů na vzdělávací aspirace dětí, včetně zájmu o přechod na víceletá gymnázia, přílišné zatížení domácí přípravou posilující vliv nerovnosti rodin.

4. 6. 1. Aspirace rodičů na vzdělání svých dětí

- Aspirace a očekávání rodičů vzhledem ke vzdělání jejich dětí je silně ovlivněno dosaženým vzděláním rodičů. Dvě třetiny rodičů s vysokoškolským titulem očekávají stejné vzdělání u svých dětí. Naproti tomu rodiče, kteří vysokoškolské vzdělání nemají, očekávají u svých dětí vysokoškolské studium výrazně méně často (pouze 36 % rodičů s maturitou). Podobný vztah se uplatňuje i v případě postojů k víceletým gymnáziím, kdy plánování studia na těchto školách vychází zejména od rodičů s vysokoškolským vzděláním. Rodiče, kteří mají pro své děti vysokoškolské aspirace, plánují víceletá gymnázia i v případě relativně horších známek. Naopak děti rodičů bez těchto ambicí plánují přestupy na víceletá gymnázia méně, a to i v případě, že jejich děti dosahují výborných známek. Pokud jde dítě méně vzdělaného rodiče na víceleté gymnázium, pak jde velmi často o vlastní rozhodnutí a motivaci, které vycházejí spíše od samotného dítěte než od rodičů (Hrubá 2017).

- *U rodičů s nižším sociálním statusem a vzděláním se ukazuje, že mají méně informací o studijních dovednostech vlastních dětí a jsou výrazně méně informováni o tom, jaké další možnosti ve vzdělávání mají jejich děti. Vzdělávání a informování těchto rodičů by výrazně přispělo k vyrovnávání vzdělávacích šancí a aspirací jejich dětí. Cílem relevantních politik by tudíž neměly být pouze děti, ale také jejich rodiče, neboť i přístup rodičů ovlivňuje vzdělanostní výsledky a aspirace jejich dětí (FG – experti).*

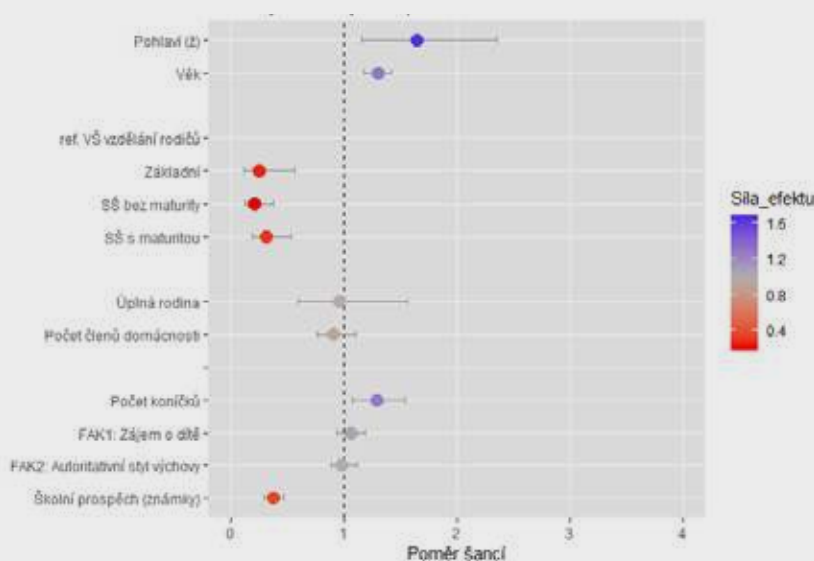
PODROBNÁ ANALÝZA 4.4.: Přenos vzdělanostních aspirací z rodičů na děti

V grafu 23 jsou uvedeny výsledky analýzy, která zjišťuje, které faktory/proměnné mají statisticky významný vliv na sílu aspirací dětí v oblasti vzdělávání³⁶. Z výsledků vyplývá, že děvčata mají významně silnější ambice ve vzdělávání než chlapci a že ambice ve vzdělávání rostou s rostoucím věkem dítěte. Vyšší vzdělávací aspirace potom mají také děti, které mají více zájmů a koníčků. Aspirace dětí na vzdělání také klesají se zhoršujícími se známkami na vysvědčení, tedy s úrovní studijních dispozic. Nakonec velmi silným faktorem je samotné vzdělání rodičů. Děti, jejichž rodiče nemají vysokoškolské vzdělání, mají výrazně nižší vzdělanostní aspirace ve srovnání s dětmi vysokoškoláků.

Z analýzy (graf 23) tak vyplývá, že vzdělání rodičů je silný faktor, který ovlivňuje vzdělanostní aspirace samotných dětí. A to již v relativně nízkém věku. Ukazuje se, že klíčovou hranicí je vysokoškolské vzdělání, kdy děti vysokoškoláků mají výrazně vyšší ambice než děti lidí s nižším vzděláním.

Z analýzy vyplývá následující vztah mezi vzděláním rodičů a vzdělanostními aspiracemi dětí. Posun na škále vzdělání na straně rodiče o jednu úroveň (např. mezi SŠ bez maturity a SŠ s maturitou) zvýší pravděpodobnost zvýšení aspirace na straně dítěte o 9 % (na 4bodové škále měřící vzdělání).

Graf 23: Determinanty aspirací dětí ve vzdělávání. Výzkum CHPS. (N=886).



4. 6. 2. Přechody na víceletá gymnázia

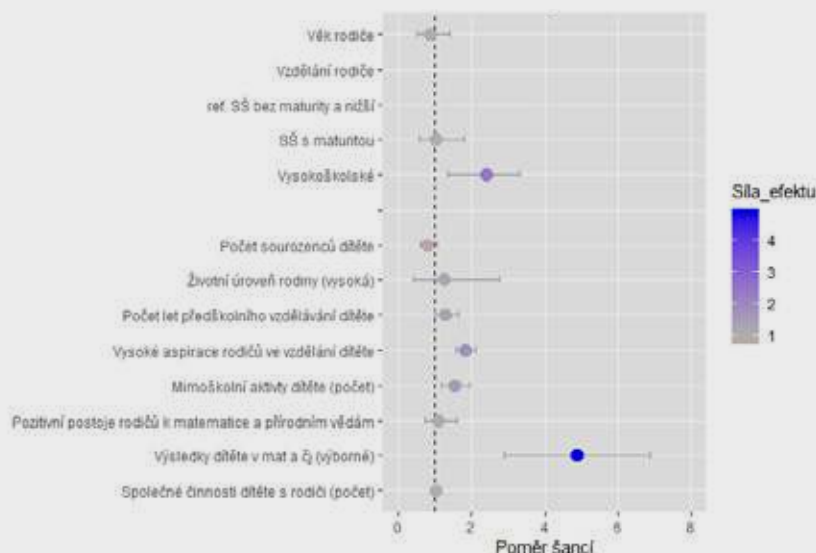
- Hlavní motivací přesunu na víceletá gymnázia je příprava na studium na vysoké škole. To představuje silnou motivaci pro více než polovinu rodičů (54 %). Mezi sekundární důvody dále patří: špatná kvalita ZŠ (15 %), odchod kamarádů (9 %) nebo nuda ve stávající škole (7 %) (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).
- Velká část českých rodičů považuje současné postavení víceletých gymnázií za adekvátní (39 %) a ponechalo by je v současné podobě. Podle 41 % českých rodičů by mělo dojít k omezení přijímání na víceletá gymnázia a měly by být přijímány pouze ty nejnadanější děti. Podíl rodičů, kteří by víceletá gymnázia zrušili úplně, je minimální – 4 %. Podpora zachování současného stavu je logicky silná u rodičů vysokoškoláků a relativně nižší u ostatních rodičů (MEDIAN pro Člověka v tísní 2018).

³⁶ Založeno na datech z výzkumu „Proměny české společnosti“ Sociologického ústavu AV ČR a CERGE-EI. Byly dotazovány děti na základních a středních školách na vztahy mezi nimi a jejich rodiči.

PODROBNÁ ANALÝZA 4.5.: Vztah vzdělání a aspirací rodiče a přechod na víceletá gymnázia

Víceletá gymnázia podporují rodiče, kteří mají pro své děti vysokoškolské ambice. Tito rodiče se obávají, že odchodem na víceletá gymnázia se zhoršuje kvalita 2. stupně základních škol, a právě proto volí přechod svého dítěte na víceleté gymnázium (MEDIAN pro Člověka v tísni 2018). Vliv jednotlivých faktorů je uveden ve statistickém modelu, který byl zpracován na základě dat TIMSS (graf 24).

Graf 24: Determinanty plánovaného přechodu na víceleté gymnázium. Logistický regresní model, R²=50%. Zdroj: TIMSS 2015.



Graf 24 ukazuje následující determinanty plánovaného přechodu na víceletá gymnázia:

- Silný vliv vzdělání rodičů. Rodiče bez vysokoškolského vzdělání mají statisticky nižší pravděpodobnost, že budou plánovat přechod dítěte.
- Velmi silný je vliv aspirací rodičů – tedy představ rodičů o vzdělání, které by mělo jejich dítě dosáhnout. Tak jak tyto aspirace rostou, zvyšuje se pravděpodobnost plánu přejít na víceleté gymnázium.
- Mimoškolní aktivity dítěte. Čím více se děti věnují nejrůznějším aktivitám (pohybové aktivity, jazykové kurzy, kroužky a oddíly), tím spíše je pravděpodobný také přestup na víceleté gymnázium.
- Předškolní vzdělávání. Čím déle předškolní vzdělávání trvá, tím spíše dojde k pokusu o přechod na gymnázium.
- Např. pokud budeme uvažovat, že dané dítě má vynikající prospěch (jedničky), rodiče pro dítě aspirují na vysokoškolské vzdělání (Mgr. titul), rodiče mají velmi pozitivní/podporující postoj k přírodním vědám a matematice, dítě mělo 3 roky předškolního vzdělávání, má jednoho sourozence, má dvě pravidelné mimoškolní aktivity, potom je při SŠ vzdělání s maturitou na straně rodičů šance na plánování přechodu na víceleté gymnázium 62 %, u rodičů s vysokoškolským titulem je to 79,5 %. Tudíž vysokoškolské vzdělání na straně rodičů, ve srovnání se středoškolským, zvyšuje pravděpodobnost plánování přechodu na víceleté gymnázium o 17 %.

- Z výsledků vyplývá, že ačkoliv má vzdělání rodičů silný vliv, klíčové jsou také aspirace rodičů, a to nezávisle na efektu formálního vzdělání rodičů. Jako statisticky významný se ukázal také vliv předškolního vzdělávání. Zde jde o důležitý efekt, neboť předškolní vzdělávání může vyrovnávat existující vzdělávací nerovnosti nebo rozdíly v přístupu a ambicích ze strany rodičů (TIMSS 2015).

- *Přechody dětí na víceletá gymnázia dokumentují závislost výsledků vzdělávání na socioekonomickém postavení rodiny a rodičů. Jedním z klíčových důvodů, proč k tomuto přenosu dochází, je fakt, že český vzdělávací systém klade silný důraz na samostudium a domácí přípravu. Pokud nemá žák oporu v rodině, není k domácí přípravě veden, potom je ve srovnání s ostatními dětmi výrazně znevýhodněn. Menší důraz na domácí přípravu, podpora doučování ve škole či družině a obecně jakékoliv aktivity, které mohou představovat alternativu domácímu učení s rodiči, budou snižovat závislost studijních výsledků na socioekonomickém statusu (FG – experti).*

- České školy poskytují žákům podporu a doučování jen v omezené míře. Lépe fungující vzdělávací systémy věnují větší pozornost a zdroje zlepšování výsledků jednotlivých žáků. Například ve Finsku má každý rok možnost doučování, zejména matematiky a finštiny, více než 20 % žáků. V České republice je to výrazně méně a obvykle formou osobních asistentů, kteří nemusejí mít pedagogické vzdělání. Asistenty obvykle dostávají žáci se zdravotním nebo mentálním hendikepem (např. se sníženou schopností učení), ale ne žáci s horšími výsledky vzdělávání (McKinsey 2010: 25).

4. 6. 3. Víceletá gymnázia a jejich efekt

V kapitole 4.6.3 jsou prezentovány mimo jiné předběžné výsledky výzkumu CLoSE. Upozorňujeme, že tyto výsledky zatím nebyly publikovány v odborných časopisech a závěry jsou tak zatím pouze indikativní.

- Na víceletá gymnázia se hlásí přibližně 20 % žáků pátých tříd s tím, že z toho počtu přihlášených uspěje přibližně polovina. Úspěšnost u přijímacích zkoušek je silně ovlivněna přípravou a podporou ze strany rodičů, kteří očekávají vyšší šance na přijetí na vysokou školu. Ambice a tlak ze strany rodičů, v kombinaci s mimoškolní přípravou žáků, je v tomto ohledu významný faktor. U žáků s horšími studijními výsledky zvyšuje i domácí a mimoškolní příprava šanci na přijetí až o 30 procentních bodů (Münich, Federovičová 2014).
- Víceletá gymnázia navštěvují děti z podnětnějšího rodinného prostředí. Zejména děti rodičů, kteří již mají vysokoškolské vzdělání. Rozdíl ve vědění žáků na základních školách ve srovnání s víceletými gymnázii je velmi výrazný. Žáci gymnázií také dosáhnou v průběhu svého studia vyššího posunu ve znalostech než žáci základních škol. Nicméně průměrný přírůstek vědění žáků či posun ve znalostech (mezi 6. a 9. ročníkem na ZŠ a žáků mezi primou a kvartou víceletého gymnázia) způsobené přímo typem školy jsou podobné. Tudíž efekt „rozevírajících se nůžek“ není způsoben odlišným pedagogickým působením škol (Close 2017).
- Posuny ve výsledcích je možné vysvětlit na základě podpory rodiny, vyššího socio-ekonomického statusu a pozitivního vlivu vrstevníků. Konkrétně v případě znalostí v oblasti matematiky a jazykových dovednostech víceletá gymnázia svým působením jako taková přidanou hodnotu nepřinášejí. Situace je mírně odlišná v oblasti čtenářské gramotnosti (např. porozumění textu). Nicméně se ukazuje, že nejde ani tak specificky o víceletá gymnázia. Klíčový je v této oblasti efekt výběrovosti škol. Prestižní, soukromé a výběrové školy (ať již gymnázia nebo základní školy) způsobují tyto rozdíly (Close 2017).
- Pedagogický efekt víceletých gymnázií není v oblasti matematiky a jazykových dovedností vyšší. Vyšší nabyté znalosti žáků víceletých gymnázií jsou primárně způsobeny působením rodiny, spolužáků s vyšším statusem a sociálního složení třídy. V případě čtenářské gramotnosti nejde ani tak o efekt víceletých gymnázií jako takových, ale spíše o efekt výběrových škol celkově (Close 2017).
- Nakonec odchody žáků na víceletá gymnázia mají negativní dopady na sebedůvěru ostatních žáků, kteří na gymnázia neodešli. Pokles sebedůvěry se nejsilněji projevil u dívek a v jejich sebedůvěře v matematice. K poklesu sebedůvěry dochází obecně u žáků, kteří měli stejně dobré výsledky jako ti, kteří se na víceletá gymnázia hlásili. Odchody na víceletá gymnázia tak snižují sebedůvěru a motivaci ostatních žáků, ačkoliv mohou mít (resp. často mají) stejné studijní dispozice a talent jako žáci, kteří odešli na víceletá gymnázia (Federovičová, Pertold, Smith 2016).

4. 6. 4. Souvislost úspěchu dětí a rizikového prostředí (nekvalitní bydlení apod.)

Hlavní identifikovaný problém: možný negativní vliv chudoby a nekvalitního bydlení (stěhování, nebytové bydlení) rodin na výsledky dětí ve škole.

- Z výzkumu Nadace Sirius – Česká rodina a co ji ohrožuje a analýz, na něm postavených³⁷ vyplývá, že s úspěchem ve škole souvisí dvě skupiny faktorů. Na straně jedné „objektivní faktory“, které se vztahují k životním podmínkám, na straně druhé také povaha vztahů mezi rodiči a dětmi. U objektivních faktorů negativně souvisí s úspěchem ve škole ekonomická situace rodiny, zejména zadluženost a nízké příjmy (Sirius 2017).
- S výsledky ve škole souvisí při kontrole dalších faktorů struktura rodiny: u dětí žijících v úplné rodině s oběma rodiči je pravděpodobnost negativních výsledků ve škole nižší. Naopak u neúplných rodin je pravděpodobnost zhoršení školních výsledků statisticky významně vyšší. Může se jednat o vliv rozvodu na pohodu dítěte či také vliv omezených (časových, finančních a kognitivních) zdrojů v rodině. Relativně nejsilnější vliv má počet sourozenců, zejména v případě většího počtu členů domácnosti. Při větším počtu mladších sourozenců se zvyšují negativní dopady na starší dítě (Sirius 2017).

³⁷ Založeno na výzkumu Nadace Sirius „Predictive models of child endangerment“, který byl proveden na vzorku celkem 6 423 domácností v České republice v letech 2014 a 2015. Dotazované domácnosti měly vždy alespoň jedno dítě ve věku do 12 let. Dotazování bylo provedeno vždy s primárním pečovatelem v dané domácnosti; tedy většinou s matkou.

- Klíčové je, že s výsledky dětí ve škole souvisí celá řada faktorů, které se přímo netýkají ekonomické situace v dané rodině: násilí mezi rodiči nebo násilí namířené proti dítěti, zdravotní problémy jak dítěte, či i rodičů. Velkou souvislost s problémy ve škole mají také výchovné styly – zejména nedostatečná komunikace mezi rodiči a dětmi o škole a problémech dítěte, nerespektování potřeb dítěte a nedostatečný čas trávený s dítětem, ať již doma, nebo aktivně mimo domov (Sirius 2017).

PODROBNÁ ANALÝZA 4.6.: Souvislost nekvalitního bydlení a problémů ve škole

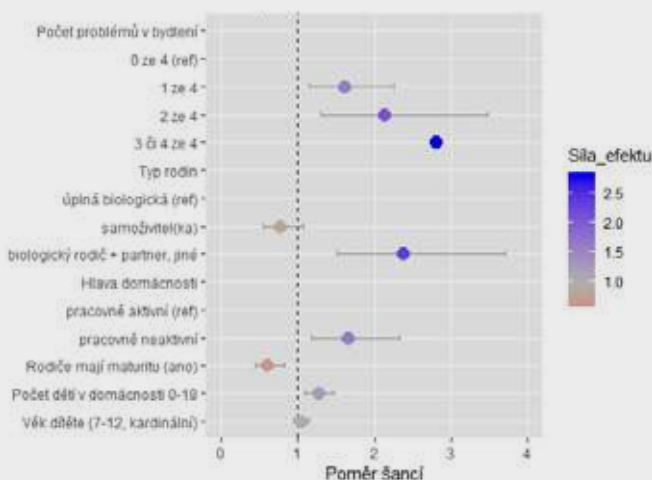
Podle amerických longitudinálních výzkumů s prospěchem dětí souvisí velká nestabilita, přeplněnost a nebytová forma bydlení (viz Obradović et al. 2009). V tzv. stavu nebydlení (bez bytu, v azylových domech, na ubytovnách) přitom v Česku bydlí okolo 8 tisíc dětí a tisíce dalších jsou ohrožených ztrátou bydlení či bydlí v nekvalitních podmínkách.

Prokop (2019) na datech Nadace Sirius zkoumá, jak se školními problémy dětí souvisí³⁸ jednotlivé konkrétní aspekty nekvalitního bydlení – časté stěhování, nebytová forma bydlení, přeplněnost bytu, velké zatížení výdajů. Zaměřuje se přitom jen na děti 7–12 let (chodí do školy) z domácností s příjmem do 2,4násobku životního minima – tedy na populaci, která zhruba odpovídá cílové populaci koncepce sociálního bydlení, nemůže problémy s bydlením řešit sama a stěhování u ní není projevem vzestupní sociální mobility. Ve své analýze kontroluje: strukturu rodiny (zda je úplná či rozvedená, počet dětí), vzdělání rodičů, pracovní aktivitu rodičů, pohlaví a věk dítěte. V rámci chudých domácností (příjem do 2,4násobku životního minima) už s problémy dětí ve škole dále nesouvisí konkrétní příjem domácností.

Logistická regrese ukazuje (viz níže), že děti z domácností, které jsou zasaženy dvěma problémy v bydlení, mají 2,2krát vyšší šanci problémů ve škole, a že zasažení 3 a více problémy v bydlení (nekvalitní bydlení, přeplněnost apod.) zvyšuje šanci 2,8krát. U průměrného dítěte chudé rodiny bez problémů v bydlení má problémy ve škole cca 26 % domácností (šance 0,35). Zvýšení šance 2,8krát znamená, že u takového dítěte je pravděpodobnost cca 50 %, pokud je zasaženo 3 a více problémy v bydlení.

Z konkrétních problémů v bydlení je s problémy ve škole nejvíce asociováno bydlení mimo bytové prostory (ubytovny, azylové domy, u známých), časté stěhování, tzv. overcrowded housing – tedy bydlení ve velmi malém bytě. Samo zatížení výdajů na bydlení nehraje významnou roli.

Graf 25: Binární logistická regrese – podoby nekvalitního bydlení a problémů dětí ve škole (problémy jednotlivě a kumulace problémů).



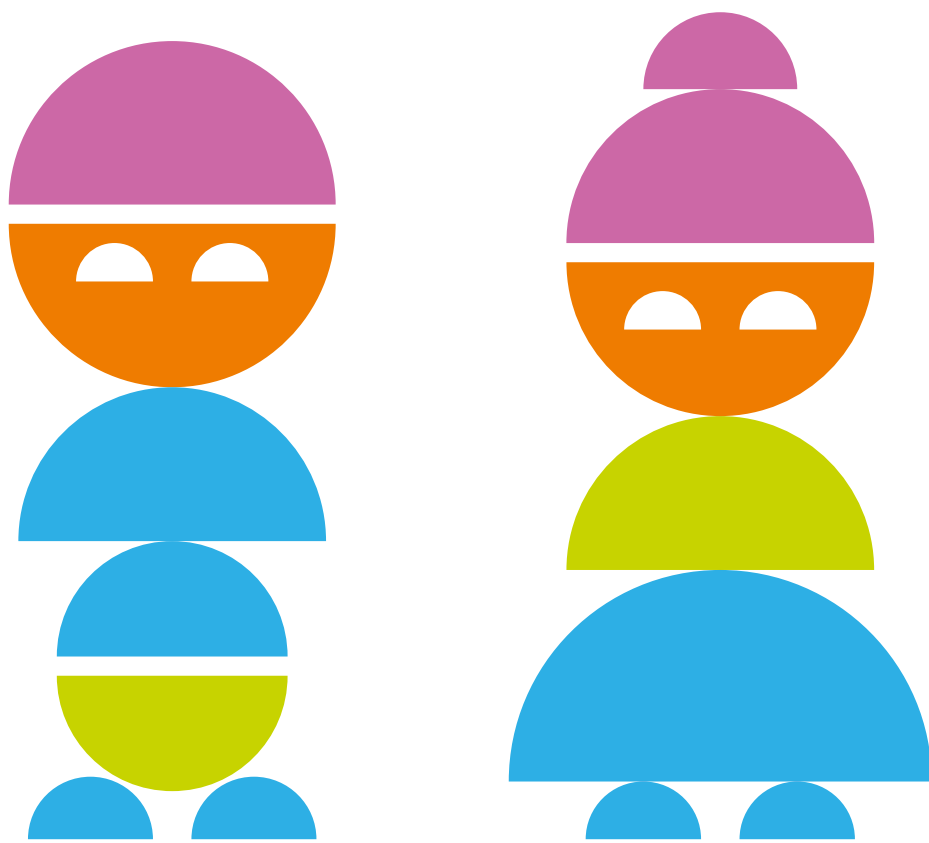
Zdroj: data Nadace Sirius, chudé rodiny (čistý příjem do 2,4násobku životního minima), N = 979, neváženě. Predikovaná proměnná: problémy ve škole.

³⁸ Jde o souvislosti/korelace, jelikož kauzální vliv prokázat na těchto datech nelze.

4. 7. Zdroje informací a školství

Hlavní identifikovaný problém: silná role sociálních sítí na utváření postojů ke školství a vzdělávání, roztržitost zdrojů informací a zpráv o vzdělávání.

- Hlavní témata, která se objevují v mediálním prostoru a týkají se vzdělání, jsou: inkluze, školský zákon, šikana, studijní obory a maturita. Témata inkluze, maturity a šikany jsou témata nárazově vyvolaná aktuálním děním a zprávami, popřípadě časovým obdobím (IBM 2016).
- Mezi média (instituce), která informují o oblasti vzdělávání nejčastěji, patří: Česká televize (www.ceskatelevize.cz), Finance media (www.finance.cz) a MAFRA (<http://m.idnes.cz>). Nejčastějším druhem médií, které obsahují téma vzdělání, jsou zpravodajské portály, diskuze a blogy (IBM 2016).
- Mezi nejčastěji mediálně zmiňované osoby ve školství patří politici – ministři a exministři školství (Kateřina Valachová, Petr Fiala, Marcel Chládek) (IBM 2016).
- Téma vzdělávání je přítomné také na sociálních sítích. Nejčastějšími tématy jsou opět: inkluze, šikana a maturity. Ze sociálních sítí diskuze relativně nejvíce časté na Facebooku a YouTube. Méně časté na Twitteru. Produkce na YouTube o vzdělávání vychází často od mladých lidí a je mířena také na mladé lidi. Pokud samotný žák nebo žáci vytváří na YouTube videa, vytváří originální obsah pozitivně přijímaný jejich vrstevníky (IBM 2016).
- Aktivní jsou také v tomto smyslu žákovské spolky a organizace, mezi něž patří např. Česká středoškolská unie nebo nezisková organizace Otevřeno (IBM 2016).
- V online prostředí probíhá také diskuze mezi rodiči a učiteli. Častým terčem kritiky ze strany učitelů je např. benevolentnost rodičů, podkopávání autority učitele, řešení problémů přímo s řediteli škol. Kritika ze strany rodičů se často týká nedostatečné odborné kvalifikaci učitelů a nepřiměřených požadavků na žáky, ovšem najdeme i názory podporující tradiční „autoritativnější“ přístup učitelů (IBM 2016).
- Pokud se diskutuje o řízení škol a ředitelích, diskutují se zejména pravomoci ředitelů, vliv ředitelů na přijímání a na přesuny dětí nebo také vztahy mezi školou a zřizovatelem (IBM 2016).



5

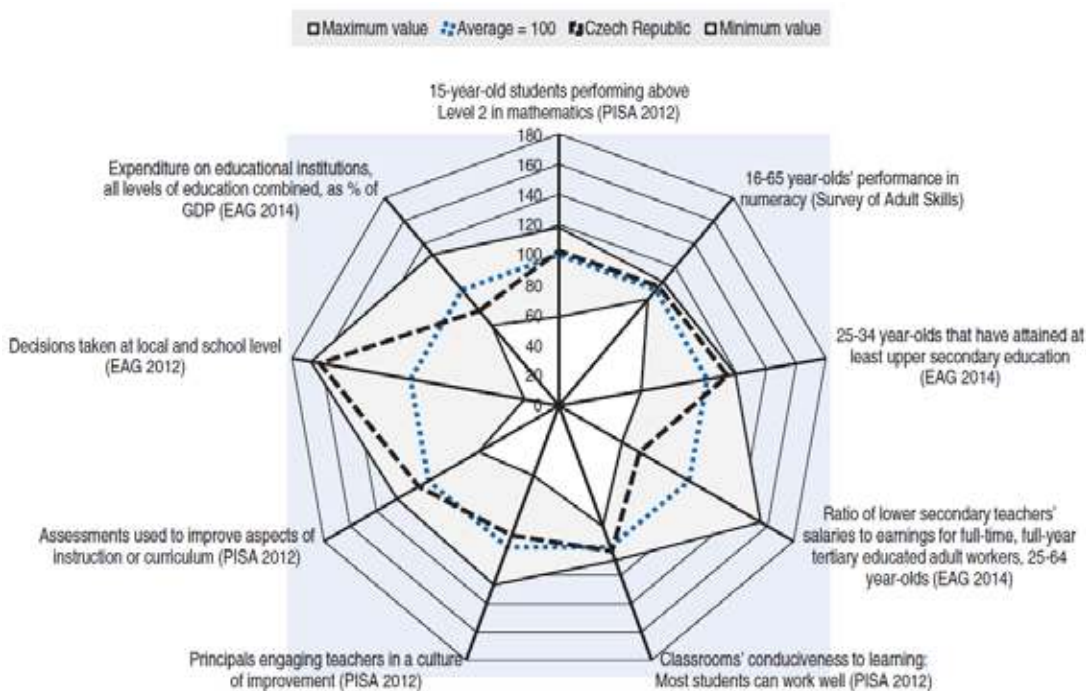
Ředitelé a zřizovatelé škol

Kapitola popisuje hlavní problémy českého školství a vzdělávacího systému z pohledu expertů, ředitelů škol, učitelů a neziskových organizací. Hlavním problémem českého školství je z hlediska těchto aktérů neexistence (obecně akceptované) koncepce školství a vzdělávání, která by měla dlouhodobý horizont. Dalšími problémy českého vzdělávacího systému jsou: výrazná decentralizace řízení znesnadňující řízení školství, celková podinvestovanost celého sektoru vzdělávání (z hlediska podílu výdajů na školství z HDP) a nízké platy učitelů.

5. 1. Stručná charakteristika českého vzdělávacího systému – porovnání se zahraničím³⁹

- Česká republika má, ve srovnání s ostatními zeměmi OECD, silnou autonomii na straně škol. Tato autonomie se týká jak personální politiky, tak obsahu kurikula. Ve srovnání s ostatními zeměmi OECD jsou čeští učitelé hůře placeni. Velikost tříd na základních školách (počet žáků na učitele) je spíše podprůměrná, na středních školách spíše nadprůměrná (OECD 2015a).
- Porovnání institucionálních a organizačních aspektů školství ukazuje schéma 1. Ze schématu vyplývá, že ve srovnání se zeměmi OECD jsou pro Českou republiku specifické dvě oblasti. První je zmíněná decentralizace, která je výrazně nad průměrem zemí OECD. Dokonce dosahuje maximálních hodnot. Druhou je nízké finanční ohodnocení (měřeno vůči platům mimo sektor školství – viz schéma). Nakonec výdaje na školství měřené podílem HDP jsou podprůměrné.

Schéma 1: Pozice českého vzdělávacího systému: srovnání se zeměmi OECD



³⁹ Detailní popis českého vzdělávacího systému ve srovnání se zeměmi OECD zde: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-policy-outlook-2015/czech-republic_9789264225442-20-en.

5. 2. Fungování a řízení školství

Hlavní identifikované problémy: chybějící koncepce vzdělávání, časté změny politického zadání a silná decentralizace a autonomie ředitelů.

● *U všech významných aktérů ve školství (učitelé, ředitelé, zřizovatelé apod.) je hlavním obecným pocíťovaným problémem neexistence koncepce rozvoje českého školství. Neustálé změny politického zadání rozvoje školství a malá obecná shoda na tom, kam by mělo české školství směřovat, přímo negativně zasahují do práce ředitelů i učitelů (např. mění se míra důrazu na výkon a výsledky, míra využití alternativních přístupů k výuce, důraz na moderní technologie, kritické myšlení apod.). Výsledkem je omezená schopnost jak finančního plánování, tak plánování změn v obsahu výuky, které je časově náročné (FG – experti).*

● Podobným způsobem popisuje stav českého systému vzdělávání studie EDUin (2017): neschopnost strategického řízení, časté politicko-personální změny a nedostatečná kompetence některých odpovědných lidí výrazně přispívají k problémům v řízení školství (EDUin 2017).

● *Časté změny koncepce vzdělávání znesnadňují také komunikaci mezi školou a rodiči. Mění se koncepce škol (občanské vzdělávání, kritické myšlení apod.) vede k nejistotě rodičů o tom, co mají a mohou od škol očekávat, a také ke klesající schopnosti škol nové koncepce s rodiči komunikovat. Důraz na výkon a domácí práci dále zvětšuje nerovnosti ve vzdělávání, neboť umožňuje rodičům s vyšším vzděláním, kompetencemi a aspiracemi efektivněji podporovat své děti. Naopak děti z méně podnětného rodinného prostředí jsou z důvodu silného důrazu na domácí práci významně znevýhodněny (FG – experti).*

● MŠMT nedostatečně naplňuje roli koordinačního centra vzdělávací politiky a rezervy existují také v metodickém vedení. Také kvůli silné decentralizaci vzdělávacího systému je ovšem pro MŠMT obtížné prosazovat nejen obecné cíle vzdělávací politiky, ale také konkrétní politiky do nižších úrovní vzdělávacího systému (kraje, obce, školy). Tudiž silně decentralizovaná povaha českého školství znesnadňuje jeho řízení ze strany MŠMT (MŠMT 2018: 93).

● Dle auditu EDUin informuje MŠMT také nedostatečně a opožděně veřejnost a učitele o svých konkrétních krocích a záměrech při realizaci vzdělávací politiky; týká se zejména systémových změn ve školství (EDUin 2017).

● Nová koncepce vzdělávání pro Českou republiku je jedním z cílů Strategie 2020. Cílem strategie je srozumitelnější popsání cílů vzdělávání jak pro studenty, tak rodiče, zaměstnavatele, veřejnost apod. Nicméně silnou bariérou vytvoření a prosazení nové koncepce je např. reforma a modernizace kurikula, kde bylo zatím dosaženo pouze minimálního pokroku. Problémem je, mimo jiné, nejen nastavení samotného kurikula, ale také konkrétní formy jeho testování (detailněji MŠMT 2018: 75).

● *Ředitelé pocíťují, že mají vysokou zodpovědnost a omezené kapacity věnovat se jak provozním povinnostem, tak pedagogickému vedení. Podporu ze strany MŠMT vnímají jako omezenou a velmi často se obávají sankcí. Diferenciace školství je vnímána obecně jako nadměrná, autonomie jednotlivých zřizovatelů je hodnocena jako příliš vysoká, neboť znemožňuje kontrolu některých procesů (výběr ředitelů, hodnocení kvality výuky apod.) a vede k vysoké diferenciaci úrovně kvality vzdělávání (FG – experti).*

● Na výraznou míru decentralizace českého školství, zejména autonomie českých základních škol, upozorňuje také zpráva OECD (2015). Podle těchto zjištění je decentralizace školství v České republice výrazně vyšší než v průměru zemí OECD; dosahuje dokonce v regionu zemí OECD maximálních hodnot. Projevem decentralizace je např. neexistence pravidel pro hodnocení škol ze strany zřizovatele (MŠMT 2018: 80).

● *Kvalita poskytované výuky je tak výrazně (nadměrně) ovlivněna konkrétním zřizovatelem, jeho pohledem na roli školství a případně také vlivy, které vycházejí od aktérů mimo oblast školství (např. preference významných zaměstnavatelů v daném regionu) (FG – experti).*

- Ačkoliv finance ve školství dle názoru ředitelů chybí, výrazným problémem je fakt, že jsou vyžadovány příliš vysoké investice do infrastruktury (opravy budov apod.) a chybí prostředky na investice do výukových materiálů a na úvazky pro podpůrné pozice: pro projektové manažery, IT pracovníky, ekonomy apod. Nicméně situace je vlivem decentralizace značně odlišná dle konkrétního zřizovatele a lokality (FG – experti).
 - Spolupráce s neziskovými organizacemi je hodnocena v zásadě pozitivně. Objevuje se názor, že činnost neziskových organizací doplňuje roli státu (např. ve vzdělávání cizinců). Tedy že neziskové organizace poskytují služby, které by měl vykonávat stát (FG – experti).
 - Role nevládních organizací je často vnímána tak, že by neměly nahrazovat roli státu, ale spíše pracovat tam, kde mají učitelé a školy omezené kompetence a vliv. Např. práce se žáky a rodiči s nižším statutem, v problematických regionech/komunitách apod. (FG – experti).
- Tyto výše uvedené problémy jsou z obecného hlediska důsledkem několika příčin. Jednak na úrovni českého školství (MŠMT) absentuje informovaná tvorba vzdělávacích politik. Z toho plyne, že chybí povědomí a znalosti o současném stavu a absentuje podpora výzkumu a analýzy klíčových témat (viz také MŠMT 2018: 89, 92).
- *Není tak možné mapovat vývoj a výsledky vzdělávací soustavy; Česká republika se dokonce aktivně neúčastní důležitých mezinárodních šetření kvality vzdělávání (některá kola TIMSS, sekce výzkumu SILC atd.). Řešení těchto problémů a podpora informované tvorby vzdělávacích politik nemá v současné době podporu ze strany MŠMT (FG – experti).*

5. 3. Postoje ředitelů a zřizovatelů

Hlavní identifikované problémy: přetížení ředitelů administrativou a provozními problémy, neexistence systematického výběru a rozvoje ředitelů, nedostatečné investice do podpory pedagogů (a nikoliv infrastruktury), chybějící podpora v provozním řízení školy.

- Věková struktura ředitelů v České republice odpovídá proměně věkové struktury učitelů. Tedy jak se zvyšuje celkový věkový průměr učitelů, tak stoupá i věkový průměr ředitelů škol (MŠMT 2018).
 - V současné době zatím neexistuje kariérní systém pro pozici ředitele, ačkoliv MŠMT připravuje návrh, který bude inspirován praxí v zahraničí a bude specifikovat kompetenční profil ředitelů. Zatím ovšem k implementaci nedošlo (MŠMT 2018).
- *Zřizovatelé a samotní učitelé upozorňují na fakt, že zájem o pozice ředitelů klesá a je velkým problémem tyto pozice obsazovat. Problémem není jen finanční ohodnocení, ale také pozice ředitele v systému: velká odpovědnost plynoucí z decentralizace systému a zároveň omezené prostředky v řízení škol (FG – experti).*
 - *Transparentnost výběrových řízení na post ředitelů je sice pocítována jako problematická, nicméně závažnějším problémem je nedostatek zájemců ve výběrovém řízení (časté situace s pouze jedním kandidátem ve výběrovém řízení⁴⁰) (FG – experti).*
- Cílem zamýšlených změn MŠMT je provázat výběr ředitelů a výběrové řízení s profesními standardy. Ty v současné době ale absentují (MŠMT 2018).
- *Silným problémem v řízení škol je nedostatek času na pedagogické vedení učitelů a přetížení provozními procesy a problémy⁴¹. Ředitelé odhadují, že provoznímu řízení věnují až 75 % veškerého času. Ředitelům chybí lidé, kteří by pomohli s provozními problémy (např. pozice provozního ředitele). U části ředitelů chybí dále kompetence a někdy také chuť tyto (nepedagogické) problémy řešit. Motivací není pro ředitele ani platové ohodnocení, které je nedostatečné a které nezohledňuje velmi vysokou zodpovědnost ředitelů v silně decentralizovaném systému (malý rozdíl mezi platem řadového učitele a ředitele školy) (FG – experti).*
 - *Ředitelé jsou otevření převedení technických a správních činností na obecnější úroveň, např. na úroveň regionu. Nicméně upozorňují, že ne ve všech oblastech bude toto možné a žádoucí (např. školní psychologové by měli být vázáni k dané škole z důvodu znalosti prostředí a nepůsobit regionálně) (FG – experti).*

⁴⁰ Detailní data v tematické zprávě ČŠI dostupné zde: <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Informace-Konkurzy-na-reditele-skol-a-skolskych-za/Konkurzy-na-reditele-informace.pdf>.

⁴¹ Zde je také možné uvažovat o procesním auditu, který by vedl k omezení nadbytečných činností.

- Ředitelé negativně vnímají neexistenci podpůrných institucí, které by jim poskytovaly pomoc a poradenství v řízení škol. Tyto instituce by ředitelům měly poskytovat pomoc s provozem školy: zejména právní a ekonomické poradenství. Celkově chybí komplexní systém profesního rozvoje ředitelů škol. Ačkoliv je možné zmínit pilotní programy různých podpůrných programů pro ředitele, komplexní systém zatím neexistuje (MŠMT 2018: 68-69).
- Společné plánování a sdílení aktivit je zatím součástí tzv. místních a krajských akčních plánů rozvoje vzdělávání. Jde o aktivity, které podporují společné plánování a sdílení aktivit (MŠMT 2018: 94).

- *Obecně pak mají ředitelé pocit, že procesní požadavky a pravidla (předpisy, bezpečnost apod.) jsou často nadbytečné, a to i ve srovnání se situací v zahraničí (včetně západní Evropy). Česká republika je dle názoru ředitelů i zřizovatelů specifická tím, že klade nadměrné nároky na investice do fyzické infrastruktury, které nejsou často potřebné a odůvodněné. Problémem je pro ředitele také finanční plánování. K nestálosti finančního plánování přispívá financování přes dotace a projektové žádosti, které navíc ředitele časově zatěžuje (FG – experti).*
- *Personální problémy s počtem učitelů jsou obecně vysoké, nicméně regionálně podmíněné. V některých regionech vlivem migrace dochází ke zvýšené porodnosti a vyšším nárokům na počet učitelů. Jinde zase dochází k výrazným úbytkům dětí (FG – experti).*
- *Nedostatek kvalifikovaných a kvalitních učitelů v některých regionech, které jsou charakteristické nižší životní úrovní (např. Karlovarský kraj). V těchto regionech je nižší úroveň učitelů, klesají standardy (např. vyšší zastoupení učitelů bez maturity) (FG – experti).*
- *Kromě nedostatku učitelů pociťují ředitelé také silný nedostatek nepedagogického personálu: uklízečky, kuchařky, technický personál, IT support, ekonomové apod. Platové podmínky, které mohou ředitelé těmto profesím nabídnout, neodpovídají situaci na trhu mimo školství.*
- *Vzdělávání ředitelů je obtížně kontrolovatelné. Pasivní ředitelé škol velmi často nepřímo omezují vzdělávání a rozvoj kompetencí učitelů na své škole. Silně se uplatňuje samoselekce – vzdělávají se dále jen ti, kteří jsou již kompetentní. Ředitelé s nižšími kompetencemi se nevzdělávají a zůstávají mimo kontrolu (FG – experti).*

5. 4. Ředitelé základních a středních škol a obsazování míst ředitelů

Hlavní identifikovaný problém: nedostatek kandidátů na místa ředitelů škol.

- *Obecně platí, že pro ČR je typický vysoký počet základních a středních škol vzhledem k počtu obyvatel. Z toho plyne relativně vysoká míra fragmentace a vysoká poptávka po pozicích ředitele. To v souvislosti s decentralizací vzdělávací politiky vyžaduje zároveň vysoké nároky na ředitele, které se netýkají pouze pedagogického vedení, ale také provozní agendy (FG – experti).*

Základní školy

- Dlouhodobě nejpočetnější věkovou skupinou ředitelů základních škol v ČR je věk v rozmezí od 51 do 60 let (49 % ředitelů ZŠ). Průměrný věk ředitelů ZŠ se postupně zvyšuje, a to na 52,3 let v roce 2018 (ČŠI 2018).
- V zapojení členů vedení školy do některé z forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) byl ve školním roce 2017/2018 zaznamenán mírný pokles. Ředitelé škol se akcí DVPP účastnili v 96 % případů (vloni 97 %). Tématika právních předpisů byla spolu s vzděláváním žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dále organizačním řízením školy a inkluzivním vzděláváním nejčastějším tematickým zaměřením dalšího vzdělávání ředitelů škol (ČŠI 2018).
- V nejlepších systémech se podle studie McKinsey (2010) o místo ředitele uchází alespoň dvakrát tolik kandidátů, než je volných míst. Průměrné počty uchazečů, kteří se konkurzních řízení ve školním roce 2017/2018 účastnili, nasvědčují, že zájem pedagogické veřejnosti o pracovní místa ředitelů postupně klesá. Hlavním důvodem je zvyšující se náročnost výkonu této pracovní pozice. V průměru pouze 1 uchazeč se přihlásil do konkurzního řízení v 39 % případů, dva uchazeči se přihlásili ve 25 % konkurzů, tři uchazeči pak v 15 % konkurzů. Studium pro ředitele škol absolvovalo 42 % uchazečů (ČŠI 2018).

- V drtivé většině případů jsou na místa ředitelů škol jmenováni uchazeči, které doporučí konkurzní komise (92 %). V ostatních případech byl preferován zřizovatelem jiný kandidát nebo byl vyhlášen nový konkurz (ČŠI 2018).

Střední školy

- Negativní vývojový trend významného stárnutí pedagogických sborů ve středních školách se potvrdil i v oblasti řízení těchto škol. Počet nejmladších ředitelů ve věkové kategorii 31–40 let stagnuje, roste počet ředitelů, kteří se postupně přesouvají z věkové kategorie 41–50 let do věkové kategorie 51–60 let, a významně se rovněž zvyšuje počet ředitelů ve věkové kategorii 61–70 let (ČŠI 2018).
- Ve školním roce 2017/2018 proběhlo celkem 222 konkurzních řízení na pracovní místa ředitelů středních škol. Více než poloviny konkurzů se zúčastnil jediný uchazeč, což svědčí o tom, že o řídicí místa ve středních školách není zájem. V 87 % případů byl nejvhodnějším uchazečem uchazeč s absolvovaným studiem pro ředitele škol. Ke jmenování ředitelem školy byli zřizovatelům doporučení nejčastěji dosavadní ředitelé škol. Naprostá většina ředitelů škol byla jmenována z uchazečů, kteří byli konkurzními komisemi doporučení zřizovatelům škol z prvního místa (ČŠI 2018).
- V oblasti dalšího vzdělávání ředitelů středních škol se potvrdil dlouhodobý trend důrazu na odborné nepedagogické vzdělávání. Největší důraz kladli ředitelé škol již tradičně na legislativní oblast, v přibližně stejném zastoupení následovalo další vzdělávání zaměřené na organizační řízení školy, ekonomiku, bezpečnost a ochranu zdraví. Menší pozornost je ze strany vedení škol stále věnována získávání nových poznatků a dovedností z oblasti vedení pedagogického procesu a kvality výuky (ČŠI 2018).

5. 5. Efekt řízení na kvalitu výuky

- Důležitost zapojení ředitele do pedagogického řízení podporuje zjištění (McKinsey 2010: 20), že řízení kvality výuky ze strany ředitelů má pozitivní vliv na výsledky žáků. Konkrétně jde o aktivity, které zahrnují: vzdělávání a rozvoj učitelů, plánování a hodnocení výuky, stanovení učebních osnov a koordinace výuky. Osobní zapojení ředitele má pozitivní efekty, protože motivuje učitele a zvyšuje jejich spokojenost, což se poté v důsledku projevuje ve zlepšených výsledcích žáků. Vytíženost ředitelů dále vede k nedostatečné hospitační činnosti, což se projevuje sníženou kvalitou výuky.
- Nedostatky ve kvalitě řízení výuky se projevují (mimo jiné) v relativně vysoké neúspěšnosti ve společné části maturitních zkoušek. Škola často nedostatečně informuje žáky a jejich rodiny o náročnosti a povaze studia. To přispívá k nevhodnému výběru škol ze strany žáků a jejich rodičů (ČŠI 2018a).



přílohy

PŘÍLOHA 1: Tvrdá data o žácích a učitelích v ČR

Základní vzdělávání: školy a žáci

- Podle údajů MŠMT dochází k dlouhodobému nárůstu v počtu žáků na ZŠ i v počtu samotných škol. V průměru roste každoročně počet žáků o 3 % a počet škol o 1 %. Klesající trend byl zaznamenán v počtu základních škol zřízených pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, došlo k dalšímu úbytku o 17 škol, v posledních pěti letech tak ubylo v tomto segmentu základního školství celkem 65 škol (ČŠI 2018).

Tabulka Ap 1.1.: Počty žáků v základním školství v ČR (MŠMT).

Sledovaný parametr ČR (statistika MŠMT)	Stav ve školním roce		
	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Počet žáků v ZV celkem	880 251	906 188	926 108
Počet žáků na 1. stupni ZŠ	551 428	568 966	575 699
Počet žáků na 2. stupni ZŠ	328 823	337 222	350 409
Podíl žáků se zdravotním postižením (v %)	8,9	9,0	10,3
Podíl cizinců v ZV (v %)	2,1	2,2	2,4

- Demografický vývoj v České republice se projevil v navýšení počtu žáků. Kromě toho také stoupá podíl žáků se zdravotním postižením a počet cizinců. Podíl cizinců představoval 2,4 %. Nejpočetnější skupinou cizinců byli žáci z evropských zemí mimo EU, druhou nejpočetnější skupinu představují žáci mimo EU. Nejpočetnější skupinou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami jsou tradičně žáci se zdravotním postižením, které zahrnuje ve zvyšující se míře specifické poruchy učení a chování. Přehled počtu těchto žáků je uveden v tabulce Ap 1.2. (ČŠI 2018).

Tabulka Ap 1.2.: Počty žáků se SVP ve školním roce 2017/2018 (MŠMT).

Žáci se SVP a mimořádně nadaní žáci	2015/2016			2016/2017			2017/2018		
	Počet	Podíl z celk. počtu žáků		Počet	Podíl z celk. počtu žáků		Počet	Podíl z celk. počtu žáků	
Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami	94 246	10,7	Podíl ze SVP	85 716	9,5	Podíl ze SVP	107 772	11,6	Podíl ze SVP
Počet žáků se sociálním znevýhodněním	6 745	0,8	7,2	2 159	0,2	2,5	8 732	0,9	8,1
Počet žáků se zdravotním znevýhodněním	12 679	1,4	13,5	2 560	0,3	3,0	13 721	1,5	12,7
Počet mimořádně nadaných žáků	998	0,1	x	1 065	0,1	x	1 116	0,1	x

Střední školy: školy a žáci

- Segment středních škol se v posledních letech stabilizoval, změny v celkovém počtu škol jsou minimální. Celkově ale dochází ke snižování celkového počtu žáků ve středoškolském vzdělávání. Co se týče struktury a složení, dochází k nárůstu vzdělávaných cizinců, podílu žáků v oborech s maturitní zkouškou a podílu žáků se zdravotním postižením. Naopak klesá počet žáků v oborech v návstavném studiu a v oborech bez maturitní zkoušky (ČŠI 2018).
- Počty žáků na středních školách se týkají všech krajů kromě Plzeňského a hlavního města Prahy. Počty žáků dle krajů jsou uvedeny v tabulce (ČŠI 2018).

Tabulka Ap 1.3.: Počty žáků středních škol v krajích (MŠMT).

Kraj	2015/2016	2016/2017	2017/2018
Praha	61 598	63 262	64 060
Středočeský	40 067	39 885	39 468
Jihočeský	27 586	27 076	26 583
Plzeňský	21 749	21 930	22 059
Karlovarský	10 989	10 994	10 743
Ústecký	33 474	32 991	32 388
Liberecký	15 916	15 699	15 462
Královéhradecký	23 881	23 652	23 184
Pardubický	21 720	21 829	21 796
Vysočina	21 976	21 545	21 274
Jihomoravský	46 695	46 184	45 920
Olomoucký	27 437	27 158	26 880
Zlínský	24 151	24 117	24 056
Moravskoslezský	49 868	48 527	47 662
Celkem	427 107	424 849	421 535

- V posledních dvou letech také došlo k nárůstu počtu žáků se zdravotním postižením. Jde o důsledek realizace inkluzivního vzdělávání hendikepovaných žáků, kteří jsou integrováni do běžných tříd (ČŠI 2018).
- Průměrný věk učitelů na středních školách se pohybuje kolem 47 let a věkový průměr se postupně zvyšuje. Poptávka po učitelích výrazně převyšuje zájem o profesi. Ředitelé jsou nuceni přijmout i méně kvalitní uchazeče (ČŠI 2018).

Učitelé

- Ačkoliv celkově klesá počet učitelů v českém školství, mezi nejvíce nedostatkové obecné kategorie ve školství patří 1. stupeň základních škol a učitelé mateřských škol. Co se týče konkrétních aprobací, tak jako nejvíce nedostatkové uvádí Příšová a Hanušová (2016) učitele anglického jazyka, fyziky a fyzikálních oborů, informatiky a matematiky. Mezi relativně méně nedostatkové patří učitelé hudební výchovy, výtvarné výchovy, tělesné výchovy a chemie (Příšová a Hanušová 2016).

PŘÍLOHA 2: Na co nejsou data

V předložené studii jsou mapovány základní problémové okruhy českého školství podle hrubého tematického omezení zadavatele. Nicméně existuje několik oblastí a témat, na které tato studie neodpovídá. Níže uvádíme přehled těchto témat s vysvětlením:

- U některých problémů – jako je například trend zhoršování v PISA – není jasné, zda je dočasný a v roce 2018 dojde ke zlepšení. Nebo zda ukazuje, že druhý stupeň základního školství není schopen navázat na nadprůměrnou a zlepšující se kvalitu prvního stupně ZŠ, kterou eviduje například projekt TIMMS.
- Z důvodu absence registru učitelů není možné sledovat odchody učitelů do jiných profesí. Podíl učitelů odcházejících z mateřských, základních, středních a vyšších odborných škol tak není možné sledovat. S tím souvisí také nedostatek přesných informací o síle a zastoupení důvodů, které vedou učitele k odchodům z profese.
- Nejsou detailně prozkoumány důvody personálních problémů ve školství i jejich řešení – to se týká detailních výzkumů motivace středoškolských studentů (proč se nehlásí na PedF), motivace odchodů mimo školství i ochotu vysokoškolsky vzdělaných lidí stát se učiteli. Ke všem těmto tématům existují pouze dílčí studie (viz citované Scio), náznaky důvodů nespokojenosti z mezinárodních šetření či malé sondy (např. čerstvý výzkum STEM pro organizaci Učitel naživo o lidech z mimoučitelského prostředí).
- Řada expertů zmiňuje, že jedním z důvodů nerovností v českém školství je důraz na domácí úkoly – jejich zadávání může posilovat nerovnosti tím, že je dítě odkázáno na kompetence svých rodičů, které závisejí na socioekonomickém a kulturním statusu. Pro kvantitativní důkaz tohoto vlivu či souvislosti však autoři této studie neznají dostatečné zdroje.
- Chybí aktuální informace o občanské výchově a jejím efektu na žáky v České republice. K dispozici je pouze výzkum ICCS z roku 2009, ale žádná novější data neexistují. Česká republika se bohužel další vlny výzkumu ICCS v roce 2016 nezúčastnila.
- Nepříliš průkazná jsou data o vlivu učitelů (jejich zkušenosti, soft-skills, postojů) na výsledky žáků při kontrole socioekonomického a kulturního statusu žáků. Toto jsme se pokusili doplnit analýzou na datech PISA, ale ta neumožňuje propojení přímo přes třídy. Navíc veškerá data v této oblasti jsou průřezová – nikoliv panelová – a neumožňují zkoumat kauzalitu.
- V České republice není systematicky a dlouhodobě sledováno téma dovedností a motivovanosti českých učitelů. V této studii uvádíme výsledky výzkumu Krajčové a Münicha (2018); jde ovšem o výzkum, který má své limity a bylo by vhodné tato data doplnit dalšími výzkumy. Ve výzkumech PISA jsou dovednosti zkoumány sebedeklarací, což nemusí dostačovat.
- Studie se důkladně věnuje sociálním nerovnostem ve školství. Toto téma by si zasloužilo samostatnou analýzu a důkladné zaměření na faktory, které ovlivňují porovnatelnost vlivu sociálních nerovností na šance ve vzdělávání (tj. nejružnější kontextuální proměnné na úrovni států apod.).
- Analýza problémů, které souvisejí s řízením školství, je ve studii zkoumána pomocí skupinových diskuzí s experty, učiteli a řediteli škol, nikoli kvantitativním reprezentativním výzkumem aktérů. Dále jsme čerpali z dalších sekundárních zdrojů; např. zpráv MŠMT, auditu EDUinu a zpráv OECD. Nicméně tato problematika by mohla být detailněji prozkoumána s využitím dat PISA či TIMSS (ředitelské dotazníky).

PŘÍLOHA 3: Doporučení z Focus groups (FG; experti a učitelé)

ŘÍZENÍ ŠKOL

- *Koncepce vzdělávání by měla být dle názoru ředitelů a zřizovatelů formulována dlouhodobě: alespoň na 8 let, ideálně na 15 let tak, aby pokryla celý cyklus školní docházky pro dané dítě. Současný školský zákon tuto roli neplní. Školský zákon je vnímán jako nedostačující a nesrozumitelný. Objevuje se také názor, že MŠMT nemá organizační a odborné kapacity nejen jednotnou koncepci vytvořit, ale také prosadit a vymáhat. Mezi zřizovateli, řediteli i učiteli existují pochybnosti o motivovanosti a odborné kompetenci některých odborů MŠMT (FG – experti).*
- *Podle ředitelů je možné mezi více školami sdílet následující profese: účetní služby, správa budov, úklid budov, IT support, právní služby, projektový management. V těchto konkrétních oblastech by byl převod kompetencí na vyšší úroveň vnímán pozitivně (FG – experti).*
- *Chybí dlouhodobé vzdělávání ředitelů škol („ředitelské akademie“), které by zvyšovalo jejich kompetence a systematicky připravovalo na práci ředitele. Problémem je ovšem samoselekce a decentralizace, která vede k samostatnosti škol a omezené možnosti kontrolovat kvalitu škol i práci ředitelů. Chybějící celoživotní vzdělávání učitelů je pocítováno jako problém zejména na straně MŠMT, mezi zřizovateli relativně méně často. Samotní ředitelé se cítí být kompetentní dostatečně a dávají často přednost neformálnímu sdílení zkušeností se svými kolegy před dalším formalizovaným vzděláváním (FG – experti).*

INKLUZE

- *Z pohledu expertů představuje inkluze důležitý projekt, který bude vzhledem k sociálním a demografickým trendům nabývat na důležitosti. V tomto ohledu jsou kapacity a aktivity státu vnímány jako ne úplně dostačující. Experti např. poukazují na fakt, že některé neziskové organizace jsou výrazně napřed ve srovnání s aktivitami státu. Např. nezisková organizace Meta dle expertů v zásadě ve vzdělávání cizinců supluje roli státu a poskytuje kvalitu služeb, která je nad rámec aktivit státních institucí (FG – experti).*

VZTAHY S RODIČI

- *Obecně by se rodiče dle expertů měli více zapojovat do fungování škol a měli by mít větší přehled o dění, které souvisí se vzděláváním jejich dětí. Nicméně míra spolupráce s rodiči je ovlivněna postoji a nastavením rodičů. Pokud rodiče chtějí pomáhat dětem, potom také přirozeně vyhledávají spolupráci s rodiči. Socioekonomické nerovnosti ve vzdělávání se projevují také tím, že rodiče s nižším vzděláním a nižším socioekonomickým statusem se méně zajímají o problémy dětí a jsou méně angažováni (FG – experti).*

PŘÍPRAVA A VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ

- *Vybraní experti z oblasti vzdělávání doporučují k vyzkoušení a otestování systém provázané přípravy studentů učitelství na pedagogických fakultách a jejich návazné iniciace do profese uvádějícím učitelem. Tato metodika je již využívána organizacemi jako Učitel naživo (FG – experti).*
- *Jako alternativa k pedagogickému minimu se nabízí týdenní či dvoutýdenní kurzy pro odborníky z praxe, jejichž součástí by byla zpětná vazba nebo dokonce spolupráce už přímo v průběhu učení. Ukazuje se totiž, že nejvíce pomáhá právě zpětná vazba na styl výuky, jak upoutat žáky, angažovat je během hodiny apod. (FG – experti).*

DOMÁCÍ PŘÍPRAVA

- Podle expertů, kteří se domnívají, že pro Českou republiku je typický silný důraz na domácí práci, by byla vhodná následující opatření: a) omezit zadávání domácích úkolů a posílit jejich řešení ve škole či ve skupinách žáků, b) posílit školní doučování (FG – experti).

INOVACE VE VÝUCE

- Experti poukazují také na možnou roli ICT (online aplikací) ve vzdělávání učitelů a zvyšování kvality výuky. Výuka některých předmětů či témat by mohla probíhat s využitím online aplikací, čímž by bylo možné poskytovat žákům v regionech s horší celkovou životní úrovní a kvalitou výuky kontakt s kvalitními učiteli. Využití ICT by tak mohlo pomáhat zkvalitňovat výuku v regionech s nedostatkem kvalitních učitelů (FG – experti).

SYNDROM VYHOŘENÍ

- Jedním z důvodů, proč dochází na straně učitelů k vyhoření, je fakt, že učitelům chybí čas na odpočinek. Sami spontánně zmiňují tzv. sabbatical, který by využili nejen k odpočinku, ale také k dalšímu vzdělávání a doplňování znalostí. Dle názoru učitelů nejde primárně/pouze o čas na odpočinek, ale zejména o změnu zaběhlé rutiny. Význam sabbaticalu byl spontánně zmiňován jak učiteli na gymnáziích, tak učiteli na odborných učilištích a základních školách (FG-učitelé).
- Syndromu vyhoření může dle učitelů účinně předcházet psychologická pomoc, např. ve formě psychologa nebo mentora. Učitelé se ovšem silně brání tomu, aby touto osobou byl ředitel, protože poté dochází ke střetu rolí nadřízeného a osoby poskytující mentoring a psychickou podporu. V tomto existuje odlišnost ve srovnání s pohledem ředitelů, kteří sami sebe vnímají jako osoby, které by měly tuto podporu poskytovat. Někteří učitelé (např. odborné učiliště) nedoceňují význam psychohygieny a mají k ní spíše skeptický vztah (nedůvěřují odbornosti školících pracovníků apod.) (FG-učitelé).
- Učitelé považují za klíčovou takovou psychologickou pomoc, která bude komplexní. Tj. poradenské pracoviště s psychologem a speciálním pedagogem, aby mohlo řešit různé krizové situace s dětmi i rodiči (FG-učitelé).

ZDROJE

Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50.

Černý K., Greger D., Walterová E., Chvál M. (2010). Pohledy na budoucnost české školy: rodiče a veřejnost. *Orbis scholae*, 4(3): 93–109.

Cermat. (2018). *Maturitní zkouška 2013–2018* [online]. Cermat [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://dokumenty.cermat.cz/Sdilene%20dokumenty/MATURITA/Maturita%202018/MZ13-18_KRAJSKE_VYSLEDKY.pdf.

Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1593–1660.

Close. (2017). *Přidaná hodnota víceletých gymnázií* [online]. Univerzita Karlova, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2017/12/TZ_CLoSE2017pridana_hodnotaVG_final.pdf.

Cooper, J. M., Alvarado, A. (2006). *Preparation, recruitment, and retention of teachers*. Brussels, International Institute for Educational Planning.

ČOSIV. (2014). *V běžné nebo speciální škole? Vzdělávání žáků s LMP v aktuálních datech* [online]. ČOSIV, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://cosiv.cz/cs/2017/06/01/vzdelavani-zaku-s-lehkym-mentalnim-postizenim-v-datech-vyvoj-situace/>.

ČŠI. (2018a). *Kvalita a efektivita Vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2017/2018. Výroční zpráva* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Dokumenty/Vyrocní-zpravy/Kvalita-a-efektivita-vzdelavani-a-vzdelavaci-soust/VZ_CSI_2017_web_new.pdf.

ČŠI. (2018b). *Rozvoj přírodovědné gramotnosti* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/cz/Aktuality/Tematicka-zprava-%E2%80%93Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti/Rozvoj-prirodovedne-gramotnosti.pdf>.

ČŠI. (2018c). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/getattachment/9556115a-a35b-4ee8-969c-1d87d14c9c55/TZ-Medialni-vychova_2017-2018.pdf;jpg;.aspx.

ČŠI. (2018d). *Vzdělávání ve středních školách s vysokou mírou neúspěšnosti žáků ve společné části maturitní zkoušky* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/05-F_TZ-Vzdelavani-v-SS-s-vysokou-mirou-neuspesnosti-zaku-u-MZ_kor.pdf.

ČŠI. (2018e). *Mediální výchova na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018*. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/getattachment/9556115a-a35b-4ee8-969c-1d87d14c9c55/TZ-Medialni-vychova_2017-2018.pdf;jpg;.aspx.

ČŠI. (2018f). *Rozvoj informační gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2016/2017* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/09b94780-4fce-4acc-9fd1-178ab4c5eefd/TZ-Rozvoj-informacni-gramotnosti-2016-2017.pdf>.

- ČŠI. (2018g). *Vybrané aspekty společného vzdělávání v období 1. pololetí školního roku 2016/2017* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.csicr.cz/getattachment/db7ac0f5-d27b-40bc-a72f-5a02a3c4a796/TZ-Vybrane-aspekty-implementace-spolecneho-vzdelavani-v-1-pololeti-2017-2018.pdf>.
- ČŠI. (2018h). *Moderní metody výuky a ICT. Sekundární analýza TIMSS 2015* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/getattachment/70da2be7-fb71-42ed-bc1c-49cc12071e05/TIMSS_2015.pdf.
- ČŠI. (2019a). *Rozvoj matematické gramotnosti na základních a středních školách ve školním roce 2017/2018* [online]. ČŠI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%c3%a9%20zpr%c3%a1vy/TZ-matematicka-gramotnost-2017-2018.pdf.
- EDUin. (2016). *Sociální inkluze ve vzdělávání* [online]. EDUin, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://drive.google.com/file/d/0B4CRI6qnQpfBRFI2YnBTMGZvS0E/view>.
- Federovičová, M., Pertold, F., Smith, M. L. (2016). *Sebedůvěra třídy a soutěž spolužáků o osmiletá gymnázia* [online]. CERGE-EI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy/files/downloads/IDEA_Studie_6_2016_Sebeduvera_tridy.pdf.
- Greger, D. (2015). *Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte* [online]. Spravedlivý start, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z http://pages.pedf.cuni.cz/uvrv/files/2016/04/Spravedlivy_start.pdf#page=98.
- Hanušová, S., Píšová, M., Kohoutek, T., Minaříková, E., Janík, M., Janík, T., Mareš, J., Uličná, K., Ježek, S. (2017). *Chtějí zůstat nebo odejít? Začínající učitelé v českých základních školách*. Brno, Muni Press.
- Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94(1–2), 114–128.
- Hrubá, L. (2017). Sociální determinanty vysokých vzdělanostních očekávání rodičů. *Sociologie*, 49(5).
- IBM. (2016). *Communication strategic insights based on online content analysis for EDUin*. Praha, IBM.
- Infoabsolvent. (2018a). *Předčasné odchody ze vzdělávání v ČR a zemích EU* [online]. Infoabsolvent, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <http://www.infoabsolvent.cz/Temata/ClanekZP/6-3-06>.
- Juhaňák, L., Šmahelová, M., Záleská, K., Trnková, K. (2017). *Analytická zpráva ze studie systémů podpory začínajících učitelů*. Praha, NIDV.
- Kidger, J., Brockman, R., Tilling, K., Campbell, R., Ford, T., Araya, R., Gunnell, D. (2016). Teachers' wellbeing and depressive symptoms, and associated risk factors: A large cross sectional study in English secondary schools. *Journal of affective disorders*, 192, 76–82.
- Korbel, V., Paulus, M. (2018). Do teaching practices impact socio-emotional skills?. *Education Economics*, 26(4), 337–355.
- Ladd, H. F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261.

- Krajčová, J., Münich, D. (2018). *Intelektuální dovednosti českých učitelů v mezinárodním a generačním srovnání* [online]. CERGE-EI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2018_Intelektualni_dovednosti_ceskych_ucitelu/files/downloads/IDEA_Studie_10_2018_Intelektualni_dovednosti_ceskych_ucitelu.pdf.
- Lamy, C. E. (2013). *How Preschool Fights Poverty. Educational Leadership*..
- MEDIAN CVT. (2018). *Postoje rodičů ke školství* [online]. CVT, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.clovekvtsni.cz/vyzkum-postoju-rodicu-ke-skolstvi-vzdelani-rodicu-vyrazne-ovlivnuje-jejich-ocekavani-od-skoly-5736gp>.
- MEDIAN. (2017). *Jeden svět na školách. Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2017 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009* [online]. JSNS, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.jsns.cz/nove/pdf/vyzkum_2017.pdf.
- MEDIAN. (2018a). *Mediaální gramotnost žáků SŠ 2018. Výzkum pro Jeden svět na školách* [online]. JSNS, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.jsns.cz/projekty/medialni-vzdelavani/vyzkumy/stav-vyuky-mv-na-ss>.
- Melhuish, E. et al. (2015). A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *CARE Project* (January): 1–117.
- MŠMT. (2018). *Průběžné hodnocení implementace Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 (2014–2018)* [online]. Vláda ČR, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.vlada.cz/assets/ppov/udrzitelny-rozvoj/vybory-rvur/Pril--c--2_Prubezne-hodnoceni-implementace-Strategie-vzdelavaci-politiky-za-obdobi-2014-2016.pdf.
- Münich, D., Federičová, M. (2014). *Příprava na osmiletá gymnázia: velká žákovská steeplechase* [online]. CERGE-EI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z http://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2013.pdf.
- Münich, D., Federičová, M. (2014). *Učení mučení, nebo škola hrou? Srovnání oblíbenosti školy a matematiky pohledem mezinárodních šetření* [online]. CERGE-EI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_5_2014.pdf.
- Nores, M., Barnett, W. S. (2010). Benefits of early childhood interventions across the world: (Under) Investing in the very young. *Economics of education review*, 29(2), 271–282.
- OECD. (2014a). *Education at a Glance – To what extent does parents' education influence participation in tertiary education* [online]? OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z: [http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20A4%20\(eng\).pdf](http://www.oecd.org/education/EAG2014-Indicator%20A4%20(eng).pdf).
- OECD. (2015a). *Education policy outlook. Making Reforms happen* [online]. OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <http://www.oecd.org/publications/education-policy-outlook-2015-9789264225442-en.htm>.
- PIAAC. (2016). *Skills Matter. Further results from the survey of adult skills* [online]. OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.oecd.org/skills/piaac/Skills_Matter_Further_Results_from_the_Survey_of_Adult_Skills.pdf.
- PISA. (2015a). *Volume I: Excellence and equity in education* [online]. OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <http://www.oecd.org/publications/pisa-2015-results-volume-i-9789264266490-en.htm>.

- PISA. (2015b). *Technical report – Scaling procedures and construct validation of context questionnaire data* [online]. OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-Technical-Report-Chapter-16-Procedures-and-Construct-Validation-of-Context-Questionnaire-Data.pdf>.
- PISA (2016d). *PISA 2015 Results Students' well-being* [online]. OECD, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-iii-9789264273856-en.htm>.
- OSF (2018). *Rok poté – dopady reformy společného vzdělávání* [online]. OSF, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://osf.cz/wp-content/uploads/2018/03/ROK_POTE_-_dopady_reformy_spolecneho_vzdelavani_-_2018.pdf.
- Obradović, J. et al. (2009). Academic Achievement of Homeless and Highly Mobile Children in an Urban School District: Longitudinal Evidence on Risk, Growth, and Resilience. *Development and Psychopathology*, 21(2), 493–518.
- Píšová, M., Hanušová, S. (2016). Začínající učitelé a drop-out. *Pedagogica*, 66(4), 386–407.
- Pražák, D. (2015). *Anketa mezi žáky učitelských studií na PedFUK*. Nezveřejněné výsledky výzkumu. Praha, PedFUK.
- Pražák, D. (2018). *Digitální technologie ve výuce biologie člověka* [online]. Diplomová práce, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://dspace.cuni.cz/handle/20.500.11956/101716>.
- Prokop, D. (2019). Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. *Sociologický časopis*. V druhém kole recenzního řízení.
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D., & Losito, B. (2010). *Prvotní zjištění z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z http://pub.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICCS_2009_Initial_Findings_Czech.pdf.
- Soukup, P. (2010). *Národní zpráva z Mezinárodní studie občanské výchovy* [online]. Ústav pro informace ve vzdělávání, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z http://www.msmt.cz/file/12361_1_1.
- Scio a Výluka. (2016). *Přilákejme k pedagogice studenty, které by bavilo učit* [online]. Scio, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z <https://www.scio.cz/download/TZ-ucitele-a-pedagogika.pdf>.
- Sirius. (2017). *Predictive models of child endangerment*. Praha, MEDIAN.
- Smith, T. M., Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Educational Research Journal*, 41, 681–714.
- Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis/Czech Sociological Review*, 54(5), 727–748.
- TIMSS. (2015). *International results in science and mathematics* [online]. TIMSS, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z (<http://timss2015.org/timss-2015/science/student-achievement/trends-in-science-achievement>).
- TIMSS. (2015b). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva* [online]. ČSI, [cit. 2.4.2019]. Dostupné z https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/timss_.pdf.
- Žídková, Z., Martínková, J. (2003). Psychická zátěž učitelů základních škol. *České pracovní*

DATOVÉ ZDROJE

CVVM. (2015). Výzkum Naše společnost září 2015. <http://archiv.soc.cas.cz/>.

CVVM. (2016). Výzkum Naše společnost září 2016. <http://archiv.soc.cas.cz/>.

ESS. (2016). Mezinárodní šetření. <https://www.europeansocialsurvey.org/>.

ISSP. (2016). Mezinárodní šetření. Role of government V. <http://w.issp.org>.

TALIS. (2013). Mezinárodní šetření o vyučování a učení (TALIS). <http://www.oecd.org/education/talis/>.

TIMSS. (2018). Trends in international and mathematics and science study. <https://timssandpirls.bc.edu/timss2015/>.

UNDP. (2011). The situation of Roma in 11 EU Member States. UNDP Fundamental Rights Agency and UNDP. <https://fra.europa.eu/en/publication/2012/situation-roma-11-eu-member-states-survey-results-glance>.

Poznámka:

Práce Daniela Prokopa (FSV UK) na rešerši a analýze nerovností ve vzdělávání probíhala i jako součást projektu GAUK – Dynamika chudoby a sociálního vyloučení v ČR (No. 359815).



Prokopova 197/9, Praha 3, 130 00, info@eduzmena.cz, eduzmena.cz