



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Analýza potřeb na školách v Ústeckém kraji

Dokument Analýza potřeb na školách v Ústeckém kraji vznikl jako výstup systémového projektu Podpora krajského akčního plánování, realizovaného v období 1. 3. 2016 – 31. 12. 2021. Je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v souladu se vzdělávací strategií MŠMT. Má za cíl zajistit metodickou podporu při využívání akčního plánování na úrovni kraje i škol. Je spolufinancován z Evropských strukturálních a investičních fondů a jeho realizaci zajišťuje Národní pedagogický institut ČR. Veškeré informace je nutno chápat v kontextu výstupů projektu P-KAP.

Kolektiv autorů P-KAP, 2021

Materiál je pod licencí Creative Commons CC BY SA 4.0

Uveďte původ – Zachovejte licenci 4.0 Mezinárodní.



Projekt P-KAP je projektem Národního pedagogického institutu České republiky. Je zaměřen na podporu vzdělávání na středních a vyšších odborných školách a akcentuje soulad se vzdělávací strategií MŠMT. Má za cíl zajistit metodickou a supervizní podporu při využívání akčního plánování na úrovni krajů i škol.

Obsah

1	Analýza potřeb na školách	6
1.1	CÍLE ANALÝZY POTŘEB NA ŠKOLÁCH A JEJÍ VÝZNAM PRO KRAJSKÉ AKČNÍ PLÁNOVÁNÍ	6
1.2	POZADÍ DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ „ANALÝZA POTŘEB NA ŠKOLÁCH“ A EVALUACE SBĚRU DAT ..	6
1.2.1	Charakteristika datového souboru.....	7
1.3	VNÍMÁNÍ DŮLEŽITOSTI PLÁNOVANÝCH POVINNÝCH OBLASTÍ INTERVENČÍ ŠKOLAMI.....	8
1.4	ROZDÍLY VE VNÍMÁNÍ DŮLEŽITOSTI PLÁNOVANÝCH POVINNÝCH OBLASTÍ INTERVENČÍ PODLE TYPU ŠKOLY (III. VLNA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ).....	10
1.5	VNÍMÁNÍ DŮLEŽITOSTI PLÁNOVANÝCH NEPOVINNÝCH OBLASTÍ INTERVENČÍ ŠKOLAMI	11
2	Rozvoj kariérového poradenství	12
2.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	14
2.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENČE	15
2.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	16
2.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENČE.....	18
2.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENČE	18
2.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	19
2.5	AKTIVITY, NA KTERÝCH SE ŠKOLY PODÍLÍ V RÁMCI PREVENČE A INTERVENČE V OBLASTI PŘEDČASNÝCH ODCHODŮ	21
2.5.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	22
2.6	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „ROZVOJE KARIÉROVÉHO PORADENSTVÍ“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	24
3	Podpora polytechnického vzdělávání.....	28
3.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	29
3.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENČE	30
3.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	31
3.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENČE.....	33
3.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENČE	34
3.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	35
3.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „PODPORY POLYTECHNICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH.....	38
4	Podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě	42
4.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	43
4.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENČE	44
4.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	45
4.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENČE.....	47
4.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENČE	48
4.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	49
4.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „PODPORY KOMPETENCÍ K PODNIKAVOSTI“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	51
5	Rozvoj škol jako center celoživotního učení	55
5.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	58

5.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	59
5.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	59
5.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE.....	61
5.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	62
5.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	63
5.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „ROZVOJ ŠKOL JAKO CENTER CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	65
6	Podpora odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli	69
6.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	70
6.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	71
6.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	72
6.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE.....	74
6.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	75
6.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	76
6.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „PODPORY ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ A SPOLUPRÁCE SE ZAMĚSTNAVATELI“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH.....	78
7	Podpora inkluzivního vzdělávání	82
7.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	84
7.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	85
7.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	86
7.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE.....	88
7.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	89
7.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	90
7.5	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI PODPORY NADANÝCH A MIMOŘÁDNĚ NADANÝCH ŽÁKŮ.....	92
7.5.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	93
7.6	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „PODPORY INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	96
8	Rozvoj cizích jazyků	100
8.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	101
8.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	103
8.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	104
8.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE.....	105
8.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	106
8.4.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol	107
8.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „ROZVOJE CIZÍCH JAZYKŮ“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	109
9	Digitální kompetence a rozvoj ICT infrastruktury	113
9.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	115
9.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	116
9.2.1	Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol	117
9.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE.....	119
9.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	119

9.4.1	<i>Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol</i>	120
9.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „ROZVOJE DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	122
10	Rozvoj čtenářské gramotnosti	126
10.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	128
10.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	129
10.2.1	<i>Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol</i>	129
10.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	131
10.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	132
10.4.1	<i>Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol</i>	133
10.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	135
11	Rozvoj matematické gramotnosti	139
11.1	SOUČASNÁ ÚROVEŇ ŠKOL A JEJICH PŘEDPOKLÁDANÝ POSUN	140
11.2	AKTIVITY, KTERÉ ŠKOLY REALIZUJÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	142
11.2.1	<i>Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol</i>	142
11.3	PŘEKÁŽKY, NA KTERÉ ŠKOLY NARÁŽÍ V RÁMCI TÉTO INTERVENCE	144
11.4	OPATŘENÍ PRO ZLEPŠENÍ REALIZACE INTERVENCE	145
11.4.1	<i>Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol</i>	146
11.5	GRAFICKÁ SUMARIZACE HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ TÝKAJÍCÍCH SE OBLASTI „ROZVOJE MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI“ NA SOŠ, SOU A NA GYMNÁZIÍCH	148

1 Analýza potřeb na školách

1.1 Cíle analýzy potřeb na školách a její význam pro krajské akční plánování

KAP (krajský akční plán) je zaměřen na intervence směřující ke zkvalitnění řízení škol a zvýšení kvality ve vzdělávání a začlenění či rozvoj dlouhodobého plánování jako nástroje ke kvalitnímu řízení škol. To je podpořeno vzděláváním vedení škol a zřizovatelů, spoluprací v území. Klíčová témata, tzv. intervence, byla vybrána s ohledem na to, že mohou být svým konkrétním zaměřením územně specifická. Projekt P-KAP pomůže krajskému projektu a školám.

Povinné intervence:

- Podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě
- Podpora polytechnického vzdělávání (přírodovědné, technické a environmentální vzdělávání)
- Podpora odborného vzdělávání včetně spolupráce škol a zaměstnavatelů
- Rozvoj kariérového poradenství
- Rozvoj škol jako center dalšího profesního vzdělávání
- Inkluzivní vzdělávání
- Infrastruktura SŠ a VOŠ (oblast podpory přírodovědného a technického vzdělávání, podpora center odborného vzdělávání, podpora cizích jazyků, konektivity škol a digitálních kompetencí, sociální inkluze, celoživotního vzdělávání, zájmového a neformálního vzdělávání)

Nepovinné intervence:

- Rozvoj výuky cizích jazyků
- Oblast ICT včetně potřeb infrastruktury
- Čtenářská a matematická gramotnost
- Vlastní volitelné intervence v oblasti podle potřeb území

1.2 Pozadí dotazníkového šetření „analýza potřeb na školách“ a evaluace sběru dat

Priority krajů a škol v krajských akčních plánech a plánech aktivit škol se opírají o podrobné a o sběr relevantních dat opřené analýzy. Pro projekt P-KAP je zpracoval a školám a krajům poskytl projektový tým Národního pedagogického institutu České republiky.

Hlavním cílem šetření, které proběhlo v období listopad 2015 – leden 2016, bylo zmapování aktuální situace škol a jejich potřeb v rámci oblastí vymezených operačním programem Výzkum, vývoj a vzdělávání. Cílem následného šetření, které proběhlo v období říjen – prosinec 2018, bylo jednak zmapování aktuální situace škol a jejich potřeb a dále vyhodnocení posunu, který se na školách udál, od období prvního šetření realizovaného v období listopad 2015 – leden 2016 v rámci oblastí vymezených operačním programem Výzkum, vývoj a vzdělávání od období prvního dotazníkového šetření. Cílem závěrečného šetření realizovaného v období březen – květen 2021 bylo opět zmapování situace škol a jejich potřeb a vyhodnocení posunu, který na školách proběhl od období prvního a druhého šetření. Výstupy ze závěrečného dotazníkového šetření budou sloužit jako podklad pro vyhodnocení Krajských akčních plánů v jednotlivých krajích. Dotazníkové šetření jako takové pak pro školy slouží jako podklad pro tvorbu a aktualizaci Školních akčních plánů.

V rámci šetření byla sledována situace v oblastech kariérového poradenství, spolupráce škol a firem, dalšího vzdělávání poskytovaného sítěmi škol v krajích, polytechnického vzdělávání, podpory kompetencí k podnikavosti, společného vzdělávání a infrastruktury školy. Mezi další sledované oblasti byly zařazeny oblast ICT, jazykové vzdělávání a rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti.

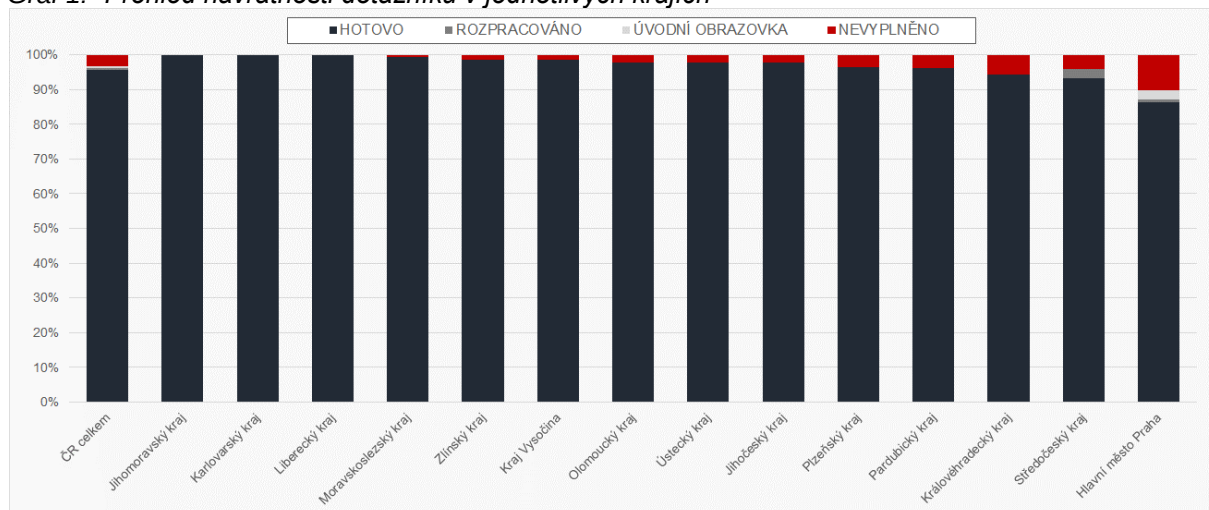
Na dotazníkové šetření zareagovalo 97 % škol.

Sběr dat se uskutečnil v rámci šetření formou internetového dotazování (CASI – computer-assisted self-interviewing). Osloveny byly všechny SŠ a VOŠ v celé ČR, tedy 1310 škol. Z těchto škol se Národnímu pedagogickému institutu České republiky vrátilo 1254 kompletně vyplněných dotazníků, návratnost dotazníků se tedy v tomto šetření pohybuje na úrovni 96 %. Takto vysoké návratnosti se podařilo

dosáhnout díky spolupráci s odbory školství v jednotlivých krajích, se Sdružením soukromých škol Čech, Moravy a Slezska a krajskými guaranty projektu, kteří jsou členy našeho projektového týmu.

Vzhledem k povaze a rozsahu šetření lze konstatovat, že jde o unikátní datový výstup, který, vezmeme-li v úvahu dosaženou úroveň návratnosti dotazníků, pokrývá potřeby téměř všech SŠ a VOŠ v ČR.

Graf 1: Přehled návratnosti dotazníků v jednotlivých krajích

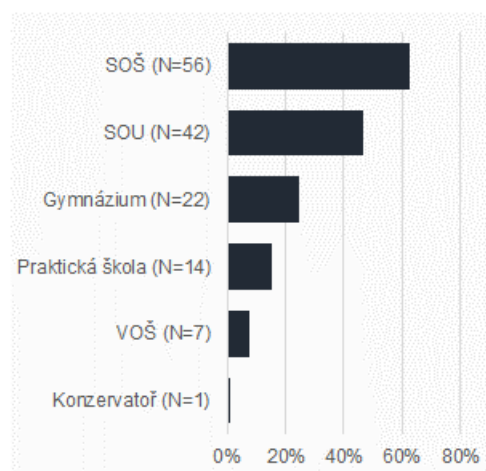


1.2.1 Charakteristika datového souboru

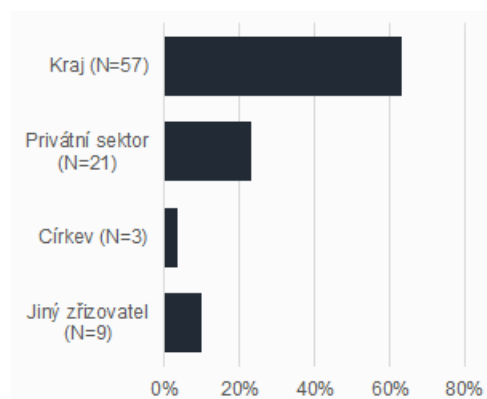
Ve struktuře středních a vyšších odborných škol v Ústeckém kraji jsou zastoupeny střední odborná učiliště, střední odborné školy, gymnázia, praktické školy, vyšší odborné školy a konzervatoř. Vedle škol, které nabízejí jeden typ vzdělání (obvykle gymnázia), jsou i školy kombinované, které nabízejí více typů vzdělávání (např. SOU a SOŠ nebo SOŠ a VOŠ apod.). Nejvíce jsou zastoupeny školy, které poskytují obory středního odborného vzdělání s maturitní zkouškou (62 %). Následují školy s obory středního vzdělání s výučním listem (47 %), gymnázia (24 %), praktické školy (16 %), vyšší odborné školy (8 %) a jedna konzervatoř (1 %).

Největší zastoupení škol v datovém souboru podle zřizovatele mají kraje, a to 63 %. Podíl soukromých škol je výrazně nižší (23 %). Podíl škol, kde je jiný zřizovatel, se pohybuje na úrovni 10 % a podíl církevních škol dosahuje 3 %.

Graf 2: Zastoupení škol v datovém souboru



Graf 3: Zastoupení škol v datovém souboru podle zřizovatele

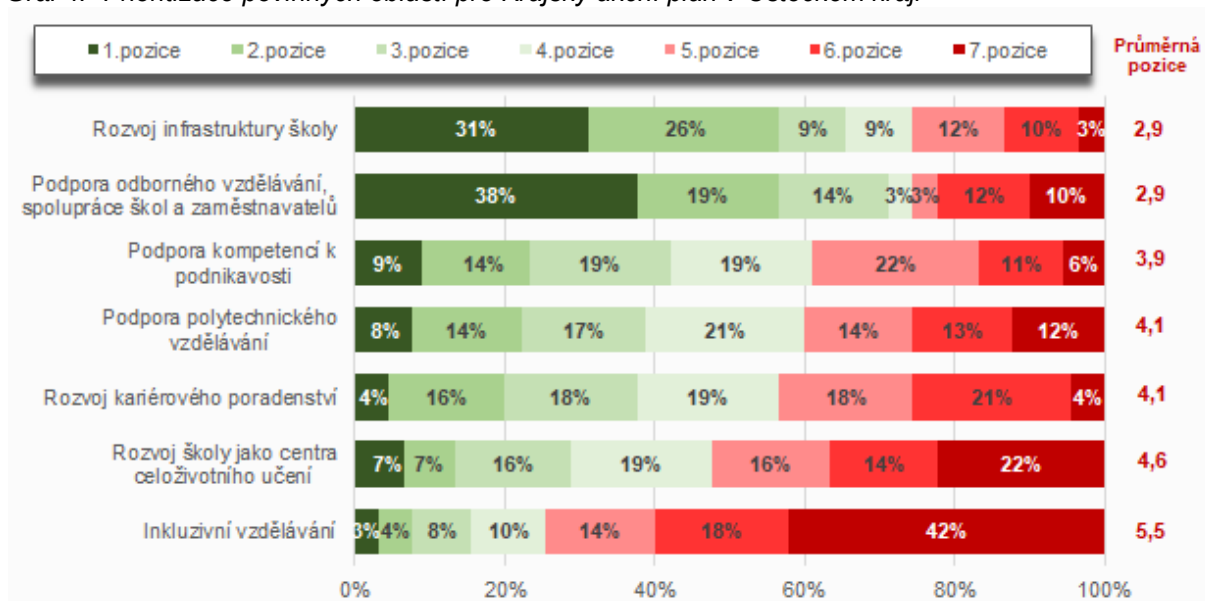


1.3 Vnímání důležitosti plánovaných povinných oblastí intervencí školami

Střední a vyšší odborné školy v Ústeckém kraji měly možnost hodnotit důležitost 7 povinných a 4 nepovinných oblastí pro Krajský akční plán. Pro střední a vyšší odborné školy v Ústeckém kraji je nejdůležitější oblastí rozvoj infrastruktury školy. Celkem 31 % škol ji vnímá jako nejdůležitější, 26 % škol ji zařadilo na druhou pozici a na třetím místě se umístila u 9 % škol. Na nižší pozice školy tuto oblast zařazovaly v podobně nízké míře.

Na druhém místě se umístila oblast podpory odborného vzdělávání vč. spolupráce škol a zaměstnavatelů. Této oblasti přisoudilo nejvyšší míru důležitosti 38 % škol, dalších 19 % škol ji zařadilo na druhou pozici a 14 % škol na třetí pozici. Třetí nejdůležitější oblastí je podpora kompetencí k podnikavosti. Tuto oblast považuje za nejdůležitější 9 % škol, na druhé místo ji řadí 14 % škol a na třetí místo 19 % škol v Ústeckém kraji.

Graf 4: Prioritizace povinných oblastí pro Krajský akční plán v Ústeckém kraji

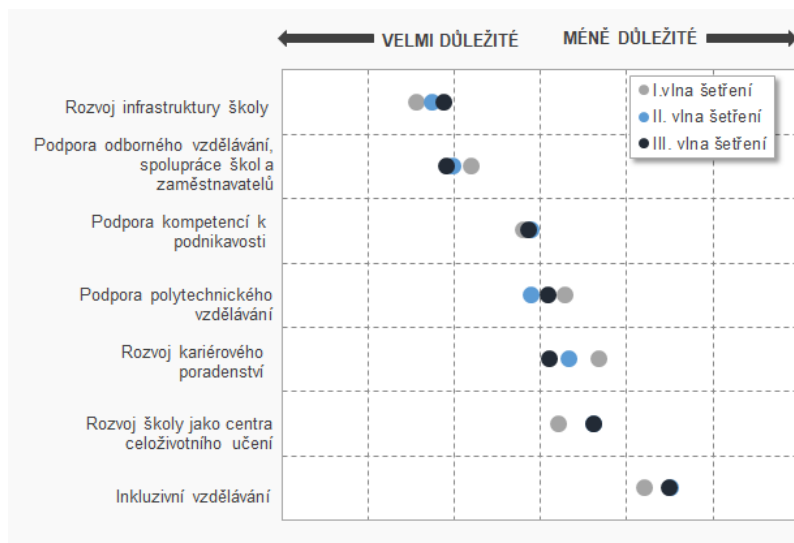


Pozn. Jednotlivé oblasti jsou seřazeny podle průměrné pozice, která byla školami pro danou oblast přiřazena.

O něco nižší celkovou důležitost připisují školy v Ústeckém kraji podpoře polytechnického vzdělávání. Pro 8 % škol je tato oblast zdaleka nejdůležitější a 14 % škol ji řadí na druhou pozici. Nižší důležitost přisuzují školy také rozvoji kariérového poradenství. Nejdůležitější je tato oblast pouze pro 4 % škol a na druhé místo ji řadí 16 % škol.

Menší důležitost je přisuzována rozvoji školy jako centra celoživotního učení. Za nejméně důležitý ho označilo 22 % škol. Nejmenší význam ve srovnání s jednotlivými oblastmi intervencí přisuzovaly školy rozvoji inkluzivního vzdělávání, který 42 % škol řadilo na nejnižší pozici.

Graf 5: Srovnání prioritizace povinných oblastí pro Krajské akční plány v čase – Ústecký kraj

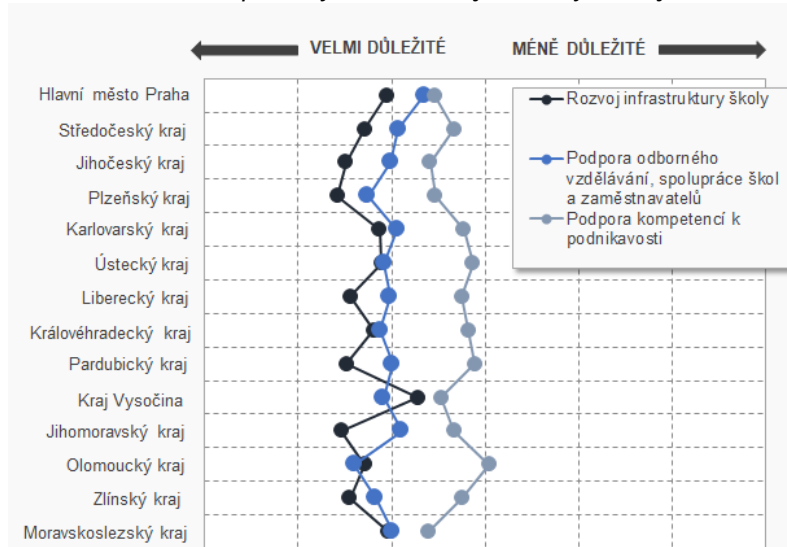


Oproti minulým vlnám šetření školy častěji akcentují důležitost kariérového poradenství a mírně se zvedla také důležitost podpory odborného vzdělávání vč. spolupráce škol a zaměstnavatelů.

Mezi druhou a třetí vlnou dotazníkového šetření došlo především k mírnému poklesu významu oblasti podpory polytechnického vzdělávání a rozvoje infrastruktury školy a naopak k nárůstu významu oblasti rozvoje kariérového poradenství.

Oproti první vlně šetření poklesla důležitost rozvoje školy jako centra celoživotního učení a inkluzivního vzdělávání, a naopak se výrazně zvýšil význam rozvoje kariérového poradenství. V případě rozvoje školy jako centra celoživotního učení a inkluzivního vzdělávání nedošlo mezi druhou a třetí vlnou k žádnému posunu.

Graf 6: Prioritizace povinných oblastí v jednotlivých krajích



Vymezené tři nejdůležitější povinné oblasti rozvoje škol v Ústeckém kraji – rozvoj infrastruktury školy, podpora odborného vzdělávání, včetně spolupráce se zaměstnavateli a podpora kompetencí k podnikavosti – jsou v jednotlivých krajích hodnoceny odlišně.

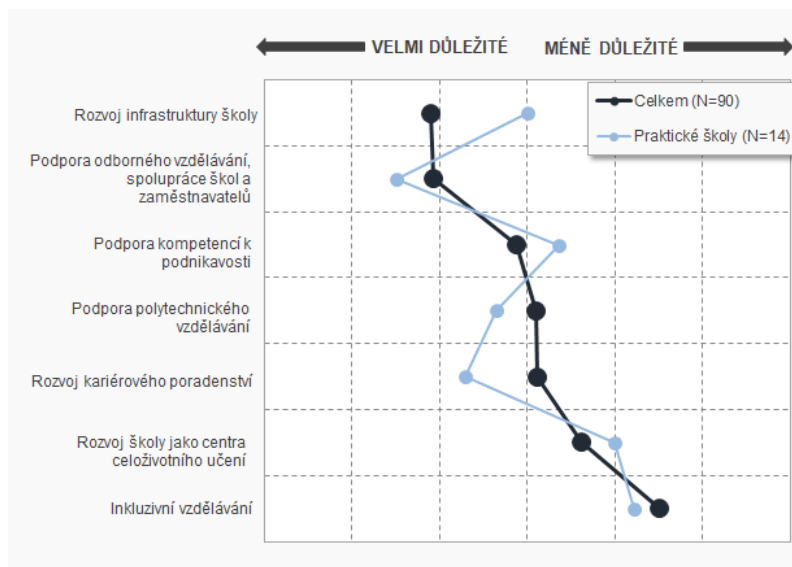
Rozvoj infrastruktury školy je prioritní oblastí prakticky ve všech krajích, zejména pak pro školy v Plzeňském, Jihomoravském, Jihočeském, Pardubickém, Zlínském a Libereckém kraji. Naopak Olomoucký kraj společně

s Krajem Vysočina jsou jedinými kraji, ve kterých je rozvoj infrastruktury méně důležitý než odborné vzdělávání.

Ve srovnání se všemi kraji v ČR je důležitost podpory odborného vzdělávání, včetně spolupráce škol a zaměstnavatelů, deklarována především v Olomouckém, Plzeňském a Zlínském kraji.

Podpora kompetencí k podnikavosti je považována za velmi důležitou zejména v Moravskoslezském, Jihočeském a Plzeňském kraji a dále také v Hl. městě Praha.

Graf 9: Prioritizace povinných oblastí v Ústeckém kraji – praktická škola



Pro praktické školy jsou prioritami především podpora odborného vzdělávání, včetně spolupráce škol a zaměstnavatelů, rozvoj kariérového poradenství a podpora polytechnického vzdělávání.

Menší důležitost pak přisuzují praktické školy rozvoji inkluzivního vzdělávání a rozvoji školy jako centra celoživotního učení.

Oproti celkovým výsledkům praktické školy více vyzdvihují oblast podpory odborného vzdělávání, včetně spolupráce

škol a zaměstnavatelů, rozvoje kariérového poradenství a podpory polytechnického vzdělávání a rozvoje inkluzivního vzdělávání. Méně důležité jsou pro ně oblasti rozvoje infrastruktury, podpory kompetencí k podnikavosti a rozvoje školy jako centra celoživotního učení.

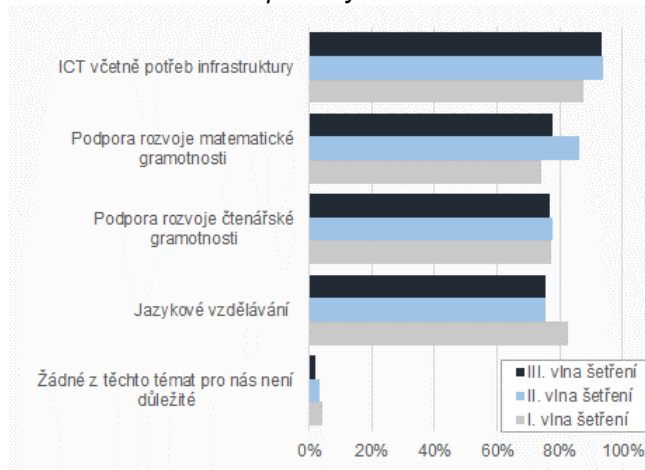
Tab. 1: Prioritizace povinných oblastí v Ústeckém kraji – konzervatoř

Průměrná důležitost povinných oblastí (1=nejdůležitější; 7=nejméně důležitá)		
	Celkem (N=90)	Konzervatoře (N=1)
Podpora kompetencí k podnikavosti	3,9	1,0
Podpora odborného vzdělávání, spolupráce škol a zaměstnavatelů	2,9	2,0
Rozvoj školy jako centra celoživotního učení	4,6	3,0
Rozvoj infrastruktury školy	2,9	4,0
Inkluzivní vzdělávání	5,5	5,0
Rozvoj kariérového poradenství	4,1	6,0
Podpora polytechnického vzdělávání	4,1	7,0

V případě konzervatoře jsou nejdůležitějšími oblastmi podpora kompetencí k podnikavosti a podpora odborného vzdělávání. Podpora polytechnického vzdělávání a rozvoj kariérového poradenství jsou pro konzervatoř nejméně důležité.

1.5 Vnímání důležitosti plánovaných nepovinných oblastí intervencí školami

Graf 10: Důležitost nepovinných oblastí v Ústeckém kraji



Z hlediska nepovinných oblastí školy akcentují především důležitost v oblasti ICT (93 %).

Jako důležitou označilo 78 % škol oblast podpory rozvoje matematické gramotnosti, 77 % škol podporu rozvoje čtenářské gramotnosti a 76 % škol považuje za důležité jazykové vzdělávání.

Vnímání důležitosti jednotlivých nepovinných oblastí ICT včetně potřeb infrastruktury se oproti druhé vlně šetření příliš nezměnilo. K výraznějšímu poklesu došlo pouze v případě podpory rozvoje matematické gramotnosti.

2 Rozvoj kariérového poradenství

Podle definice Evropské sítě politik celoživotního poradenství (ELGPN) je kariérové poradenství „Interakcí mezi kariérovým poradcem a jednotlivcem. Individuální nebo skupinový proces poradenství ve vzdělávání, zaměstnání a v rozhodování při přechodech a také při zvládání reakcí na změny po celou dobu života s důrazem na posilování sebeuvědomění, porozumění a usnadňování směřování k uspokojivému a smysluplnému životu a zaměstnání.“

Tato tematická oblast se soustředí na poradenství ve středním a vyšším odborném školství. Od rozvoje kariérového poradenství ve středním školství si lze slibovat **snížení nezaměstnanosti absolventů, snížení počtu předčasných odchodů ze vzdělávání**, a naopak **vyšší množství žáků, kteří se budou vzdělávat i po úspěšném absolvování aktuálního vzdělávání** a kteří se budou **schopni snáze adaptovat na změny pracovního trhu v průběhu celé své životní-profesní dráhy**.

Kariérové poradenství ve škole by ve své optimální podobě mělo mít svého **koordinátora kariérového poradenství** (koordinace podpůrných služeb, které škola svým žákům poskytuje). Nemělo by však být vykonáváno jen tímto jediným pracovníkem, ale podílet by se na něm měli **všichni pracovníci školy**. **Posláním školy je připravit mladého člověka na život, a tedy i na jeho kariérovou dráhu**. Kariérové poradenství by proto mělo být **provázáno s celou vzdělávací a výchovnou činností školy**. Vedle **obsahu jednotlivých vyučovacích předmětů**, kde by se žáci měli mj. dozvídat, jak konkrétní znalosti, dovednosti, postoje či návyky využijí v pracovním životě, se jedná **zejména o rozvoj klíčových kompetencí, které jsou základem pro osobnostní rozvoj žáků, jejich aktivního zapojení do společnosti a uplatnění v životě**. **Osobnostní rozvoj žáků je nedílnou součástí kariérového poradenství** – se znalostí svých silných stránek a schopností reflexe těch slabých se žák může např. daleko **snáz rozhodovat o svém profesním zaměření** a daleko **snáz se bude adaptovat na pracovní trh a změny**, které v posledních letech přináší. Některé školy již dnes nenabízí kariérové poradenství pouze svým žákům, ale i širší veřejnosti.

Je zřejmé, že cesta k optimálnímu pojetí kariérového poradenství je v současných podmínkách pro většinu škol dlouhá a náročná. Lze ji však zvládat postupně a dosahovat takové úrovně, která je pro školu v daném časovém období realistická.

Na úrovni středních škol lze odlišit tři oblasti rozvoje kariérového poradenství:

- **Kurikulární oblast**, kde žáci dostávají užitečné informace či absolvují praktická cvičení v rámci běžné výuky (např. vzdělávací oblast Člověk a svět práce).
- **Oblast interních služeb kariérového poradenství**, kde žáci školy mohou navštěvovat skupinové či individuální poradenství, pro které byl vyčleněn prostor a které poskytuje adekvátně vzdělaná osoba.
- **Oblast externích služeb kariérového poradenství**, kde škola organizuje návštěvy jiných poradenských pracovišť (např. PPP, IPS ÚP) nebo si škola platí služby, které by jinak měla problém zajistit (např. sběr a vyhodnocení psychometrických dat).

Obecně lze říci, že kariérové poradenství ve středním školství se realizuje prostřednictvím několika forem, které by v optimálním případě měly být propojené a vzájemně se doplňovat:

- **Diagnostika a sebepoznání**: Poradce (případně jiný specialista) pomáhá klientovi uvědomit si jeho charakteristiky (zájmy, předpoklady, limity). Využívá přitom různé diagnostické metody a prostředky (rozhovor, zájmové dotazníky, osobnostní testy, výkonové testy, projekční metody aj.).
- **Vzdělávání**: Klient (žák, student) si osvojuje kompetence vedoucí k jeho osobnostnímu rozvoji – schopnost **identifikovat** a vyhodnocovat dostupné informační zdroje a poradenské služby, schopnost rozhodovat se, plánovat svou **kariérovou** dráhu, schopnost komunikovat (nácvik přijímacího pohovoru apod.), schopnost adaptovat se na změny v průběhu své vzdělávací či pracovní dráhy apod.
- **Poskytování informací**: Klient (žák, student) dostává nabídku informací. Poradce mu buď podá konkrétní informace na základě jeho dotazu, nebo mu doporučí určité informační zdroje.

- **Komplexní poradenství:** Poradce poskytuje klientovi komplexní poradenskou podporu v návaznosti na jeho konkrétní situaci a potřeby. Možnosti by mu měly být předkládány tak, aby se na jejich základě dokázal klient sám rozhodovat. Součástí komplexního poradenství přitom jsou i všechny tři výše uvedené formy, v míře a úrovni odpovídající situaci a potřebám klienta.

Hlavní zjištění

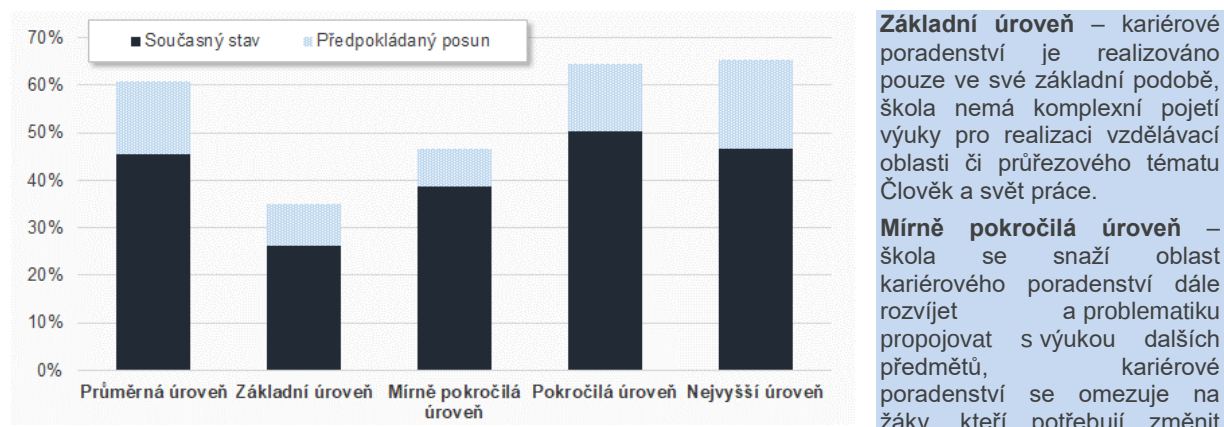
- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti kariérového poradenství v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně, ve které má škola zpracované komplexní pojetí kariérového poradenství, které obsahuje i prvky prevence předčasných odchodů. Pozornost se věnuje žákům se SVP. Ve vysoké míře jsou realizovány také aktivity z nejvyšší úrovně. V té škola disponuje interním systémem pro poskytování kariérového poradenství, do kterého jsou zapojeni i externí pracovníci. V již nižší míře jsou rozvíjeny aktivity z mírně pokročilé, ve které se problematika kariérového poradenství rozvíjí, ale je zaměřená především na žáky, kteří potřebují změnit obor. V nejnižší míře se vykonávají aktivity základní úrovně, ve které je kariérové poradenství realizováno pouze v základní podobě. Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují pokles činností spadajících do základní úrovně. Činnosti z mírně pokročilé úrovně zaznamenaly mírné zvýšení oproti první vlně šetření. Nejvyšší a pokročilá úroveň zaznamenaly souvislé zvyšování činností v rámci jednotlivých vln šetření.
- V rámci oblasti rozvoje kariérového poradenství střední školy a vyšší odborné školy nejčastěji organizují exkurze, besedy pro kariérovou orientaci žáků. Alespoň 80 % škol poskytuje individuální služby kariérového poradenství pro žáky, věnuje se prevenci a intervenci předčasných odchodů, podporuje žáky se znevýhodněním a spolupracuje se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách. Tři čtvrtiny škol zapojují odborníky z praxe do výuky a dalších aktivit školy a využívají a poskytují kariérové informace.
- V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj kariérového poradenství na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, se školy nejčastěji potýkají s malým zájmem o kariérové poradenství ze strany žáků a rodičů či ze strany zaměstnavatelů. Přibližně třetina škol naráží na nízkou časovou dotaci poradce pro poskytování služeb kariérového poradenství, nedostatečné finanční prostředky pro zajištění kariérového poradenství ve škole nebo absenci pozice samostatného kariérového poradce. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u všech překážek k poklesu podílu škol, který se s nimi potýká. Nejvíce se zlepšila situace ohledně absence pozice samostatného kariérového poradce.
- V oblasti kariérového poradenství by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed. Více než polovina škol se vyslovila pro rozvoj spolupráce s VŠ, možnost exkurzí do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující SŠ i vyučující ZŠ či zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity. Školy by rovněž uvítaly zapojení zaměstnavatelů do náborových aktivit školy či vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. Oproti I. vlně šetření došlo k nejvyššímu poklesu u potřeby u zapojení externích odborníků v oblasti kariérového poradenství, k největšímu nárůstu potřeby došlo v případě rozvoje spolupráce s VŠ.
- V rámci prevence a intervence v oblasti předčasných odchodů střední a vyšší odborné školy nejčastěji žákům se špatným prospěchem nabízí individuální vyučování a konzultace. Ve značné míře také pořádají dny otevřených dveří, mají systém, kterým rodiče včas informují o absencích nebo špatném prospěchu a posilují motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí, zahraničních stáží apod. Zhruba tři pětiny škol individuálně reagují na špatný prospěch žáka nebo absence, navrhuje konkrétní postup pro zlepšení a školní psycholog či výchovný poradce řeší předčasné odchody a poskytuje individuální pomoc. Oproti druhé vlně šetření u většiny realizovaných činností podíl aktivních škol slabě poklesl.

2.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti kariérového poradenství v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně (50 %), ve které má škola zpracované komplexní pojetí kariérového poradenství, které obsahuje i prvky prevence předčasných odchodů. Pozornost se věnuje žákům se SVP. Ve vysoké míře jsou realizovány také aktivity z nejvyšší úrovně (47 %). V té škole disponuje interním systémem pro poskytování kariérového poradenství, do kterého jsou zapojeni i externí pracovníci. V již nižší míře jsou rozvíjeny aktivity z mírně pokročilé úrovně (39 %), ve které se problematika kariérového poradenství rozvíjí, ale je zaměřená především na žáky, kteří potřebují změnit obor. V nejnižší míře se vykonávají aktivity základní úrovně (26 %), ve které je kariérové poradenství realizováno pouze v základní podobě.

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti rozvoje kariérového poradenství, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 19 p. b.), čímž deklarují zájem o úplné pojetí kariérového poradenství. Určitý posun lze očekávat také v rámci pokročilé (předpokládaný posun o 14 p. b.) a mírně pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 8 p. b.). V základní úrovni se pak očekává posun o 9 p. b.

Graf 11: Současná úroveň rozvoje kariérového poradenství a předpokládaný posun



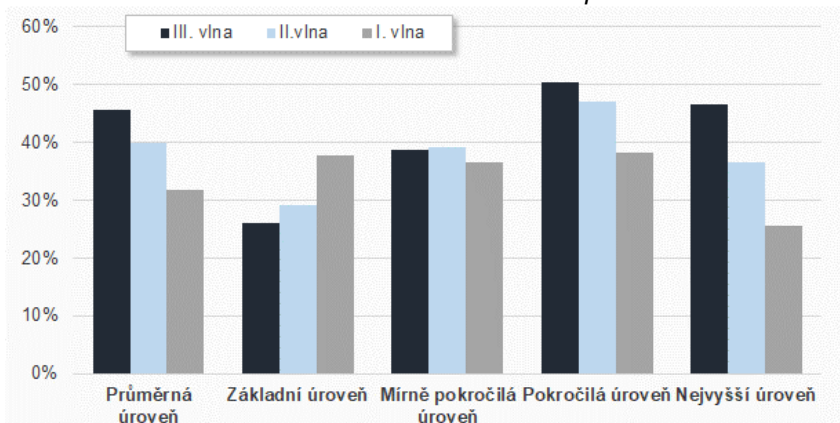
obor.

Pokročilá úroveň – škola má zpracované komplexní pojetí kariérového poradenství, služby kariérového poradenství obsahují prvky prevence předčasných odchodů, škola v rámci této oblasti příležitostně spolupracuje s externími odborníky a sociálními partnery, kariérové poradenství je využíváno především vyššími ročníky, pozornost je věnována žákům se SVP.

Nejvyšší úroveň – škola má interní systém pro poskytování služeb kariérového poradenství, do kterého jsou zapojeni také externí pracovníci, oblast kariérového poradenství je rozvíjena dalšími činnostmi (pozice kariérového a výchovného poradce jsou oddělené, škola systematicky sleduje předčasné odchody ze vzdělávání a s výsledky cíleně pracuje, nabízí poradenství všem žákům, výuka je zaměřena na utváření pozitivního vztahu k profesi či dalšímu studiu).

Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují pokles činností spadajících do základní úrovně. Činnosti z mírně pokročilé úrovně zaznamenaly mírné zvýšení oproti první vlně šetření. Nejvyšší a pokročilá úroveň zaznamenaly souvislé zvyšování činností v rámci jednotlivých vln šetření.

Graf 12: Srovnání současné úrovně kariérového poradenství



Základní úroveň – kariérové poradenství je realizováno pouze ve své základní podobě, škola nemá komplexní pojetí výuky pro realizaci vzdělávací oblasti či průřezového tématu Člověk a svět práce.

Mírně pokročilá úroveň – škola se snaží oblast kariérového poradenství dále rozvíjet a problematiku propojovat s výukou dalších předmětů, kariérové poradenství se omezuje na žáky, kteří potřebují změnit obor.

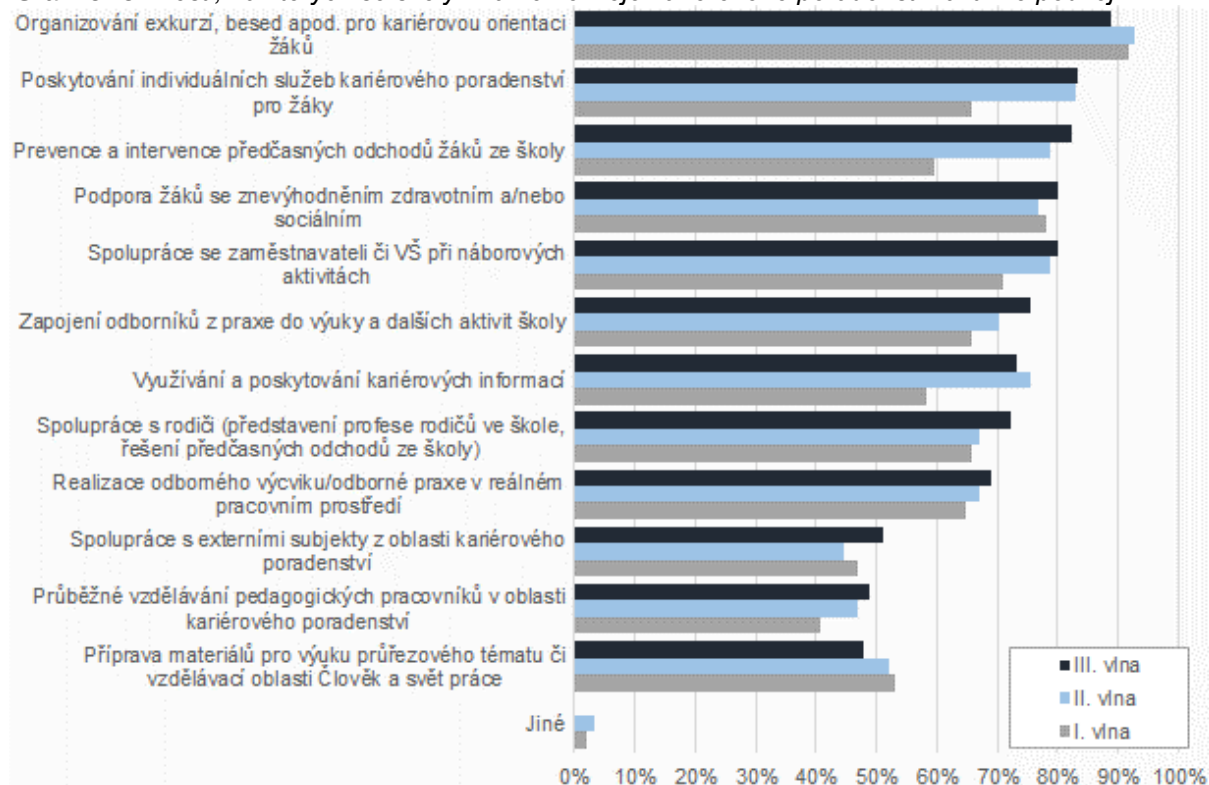
Pokročilá úroveň – škola má zpracované komplexní pojetí kariérového poradenství, služby kariérového poradenství obsahují prvky prevence předčasných odchodů, škola v rámci této oblasti příležitostně spolupracuje s externími odborníky a sociálními partnery, kariérové poradenství je využíváno především vyššími ročníky, pozornost je věnována žákům se SVP.

Nejvyšší úroveň – škola má interní systém pro poskytování služeb kariérového poradenství, do kterého jsou zapojeni také externí pracovníci, oblast kariérového poradenství je rozvíjena dalšími činnostmi (pozice kariérového a výchovného poradce jsou oddělené, škola systematicky sleduje předčasné odchody ze vzdělávání a s výsledky cíleně pracuje, nabízí poradenství všem žákům, výuka je zaměřena na utváření pozitivního vztahu k profesi či dalšímu studiu).

2.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci oblasti rozvoje kariérového poradenství střední školy a vyšší odborné školy nejčastěji organizují exkurze, besedy pro kariérovou orientaci žáků (89 %).

Graf 13: Činnosti, na kterých se školy v rámci rozvoje kariérového poradenství aktivně podílejí



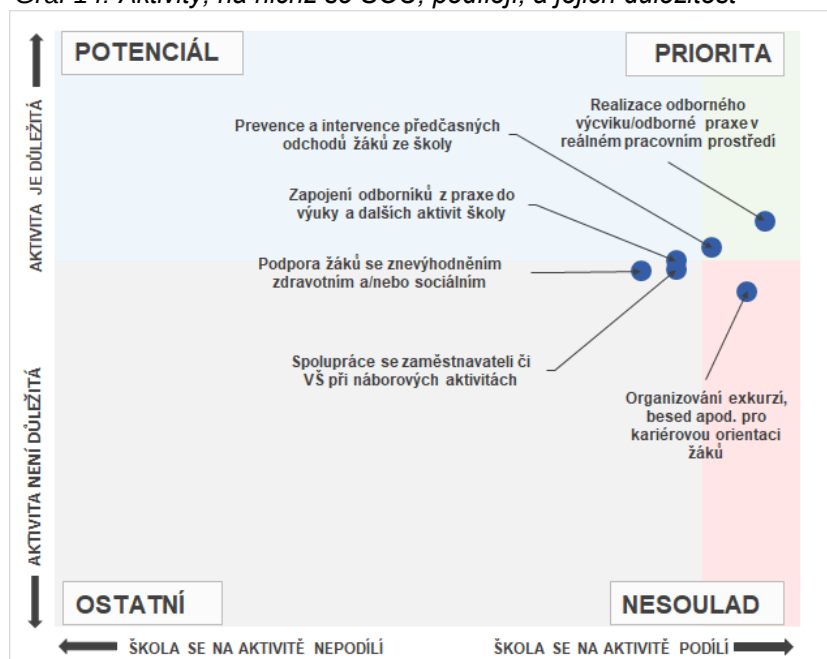
Alespoň 80 % škol poskytuje individuální služby kariérového poradenství pro žáky (83 %), věnuje se prevenci a intervenci předčasných odchodů (82 %), podporuje žáky se znevýhodněním (80 %) a spolupracuje se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách (80 %). Tři čtvrtiny škol zapojují odborníky z praxe do výuky a dalších aktivit školy (76 %) a využívají a poskytují kariérové informace (73 %).

Od první vlny dotazníkového šetření došlo u většiny aktivit k nárůstu podílu škol, který tyto aktivity realizoval. K nejvyššímu zvýšení došlo u prevence a intervence předčasných odchodů ze školy (nárůst o 23 p. b. oproti I. vlně šetření), poskytování individuálních služeb kariérového poradenství pro žáky (nárůst o 18 p. b. oproti I. vlně šetření), využívání a poskytování kariérových informací (nárůst o 15 p. b. oproti I. vlně šetření) a zapojení odborníků z praxe do výuky a dalších aktivit školy (nárůst o 10 p. b. oproti I. vlně šetření). Mírně poklesl podíl škol, které se věnují přípravě materiálů pro výuku průřezového tématu či vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (pokles o 5 p. b. oproti I. vlně šetření), a organizování exkurzí a besed pro kariérovou orientaci žáků (pokles o 3 p. b. oproti I. vlně šetření).

2.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti kariérového poradenství nejčastěji realizují odborný výcvik a praxi v reálném pracovním prostředí (95 %), organizují besedy a exkurze pro kariérovou orientaci žáků (93 %), věnují se prevenci a intervenci předčasných odchodů žáků ze školy (88 %), spolupracují se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách (83 %), zapojují odborníky z praxe do výuky a dalších aktivit (83 %) a věnují se podpoře žáků se znevýhodněním (79 %).

Graf 14: Aktivity, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště jsou realizace odborného výcviku v reálném pracovním prostředí a prevence a intervence předčasných odchodů žáků ze školy. Tyto aktivity realizuje nadprůměrný podíl SOU, který jim přisuzuje také největší důležitost.

Aktivitou s potenciálem pro rozvoj kariérového poradenství je zapojení odborníků z praxe do výuky a dalších aktivit. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale školy jí přikládají lehce nadprůměrnou důle-

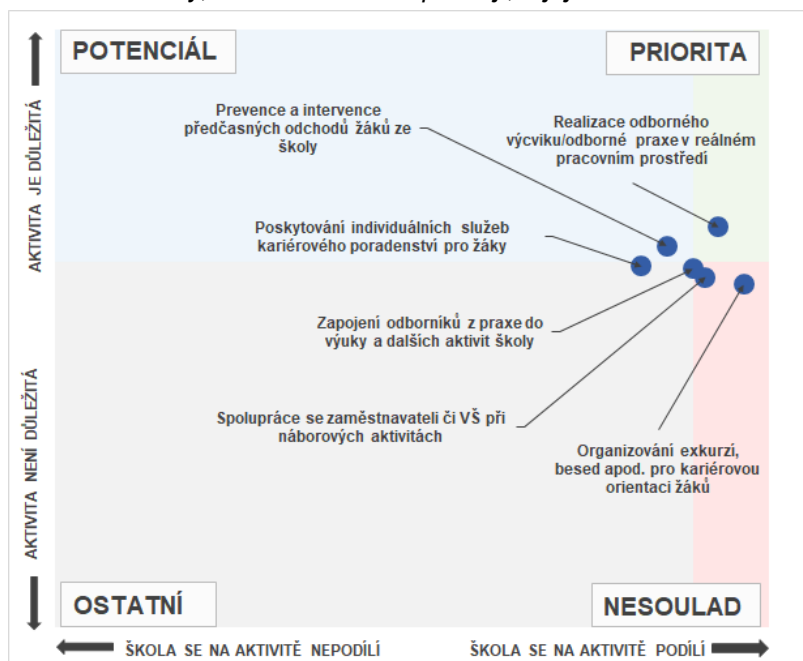
žitost.

Těsně pod hranicí potenciálu se nachází spolupráce se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách a podpora žáků se znevýhodněním.

Organizování exkurzí a besed pro kariérovou orientaci žáků realizuje nadprůměrný podíl učilišť. Této aktivitě nicméně přikládají podprůměrnou důležitost, a proto pro učiliště představuje určitý nesoulad.

Střední odborné školy jsou v oblasti rozvoje kariérového poradenství velmi aktivní. Nejčastěji organizují exkurze a besedy pro kariérovou orientaci žáků (96 %) a realizují odborný výcvik v reálném pracovním prostředí (93 %). Školy dále ve velké míře spolupracují se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách (91 %) a zapojují odborníky z praxe do výuky (89 %). Dále se věnují se prevenci a intervenci předčasných odchodů žáků ze školy (86 %) a poskytování individuálních služeb kariérového poradenství pro žáky (82 %).

Graf 15: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Při zohlednění důležitosti nejčastěji realizovaných aktivit je zřejmé, že jsou mezi nimi relativně malé rozdíly, což je patrné také z grafu.

Prioritou pro SOŠ je realizace odborného výcviku v reálném pracovním prostředí. Tuto aktivitu realizují školy nadprůměrně často a přiřadí jí nejvyšší důležitost.

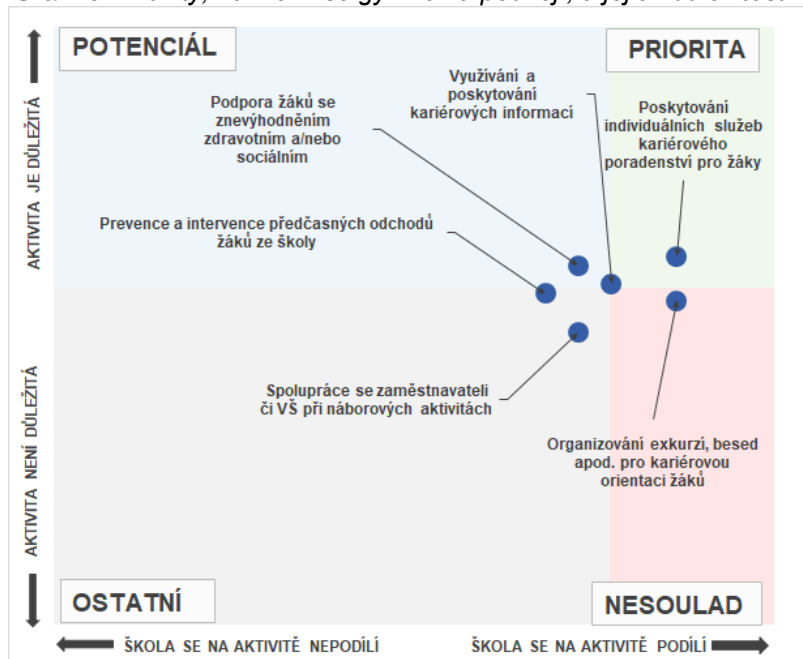
Organizování exkurzí, besed apod. pro kariérovou orientaci žáků, spolupráci se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách a zapojení odborníků z praxe do výuky a aktivit školy realizuje vysoký podíl škol, ale je jim přisuzována nižší důležitost

než aktivitám prioritním. Z tohoto důvodu se ocitají v tzv. nesouladu.

Aktivitou s potenciálem pro rozvoj kariérového poradenství je prevence a intervence předčasných odchodů žáků ze školy. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivitu prioritní, ale je jí přisuzována mírně nadprůměrná důležitost. Těsně pod hranicí potenciálu se nachází poskytování individuálních služeb kariérového poradenství pro žáky.

Gymnázia v rámci podpory rozvoje kariérového poradenství nejčastěji poskytují individuální služby kariérového poradenství a organizují exkurze a besedy pro kariérovou orientaci žáků (shodně 86 %). Zhruba tři čtvrtiny gymnázií využívají a poskytují kariérové informace (77 %), podporují žáky se znevýhodněním a spolupracují se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách (shodně 73 %). Školy se dále věnují prevenci a intervenci předčasných odchodů žáků ze školy (68 %).

Graf 16: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritami jsou pro gymnázia poskytování individuálních služeb kariérového poradenství a využívání a poskytování kariérových informací.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází organizování exkurzí, besed apod. pro kariérovou orientaci žáků.

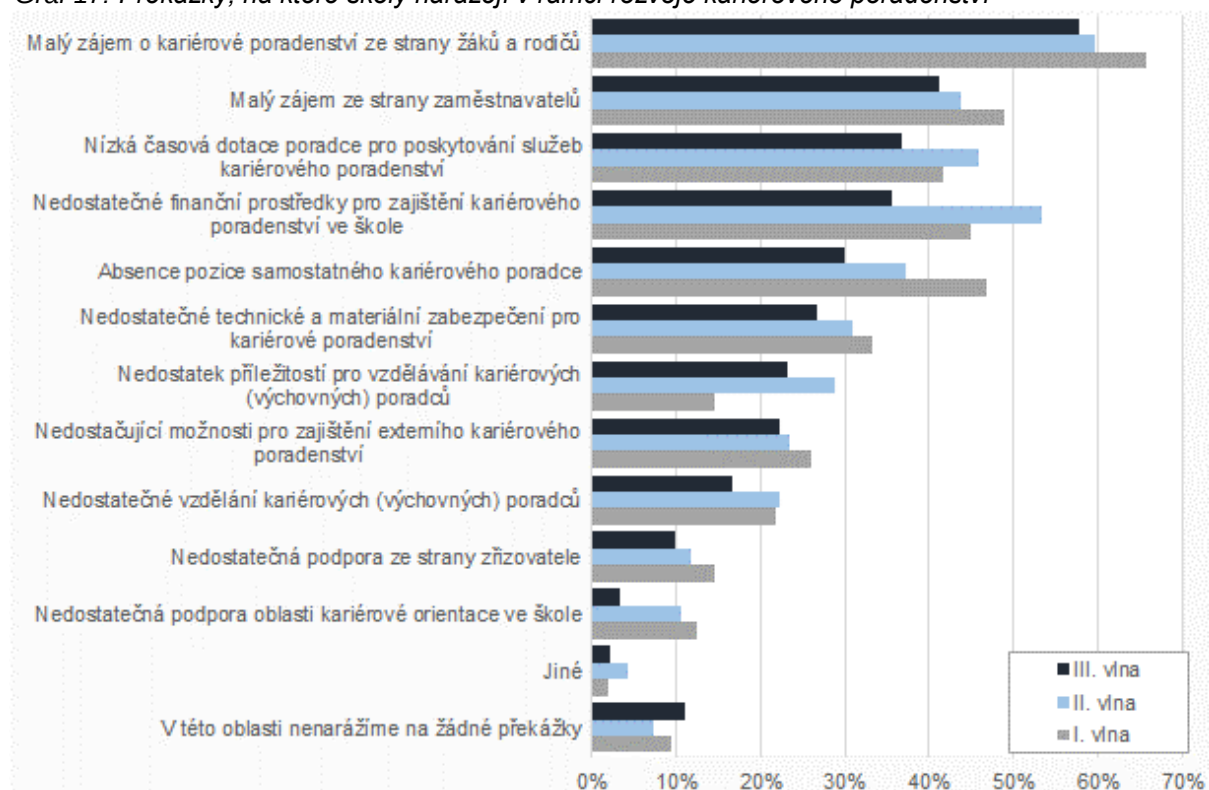
Podpora žáků se zdravotním a/nebo sociálním znevýhodněním a prevence a intervence předčasných odchodů žáků ze školy jsou aktivity, kterým se věnuje relativně nižší podíl škol, nicméně je jim přiřazována nadprůměrná důležitost. Představují tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Spolupráci se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách realizuje nižší podíl gymnázií a zároveň je považována za spíše méně důležitou.

2.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj kariérového poradenství na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, se školy nejčastěji potýkají s malým zájmem o kariérové poradenství ze strany žáků a rodičů (58 %) či ze strany zaměstnavatelů (41 %). Přibližně třetina škol naráží na nízkou časovou dotaci poradce pro poskytování služeb kariérového poradenství (37 %), nedostatečné finanční prostředky pro zajištění kariérového poradenství ve škole (36 %) nebo absenci pozice samostatného kariérového poradce (30 %). Jako problematické školy dále hodnotí nedostatečné technické a materiální zabezpečení pro kariérové poradenství (27 %), nedostatek příležitostí pro vzdělávání kariérových (výchovných) poradců (23 %) či nedostačující možnosti pro zajištění externího kariérového poradenství (22 %). Na žádnou překážku nenaráží 11 % škol v Ústeckém kraji.

Graf 17: Překážky, na které školy narážejí v rámci rozvoje kariérového poradenství



Oproti předchozím vlnám šetření došlo u všech překážek k poklesu podílu škol, který se s nimi potýká. Nejvíce se zlepšila situace ohledně absence pozice samostatného kariérového poradce (pokles o 17 p. b. vůči I. vlně šetření).

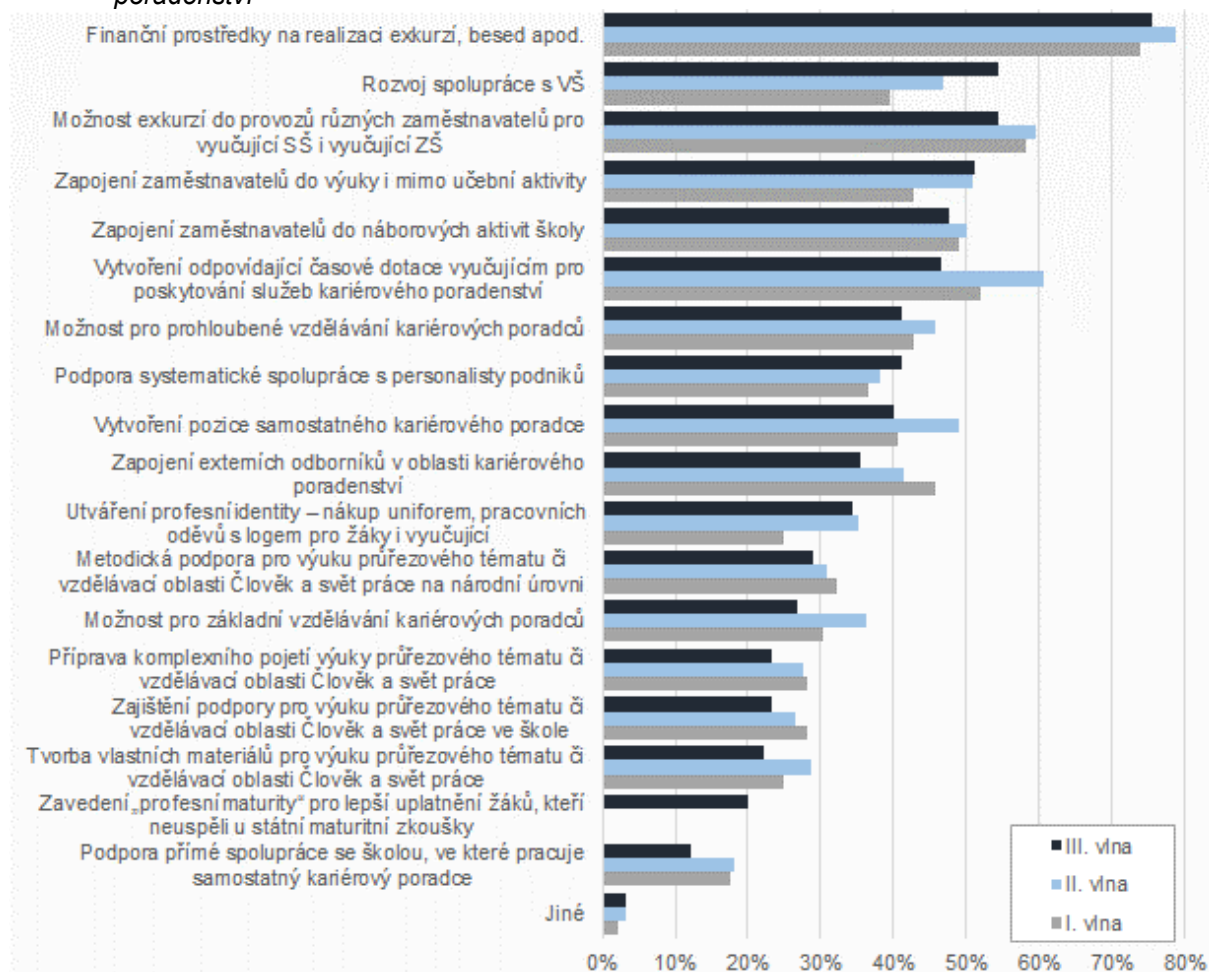
2.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti kariérového poradenství by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed (76 %). Více než polovina škol se vyslovila pro rozvoj spolupráce s VŠ (54 %), možnost exkurzí do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující SŠ i vyučující ZŠ (54 %) či zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity (51 %). Školy by rovněž uvítaly zapojení zaměstnavatelů do náborových aktivit školy (48 %) či vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství (47 %).

Dvěma pětinám škol by pomohla možnost pro prohloubené vzdělávání kariérových poradců (41 %), podpora systematické spolupráce s personalisty podniků (41 %) či vytvoření pozice samostatného kariérového poradce (40 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. Oproti I. vlně šetření došlo k nejvyššímu poklesu potřeby zapojení externích odborníků v oblasti kariérového poradenství (pokles o 10 p. b.), vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství (pokles o 5 p. b.), přípravy komplexního pojetí a zajištění podpory výuky průřezového tématu či vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (pokles shodně o 5 p. b.) či podpory přímé spolupráce se školou, ve které pracuje samostatný kariérový poradce (pokles o 5 p. b.). K největšímu nárůstu potřeby došlo v případě rozvoje spolupráce s VŠ (nárůst o 15 p. b.), utváření profesní identity (nárůst o 9 p. b.) a zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity (nárůst o 8 p. b.).

Graf 18: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci rozvoje kariérového poradenství



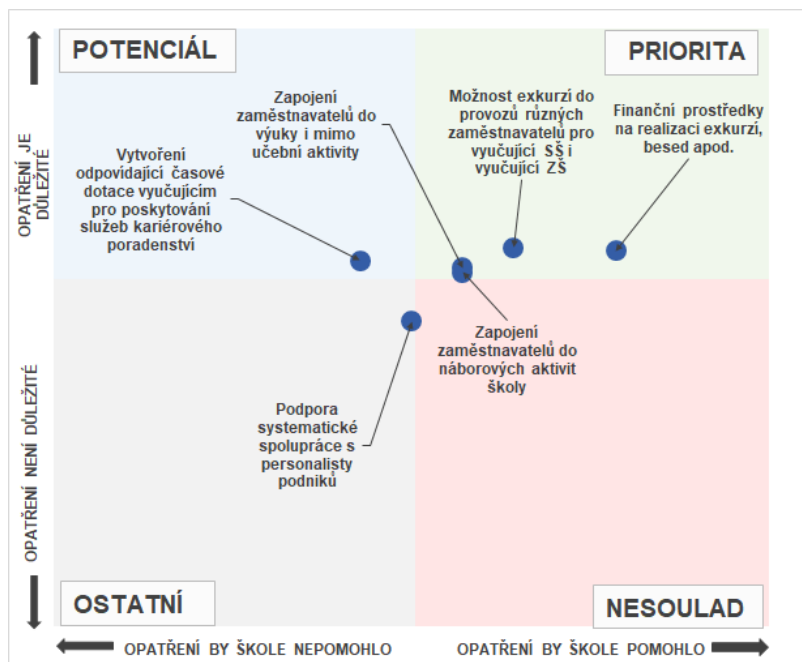
2.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro podporu rozvoje kariérového poradenství pomohly především finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed (79 %) a možnost exkurzí do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující SŠ i vyučující ZŠ (64 %).

Více než polovina škol hodnotí jako potřebné zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity a do náborových aktivit školy (shodně 57 %). Dále by školám pomohla podpora systematické spolupráce s personalisty podniků (50 %) a vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství (43 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro rozvoj kariérového poradenství zohlednili také jejich důležitost, představují priority středních odborných učilišť finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed, exkurze do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující ZŠ i SŠ, zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity či do náborových aktivit školy. Tato opatření zmiňují školy velmi často a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako důležitá.

Graf 19: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost

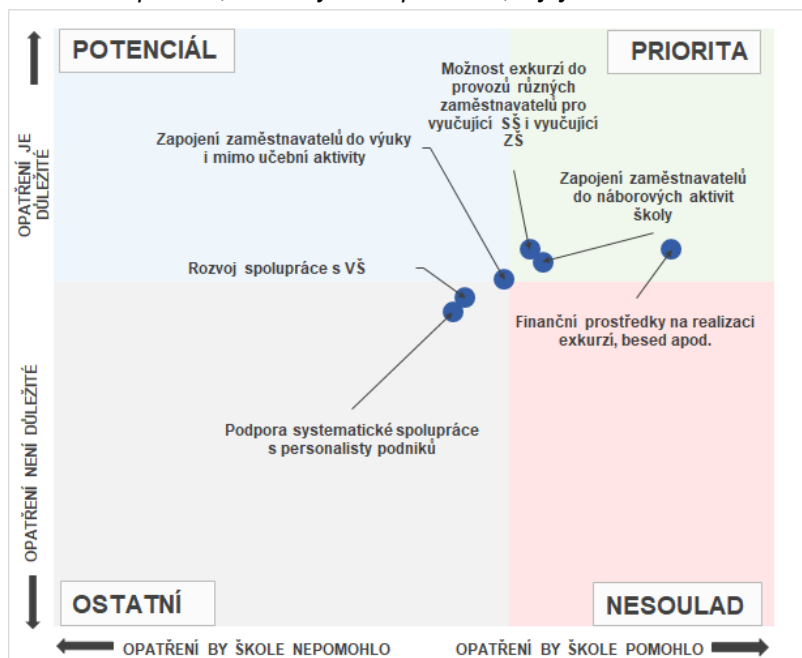


Vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství vyžaduje nižší podíl středních odborných učilišť než opatření zmíněná výše, ale tomuto opatření je přisuzována vysoká důležitost. Z tohoto důvodu pro školy představuje potenciál v oblasti kariérového poradenství.

Podporu systematické spolupráce s personalisty podniků zmiňoval nižší podíl škol a zároveň jí přisuzovaly školy menší význam.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed (86 %). Zhruba dvěma třetinám škol by pomohlo zapojení zaměstnavatelů do náborových aktivit školy (68 %) či možnost exkurzí do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující SŠ i vyučující ZŠ (66 %). Školy by rovněž uvítaly zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity (63 %) a více než polovina škol považuje za potřebný rozvoj spolupráce s VŠ (57 %) a podporu systematické spolupráce s personalisty podniků (55 %).

Graf 20: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření rozvoje kariérového poradenství představují největší priority finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed, zapojení zaměstnavatelů do náborových aktivit školy a možnost exkurzí do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující SŠ i vyučující ZŠ. Tato opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako velice důležitá.

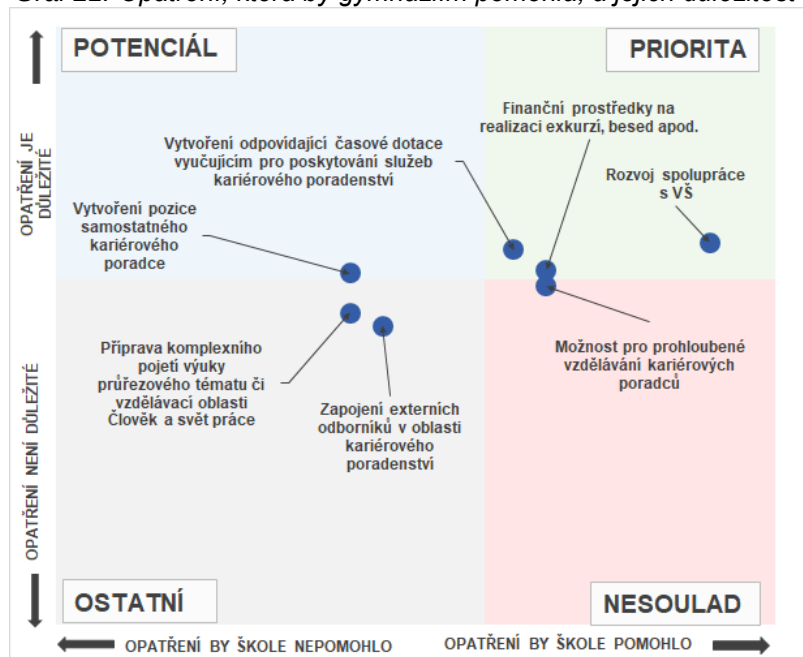
Zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity by ocenil nižší podíl škol než opatření prioritní. Střední odborné školy však tomuto opatření prioritní.

opatřením přisuzují lehce nadprůměrnou důležitost, proto pro ně představuje potenciál pro rozvoj kariérového poradenství.

Rozvoj spolupráce s VŠ a podporu systematické spolupráce s personalisty podniků vykazuje nižší podíl škol, který by tato opatření ocenil, a zároveň je těmto opatřením přisuzována spíše nízká míra důležitosti.

Gymnázia by v rámci podpory kariérového poradenství nejvíce ocenila rozvoj spolupráce s VŠ (91 %). Ve větší míře by gymnázia také potřebovala finanční prostředky na besedy a exkurze (68 %), možnost pro prohloubené vzdělávání kariérových poradců (68 %) a vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství (64 %). Více než dvě pětiny gymnázií považují za potřebné zapojení externích odborníků v oblasti kariérového poradenství (45 %), přípravu komplexního pojetí výuky průřezového tématu či vzdělávací oblasti Člověk a svět práce (41 %) či vytvoření pozice samostatného kariérového poradce (41 %).

Graf 21: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Při zohlednění důležitosti jednotlivých opatření pro rozvoj kariérového poradenství představují prioritní opatření rozvoj spolupráce s VŠ, finanční prostředky na realizaci exkurzí a besed a vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství. Tato opatření jsou gymnáziím zmiňována velice často a zároveň jsou ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnocena jako důležitá.

Těsně pod hranicí prioritních aktivit se nachází možnost pro prohloubené vzdělávání kariérových poradců.

Vytvoření pozice samostatného kariérového poradce představuje pro gymnázia potenciál v oblasti kariérového poradenství. Sice se jedná o méně často zmiňované opatření, ale je mu přisuzována lehce nadprůměrná důležitost.

Zapojení externích odborníků v oblasti kariérového poradenství a příprava komplexního pojetí výuky průřezového tématu či vzdělávací oblasti Člověk a svět práce jsou opatření, která jsou zmiňována relativně méně často a zároveň je jim přikládána mírně podprůměrná důležitost.

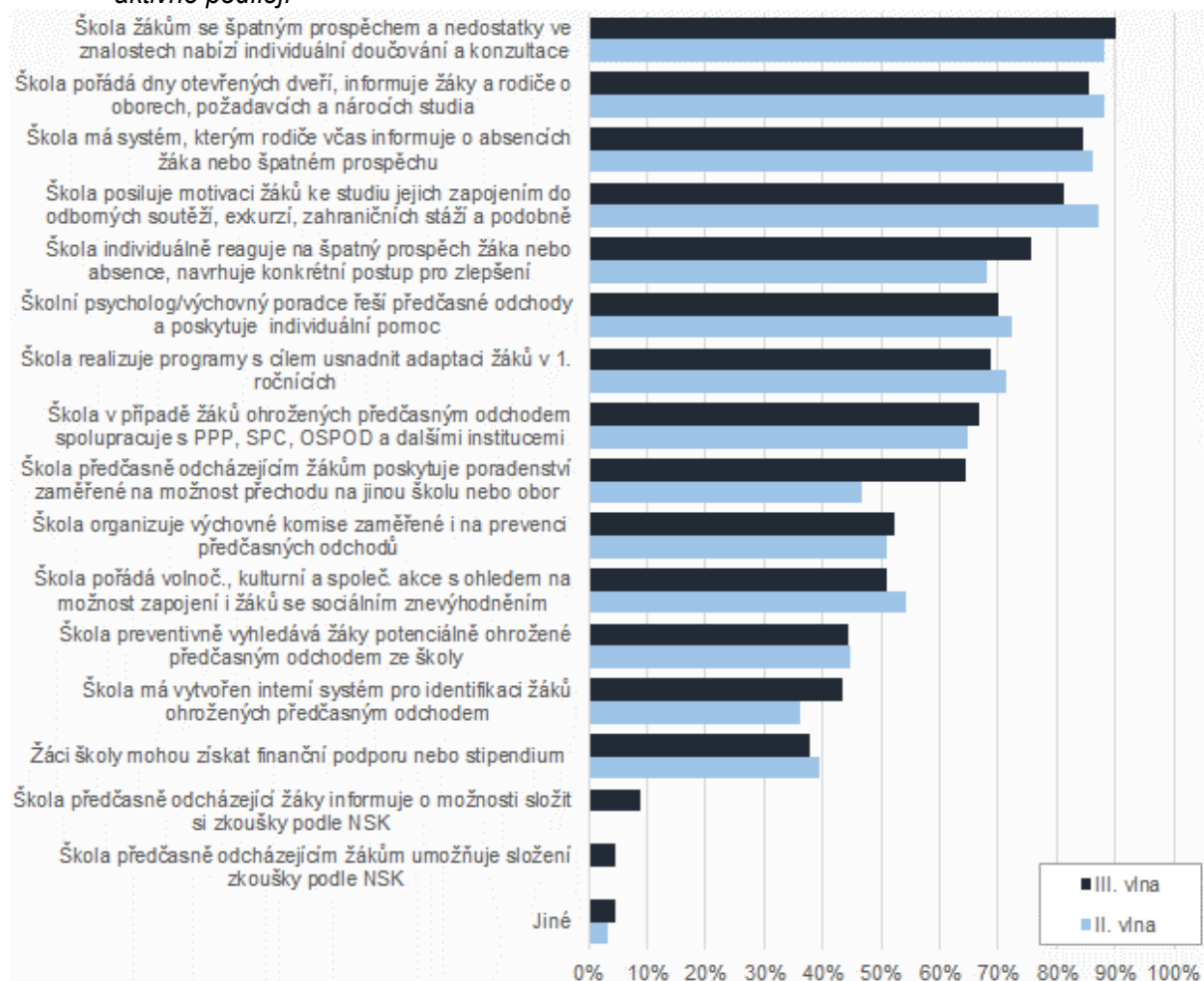
2.5 Aktivita, na kterých se školy podílí v rámci prevence a intervence v oblasti předčasných odchodů

V rámci prevence a intervence v oblasti předčasných odchodů střední a vyšší odborné školy nejčastěji žákům se špatným prospěchem nabízí individuální vyučování a konzultace (90 %). Ve značné míře také pořádají dny otevřených dveří (86 %), mají systém, kterým rodiče včas informují o absencích nebo špatném prospěchu (84 %) a posilují motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí, zahraničních stáží apod. (81 %). Zhruba tři čtvrtiny škol individuálně reagují na špatný prospěch žáka nebo absence, navrhnou konkrétní postup pro zlepšení (76 %) a školní psycholog či výchovný poradce řeší předčasné odchody a poskytuje individuální pomoc (70 %). Více než 60 % škol realizuje programy s cílem usnadnit adaptaci žáků v 1. ročnících (69 %), v případě žáků ohrožených předčasným odchodem spolupracují s PPP, SPC, OSPOD a dalšími institucemi (67 %) a předčasně odcházejícím žákům poskytují poradenství zaměřené na možnost přechodu na jinou školu nebo obor (64 %).

Oproti druhé vlně šetření nejvýraznější nárůst nastal v případě škol, které předčasně odcházejícím žákům poskytují poradenství zaměřené na možnost přechodu na jinou školu nebo obor (nárůst o 18 p. b.), a dále u škol, které individuálně reagují na špatný prospěch žáka nebo absence a navrhnou konkrétní postup pro zlepšení nebo které mají vytvořen interní systém pro identifikaci žáků ohrožených předčasným odchodem (nárůst shodně o 7 p. b.). U většiny ostatních realizovaných činností naopak podíl aktivních škol slabě poklesl. K relativně nejvýraznějšímu snížení došlo u škol, které posilují

motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí, zahraničních stáží apod. (pokles o 6 p. b.).

Graf 22: Činnosti, na kterých se školy v rámci prevence a intervence v oblasti předčasných odchodů aktivně podílejí



Pozn.: data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

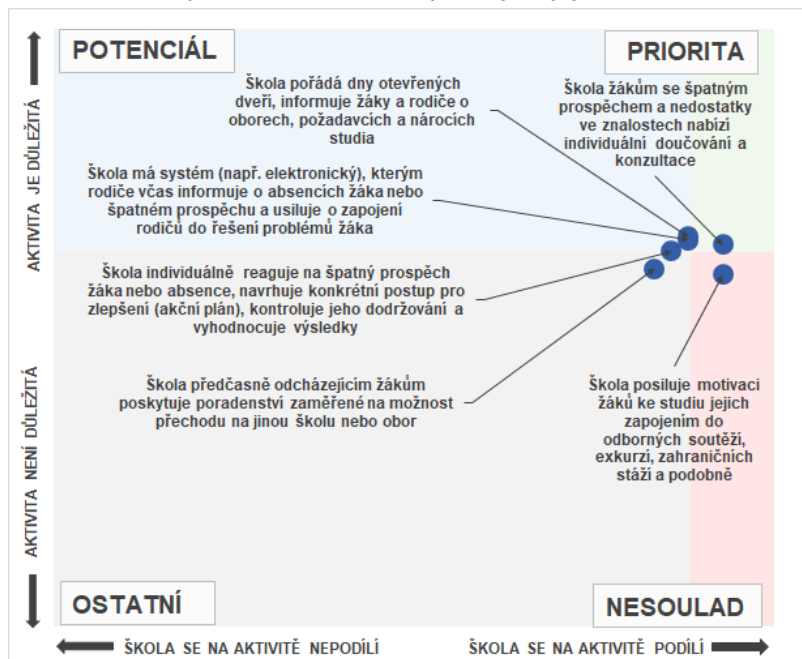
2.5.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti předčasných odchodů nejčastěji žákům se špatným prospěchem a nedostatky ve znalostech nabízí individuální doučování a konzultace a posilují motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí, zahraničních stáží a podobně (shodně 93 %).

Ve značné míře také školy pořádají dny otevřených dveří (88 %), mají systém, kterým rodiče včas informují o absencích nebo špatném prospěchu (88%), individuálně reagují na špatný prospěch žáka nebo absence, navrhuje konkrétní postup pro zlepšení (86 %) a předčasně odcházejícím žákům poskytují poradenství zaměřené na možnost přechodu na jinou školu nebo obor (83 %).

Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritou pro střední odborná učiliště je nabídka individuálního doučování a konzultací žákům se špatným prospěchem a nedostatky ve znalostech. Tuto aktivitu realizuje nejvyšší podíl SOU, který jí přisuzuje také mírně nadprůměrnou důležitost.

Graf 23: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost

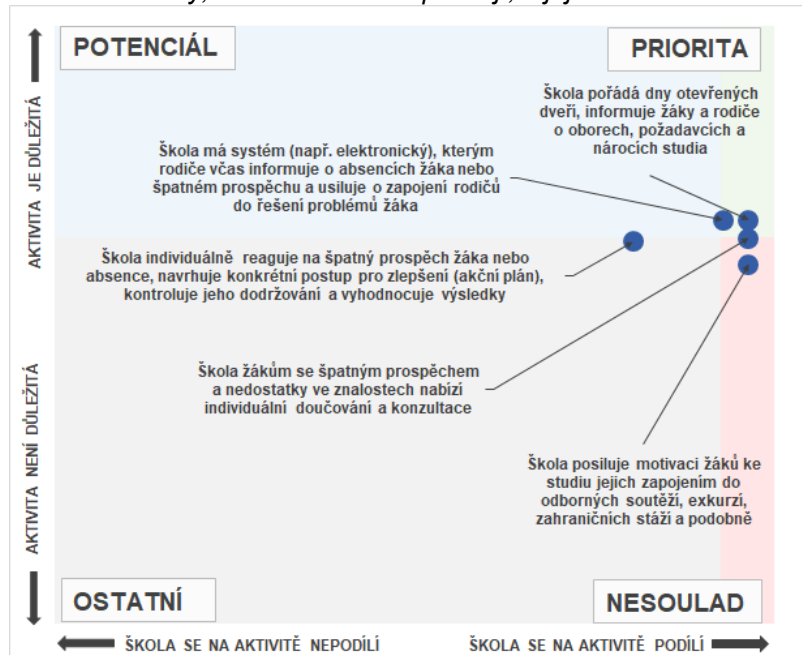


zahraničních stáží se zaměřuje většina SOU, nicméně této aktivitě přisuzují spíše menší význam, a dochází tak k určitému nesouladu.

Nižší důležitost je přikládána také poskytování poradenství zaměřené na možnost přechodu na jinou školu nebo obor předčasně odcházejícím žákům. Této aktivitě se zároveň věnuje nižší podíl škol.

Střední odborné školy jsou v oblasti předčasných odchodů velmi aktivní. Naprostá většina škol pořádá dny otevřených dveří, žákům se špatným prospěchem nabízí individuální doučování či konzultace a posiluje motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí, zahraničních stáží a podobně (shodně 96 %). Dále mají školy systém, kterým rodiče včas informují o absencích nebo špatném prospěchu (93 %), a individuálně reagují na špatný prospěch žáka nebo absence (80 %).

Graf 24: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Pořádání dnů otevřených dveří a systém, kterým školy rodiče včas informují o absencích nebo špatném prospěchu, se nacházejí na rozhraní prioritních a potenciálních aktivit – školy se na těchto aktivitách podílejí průměrně často a zároveň je považují za důležité.

Těsně nad průměrem se pohybuje důležitost individuální reakce na špatný prospěch žáka. Tuto aktivitu však realizuje menší podíl učilišť, a představuje tak spíše určitý potenciál dalšího rozvoje.

Na posilování motivace žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí či

Prioritou pro SOŠ je pořádání dnů otevřených dveří, systém, kterým rodiče včas informují o absencích nebo špatném prospěchu a do jisté míry také nabídka doučování a konzultací žákům se špatným prospěchem. Tyto aktivity realizuje většina škol a přikládají jim relativně vysokou důležitost.

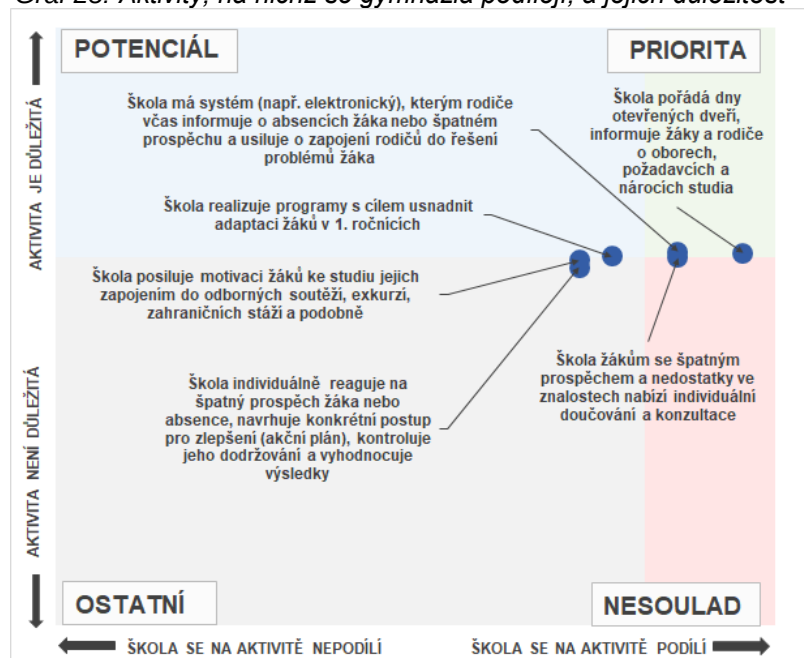
Většina škol také posiluje motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí či zahraničních stáží, nicméně této aktivitě přikládá spíše nižší význam.

Těsně pod hranicí aktivit představujících potenciál pro další rozvoj se nachází

individuální reakce na špatný prospěch žáka nebo absence. Tuto aktivitu realizuje menší podíl škol a zároveň jí přikládají relativně nižší význam.

Gymnázia v rámci prevence předčasných odchodů nejčastěji pořádají dny otevřených dveří (95 %). Ve značné míře také nabízí individuální doučování a konzultace žákům se špatným prospěchem a mají systém, kterým rodiče informují o absencích a špatném prospěchu (86 %). Přibližně tři čtvrtiny gymnázií realizují programy s cílem usnadnit adaptaci žáků v 1. ročnících (77 %), individuálně reagují na špatný prospěch žáka nebo absence (73 %) a posilují motivaci žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí a zahraničních stáží (73 %).

Graf 25: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritami je pro gymnázia pořádání dnů otevřených dveří, systém, kterým informují rodiče o absencích a špatném prospěchu, a nabídka doučování a konzultací žákům se špatným prospěchem. Tyto aktivity jsou realizovány nejčastěji a zároveň jsou pokládány za důležité.

Potenciál v oblasti předčasných odchodů představují realizace programů s cílem usnadnit adaptaci žáků v 1. ročnících a posilování motivace žáků ke studiu jejich zapojením do odborných soutěží, exkurzí a zahraničních stáží. Tyto aktivity realizuje nižší podíl gymnázií než výše zmíněné aktivity, ale jsou považovány za

spíše důležité.

Těsně pod hranicí aktivit představujících potenciál pro další rozvoj se nachází individuální reakce na špatný prospěch žáka nebo absence. Tuto aktivitu realizuje menší podíl škol a zároveň jí přiřkládají relativně nižší význam.

2.6 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „rozvoje kariérového poradenství“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *rozvoje kariérového poradenství* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje kariérového poradenství*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje kariérového poradenství*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav rozvoje kariérového poradenství na SOU

Nabízíme individuální kariérové poradenství všem žákům, pozornost soustředíme zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (69 % škol)	Výuka je zaměřena i na utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (69 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Kariérový poradce úzce spolupracuje s jednotlivými vyučujícími. (67 % škol)	Většina vyučujících usiluje o utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (64 % škol)	
Individuální i skupinové kariérové poradenství je využíváno nejčastěji žáky vyšších ročníků, pozornost je věnována zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (55 % škol)		
Služby kariérového poradenství zahrnují prvky prevence předčasných odchodů ze školy. (55 % škol)	Systematicky sledujeme předčasné odchody žáků, s výsledky sledování cíleně pracujeme. (55 % škol)	

Činnosti, které SOU v rámci rozvoje kariérového poradenství realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Realizace odborného výcviku/odborné praxe v reálném pracovním prostředí (95 % škol) - Organizování exkurzí, besed apod. pro kariérovou orientaci žáků (93 % škol) - Prevence a intervence předčasných odchodů žáků ze školy (88 % škol) - Spolupráce se zaměstnavateli či VŠ při náborových aktivitách (83 % škol) - Zapojení odborníků z praxe do výuky a dalších aktivit školy (83 % škol) - Podpora žáků se znevýhodněním zdravotním a/nebo sociálním (79 % škol)	- Malý zájem o kariérové poradenství ze strany žáků a rodičů (69 % škol) - Malý zájem ze strany zaměstnavatelů (40 % škol) - Nízká časová dotace poradce pro poskytování služeb kariérového poradenství (31 % škol) - Nedostatečné finanční prostředky pro zajištění kariérového poradenství ve škole (29 % škol) - Nedostatek příležitosti pro vzdělávání kariérových (výchovných) poradců (29 % škol) - Nedostatečné technické a materiální zabezpečení pro kariérové poradenství (26 % škol) - Nedostačující možnosti pro zajištění externího kariérového poradenství (26 % škol)	- Finanční prostředky na realizaci exkurzí, besed apod. (79 % škol) - Možnost exkurzí do provozů různých zaměstnavatelů pro vyučující SŠ i vyučující ZŠ (64 % škol) - Zapojení zaměstnavatelů do výuky i mimo učební aktivity (57 % škol) - Zapojení zaměstnavatelů do náborových aktivit školy (57 % škol) - Podpora systematické spolupráce s personalisty podniků (50 % škol) - Vytvoření odpovídající časové dotace vyučujícím pro poskytování služeb kariérového poradenství (43 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje kariérového poradenství stanovila SOU

Nabízíme individuální kariérové poradenství všem žákům, pozornost soustředíme zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (88 % škol)	Výuka je zaměřena i na utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (81 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Kariérový poradce úzce spolupracuje s jednotlivými vyučujícími. (74 % škol)	Většina vyučujících usiluje o utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (74 % škol)	
Systematicky sledujeme předčasné odchody žáků, s výsledky sledování cíleně pracujeme. (74 % škol)	Služby kariérového poradenství zahrnují prvky prevence předčasných odchodů ze školy. (67 % škol)	
Individuální i skupinové kariérové poradenství je využíváno nejčastěji žáky vyšších ročníků, pozornost je věnována zejména žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. (67 % škol)	Kariérový poradce na naší škole má pro výkon této funkce odpovídající vzdělání. (67 % škol)	

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje kariérového poradenství na SOŠ

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Výuka je zaměřena i na utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (77 % škol)

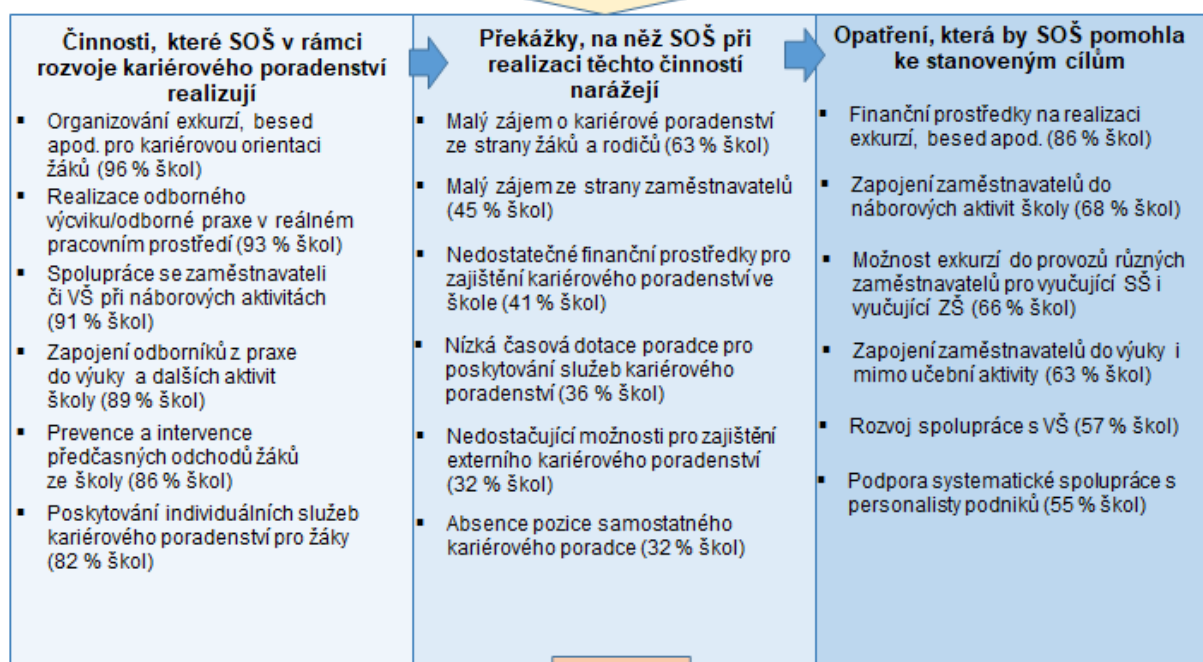
Většina vyučujících usiluje o utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (71 % škol)

Kariérový poradce úzce spolupracuje s jednotlivými vyučujícími. (64 % škol)

Nabízíme individuální kariérové poradenství všem žákům, pozornost soustředíme zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (63 % škol)

Systematicky sledujeme předčasné odchody žáků, s výsledky sledování cíleně pracujeme. (57 % škol)

Služby kariérového poradenství zahrnují prvky prevence předčasných odchodů ze školy. (54 % škol)



Cíle, které si v rámci rozvoje kariérového poradenství stanovily SOŠ

Nabízíme individuální kariérové poradenství všem žákům, pozornost soustředíme zejména na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. (82 % škol)

Výuka je zaměřena i na utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (82 % škol)

Kariérový poradce úzce spolupracuje s jednotlivými vyučujícími. (82 % škol)

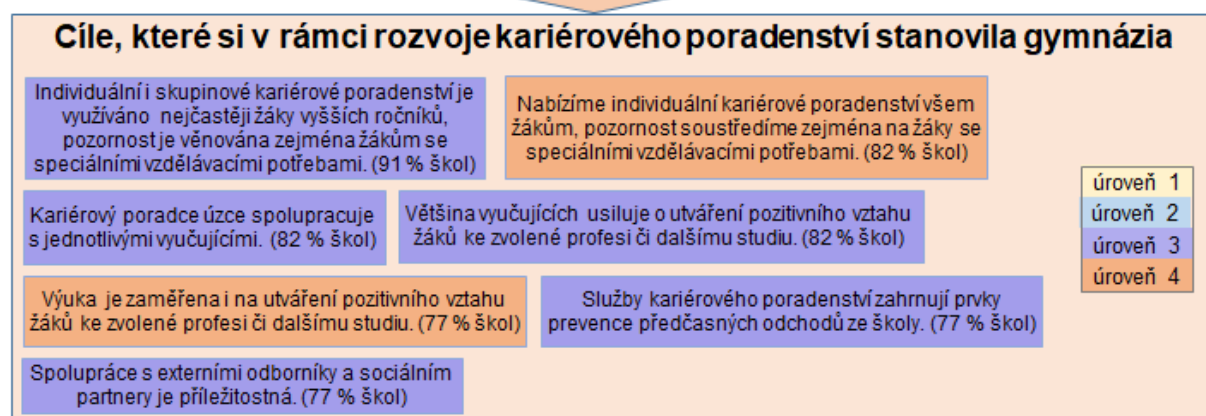
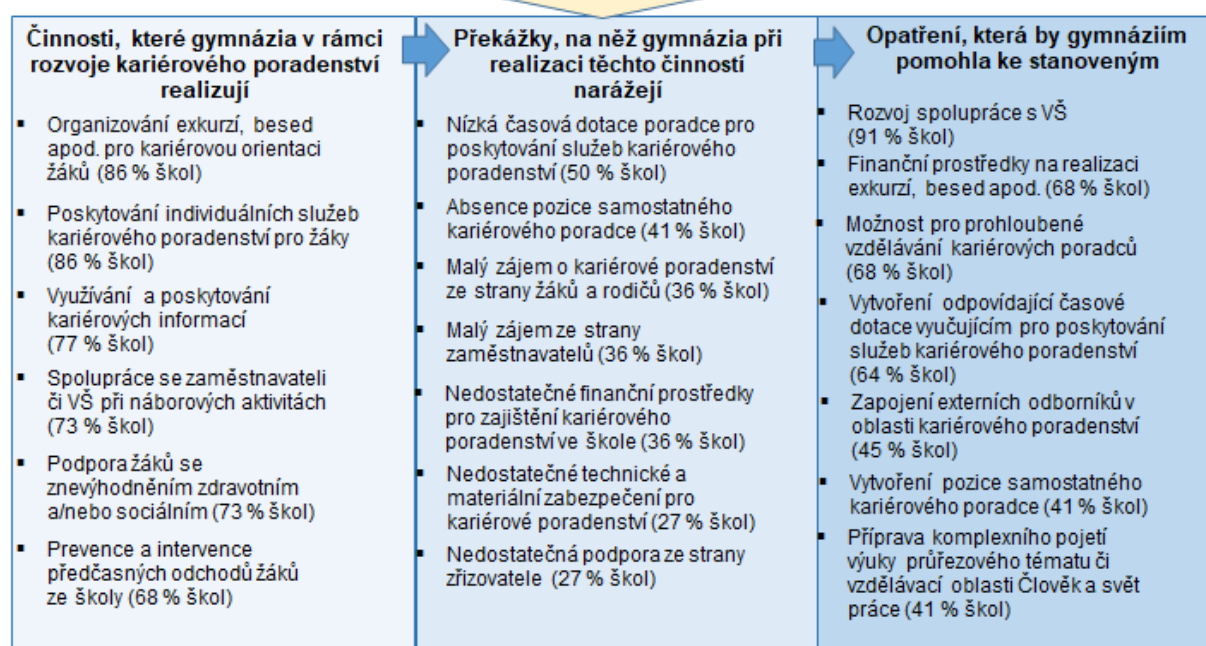
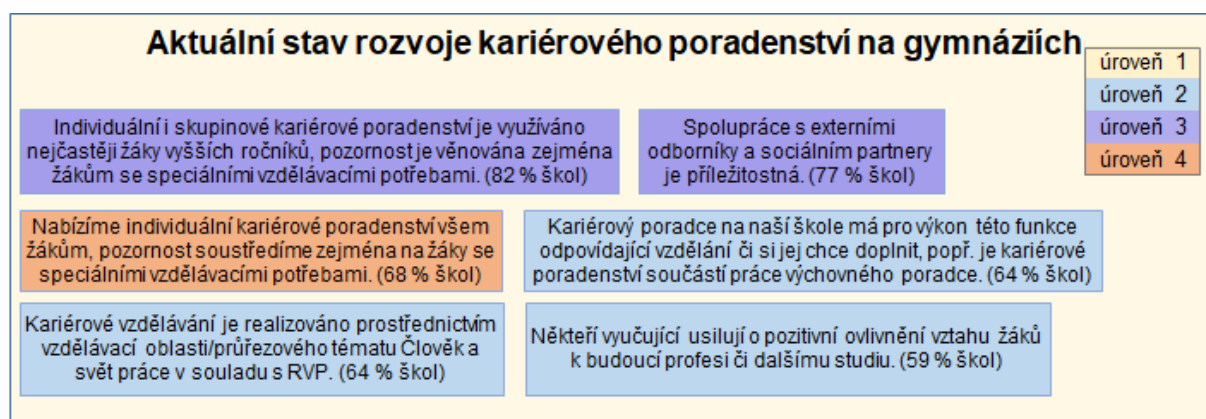
Většina vyučujících usiluje o utváření pozitivního vztahu žáků ke zvolené profesi či dalšímu studiu. (80 % škol)

Systematicky sledujeme předčasné odchody žáků, s výsledky sledování cíleně pracujeme. (75 % škol)

Služby kariérového poradenství zahrnují prvky prevence předčasných odchodů ze školy. (71 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

*Každé schéma zobrazuje prvních 6 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

3 Podpora polytechnického vzdělávání

Polytechnické vzdělávání je nutno chápat jako vzdělávání integrující přírodovědné, technické a environmentální vzdělávání a jako komplex vzájemných implikací mezi složkami vzdělávání a jednotlivými předmětovými oblastmi. Jedná se o integraci:

- všeobecné složky vzdělávání x odborné složky vzdělávání;
- společenskovedních a humanitních předmětů x matematiky x polytechnických předmětů x uměleckých předmětů.

Polytechnické vzdělávání je definováno jako vzdělávání poskytující vědomosti o vědeckých principech a odvětvích výroby, znalosti z technických a jiných oborů a všeobecně technické dovednosti. Přispívá nejen k rozšiřování poznatků, ale především k vytváření pracovních dovedností a návyků, které jsou využívány v běžném a později i pracovním životě. To je vázáno na technické myšlení jako aplikaci vědomostí, dovedností a zkušeností v členění na praktické, vizuální, intuitivní a koncepční myšlení.

Cílem polytechnického vzdělávání je rozvíjet znalosti o technickém prostředí a pomáhat vytvářet a fixovat správné pracovní postupy a návyky, rozvoj spolupráce, vzájemnou komunikaci a volní vlastnosti a podporovat touhu tvořit a práci zdárně dokončit. Polytechnické vzdělávání má posilovat zájem nejen o technické obory, ale i o přírodovědné a environmentální obory.

Přírodovědné vzdělávání je definováno jako vzdělávání zaměřené na porozumění **základním přírodovědným pojmům a zákonům**, na porozumění a užívání **metod vědeckého zkoumání přírodních faktů** (přírodních objektů, procesů, vlastností, zákonitostí). Cílem v přírodovědném vzdělávání je **rozvíjet schopnosti potřebné při využívání** přírodovědných vědomostí a dovedností pro řešení konkrétních problémů, podporovat odpovědné rozhodování v osobním životě člověka, naplňovat osobní potřeby a fungování v občanském a případně budoucím profesním životě.

Technické vzdělávání jako součást technické výchovy se zaměřuje na osvojování potřebných technických vědomostí, dovedností a návyků, vytváření vztahu k technice a rozvoj tvořivého technického myšlení. Osvojení je realizováno na vědeckém základě, uvědoměle a při aktivitách majících vztah k technice, s níž se v životě setká každý jedinec. Cílem **technické výchovy** je získat správné postoje k technice a k využívání techniky v životě.

Environmentální vzdělávání dělíme na výchovu a osvětu. Environmentální výchovou rozumíme systematické působení na mladou generaci (včetně dětí předškolního věku) za účelem přijetí hodnot a jednání nezbytného pro ochranu a péči o životní prostředí. Oblastmi vzdělávání jsou: výchova o životním prostředí, výchova v životním prostředí, výchova pro životní prostředí. Úkoly **osvěty** jsou zejména v rovině informativní a jsou zaměřené na dospělou populaci a obecně na veřejnost.

Hlavní zjištění

- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti polytechnického vzdělávání v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do základní úrovně, ve které je podpora polytechnického vzdělávání omezena na realizaci v souladu s RVP. Ve vysoké míře se realizují také aktivity z pokročilé úrovně a mírně pokročilé úrovně. V těchto úrovních již začíná podpora polytechnického vzdělávání i mimo rámec RVP. V nejnižší míře jsou realizovány aktivity nejvyšší úrovně, ve které je systematická podpora doplněna o dílčí aktivity. Nejvyšší posun školy plánují v rámci nejvyšší úrovně, čímž deklarují zájem o zvýšení podpory polytechnického vzdělávání. Oproti předchozím vlnám šetření dochází k nárůstu činností především v pokročilé a nejvyšší úrovni, tyto úrovně zaznamenaly souvislé zvyšování v rámci jednotlivých šetření. V případě základní úrovně nastal pokles a činnosti spadající do mírně pokročilé úrovně vykazují téměř nezměněnou hodnotu.
- V rámci oblasti podpory polytechnického vzdělávání střední školy a vyšší odborné školy nejčastěji zapojují žáky do soutěží a olympiád a zahrnují do výuky polytechnických předmětů laboratorní cvičení, pokusy, exkurze apod.). 58 % škol pořádá motivační akce pro žáky ZŠ a polovina škol spolupracuje se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen či mediálních laboratoří. Zhruba dvě pětiny škol se věnují přípravě výukových materiálů pro výuku polytechnického charakteru, spolupráci s VŠ či individuální práci se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku.

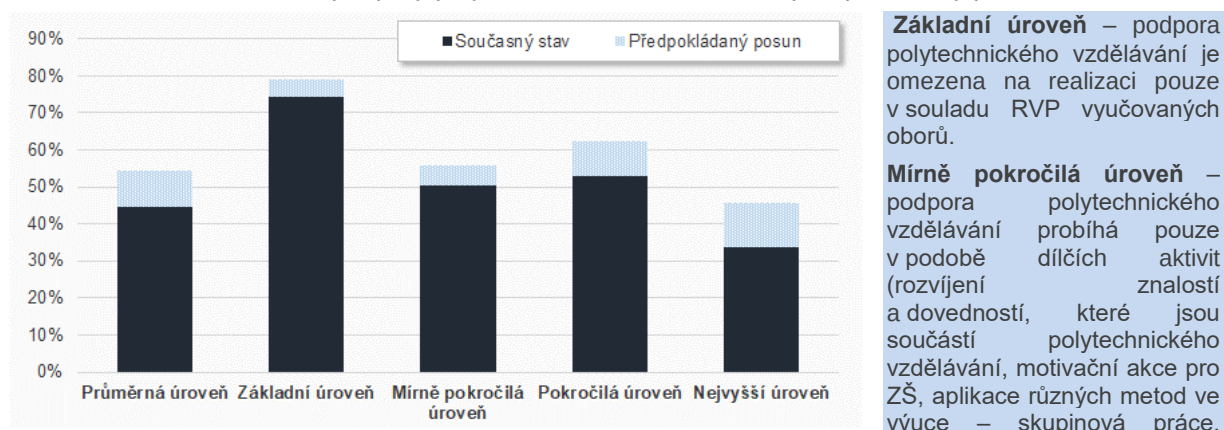
Od první vlny dotazníkového šetření došlo u většiny aktivit k nárůstu podílu škol, který tyto aktivity realizoval.

- V oblasti podpory polytechnického vzdělávání se školy nejčastěji potýkají s nedostatečnými znalostmi žáků ze ZŠ v oblasti polytechnického vzdělávání a nedostatečnou motivací žáků ze ZŠ k polytechnickému vzdělávání. Více než polovina škol naráží na nezáměr žáků školy o polytechnické vzdělávání a přibližně dvě pětiny škol se potýkají s jazykovou vybaveností učitelů polytechnických předmětů pro výuku v cizích jazycích a nedostatkem financí na úhradu vedení nepovinných předmětů. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k alespoň mírnému poklesu podílu škol, který se s nimi potýká.
- V oblasti polytechnického vzdělávání by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen (61 %), zvýšení počtu a kvality počítačů, notebooků, tabletů a účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně. Dále by více než polovina škol měla zájem o zkvalitnění IT sítě ve škole, včetně připojení na internet a vybavení IT učeben a nákup softwarového vybavení do škol pro podporu polytechnického vzdělávání, zvýšení kvality softwarového vybavení školy a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky, nákup či přípravu materiálů pro výuku, vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného, možnost nákupu učebnic, pomůcek, výukových materiálů a vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti.

3.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti polytechnického vzdělávání v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do základní úrovně (74 %), ve které je podpora polytechnického vzdělávání omezena na realizaci v souladu s RVP. Ve vysoké míře se realizují také aktivity z pokročilé úrovně (53 %) a mírně pokročilé úrovně (50 %). V těchto úrovních již začíná podpora polytechnického vzdělávání i mimo rámec RVP. V nejnižší míře jsou realizovány aktivity nejvyšší úrovně (34 %), ve které je systematická podpora doplněna o dílčí aktivity. Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti podpory polytechnického vzdělávání, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 12 p. b.), čímž deklarují zájem o zvýšení podpory polytechnického vzdělávání. Určitý posun lze očekávat také v rámci pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 9 p. b.). Nižší předpokládaný posun vykazuje mírně pokročilá úroveň (předpokládaný posun o 6 p. b.) a základní úroveň (předpokládaný posun o 4 p. b.).

Graf 26: Současná úroveň podpory polytechnického vzdělávání a předpokládaný posun



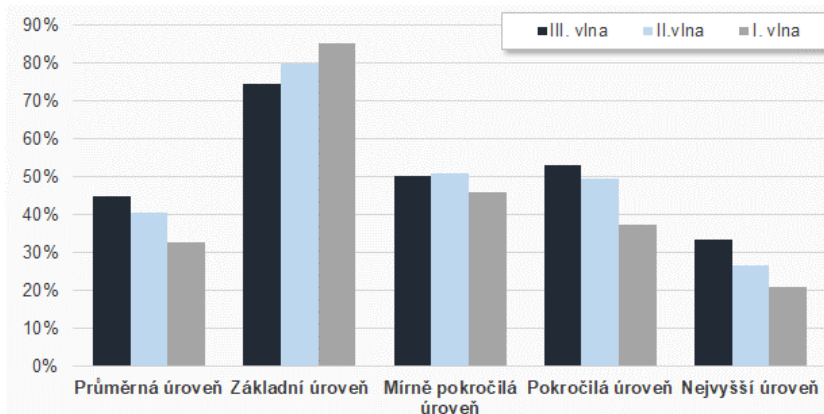
projektová výuka, laboratorní cvičení, praxe atd.).

Pokročilá úroveň – systematická podpora polytechnického vzdělávání (vzájemné propojení polytechnických předmětů a provázání s výukou matematiky, realizace aktivit nad rámec RVP, zapojování do soutěží, spolupráce se ZŠ v regionu).

Nejvyšší úroveň – systematická podpora polytechnického vzdělávání a podpora v rámci dílčích aktivit (zpracované plány výuky polytechnických předmětů a matematiky, které jsou vzájemně provázány, individuální podpora žáků, spolupráce s VŠ v rámci maturitních oborů, podpora samostatné práce žáků – spolupráce se zaměstnavateli, VŠ a výzkumnými institucemi).

Oproti předchozím vlnám šetření dochází k nárůstu činností především v pokročilé úrovni (nárůst o 14 p. b. oproti I. vlně šetření) a nejvyšší úrovni (nárůst o 13 p. b. oproti I. vlně šetření), tyto úrovně zaznamenaly souvislé zvyšování v rámci jednotlivých šetření. V případě základní úrovně došlo k poklesu (pokles o 11 p. b. oproti I. vlně šetření). Činnosti spadající do mírně pokročilé úrovně vykazují téměř nezměněnou hodnotu

Graf 27: Srovnání současné úrovně polytechnického vzdělávání



Základní úroveň – podpora polytechnického vzdělávání je omezena na realizaci pouze v souladu RVP vyučovaných oborů.

Mírně pokročilá úroveň – podpora polytechnického vzdělávání probíhá pouze v podobě dílčích aktivit (rozvíjení znalostí a dovedností, které jsou součástí polytechnického vzdělávání, motivační akce pro ZŠ, aplikace různých metod ve výuce – skupinová práce, projektová

výuka, laboratorní cvičení, praxe atd.).

Pokročilá úroveň – systematická podpora polytechnického vzdělávání (vzájemné propojení polytechnických předmětů a provázání s výukou matematiky, realizace aktivit nad rámec RVP, zapojování do soutěží, spolupráce se ZŠ v regionu).

Nejvyšší úroveň – systematická podpora polytechnického vzdělávání a podpora v rámci dílčích aktivit (zpracované plány výuky polytechnických předmětů a matematiky, které jsou vzájemně provázány, individuální podpora žáků, spolupráce s VŠ v rámci maturitních oborů, podpora samostatné práce žáků – spolupráce se zaměstnavateli, VŠ a výzkumnými institucemi).

3.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci oblasti podpory polytechnického vzdělávání střední školy a vyšší odborné školy nejčastěji zapojují žáky do soutěží a olympiád (78 %) a zahrnují do výuky polytechnických předmětů laboratorní cvičení, pokusy, exkurze apod. (71 %).

58 % škol pořádá motivační akce pro žáky ZŠ a polovina škol spolupracuje se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen či mediálních laboratoří (50 %). Zhruba dvě pětiny škol se věnují přípravě výukových materiálů pro výuku polytechnického charakteru (43 %), spolupráci s VŠ (42 %) či individuální práci se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku (40 %).

Od první vlny dotazníkového šetření došlo u většiny aktivit k nárůstu podílu škol, který tyto aktivity realizovaly. K nejvýraznějšímu zvýšení došlo u spolupráce se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen, mediálních laboratoří (nárůst o 18 p. b. vůči I. vlně šetření), ve spolupráci s VŠ a výzkumnými pracovišti technického zaměření (nárůst o 15 p. b. vůči I. vlně šetření), v zapojení žáků do soutěží/olympiád apod. (nárůst o 13 p. b. vůči I. vlně šetření) a v individuální práci se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku (nárůst o 12 p. b. vůči I. vlně šetření). K poklesu naopak došlo u zpracování provázaného plánu výuky polytechnických předmětů a matematiky (pokles o 5 p. b. vůči I. vlně šetření).

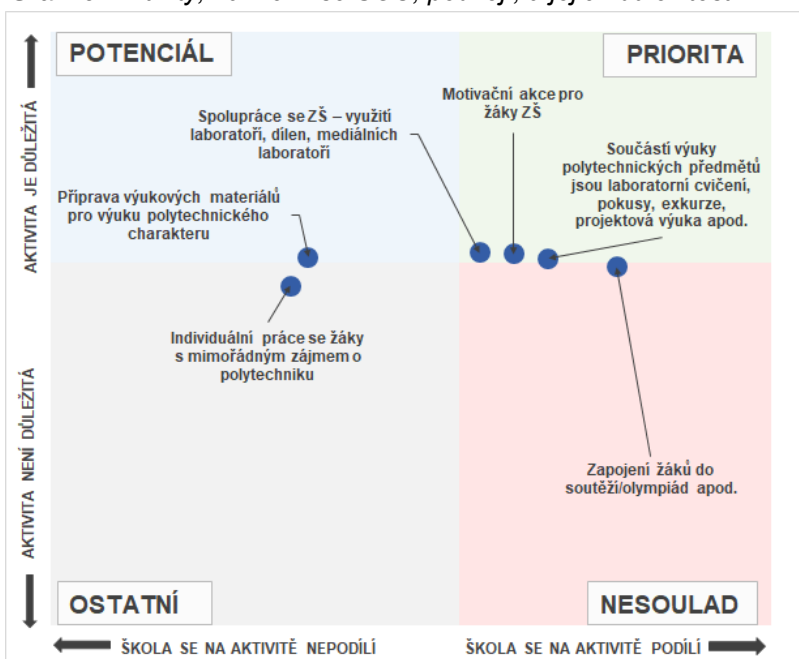
Graf 28: Činnosti, na kterých se školy v rámci podpory polytechnického vzdělávání aktivně podílejí



3.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti polytechnického vzdělávání nejčastěji zapojují žáky do soutěží a olympiád (79 %). Značná část učilišť do výuky polytechnických předmětů zahrnuje také laboratorní cvičení, exkurze apod. (69 %), realizuje motivační akce pro žáky základních škol (64 %) a spolupracuje se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen či mediálních laboratoří (60 %). Zhruba třetina škol připravuje výukové materiály pro výuku polytechnického charakteru (36 %) a věnuje se individuální práci se žáky, kteří projeví mimořádný zájem o polytechniku (33 %).

Graf 29: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště je začleňování laboratorních cvičení, exkurzí apod. do výuky polytechnických předmětů, motivační akce pro žáky ZŠ a spolupráce se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen, mediálních laboratoří. Tyto aktivity realizuje nejvyšší podíl SOU, který jim přisuzuje také mírně nadprůměrnou důležitost.

Značná část učilišť zapojuje žáky do soutěží či olympiád, nicméně této aktivitě přiřkládají mírně podprůměrnou důležitost,

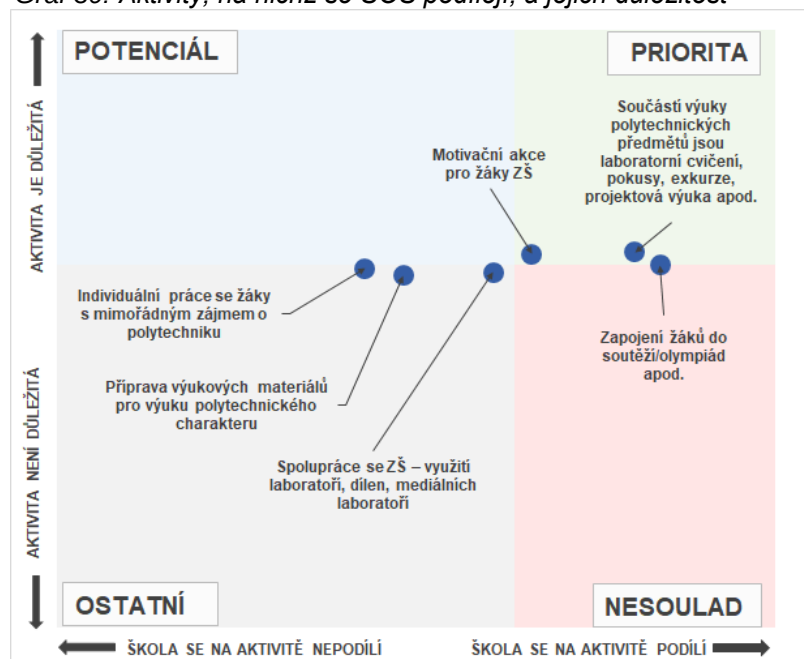
a proto pro učiliště představuje určitý nesoulad.

Potenciál pro rozvoj polytechnického vzdělávání představuje příprava výukových materiálů pro výuku polytechnického charakteru. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale školy jim přikládají mírně nadprůměrnou důležitost.

Mírně nižší význam pak školy přikládají individuální práci se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku.

Střední odborné školy jsou v oblasti polytechnického vzdělávání podobně aktivní jako střední odborná učiliště. Nejčastěji zapojují žáky do soutěží a olympiád (84 %) a zahrnují do výuky polytechnických předmětů laboratorní cvičení, pokusy, exkurze a projektovou výuku (80 %). Ve větší míře školy také pořádají motivační akce pro základní školy (66 %) a spolupracují se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen či mediálních laboratoří (61 %). Necelá polovina škol připravuje výukové materiály pro výuku polytechnických předmětů (48 %) a individuálně pracuje se žáky, kteří se zajímají o polytechniku (43 %).

Graf 30: Aktivita, na niž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Prioritami v oblasti polytechnického vzdělávání je pro SOŠ zapojení žáků do soutěží a olympiád, zahrnutí laboratorních cvičení, pokusů apod. do výuky polytechnických předmětů a realizace motivačních akcí pro žáky ZŠ. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je zároveň považuje za důležité.

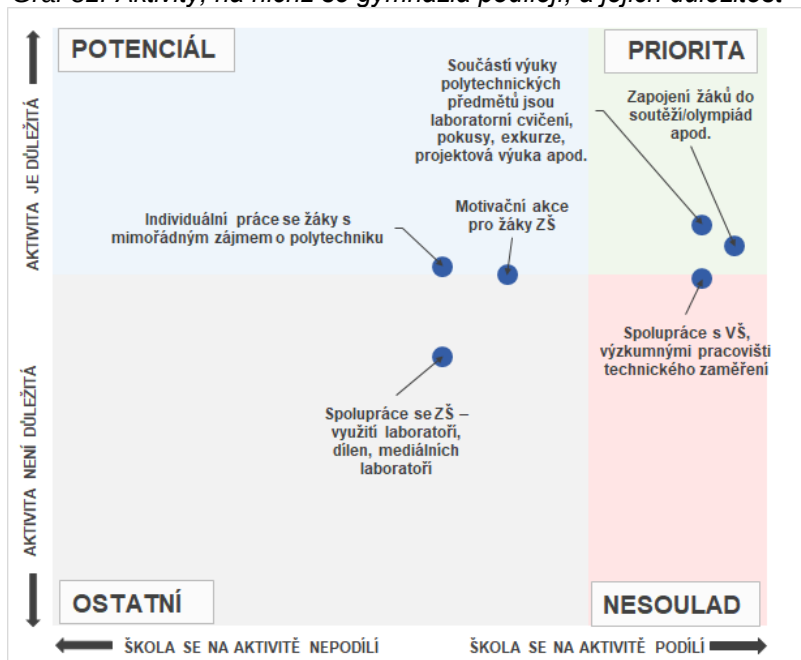
Činnostmi, které se nacházejí těsně pod hranicí aktivit s potenciálem pro podporu polytechnického vzdělávání, jsou spolupráce se ZŠ, příprava výukových materiálů pro výuku polytechnických předmětů a individuální práce se žáky s zájmem o polytechniku. Tyto aktivity realizuje nižší podíl škol

než aktivity prioritní a jejich význam je jen slabě podprůměrný.

Gymnázia v rámci podpory polytechnického vzdělávání nejčastěji zapojují žáky do soutěží a olympiád (95 %), zahrnují do polytechnických předmětů laboratorní cvičení, pokusy, exkurze a projektovou výuku (91 %) a spolupracují s VŠ a výzkumnými pracovišti technického zaměření (91 %). Ve značné míře gymnázia pořádají motivační akce pro žáky ZŠ (64 %), individuálně pracují se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku a spolupracují se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen či mediálních laboratoří (shodně 55 %).

Prioritami pro gymnázia jsou aktivity v podobě zapojení žáků do soutěží a olympiád a zahrnutí laboratorních cvičení, pokusů apod. do výuky polytechnických předmětů. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je zároveň považuje za velice důležité.

Graf 31: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Těsně pod hranicí prioritních aktivit se nachází spolupráce s VŠ a výzkumnými pracovišti technického zaměření, kterou umožňuje vysoký podíl škol, ale je jí přisuzována nižší důležitost než výše uvedeným aktivitám prioritním.

Potenciál pro podporu polytechnického vzdělávání představuje individuální práce se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku a motivační akce pro žáky ZŠ. Tyto aktivity realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale školy je pokládají za spíše důležité.

Spolupráce se ZŠ v oblasti využití laboratoří, dílen či

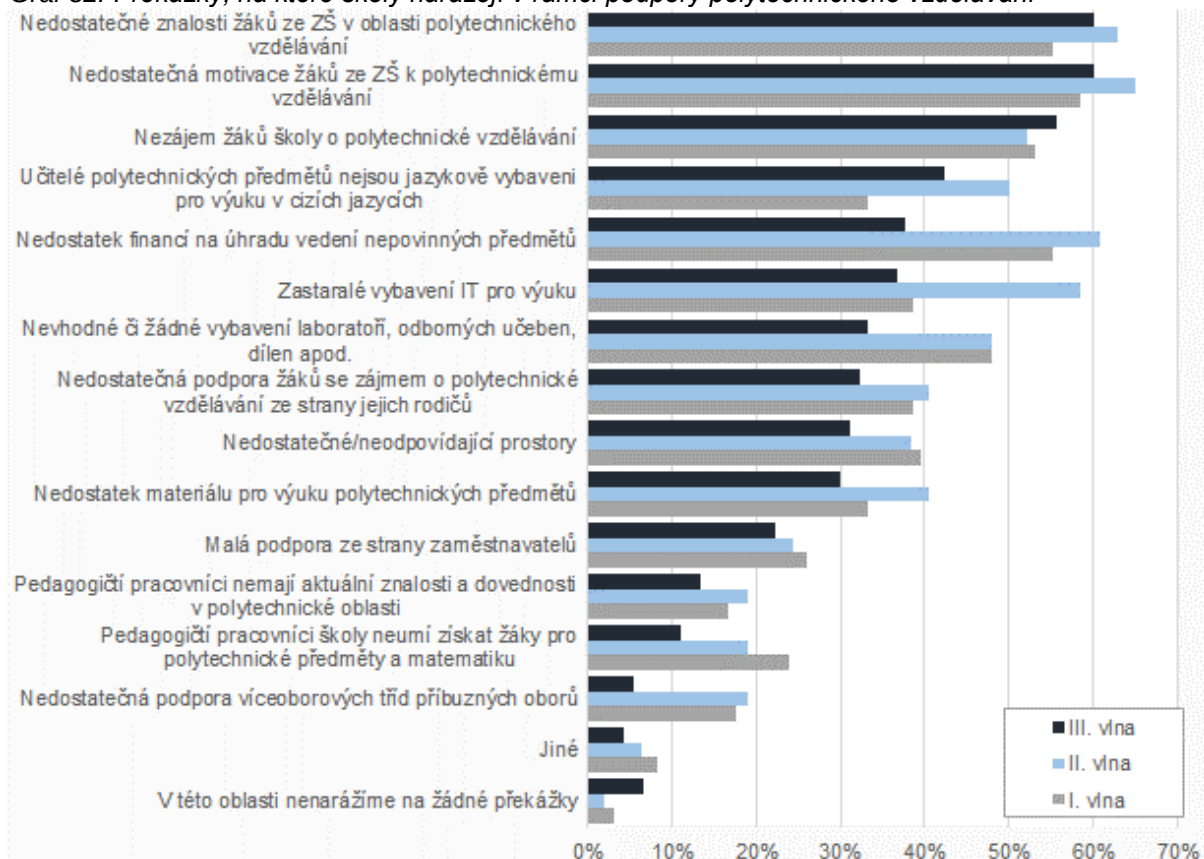
mediálních laboratoří je realizována nižším podílem škol a zároveň je pokládána za relativně méně důležitou.

3.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují podporu polytechnického vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, se školy nejčastěji potýkají s nedostatečnými znalostmi žáků ze ZŠ v oblasti polytechnického vzdělávání a nedostatečnou motivací žáků ze ZŠ k polytechnickému vzdělávání (shodně 60 %). Více než polovina škol naráží na nezájem žáků školy o polytechnické vzdělávání (56 %) a přibližně dvě pětiny škol se potýkají s jazykovou vybaveností učitelů polytechnických předmětů pro výuku v cizích jazycích (42 %) a nedostatkem financí na úhradu vedení nepovinných předmětů (38 %). Jako problematické hodnotí školy také zastaralé vybavení IT pro výuku (37 %) nebo nevhodné či žádné vybavení laboratoří, odborných učeben, dílen apod. (33 %). Na žádnou překážku nenaráží v této oblasti 7 % škol v Ústeckém kraji.

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k alespoň mírnému poklesu podílu škol, který se s nimi potýká. Nejvíce se zlepšila situace u nedostatku financí na úhradu vedení nepovinných předmětů (pokles o 17 p. b. oproti I. vlně šetření), nevhodného či žádného vybavení laboratoří, odborných učeben, dílen apod. (pokles o 15 p. b. oproti I. vlně šetření), schopnosti pedagogických pracovníků školy získat žáky pro polytechnické předměty a matematiku (pokles o 13 p. b. oproti I. vlně šetření) a nedostatečné podpory víceoborových tříd příbuzných oborů (pokles o 12 p. b. oproti I. vlně šetření). K nárůstu naopak došlo v případě nedostatečné jazykové vybavenosti učitelů polytechnických předmětů pro výuku v cizích jazycích (nárůst o 9 p. b. od I. vlny šetření) a nedostatečných znalostí žáků ze ZŠ v oblasti polytechnického vzdělávání (nárůst o 5 p. b. od I. vlny šetření).

Graf 32: Překážky, na které školy narážejí v rámci podpory polytechnického vzdělávání

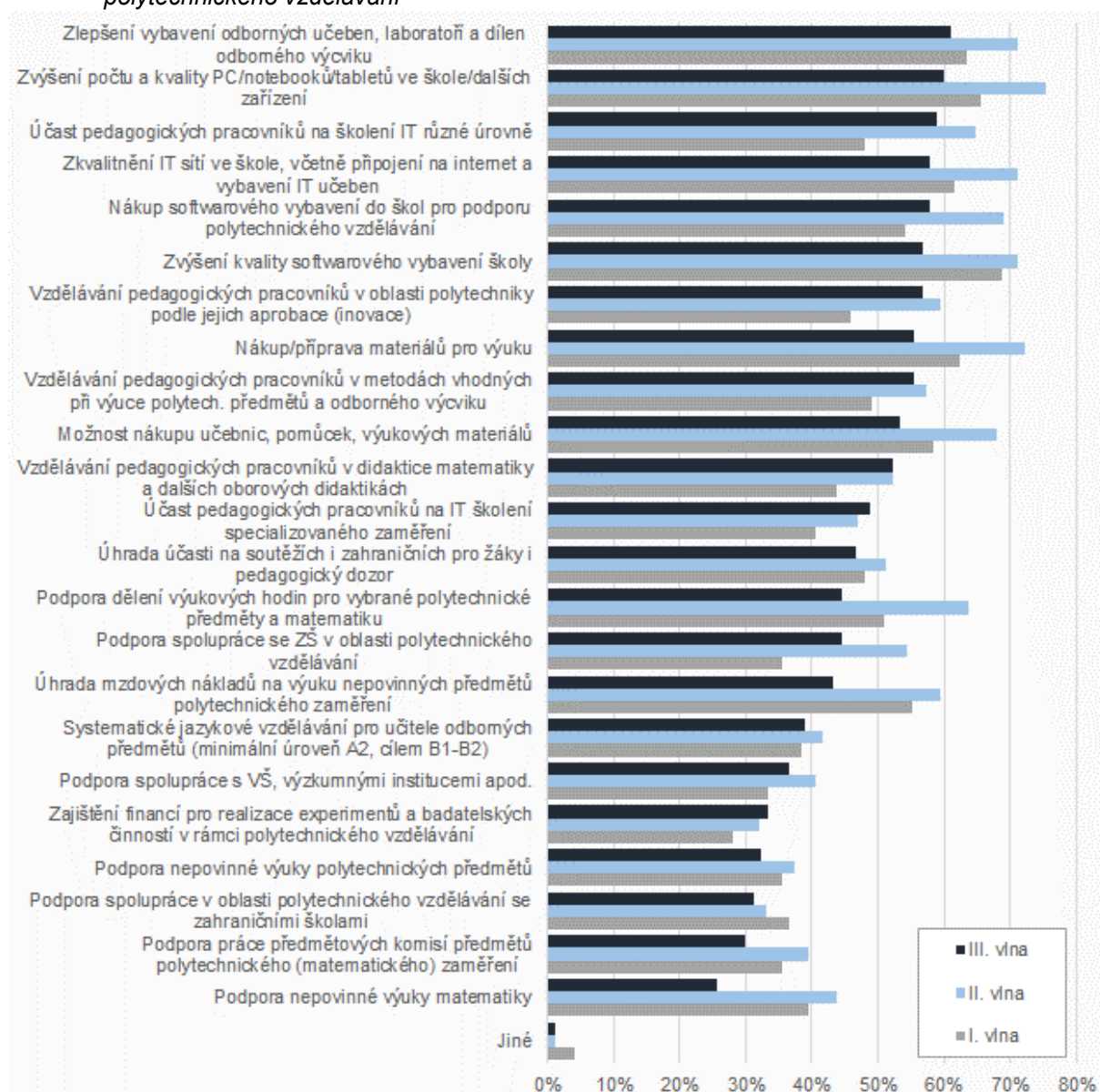


3.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti polytechnického vzdělávání by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen (61 %), zvýšení počtu a kvality počítačů, notebooků, tabletů (60 %) a účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně (59 %). Dále by více než polovina škol měla zájem o zkvalitnění IT sítě ve škole, včetně připojení na internet a vybavení IT učeben a nákup softwarového vybavení do škol pro podporu polytechnického vzdělávání (shodně 58 %), zvýšení kvality softwarového vybavení školy a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky (shodně 57 %), nákup či přípravu materiálů pro výuku (56 %), vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného výcviku (56 %), možnost nákupu učebnic, pomůcek, výukových materiálů (53 %) a vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách (52 %). Ostatní opatření by ocenila alespoň čtvrtina škol.

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. K nejvyššímu poklesu došlo u podpory nepovinné výuky matematiky (pokles o 14 p. b. vůči I. vlně šetření), zvýšení kvality softwarového vybavení školy (pokles o 12 p. b. vůči I. vlně šetření) a úhrady mzdových nákladů na výuku nepovinných předmětů polytechnického zaměření (pokles o 12 p. b. vůči I. vlně šetření). Oproti první vlně v největší míře vzrostla potřeba účasti pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně (nárůst o 11 p. b. vůči I. vlně šetření, pokles o 6 p. b. vůči II. vlně šetření) a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky (nárůst o 11 p. b. vůči I. vlně šetření, pokles o 3 p. b. vůči II. vlně šetření).

Graf 33: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci podpory polytechnického vzdělávání

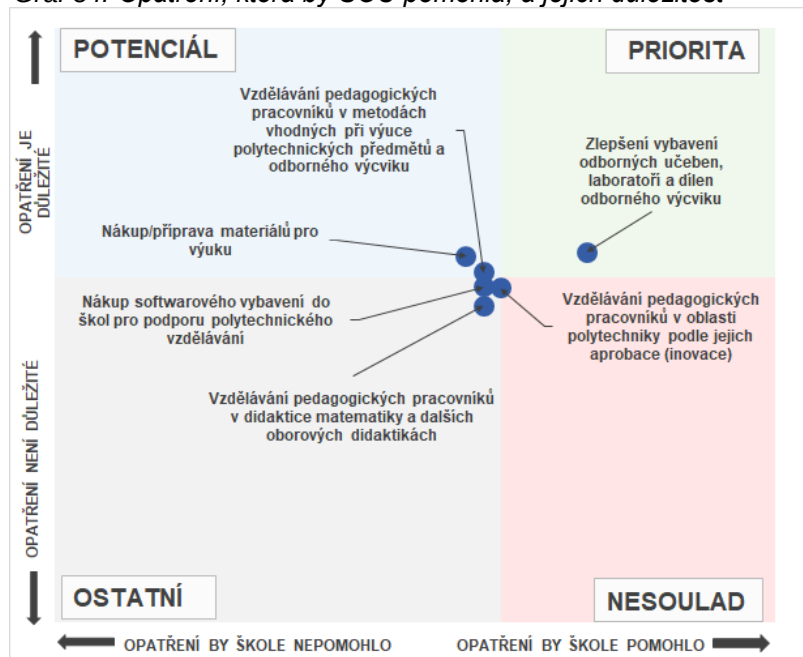


3.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim v podpoře polytechnického vzdělávání pomohlo především zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen (74 %). Značný podíl učilišť se vyslovil také pro vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky podle jejich aprobační (62 %), pro nákup softwarového vybavení do škol pro podporu polytechnického vzdělávání, vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného výcviku a vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách (shodně 60 %) a dále také pro nákup či přípravu materiálů pro výuku (57 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro podporu polytechnického vzdělávání zohlednili také jejich důležitost, představuje prioritu středních odborných učilišť opatření v podobě zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen a zvýšení počtu a kvality PC, notebooků a tabletů. Tato opatření zmiňují školy nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako nejdůležitější.

Graf 34: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



Nákup či přípravu materiálů pro výuku a také vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného výcviku vyžaduje nižší podíl středních odborných učilišť než opatření prioritní, zároveň jsou však tato opatření pokládána za důležitá. Z tohoto důvodu představují pro školy určitý potenciál pro další rozvoj.

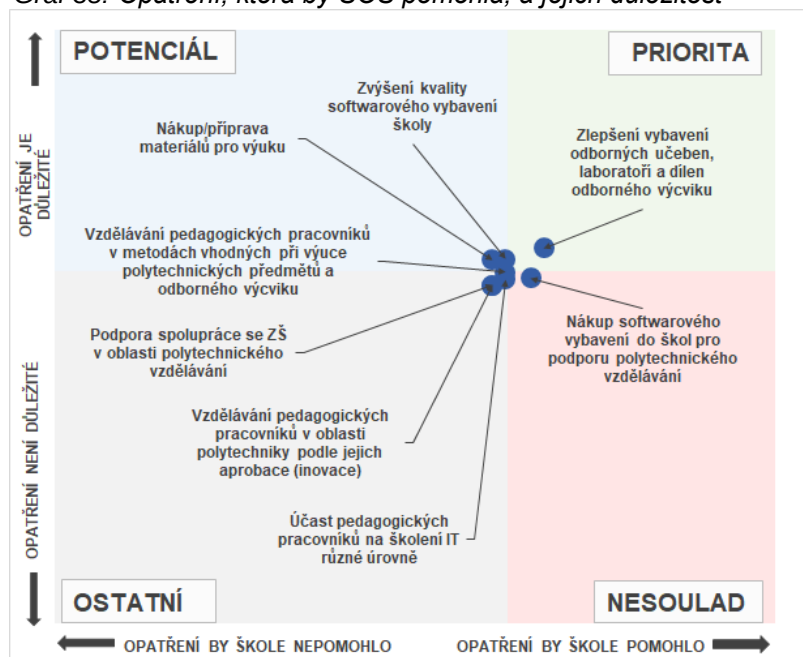
Těsně pod hranicí potenciálu se nachází nákup softwarového vybavení do škol a vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky. Tato opatření považuje za potřebná průměrný či lehce podprůměrný podíl škol a jejich důležitost je

jen mírně nižší než důležitost potenciálních opatření.

Vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách by pomohlo nižšímu podílu škol než opatření prioritní a přisouzená míra důležitosti tohoto opatření je podprůměrná.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen odborného výcviku (68 %) a nákup softwarového vybavení do škol pro podporu polytechnického vzdělávání (66 %). Více než 60 % škol by dále uvítalo zvýšení kvality softwarového vybavení školy, účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně, vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného výcviku (shodně 63 %), nákup či přípravu materiálů pro výuku, vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky a podporu spolupráce se ZŠ v oblasti polytechnického vzdělávání (shodně 61 %).

Graf 35: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření podpory polytechnického vzdělávání představuje hlavní prioritu opatření v podobě zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen odborného výcviku. Toto opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnoceno jako nejdůležitější.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází nákup softwarového vybavení do škol, který je zmiňován nadprůměrně často, nicméně jeho důležitost se pohybuje lehce pod průměrem.

Zvýšení kvality softwarového vybavení školy, nákup či přípravu materiálů pro výuku a vzdělávání pedagogických pracovníků v metodách vhodných při výuce polytechnických předmětů a odborného výcviku by ocenil o něco málo nižší podíl škol než opatření prioritní. Střední odborné školy však těmto opatřením přisuzují průměrnou či mírně nadprůměrnou důležitost, proto pro ně představuje potenciál pro další rozvoj polytechnického vzdělávání.

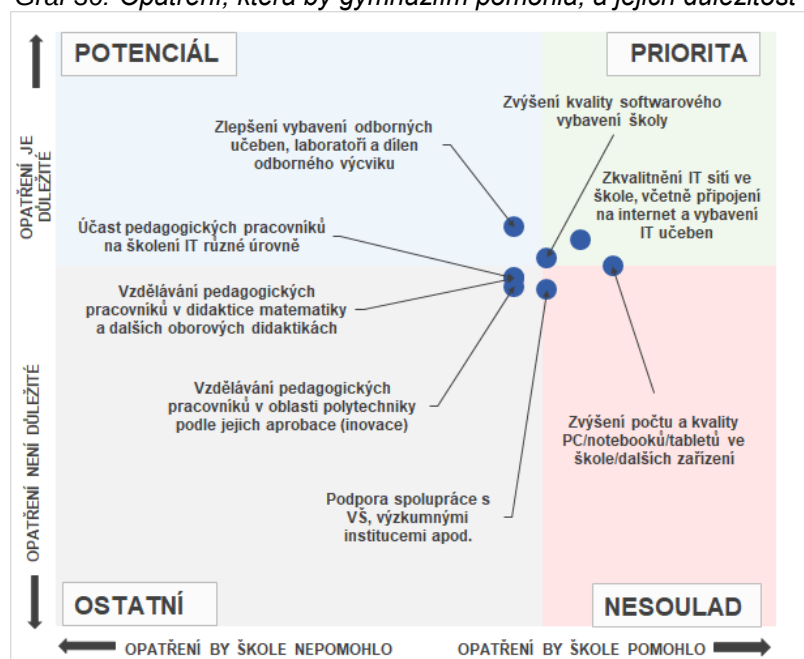
Těsně pod hranicí potenciálu se nachází účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně, vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky a podpora spolupráce se ZŠ v oblasti polytechnického vzdělávání.

Gymnázia by v rámci podpory polytechnického vzdělávání nejvíce ocenila zvýšení počtu a kvality PC, notebooků či tabletů (77 %) a zkvalitnění IT sítě ve škole, včetně připojení na internet a vybavení IT učeben (73 %). Ve značné míře také gymnázia považují za potřebné zvýšení kvality softwarového vybavení školy a podporu spolupráce s VŠ či výzkumnými institucemi (shodně 68 %), zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen odborného výcviku, účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně, vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách či v oblasti polytechniky (shodně 64 %).

Při zohlednění důležitosti jednotlivých opatření pro podporu polytechnického vzdělávání lze za priority označit opatření v podobě zkvalitnění IT sítě ve škole, včetně připojení na internet a vybavení IT učeben, zvýšení počtu a kvality PC, notebooků či tabletů a zvýšení kvality softwarového vybavení školy. Tato opatření jsou gymnáziím zmiňována často a zároveň jsou ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnocena jako důležitá.

Zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen odborného výcviku představuje pro gymnázia potenciál v oblasti polytechnického vzdělávání. Sice se nejedná o nejčastěji zmiňované opatření, ale je mu přisuzována nejvyšší důležitost.

Graf 36: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Podporu spolupráce s VŠ či výzkumnými institucemi potřebuje průměrný podíl gymnázií, ale přisuzovaná důležitost je podprůměrná.

Účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně a vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách či v oblasti polytechniky by ocenil nižší podíl škol než opatření prioritní a zároveň jim je přisuzována také nižší důležitost.

3.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „podpory polytechnického vzdělávání“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *podpory polytechnického vzdělávání* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory polytechnického vzdělávání*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory polytechnického vzdělávání*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav podpory polytechnického vzdělávání na SOU

Technické, přírodovědné a environmentální vzdělávání je na naší škole realizováno v souladu s RVP oborů, které vyučujeme. (76 % škol)

Důraz je kladen na to, aby ve výuce byly využívány různé metody (např. skupinová práce, projektová výuka, laboratorní cvičení, exkurze, praxe či odborný výcvik ve firmách). (69 % škol)

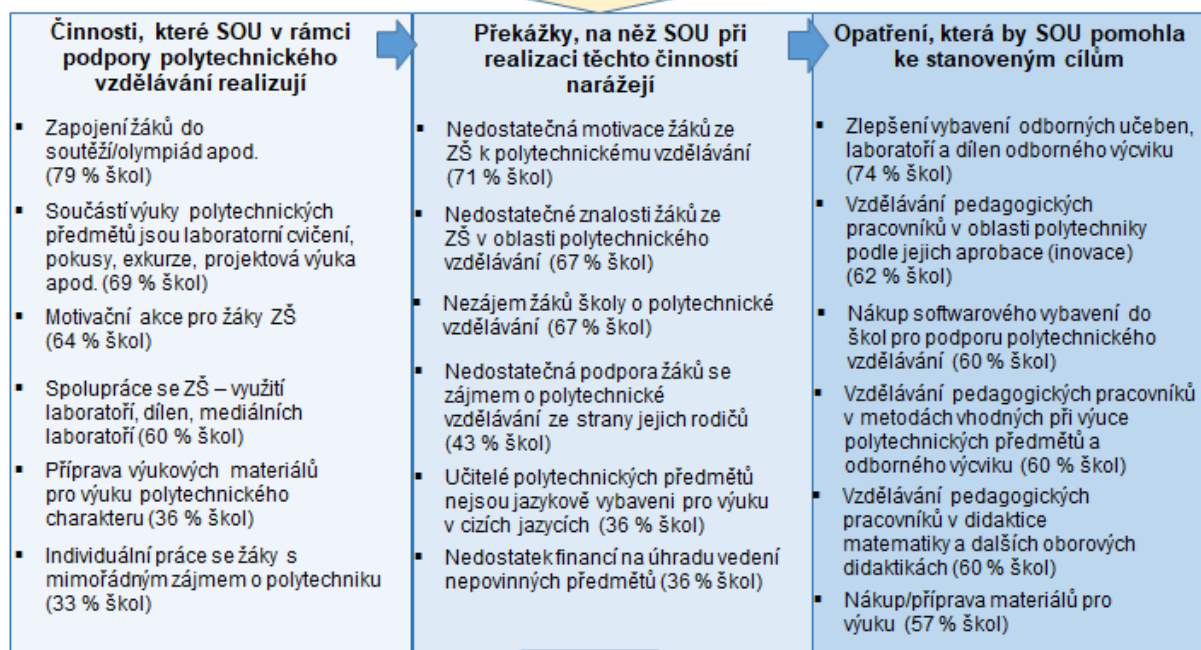
úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Škola se snaží rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, které jsou součástí polytechnického vzdělávání. (64 % škol)

Zapojujeme žáky do soutěží orientovaných do oblasti polytechnického vzdělávání či soutěží odborných dovedností. (64 % škol)

Jsme ochotni realizovat pro ZŠ motivační akce (práci v dílnách, pokusy, semináře apod.) na podporu zájmu žáků ZŠ o polytechnické vzdělávání. (57 % škol)

Pozornost věnujeme také výuce matematiky, která je pro technické vzdělávání nezbytná. (57 % škol)



Cíle, které si v rámci podpory polytechnického vzdělávání stanovila SOU

Technické, přírodovědné a environmentální vzdělávání je na naší škole realizováno v souladu s RVP oborů, které vyučujeme. (79 % škol)

Zapojujeme žáky do soutěží orientovaných do oblasti polytechnického vzdělávání či soutěží odborných dovedností. (79 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Důraz je kladen na to, aby ve výuce byly využívány různé metody (např. skupinová práce, projektová výuka, laboratorní cvičení, exkurze, praxe či odborný výcvik ve firmách). (76 % škol)

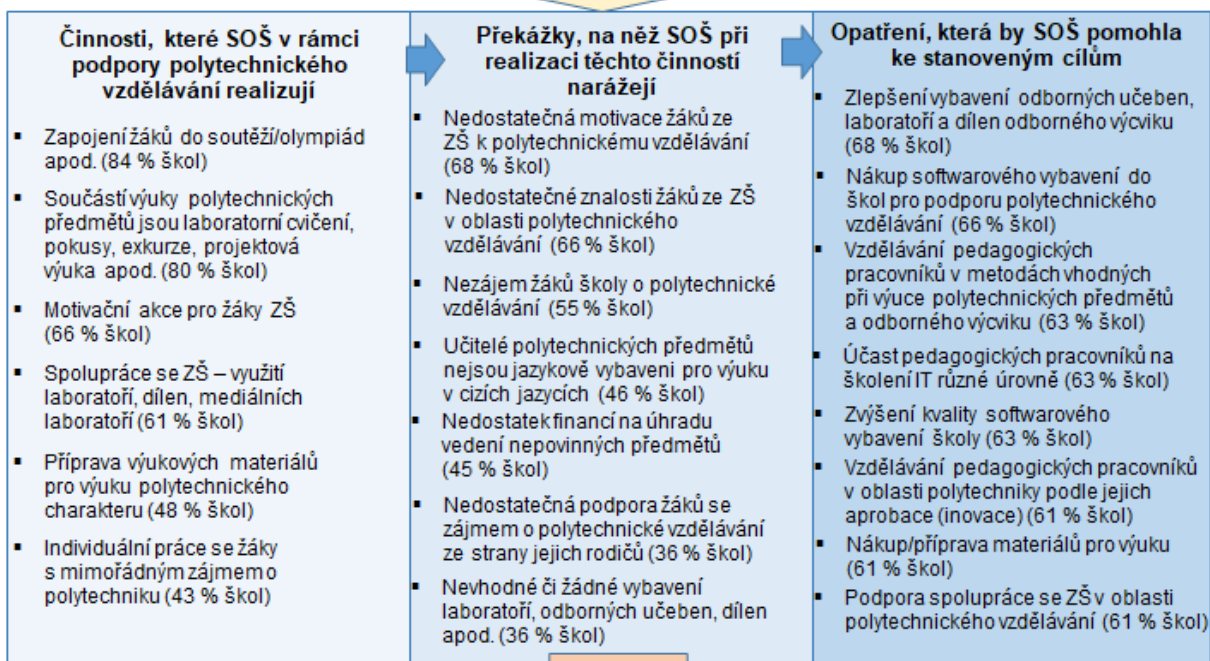
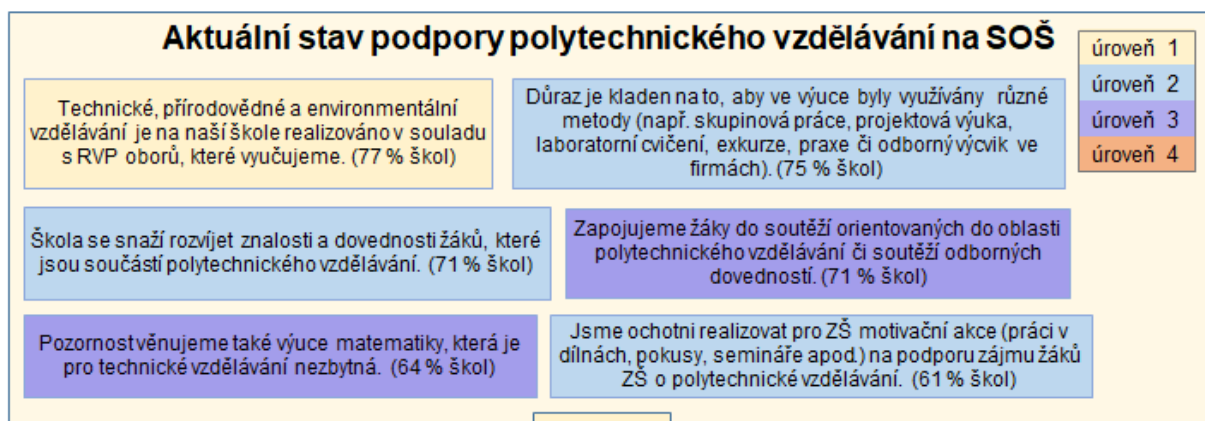
Škola se snaží rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, které jsou součástí polytechnického vzdělávání. (74 % škol)

Jsme ochotni realizovat pro ZŠ motivační akce (práci v dílnách, pokusy, semináře apod.) na podporu zájmu žáků ZŠ o polytechnické vzdělávání. (62 % škol)

Pozornost věnujeme také výuce matematiky, která je pro technické vzdělávání nezbytná. (69 % škol)

Snažíme se spolupracovat se ZŠ v regionu a umožňujeme jim využívat naše dílny či laboratoře. (62 % škol)

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav podpory polytechnického vzdělávání na gymnáziích

Pozornost věnujeme také výuce matematiky, která je pro technické vzdělávání nezbytná. (86 % škol)

Technické, přírodovědné a environmentální vzdělávání je na naší škole realizováno v souladu s RVP oborů, které vyučujeme. (77 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Zapojujeme žáky do soutěží orientovaných do oblasti polytechnického vzdělávání či soutěží odborných dovedností. (73 % škol)

Důraz je kladen na to, aby ve výuce byly využívány různé metody (např. skupinová práce, projektová výuka, laboratorní cvičení, exkurze, praxe či odborný výcvik ve firmách). (68 % škol)

Škola se snaží rozvíjet znalosti a dovednosti žáků, které jsou součástí polytechnického vzdělávání. (68 % škol)

Jsme ochotni realizovat pro ZŠ motivační akce (práci v dílnách, pokusy, semináře apod.) na podporu zájmu žáků ZŠ o polytechnické vzdělávání. (68 % škol)

Činnosti, které gymnázia v rámci podpory polytechnického vzdělávání realizují

- Zapojení žáků do soutěží/olympiád apod. (95 % škol)
- Součástí výuky polytechnických předmětů jsou laboratorní cvičení, pokusy, exkurze, projektová výuka apod. (91 % škol)
- Spolupráce s VŠ, výzkumnými pracovišti technického zaměření (91 % škol)
- Motivační akce pro žáky ZŠ (64 % škol)
- Spolupráce se ZŠ – využití laboratoří, dílen, mediálních laboratoří (55 % škol)
- Individuální práce se žáky s mimořádným zájmem o polytechniku (55 % škol)

Překážky, na něž gymnázia při realizaci těchto činností narážejí

- Nedostatečná motivace žáků ze ZŠ k polytechnickému vzdělávání (59 % škol)
- Nedostatečné znalosti žáků ze ZŠ v oblasti polytechnického vzdělávání (55 % škol)
- Zastaralé vybavení IT pro výuku (55 % škol)
- Nezáměr žáků školy o polytechnické vzdělávání (50 % škol)
- Učitelé polytechnických předmětů nejsou jazykově vybaveni pro výuku v cizích jazycích (50 % škol)
- Nedostatečné/neodpovídající prostory (50 % škol)

Opatření, která by gymnáziím pomohla ke stanoveným

- Zvýšení počtu a kvality PC/notebooků/tabletů ve škole/dalších zařízeních (77 % škol)
- Zkvalitnění IT sítě ve škole, včetně připojení na internet a vybavení IT učeben (73 % škol)
- Zvýšení kvality softwarového vybavení školy (68 % škol)
- Podpora spolupráce s VŠ, výzkumnými institucemi apod. (68 % škol)
- Zlepšení vybavení odborných učeben, laboratoří a dílen odborného výcviku (64 % škol)
- Účast pedagogických pracovníků na školení IT různé úrovně (64 % škol)
- Vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky podle jejich aprobační (inovace) (64 % škol)
- Vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky a dalších oborových didaktikách (64 % škol)

Cíle, které si v rámci podpory polytechnického vzdělávání stanovila gymnázia

Pozornost věnujeme také výuce matematiky, která je pro technické vzdělávání nezbytná. (95 % škol)

Důraz je kladen na to, aby ve výuce byly využívány různé metody (např. skupinová práce, projektová výuka, laboratorní cvičení, exkurze, praxe či odborný výcvik ve firmách). (82 % škol)

Technické, přírodovědné a environmentální vzdělávání je na naší škole realizováno v souladu s RVP oborů, které vyučujeme. (82 % škol)

Zapojujeme žáky do soutěží orientovaných do oblasti polytechnického vzdělávání či soutěží odborných dovedností. (77 % škol)

Usilujeme o vzájemné obsahové propojení výuky polytechnických předmětů a funkční provázání této výuky s výukou matematiky. (73 % škol)

Jsme ochotni realizovat pro ZŠ motivační akce (práci v dílnách, pokusy, semináře apod.) na podporu zájmu žáků ZŠ o polytechnické vzdělávání. (73 % škol)

Vybavení a prostory, které máme, ještě nejsou zcela odpovídající. (73 % škol)

Na maturitních oborech rozvíjíme spolupráci s technickými VŠ a cíleně připravujeme žáky na VŠ studium. (73 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

4 Podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě

V projektu P-KAP je oblast kompetencí k iniciativě, kreativitě a podnikavosti chápána v nejširším slova smyslu, tedy ve smyslu **proaktivního přístupu** jedince ke svému uplatnění na trhu práce i v rámci občanského života. Správné uchopení těchto kompetencí vede k zajištění potřeby **seberealizace** (při využití silných stránek jedince) a je také důležitým předpokladem pro tvorbu **inovací**.

Podpora rozvoje těchto kompetencí se dá shrnout pod pojem **výchova k podnikavosti** (dále VkP), používaný i odbornou veřejností, která zahrnuje všechny **výukové metody, jež směřují k posílení podnikatelských přístupů a postupů, znalostí a dovedností** (i mimo sféru podnikání). S VkP je pak také spojen pojem „**podnikavý člověk**“, kterého lze definovat jako: osobu aktivně hledající příležitosti, jež umí také využít (nikoliv však zneužít).

Podnikavost a související kompetence tedy vycházejí z podnikatelských přístupů, lze je však uplatnit nejen v komerční sféře (v podnikání i v zaměstnání), ale také v neziskovém sektoru a v občanském životě. Z tohoto pohledu je součástí **VkP ekonomické vzdělávání se zaměřením na nauku o podnikání** (vč. problematiky etiky v podnikání a oblasti společenské odpovědnosti z pohledu firmy, sociálních projektů i z pohledu jednotlivce, tj. ve smyslu dobrovolnictví). VkP také úzce navazuje na kariérové vzdělávání a poradenství.

Zejména se však v rámci VkP jedná o rozvoj určitých kompetencí, které by se daly nazvat „podnikavé“ a jsou rozvíjeny v rámci těchto témat:

- vidění příležitostí – tj. schopnost vyhledávat, kriticky hodnotit příležitosti,
- iniciativa a aktivita – tj. schopnost využívat příležitosti, aktivně přicházet s nápady a realizovat je,
- kreativní myšlení a tvořivost – tj. schopnost rozvíjet nápady,
- strategické řízení – tj. kombinační schopnosti, schopnost zpracovat nápady do podoby záměrů, dlouhodobě plánovat, schopnost předvídat,
- týmová práce – tj. leadership a schopnost práce v týmu,
- flexibilita – tj. schopnost přizpůsobovat se změnám,
- vytrvalost a smysl pro zodpovědnost,
- schopnost přijímat riziko,
- finanční povědomí – tj. schopnost vidět věci i ve finančních souvislostech.

Na Evropské úrovni najdeme tzv. **Evropský rámec kompetence k podnikavosti (EntreComp)**, který popisuje celkem 15 dílčích kompetencí a u každé stanovuje 8 úrovní od základní až po expertní. Tento rámec může sloužit jako dobrý podklad k revizím RVP.

Podle závěrů Evropské komise definovaných ve strategii Evropa 2020 **musí získat každý žák během počátečního vzdělávání praktickou zkušenost s VkP**. Prováděcím opatřením evropského cíle v ČR by mělo být **začlenění VkP plošně do výuky středních a vyšších odborných škol**. Právě uchopení podnikavosti jako klíčové kompetence dává dobrý základ pro rozvinutí výchovy k podnikavosti v rámci celé školy a většiny předmětů. Na nejvyšší úrovni pak podnikavost „**proroste**“ do celé **kultury školy**, kdy ji většina učitelů vědomě rozvíjí v rámci svých předmětů.

Pro začlenění podnikavosti do výuky je zapotřebí zejména **vzdělávání pedagogů a jejich pozitivní motivace k rozšíření praktické a interaktivní výuky**, která bude zajímavější a lépe přijatelná ze strany žáků a studentů.

Doporučujeme, aby **na každé škole** byl ustanoven **jeden pracovník**, který bude VkP zaštiťovat, bude se seznamovat s aktuálními informacemi a ty předávat dál ostatním učitelům. Tímto pracovníkem nemusí nezbytně být vyučující ekonomických předmětů. Vhodnou osobou je například vyučující, který má osobní zkušenost s podnikáním, či vyučující, který organizuje školní i mimoškolní aktivity. Tato role může být také dána koordinátorovi spolupráce škol a firem či kariérovému poradci, na jehož oblast VkP úzce navazuje. V některých případech může být vhodnou osobou i aktivní rodič.

V rámci volnočasových aktivit nebo **dalších aktivit školy** souvisejících s odborným vzděláváním by měli mít žáci **možnost vyzkoušet si podnikání v praxi**. K tomu slouží např. akcelerační a start-up programy či inkubátory, jejichž síť by měla být přístupná také pro středoškoláky. Cílem by v tomto směru

mělo být hlavně praktické vzdělávání. Zde je třeba konstatovat, že některé aktivity, které se na většině škol dějí formou vyučovacích předmětů, mohou být zařazeny i jako **předmět volitelný či nepovinný** (fiktivní firmy, JA firmy, ad.)

Na národní úrovni je zapotřebí vybudovat metodickou podporu a bázi znalostí, aby měli učitelé z čeho čerpat nové znalosti a dovednosti spojené s rozvojem podnikavosti a mohli kvalitně pracovat s žáky a studenty. Rozvoj podnikavosti by měl být součástí krajských i národních inovačních a dalších strategií.

Hlavní zjištění

- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti kompetencí k podnikavosti v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do základní úrovně, ve které podpora probíhá podle RVP, a do mírně pokročilé úrovně, ve které má podpora kompetencí k podnikavosti podobu dílčích aktivit. V již nižší míře jsou rozvíjeny aktivity spadající do pokročilé úrovně, ve které se školy snaží o systematický rozvoj kompetencí k podnikavosti, a do nejvyšší úrovně, ve které se podpora kompetencí k podnikavosti stává jednou z priorit školy. Nejvyšší posun školy plánují v rámci nejvyšší úrovně, čímž deklarují zájem, aby se podpora kompetencí k podnikavosti stala plnohodnotnou součástí školy. Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují pokles činností spadajících do základní úrovně. Ostatní tři úrovně zaznamenaly souvislé zvyšování v rámci jednotlivých vln šetření, přičemž nejvyšší zvýšení je patrné u nejvyšší úrovně.
- V rámci podpory kompetencí k podnikavosti střední školy a vyšší odborné školy v největší míře učí žáky myslet kriticky a vnímat problémy ve svém okolí. Více než polovina škol realizuje výchovu k podnikavosti v rámci všeobecného vzdělávání nebo odborného vzdělávání, pedagogičtí pracovníci získávají informace ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce, školy realizují návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce a projektové vyučování podněcující kreativní uvažování a motivující k novým nápadům. Téměř polovina škol začleňuje ekonomické aspekty i do výuky v neekonomických předmětech. Během druhé a třetí vlny šetření u většiny aktivit postupně narůstal podíl škol, které tyto aktivity realizují.
- V souvislosti s překážkami, které omezují podporu kompetencí k podnikavosti na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, se školy nejčastěji potýkají s malým zájmem žáků o ekonomické aktivity, cvičení, projekty a nedostatkem finančních prostředků na realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku. Více než třetina škol se setkává s nedostatkem výukových materiálů, pomůcek a metodik a malým zájmem zaměstnavatelů a podnikatelů o spolupráci. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k poklesu podílu škol, který se s nimi setkává.
- V dalším rozvoji podpory kompetencí k podnikavosti by středním a vyšším odborným školám nejvíce pomohly přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce a podpora školních projektů a dále také kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy. Více než dvě pětiny škol hodnotí jako potřebné metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti a rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti.

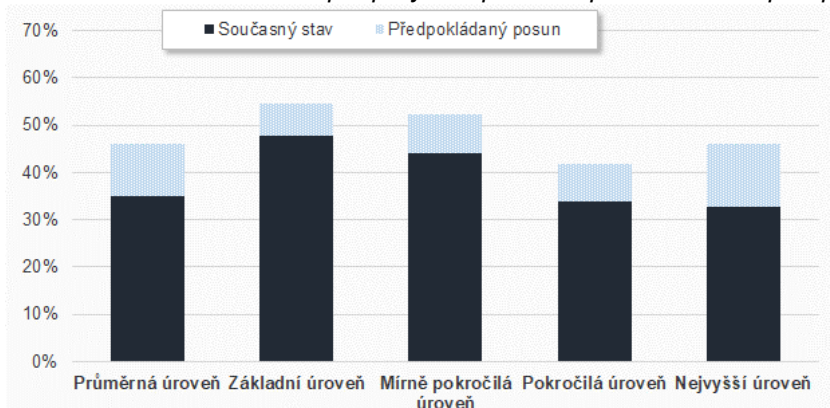
4.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti kompetencí k podnikavosti v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do základní úrovně (48 %), ve které podpora probíhá podle RVP, a do mírně pokročilé úrovně (44 %), ve které má podpora kompetencí k podnikavosti podobu dílčích aktivit. V již nižší míře jsou rozvíjeny aktivity spadající do pokročilé úrovně (34 %), ve které se školy snaží o systematický rozvoj kompetencí k podnikavosti, a do nejvyšší úrovně (33 %), ve které se podpora kompetencí k podnikavosti stává jednou z priorit školy.

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti podpory kompetencí k podnikavosti, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 13 p. b.), čímž deklarují zájem, aby se podpora kompetencí k podnikavosti stala plnohodnotnou součástí školy. Určitý posun lze

očekávat také v rámci pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 8 p. b.), mírně pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 8 p. b.) a základní úrovně (předpokládaný posun o 7 p. b.).

Graf 37: Současná úroveň podpory kompetencí i podnikavosti a předpokládaný posun



Základní úroveň – podpora kompetencí k podnikavosti probíhá na informativní bázi, škola tuto oblast podporuje tak, jak je zadáno v RVP.

Mírně pokročilá úroveň – podpora kompetencí k podnikavosti probíhá pouze v podobě dílčích aktivit, bez celkové strategie (zapojení do projektů ESF, mezinárodních programů Leonardo Da Vinci, využití těchto zkušeností bez celkové koncepce).

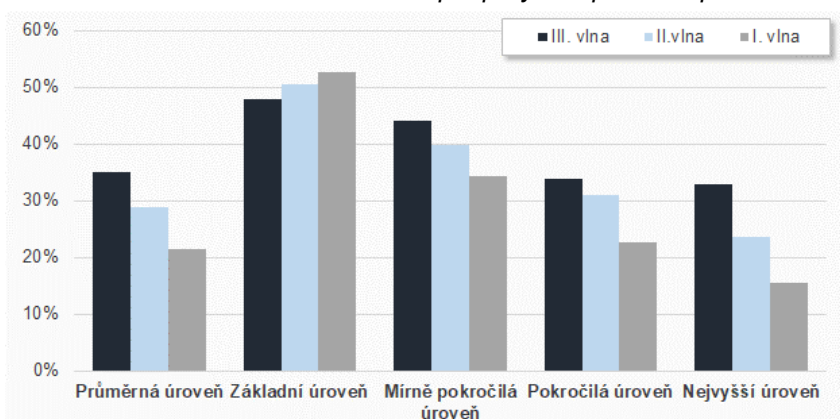
Pokročilá úroveň –

systematický a aktivní rozvoj podpory kompetencí k podnikavosti (škola spolupracuje s celorepublikovými iniciativami na podporu podnikavosti – CEFIF, spoluúčast na projektech na celostátní nebo krajské úrovni, pravidelné využívání informací a podnětů k rozvoji oblasti).

Nejvyšší úroveň – systematický rozvoj podpory kompetencí k podnikavosti je jednou z priorit školy, pro oblast je vyčleněn pracovník školy, který se o aktivity podporující podnikavost a koordinaci učitelů a je doplňován dalšími dílčími aktivitami (projektové dny, konzultace a exkurze, aktivní zapojení žáků do vedení vyučování, kooperace s podnikateli z okolí).

Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují pokles činností spadajících do základní úrovně. Ostatní tři úrovně zaznamenaly souvislé zvyšování v rámci jednotlivých vln šetření. Nejvyšší zvýšení je patrné u nejvyšší úrovně, která oproti první vlně šetření narostla o 17 p. b.

Graf 38: Srovnání současné úrovně podpory kompetencí i podnikavosti



Základní úroveň – podpora kompetencí k podnikavosti probíhá na informativní bázi, škola tuto oblast podporuje tak, jak je zadáno v RVP

Mírně pokročilá úroveň – podpora kompetencí k podnikavosti probíhá pouze v podobě dílčích aktivit, bez celkové strategie (zapojení do projektů ESF, mezinárodních programů Leonardo Da Vinci, využití těchto zkušeností bez celkové koncepce).

Pokročilá úroveň –

systematický a aktivní rozvoj podpory kompetencí k podnikavosti (škola spolupracuje s celorepublikovými iniciativami na podporu podnikavosti – CEFIF, spoluúčast na projektech na celostátní nebo krajské úrovni, pravidelné využívání informací a podnětů k rozvoji oblasti).

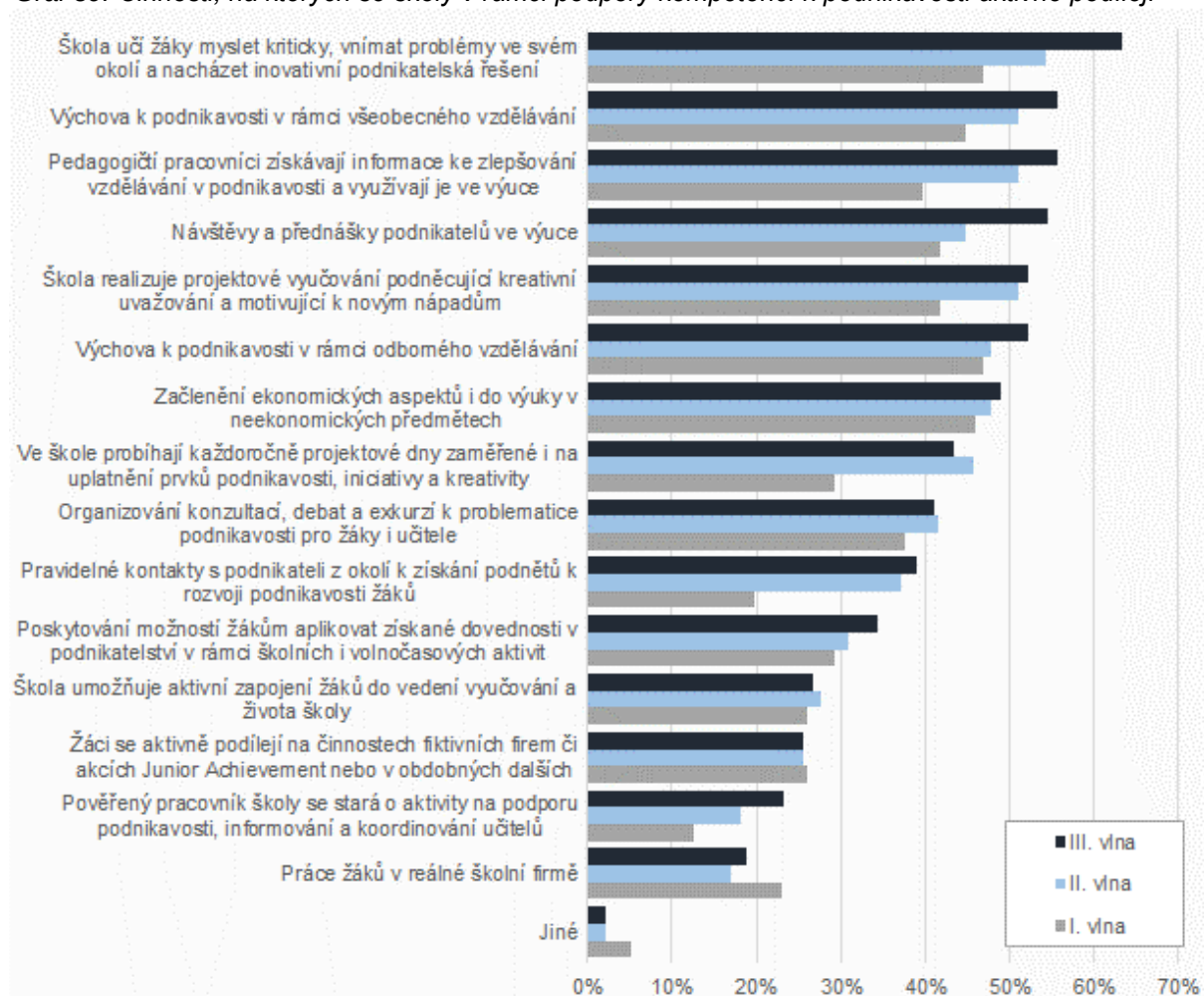
Nejvyšší úroveň – systematický rozvoj podpory kompetencí k podnikavosti je jednou z priorit školy, pro oblast je vyčleněn pracovník školy, který se o aktivity podporující podnikavost a koordinaci učitelů a je doplňován dalšími dílčími aktivitami (projektové dny, konzultace a exkurze, aktivní zapojení žáků do vedení vyučování, kooperace s podnikateli z okolí).

4.2 Aktivity, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci podpory kompetencí k podnikavosti střední školy a vyšší odborné školy v největší míře učí žáky myslet kriticky a vnímat problémy ve svém okolí (63 %). Více než polovina škol realizuje výchovu k podnikavosti v rámci všeobecného vzdělávání (56 %) nebo odborného vzdělávání (52 %), jejich pedagogičtí pracovníci získávají informace ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce (56 %), školy realizují návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce (54 %) a projektové vyučování

podněcující kreativní uvažování a motivující k novým nápadům (52 %). Téměř polovina škol začleňuje ekonomické aspekty i do výuky v neekonomických předmětech (49 %).

Graf 39: Činnosti, na kterých se školy v rámci podpory kompetencí k podnikavosti aktivně podílejí

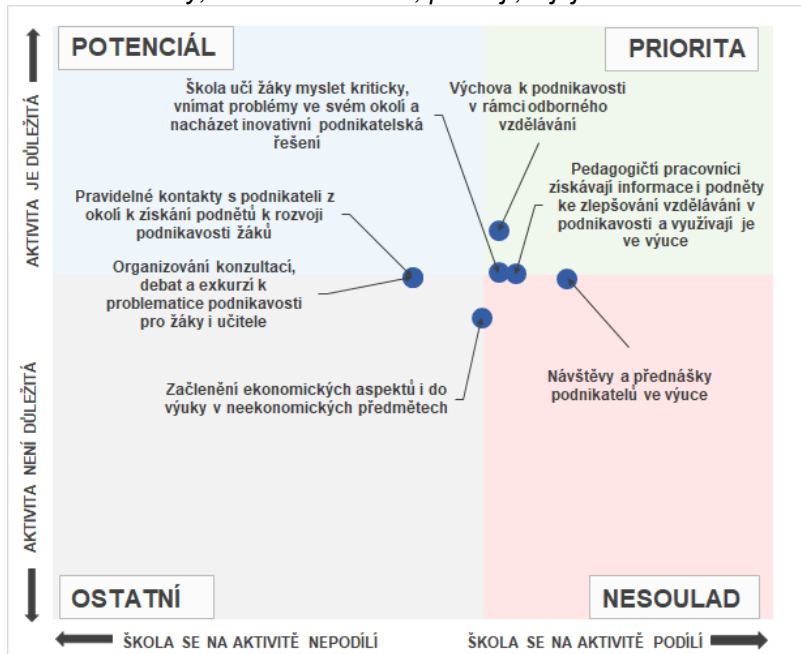


Během druhé a třetí vlny šetření u většiny aktivit postupně narůstal podíl škol, které tyto aktivity realizují. Nejvýraznější je rozdíl u pravidelných kontaktů s podnikateli z okolí k získání podnětů k rozvoji podnikavosti žáků (nárůst o 19 p. b. oproti I. vlně), u vedení žáků ke kritickému myšlení (nárůst o 16 p. b. oproti I. vlně) či v případě, kdy pedagogičtí pracovníci získávají informace ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce (nárůst o 16 p. b. oproti I. vlně). K nepatrnému poklesu došlo pouze v případě práce žáků v reálné školní firmě (pokles o 4 p. b. oproti I. vlně).

4.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti podpory kompetencí k podnikavosti nejčastěji realizují návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce (74 %). Více než 60 % škol deklaruje, že pedagogičtí pracovníci získávají informace i podněty ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce (64 %), učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy ve svém okolí a nacházet inovativní podnikatelská řešení a vychovávají žáky k podnikavosti v rámci odborného vzdělávání (shodně 62 %). Školy dále začleňují ekonomické aspekty i do výuky v neekonomických předmětech (60 %), udržují pravidelné kontakty s podnikateli z okolí k získání podnětů k rozvoji podnikavosti žáků a organizují konzultace, debaty a exkurze k problematice podnikavosti pro žáky i učitele (shodně 50 %).

Graf 40: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště jsou výchova k podnikavosti v rámci odborného vzdělávání, výuka žáků ke kritickému myšlení a získávání informací i podnětů ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a jejich využívání ve výuce. Tyto aktivity realizuje nadprůměrný podíl SOU, který je zároveň pokládá za důležité.

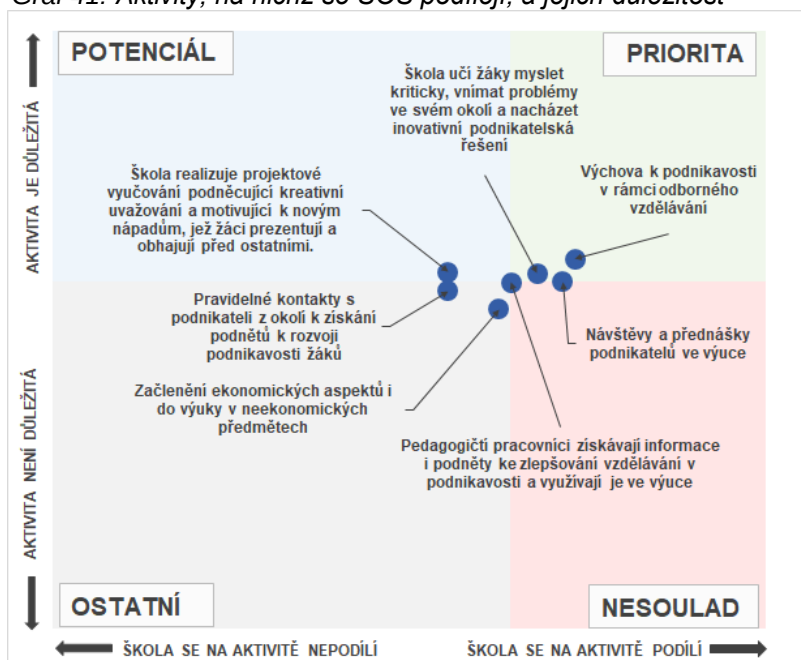
V největší míře realizují SOU návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce, nicméně důležitost této aktivity se nachází těsně pod průměrem.

Pravidelné kontakty s podnikateli z okolí k získání podnětů k rozvoji podnikavosti žáků a organizování konzultací, debat a exkurzí k problematice podnikavosti pro žáky i učitele se nacházejí těsně pod hranicí aktivit s potenciálem pro podporu rozvoje kompetencí k podnikavosti. Tyto aktivity vykonává nižší podíl škol, ale zároveň je jim přikládána důležitost pohybující se jen nepatrně pod průměrem.

Začleňování ekonomických aspektů i do výuky v neekonomických předmětech realizuje průměrný podíl škol, nicméně této aktivitě je přisuzován podprůměrný význam.

Střední odborné školy v oblasti podpory kompetencí k podnikavosti nejčastěji realizují výchovu k podnikavosti v rámci odborného vzdělávání (73 %) a návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce (71 %). Více než 60 % škol učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy ve svém okolí a nacházet inovativní podnikatelská řešení (68 %), jejich pedagogičtí pracovníci získávají informace i podněty ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce (64 %) a začleňují ekonomické aspekty i do výuky v neekonomických předmětech (63 %).

Graf 41: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Více než polovina škol realizuje projektové vyučování podněcující kreativní uvažování a motivující k novým nápadům a udržuje pravidelné kontakty s podnikateli z okolí k získání podnětů k rozvoji podnikavosti žáků (shodně 55 %).

Prioritami pro SOŠ je realizovat výchovu k podnikavosti v rámci odborného vzdělávání, naučit žáky myslet kriticky a nacházet podnikatelská řešení a zajistit návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce. Do určité míry představuje prioritu také to, že pedagogičtí pracovníci získávají informace i podněty ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti

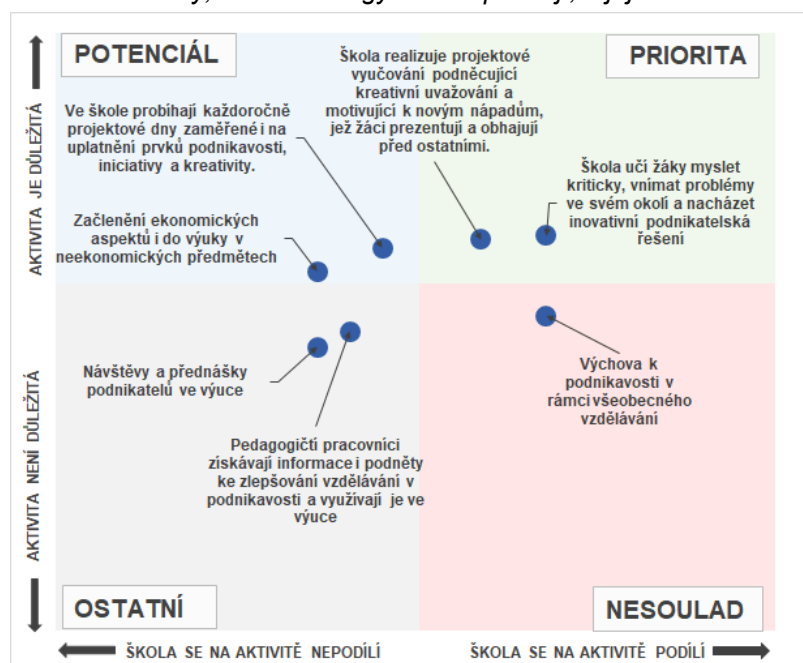
a využívají je ve výuce. Tyto aktivity jsou vykonávány nejčastěji a zároveň jsou považovány za nadprůměrně nebo alespoň průměrně důležité.

Potenciál pro další rozvoj výuky k podnikavosti představuje realizace projektového vyučování podněcujícího kreativní uvažování a motivujícího k novým nápadům. Tuto aktivitu školy sice zmiňovaly v menší míře, ale přikládají jí nadprůměrnou důležitost.

Méně často se školy věnují také pravidelným kontaktům s podnikateli z okolí k získání podnětů k rozvoji podnikavosti žáků a začlenění ekonomických aspektů i do výuky v neekonomických předmětech. Těmto činnostem však přikládají mírně podprůměrný význam.

Gymnázia v rámci podpory kompetencí k podnikavosti nejčastěji realizují výchovu k podnikavosti v rámci všeobecného vzdělávání a snaží se žáky naučit myslet kriticky (shodně 68 %). Více než polovina gymnázií realizuje projektové vyučování (59 %). Na 45 % škol probíhají každoročně projektové dny a pedagogičtí pracovníci na 41 % škol získávají informace i podněty ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce. Více než třetina škol realizuje návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce a věnuje se začlenění ekonomických aspektů i do výuky v neekonomických předmětech (shodně 36 %).

Graf 42: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritami jsou pro gymnázia aktivity v podobě učení žáků myslet kriticky a realizace projektového vyučování. Tyto aktivity realizují školy často a zároveň jim přikládají vysokou důležitost.

Vysoký podíl gymnázií se věnuje také výchově k podnikavosti v rámci všeobecného vzdělávání, nicméně jí přisuzují mírně podprůměrný význam.

Projektové dny zaměřené na uplatnění prvků podnikavosti a začleňování ekonomických aspektů i do výuky v neekonomických předmětech realizuje nižší podíl gymnázií než výše zmíněné aktivity, ale je jim

přisouzena lehce nadprůměrná důležitost. Z tohoto důvodu pro školy představují potenciál v oblasti podpory kompetencí k podnikavosti.

Návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce a získávání informací i podnětů ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívání jich ve výuce realizuje nižší podíl škol a zároveň jsou tyto aktivity považovány za relativně méně důležité.

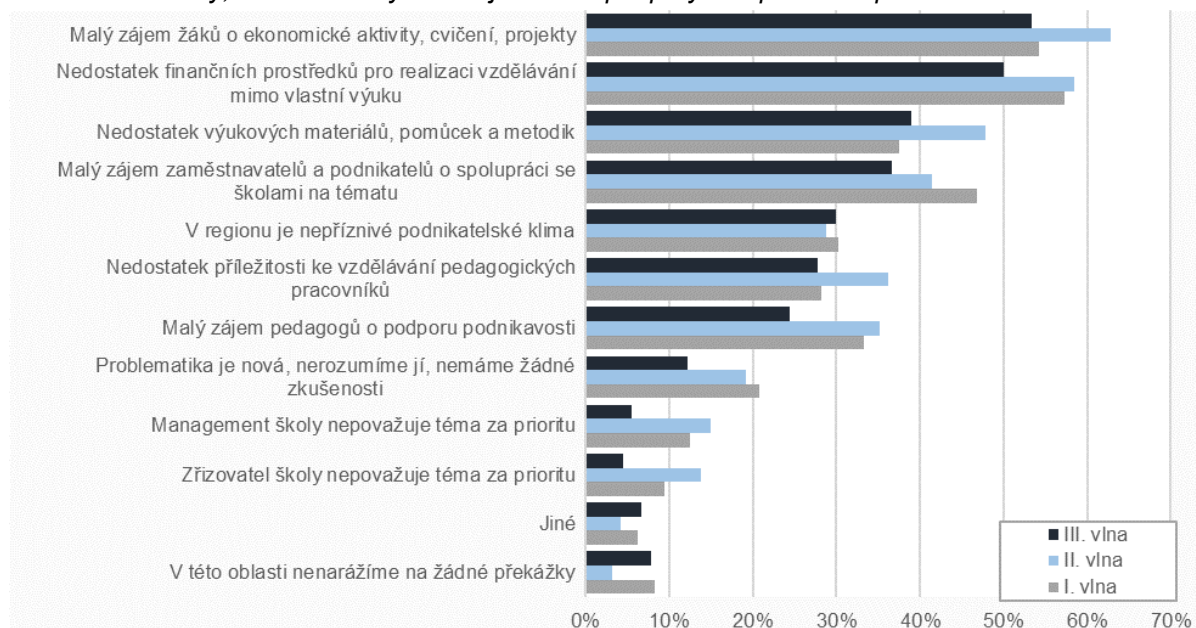
4.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují podporu kompetencí k podnikavosti na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, se školy nejčastěji potýkají s malým zájmem žáků o ekonomické aktivity, cvičení, projekty (53 %) a nedostatkem finančních prostředků na realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku (50 %). Více než třetina škol se setkává s nedostatkem výukových materiálů, pomůcek a metodik (39 %) a malým zájmem zaměstnavatelů a podnikatelů o spolupráci (37 %). Školy dále naráží na nepříznivé podnikatelské klima v regionu (30 %), nedostatek příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků (28 %) a malý zájem pedagogů o podporu podnikavosti (24 %).

S ostatními aktivitami se setkává méně než pětina škol. 8 % škol uvedlo, že v uvedené oblasti nenaráží na žádné překážky.

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k poklesu podílu škol, který se s nimi setkávají. Nejvíce se zlepšila situace v případě malého zájmu zaměstnavatelů a podnikatelů o spolupráci se školami na tématu (pokles o 10 p. b. oproti I. vlně šetření), malého zájmu pedagogů o podporu podnikavosti (pokles o 9 p. b. oproti I. vlně šetření) a také v případě skutečnosti, kdy je daná problematika pro školu nová, nerozumí jí, nemá s ní žádné zkušenosti (pokles o 9 p. b. oproti I. vlně šetření). Zlepšení nastalo také v případě nedostatku finančních prostředků pro realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku (pokles o 7 p. b. oproti I. vlně šetření) nebo situace, kdy management školy nepovažuje téma za prioritu (pokles o 7 p. b. oproti I. vlně šetření).

Graf 43: Překážky, na které školy narážejí v rámci podpory kompetencí k podnikavosti

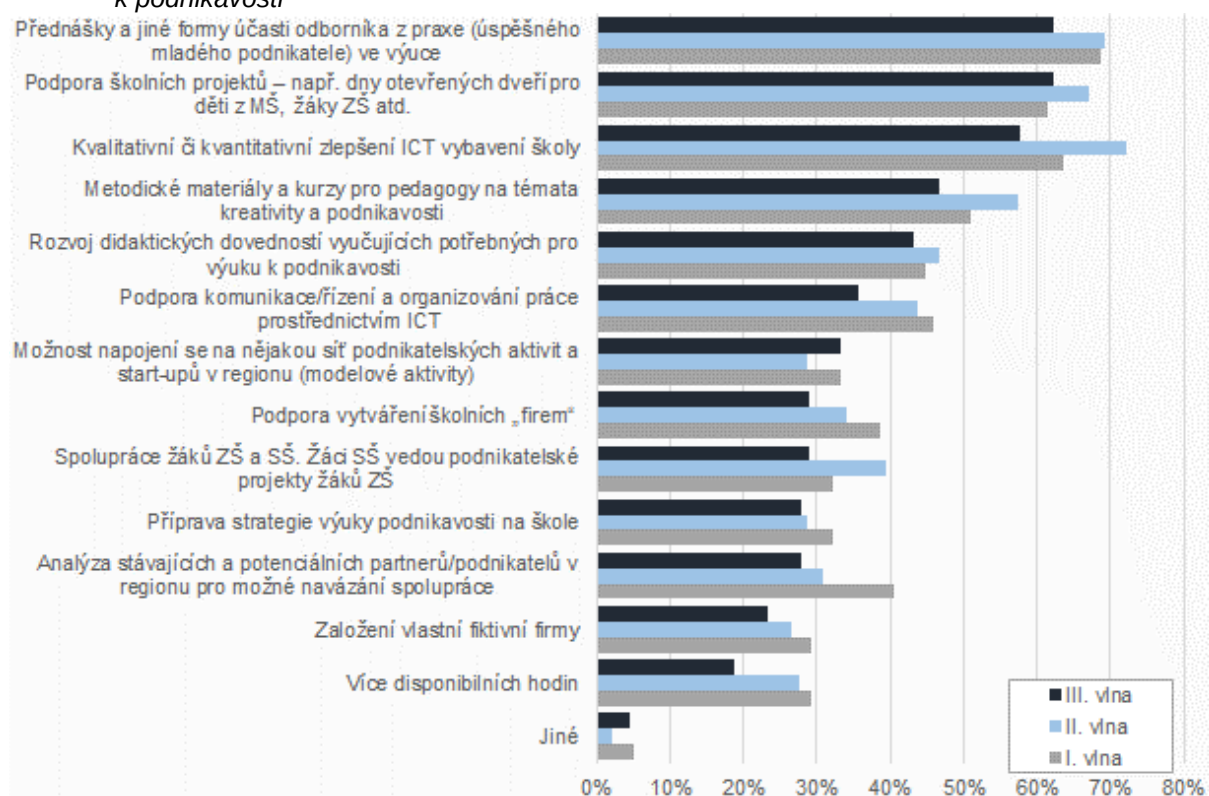


4.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V dalším rozvoji podpory kompetencí k podnikavosti by středním a vyšším odborným školám nejvíce pomohly přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce a podpora školních projektů (shodně 62 %) a dále také kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy (58 %). Více než dvě pětiny škol hodnotí jako potřebné metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti (47 %) a rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti (43 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. K největšímu poklesu došlo u potřeby analýzy stávajících a potenciálních partnerů/podnikatelů v regionu pro možné navázání spolupráce (pokles o 13 p. b. vůči I. vlně), podpory komunikace či řízení a organizování práce prostřednictvím ICT (pokles o 10 p. b. vůči I. vlně), podpory vytváření školních „firem“ (pokles o 10 p. b. vůči I. vlně) a potřeby většího počtu disponibilních hodin (pokles o 10 p. b. vůči I. vlně).

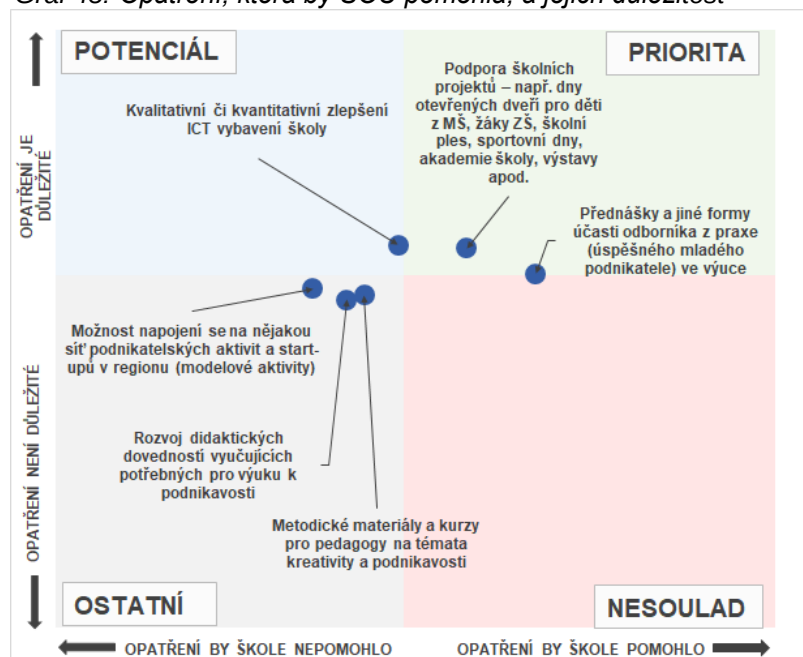
Graf 44: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci podpory kompetencí k podnikavosti



4.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim v rozvoji kompetencí k podnikavosti pomohly přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (67 %) a podpora školních projektů (57 %). Více než dvě pětiny učilišť by ocenily kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy (48 %) a metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti (43 %). Školy dále považují za potřebný rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti (40 %) a možnost napojení se na nějakou síť podnikatelských aktivit a start-upů v regionu (36 %).

Graf 45: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro podporu kompetencí k podnikavosti zohlednili také jejich důležitost, priority středních odborných učilišť představuje podpora školních projektů a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce. Tato opatření zmiňují školy nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako důležitá.

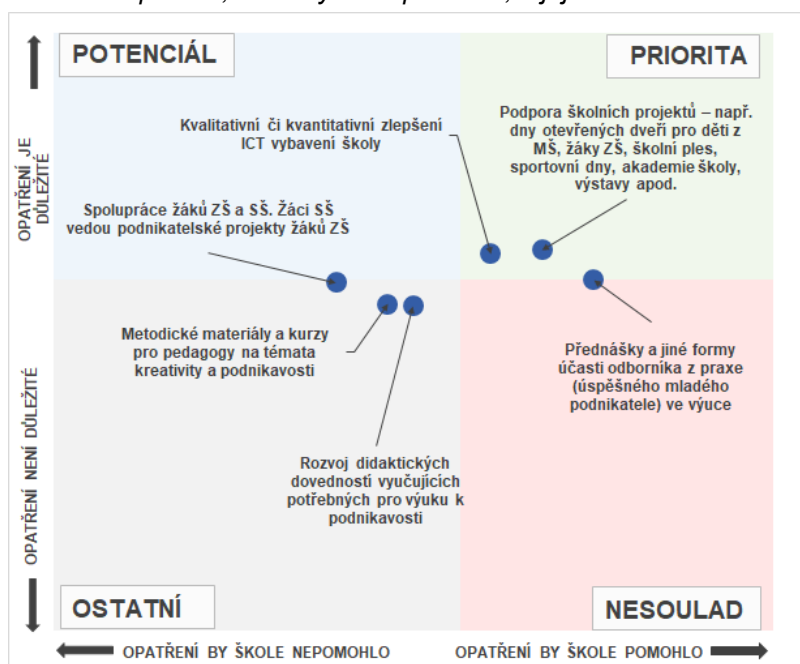
Kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy se nachází na hranici mezi prioritními aktivitami a těmi, které

představují spíše určitý potenciál dalšího rozvoje.

Metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti, rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti a možnost napojení se na nějakou síť podnikatelských aktivit a start-upů v regionu požadují školy méně často než prioritní opatření a zároveň jim přisuzují i o něco nižší důležitost.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (75 %), podporu školních projektů (68 %) a kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy (61 %). Jako potřebné hodnotí školy také rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti (50 %), metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti (46 %) a spolupráci žáků ZŠ a SŠ (39 %).

Graf 46: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření podpory kompetencí k podnikavosti představují největší priority opatření v podobě podpory školních projektů a kvalitativního či kvantitativního zlepšení ICT vybavení školy. Za prioritu lze označit také přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce. Tato opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako důležitá.

Těsně pod hranicí potenciálních opatření se nachází spolupráce žáků ZŠ a SŠ. Toto opatření je školami zmiňováno v menší míře, nicméně je považováno za

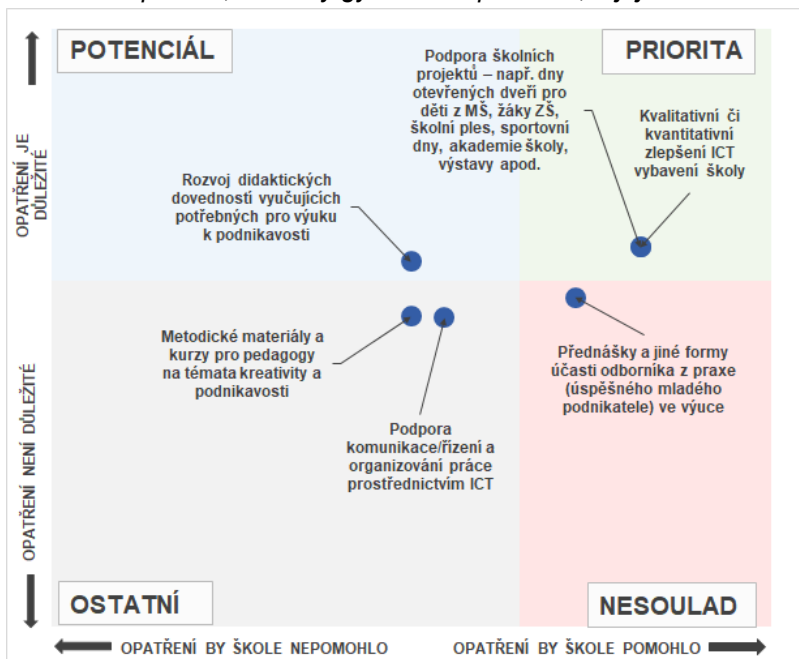
spíše důležité.

V menší míře jsou zmiňovány také rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti a metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti. Střední odborné školy však těmto opatřením přisuzují i mírně podprůměrnou důležitost.

Gymnázia v rámci podpory kompetencí k podnikavosti nejvíce potřebují kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy, podporu školních projektů (shodně 82 %) a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (73 %). Zhruba polovina škol dále potřebuje podporu komunikace a řízení a organizování práce prostřednictvím ICT (55 %), metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti (50 %) a rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti (50 %).

Při zohlednění důležitosti jednotlivých opatření pro rozvoj kompetencí k podnikavosti se jako priority jeví kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy a podpora školních projektů. Tato opatření jsou gymnáziím zmiňována nejčastěji a zároveň jsou ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnocena jako velice důležitá.

Graf 47: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce a rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti gymnázia poptávají poměrně často, ale přisuzují jim podprůměrnou důležitost, proto pro ně představují určitý nesoulad.

Naopak za důležitý je považován rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti. Jelikož je však školami zmiňován v menší míře, představuje tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Podpora komunikace a řízení a organizování práce prostřed-

nictvím ICT a metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti zmiňují gymnázia v menší míře a zároveň jim přiřkládají i podprůměrný význam.

4.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „podpory kompetencí k podnikavosti“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

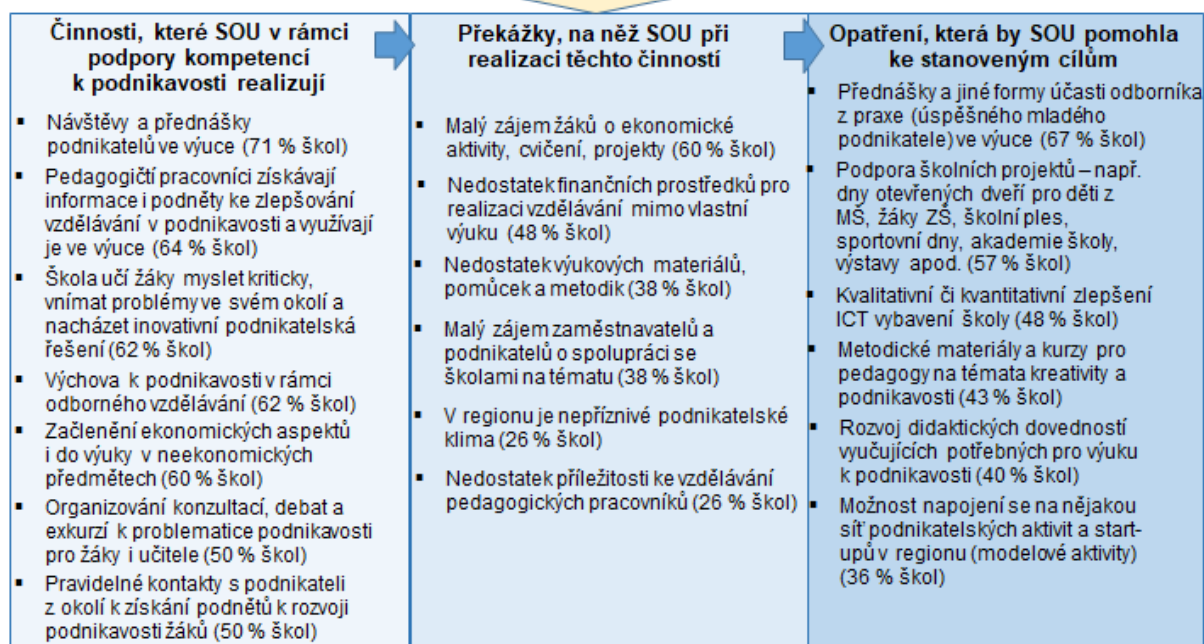
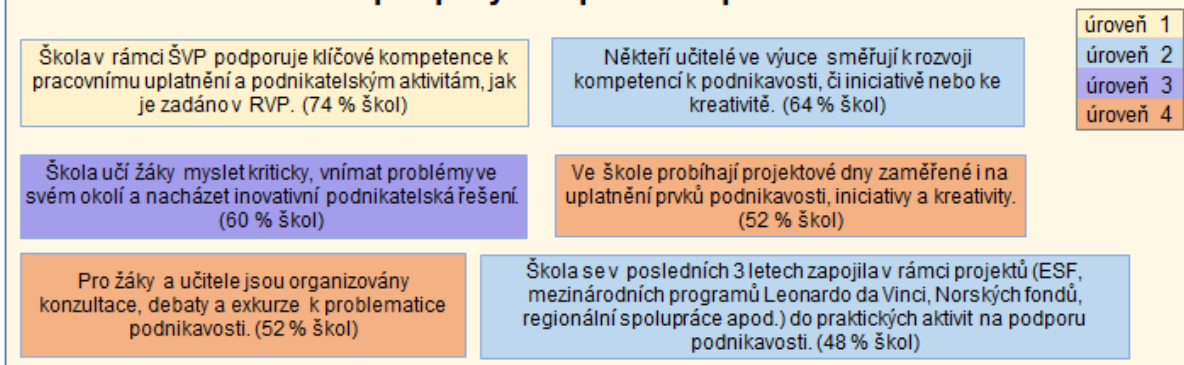
Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *podpory kompetencí k podnikavosti* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory kompetencí k podnikavosti*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

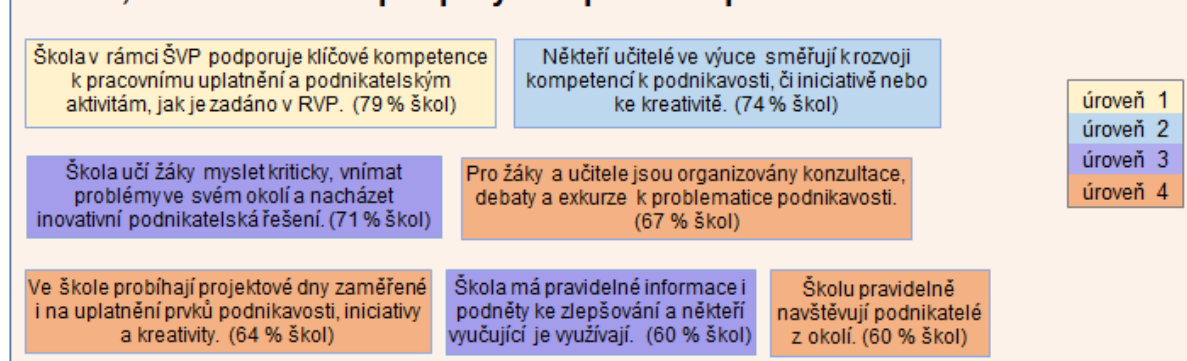
V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory kompetencí k podnikavosti*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

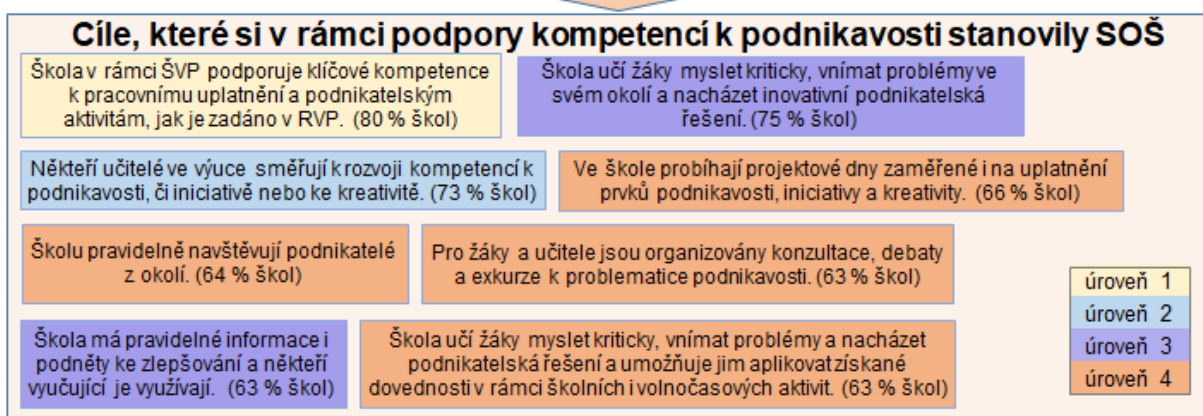
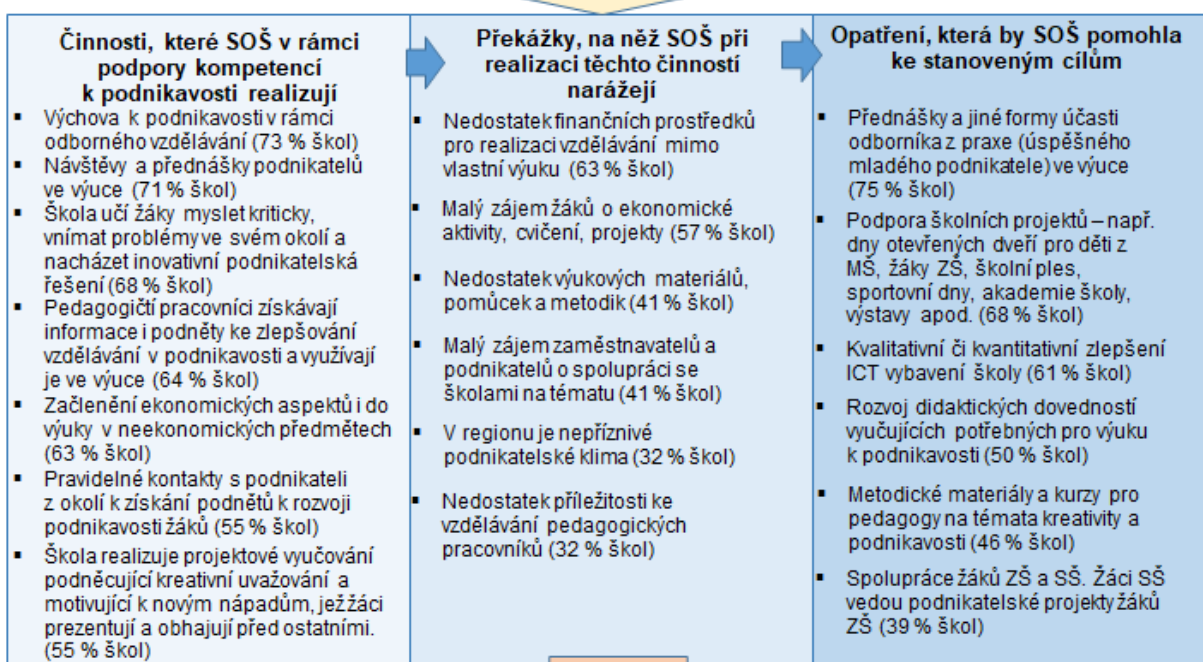
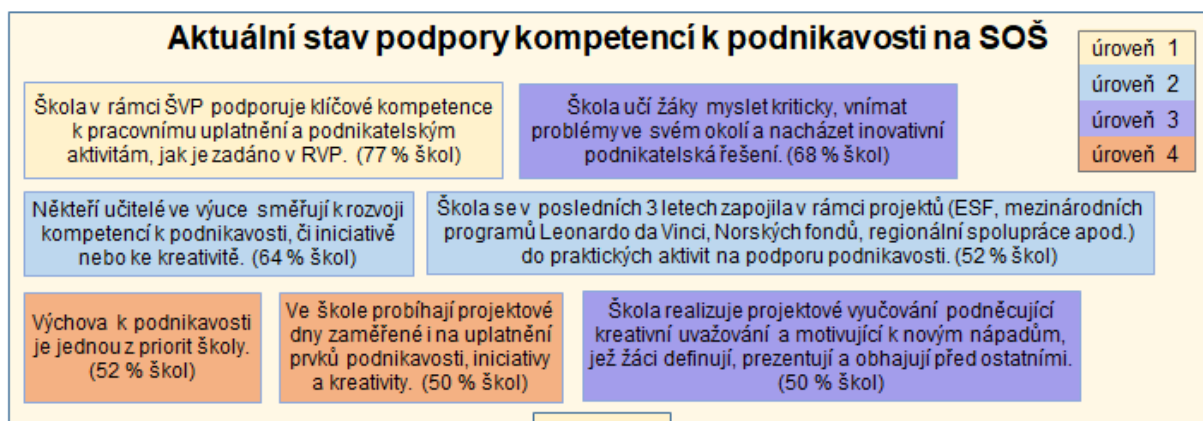
Aktuální stav podpory kompetencí k podnikavosti na SOU



Cíle, které si v rámci podpory kompetencí k podnikavosti stanovila SOU



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav podpory kompetencí k podnikavosti na gymnáziích

Někteří učitelé ve výuce směřují k rozvoji kompetencí k podnikavosti, či iniciativě nebo ke kreativitě. (77 % škol)

Škola v rámci ŠVP podporuje klíčové kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, jak je zadáno v RVP. (64 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Škola realizuje projektové vyučování podněcující kreativní uvažování a motivující k novým nápadům, jež žáci definují, prezentují a obhajují před ostatními. (64 % škol)

Škola učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy ve svém okolí a nacházet inovativní podnikatelská řešení. (55 % škol)

Jsou značné rezervy v motivaci a zkušenostech učitelů a přenosu do dalších předmětů. (55 % škol)

Ve škole probíhají projektové dny zaměřené i na uplatnění prvků podnikavosti, iniciativy a kreativity. (45 % škol)

Činnosti, které gymnázia v rámci podpory kompetencí k podnikavosti realizují

- Škola učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy ve svém okolí a nacházet inovativní podnikatelská řešení (68 % škol)
- Výchova k podnikavosti v rámci všeobecného vzdělávání (68 % škol)
- Škola realizuje projektové vyučování podněcující kreativní uvažování a motivující k novým nápadům, jež žáci prezentují a obhajují před ostatními. (59 % škol)
- Ve škole probíhají každoročně projektové dny zaměřené i na uplatnění prvků podnikavosti, iniciativy a kreativity. (45 % škol)
- Pedagogičtí pracovníci získávají informace i podněty ke zlepšování vzdělávání v podnikavosti a využívají je ve výuce (41 % škol)
- Návštěvy a přednášky podnikatelů ve výuce (36 % škol)
- Začlenění ekonomických aspektů i do výuky v neekonomických předmětech (36 % škol)

Překážky, na něž gymnázia při realizaci těchto činností narážejí

- Nedostatek finančních prostředků pro realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku (50 % škol)
- Nedostatek výukových materiálů, pomůcek a metodik (50 % škol)
- Malý zájem žáků o ekonomické aktivity, cvičení, projekty (45 % škol)
- V regionu je nepříznivé podnikatelské klima (36 % škol)
- Malý zájem pedagogů o podporu podnikavosti (36 % škol)
- Nedostatek příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků (32 % škol)

Opatření, která by gymnáziím pomohla ke stanoveným

- Podpora školních projektů – např. dny otevřených dveří pro děti z MŠ, žáky ZŠ, školní ples, sportovní dny, akademie školy, výstavy apod. (82 % škol)
- Kvalitativní či kvantitativní zlepšení ICT vybavení školy (82 % škol)
- Přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe (úspěšného mladého podnikatele) ve výuce (73 % škol)
- Podpora komunikace/řízení a organizování práce prostřednictvím ICT (55 % škol)
- Rozvoj didaktických dovedností vyučujících potřebných pro výuku k podnikavosti (50 % škol)
- Metodické materiály a kurzy pro pedagogy na témata kreativity a podnikavosti (50 % škol)

Cíle, které si v rámci podpory kompetencí k podnikavosti stanovila gymnázia

Někteří učitelé ve výuce směřují k rozvoji kompetencí k podnikavosti, či iniciativě nebo ke kreativitě. (91 % škol)

Škola v rámci ŠVP podporuje klíčové kompetence k pracovnímu uplatnění a podnikatelským aktivitám, jak je zadáno v RVP. (82 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Škola realizuje projektové vyučování podněcující kreativní uvažování a motivující k novým nápadům, jež žáci definují, prezentují a obhajují před ostatními. (82 % škol)

Škola učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy ve svém okolí a nacházet inovativní podnikatelská řešení. (77 % škol)

Ve škole probíhají projektové dny zaměřené i na uplatnění prvků podnikavosti, iniciativy a kreativity. (68 % škol)

Škola učí žáky myslet kriticky, vnímat problémy a nacházet podnikatelská řešení a umožňuje jim aplikovat získané dovednosti v rámci školních i volnočasových aktivit. (68 % škol)

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

5 Rozvoj škol jako center celoživotního učení

Koncept celoživotního učení je vyjádřen v Memorandu o celoživotním učení (EK, 2001), kdy se pojmem celoživotní učení rozumí „veškeré účelné formalizované i neformální činnosti související s učením, které se průběžně realizují s cílem dosáhnout zdokonalení znalostí, dovedností a odborných předpokladů“. Celoživotní učení v tomto kontextu obsahuje veškeré vzdělávací aktivity jedince, které mají za cíl rozvoj kompetencí umožňující jak jeho osobnostní rozvoj a růst, tak občanské a profesní uplatnění. Těmito aktivitami rovněž dochází k rozvoji sítí středních škol jako Center celoživotního učení. Koncept škol jako center CŽU zahrnuje působení škol, zařazených v systému počátečního vzdělávání i v systému dalšího vzdělávání:

- V rovině systému life-long je umožněna jedinci individuální volba vzdělávací dráhy během života a volba způsobu získání svého vzdělání (rekvalifikace, rozšíření kompetencí, zvýšení kvalifikace),
- v rovině life-wide je poskytováno vzdělání různého charakteru:
 - formální a neformální, jsou vytvářeny příležitosti pro informální učení (učení v praxi) a jsou uznávány výsledky nejen formálního, ale se stejnou platností i výsledky neformálního vzdělávání a informálního učení. Vzdělávání různého charakteru v obou rovinách tvoří celek a je vzájemně propojováno.
- Škola je schopna v rámci profesního vzdělávání poskytovat vzdělávání různého charakteru:
 - formální – výsledkem dosažení stupně vzdělání, kvalifikace;
 - neformální – např. aktualizace, prohloubení znalostí.
- Škola může poskytovat i vzdělávání občanské a zájmové v rámci celé životní dráhy jedince jako dospělého, později seniora (rovina life-long).

V předchozím období byly krajské sítě středních odborných škol zakládány v souladu s celorepublikovým projektem ESF UNIV 2 KRAJE (realizovaným NÚV v roce 2009–2013) a bylo podporováno jejich využití při profesním vzdělávání dospělých. V období realizace projektu P-KAP (realizovaným NÚV, nyní NPI ČR, 2016 – 2021) je kladen důraz na aktivitu krajských sítí v jednotlivých krajích a rozšiřování jejich funkcí vůči zapojeným školám, dalším zájemcům z řad škol i vzdělávacímu prostředí dospělých (poradenství zájemcům o další vzdělávání dospělých z řad veřejnosti, poradenství poskytovatelům dalšího vzdělávání dospělých, sdružování škol s různými obory vzdělávání do společných vzdělávacích projektů, sdílení zkušeností s profesním vzděláváním dospělých, informování o programech vzdělávání dospělých poskytovaných středními školami v krajích ad.) Do sítě se svými vzdělávacími programy určenými dospělým zapojují nově i gymnázia, lycea a konzervatoře. Sítě svou působnost rozšiřují např. o působení v oblasti dalšího vzdělávání pedagogů odborných předmětů a odborného výcviku programy DVPP a spolupráci s jinými vzdělávacími organizacemi, které se podílejí na celoživotním vzdělávání v kraji.

Funkce Center CŽU ve středních odborných školách:

- **Vzdělávací** zahrnující poskytování dalšího vzdělávání dospělých (dále DVD) včetně vzdělávání seniorů.
- **Informační** zahrnující poskytování informací veřejnosti i jednotlivcům o organizaci a podmínkách DVD, včetně Národní soustavy povolání (NSP) a Národní soustavy kvalifikací (NSK).
- **Poradenská** zahrnující poradenství v oblasti orientace v DVD, individuální kariérové poradenství zaměřené na získání kvalifikace nebo rekvalifikace, provádění procesem uznávání (role průvodce, poradce).

Složky poskytovaného dalšího vzdělávání dospělých (DVD):

- Vzdělávání profesní,
- vzdělávání zájmové,
- vzdělávání občanské,
- vzdělávání seniorů.

Předpokládá se rozšíření počtu středních a vyšších odborných škol, které budou poskytovat DVD **profesní**, vedoucí ke složení zkoušky podle standardů Národní soustavy kvalifikací (NSK) v systému uznávání neformálních a informálních výsledků učení (předchozích výsledků učení), a zároveň budou působit jako autorizované osoby pro tuto zkoušku podle zákona č. 179/2006 Sb. o ověřování a uznávání dalšího vzdělávání.

Školy poskytující tento druh DVD vzdělávají podle programů akreditovaných MŠMT, a pokud chtějí zároveň působit jako zkušební orgán pro určitou profesní kvalifikaci, musí být autorizovány. Školy mají v současnosti volně k dispozici přes 350 vzdělávacích programů z různých oborů, vytvořených a pilotovaných v projektu UNIV 3, právě tak jsou k dispozici i ověřená konkrétní zadání pro zkoušku k získání jednotlivých profesních kvalifikací podle standardů NSK.

Zájemci z řad škol, které dosud nemají s profesním vzděláváním vedoucím k získání profesní kvalifikace zkušenost, mohou absolvovat v rámci intervence P-KAP program vzdělávání k přípravě a vedení zkoušky i k tvorbě vzdělávacího programu a zadání zkoušky podle standardů profesních kvalifikací NSK. Pedagogičtí pracovníci, kteří působí jako lektori DVD, by měli rozšířit svoji kvalifikaci a získat profesní kvalifikaci Lektor dalšího vzdělávání dospělých.

Zájmové vzdělávání dospělých, ale i dětí, poskytované středními školami, není předmětem zvýšené podpory vzdělávací politiky. Existuje celá, státem podporovaná, oblast zájmového vzdělávání se specializovanými institucemi a pedagogy. Zájmové vzdělávání je ale součástí komplexního pojetí celoživotního učení a školy mají možnost poskytovat vzdělávací programy i tohoto typu. Většinou nabízejí specifické vzdělávací programy, které nejsou součástí běžné vzdělávací nabídky, jsou veřejností žádané a vycházejí z oboru vzdělání, které škola poskytuje (např. programy zhotovování oděvů a konstrukce střihů; vyřezávání ovoce, míchané nápoje; roubování; aranžování květin atd). Programy zájmového vzdělávání, pro které školy mohou pravděpodobně získat podporu v rámci projektů, jsou programy určené předškolním dětem v oblasti polytechnického vzdělávání a žákům základních škol ve stejné oblasti.

Další oblastí vzdělávání dospělých, na které se střední školy mají podílet, je **vzdělávání občanské a zájmové**. Výzvou je rozšířit působení středních škol především v oblasti **občanského vzdělávání**. Toto vzdělávání nemá stejný cíl a obsah jako školní **občanské vzdělávání** v počátečním vzdělávání, je určeno občanům proto, aby si aktualizovali své znalosti nebo získávali nové znalosti především ve státem preferovaných oblastech – ve vybraných gramotnostech společných občanům EU:

- digitální, environmentální, finanční, jazyková (cizí jazyky jako prostředek porozumění občanů v rámci Evropy – ne cizojazyčné vzdělávání pro potřeby výkonu profese, jako např. němčina pro tesaře, angličtina pro kosmetičky nebo **zájmové**, kdy je studium jazyka koníčkem a předmětem osobnostního rozvoje, které školy také poskytují),
- politická (např. systém státní správy a politický systém včetně volebního), právní, také ve vzdělávání zaměřeného oblast zdravotní a bezpečnostní (zdravotní prevence, zdravý životní styl včetně cvičení, první pomoc, sebeobrana, ochrana spotřebitele, ochrana před živelními pohromami),
- znalost regionů (historie, osobnosti, příroda, umění), příprava na stáří a stárnutí, vzdělávání rodičů ad.

Školy tak mohou vytvářet vzdělávací programy využívající znalostí učitelů podle oborů vzdělání, které škola poskytuje v počátečním vzdělávání, nebo podle zájmových specializací učitelů.

Poslední oblastí celoživotního vzdělávání je **vzdělávání seniorů**. Střední školy mají být dalším vzdělávacím prostředím tohoto vzdělávání kromě univerzit třetího věku, knihoven, vzdělávacích agentur a kulturních center. Seniorům tak může být rozšířena dostupnost vzdělávání jak zvýšením dosažitelnosti v blízkosti bydliště, tak nabízenými tématy.

U vzdělávání seniorů ve středních školách je upřednostňováno mezigenerační učení, kdy se na programech podílejí žáci školy jako lektori, asistenti lektorů či instruktoři. Zároveň ale učitelé ve vzdělávání vytvářejí situace vzájemného učení i opačným směrem, kdy se žáci učí od seniorů.

Školy mohou pro seniory vytvářet programy:

- občanského nebo zájmového vzdělávání podle svých možností i cílů kurikula počátečního vzdělávání (např. obory gastronomické – moderní stravování a příprava pokrmů; sociální péče a zdravotnické – tréninky paměti, rozpomínání, arteterapie;
- technické školy – digitální vzdělávání aj.), žáci účastníci se programů pro seniory si nejen procvičují získané znalosti, ale mohou je prokázat i jinak, než je běžné v rámci zkoušení, tedy tím, že učí druhé, procvičují si tím i specifické profesní dovednosti spojené s komunikací, zároveň, a to je výchovný přínos pro počáteční vzdělávání žáků, společná účast v programech slouží k mezigeneračnímu poznávání a porozumění;
- vztah k seniorům je součástí kultivačního působení školy a promítá se do celé kultury školy.

V rámci intervence projektu P-KAP v této oblasti mohou školy získat podporu pro tvorbu vzdělávacích programů založených na principech mezigeneračního učení a pro vzdělávací postupy modifikované pro seniory.

Hlavní zjištění

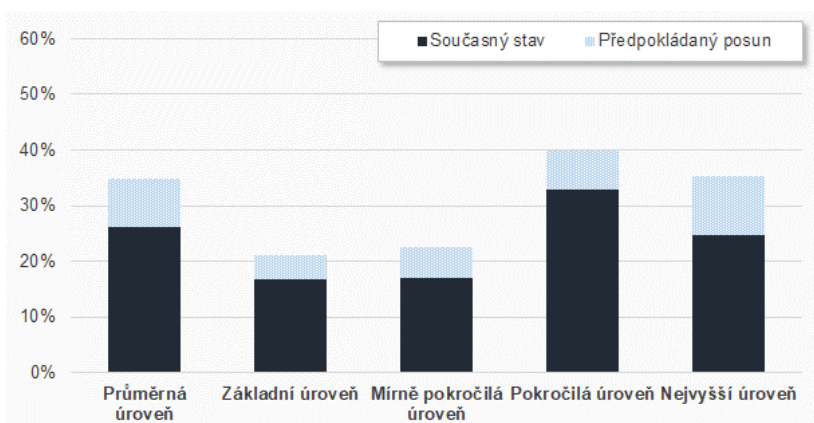
- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti celoživotního učení v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně, ve které škola další vzdělávání rozvíjí. V již nižší míře se realizují také aktivity z nejvyšší úrovně. V této úrovni je další vzdělávání plnohodnotnou součástí práce školy. V nejnižší míře se rozvíjejí aktivity základní a mírně pokročilé úrovně. Nejvyšší posun je očekáván v rámci nejvyšší úrovně. Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují nárůst v pokročilé a nejvyšší úrovni. Mírně pokročilá a základní úroveň se ve všech třech vlnách pohybují v podobném rozmezí.
- V rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení střední a vyšší odborné školy nejčastěji realizují další vzdělávání pedagogů. Dále školy organizují odborné vzdělávání pro zaměstnavatele a zájmové vzdělávání pro veřejnost. Pětina škol nabízí rekvalifikace, vzdělávání v oblasti ICT dovedností a přípravu na vykonání zkoušky podle NSK. Spíše v menší míře se školy věnují občanskému vzdělávání, zkouškám podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění, češtině pro cizince a vzdělávání seniorů. Oproti předchozím vlnám šetření se u značné části realizovaných aktivit mírně snížil podíl aktivních škol.
- V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj celoživotního učení, školy nejčastěji naráží na malý zájem dospělých o další vzdělávání. Více než dvě pětiny škol se potýkají s nedostatkem finančních prostředků pro pracovníka, který by zaštiťoval oblast dalšího vzdělávání na škole, a s administrativou spojenou se získáním akreditace rekvalifikací. Dále školy naráží na malý zájem pedagogů o výuku v programech dalšího vzdělávání či malý zájem zaměstnavatelů o další vzdělávání. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k alespoň mírnému poklesu škol, který se s nimi potýká. Nejvíce se zlepšila situace u nedostačující spolupráce s úřady práce.
- V oblasti celoživotního učení by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily přípravu pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání, zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce či finance na kvalitní materiál. Přibližně dvě pětiny škol by ocenily zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů a rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení. Necelá třetina škol hodnotí jako potřebné také zlepšení vybavení učeben teoretické výuky, stáže lektorů či pracovníků školy ve firmách či aktualizované materiály pro výuku i pro vyučující či lektory. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřeby.

5.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti celoživotního učení v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně (33 %), ve které škola další vzdělávání rozvíjí. V již nižší míře se realizují také aktivity z nejvyšší úrovně (25 %). V této úrovni je další vzdělávání plnohodnotnou součástí práce školy. V nejnižší míře se rozvíjejí aktivity základní (17 %) a mírně pokročilé úrovně (17 %). V těchto úrovních se škola dalším vzděláváním zabývá pouze okrajově nebo se mu nevěnuje.

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti celoživotního učení, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 10 p. b.), čímž deklarují zájem celoživotní učení. Již menší posuny lze očekávat také v rámci pokročilé (předpokládaný posun o 7 p. b.), mírně pokročilé (předpokládaný posun o 6 p. b.) a základní úrovně (předpokládaný posun o 4 p. b.).

Graf 48: Současná úroveň rozvoje škol jako center celoživotního učení a předpokládaný posun



Základní úroveň – dalším vzděláváním se škola nezabývá, není součástí vize školy.

Mírně pokročilá úroveň – další vzdělávání je realizováno pouze okrajově, prostřednictvím dílčích aktivit.

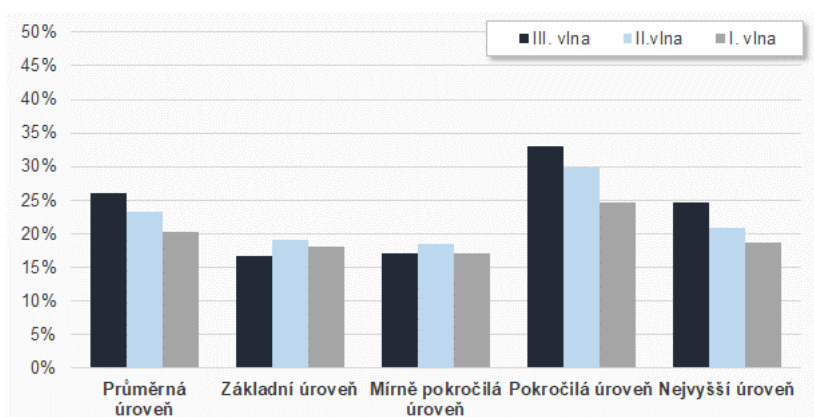
Pokročilá úroveň – škola se snaží další vzdělávání rozvíjet (občasná spolupráce s úřady práce a zaměstnavateli, lektory dalšího vzdělávání jsou pracovníci školy, za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy, škola je autorizovaná

osobou pro některou z profesních kvalifikací podle zákona 179/2006 Sb.).

Nejvyšší úroveň – další vzdělávání je plnohodnotnou součástí práce školy a je systematicky rozvíjeno (spolupráce s úřady práce a zaměstnavateli, realizace kurzů pro samoplátce, příprava programů dalšího vzdělávání, škola je autorizovaná osobou pro některou z profesních kvalifikací podle zákona 179/2006 Sb. a realizuje kurzy, za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy, většina lektorů prošla vzděláváním v oblasti lektorských dovedností, realizace zájmového a občanského vzdělávání).

Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují nárůst v pokročilé a nejvyšší úrovni. Mírně pokročilá a základní úroveň se ve všech třech vlnách pohybují v podobném rozmezí.

Graf 49: Srovnání současné úrovně rozvoje škol jako center celoživotního učení



Základní úroveň – dalším vzděláváním se škola nezabývá, není součástí vize školy.

Mírně pokročilá úroveň – další vzdělávání je realizováno pouze okrajově, prostřednictvím dílčích aktivit.

Pokročilá úroveň – škola se snaží další vzdělávání rozvíjet (občasná spolupráce s úřady práce a zaměstnavateli, lektory dalšího vzdělávání jsou pracovníci školy, za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy, škola je autorizovaná

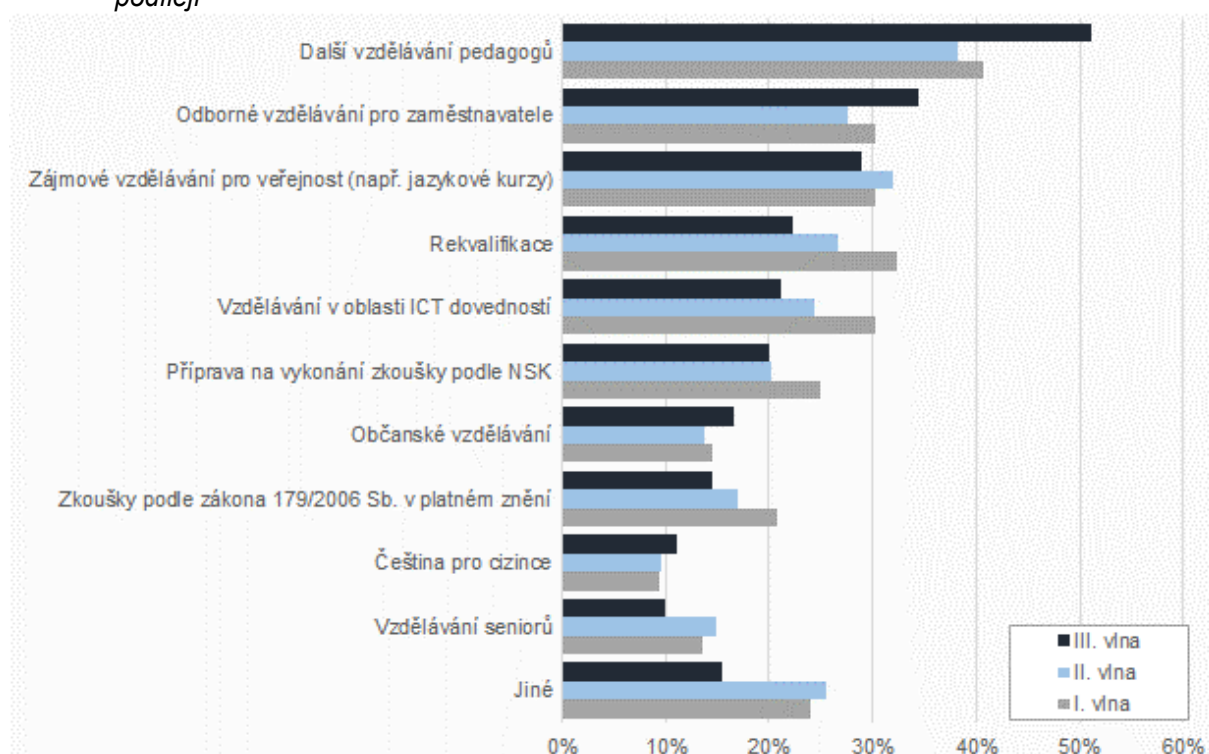
osobou pro některou z profesních kvalifikací podle zákona 179/2006 Sb.).

Nejvyšší úroveň – další vzdělávání je plnohodnotnou součástí práce školy a je systematicky rozvíjeno (spolupráce s úřady práce a zaměstnavateli, realizace kurzů pro samoplátce, příprava programů dalšího vzdělávání, škola je autorizovaná osobou pro některou z profesních kvalifikací podle zákona 179/2006 Sb. a realizuje kurzy, za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy, většina lektorů prošla vzděláváním v oblasti lektorských dovedností, realizace zájmového a občanského vzdělávání).

5.2 Aktivity, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení střední a vyšší odborné školy nejčastěji realizují další vzdělávání pedagogů (51 %). Dále školy organizují odborné vzdělávání pro zaměstnavatele (34 %) a zájmové vzdělávání pro veřejnost (29 %). Pětina škol nabízí rekvalifikace (22 %), vzdělávání v oblasti ICT dovedností (21 %) a přípravu na vykonání zkoušky podle NSK (20 %). Spíše v menší míře se školy věnují občanskému vzdělávání (17 %), zkouškám podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění (14 %), češtině pro cizince (11 %) a vzdělávání seniorů (10 %).

Graf 50: Činnosti, na kterých se školy v rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení aktivně podílejí



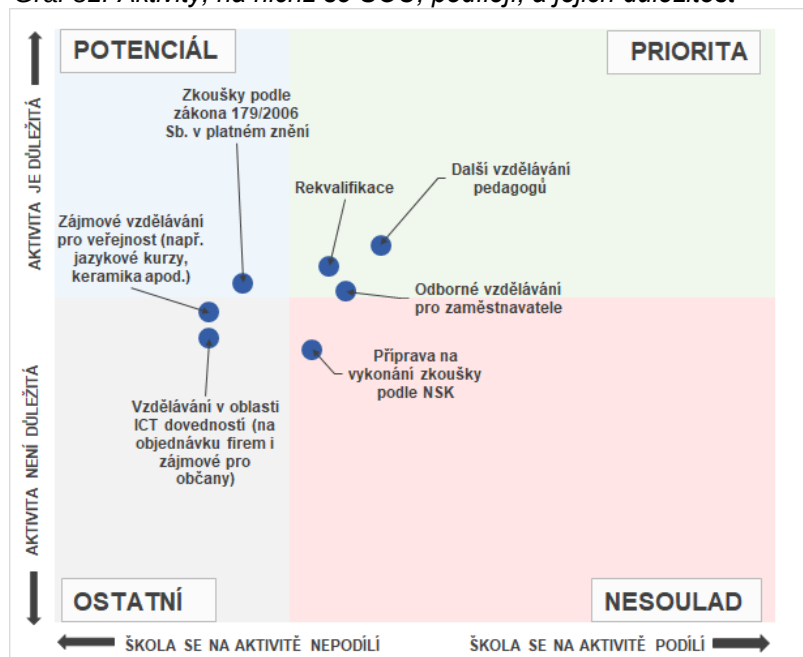
Oproti předchozím vlnám šetření se u značné části realizovaných aktivit mírně snížil podíl aktivních škol. K nejvyššímu poklesu došlo u rekvalifikací (pokles o 10 p. b. vůči I. vlně šetření) a vzdělávání v oblasti ICT dovedností (pokles o 9 p. b. vůči I. vlně šetření). Nejvýrazněji se zvýšil podíl škol zabývajících se dalším vzděláváním pedagogů (nárůst o 10 p. b. vůči I. vlně šetření).

5.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti celoživotního učení nejčastěji organizují další vzdělávání pedagogů (45 %) a odborné vzdělávání pro zaměstnavatele (40 %). Více než třetina středních odborných učilišť nabízí rekvalifikace (38 %) a přípravu na vykonání zkoušky podle NSK (36 %) a čtvrtina škol nabízí zkoušky podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění (26 %). Pětina škol se věnuje zájmovému vzdělávání pro veřejnost a vzdělávání v oblasti ICT dovedností (shodně 21 %).

Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště jsou další vzdělávání pedagogů, rekvalifikace a odborné vzdělávání pro zaměstnavatele. Tyto aktivity realizuje nejvyšší podíl SOU, který jim přisuzuje také nadprůměrnou důležitost.

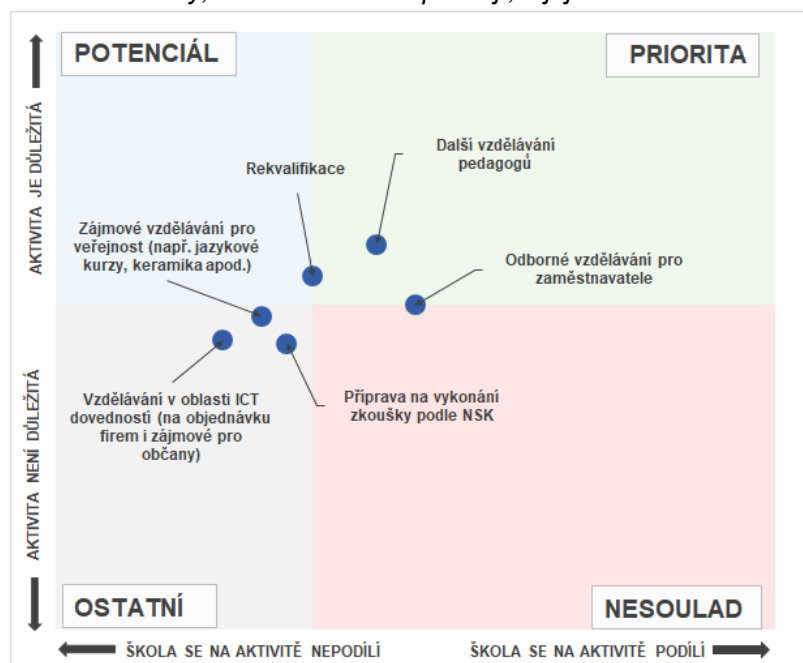
Graf 51: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



důležitost.

Střední odborné školy v oblasti celoživotního učení nejčastěji realizují odborné vzdělávání pro zaměstnavatele (50 %) a další vzdělávání pedagogů (45 %). Zhruba třetina škol nabízí rekvalifikace (36 %) a přípravu na vykonání zkoušky podle NSK (32 %). Dále školy pořádají zájmové vzdělávání pro veřejnost (29 %) a vzdělávání v oblasti ICT dovedností (23 %).

Graf 52: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Přípravu na vykonání zkoušky podle NSK realizuje nadprůměrný podíl učilišť, nicméně této aktivitě přikládají učiliště podprůměrnou důležitost.

Potenciál pro rozvoj škol jako center celoživotního učení představuje umožnění zkoušek podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale školy jí přikládají mírně nadprůměrnou důležitost.

Zájmové vzdělávání pro veřejnost a vzdělávání v oblasti ICT dovedností realizuje nižší podíl škol, které těmto aktivitám zároveň přisuzují podprůměrnou

Hlavní prioritou v oblasti celoživotního učení je pro SOŠ další vzdělávání pedagogů. Tuto aktivitu realizuje vysoký podíl škol, který ji zároveň považuje za nejdůležitější.

Odborné vzdělávání pro zaměstnavatele je nejčastěji realizovanou aktivitou, nicméně její důležitost se nachází na úrovni průměru.

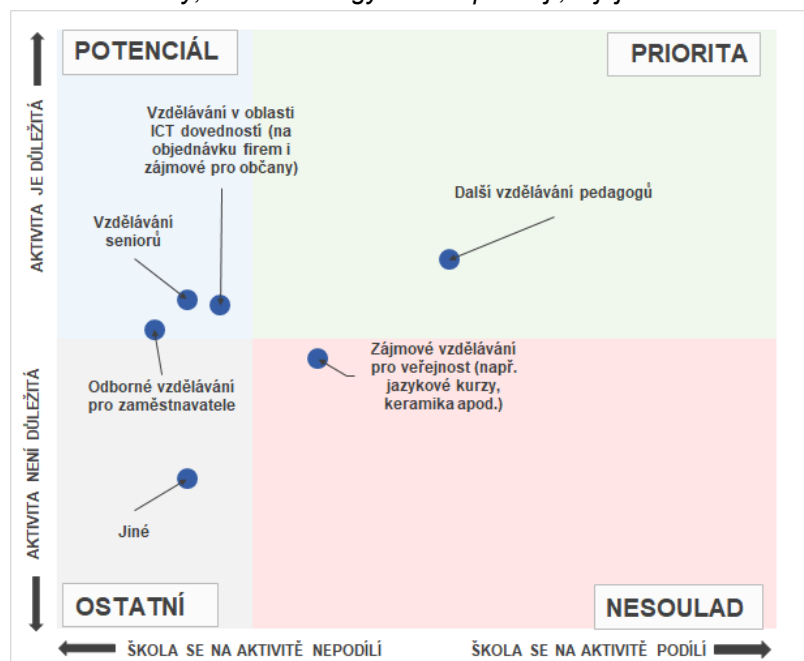
Za důležité jsou školami považovány také rekvalifikace, nicméně realizovány jsou průměrným podílem škol, a nachází se tak na rozhraní prioritních aktivit a těch, které představují spíše určitý potenciál dalšího rozvoje.

Zájmové vzdělávání pro veřejnost, vzdělávání v oblasti ICT dovedností a přípravu na vykonání zkoušky podle NSK vykonává nižší podíl škol a zároveň je těmto aktivitám přisuzována i relativně nižší důležitost.

Gymnázia nejsou v rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení příliš aktivní. Nejvíce gymnázií realizuje další vzdělávání pro pedagogy (55 %). Více než třetina škol organizuje zájmové vzdělávání pro veřejnost (36 %) a zhruba čtvrtina škol vzdělávání v oblasti ICT dovedností (23 %). Dále se gymnázia věnují vzdělávání seniorů (18 %) a odbornému vzdělávání pro zaměstnavatele (14 %).

Dále 18 % gymnázií uvedlo jiný důvod, kde se nejčastěji vyjadřovala v tom smyslu, že se celoživotním učením nezabývá.

Graf 53: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritou je pro gymnázia další vzdělávání pedagogů. Jedná se o aktivitu, kterou realizuje největší část gymnázií a zároveň jí přisuzují nejvyšší význam.

Zájmové vzdělávání pro veřejnost organizuje také značná část gymnázií, nicméně důležitost této aktivity je lehce podprůměrná.

Vzdělávání seniorů, vzdělávání v oblasti ICT dovedností a také odborné vzdělávání pro zaměstnavatele realizuje nižší podíl gymnázií, nicméně tyto aktivity považují za nadprůměrně důležité. Představují proto v oblasti

celoživotního učení určitý potenciál pro další rozvoj.

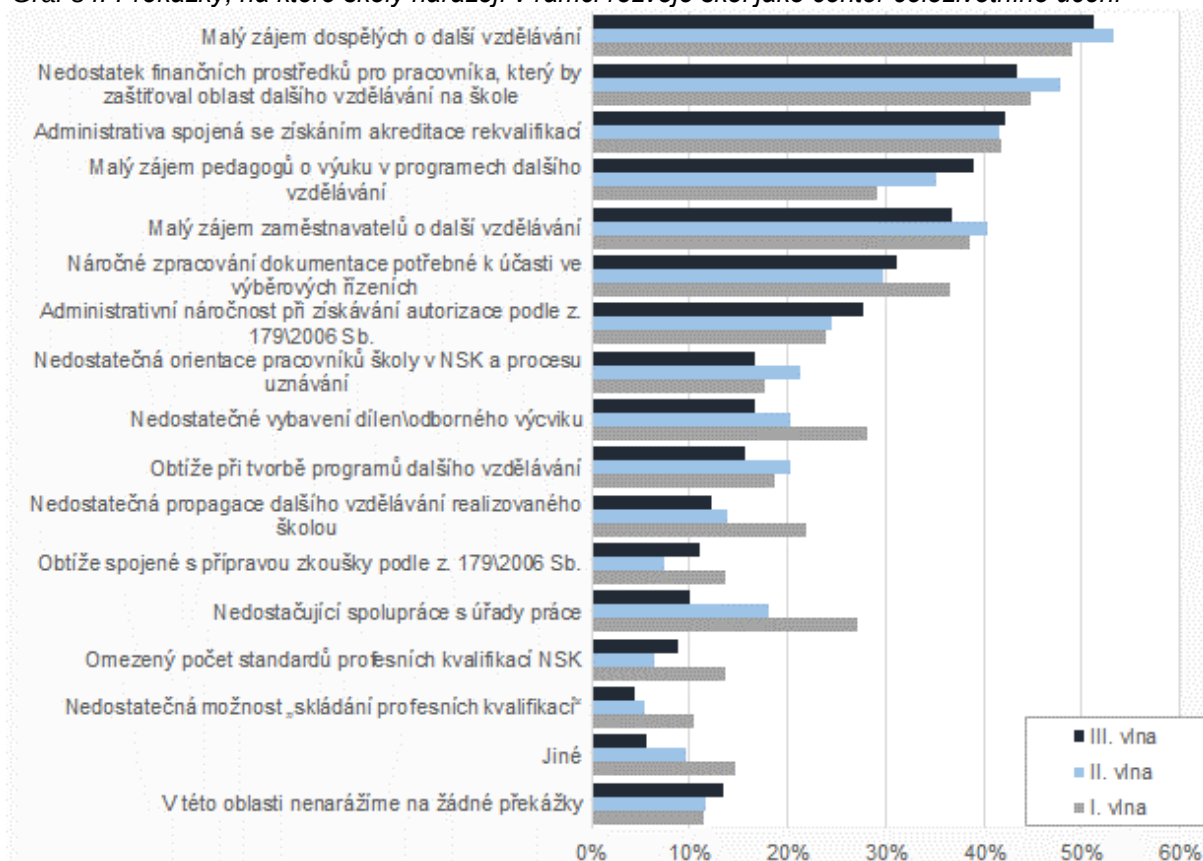
5.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj celoživotního učení, školy nejčastěji naráží na malý zájem dospělých o další vzdělávání (51 %).

Více než dvě pětiny škol se potýkají s nedostatkem finančních prostředků pro pracovníka, který by zaštiťoval oblast dalšího vzdělávání na škole (43 %), a s administrativou spojenou se získáním akreditace rekvalifikací (42 %). Dále školy naráží na malý zájem pedagogů o výuku v programech dalšího vzdělávání (39 %) či malý zájem zaměstnavatelů o další vzdělávání (37 %). Jako problematické hodnotí školy rovněž náročné zpracování dokumentace potřebné k účasti ve výběrových řízeních (31 %) či administrativní náročnost při získávání autorizace podle z. 179\2006 Sb. (29 %). Na další překážky naráží méně než 20 % škol a 13 % škol nenaráží v rámci této intervence na žádné překážky.

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k alespoň mírnému poklesu podílu škol, které se s ním potýkají. Nejvíce se zlepšila situace u nedostačující spolupráce s úřady práce (pokles o 17 p. b. vůči I. vlně šetření), u nedostatečného vybavení dílen či odborného výcviku (pokles o 11 p. b. vůči I. vlně šetření) či nedostatečné propagace dalšího vzdělávání realizovaného školou (pokles o 10 p. b. vůči I. vlně šetření). Nárůst je naopak patrný u malého zájmu pedagogů o výuku v programech dalšího vzdělávání (nárůst o 10 p. b. vůči I. vlně šetření).

Graf 54: Překážky, na které školy narážejí v rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení



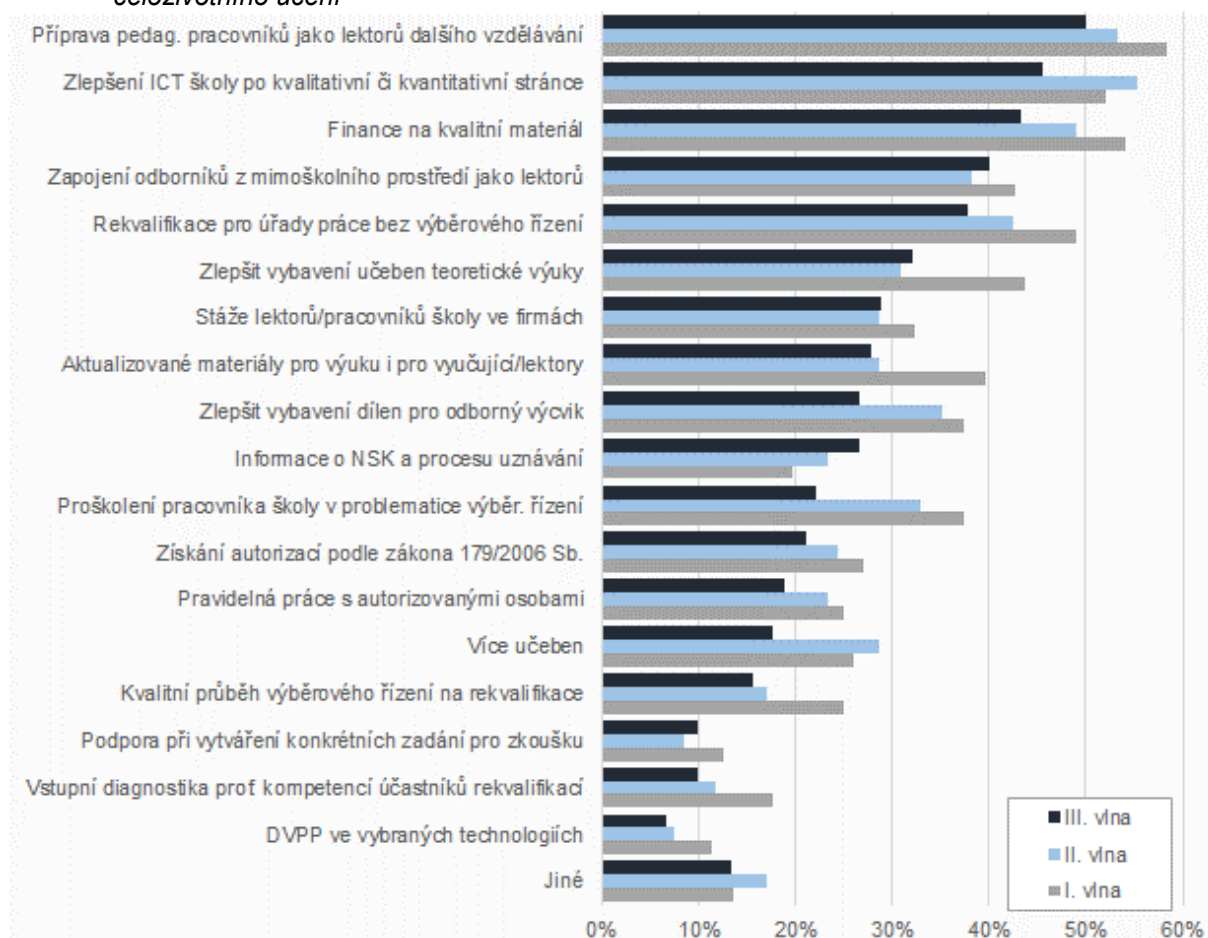
5.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti celoživotního učení by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily přípravu pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání (50 %), zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce (46 %) či finance na kvalitní materiál (43 %). Přibližně dvě pětiny škol by potřebovaly větší zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů (40 %) a rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení (38 %). Necelá třetina škol hodnotí jako potřebné také zlepšení vybavení učeben teoretické výuky (32 %), stáže lektorů či pracovníků školy ve firmách (29 %) či aktualizované materiály pro výuku i pro vyučující či lektory (28 %).

V nejmenší míře naopak školy uváděly potřebu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve vybraných technologiích (7 %), využívání vstupní diagnostiky profesních kompetencí účastníků rekvalifikací (10 %) a podpory při vytváření konkrétních zadání pro zkoušku (10 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. K nejvyššímu poklesu došlo u potřeby proškolení pracovníka školy v problematice výběrových řízení (pokles o 15 p. b. vůči I. vlně šetření), zlepšení vybavení učeben teoretické výuky (pokles o 12 p. b. vůči I. vlně šetření) či aktualizovaných materiálů pro výuku i pro vyučující či lektory (pokles o 12 p. b. vůči I. vlně šetření). V období všech třech vln šetření se situace téměř nezměnila v případě stáží lektorů či pracovníků školy ve firmách.

Graf 55: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení



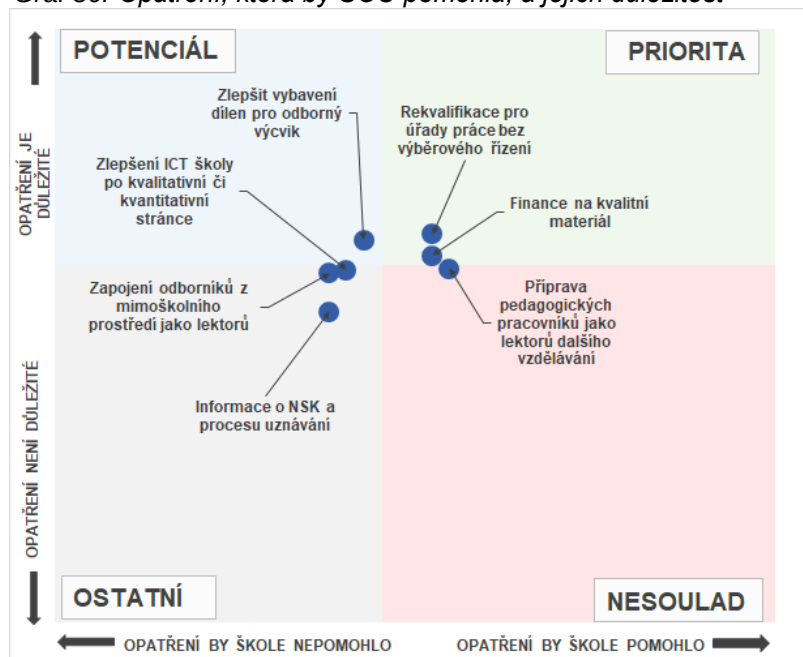
5.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim v rozvoji škol jako center celoživotního učení nejvíce pomohla příprava pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání (55 %), finance na kvalitní materiál (52 %) a rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení (52 %). Školy by dále uvítaly zlepšení vybavení dílen pro odborný výcvik (43 %), zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce (40 %), zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů a informace o NSK a procesu uznávání (shodně 38 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro rozvoj dalšího vzdělávání zohlednili také jejich důležitost, představují priority středních odborných učilišť rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení a finance na kvalitní materiál. Tato opatření zmiňují školy nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako důležitá.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází příprava pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání. Toto opatření je sice zmiňováno nejčastěji, je mu ale přikládána důležitost pohybující se slabě pod průměrem.

Graf 56: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



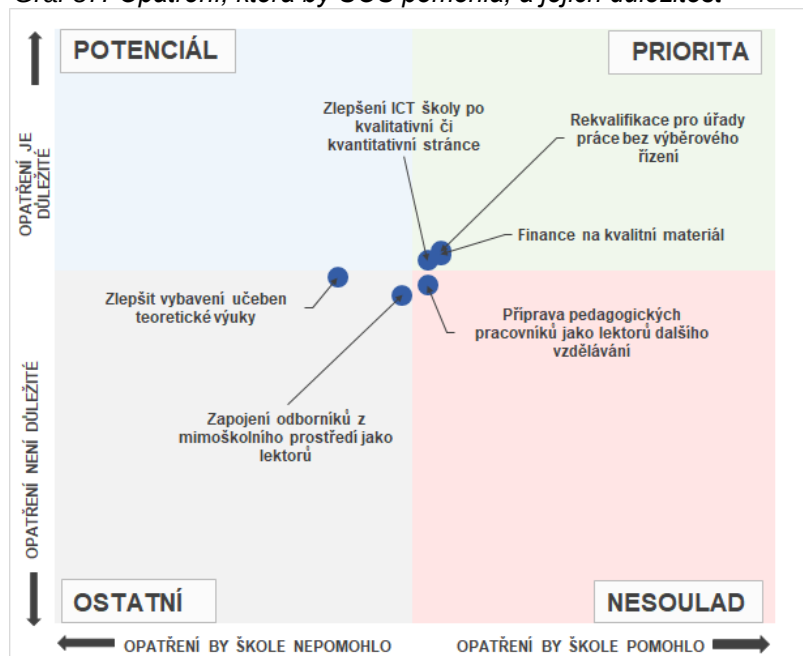
Zlepšení vybavení dílen pro odborný výcvik vyžaduje nižší podíl středních odborných učilišť než opatření prioritní, tomuto opatření je však přisuzována vysoká důležitost. Z tohoto důvodu pro školy představuje potenciál v oblasti celoživotního učení.

Těsně pod hranicí potenciálu se nachází zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů a zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce. Tato opatření by pomohla relativně nižšímu podílu učilišť, která jim přisuzují mírně podprůměrnou důležitost. Ještě menší význam je přikládán informacím o NSK a procesu

uznávání.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily finance na kvalitní materiál a rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení (shodně 54 %). Více než polovině škol by pomohla příprava pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání a zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce (shodně 52 %). Školy by dále uvítaly zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů (48 %) a zlepšení vybavení učeben teoretické výuky (39 %).

Graf 57: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření rozvoje škol jako center celoživotního učení představují největší priority finance na kvalitní materiál, rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení a zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce. Tato opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako velice důležitá.

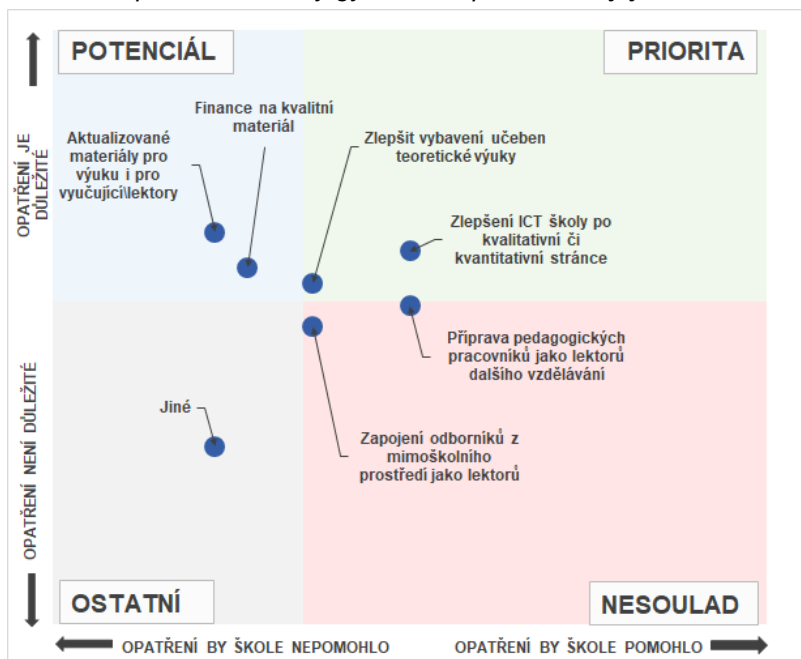
Přípravu pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání by ocenil také nadprůměrný podíl škol, ale přisouzená důležitost se pohybuje pod průměrnou

hodnotou.

Pod průměrem se nachází také důležitost zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů a zlepšení vybavení učeben teoretické výuky. Zároveň jsou tato opatření zmiňována i relativně nižším podílem škol.

Gymnázia by v rámci rozvoje škol jako center celoživotního učení nejvíce ocenila přípravu pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání a zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce (shodně 50 %). Dále by gymnázia uvítala zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů a zlepšení vybavení učeben teoretické výuky (shodně 36 %). V relativně menší míře považují gymnázia za potřebné finance na kvalitní materiál (27 %) a aktualizované materiály pro výuku i pro vyučující (23 %). Necelá čtvrtina gymnázií zvolila odpověď „jiné“ (23 %), do které nejčastěji uváděla, že se dalším vzděláváním nezabývá.

Graf 58: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Při zohlednění důležitosti jednotlivých opatření pro rozvoj škol jako center celoživotního učení jsou prioritami gymnázií zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce a zlepšení vybavení učeben teoretické výuky. Tato opatření jsou uváděna často a zároveň jsou považována za důležitá.

Pod hranicí prioritních opatření se nachází příprava pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání a zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů.

Jako určitý potenciál pro další rozvoj lze označit finance na kvalitní materiál a aktualizované materiály pro výuku i pro vyučující.

Tato opatření jsou gymnáziím ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnocena jako velice důležitá, ačkoli jsou zmiňována spíše v menší míře.

5.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „rozvoj škol jako center celoživotního učení“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *rozvoje škol jako center celoživotního učení* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje škol jako center celoživotního učení*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje škol jako center celoživotního učení*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav rozvoje školy jako centra celoživotního učení na SOU

Lektory dalšího vzdělávání jsou pracovníci školy, nejčastěji učitelé odborného výcviku a učitelé odborných předmětů. (52 % škol)	Spolupracujeme občasné s úřady práce, někdy i se zaměstnavateli. (50 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Jsme autorizovanou osobou podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění, realizujeme zkoušky. (48 % škol)	Za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy. (43 % škol)	
Spolupracujeme s úřady práce, zaměstnavateli apod., realizujeme kurzy pro samoplátce. (43 % škol)	Snažíme se realizovat i zájmové, popř. občanské vzdělávání. (38 % škol)	

Činnosti, které SOU v rámci rozvoje školy jako centra celoživotního učení realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Další vzdělávání pedagogů (45 % škol) - Odborné vzdělávání pro zaměstnavatele (40 % škol) - Rekvalifikace (38 % škol) - Příprava na vykonání zkoušky podle NSK (36 % škol) - Zkoušky podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění (26 % škol) - Zájmové vzdělávání pro veřejnost (např. jazykové kurzy, keramika apod.) (21 % škol) - Vzdělávání v oblasti ICT dovedností (na objednávku firem i zájmové pro občany) (21 % škol)	- Malý zájem dospělých o další vzdělávání (57 % škol) - Malý zájem zaměstnavatelů o další vzdělávání (48 % škol) - Administrativa spojená se získáním akreditace rekvalifikací (45 % škol) - Malý zájem pedagogů o výuku v programech dalšího vzdělávání (43 % škol) - Administrativní náročnost při získávání autorizace podle z. 179/2006 Sb. (43 % škol) - Nedostatek finančních prostředků pro pracovníka, který by zajišťoval oblast dalšího vzdělávání na škole (38 % škol) - Náročné zpracování dokumentace potřebné k účasti ve výběrových řízeních (např. úřady práce) (38 % škol)	- Příprava pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání (55 % škol) - Finance na kvalitní materiál (52 % škol) - Rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení (52 % škol) - Zlepšit vybavení dílen pro odborný výcvik (43 % škol) - Zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce (40 % škol) - Zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů (38 % škol) - Informace o NSK a procesu uznávání (38 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje školy jako centra celoživotního učení stanovila SOU

Lektory dalšího vzdělávání jsou pracovníci školy, nejčastěji učitelé odborného výcviku a učitelé odborných předmětů. (60 % škol)	Spolupracujeme s úřady práce, zaměstnavateli apod., realizujeme kurzy pro samoplátce. (60 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Jsme autorizovanou osobou podle zákona 179/2006 Sb. v platném znění, realizujeme zkoušky. (60 % škol)	Další vzdělávání je plnohodnotnou součástí práce školy. (55 % škol)	
Spolupracujeme občasné s úřady práce, někdy i se zaměstnavateli. (52 % škol)	Další vzdělávání se snažíme rozvíjet, ale máme ještě velké rezervy. (50 % škol)	

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje školy jako centra celoživotního učení na SOŠ

Lektory dalšího vzdělávání jsou pracovníci školy, nejčastěji učitelé odborného výcviku a učitelé odborných předmětů. (57 % škol)

Spolupracujeme s úřady práce, zaměstnavateli apod., realizujeme kurzy pro samoplátce. (54 % škol)

úroveň 1

úroveň 2

úroveň 3

úroveň 4

Spolupracujeme občasné s úřady práce, někdy i se zaměstnavateli. (50 % škol)

Za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy. (48 % škol)

Další vzdělávání je plnohodnotnou součástí práce školy. (45 % škol)

Snažíme se realizovat i zájmové, popř. občanské vzdělávání. (41 % škol)

Činnosti, které SOŠ v rámci rozvoje školy jako centra celoživotního učení realizují

- Odborné vzdělávání pro zaměstnavatele (50 % škol)
- Další vzdělávání pedagogů (45 % škol)
- Rekvalifikace (36 % škol)
- Příprava na vykonání zkoušky podle NSK (32 % škol)
- Zájmové vzdělávání pro veřejnost (např. jazykové kurzy, keramika apod.) (29 % škol)
- Vzdělávání v oblasti ICT dovedností (na objednávku firem i zájmové pro občany) (23 % škol)

Překážky, na něž SOŠ při realizaci těchto činností narážejí

- Malý zájem dospělých o další vzdělávání (59 % škol)
- Administrativa spojená se získáním akreditace rekvalifikací (55 % škol)
- Malý zájem zaměstnavatelů o další vzdělávání (54 % škol)
- Nedostatek finančních prostředků pro pracovníka, který by zaštiťoval oblast dalšího vzdělávání na škole (54 % škol)
- Náročné zpracování dokumentace potřebné k účasti ve výběrových řízeních (např. úřady práce) (43 % škol)
- Malý zájem pedagogů o výuku v programech dalšího vzdělávání (39 % škol)
- Administrativní náročnost při získávání autorizace podle z. 179/2006 Sb. (39 % škol)

Opatření, která by SOŠ pomohla ke stanoveným cílům

- Finance na kvalitní materiál (54 % škol)
- Rekvalifikace pro úřady práce bez výběrového řízení (54 % škol)
- Příprava pedagogických pracovníků jako lektorů dalšího vzdělávání (52 % škol)
- Zlepšení ICT školy po kvalitativní či kvantitativní stránce (52 % škol)
- Zapojení odborníků z mimoškolního prostředí jako lektorů (48 % škol)
- Zlepšit vybavení učeben teoretické výuky (39 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje školy jako centra celoživotního učení stanovily SOŠ

Spolupracujeme s úřady práce, zaměstnavateli apod., realizujeme kurzy pro samoplátce. (71 % škol)

Další vzdělávání je plnohodnotnou součástí práce školy. (66 % škol)

úroveň 1

úroveň 2

úroveň 3

úroveň 4

Lektory dalšího vzdělávání jsou pracovníci školy, nejčastěji učitelé odborného výcviku a učitelé odborných předmětů. (64 % škol)

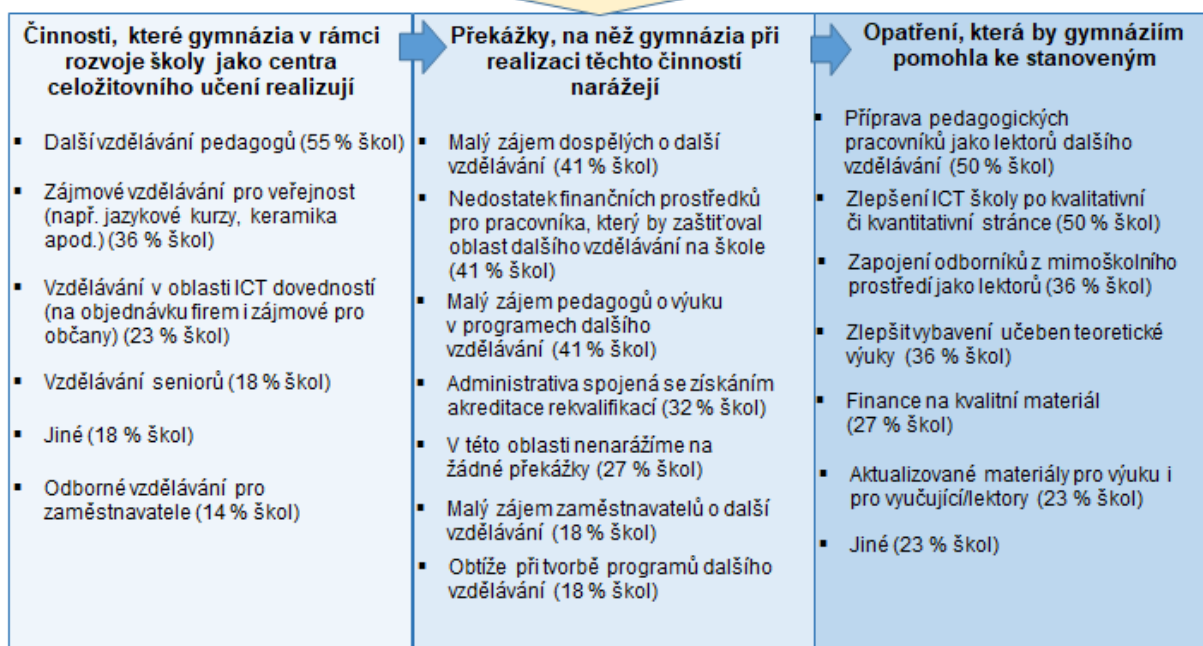
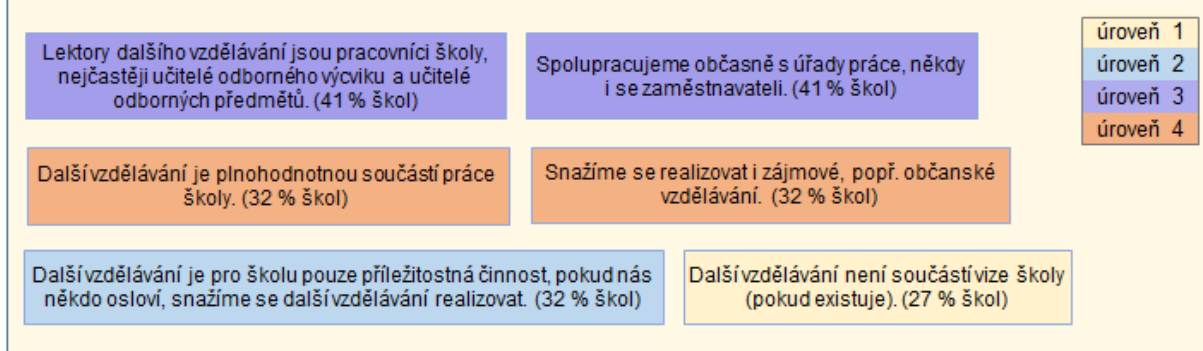
Spolupracujeme občasné s úřady práce, někdy i se zaměstnavateli. (54 % škol)

Za realizaci dalšího vzdělávání odpovídá pověřený pracovník školy. (52 % škol)

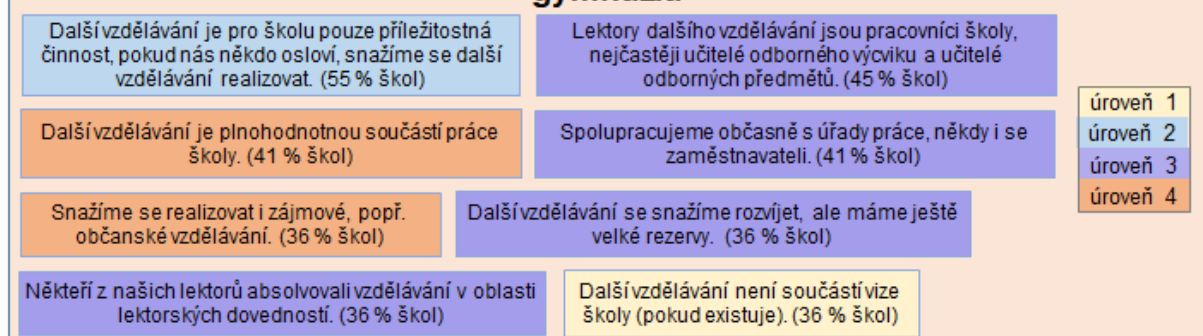
Snažíme se realizovat i zájmové, popř. občanské vzdělávání. (50 % škol)

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje školy jako centra celoživotního učení na gymnáziích



Cíle, které si v rámci rozvoje školy jako centra celoživotního učení stanovila gymnázia



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

6 Podpora odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli

Počáteční odborné vzdělávání směřuje k získání znalostí, dovedností a kompetencí, které odpovídají určité kvalifikaci a je možné je přímo uplatnit na trhu práce při výkonu povolání na určité pracovní pozici – na rozdíl od vzdělávání všeobecného, které směřuje k osvojení klíčových kompetencí, vědomostí, dovedností a návyků pro další vzdělávání a život, včetně budoucí profesní specializace a občanského života.

Podpora oblasti odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli je v projektu P-KAP zaměřena na počáteční vzdělávání na všech středních školách a na vyšších odborných školách. Také gymnázia mohou spolupracovat se zaměstnavateli a přes svůj všeobecně-vzdělávací charakter dílčím způsobem rozvíjet i odborné kompetence využitelné v dalším studiu i při následném uplatnění absolventů na trhu práce.

Jedním z pilířů odborného vzdělávání je **spolupráce škol a zaměstnavatelů**. Objevuje se ve strategických dokumentech jako jeden ze základních předpokladů zajištění kvality odborného vzdělávání, a to zejména s ohledem na uplatnitelnost absolventů na trhu práce. Žákům a studentům umožňuje osvojit si odborné dovednosti v reálném pracovním prostředí, tedy v reálném tempu, čase, se skutečnými nároky, a především v souladu s aktuálními potřebami trhu práce, který rychleji reflektuje nové trendy a dynamiku změn v odvětvích. Role zaměstnavatelů je nezastupitelná také při rozvíjení sociálních dovedností, které zaměstnavatelé od absolventů očekávají a škola sama je nemůže v plné míře zajistit. Mezi ně patří běžné pracovní návyky, jako např. dochvilnost, schopnost převzít zodpovědnost, pracovat v týmu nebo přijímat kritiku. Významná je také možnost poznat firemní procesy a zvyky, které se ve školním prostředí nasimulovat nedají. Tyto dovednosti usnadňují absolventům přechod ze školy do praxe, pomáhají jim lépe se identifikovat s oborem a orientovat se v reálném pracovním prostředí.

Vzájemná dobře fungující spolupráce s poměrně dlouhou tradicí byla v 90. letech 20. století přerušena a důsledkem bylo odtržení praktického vyučování od skutečných potřeb zaměstnavatelů. Po roce 2000 se ze stran zaměstnavatelů začaly ozývat hlasy volající po nápravě, kterou někteří zaměstnavatelé spatřovali v zavedení duálního systému vzdělávání. O možnosti zavedení duálního systému se v České republice v posledních letech stále živě diskutuje. Pro jeho legislativní zavedení se všemi konsekvencemi ovšem chybí některé základní předpoklady. Překážkou zavedení duálního systému je např. nutnost zavedení dvojího statusu žáka (ve škole žák, ve firmě zaměstnanec) i velký podíl všeobecně vzdělávací složky v kurikulu odborného vzdělávání. Tím spíše je žádoucí rozvíjet spolupráci škol a zaměstnavatelů ve stávajícím systému a posilovat v něm tzv. prvky duálního vzdělávání. To v praxi znamená aktivní zapojení zaměstnavatelů do vzdělávacího procesu žáka na základě dobrovolnosti, které se děje na základě smlouvy zaměstnavatele se školou.

Platná legislativa ukládá škole povinnost uzavírat smlouvu se všemi zaměstnavateli, u nichž její žáci vykonávají praktické vyučování. Školský zákon umožňuje použití části finančních prostředků, které škola získává formou normativu ze státního rozpočtu, na úhradu nákladů, které v souvislosti se vzděláváním vznikají spolupracujícím zaměstnavatelům. S účinností od září 2017 je ve školském zákoně explicitně stanovena povinnost škol „vyvinout úsilí spolupracovat se zaměstnavateli při vytváření předpokladů pro výkon povolání nebo pracovní činnosti, je-li to s ohledem na obor vzdělání vhodné a možné“ a zákon i demonstrativně zmiňuje obvyklé formy spolupráce.

Určitým náznakem koordinace sociálních partnerů je uzavření dohody mezi MŠMT, Hospodářskou komorou ČR, Svazem průmyslu a dopravy ČR, Agrární komorou ČR a Konfederací zaměstnavatelských a podnikatelských svazů ČR o rozdělení odpovědnosti za jednotlivé skupiny oborů vzdělání a s cílem koordinace praktické výuky žáků na pracovištích zaměstnavatelů v říjnu 2016. Na celostátní úrovni se před koncem roku 2017 zastoupení signatářů dohody promítlo v tzv. oborových skupinách externích odborníků, kteří se s podporou MŠMT zapojují do vývoje RVP středoškolského odborného vzdělávání. S posílením činností této dohody počítá také návrh Strategie 2030+.

Účinná koordinace s přímým dopadem na konkrétní školy, žáky a firmy ovšem stále probíhá spíše lokálně, tj. přímo mezi jednotlivými školami a zaměstnavateli, někdy s podporou regionálních aktérů (kraj, cechy).

Očekávání obou stran se občas liší, avšak to, co školy a zaměstnavatele spojuje, je zájem o kvalitního absolventa, připraveného v souladu s aktuálními i budoucími s potřebami trhu práce.

Hlavní zjištění

- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně, ve které probíhá systematická spolupráce se zaměstnavateli. Ve vysoké míře jsou realizovány také aktivity z nejvyšší úrovně. V té je systematická spolupráce se zaměstnavateli doplněna dílčími aktivitami. V již nižší míře jsou rozvíjeny aktivity z mírně pokročilé a základní úrovně. Posun školy plánují především v rámci nejvyšší úrovně, čímž deklarují zájem o systematickou spolupráci se zaměstnavateli. Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují nárůst činností spadajících do všech úrovní.
- V rámci oblasti podpory odborného vzdělávání včetně spolupráce se zaměstnavateli střední školy a vyšší odborné školy v největší míře pořádají přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce a realizují odborný výcvik nebo praxi žáků na pracovištích zaměstnavatelů. Necelá polovina škol realizuje stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech a spolupracuje se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru. Školy dále organizují nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli a kariérové poradenství ve spolupráci se zaměstnavateli. Ve srovnání s předchozími vlnami dotazníkového šetření došlo u většiny aktivit k nárůstu podílu škol, které je realizují.
- V oblasti odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli se neobjevila žádná překážka, se kterou by se setkala alespoň polovina škol. Více než třetina škol naráží na firmy, které se nemohou přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáků nebo na nezájem firem o spolupráci se školami. Školy se dále potýkají s malou dostupností firem vhodných pro daný obor a zaměření, nedostatečnou disciplinovaností a motivovaností žáků pro práci v reálném pracovním prostředí nebo se skutečností, že firmy mají zájem, ale nemohou spolupráci ve svých podmínkách zorganizovat. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k poklesu podílu škol, který se s nimi potýká. Nejvíce se zlepšila situace u finanční náročnosti zdravotních prohlídek a pojištění před vstupem na pracoviště, neschopnosti firem přizpůsobit se vzdělávacím potřebám žáků či příliš finančně nákladné spolupráce pro školu.
- V oblasti odborného vzdělávání a spolupráce škol a zaměstnavatelů by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech, včetně zahraničních a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce. Školy by dále potřebovaly podporu náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli, stáže žáků v zahraničních firmách, finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům na odborný výcvik nebo vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku za účelem rozvoje odbornosti. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. K největšímu poklesu došlo u potřeby odborného výcviku nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů, zajištění finančních prostředků pro praxi žáků a přípravy strategie spolupráce se zaměstnavateli a dalšími partnery.

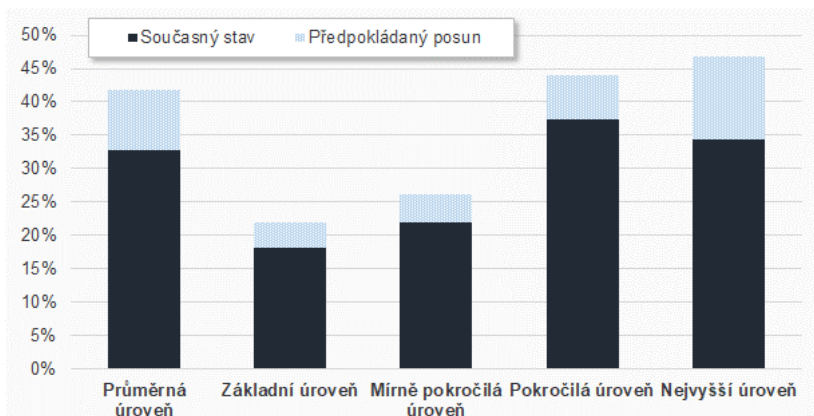
6.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně (37 %), ve které probíhá systematická spolupráce se zaměstnavateli. Ve vysoké míře jsou realizovány také aktivity z nejvyšší úrovně (34 %). V té je systematická spolupráce se zaměstnavateli doplněna dílčími aktivitami. V již nižší míře jsou rozvíjeny aktivity z mírně pokročilé (22 %) a základní úrovně (18 %).

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti podpory odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně

(předpokládaný posun o 13 p. b.), čímž deklarují zájem o systematickou spolupráci se zaměstnavateli. Určitý posun lze očekávat také v rámci pokročilé (předpokládaný posun o 7 p. b.), mírně pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 4 p. b.) a základní úrovně (předpokládaný posun o 4 p. b.).

Graf 59: Současná úroveň podpory odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli a předpokládaný posun



Základní úroveň – podpora odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli probíhá pouze v omezené (základní) podobě.

Mírně pokročilá úroveň – spolupráce se zaměstnavateli není systematická, probíhá pouze v podobě dílčích aktivit (stáže pro učitele, zapojení odborníků z praxe, zapojení žáků do praktických aktivit).

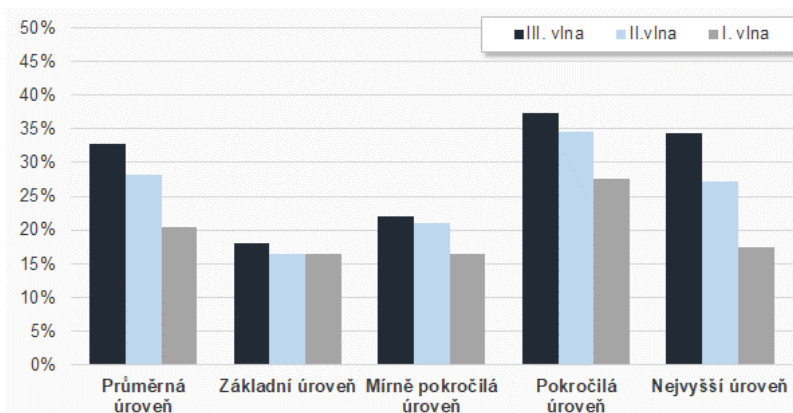
Pokročilá úroveň – systematická spolupráce se zaměstnavateli (smlouva o spolupráci, účast

zaměstnavatelů u zkoušek, odborný výcvik v modelovém pracovním prostředí).

Nejvyšší úroveň – systematická spolupráce se zaměstnavateli doplněna o další aktivity (škola vyjednává se zaměstnavateli obsah odborného výcviku a praxe, zaměstnavatelé se aktivně podílejí na náborových aktivitách školy a finančně školu/vybrané žáky podporují).

Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují nárůst činností spadajících do všech úrovní. Nejvyšší nárůst byl zaznamenán v rámci nejvyšší a pokročilé úrovně, na základní úrovni je změna minimální.

Graf 60: Srovnání současné úrovně podpory odborného vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli



Základní úroveň – podpora odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli probíhá pouze v omezené (základní) podobě.

Mírně pokročilá úroveň – spolupráce se zaměstnavateli není systematická, probíhá pouze v podobě dílčích aktivit (stáže pro učitele, zapojení odborníků z praxe, zapojení žáků do praktických aktivit).

Pokročilá úroveň – systematická spolupráce se zaměstnavateli

(smlouva o spolupráci, účast zaměstnavatelů u zkoušek, odborný výcvik v modelovém pracovním prostředí).

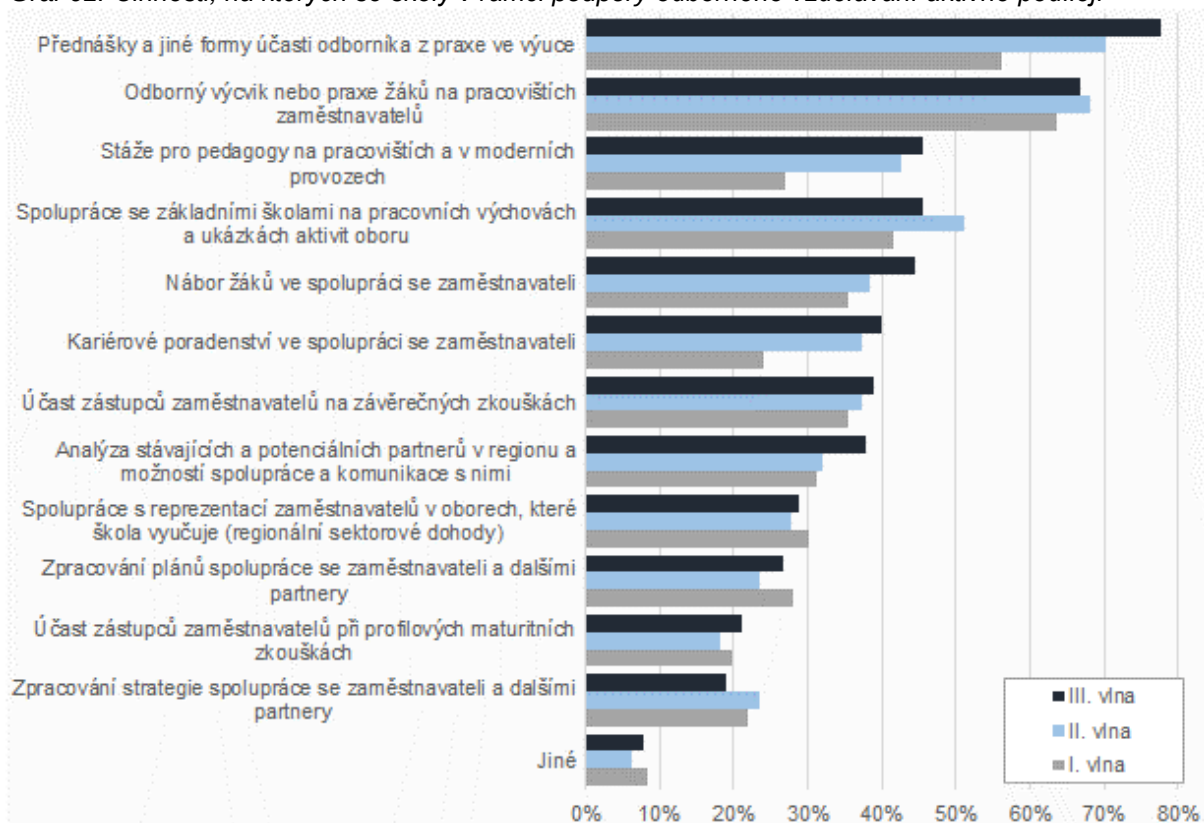
Nejvyšší úroveň – systematická spolupráce se zaměstnavateli doplněna o další aktivity (škola vyjednává se zaměstnavateli obsah odborného výcviku a praxe, zaměstnavatelé se aktivně podílejí na náborových aktivitách školy a finančně školu/vybrané žáky podporují).

6.2 Aktivity, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci oblasti podpory odborného vzdělávání včetně spolupráce se zaměstnavateli střední školy a vyšší odborné školy v největší míře pořádají přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (78 %) a realizují odborný výcvik nebo praxi žáků na pracovištích zaměstnavatelů (67 %). Necelá polovina škol realizuje stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech a spolupracuje se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru (shodně 46 %). Školy dále organizují nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli (44 %) a také kariérové poradenství ve spolupráci se zaměstnavateli (40 %). Necelých 40 % škol zajišťuje účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách (39 %) a provádějí analýzu stávajících a potenciálních partnerů v regionu

a možností spolupráce a komunikují s nimi (38 %). Každou z aktivit realizuje alespoň pětina škol v Ústeckém kraji.

Graf 61: Činnosti, na kterých se školy v rámci podpory odborného vzdělávání aktivně podílejí



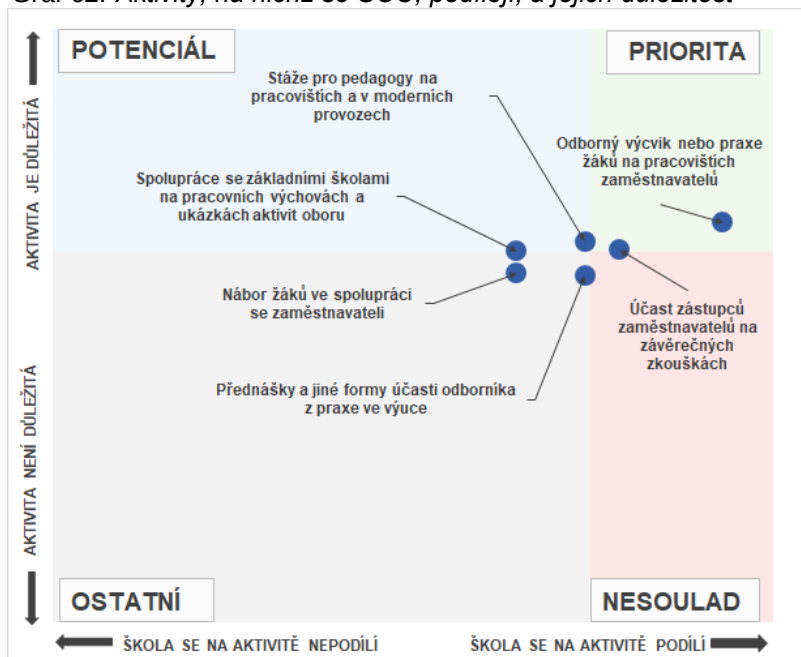
Ve srovnání s předchozími vlnami dotazníkového šetření došlo u většiny aktivit k nárůstu podílu škol, které je realizují. Nejvýraznější je rozdíl u realizace přednášek a jiných forem účasti odborníka z praxe ve výuce (nárůst o 22 p. b. oproti I. vlně šetření), stáží pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech (nárůst o 18 p. b. oproti I. vlně šetření) a u kariérového poradenství ve spolupráci se zaměstnavateli (nárůst o 16 p. b. oproti I. vlně šetření).

6.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli nejčastěji organizují odborný výcvik a praxi žáků na pracovištích zaměstnavatelů (93 %). Ve značné míře také zajišťují účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách (79 %), stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (shodně 74 %). Necelé dvě třetiny učilišť spolupracují se základními školami na pracovních výchovách a organizují nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli (shodně 64 %).

Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště jsou odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů a účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách. Tyto aktivity realizuje nejvyšší podíl SOU, který jim přisuzuje také nadprůměrnou důležitost.

Graf 62: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost

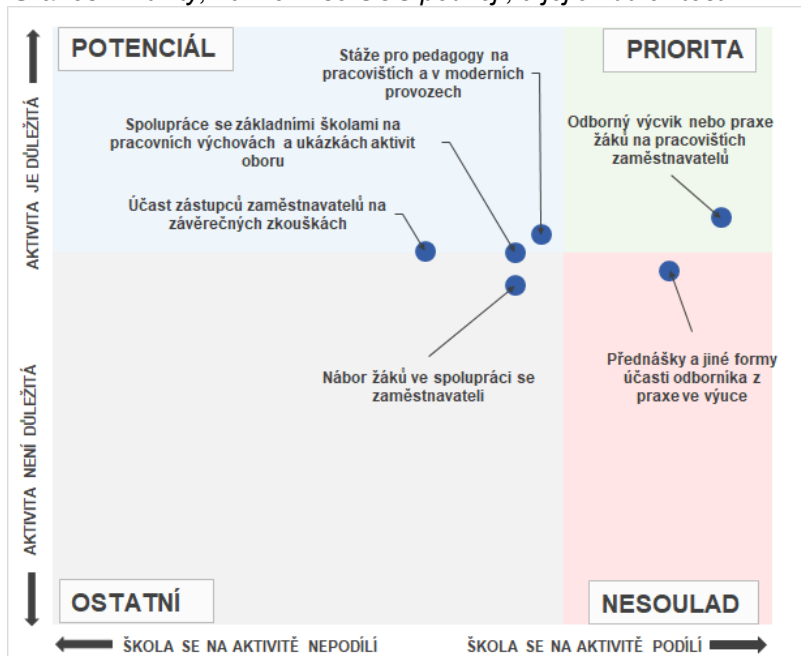


Jistý potenciál pro podporu odborného vzdělávání včetně spolupráce se zaměstnavateli představují stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech a spolupráce se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru. Tyto aktivity realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale učiliště jim přiřkládají nadprůměrnou důležitost.

Nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce realizuje relativně nižší podíl škol a zároveň je jim přisuzována i mírně podprůměrná důležitost.

Střední odborné školy v oblasti podpory odborného vzdělávání nejčastěji realizují odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (93 %) a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (86 %). Alespoň dvě třetiny zajišťují stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech škol (64 %), spolupracují se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru (64 %) a organizují nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli (64 %). Více než polovina škol zajišťuje účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách (52 %).

Graf 63: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Prioritou pro SOŠ je odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů. Tuto aktivitu realizují školy v největší míře a také jí přiřkládají nejvyšší důležitost.

Přednášky odborníků z praxe ve výuce jsou realizovány nadprůměrně často, ale školy jim přisuzují mírně podprůměrnou důležitost. Z tohoto důvodu se ocitají v tzv. nesouladu.

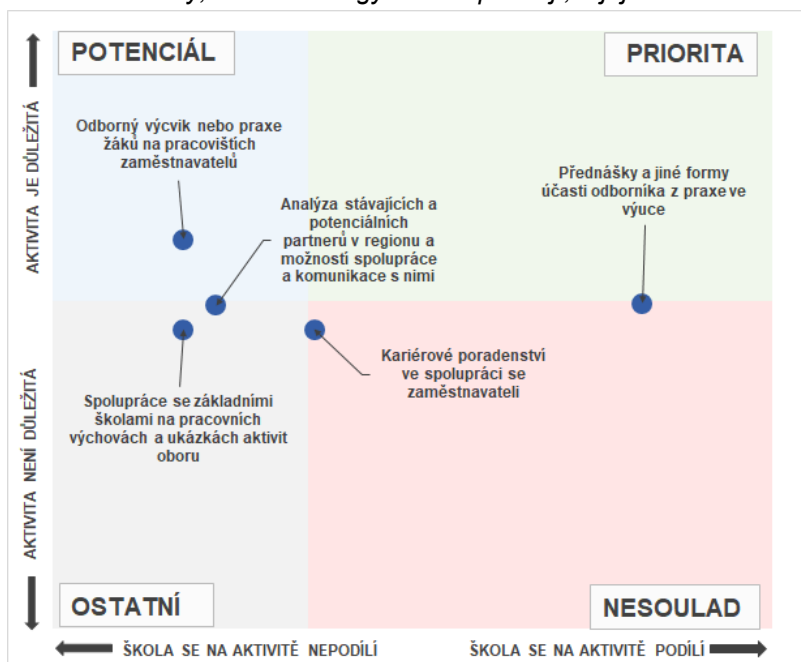
Potenciál pro podporu odborného vzdělávání představují stáže pro pedagogy na pracovištích, spolupráce se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru a účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách. Tyto aktivity realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale jsou pokládány za důležité.

Nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli realizuje nižší podíl škol a zároveň je považován za relativně méně důležitý.

Gymnázia v rámci podpory odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli nejsou příliš aktivní. Nejčastěji pořádají přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (82 %). Zhruba třetina škol

dále realizuje kariérové poradenství ve spolupráci se zaměstnavateli (36 %). V menší míře se gymnázia věnují analýze stávajících a potenciálních partnerů v regionu a možností spolupráce a komunikace s nimi (23 %), realizaci odborného výcviku nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (18 %) a spolupráci se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru (18 %).

Graf 64: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Gymnázia nemají jednoznačnou prioritu. V největší míře realizují přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce, nicméně důležitost této aktivity se pohybuje na úrovni průměru.

Relativně často se gymnázia věnují kariérovému poradenství ve spolupráci se zaměstnavateli, tuto aktivitu však považují spíše za méně důležitou.

Naopak nejvyšší důležitost je přisuzována odbornému výcviku nebo praxi žáků na pracovištích zaměstnavatelů. Tuto činnost nicméně realizuje podprůměrný podíl škol, a společně s analýzou stávajících a potenciálních partnerů v regionu tak

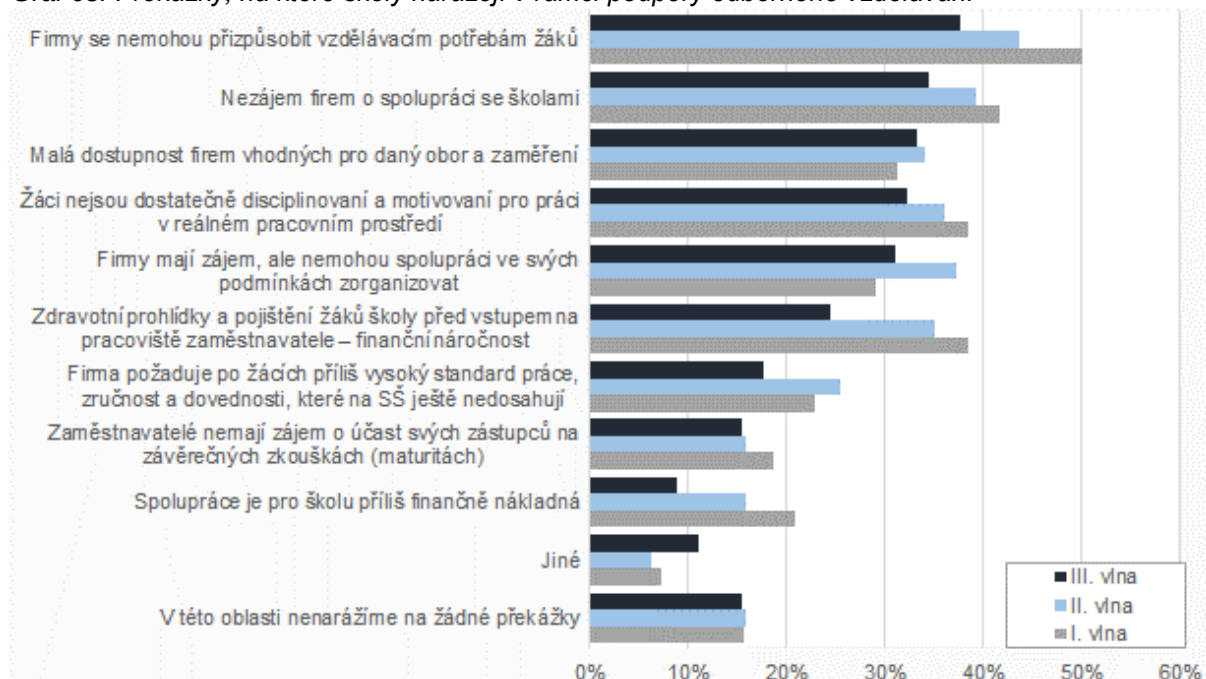
představují určitý potenciál pro další rozvoj.

Spolupráce se základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru je realizována spíše v menší míře a zároveň je považována za podprůměrně důležitou.

6.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V oblasti odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli se neobjevila žádná překážka, se kterou by se setkala alespoň polovina škol.

Graf 65: Překážky, na které školy narážejí v rámci podpory odborného vzdělávání



Více než třetina škol naráží na firmy, které se nemohou přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáků (38 %) nebo na nezájem firem o spolupráci se školami (34 %). Školy se dále potýkají s malou dostupností firem vhodných pro daný obor a zaměření (33 %), nedostatečnou disciplinovaností a motivovaností žáků pro práci v reálném pracovním prostředí (32 %), se skutečností, že firmy mají zájem, ale nemohou spolupráci ve svých podmínkách zorganizovat (31 %), nebo s finanční náročností zdravotních prohlídek a pojištění žáků školy před vstupem na pracoviště zaměstnavatele (24 %).

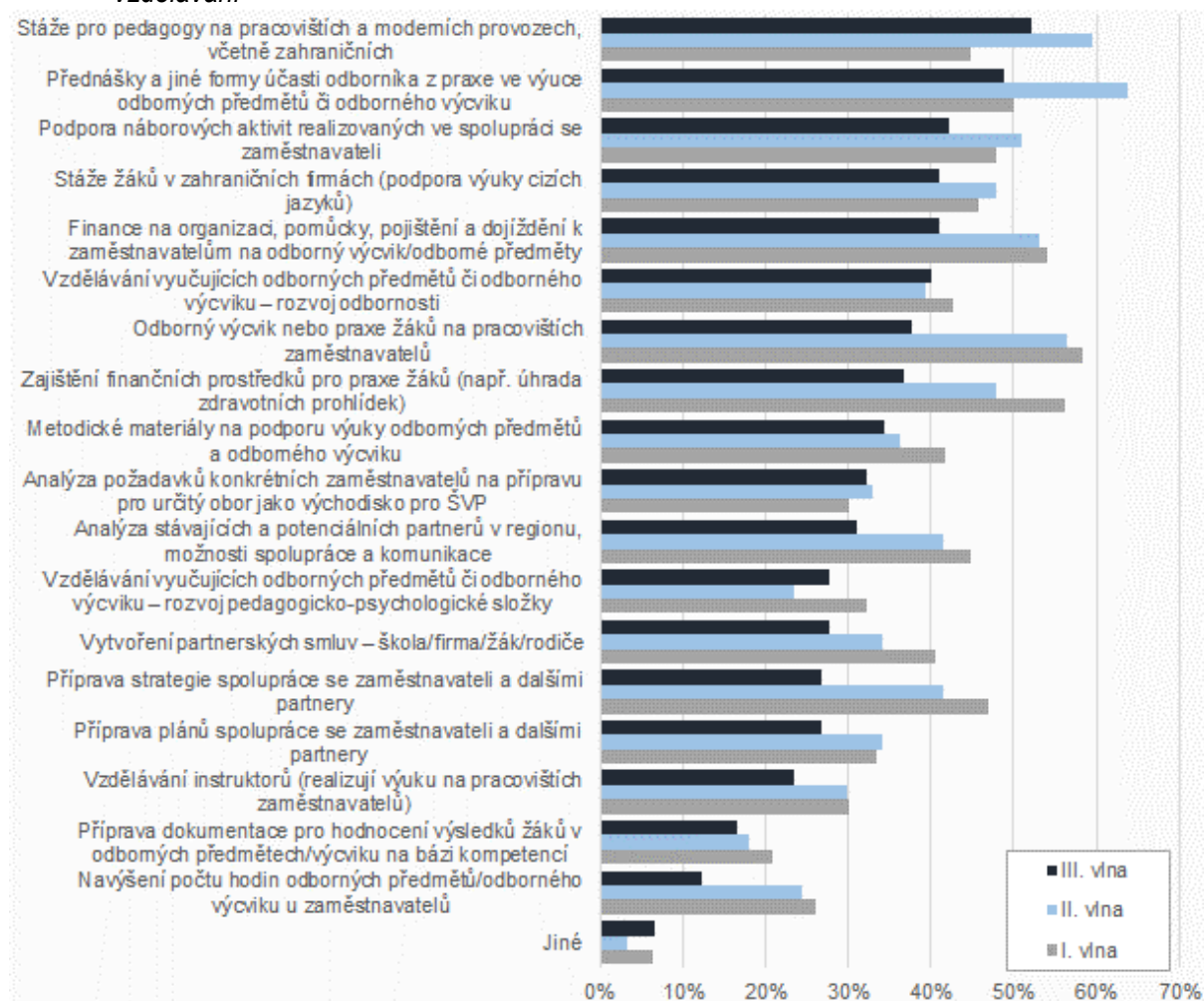
V menší míře považují školy za problematické, pokud firma požaduje po žácích příliš vysoký standard práce, zručnost a dovednosti, které na SŠ ještě nedosahují (18 %), zaměstnavatelé nemají zájem o účast svých zástupců na závěrečných zkouškách či maturitách (16 %) nebo pokud je spolupráce pro školu příliš finančně nákladná (9 %). 16 % škol se v této oblasti nepotýká se žádnými překážkami.

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k poklesu podílu škol, který se s nimi potýká. Oproti I. vlně šetření se nejvíce zlepšila situace u finanční náročnosti zdravotních prohlídek a pojištění před vstupem na pracoviště (pokles o 14 p. b. vůči I. vlně), neschopnosti firem přizpůsobit se vzdělávacím potřebám žáků (pokles o 12 p. b. vůči I. vlně) či příliš finančně nákladné spolupráce pro školu (pokles o 12 p. b.).

6.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti odborného vzdělávání a spolupráce škol a zaměstnavatelů by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech, včetně zahraničních (52 %) a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (49 %).

Graf 66: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci podpory odborného vzdělávání



Školy by dále potřebovaly podporu náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli (42 %), stáže žáků v zahraničních firmách (41 %), finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům na odborný výcvik (41 %) nebo vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku za účelem rozvoje odbornosti (40 %). Více než třetina škol by uvítala odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (38 %), zajištění finančních prostředků pro praxe žáků (37 %) či metodické materiály na podporu výuky odborných předmětů a odborného výcviku (34 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. Oproti I. vlně šetření došlo k největšímu poklesu u potřeby odborného výcviku nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (pokles o 21 p. b. oproti I. vlně), zajištění finančních prostředků pro praxe žáků (pokles o 20 p. b. oproti I. vlně) a přípravy strategie spolupráce se zaměstnavateli a dalšími partnery (pokles o 20 p. b. oproti I. vlně).

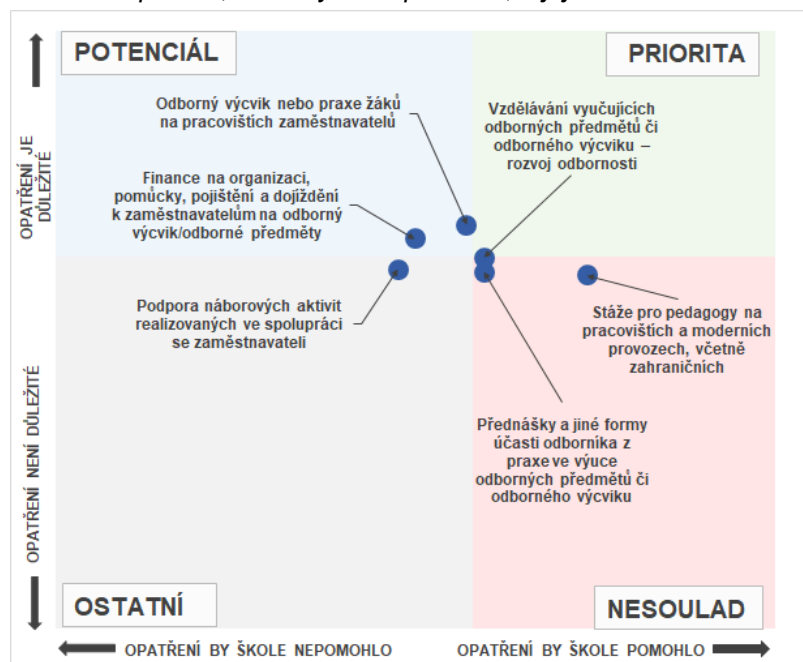
6.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro podporu odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli pomohly především stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech, včetně zahraničních (74 %). Ve značné míře by učiliště uvítala také přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce odborných předmětů či odborného výcviku a vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku za účelem rozvoje odbornosti (shodně 60 %).

Učiliště dále hodnotí jako potřebné odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (57 %), finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům na odborný výcvik či odborné předměty (50 %) a podporu náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli (48 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro podporu odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli zohlednili také jejich důležitost, střední odborná učiliště nemají zcela jednoznačnou prioritu. Nicméně do určité míry lze za prioritu označit vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku za účelem rozvoje odbornosti, které zmiňuje mírně nadprůměrný podíl škol a zároveň je mu přisuzována důležitost pohybující se na úrovni průměru.

Graf 67: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



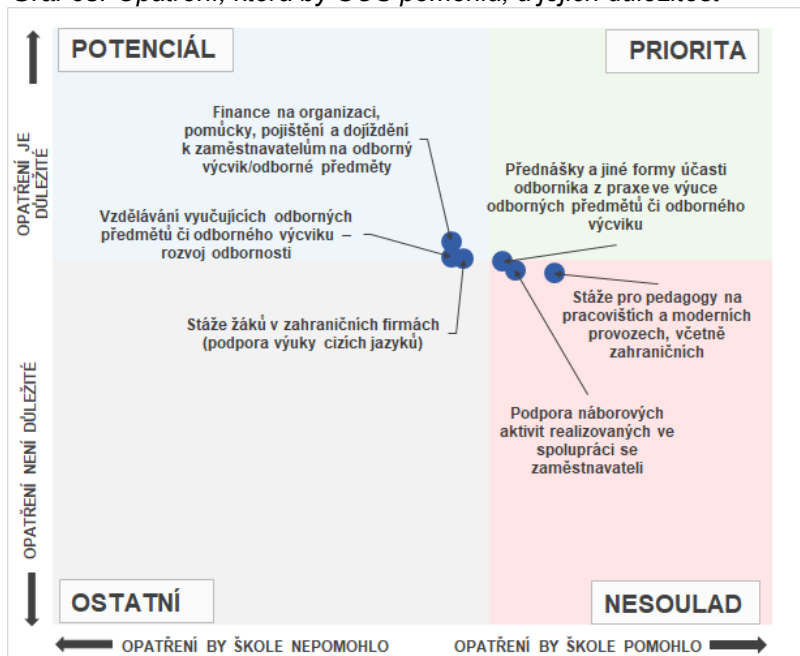
V blízkosti hranice prioritních opatření se nachází také stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech a přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce. Tato opatření by sice školám pomohla v nadprůměrné míře, nicméně jejich důležitost se pohybuje mírně pod průměrem.

Odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů a finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům považuje za potřebné relativně nižší podíl škol. Tato opatření jsou nicméně hodnocena jako důležitá, a představují tak určitý potenciál pro další rozvoj.

Podporu náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli zmiňuje nižší podíl škol než předchozí opatření a zároveň je hodnocena i jako relativně méně důležitá.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech, včetně zahraničních (70 %) a dále také podporu náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli (64 %) či přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (63 %). Více než polovina škol považuje za potřebné stáže žáků v zahraničních firmách (57 %), finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům na odborný výcvik/odborné předměty (55 %) a vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku za účelem rozvoje odbornosti (55 %).

Graf 68: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření podpory odborného vzdělávání nelze určit zcela jednoznačnou prioritu. Nicméně do určité míry lze za prioritu označit přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce, které zmiňuje mírně nadprůměrný podíl škol a zároveň je jim přisuzována důležitost pohybující se na úrovni průměru.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází také stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech a podpora náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli. Tato opatření uvádí nadprůměrný podíl škol,

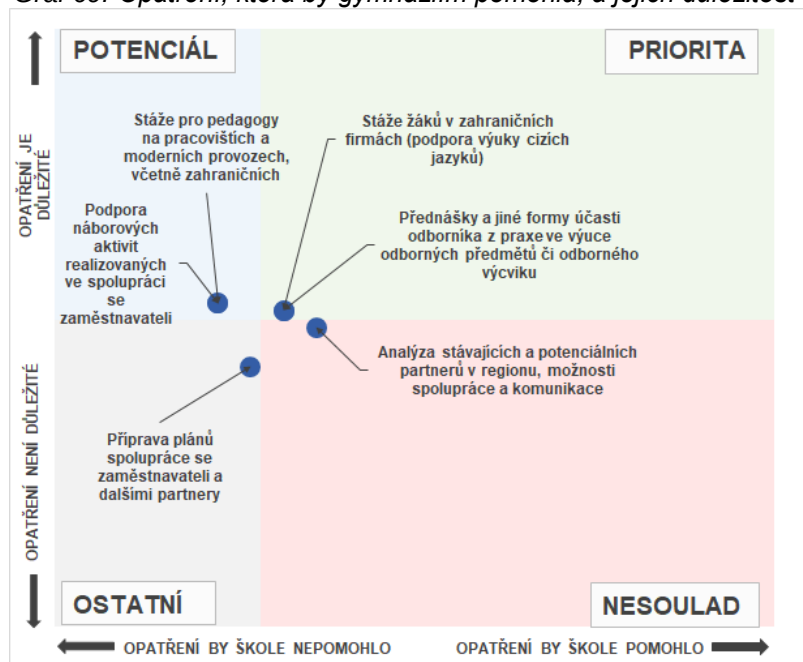
nicméně jejich důležitost se pohybuje mírně pod průměrem.

Finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům a vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku za účelem rozvoje odbornosti a stáže žáků v zahraničních firmách považuje za potřebné relativně nižší podíl škol. Tato opatření jsou nicméně hodnocena jako důležitá, a představují tak určitý potenciál pro další rozvoj.

Gymnázia se v rámci podpory odborného vzdělání pro jednotlivá opatření příliš nevyslovovala. Nejvyšší podíl gymnázií označuje za potřebnou analýzu stávajících a potenciálních partnerů v regionu (36 %) a dále také přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce odborných předmětů či odborného výcviku a stáže žáků v zahraničních firmách (shodně 32 %). Gymnázia by uvítala rovněž přípravu plánů spolupráce se zaměstnavateli a dalšími partnery (27 %), stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech (23 %) či podporu náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli (23 %).

Při zohlednění důležitosti jednotlivých opatření pro podporu odborného vzdělávání představují prioritu přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce odborných předmětů či odborného výcviku a stáže žáků v zahraničních firmách. Tato opatření jsou gymnázii zmiňována často a zároveň jsou hodnocena jako důležitá.

Graf 69: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází analýza stávajících a potenciálních partnerů v regionu. Jedná se o nejčastěji zmiňované opatření, nicméně jeho důležitost se pohybuje slabě pod průměrem.

Stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech či podpora náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli představují pro gymnázia potenciál. Sice se nejedná o nejčastěji zmiňovaná opatření, ale je jim přisuzována mírně nadprůměrná důležitost.

Příprava plánů spolupráce se zaměstnavateli a dalšími partnery by školám pomohla v relativně menší míře a zároveň je pokládána i za méně důležitou.

6.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „podpory odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *podpory odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory odborného vzdělávání a spolupráce se zaměstnavateli*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav podpory odborného vzdělávání na SOU

Škola vyjednává s firmami obsah odborného výcviku a praxí, společně hodnotí žáky a kvalitu spolupráce jako celku. Hodnocení se využívá pro zkvalitnění výuky a ŠVP. (74 % škol)

Konkrétní pracovník školy pověřený ředitelem se stará o spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery. (71 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Škola má dvě a více smluv se zaměstnavateli po dobu delší než 2 roky, vyjednává si aktivity v rámci spolupráce s různými partnery v regionu podle aktuálních potřeb. (64 % škol)

Je zajištěna stálá účast zaměstnavatelů při zkouškách a ukončování studia. (64 % škol)

Škola si poslední 2 roky pravidelně mapuje potenciální partnery v regionu a komunikuje s nimi. (60 % škol)

Spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery zajišťuje pověřený pracovník školy. (60 % škol)

Činnosti, které SOU v rámci podpory odborného vzdělávání realizují

- Odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (93 % škol)
- Účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách (79 % škol)
- Přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (74 % škol)
- Stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech (74 % škol)
- Spolupráce ze základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru (64 % škol)
- Nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli (64 % škol)

Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí

- Firmy se nemohou přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáků (57 % škol)
- Žáci nejsou dostatečně disciplinováni a motivováni pro práci v reálném pracovním prostředí (57 % škol)
- Firmy mají zájem, ale nemohou spolupráci ve svých podmínkách zorganizovat (40 % škol)
- Nezájem firem o spolupráci se školami (33 % škol)
- Malá dostupnost firem vhodných pro daný obor a zaměření (33 % škol)
- Zdravotní prohlídky a pojištění žáků školy před vstupem na pracoviště zaměstnavatele – finanční náročnost (33 % škol)

Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům

- Stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech, včetně zahraničních (74 % škol)
- Přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce odborných předmětů či odborného výcviku (60 % škol)
- Vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku – rozvoj odbornosti (60 % škol)
- Odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (57 % škol)
- Finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům na odborný výcvik/odborné předměty (50 % škol)
- Podpora náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli (48 % škol)

Cíle, které si v rámci podpory odborného vzdělávání stanovila SOU

Konkrétní pracovník školy pověřený ředitelem se stará o spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery. (86 % škol)

Škola vyjednává s firmami obsah odborného výcviku a praxí, společně hodnotí žáky a kvalitu spolupráce jako celku. Hodnocení se využívá pro zkvalitnění výuky a ŠVP. (86 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Je zajištěna stálá účast zaměstnavatelů při zkouškách a ukončování studia. (71 % škol)

Spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery zajišťuje pověřený pracovník školy. (71 % škol)

Odborného výcviku u zaměstnavatelů nebo v modelovém pracovním prostředí v délce minimálně 4 týdnů se zúčastní v průběhu studia alespoň 50 % žáků technických a 90 % žáků netechnických oborů, praxe pak 90 % žáků maturitních oborů. (71 % škol)

Škola má dvě a více smluv se zaměstnavateli po dobu delší než 2 roky, vyjednává si aktivity v rámci spolupráce s různými partnery v regionu podle aktuálních potřeb. (69 % škol)

*Každé schéma zobrazuje prvních 6 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav podpory odborného vzdělávání na SOŠ

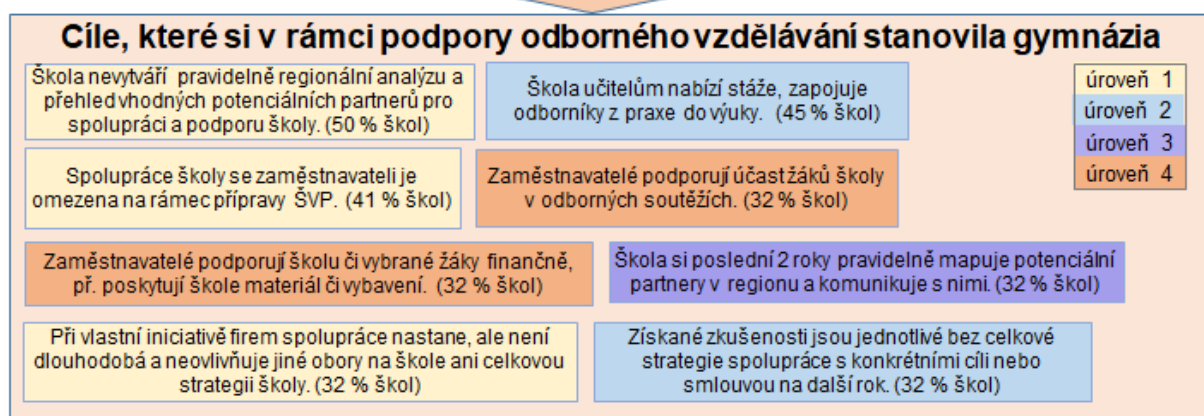
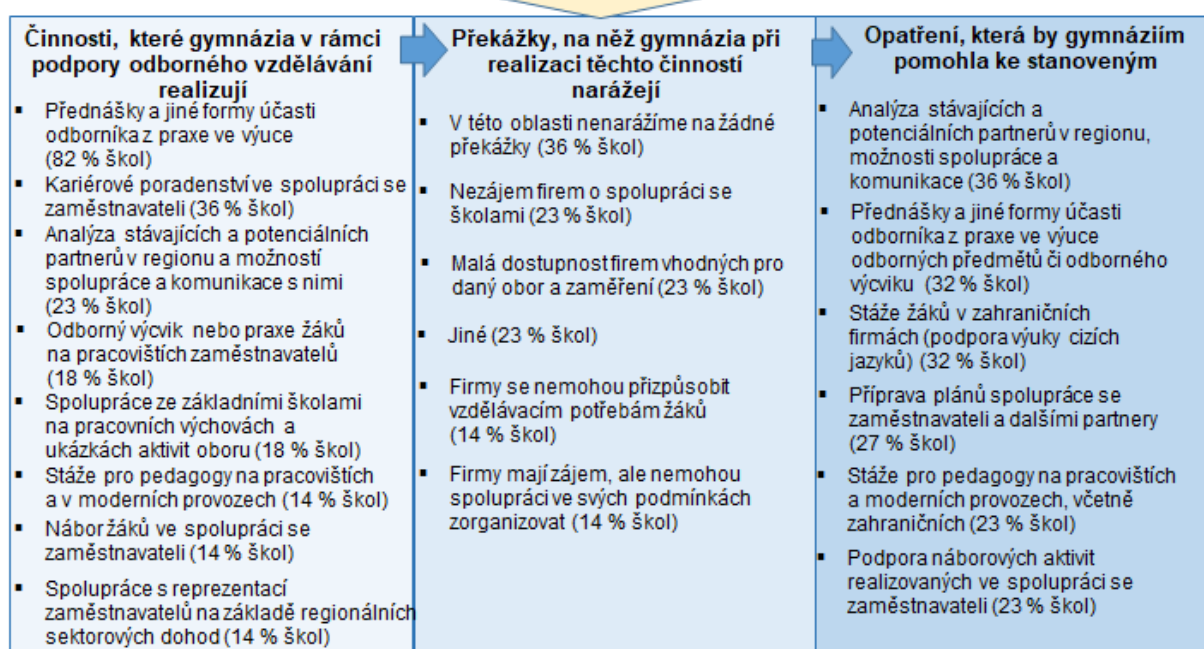
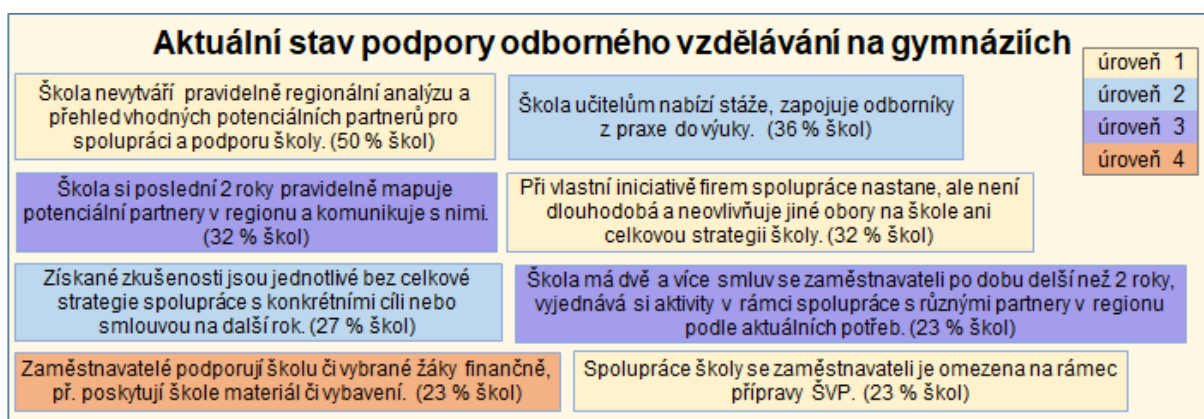
Škola vyjednává s firmami obsah odborného výcviku a praxí, společně hodnotí žáky a kvalitu spolupráce jako celku. Hodnocení se využívá pro zkvalitnění výuky a ŠVP. (82 % škol)	Konkrétní pracovník školy pověřený ředitelem se stará o spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery. (75 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Škola má dvě a více smluv se zaměstnavateli po dobu delší než 2 roky, vyjednává si aktivity v rámci spolupráce s různými partnery v regionu podle aktuálních potřeb. (66 % škol)	Spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery zajišťuje pověřený pracovník školy. (66 % škol)	
Škola si poslední 2 roky pravidelně mapuje potenciální partnery v regionu a komunikuje s nimi. (59 % škol)	Je zajištěna stálá účast zaměstnavatelů při zkouškách a ukončování studia. (54 % škol)	

Činnosti, které SOŠ v rámci podpory odborného vzdělávání realizují	Překážky, na něž SOŠ při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOŠ pomohla ke stanoveným cílům
- Odborný výcvik nebo praxe žáků na pracovištích zaměstnavatelů (93 % škol) - Přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce (86 % škol) - Stáže pro pedagogy na pracovištích a v moderních provozech (68 % škol) - Spolupráce ze základními školami na pracovních výchovách a ukázkách aktivit oboru (64 % škol) - Nábor žáků ve spolupráci se zaměstnavateli (64 % škol) - Účast zástupců zaměstnavatelů na závěrečných zkouškách (52 % škol)	- Firmy se nemohou přizpůsobit vzdělávacím potřebám žáků (48 % škol) - Žáci nejsou dostatečně disciplinováni a motivováni pro práci v reálném pracovním prostředí (41 % škol) - Firmy mají zájem, ale nemohou spolupráci ve svých podmínkách zorganizovat (41 % škol) - Nezájem firem o spolupráci se školami (41 % škol) - Zdravotní prohlídky a pojištění žáků školy před vstupem na pracoviště zaměstnavatele – finanční náročnost (36 % škol) - Malá dostupnost firem vhodných pro daný obor a zaměření (32 % škol)	- Stáže pro pedagogy na pracovištích a moderních provozech, včetně zahraničních (70 % škol) - Podpora náborových aktivit realizovaných ve spolupráci se zaměstnavateli (64 % škol) - Přednášky a jiné formy účasti odborníka z praxe ve výuce odborných předmětů či odborného výcviku (63 % škol) - Stáže žáků v zahraničních firmách (podpora výuky cizích jazyků) (57 % škol) - Vzdělávání vyučujících odborných předmětů či odborného výcviku – rozvoj odbornosti (55 % škol) - Finance na organizaci, pomůcky, pojištění a dojíždění k zaměstnavatelům na odborný výcvik/odborné předměty (55 % škol)

Cíle, které si v rámci podpory odborného vzdělávání stanovily SOŠ

Konkrétní pracovník školy pověřený ředitelem se stará o spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery. (88 % škol)	Škola vyjednává s firmami obsah odborného výcviku a praxí, společně hodnotí žáky a kvalitu spolupráce jako celku. Hodnocení se využívá pro zkvalitnění výuky a ŠVP. (88 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Spolupráci se zaměstnavateli a dalšími partnery zajišťuje pověřený pracovník školy. (75 % škol)	Zaměstnavatelé podporují účast žáků školy v odborných soutěžích. (71 % škol)	
Škola má dvě a více smluv se zaměstnavateli po dobu delší než 2 roky, vyjednává si aktivity v rámci spolupráce s různými partnery v regionu podle aktuálních potřeb. (70 % škol)	Zaměstnavatelé podporují školu či vybrané žáky finančně, př. poskytují škole materiál či vybavení. (68 % škol)	

*Každé schéma zobrazuje prvních 6 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

7 Podpora inkluzivního vzdělávání

Inkluzivní vzdělávání, označované také pojmem společné vzdělávání, vychází z požadavku přizpůsobení edukačního prostředí žákům. V takovém prostředí lze pracovat s heterogenní skupinou žáků a akceptovat tak různorodost pohlaví, etnicity, kultury, jazyka, sociálního prostředí, popř. věku; lze také pracovat s různou úrovní předpokladů, včetně žáků se speciálními vzdělávacími potřebami či mimořádným nadáním. Inkluzivní vzdělávání dává možnost vytvoření „školy pro všechny“.

Zároveň je potřeba chápat, že **pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zásadní volba vhodného oboru,** který odpovídá jejich osobním možnostem i omezením. Důležité je tedy racionální pochopení reálných hranic inkluze tak, aby byla skutečně přínosem pro všechny, neboť stanovení nereálných studijních cílů nepovede, ani při maximálním využití odpovídajících podpůrných opatření, k jejich naplnění, a v konečném důsledku povede naopak ke ztížení pracovního, a pravděpodobně i společenského uplatnění handicapovaného žáka v budoucnu. Zde je potřeba vyzdvihnout také význam motivace takových žáků ke správnému postoji, kde prioritní není dosažení nějaké formy úlevy, ale spíše využití podpory k rozvoji takového žáka.

Je důležité neopomenout ani význam podpory žáků s nadáním a mimořádným nadáním a vytváření (inkluzivního) prostředí, ve kterém budou mít možnost efektivně své nadání rozvíjet. V této souvislosti je potřeba nepodceňovat význam včasné identifikace, nebo i diagnostiky nadání a význam dostatečné metodické podpory dotčených pedagogů v této oblasti.

V této souvislosti chceme zmínit z důvodu **vymezení nadání** Renzulliho model¹ (1986), dle kterého mají lidé uznalí za své výrazné výkony poměrně dobře definovatelnou sadu tří vzájemně se prolínajících shluků:

- nadprůměrná schopnost,
- angažovanost v úkolu,
- tvořivost.

Je důležité upozornit, že žádná z těchto komponent samostatně nadání netvoří. Jedná se totiž o interakci mezi zmíněnými třemi shluky.

Vývoj v této oblasti intervence se dá v podstatě popsat jako **posun od integrace k inkluzi**. Proto je důležité také vzájemné vymezení pojmů inkluze versus integrace. Dle Tomáše Houšky² na rozdíl od integrace, kdy se pomůže jednotlivci v začlenění do třídy a přizpůsobení se třídě, znamená inkluze vytvoření diferencovaných podmínek různým žákům tak, že všichni – ač se svými schopnostmi mohou lišit – získají prostředí, které je optimálně rozvíjí, a přitom mohou pracovat ve společné, výkonově heterogenní sociální skupině.

Definice oblasti této intervence je dána naplněním těchto základních znaků inkluzivního vzdělávání:

- ke vzdělávání mají přístup všichni bez rozdílu,
- vzdělávání je snadno a bezpečně fyzicky přístupné,
- vzdělávání si mohou dovolit všichni, je ekonomicky dostupné,
- vzdělávání je poskytováno v odpovídající kvalitě, reaguje na potřeby měnící se společnosti, včetně odborného náhledu na potřeby zdravotně postižených i komunit z odlišného kulturního a sociálního prostředí.

Základním a logickým východiskem je především školský zákon č. 561/2004 Sb., v platném znění, respektive vyhláška o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných (č.27/2016 Sb. v aktuálním znění). Těmito právními normami je zaváděn systém pěti stupňů podpůrných opatření pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Příslušná vyhláška popisuje podpůrná opatření prvního stupně jako opatření, která představují minimální úpravu metod, organizace a hodnocení vzdělávání a jsou poskytována žákovi, u kterého se projevuje potřeba úprav ve vzdělávání

¹ www.nadanedeti.cz/pro-odborniky-modely-nadani

² HOUŠKA, T. Inkluzivní škola, Osmileté gymnázium Buďanka o.p.s. Praha: Česká pedagogická komora, 2007.

nebo školských službách a zapojení v kolektivu. Podpůrná opatření prvního stupně nemají normovanou finanční náročnost a jsou financována v režii školy. Podpůrná opatření druhého až pátého stupně se poskytují na základě doporučení školského poradenského zařízení a s informovaným souhlasem zletilého žáka nebo zákonného zástupce žáka. Financování těchto stupňů nárokuje škola ze státního rozpočtu.

Hlavní zjištění

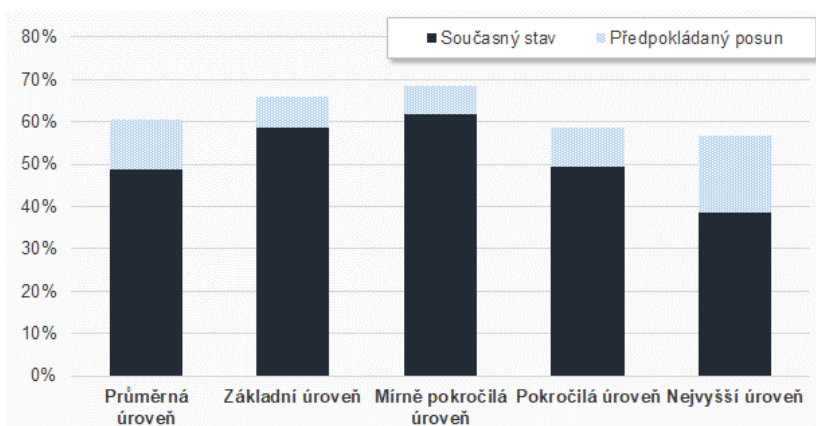
- Pro rozvoj škol v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání v Ústeckém kraji jsou v nejvyšší míře vykonávány aktivity patřící do mírně pokročilé a základní úrovně. V těchto úrovních je inkluzivní vzdělávání rozvíjeno převážně v podobě dílčích aktivit, v mírně pokročilé úrovni má škola již zpracovanou strategii a plán pedagogické podpory. V nižší míře jsou vykonávány aktivity z pokročilé úrovně, ve které má škola zpracované komplexní pojetí inkluzivního vzdělávání. V nejnižší míře se realizují aktivity nejvyšší úrovně. V této úrovni je inkluzivní vzdělávání součástí školy a je dále rozšiřováno. Posun školy plánují především v rámci nejvyšší úrovně, čímž deklarují zájem o inkluzivní vzdělávání. Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují nárůst ve všech úrovních kromě úrovně základní, ve které se hodnota prakticky nezměnila.
- V rámci podpory inkluzivního vzdělávání střední a vyšší odborné školy nejčastěji evidují žáky se SVP. Ve značné míře také zpracovávají a průběžně vyhodnocují individuální vzdělávací/výchovné plány, při péči o žáky se SVP spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči, zohledňují charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia, vyučující na školách volí formy, metody a styl výuky v souladu se SVP žáků nebo volí vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků a vyučující spolupracují při naplňování vzdělávacích potřeb žáků. Zatímco ve druhé vlně došlo u většiny realizovaných aktivit ke zvýšení podílu škol, který tyto aktivity realizoval, ve třetí vlně se podíl škol u většině aktivit mírně snížil.
- V souvislosti s překážkami, které omezují podporu inkluzivního vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, naráží školy na absenci poradenského pracoviště v rozšířené podobě nedostatečné finanční prostředky pro zajištění inkluzivního vzdělávání na škole, na příliš vysoký počet žáků ve třídě a na nedostatečné vzdělání vyučujících v oblasti inkluzivního vzdělávání. Necelá čtvrtina škol se potýká s neochotou vyučujících k realizaci inkluzivního vzdělávání a s malým zájmem ze strany žáků a rodičů o inkluzivní vzdělávání. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k alespoň mírnému poklesu podílu škol, který se s nimi potýká.
- V oblasti podpory inkluzivního vzdělávání by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání. Dále by více než dvě pětiny škol uvítaly další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti různých forem hodnocení žáků, využívání formativního hodnocení či v oblasti metod a forem práce, organizace vzdělávání a opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků. Přibližně třetina škol by dále ocenila zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště, zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání a zajištění prostorových dispozic školy pro realizaci inkluzivního vzdělávání. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti.
- V rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků na středních a vyšších odborných školách nejčastěji škola při péči o nadané a mimořádně nadané žáky spolupracuje s jejich zákonnými zástupci a vyučující při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají různé formy práce. Více než třetina škol deklaruje, že pedagogičtí pracovníci komunikují o konkrétní formě podpory pro nadané a mimořádně nadané žáky, škola při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracuje se ŠPZ, žáci školy účastní soutěží pro nadané a mimořádně nadané žáky a škola nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky. Oproti druhé vlně šetření se v případě zhruba poloviny aktivit mírně zvýšil podíl škol, které je realizují.

7.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pro rozvoj škol v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání v Ústeckém kraji jsou v nejvyšší míře vykonávány aktivity patřící do mírně pokročilé (62 %) a základní úrovně (59 %). V těchto úrovních je inkluzivní vzdělávání rozvíjeno převážně v podobě dílčích aktivit, v mírně pokročilé úrovni má škola již zpracovanou strategii a plán pedagogické podpory. V nižší míře jsou vykonávány aktivity z pokročilé úrovně (49 %), ve které má škola zpracované komplexní pojetí inkluzivního vzdělávání. V nejnižší míře se realizují aktivity nejvyšší úrovně (39 %). V této úrovni je inkluzivní vzdělávání součástí školy a je dále rozšiřováno.

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 18 p. b.), čímž deklarují zájem o inkluzivní vzdělávání. Již menší posuny lze očekávat také v rámci pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 9 p. b.), mírně pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 7 p. b.) a základní úrovně (předpokládaný posun o 7 p. b.).

Graf 70: Současná úroveň podpory inkluzivního vzdělávání a předpokládaný posun



Základní úroveň – inkluzivní vzdělávání je rozvíjeno pouze v podobě dílčích aktivit (škola přijímá žáky se SVP, vyučující se jim věnují podle svých možností ve vazbě na platnou legislativu, vedení umožňuje pedagog. sboru vzdělávání s problematikou inkluzivního vzdělávání, na škole působí poradenské pracoviště).

Mírně pokročilá úroveň – škola má v rámci inkluzivního vzdělávání zpracovanou strategii a plán pedagogické podpory (práce s integrovanými žáky,

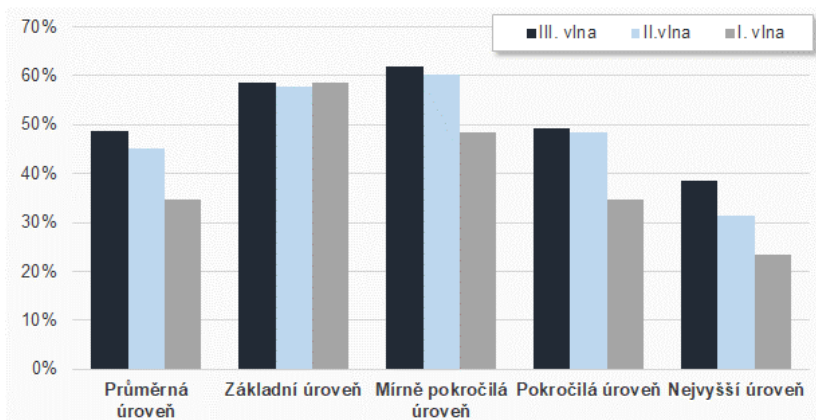
vytváření vhodných podmínek pro integraci, součástí plánu vzdělávání pedagog. pracovníků je také vzdělávání v oblasti inkluze, škola zohledňuje charakter obtíží v průběhu zkoušek, vyučující jsou obeznámeni se SVP žáků a využívají formativního hodnocení, prostory školy jsou částečně dostupné všem žákům).

Pokročilá úroveň – škola má zpracované komplexní pojetí inkluzivního vzdělávání (u žáků se SVP škola pracuje s individuálními vzdělávacími a výchovnými plány, vyučující v plné šíři využívají pedagogickou diagnostiku, škola spolupracuje se zaměstnavateli a umožňuje žákům se SVP realizovat odborný výcvik a praxi, s některými žáky se SVP spolupracuje asistent pedagoga, na škole je rozšířené poradenské pracoviště, prostory školy jsou dostupné všem žákům).

Nejvyšší úroveň – komplexní pojetí inkluzivního vzdělávání je školou dále rozšiřováno (tvorba plánů inkluzivního rozvoje školy, realizace plánů je metodicky řízena a koordinována, zaměstnavatelé vytvářejí žákům se SVP vhodné podmínky, škola spolupracuje při péči o žáky se SVP s dalšími institucemi a specialisty, prostředí školy je přizpůsobeno všem žákům).

Oproti předchozím vlnám šetření školy vykazují nárůst ve všech úrovních kromě úrovně základní, ve které se hodnota prakticky nezměnila. V případě mírně pokročilé a pokročilé úrovně došlo k největší změně mezi první a druhou vlnou šetření. Nejvyšší úroveň zaznamenala spíše postupný nárůst hodnot.

Graf 71: Srovnání současné úrovně podpory inkluzivního vzdělávání



Základní úroveň – inkluzivní vzdělávání je rozvíjeno pouze v podobě dílčích aktivit (škola přijímá žáky se SVP, vyučující se jim věnují podle svých možností ve vazbě na platnou legislativu, vedení umožňuje pedagog. sboru vzdělávání s problematikou inkluzivního vzdělávání, na škole působí poradenské pracoviště).

Mírně pokročilá úroveň – škola má v rámci inkluzivního vzdělávání zpracovanou strategii a plán pedagogické podpory (práce s integrovanými žáky,

vytváření vhodných podmínek pro integraci, součástí plánu vzdělávání pedagog. pracovníků je také vzdělávání v oblasti inkluze, škola zohledňuje charakter obtíží v průběhu zkoušek, vyučující jsou obeznámeni se SVP žáků a využívají formativního hodnocení, prostory školy jsou částečně dostupné všem žákům).

Pokročilá úroveň – škola má zpracované komplexní pojetí inkluzivního vzdělávání (u žáků se SVP škola pracuje s individuálními vzdělávacími a výchovnými plány, vyučující v plné šíři využívají pedagogickou diagnostiku, škola spolupracuje se zaměstnavateli a umožňuje žákům se SVP realizovat odborný výcvik a praxi, s některými žáky se SVP spolupracuje asistent pedagoga, na škole je rozšířené poradenské pracoviště, prostory školy jsou dostupné všem žákům).

Nejvyšší úroveň – komplexní pojetí inkluzivního vzdělávání je školou dále rozšiřováno (tvorba plánů inkluzivního rozvoje školy, realizace plánů je metodicky řízena a koordinována, zaměstnavatelé vytvářejí žákům se SVP vhodné podmínky, škola spolupracuje při péči o žáky se SVP s dalšími institucemi a specialisty, prostředí školy je přizpůsobeno všem žákům).

7.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

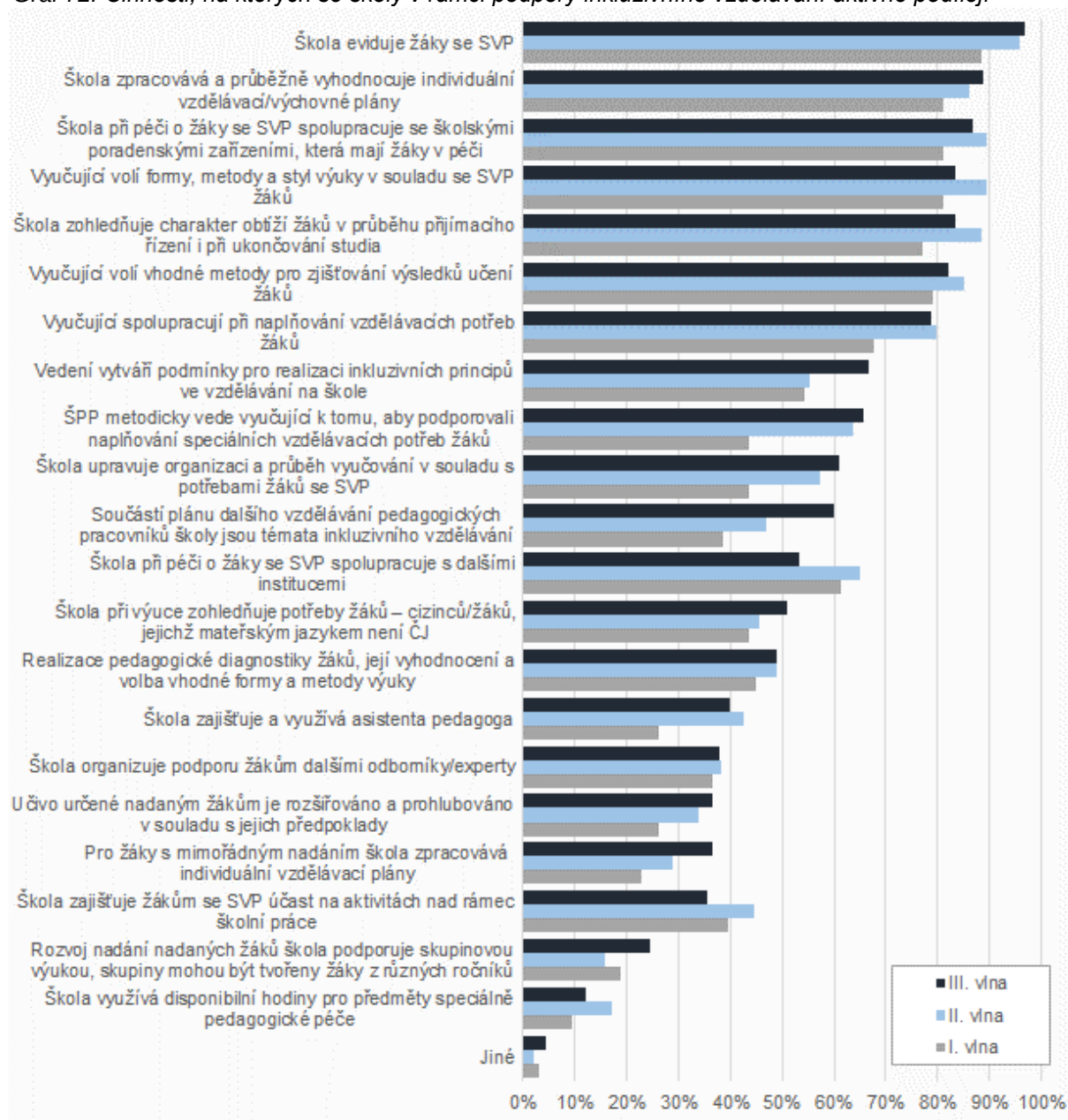
V rámci podpory inkluzivního vzdělávání střední a vyšší odborné školy nejčastěji evidují žáky se SVP (97 %). Ve značné míře také zpracovávají a průběžně vyhodnocují individuální vzdělávací/výchovné plány (89 %), při péči o žáky se SVP spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči (87 %), zohledňují charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia (83 %), vyučující na školách volí formy, metody a styl výuky v souladu se SVP žáků (83 %) nebo volí vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků (82 %) a vyučující spolupracují při naplňování vzdělávacích potřeb žáků (79 %).

Naopak v nejmenší míře školy využívají disponibilní hodiny pro předměty speciálně pedagogické péče (12 %) a rozvoj nadání nadaných žáků podporují skupinovou výukou, kdy skupiny mohou být tvořeny žáky z různých ročníků (24 %).

Zatímco ve druhé vlně došlo u většiny realizovaných aktivit ke zvýšení podílu škol, které tyto aktivity realizovaly, ve třetí vlně se podíl škol u většiny aktivit mírně snížil. K nejvyššímu poklesu došlo u škol, které při péči o žáky se SVP spolupracují s dalšími institucemi (pokles o 12 p. b. vůči II. vlně šetření).

Naopak k nejvyššímu zvýšení došlo u škol deklarujících, že součástí plánu dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků školy jsou témata inkluzivního vzdělávání (nárůst o 13 p. b. vůči II. vlně šetření) a že vedení vytváří podmínky pro realizaci inkluzivních principů ve vzdělávání na škole (nárůst o 11 p. b. vůči II. vlně šetření).

Graf 72: Činnosti, na kterých se školy v rámci podpory inkluzivního vzdělávání aktivně podílejí

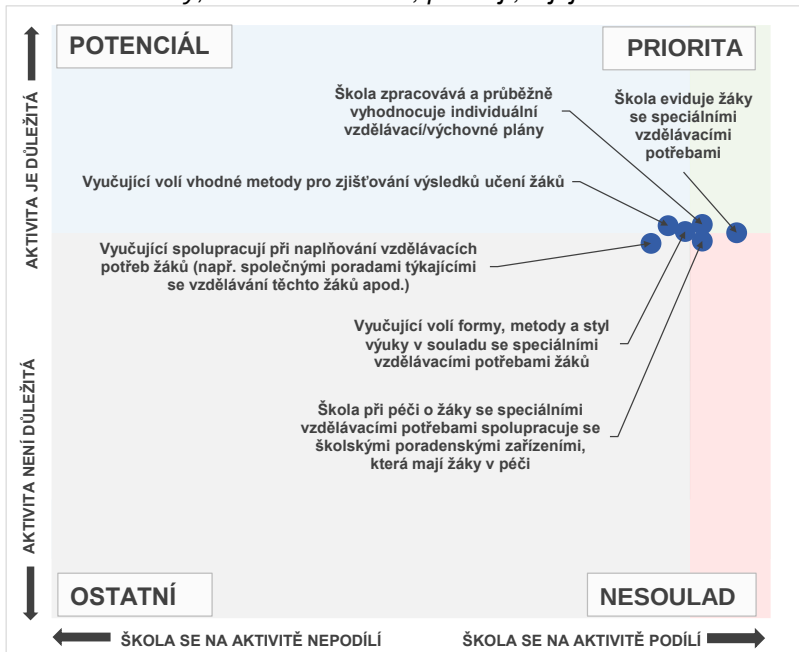


7.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání nejčastěji evidují žáky se SVP (95 %), zpracovávají a průběžně vyhodnocují individuální vzdělávací/výchovné plány (90 %) a při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči (90 %). Značný podíl učilišť také deklaruje, že vyučující volí formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků (88 %), volí vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků (86 %) a spolupracují při naplňování vzdělávacích potřeb žáků (83 %).

Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, hlavní prioritou pro SOU je zpracovávání a průběžné vyhodnocování individuálních vzdělávacích/výchovných plánů. Tuto aktivitu realizuje nadprůměrný podíl SOU, který jí přisuzuje také nadprůměrnou důležitost. V nejvyšší míře učiliště evidují žáky se SVP, nicméně důležitost této aktivity se pohybuje na úrovni průměru.

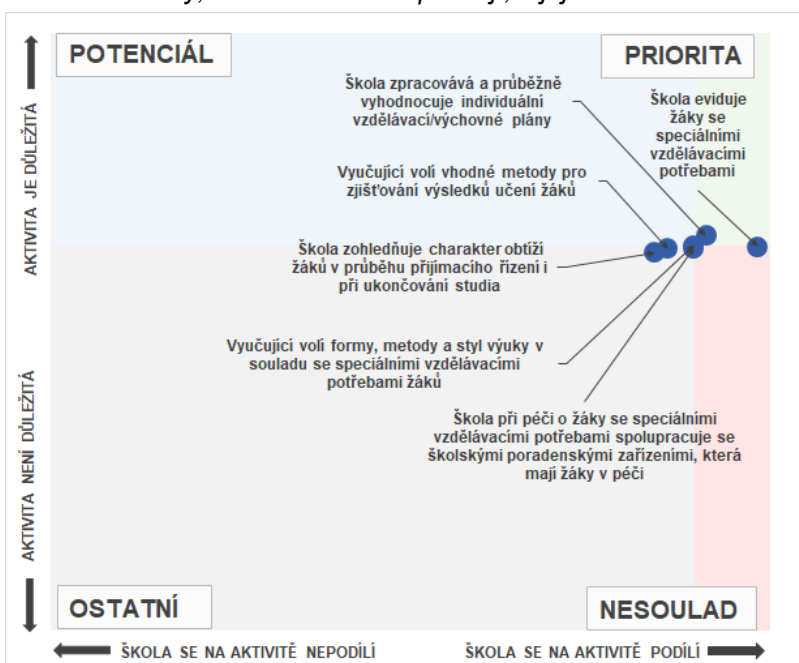
Graf 73: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



jících při naplňování vzdělávacích potřeb žáků. Tuto aktivitu vykonávají školy v menší míře a zároveň ji přikládají i nižší důležitost.

Střední odborné školy pro podporu inkluzivního vzdělávání nejčastěji evidují žáky se SVP (98 %) a zpracovávají a vyhodnocují individuální vzdělávací a výchovné plány (91 %). Ve značné míře školy dále uvádí, že při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči (89 %), vyučující volí formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků (89 %) či vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků (86 %) a že škola zohledňuje charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia. Více než čtyři pětiny škol zohledňují charakter obtíží žáků při přijímacím řízení a při ukončování studia (84 %).

Graf 74: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Těsně pod hranicí prioritních aktivit se nachází spolupráce škol se školskými poradenskými zařízeními při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Za aktivity představující určitý potenciál dalšího rozvoje lze označit volbu forem, metod a stylu výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků či vhodných metod pro zjišťování výsledků učení žáků. Tyto aktivity realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale školy je považují za spíše důležité.

Pod hranicí potenciálních aktivit se nachází spolupráce vyučující

Prioritou v oblasti podpory inkluzivního vzdělávání je především zpracovávání a průběžné vyhodnocování individuálních vzdělávacích a výchovných plánů. Tuto aktivitu realizuje mírně nadprůměrný podíl škol, který ji považuje za důležitou. Na spodní hranici prioritních opatření se nachází evidence žáků se SVP, kterou vykonává převážná většina SOŠ.

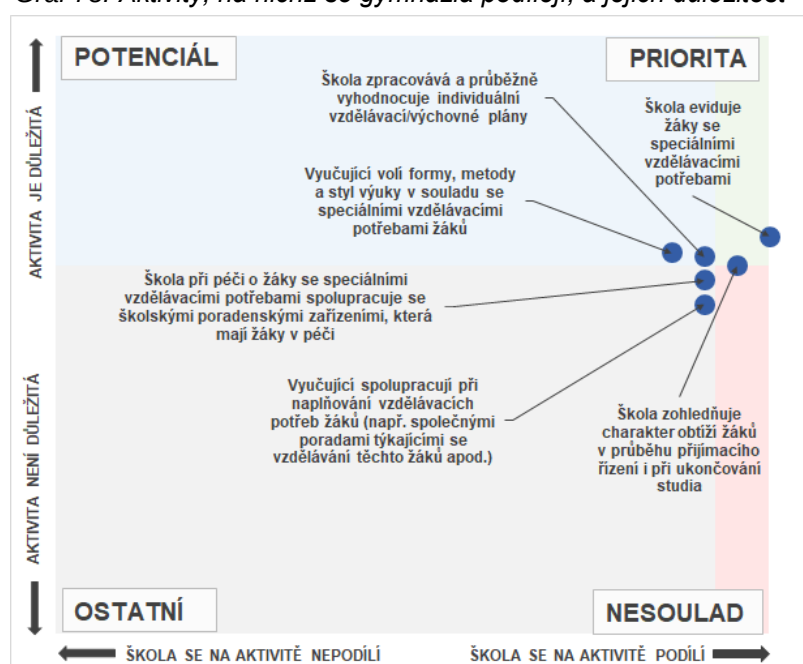
Na hranici mezi prioritními aktivitami a těmi, které představují určitý potenciál pro další rozvoj, se nachází spolupráce se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky se SVP v péči, a volba

forem, metod a stylu výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Na těchto aktivitách se školy podílejí průměrně často a zároveň jim přisuzují průměrnou důležitost.

V menší míře vyučující volí vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků a školy zohledňují charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia. Těmto aktivitám je zároveň přisuzován průměrný význam, a nacházejí se tak na spodní hranici aktivit představujících potenciál pro další rozvoj.

Gymnázia jsou v rámci podpory inkluzivního vzdělání aktivní. Všechna gymnázia evidují žáky se SVP (100 %) a převážná většina z nich zohledňuje charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia (95 %). Ve značné míře také gymnázia zpracovávají a průběžně vyhodnocují individuální vzdělávací/výchovné plány, jejich vyučující spolupracují při naplňování vzdělávacích potřeb žáků a školy při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči (shodně 91 %). Významný podíl gymnázií dále volí formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků (86 %).

Graf 75: Aktivity, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritou je pro gymnázia evidence žáků se SVP. Tuto aktivitu realizují gymnázia v největší míře a zároveň ji považují za nejdůležitější. Na spodní hranici prioritních aktivit se nachází zohledňování charakteru obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia.

V menší míře gymnázia zpracovávají a průběžně vyhodnocují individuální vzdělávací či výchovné plány a jejich vyučující volí formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků. Těmto aktivitám však přikládají mírně nadprůměrnou důležitost,

a představují tak určitý potenciál pro další rozvoj.

Relativně méně často vyučující spolupracují při naplňování vzdělávacích potřeb žáků a školy při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči. Těmto aktivitám je zároveň přisuzována nižší důležitost.

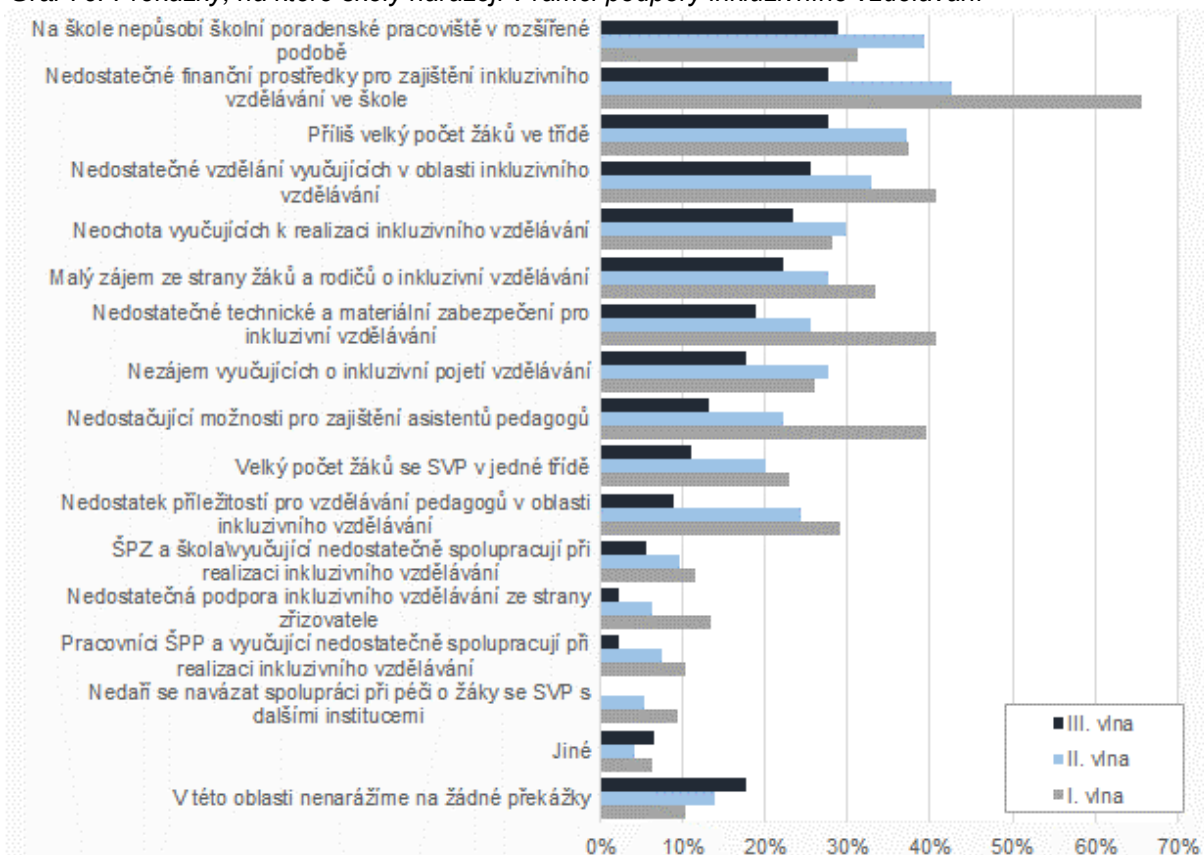
7.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují podporu inkluzivního vzdělávání na středních a vyšších odborných školách v Ústeckém kraji, naráží školy na absenci poradenského pracoviště v rozšířené podobě (29 %), nedostatečné finanční prostředky pro zajištění inkluzivního vzdělávání na škole (28 %), na příliš vysoký počet žáků ve třídě (28 %) a na nedostatečné vzdělání vyučujících v oblasti inkluzivního vzdělávání (26 %). Necelá čtvrtina škol se potýká s neochotou vyučujících k realizaci inkluzivního vzdělávání (23 %) a s malým zájmem ze strany žáků a rodičů o inkluzivní vzdělávání (22 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny překážek k alespoň mírnému poklesu podílu škol, který se s nimi potýká. Nejvíce se zlepšila situace u nedostatečných finančních prostředků pro zajištění inkluzivního vzdělávání ve škole (pokles o 38 p. b. vůči I. vlně šetření), nedostačujících možností pro zajištění asistentů pedagogů (pokles o 26 p. b. vůči I. vlně šetření), nedostatečného technického a materiálního zabezpečení pro inkluzivní vzdělávání (pokles o 22 p. b. vůči I. vlně šetření) a nedostatku příležitostí pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání (pokles o 20 p. b. vůči I. vlně

šetření). K mírnému nárůstu došlo v případě, kdy škola nenaráží na žádné překážky (nárůst o 7 p. b. vůči I. vlně šetření).

Graf 76: Překážky, na které školy narážejí v rámci podpory inkluzivního vzdělávání

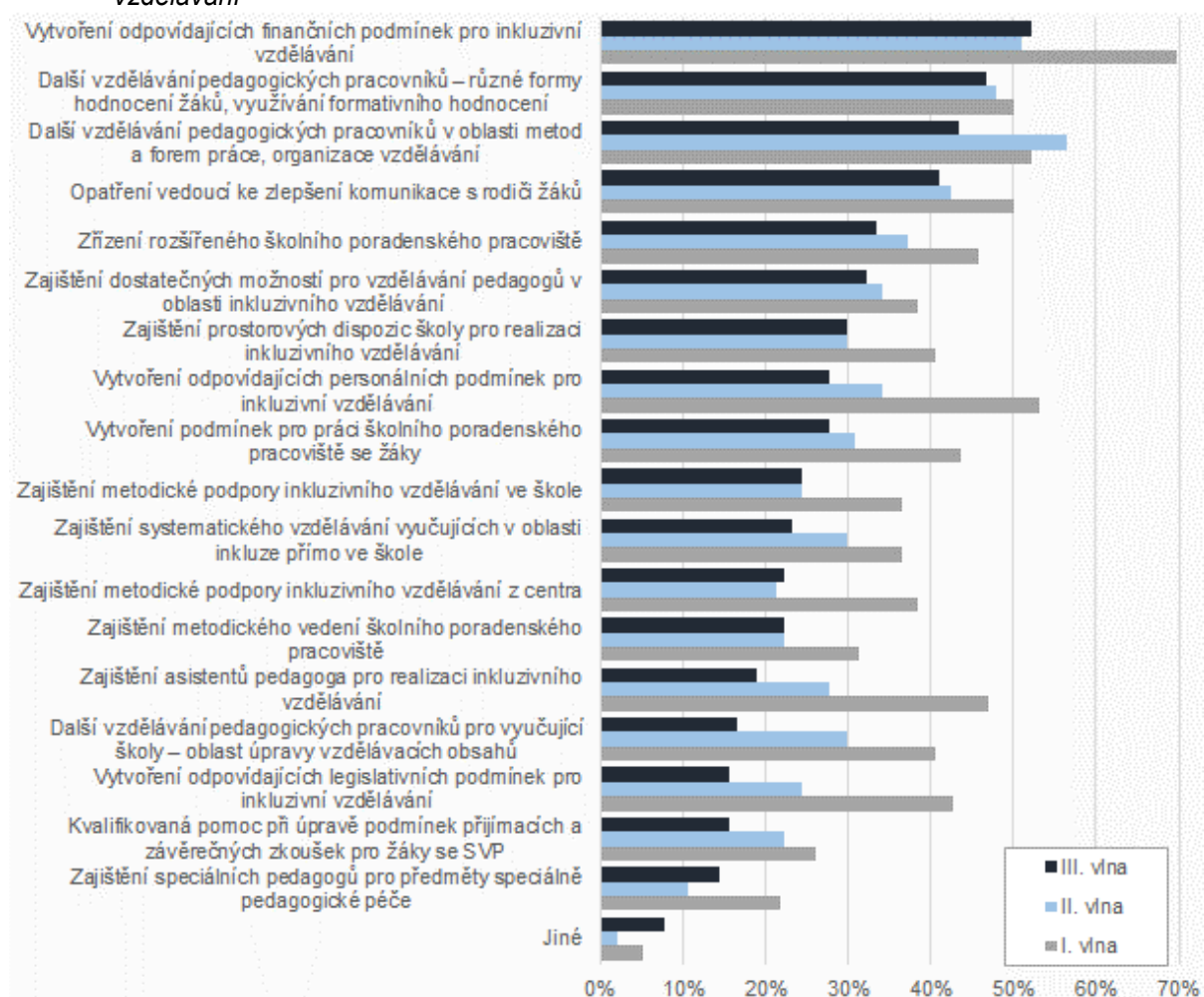


7.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti podpory inkluzivního vzdělávání by školy v Ústeckém kraji nejvíce ocenily vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (52 %). Dále by více než dvě pětiny škol uvítaly další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti různých forem hodnocení žáků, využívání formativního hodnocení (47 %) či v oblasti metod a forem práce, organizace vzdělávání (43 %) a opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků (41 %). Přibližně třetina škol by dále ocenila zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště (33 %), zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání (32 %) a zajištění prostorových dispozic školy pro realizaci inkluzivního vzdělávání (30 %). Naopak v nejmenší míře měly školy zájem o zajištění speciálních pedagogů pro předměty speciálně pedagogické péče (14 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. K nejvyššímu snížení došlo u zajištění asistentů pedagoga pro realizaci inkluzivního vzdělávání (pokles o 28 p. b. vůči I. vlně šetření), vytvoření odpovídajících legislativních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (pokles o 27 p. b. vůči I. vlně šetření), vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (pokles o 25 p. b. vůči I. vlně šetření) či dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků pro vyučující školy v oblasti úpravy vzdělávacích obsahů (pokles o 24 p. b. vůči I. vlně šetření).

Graf 77: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci podpory inkluzivního vzdělávání



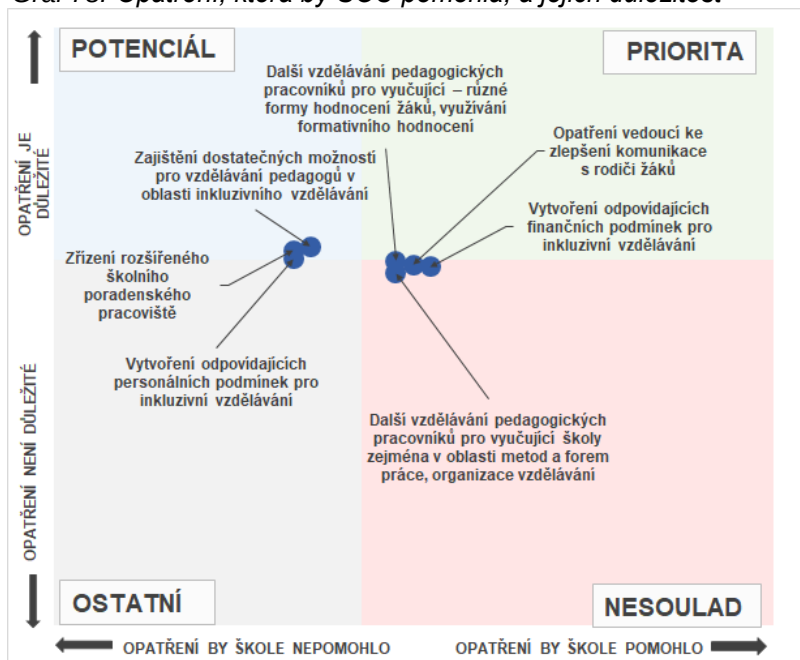
7.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro podporu inkluzivního vzdělávání nejvíce pomohlo vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (52 %) a opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků (50 %).

Značný podíl škol by uvítal také další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti forem hodnocení a v oblasti metod a forem práce (shodně 48 %). Zhruba třetina škol považuje za potřebné zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání (36 %), vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (33 %) a zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště (33 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro podporu inkluzivního vzdělávání zohlednili také jejich důležitost, střední odborná učiliště nemají jednoznačnou prioritu. V největší míře zmiňují školy vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání, opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků a další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti různých forem hodnocení žáků a v oblasti metod a forem práce. Důležitost těchto opatření se ovšem pohybuje na úrovni průměru či slabě pod ním.

Graf 78: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost

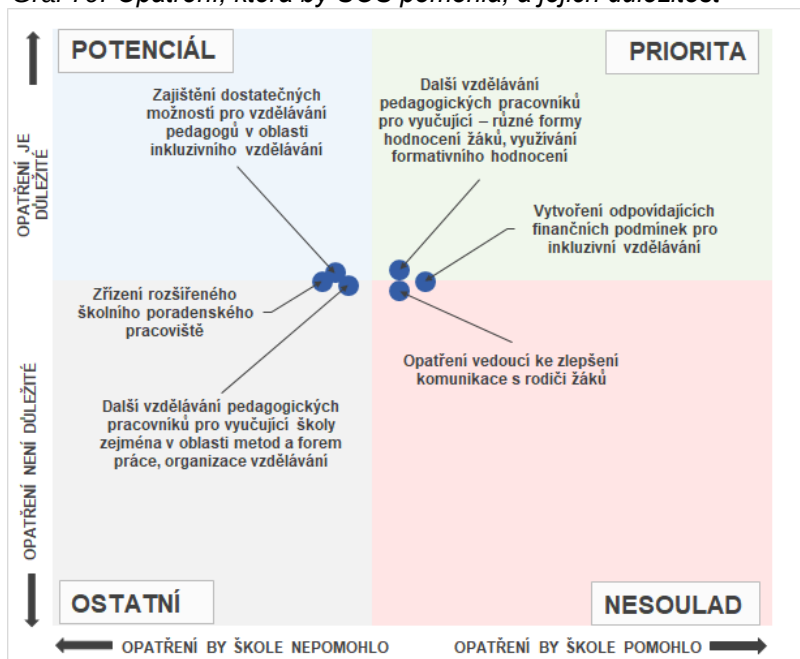


Zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání metodické podpory inkluzivního vzdělávání, zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště a vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání by školám pomohly v relativně menší míře. Tato opatření jsou však pokládána za průměrně, či mírně nadprůměrně důležitá a mohly by tak představovat určitý potenciál dalšího rozvoje.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (52 %). Necelá polovina škol by pak uvítala další vzdělávání pedagogických pracovníků pro vyučující v oblasti různých forem hodnocení žáků a využívání formativního hodnocení (48 %) a opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků (48 %). Přibližně dvě pětiny škol označují za potřebné další vzdělávání pedagogických pracovníků pro vyučující školy zejména v oblasti metod a forem práce, organizace vzdělávání (41 %), zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání (39 %) a zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště (38 %).

Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření podpory inkluzivního vzdělávání představují největší priority další vzdělávání pedagogických pracovníků pro vyučující v oblasti různých forem hodnocení žáků a částečně i vytvoření odpovídajících finančních podmínek. Tato opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako důležitá.

Graf 79: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



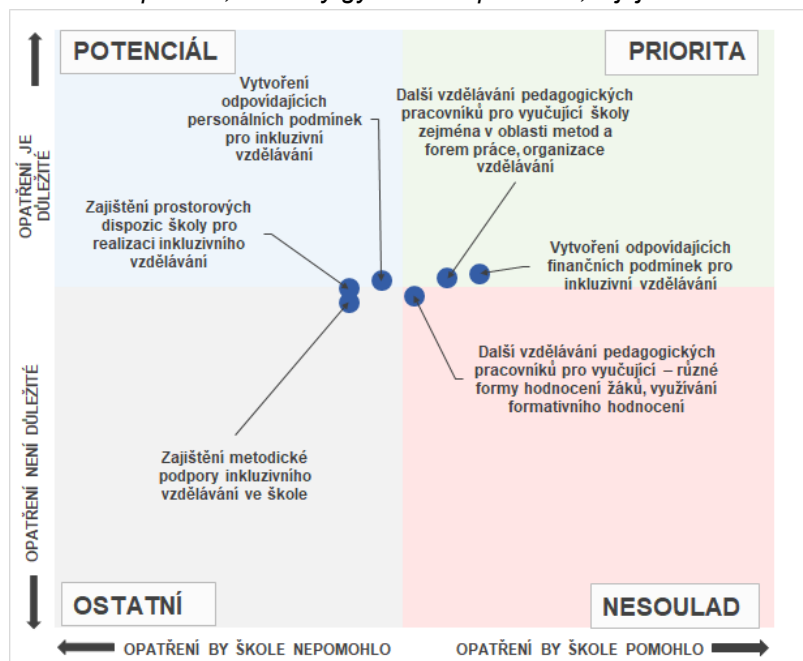
Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků.

Zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání je zmiňováno školami v menší míře, nicméně je pokládáno za důležité a představuje tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Na spodní hranici potenciálu se nachází další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti metod a forem práce a zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště.

Gymnázia by pro podporu inkluzivního vzdělávání nejvíce ocenila vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (59 %). Dále by školy potřebovaly další vzdělávání pedagogických pracovníků zejména v oblasti metod a forem práce, organizace vzdělávání (55 %) a v oblasti různých forem hodnocení žáků, využívání formativního hodnocení (50 %). Více než dvě pětiny škol by uvítaly vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (45 %), zajištění metodické podpory inkluzivního vzdělávání ve škole (41 %) a zajištění prostorových dispozic školy pro realizaci inkluzivního vzdělávání (41 %).

Graf 80: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Při zohlednění důležitosti jednotlivých opatření pro podporu inkluzivního vzdělávání je prioritou gymnázií vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání a další vzdělávání pedagogických pracovníků zejména v oblasti metod a forem práce a organizace vzdělávání. Tato opatření by pomohla školám v nejvyšší míře a zároveň jsou pokládána za důležitá.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti různých forem hodnocení žáků, využívání formativního hodnocení.

Vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání je sice zmiňováno školami v menší míře, nicméně je pokládáno za důležité, a představuje tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Těsně pod hranicí potenciálu se nachází zajištění prostorových dispozic školy pro realizaci inkluzivního vzdělávání a zajištění metodické podpory inkluzivního vzdělávání ve škole.

7.5 Aktivita, které školy realizují v rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků

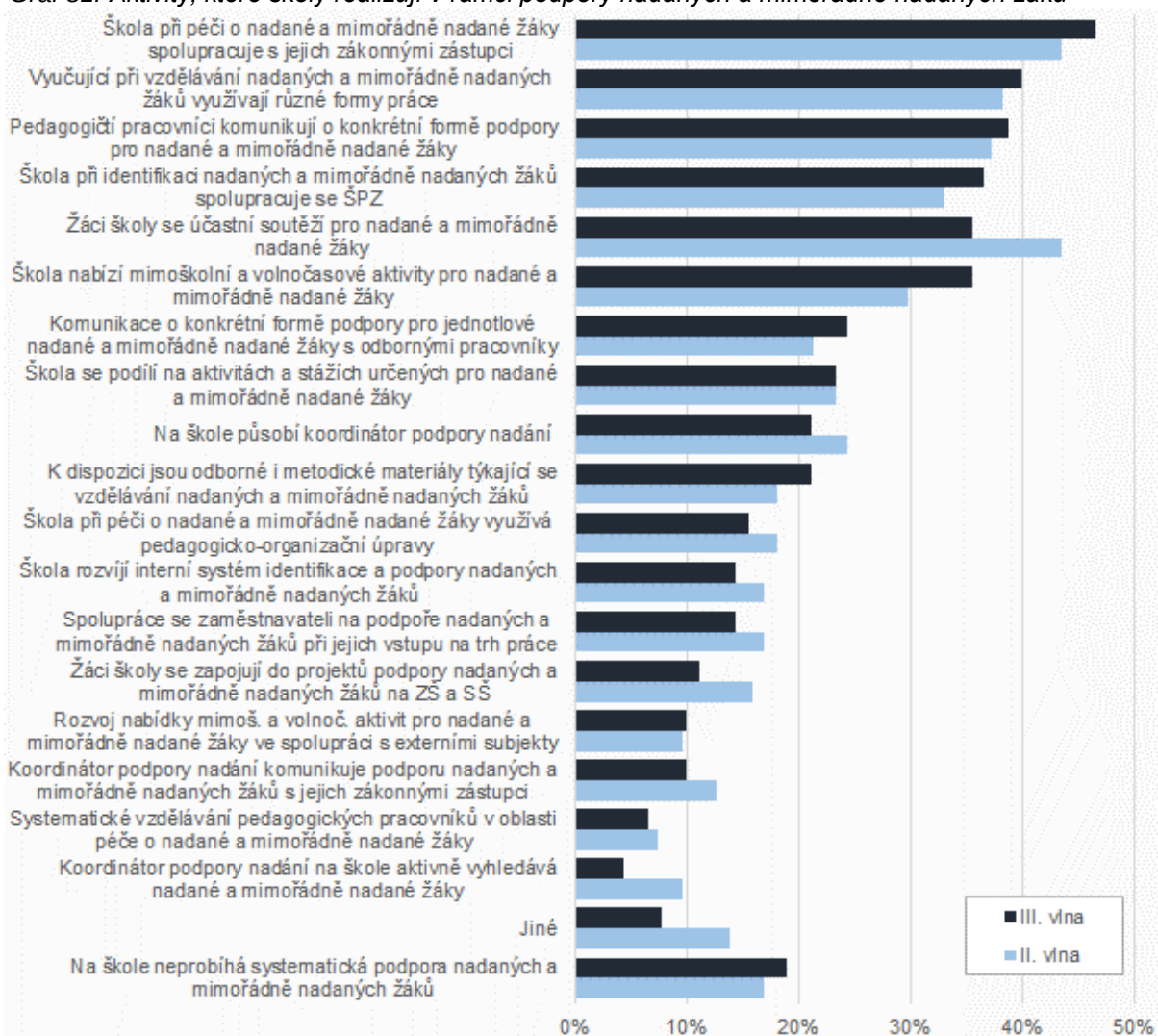
V rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků na středních a vyšších odborných školách nejčastěji škola při péči o nadané a mimořádně nadané žáky spolupracuje s jejich zákonnými zástupci (47 %) a vyučující při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají různé formy práce (40 %).

Více než třetina škol deklaruje, že pedagogičtí pracovníci komunikují o konkrétní formě podpory pro nadané a mimořádně nadané žáky (39 %), škola při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracuje se ŠPZ (37 %), žáci školy se účastní soutěží pro nadané a mimořádně nadané žáky (36 %) a škola nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky (36 %).

Naopak v nejmenší míře koordinátor podpory nadání na škole aktivně vyhledává nadané a mimořádně nadané žáky (4 %), školy se věnují systematickému vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti péče o nadané a mimořádně nadané žáky (7 %). Na 19 % škol neprobíhá systematická podpora nadaných a mimořádně nadaných žáků.

Oproti druhé vlně šetření se v případě zhruba poloviny aktivit mírně zvýšil podíl škol, které je realizují. Mírně častěji školy nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky (nárůst o 6 p. b.). Naopak zřetelný pokles nastal v případě, kdy se žáci školy účastní soutěží pro nadané a mimořádně nadané žáky (pokles o 8 p. b.).

Graf 81: Aktivita, které školy realizují v rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků



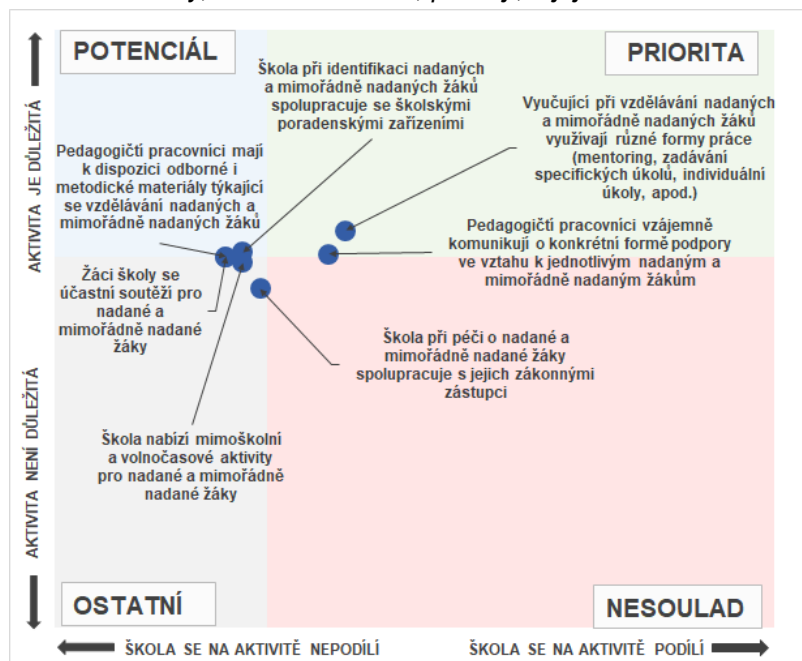
Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

7.5.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v rámci nadaných a mimořádně nadaných žáků nejčastěji uvádějí, že vyučující při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají různé formy práce (40 %) a pedagogičtí pracovníci vzájemně komunikují o konkrétní formě podpory ve vztahu k jednotlivým nadaným a mimořádně nadaným žákům (38 %). Necelých 30 % škol při péči o nadané a mimořádně nadané žáky spolupracuje s jejich zákonnými zástupci (29 %), při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (26 %) a nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky (26 %). Zhruba čtvrtina škol uvádí, že pedagogičtí pracovníci mají k dispozici odborné i metodické materiály týkající se vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků (24 %) a žáci školy se účastní soutěží pro nadané a mimořádně nadané žáky (24 %).

Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště jsou využívání různých forem práce vyučujícími při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků a vzájemná komunikace pedagogických pracovníků o konkrétní formě podpory ve vztahu k jednotlivým nadaným a mimořádně nadaným žákům. Tyto aktivity realizuje nejvyšší podíl SOU, který jim přisuzuje také nadprůměrnou důležitost.

Graf 82: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost

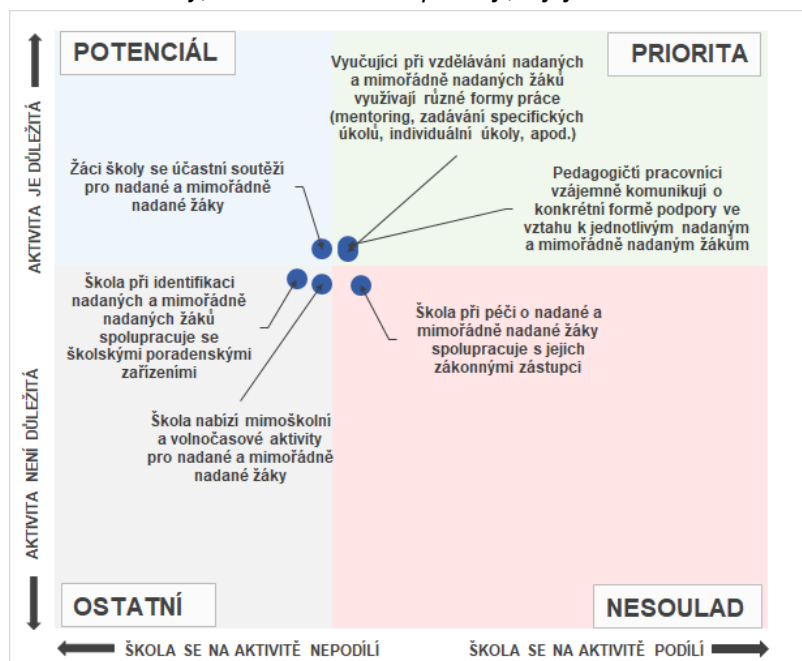


Spolupráce škol při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků se školskými poradenskými zařízeními, účast žáků školy v soutěžích pro nadané a mimořádně nadané žáky a skutečnost, že pedagogičtí pracovníci mají k dispozici odborné i metodické materiály týkající se vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků, představují určitý potenciál dalšího rozvoje škol. Tato opatření sice zmiňují školy v menší míře, ale přikládají jim mírně nadprůměrnou důležitost. Těsně pod hranici potenciálu se nachází nabídka mimoškolních a volnočasových aktivit pro nadané a mimořádně nadané žáky.

V menší míře také školy při péči o nadané a mimořádně nadané žáky spolupracují s jejich zákonnými zástupci, této aktivitě zároveň přikládají i podprůměrný význam.

Střední odborné školy v rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků nejčastěji při péči o nadané a mimořádně nadané žáky spolupracují s jejich zákonnými zástupci (43 %). Dvě pětiny škol deklarují, že pedagogičtí pracovníci vzájemně komunikují o konkrétní formě podpory ve vztahu k jednotlivým nadaným a mimořádně nadaným žákům (41 %) a vyučující při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají různé formy práce (41 %). Dále školy nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky (38 %), žáci školy se účastní soutěží pro nadané a mimořádně nadané žáky (38 %) a škola při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními (34 %).

Graf 83: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Z grafu je patrné, že prioritami pro SOŠ je vzájemná komunikace pedagogických pracovníků o konkrétní formě podpory ve vztahu k jednotlivým nadaným a mimořádně nadaným žákům a využívání různých forem práce při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků. Tyto aktivity realizuje nadprůměrný podíl škol a přikládá jim nadprůměrnou důležitost.

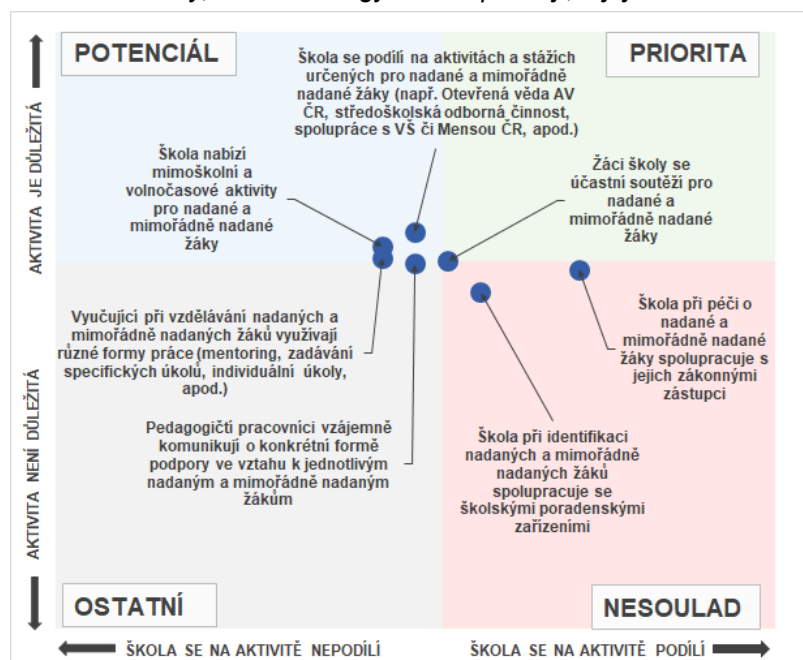
Nadprůměrně často také školy při péči o nadané a mimořádně nadané žáky spolupracují s jejich zákonnými zástupci, nicméně tato aktivita je považována za méně důležitou.

Naopak nadprůměrná důležitost je přikládána účasti žáků školy v soutěžích pro nadané a mimořádně nadané žáky, ačkoli je tato aktivita realizována spíše v menší míře. Představuje tedy určitý potenciál dalšího rozvoje.

Méně často také školy při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracují se školskými poradenskými zařízeními a nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky. Tyto aktivity jsou zároveň pokládány za méně důležité.

Gymnázia v rámci podpory nadaných a mimořádně nadaných žáků nejčastěji spolupracují při péči o nadané a mimořádně nadané žáky s jejich zákonnými zástupci (73 %). Dále školy při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracují se školskými poradenskými zařízeními (57 %) a žáci školy se účastní soutěží pro nadané a mimořádně nadané žáky (55 %). Polovina škol uvádí, že pedagogičtí pracovníci vzájemně komunikují o konkrétní formě podpory ve vztahu k jednotlivým nadaným a mimořádně nadaným žákům a škola se podílí na aktivitách a stážích určených pro nadané a mimořádně nadané žáky (50 %). V menší míře školy nabízí mimoškolní a volnočasové aktivity pro nadané a mimořádně nadané žáky (45 %) a vyučující při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků využívají různé formy práce (45 %).

Graf 84: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Gymnázia nemají jednoznačnou prioritu. Na rozhraní prioritních aktivit a aktivit, které představují potenciál pro další rozvoj, se nachází účast žáků školy v soutěžích pro nadané a mimořádně nadané žáky.

Nadprůměrně často školy spolupracují při péči o nadané a mimořádně nadané žáky s jejich zákonnými zástupci a při identifikaci nadaných a mimořádně nadaných žáků spolupracují se školskými poradenskými zařízeními, nicméně tyto aktivity jsou považovány za spíše méně důležité.

Participace na aktivitách a stážích určených pro nadané a mimořádně nadané žáky, nabídka mimoškolních a volnočasových aktivit pro nadané a mimořádně nadané žáky a využívání různých forem práce při vzdělávání nadaných a mimořádně nadaných žáků představují potenciál dalšího rozvoje. Těsně pod hranicí potenciálu se nachází vzájemná komunikace pedagogických pracovníků o konkrétní formě podpory ve vztahu k jednotlivým nadaným a mimořádně nadaným žákům.

7.6 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „podpory inkluzivního vzdělávání“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *podpory inkluzivního vzdělávání* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory inkluzivního vzdělávání*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *podpory inkluzivního vzdělávání*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav podpory inkluzivního vzdělávání na SOU

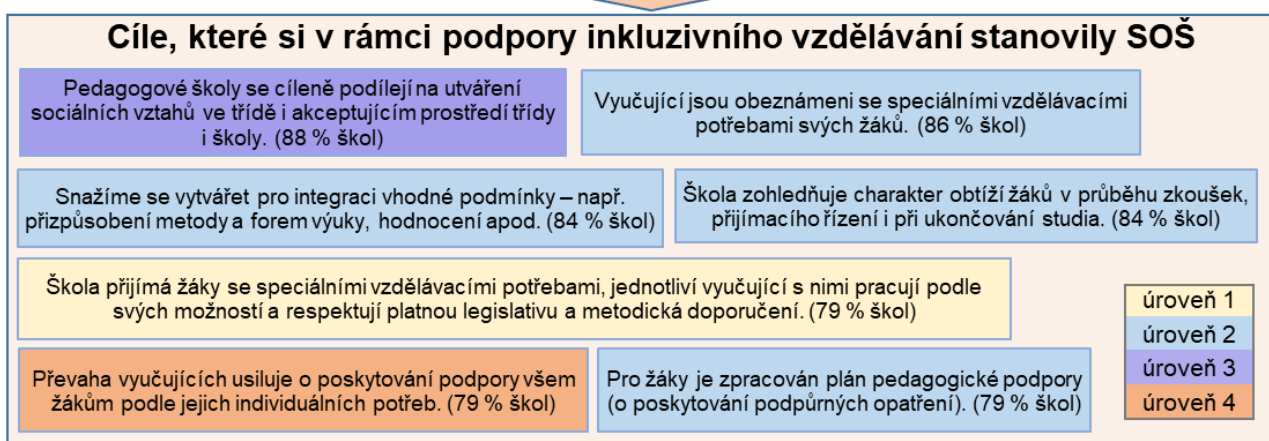
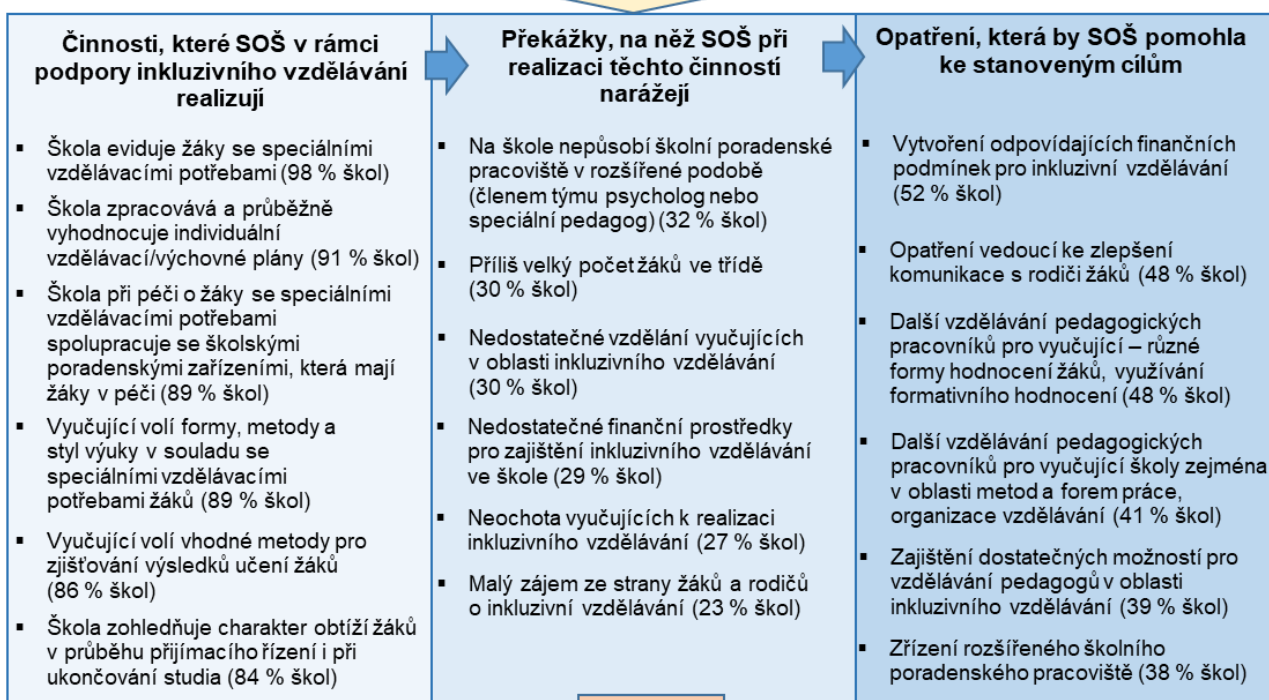
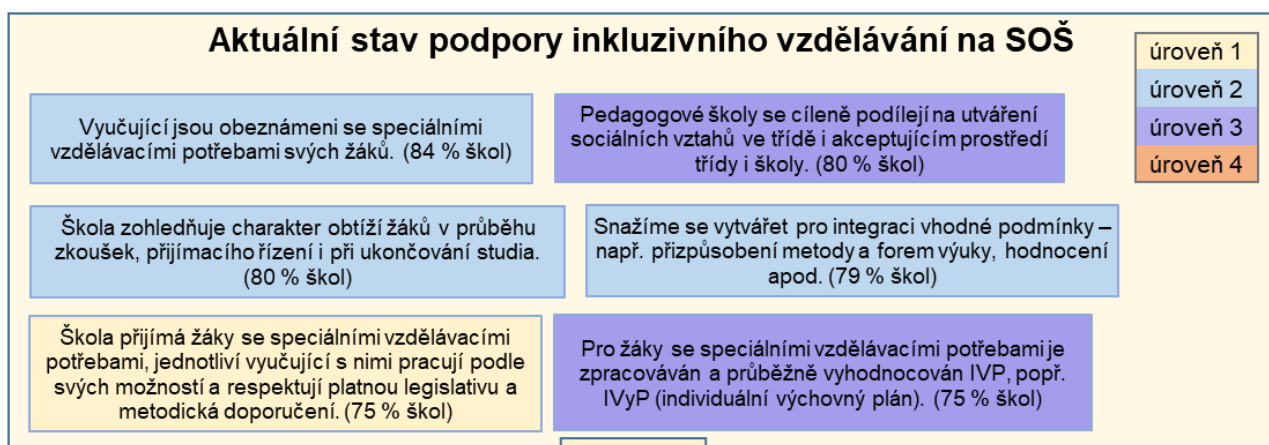
Vyučující jsou obeznámeni se speciálními vzdělávacími potřebami svých žáků. (81 % škol)	Pedagogové školy se cíleně podílejí na utváření sociálních vztahů ve třídě i akceptujícím prostředí třídy i školy. (79 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Snažíme se vytvářet pro integraci vhodné podmínky – např. přizpůsobení metody a forem výuky, hodnocení apod. (76 % škol)	Škola zohledňuje charakter obtíží žáků v průběhu zkoušek, přijímacího řízení i při ukončování studia. (76 % škol)	
Škola přijímá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jednotliví vyučující s nimi pracují podle svých možností a respektují platnou legislativu a metodická doporučení. (74 % škol)	Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je zpracováván a průběžně vyhodnocován IVP, popř. IVyP (individuální výchovný plán). (74 % škol)	
Pedagogové realizují intervenční kroky v případech, kdy evidují signály rizikového chování či výukového selhávání apod. (74 % škol)	Převaha vyučujících usiluje o poskytování podpory všem žákům podle jejich individuálních potřeb. (74 % škol)	

Činnosti, které SOU v rámci podpory inkluzivního vzdělávání realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Škola eviduje žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (95 % škol) - Škola zpracovává a průběžně vyhodnocuje individuální vzdělávací/výchovné plány (90 % škol) - Škola při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami spolupracuje se školskými poradenskými zařízeními, která mají žáky v péči (90 % škol) - Vyučující volí formy, metody a styl výuky v souladu se speciálními vzdělávacími potřebami žáků (88 % škol) - Škola zohledňuje charakter obtíží žáků v průběhu přijímacího řízení i při ukončování studia (79 % škol) - Vyučující volí vhodné metody pro zjišťování výsledků učení žáků (86 % škol)	- Příliš velký počet žáků ve třídě (31 % škol) - Na škole nepůsobí školní poradenské pracoviště v rozšířené podobě (členem týmu psycholog nebo speciální pedagog) (26 % škol) - Nedostatečné finanční prostředky pro zajištění inkluzivního vzdělávání ve škole (24 % škol) - Nedostatečné vzdělání vyučujících v oblasti inkluzivního vzdělávání (24 % škol) - Malý zájem ze strany žáků a rodičů o inkluzivní vzdělávání (24 % škol)	- Vytvoření odpovídajících finančních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (52 % škol) - Opatření vedoucí ke zlepšení komunikace s rodiči žáků (50 % škol) - Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro vyučující – různé formy hodnocení žáků, využívání formativního hodnocení (48 % škol) - Další vzdělávání pedagogických pracovníků pro vyučující školy zejména v oblasti metod a forem práce, organizace vzdělávání (48 % škol) - Zajištění dostatečných možností pro vzdělávání pedagogů v oblasti inkluzivního vzdělávání (36 % škol) - Zřízení rozšířeného školního poradenského pracoviště (33 % škol) - Vytvoření odpovídajících personálních podmínek pro inkluzivní vzdělávání (33 % škol)

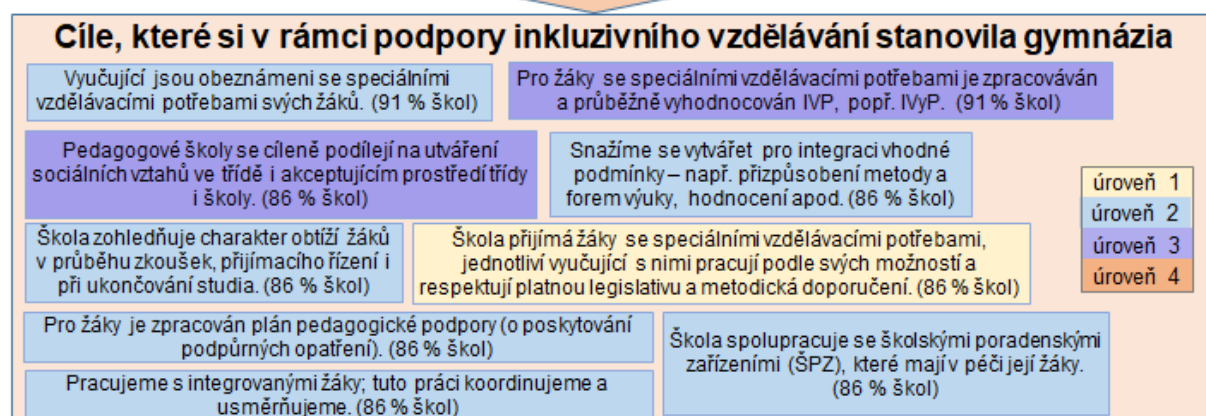
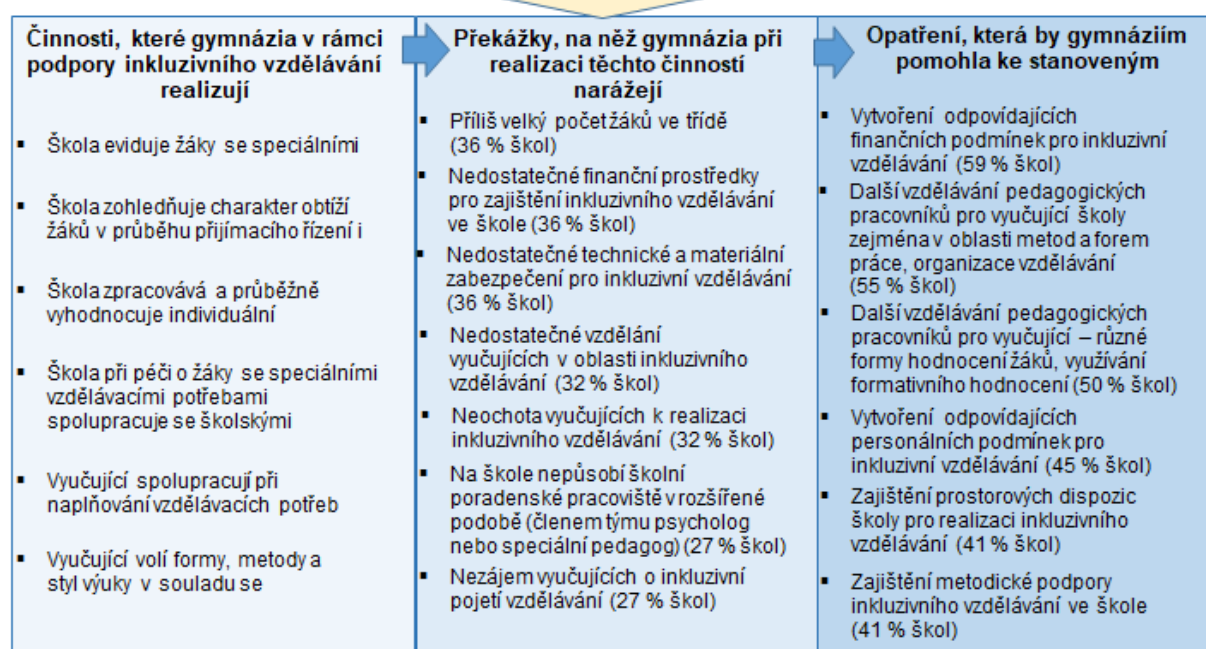
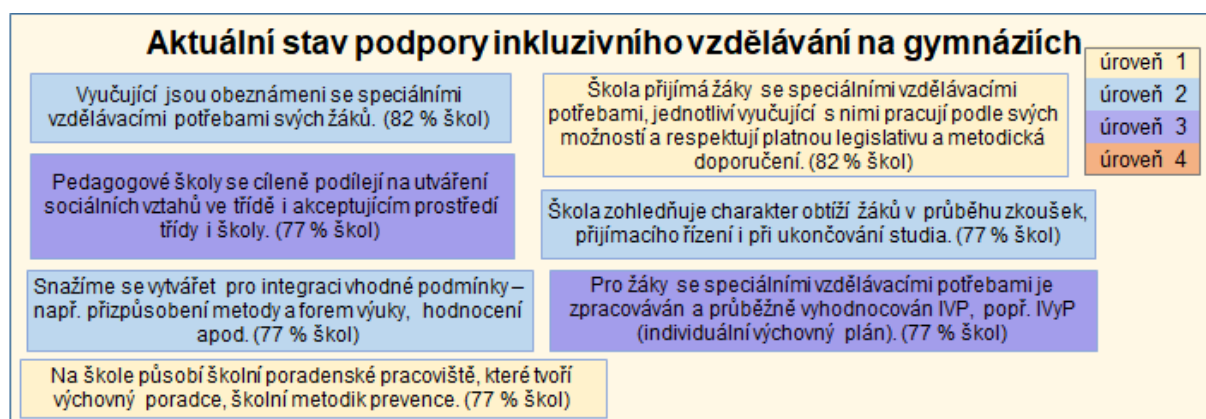
Cíle, které si v rámci podpory inkluzivního vzdělávání stanovila SOU

Pedagogové školy se cíleně podílejí na utváření sociálních vztahů ve třídě i akceptujícím prostředí třídy i školy. (86 % škol)	Vyučující jsou obeznámeni se speciálními vzdělávacími potřebami svých žáků. (83 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Snažíme se vytvářet pro integraci vhodné podmínky – např. přizpůsobení metody a forem výuky, hodnocení apod. (79 % škol)	Škola zohledňuje charakter obtíží žáků v průběhu zkoušek, přijímacího řízení i při ukončování studia. (79 % škol)	
Škola přijímá žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jednotliví vyučující s nimi pracují podle svých možností a respektují platnou legislativu a metodická doporučení. (79 % škol)	Pedagogové realizují intervenční kroky v případech, kdy evidují signály rizikového chování či výukového selhávání apod. (79 % škol)	
Škola spolupracuje při péči o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami s dalšími institucemi či specialisty (např. nestátní neziskové organizace, Orgán sociálně právní ochrany dětí aj.). (79 % škol)		

*Každé schéma zobrazuje prvních 5-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-9 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

8 Rozvoj cizích jazyků

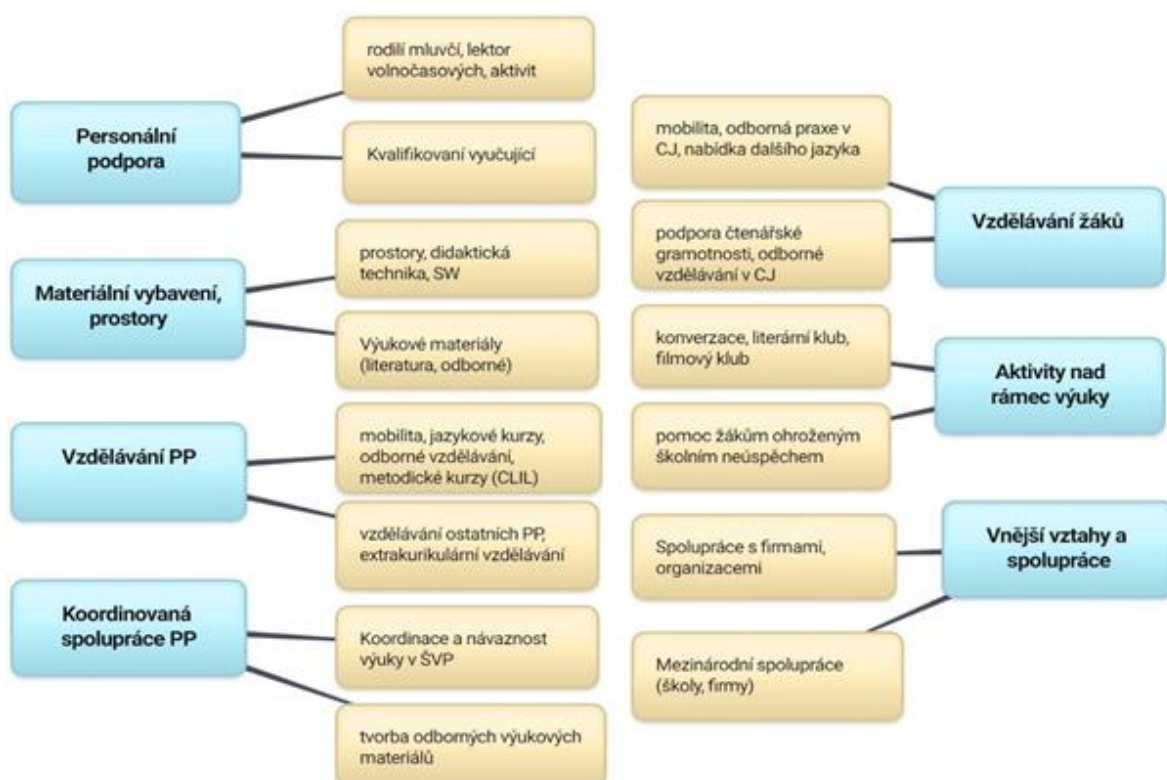
Jazykové vzdělávání dlouhodobě reflektuje současnou nezbytnost aktivní znalosti cizích jazyků, neboť přispívá k účinnější komunikaci v mezinárodním měřítku i k naplnění osobních potřeb žáků, kterým usnadňuje přístup k informacím a k intenzivnějším osobním kontaktům. Znalost cizího jazyka zvyšuje mobilitu žáka a jeho rychlejší orientaci. V současné době je ve výuce cizích jazyků kladen důraz na zvyšování komunikativní úrovně, aby žáci mohli v tomto jazyce účinně komunikovat o běžných tématech, mohli navazovat společenské a osobní vztahy a naučili se chápat a respektovat kultury a zvyky jiných lidí.

Mobilita pracovních sil pak přináší zvýšené nároky na znalost všeobecného i odborného jazyka a schopnost jeho využití v praxi. Současně jde o to připravit budoucí pracovníky na neustálý proces změny, aby se dokázali flexibilně přizpůsobit novým výzvám, potřebám, ale i příležitostem, které se nabízí. V souvislosti s cizími jazyky jde tedy o vytvoření sady pracovních strategií a nástrojů, které umožňují efektivní uchopování nových potřebných poznatků v rámci pracovního procesu.

Pro komplexní osvojování a evaluaci jazykových znalostí je nutné **systematicky využívat širokou škálu nástrojů, strategicky je propojovat a vzájemně doplňovat**. Většina moderních přístupů pak klade důraz na funkčně obsahovou stránku jazyka (komunikativní strategie, koherenci a kohezi textu, plynulost promluvy), zatímco strukturální složka jazyka (gramatika, výslovnost, intonace) je částečně upozaděna, pokud nebrání v porozumění.

Cílem oblasti intervence Rozvoj výuky cizích jazyků je celkový rozvoj výuky, nikoli pouze zvýšení jazykových kompetencí, což by měl být samozřejmě cíl zastřešující. K dosažení tohoto hlavního cíle je třeba strategicky plánovat v následujících oblastech:

- obsah výuky zaměřený na rozvoj aktivních komunikativních dovedností (s důrazem na **interakci a mediaci**) a vícejazyčnosti s plným přijetím digitálního věku;
- personální podpora s důrazem na systematické kontinuální vzdělávání pedagogických pracovníků, spolupráce v rámci předmětových týmů, zvýšení povědomí a informovanosti o existujících zdrojích, možnostech a úskalích jejich používání;
- materiální podpora zahrnující vybavení školy odpovídající současným potřebám jazykového vzdělávání a s výrazným akcentem na aktivní tvorbu vlastních výukových materiálů a využití již existujících prověřených zdrojů.



Pojetí oblasti intervence vychází ze Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020, jedním z jejích tří cílů je otevřít vzdělávání novým metodám a způsobům učení prostřednictvím digitálních technologií. V definování pojmu blended learning převažuje pojetí, kde dominantní roli hraje spojení digitálních technologií a tradiční výuky ve třídě. Harvi Singh a Chris Ree definují blended learning jako učení zaměřující se na optimální dosažení učebních cílů za pomoci vhodných technologií, které odpovídají učebním stylům učícího se jedince, aby tak došlo k získání adekvátních dovedností správné osoby ve správný čas.

Hlavní zjištění

- Pro rozvoj cizích jazyků školy v Ústeckém kraji v nejvyšší míře realizují aktivity patřící do pokročilé úrovně. V této úrovni spolu jazykový předmětový tým spolupracuje v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků a využívají se moderní výukové metody. V nižší míře jsou realizovány aktivity z mírně pokročilé úrovně, ve které škola využívá tradiční i moderní výukové metody, a z nejvyšší úrovně, v níž předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků. V nejnižší míře jsou vykonávány aktivity základní úrovně. Školy plánují rozvoj především v rámci nejvyšší a pokročilé úrovně. Oproti předchozí vlně šetření školy vykazují navýšení činností v rámci pokročilé a nejvyšší. V základní a mírně pokročilé úrovni došlo ke slabému poklesu realizovaných činností.
- V rámci rozvoje cizích jazyků střední a vyšší odborné školy nejčastěji podporují žáky ohrožené školním neúspěchem. Necelé tři čtvrtiny škol podporují nadané žáky a lokální mobilitu žáků. Zhruba dvě třetiny škol realizují výuku dalšího cizího jazyka, diferenciuji výuku podle úrovně znalostí žáků nebo realizují další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce. Více než 60 % škol využívá autentické materiály ve výuce, realizuje další vzdělávání vyučujících cizího jazyka zaměřené na rozvoj jazykových znalostí a vytváří vlastní výukové materiály. Oproti II. vlně šetření došlo u většiny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, které tyto aktivity realizovaly.
- V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj cizích jazyků na středních a vyšších odborných školách, nejčastěji školy v Ústeckém kraji naráží na nízkou vstupní úroveň jazykových znalostí žáků a absenci rodilého mluvčího. Necelá polovina škol se potýká s nízkou motivovaností žáků a vysokou mírou diferenciací jazykové úrovně žáků v rámci třídy. Jako problematický označují školy také nedostatek finančních zdrojů na nákup techniky a výukových materiálů, vysokou pravděpodobnost neúspěchu při podávání projektových žádostí či nedostatek finančních zdrojů na vzdělávání vyučujících. Oproti II. vlně šetření u téměř všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkává.
- V oblasti rozvoje cizích jazyků by školy nejčastěji potřebovaly mobilitu vyučujících do zahraničí, prostředky na zajištění mobilit žáků a digitální podporu výuky cizích jazyků. Více než polovina škol by dále potřebovala výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením a podporu rozvoje čtenářské gramotnosti v cizím jazyce dle jazykové úrovně žáků. Polovina škol by uvítala vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků a to, aby se vyučující cizího jazyka orientovali v oboru, pro který se žáci připravují. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti.

8.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti výuky cizích jazyků, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně (45 %). V této úrovni spolu jazykový předmětový tým spolupracuje v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků a využívají se moderní výukové metody. V nižší míře jsou realizovány aktivity z mírně pokročilé úrovně (30 %), ve které škola využívá tradiční i moderní výukové metody, a z nejvyšší úrovně (25 %), v níž předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků. V nejnižší míře jsou vykonávány aktivity základní úrovně (14 %), ve které je jazykové vzdělávání na škole realizováno v souladu s RVP.

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti rozvoje cizích jazyků, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší (předpokládaný posun o 19 p. b.) a pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 16 p. b.). Tím deklarují zájem o moderní výukové metody a o spolupráci předmětových týmů nejen

cizích jazyků. Už jen minimální posuny lze očekávat v rámci mírně pokročilé (předpokládaný posun o 3 p. b.) a základní úrovně (předpokládaný posun o 1 p. b.).

Graf 85: Současná úroveň rozvoje cizích jazyků a předpokládaný posun



Základní úroveň – jazykové vzdělávání je na škole realizováno v souladu s RVP oborů, které se na škole vyučují, není zde však prakticky aplikována žádná ucelená koncepce podpory jejich výuky. Škola využívá tradiční výukové metody, efektivita výuky není na škole ověřována.

Mírně pokročilá úroveň – škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody

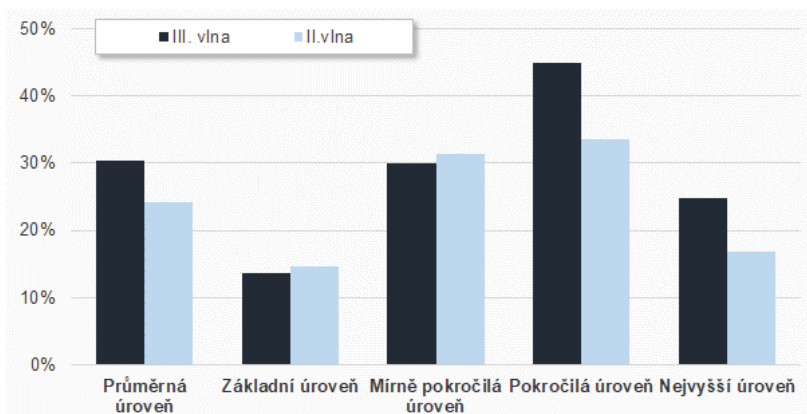
v návaznosti na DVPP. Škola se nesystematicky účastní projektů mezinárodní mobility (např. Erasmus, eTwinning). DVPP probíhá nepravidelně a bez jasných výstupů (pracovní listy, plány hodin, dovednostní certifikáty) a přesahu do výuky.

Pokročilá úroveň – jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. Efektivita výuky je pravidelně ověřována observacemi a testováním. Autoevaluace a vzájemné hodnocení mezi kolegy však není využíváno. Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP.

Nejvyšší úroveň – předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků (týmová výuka). Spolupráce probíhá i s dalšími předmětovými týmy (tandemová výuka, tvorba materiálů atd.). Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdílány v rámci jednotlivých předmětových týmů i mezi nimi. Škola má kromě účasti na projektech vytvořeny vlastní sítě na podporu mezinárodní mobility žáků.

Oproti II. vlně šetření (v I. vlně šetření se úroveň jazykového vzdělání neměřila) školy vykazují navýšení činností v rámci pokročilé úrovně (nárůst o 11 p. b.) a nejvyšší úrovně (nárůst o 8 p. b.). K nepatrnému snížení realizace činností došlo u mírně pokročilé (pokles o 1 p. b.) a základní úrovně (pokles o 1 p. b.).

Graf 86: Srovnání současné úrovně rozvoje cizích jazyků



Základní úroveň – jazykové vzdělávání je na škole realizováno v souladu s RVP oborů, které se na škole vyučují, není zde však prakticky aplikována žádná ucelená koncepce podpory jejich výuky. Škola využívá tradiční výukové metody, efektivita výuky není na škole ověřována.

Mírně pokročilá úroveň – škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. Škola se

nesystematicky účastní projektů mezinárodní mobility (např. Erasmus, eTwinning). DVPP probíhá nepravidelně a bez jasných výstupů (pracovní listy, plány hodin, dovednostní certifikáty) a přesahu do výuky.

Pokročilá úroveň – jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. Efektivita výuky je pravidelně ověřována observacemi a testováním. Autoevaluace a vzájemné hodnocení mezi kolegy však není využíváno. Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP.

Nejvyšší úroveň – předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků (týmová výuka). Spolupráce probíhá i s dalšími předmětovými týmy (tandemová výuka, tvorba materiálů atd.). Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdílány v rámci jednotlivých

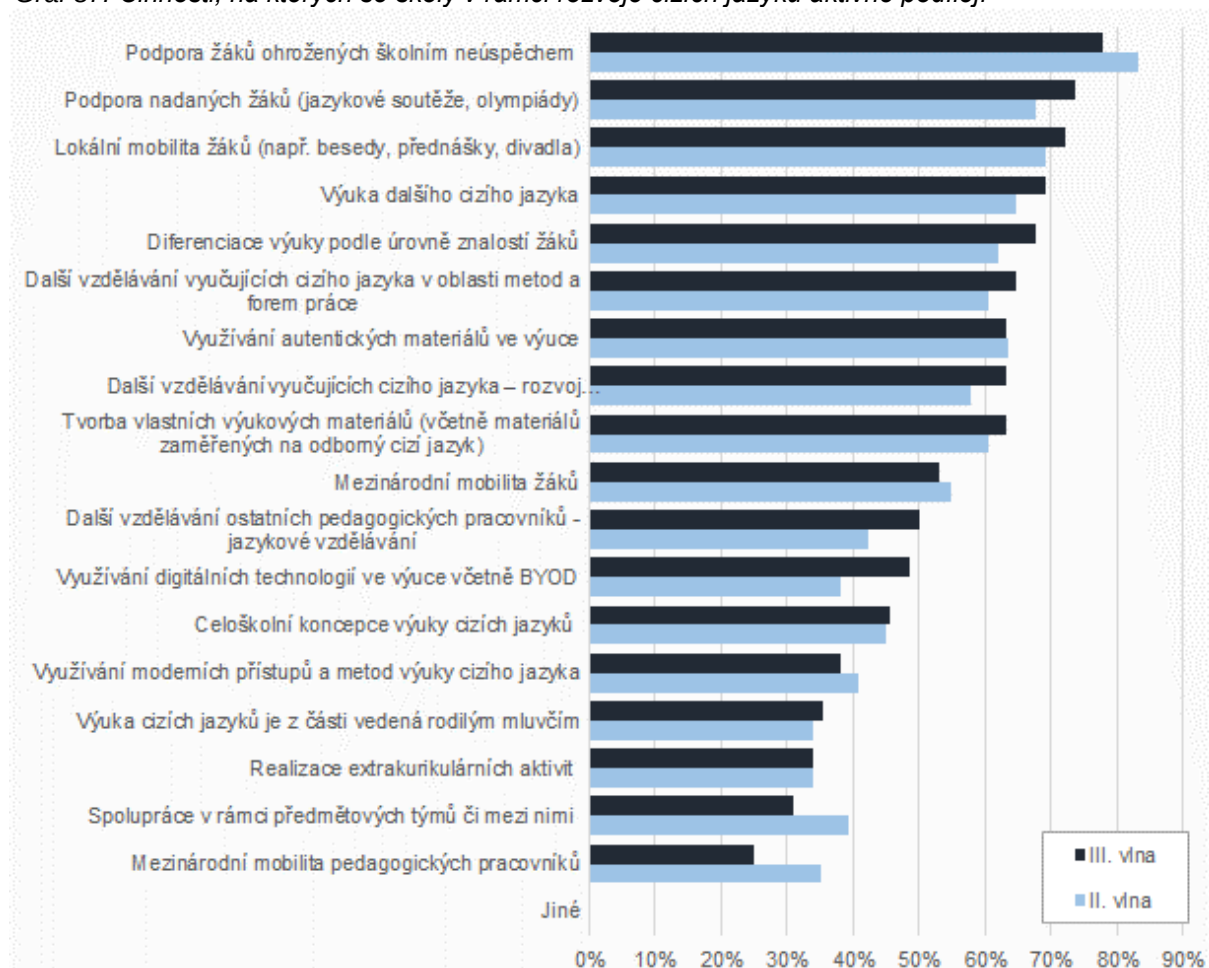
předmětových týmů i mezi nimi. Škola má kromě účasti na projektech vytvořeny vlastní sítě na podporu mezinárodní mobility žáků.

8.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci rozvoje cizích jazyků střední a vyšší odborné školy nejčastěji podporují žáky ohrožené školním neúspěchem (78 %). Necelé tři čtvrtiny škol podporují nadané žáky (74 %) a lokální mobilitu žáků (72 %). Zhruba dvě třetiny škol realizují výuku dalšího cizího jazyka (69 %), diferencují výuku podle úrovně znalostí žáků (68 %) nebo realizují další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce (65 %). Více než 60 % škol využívá autentické materiály ve výuce, realizuje další vzdělávání vyučujících cizího jazyka zaměřené na rozvoj jazykových znalostí a vytváří vlastní výukové materiály (shodně 63 %). Školy se dále soustředí na mezinárodní mobilitu žáků (53 %) nebo na další vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků zaměřené na jazykové vzdělávání (50 %). Ostatní aktivity vykonává méně než polovina škol.

Oproti II. vlně šetření došlo u většiny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, které tyto aktivity realizovaly. K nejvyššímu nárůstu došlo u využívání digitálních technologií ve výuce včetně BYOD (nárůst o 11 p. b.) a dalšího vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků zaměřeného na jazykové vzdělávání (nárůst o 8 p. b.). Naopak nejvýraznější pokles nastal v případě mezinárodní mobility pedagogických pracovníků (pokles o 10 p. b.) a spolupráce v rámci předmětových týmů či mezi nimi (pokles o 9 p. b.).

Graf 87: Činnosti, na kterých se školy v rámci rozvoje cizích jazyků aktivně podílejí

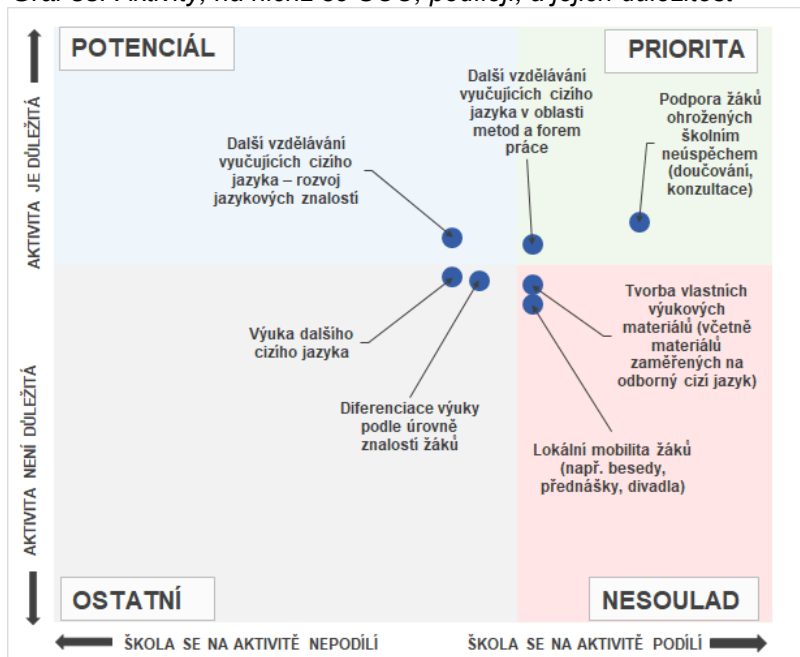


Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

8.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti rozvoje cizích jazyků nejčastěji podporují žáky ohrožené školním neúspěchem (81 %). Dvě třetiny učilišť se zaměřují na lokální mobilitu žáků, další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce a tvorbu vlastních výukových materiálů (shodně 67 %). Více než polovina učilišť diferencuje výuku podle úrovně znalostí žáků (59 %), realizuje výuku dalšího cizího jazyka a další vzdělávání vyučujících cizího jazyka zaměřené na rozvoj jazykových znalostí (shodně 56 %).

Graf 88: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



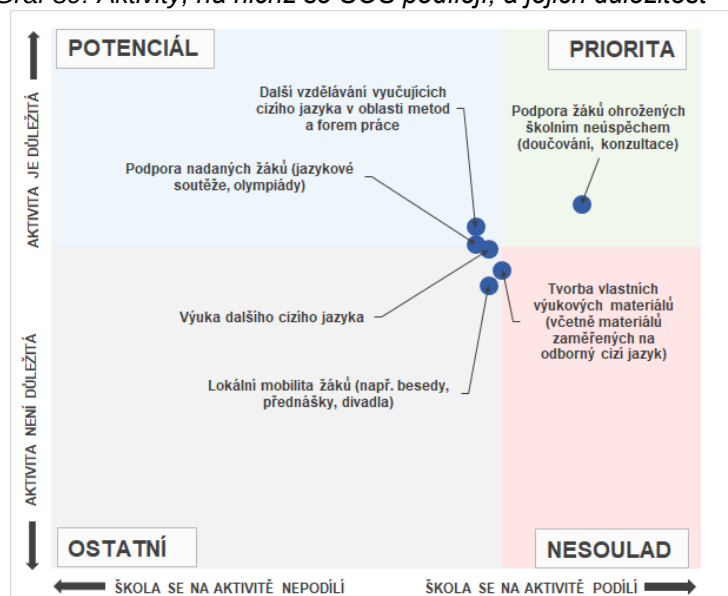
Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritou pro střední odborná učiliště je podpora žáků ohrožených školním neúspěchem a další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce. Tyto aktivity realizuje nadprůměrný podíl SOU, který jim přisuzuje také nadprůměrnou důležitost. Nadprůměrný podíl škol se věnuje také tvorbě vlastních výukových materiálů a lokální mobilitě žáků, nicméně těmto aktivitám je přikládána spíše podprůměrná důležitost.

Potenciál pro rozvoj cizích jazyků vykazuje další vzdělávání

vyučujících cizího jazyka zaměřené na rozvoj jazykových znalostí. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale pokládají ji za nadprůměrně důležitou. V menší míře se školy zaměřují na diferenciaci výuky podle úrovně znalostí žáků a výuku dalšího cizího jazyka. Těmto aktivitám zároveň přisuzují mírně podprůměrnou důležitost.

Střední odborné školy pro rozvoj cizích jazyků nejčastěji podporují žáky ohrožené školním neúspěchem (82 %).

Graf 89: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Zhruba dvě třetiny škol vytváří vlastní výukové materiály (69 %), věnují se výuce dalšího cizího jazyka a lokální mobilitě žáků (shodně 67 %).

Dále realizují další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce a podporují nadané žáky (shodně 65 %).

Prioritou v oblasti rozvoje cizích jazyků je podpora žáků ohrožených školním neúspěchem. Tuto aktivitu realizuje vysoký podíl škol, který ji považuje za nejdůležitější.

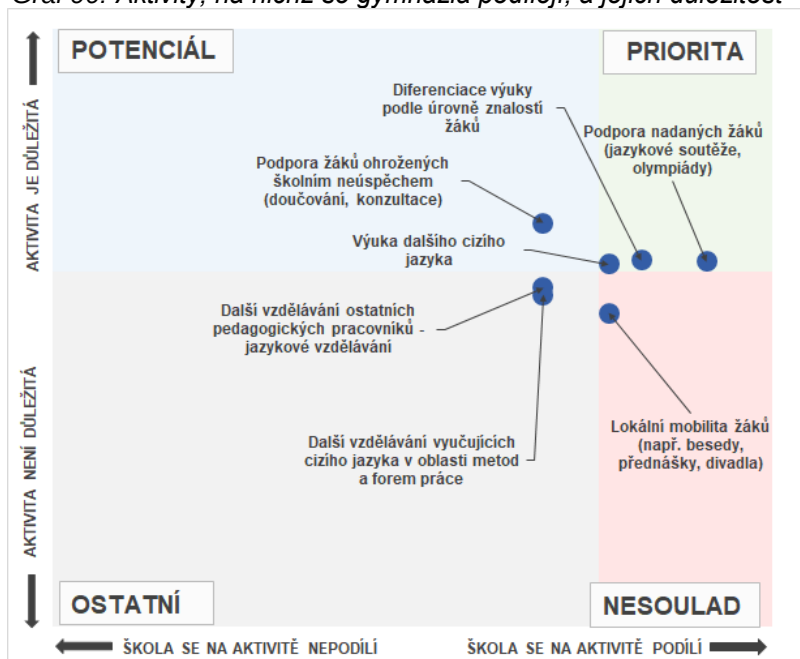
Potenciál pro rozvoj cizích jazyků představuje další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti

metod a forem práce a podpora nadaných žáků. Tyto aktivity realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale jsou považovány za důležité. Těsně pod hranicí potenciálu se nachází výuka dalšího cizího jazyka.

Mírně podprůměrný podíl škol se věnuje tvorbě vlastních výukových materiálů a lokální mobilitě žáků. Těmto aktivitám je zároveň přisuzována i nižší důležitost.

Většina **gymnází** v rámci podpory rozvoje cizích jazyků podporuje nadané žáky (91 %) a diferencuje výuku podle úrovně znalostí žáků (82 %). Tři čtvrtiny gymnázií zavedla výuku dalšího cizího jazyka a podporuje lokální mobilitu žáků (shodně 77 %). Zhruba dvě třetiny gymnázií se věnují dalšímu vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce, dalšímu vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků zaměřenému na jazykové vzdělávání a podpoře žáků ohrožených školním neúspěchem (shodně 68 %).

Graf 90: Aktivity, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritami je pro gymnázia podpora nadaných žáků, výuka dalšího cizího jazyka a diferenciacie výuky podle úrovně znalostí žáků. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je zároveň považuje za důležité.

Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem představuje pro gymnázia potenciál. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl gymnázií než aktivity zmíněné výše, ale je jí přisuzována nadprůměrně vysoká důležitost.

Dalším častěji i méně často realizovaným aktivitám pak školy přiřkládají menší význam.

8.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj cizích jazyků na středních a vyšších odborných školách, nejčastěji školy v Ústeckém kraji naráží na nízkou vstupní úroveň jazykových znalostí žáků a absenci rodilého mluvčího (shodně 57 %). Necelá polovina škol se potýká s nízkou motivovaností žáků (49 %) a vysokou mírou diferenciacie jazykové úrovně žáků v rámci třídy (46 %). Jako problematický označují školy také nedostatek finančních zdrojů na nákup techniky a výukových materiálů (40 %), vysokou pravděpodobnost neúspěchu při podávání projektových žádostí (32 %) či nedostatek finančních zdrojů na vzdělávání vyučujících (26 %).

Oproti II. vlně šetření u téměř všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkává. K nejvyššímu snížení došlo u nedostatku finančních zdrojů na vzdělávání vyučujících (pokles o 28 p. b.), nedostatku finančních zdrojů na nákup techniky a výukových materiálů (pokles o 25 p. b.), nízké časové dotace pro výuku cizích jazyků (pokles o 18 p. b.), nedostatečného technického a materiálního vybavení tříd (pokles o 17 p. b.) a nízké motivovanosti vyučujících k práci nad rámec výuky (pokles o 16 p. b.). K nárůstu došlo v případě absence rodilého mluvčího na škole (nárůst o 15 p. b.).

Graf 91: Překážky, na které školy narážejí v rámci rozvoje cizích jazyků



Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

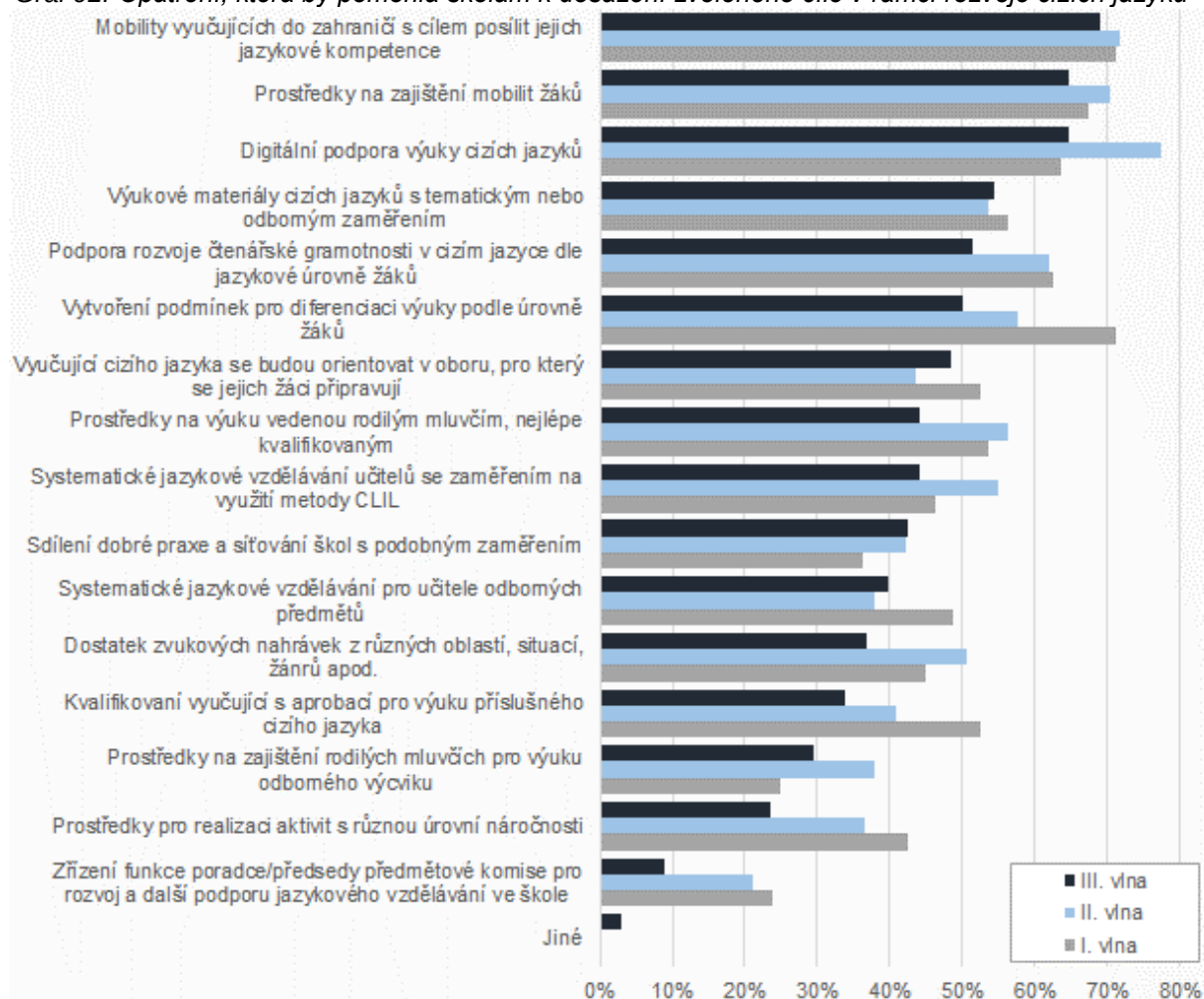
8.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti rozvoje cizích jazyků by školy v Ústeckém kraji nejčastěji potřebovaly mobilitu vyučujících do zahraničí (69 %), prostředky na zajištění mobility žáků (65 %) a digitální podporu výuky cizích jazyků (65 %).

Více než polovina škol by dále potřebovala výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením (54 %) a podporu rozvoje čtenářské gramotnosti v cizím jazyce dle jazykové úrovně žáků (51 %). Polovina škol by uvítala vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků (50 %) a to, aby se vyučující cizího jazyka orientovali v oboru, pro který se jejich žáci připravují (49 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřeby. Oproti I. vlně šetření je méně potřebné především vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků (pokles o 21 p. b. vůči I. vlně šetření), kvalifikovaní vyučující s aprobací pro výuku příslušného cizího jazyka (pokles o 19 p. b. vůči I. vlně šetření) či prostředky pro realizaci aktivit s různou úrovní náročnosti (pokles o 19 p. b. vůči I. vlně šetření). Naopak k nárůstu potřeby došlo v případě sdílení dobré praxe a síťování škol s podobným zaměřením (nárůst o 6 p. b. vůči I. vlně šetření).

Graf 92: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci rozvoje cizích jazyků

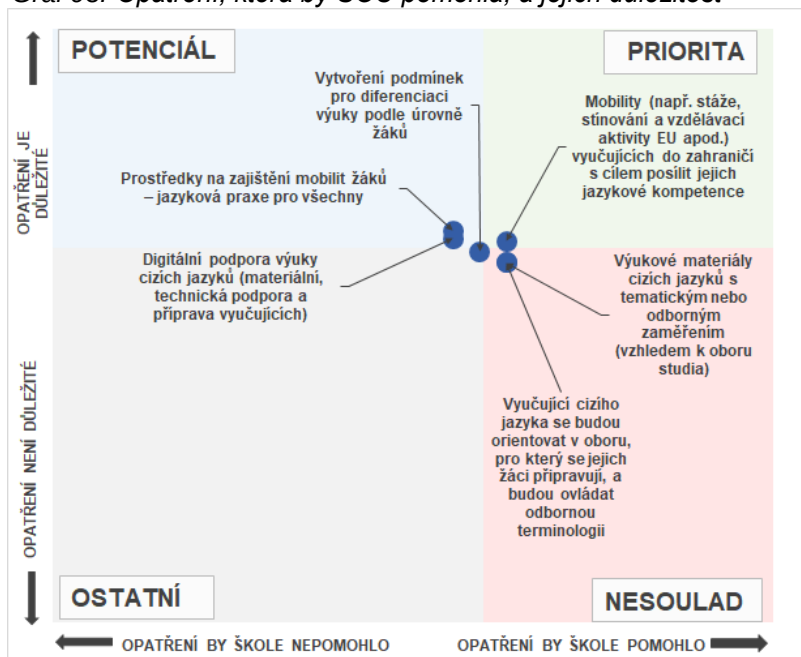


8.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro rozvoj cizích jazyků nejvíce pomohlo, aby se vyučující cizího jazyka orientovali v oboru, pro který se jejich žáci připravují (63 %), školy by rovněž ocenily výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením a mobility vyučujících do zahraničí (shodně 63 %). Jako potřebné dále školy označují vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků (59 %), prostředky na zajištění mobilit žáků (56 %) a digitální podporu výuky cizích jazyků (56 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro rozvoj cizích jazyků zohlednili také jejich důležitost, představují prioritu středních odborných učilišť opatření v podobě mobility vyučujících do zahraničí. Toto opatření zmiňují školy často a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako relativně důležité.

Graf 93: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



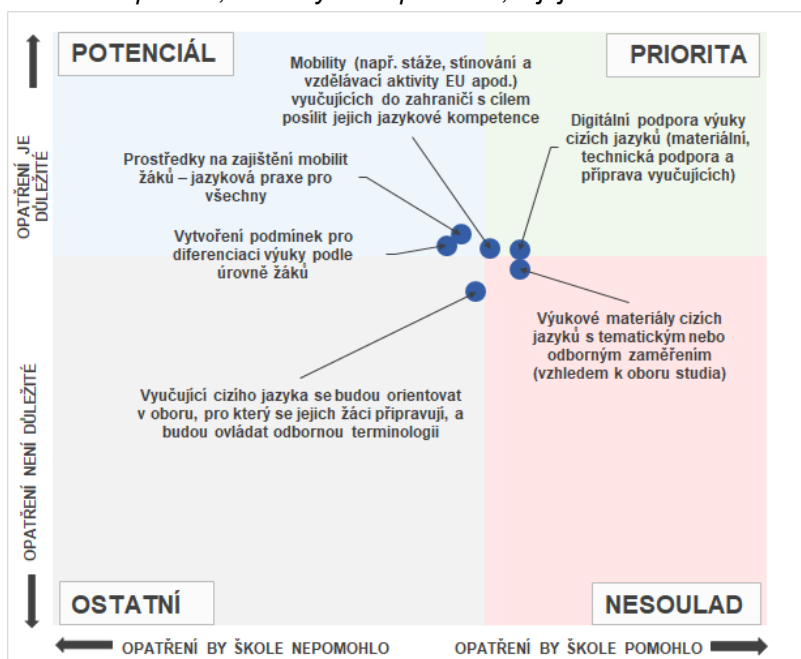
Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením a požadavek, aby se vyučující cizího jazyka orientovali v oboru, pro který se jejich žáci připravují.

Prostředky na zajištění mobilit žáků a digitální podporu výuky cizích jazyků vyžaduje nižší podíl středních odborných učilišť než opatření prioritní, těmto opatřením je však přisuzována mírně nadprůměrná důležitost. Z tohoto důvodu pro školy představují potenciál v oblasti rozvoje cizích jazyků.

Na rozhraní mezi potenciálními a prioritními opatřeními se nachází vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily výukové materiály cizích jazyků s tematických nebo odborným zaměřením a digitální podporu výuky cizích jazyků (shodně 65 %). Za potřebné dále označují mobility vyučujících do zahraničí (61 %), požadavek, aby se vyučující cizího jazyka orientovali v oboru, pro který se jejich žáci připravují (59 %), prostředky na zajištění mobilit žáků (57 %) a vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků (55 %).

Graf 94: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření pro rozvoj cizích jazyků představuje hlavní prioritu digitální podpora výuky cizích jazyků. Toto opatření školy zmiňovaly velmi často a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako důležité.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením.

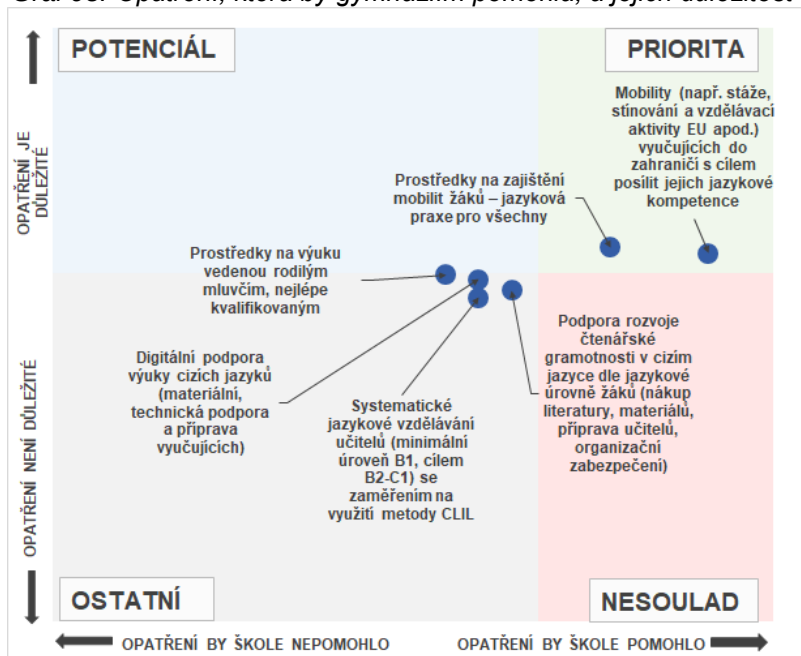
Prostředky na zajištění mobilit žáků a vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků by potřeboval nižší podíl škol než opatření prioritní. SOŠ

však těmto opatřením přisuzují nadprůměrnou důležitost, proto pro ně představují potenciál pro další rozvoj.

Na rozhraní prioritních a potenciálních opatření se nachází mobility vyučujících do zahraničí s cílem posílit jejich jazykové kompetence.

Gymnázia by pro rozvoj cizích jazyků nejvíce ocenila mobility vyučujících do zahraničí s cílem posílit jejich jazykové kompetence (91 %), prostředky na zajištění mobilit žáků – jazyková praxe pro všechny (77 %) a podporu rozvoje čtenářské gramotnosti v cizím jazyce dle jazykové úrovně žáků (64 %). Školy by dále uvítaly systematické jazykové vzdělávání učitelů se zaměřením na využití metody CLIL (59 %), digitální podporu výuky cizích jazyků (59 %) a prostředky na výuku vedenou rodilým mluvčím, nejlépe kvalifikovaným (55 %).

Graf 95: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Prioritami pro rozvoj jazykového vzdělávání jsou pro gymnázia mobility vyučujících do zahraničí a prostředky na zajištění mobilit žáků. Tato opatření školy zmiňovaly velmi často a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako důležitá.

Naopak mezi opatření, která by školám pomohla relativně v menší míře a kterým je přisuzována spíše nižší důležitost, patří podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v cizím jazyce dle jazykové úrovně žáků, systematické jazykové vzdělávání učitelů se zaměřením na využití metody CLIL, digitální podpora výuky

cizích jazyků a prostředky na výuku vedenou rodilým mluvčím, nejlépe kvalifikovaným.

8.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „rozvoje cizích jazyků“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *rozvoje cizích jazyků* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje cizích jazyků*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje cizích jazyků*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpurných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav rozvoje cizích jazyků na SOU		
Škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. (74 % škol)	Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP. (63 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. (56 % škol)	Digitální technologie jsou pevnou součástí výuky cizích jazyků (elektronické učebnice, online testování, e-booky, prezentace). Jsou pravidelně využívány žáky i učiteli. (56 % škol)	
Ve výuce cizích jazyků jsou používány digitální technologie zejména vyučujícími (např. jako zdroj autentických materiálů – poslech, videa). Žáci využívají technologie pouze příležitostně. (44 % škol)	Předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků (týmová výuka). Spolupráce probíhá i s dalšími předmětovými týmy (tandemová výuka, tvorba materiálů atd.). (37 % škol)	
Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdíleny v rámci jednotlivých předmětových týmů i mezi nimi. (37 % škol)	Učitelé využívají sumativní i formativní hodnocení žáků. (37 % škol)	

Činnosti, které SOU v rámci rozvoje cizích jazyků realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem (doučování, konzultace) (81 % škol) - Lokální mobilita žáků (např. besedy, přednášky, divadla) (67 % škol) - Další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce (67 % škol) - Tvorba vlastních výukových materiálů (včetně materiálů zaměřených na odborný cizí jazyk) (67 % škol) - Diferenciaci výuky podle úrovně znalostí žáků (59 % škol) - Výuka dalšího cizího jazyka (56 % škol) - Další vzdělávání vyučujících cizího jazyka – rozvoj jazykových znalostí (56 % škol)	- Nízká vstupní úroveň jazykových znalostí žáků (67 % škol) - Na škole nepůsobí rodilý mluvčí (67 % škol) - Nízká motivovanost žáků (pro aktivní účast ve výuce, na aktivitách, k mobilitě) (63 % škol) - Vysoká míra diferenciaci jazykové úrovně žáků v rámci tříd (63 % škol) - Vysoká pravděpodobnost neúspěchu při podávání projektových žádostí (33 % škol) - Nedostatečné technické a materiální vybavení tříd (pro výuku v souladu s plným přijetím digitálního věku) (30 % škol)	- Mobility (např. stáže, stínování a vzdělávací aktivity EU apod.) vyučujících do zahraničí s cílem posílit jejich jazykové kompetence (63 % škol) - Výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením (vzhledem k oboru studia) (63 % škol) - Vyučující cizího jazyka se budou orientovat v oboru, pro který se jejich žáci připravují, a budou ovládat odbornou terminologii (63 % škol) - Vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků (59 % škol) - Prostředky na zajištění mobility žáků – jazyková praxe pro všechny (56 % škol) - Digitální podpora výuky cizích jazyků (materiální, technická podpora a příprava vyučujících) (56 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje cizích jazyků stanovila SOU		
Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP. (81 % škol)	Digitální technologie jsou pevnou součástí výuky cizích jazyků (elektronické učebnice, online testování, e-booky, prezentace). Jsou pravidelně využívány žáky i učiteli. (78 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. (74 % škol)	Jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. (70 % škol)	
Efektivita výuky je pravidelně ověřována observacemi a testováním. Autoevaluace a vzájemné hodnocení mezi kolegy však není využíváno. (56 % škol)	Předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků (týmová výuka). Spolupráce probíhá i s dalšími předmětovými týmy (tandemová výuka, tvorba materiálů atd.). (56 % škol)	
Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdíleny v rámci jednotlivých předmětových týmů i mezi nimi. (56 % škol)		

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje cizích jazyků na SOŠ			úroveň 1	
Škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. (65 % škol)	Jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. (61 % škol)	Digitální technologie jsou pevnou součástí výuky cizích jazyků (elektronické učebnice, online testování, e-booky, prezentace). Jsou pravidelně využívány žáky i učiteli. (59 % škol)	úroveň 2	
			úroveň 3	
Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP. (59 % škol)	Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdíleny v rámci jednotlivých předmětových týmů i mezi nimi. (41 % škol)		úroveň 4	
Ve výuce cizích jazyků jsou používány digitální technologie zejména vyučujícími (např. jako zdroj autentických materiálů – poslech, videa). Žáci využívají technologie pouze příležitostně. (41 % škol)				
Učitelé využívají sumativní i formativní hodnocení žáků. (41 % škol)	Škola stabilně nabízí extrakurikulární jazykové aktivity (doučování, kluby, příprava na jazykové zkoušky atd.) dle aktuálních možností vyučujících a zájmu žáků. (41 % škol)			

Činnosti, které SOŠ v rámci rozvoje cizích jazyků realizují	Překážky, na něž SOŠ při realizaci těchto činností naráží	Opatření, která by SOŠ pomohla ke stanoveným cílům
- Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem (doučování, konzultace) (82 % škol) - Tvorba vlastních výukových materiálů (včetně materiálů zaměřených na odborný cizí jazyk) (69 % škol) - Lokální mobilita žáků (např. besedy, přednášky, divadla) (67 % škol) - Výuka dalšího cizího jazyka (67 % škol) - Další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce (65 % škol) - Podpora nadaných žáků (jazykové soutěže, olympiády) (65 % škol)	- Nízká vstupní úroveň jazykových znalostí žáků (69 % škol) - Vysoká míra diferenciací jazykové úrovně žáků v rámci tříd (57 % škol) - Nízká motivovanost žáků (pro aktivní účast ve výuce, na aktivitách, k mobilitě) (55 % škol) - Na škole nepůsobí rodilý mluvčí (53 % škol) - Vysoká pravděpodobnost neúspěchu při podávání projektových žádostí (41 % škol) - Nedostatečné technické a materiální vybavení tříd (pro výuku v souladu s plným přijetím digitálního věku) (37 % škol)	- Výukové materiály cizích jazyků s tematickým nebo odborným zaměřením (vzhledem k oboru studia) (65 % škol) - Digitální podpora výuky cizích jazyků (materiální, technická podpora a příprava vyučujících) (65 % škol) - Mobility (např. stáže, stínování a vzdělávací aktivity EU apod.) vyučujících do zahraničí s cílem posílit jejich jazykové kompetence (61 % škol) - Vyučující cizího jazyka se budou orientovat v oboru, pro který se jejich žáci připravují, a budou ovládat odbornou terminologii (59 % škol) - Prostředky na zajištění mobility žáků – jazyková praxe pro všechny (57 % škol) - Vytvoření podmínek pro diferenciaci výuky podle úrovně žáků (55 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje cizích jazyků stanovily SOŠ			
Digitální technologie jsou pevnou součástí výuky cizích jazyků (elektronické učebnice, online testování, e-booky, prezentace). Jsou pravidelně využívány žáky i učiteli. (80 % škol)	Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP. (76 % škol)		
Jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. (71 % škol)	Škola využívá tradiční i moderní výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. (67 % škol)		
Předmětové týmy cizích jazyků plně spolupracují v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků (týmová výuka). Spolupráce probíhá i s dalšími předmětovými týmy (tandemová výuka, tvorba materiálů atd.). (59 % škol)	Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdíleny v rámci jednotlivých předmětových týmů i mezi nimi. (55 % škol)		úroveň 1
	Škola stabilně nabízí extrakurikulární jazykové aktivity (doučování, kluby, příprava na jazykové zkoušky atd.) dle aktuálních možností vyučujících a zájmu žáků. (55 % škol)		úroveň 2
			úroveň 3
			úroveň 4

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje cizích jazyků na gymnáziích

Škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. (73 % škol)

Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP. (68 % škol)

Jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. (59 % škol)

Digitální technologie jsou pevnou součástí výuky cizích jazyků (elektronické učebnice, online testování, e-booky, prezentace). Jsou pravidelně využívány žáky i učiteli. (55 % škol)

Ve výuce cizích jazyků jsou používány digitální technologie zejména vyučujícími (např. jako zdroj autentických materiálů – poslech, videa). Žáci využívají technologie pouze příležitostně. (41 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

Činnosti, které gymnázia v rámci rozvoje cizích jazyků realizují

- Podpora nadaných žáků (jazykové soutěže, olympiády) (91 % škol)
- Diferenciace výuky podle úrovně znalostí žáků (82 % škol)
- Lokální mobilita žáků (např. besedy, přednášky, divadla) (77 % škol)
- Výuka dalšího cizího jazyka (77 % škol)
- Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem (doučování, konzultace) (68 % škol)
- Další vzdělávání vyučujících cizího jazyka v oblasti metod a forem práce (68 % škol)
- Další vzdělávání ostatních pedagogických pracovníků - jazykové vzdělávání (68 % škol)

Překážky, na něž gymnázia při realizaci těchto činností narážejí

- Na škole nepůsobí rodilý mluvčí (64 % škol)
- Nedostatečné technické a materiální vybavení tříd (pro výuku v souladu s plným přijetím digitálního věku) (55 % škol)
- Nedostatek finančních zdrojů na nákup techniky a výukových materiálů (50 % škol)
- Nízká vstupní úroveň jazykových znalostí žáků (36 % škol)
- Nízká motivovanost žáků (pro aktivní účast ve výuce, na aktivitách, k mobilitě) (32 % škol)
- Nízká motivovanost vyučujících k práci nad rámec výuky (realizace extrakurikulárních aktivit, tvorba materiálů, mobilita a projektová činnost) (27 % škol)

Opatření, která by gymnáziím pomohla ke stanoveným

- Mobility vyučujících do zahraničí s cílem posílit jejich jazykové kompetence (91 % škol)
- Prostředky na zajištění mobility žáků – jazyková praxe pro všechny (77 % škol)
- Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti v cizím jazyce dle jazykové úrovně žáků (64 % škol)
- Digitální podpora výuky cizích jazyků (materiální, technická podpora a příprava vyučujících) (59 % škol)
- Systematické jazykové vzdělávání učitelů se zaměřením na využití metody CLIL (59 % škol)
- Prostředky na výuku vedenou rodilým mluvčím, nejlépe kvalifikovaným (55 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje cizích jazyků stanovila gymnázia

Digitální technologie jsou pevnou součástí výuky cizích jazyků (elektronické učebnice, online testování, e-booky, prezentace). Jsou pravidelně využívány žáky i učiteli. (91 % škol)

Škola systematicky využívá ve výuce cizích jazyků moderní (aktivizační) výukové metody. Učitelé spolupracují při pravidelném zavádění nových metod výuky v návaznosti na DVPP. (86 % škol)

Jazykové předmětové týmy cizích jazyků se snaží spolupracovat v rámci ucelené koncepce podpory rozvoje výuky cizích jazyků s důrazem na konkrétní výstupy žáků. (73 % škol)

Škola využívá tradiční i moderní (aktivizační) výukové metody a jednotliví učitelé se snaží začleňovat nové metody v návaznosti na DVPP. (73 % škol)

Škola se dlouhodobě a systematicky účastní projektů mezinárodní mobility (např. Erasmus, eTwinning) s jasnými přesahy do výuky a výstupy žáků. (64 % škol)

Nové metody výuky jsou nejen systematicky využívány, ale i sdíleny v rámci jednotlivých předmětových týmů i mezi nimi. (55 % škol)

úroveň 1
úroveň 2
úroveň 3
úroveň 4

*Každé schéma zobrazuje prvních 5-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

9 Digitální kompetence a rozvoj ICT infrastruktury

V dnešní době se setkáváme s digitálními technologiemi téměř na každém kroku a dá se předpokládat, že digitální kompetence budou v různé míře potřeba jak k práci, učení i k běžnému životu. Tato oblast je specifická svojí rychlostí změn a pokroku, a tedy i seznam jednotlivých kompetencí je často obměňován.

Digitální kompetence chápeme jako průřezové klíčové kompetence, tj. kompetence, bez kterých není možné rozvíjet u dětí a žáků plnohodnotně další klíčové kompetence. Jejich základní charakteristikou je aplikace – využití digitálních technologií při nejrůznějších činnostech, při řešení nejrůznějších problémů. Z toho plyne i jejich proměnlivost v čase v závislosti na tom, jak se mění způsob a šíře využívání digitálních technologií ve společnosti a v životě člověka.

S touto oblastí se ještě úzce pojí pojem **Informatické myšlení**, které je zjednodušeně řečeno schopností myslet jako informatik při řešení problémů. V mnoha oblastech se žáci učí použít hotové postupy řešení, v informatice se soustředí na samotnou schopnost hledání vlastního řešení a také na jeho efektivitu. Informaticky myslící člověk ve svém životě odhaluje rutinní postupy a snaží se je optimalizovat, aby mu nezabíraly tolik času, a automatizovat je tak, aby se místo nich mohl věnovat třeba rodině nebo koníčkům.

Jedním z hlavních východisek je národní dokument [Strategie digitálního vzdělávání do roku 2020](#), který definuje základní směry v této oblasti:

- nediskriminační přístup k digitálním vzdělávacím zdrojům,
- podmínky pro rozvoj digitální gramotnosti a informatického myšlení žáků,
- podmínky pro rozvoj digitální gramotnosti a informatického myšlení učitelů,
- budování a obnova digitální vzdělávací infrastruktury,
- inovační postupy, sledování, hodnocení a šíření jejich výsledků,
- systém podporující rozvoj škol v oblasti integrace digitálních technologií do výuky a do života školy,
- porozumění veřejnosti cílům a procesům integrace digitálních technologií do vzdělávání.

Na tento dokument navazuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, která se také bude zaměřovat na implementaci DT do výuky, posilování digitálních kompetencí u pedagogů a snižování nerovností a prevenci vzniku digitální propasti.

Když mluvíme o implementaci digitálních technologií do výuky a zvyšování digitálních kompetencí, máme tím na mysli vše výše zmíněné, a to průřezově napříč celým vzdělávacím procesem. Je nutné si uvědomovat, že digitální technologie nestačí pouze používat, ale bude potřeba je chápat. Ve školách musíme vychovat nastupující generaci, která nebude pouze uživatelem, ale také tvůrcem našeho digitálního světa a bude se velice dobře orientovat v oblasti robotizace, programování a informatického myšlení. V dnešní digitální době je potřeba vědět, že digitální technologie transformují vlastně všechny obory, a proto je plánována modernizace rámcových vzdělávacích programů (RVP), která s velkou pravděpodobností rozšíří požadavky na informační myšlení a digitální gramotnost. Do výuky informatiky by se tak měli dostat například základy programování, algoritmizace nebo i základy počítačových sítí. Klasická výuka tabulkových a textových procesorů tak bude muset ustoupit do jiných předmětů, kde tyto aplikace budou použity jako prostředek pro dosažení výukového cíle. Kromě jiného by inovace měla spočívat také v použití moderních výukových metod, individualizace, týmové spolupráce a podobně, což vede ke zvýšení nároků na pedagogy a celý manažerský proces vedení a řízení výchovně vzdělávacího procesu v každé škole.

Hlavní zjištění

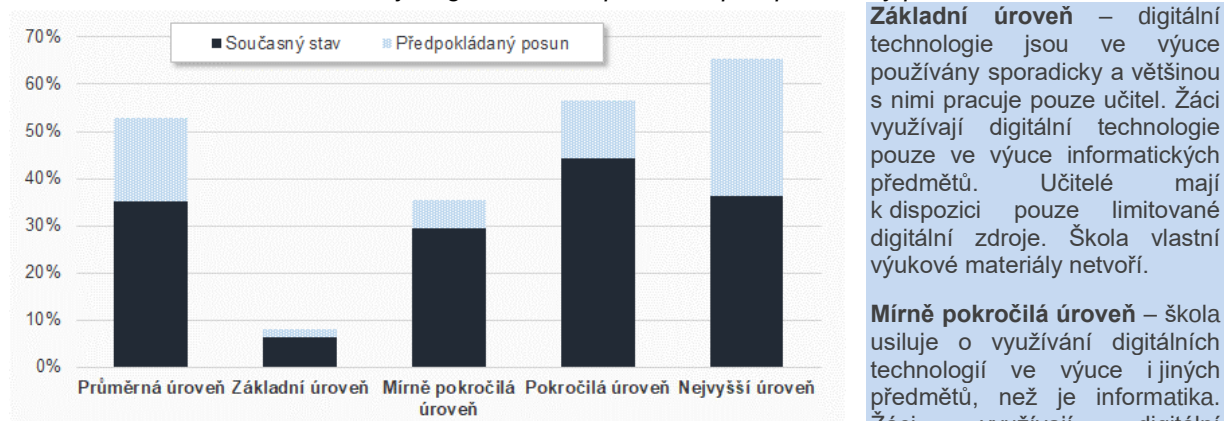
- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti digitální kompetence v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně. V této úrovni většina učitelů plánuje způsoby integrace digitálních technologií do připravovaných vzdělávacích aktivit. V nižší míře jsou realizovány aktivity z nejvyšší úrovně, kdy je digitální výuka ve výuce využívána zcela běžně, a dále z mírně pokročilé úrovně, ve které škola usiluje o využívání digitálních technologií ve výuce i jiných předmětů. Školy se plánují posouvat především v rámci nejvyšší úrovně. Oproti II. vlně šetření školy vykazují navýšení činností v rámci nejvyšší úrovně a pokročilé úrovně. Ke snížení realizace činností došlo u základní úrovně.
- V rámci rozvoje digitálních kompetencí střední a vyšší odborné školy nejčastěji využívají ICT i v jiných předmětech než informatických a pedagogové získané dovednosti v oblasti ICT začleňují do výuky. Ve značné míře škola motivuje žáky i pedagogy k účelnému používání ICT a podporuje pedagogy k sebevzdělávání v oblasti ICT. Na více než třech čtvrtinách škol pedagogové plánují výuku s použitím ICT a nových výukových metod. Dále školy nastavují pravidla použití ICT prostřednictvím školního řádu, pedagogové mezi sebou sdílejí znalosti a zkušenosti v oblasti ICT a školy rozvíjí ICT kompetence u svých zaměstnanců pomocí průběžného vzdělávání. Oproti II. vlně šetření došlo u většiny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, které tyto aktivity realizovaly.
- V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj digitálních kompetencí na středních a vyšších odborných školách, se školy v Ústeckém kraji nejčastěji setkávají s nedostatečnými financemi či prostory pro organizování a vedení nepovinných předmětů a nedostatečným vzděláním pedagogů na škole v oblasti ICT. Oproti II. vlně šetření téměř u všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkává. K nejvyššímu snížení došlo u nedostatečných či neodpovídajících prostor či vybavení školy, nedostatečného SW vybavení školy a nedostatečného vzdělání pedagogů na škole v oblasti ICT.
- V oblasti rozvoje digitálních kompetencí v Ústeckém kraji by školy nejčastěji potřebovaly pořízení licencí k aplikacím a aktualizace a vybavení ICT učeben digitálními technologiemi a multimediální technikou. Ve značné míře by školy uvítaly také vysokorychlostní připojení školy k internetu, vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou či technickou podporu - správa sítě, provoz a údržba zařízení, aktualizace a upgrady, audity. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti.

9.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti digitální kompetence v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do pokročilé úrovně (44 %). V této úrovni většina učitelů plánuje způsoby integrace digitálních technologií do připravovaných vzdělávacích aktivit. V nižší míře jsou realizovány aktivity z nejvyšší úrovně (36 %), kdy je digitální výuka ve výuce využívána zcela běžně, a dále z mírně pokročilé úrovně (30 %), ve které škola usiluje o využívání digitálních technologií ve výuce i jiných předmětů. V nejnižší míře jsou vykonávány aktivity ze základní úrovně (6 %).

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti rozvoje digitálních kompetencí, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší úrovně (předpokládaný posun o 29 p. b.), čímž deklarují zájem o celkové využití digitální technologie ve výuce všech předmětů. Nižší posun lze předpokládat v pokročilé úrovni (předpokládaný posun o 12 p. b.) a v mírně pokročilé úrovni (předpokládaný posun o 6 p. b.).

Graf 96: Současná úroveň rozvoje digitálních kompetencí a předpokládaný posun



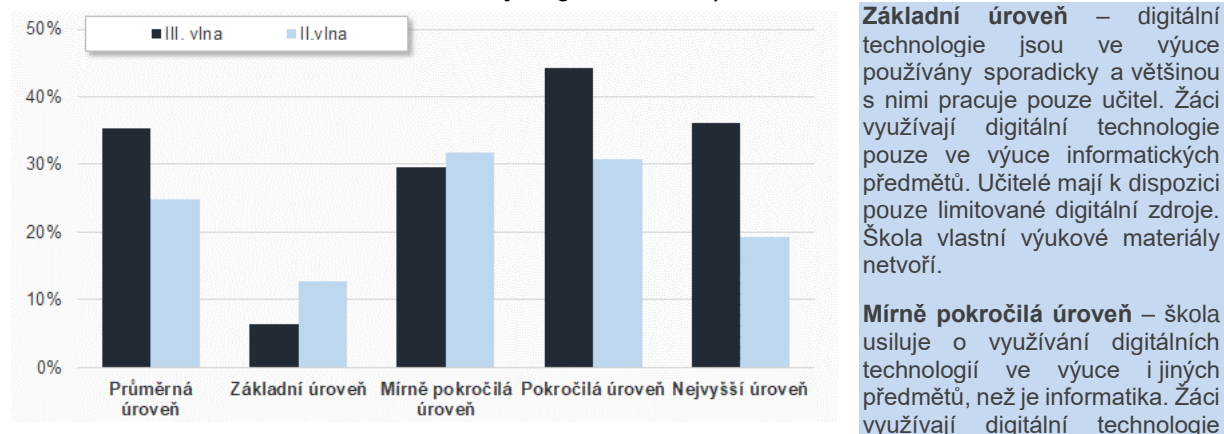
technologie v jiných předmětech, než je informatika, pouze sporadicky. Na škole působí ICT metodik a koordinátor, který vytváří plán nákupu a začlenění digitálních technologií do výuky.

Pokročilá úroveň – většina učitelů detailně plánuje způsoby integrace digitálních technologií do připravovaných vzdělávacích aktivit. Žáci jsou podporováni ve využívání digitálních technologií i v jiných předmětech, než je informatika. Ve výuce i mimo ni se využívají komunikační nástroje, které jsou používány pro řešení problémů, spolupráci a tvorbu společných výstupů.

Nejvyšší úroveň – digitální technologie jsou ve výuce využívány zcela běžně všemi účastníky dle stanovených pravidel, která reagují na aktuální potřeby školy a výuky. Na škole je zavedena banka digitálních učebních materiálů, které jsou sdílené mezi pedagogy napříč všemi předměty i mezi pedagogy a žáky. Učební materiály jsou průběžně obměňovány a doplňovány.

Oproti II. vlně šetření (v I. vlně šetření se úroveň digitálních kompetencí neměřila) školy vykazují navýšení činností v rámci nejvyšší úrovně (nárůst o 17 p. b.) a pokročilé úrovně (nárůst o 13 p. b.). Naopak ke snížení realizace činností došlo u základní úrovně (pokles o 6 p. b.).

Graf 97: Srovnání současné úrovně rozvoje digitálních kompetencí



v jiných předmětech, než je informatika, pouze sporadicky. Na škole působí ICT metodik a koordinátor, který vytváří plán nákupu a začlenění digitálních technologií do výuky.

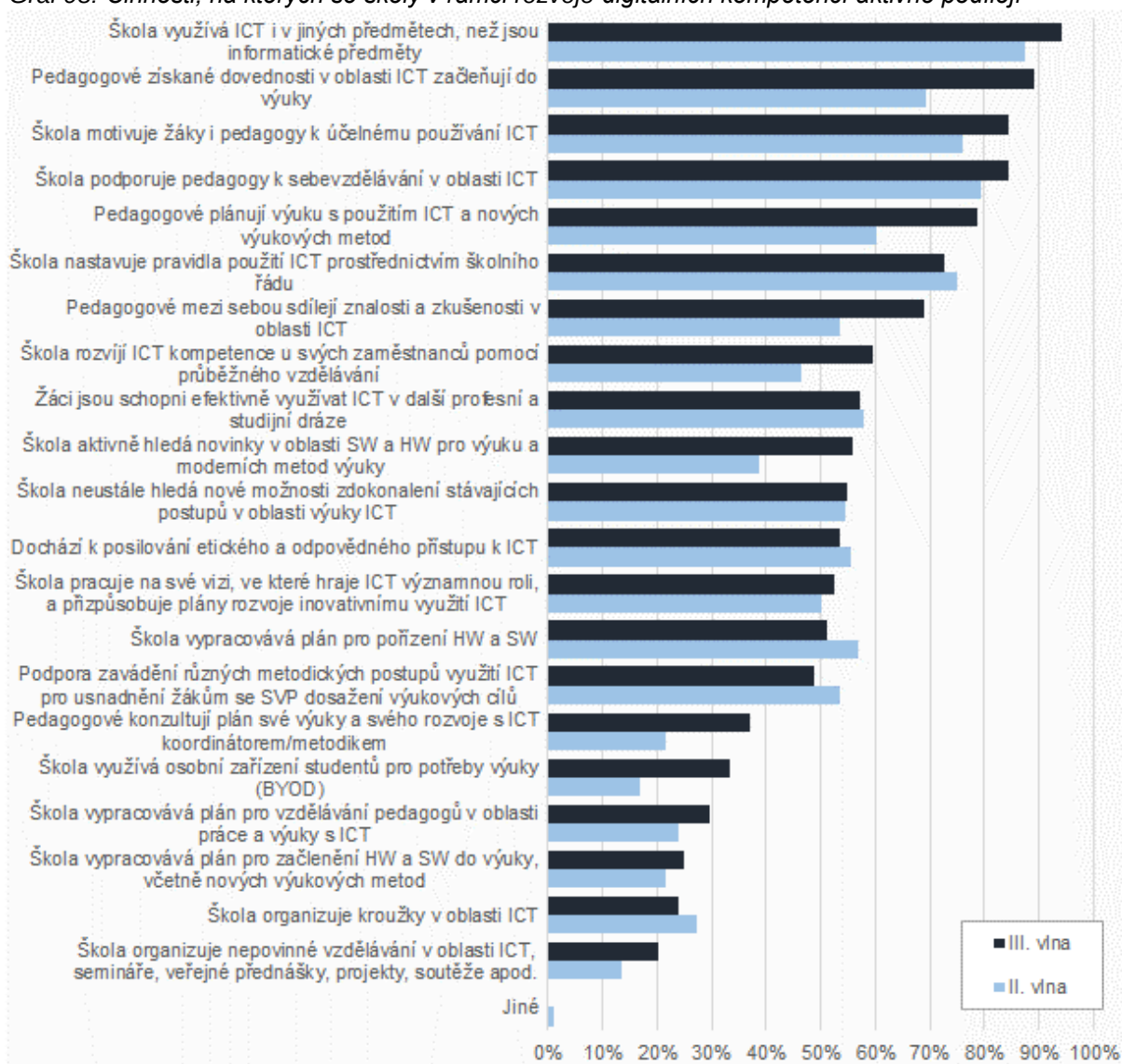
Pokročilá úroveň – většina učitelů detailně plánuje způsoby integrace digitálních technologií do připravovaných vzdělávacích aktivit. Žáci jsou podporováni ve využívání digitálních technologií i v jiných předmětech, než je informatika. Ve výuce i mimo ni se využívají komunikační nástroje, které jsou používány pro řešení problémů, spolupráci a tvorbu společných výstupů.

Nejvyšší úroveň – digitální technologie jsou ve výuce využívány zcela běžně všemi účastníky dle stanovených pravidel, která reagují na aktuální potřeby školy a výuky. Na škole je zavedena banka digitálních učebních materiálů, které jsou sdílené mezi pedagogy napříč všemi předměty i mezi pedagogy a žáky. Učební materiály jsou průběžně obměňovány a doplňovány.

9.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci rozvoje digitálních kompetencí střední a vyšší odborné školy nejčastěji využívají ICT i v jiných předmětech než informatických (94 %) a pedagogové získané dovednosti v oblasti ICT začleňují do výuky (89 %).

Graf 98: Činnosti, na kterých se školy v rámci rozvoje digitálních kompetencí aktivně podílejí



Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

Ve značné míře škola motivuje žáky i pedagogy k účelnému používání ICT a podporuje pedagogy k sebevzdělávání v oblasti ICT (shodně 85 %). Na více než třech čtvrtinách škol pedagogové plánují výuku s použitím ICT a nových výukových metod (79 %). Dále školy nastavují pravidla použití ICT prostřednictvím školního řádu (73 %), pedagogové mezi sebou sdílejí znalosti a zkušenosti v oblasti ICT

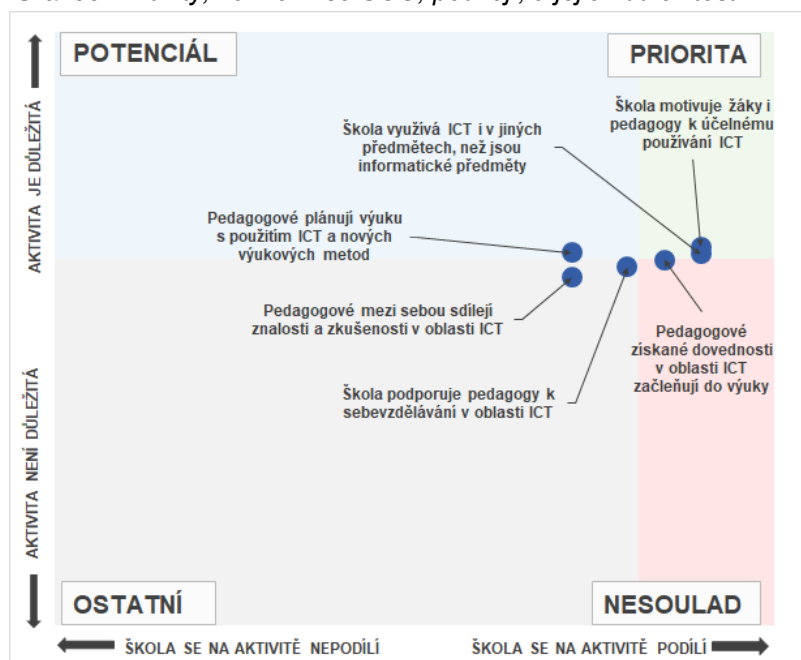
(69 %) a školy rozvíjí ICT kompetence u svých zaměstnanců pomocí průběžného vzdělávání (60 %). Z ostatních aktivit pro rozvoj digitálních kompetencí realizuje více než pětina škol v Ústeckém kraji.

Oproti II. vlně šetření došlo u většiny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, které tyto aktivity realizovaly. K nejvyššímu navýšení došlo u začleňování získaných dovedností v oblasti ICT do výuky (nárůst o 20 p. b.), plánování výuky s použitím ICT a nových výukových metod (nárůst o 18 p. b.), aktivního vyhledávání novinek v oblasti SW a HW pro výuku a moderních metod výuky (nárůst o 17 p. b.), sdílení znalostí a zkušeností v oblasti ICT (nárůst o 16 p. b.) a využívání osobních zařízení studentů pro potřeby výuky (nárůst o 16 p. b.). K žádné změně nedošlo u neustálého hledání nových možností zdokonalení stávajících postupů v oblasti výuky ICT a k mírnému poklesu došlo v případě vypracovávání plánu pro pořízení HW a SW (pokles o 6 p. b.).

9.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti rozvoje digitálních kompetencí nejčastěji motivují žáky i pedagogy k účelnému používání ICT a využívají ICT i v jiných předmětech než informatických (shodně 90 %). Pedagogové získané dovednosti v oblasti ICT začleňují do výuky (85 %) a školy podporují pedagogy k sebevzdělávání v oblasti ICT (79 %). Na necelých třech čtvrtinách škol pedagogové plánují výuku s použitím ICT a nových výukových metod a sdílejí mezi sebou znalosti a zkušenosti v oblasti ICT (shodně 72 %).

Graf 99: Aktivity, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritou pro střední odborná učiliště je motivování žáků i pedagogů k účelnému používání ICT a využívání ICT i v jiných předmětech než informatických. Tyto aktivity realizuje nejvyšší podíl SOU, který jim přisuzuje také mírně nadprůměrnou důležitost. Na spodní hranici prioritních aktivit se nachází začleňování získaných dovedností v oblasti ICT do výuky.

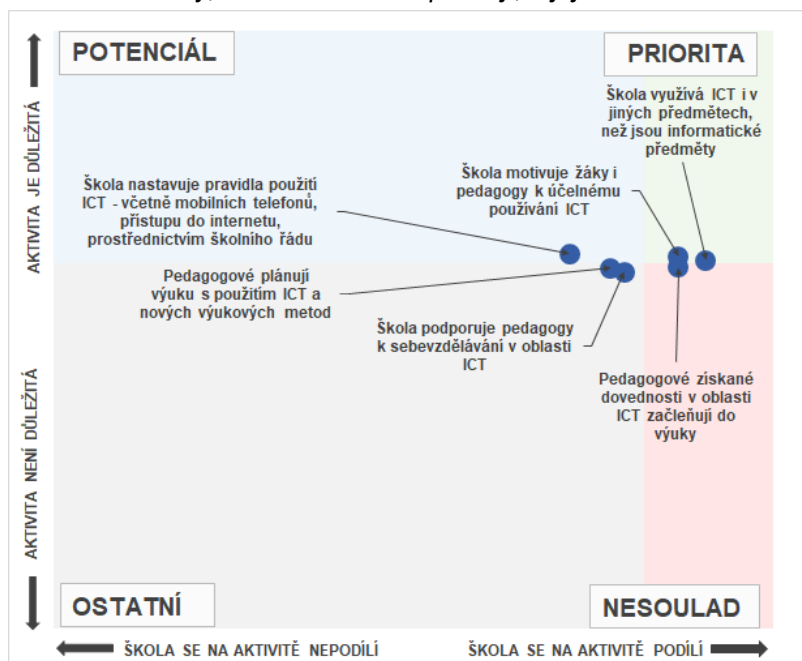
Plánování výuky s použitím ICT a nových výukových metod představuje určitý potenciál dalšího rozvoje. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než

aktivity prioritní, ale školy jí přikládají nadprůměrnou důležitost.

Těsně pod hranicí potenciálu se nachází podporování pedagogů k sebevzdělávání v oblasti ICT a sdílení znalostí a zkušeností v oblasti ICT mezi pedagogy.

Střední odborné školy pro rozvoj digitálních kompetencí nejčastěji využívají ICT i v jiných předmětech než informatických (91 %). Značná část škol motivuje žáky i pedagogy k účelnému používání ICT a pedagogové získané dovednosti v oblasti ICT začleňují do výuky (shodně 87 %). Školy dále podporují pedagogy k sebevzdělávání v oblasti ICT (79 %), pedagogové plánují výuku s použitím ICT a nových výukových metod (77 %) a školy nastavují pravidla použití ICT – včetně mobilních telefonů, přístupu do internetu, prostřednictvím školního řádu (72 %).

Graf 100: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



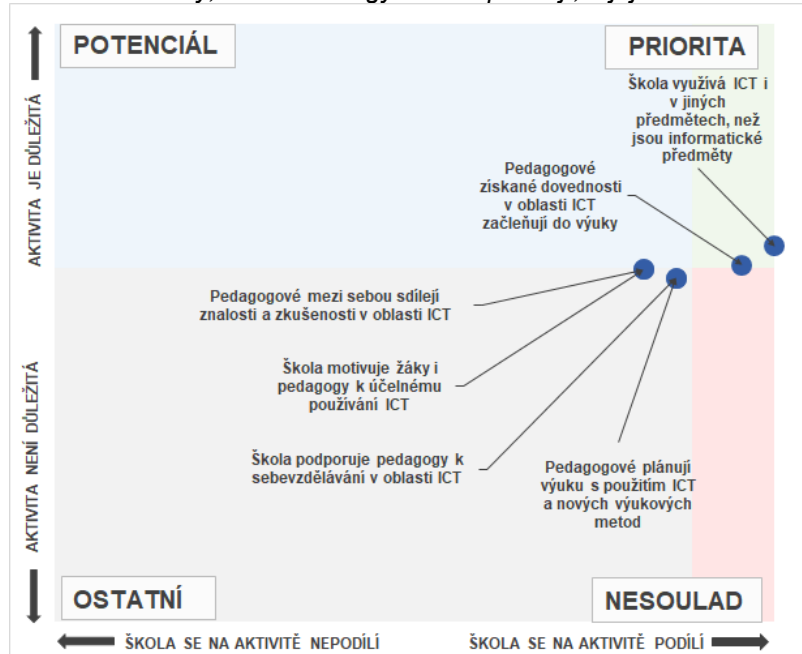
Prioritou v oblasti digitálních kompetencí je využívání ICT i v jiných předmětech než informatických a motivace žáků i pedagogů k účelnému používání ICT. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je považuje za důležité. Těsně pod hranicí prioritních aktivit se nachází začleňování získaných dovedností v oblasti ICT do výuky.

Potenciál pro rozvoj digitálních kompetencí představuje nastavování pravidla použití ICT prostřednictvím školního řádu. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale je považována za důležitou.

Těsně pod hranicí potenciálu se nachází plánování výuky s použitím ICT a nových výukových metod a podpora pedagogů k sebevzdělávání v oblasti ICT.

Všechna **gymnázia** v rámci rozvoje digitálních kompetencí využívají ICT i v jiných předmětech než v informatických (100 %). Převážná většina gymnázií také uvádí, že jejich pedagogové získané dovednosti v oblasti ICT začleňují do výuky (95 %) a plánují výuku s použitím ICT a nových výukových metod (86 %). Ve značné míře dále gymnázia podporují pedagogy k sebevzdělávání v oblasti ICT (86 %), motivují žáky i pedagogy k účelnému používání ICT (82 %) a pedagogové mezi sebou sdílejí znalosti a zkušenosti v oblasti ICT (82 %).

Graf 101: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritou je pro gymnázia využívání ICT i v jiných předmětech, než jsou informatické, a začleňování získaných dovedností v oblasti ICT do výuky. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je považuje za důležité.

V blízkosti spodní hranice aktivit představujících potenciál pro další rozvoj se nachází sdílení znalosti a zkušenosti v oblasti ICT mezi pedagogy, motivace žáků i pedagogů k účelnému používání ICT, podpora pedagogů k sebevzdělávání v oblasti ICT a plánování výuky s použitím ICT a nových výukových metod. Tyto aktivity jsou realizovány v menší míře než

aktivity prioritní a zároveň jsou školami hodnocené jako spíše méně důležité.

9.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj digitálních kompetencí na středních a vyšších odborných školách, se školy v Ústeckém kraji nejčastěji setkávají s nedostatečnými financemi či prostory pro organizování a vedení nepovinných předmětů (39 %) a nedostatečným vzděláním pedagogů na škole v oblasti ICT (37 %). Školy dále naráží na problém se studenty, kteří nemají vlastní zařízení vhodná pro využití ve výuce (35 %) a necelá třetina škol označuje za problematické nedostatečné či neodpovídající prostory či vybavení školy (31 %), neschopnost vyučujících vyřešit problémy s ICT bez výrazného omezení chodu výuky (31 %), nedostatečné SW vybavení školy (30 %) a nedostatečnou motivaci pedagogů k dalšímu vzdělávání v oblasti ICT (30 %).

Oproti II. vlně šetření téměř u všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkávají. K nejvyššímu snížení došlo u nedostatečných či neodpovídajících prostor či vybavení školy (pokles o 18 p. b.), nedostatečného SW vybavení školy (pokles o 15 p. b.) a nedostatečného vzdělání pedagogů na škole v oblasti ICT (pokles o 14 p. b.). K mírnému zhoršení situace došlo v případě, kdy studenti nemají vlastní zařízení vhodná pro využití ve výuce (nárůst o 5 p. b.).

Graf 102: Překážky, na které školy narážejí v rámci rozvoje digitálních kompetencí



Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

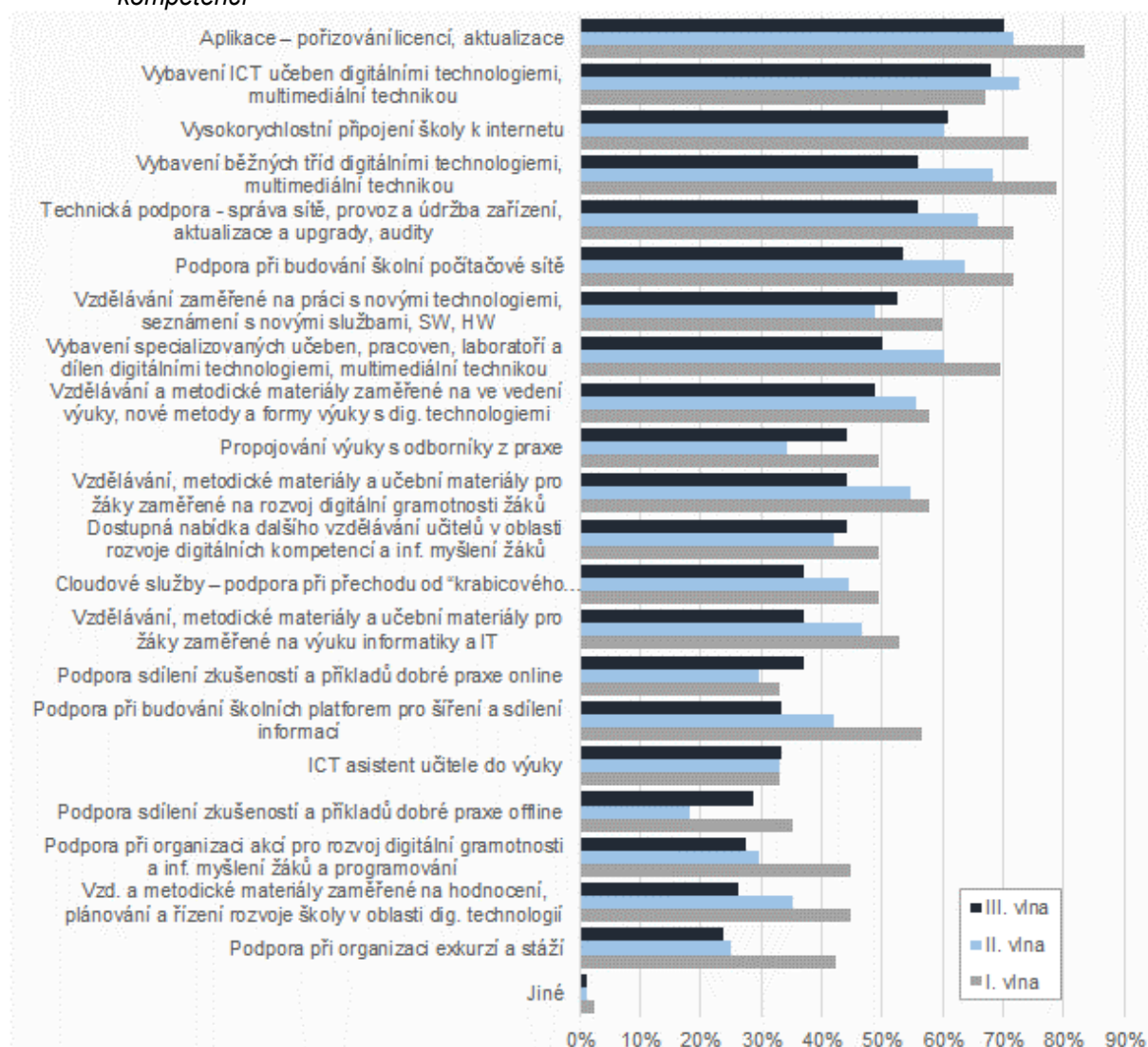
9.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti rozvoje digitálních kompetencí v Ústeckém kraji by školy nejčastěji potřebovaly pořízení licencí k aplikacím a jejich aktualizace (70 %) a vybavení ICT učeben digitálními technologiemi a multimediální technikou (68 %). Ve značné míře by školy uvítaly také vysokorychlostní připojení školy k internetu (61 %), vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou (56 %) či technickou podporu – správa sítě, provoz a údržba zařízení, aktualizace a upgrady, audit (56 %). Alespoň polovina škol by ocenila podporu při budování školní počítačové sítě (56 %), vzdělávání zaměřené na práci s novými technologiemi, seznámení s novými službami, SW, HW (52 %), a vybavení specializovaných učeben, pracoven, laboratoří a dílen digitálními technologiemi, multimediální technikou (50 %). Ostatní opatření by ocenila více než čtvrtina škol.

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřeby. Oproti I. vlně šetření se situace zlepšila především v případě vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou (pokles o 23 p. b. vůči I. vlně šetření), podpory při budování školních platform pro šíření a sdílení informací (pokles o 23 p. b. vůči I. vlně šetření), vybavení specializovaných učeben, pracoven, laboratoří a dílen digitálními technologiemi, multimediální technikou (pokles o 19 p. b. vůči I. vlně šetření), vzdělávacích a metodických materiálů zaměřených na hodnocení, plánování a řízení

rozvoje školy v oblasti digitálních technologií (pokles o 19 p. b. vůči I. vlně šetření) a podpory při organizaci exkurzí a stáží (pokles o 19 p. b. vůči I. vlně šetření).

Graf 103: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci rozvoje digitálních kompetencí

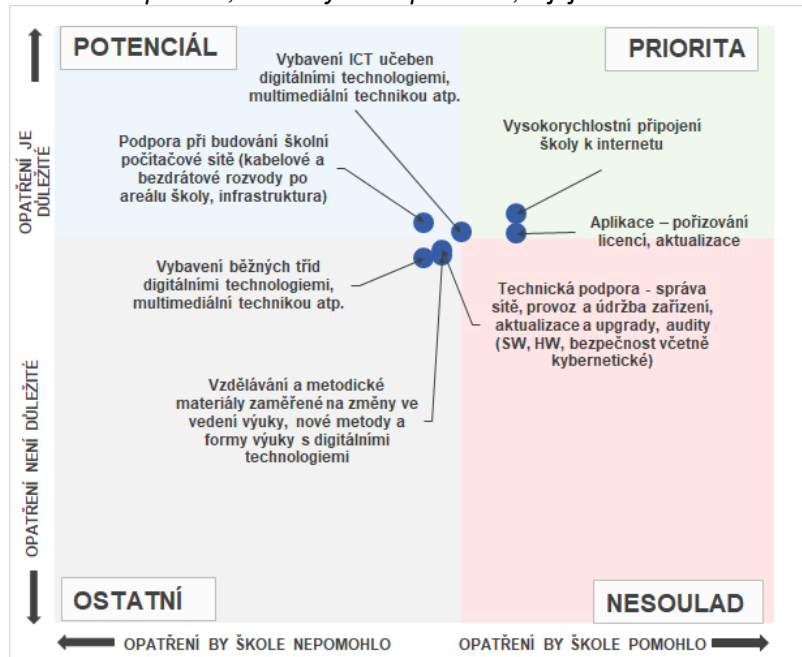


9.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro rozvoj digitálních kompetencí nejvíce pomohlo vysokorychlostní připojení školy k internetu, pořizování licencí k aplikacím a jejich aktualizace (shodně 64 %) a vybavení ICT učeben digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (56 %). Více než polovina škol dále považuje za potřebné vzdělávání a metodické materiály zaměřené na změny ve vedení výuky, nové metody a formy výuky s digitálními technologiemi (54 %), technickou podporu (54 %), podporu při budování školní počítačové sítě (51 %) a vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (51 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro rozvoj digitálních kompetencí zohlednili také jejich důležitost, představuje prioritu vysokorychlostní připojení školy k internetu, pořizování licencí k aplikacím a jejich aktualizace. Tato opatření zmiňují školy nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako velmi důležitá.

Graf 104: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



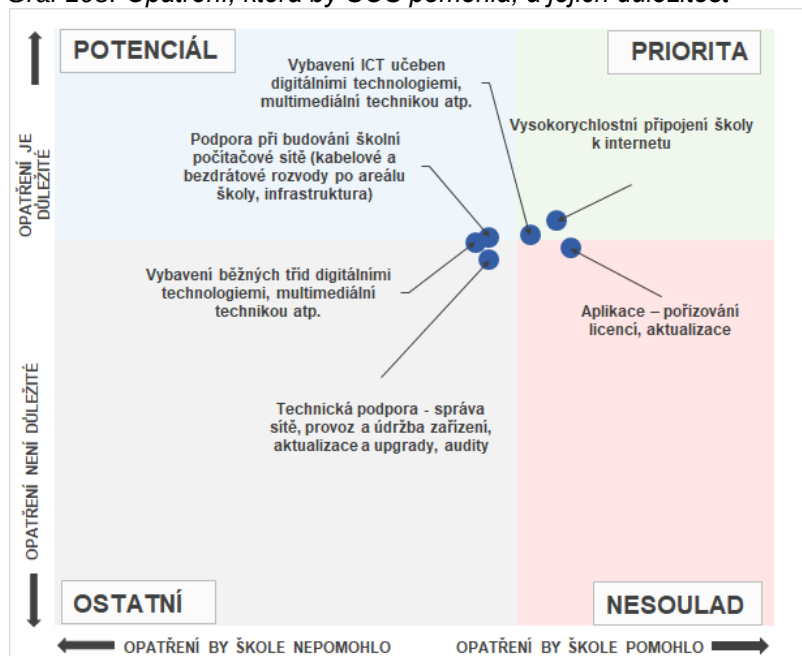
Vybavení ICT učeben digitálními technologiemi a multimediální technikou a podporu při budování školní počítačové sítě vyžaduje nižší podíl středních odborných učilišť než opatření prioritní, těmto opatřením je však přisuzována vyšší nebo alespoň průměrná důležitost. Z tohoto důvodu pro školy představují potenciál v oblasti rozvoje digitálních kompetencí.

Opatření v podobě technické podpory, vzdělávání a metodických materiálů zaměřených na změny ve vedení výuky a také vybavení běžných tříd digitálními technologiemi se ocitají pod hranicí potenciálu. Pomohla by obdobnému podílu škol,

nicméně jsou považována za mírně podprůměrně důležitá.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily pořizování licencí k aplikacím a jejich aktualizace (72 %) a vysokorychlostní připojení školy k internetu (70 %). Dvě třetiny škol by uvítaly vybavení ICT učeben digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (66 %). Za potřebnou dále školy považují podporu při budování školní počítačové sítě a technickou podporu (shodně 60 %) a vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (58 %).

Graf 105: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření rozvoje digitálních kompetencí představují největší priority vysokorychlostní připojení školy k internetu a vybavení ICT učeben digitálními technologiemi a multimediální technikou. Tato opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako velice důležitá.

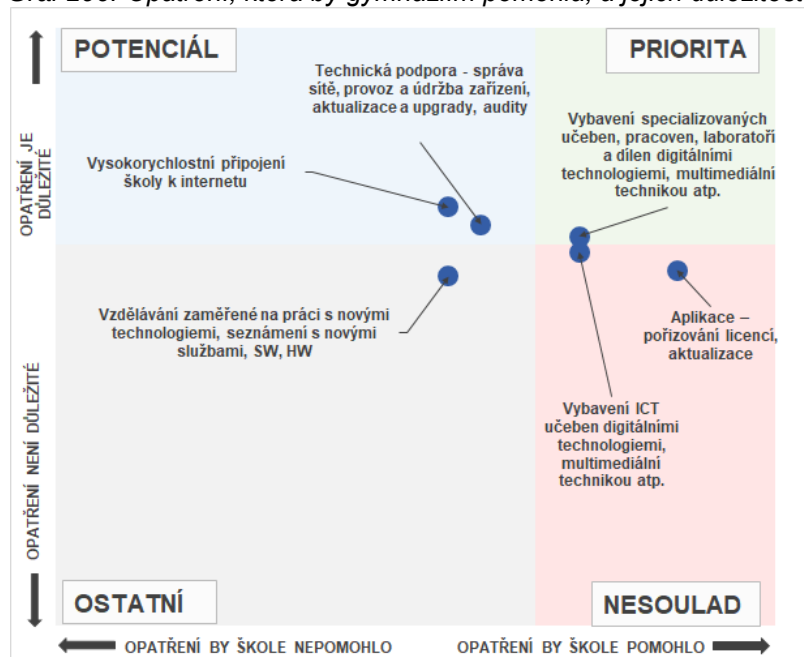
Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází pořizování licencí k aplikacím a jejich aktualizace.

Podporu při budování školní počítačové sítě a vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. lze označit za určitý potenciál dalšího rozvoje. Tato opatření jsou zmiňována v relativně menší míře, ale jsou považována za spíše důležitá. Pod hranicí potenciálu se nachází technická podpora.

Gymnázia by pro rozvoj digitálních kompetencí nejvíce ocenila pořizování licencí k aplikacím a jejich aktualizace (86 %). Necelé tři čtvrtiny gymnázií by potřebovaly vybavení ICT učeben, specializovaných

učeben a pracoven digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (shodně 73 %). Více než polovina škol považuje za potřebnou technickou podporu (59 %), vysokorychlostní připojení školy k internetu a vzdělávání zaměřené na práci s novými technologiemi (shodně 55 %).

Graf 106: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Vybavení specializovaných učeben, pracoven, laboratoří a dílen digitálními technologiemi a multimediální technikou představuje prioritu gymnázií. Toto opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako důležité.

Těsně pod hranicí prioritních opatření se nachází vybavení ICT učeben digitálními technologiemi a multimediální technikou.

V největší míře označují školy za potřebné pořizování licencí k aplikacím a jejich aktualizace, toto opatření je však považováno za relativně méně důležité.

Technickou podporu a vysokorychlostní připojení školy k internetu sice školy zmiňovaly v menší míře, ale tato opatření považují za nadprůměrně důležitá. Představují tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Vzdělávání zaměřené na práci s novými technologiemi je zmiňováno nižším podílem škol a zároveň je mu přikládána i nižší důležitost.

9.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „rozvoje digitálních kompetencí“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *rozvoje digitálních kompetencí* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje digitálních kompetencí*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje digitálních kompetencí*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav rozvoje digitálních kompetencí na SOU

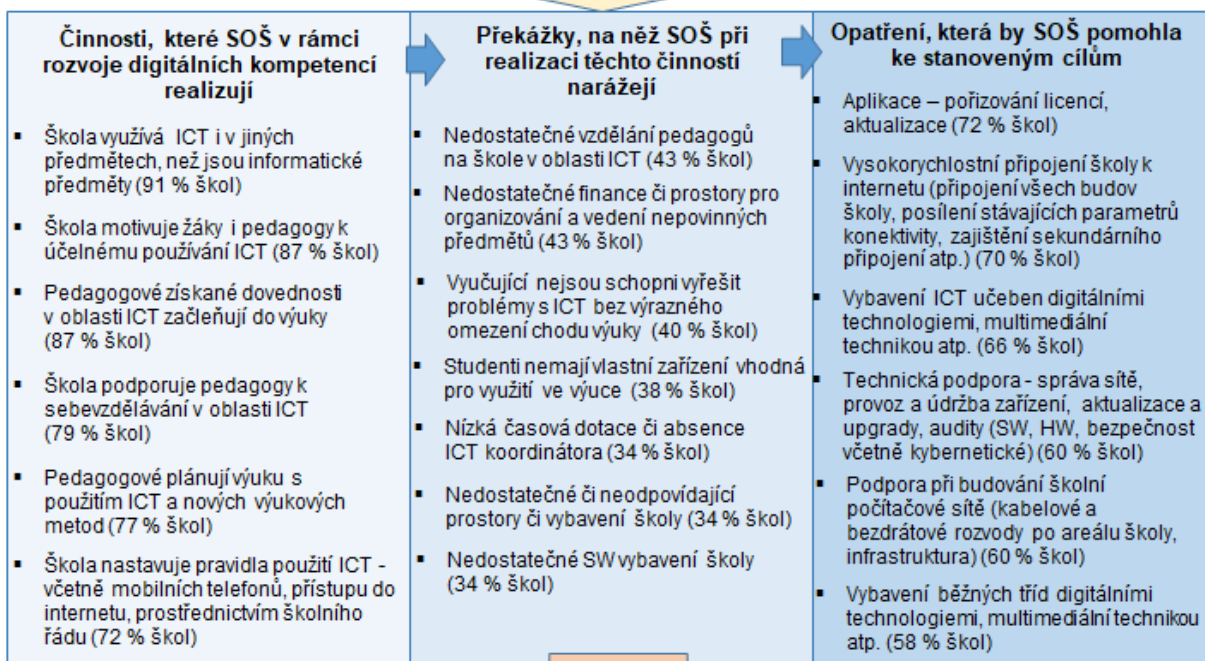
Prostory jsou vhodné a dostačující nejen pro výuku informatiky, ale také pro plnohodnotné využívání digitálních technologií napříč vyučovými předměty. Internetové připojení je k dispozici v celé budově školy. (62 % škol)	Digitální technologie jsou ve výuce využívány zcela běžně všemi účastníky dle stanovených pravidel, která reagují na aktuální potřeby školy a výuky. (62 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Minimálně jedním připojeným počítačem s dataprojektorem či interaktivní tabulí je vybavena většina učeben. Internetové připojení je k dispozici ve vyhrazených částech školy. (56 % škol)	Škola umožňuje alespoň v omezené míře připojení žákovských mobilních zařízení do sítě. (54 % škol)	
Učitelé mají zásobu ověřených nekomerčních či komerčních digitálních výukových materiálů k podpoře výuky a opakování je používají. Příležitostně tvoří vlastní výukové materiály. (51 % škol)	Ve výuce i mimo ni jsou vytvářeny výukové materiály, které jsou prezentované a sdílené mezi pedagogy. (51 % škol)	

Činnosti, které SOU v rámci rozvoje digitálních kompetencí realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Škola využívá ICT i v jiných předmětech, než jsou informatické předměty (90 % škol) - Škola motivuje žáky i pedagogy k účelnému používání ICT (90 % škol) - Pedagogové získané dovednosti v oblasti ICT začleňují do výuky (85 % škol) - Škola podporuje pedagogy k sebevzdělávání v oblasti ICT (79 % škol) - Pedagogové plánují výuku s použitím ICT a nových výukových metod (72 % škol) - Pedagogové mezi sebou sdílejí znalosti a zkušenosti v oblasti ICT (72 % škol)	- Nedostatečné vzdělání pedagogů na škole v oblasti ICT (41 % škol) - Studenti nemají vlastní zařízení vhodná pro využití ve výuce (41 % škol) - Nedostatečné finance či prostory pro organizování a vedení nepovinných předmětů (36 % škol) - Nízká časová dotace či absence ICT koordinátora (31 % škol) - Nedostatečné či neodpovídající prostory či vybavení školy (28 % škol) - Vyučující nejsou schopni vyřešit problémy s ICT bez výrazného omezení chodu výuky (28 % škol) - Nedostatečné SW vybavení školy (28 % škol)	- Aplikace – pořizování licencí, aktualizace (64 % škol) - Vysokorychlostní připojení školy k internetu. (64 % škol) - Vybavení ICT učeben digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (56 % škol) - Technická podpora - správa sítě, provoz a údržba zařízení, aktualizace a upgrady, auditů (54 % škol) - Vzdělávání a metodické materiály zaměřené na změny ve vedení výuky, nové metody a formy výuky s digitálními technologiemi (54 % škol) - Vybavení běžných tříd digitálními technologiemi, multimediální technikou atp. (51 % škol) - Podpora při budování školní počítačové sítě (51 % škol)

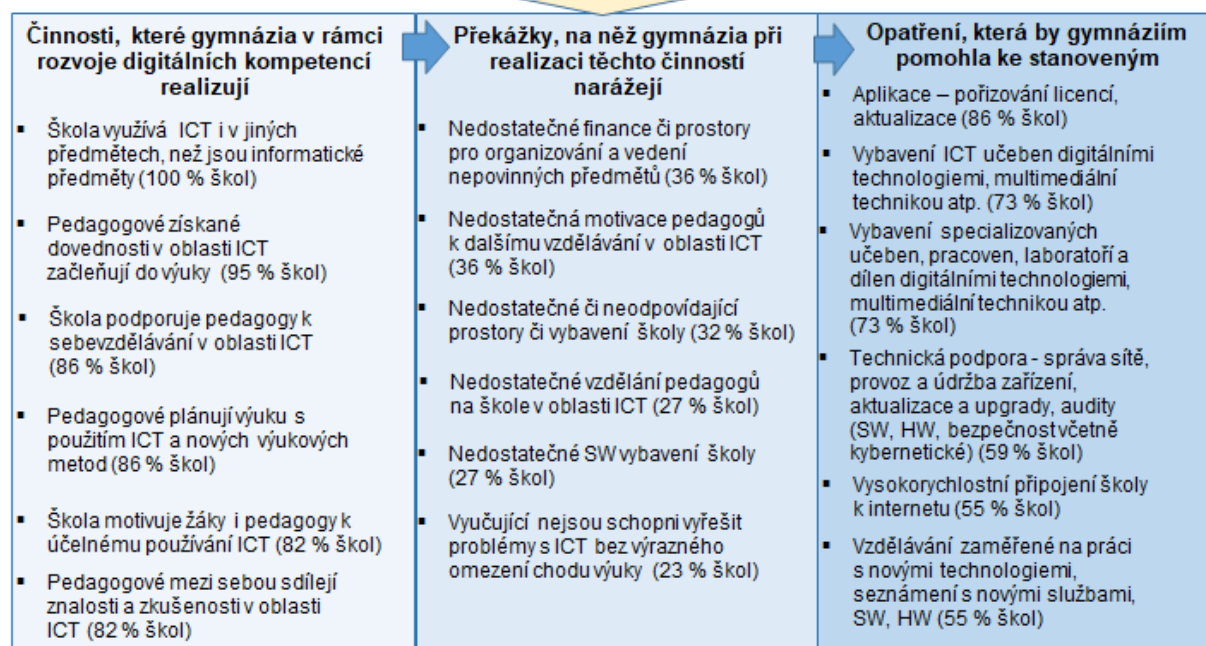
Cíle, které si v rámci rozvoje digitálních kompetencí stanovila SOU

Prostory jsou vhodné a dostačující nejen pro výuku informatiky, ale také pro plnohodnotné využívání digitálních technologií napříč vyučovými předměty. Internetové připojení je k dispozici v celé budově školy. (90 % škol)	Digitální technologie jsou ve výuce využívány zcela běžně všemi účastníky dle stanovených pravidel, která reagují na aktuální potřeby školy a výuky. (82 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Běžně jsou využívány různé nástroje pro komunikaci, sdílení souborů na cloudovém úložišti, textová komunikace či videokonference. (79 % škol)	Ve výuce i mimo ni jsou vytvářeny výukové materiály, které jsou prezentované a sdílené mezi pedagogy. (74 % škol)	
Učitelé se systematicky vzdělávají v oblasti digitálních technologií a to nejen v rámci DVPP, ale také prostřednictvím sebevzdělávání. Poznatky začleňují do výuky a předávají své znalosti a příklady dobré praxe svým kolegům. (69 % škol)	Škola umožňuje alespoň v omezené míře připojení žákovských mobilních zařízení do sítě. (64 % škol)	

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

10 Rozvoj čtenářské gramotnosti

Rada Evropské unie v Doporučení z května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení doporučuje zaměřit vzdělávání na rozvoj kompetencí, a to jak žáků, tak učitelů. **Gramotnosti jsou podmínkou pro získání klíčových kompetencí i pro dosažení důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy.** Rozvoj gramotností je základem pro další učení i pro uplatnění na měnícím se pracovním trhu a je potřebné rozvíjet je **průřezově napříč vzdělávacími obory.**

Jedním z cílů Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020) je šířit osvědčené postupy týkající se **schopnosti žáků porozumět psanému textu** a vypracovat závěry, jak zlepšit gramotnost v celé EU, **zlepšit znalosti z matematiky a přírodních věd na vyšších stupních vzdělávání a odborné přípravy.** A rovněž více zohledňovat klíčové průřezové kompetence ve vzdělávacích oblastech, hodnocení a kvalifikacích.

Koncept gramotností má ústřední místo také v **šetření PISA**, který se užívá i v českém prostředí. Důležitým charakteristickým rysem projektu PISA je pravidelné zjišťování nabytých dovedností a vědomostí, o nichž se předpokládá, že budou nezbytné pro úspěšné zapojení žáků do reálného konkurenčního prostředí a budou pro ně výhodou v dalším vzdělávání i na trhu práce. Záměrem není zkoumat, jak žáci dovedou reprodukovat získané vědomosti, ale **jak dokáží v úlohách vytvořených na základě rozmanitých situací běžného života využít své schopnosti a osvojené dovednosti.**

V návaznosti na výše uvedené je tak cílem oblasti intervence Čtenářská a matematická gramotnost podporovat **systematický rozvoj gramotnosti ve školách** a tím přispívat k lepšímu uplatnění žáků v dalším vzdělávání a na pracovním trhu. Díky funkční schopnosti pracovat s texty a dokumenty, porozumět jim, zužitkovat získané informace, aplikovat získaný matematický aparát na úlohy z běžného života, přemýšlet v souvislostech a návaznostech, zaujmout postoj a sdílet a formulovat vlastní myšlenky mohou žáci zažít úspěch nejen ve škole, ale samozřejmě v práci a osobním i veřejném životě.

Čtenářská gramotnost ve smyslu schopnosti praktického uplatnění znalostí v rozmanitých životních situacích umožňuje **porozumět psanému textu**, který využívá jazyk ve své grafické podobě (včetně vizuálních útvarů jako např. diagramy, mapy, tabulky grafy), nakládat s **informacemi v kontextu**, vyvozovat a **usuzovat v souladu** s vlastními rostoucími **zkušenostmi**, posuzovat **věrohodnost textů** a číst z **většího počtu zdrojů**, často multimodálního charakteru. Psanými texty jsou myšleny vedle klasických, tzv. statických textů také tzv. dynamické texty, které jsou charakteristické pro digitální média.

Nezbytnou podmínkou pro získání čtenářské gramotnosti je **osvojení si čtenářských strategií**. Těžiště jejich rozvoje je v základním vzdělávání, na středních školách by měly být dále rozvíjeny a prohlubovány. Cílem je, aby se žáci naučili pracovat se strategiemi vědomě, aby věděli, kdy mají které použít, a hlavně aby přemýšleli, proč a jak by je měli použít. Strategie jsou prostředkem k dosažení toho, že žáci budou schopni přemýšlet o tom, co a jak čtou, a naučí se, jak porozumět obsahu textu, záměru autora apod. Pro úspěšný rozvoj čtenářské gramotnosti jsou základním předpokladem také **vhodné materiální a organizační podmínky ve škole.**

Zjištění šetření PISA ve výsledcích českých žáků dlouhodobě ukazují na **potřebu věnovat pozornost významným rozdílům ve výsledcích žáků jednotlivých druhů škol.** Rozdíl mezi výsledkem žáků víceletých gymnázií a středních odborných škol bez maturity je větší než dvě gramotnostní úrovně. Rozdílných výsledků je dosahováno také dívkami a chlapci, je proto třeba rovněž v rozvoji čtenářské gramotnosti pracovat s hlediskem genderových specifik.

Hlavní zjištění

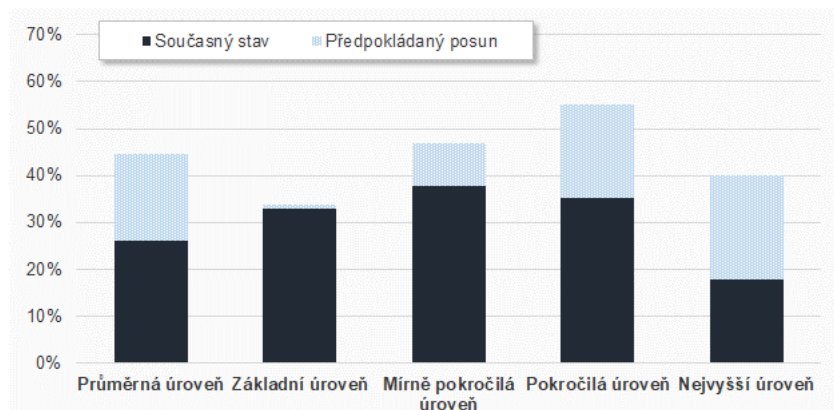
- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti čtenářské gramotnosti v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do mírně pokročilé úrovně, kdy rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit, do pokročilé úrovně, kdy na škole působí koordinátor čtenářské gramotnosti a probíhá snaha o začlenění čtenářské gramotnosti do výuky, a základní úrovně, kdy je rozvoj čtenářské gramotnosti realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury. V nejnižší míře jsou realizovány aktivity nejvyšší úrovně, v té je zpracovaná ucelená koncepce rozvoje čtenářské gramotnosti. Rozvoj činností školy plánují především v rámci nejvyšší a pokročilé úrovně, čímž deklarují zájem o začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. Oproti předchozí vlně šetření školy vykazují navýšení činností v rámci nejvyšší a pokročilé úrovně.
- V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti většina škol v Ústeckém kraji pracuje s odbornými texty ve výuce a zvyšuje motivaci žáků ke čtení. Tři čtvrtiny škol pracují s různou podobou textu a s texty napříč předměty a mají vlastní knihovnu. Ve značné míře také pomáhají žákům s vlastním výběrem četby. Oproti II. vlně šetření došlo u poloviny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, které tyto aktivity realizují.
- V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj čtenářské gramotnosti na středních a vyšších odborných školách, se nejčastěji školy v Ústeckém kraji setkávají s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ a s nedostatečnou motivací žáků k rozvoji čtenářské gramotnosti. Méně než polovina škol se setkala s nedostatkem finančních prostředků na materiální zajištění rozvoje čtenářské gramotnosti či na realizaci mimotřídních aktivit podporujících čtenářskou gramotnost. Oproti II. vlně šetření téměř u všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkává. K nejvyššímu snížení došlo u nedostatku výukových materiálů.
- V oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti v Ústeckém kraji by školy nejčastěji potřebovaly podporu čtenářské gramotnosti napříč předměty. Více než polovina škol by uvítala dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu a využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti. Více než dvě pětiny škol by ocenily prostředky pro personální a materiální zajištění práce se žáky se zájmem o literaturu, vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti, podporu projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti a podporu systematické spolupráce mezi učiteli. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti.

10.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti čtenářské gramotnosti v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do mírně pokročilé úrovně (38 %), kdy rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit, do pokročilé úrovně (35 %), kdy na škole působí koordinátor čtenářské gramotnosti a probíhá snaha o začlenění čtenářské gramotnosti do výuky, a základní úrovně (33 %), kdy je rozvoj čtenářské gramotnosti realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury. V nejnižší míře jsou realizovány aktivity nejvyšší úrovně (18 %), v té je zpracovaná ucelená koncepce rozvoje čtenářské gramotnosti.

Pakliže měly školy zhodnotit předpokládaný posun v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti, plánují rozvoj činností především v rámci nejvyšší (předpokládaný posun o 22 p. b.) a pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 20 p. b.), čímž deklarují zájem o začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. Nižší posun lze předpokládat v mírně pokročilé úrovni (předpokládaný posun o 9 p. b.).

Graf 107: Současná úroveň rozvoje čtenářské gramotnosti a předpokládaný posun



Základní úroveň – na škole nepůsobí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. Na škole není komplexní pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. Rozvoj čtenářské gramotnosti je na škole realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury.

Mírně pokročilá úroveň – na škole působí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. Rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit. Někteří učitelé

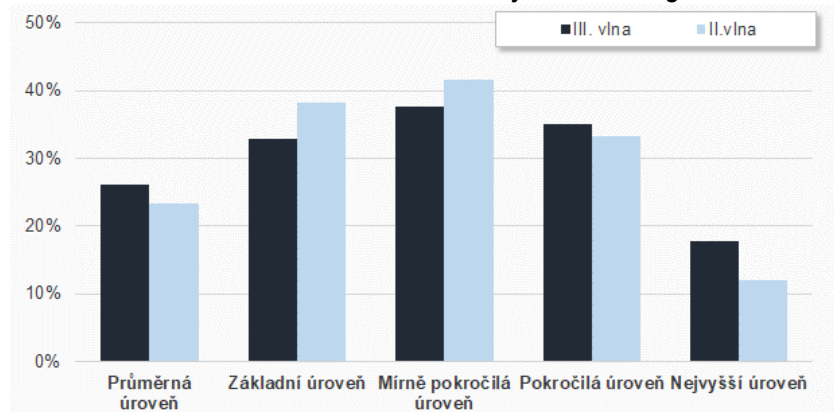
zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Pokročilá úroveň – koordinátor čtenářské gramotnosti spolupracuje s jednotlivými učiteli. Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Nejvyšší úroveň – čtenářská gramotnost je obsahově i časově koordinována pracovníkem, který k tomu má vytvořeny odpovídající podmínky. Škola má zpracovanou ucelenou koncepci rozvoje čtenářské gramotnosti. Pravidelně dochází ke sdílení poznatků, reflexi učitelů napříč předměty o zkušenostech ze zařazování prvků rozvoje čtenářské gramotnosti do jejich předmětů. Spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.) je pravidelnou součástí výuky.

Oproti II. vlně šetření (v I. vlně šetření se úroveň čtenářské gramotnosti neměřila) školy vykazují mírné navýšení činností v rámci nejvyšší úrovně (nárůst o 6 p. b.) a pokročilé úrovně (nárůst o 2 p. b.). Ke snížení realizace činností došlo u mírně pokročilé (pokles o 4 p. b.) a základní úrovně (pokles o 6 p. b.).

Graf 108: Srovnání současné úrovně rozvoje čtenářské gramotnosti



Základní úroveň – na škole nepůsobí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. Na škole není komplexní pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. Rozvoj čtenářské gramotnosti je na škole realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury.

Mírně pokročilá úroveň – na škole působí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. Rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit. Někteří učitelé

zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti.

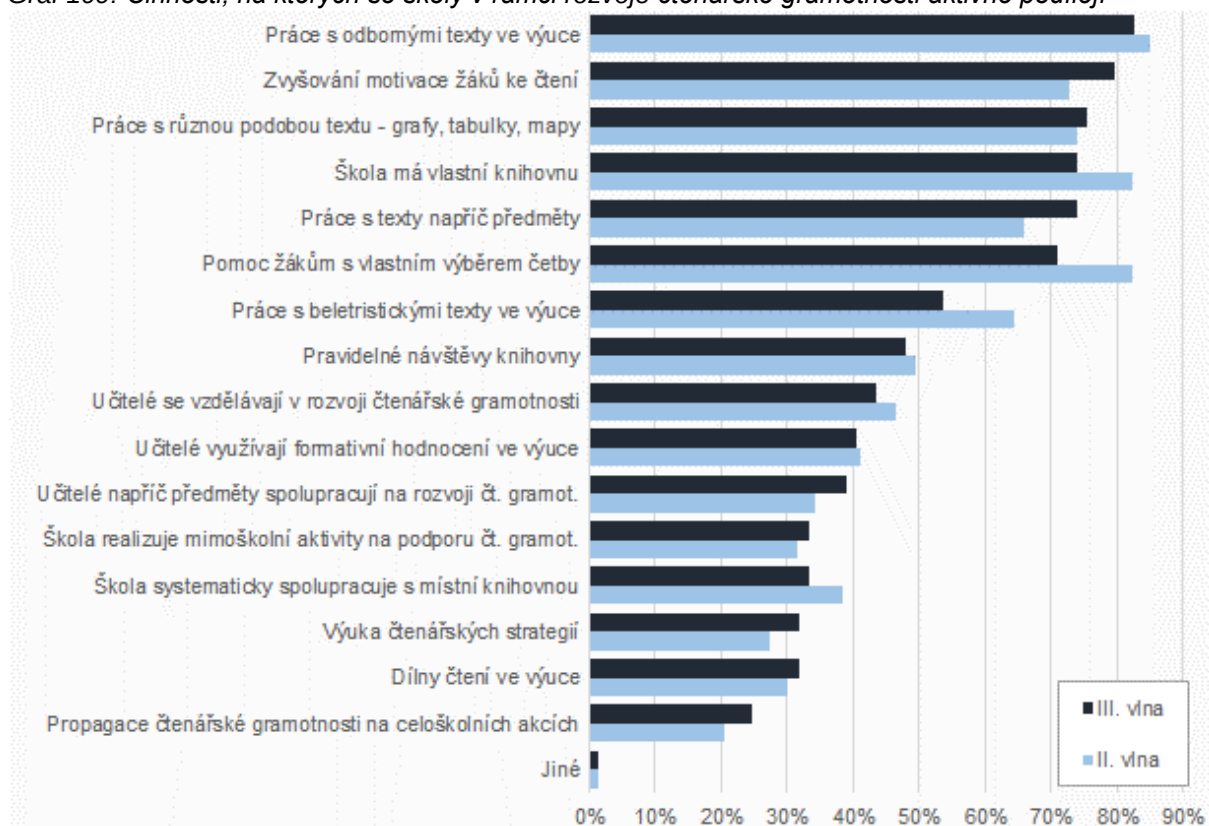
Pokročilá úroveň – koordinátor čtenářské gramotnosti spolupracuje s jednotlivými učiteli. Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti.

Nejvyšší úroveň – čtenářská gramotnost je obsahově i časově koordinována pracovníkem, který k tomu má vytvořeny odpovídající podmínky. Škola má zpracovanou ucelenou koncepci rozvoje čtenářské gramotnosti. Pravidelně dochází ke sdílení poznatků, reflexi učitelů napříč předměty o zkušenostech ze zařazování prvků rozvoje čtenářské gramotnosti do jejich předmětů. Spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.) je pravidelnou součástí výuky.

10.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci rozvoje čtenářské gramotnosti většina škol v Ústeckém kraji pracuje s odbornými texty ve výuce (83 %) a zvyšuje motivaci žáků ke čtení (80 %). Tři čtvrtiny škol pracují s různou podobou textu (75 %) a s texty napříč předměty (74 %) a mají vlastní knihovnu (74 %). Ve značné míře také pomáhají žákům s vlastním výběrem četby (71 %). Ostatní aktivity pro rozvoj čtenářské gramotnosti realizuje alespoň čtvrtina škol.

Graf 109: Činnosti, na kterých se školy v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti aktivně podílejí



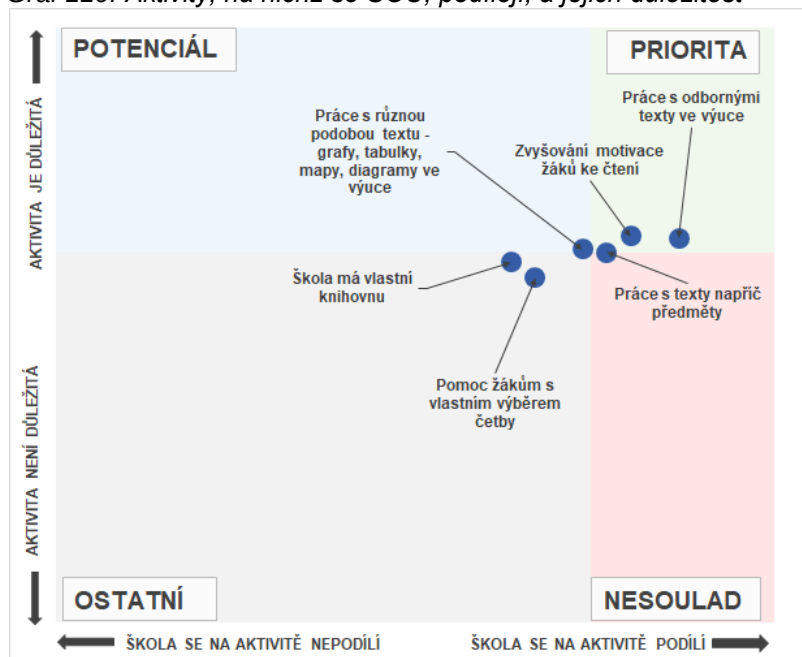
Pozn. Data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

Oproti II. vlně šetření došlo u poloviny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, které tyto aktivity realizují. K nejvyššímu navýšení došlo u podílu škol, které pracují s texty napříč předměty (nárůst o 8 p. b.) a které zvyšují motivaci žáků ke čtení (nárůst o 7 p. b.). Naopak se snížil podíl škol, které pomáhají žákům s vlastním výběrem četby (pokles o 11 p. b.) a pracují s beletristickými texty ve výuce (pokles o 11 p. b.).

10.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti čtenářské gramotnosti nejčastěji pracují s odbornými texty ve výuce (87 %) a zvyšují motivaci žáků ke čtení (80 %). Zhruba tři čtvrtiny učilišť pracují s texty napříč předměty (77 %) a s různou podobou textů (73 %). Školy dále pomáhají žákům s vlastním výběrem četby (67 %) a mají vlastní knihovnu (63 %).

Graf 110: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost



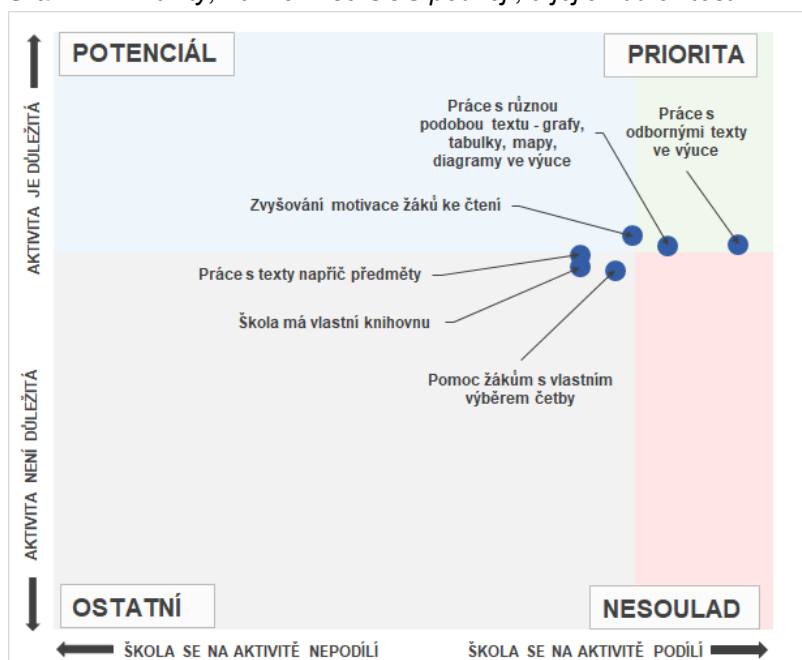
Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritou pro střední odborná učiliště je práce s odbornými texty ve výuce a zvyšování motivace žáků ke čtení. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl SOU, který jim přisuzuje také nadprůměrnou důležitost. Na spodní hranici prioritních aktivit se nalézají práce s texty napříč předměty.

Potenciál pro rozvoj čtenářské gramotnosti vykazuje práce s různou podobou textu. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale školy jí přikládají mírně nadprůměrnou důležitost.

Vlastní knihovna a pomoc žákům s vlastním výběrem četby jsou aktivity, které realizuje nižší podíl učilišť a kterým je zároveň přikládána i nižší důležitost.

Střední odborné školy pro rozvoj čtenářské gramotnosti nejčastěji pracují s odbornými texty (95 %) a s různou podobou textu (85 %) ve výuce a zvyšují motivaci žáků ke čtení (80 %). Více než 70 % škol pomáhá žákům s vlastním výběrem četby (78 %), pracuje s texty napříč předměty (73 %) a má vlastní knihovnu (73 %).

Graf 111: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



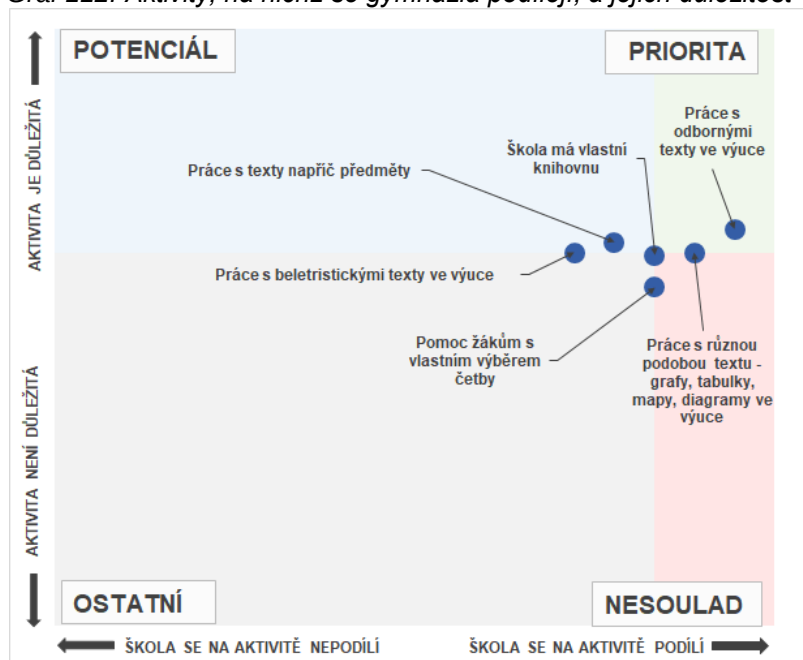
Prioritou v oblasti čtenářské gramotnosti je práce s odbornými texty a s různou podobou textu ve výuce. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je považuje za důležité.

Zvyšování motivace žáků ke čtení se nachází na hranici mezi prioritami a potenciálem pro rozvoj čtenářské gramotnosti

Pod hranicí potenciálu se nachází práce s texty napříč předměty, vlastní knihovna a pomoc žákům s výběrem vlastní četby.

Většina **gymnází** v Ústeckém kraji pracuje s odbornými texty (94 %) a s různou podobou textu (89 %) ve výuce. Ve značné míře také gymnázia pomáhají žákům s vlastním výběrem četby (83 %), mají vlastní knihovnu (83 %), pracují s texty napříč předměty (78 %) a s beletristickými texty ve výuce (72 %).

Graf 112: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Gymnázia v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti označila za prioritní aktivity práci s odbornými texty a částečně taky s různou podobou textu ve výuce. Tyto aktivity realizují často a hodnotí je jako důležité.

Vlastní knihovna školy se nachází na hranici mezi prioritami a potenciálem v rozvoji čtenářské gramotnosti. Ve stejné míře se školy věnují také pomoci žákům s vlastním výběrem četby, ale této aktivitě přisuzují nižší důležitost.

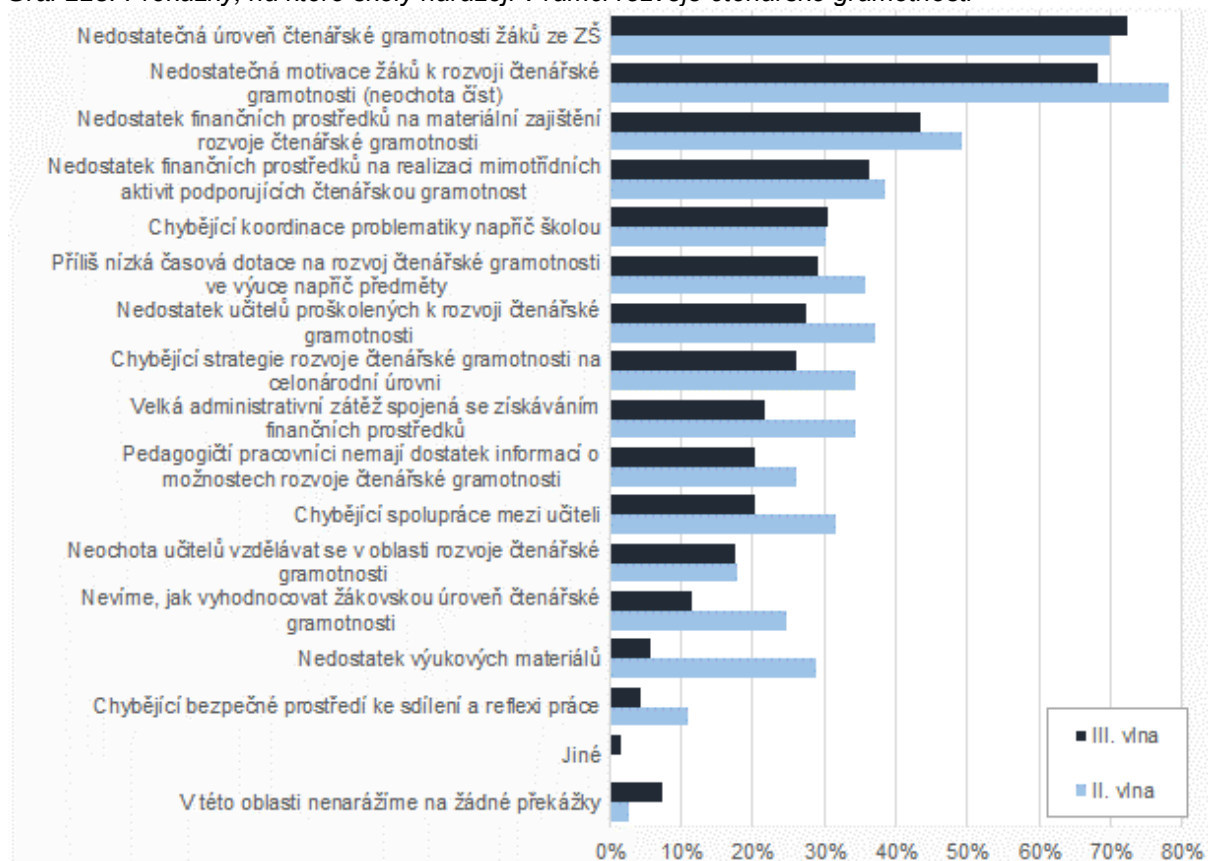
Aktivitami, které představují potenciál pro další rozvoj, jsou práce s texty napříč předměty a práce s beletristickými texty ve

výuce.

10.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj čtenářské gramotnosti na středních a vyšších odborných školách, se nejčastěji školy v Ústeckém kraji setkávají s nedostatečnou úrovní čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ (72 %) a s nedostatečnou motivací žáků k rozvoji čtenářské gramotnosti (68 %).

Graf 113: Překážky, na které školy narážejí v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti



Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

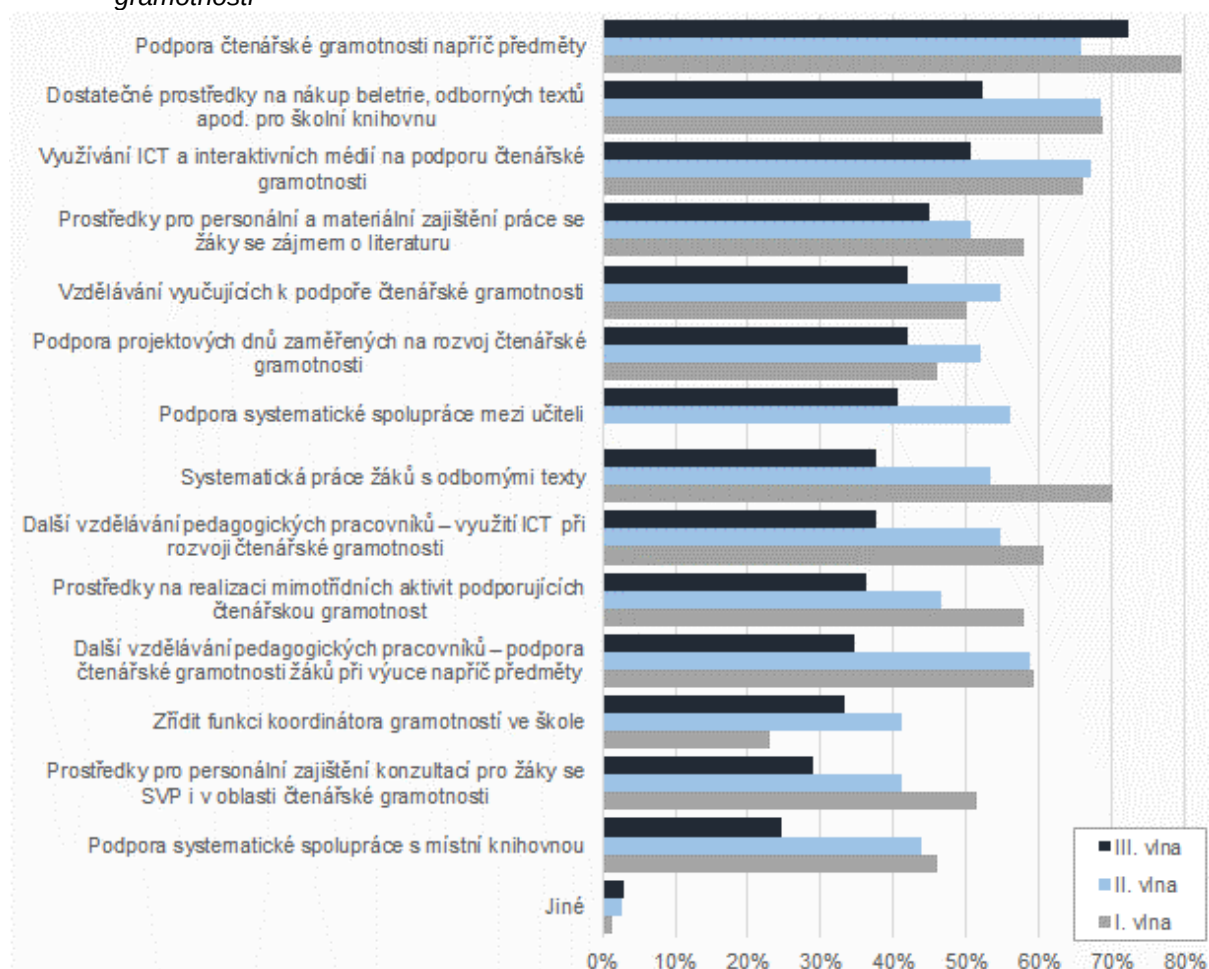
Méně, než polovina škol se setkala s nedostatkem finančních prostředků na materiální zajištění rozvoje čtenářské gramotnosti (43 %) či na realizaci mimotřídních aktivit podporujících čtenářskou gramotnost (36 %). Necelá třetina škol označuje jako problematickou chybějící koordinaci problematiky napříč školou (30 %) či příliš nízkou časovou dotací na rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce napříč předměty (29 %). Školy dále narážejí na nedostatek učitelů proškolených k rozvoji čtenářské gramotnosti (28 %) a chybějící strategii rozvoje čtenářské gramotnosti na celonárodní úrovni (26 %).

Oproti II. vlně šetření téměř u všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkává. K nejvyššímu snížení došlo u nedostatku výukových materiálů (pokles o 23 p. b.), velké administrativní zátěže spojené se získáváním finančních prostředků (pokles o 13 p. b.), neznalosti, jak vyhodnocovat žákovskou úroveň čtenářské gramotnosti (pokles o 13 p. b.) a u chybějící spolupráce mezi učiteli (pokles o 11 p. b.).

10.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti v Ústeckém kraji by školy nejčastěji potřebovaly podporu čtenářské gramotnosti napříč předměty (72 %). Více než polovina škol by uvítala dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu (52 %) a využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti (51 %). Více než dvě pětiny škol by ocenily prostředky pro personální a materiální zajištění práce se žáky se zájmem o literaturu (45 %), vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti (42 %), podporu projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti (42 %) a podporu systematické spolupráce mezi učiteli (41 %).

Graf 114: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti



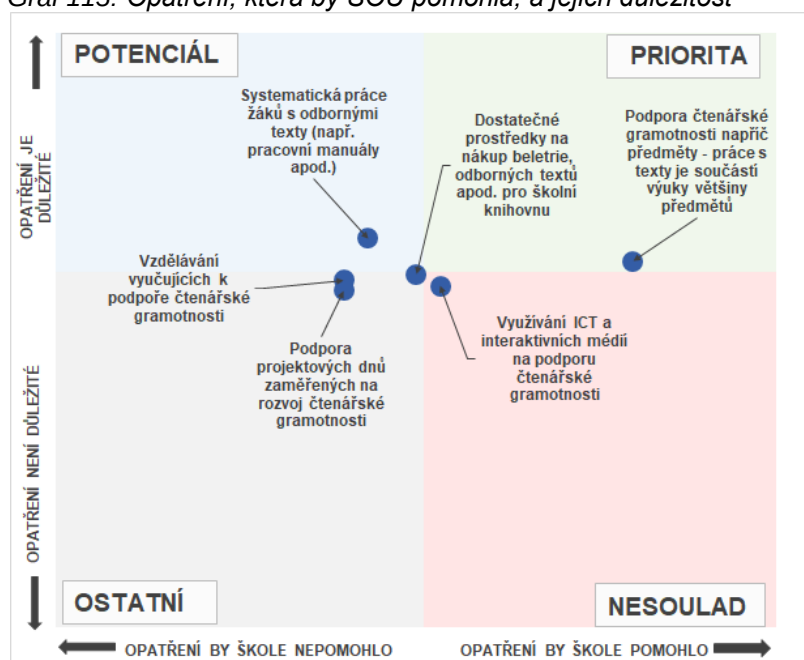
Oproti předchozím vlnám šetření došlo u většiny opatření k poklesu jejich potřebnosti. Oproti I. vlně šetření jsou méně potřebné především systematická práce žáků s odbornými texty (pokles

o 33 p. b. vůči I. vlně šetření), další vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podpory čtenářské gramotnosti žáků při výuce napříč předměty (pokles o 25 p. b. vůči I. vlně šetření), nebo využití ICT při rozvoji čtenářské gramotnosti (pokles o 23 p. b. vůči I. vlně šetření), prostředky na realizaci mimotřídních aktivit podporujících čtenářskou gramotnost (pokles o 22 p. b. vůči I. vlně šetření) nebo pro personální zajištění konzultací pro žáky se SVP i v oblasti čtenářské gramotnosti (pokles o 22 p. b. vůči I. vlně šetření). Naopak k nárůstu došlo v případě potřeby zřízení funkce koordinátora gramotností ve škole (nárůst o 10 p. b. vůči I. vlně šetření).

10.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro rozvoj čtenářské gramotnosti nejvíce pomohla podpora čtenářské gramotnosti napříč předměty (80 %). Zhruba polovina škol by dále ocenila využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti (53 %) a dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu (50 %). Dvě pětiny škol označují za potřebné systematickou práci žáků s odbornými texty (43 %), vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti (40 %) a podporu projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti (40 %).

Graf 115: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro rozvoj čtenářské gramotnosti zohlednili také jejich důležitost, představuje hlavní prioritu podpora čtenářské gramotnosti napříč předměty. Toto opatření zmiňují školy nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotí jako důležité.

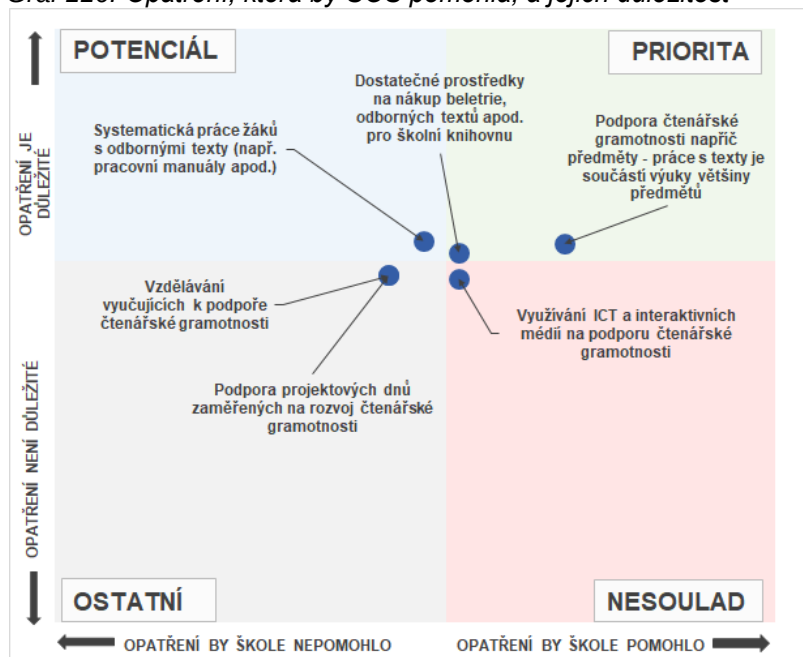
Nadprůměrně často zmiňují školy také využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti, jeho důležitost však hodnotí jako mírně podprůměrnou.

Naopak vysokou důležitost přisuzují školy systematické práci žáků s odbornými texty, ačkoli zmiňováno je toto opatření spíše v menší míře. Proto představuje určitý potenciál dalšího rozvoje.

Těsně pod hranicí potenciálu se nachází dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu, vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti a podpora projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily podporu čtenářské gramotnosti napříč předměty (71 %). Více než polovina škol má dále zájem o dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu (56 %), využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti (56 %) a systematickou práci žáků s odbornými texty (51 %). Necelá polovina škol považuje za potřebné také vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti a podporu projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti (shodně 40 %).

Graf 116: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti představují priority podpora čtenářské gramotnosti napříč předměty a dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu. Tato opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako důležitá.

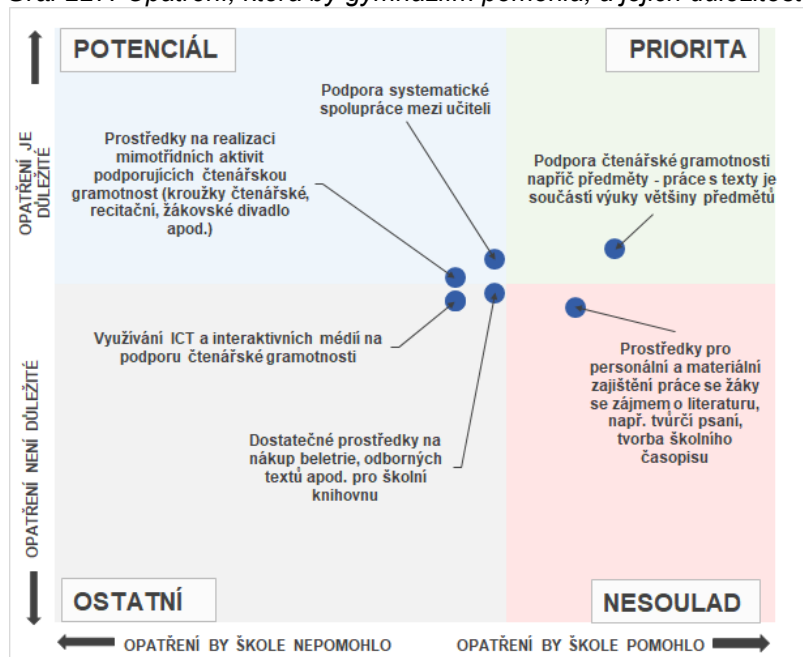
Pod hranicí prioritních aktivit se nachází využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti, které by ocenil také vysoký podíl škol, ale přisouzená důležitost nabývá mírně podprůměrné hodnoty.

Naopak za důležitou je považována systematická práce žáků s odbornými texty, ačkoli je zmiňována v relativně menší míře, a představuje tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti a podpora projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti jsou zmiňovány v menší míře a zároveň je jim přikládána i nižší důležitost.

Gymnázia by pro rozvoj čtenářské gramotnosti nejvíce ocenila podporu čtenářské gramotnosti napříč předměty (78 %) a prostředky pro personální a materiální zajištění práce se žáky se zájmem o literaturu (72 %). Ve značné míře by školy uvítaly také dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu a podporu systematické spolupráce mezi učiteli (shodně 61 %). Více než polovina gymnázií dále považuje za potřebné prostředky na realizaci mimoškolních aktivit podporujících čtenářskou gramotnost, využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti a zřízení funkce koordinátora gramotností ve škole (shodně 56 %).

Graf 117: Opatření, která by gymnázii pomohla, a jejich důležitost



Z hlediska důležitosti nejčastěji potřebných opatření pro rozvoj čtenářské gramotnosti představuje prioritu opatření v podobě podpory čtenářské gramotnosti napříč předměty.

Prostředky pro personální a materiální zajištění práce se žáky se zájmem o literaturu jsou pro gymnázia méně důležité než prioritní opatření a ocitají se tedy v oblasti tzv. nesouladu.

Podpora systematické spolupráce mezi učiteli a prostředky na realizaci mimoškolních aktivit podporujících čtenářskou gramotnost jsou považovány za potenciál dalšího rozvoje této oblasti.

Pod hranicí potenciálu se nachází využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti a dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu.

10.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „rozvoje čtenářské gramotnosti“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *rozvoje čtenářské gramotnosti* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje čtenářské gramotnosti*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje čtenářské gramotnosti*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav rozvoje čtenářské gramotnosti na SOU

Někteří učitelé zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (67 % škol)	Na škole nepůsobí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. (53 % škol)	úroveň 1
Rozvoj čtenářské gramotnosti je na škole realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury. (47 % škol)	Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. (47 % škol)	úroveň 2
Příležitostná spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.). (47 % škol)	Rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit. (40 % škol)	úroveň 3
	Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (40 % škol)	úroveň 4

Činnosti, které SOU v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Práce s odbornými texty ve výuce (87 % škol) - Zvyšování motivace žáků ke čtení (80 % škol) - Práce s texty napříč předměty (77 % škol) - Práce s různou podobou textu - grafy, tabulky, mapy, diagramy ve výuce (73 % škol) - Pomoc žákům s vlastním výběrem četby (67 % škol) - Škola má vlastní knihovnu (63 % škol)	- Nedostatečná úroveň čtenářské gramotnosti žáků ze ZŠ (77 % škol) - Nedostatečná motivace žáků k rozvoji čtenářské gramotnosti (neochota číst) (77 % škol) - Nedostatek finančních prostředků na materiální zajištění rozvoje čtenářské gramotnosti na škole (nákup beletrie, vybavení knihovny, apod.) (37 % škol) - Nedostatek finančních prostředků na realizaci mimoškolních aktivit podporujících čtenářskou gramotnost (37 % škol) - Příliš nízká časová dotace na rozvoj čtenářské gramotnosti ve výuce napříč předměty (30 % škol) - Nedostatek učitelů proškolených k rozvoji čtenářské gramotnosti (30 % škol)	- Podpora čtenářské gramotnosti napříč předměty - práce s texty je součástí výuky většiny předmětů (80 % škol) - Využívání ICT a interaktivních médií na podporu čtenářské gramotnosti (53 % škol) - Dostatečné prostředky na nákup beletrie, odborných textů apod. pro školní knihovnu (50 % škol) - Systematická práce žáků s odbornými texty (např. pracovní manuály apod.) (43 % škol) - Vzdělávání vyučujících k podpoře čtenářské gramotnosti (40 % škol) - Podpora projektových dnů zaměřených na rozvoj čtenářské gramotnosti (40 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti stanovila SOU

Někteří učitelé zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (73 % škol)	Příležitostná spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.). (67 % škol)	úroveň 1
Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (63 % škol)	Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. (60 % škol)	úroveň 2
Na škole nepůsobí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. (57 % škol)	Rozvoj čtenářské gramotnosti je na škole realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury. (47 % škol)	úroveň 3
Rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit. (47 % škol)		úroveň 4

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje čtenářské gramotnosti na SOŠ

Někteří učitelé zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (59 % škol)

Na škole nepůsobí koordinátor pro čtenářskou gramotnost. (46 % škol)

Příležitostná spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.). (46 % škol)

Rozvoj čtenářské gramotnosti je na škole realizován v rámci výuky českého jazyka a literatury. (41 % škol)

Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. (41 % škol)

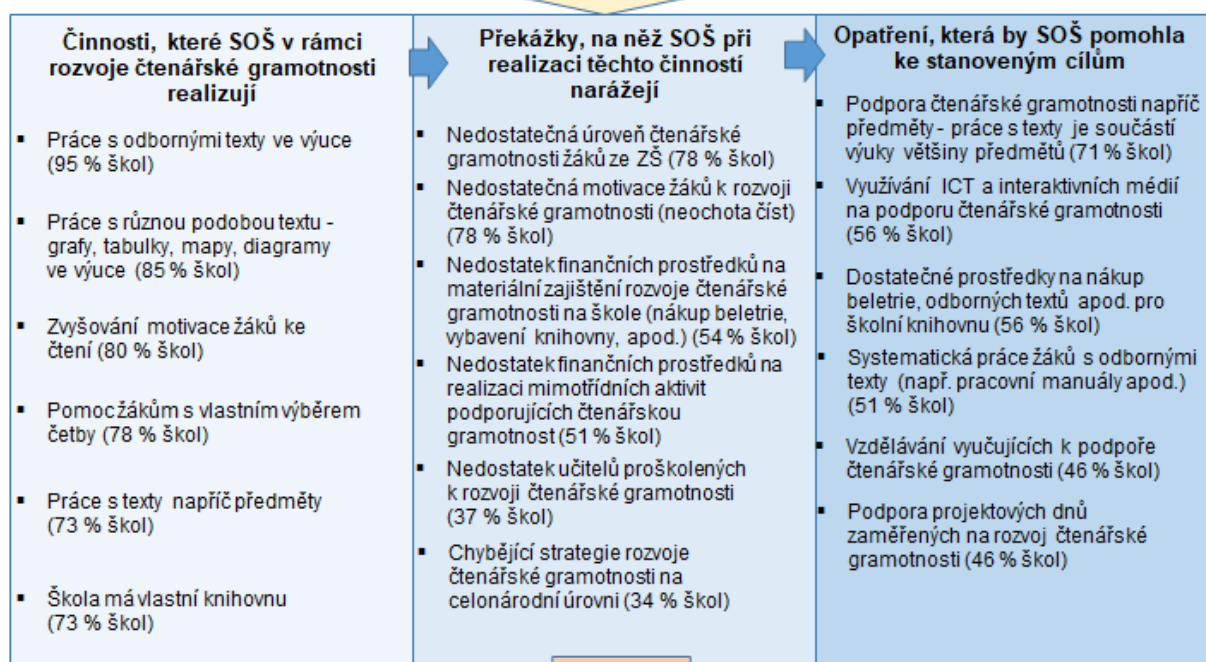
Rozvoj čtenářské gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit. (39 % škol)

úroveň 1

úroveň 2

úroveň 3

úroveň 4



Cíle, které si v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti stanovily SOŠ

Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (68 % škol)

Příležitostná spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.). (66 % škol)

Někteří učitelé zařazují do výuky prvky k rozvoji čtenářské gramotnosti. (63 % škol)

Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění čtenářské gramotnosti do výuky. (59 % škol)

Spolupráce s externími partnery (např. místní knihovna, známé osobnosti, nakladatelství apod.) je pravidelnou součástí výuky. (56 % škol)

Pravidelně dochází ke sdílení poznatků, reflexi učitelů napříč předměty o zkušenostech ze zařazování prvků rozvoje čtenářské gramotnosti do jejich předmětů. (54 % škol)

úroveň 1

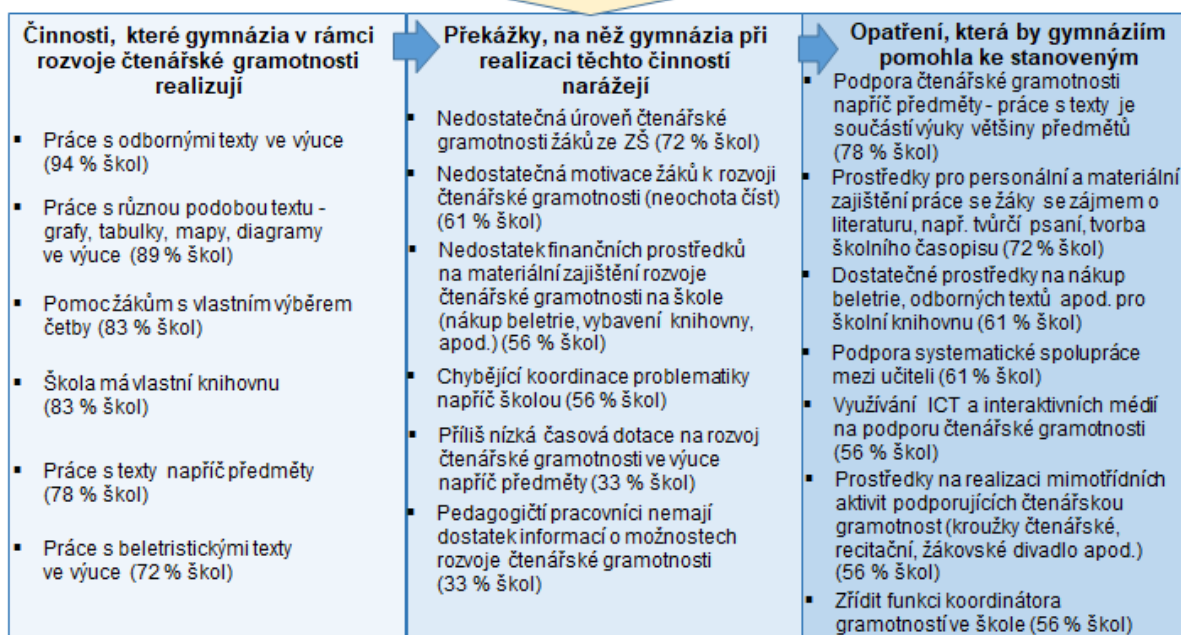
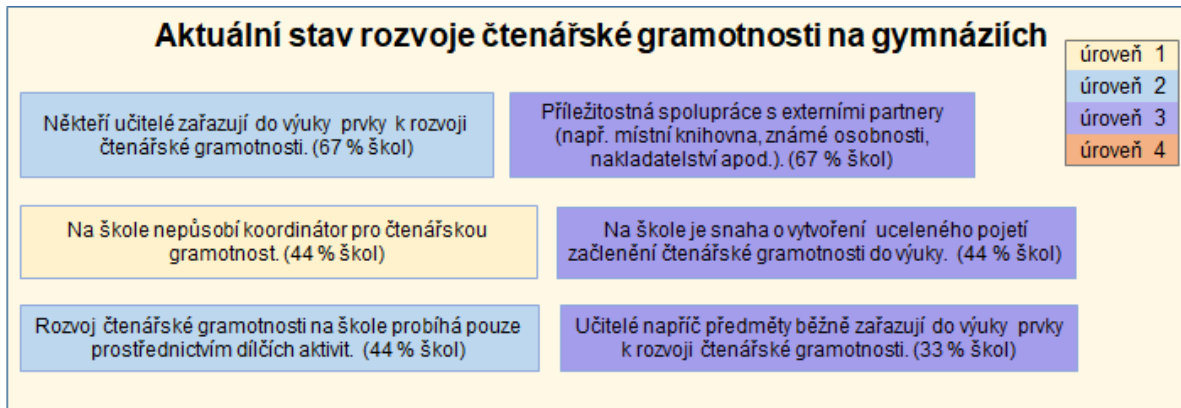
úroveň 2

úroveň 3

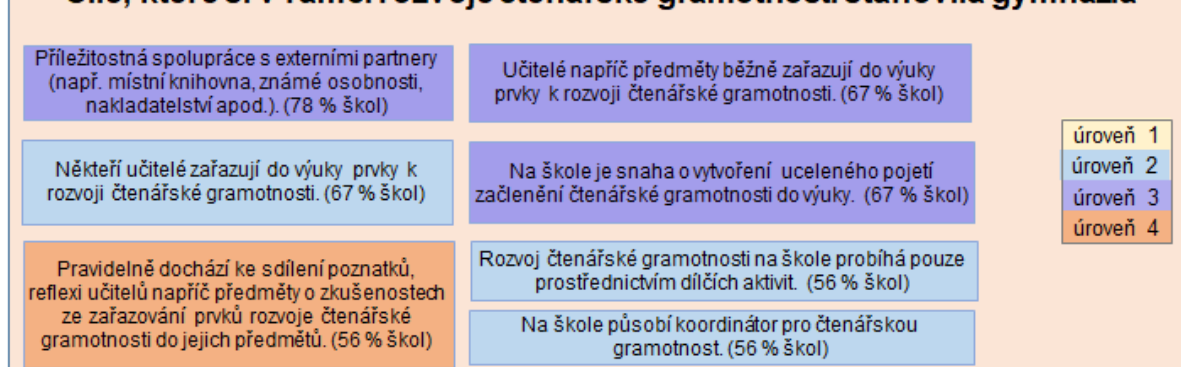
úroveň 4

*Každé schéma zobrazuje prvních 6 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje čtenářské gramotnosti na gymnáziích



Cíle, které si v rámci rozvoje čtenářské gramotnosti stanovila gymnázia



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti. Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

11 Rozvoj matematické gramotnosti

Rada Evropské unie v Doporučení z května 2018 o klíčových kompetencích pro celoživotní učení doporučuje zaměřit vzdělávání na rozvoj kompetencí, a to jak žáků, tak učitelů. **Gramotnosti jsou podmínkou pro získání klíčových kompetencí i pro dosažení důležitých cílů vzdělávání a odborné přípravy.** Rozvoj gramotností je základem pro další učení i pro uplatnění na měnícím se pracovním trhu a je potřebné rozvíjet je **průřezově napříč vzdělávacími obory.**

Jedním z cílů Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (ET 2020) je šířit osvědčené postupy týkající se **schopnosti žáků porozumět psanému textu** a vypracovat závěry, jak zlepšit gramotnost v celé EU, **zlepšit znalosti z matematiky a přírodních věd na vyšších stupních vzdělávání a odborné přípravy.** A rovněž více zohledňovat klíčové průřezové kompetence ve vzdělávacích oblastech, hodnocení a kvalifikacích.

Koncept gramotností má ústřední místo také v **šetření PISA**, které se užívá i v českém prostředí. Důležitým charakteristickým rysem projektu PISA je pravidelné zjišťování nabytých dovedností a vědomostí, o nichž se předpokládá, že budou nezbytné pro úspěšné zapojení žáků do reálného konkurenčního prostředí a budou pro ně výhodou v dalším vzdělávání i na trhu práce. Záměrem není zkoumat, jak žáci dovedou reprodukovat získané vědomosti, ale **jak dokáží v úlohách vytvořených na základě rozmanitých situací běžného života využít své schopnosti a osvojené dovednosti.**

V návaznosti na výše uvedené je tak cílem oblasti intervence Čtenářská a matematická gramotnost podporovat **systematický rozvoj gramotnosti ve školách** a tím přispívat k lepšímu uplatnění žáků v dalším vzdělávání a na pracovním trhu. Díky funkční schopnosti pracovat s texty a dokumenty, porozumět jim, zužitkovat získané informace, aplikovat získaný matematický aparát na úlohy z běžného života, přemýšlet v souvislostech a návaznostech, zaujmout postoj a sdílet a formulovat vlastní myšlenky mohou žáci zažít úspěch nejen ve škole, ale samozřejmě v práci a osobním i veřejném životě.

Matematická gramotnost ve smyslu schopnosti praktického uplatnění znalostí v rozmanitých životních situacích umožňuje **používat a interpretovat matematiku v různých kontextech** a pomáhá uvědomit si, jako roli matematika v životě jedince a celé společnosti hraje.

Matematická gramotnost spočívá v (1) **potřebě** jedince opakovaně **zažívat radost** z úspěšně vyřešené úlohy, pochopení nového pojmu, vztahu, argumentu nebo situace a v důvěře ve vlastní schopnosti, (2) **porozumění** různým typům **matematického textu**, (3) schopnosti získávat a třídit zkušenosti pomocí **vlastní manipulativní a badatelské činnosti**, (4) zobecňování získaných zkušeností a objevování zákonitostí, (5) **tvoření modelů** a protipříkladů a dovednosti vhodně argumentovat, (6) **schopnosti účinně pracovat s chybou** jako podnětem k hlubšímu pochopení zkoumané problematiky, (7) **individuálně i v diskuzi analyzovat** procesy, pojmy, vztahy a situace v oblasti matematiky, (8) **vytvářet systém** v pojmech a souvislostech mezi nimi a (9) pohotově **používat početní dovednosti**. V neposlední řadě je matematická gramotnost také dovedností užívat různé pomůcky a nástroje (včetně digitálních), které mohou při matematické činnosti pomoci, a to s vědomím hranic jejich možností.

Podstatnou podmínkou rozvoje matematické gramotnosti žáků je překročit hranice hodin matematiky a rozvíjet ji napříč předměty a tím i efektivněji posilovat jejich kompetence nezbytné pro **samostatné řešení problémů a správné usuzování a rozhodování.**

Hlavní zjištění

- Pokud jde o rozvoj škol v oblasti matematické gramotnosti v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do mírně pokročilé úrovně, ve které je rozvoj matematické gramotnosti realizován prostřednictvím dílčích aktivit. Ve vysoké míře jsou vykonávány také aktivity základní úrovně. V této úrovni probíhá rozvoj matematické gramotnosti v rámci výuky matematiky. V nižší míře se vykonávají aktivity pokročilé úrovně. V této úrovni na škole probíhá snaha o zařazení matematické gramotnosti do výuky. V nejnižší míře je rozvíjena nejvyšší úroveň, v té má škola zpracovanou ucelenou koncepci rozvoje matematické gramotnosti. Školy plánují rozvoj činností především v rámci pokročilé úrovně, čímž deklarují zájem o ucelené pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. Oproti předchozí vlně šetření školy vykazují navýšení činností v rámci pokročilé a mírně pokročilé úrovně.
- V rámci rozvoje matematické gramotnosti na většině škol vyučující s žáky rozebírají jejich řešení, probíhají konzultace se žáky, žákům jsou předkládány úlohy, které vychází z reálného života, a je využíváno ICT při rozvoji matematické gramotnosti. Dvě třetiny škol uvádí, že žáci při výuce pracují s chybou jako prostředkem učení. V nejmenší míře probíhá diferenciací výuky podle úrovně znalostí žáků a využívání formativního hodnocení ve výuce. Oproti druhé vlně došlo asi u poloviny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, který tyto aktivity realizuje.
- V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj matematické gramotnosti na středních a vyšších odborných školách, se nejčastěji školy v Ústeckém kraji setkávají s nedostatečnými znalostmi matematiky žáků ze ZŠ a s nedostatečnou motivací žáků k rozvoji matematické gramotnosti. V menší míře pak školy narážejí na nedostatek učitelů proškolených k rozvoji matematické gramotnosti či chybějící strategii rozvoje matematické gramotnosti na celonárodní úrovni. Některé školy si dále stěžují, že nastavení maturitní zkoušky z matematiky nesměruje k rozvoji matematické gramotnosti, nebo upozorňují na nedostatek finančních prostředků na realizaci mimotřídních aktivit podporujících matematickou gramotnost. Oproti II. vlně šetření téměř u všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkává.
- V oblasti rozvoje matematické gramotnosti v Ústeckém kraji by školy nejčastěji potřebovaly podporu rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty a výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí. Ve značné míře by školy také uvítaly finanční podporu pro možné půlení hodin matematiky, nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti či v oblasti didaktiky matematiky. Oproti předchozím vlnám šetření došlo u všech opatření k poklesu jejich potřebnosti.

11.1 Současná úroveň škol a jejich předpokládaný posun

Pokud jde o rozvoj škol v oblasti matematické gramotnosti v Ústeckém kraji, v nejvyšší míře jsou vykonávány aktivity patřící do mírně pokročilé úrovně (42 %), ve které je rozvoj matematické gramotnosti realizován prostřednictvím dílčích aktivit. Ve vysoké míře jsou vykonávány také aktivity základní úrovně (37 %). V této úrovni probíhá rozvoj matematické gramotnosti v rámci výuky matematiky. V nižší míře se vykonávají aktivity pokročilé úrovně (28 %). V této úrovni na škole probíhá snaha o zařazení matematické gramotnosti do výuky. Nejméně často jsou rozvíjeny aktivity na nejvyšší úrovni (11 %), kde má škola zpracovanou ucelenou koncepci rozvoje matematické gramotnosti.

Při hodnocení předpokládaného posunu v oblasti rozvoje matematické gramotnosti plánují školy rozvoj činností především v rámci pokročilé úrovně (předpokládaný posun o 27 p. b.), čímž deklarují zájem o ucelené pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. Nižší posuny lze očekávat v nejvyšší úrovni (předpokládaný posun o 18 p. b.) a mírně pokročilé úrovni (předpokládaný posun o 9 p. b.). V základní úrovni se předpokládá nejnižší posun rozvoje činností (předpokládaný posun o 2 p. b.).

Graf 118: Současná úroveň rozvoje matematické gramotnosti a předpokládaný posun



Základní úroveň – na škole nepůsobí koordinátor pro matematickou gramotnost. Na škole není komplexní pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. Rozvoj matematické gramotnosti je na škole realizován především v rámci výuky matematiky.

Mírně pokročilá úroveň – na škole působí koordinátor pro matematickou gramotnost. Rozvoj matematické gramotnosti na škole probíhá pouze

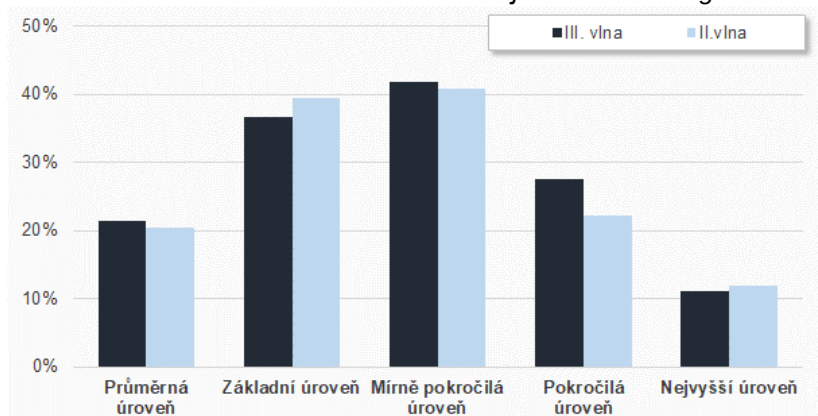
prostřednictvím dílčích aktivit.

Pokročilá úroveň – koordinátor matematické gramotnosti spolupracuje s jednotlivými učiteli. Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji matematické gramotnosti.

Nejvyšší úroveň – matematická gramotnost je obsahově i časově koordinována pracovníkem, který k tomu má vytvořeny odpovídající podmínky. Škola má zpracovanou ucelenou koncepci rozvoje matematické gramotnosti. Pravidelně dochází ke sdílení poznatků, reflexi učitelů napříč předměty o zkušenostech ze zařazování prvků rozvoje matematické gramotnosti do jejich předmětů. Spolupráce s externími partnery (osobnosti, VŠ, výzkumné organizace apod.) je pravidelnou součástí výuky.

Oproti II. vlně šetření (v I. vlně šetření se úroveň matematické gramotnosti neměřila) školy vykazují lehké navýšení činností v rámci pokročilé úrovně (nárůst o 5 p. b.) a mírně pokročilé úrovně (nárůst o 1 p. b.). K mírnému snížení realizace činností došlo u základní úrovně (pokles o 3 p. b.) a nejvyšší úrovně (pokles o 1 p. b.).

Graf 119: Srovnání současné úrovně rozvoje matematické gramotnosti



Základní úroveň – na škole nepůsobí koordinátor pro matematickou gramotnost. Na škole není komplexní pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. Rozvoj matematické gramotnosti je na škole realizován především v rámci výuky matematiky.

Mírně pokročilá úroveň – na škole působí koordinátor pro matematickou gramotnost. Rozvoj matematické gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím

dílčích aktivit.

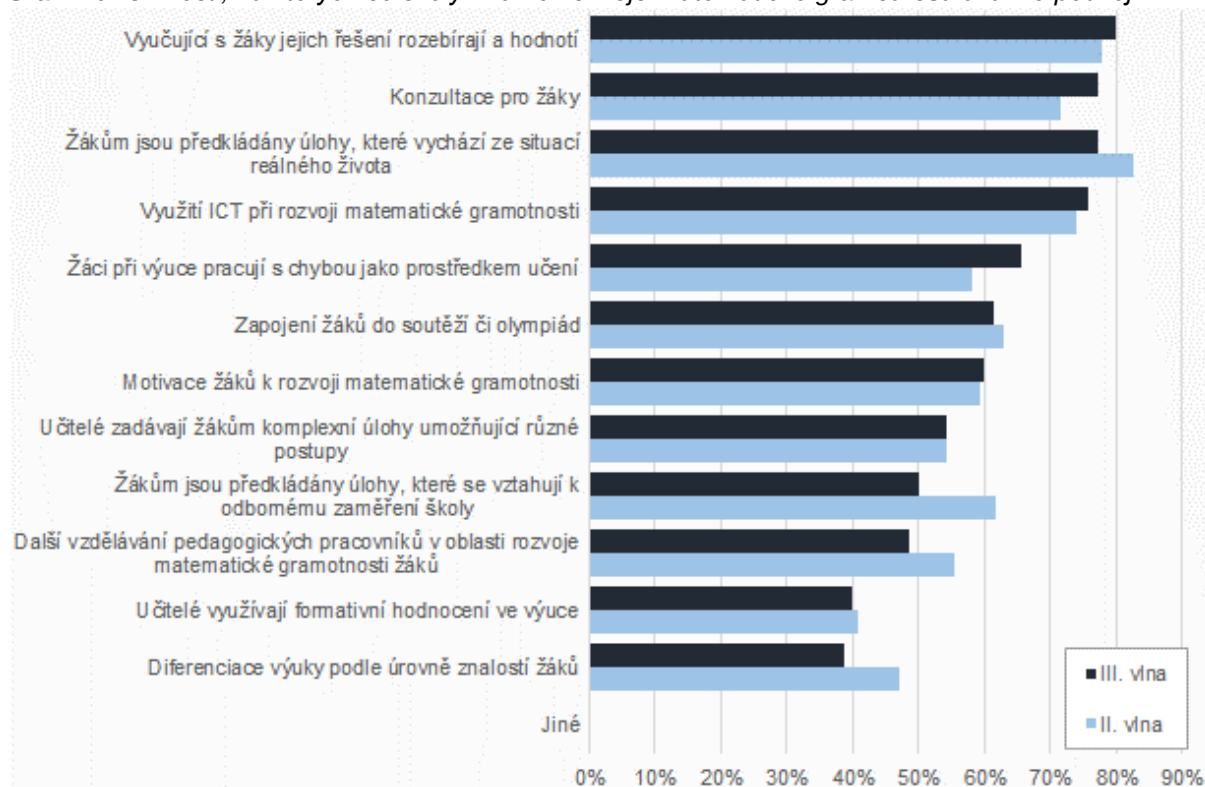
Pokročilá úroveň – koordinátor matematické gramotnosti spolupracuje s jednotlivými učiteli. Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji matematické gramotnosti.

Nejvyšší úroveň – matematická gramotnost je obsahově i časově koordinována pracovníkem, který k tomu má vytvořeny odpovídající podmínky. Škola má zpracovanou ucelenou koncepci rozvoje matematické gramotnosti. Pravidelně dochází ke sdílení poznatků, reflexi učitelů napříč předměty o zkušenostech ze zařazování prvků rozvoje matematické gramotnosti do jejich předmětů. Spolupráce s externími partnery (osobnosti, VŠ, výzkumné organizace apod.) je pravidelnou součástí výuky.

11.2 Aktivita, které školy realizují v rámci této intervence

V rámci rozvoje matematické gramotnosti na většině škol vyučující s žáky rozebírají jejich řešení (80 %), probíhají konzultace se žáky (77 %), žákům jsou předkládány úlohy, které vychází z reálného života (77 %), a je využíváno ICT při rozvoji matematické gramotnosti (76 %). Dvě třetiny škol uvádí, že žáci při výuce pracují s chybou jako prostředkem učení (66 %). V nejmenší míře probíhá diferenciací výuky podle úrovně znalostí žáků (39 %) a využívání formativního hodnocení ve výuce (40 %).

Graf 120: Činnosti, na kterých se školy v rámci rozvoje matematické gramotnosti aktivně podílejí



Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

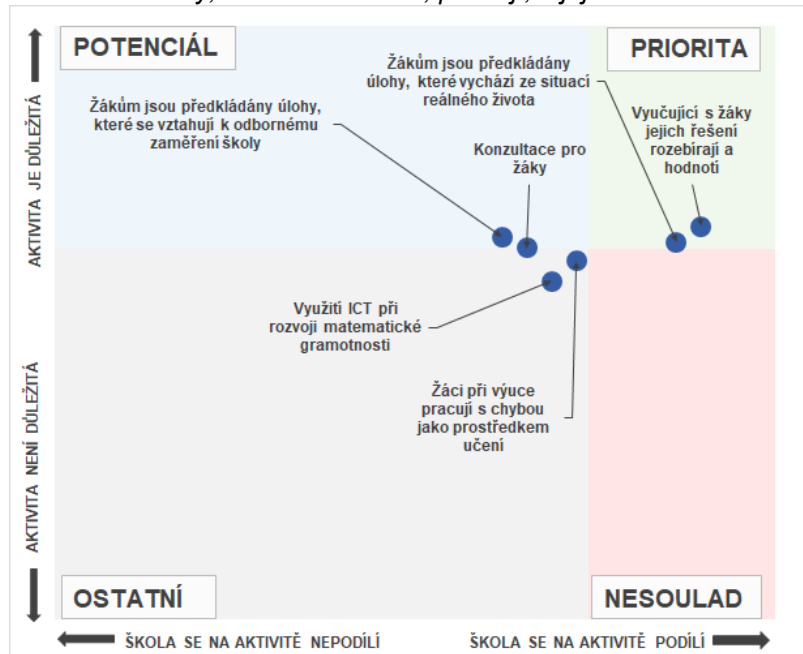
Oproti II. vlně šetření došlo přibližně u poloviny realizovaných aktivit k navýšení podílu škol, který tyto aktivity realizovaly. K nejvyššímu navýšení došlo u situace, kdy žáci při výuce pracují s chybou jako prostředkem učení (nárůst o 8 p. b.), a u konzultací pro žáky (nárůst o 6 p. b.). Oproti tomu nejvýraznější pokles nastal v případě předkládání úloh, které se vztahují k zaměření školy (pokles o 12 p. b.), a v oblasti diferenciací výuky podle úrovně znalostí žáků (pokles o 8 p. b.).

11.2.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných aktivit na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště z výše uvedených aktivit v oblasti rozvoje matematické gramotnosti nejčastěji uvádějí, že vyučující s žáky jejich řešení rozebírají a hodnotí (90 %) a žákům předkládají úlohy, které vychází z reálného života (86 %). Dále také žáci při výuce pracují s chybou jako prostředkem učení (72 %), školy využívají ICT při rozvoji matematické gramotnosti (69 %), věnují se konzultacím pro žáky (66 %) a předkládají žákům úlohy, které se vztahují k odbornému zaměření školy (62 %).

Pokud bychom v souvislosti s realizovanými aktivitami měli zohlednit jejich důležitost, prioritami pro střední odborná učiliště jsou předkládání úloh žákům, které vychází z reálného života, a vyučující, kteří s žáky rozebírají jejich řešení. Tyto aktivity realizuje nejvyšší podíl SOU, který jim přisuzuje také nadprůměrnou důležitost.

Graf 121: Aktivita, na nichž se SOU, podílejí, a jejich důležitost

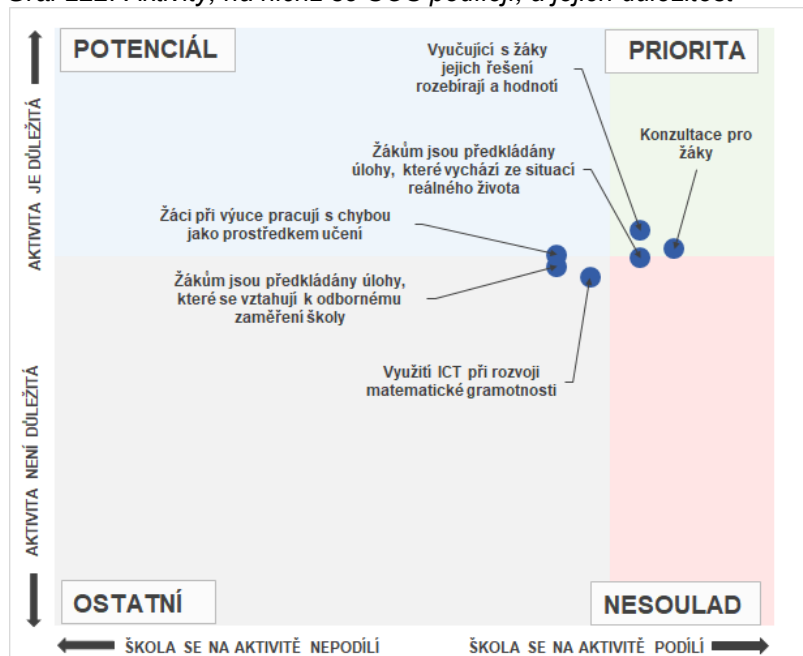


Potenciál pro rozvoj matematické gramotnosti vykazuje předkládání úloh, které se vztahují k odbornému zaměření školy, a konzultace pro žáky. Tyto aktivity jsou vykonávány v menší míře, ale jsou považovány za důležité.

Pod hranicí potenciálu se nachází práce s chybou jako prostředkem učení a využívání ICT při rozvoji matematické gramotnosti. Těmto činnostem se školy věnují v menší míře a zároveň je jim přisuzována i nižší důležitost.

Střední odborné školy pro rozvoj matematické gramotnosti nejčastěji realizují aktivitu v podobě konzultací pro žáky (86 %). Dále školy v hojné míře uvádějí, že vyučující s žáky jejich řešení rozebírají a žákům jsou předkládány úlohy, které vycházejí ze situací reálného života (shodně 81 %). Necelé tři čtvrtiny škol využívají ICT pro rozvoj matematické gramotnosti (74 %), jejich žáci při výuce pracují s chybou jako prostředkem učení (70 %) a žákům jsou předkládány úlohy, které se vztahují k odbornému zaměření školy (70 %).

Graf 122: Aktivita, na nichž se SOŠ podílejí, a jejich důležitost



Prioritami v oblasti rozvoje matematické gramotnosti jsou vyučující, kteří s žáky rozebírají jejich řešení, předkládání úloh žákům, které vycházejí z reálného života, a realizace konzultací pro žáky. Tyto aktivity realizuje vysoký podíl škol, který je považuje za důležité.

Potenciál pro rozvoj matematické gramotnosti představuje práce s chybou jako prostředkem učení. Tuto aktivitu realizuje nižší podíl škol než aktivity prioritní, ale je považována za mírně nadprůměrně důležitou.

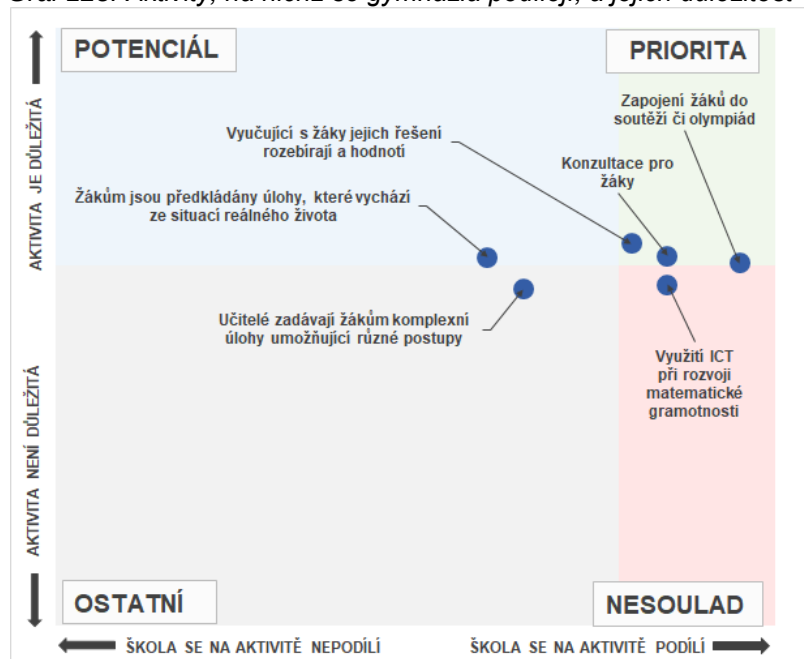
Předkládání úloh žákům, které se vztahují k odbornému zaměření školy a využívání ICT při

rozvoji matematické gramotnosti považují střední odborné školy za méně důležité aktivity.

Převážná většina **gymnázií** v Ústeckém kraji realizuje aktivity v podobě zapojení žáků do soutěží či olympiád (95 %). Ve značné míře se dále gymnázia zaměřují na využití ICT při rozvoji matematické gramotnosti či konzultace pro žáky (shodně 85 %). 80 % gymnázií deklaruje, že vyučující s žáky rozebírají jejich řešení. Necelé dvě třetiny škol uvádí, že učitelé zadávají žákům komplexní úlohy

umožňující různé postupy (65 %) nebo že žákům jsou předkládány úlohy, které vychází ze situací reálného života (60 %).

Graf 123: Aktivita, na nichž se gymnázia podílejí, a jejich důležitost



Prioritami pro gymnázia jsou aktivity v podobě zapojení žáků do soutěží či olympiád, konzultací pro žáky a aktivity vyučující, kteří s žáky rozebírají jejich řešení. Tyto aktivity gymnázia realizují často a považují je za důležitá.

Při rozvoji matematické gramotnosti využívá ICT vysoký podíl gymnázií, ale této aktivitě je přisouzena nižší důležitost. Z tohoto důvodu pro gymnázia představuje tzv. nesoulad.

Potenciál pro rozvoj matematické gramotnosti představuje předkládání úloh, které vychází ze situací reálného života, žákům.

Pod hranicí aktivit s potenciálem se nachází zadávání komplexních úloh umožňujících různé postupy žákům.

11.3 Překážky, na které školy naráží v rámci této intervence

V souvislosti s překážkami, které omezují rozvoj matematické gramotnosti na středních a vyšších odborných školách, se školy v Ústeckém kraji nejčastěji setkávají s nedostatečnými znalostmi matematiky žáků ze ZŠ (81 %) a s nedostatečnou motivací žáků k rozvoji matematické gramotnosti (71 %). V menší míře pak školy naráží na nedostatek učitelů proškolených k rozvoji matematické gramotnosti (44 %) či chybějící strategii rozvoje matematické gramotnosti na celonárodní úrovni (37 %). Některé školy si dále stěžují, že nastavení maturitní zkoušky z matematiky nesměřuje k rozvoji matematické gramotnosti (36 %), nebo upozorňují na nedostatek finančních prostředků na realizaci mimoškolních aktivit podporujících matematickou gramotnost (31 %).

Oproti II. vlně šetření téměř u všech překážek poklesl podíl škol, který se s nimi setkávají. K nejvyššímu snížení došlo u nedostatku výukových materiálů (pokles o 18 p. b.), nedostatku finančních prostředků na další vzdělávání učitelů v matematické gramotnosti (pokles o 16 p. b.), nastavení maturitní zkoušky z matematiky, které nesměřuje k rozvoji matematické gramotnosti (pokles o 16 p. b.), nedostatku finančních prostředků na realizaci mimoškolních aktivit podporujících matematickou gramotnost (pokles o 14 p. b.) či příliš nízké časové dotace na rozvoj matematické gramotnosti ve výuce napříč předměty (pokles o 14 p. b.). Naopak školy si méně často stěžují na nedostatek učitelů proškolených k rozvoji matematické gramotnosti (nárůst o 5 p. b.).

Graf 124: Překážky, na které školy narážejí v rámci rozvoje matematické gramotnosti



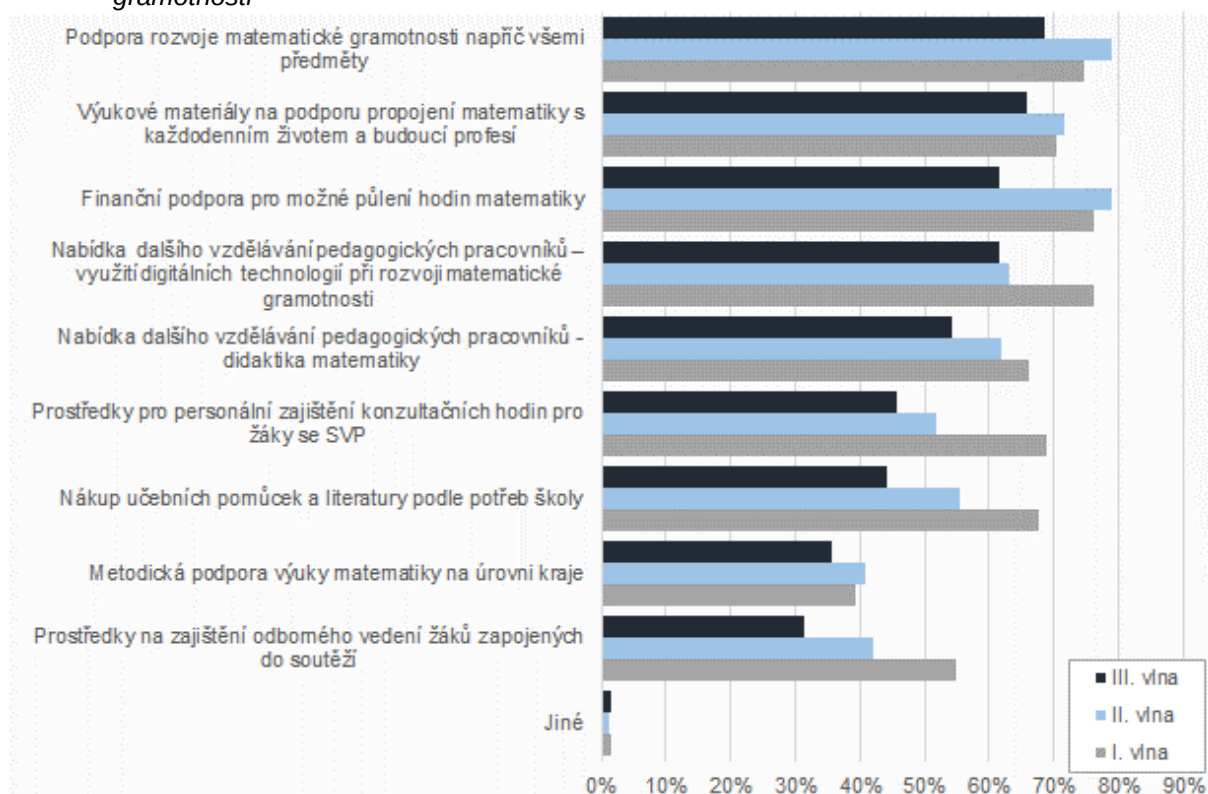
Pozn. data za první vlnu šetření nejsou k dispozici.

11.4 Opatření pro zlepšení realizace intervence

V oblasti rozvoje matematické gramotnosti v Ústeckém kraji by školy nejčastěji potřebovaly podporu rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty (69 %) a výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí (66 %). Ve značné míře by školy také uvítaly finanční podporu pro možné půlení hodin matematiky (61 %), nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti (61 %) či v oblasti didaktiky matematiky (54 %).

Oproti předchozím vlnám šetření došlo u všech opatření k poklesu jejich potřeby. Oproti I. vlně šetření se nejvíce snížila potřeba prostředků na zajištění odborného vedení žáků zapojených do soutěží (pokles o 24 p. b. vůči I. vlně šetření) nebo prostředků pro personální zajištění konzultačních hodin pro žáky se SVP a taky na nákup učebních pomůcek a literatury podle potřeb školy (shodně pokles o 23 p. b. vůči I. vlně šetření). Dále se významně snížila potřeba finanční podpory pro možné půlení hodin matematiky (pokles o 15 p. b. vůči I. vlně šetření), nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti (pokles o 15 p. b. vůči I. vlně šetření) a nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v didaktice matematiky (pokles o 12 p. b. vůči I. vlně šetření).

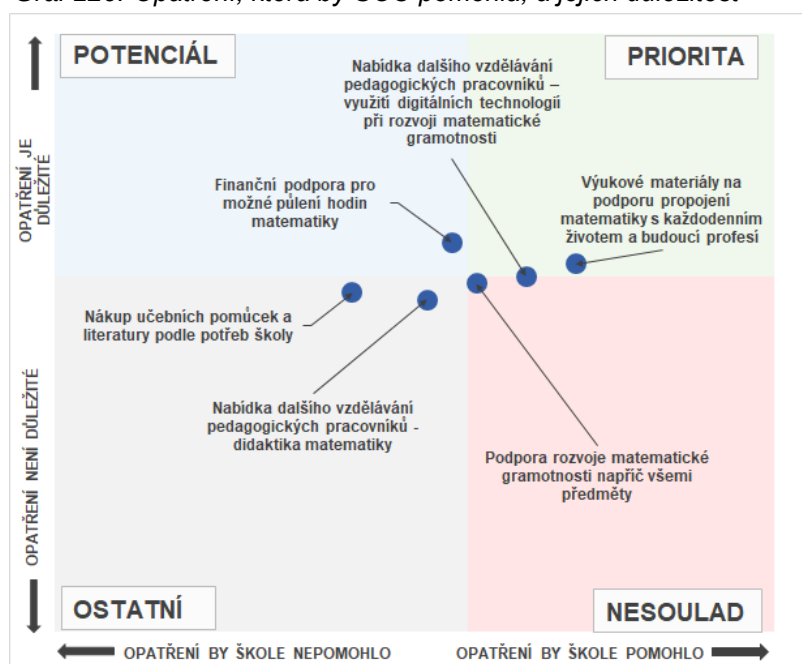
Graf 125: Opatření, která by pomohla školám k dosažení zvoleného cíle v rámci rozvoje matematické gramotnosti



11.4.1 Důležitost nejčastěji zmiňovaných opatření na vybraných typech škol

Střední odborná učiliště uvedla, že by jim pro rozvoj matematické gramotnosti nejvíce pomohly výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí (72 %) a nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti (66 %).

Graf 126: Opatření, která by SOU pomohla, a jejich důležitost



Více než polovina škol by uvítala podporu rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty (59 %), finanční podporu pro možné půlení hodin matematiky (55 %) či nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky matematiky (52 %). Dvě pětiny škol by ocenily nákup učebních pomůcek a literatury podle potřeb školy (41 %).

Pokud bychom v souvislosti s navrhovanými opatřeními pro rozvoj matematické gramotnosti zohlednili také jejich důležitost, představují prioritu škol výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí

a nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti.

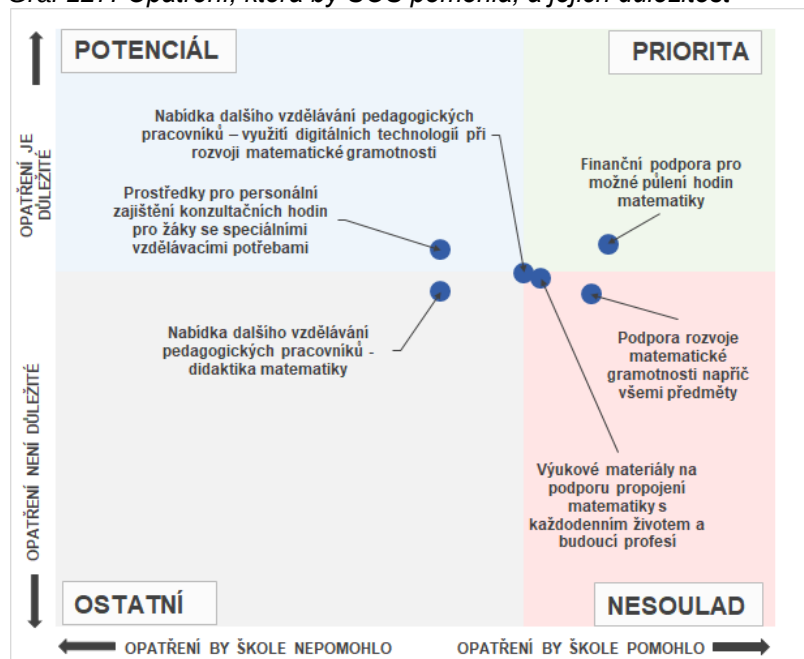
Těsně pod hranicí prioritních opatření stojí podpora rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty. Jedná se o potřebné opatření, nicméně je mu přiřazována lehce podprůměrná důležitost.

Potenciál pro rozvoj matematické gramotnosti představuje finanční podpora pro možné půlení hodin matematiky. Toto opatření je vyžadováno méně často než výše zmíněná opatření, ale je mu přisuzována nejvyšší důležitost.

Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky matematiky a nákup učebních pomůcek a literatury podle potřeb školy lze označit za relativně méně významná opatření.

Střední odborné školy by nejvíce ocenily finanční podporu pro možné půlení hodin matematiky (77 %) a podporu rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty (74 %).

Graf 127: Opatření, která by SOŠ pomohla, a jejich důležitost



Dvě třetiny škol by potřebovaly výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí (67 %) a nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti (65 %). Více než polovina škol by uvítala prostředky pro personální zajištění konzultačních hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky matematiky (shodně 53 %).

Z hlediska důležitosti jednotlivých opatření pro rozvoj mate-

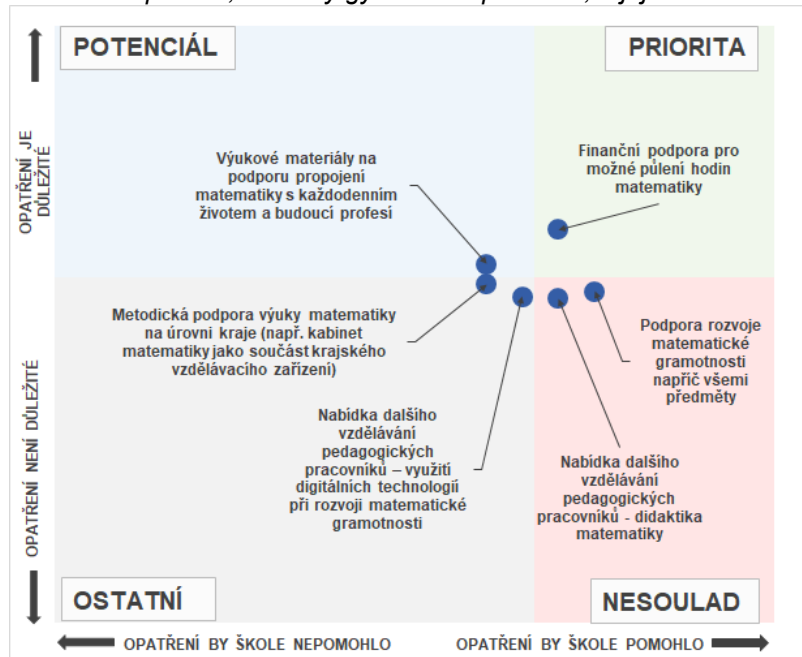
matické gramotnosti představuje prioritu finanční podpora pro možné půlení hodin matematiky. Toto opatření školy zmiňovaly nejčastěji a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako velice důležité. Na spodní hranici prioritních opatření se nachází nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti a výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí.

Prostředky pro personální zajištění konzultačních hodin pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami jsou sice zmiňovány v menší míře, ale je jim přikládána nadprůměrná důležitost, a představují tak určitý potenciál dalšího rozvoje.

Za méně důležitou je považována nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky matematiky.

Gymnázia by pro rozvoj matematické gramotnosti nejvíce ocenila podporu rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty (75 %), finanční podporu pro možné půlení hodin matematiky (70 %) a nabídku dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky matematiky (70 %) či v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti (65 %). Necelé dvě třetiny gymnázií dále měly zájem o výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí a metodickou podporu výuky matematiky na úrovni kraje (shodně 60 %).

Graf 128: Opatření, která by gymnáziím pomohla, a jejich důležitost



Prioritu pro rozvoj matematické gramotnosti představuje opatření v podobě finanční podpory pro možné půlení hodin matematiky. Toto opatření školy zmiňovaly často a zároveň je ve srovnání s ostatními sledovanými položkami hodnotily jako nejdůležitější.

Opatření v podobě podpory rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty a nabídky dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti didaktiky matematiky jsou pro gymnázia méně důležité než prioritní opatření a ocitají se tedy v oblasti tzv. nesouladu.

Naopak výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí jsou považovány za důležité a představují pro gymnázia potenciál v oblasti rozvoje matematické gramotnosti.

Pod hranicí potenciálu se nachází metodická podpora výuky matematiky na úrovni kraje a nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti.

11.5 Grafická sumarizace hlavních zjištění týkajících se oblasti „rozvoje matematické gramotnosti“ na SOŠ, SOU a na gymnáziích

Následující tři grafická schémata přehledně shrnují klíčová zjištění týkající se oblasti *rozvoje matematické gramotnosti* na třech nejčastěji zastoupených typech škol (SOŠ, SOU a gymnázia). Každé schéma je sestaveno ze tří (dále členěných) boxů – žlutého, modrého a oranžového.

V horním žlutém boxu jsou uvedeny školami nejčastěji volené položky z rozsáhlého seznamu jednotlivých atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje matematické gramotnosti*. Tento box tak zprostředkovává stručný obraz aktuální situace v této oblasti v době před realizací intervence (projektů).

V prostředním modrém boxu jsou nejprve uvedeny školami nejčastěji realizované činnosti spadající do této oblasti, následně pak nejčastěji uváděné překážky, které komplikují její rozvoj, a nakonec nejčastěji uváděná opatření, která by školám v rozvoji této oblasti pomohla.

V dolním oranžovém boxu jsou uvedeny opět nejčastěji volené položky ze seznamu atributů reprezentujících 4 úrovně rozvoje oblasti *rozvoje matematické gramotnosti*. V tomto případě však již nevypovídají o skutečné současné situaci, ale představují zamýšlený stav dané oblasti na škole po realizaci plánované intervence (projektů). Jedná se tedy o stručný obraz ideálního budoucího stavu, k němuž škola plánuje dospět s pomocí podpůrných projektů (realizované intervence).

Aktuální stav rozvoje matematické gramotnosti na SOU

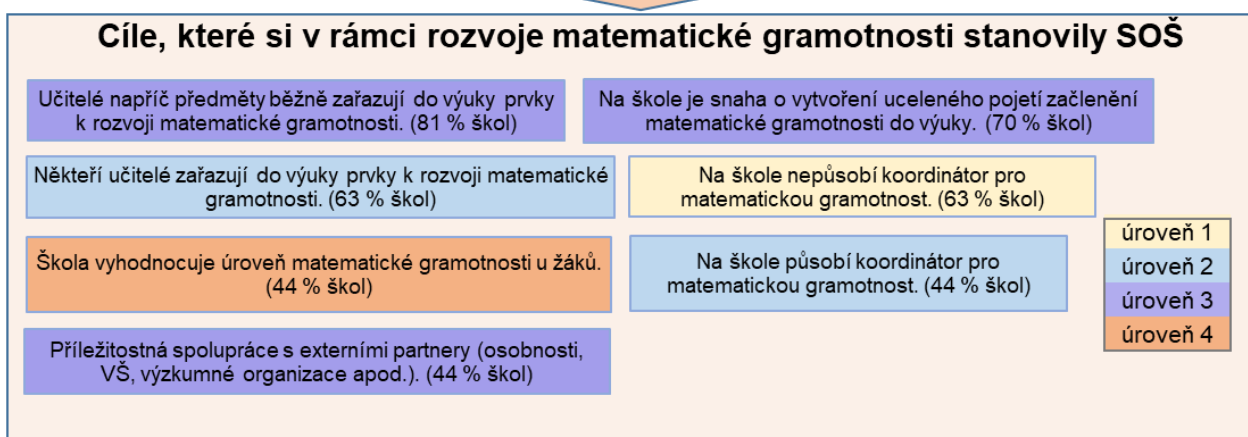
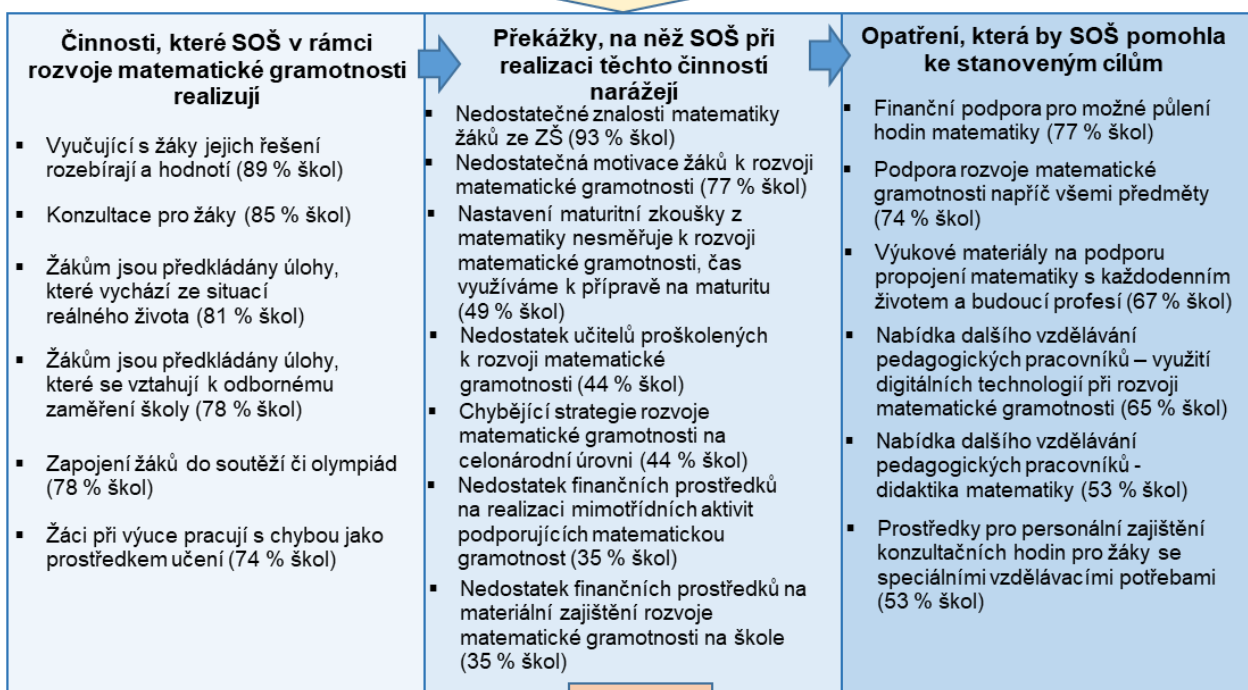
Na škole nepůsobí koordinátor pro matematickou gramotnost. (59 % škol)	Někteří učitelé zařazují do výuky prvky k rozvoji matematické gramotnosti. (59 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Rozvoj matematické gramotnosti je na škole realizován především v rámci výuky matematiky. (48 % škol)	Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. (45 % škol)	
Rozvoj matematické gramotnosti na škole probíhá pouze prostřednictvím dílčích aktivit. (41 % škol)	Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji matematické gramotnosti. (31 % škol)	

Činnosti, které SOU v rámci rozvoje matematické gramotnosti realizují	Překážky, na něž SOU při realizaci těchto činností narážejí	Opatření, která by SOU pomohla ke stanoveným cílům
- Vyučující s žáky jejich řešení rozebírají a hodnotí (95 % škol) - Žákům jsou předkládány úlohy, které vychází ze situací reálného života (90 % škol) - Využití ICT při rozvoji matematické gramotnosti (80 % škol) - Žáci při výuce pracují s chybou jako prostředkem učení (80 % škol) - Žákům jsou předkládány úlohy, které se vztahují k odbornému zaměření školy (80 % škol) - Konzultace pro žáky (75 % škol)	- Nedostatečné znalosti matematiky žáků ze ZŠ (90 % škol) - Nedostatečná motivace žáků k rozvoji matematické gramotnosti (76 % škol) - Nedostatek učitelů proškolených k rozvoji matematické gramotnosti (48 % škol) - Chybějící strategie rozvoje matematické gramotnosti na celonárodní úrovni (41 % škol) - Nastavení maturitní zkoušky z matematiky nesměřuje k rozvoji matematické gramotnosti, čas využíváme k přípravě na maturitu (28 % škol) - Příliš nízká časová dotace na rozvoj matematické gramotnosti ve výuce napříč předměty (28 % škol) - Neochota učitelů vzdělávat se v oblasti matematické gramotnosti (28 % škol)	- Výukové materiály na podporu propojení matematiky s každodenním životem a budoucí profesí (72 % škol) - Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – využití digitálních technologií při rozvoji matematické gramotnosti (66 % škol) - Podpora rozvoje matematické gramotnosti napříč všemi předměty (59 % škol) - Finanční podpora pro možné půlení hodin matematiky (55 % škol) - Nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků – didaktika matematiky (52 % škol) - Nákup učebních pomůcek a literatury podle potřeb školy (41 % škol)

Cíle, které si v rámci rozvoje matematické gramotnosti stanovila SOU

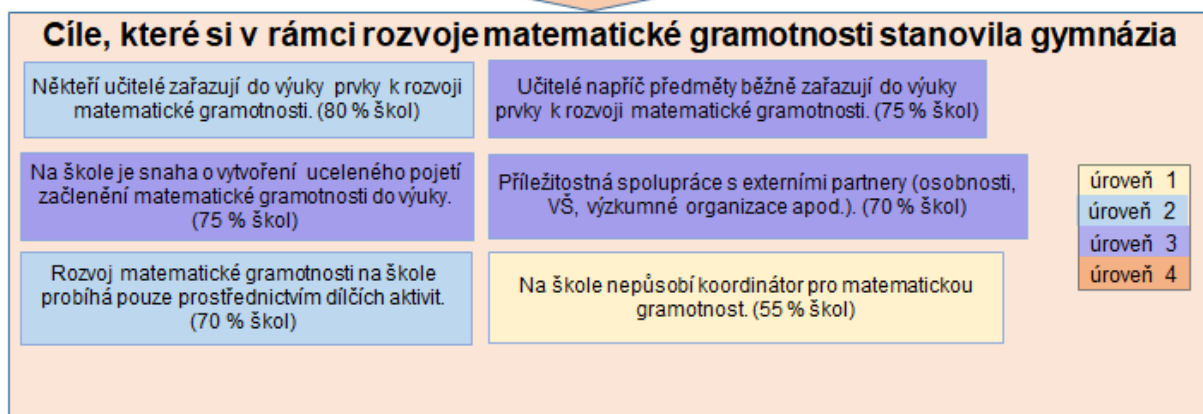
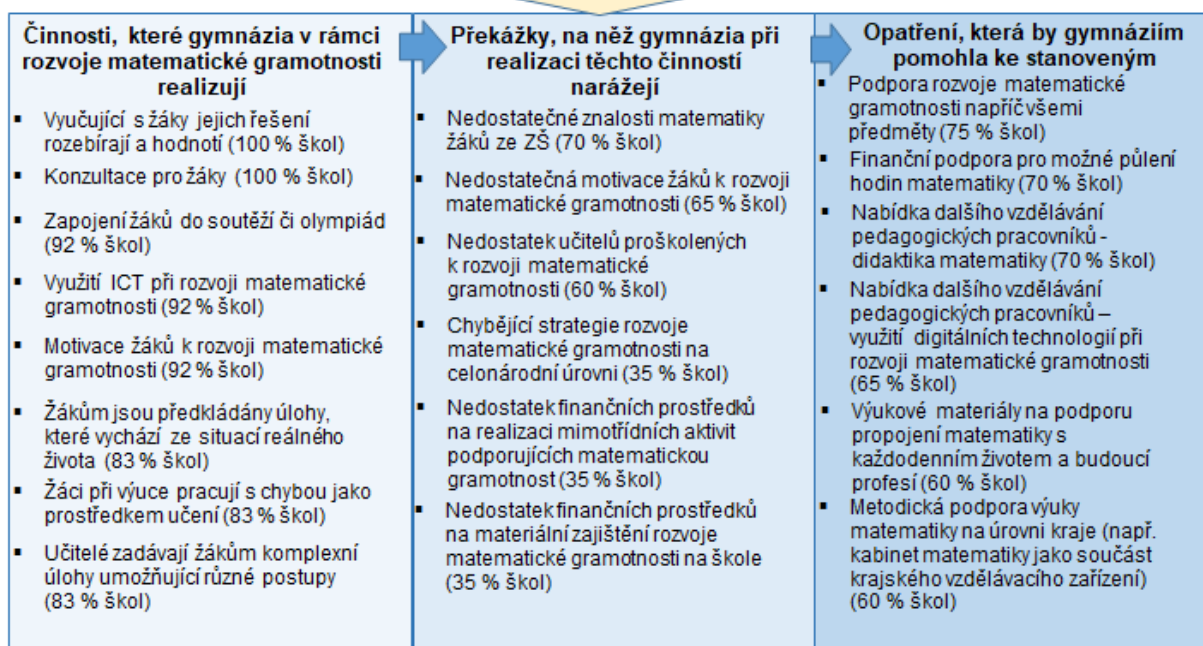
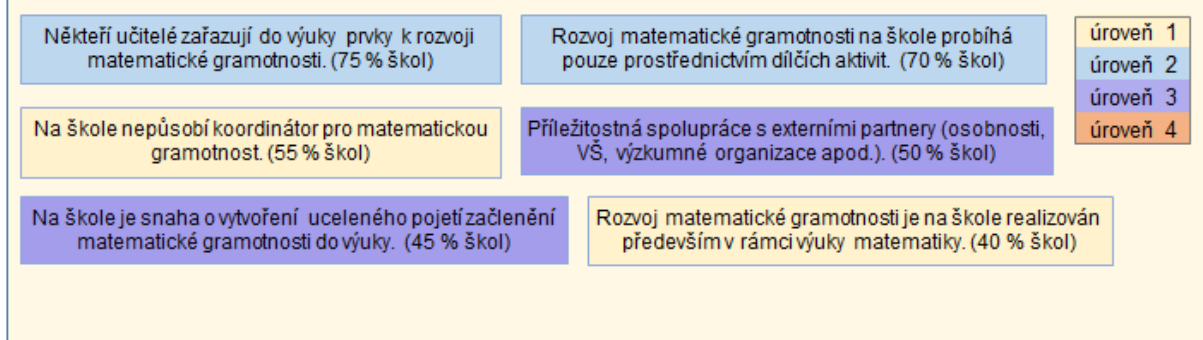
Učitelé napříč předměty běžně zařazují do výuky prvky k rozvoji matematické gramotnosti. (72 % škol)	Někteří učitelé zařazují do výuky prvky k rozvoji matematické gramotnosti. (69 % škol)	úroveň 1 úroveň 2 úroveň 3 úroveň 4
Na škole je snaha o vytvoření uceleného pojetí začlenění matematické gramotnosti do výuky. (66 % škol)	Na škole nepůsobí koordinátor pro matematickou gramotnost. (59 % škol)	
Rozvoj matematické gramotnosti je na škole realizován především v rámci výuky matematiky. (52 % škol)	Škola vyhodnocuje úroveň matematické gramotnosti u žáků. (48 % škol)	

*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-7 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
 Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.

Aktuální stav rozvoje matematické gramotnosti na gymnáziích



*Každé schéma zobrazuje prvních 6-8 nejčastěji uváděných položek z dané oblasti.
Procenta uvádějí podíl škol, které danou položku zvolily.



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



VÝSLEDKY ŠETŘENÍ MŠMT „MAPOVÁNÍ POTŘEB REGIONÁLNÍ ŠKOLSTVÍ – NOVÁ TÉMATA“ DOPLNĚNÍ ANALÝZY POTŘEB VE ŠKOLÁCH V ÚSTECKÉM KRAJI KAP III – Ústecký kraj



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



1 VÝSLEDKY ŠETŘENÍ MŠMT „MAPOVÁNÍ POTŘEB REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ“ – DOPLNĚNÍ ANALÝZY POTŘEB NA ŠKOLÁCH V ÚSTECKÉM KRAJI

Šetření realizoval analytický ústav STEM a výzkumná organizace PAQ Research a bylo připraveno ve spolupráci s MŠMT. Účast na šetření byla dobrovolná a data byla agregována a následně anonymizována. Dotazníkové šetření probíhalo ve dnech od 11. listopadu do 5. prosince 2022. Data vyplňovaly jednotlivé mateřské, základní a střední školy, konzervatoře, vyšší odborné školy, základní umělecké školy, střediska volného času a školská poradenská zařízení bez ohledu na zřizovatele.

Data sesbíraná v tomto šetření byla využita pro formulaci opatření připravovaného Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na roky 2023–2027 a pro implementaci Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Účelem šetření nebylo srovnávat konkrétní školy a školská zařízení, ale identifikovat jejich reálné potřeby a zájmy.

1.1 PODPORA PEDAGOGICKÝCH, DIDAKTICKÝCH A MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Téma se samostatně objevuje ve strategických dokumentech vůbec poprvé. Tuto skutečnost je vzít v potaz. Tematická oblast se zaměřuje na podporu rozvoje kompetencí pracovníků ve vzdělávání, a to kompetencí v jejich širokém pojetí, tj. pedagogických, didaktických a manažerských. První dvě skupiny kompetencí jsou vlastní všem pracovníkům ve vzdělávání a jejich rozvoj je synergický. Lze předpokládat, že v řadě případů nastane plynulý přechod mezi těmi kompetencemi, které označujeme jako (obecně) pedagogické a těmi (oborově) didaktickými. Kompetence manažerské jsou v pojetí tohoto textu určeny primárně vedoucím pracovníkům, především ředitelkám a ředitelům či jejich zástupkyním a zástupcům. Rozvoj manažerských kompetencí by měl vést k formování osobnosti vedoucího

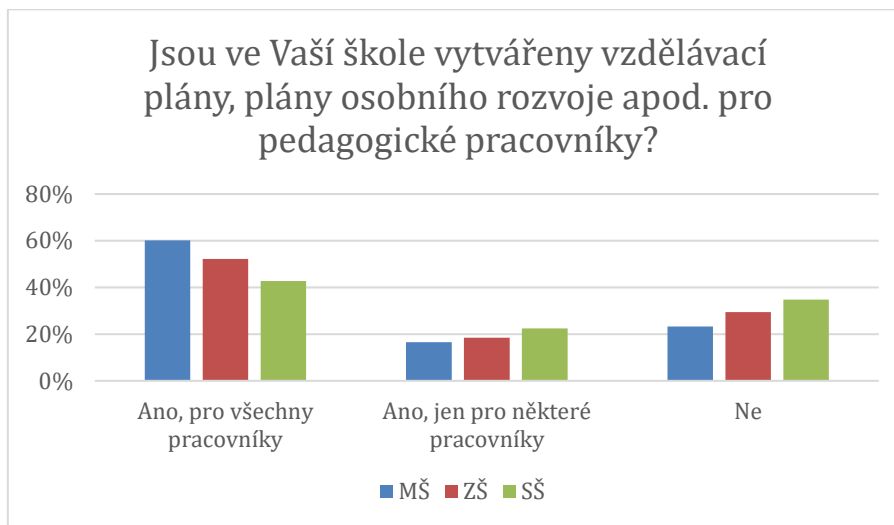
Registrační číslo projektu:

CZ.02.3.68/0.0/0.0/20_082/0023028

pracovníka – lídra, který mimo jiné nastavuje vizi školy a spojuje ji s plánem profesního rozvoje pracovníků školy.

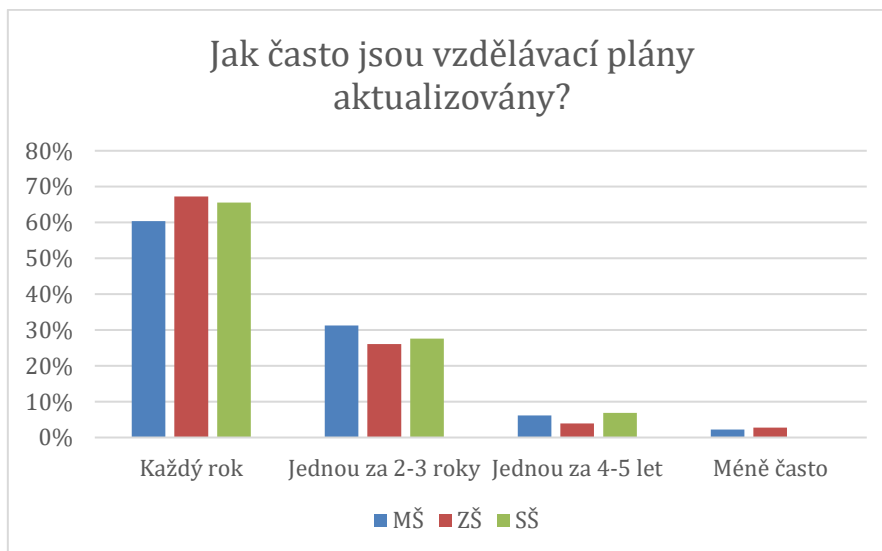


Graf č. 1 – Tvorba vzdělávacích plánů a plánů osobního rozvoje pro pedagogické pracovníky



Z grafu č. 1 je patrné, že tvorba vzdělávacích plánů či plánů rozvoje pro pedagogické pracovníky je v Ústeckém kraji nejčastější v mateřských školách, a naopak nejméně častá ve školách středních. V případě mateřských a základních škol se jedná o situaci totožnou s celou Českou republikou, u škol středních nalézáme signifikantní rozdíl, kdy školy z Ústeckého kraje vykazují nižší poměr škol, které aktivity dělají pro všechny pracovníky (Ústecký kraj = 43 %. $p < 0,05$) a naopak vyšší poměr škol, které aktivity nedělají (35 % za Ústecký kraj, $p < 0,05$).

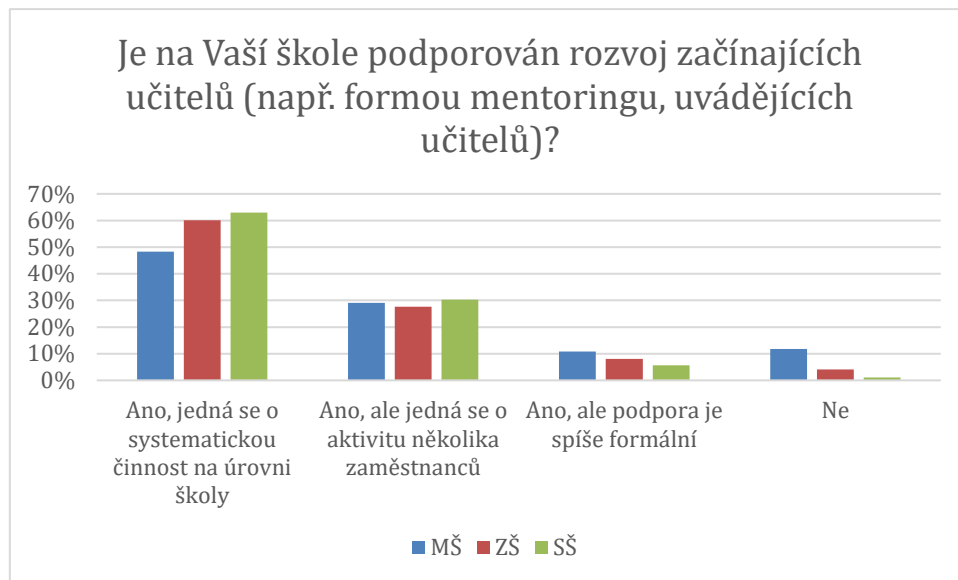
Graf č. 2 – Frekvence aktualizace vzdělávacích plánů



Při pohledu na graf č. 2 je zřejmé, že frekvence aktualizace vzdělávacích plánů je roční, maximálně osciluje v rozmezí 2-3 let. V případě základních a středních škol není prezentovaný poměr odlišný od zbytku republiky, v případě škol mateřských nalézáme významně nižší zastoupení škol z Ústeckého kraje (60 %. $P < 0,05$).

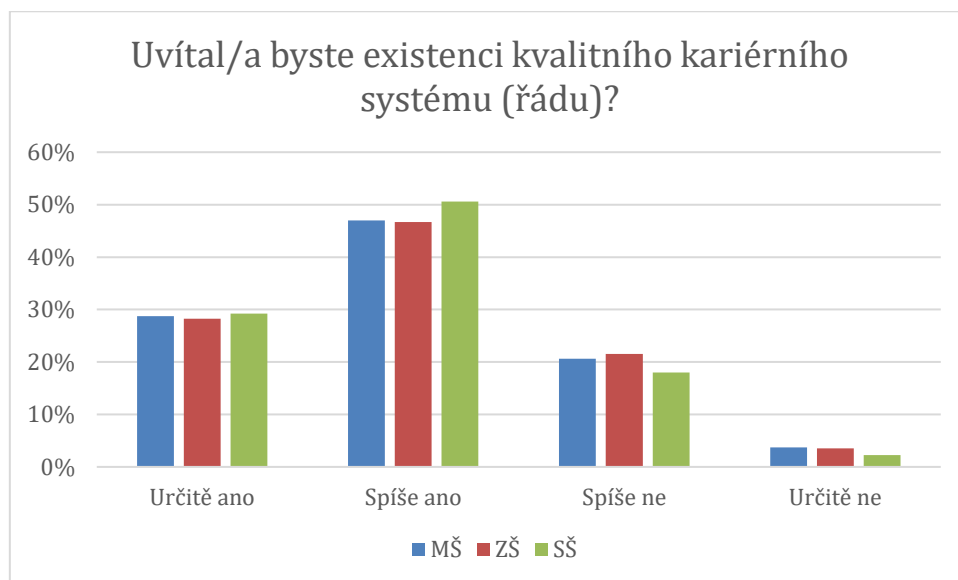


Graf č. 3 – Podpora rozvoje začínajících učitelů



Rozvoj začínajících učitelů je podporován v drtivé většině oslovených škol. Systematičnost tohoto přístupu je nejvyšší na středních školách a se vzdělávacím stupněm klesá. Ani u jednoho typu sledovaných škol se výsledky neodlišují od průměru České republiky.

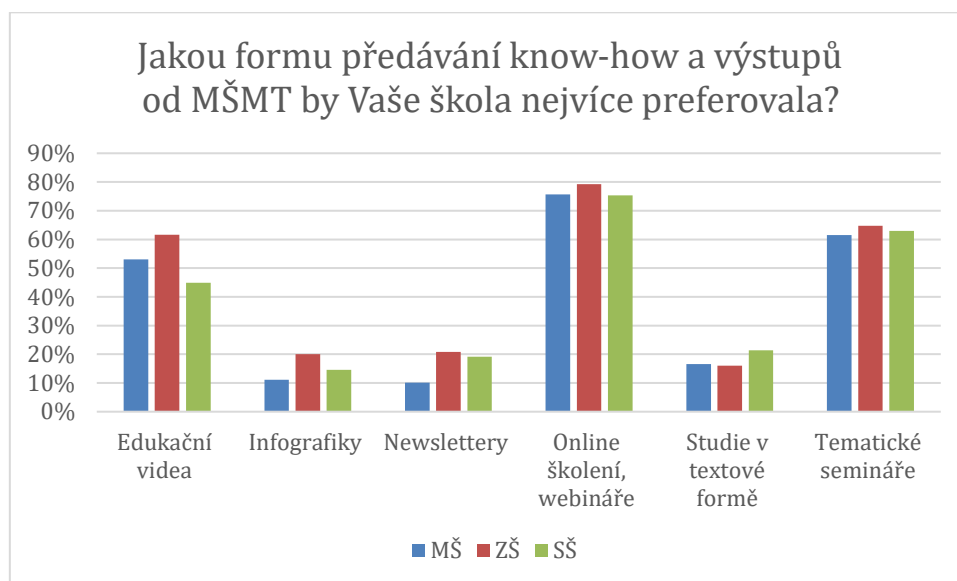
Graf č. 4 – Percepce kariérního řádu



V rámci percepce kariérního řádu existuje mezi respondenty kladné, ale opatrné přijetí, kdy se většina respondentů na všech stupních škol uchyluje k odpovědi „spíše ano“. Není při tom patrný značný rozdíl mezi stupni škol, jako spíše mezi jednotlivými kraji České republiky.



Graf č. 5 – Preference vzdělávacích strategií

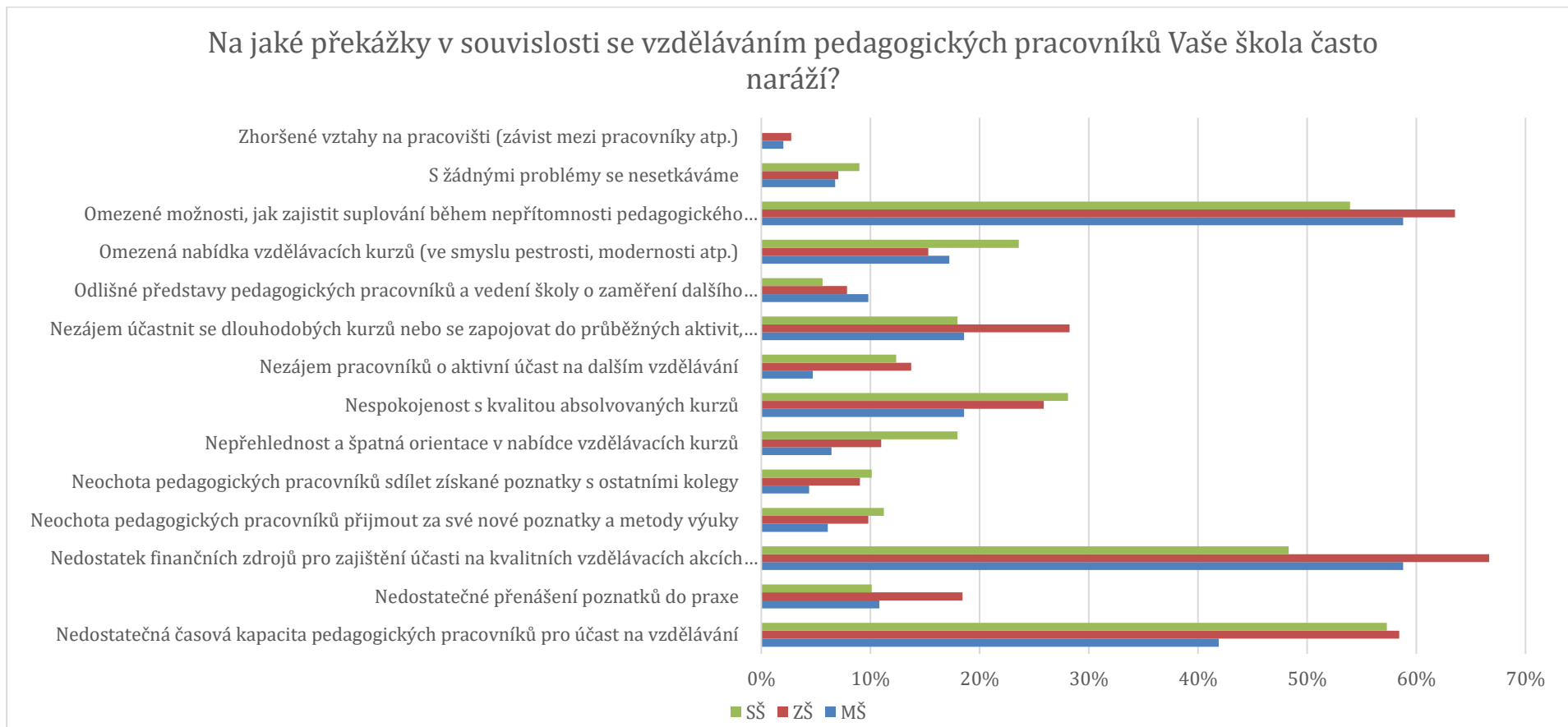


Graf č. 5 nám zprostředkovává zajímavý pohled na to, jakým způsobem se má předávat know-how a výstupy. Mezi preferované strategie patří webináře, tematické semináře a edukační videa. Rozdíly jsou přitom v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání totožné. Ani v tomto případě nebyl zpozorován rozdíl mezi Ústeckým krajem a ostatními kraji České republiky.

Pokud bychom chtěli analyzovat nejčastější překážky, na které škola v souvislosti se vzděláváním pedagogických pracovníků naráží, musíme upozornit na značnou shodu napříč jednotlivými stupni škol (viz graf č. 6). Co je rozdílné, je úroveň percepce v rámci jednotlivých stupňů. Zatímco střední a mateřské školy se nijak neliší od celostátního průměru, u škol základních rozdíl nacházíme. Ve srovnání se zbytkem republiky jsou v Ústeckém kraji více ($p < 0,05$) identifikovány následující překážky: nedostatek finančních zdrojů pro zajištění účasti na kvalitních vzdělávacích akcích (např. v zahraničí); nezájem účastnit se dlouhodobých kurzů nebo se zapojovat do průběžných aktivit jako je mentoring; nedostatečné přenášení poznatků z praxe, a konečně neochota pedagogických pracovníků sdílet získané poznatky s ostatními kolegy.



Graf č. 6 – Překážky vzdělávání pedagogických pracovníků

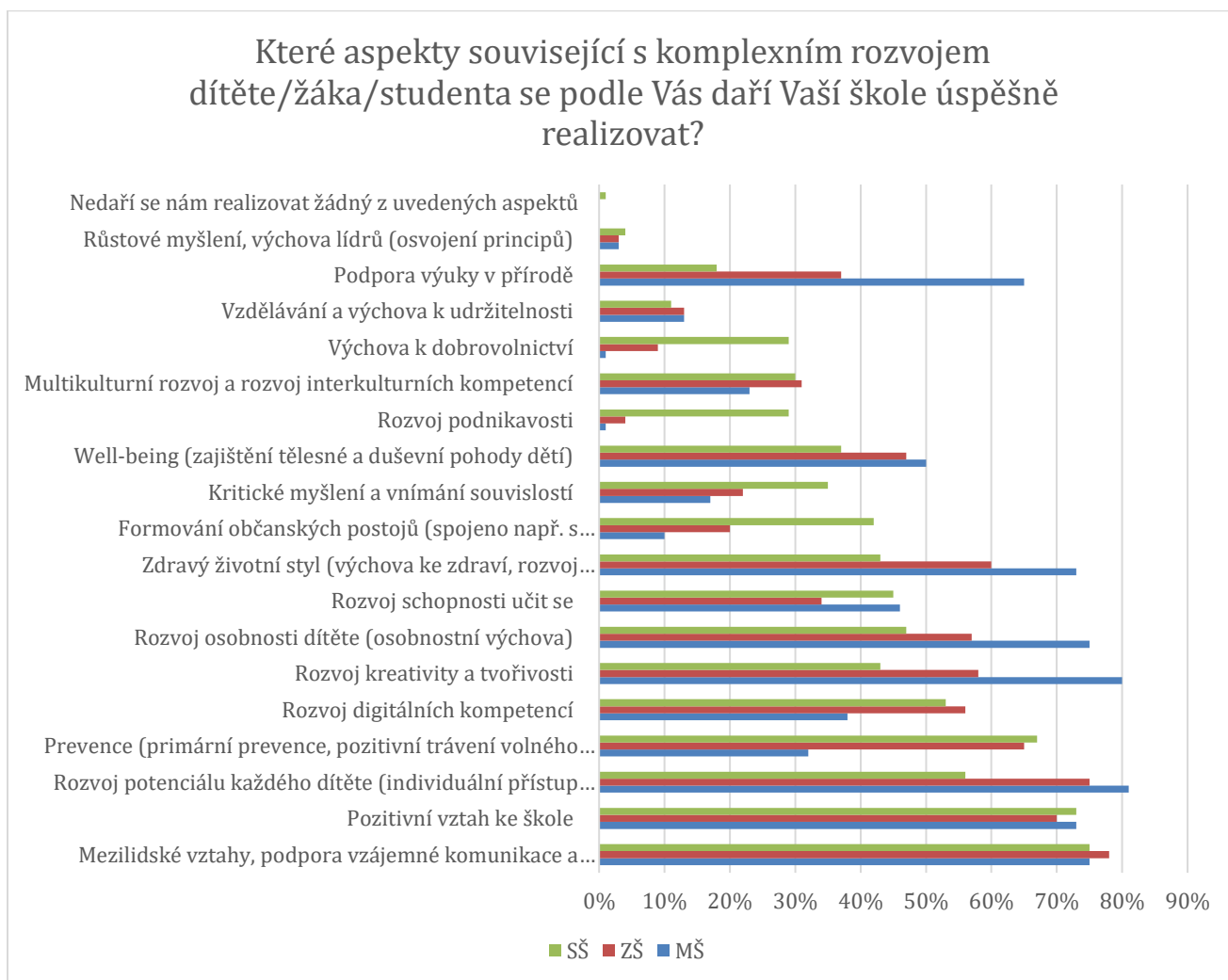




1.2 ROZVOJ POTENCIÁLU KAŽDÉHO DÍTĚTE/ŽÁKA/STUDENTA/ÚČASTNÍKA NEFORMÁLNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ (PODPORA INDIVIDUALIZACE VÝUKY A VYŠŠÍHO VYUŽÍVÁNÍ DIDAKTICKÝCH POSTUPŮ UMOŽŇUJÍCÍ VZDĚLÁVÁNÍ HETEROGENNÍCH KOLEKTIVŮ)

Téma se zaměřuje na snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání, společné vzdělávání a podpora dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem. Mezi jeho přínosy patří naplňování cílů společného vzdělávání, rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí a rozvíjet potenciál žáků se sociálním znevýhodněním. Socioekonomické charakteristiky českých krajů jsou významným faktorem ovlivňujícím výsledky českých žáků a stojí za podstatnými rozdíly mezi školami. Ústecký kraj vykazuje jednu z nejnižších hodnot socioekonomického statusu (SES) a také velmi nízký sociální kapitál, který spolu s nízkými průměrnými hodnotami SES kraje negativně působí na výsledky žáků v kraji. Kraj by tak měl podporovat dobrovolné aktivity žáků, sportovní a umělecké kroužky, u starších ročníků pak podporovat občanské vzdělávání.

Graf č. 1 – Realizace aspektů komplexního rozvoje





EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání

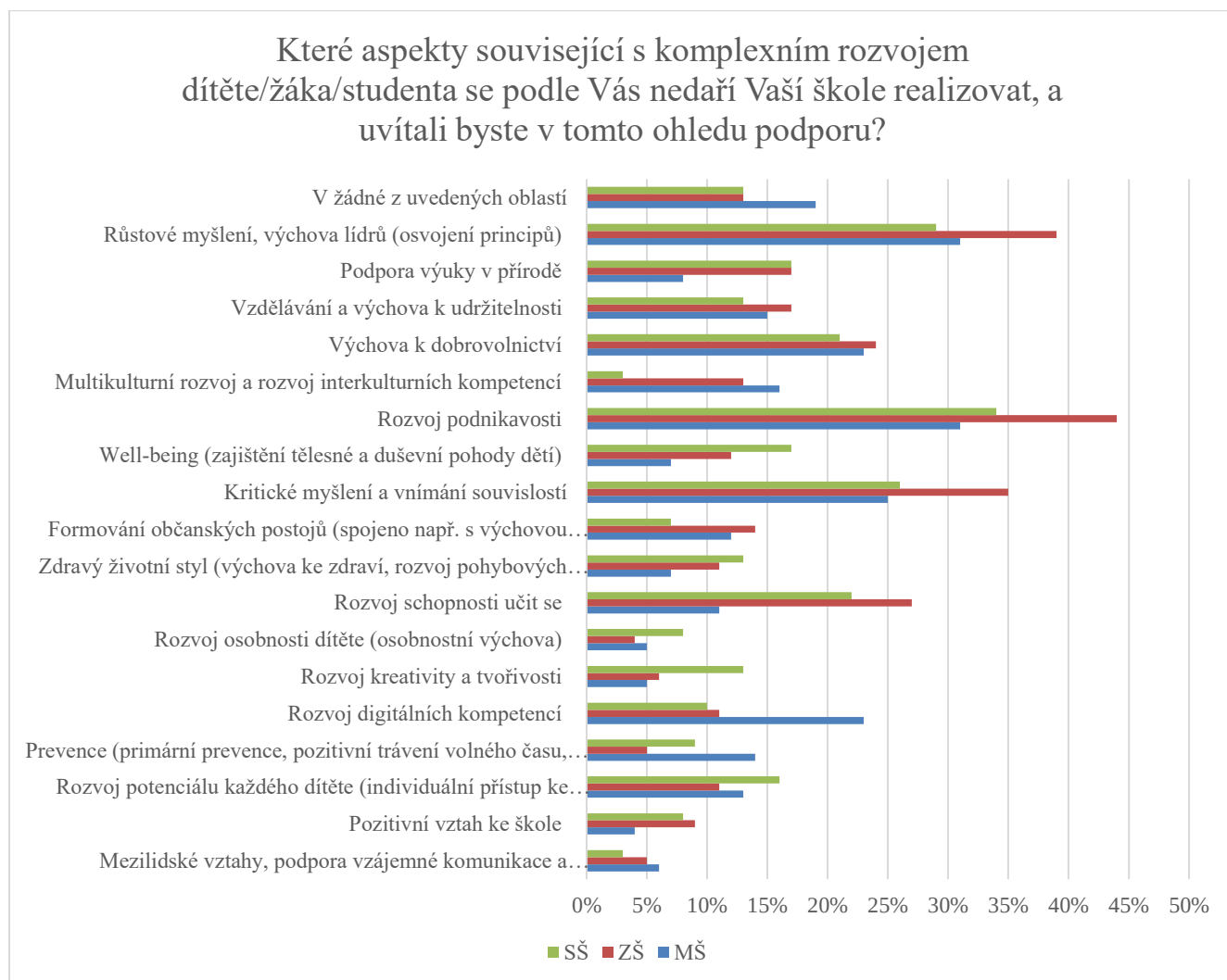


Nejvíce se všem typům škol daří podporovat mezilidské vztahy, vzájemnou komunikaci a respektování vzájemných odlišností. Podobně se daří podporovat pozitivní vztah ke škole. Vysoké hodnoty u mateřských a základních škol vykazuje rozvoj potenciálu každého dítěte. Jedná se i o výsledek podpory společného vzdělávání, které se nejvíce realizuje právě v povinném vzdělávání. S oblastí rozvoje potenciálu úzce souvisí i osobnostní výchova. Příznivá je skutečnost, že především v mateřských školách se daří prosazovat zdravý životní styl a podporovat výuku v přírodě. Také zajištění duševní a tělesné pohody dětí a žáků se daří nejvíce podporovat v mateřských a základních školách (v polovině škol), méně již ve středních školách (v jedné třetině). Zhruba třetině škol nezávisle na jejím typu se daří v oblasti multikulturního rozvoje a rozvoje interkulturních kompetencí. Až polovina škol uvedla, že se jí daří rozvoj schopnosti učit se.

Naopak se nedaří podporovat růstové myšlení, výchovu lídrů. U mateřských škol (daří se 3 %) se dá faktor do jisté míry očekávat a akceptovat, uvážíme-li, že se nedá předpokládat, že by se této problematice pedagogové měli systematicky a intenzivně věnovat v rámci své činnosti. V případě středních škol (4 %) se ovšem jedná o závažné zjištění, s nímž by měly tyto školy pracovat a pracovat na způsobech, jakými oblast zlepšit. Na zmíněnou oblast navazuje rozvoj podnikavosti, který se daří plnit pouze necelé třetině středních škol. Další oblasti, např. výchova k dobrovolnictví, je záležitost týkající se spíše věkově starších, proto není nikterak překvapivé, že se jí daří realizovat pouze v 1 % mateřských škol. Ve středních školách je však atakována alarmující 30% hranice.



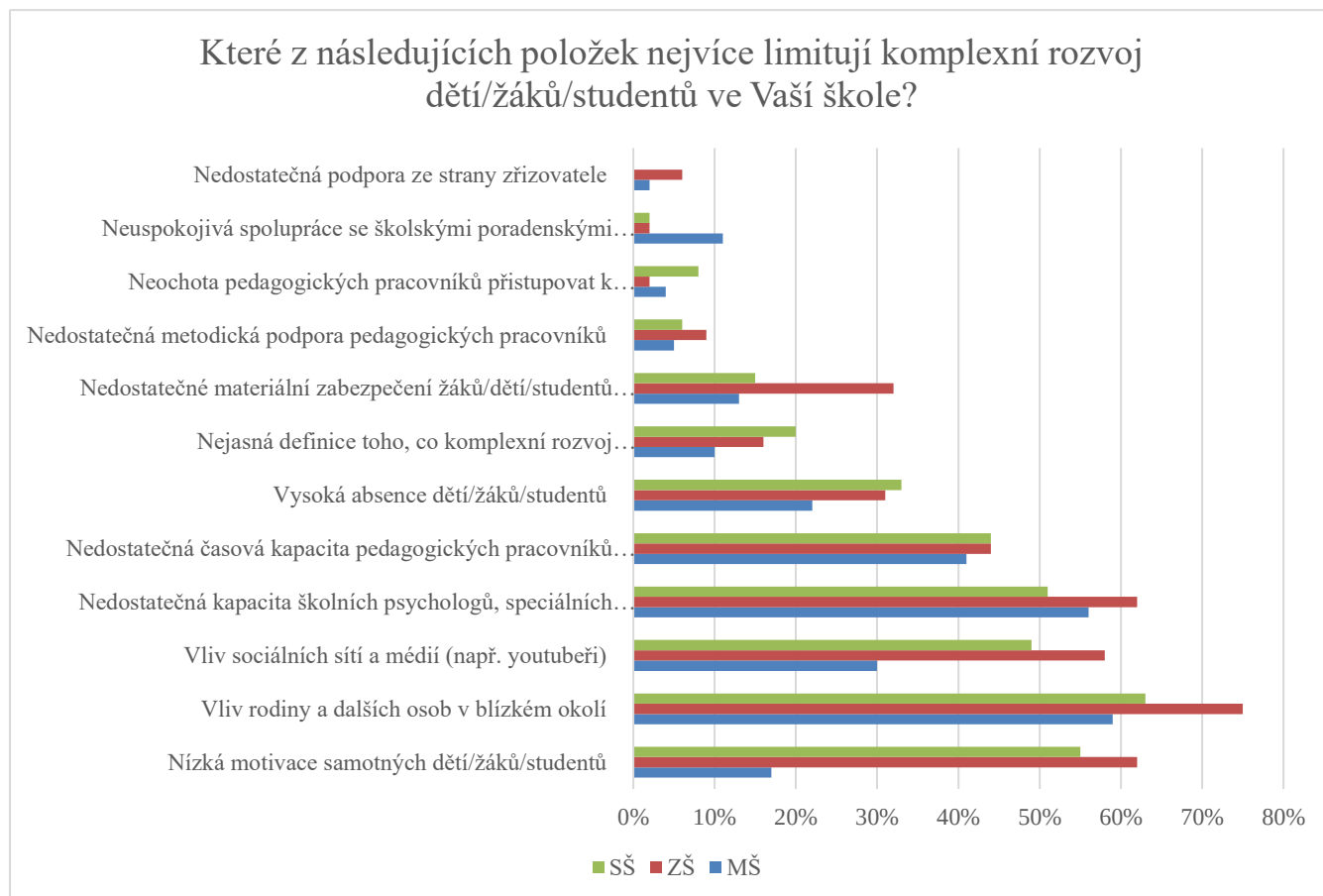
Graf č. 2 – Realizace aspektů komplexního rozvoje a s tím související potřeba podpory



Dle průzkumu se nejznatelněji nedaří realizovat rozvoj podnikavosti na základních školách. Vzhledem ke skutečnosti, že základní škola mj. připravuje žáky i pro adekvátní výběr střední školy, je nutné se na tuto oblast více zaměřit. Stejně tak se nedaří v základních školách podporovat růstové a kritické myšlení a vnímání souvislostí, výchova lídrů. I na středních školách se jedná o oblast, jež se nedaří ve více než čtvrtině škol. Dle škol se naopak daří v otázkách mezilidských vztahů, podpoře vzájemné komunikace a respektování vzájemných odlišností. S touto oblastí úzce souvisí i pozitivní vztah ke škole. Zajímavým výsledkem k zamyšlení také je, že jen desetina mateřských škol uvádí, že se jí nedaří v rozvoji schopnosti učit se, u středních škol se jedná o pětinu a u základních škol téměř o třetinu. Výchova ke zdraví a zdravý životní styl je uváděn jako oblast, v níž se nedaří a uvítaly by podporu 7 % mateřských škol, u středních škol až téměř dvojnásobek (13 %).



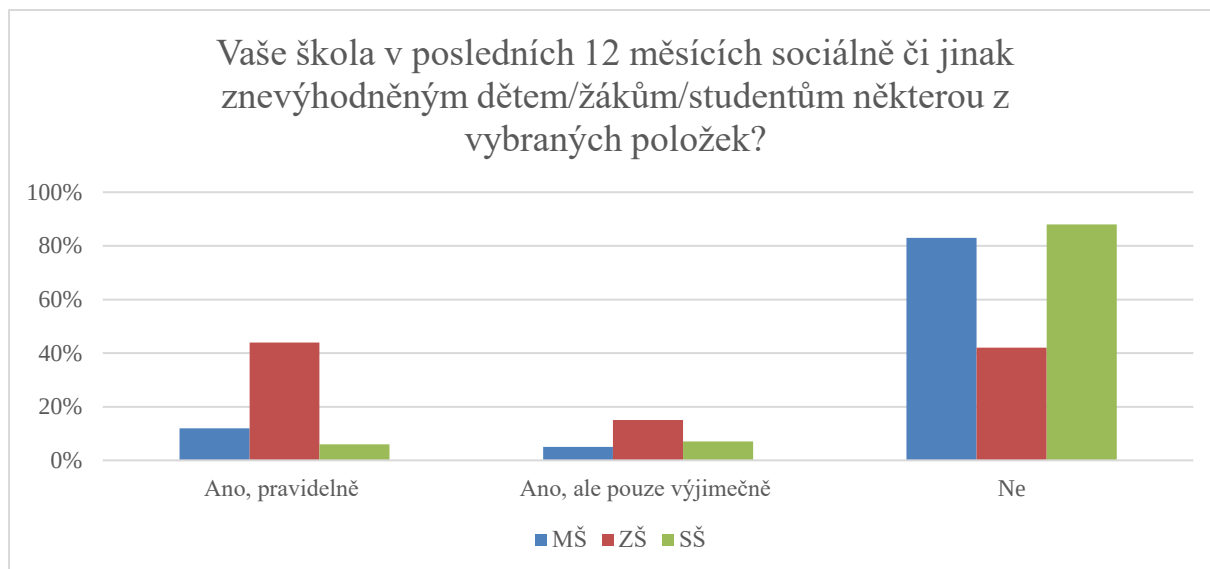
Graf č. 3 – Položky limitující komplexní rozvoj



Žádná střední škola není dle průzkumu limitována nedostatečnou podporou ze strany zřizovatele. Ani u základních škol se tato oblast nejvíce jeví jako závažný problém. Jako uspokojivá se jeví spolupráce základních a středních škol se školskými poradenskými zařízeními. Neochotu pedagogických pracovníků přistupovat k dětem/žákům individuálně a vnímat je jako osobnosti hodnotí jako faktor limitující komplexní rozvoj nejvíce středních škol (8 %), u mateřských a základních škol se jedná o zanedbatelné procento. Obdobně se jeví i nedostatečná metodická podpora pedagogických pracovníků. Až třetina základních škol ale uvádí, že je limituje nedostatečné materiální zabezpečení žáků. Třetinu základních a středních škol také limituje vysoká absence. Vyrovnané hodnoty (41-44 %) vykazuje nedostatečná časová kapacita pedagogických pracovníků věnovat se individuálnímu a zároveň komplexnímu rozvoji každého žáka/dítěte. S touto informací je nutné pracovat a soustředit se na její příčiny (např. vysoká administrativní zátěž). Školy také velmi limituje nedostatečná kapacita odborníků ve školách (psycholog, speciální a sociální pedagog). Nejvíce limitující je dle průzkumu vliv rodiny, což potvrzují tři čtvrtiny základních škol. O pár procentních bodů lepší situace panuje v mateřských a středních školách, ovšem ani v nich se nezdá být situace zdaleka optimální, když uvážíme, že hodnoty neklesly pod 50% hranici. Střední školy pak v 58 % uvádějí velký vliv sociálních sítí a médií jako limitující faktor v rozvoji žáků a zároveň podobně vysoké procento vyjadřuje nízkou motivaci samotných žáků.

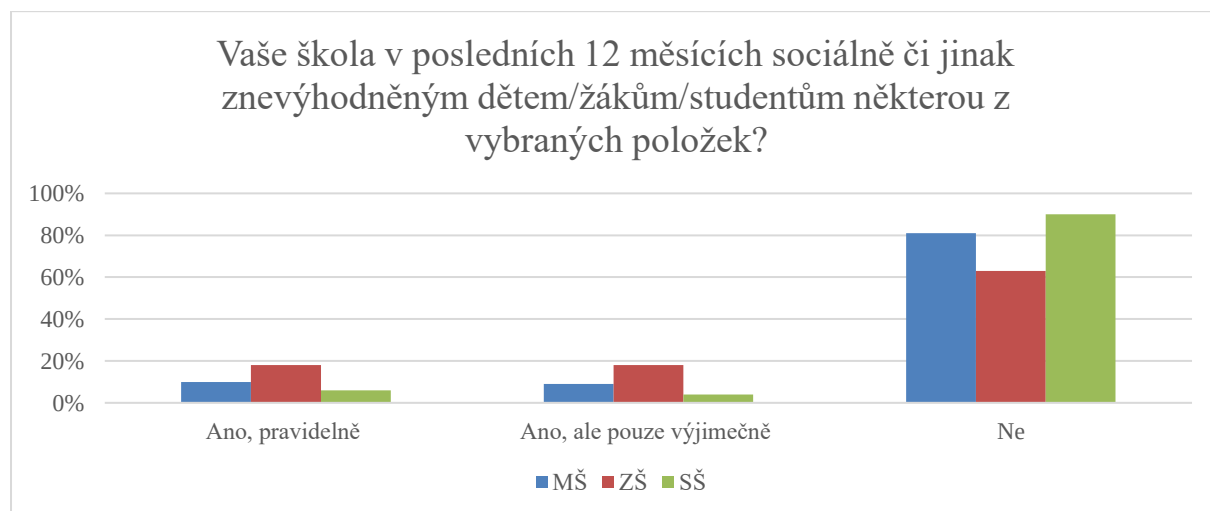


Graf č. 4 – Školní obědy



Nejčastěji jsou poskytovány obědy v základních školách. Vzhledem k tomu, že tento segment školství navštěvují všichni žáci povinně, nejedná se o překvapivý údaj. U mateřských škol je povinné vzdělávání poslední školní rok před nástupem do základní školy, proto část dětí zůstává mimo systém pomoci. Podobně je to u škol středních. Rodiče (zákonní zástupci) z různých důvodů nezajišťují docházku svých dětí do mateřských a středních škol, proto i podpora těchto dětí/žáků formou poskytování obědů je nižší než u škol základních. Navíc u středních škol nemusí být vždy poskytování obědů časově možné nebo žáci řeší své stravování jinou formou. Téměř polovina základních škol poskytuje tuto pomoc pravidelně.

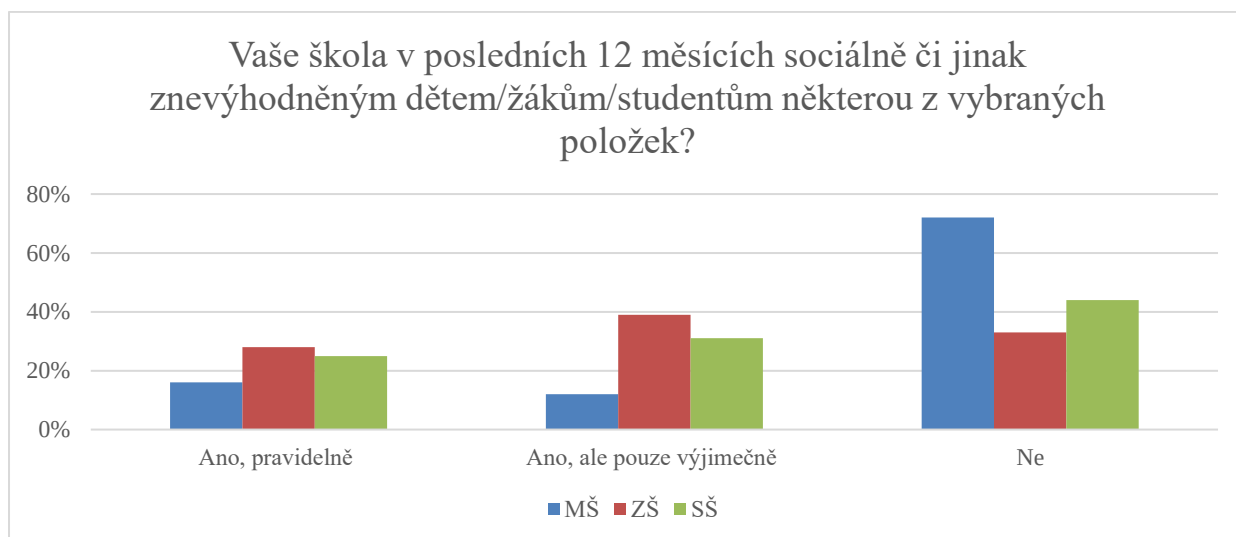
Graf č. 5 – Stravování mimo obědy (svačiny, ovoce a zelenina, pitný režim mimo kohoutkovou vodu atp.)





Oproti školním obědům poskytují tuto formu pomoci základní školy méně, přesto ale nejvíce ze všech typů uvedených škol. Pravidelně nebo výjimečně je tato pomoc poskytována ve více než třetině základních škol. Oproti tomu jen každá desátá střední škola a pátá mateřská škola tuto pomoc poskytly. Stejně jako v otázce obědů může skutečnost souviset s tím, že do základních škol dochází všichni žáci plnící povinnou školní docházku, zatímco do mateřských (kromě posledního roku docházky) a středních škol často nedochází ti, kteří jsou ohroženi chudobou. Způsobeno to může být právě problémem chudoby, ale může tak být i důsledkem priorit rodiny, v níž vzdělání není v hierarchii hodnot na předním místě. U žáků středních škol je to způsobeno i tím, že část žáků z prostředí ohroženého chudobou se po absolvování základní školy nepřihlásí ke studiu na střední škole nebo předčasně školu opustí a nastoupí buď do pracovního poměru, nebo zůstane doma.

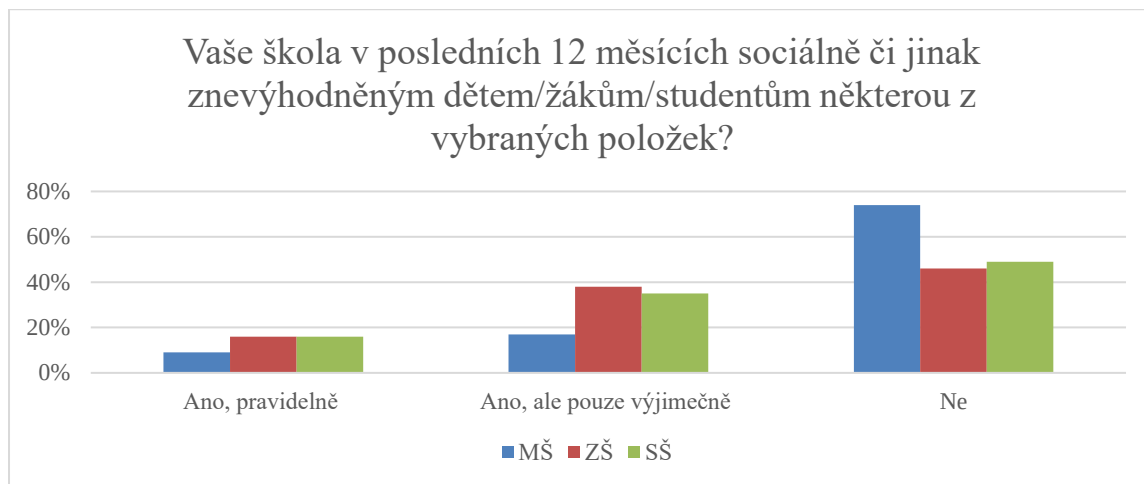
Graf č. 6 – Školní pomůcky (psací potřeby, sešity, učebnice atp.)



Školský zákon přesně stanovuje za jakých podmínek a komu se bezplatně poskytují učebnice, učební texty a školní potřeby hrazené ze státního rozpočtu. Další finance může poskytnout zřizovatel. Obce mají zpravidla přehled o sociálních poměrech žáků a mohou na ně reagovat. Existují i další dotační zdroje. Pokud třetina základních škol a téměř polovina středních škol školní pomůcky neposkytuje, je to dáno zpravidla tím, že z finančních prostředků škola v rámci rozpočtu nemůže tyto náklady hradit.

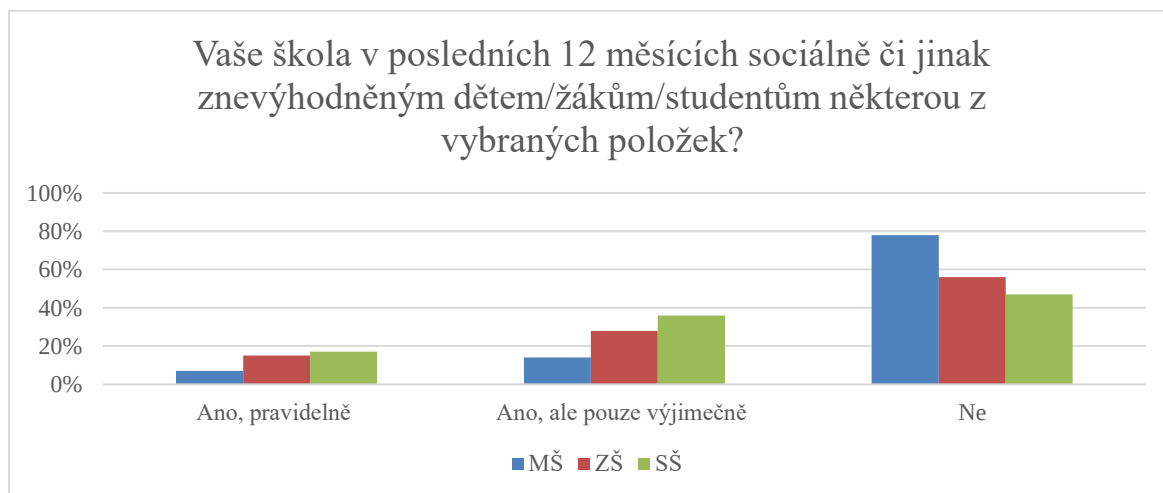


Graf č. 7 – Vstupné (např. do divadla, planetária, knihovny, ZOO atp.)



Více než polovina základních a středních škol umožnila svým žákům, aby se zúčastnili akce školy nad rámec běžné výuky tím, že jim zajistila úhradu vstupného. Při těchto akcích se školy často potýkají s problémem, že část žáků nemá na úhradu nákladů spojených s akcí, proto se snaží zajistit finance z různých zdrojů. V mateřských školách tento problém nebývá zastoupen, neboť tyto školy podle vlastních sdělení zpravidla zajišťují podobné akce hromadně pro všechny děti, pokud je na nich shoda s rodiči.

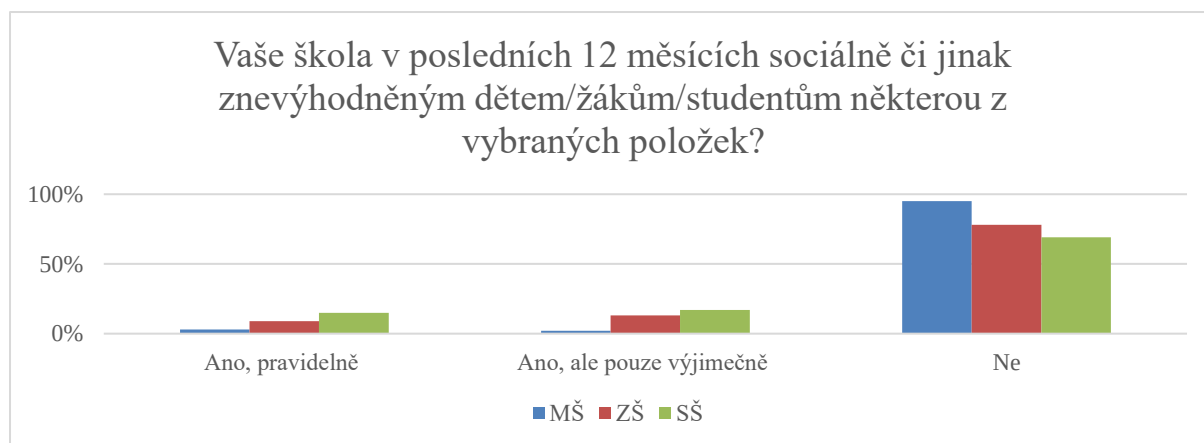
Graf č. 8 – Náklady spojené s účastí na akcích pořádaných pro danou třídu (školní výlet, škola v přírodě atp.)



Největší podporu pravidelně nebo výjimečně poskytovaly střední školy, dále školy základní a nejméně mateřské. Tento fakt není způsoben tím, že by mateřské školy nebyly ochotné poskytovat tuto pomoc, ale tím, že některé aktivity jsou součástí pravidelné činnosti pro všechny děti a náklady se hradí všem z různých jiných zdrojů. Například školy v přírodě se zpravidla ani v mateřských školách nekonají, což vysvětluje vyšší zastoupení těchto akcí u škol základních a středních.

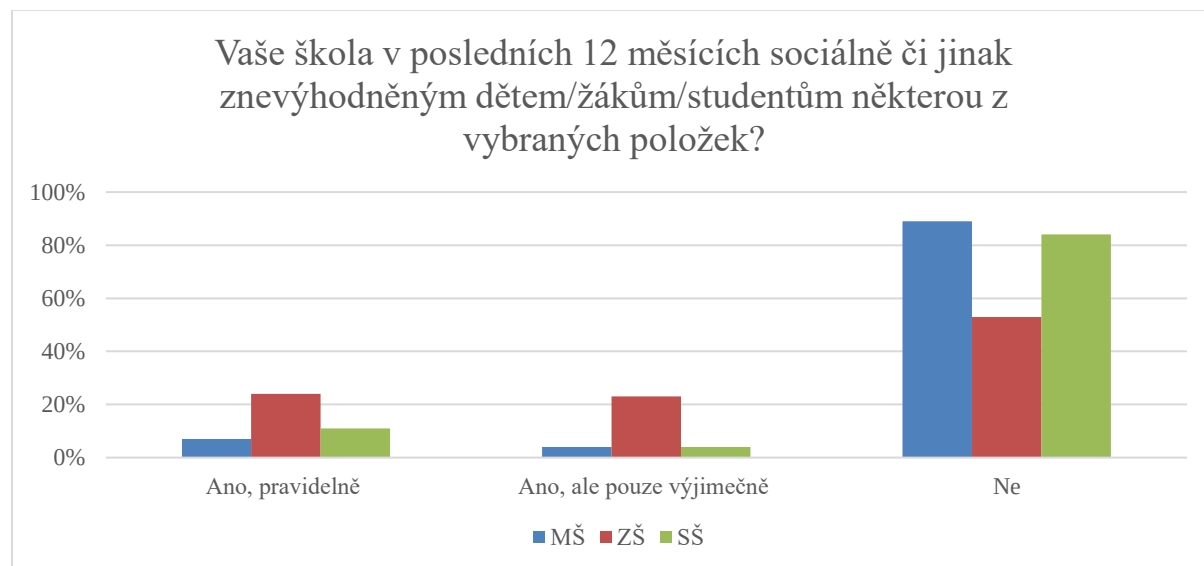


Graf č. 9 – Náklady spojené s účastí na volitelných celoškolních akcích (např. zahraniční exkurze, lyžařské zájezdy atp.)



Podobná je podpora u dalších volitelných celoškolních akcí. Zahraniční exkurze, lyžařské zájezdy a podobné aktivity mateřské školy zpravidla neorganizují. Tyto aktivity nabízejí až základní a střední školy, ty ve větší míře i zahraniční exkurze.

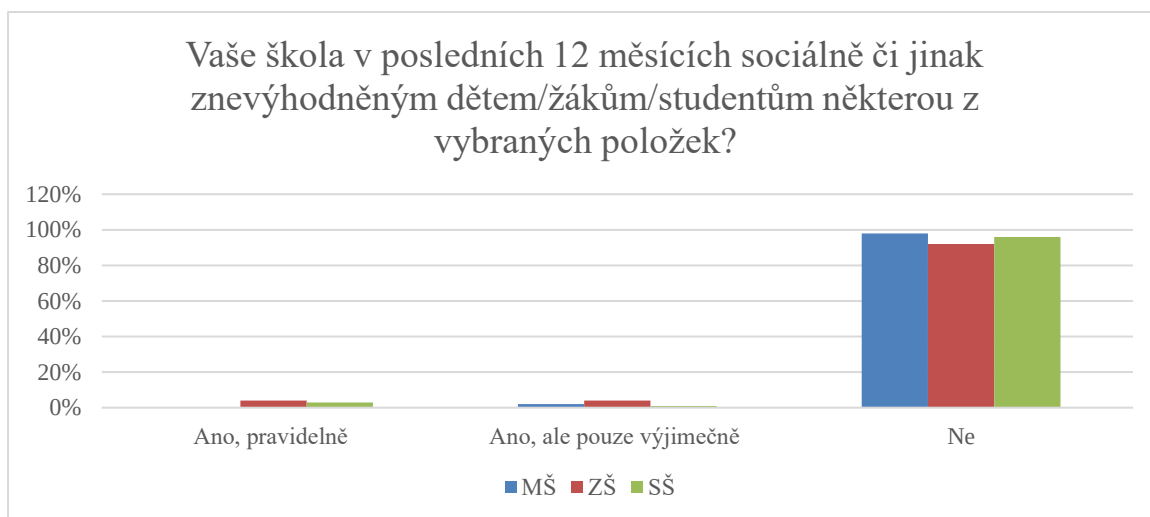
Graf č. 10 – Náklady spojené s účastí na zájmovém vzdělávání (školní družiny, školní kluby, kroužky ve škole)



Nejvíce zařízení pro zájmové vzdělávání se podle rejstříků škol a školských zařízení zřizují obce především při základních školách. Jedná se především o školní družiny a školní kluby. Proto je zde podpora nejvyšší. Absence podpory v mateřských školách odpovídá praxi těchto škol, neboť zájmová činnost ve velké míře probíhá v rámci poskytovaných služeb. Podpora ve středních školách se zaměřuje především na kroužky.

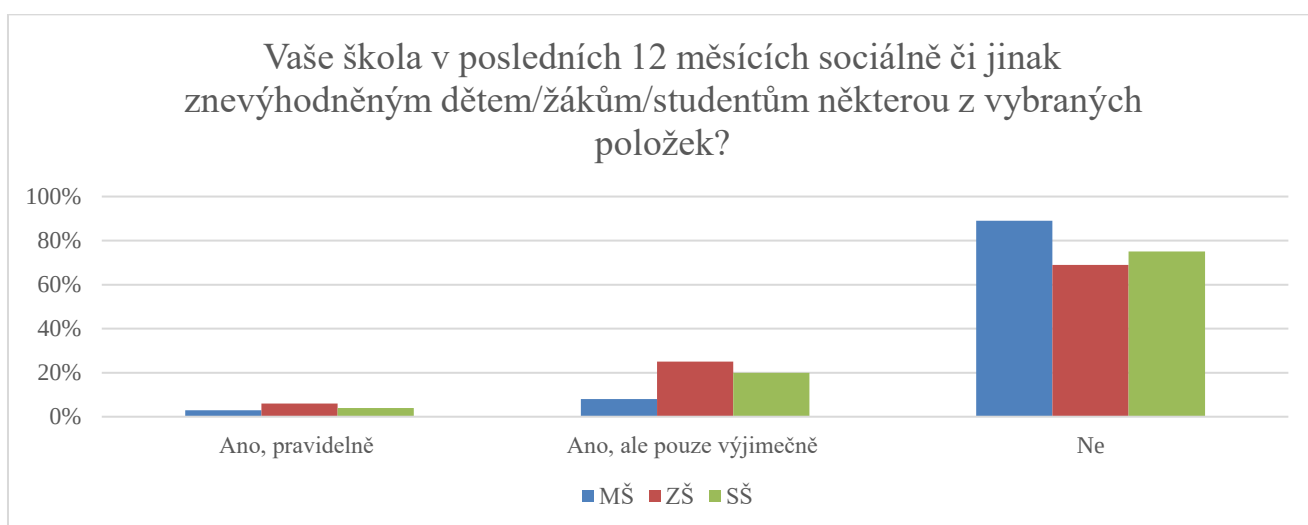


Graf č. 11 – Poplatky za kroužky konané mimo školu



Skutečnost, že více než 90 % škol všech typů finančně nepodporuje aktivity mimo školu, odpovídá systému financování regionálního školství. Tyto aktivity nelze hradit z prostředků na přímé náklady škol (platy, učební pomůcky atd.), ale z jiných zdrojů. Z příspěvků zřizovatele školy zpravidla na základě zřizovací smlouvy mohou financovat jen náklady na provoz. Pokud zřizovatel podporuje další aktivity mimo vzdělávání, obvykle finanční prostředky poskytuje přímo příslušným organizacím.

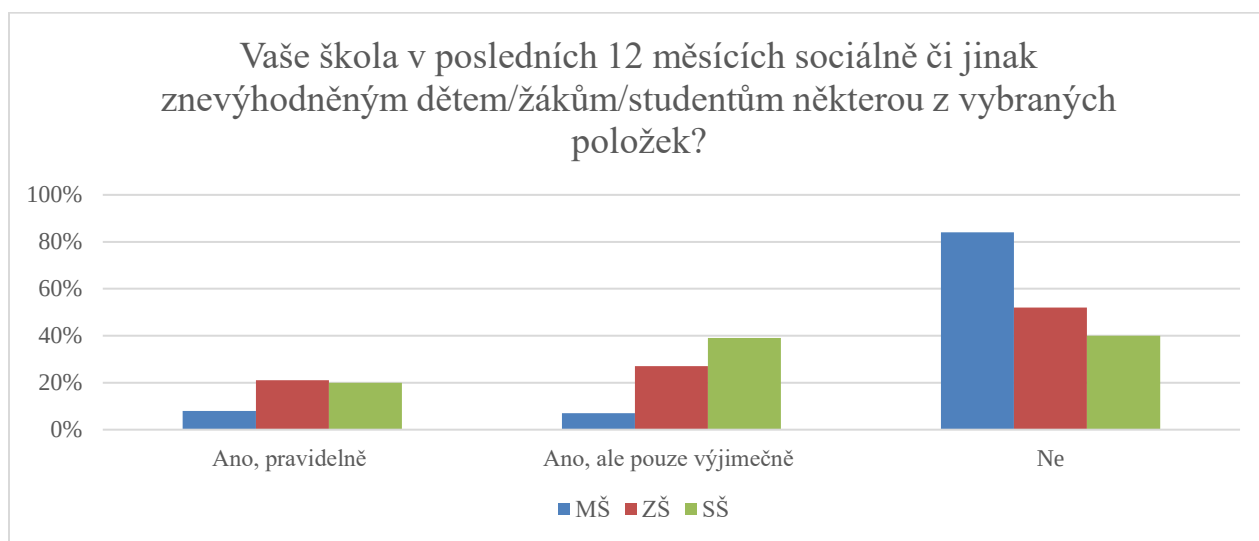
Graf č. 12 – Další materiální potřeby dítěte/žáka/studenta (např. vybavení na školní akce, školní taška, vybavení na tělesnou výchovu atp.)





Způsob financování škol ze státního rozpočtu neumožňuje poskytovat materiální vybavení jednotlivým žákům nad rámec právních předpisů (školský zákon; vyhlášky pro mateřské, základní a střední školy), školy tak mohou použít maximálně různé dotační zdroje. Praxe však bývá taková, že rodinám je podpora poskytována především prostřednictvím OSPOD, případně neziskových organizací, které s nimi pracují. Tyto organizace znají problematiku jednotlivých rodin konkrétněji. Škole nepřísluší, aby zkoumala finanční a materiální podmínky dětí/žáků. Zjišťování této skutečnosti nemá oporu v zákoně a mohlo by být rodiči vnímáno negativně.

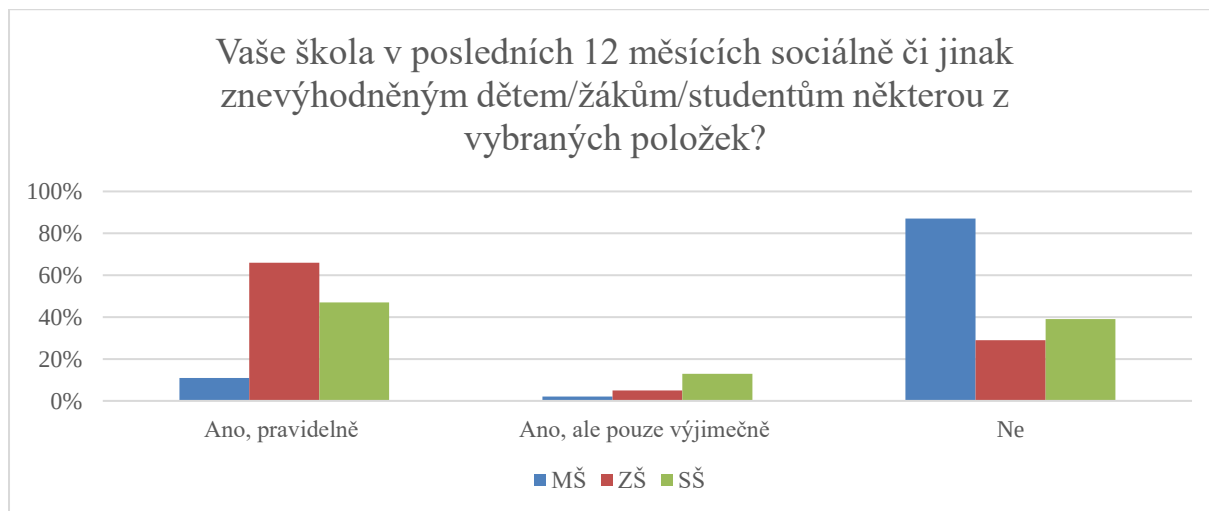
Graf č. 13 – Technické vybavení (notebook, tablet, internetové připojení atp.)



Více než polovina středních škol a téměř polovina základních škol poskytla v posledním roce technické vybavení žákům. Jedním z důvodů je i rozšíření distančního vzdělávání během pandemie covid-19. V té době školy přešly na tuto výuku a začal se řešit problém dostupnosti vybavení (PC, notebooky) i připojení. Po návratu žáků do škol se začala výuka prostřednictvím moderních technologií více využívat, proto je i tato podpora relativně vysoká. Mateřských škol se tento problém primárně netýká, což značí i vykazovaná data průzkumu.



Graf č. 14 – Doučování



Především základní a střední školy mají možnost finančně zabezpečit realizaci doučování ze zdrojů nad rámec rozpočtů škol. Proto je i tato podpora především v základních školách pravidelná a poskytují ji dvě třetiny škol. Ve středních školách se jedná o polovinu. Problémem ve školách bývá nezáměr samotných žáků, hledání vhodného časového prostoru (různá délka výuky v jednotlivých ročnících, dopravní obslužnost po skončení vyučování v odpoledních hodinách) a také časová zaneprázdněnost pedagogů, které doučování zajišťují.