



Univerzita Palackého v Olomouci

Pedagogická fakulta

**Správa a samospráva ve vztahu ke školství od roku
1989**

Lubomír Vojtěch Baar

Olomouc 2022

Obsah

Úvod.....	4
Seznam zkratk	5
1 Shrnutí dějin správy a samosprávy ve vztahu ke školství od roku 1918.....	6
2 Školství a role současné státní správy a samosprávy	12
2.1 Složení vzdělávací soustavy v regionálním školství.....	12
2.2 Výkon státní správy ve školství (v regionálním školství).....	13
2.3 Výkon státní správy ve školství – aktuální pohled	14
2.3.1 Odpovědnost MŠMT.....	14
2.3.2 Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy.....	17
2.4 RVP a ŠVP: dvoustupňové kurikulum.....	17
2.5 Orgány zřízené MŠMT určené ke spravování vzdělávací soustavy.....	20
2.6 Klasifikace oborů vzdělávání dle ISCED	20
2.7 Podíl samosprávy na řízení regionálního školství.....	22
2.8 Řízení vysokého školství z pohledu státní správy a samosprávy..	25
3 Vzdělávání učitelů v České republice	29
3.1 Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR	29
3.2 Současná legislativní úprava pregraduální přípravy učitelů	33
3.3 Zákon o pedagogických pracovnících, kariérní řád	35
4 Financování regionálního školství	39
4.1 Systém financování regionálního školství, minulý a současný stav	39
4.2 Role krajů a obcí ve financování školství	44
4.3 Platy pedagogických pracovníků	45
5 Evropská unie a OECD a jejich vliv na řízení vzdělávání v ČR.....	50
5.1 Politika EU ve vztahu ke vzdělávání	50
5.2 Institucionální zajištění oblasti vzdělávání v rámci EU.....	53
5.3 EU a vysoké školství.....	55
5.3.1 Boloňský proces.....	55
5.4 OECD a český vzdělávací systém.....	57
5.4.1 PISA	57
5.4.2 TALIS	58
5.4.3 Zprávy OECD o vzdělávání v ČR.....	58
5.4.4 Education Policy Outlook, červen 2020	58
5.5 Education at a Glance	60
6 Závěr	65
Prameny a literatura	66
Webové zdroje	68

Úvod

Vážení čtenáři,

studijní opora, kterou otevíráte, je volným pokračováním publikace Zdenky Novákové a kol.: Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství. Tuto monografii v první kapitole shrneme do velice stručného výčtu. Ve zbylé části textu popisujeme stejné téma, ale v jiných časech, a to od roku 1989 se zaměřením na stav, který byl v době psaní této studijní opory aktuální.

V textu mimo shrnutí v první kapitole naleznete čtyři další stěžejní kapitoly, které na sebe v určitých místech navazují a pomohou Vám lépe pochopit roli státní správy ve školství. Rozebrány budou oblasti financování, řízení vzdělávání a pregraduální příprava učitelů. Speciální pozornost bude věnována také vlivu EU a OECD ve vztahu ke školství, ať už regionálnímu či vysokému.

Přeji vám při studiu (nejen této studijní opory) hodně úspěchů!

Lubomír Vojtěch Baar

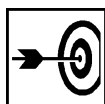
Seznam zkratk

Cedefop	= Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání
	ní
CZVV	= Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT)
ČSÚ	= Český statistický úřad
ČŠI	= Česká školní inspekce
EAC	= Vzdělávání, mládež, sport a kultura
EACEA	= Evropská výkonná agentura pro vzdělávání a kulturu
EAG	= Education at a Glance
ECTS	= European Credit Transfer and Accumulation System (Evropský systém přenosu a akumulace kreditů)
EIC	= Evropská inovační rada
EIT	= Evropský inovační a technologický institut
EK	= Evropská komise
EPO	= Education Policy Outlook
ET2010/ET2020	= Education and Training 2010/2020
ETF	= Evropská nadace odborného vzdělávání
EU	= Evropská unie
ISCED 2011	= Mezinárodní standardní klasifikace vzdělání 2011
IVP	= Individuální vzdělávací plán
KKOV	= Klasifikace kmenových oborů vzdělávání
LMP	= Lehká mozková příhoda
MŠMT ČR	= Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
MPSV ČR	= Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR
NAÚ	= Národní akreditační úřad
NIDV	= Národní institut dalšího vzdělávání
NPČ	= Nepřímá pedagogická činnost
NPI ČR	= Národní pedagogický institut ČR
OECD	= Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ONIV	= Ostatní neinvestiční výdaje
OP JAK	= Operační program Jan Amos Komenský
OP VVV	= Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání
PHmax	= Maximální počet odučených hodin
PPČ	= Přímá pedagogická činnost
RVP G/PV/	= Rámcový vzdělávací program pro gymnázia /předškolního vzdělávání
RVP ZUV/ZV	= Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání/základní vzdělávání
ŘŠ	= Ředitel/ka školy
Strategie 2020	= Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020
Strategie 2030+	= Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+
SR	= Státní rozpočet
UP	= Univerzita Palackého v Olomouci
ZŘŠ	= Zástupce/kyně ředitele/ky školy

1 Shrnutí dějin správy a samosprávy ve vztahu ke školství od roku 1918

Úvod

Pro poskytnutí alespoň rámcového přehledu působení státní správy a samosprávy ve školství je nezbytné poskytnout informace o správě školství v letech 1918–1989. V textu se budeme opírat zejména o publikaci Zdenky Novákové a kol., spolu s dílem Zdenky Veselé, na něž rovněž odkazujeme čtenáře, kteří by měli zájem o podrobnější seznámení se s problematikou správy a samosprávy a jejich úlohy ve školství.



Cíle

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- vyjmenovat základní mezníky a proměny role státní správy a samosprávy v období První československé republiky
- detailně popsat dopady ideologií na podobu vzdělávání od roku 1939 a 1948



Průvodce studiem

Publikace Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství od autorů Zdenky Novákové a kol. poskytuje podrobný a komplexní pohled na problematiku jednak tvořící se československé samosprávy v období První republiky, jednak na období, kdy byla naše země zkoušena v rámci válečných dějů. Své místo zde má i popis poměrů v Československu v dobách komunistického režimu a jeho jednotlivých etapách.

První republika

V dobách První republiky se stala naléhavým úkolem **obnova a propracování školského systému**. Dědictví rozpadlé monarchie lze spatřovat ve velkém vlivu církve na vzdělávání, od kterého se tehdejší činitelé chtěli odloučit (Kůsová, 2013, s. 11). Velkou a komplexní vadou školství ve vzniklém Československu byla bezpochyby také rozdílná úroveň poskytovaného vzdělávání, již bylo nezbytné sjednotit. Nerovnost ve vzdělávání reprezentuje symptomatický jev a **přetrvávající výzvu českého a československého školství**.

Vedle ovlivnění školství církví a celkově nedostatečnou kvalitou bylo také potřeba vyrovnat se se silným vlivem německé (v českých zemích) a maďarské (na území dnešního Slovenska) menšiny. Naléhavost situace lze vysledovat například ve městech, kde byly obě skupiny obyva-

tel významně zastoupeny – např. v Olomouci existovaly samostatně Okresní školní rada pro české a pro německé školy (Nováková, 2014, s.11).

Pochopitelně bylo nutné z pozice státu zaujmout v první fázi **centralizační politiku**, což spolu se zestátňováním škol a umenšováním vlivu církve znamenalo velké, až překotné změny ve vzdělávání.

Mezi další výzvy patřil nedostatečný počet škol všech typů, jak upozorňuje například Zdenka Veselá (1992, s. 71–72), která si všímá i potřeby zkvalitnění přípravy vysokoškolských pedagogů a modernizace obsahu vzdělávání. Autorka při zhodnocení změn po pádu rakouskouherské monarchie hovoří o vcelku zdárném průběhu odstranění diskriminace Čechů a Slováků za současné ztráty výsad Němců a Maďarů.

Nováková upozorňuje, že se úsilí o centralizaci nesetkalo vždy s rychlým úspěchem, nicméně zavádění ministerských orgánů postupovalo velkou rychlostí, a to nejen na úrovních okresních a městských školních výborů – zřizovány byly dokonce i **místní školní výbory**, přičemž tyto výbory disponovaly poměrně velkými pravomocemi a pro fungování škol byly esenciální.

Vedle školních výborů existovaly rovněž Zemské a okresní školní rady (ve smíšených městech i pro jednotlivé národnosti zvlášť). Legislativní změna nastala v roce 1920, kdy byly okresní školní rady zrušeny a nahradily je okresní školní výbory, které jejich pravomoci převzaly. Pro ilustraci jsou níže vyjmenovány orgány vykonávající správu školství pro školy na území Olomoucka:

- Okresní školní výbor v Olomouci pro české školy financované státem
- Okresní školní výbor pro německé školy ve Šternberku
- Inspektorát (českých) živnostenských pokračovacích škol v Přerově
- Inspektorát (německých) živnostenských pokračovacích škol v Brně
- Inspektorát (českých) lidových hospodářských škol v Brně
- Inspektorát (německých) lidových škol hospodářských v České Lípě

Systém správy školství doplňovaly ještě česko-německé místní školní rady pověřené kontrolou financí školních účtů, docházky apod., a také rodičovské rady, které měly prohlubovat spolupráci mezi školou a rodinami (Nováková, 2014, s. 12).

A jaké typy škol veškeré tyto orgány spravovaly?

V První československé republice trvala **povinná školní docházka 8 let**, přičemž zpravidla prvních 5 let trávili žáci v tzv. obecných školách, ze kterých přecházeli na další 3 roky do škol měšťanských, velmi nadaným žákům se nabízela i cesta přestupu na osmileté gymnázium.

Ve výjimečných případech byly zřízeny osmileté obecné školy, zejména v oblastech s malou dostupností měšťanských škol.

Na povinnou školní docházku plynule navazovaly školy střední, tzv. pokračovací školy, případně gymnázia, reálné školy (reálky) a tzv. reálná gymnázia (jakýsi kompromis mezi reálnými školami a gymnáziem, s větším zaměřením na jazyky a přírodní vědy). Zajímavým faktem je také snaha veřejnosti o zachování exkluzivity pro víceletá gymnázia, která měla být

Centralizační tendence

Zemské a okresní školní rady

Typy škol v dobách První republiky

Malý školský zákon

vyhrazena žákům nadaným, nikoli jen žákům ze silného socioekonomického prostředí (Voglová, 2019).

Velkou změnou v řízení školství se stal Malý školský zákon z roku 1922. Ten na jedné straně kodifikoval částečné změny osnov předmětů Zeměpis, Dějepis, a na straně druhé reprezentoval **mezník unifikace a centralizace školství**. Sjednocoval podobu národních škol zevnitř i zvnějšku a nařídil bez výjimky osmiletou povinnou školní docházku, snížení počtu žáků ve třídách a zaváděl nové předměty občanská výchova, tělocvik, ruční práce pro chlapce a domácí nauky pro dívky. Zájemcům je možno doporučit studium reformního snažení Václava Příhody a jeho návrhu školské reformy z let 1928–1929.



Kontrolní úkol

Přečtěte si následující citát Tomáše Garrigua Masaryka: „*Je-li škola břemenem, naučí se v ní ti slabší jen strachu a ti silnější revoltě; ti i oni si oddechnou, když mají za sebou těch sedm nebo osm let, kdy měli tělesně i duševně vyspět – prosím, sedm nebo osm tak důležitých let! I to se teď pomalu mění; stará střední škola příliš vychovávala budoucí úředníky, vlastně rakouské byrokraty; teď má a bude mít úkoly jiné. Ale chci říci to: mluvíme-li o krizi inteligence, musíme jí sáhnout na kořen, a tudíž také na školu.*“ (Čapek, 2018, s. 52).

Diskutujte o výhodách a úskalích toho, že se prezidentem stal pedagog, filosof a sociolog Tomáš Garrigue Masaryk. Dohleďte další jeho prohlášení o vzdělávání v dobách První republiky.



Průvodce studiem

Po velice stručném shrnutí principů fungování českého školství v období První republiky budou představeny změny, jež přinesla doba okupace. Bolestným krokem bylo uzavření českých vysokých škol po 17. listopadu 1939, spolu s násilnou **germanizací** nejen vzdělávání, ale také celého veřejného prostoru.

Okupace Německem

Okupující mocnost si dobře uvědomovala faktickou nemožnost změny přesvědčení dospělé populace a napnula proto úsilí do **převýchovy mládeže**. Došlo k zásadní ideové změně: od ideálů demokracie a vlastenectví se cílem stalo vymýcení českého dějinného mýtu a výchova k říšské myšlence (Nováková, 2014, s. 51–52). Destrukce českého školství probíhala díky svévoli vládnoucí garnitury, příkladem budiž změna pravidel hodnocení výstupních zkoušek, o jejichž výsledku nově rozhodoval pouze předseda komise (de facto nezávisle na zbytku zúčastněných vyučujících). V roce 1943 byly zrušeny místní rady a školní výbory, nahradil je institut pověřených představených školní obce. Zdenka Veselá (1992, s. 128) dokumentuje také úpadek kurikulární úrovně na tematických celcích dějepisu: „*Vůdcovský systém – záruka blahobytu, Nový sociální řád na evropském kontinentě zrodil se v říši*“ aj.

Studentům narůstaly mimoškolní povinnosti spojené s válečnou přípravou. Došlo ke změně měšťanských škol na školy hlavní a k omezení počtu žáků, kteří je navštěvovali. Hrdinství některých učitelů dokazuje jejich členství v odbojových organizacích, značná část učitelů se nepodvolila tlaku, který na ně byl vyvíjen – záznamy hovoří o více než tisícovce učitelů, která během okupace zahynula ve věznicích a koncentračních táborech (Nováková, 2014, s. 54). Veselá (1992) popisuje tuto dobu jako totální **degradaci a deformaci českého školství**, zkušenoého s postupem války stále většími a většími zkouškami.

Úsilí o nápravu škod tak samozřejmě muselo následovat okamžitě po skončení války. Ba dokonce ještě krátce před ní, v Košickém vládním programu z dubna 1945, byla jako priorita stanovena demokratizace vzdělávání, vědy a kultury. Dědictvím okupace byla nejen ochromená mládež a personál, ale mnohdy také poničené školní budovy. Pro symbolickou náhradu škod došlo k prodloužení školního roku do 20. července, přičemž s vyučováním se začalo již týden po skončení okupace a od 1. června 1945 se znovu naplnily chodby škol vysokých, jež byly původně na 3 roky, ve skutečnosti však skoro dvojnásobnou dobu zavřeny.

Košický vládní program

Následovaly překotné změny osnov délky školních roků u učňovského vzdělání, u něhož byla výrazně posílena všeobecně vzdělávací část. Funkci ministra školství a osvěty vykonával proslulý Zdeněk Nejedlý, pod jehož taktovkou probíhalo zestátnování školských zařízení. V roce 1945 byla dekretem prezidenta Beneše přijata **povinnost učitelů disponovat vysokoškolským vzděláním**, na což navázal rok další s otvíráním četných pedagogických fakult – např. Olomoucká univerzita Palackého byla obnovena v únoru 1946, do jejího čela stanul filosof Josef Ludvík Fischer. O dva měsíce později byla založena i Pedagogická fakulta UP.

Poválečná obnova školství

Novela školského zákona byla odložena a k jejímu přijetí přistoupila až plně komunistická vláda v březnu 1948. Novela v praxi znamenala podrobení vzdělávání nové ideologii – komunistické.

V následujícím období došlo ke vzniku krajů, a s nimi spjatých krajských národních výborů. Ty monitorovaly průběh vzdělávání v jednotlivých krajích a staraly se o naplnění potřeb zdejších škol, mezi něž patřily např. příprava zkoušek, dislokace učitelů, příprava objektů, rekonstrukce či program kvalifikačního růstu učitelů (Nováková, 2014, s. 65).

Mezi nedostatky patřila **absence kvalifikovaných učitelů, nízká úroveň výuky či nevybavené školy**. Na učitele byl vyvíjen tlak, aby přistupovali ke své profesi ve světle marxistické ideologie (Nováková, 2014, s. 66).

Při krajských národních výborech se zřizovaly školské odbory, podobně jako existovaly školské odbory při okresních a městských národních výborech. Přetrvával stav nerovnosti v přístupu i výsledcích vzdělávání, přestože oficiálně bylo prohlašováno vzdělávání za prioritu a nástroj budování socialismu.

Centralizační tendence jen potvrdil nový školský zákoník z roku 1953, jenž definoval školy jako státní učiliště, jež jsou ve většině případů zřizovány Ministerstvem školství a osvěty. („Zákon č. 31/1953: O školské soustavě a vzdělávání učitelů”, 1953, §16). Směrnice a organizační řády škol vydávalo rovněž ministerstvo po konzultaci s dalšími ústředními orgány.

Změny v legislativní úpravě
učitelského vzdělávání

Změny se dotkly také pedagogických fakult. Nejprve byly novým školským zákoníkem z roku 1953 převedeny na tzv. **vysoké školy pedagogické** („Vládní nařízení č. 32/1953“, 1953), a následně se z nich vydělily zvláštní, tzv. pedagogické instituty, které byly pověřeny vzděláváním učitelů, a vznikly na základě zákona č. 57/1959 Sb. Tyto pedagogické instituty spadaly do kompetence krajů a krajských národních výborů („Zákon č. 57/1959: Vládní nařízení o pedagogických institutech,“ 1959). Toto rozdělení však nepřežilo dlouho a po pouhých pěti letech byly v roce 1964 opět včleněny do pedagogických fakult.

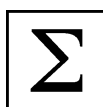
Významným mezníkem se pak stal rok 1960, v jehož závěru byl zveřejněn a v účinnost vešel nový školský zákon s označením 186/1960 Sb. Předával pravomoc zřizování škol národním výborům, jež měly kontrolovat a řídit veškerou výchovu a vzdělávání. Učební plány, osnovy vydávalo Ministerstvo školství a kultury a rovněž pro ně schvalovalo učebnice. Jako podstatnou složku vzdělání představil školský zákon také účast mládeže v organizacích jako Pionýr či Revoluční odborové hnutí („Zákon č. 186/1960 Sb.: O soustavě výchovy a vzdělávání,“ 1960, §7, 30–32).

Správa vzdělávání po roce
1989

Publikace Zdenky Novákové a kol. nabízí přehledné shrnutí změn, které nastaly po roce 1989. Problematika základních a středních škol byla kodifikována zákony:

- č. 564/1990 Sb. o státní správě a samosprávě ve školství,
- č. 29/1984 ve znění novely 171/1990 Sb., který upravoval vzdělávání na jednotlivých typech škol
- a v neposlední řadě č. 172/1990 Sb., jenž vracel samosprávu vysokým školám.

Zákon č. 564/1990 Sb. popisuje systém státní správy a samosprávy ve vztahu ke školství. Zákon mj. zřizuje Českou školní inspekci, a vymezuje práva a povinnosti obcí a krajů spolu se soupisem povinností ředitele školy. Zákon byl nahrazen až novým a v současnosti platným školským zákonem č. 561/2004 Sb. ve znění pozdějších předpisů.



Shrnutí

Za klíčové roky rozvoje českého a československého školství je nutné považovat období První republiky. V tomto období byla výuka vedena s ohledem na ideály demokracie a připravovala žáky na budoucí život ve vlasti. Průběh nacistické a komunistické okupace zanechal na školství hluboké šrámy, jejichž některé důsledky jsou dodnes odstraňovány.



Kontrolní otázky a úkoly

1. Uveďte časové období, v němž existovaly pedagogické instituty.
2. Ve kterém roce byla zákonně stanovena povinnost učitelů disponovat vysokoškolským vzděláním?
3. Zhodnoťte vliv, jaký měla církev na řízení vzdělávání.

4. Občanská nauka byla do škol poprvé přinesena právním předpisem.
Jakým?

Pojmy k zapamatování

Malý školský zákon
Zemské školní výbory
Košický vládní program



Literatura

Nováková, Z. (2014). *Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství*. Epoque.
Veselá, Z. (1992). *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Masarykova univerzita v Brně.

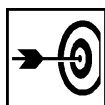


2 Školství a role současné státní správy a samosprávy

Úvod

Po historickém exkurzu následuje studium prvního ze čtyř velkých tematických okruhů, kterým bude v této studijní opoře věnována pozornost, a tím je role, kterou státní správa vykonává v oblasti školství. Tato kapitola poskytne základní informace potřebné k pochopení dalších témat, na něž bude tato studijní opora zaměřena.

Spisovatel a politický komentátor Jiří Pehe (1997) poskytl vhodnou analogii na známé právníkové pravidlo: „*co není zákonem zakázáno, je dovoleno.*“ Tuto výsadu, označovanou jako *praeter legem*, Pehe transformoval do podoby: „*co není zákonem dovoleno, je zakázáno*“, která platí pro orgány státní správy. Ve světle této zásady budou představeny limity řízení školství státní správou a samosprávou.



Cíle

Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- vyjmenovat kompetence MŠMT ve vztahu k regionálnímu školství
- jednoznačně vymezit u jednotlivých subjektů vykonávajících státní správu jejich roli ve vztahu ke školství



Průvodce studiem

2.1 Složení vzdělávací soustavy v regionálním školství

Školský zákon pracuje s pojmem **vzdělávací soustava regionálního školství**. Je jím chápána soustava tvořená školami a školskými zařízeními, kde školy uskutečňují vzdělávání podle svých vzdělávacích programů a patří zde školy mateřské, základní, střední (ať už gymnázia či např. střední odborné), vyšší odborné, spolu s nimi konzervatoře a jazykové školy s právem státní jazykové zkoušky.

Vzdělávací soustava

Vedle toho jsou školská zařízení definována jako zařízení poskytující služby a vzdělávání, které svým charakterem podporují, doplňují vzdělávání ve školách. Podmínkou činnosti jak škol, tak školských zařízení je jejich **zaznamenání do školského rejstříku** („*Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,*“ §7). Školský rejstřík je „*veřejným seznamem, který obsahuje rejstřík škol a škol-*

ských zařízení a rejstřík školních právnických osob. (...) Je možné v něm vyhledat informace o konkrétní škole nebo školském zařízení (s výjimkou VŠ“ (Školský rejstřík, ©2013–2021). Subjekt zapsaný ve školském rejstříku má oprávnění vydávat doklady o vzdělávání, vzniká mu nárok na státní dotace a podléhá školskému zákonu, tj. musí splňovat všechna pravidla, která pro uvedený typ vzdělávání školský zákon stanovuje.

2.2 Výkon státní správy ve školství (v regionálním školství)

Řízení školy jde ruku v ruce s regulací. Uskutečňuje se za účelem vytvoření příznivých podmínek ke vzdělávání a zabezpečení kvalitního průběhu výuky a jeho maximální účinnosti. Prášilová (2006, s. 48–49) dále rozlišuje dvě úrovně řízení školy:

- makrořízení školy – vztah školy a státní správy a samosprávy
- mikrořízení školy – řízení uvnitř školy, řízení pedagogických pracovníků a výuky

Makro- a mikrořízení školy

Obě tyto úrovně se doplňují a sledují společný cíl.

Makrořízení škol v systému regionálního školství probíhá na centrální a regionální úrovni. Na centrální úrovni je výkonem státní správy pověřeno Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), orgány jím zřizované, popř. jiná ministerstva a Česká školní inspekce (dále ČŠI). Regionální úroveň je v režii krajských úřadů.

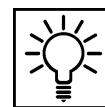
Konečně místní úroveň – mikrořízení školy – spadá do kompetence obecních úřadů a na úrovni instituce samotné je výkonem správy pověřen ředitel školy. (Česká-republika: Správa a řízení na národní a/nebo regionální úrovni(sic!), ©1995-2021)

Jen upřesňujeme, že pojmem regionální školství máme na mysli předškolní, základní, střední, vyšší odborné a jiné vzdělávání, jak je upraveno ve školském zákoně, z čehož vyplývá, že se jedná o veškeré vzdělávání s výjimkou toho vysokého.

Kitzberger (2015) upozorňuje, že pojem regionální školství je spíše než přesným termínem jen zkratkou. Nutno uznat, že vyjmenovávat neustále zahrnuté typy vzdělávání by bylo poněkud kostrbaté.

Kontrolní úkol

Pomocí asociační metody, popřípadě metodou brainstormingu navrhněte možné cíle, kterých se má dosáhnout symbiózou makro- a mikrořízení školy. Své odpovědi porovnejte s těmi, které navrhuje Prášilová v citované publikaci.



Průvodce studiem



2.3 Výkon státní správy ve školství – aktuální pohled

Ve zprávě OECD z roku 2020 monitorující stav českého školství se mimo jiné uvádí, že české školství vykazuje vysokou míru decentralizace. Zpráva vyzdvihuje klady spolupráce státní a místní správy zejména v oblasti financování. Stále však přetrvává stav podfinancování školství, ať už z hlediska platu pedagogických pracovníků či výdajů na studenta (*Education Policy Outlook: Czech Republic, 2020*).

Nerovnost ve vzdělávání

Do řízení školství se převážně negativně propsala i celosvětová zkušenost lidstva s pandemií onemocnění COVID-19. Vzhledem k cílům Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (dále Strategie 2030+) se prohloubila již tak velká nerovnost v přístupu ke vzdělávání (viz část o Strategii 2030+). Špatné vysvědčení státní správě za nezvládnutí pandemie vystavila např. Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, která kritizovala absenci závazných metodických pokynů pro práci učitelů, školy dle ní tápaly a řízení škol bylo v této době velice chaotické (Šimáčková Laurenčíková, 2021; *Děti izolací trpí a nerovnosti se zvyšují, varuje speciální pedagožka Laurenčíková, ©1996-2021.*)

Nyní bude vymezena odpovědnost jednotlivých orgánů správy a samosprávy ve vztahu ke školství s důležitou poznámkou: popisován je ve většině „předpandemický“ stav řízení školství.

2.3.1 Odpovědnost MŠMT

Školský rejstřík

MŠMT odpovídá za stav, koncepci a rozvoj vzdělávací soustavy. Stav vzdělávací soustavy a její rozvoj může ovlivňovat skrze školský rejstřík. Pro zápis školy do školského rejstříku jsou stanovena jasná pravidla, která musí subjekt usilující o zápis splňovat. Správa školského rejstříku tak je významným prvkem řízení vzdělávací soustavy v ČR, který má v rukou MŠMT. Mohlo by se zdát, že zápis do školského rejstříku je pouhou formalitou, nicméně ani při splnění veškerých formálních kritérií nemusí být zápis do školského rejstříku povolen. Výhradu MŠMT umožňuje odst. 3a) §148 školského zákona, který říká, že je možné žádost o zápis zamítnout, pakliže se neshoduje s dlouhodobým záměrem vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy republiky/kraje („*Zákon č. 561/2004 Sb., O předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,*“ §148). Výkon tohoto ustanovení je bezpochyby do jisté míry subjektivní.

Tvorba koncepce a rozvoj vzdělávací soustavy rovněž zakládá povinnost MŠMT stanovovat státní vzdělávací politiku a strategie vývoje vzdělávání a vzdělávací soustavy. Státní vzdělávací politika je vyjádřena pro období let 2021–2030 již zmíněnou **Strategií 2030+**. Ta vychází z koncepce nastolené předcházejícími dokumenty, a těmi jsou **Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+** a **Strategie vzdělávací politiky 2020** (dále Strategie 2020), která Strategii 2030+ předcházela (platná v období 2014–2020) a jejíž úplné vyhodnocení se v době vzniku této studijní opory připravovalo. V Hlavních

směrech vzdělávací politiky ČR 2030+ jsou stanoveny dva hlavní cíle MŠMT pro jmenované období 2021–2030:

Cíle Strategie 2030+

- Zaměřit vzdělávání více na získání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní a osobní život
- Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů (Veselý, 2019)

V rámci operacionalizace cílů jsou rozpracovány cíle specifické a jsou navrženy i indikátory pro kontrolu jejich naplnění.

K dosažení veškerých těchto cílů jsou navrženy strategické linie, jež lze chápat jako prostředky a cesty, jak se postupně dopracovat k naplnění cílů. V Hlavních směrech vzdělávací politiky ČR 2030+ jsou navrženy čtyři, Strategie 2030+ počet zvýšila na pět. Jsou jimi:

Pět strategických linií na cestě k cíli Strategie 2030+

- Proměna obsahu a způsobů a hodnocení vzdělávání
- Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání
- Podpora pedagogických pracovníků
- Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce
- Zvýšení financování a zajištění jeho stability (Fryč et al., 2020)

Implementace Strategie 2030+ je z logiky věci závislá na politické situaci v zemi. Proto je i přímo v ní vysloven požadavek trvalé politické podpory – tak, aby se (v nejhorším případě) nestala rukojmím politických pŕetek. Autoři Strategie 2030+ navrhli pro implementaci tři hlavní období a jejich klíčové úkoly, mezi prvním a druhým obdobím je vyhrazen prostor pro průběžnou kontrolu:

Tabulka 1: Časový rámec implementace Strategie 2030+

OBDOBÍ	KLÍČOVÝ ÚKOL
2020–2023	Identifikace pěti klíčových opatření, která mají napomoci k naplnění cílů Strategie 2030+. Po jejich identifikaci dojde k vypracování tzv. <i>Karet klíčových opatření</i> , která budou předložena vládě ke schválení.
2023	Vyhodnocení dosavadního postupu implementace a případné revize
2023–2027	Zpracování opatření do Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR
2027–2031	Totéž.

Z tabulky č. 1 vyplývá, že existuje záměr propojit dva strategické dokumenty: Strategii 2030+ a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR (dále Dlouhodobý záměr, viz kap. 2. 3. 2).

Závěrem sekce o Strategii 2030+ zbývá představit cíle Strategie 2020 a provést srovnání cílů obou strategií. Zdrojem bude jednak samotná Strategie 2020, ale také Hodnocení naplňování Strategie 2020, které bylo zpracováno v roce 2018, tedy těsně za polovinou její platnosti.

*Celý název tzv. Bílé knihy je
Národní program rozvoje
vzdělávání v ČR 2001; Bílá
kniha byla nahrazena právě
Strategií 2020.*

Strategie 2020 svým rozsahem a zaměřením cílila na nahrazení tzv. Bílé knihy, která vznikla v roce 2001 a v začátcích vzniku Strategie 2020 (vznikala od roku 2011) byla z logiky věci neaktuální. Cíle, které si Strategie 2020 kladla, byly následující:

- **Snížit nerovnosti ve vzdělávání**

Nerovnost ve vzdělávání je označena za **chronický** problém českého vzdělávání. Pro naplnění tohoto cíle vyzývá strategie ke spolupráci s MPSV a Strategií sociálního začleňování 2014–2020.

Dílčími cíli bylo zavedení povinného roku předškolní docházky, rozšířit kapacity ZŠ, posílení společné části odborného vzdělávání nebo např. rozšíření přístupu k terciárnímu vzdělávání.

- **Podporovat kvalitní výuku a učitele jako její klíčový předpoklad**

Dílčími cíli jsou zavedení kariérního systému pro učitele, modernizace jejich vzdělávání, posílení DVPP, lepší práci s výchovně-vzdělávacími cíli, zlepšení hodnocení studentů i evaluace práce školy.

- **Odpovědně a efektivně řídit vzdělávací systém**

Posilování prvků strategického řízení, zlepšení výzkumu v oblasti vzdělávání, zlepšení komunikace uvnitř i směrem ven jsou dílčími cíli této strategické priority. (*Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*, 2014, s. 12–38).

Hodnocení Strategie 2020

Ačkoli souhrnné hodnocení splnění cílů Strategie 2020 ještě není vytvořeno, lze ze zdvojení některých cílů a jedné strategické priority se Strategií 2030+ usuzovat na jednu z těchto možností:

- Problémy jsou buďto velice komplexní a pro své řešení potřebují delší časové období,
- anebo Strategie 2020 v těchto oblastech neuspěla.

V Hodnocení naplňování Strategie 2020 je uvedeno, že žádná ze stanovených priorit není ještě plně splněna, existují velké rezervy v komunikaci Strategie 2020, kvůli čemuž ji mohou někteří učitelé chápat jako shora nařízenou a málo prodiskutovanou.

Pozornost má být mimo jiné věnována i vytvoření systematické koncepce předškolního vzdělávání. Zpráva rovněž konstatuje, že neprosazení kariérního systému je příležitostí pro jeho kvalitnější zpracování a hlubší diskuzi. (Stuchlíková et al., 2017)



Kontrolní úkol

Shrňte několika větami obsah Strategie 2020 a diskutujte o tom, čím je způsobeno nenaplnění části jejích strategických priorit. Dokázali byste se s těmito prioritami ztotožnit, nebo byste stanovili jiné?

Průvodce studiem



2.3.2 Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy

Povinnost vypracovávat (a pochopitelně i vyhodnocovat) dlouhodobé záměry je stanovena v §9 školského zákona. Mají dvě formy:

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy **v ČR** (vypracovává MŠMT)
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy **v kraji** (vypracovává příslušný krajský úřad)

Krajské dlouhodobé záměry musí být v souladu s dlouhodobými záměry, které vypracovává MŠMT, což je zajištěno tím, že kraje své dlouhodobé záměry předkládají ministerstvu k vyjádření. Dlouhodobé záměry se vytvářejí jednou za čtyři roky (odtud vzorec implementace ve druhém a třetím časovém období, viz tabulka č. 1) a jejich vypracování je blíže popsáno ve vyhlášce č. 15/2005 Sb. Právě tuto vyhlášku navrhuje autoři Strategie 2030+ novelizovat tak, aby byla při vypracování dlouhodobých záměrů krajů povinně zahrnuta klíčová opatření pro dané období. Po vypracování dlouhodobých záměrů se každoročně zveřejňují výroční zprávy, v nichž je popsán a evaluován dosavadní průběh plnění záměru.

2.4 RVP a ŠVP: dvoustupňové kurikulum

Vedle stanovování celostátní úrovně vzdělávací politiky samozřejmě stojí i určování vzdělávacího obsahu. V učitelském prostředí dobře známé rámcové vzdělávací programy jsou již od roku 2005 cestou, kudy se správa ve vztahu k vymezení obsahu školství ubírá. Reforma školského zákona, která přinesla vznik RVP a na nich navázaných ŠVP, způsobila, že v České republice funguje tzv. **dvoustupňové kurikulum**. Jedním stupněm je státní (RVP), druhým pak školní (vytvoření ŠVP podle RVP). Školy tak mají jednoznačné vodítko a návod, jak svůj ŠVP vytvořit – musí obsahovat minimum stanovené RVP, cokoli navíc je již vizitka dané školy, uplatnění její vize vzdělávání v praxi.

Očekávané výstupy, které jsou v RVP vyžadovány a v praxi kontrolovány, jsou spolu s vymezeným obsahem učiva rámcem, do něhož se musí vejít originalita a svébytnost jednotlivých škol. Dodržování struktury rámcového vzdělávacího programu je tedy jedním z bodů, na které se zaměřuje Česká školní inspekce (viz dále). Přestože se jedná o regulaci, nelze ji srovnávat s pevně stanovenými a závaznými osnovy, které kreativitu spíš uzemňovaly a nedávaly přílišný prostor k odchylkám. Přejít k RVP proběhl v těchto intencích:

*Dvoustupňové kurikulum:
státní a školní úroveň*

Tabulka 2: Zavádění RVP do vybraných typů vzdělávání

Typ RVP	Schválení RVP	Povinnost učit (v prvních ročnících) podle nového RVP
RVP PV	1. 3. 2005	1. 9. 2007
RVP ZV	31. 8. 2005	1. 9. 2007 (jak I., tak II. stupeň)
RVP G	24. 7. 2007	1. 9. 2009
RVP ZUV	31. 8. 2010	1. 9. 2012

pozn.: RVP pro ostatní typy škol ve středním školství bylo zaváděno v několika etapách, z nichž poslední byla přijata shodně s RVP ZUV.

U RVP probíhají nejrůznější úpravy – není se čemu divit, první verze RVP vznikaly před bezmála dvaceti lety. Opravy a úpravy se děly v různých částech RVP, někdy docházelo k úpravě vzdělávacího obsahu, jindy části podmínek pro vzdělávání. RVP jsou (alespoň ideálně) živými dokumenty, jež reagují na aktuální trendy a hodnotí, zdali jim má být věnována pozornost ve školách.

Dokladem o proběhnuvších změnách je následující tabulka:

Tabulka 3: Zjednodušený přehled změn RVP ZV

Verze RVP ZV	Platnost RVP ZV	Důvod změny
Základní verze doplněná o opatření ministryně školství	1. 9. 2007–31. 8. 2010	Opatření ministryně se týkala především rámcového učebního plánu, úpravy vzdělávání žáků s LMP a další
RVP od 1. 9. 2010	1. 9. 2010–31. 8. 2013	Doplnění Standardů pro základní vzdělávání, doplnění některých předmětů – př. Etická či taneční výchova
Upravený RVP od 1. 9. 2013	1. 9. 2013–31. 8. 2016	Doplnění a změna některých Standardů pro ZV, úprava kapitol týkajících se výuky cizích jazyků
RVP od 1. 9. 2016	1. 9. 2016–31. 8. 2017	Úprava inkluze v české vzdělávací soustavě
RVP od 1. 9. 2017	1. 9. 2017–31. 8. 2021	Úprava jiných předpisů o IVP a možnosti více upravit výstupy pro žáky s IVP
RVP od 1. 9. 2021	1. 9. 2021–	Zpracování nového předmětu Informatika, změna související se Strategii 2030+

Další povinnosti MŠMT

Od vejití verze RVP v platnost mají školy k dispozici (zpravidla) dvouletou dobu, během níž jsou povinny své ŠVP revidovat a přizpůsobit požadavkům nového RVP. Příklad: současné základní školy mají povinnost do 31. 8. 2023 připravit nové ŠVP tak, aby podle něj začaly učit první ročníky od 1. 9. 2023, a šesté ročníky od 1. 9. 2024.

Z dalších povinností MŠMT je na místě jmenovat například **podporu nadání** (viz vyhláška č. 27/2016 Sb.), záležitosti týkající se volného času dětí a mládeže či tělesná výchova. MŠMT výrazně promlouvá do řízení škol také skrze jejich financování. Díky správě financování škol má MŠMT v rukou důležitý nástroj ke kontrole a řízení jinak velmi decentralizované školské soustavy, což bude ostatně obsahem jedné z dalších kapitol.

V neposlední řadě je ministerstvo odpovědné za legislativní stránku věci, tj. za předpisy pro správní a pedagogické činnosti.

Shrnutí obecně-správních funkcí náležících do kompetence MŠMT ve vztahu k regionálnímu školství (rozšíření výše uvedeného textu):

- zpracování dlouhodobých záměrů vzdělávání a výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy ČR
- spravování údajů ze školních matrik
- stanovení náležitostí zřizování škol (příp. rozhodnutí o zrušení/rozdělení/sloučení)
- spravování Školského rejstříku
- vydávání RVP – a z toho plyne, že stanovuje základní organizační a obsahové náležitosti jednotlivých segmentů školské soustavy
- akreditace vzdělávacích programů VOŠ
- stanovení pravidel hodnocení žáků a organizace školního roku
- určení pravidel financování škol, financování platů

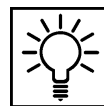
Klíčovými zákony upřesňující vztah MŠMT a pravidla v regionálním školství jsou zejména:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (ve znění pozdějších předpisů) – tzv. **školský zákon**
- zákon č. 563/2004 Sb. o pedagogických pracovnících, ve znění pozdějších předpisů
- zákon č. 18/2004 Sb. o uznávání odborné kvalifikace, ve znění pozdějších předpisů

Zákony upravující vztah MŠMT a škol

Jak je z názvu pozice jasné, tento pedagogický pracovník je pověřen řízením postupu zpracování ŠVP, komunikací se sociálními partnery školy (z důvodu tvorby profilu absolventa), metodické řízení jednotlivých pedagogů při vypracovávání ŠVP. Více viz Škorpilová (2011).

Kontrolní úkol



Po přečtení několika stran zabývajících se kompetencemi MŠMT zkuste zodpovědět tuto otázku: Ve školách je v poslední době již běžné obsazování pozice *koordinátora (tvorby) ŠVP*. Myslíte si, že by bylo vhodné v rámci této pozice snížit pracovníkovi počet hodin přímé pedagogické činnosti? Jaká jsou pro a proti u této situace?

Průvodce studiem



2.5 Orgány zřízené MŠMT určené ke spravování vzdělávací soustavy

- ČŠI** ČŠI je správní úřad s celostátní působností, který byl zřízen zákonem č 564/1990 Sb. a po jeho zrušení legislativně vymezuje činnost ČŠI školský zákon. Úkolem ČŠI je zpracovat koncepční záměry inspekční činnosti a systémy hodnocení vzdělávací soustavy, zejména pak ČŠI vykonává inspekční činnost ve školách a školských zařízeních podle školského zákona (tzn., že se působnost ČŠI **nevztahuje na vysoké školy**). Dalším úkolem je zajištění a organizace účasti v mezinárodních šetřeních PISA a dalších. Na webu **csicr.cz** (oficiální webová prezentace ČŠI) lze dohledat inspekční zprávy jednotlivých škol, zprávy o záměrech kontrolní činnosti, kritéria hodnocení, a také výroční zprávy o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR. Ty obsahují mimo jiné tematické zprávy, v nichž je možné získat detailní data z jednotlivých sekcí regionálního školství.
- NPI ČR** NPI ČR, Národní pedagogický institut ČR, se věnuje řešení otázek regionálního školství, dále vzdělávání uměleckého, jazykového, neformálního, zájmového a dalšího. Mezi činnosti NPI ČR patří zejména přenos vzdělávacích inovací z centrální koncepční úrovně do školské praxe v regionech. Děje se tak prostřednictvím krajských pracovišť NPI, která jsou centry pedagogické podpory v daném regionu. Přenos inovací jde ruku v ruce s metodickou a poradenskou funkcí NPI ČR. V praxi to znamená pořádání webinářů a dalších programů DVPP, školení pro ředitele škol či spravování metodického portálu **rvp.cz**, který NPI ČR označuje za hlavní online metodicko-didaktickou podporu učitelů. K nalezení zde jsou články věnující se problematice vzdělávání či materiály pro učitele k využití v hodinách. NPI ČR vznikl k 1. 1. 2020 spojením dvou jiných organizací řízených MŠMT, a to Národního institutu pro další vzdělávání (NIDV, hlavní oblastí zájmu bylo DVPP) a Národního ústavu pro vzdělávání (NÚV).
- CZVV** CZVV, Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání, známé jako CERMAT, je orgán připravující společnou – státní část maturitní zkoušky, dále jednotné přijímací zkoušky na obory středních škol s maturitní zkouškou.

2.6 Klasifikace oborů vzdělávání dle ISCED

ISCED, zkratka slov International Standard Classification of Education, je do češtiny překládána jako Mezinárodní standard klasifikace vzdělávání. ISCED slouží coby referenční klasifikace k uspořádání vzdělávacích programů do vzdělávacích oborů a úrovní, mezinárodně stanovuje ISCED organizace UNESCO.

Česká verze ISCED

Českou verzi ISCED zpracovává Český statistický úřad (dále ČSÚ). Českou verzí je myšleno přiřazení odpovídajících stupňů a oborů vzdělávání, které jsou v ČR poskytovány, do referenčních úrovní ISCED. Současná verze klasifikace je ISCED 2011, který nahradil dříve užívanou normu ISCED 1997. Klasifikace ISCED je v úpravě ČSÚ následující (*Zařazení českých vzdělávacích programů do Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011)*, 2016):

Tabulka 4: Úrovně ISCED v českém vzdělávání

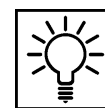
ISCED úroveň	Odpovídající úroveň škol v ČR
0. Vzdělávání v raném dětství Předškolní vzdělávání	jesle mateřská škola
1. Primární vzdělávání	1. stupeň základní školy
2. Nižší sekundární vzdělávání	2. stupeň základní školy 1.–4. ročník víceletých gymnázií
3. Vyšší sekundární vzdělávání	střední škola, konzervatoř
4. Postsekundární neterciární vzdělávání	pomaturitní studia (př. jazyková škola)
5. Krátký cyklus terciárního vzdělávání	vyšší odborné vzdělávání na konzervatoři
6. Bakalářská nebo jí odpovídající úroveň	Bc. studium, VOŠ
7. Magisterská nebo jí odpovídající úroveň	Mgr. studium
8. Doktorská nebo jí odpovídající úroveň	Ph. D. studium

Výhradně český způsob klasifikace odlišný od ISCED je označován zkratkou K KOV, což znamená Klasifikace kmenových oborů vzdělávání. Od roku 2009 je spravován MŠMT, kam přešel z působnosti ČSÚ. K KOV je poplatný současné legislativní úpravě a umožňuje lepší správu z pohledu MŠMT. Nevýhodou je nemožnost mezinárodního srovnání, navíc klasifikace nepostihuje základní vzdělávání.

K KOV

Oba typy klasifikace se používají současně. ČSÚ uvádí, že *s ohledem na zcela odlišný metodický přístup obou platných klasifikací ke sledování vzdělání a vzdělávání, je převoditelnost mezi oběma systémy velmi problematická*“ (Úvod – Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97, 2014)

Kontrolní úkol



Vyhledejte na portále csicr.cz inspekční zprávu o šetření na střední škole, kterou jste vystudovali. Pokuste si vzpomenout na svou zkušenost na dané škole a srovnajte ji s vybranými závěry inspekce. U střední školy se zároveň podívejte na kód K KOV a klasifikujte ji i podle úrovní ISCED. Výsledky srovnajte.



Průvodce studiem

2.7 Podíl samosprávy na řízení regionálního školství

V České republice funguje dvouúrovňový systém územní samosprávy – samospráva na úrovni obcí a krajů. Obce jsou v Ústavě ČR označovány jako základní územní samosprávné celky, kraje jako vyšší územní samosprávné celky.

Do tohoto dělení nejsou řazeny okresy – ty mají po zrušení okresních úřadů v roce 2002 výlučně správní a územní funkci. Do samosprávy jako takové okresy nezasahují.

Pro pochopení dílu samosprávy na standardním běhu vzdělávací soustavy je dobré vrátit se do roku 2000, kdy vešel v účinnost ústavní zákon o vyšších územních samosprávních celcích, zákon č. 347/1997 Sb. Česká republika se díky němu rozčlenila na celkem 13 krajů a hlavní město Prahu, která tak jako jediná obec v republice vykonává pravomoci obce a kraje zároveň.

Tabulka 5: Časová osa existence krajů 1960–2021

rok	1960	2000	2020
právní předpis	36/1960 Sb.	347/1997 Sb.	51/2020 Sb.
počet krajů	10 krajů v ČSR	14 krajů	14 krajů
poznámka	česká část ČSR: 7 krajů		nahrazuje 36/1960 Sb.

Příložená časová schematicky znázorňuje legislativní úpravy krajů.

Nejasné právní úpravy existence krajů

Právní předpisy byly v otázce krajů poměrně neurčité. Zákon zavádějící platnost 14 krajů od roku 2000 totiž nijak neupravoval platnost předpisu 36/1960 Sb. Po dobu jednadvaceti let tak platily dva zákony o krajích – zákon 36/1960 Sb. byl totiž zrušen s účinností až od 1. 2. 2021 zákonem 51/2020 Sb. (*Sněmovní tisk 395/0 Vl.n.z. o územně správním členění státu*, 2019). Nutno však dodat, že v běžném chápání obyvatelstva pochopitelně převažovala formulace o 14, nikoli o 7 krajích, jedná se tedy spíše o „legislativní okénko“, jehož zařazení je ospravedlněno úsilím o podání pravdivé a aktuální informace.

Teprve po důkladném vymezení vzniku krajů a určení jejich počtu je možné postihnout jejich roli při řízení školství. Je na místě zopakovat, že kraje musí každé čtyři roky vypracovávat Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v kraji, a tento dokument předkládat ke schválení MŠMT. Část, která se týká výkonu správy ve školách a školských zařízeních kraje zřízených, se předkládá ke schválení i krajské radě. Vedle zpracování Dlouhodobých záměrů je krajský úřad povinen každoročně zveřejňovat výroční zprávy, v nichž se zhodnocuje naplňování dlouhodobých záměrů.

Pro zájemce - rozšiřující informace



Dlouhodobé záměry z dílny krajského úřadu mají přesně stanovenou strukturu v odst. 3 §9 školského zákona. Vedle výhledu do budoucna (od čehož je dokument pojmenován) je v záměru uvedena také rozsáhlá analýza současného stavu vzdělávací soustavy, faktory demografického rozvoje a požadavků na trhu práce. Součástí dokumentu většinou bývá reflexe předcházejícího čtyřletého období.

Dlouhodobé záměry musí být dle zákona zveřejňovány tak, aby k nim byl možný dálkový přístup. Je tak možné do nich nahlédnout online a bývají dostupné na webových stránkách krajů, o čemž se lze velmi snadno přesvědčit. Je bezesporu přínosné poskytnout možnost prohlédnout si, kudy se ubírají priority kraje vzhledem k typu školy, na nichž učitelé působí či se působit chystají.

Krajské dlouhodobé záměry

Průvodce studiem



Kraje a obce mají dle školského zákona dbát zejména na (§177 školského zákona):

- soulad rozvoje vzdělávání a školských služeb se zájmy občanů obce a kraje, s potřebami trhu práce, s demografickým vývojem a rozvojem svého území
- dostupnost vzdělávání a školských služeb podle místních podmínek

Pravomoci samospráv směrem k řízení školství

Nejlépe využitelnými nástroji pro naplňování těchto dvou cílů je zřizování a zrušování škol a školských zařízení. Tuto pravomoc zákon svěřuje:

- obcím v případě mateřských, základních škol a školských zařízení
- krajům v případě středních a vyšších odborných škol, škol jazykových a základních uměleckých a dalších („Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání,“ §180–181)
- Obce mají povinnost zajistit podmínky pro předškolní a základní vzdělávání dětí s místem trvalého pobytu na jejím území. Je-li v obci (případně svazku obcí) více než jedna škola, musí obec upřesnit tzv. školské obvody spádové oblasti škol. V praxi to znamená, že při vyhodnocování přihlášek k základnímu vzdělávání musí ředitel školy přednostně přijmout žáky ze školských obvodů spádové oblasti. U mateřských škol jsou prioritizovány děti starší čtyř let věku za splnění podmínky trvalého bydliště dítěte na území dané obce.

Vymezení školských obvodů je obec povinna stanovit obecně závaznou vyhláškou. Je-li spádová oblast vzdálená od školy více než čtyři kilometry, vzniká povinnost kraje zajistit žákům dopravu do a ze školy.

V dřívější podobě měly krajské samosprávy na bedrech velice důležitou pravomoc – a to financování regionálního školství. S účinností od 1. 1. 2020

toto již ale neplatí a podrobněji bude o financování regionálního školství pojednáno v jedné z následujících kapitol.



Příklad

Spádové oblasti v praxi

Podkapitola o spádových oblastech se může jevit jako složitá a těžko pochopitelná. Následující příklad mnohé nejasnosti vysvětlí:

Město AB zřizuje celkem 2 základní školy. Obecně závaznou vyhláškou stanoví školské obvody takto:

- pro ulice A-K a vesnici CB je spádovou školou Škola 1
- pro ulice L-Ž a vesnici CC je spádovou školou Škola 2

Rodina žijící v ulici Gagarinova chce umístit svého prvňáčka do Školy 2, protože se dobře zná s ředitelem této školy. Podá si přihlášku na Školu 2, a ta dítě **musí** přijmout (jedinou výjimkou je její plná kapacita). Jestliže by dítě z tohoto důvodu nebylo přijato na Školu 2, náleží do spádové oblasti Školy 1 – ta jej rovněž musí přijmout, pakliže má ještě volnou kapacitu. Pokud bude i tato škola plně obsazena, je obec povinna zajistit vzdělání dítěte v jiné škole.

Dovětek: Obec může reagovat na změny v poptávce po školách úpravou spádových oblastí. Ty jsou zde jako (omluvte metaforu) záchranné sítě, aby základní vzdělání (které je v ČR vyžadováno zákonem) mělo možnost obdržet každé dítě s trvalým pobytem v ČR, případně cizinci s místem pobytu. Jak je v příkladu záměrně ukázáno, mají rodiče samozřejmě **plnou svobodu v tom, do jaké základní školy své dítě umístí, ale zároveň i jistotu**, že pro jejich dítě bude ve škole místo vždy.



Pro zájemce – rozšiřující informace

Další pravomoci obcí a krajů

Cut-off skóre a regulace středního školství

Jak bylo poznamenáno v textu výše, mohou kraje (a měly by) reagovat na potřeby trhu práce. Lze připomenout události z roku 2018, kdy hejtmani několika krajů požadovali zpřísnění hodnocení u jednotných přijímacích zkoušek. Tento tlak byl vyvíjen zejména s ohledem na přetlak uchazečů na maturitní obory a mizivou poptávku po učebních oborech. Několik hejtmánů – coby zástupců zřizovatelů středních škol – jako řešení nabízeli jednotný systém bodování, což by znamenalo, že by na základě jednoho typu testu bylo rozhodnuto o tom, na kterou školu může být uchazeč přijat.

Návrhy pokročily až do té míry, že se začalo uvažovat o zavedení tzv. cut-off skóre, tedy jakéhosi minima bodů, kterého by mohli uchazeči dosáhnout. Kdo by jej nedosáhl, nemohl by být přijat ke studiu na žádném typu středních škol. Tento návrh si již vyžádal složitější jednání, a nakonec byl na začátku roku 2019 zamítnut. Podoba přijímacích zkoušek na SŠ tak zůstala bez výrazných změn.

Průvodce studiem



2.8 Řízení vysokého školství z pohledu státní správy a samosprávy

Závazným právním předpisem pro fungování vysokých škol v České republice je zákon č. 111/1998 Sb., zákon o vysokých školách. Část o působnosti správních orgánů je obsažena v §87–§91 zákona o vysokých školách.

Situace je zde poněkud odlišná než u regionálního školství. Veřejná vysoká škola je zřízena zákonem, soukromá vysoká škola potřebuje ke zřízení státní souhlas. Mezi orgány veřejných vysokých škol patří **akademický senát, rektor, vědecká (umělecká) rada, rada pro vnitřní hodnocení, kvestor a správní rada**. Již z tohoto vyplývá, že vysoké školy požívají vyšší míry autonomie, a jedním dechem lze dodat, že je to dáno historickou tradicí. Tradiční autonomie univerzit je rys, který se udržuje (minimálně v Evropě a až na pár výjimek) několik století.

Z hlediska správy vysokých škol jsou hlavními oblastmi:

Autonomie VŠ

- problematika akreditace studijních programů VŠ
- financování VŠ
- projednávání a vyhodnocování strategických záměrů VŠ
- správa registrů docentů, profesorů, registru VŠ a studijních programů

Veřejné vysoké školy jsou **financovány ze státního rozpočtu**. Strategické záměry VŠ jsou vypracovávány zpravidla na období pěti let a představují zásadní dokumenty určující směřování vzdělávací, výzkumné a další činnosti veřejné vysoké školy. Vedle strategických záměrů se vyhotovují každoročně plány realizace strategického záměru. Strategické záměry lze nalézt na webových stránkách univerzit. Je velmi časté, že své strategické záměry zpracovávají i jednotlivé fakulty.

Podívejme se nyní na řízení procesu vyučování. Vysoké školy nabízejí studium v tzv. studijních programech. Ty mají závaznou strukturu (viz §44 zákona o VŠ) a pro jejich schvalování je klíčová role Národního akreditačního úřadu (NAÚ). NAÚ vyhodnocuje, do jaké míry byly naplněny požadavky stanovené zákonem. Mezi sledované ukazatele patří:

Národní akreditační úřad

- profil absolventa, rozsah spolupráce s odbornou praxí
- řízení a kontrola výuky na VŠ tak, aby studijní prostředí umožnilo naplňovat poslání VŠ
- požadavky na zabezpečení kvality vzdělávací, tvůrčí a další odborné činnosti

Výčet není úplný, poskytuje však základní představu o tom, co je vyžadováno při akreditaci studijního programu. Ten je po svém dokončení vysokou školou odeslán na NAÚ, který do 120 dnů rozhodne o tom, jestli bude program akreditován, nebo ne. Pakliže je programu akreditace udělena, je mož-

né do studijního programu nabrat studenty (tj. vyhlásit a uskutečnit přijímací řízení) a výuku realizovat. Akreditace se zpravidla uděluje na dobu určitou (standardně na dobu 10 let), zánikem akreditace zaniká i možnost studentů se na tento program hlásit.

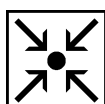
Takto je ve zkratce představen systém, v němž jsou vysoké školy jistou měrou řízeny shora – NAÚ coby nezávislý úřad má možnost spoluurčovat vzdělávací obsah a formy, v nichž se bude studium realizovat. NAÚ byl ustaven v roce 2016 jako náhrada tzv. Akreditační komise. NAÚ má oproti původní Akreditační komisi výrazně silnější pravomoci, kterými může řídit směr, jímž se bude vysoké školství ubírat.

*Institucionální akreditace -
cesta k ještě větší autonomii
VŠ?*

Reformou zákona o vysokých školách byla ustavena další možnost, jak mohou vysoké školy akreditovat své studijní programy. Cesta tzv. **institucionální akreditace**, kterou se chce vydat v ČR většina současných VŠ, byla v první řadě současnosti výsadou univerzit Karlovy, Palackého, Masarykovy a Pardubice. Tyto čtyři univerzity obdržely právo akreditovat si své studijní programy samy, další VŠ je brzy následovaly.

O co se jedná?

Postup tvorby studijního programu zůstává více či méně stejný, nicméně již studijní program nečeká na „razítka“ NAÚ, ale na schválení v rámci VŠ samotné. VŠ o získání institucionální akreditace zažádá u NAÚ, který její žádost posoudí a vydá rozhodnutí. Je-li institucionální akreditace VŠ přidělena, má právo si některé studijní programy **schvalovat sama**, NAÚ v tomto případě „jen“ rozhoduje o udělení institucionální akreditace, u jednotlivých studijních programů již do věci nevstupuje. Je však oprávněn kontrolovat běžící akreditované programy) a provádí také kontrolu a vystavuje vnější hodnocení v oblasti vědecké, vzdělávací, výzkumné, vývojové, inovační, umělecké a další činnosti VŠ.



Příklad

Pro lepší pochopení se nabízí uvést konkrétní příklad postupu akreditace studijního programu na Univerzitě Palackého, která disponuje institucionální akreditací a je tedy oprávněna akreditovat studijní programy v rámci interního schvalovacího procesu.

Prvním krokem je podání záměru nového studijního programu, který je předložen děkanovi příslušné fakulty. Záměr musí obsahovat garanta studijního programu, název oblasti vzdělávání, základní tematický okruh, uplatnění absolventa, a především cíle studijního programu prostřednictvím výstupů z učení (tzv. learning outcomes).

Záměr je poté děkanem předložen Pedagogické komisi UP, která k němu vydává stanovisko. Záměr projedná akademický senát dané fakulty a rovněž k němu vydá vyjádření. Doplněný záměr poté děkan předkládá k posouzení vědecké radě fakulty a Radě pro vnitřní hodnocení UP. Ta jej do 90 dní schválí či zamítne, případně vrátí k přepracování menších nedostatků. Radou schválený program však stejně putuje na NAÚ k vyjádření.

Tento postup se týká většiny bakalářských, magisterských a doktorských programů realizovaných na UP.

Pro zájemce – rozšiřující informace



Velikou vlnu nevole vyvolalo plánování reformy vysokého školství, o níž se začalo uvažovat v roce 2006 na půdě MŠMT. Reforma vznikala na popud zprávy OECD hodnotící stav terciárního vzdělávání v ČR. V návaznosti na ni vznikla tzv. Bílá kniha terciárního vzdělávání, stalo se tak v letech 2008–2009, avšak vlivem pádu druhé vlády Mirka Topolánka k výraznějším změnám navrhovaným v Bíle knize nedošlo.

Téma reformy vysokého školství opět otevřel až ministr školství Josef Dobeš v roce 2011, když představil ambiciózní plán, jenž se však setkal s velmi tvrdou kritikou ze stran vysokých škol. Dobešův návrh vycházel z programového prohlášení vlády Petra Nečase a hovořilo se v něm o větší spoluúčasti soukromého sektoru ve vysokém školství – zástupci zaměstnavatelů měli obsadit některé posty ve správních radách VŠ a získali by tak vliv na fungování VŠ. Stanislav Štech (2018, s. 28) označil tento návrh za útok na autonomii univerzit. Nebyl sám – kritiku si vysloužil i návrh na zavedení školného na VŠ, které by studenti mohli splácet s pomocí půjček.

Protesty, jichž se mezi léty 2011–2012 účastnily stovky až tisíce studentů a akademických pracovníků, nakonec vyústily v demisi ministra Dobeše a jeho nástupce Petr Fiala od plánovaných změn upustil. Kompletní reformy se vysoké školství dočkalo až v podobě novely s označením 137/2016 Sb., která mimo jiné zřídila Národní akreditační úřad, omezila pravomoci jednotlivých fakult ve prospěch vedení univerzit a posílila roli správních rad VŠ (Štech, 2018, s. 29)

Maximální výše školného měla být zastropována na částce 10000 Kč za jeden semestr a start školného byl plánován až na akademický rok 2013/2014.

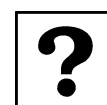
Problematika období 2011–2012 je komplexnější; po prvních nepokojích a demonstracích v univerzitních městech byl požadavek školného pozměněn na platbu školného pouze po vyčerpání standardní doby studia.

Shrnutí



V České republice funguje **decentralizovaná vzdělávací soustava**. Působnost MŠMT spočívá ve správě přísně vymezených oblastí, jimiž jsou kurikulární náležitosti, financování škol a zpracování koncepčních dokumentů. Školy v regionálním školství jsou kontrolovány pomocí ČŠI. Na úrovni samosprávy jsou obcemi zřizovány mateřské a základní školy, kraje pak zřizují zbývající typy škol v regionálním školství. Jak kraje, tak MŠMT vypracovávají dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR, a to vždycky na **čtyřleté období**. Každoroční bilance plnění plánu je obsažena ve výročních zprávách. U vysokého školství má významnou funkci Národní akreditační úřad, který rozhoduje o studijních programech, do nichž mohou VŠ přijímat studenty. Od roku 2018 si některé české vysoké školy mohou programy v omezené míře schvalovat samy prostřednictvím tzv. **institucionální akreditace**.

Kontrolní otázky a úkoly



1. V České republice mají velkou tradici tituly označované jako tzv. malé doktoráty (př. RNDr., PhDr., ThDr. aj.), psané před jménem.

- Získávají se po složení tzv. státní rigorózní zkoušky. Rozhodněte, jestli tyto tituly spadají do kategorie ISCED 7 nebo ISCED 8.
2. Jmenujte alespoň 4 rysy decentralizované vzdělávací soustavy.
 3. V bodech vlastními slovy vysvětlíte princip tzv. institucionální akreditace.

Pojmy k zapamatování



Regionální školství

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v ČR/kraji

Národní akreditační úřad

Institucionální akreditace

Školský rejstřík

Školský zákon

Strategie rozvoje vzdělávací politiky ČR do roku 2030+

ISCED 2011

Literatura



Fryč, J., Matušková, Z., Katzová, P., Kovář, K., Beran, J., Valachová, I., Seifert, L., Běťáková, M., & Hrdlička, F. (2020). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Kitzberger, J. (2015). Řízení regionálního školství. In J. Kohoutek, A. Veselý, & Z. Špačková, *Vzdělávací politika* (pp. 118–142). Masarykova univerzita v Brně: Ekonomicko-správní fakulta.

Stuchlíková, I., a kol. (2017). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. MŠMT.

Škorpilová, M. (2011). Úloha koordinátora ŠVP. In *Příklady dobré praxe SOŠ a SOU* (pp. 12-14). NÚOV.

http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/PDP_SOS_SOU_web_zalozky.pdf

Štech, S. (2018). Od státní univerzity k veřejnoprávní instituci. *Aula*, 26(1–2), 24–31. cvs.czs.cz/wp-content/uploads/2020/01/Aula-01-2-2018.pdf

Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: školský zákon, (2004). Sbíрка zákonů.

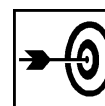
3 Vzdělávání učitelů v České republice

Úvod

Třetí kapitola tematicky zůstává u vysokých škol, zabývá se problematikou vzdělávání učitelů v České republice. Odborně se daná problematika označuje termínem **pregraduální příprava učitelů**.

Pro jednotlivé typy škol v rámci regionálního školství existují adekvátně k tomu uzpůsobené studijní programy vysokých škol, na něž je možné se hlásit. V této kapitole budou uvedeny základní dokumenty a výsledky výzkumů, které mají k tomuto tématu vztah.

Cíle



Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- shrnout v bodech směr, kterým se ubírá koncepce pregraduální příprava učitelů v souladu se záměry Strategie 2030+
- uvést vlastními slovy základní složky pregraduální přípravy učitelů

Průvodce studiem



3.1 Reforma přípravy učitelů a učitelek v ČR

Na konci září roku 2021 bylo podepsáno **Memorandum o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR** (dále Memorandum). Memorandum bylo schváleno asociacemi děkanů fakult, které učitelské studijní programy zajišťují, tj. děkany pedagogických, filosofických a přírodovědeckých fakult. Dokument shrnuje základní přesahy Strategie 2030+ a stanovuje rámcový kompetenční profil učitele.

Memorandum o reformě přípravy učitelů a učitelek v ČR

Rámcový kompetenční profil učitele splňuje takový absolvent, který:

Rámcový kompetenční profil učitele

- systematicky plánuje výuku (a to i s ohledem na individuální možnosti a potřeby žáků)*
- vytváří ve třídě prostředí, v němž se žáci cítí dobře, ke každému přistupuje jako k jedinečné lidské bytosti*
- používá výukové strategie, jež umožní pochopení učiva všem žákům (k čemuž disponuje odbornými, pedagogicko-psychologickými a oborově didaktickými znalostmi)*
- hodnocení využívá tak, aby díky němu mohl žák dále pokračovat ve svém rozvoji*
- reflektuje procesy i výsledky plánování a realizace výuky s cílem svou práci zkvalitnit*

- f) je aktivním členem školního společenství, spolupodílí se na rozvoji školy, a přispívá k utváření příznivého klimatu školy
- g) vyhledává a využívá příležitosti ke spolupráci s rodiči, odborníky a partnery školy
- h) řeší profesní výzvy a úkoly, přičemž za možná rizika přebírá zodpovědnost (Manažerské shrnutí Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR, ©2013–2022 MŠMT)

Tento profil absolventa se zavázaly naplnit fakulty, které učitele vzdělávají. Musejí jej dosáhnout studijními programy určenými pro získávání odborné kvalifikace pro učitele.

Profil reflektuje výsledky mezinárodního šetření TALIS uskutečněného v roce 2018. Šetření se zúčastnilo 23 zemí EU, podmínkou pro zapojení se do výzkumu bylo dodání minimálně 3000 vyplněných dotazníků od učitelů z nejméně 15 škol. Účastnit se mohli učitelé druhého stupně a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Výsledky šetření TALIS
2018

Šetření odhalilo ve srovnání s EU výraznější nedostatky v několika oblastech. Čeští učitelé například nezvládají dostatečně přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky (dle výzkumu to dokáže 68 % zapojených učitelů, průměr EU 85 %). Dalšími problematickými oblastmi jsou podpora kritického myšlení, motivace žáků, kteří o školní práci zájem nemají, nebo vyjádření důležitosti probíraného učiva. Memorandum stanovuje následující cíle pro šetření TALIS v roce 2024:

Tabulka 6: Cíle vytčené memorandem o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR

Oblast	TALIS 2018	TALIS 2024 – plán
Přesvědčit žáky, že mohou mít dobré výsledky	68 %	88 %
Pomoci žákům uvědomit si, jakou hodnotu má učení	56 %	84 %
Pomáhat žákům kriticky myslet	65 %	80 %
Motivovat žáky, kteří nemají zájem o školní práci	40 %	67 %
Vyjasnit svá očekávání ohledně chování žáků	78 %	92 %

Tabulka č. 6 vyjmenovává indikátory, které bude MŠMT sledovat ve výsledcích příští rotace šetření TALIS. Výhledovým cílem MŠMT je, aby: „systém učitelské přípravy v ČR patřil v horizontu 10 let k nejlepším v Evropě. Chceme, aby se do roku 2030 do České republiky jezdili učit experti ze zahraničí, jak připravovat nejlepší učitele a učitelky v Evropě“ (Fakulty spouští reformu vzdělávání učitelů, cílem je zlepšit jejich přípravu do praxe, ©2013-2021)

Pro směřování k vytyčenému cíli si v Memorandu MŠMT a zástupci děkanů fakult připravujících učitele určili následující uzlové body, jež jsou v Memorandu rozepsány do následujících tří segmentů:

1. Cílový stav po r. 2024
2. Odpovědnost MŠMT
3. Odpovědnost fakult

Jednotlivé body lze stručně shrnout takto:

- Vybudování kultury kontinuálního zvyšování kvality postavené na společné vizi, vyjádřené kompetenčním profilem absolventa

Tento krok si vyžádá každoroční zpracování výzkumu mezi budoucími a začínajícími učiteli, aby bylo možné sledovat posuny v pregraduální přípravě učitelů. Výše zmíněný kompetenční profil absolventa je **středobodem snah reformovat přípravu učitelů**.

- Úzké propojení fakult a praxe

MŠMT se v Memorandu zavazuje finančně a legislativně uchopit problematiku praxí tak, aby bylo možné umožnit praxi dvěma studentům u jednoho cvičného učitele, s nímž bude probíhat **pečlivé** zhodnocení odučených hodin. Důraz je taktéž položen na metodiky praxí na fakultách, kteří mají zůstat v kontaktu s fakultními školami a pravidelně evaluovat kvalitu praxí a práci, již odvádí cviční učitelé na praxích.

- Rozvoj inovací podpory učitelů a jejich podpora v regulaci

Čeká se úprava tzv. **Rámcových požadavků** na studijní programy, jimiž připravují učitele. Fakulty se zavazují ke kontinuální inovaci svých studijních programů, které budou vycházet mj. i z inspirace ze zahraničí.

- Zvýšení otevřenosti systému

Otevřeností systému je zde míněna otevřenost univerzit ke kontaktu se zahraničím,

ať už je to přijímání zahraničních akademických pracovníků či podpora stáží a krátkodobých exkurzí studentů do zahraničí, za využití programů jako je Erasmus+ aj.

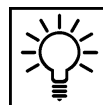
- Zvýšení atraktivity studia pro kvalitní uchazeče

Cílový stav hovoří o tom, že se ke studiu učitelství budou hlásit skutečně kvalitní a nejtalentovanější studenti, což MŠMT podpoří **zvýšením finanční podpory propagace studia** učitelství, zatímco fakulty budou navzájem koordinovat, reflektovat a upravovat podobu studia za současného nastavení evaluačních procesů pro reflexi kvality uchazečů.

- Rozvoj oborových didaktik

Fakulty se dle Memoranda budou účastnit revizí RVP a jejich implementace, mj. i díky účasti zkušených, **z praxe vyšlých oborových didaktiků**. MŠMT slibuje přizvat fakulty do tvorby revizí RVP, podpořit oborový výzkum a identifikovat potřebné kapacity a podmínky pro to, aby fakulty mohly personálně zajistit své studijní programy. Fakulty se zavázaly podpořit rozvoj oborových didaktik jako vědních oborů.

Úkol nebo cvičení



Podle citovaného šetření TALIS 2018 bylo pro 54 % dotazovaných začínajících učitelů (učitelů s maximálně 5 lety praxe) toto povolání jejich prvním

Klíčové body Memoranda

Celým názvem Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků

Tato zpráva je zejména důležitá pro didaktiky oborů, které nemají své pevné místo mezi dobře známými a ustavenými didaktikami školních předmětů. Didaktika společenských věd, resp. didaktika občanské výchovy, patří mezi obory, které se teprve rozvíjejí.

Blíže k problematice oborové didaktiky společenských věd viz Staněk (2015, s. 328–360).

volbou. Z následujících možných příčin vyberte ty, u nichž předpokládáte vysokou důležitost na toto rozhodnutí:

Problém	Důležitost
platové podmínky	
povolání není společensky atraktivní	
proměnlivá role učitele v online světě	
nespokojenost s podobou přípravy učitelů na VŠ	
zhoršující se chování dětí	
špatná zkušenost s učiteli, se kterými se potkal při svém studiu	
inkluze	
jiné:	



Průvodce studiem

Zjištění TALIS 2018 se zaměřením na začínající učitele

Závěry představené v memorandu jsou jen střípkem z výsledků dat, které se dají objevit v národní zprávě TALIS 2018. Pro tuto studijní oporu je zajímavá zejména kapitola 2, v níž jsou prezentovány výsledky výzkumu na začínajících učitelích. Ti měli v porovnání se zkušenějšími kolegy ve své pregraduální přípravě více zahrnutou výuku zaměřenou na zvládnutí průřezových témat se žáky. Na druhou stranu zpráva sděluje, že oproti poslednímu měření klesla míra připravenosti učitelů nejen po obsahové stránce (pokles z 99 % na 78 %), ale zejména připravenost didaktická (pokles z 91 % na 60 %). Je tak otázkou – a ta je ve zprávě rovněž uvedena – zdali se **nezhoršuje kvalita výuky** na fakultách připravujících učitele.

Začínající učitelé a jejich připravenost na profesi

Zásadní problém činí českým učitelům práce s různě nadanými žáky. 45 % začínajících učitelů uvedlo, že se s takovou výukou setkalo, a jen 22 % se cítilo dobře připraveno na výuku v těchto třídách. V tomto parametru čeští učitelé obsadili **nejhorší příčku ze všech studovaných zemí**.

Začínající učitelé oproti svým zkušenějším kolegům využívají ve výuce více ICT prostředky a jsou lépe připraveni na výuku průřezových dovedností (jako jsou kreativní či kritické myšlení).

10 % dotazovaných začínajících učitelů uvedlo, že se jim nedostalo žádných zaškolovacích aktivit, neformální podporu od kolegů zaznamenalo přes 80 % začínajících pedagogů. Mezi často zmiňované zaškolovací aktivity patří konzultace s ředitelem či zkušenými učiteli, kurzy a semináře či hospitace ve výuce (Boudová et al., 2019, s. 14–24).

Mentoring

Výzkum se rovněž zaměřil na fenomén mentoringu, který je v posledních letech velmi atraktivní. V dotazníku byl definován jako způsob, jakým mohou zkušenější učitelé podpořit méně zkušené učitele na školách. Boudová et al. (2019, s. 22) dodává, že tato podpůrná struktura může zahrnovat všechny učitele školy, nebo jenom nové učitele (netýká se mentorování studentů pedagogiky, kteří mají praxi na dané škole). V porovnání s průměrem

EU (19 % učitelů mělo přiděleno mentora) je na tom ČR o něco lépe – 26 % respondentů má přiděleného mentora.

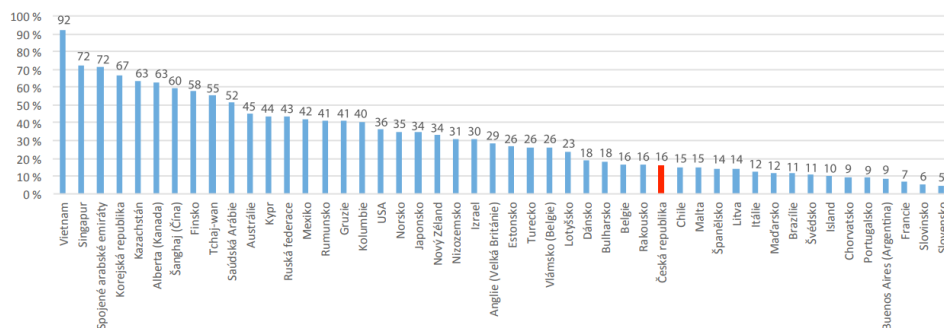
Pro zájemce – k zamyšlení



Prostudujte si graf, který je převzat ze zprávy TALIS 2018. Podle něj si jen 16 % učitelů myslí, že si veřejnost jejich povolání váží. V roce 2013 to bylo ještě o 4 procenta méně! Diskutujte se svými kolegy o tom, jaký mají náhled na věc oni, a přidejte i svůj názor – je podle Vás učitelské povolání společností dostatečně oceňováno?

Obrázek 1: Graf z šetření TALIS 2018 (Boudová et al., 2019, s. 24)

Graf 2.10 Podíl učitelů, kteří rozhodně souhlasí či souhlasí s tím, že povolání učitele si společnost váží



Ocenění učitelské profese veřejností

Průvodce studiem



3.2 Současná legislativní úprava pregraduální přípravy učitelů

Po načrtnutí vizí Memoranda, jakož i celé Strategie 2030+ k pregraduální přípravě učitelů, je více než na místě okomentovat její současnou podobu. Ideál, kterého Memorandum chce dosáhnout, vyžaduje reformu dokumentů, které dosud pedagogickou profesi regulovaly a popisovaly.

Úvodem je nezbytné uvést, že učitelsví patří mezi tzv. **regulovaná povolání**, což neznamená nic víc než to, že pro jeho vykonávání jsou předepsány speciální požadavky, bez jejichž splnění není možné toto povolání konat. U učitelů základních a středních škol je tímto požadavkem většinou ukončené magisterské vzdělání, jak uvádí kapitola 3.3.

V současnosti problematiku pregraduální přípravy učitelů legislativně vymezují tzv. **Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků**. Byly přijaty v roce 2017, a právě jejich revizi dokumentu si Memorandum žádá.

Před těmito Rámcovými požadavky vznikala v režii Akreditační komise (předtím, než byla v roce 2016 nahrazena Národním akreditačním úřadem) tzv. Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů pro ZŠ a SŠ. Mate-

Učitelsví coby regulované povolání

riál rovněž vznikal v expertních skupinách, které navrhly svou strukturu studijních programů připravujících učitele. Nakonec však byly přijaty zmíněné Rámcové požadavky. Pro větší přehlednost viz tabulky č. 7 a 8, v nichž jsou obě koncepce představeny.

Tabulka 7: Návrh Rámcové koncepce z dílny Akreditační komise, který nakonec **nebyl schválen**. (Stuchlíková & Janík, 2017)

návrh Rámcové koncepce		
Složka	%	Kreditů
oborová (počítáno za oba aprobační obory dohromady)	44–65	132–195
oborově didaktická počítáno za oba aprobační obory	8–15	24–45
pedagogicko-psychologická př. filosofie výchovy, obecná pedagogika, psychologie, ...	8–15	24–45
reflektované pedagogické praxe	5–10	15–30
BP/DP a volitelné předměty	10–20	30–60
Celkem	100	300

Tabulka 8: Aktuálně **platné** Rámcové požadavky (Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků, 2017)

platné Rámcové požadavky		
Složka	%	Kreditů
učitelská propedeutika, z toho:	20–25	60–75
a) pedagogika, psychologie, obecná didaktika	min. 8	min. 24
b) oborová didaktika	min. 8	min. 24
c) ICT, cizí jazyk, univerzitní základ		
první obor	25–33	75–99
druhý obor	25–33	75–99
řízená a reflektovaná praxe (náslechová, průběžná a souvislá)	8–10	24–30
BP/DP	5–10	15–30
Celkem	100	300

Jak je z tabulek dobře vidět, mezi základní složky pregraduální přípravy učitelů patří oborová, oborově-didaktická, pedagogicko-psychologická část spolu s reflektovanými pedagogickými praxemi.

Složky pregraduální přípravy učitelů

Oba návrhy se sice v lecčems liší, nicméně odborná složka zůstává majoritní u obou z nich. Role a místo praxí ve vzdělávání učitelů zůstávají předmětem diskuzí mezi fakultami pedagogickými a přírodovědeckými. Přírodovědecké fakulty si v diskuzích o Rámcových koncepcích přály snížit zastoupení praxí s odůvodněním, že jsou příliš finančně náročné a na podporu praxí MŠMT neposílá dostatečné prostředky (Stuchlíková & Janík, 2017).

Díky Memorandu by již na toto mělo být pamatováno a navýšení počtu prací by (alespoň v teorii) nemělo nic překážet.

Fakulta vysoké školy, která má zájem vzdělávat učitele, musí ve svém studijním programu dodržet rámec stanovený Rámcovými požadavky, viz tabulka č. 8. Přípravený studijní program poté podstupuje proces vnitřního schválení univerzitou, je předkládán MŠMT k vyjádření a NAÚ ke schválení. Pakliže disponuje univerzita právem institucionální akreditace, postupuje se podle kroků popsaných v kapitole 2.8 na příkladu Univerzity Palackého v Olomouci.

3.3 Zákon o pedagogických pracovnících, kariérní řád

Hlavním zdrojem informací o kvalifikaci učitelů je zákon o pedagogických pracovnících, zákon č. 563/2004 Sb. Učitel je ve znění tohoto zákona **pedagogickým pracovníkem**, který vykonává přímou pedagogickou činnost. Vstupními podmínkami pro vykonávání tohoto povolání je způsobilost k právním úkonům, odborná kvalifikace, trestní bezúhonnost, zdravotní způsobilost a prokázaná znalost českého jazyka (zde jsou možné výjimky, viz §4 zákona 563/2004 Sb.) Pro jasnost a stručnost se nyní text omezí na učitele střední školy, o nichž je pojednáno v §9 zákona 563/2004 Sb.

Předně je na místě rozdělit učitele střední školy do několika kategorií – učitele všeobecně vzdělávacích předmětů, učitele odborných předmětů, učitele praktického vyučování (i ve zdravotnictví), učitele odborného výcviku, učitel střední školy, který vzdělává ve třídě/škole zřízené pro žáky se SVP a konečně učitel předmětů uměleckého zařízení.

Zákon o pedagogických pracovnících – není učitel jako učitel.

Kontrolní úkol

S ohledem na školy, kterými jste doposud prošli, se pokuste ke každé „podkategorii“ učitele střední školy uvést příklad. Mějte na paměti, že Vaše vysněná pozice, kde byste si přáli učit, nemusí vyjít na první pokus, a proto je dobré seznámit se i se specifiky kvalifikace učitelů na jiných typech škol.



Průvodce studiem

Učitel všeobecně vzdělávacích předmětů na střední škole je považován za odborně způsobilého k vykonávání této profese úspěšným vystudováním magisterského studijního programu zaměřeného na všeobecně vzdělávací předměty střední školy. Alternativně je možné mít vystudován i studijní obor, který odpovídá charakteru všeobecně vzdělávacího předmětu, je však nutné doplnit si ještě vzdělání v oblasti pedagogických věd.

Požadavky na odbornou kvalifikaci jiných typů učitele střední školy naleznete ve zmíněném §9 zákona o pedagogických pracovnících.

Zákon dále hovoří o náležitostech výkonu učitelské profese. Stanovuje náplň jeho pracovní doby – učitel se věnuje jednak **přímé pedagogické čin-**



Náležitosti výkonu učitelské profese

V učitelském prostředí se často využívá sousloví „doplnit si pedagogické minimum“. Je možné tak učinit např. přes programy celoživotního vzdělávání, které nabízejí fakulty připravující učitele.

Může se stát, že zaměstnavatel (= škola) dá zaměstnanci k podpisu výčet přímé a nepřímé pedagogické činnosti. V něm je taxativně stanoveno, co všechno se do NPC zahrnuje a v případě potřeby je zaměstnanec povinen tuto činnost provádět.

Problematikou profesních kompetencí učitelů se zabýval např. Kyriacou (2004). Rozdělil je do šesti klíčových skupin – plánovací, realizační a řídicí, dovednosti napomáhající vytvoření příznivého klimatu a udržení kázně, diagnostické a autodiagnostické.

nosti (vyučování, dále PPČ) a činnostem k ní náležejícím. V praxi se tyto činnosti označují za tzv. **nepřímou pedagogickou činnost** (dále NPC), přestože o tomto termínu zákony nehovoří, je s výhodou ji takto označovat – učitelova práce při použití tohoto zjednodušení sestává z přímé a nepřímé pedagogické činnosti, což usnadňuje jejich rozlišení.

Podrobnosti k výkonu přímé pedagogické činnosti upřesňuje vyhláška č. 75/2005 Sb., z níž jsou v tabulce č. 9 vybrána čtyři nejčastější pracovní zařazení pedagogických pracovníků:

Tabulka 9: Vybrané týdenní rozsahy PPČ dle vyhlášky 75/2005 Sb.

pracovní zařazení	PPČ v hodinách týdně
učitel MŠ	31
učitel ZŠ	22
učitel všeobecně vzdělávacích předmětů SŠ	21
učitel odborného výcviku	21

U učitele všeobecně vzdělávacích předmětů SŠ je 21 vyučovacích hodin PPČ týdně kvalifikováno coby plný úvazek. K 21 hodinám PPČ se do 40 pracovních hodin za pracovní týden dopočítává NPC – obsahuje od příprav na hodiny, přes administrativní práci až k opravování písemných prací a dalším povinnostem.

Zákon dále stanovuje, že pracovní smlouvu může škola učiteli uzavřít v délce minimálně 12 měsíců. Toto pravidlo bylo zaneseno do zákona výslovně proto, aby učitelé nepřišli o práci v červnu, aby jim škola nemusela hradit dovolenou v době letních prázdnin. Tato praktika již tedy při uzavření pracovní smlouvy (neplatí u DPP a DPČ) není možná.



Pro zájemce – rozšiřující informace

Zákon 563/2004 Sb. se zmiňuje o tzv. kariérním systému učitelů. Jeho návrh byl v nedávné době vypracován a schválen vládou, nikoli však Poslaneckou sněmovnou Parlamentu ČR. Pro zajímavost zde bude vylíčeno, co zamítnutý návrh obsahoval (verze dokumentu z roku 2016):

Navrhovaný kariérní řád navrhoval jako klíčový bod zavedení třístupňového standardu učitele, vycházejícího z profesních kompetencí a jejich gradaci vzhledem ke kvalitě práce, kterou učitel odvádí.

Třístupňový standard učitele sledoval učitelův pokrok v oblastech:

- osobního profesního rozvoje
- vlastní pedagogické činnosti
- spolupráce a podílu na rozvoji školy

Navrhovaný standard pracuje s termínem kompetencí, přesněji kompetencí profesních. Kompetenční náhled je vlastní i ministerstvem vydávaným rámcovým vzdělávacím programům a to, že se promítl i do kariérního systému učitelů, nelze pokládat za náhodu, nýbrž za další krok systematické reformy vzdělávání v ČR.

Ze standardu učitele vychází také třístupňový kariérní systém. Stupeň KS1 je synonymem pro adaptační období a je zaměřený na zapracování začínajících učitelů do školní práce. Náleží mu podpora uvádějícího učitele i vedení školy a po dvou letech je vývoj učitele hodnocen. Pro přechod do KS2 je potřeba projít atestačním řízením, v němž musí doložit rozvoj svých pedagogických dovedností vně i uvnitř školy. Přechod do posledního stupně KS3 je umožněn učitelům s praxí v minimální délce 10 let, atestační řízení trvá jeden rok a jsou zkoumány nejen učitelovy dovednosti a jím předložené portfolio, ale také zprávy ředitele o učiteli, hodnotící závěry ČŠI a zakončeno je pohovorem před pětičlennou komisí.

Posun ze stupňů KS od 1 do 3 je spojen s finančním ohodnocením, v případě přechodu z KS1 do KS2 je učitel přeřazen do vyšší platební třídy a tím je mu zvýšen platební tarif, úspěšný přechod z KS2 do KS3 a pozice v KS3 je odměňována částkou 3000 Kč měsíčně ve formě osobního příplatku. (*Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků*, 2017)

Kariérní řád měl být implementován v období od ledna 2017 do srpna 2020, jak však již bylo zmíněno, tento návrh byl zamítnut. Nutno dodat, že další pokus o kariérní řád učitelů zatím nebyl učiněn, a tak pozice začínajícího učitele a institut uvádějícího učitele jsou termíny stále velmi vágní a v zákonech nijak zvlášť upřesněné.

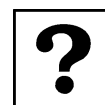
Strategie 2030+ si všímá důležitosti uvádějícího učitele a nutnosti podchytení učitelů začínajících. Závazek stanovit a jasně vymezit adaptační období je zde vysloven, spolu například s ustavením kompetenčních profilů nejen u učitelů, ale i u ředitelů. Nakolik se tento jeden z mnoha cílů stanovených Strategie 2030+ splní, je otázkou následujících měsíců a let.

Shrnutí



Vzdělávání učitelů v České republice je legislativně **vymezeno zákonem o pedagogických pracovnících**, č. 563/2004 Sb. V něm jsou uvedeny požadavky na odbornou, zdravotní a další způsobilost pro výkon této regulované profese. Požadavky na fakulty připravující učitele jsou označeny jako Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. Ty jsou spolu s dalšími dokumenty předmětem reformy, již avizuje Strategie 2030+, která má mimo jiné za úkol právně podchytit adaptační období začínajících učitelů. Cíle, kterých chce MŠMT dosáhnout ve spolupráci s fakultami připravujícími učitele, shrnuje Memorandum o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR. Dlouhodobým problémem, který ještě stále není adekvátně vyřešen, je **kariérní řád**, jenž by řešil otázky kariérního postupu učitelů a motivoval by je k rozšiřování profesních kompetencí.

Kontrolní otázky a úkoly



1. Vystihněte nejzávažnější změny v koncepci přípravy učitelů.
2. Navrhněte vlastní rozdělení studijního programu, jehož cílem je příprava učitelů.

3. Definujte pojmy přímá a nepřímá pedagogická činnost a uveďte k nim příklady.



Pojmy k zapamatování

Zákon o pedagogických pracovnících

Rámcový kompetenční profil učitele

Přímá pedagogická činnost

Nepřímá pedagogická činnost



Literatura

Kyriacou, C. (2004). *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování* (2. vyd). Portál.

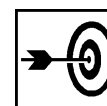
Staněk, A. (2015). Didaktika společenských věd. In *Oborové didaktiky: vývoj - stav - perspektivy* (pp. 328-360). Masarykova univerzita. <https://doi.org/10.5817/CZ.MUNI.M210-7884-2015>

4 Financování regionálního školství

Úvod

Po vymezení úlohy (samo)správních orgánů ve školství a představení systému pregraduální přípravy učitelů bude zaměřena pozornost na financování škol. Představení současného i dřívějšího systému financování provozu škol pomůže vysvětlit poptávku po reformě financování školství účinné od 1. ledna 2020. Tato reforma může mít závažný dopad – minimálně jej soudobí aktéři vzdělávací politiky předpokládají – na kvalitu vzdělávání v ČR.

Cíle



Po prostudování této kapitoly budete schopni:

- objasnit rozdíly mezi termíny normativ na žáka a normativ na pedagogického pracovníka
- odůvodnit potřebnost reformy financování školství účinné od 1. 1. 2020
- uvést argumenty pro a proti u systému financování skrze normativy na pedagogické pracovníky

Průvodce studiem



4.1 Systém financování regionálního školství, minulý a současný stav

Školy a školská zařízení v soustavě regionálního školství jsou financovány ze tří hlavních zdrojů (Ochrana et al., 2010):

- státní rozpočet (tzv. přímé náklady na vzdělávání – převážně výdaje na platy zaměstnanců, odměny, zabezpečení učebních pomůcek atp.)
- zřizovatel školy (provozní náklady, platby za energie, hygienické, kancelářské potřeby, dále investice do oprav či modernizací)
- jiné zdroje (rozvojové programy MŠMT, dary, fondy, doplňková činnost školy – př. pronájem prostor atp.)

Zdroje financování školství

Škola či školské zařízení má nárok na financování ze státního rozpočtu pouze tehdy, splňuje-li podmínku stanovenou v odst. 2 §142, a sice že je zapsána do školského rejstříku. Financování škol od roku 1992 do roku 2019 vy-

Obdobně lze říci, že nárok na financování školy zaniká dnem jejího výmazu ze školského rejstříku.

stihuje termín **výkonový normativ**, v učitelském prostředí přezděný na **normativ na žáka**. Tento termín bude využíván i v dalším textu.

Podstata normativu na žáka byla prostá: školy a školská zařízení nebyly financovány podle výše výdajů, které generovaly, nýbrž podle „*skutečného počtu dětí, žáků nebo studentů ve škole nebo školském zařízení, v jednotlivých oborech a formách vzdělávání, lůžek, stravovaných nebo jiných jednotek stanovených zvláštním právním předpisem.*“ („Zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání“ **neaktuální** znění platné do 31. 8. 2018, §160 odst. 5). Termín výkonový normativ vychází právě z této úvahy a jednotkou výkonu se tak chápali např. dítě na základní či střední škole, jeden stravovaný, jeden ubytovaný.

Dřívější způsob financování školství

Provedení výše uvedeného předpisu se dělo prostřednictvím tří normativů:

- **Republikový normativ**

Toto sousloví označuje náklady na jednoho žáka/studenta stanovené MŠMT. Tento normativ sloužil pouze k transferu finančních prostředků z účtu MŠMT na účty krajů – zřizovatelů škol. Sloužil pouze jako nástroj rozdělování financí, nelze jej zaměnit za částku, která přichází na účet provozovatele školy.

Republikové normativy **nezohledňovaly** krajová specifika, v důsledku čehož byly příčinou nerovnoměrného financování škol.

- **Krajský normativ**

Kraje stanovovaly výši výdajů na jednotku výkonu (žák, lůžko, stravovaný), podle níž financovaly rozpočty škol a školských zařízení.

Jako stěžejní bod kritiky financování dle normativu na žáka je představován tento princip: „*Přestože je přímo školským zákonem krajský úřad zavázán stanovit krajské normativy za podmínek stanovených rámcově přímo školským zákonem, a podrobněji v prováděcím právním předpise, tedy v současné době (2016, pozn. LVB) ve vyhlášce č. 492/2005 Sb., v praxi se ukázalo, že tato právní regulace je příliš volná, a umožňuje krajským úřadům stanovit krajské normativy s výraznými mezikrajskými odchylkami pro obdobné jednotky výkonu (1 žáka obdobně velké základní školy, 1 žáka stejného oboru vzdělání střední školy apod.)*“ (Finke & Cahová, 2016).

- **Normativy pro církevní a soukromé školství**

Stanovené MŠMT, slouží pro poskytování dotací pro soukromé a církevní školy.

Dlouhá a vyčerpávající formulace byla nakonec zjednodušena na normativ na žáka, termín, s nímž byl obeznámen více méně každý pracovník pohybující se ve školství. Podstatou financování se stala **kvantita**: počet dětí, které škola vzdělávala, se rovnal počtu peněz, jenž škola dostávala. V teorii tedy mohly školy nabírat žáky až do vyčerpání plné kapacity.

Údaje o kapacitě školy jsou dostupné ve školském rejstříku, kde je zapsán maximální počet studentů a žáků, které může škola v uvedených oborech vzdělávat – a financování založené na počtu studentů a žáků automaticky vedlo k maximalizování počtu studentů ve třídách, a to i na úkor kvality vzdělávání.

Mezi hlavní body kritiky starého financování se řadilo zejména:

- nerovnoměrné financování krajů
- nepředvídatelnost výše normativů
- opomenutí stupňovitosti platu učitelů – učitelé s delší dobou praxe mají nárok na zařazení do vyššího platového stupně, to však v normativě není zohledněno
a tím jsou finančně znevýhodněny školy se služebně staršími učiteli
- nespravedlivé financování nepedagogických zaměstnanců (i v rozsahově menších školách musí být provozní zaměstnanci, na jejichž mzdy zůstává škole méně peněz, pokud má méně žáků)
- snížení úrovně vzdělávání – školy ve snaze naplnit třídy snižují požadavky na přijetí

Úskali normativu na žáka

Tento způsob financování škol doznal změn, a to s účinností od 1. 1. 2020. Ke změně systému financování v regionálním školství, jak již bylo zmíněno výše, vedly zejména **četné mezikrajové rozdíly ve financování škol** a školních družin v regionálním školství. Nově již školy a školská zařízení nejsou financovány podle počtu žáků, ale jsou financovány podle objemu odučených hodin. Peníze nově dostávají školy od ministerstva, nikoli od krajů, jak tomu bylo u předchozího systému. MŠMT si od této změny slibuje zejména:

1. narovnání systému rozdělování peněz
2. prokazatelný nárůst peněz na účely zkvalitnění vzdělávání
3. předvídatelný systém financování
4. zjednodušení ekonomické administrativy
5. zachování pravomocí ŘŠ
6. odstranění nerovnosti v odměňování zaměstnanců
7. odstranění negativního dopadu snížení počtu žáků
8. eliminace nutnosti přijímat co největší počet žáků v zájmu získání nezbytného objemu finančních prostředků pro svoji činnost (*Reforma financování regionálního školství*, ©2013–2022 MŠMT)

Změny v systému financování a jejich plánované dopady

Dále jsou představeny tři hlavní principy financování:

- větší míra **centralizace** při financování regionálního školství odůvodněná zajištěním rovnosti
- zavedení zcela odlišného systému normativního financování pedagogické práce ve vybraných druzích škol a školských zařízeních. Právní předpisy již nestanovují finance na žáka, ale **maximální možný rozsah vzdělávání**, resp. **maximální možný rozsah přímé pedagogické činnosti** hrazené ze státního rozpočtu
- důraz je položen na **pravdivost, úplnost a správnost** vykazovaných údajů (*Reforma financování regionálního školství*, ©2013–2022 MŠMT)

Stručně řečeno: školství je financováno nikoli podle normativu na žáka (stanovován příslušným Krajským úřadem) ale podle normativu na pedagogického pracovníka (stanovován MŠMT, status nařízení vlády).

Proces toku finančních prostředků do škol a školských zařízení lze rozdělit do dvou fází:

- stanovení nákladů na přímé výdaje na vzdělávání, rozpis pro každou jednotlivou školu a školní družiny tvoří a zveřejňuje MŠMT
- krajské úřady do tohoto rozpisu jen doplňují plán výdajů na financování školských služeb (zařízení školního stravování, školská poradenská zařízení, internáty a domovy mládeže apod.)

Náklady na přímé výdaje na vzdělávání se skládají zejména z financování pedagogické práce (a to nárokové i nenárokové složky platu), z financování platů nepedagogických zaměstnanců a ostatních neinvestičních výdajů (zkratka ONIV). Jejich úplný výčet poskytuje §160 školského zákona.

PHmax Důležitým ukazatelem se místo počtu žáků stává počet odučených hodin. Školám jsou přidělovány peníze na základě tzv. PHmax – tento termín zavádí nařízení vlády 123/2018 Sb., a je vyložen jako „*Maximální počet hodin výuky financovaný ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí*“ („Nařízení vlády č. 123/2018 Sb.: Nařízení vlády o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřizovanou krajem, obcí nebo svazkem obcí“). V praxi se tedy jedná o **financování založené na pedagogické práci školy, nikoli na její obsazenosti**.

Metodika stanovení PHmax

V manuálu pro určování PHmax je pamatováno na to, že se vzdělávání často skládá nejen z teoretické, ale i praktické přípravy (zejména pro odborné školy). Podobně se počítá i s dělením hodin teoretické výuky – např. pro dělení skupin na cizí jazyky, tělesnou výchovu či laboratorní cvičení. PHmax se stanovuje samostatně pro **každý** obor středního vzdělávání (je charakterizován svým vlastním RVP a je mu přidělován i kód KKO.V.), formu vzdělávání (jsou míněny denní, večerní, kombinované a dálkové formy studia.) a typ třídy. (jednooborové a víceoborové třídy – studenti víceoborových tříd mají společnou část výuky (často všeobecně-vzdělávací předměty jako je např. ČJ) a část výuky vyučovanou odlišně. Příkladem z praxe budiž například společná třída nutričních a laboratorních asistentů na střední zdravotnické škole. Všeobecně-vzdělávací předměty absolvují studenti společně, výuka laboratoří a oborových předmětů probíhá pro nutriční a laboratorní asistenty odděleně.).

Schematicky probíhá počítání PHmax následovně, přičemž vstupními údaji pro výpočet jsou počet tříd a počet žáků. To je uvedeno ve statistickém výkazu a dále je PHmax počítáno takto:

Prvním krokem je stanovení RVP, podle kterého třídy ve škole uskutečňují vzdělávání. Dále dojde k rozdělení tříd na skupiny tak, jak udává příloha nařízení vlády 123/2018 Sb. Po rozdělení tříd do skupin vyhovujících odpovídajícím řádkům v příloze nařízení vlády se provede výpočet PHmax pro každou charakteristiku třídy zvlášť.

V příloze nařízení vlády 123/2018 Sb. jsou charakterizovány veškeré vzdělávací obory. K těm přiřadí ředitel školy nebo pověřený pracovník školní třídy. Podle těchto charakteristik tříd poté postupují ve výpočtu PHmax.

- Pro každou charakteristiku třídy se stanoví **průměrný** počet žáků ve třídě, podle které se vybere hodnota PHmax pro daný průměrný počet žáků ve třídě.

- Tato hodnota je poté násobena počtem tříd, které v dané charakteristice třídy figurují (*Metodika stanovení PHmax a PHAmax pro základní vzdělávání*, ©2013–2022 MŠMT).

Takto se postup opakuje až do chvíle, kdy jsou vyčerpány všechny charakteristiky tříd, v nichž škola poskytuje vzdělání. Podrobnější postup výpočtu PHmax již přesahuje rámec této studijní opory, zájemci jej mohou vyhledat na webových stránkách MŠMT.

Změna financování školství je většinou hodnocena kladně. Podle výzkumu při bakalářské práci, která přinesla odpovědi 121 ředitelů základních škol napříč celou Českou republikou, jich 73 % uvedlo, že změna financování přinesla do jejich škol více peněz. Zároveň jen 32 % ředitelů považuje systém stojící na PHmax za administrativně náročnější než systém normativu na žáka. Dalším pozitivním dopadem je i skutečnost, že 76 % ředitelů ve svých školách díky novému systému financování zvýšili kvalitu vzdělávání. Jako dílčí potvrzení tohoto tvrzení slouží další závěr výzkumu, kdy 68 % ředitelů mohlo (více než doposud) rozdělit žáky do více tříd (Zatloukalová, 2021, s. 49–57.)

Výzkum - osvědčily se změny financování v praxi?

Pro zájemce - k zamyšlení



V uvedené bakalářské práci její autorka prezentuje výsledku kvalitativního výzkumu a poskytuje zkušenost a data z konkrétní základní školy.

Diskutujte o tomto názoru, který v práci nacházíme: „*Pan ředitel mi sdělil, že aby se co nejvíce přiblížili hodnotě PHmax pro jejich školu, přijali nové pedagogy, díky kterým mohli realizovat zdvojené hodiny a přidat nějaké hodiny pedagogům navíc. Zdvojené hodiny se týkaly převážně českého jazyka, matematiky a informatiky. Na škole došlo rovněž k rozdělení žáků do více skupin i přes to, že škola měla téměř vyčerpané prostory k výuce. Pro menší skupinky žáků byly vytvořeny malé třídy či studijní boxy. Rozdělování byli žáci především ve výuce anglického jazyka a při různých hodinách navíc. Na škole funguje například nadstandardní výuka matematiky pro nadanější žáky, ve které se jim pedagog více věnuje a snaží se je naučit něco navíc. Tímto se tedy dostáváme k otázce, zda není nový systém financování školství příliš štědrý. ZŠ Gajdošova by si vystačila se zhruba 930 hodinami týdně, které by byly financovány ze SR, (státní rozpočet, pozn. LVB) avšak MŠMT jim nabídlo pokrytí až 989,5 hodin týdně. Proto škola rozšířila svůj pedagogický sbor a ve vyučovacích hodinách tak zajistila žákům individuálnější výuku. Dle mého názoru jde mnohdy o zbytečné výdaje ze SR navíc, které často ani nebudou plnit svoji funkci.*“ (Zatloukalová, 2021, s. 64).

Odpovězte si na otázky:

- Je zdvojení hodin a práce s polovičním počtem žáků podle vás efektivnější, než výuka v plné třídě?
- Je na škodu, že škola dosáhla na vyšší PHmax, než byla její „nezbytná“ potřeba?
- Jak se díváte na to, že škola přijala více pedagogů a rozšířila portfolio nabízených předmětů?



Průvodce studiem

4.2 Role krajů a obcí ve financování školství

Po změně financování školství dochází k větší centralizaci školské soustavy. Školy a školská zařízení jsou financovány přímo ze státního rozpočtu. Zřizovateli škol jsou ovšem ve velké části případů kraje – jak se změnila jejich role ve financování škol a školských zařízení, které zřizují?

Nyní se kraje a obce omezují na prostředky pro školy a školská zařízení prakticky výhradně ve vztahu k provozním a investičním výdajům. MŠMT počítá se zdroji zřizovatelů také jako s rezervou pro financování přímých nákladů na vzdělávání. Jak bylo uvedeno výše, spadá do jejich kompetence také provozování školských služeb, které byly charakterizovány jako zařízení podporující a navazující na činnost škol. I na tyto školské služby se stanovují republikové a na ně návazné krajské normativy, což je obsahem vyhlášky č. 310/2018 Sb. o krajských normativních.

Spolufinancování projektů v oblasti školství

Náročnost financování provozních a investičních výdajů často vede k realizaci vícezdrojového financování projektů, a to za účelem co nejvyšší efektivity. Dnes je již běžnou praxí investice pocházející z fondů Evropské unie, která je dofinancována prostředky kraje. Celkovou výši prostředků určených pro **spolufinancování projektů Evropskou unií** stanovuje vždy šestileté programové období. Čerpání peněz probíhá přes jednotlivé fondy, které představíme níže.

Pro programové období 2021–2027 jsou stanoveny tzv. **Priority politiky soudržnosti 2021–2027**, v nichž je reprezentováno pět cílů investiční politiky Evropské unie.

Mezi méně rozvinuté regiony ČR patří podle zmíněné metodiky Ústecký, Karlovarský, Pardubický, Liberecký, Královéhradecký, Moravskoslezský, Olomoucký a Zlínský kraj.

Maximální míra spoluúčasti EU na projektu je stanovena na 85 % pro méně rozvinuté regiony, kam dle metodiky dělení některé regiony v ČR ještě stále patří. Při využití maximální možné míry podpory pak na konkrétní projekt zřizovatel školy přispívá pouhými 15 % celé částky. Díky tomuto principu je možné v modernizaci a potřebných pracích postupovat mnohem rychleji, než by tomu bylo bez možnosti spolufinancování. Na druhou stranu ale také zaznívá kritika systému spolufinancování ve smyslu, že jsou české školy na evropských dotacích až příliš závislé (Hosnedlová, ©1999–2022). Autorka textu a jí oslovení autoři – mj. Bohumil Kartous z organizace eduIN – kritizují přemíru byrokracie spojené se získáním zdrojů a nestálost systému, která vyplývá z charakteru dotací. Kartous směřuje kritiku na českou stranu realizace projektů. Podle jeho názoru školy často nedokážou poskytnuté prostředky využít efektivně a v praxi to vede ke karikaturám, jako jsou kurzy DVPP s nulovým přínosem pro zúčastněné učitele, kteří se účastní jen proto, aby se „podepsali na prezenční listině“ (Hosnedlová, ©1999–2022). Evropská unie nabízí spolufinancování programů především skrze strukturální fondy EU, kterých je v současné době pět. Vzdělávání čerpá primárně ze tří z nich:

- Evropský fond pro regionální rozvoj (ERDF)
- Evropský sociální fond (ESF+)

- Fond soudržnosti (FS)

S podporou strukturálních fondů EU počítá i Operační program Jan Amos Komenský (dále OP JAK), který pro období 2021-2027 vypracovalo MŠMT a schválila vláda České republiky. Jedná se o dokument, v němž je alokováno 90 miliard Kč na podporu vědy, výzkumu a vzdělávání v ČR. Definitivní schválení programu Evropskou komisí je očekáváno v první polovině roku 2022. K penězům z tohoto programu bude možné se dostat skrze tzv. výzvy, v nichž žadatel o finanční podporu předloží návrh projektu a částku, kterou chce z programu čerpat.

I v minulosti bylo možné dosáhnout na evropskou podporu, např. skrze program OP VVV (Operační program věda, výzkum, vzdělávání). Velmi častou formou podpory se stala jedna z výzev pojmenovaná jako „Šablony“. Konkrétních příkladů podpořených projektů je však možné jmenovat několik stovek až tisíc.

Úkol



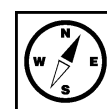
Vyhledejte ve svém okolí školu, která realizovala projekt spolufinancovaný Evropskou unií. K vyhledání použijte webovou stránku uvedenou v boční liště. U projektu si projděte jeho charakteristiku a zhodnoťte míru zapojení EU. Bylo by možné tuto podporu nahradit?

Průvodce studiem

Evropské fondy a OP JAK

Velmi přehledně je o projektech podpořených dotacemi z EU pojednáno na stránce:

<https://www.dotaceeu.cz/cs/statistiky-a-analyzy/mapa-projektu>



V dalším textu bude použito slovo „plat“ a nikoli „mzda“. Terminologie vychází z metodického pokynu MŠMT, v němž je stanoveno, že platy jsou poskytovány ve veřejných službách a správě, kam většina pedagogických pracovníků spadá.

Pro pracovníky soukromých škol (jejichž činnost směřuje také ke generování zisku) je dle tohoto MP vhodnější užít slova mzda. V textu bude termín mzda použit zejména při srovnání s ostatními sektory.)

4.3 Platy pedagogických pracovníků

Vzhledem k rozsahu studijní opory se text nebude věnovat platům nepedagogických pracovníků. Nelze si to však vyložit tak, že by v této studijní opoře byl snižován význam těchto pracovníků pro správné fungování škol a školských zařízení!

Na úvod je vhodné připomenout, že učitelé mají své platy určené právním předpisem – nařízením vlády č. 341/2017 Sb. o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. V příloze tohoto nařízení jsou zveřejněny stupnice platových tarifů podle platových tříd a stupňů. Pro pedagogické pracovníky podle §2 zákona o pedagogických pracovnících přísluší příloha č. 5. („Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.: Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě“, 2017)

Pedagogové jsou za svou práci odměňováni podle složitosti, odpovědnosti a obtížnosti vykonávané práce. Rozhodující složku platu tvoří nárokové složky (Pícl, 2019). Za složky platu relevantní pro pedagogické pracovníky jsou pokládány:

- platový **tarif** – určen platovou třídou a platovým stupněm
- příplatek za vedení – zejména pro ŘŠ a ZŘŠ
- zvláštní příplatek – zde radíme příplatek za třídnictví
- příplatek za přímou pedagogickou činnost nad stanovený rozsah

- osobní příplatek – běžná praxe i u jiných zaměstnavatelů
- odměny

Platový výměr Se svým platem je pedagogický pracovník seznámen prostřednictvím **platového výměru**, který je mu zaměstnavatelem vydán. V platovém výměru by měl nalézt rozepsané jednotlivé složky platu.

Pedagogičtí pracovníci v MŠ jsou zařazováni do 8.–12. platové třídy (podle dosaženého vzdělání a pracovních povinností), pedagogové na ZŠ, SŠ do 10.–13. platové třídy. Zařazení do platové třídy je v kompetenci ředitele školy. Ve většině případů jsou učitelé ZŠ a SŠ umístěni do 12. platové třídy, není to však pravidlem.

Stupně platové třídy Odučená léta praxe se projevují ve **stupních platové třídy**, postup z jednoho stupně do druhého je spojen se zvýšením platového tarifu. Veškeré pojednávání o učitelských platech tedy nutně musí mít na zřeteli to, že se zvyšování platů týká jak nárokové složky platu (platový tarif), tak nenárokové složky platu (odměny, osobní příplatky, více viz výše) Pro jednoduchost a čitelnost textu nebude rozlišováno, jaké procento z celkového zvýšení platu příslušelo nárokovým a jaké procento nenárokovým složkám platu.

Platy pedagogických pracovníků se po dlouhá léta přezdívaly Achillovou patou českého školství. Vysokoškolsky kvalifikovaný učitel na střední škole v roce 2015 v průměru dosáhl na 65 % průměrné mzdy ostatních vysokoškolsky kvalifikovaných pracovníků. O pět let později, v roce 2020 pobírali učitelé 78 % průměrné mzdy ostatních VŠ kvalifikovaných pracovníků. Vyjádřeno absolutními čísly: učitelé pobírali v průměru o **15 tisíc méně než ostatní zaměstnanci s VŠ vzděláním**. (*Mzdy učitelů v regionálním školství 2013–2020, 2021*)

Není bez zajímavosti, že (s využitím dat statistiky dle pohlaví) dosahují muži – učitelé za rok 2020 jen 69 % průměrného výdělků VŠ kvalifikovaného pracovníka, zatímco ženy – učitelky ve stejném roce dosáhly na takřka 93 % průměrného výdělků VŠ kvalifikované pracovnice. Všechny údaje se vztahují ke hrubé měsíční mzdě. Pro srovnání byly použity platy SŠ učitelů, které jsou z možností MŠ – ZŠ – SŠ nejvyšší. Procentuální srovnání učitelů vykazuje velký skok u učitelů MŠ, kde jsou platy o několik tisíc nižší.)

Jak dokazuje meziroční srovnání let 2015 a 2020, dochází v posledních letech k razantnímu zvyšování platů pedagogických pracovníků. Splňuje se tak závazek vlády ČR z r. 2017, v němž se vláda zavázala zajistit platy učitelů ve výši 130 % průměrné mzdy v ČR. A skutečně – oproti roku 2017 pobírají dnešní učitelé plat jedenapůlkrát vyšší. Byl však naplněn hlavní závazek – plat ve výši 130 % průměrné mzdy?

Pro účely srovnání bude využito platů středoškolských učitelů. V roce 2020 se průměrná hrubá mzda vyšplhala na částku 35 611 Kč, v témž roce pobírali učitelé průměrně 45 760 Kč, což matematicky vzato činí 128,5 % průměrné mzdy. Srovnání mírně kullhá – pokud by byli do průměru zahrnuti všichni učitelé regionálního školství od mateřských až po vyšší odborné školy, snížila se hodnota průměrného učitelského platu na hodnotu 43 318 Kč, tedy 121 %.

Tabulka č. 10 nabízí velmi pregnantní shrnutí vývoje platů učitelů s využitím statistických dat:

Některé zdroje uvádějí průměrný plat pedagogických pracovníků 44 202 Kč, tak jako tak stále není závazek naplněn. Námí převzatá hodnota 43 318 Kč je garantovaná ČSÚ.

Tabulka 10: Vývoj platu středoškolských učitelů

Rok	Průměrná hrubá měsíční mzda				
	Kč	meziroční změny		poměr k průměrné mzdě (v %)	
		v Kč	v %	celkem ¹⁾	VŠ ²⁾
2013	27 159	589	2,2	103,6	63,5
2014	27 853	694	2,6	103,9	64,2
2015	28 952	1 099	3,9	104,1	65,3
2016	30 277	1 325	4,6	104,2	66,0
2017	32 283	2 006	6,6	103,8	66,8
2018	36 434	4 151	12,9	108,2	70,6
2019	41 867	5 433	14,9	115,2	75,1
2020	45 760	3 893	9,3	118,8	78,4
rozdíl 2013–2020	18 601		168,4 % platu z r. 2013		

Do tabulky převzaté z publikace ČSÚ (*Mzdy učitelů v regionálním školství 2013–2020*, 2021, tabulka T4) byl přidán poslední řádek, aby bylo možné lépe vyjádřit skokový nárůst platů učitelů SŠ zejména za období 2017–2020.

Data za rok 2021 zveřejní ČSÚ s jistým zpožděním, předpokládá se však, že průměrná mzda učitelů dosáhla částky přibližně 48 500 Kč. Ekonom Daniel Münich při těchto predikcích dodržení závazku 130 % průměrné mzdy neočekává (Wagner, 2022).

Dva hlavní důvody, jež umožnily razantní zvýšení platů pedagogických pracovníků, jsou následující:

Prvním důvodem je **mezinárodní srovnání**. Není tím myšleno pouze srovnání v rámci EU, ale např. i s OECD. Nízké výdaje státu na vzdělávání se pochopitelně promítly i v nízkých platech učitelů. Platy učitelů v České republice tak byly dlouhou dobu jedním z mnoha problémů se společným jmenovatelem. Tento problém je vhodnější označit spíše za důsledek podfinancovaného vzdělávání celkově. To ostatně ukazuje i srovnání se s ostatními zeměmi OECD, jež dlouhá léta nepřinášelo České republice příznivé výsledky. Dle dat OECD totiž ČR vydává na vzdělávání dramaticky menší podíl financí: zhruba o třetinu menší podíl HDP, než činí průměr OECD (Münich & Smolka, 2019, s. 5).

Po zvýšení platů pedagogických pracovníků se pomyslné nůžky mezi Českou republikou a průměrem OECD začínají přeci jen zavírat.

Druhý důvod, značně provázaný s prvním, představuje **široká politická shoda** na naléhavosti okamžitého zvýšení platu pedagogů. Během volebních kampaní před volbami do Poslanecké sněmovny v roce 2017 s výjimkou KSČM **všechny** významnější politické subjekty uváděly jako závazek razantní navýšení platu učitelů. Při volbách do PS 2021 se závazek udržet platy na úrovni 130 % průměrné mzdy objevil u obou kandidujících koalic (SPOLU, PirSTAN) a také u ČSSD. Ostatní strany a hnutí nenabídly konkrétní čísla, závazek zvýšení platů pedagogických pracovníků v obecné rovině vysloven byl.

Mluví MŠMT na konci ledna roku 2022 uvedla, že MŠMT predikuje průměrný plat učitelů za rok 2021 ve výši 48 444 Kč. (Predikce MŠMT: Učitelův plat vzrostl loni meziročně o 4000 Kč na 48 444 Kč, ©2010–2022 Učitelské noviny, ČTK)

Münichem a Smolkou citovaná data pochází z roku 2015. O tři léta později vykazala zpráva Education at a glance, 2018 z produkce OECD zvýšení podílu z 69 na 85 % průměru OECD.

Závěrem dlužno podotknout, že v diskuzích o platech pedagogických pracovníků je potřeba být velmi obezřetný. Zatímco v novinách a dalších informačních zdrojích vycházejí články o průměrných hrubých měsíčních mzdách, je nutné si uvědomit, že se může jednat o:

- průměr vedoucích pracovníků (ředitelů) a pedagogických pracovníků (učitelé, asistenti pedagoga), kde jsou rozdíly v řádech desítek tisíc
- platy jsou započtené za pracovníky napříč různými platovými třídami
- platy jsou započtené s odměnami a veškerými příplatky
- jedná se o průměr učitelů začínajících (1. stupeň platové třídy) i těch nejzkušenějších (7. stupeň platové třídy) – pro 12. platovou třídu činí tento rozdíl bezmála deset tisíc (počítáno z učitelských platových tabulek platných pro rok 2022)

Tento fakt činí veškeré srovnávání ještě mnohem problematictější.



Shrnutí

Regionální školství doznalo z hlediska financování razantních změn s účinností od 1. ledna 2020. **Kritika směřující na neudržitelný systém financování na základě počtu žáků byla hnacím motorem reformy**, v níž jsou školy a školská zařízení financována dle **počtu odučených hodin** – a zavádí termín PHmax jako maximální počet odučených hodin, který se stává principem přerozdělování financí ve vzdělávací soustavě. Samosprávy zůstávají odpovědné za investiční a provozní výdaje, zatímco finance poskytnuté MŠMT ze státního rozpočtu pokrývají přímé neinvestiční výdaje. Došlo tím k **navýšení míry centralizace školství**, ke zpřehlednění systému a zohlednění platových nároků pedagogických i nepedagogických pracovníků. Obecně lze říci, že platy pedagogických pracovníků v posledních několika letech **strmě stoupají**.



Kontrolní otázky a úkoly

1. Uveďte argumenty, které podporují tezi navýšení platů ve školství. Pokuste se zformulovat možné protiargumenty.
2. Zhodnoťte přínosy fondů EU ve vztahu ke školství.
3. Navrhněte procentuální zastoupení jednotlivých složek platů pedagogických pracovníků. Jak velké procento byste přiřadili k platovému tarifu?



Pojmy k zapamatování

Normativ na žáka
Normativ na pedagogického pracovníka
PHmax

Platová třída
Stupeň platové třídy
OP JAK

Literatura



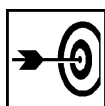
Münich, D., & Smolka, V. (2019). *Platy českých učitelů: nová naděje*. Národohospodářský ústav AV ČR.

Stronge, J. H., Gareis, C. H., & Little, C. A. (2006). *Teacher Pay and Teacher Quality: Attracting, Developing, and Retaining the Best Teachers*. Corwin.

5 Evropská unie a OECD a jejich vliv na řízení vzdělávání v ČR

Úvod

Česká republika vstoupila do Evropské unie (dále EU) k 1. 5. 2004, přičemž se vstupem do unijního prostředí zavázala k plnění evropských předpisů a směrnic. Některé z nich pochopitelně ovlivnily i meritorní téma této studijní opory, oblast školství a vzdělávání celkově. Tato kapitola poskytne informace o základních meznících, s nimiž je nutné se seznámit pro pochopení dosahu vlivu, jež EU do našeho vzdělávacího systému má. Podobnou optikou budou nastíněny i činnosti, jež ve vztahu k řízení vzdělávání v ČR vykonává OECD. Důraz bude položen zejména na kontrolní zprávy PISA, TALIS a také na dva hlavní publikační výstupy OECD v této oblasti.



Cíle

Po prostudování kapitoly budete schopni:

- výstižně popsat proces označovaný jako boloňský a vyzvednout jeho hlavní dopady na řízení vzdělávání v ČR
- zhodnotit přínosy a zápory členství ČR v EU v oblasti vzdělávání
- okomentovat význam existence, přínosy a limitace mezinárodních srovnávacích testů na příkladu šetření PISA a TALIS



Průvodce studiem

5.1 Politika EU ve vztahu ke vzdělávání

Politika Evropské unie je ve vztahu k řízení vzdělávání založena na spolupráci mezi členskými státy EU. Spolupráci států EU podporuje a připravuje pro ni vhodné podmínky, avšak nezasahuje do obsahu výuky ani do organizace vzdělávacího systému, k čemuž se zavázala ve Smlouvě o fungování Evropské unie, čl. 165 a 166 tzv. konsolidované verze („Smlouva o fungování Evropské unie: Konsolidované znění“, 2012) Významnější zájem EU o vzdělávání reprezentuje Lisabonský summit z roku 2000. Ministři členských států v návaznosti na něj připravili dokument stanovující cíle v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s názvem Vzdělávání a odborná příprava 2010 (v originále Education and Training 2010, odtud vychází užívaná zkratka ET 2010). Dokument byl po vypršení platnosti nahrazen programem ET 2020 schváleným během českého předsednictví EU v roce 2009.

V současnosti již neplatný ET 2020 nahradilo *Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj pro jeho dosažení (2021–2030, dále Usnesení)*. Usnesení definuje priority a postup spolupráce v řízení oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Hlavním cílem, jež je stanoven i v názvu, je vytvoření **Evropského prostoru vzdělávání**. Tento cíl má být splněn přesně v polovině období, tj. v roce 2025. Zbýlých pět let je vyhrazeno pro jeho další rozvoj.

Evropský prostor vzdělávání reprezentuje následující ideje:

- studijní pobyt v zahraničí by měl být **běžnou** součástí vzdělávacích programů
- kvalifikace získaná v rámci školního (i VŠ) studia by měla být uznávána v celé EU
- znalost dvou cizích jazyků by měla být **normou**
- každý obyvatel členského státu EU by měl mít přístup k vysoce kvalitnímu vzdělávání bez ohledu na socioekonomické zázemí, z něž vychází
- vzdělávání by mělo v lidech posílit pocit evropské identity, evropského kulturního dědictví a evropské rozmanitosti (*Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě*, ©2013-2021)

Usnesení vytyčuje hlavní priority, jimž se mají členské státy v následujících 10 letech významně věnovat. Jsou jimi:

- **Zlepšení kvality, rovnosti, inkluze a úspěchu pro všechny ve vzdělávání a odborné přípravě**

Důraz je kladen na snížení předčasných odchodů ze vzdělávání a zvýšení počtu obyvatel s kvalifikací na úrovni vyššího sekundárního vzdělání; i v souvislosti s pandemií onemocnění COVID–19 je zdůrazněna důležitost inkluze a rovného přístupu ke studentům.

- **Celoživotní učení a mobilita realitou pro všechny**

Důležitým faktorem zdůvodňujícím potřebu celoživotní učení je podle Usnesení posouvání věkové hranice odchodu do důchodu a přirozená mobilita obyvatel na trhu práce. Členské země si uvědomují nutnost posílit zejména digitální kompetence obyvatel a vyzývají k zavedení pružnějších, odolnějších a „do budoucna hledících“ systémů vzdělávání.

- **Posilování kompetencí a motivace v pedagogických povoláních**

Apel je vznesen i na duševní pohodu učitelů a přitažlivost povolání oproti jiným profesím (v tomto bodě je zmíněna důležitost programů Erasmus+ a jiných).

- **Posílení evropského vysokoškolského vzdělávání**

Tento bod si klade za cíl pokračovat v rámci boloňského procesu pro naplňování mezinárodní spolupráce a součinnosti s tzv. Evropským výzkumným prostorem. VŠ instituce jsou vybízeny k aktivnímu sdílení zkušeností, podpoře výzkumu a inovací a zajištění mobility pro studenty.

Science, Technology, Engineering, Art and Mathematics (STEAM), výraz používaný od 90. let minulého století

- **Podpora ekologické a digitální transformace ve vzdělávání a odborné přípravě a jejich prostřednictvím**

Ekologická a digitální transformace je ústředním bodem agendy EU na desetiletí 2021–2030. Je závislá na celospolečenském konsenzu při vytváření inkluzivního, zdravého a udržitelného prostředí vzdělávání. Prioritizována je modernizace přírodovědných, technických, inženýrských, uměleckých a matematických oborů (obory označované zkratkou STEAM).

Tyto strategické priority by měly dovést členské státy EU k dosažení sedmi klíčových cílů, jimiž jsou:

- snížení podílu žáků se slabými výsledky ve čtení, matematice a přírodních vědách pod 15 % (jako žák se slabými výsledky je chápán žák, který při mezinárodním hodnocení PISA nedosáhl úrovně 2 pro čtení, matematice nebo přírodních vědách)
- snížení podílu žáků osmé třídy se slabými výsledky v digitálních dovednostech pod 15 % (tuto gramotnost měří Průzkum počítačové a informační gramotnosti CIL v rámci Mezinárodní studie počítačové a informační gramotnosti ICILS)
- zvýšení podílu dětí ve věku od 3 let, které se účastní předškolního vzdělávání nad 96 %
- snížení podílu osob předčasně odcházejících ze vzdělávání a odborné přípravy pod 9 %
- zvýšení podílu osob ve věku 25–34 let s dokončeným terciárním vzděláním na 45 %
- zvýšení podílu praxí a učení se práci pro absolventy odborného vzdělání na 60 %
- zvýšení účasti dospělých ve věku 25–64 let, kteří se v posledním roce účastnili vzdělávání, na minimálně 47 %.
-

Poslední dva klíčové cíle mají být splněny již k roku 2025, ostatní až k roku 2030. K jejich dosažení slouží jednak strategické priority, ale také konkrétní témata a akce, které jsou v Usnesení představeny (Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030), ©European Union, 1998-2022).



Kontrolní úkol

Se znalostmi, které již máte o Strategii 2030+, stanovte hlavní body průniku Usnesení a českou Strategii 2030+. Zaměřte se jak na ideovou, tak na praktickou stránku věci a srovnejte cíle, které si oba koncepční dokumenty kládou.



Průvodce studiem

5.2 Institucionální zajištění oblasti vzdělávání v rámci EU

V rámci EU existuje celá řada institucí, které se zabývají problematikou vzdělávání. Evropský parlament má ustanovený Výbor pro kulturu a vzdělávání, Výbor pro zaměstnanost a sociální věci, do jejichž kompetence patří legislativní úprava vzdělávání.

Rada Evropské unie na úrovni ministrů členských zemí zřídila Radu pro vzdělávání, mládež, kulturu a sport. Rada EU rovněž působí v oblasti legislativy.

Výkonný orgán EU, Evropská komise (dále EK), realizuje své působení na poli vzdělávací politiky prostřednictvím institucí a programů, které nyní představíme:

- Generální ředitelství EAC

Generální ředitelství pro vzdělávání, mládež, sport a kulturu (EAC) spravuje vzdělávací politiku Evropské komise a zastřešuje instituce, o nichž je pojednáno dále: EACEA, ETF, EIT a další.

- EACEA

Evropská výkonná agentura pro vzdělávání a kulturu (EACEA) spravuje většinu programů financování EU a internetovou síť Eurydice. Za veřejnosti nejznámější kompetenci této agentury bývá považováno financování programu Erasmus+.

- ETF

Evropská nadace odborného vzdělávání (ETF) má své sídlo v Turíně a je centrem pomoci dalším zemím se spravováním lidského kapitálu. Cílem ETF je podpora přístupu k celoživotnímu učení a rozvoji dovedností a schopností. ETF funguje v součinnosti s Cedefopem.

- Cedefop

Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání (Cedefop) se zaměřuje primárně na osoby s velmi nízkou pracovní kvalifikací. Cedefop sídlí v Soluni a působí v oblasti kontroly naplňování strategických vzdělávacích cílů či rozvoje celoživotního učení. Důležitou kompetencí Cedefopu je stanovení společných unijních nástrojů a zásad ve vzdělávání, mezi něž patří například systém přenosu kreditů ECTS, s nímž se na univerzitě setkává každý student. Tato činnost je podmínkou splnění cíle Evropského prostoru pro vzdělávání o uznání odborné kvalifikace v rámci EU.

- EIT

Evropský inovační a technologický institut (EIT) přispívá k udržitelnému hospodářskému růstu a ke konkurenceschopnosti zejména podporou vzdělávání. V terminologii EIT figuruje tzv. znalostní trojúhelník (vzdělávání, výzkum a inovace) jako prostředek naplnění těchto cílů. Mimo jiné cíle EIT i na podporu inkluze a magisterských i doktorských studijních programů.

- EIC

Evropská inovační rada (EIC) je orgánem Evropské komise zaměřeným na podporu moderních technologií, relevantních výzkumů a průlomových inovací. Klade si za cíl proaktivní přístup k základnímu výzkumu a transferu technologií. EIC vznikla v důsledku programu Evropské komise s názvem

*Správa vzdělávací soustavy
institucemi EU*

Horizont Evropa, v němž se EK snaží vypořádat s dopady pandemie onemocnění COVID-19 a dalšími aktuálními společenskými i klimatickými výzvami. Důraz, který EK do programu Horizont Evropa vkládá, dokazuje rozpočet programu ve výši 95,5 miliardy eur.

Vedle institucí připomeňme také čtyři zásadní služby/programy, které fungují:

- Eurydice

Web Eurydice vznikl ve snaze poskytnout informace o vzdělávacích systémech členských zemí EU a zemí zapojených do systému Erasmus+. Je zde možné nalézt charakteristiku (a to velmi podrobnou) vzdělávacích systémů celkem 38 zemí. Hlavním účelem spravování tohoto webu je podpora spolupráce a vytvoření databáze informací pro srovnání jednotlivých vzdělávacích systémů.

- Europass

Online platforma určená ke sdílení zkušeností, informování o svých kvalifikacích a dovednostech. Europass slouží jako pomůcka při hledání zaměstnání v EU a pomáhá uživatelům vytvořit si osobní profil podle šablon tak, aby o sobě uživatelé sdělili veškeré relevantní informace pro výběr zaměstnání.

- Erasmus+

Program Erasmus+ se zaměřuje na studenty a pedagogy, kterým chce umožnit mezinárodní výjezdy za účelem navázání mezinárodní spolupráce. Vedle tohoto cíle je Erasmus+ nástrojem inovací a podpory rozvoje dovedností. V nabídce je přes dvacet dílčích programů zahraničních mobilit a výměnných pobytů. Výhodou programu Erasmus+ je poskytnutí finanční podpory pro zúčastněné studenty a pedagogy.

- eTwinning

Webová platforma pod záštitou EK zastřešuje mezinárodní spolupráci učitelů a škol v rámci EU. Nabízí možnosti spolupráce s partnerskými školami. Cílem eTwinningu je mimo jiné představení moderních způsobů výuky a získání zkušeností a jazykových dovedností vyplývajících ze spolupráce se zahraniční školou.

Instituce a programy realizované EU v tomto krátkém výčtu rozhodně nebyly představeny v plné šíři a rozsahu, v jakém do řízení školství v ČR zasahují. Doplňkem této kapitoly je také pasáž kapitoly 4 o financování regionálního školství, kde byl vysvětlen fenomén spolufinancování projektů z fondů EU.



Úkol

Zjistěte podmínky, za jakých je možné absolvovat studijní stáž v programu Erasmus+. Zhotovte analýzu možných nákladů a přínosů. Zhodnoťte, co byste pro stáž museli obětovat a konfrontujte své závěry s očekávanými přínosy případné cesty.

Průvodce studiem



5.3 EU a vysoké školství

„Jedním z dalších cílů EU do roku 2024 je vytvořit zhruba dvacet **Evropských univerzit**, které studentům umožní získat titul kombinací studia v několika zemích EU a přispějí k mezinárodní konkurenceschopnosti evropských univerzit“ (Vzdělání a školství, ©2005–2022 Vláda ČR). Tímto se dostáváme k vlivu EU sahajícímu do správy vysokého školství.

5.3.1 Boloňský proces

V roce 1998 byla v Paříži podepsána tzv. **Sorbonnská deklarace**, v níž si ministři školství Francie, Itálie, Německa a Velké Británie dali za cíl vytvořit harmonizovanou strukturu vysokoškolského vzdělávání. „Nesmíme zapomenout, že Evropa není pouze Evropou eura, bank a ekonomiky: musí být i Evropou znalostí. Je třeba posílit a vybudovat intelektuální, kulturní, sociální a technický rozměr našeho kontinentu. Musí to být univerzity, které budou tuto dimenzi z velké části vytvářet a budou v jejím rozvoji hrát hlavní roli. (...) Zdá se, že vzniká systém, ve kterém jsou dva cykly vzdělávání, graduovaného a pregraduálního, které jsou mezinárodně porovnatelné a ekvivalentní.“ (Sorbonnská deklarace: Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství (český překlad), 1998).

Vedle stanovení dvou cyklů vzdělávání si deklarace kladla za cíl také vybudování jednotného systému kreditů (ECTS, viz níže) a celkově srozumitelnější a srovnatelný systém vysokoškolských titulů.

Sorbonnská deklarace položila základy pro tzv. boloňský proces. Tímto soulovím se označuje úsilí o naplnění cílů vyčtených deklarací čtyř ministrů ze Sorbonny, kdy tyto cíle přejalo za své 29 evropských států. K podpisu smlouvy v italské Boloni došlo 19. června 1999 a mezi podpisy je možné nalézt podpis českého ministra školství, Eduarda Zemana.

Boloňská deklarace rozvíjí obecně stanovené cíle Sorbonnské deklarace a spolu s ní označuje **vzdělání jako nenahraditelný a klíčový faktor sociálního a lidského růstu** (Roušalová, 2006). Boloňská deklarace stanovuje šest základních pilířů transformace vysokého školství:

- *Přijetí systému srozumitelných a srovnatelných stupňů vysokoškolského vzdělání, mimo jiné prostřednictvím zavedení přílohy k diplomu*
- *Přijetí systému založeného v zásadě na dvou základních cyklech, pregraduálním a postgraduálním. Přístup k druhému cyklu bude možný po úspěšném splnění prvního cyklu studia v délce obvykle tří let. Titul získaný po ukončení prvního cyklu bude rovněž mít platnost z hlediska evropského trhu práce jako odpovídající kvalifikační stupeň. Druhý cyklus by měl vést k dosažení magisterského nebo doktorského titulu, případně obou titulů, jak je tomu ve většině evropských zemí.*

Sorbonnská deklarace: předchůdce dění v Boloni

Klíčové body Boloňské deklarace

Zavádí se tzv. Diploma supplement, který usnadňuje srovnání kvalifikace v zemích EU, přináší také přesný popis absolvovaného studia. Diploma supplement se vydává jako doplněk každého dokladu o dosažení VŠ vzdělání.

- *Vypracování systému kreditů – podobně jako v systému ECTS – jako vhodného prostředku podpory všestranné studentské mobility. Kredity bude možné získat i v jiných systémech než ve vysokoškolském vzdělání, tj. včetně celoživotního vzdělávání za předpokladu, že budou uznány přijímající vysokou školou.*
- *Podpora mobility odstraněním překážek, které brání efektivnímu využívání svobodného pohybu se zvláštním zřetelem na:*
 - *studenty a jejich přístup ke studiu a zaškolení a k příslušným službám,*
 - *učitele, výzkumné pracovníky a administrativní personál, uznání a započítání období stráveného výzkumem, výukou a školením na trhu práce v Evropě bez omezení jejich statutárních práv.*
- *Podpora evropské spolupráce v oblasti udržování kvality se zřetelem na vypracování srovnatelných kritérií a metodologie.*
- *Posilování nutné evropské dimenze do vysokého školství zvláště s ohledem na zpracování obsahu vzdělání, spolupráci mezi institucemi, programy mobility a integrované programy studia, zaškolení a výzkumu. (Boloňská deklarace: Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství na setkání v Boloni dne 19. června 1999, 1999)*

Boloňská deklarace znamenala revoluční změnu organizace vysokoškolského studia. S ohledem na náročnost provedení reformy byl přijat závazek, že se ministři školství zapojených zemí budou setkávat každé dva roky, aby zhodnotili dosavadní vývoj a stanovili priority pro další období. Proběhla tak setkání v Praze (2001), Berlíně (2003), Bergenu (2005), Londýně (2007), Lovani (2009) a Budapešti a Vídni (2010). Z každého setkání bylo pořízeno komuniké, které konkretizovalo cíle Boloňské deklarace.

Poslední setkání v Budapešti a Vídni dalo vzniknout organizaci EHEA, Evropské oblasti vysokoškolského vzdělávání. EHEA má na starosti další koordinaci boloňského procesu.

Z textu Boloňské deklarace vystupují rysy současného nastavení studijních programů univerzit a vysokých škol:

Konrad Liessmann (2008, s. 77) systém kreditů kritizuje slovy: „hodnota studia se měří podle průměrného pracovního času, který na ně byl vynaložen, a nepředstavují tak žádný obsahový ekvivalent studia, nýbrž jen porovnávají vynaložený pracovní čas.“

- rozčlenění studia do bakalářské a magisterské formy studia, v jejichž rámci musí studenti získat 60 kreditů za jeden akademický rok, což znamená:
 - 180 kreditů v bakalářské formě studia
 - 120 kreditů v navazující magisterské formě studia
 - 300 kreditů v nedělené magisterské formě studia (př. teologie, učitelství pro 1. stupeň ZŠ apod.)
- stanovení délky studia – řádné bakalářské studium trvá 3 roky, navazující magisterské 2 roky a doktorské studium zpravidla 4 roky
- využívání tzv. ECTS kreditů – kreditový systém vysokoškolského vzdělávání zohledňuje časovou zátěž, kterou student do studia musí vložit – jeden ECTS kredit představuje studijní zátěž 25–30 hodin, do čehož je započítána jak přímá účast na výuce, tak domácí příprava či vypracování seminární či jiné práce

Boloňský proces je i přes značnou kritiku chápán jako pozitivní a nutný, nicméně jeho kritici si všímají nedostatků, které s sebou přinesl. V naší zemi kritiku poskytl např. Stanislav Štech (2011), který kritizoval účelové vybírání bodů Boloňské deklarace, a jejich nedostatečné reflektování v tzv. Bílé knize terciárního vzdělávání z roku 2008.

5.4 OECD a český vzdělávací systém

OECD poskytuje českému vzdělávacímu systému hodnotnou zpětnou vazbu. Pro její poskytnutí musí OECD nejprve získat data – děje se tak pomocí mezinárodních šetření – za všechna budou představena šetření PISA a TALIS.

5.4.1 PISA

Programme for International Student Assessment, zkráceně PISA, v překladu znamená Program pro mezinárodní hodnocení žáků. Do šetření PISA se zapojují patnáctiletí studenti, u nichž je zkoumána čtenářská, matematická a přírodovědná gramotnost spolu s kompetencemi pro zvládání životních výzev a uplatnění se v životě. Od roku 2000 se do šetření zapojily 3 miliony žáků z 90 světových zemí (PISA, © OECD). Za přípravu, provedení a vyhodnocení PISA je v ČR zodpovědná ČŠI.

Cyklus PISA je tříletý, přičemž v každém cyklu je jedna ze sledovaných gramotností označena za hlavní. První šetření v roce 2000 mělo jako hlavní gramotnost určenou čtení, o tři léta později byla hlavní matematika a v roce 2006 hrála prim přírodovědná gramotnost. Označení „hlavní“ gramotnost je na místě, protože daná hlavní gramotnost je zkoumána na větším vzorku žáků než zbylé dvě. Vedle hlavních gramotností se k šetření PISA nabízejí volitelné moduly (např. finanční gramotnost). Volitelné moduly navyšují a zpěstřují množství dat, které PISA poskytne. Jednou z dalších možností rozšíření palety získaných dat v každém cyklu je zařazení tzv. Inovatивních domén (např. Tvůrčí myšlení pro rok 2022).

V roce 2022 bude uskutečněno měření PISA 2022, které má roční zpoždění kvůli protipandemickým opatřením. Klíčovou gramotností bude matematická a zúčastní se minimálně 8 000 žáků z nejméně 300 škol.

Testování probíhá pomocí standardizovaného testu, na jehož vypracování mají žáci dvě hodiny. Test obsahuje otázky uzavřené i otevřené, navíc jsou v posledních letech zařazovány otázky vycházející ze simulací či experimentů. Pro poskytnutí komplexnějšího souboru informací vyplňují zúčastnění žáci také dotazníky mapující jejich socioekonomické postavení a jejich vnímání školy a školní práce. Další součástí je dotazník pro ředitele škol (O šetření PISA, ©2022 ČŠI).

Oproti jiným šetřením, jako je např. TIMSS či PIRLS se PISA odlišuje právě důrazem nejen na kompetence, ale i znalosti.

Způsob realizace šetření PISA

5.4.2 TALIS

Teaching and Learning International Study, TALIS, v překladu znamená Mezinárodní šetření o vyučování a učení. Na rozdíl od studie PISA probíhá v šestiletých intervalech (změna z pětiletého cyklu nastala v roce 2018) a v našich podmínkách jej opět realizuje a zpracovává ČŠI. Benefitem tohoto šetření je jeho zaměření na školní prostředí a respondenty jsou ředitelé a učitelé škol, obě profesní skupiny mají k dispozici samostatný dotazník. TALIS se stal možností pro zlepšení podmínek pro učitele a pro podporu školního klimatu celkově. Přínosem je mezinárodní srovnání, na němž je možné pozorovat důsledky a dopady do edukační reality a případně se poučit z příkladů dobré praxe (*O šetření TALIS*, ©2022 ČŠI). Další cyklus TALIS proběhne v roce 2024 a výsledky z něj budou známy o rok později. I v této studijní opoře bylo využito některých závěrů šetření TALIS a také v Memorandu o podpoře reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR se operuje s výsledky budoucího šetření TALIS 2024 jako klíčovými indikátory naplnění reformy.

5.4.3 Zprávy OECD o vzdělávání v ČR

Součástí poskytování externí evaluace jsou dva důležité dokumenty vydávané OECD: Education Policy Outlook (dále také EPO) a, jak již bylo v této studijní opoře několikrát připomenuto, Education at a Glance (dále také EAG). Oba dokumenty vycházejí každoročně a vedle souhrnné zprávy umožňují srovnání nejrůznějších aspektů vzdělávací politiky i vzdělávání samotného v rámci zemí OECD, zhusta využívající zjištění šetření PISA, TALIS a dalších. Přílohou těchto dokumentů je i národní zpráva o organizaci a výsledcích vzdělávání v jednotlivých členských státech, ČR nevyjímaje.

5.4.4 Education Policy Outlook, červen 2020

Zpráva podává informace o českém školství v období převážně před uzavěrou škol způsobenou pandemií onemocnění COVID-19 v březnu 2020. Věnuje se v samostatných kapitolách následujícím problémům:

- **Rovnost a kvalita (Equity and quality)**

V tomto bodě je poukazováno na tematiku nedostatečného podchycení předškolního vzdělávání. Pozornost je dále věnována problematice nerovnosti ve vzdělávání na českých školách. S poukázáním na romskou menšinu je vyslovena obava z umělé segregace příslušníků romské menšiny cestou jejich umístování do speciálních škol na základě nepřiměřené a nepřesné diagnostiky. Segregaci podle zprávy dokazuje fakt, že zhruba 30 % dětí se SVP tvoří žáci příslušející k romské menšině. Přestože se na zlepšení situace pracuje, tempo nápravy není dostatečné.

V souvislosti s novelou školského zákona, která ve větší míře zavedla tzv. inkluzi, tj. vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v běžných třídách, došlo k prudkému nárůstu vzdělávaných žáků, a to o 14 000 za sedm měsíců od vstoupení normy v platnost. Upozornění se zde týká zejména zvýšení administrativní zátěže a nepřipravenosti škol na realizaci reformy.

- **Příprava studentů na budoucnost**

Autoři zprávy vyzdvihují nadprůměrnou odbornou kvalifikaci, kterou v porovnání se zbytkem OECD dospělí Češi disponují. Výtky jsou zde směřovány zejména ke střednímu odbornému vzdělávání, v němž jsou spatřovány velké rezervy. Odborné vzdělání není dostatečně propojeno s praxí, pro kterou jsou studenti připravováni. Řečeno ekonomickými termíny, nabídka, s níž školy přichází, nespĺňuje poptávku zaměstnavatelů, a školy nejsou příliš ochotné reflektovat jejich požadavky. Jako problematická se jeví nízká míra adaptace vzdělávání na 21. století. Navrženým prostředkem, jak ji odstranit, je přizvání zaměstnavatelů do tvorby kurikulárních dokumentů a mnohem praktičtější přístup k výuce než doposud.

Část zabývající se vysokým školstvím opět nastoluje téma socioekonomických nerovností a z nich vyplývajících nerovných šancí na úspěch při získávání terciárního vzdělání.

- **Zlepšení škol**

Zpráva, opírajíc se o výsledky šetření PISA 2018 a TALIS 2018, uvádí, že čeští studenti vnímají své učitele jako velmi málo podporující. Ve srovnání se zeměmi OECD je tento výsledek dokonce nejhorší. Jako doprovodný jev se uvádí také vnímání vrstevnického a školního prostředí jako málo vhodného pro studium.

Důležitým faktorem jsou také schopnosti ředitelů. Ti sice dobře zvládají administrativní a provozní povinnosti, jeví se však jako nedostateční pedagogičtí lídři. OECD navíc upozorňuje, že polovina výběrových řízení na ředitele má jednoho účastníka, kterým je často ředitel stávající.

Za hlavní potíže českých učitelů jsou ve zprávě označeny nízké platy, absence možnosti kariérního postupu a také fakt, že 36 % učitelů se při výkonu práce setkalo s nějakou formou agrese.

- **Evaluce a hodnocení (Evaluation and Assessment)**

Systém evaluace školství je ze strany OECD vnímán jako nedostatečný z důvodu přílišné decentralizace, která ztěžuje možnost získání a správné interpretace dat. Školy jsou dle zprávy otevřené výsledkům autoevaluace více než výsledkům evaluace externí. Ta je vnímána často jako „papírové“ splnění povinnosti, a nikoli jako nástroj zlepšení. Rovněž byly vyjádřeny obavy o příliš velkých rozdílech ve výsledcích studentů v závislosti na poskytnutém testu – výsledky dosažené ve standardizovaných testech se značně lišily od výsledků získaných z testů vypracovaných učiteli.

Alarmujícím je také zjištění PISA 2018, podle nějž studenti vnímají zpětnou vazbu poskytovanou učiteli jako nedostatečnou. V tomto hodnocení se ČR umístila opět na chvostu žebříčku zemí OECD.

- **Vláda: vzdělávací politika vyvažující fragmentovaný systém**

Decentralizaci českého vzdělávacího systému vnímají autoři zprávy jako negativní jev zejména ve vztahu k regionálním nerovnostem, které se jen těžko odstraňují centrálně. Jsou však oceněny snahy stanovovat koncepci

vzdělávací politiky skrze Strategii 2020 a 2030+, nicméně u těchto strategií existuje důvod se domnívat, že některé kroky jsou přijímány shora, bez dostatečného projednání a diskuze se skutečnými aktéry edukační reality.

- **Financování: nízká úroveň výdajů na vzdělávání**

V porovnání s ostatními státy OECD vydává ČR na vzdělávání velmi nízké procento HDP, jak již bylo ostatně zmíněno v textu výše. V ČR je také nižší podíl soukromých zřizovatelů škol a nedostatečná úroveň výdajů na jednoho studenta, dosahující 60 % výše průměru OECD. Oceněna byla připravovaná reforma financování školství. (*Education Policy Outlook: Czech Republic, 2020*, s. 3–20).

Zpráva EPO patří k důležitým hodnotícím a bilančním dokumentům. Přináší data a cenná srovnání, s nimiž je záhodno operovat při plánování reformy a stanovování centrální politiky. EPO velmi dobře představuje slabá místa vzdělávacího systému ČR, a načrtává jejich možné řešení. Díky každoroční aktualizaci má zpráva význam i pro sledování vývoje a hodnocení, nakolik byly přijaté kroky přínosné a přinesly požadovanou změnu.

5.5 Education at a Glance

Podobně jako EPO, i publikace EAG sleduje ukazatele spjaté s fungováním škol. EAG má ambici být směrodatným zdrojem pro přesné a náležité informování o stavu vzdělávání napříč světem, a to díky poskytnutí dat o struktuře, financování a výsledcích edukačních systémů ve 34 zemích OECD, dalších zemí G20 a partnerských států. Data přinesená publikací EAG se tak podobají datům, která sděluje EPO. U EAG je však patrné větší zaměření na edukační realitu jako takovou, nikoli na celostátní vzdělávací politiku a její výsledky, jak je tomu u EPO.

Pro účely této publikace byla prostudována vydání Country Notes, tj. podrobných zpráv o vzdělávání v České republice, a to v letech 2013–2021. Níže je nabídnuto jejich stručné shrnutí – o to stručnější, že se část závěrů shoduje se závěry EPO z června 2020.

V roce 2013 si zpráva EAG všimla zejména nárůstu finančních prostředků, které směřovaly do vzdělávání. Jako výzva byla označena věková struktura českých učitelů a jejich nízké platy i přes velké zvyšování. Fakt, že v roce 2013 pobírali učitelé mateřských a základních škol dvojnásobek platu oproti roku 2003, a i tak se od roku 2013 do roku 2021 platy dále a razantně zvyšovaly (o 68 %) a stále nejsou na garantované hodnotě, jen více odráží historicky neutěšenou finanční situaci českých učitelů („Czech Republic (Country Notes EAG 2013)“, 2013). Zpráva EAG za rok 2014 oceňuje nejvyšší procento dospělých s přinejmenším středoškolským vzděláním v porovnání se zbytkem OECD. Přetrvává kritika nízkých platů a celkově nízkých výdajů ČR na vzdělávání („Czech Republic (Country Notes EAG 2014)“, 2014).

EAG 2015 upozorňuje na nerovnost v přístupu ke vzdělávání a vybízí k vyššímu zapojení předškolního vzdělávání jako prostředku ke zmírnění vlivu nerovnosti na výsledky vzdělávání. Ani zpráva z roku 2015 neopomněla tíživou finanční stránku učitelské profese („Czech Republic (Country Notes EAG 2015)“, 2015), podobně jako si toho všimla EAG 2016. Ta se však více zaměřila na genderovou nerovnováhu odrážející se v malém

*Nízké platy českých učitelů
- charakteristický jev české
vzdělávací soustavy*

*Nerovnost v přístupu ke
vzdělávání*

procentu žen působících ve vědě, technologiích a matematice – přestože ženy tvoří větší procento absolventů terciárního vzdělávání (s výjimkou doktorských studií, kde je poměr naopak ve prospěch mužů). Upozorňuje na nízké příjmy žen s dokončeným vysokoškolským vzděláním, kdy ženy pobíraly oproti mužům se stejnou kvalifikací tříčtvrtě plat.

EAG 2016 také dokazuje nárůst trendu zahraničních mobilit studentů, kteří nejčastěji navštěvovali Německo. Důraz je opět položen na nedostatečně rozvinuté předškolní vzdělávání. Důležitým ukazatelem je také malé procento dvouletých dětí ve školkách, což je ovšem možné vysvětlit nedostatkem škol a školských zařízení pro ně vhodných („Czech Republic (Country Notes EAG 2016)“, 2016).

Zpráva EAG 2017 přináší informace o preferenci technických a odborných oborů studia nad humanitními a upozorňuje na takřka výhradně mužské obsazení vysokoškolských oborů zaměřených na techniku (jen 12 % absolventek). Nízké platy učitelů jsou zde uvedeny jako příčina neatraktivnosti učitelského povolání, důsledkem čehož jsou v České republice v průměru OECD starší učitelé („Czech Republic (Country Notes EAG 2017)“, 2017). Podobný pohled nabízí také EAG 2018, i zde jsou nízké platy a stárnoucí učitelé uvedeni jako hlavní problémy českého vzdělávání.

EAG 2018 se dále zabývá dosud nepředstaveným faktorem: sociální mobilitou. Necelí dva z deseti žáků/studentů z rodin, kde mají rodiče nejvýše ukončenou střední školu, dosáhli vysokoškolského vzdělání. Naopak v rodinách, kde alespoň jeden z rodičů úspěšně vystudoval vysokou školu, má terciární vzdělání téměř šest z deseti žáků/studentů. Vedle genderové nerovnosti v platech je dalším problémem i nižší míra zaměstnanosti žen oproti mužům stejné kvalifikace. Zpráva uvádí, že i přes zvýšení výdajů na vzdělávání zůstává celková úroveň financování vzdělávání pod průměrem OECD („Czech Republic (Country Notes EAG 2018)“, 2018).

Zpráva EAG 2019, prozatím posledního roku, do kterého nepromluvila pandemie onemocnění COVID-19, upozorňuje na malou konkurenční výhodu, kterou poskytuje absolvování vysoké školy při získávání zaměstnání. Obligátní součástí zprávy je opět upozornění na stárnoucí učitele a na jejich nízké platy. Kritika je vnesena také na požadavek dvaatřicetileté praxe nutné k dosažení nejvyššího platového stupně v rámci dané platové třídy. Oproti průměru OECD je to o sedm let více. Dokument si všímá také nárůstu zájmu o odborné vzdělávání, a to nejen formy středních odborných škol, ale také nástavbových studií. Za zmínku stojí zjištění, že 17 % dospělých ve věku 25–64 let disponuje magisterským titulem, což je o celá čtyři procenta více, než je průměr OECD („Czech Republic (Country Notes EAG 2019)“, 2019).

EAG 2020 se zabývá přetrvávajícím zájmem Čechů o odborné vzdělání a všímá si absence programů založených na spolupráci školního a pracovního prostředí. Zájemci o tyto obory musí zvolit programy poskytované školami, v nichž je pro praxi vyhrazena jen čtvrtina času. Vedle poptávky po odborném vzdělání je sledován také stoupající trend zájmu o terciární vzdělání, a to více u žen než u mužů. Pozornost je již po několikáté věnována také diskrepanci mezi přetížením učitelů v předškolním vzdělávání, kteří ve srovnání s OECD ročně učí o 30 % hodin více (1302 hodin v ČR, průměr OECD 993 hodin), a nižším počtem hodin vyžadovaných po učitelích zá-

Socioekonomické zázemí = významný ukazatel možnosti vzdělávaných

Přetížení učitelé?

kladních a středních škol (592 hodin pro SŠ učitele v porovnání se 680 hodinami průměru OECD). Přesto po platové stránce není ohodnocení učitelů adekvátní a zůstává dlouhodobě pod průměrem.

EAG 2020 rovněž sleduje dopady pandemie. Doba zavření škol ve školním roce 2019/2020 činila v ČR 16 týdnů, o dva týdny více než je průměr OECD. Vnímáno je také riziko u soukromých zřizovatelů škol a vznikají obavy o stabilitu financování v soukromém sektoru z příčin pramenících z dopadů pandemie („Czech Republic (Country Notes EAG 2020)“, 2020).

Rekordní doba uzávěry škol

Zpráva EAG 2021 již přináší poněkud obsáhlejší zhodnocení vlivu, jež měla protiepidemická opatření na výuku. Období, v němž byly školy v ČR zavřené, je ve srovnání se zeměmi OECD znatelně vyšší (s výjimkou mateřských škol). Nejvíce je rozdíl patrný u středních škol, které byly od 1. 1. 2020 do 20. 5. 2021 v ČR **zavřené po 155 dní** oproti průměru 101 dní v rámci OECD. K tomu je potřeba připočítat i dny, v nichž byly školy otevřené částečně (výuka maturitních seminářů a naléhavé konzultace v roce 2020).

Součet obou čísel – částečné i úplné uzávěry škol – se rovná hodnotě **210 dní, v nichž byla výuka nějakým způsobem omezena**. (ČR byla také jednou z dvaceti zemí, v nichž tvořili učitelé jednu ze skupin určených k přednostnímu očkování proti nemoci COVID–19, a přesto se to neodrazilo na zkrácení doby zavření škol.)

Zpráva končí připomenutím nedostatečného ohodnocení učitelů, a zopakováním faktu, že 43 % učitelů je starších 50 let. Poslední poznámkou je ta, že učitelé v ČR stráví přímým vyučováním jen 38 % své týdenní pracovní doby („Czech Republic (Country Notes EAG 2021)“, 2021).

Ve sledovaném období 2013–2021 jsou EAG jako hlavní problémy českého vzdělávacího systému pojmenovány:

- **podfinancované školství** celkově, zejména nízké platy učitelů
- **nepříznivá demografická situace** učitelských sborů (Problém je to tím větší, čím méně atraktivní učitelské povolání je, starší učitelé postupně odcházejí do důchodu a při nedostatku nových absolventů je nemá kdo nahradit.)
- **nerovnosti** systémové, regionální a genderové
- **struktura vzdělání, jež neodpovídá poptávce trhu**

To zhruba odpovídá strategickým cílům Strategie 2030+, čímž je ospravedlněn rozsah, který byl zprávám EAG a EPO věnován – koneckonců se staly jedním z relevantních zdrojů externí evaluace vzdělávacího systému a jejich připomínky se ve Strategii 2030+ objevují.



Kontrolní úkol

V pasáži EPO byly záměrně uvedeny dvě statistiky, které od hodnocení vzdělávací politiky odbočují ke konkrétnějším problémům: byly tím zmínky o nedostatečně vnímané zpětné vazbě učitelů, kterou poskytují studentům, a málo vnímané podpoře, jíž se studentům dostává. Zamyslete se nad důvody, které k tomu vedly, využijte i osobní zkušenosti a konfrontujte

ji se jmenovanými závěry šetření. Navrhněte desatero respektující a podporující komunikace, jímž byste byli ochotní se jako budoucí učitelé řídit.



Shrnutí

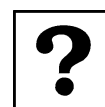
Evropská unie zasahuje do řízení vzdělávání zejména skrze **financování projektů v rámci svých strukturálních fondů**. Za účelem legislativní podpory vzdělávání zřizuje Evropský parlament výbory a Evropská komise vykonává své pravomoci zejména skrze instituce EAC, EACEA, Cedefop a další. Do roku 2025 se EU zavázala vytvořit **Evropský prostor vzdělávání**, který má usnadnit přenositelnost titulů získaných vysokoškolským studiem a podpořit zahraniční mobilitu.

Do vysokého školství velmi významně zasáhly **Sorbonnská** a na ni navazující **Boloňská deklarace**, která odstartovala tzv. Boloňský proces, jehož podstatou bylo a je do největší možné míry sjednotit způsoby organizace vysokoškolského studia, např. za pomoci ustanovení jednotného systému hodnocení studia pomocí **ECTS kreditů**.

OECD mapuje vzdělávací systémy svých členských zemí za pomoci nejrůznějších mezinárodních šetření, jako jsou PISA a TALIS a další. Každoročně zveřejňuje zprávy **Education Policy Outlook** a **Education at a Glance**, kde získaná data prezentuje a doporučuje řešení závažných problémů.

Kontrolní otázky a úkoly

1. Jmenujte dlouhodobé problémy české vzdělávací soustavy.
2. Vystihněte cíle šetření PISA a TALIS.
3. Jaké podněty směrem k evaluaci výsledků vzdělávání poskytly zprávy EPO a EAG?



Pojmy k zapamatování

Sorbonnská deklarace
 Boloňská deklarace
 ECTS kredit
 Evropský prostor vzdělávání
 PISA
 TALIS
 Education at a Glance
 Education Policy Outlook



Literatura

Boloňská deklarace: Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství na setkání v Boloni dne 19. června 1999. (1999). European Higher Education Area and Bologna Process. Retrieved January 21, 2022, from



http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/00/6/1999_Bologna_Declaration_Czech_553006.pdf

Štech, S. (2011). Boloňský proces: nutný proces adaptace, nebo trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání?. *Aula*, 19(1), 25–30.

Vydání Education at a Glance, jednotlivé ročníky

Vydání Education Policy Outlook, jednotlivé ročníky

6 Závěr

Tato studijní opora se věnovala náležitostem správy a řízení školství z pohledu centrální, regionální i místní úrovně. Představila klíčové úkony, které školám ukládá MŠMT, zřizovatelé a postihla také vliv mezinárodních organizací, v nichž je ČR členem. Zároveň poskytla budoucím učitelům na základních a středních školách důležité informace o fungování škol včetně jejich financování a v neposlední řadě také nabídla mezinárodní reflexi učitelské přípravy v ČR i vize, kam se má vzdělávání učitelů ubírat.

Prameny a literatura

- BOUDOVA, Simona, Vít ŠTASTNÝ a Josef BASL. *Mezinárodní šetření TALIS 2018: národní zpráva*. Praha: Česká školní inspekce, [2019]. ISBN 978-80-88087-22-9.
- ČAPEK, Karel. *Hovory s T.G.M.* V MKP 2. opravené vydání. Praha: Městská knihovna v Praze, 2018. ISBN 978-80-7587-038-4.
- FINKE, Vlastimil a Lenka CAHOVÁ. *Závěrečná zpráva z hodnocení dopadů regulace: analýza zhotovená pro novelu školského zákona – sněmovní tisk 841/0*. Praha, 2016.
- FRYČ, Jindřich, Zuzana MATUŠKOVÁ, Pavla KATZOVÁ, Karel KOVÁŘ, Jaromír BERAN, Iveta VALACHOVÁ, Lukáš SEIFERT, Martina BĚŤÁKOVÁ a Ferdinand HRDLIČKA. *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030*. Praha: MŠMT, 2020. ISBN 978-80-87601-46-4.
- KITZBERGER, Jindřich. Řízení regionálního školství. In: KOHOUTEK, Jan, Arnošt VESELÝ a Zuzana ŠPAČKOVÁ. *Vzdělávací politika*. Brno: Masarykova univerzita v Brně: Ekonomicko-správní fakulta, 2015, s. 118–142.
- KŮSOVÁ, Petra. *Školství v době I. Československé republiky*. Olomouc, 2013. Diplomová. Univerzita Palackého v Olomouci: Pedagogická fakulta. Vedoucí práce Mgr. Gabriela Medvedřová.
- KYRIACOU, Chris. *Klíčové dovednosti učitele: cesty k lepšímu vyučování*. 2. vyd. Praha: Portál, 2004. 155 s. Pedagogická praxe. ISBN 80-7178-965-8.
- LIESSMANN, Konrad Paul. *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia, 2008. ISBN 978-80-200-1677-5.
- MÜNICH, Daniel a Vladimír SMOLKA. *Platy českých učitelů: nová naděje*. Praha: Národohospodářský ústav AV ČR, 2019. ISBN 978-80-7344-499-0.
- Nařízení vlády č. 123/2018 Sb.: Nařízení vlády o stanovení maximálního počtu hodin výuky financovaného ze státního rozpočtu pro základní školu, střední školu a konzervatoř zřízenou krajem, obcí nebo svazkem obcí. In: *Sbírka zákonů*, 21. 6. 2018. ISSN: 1211-1244.
- Nařízení vlády č. 341/2017 Sb.: Nařízení vlády o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě. In: *Sbírka zákonů*. 19. 10. 2017 (novelizováno 1. 1. 2022). ISSN: 1211-1244.
- NOVÁKOVÁ, Zdenka a kol. *Státní správa a samospráva v českých zemích po roce 1918 se zřetelem na oblast školství*. Praha: EPOCH, 2014. Erudica. ISBN 978-80-7425-241-9.
- OCHRANA, František, Jan PAVEL a Leoš VÍTEK. *Veřejný sektor a veřejné finance: financování nepodnikatelských a podnikatelských aktivit*. Praha: Grada, 2010. ISBN 978-80-247-3228-2.
- PICL, Václav. *Metodický výklad k odměňování pedagogických pracovníků a ostatních zaměstnanců škol a školských zařízení a jejich*

- zařazování do platových tříd podle katalogu prací. Praha: MŠMT, 2019.
- PRÁŠILOVÁ, Michaela. *Vybrané kapitoly ze školského managementu pro pedagogické pracovníky*. Olomouc: Univerzita Palackého v Olomouci, 2006. ISBN 80-244-1415-5.
 - ROUŠALOVÁ, Marie. *Boloňský proces – doporučení Evropské unie pro oblast terciárního vzdělávání a jejich realizace v České republice*. Brno, 2006. Diplomová. Masarykova univerzita v Brně: Filozofická fakulta. Vedoucí práce: doc. PhDr. Milada Rabušicová, Dr.
 - STUHLÍKOVÁ, Iva a kol. *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2017.
 - STUHLÍKOVÁ, Iva a Tomáš JANÍK. Rámcová koncepce přípravného vzdělávání učitelů aneb o hledání a nacházení konsensu mezi aktéry. *Pedagogická orientace* [online]. 2017, 27(1), 242–265 [cit. 2021-11-12].
Dostupné z: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/6755>
 - ŠKORPILOVÁ, Milena. Úloha koordinátora ŠVP. In: *Příklady dobré praxe SOŠ a SOU*. Praha: NÚOV, 2011, s. 12-14 [cit. 2021-9-21]. ISBN 978-80-87063-35-4.
Dostupné z:
http://www.nuov.cz/uploads/KURIKULUM/PDP_SOS_SOU_web_zalozky.pdf
 - VESELÁ, Zdenka. *Vývoj české školy a učitelského vzdělání*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1992. ISBN 80-210-0458-4
 - Vládní nařízení o přeměně dosavadních škol na školy podle nového školského zákona. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 1953, číslo 32.
 - Zákon č. 31/1953 Sb., o školské soustavě a vzdělávání učitelů. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 1953.
 - Zákon č. 57/1959 Sb., Vládní nařízení o pedagogických institutech. In: *Sbírka zákonů*. Praha, 1959.
 - Zákon č. 186/1960 Sb., o soustavě výchovy a vzdělávání: (školský zákon). In: *Sbírka zákonů*. Praha, 1960.
 - Zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách) ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*. 22. 4. 1998. ISSN 1211-1244.
 - Zákon č. 561/2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání: (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů. In: *Sbírka zákonů*, 10. 11. 2004. ISSN: 1211-1244
 - ZATLOUKALOVÁ, Tereza. *Dopady změn financování regionálního školství v ČR*. Brno, 2021. Bakalářská. Masarykova univerzita v Brně: Ekonomicko-správní fakulta. Vedoucí práce: Ing. Markéta Páleníková, Ph. D.

Webové zdroje

- Boloňská deklarace: Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání: Společné prohlášení ministrů školství na setkání v Boloni dne 19. června 1999. *European Higher Education Area and Bologna Process* [online]. Bologna, 1999 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: http://www.ehea.info/media.ehea.info/file/Ministerial_conferences/00/6/1999_Bologna_Declaration_Czech_553006.pdf
- Czech Republic (Country Notes EAG 2013). *Education at a Glance 2013: OECD Indicators*. [online]. Paris: OECD Publishing, 2013, s. 1–5. ISBN 978-92-64-20104-0. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2013_eag-2013-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. [online]. Paris: OECD Publishing, 2014, s. 1–5 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-21505-4. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2015). *Education at a Glance 2015* [online]. Paris: OECD Publishing, 2015, s. 1–6 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-24209-8. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2016). *Education at a Glance 2016* [online]. Paris: OECD Publishing, 2016, s. 1–7 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-25980-5. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2016_eag-2016-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2017). *Education at a Glance 2017* [online]. Paris: OECD Publishing, 2017, s. 1–7 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-27983-4. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2017_eag-2017-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2018). *Education at a Glance 2018* [online]. Paris: OECD Publishing, 2018, s. 1–7 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-30339-3. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2019). *Education at a Glance 2019* [online]. Paris: OECD Publishing, 2019, s. 1–8 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-88811-1. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2019_f8d7880d-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2020). *Education at a Glance 2020* [online]. Paris: OECD Publishing, 2020, s. 1–14 [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-38261-9. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2020_69096873-en
- Czech Republic (Country Notes EAG 2021). *Education at a Glance 2021* [online]. Paris: OECD Publishing, 2021, s. 1–11. [cit. 2022-01-22]. ISBN 978-92-64-81892-7. Dostupné z: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2021_b35a14e5-en.
- Česká-republika: Správa a řízení na národní a/nebo regionální úrovni (sic!). *Eurydice* [online]. Evropská unie, ©1995-2021 [cit. 2021-9-17]. Dostupné z: <https://eacea.ec.europa.eu/national->

[policies/eurydice/content/administration-and-governance-central-and-or-regional-level-21_cs](#)

- Děti izolací trpí a nerovnosti se zvyšují, varuje speciální pedagožka Laurenčíková. *Česká televize* [online]. Praha: Česká televize, ©1996-2021 Česká televize [cit. 2021-9-17].
Dostupné z: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3279226-deti-izolaci-trpi-a-nerovnosti-se-zvysuji-varuje-specialni-pedagozka-laurencikova>
- Education Policy Outlook: Czech Republic. *OECD* [online]. OECD, 2020 [cit. 2021-9-17].
Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Czech-Republic-2020.pdf>
- Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, ©2013-2021 MŠMT [cit. 2022-01-21].
Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>
- Fakulty spouští reformu vzdělávání učitelů, cílem je zlepšit jejich přípravu do praxe. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, ©2013-2021 MŠMT [cit. 2021-10-1].
Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/fakulty-spousti-reformu-vzdelavani-ucitelu-cilem-je-zlepsit>
- HOSNEDLOVÁ, Pavla. České školství je závislé na evropských dotacích. *Euractiv* [online]. ©1999–2022 Euractiv [cit. 2022-01-21].
Dostupné z: <https://euractiv.cz/section/evropske-finance/news/ceske-skolstvi-je-zavisle-na-evropskych-dotacich/>
- Kariérní řád – profesní rozvoj pedagogických pracovníků. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, ©2013–2021 MŠMT [cit. 2022-01-26].
Dostupné z: <https://www.msmt.cz/o-webu-msmt/karierni-rad>
- Manažerské shrnutí Reformy přípravy učitelů a učitelek v ČR. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, ©2013–2021 MŠMT [cit. 2021-10-1]. Dostupné z: https://www.msmt.cz/file/56253_1_1/
- *Metodika stanovení PHmax a PHAmax pro základní vzdělávání*. Praha: MŠMT ČR, ©2013–2021 MŠMT [cit. 2022-01-15]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/file/50973/>
- Mzdy učitelů v regionálním školství 2013–2020. *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2021 [cit. 2022-01-14].
Dostupné z: <https://www.czso.cz/documents/10180/165567806/23006921.pdf/ee7c7953-d4c5-4e78-b365-b90af0c64156?version=1.1>
- O šetření PISA. *Česká školní inspekce* [online]. Praha, ©2022 ČŠI [cit. 2022-01-22].
Dostupné z: [https://csicr.testdomain.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-OECD-PISA-\(Programme-for-International-S](https://csicr.testdomain.cz/cz/Mezinarodni-setreni/PISA/O-setreni-OECD-PISA-(Programme-for-International-S)
- O šetření TALIS. *Česká školní inspekce* [online]. ©2022 ČŠI [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>
- PEHE, Jiří. Právní stát: Teorie praxe. *Pehe.cz* [online]. 1997 [cit. 2021-9-17].

- Dostupné z: <http://www.pehe.cz/prednasky/1997/pravni-stat-teorie-praxe>
- PISA. *OECD* [online]. © OECD [cit. 2022-01-22]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/pisa/>
 - Predikce MŠMT: Učitelství plat vzrostl loni meziročně o 4000 Kč na 48 444 Kč. *Učitelství noviny* [online]. Praha, ©2010–2022 Učitelství noviny, ČTK [cit. 2022-02-07]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/predikce-msmt-ucitelsky-plat-vzrostl-loni-mezirocne-o-4000-kc-na-48-444-kc>
 - Rámcové požadavky na studijní programy, jejichž absolvováním se získává odborná kvalifikace k výkonu regulovaných povolání pedagogických pracovníků. *MŠMT ČR* [online]. Praha, MŠMT ČR ©2013–2021 MŠMT [cit. 2022-01-26]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/vysoke-skolstvi/ramcove-pozadavky-na-studijni-programy-jejichz-absolvovanim-1>
 - Reforma financování regionálního školství. *MŠMT ČR* [online]. Praha, MŠMT ČR ©2013–2022 MŠMT [cit. 2022-01-27]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>
 - Smlouva o fungování Evropské unie: Konsolidované znění. *Úřední věstník Evropské unie* [online]. 2012, 26. 10. 2012, **55**(C326/47), 47–390 [cit. 2022-01-21]. ISSN 1977-0863. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012E%2FTXT>
 - Sněmovní tisk 395/0 VI. n. z. o územně správním členění státu. *PSP ČR* [online]. Praha, 2019 [cit. 2021-10-1]. Dostupné z: <https://www.psp.cz/sqw/text/tiskt.sqw?O=8&CT=395&CT1=0>
 - Sorbonnská deklarace: Společná deklarace o harmonizaci výstavby Evropského systému vysokého školství (český překlad). *European Higher Education Area and Bologna Process* [online]. Paříž, 1998 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: http://ehea.info/media.ehea.info/file/1998_Sorbonne/61/0/1998_Sorbonne_Declaration_Czech_552610.pdf
 - *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*. Praha: MŠMT, 2014.
 - ŠIMÁČKOVÁ LAURENČÍKOVÁ, Klára. Duševní zdraví dětí jako priorita. *Reforma* [online]. 2021, **1**(1), 14-17 [cit. 2021-9-17]. Dostupné z: https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2021/06/Reforma_06_21-1.pdf
 - ŠIMOVÁ, Petra, MAREK, Jiří a Markéta PÁNKOVÁ, ed. Veřejná správa v ČR. *Ministerstvo vnitra ČR* [online]. Praha: MVČR, 2005 [cit. 2021-9-21]. Dostupné z: www.mvcr.cz/soubor/verejna-sprava-v-ceske-republice
 - Školský rejstřík. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT, ©2013-2021 MŠMT [cit. 2021-9-17]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/odkazy/skolsky-rejstrik>

- ŠTECH, Stanislav. Boloňský proces: nutný proces adaptace, nebo trojský kůň neoliberálních změn vysokoškolského vzdělávání? *Aula* [online]. 2011, **19**(1), 25–30. [cit. 2022-01-24].
- ŠTECH, Stanislav. Od státní univerzity k veřejnoprávní instituci. *Aula* [online]. 2018, **26**(1–2), 24–31 [cit. 2022-01-24]. Dostupné z: csvs.cz/wp-content/uploads/2020/01/Aula-01-2-2018.pdf
- Usnesení Rady o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy s ohledem na vytvoření Evropského prostoru vzdělávání a další vývoj po jeho dosažení (2021–2030). *EUR-Lex* [online]. ©European Union, 1998-2022 [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=CELEX:32021G0226\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01))
- Úvod – Mezinárodní klasifikace vzdělání ISCED 97. *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2014 [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: https://www.czso.cz/csu/czso/uvod_mezinarodni_klasifikace_vzdeleni_isced_97
- VESELÝ, Arnošt et al. Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+: pracovní verze ze dne 31. 10. určená k diskusi. *MŠMT ČR* [online]. Praha: MŠMT ©2013–2022 MŠMT [cit. 2021-10-1]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/konference-predstaveni-hsvp-2030-dne-7-11-2019>
- VOGLOVÁ, Alžběta I. Národní školství za první československé republiky. *Český směr: Internetové noviny* [online]. Praha, 2019 [cit. 2022-01-23]. Dostupné z: <http://csnoviny.cz/narodni-skolstvi-za-prvni-ceskoslovenske-republiky/>
- Vzdělání a školství. *Euroskop* [online]. Praha: Úřad vlády ČR, C2005–2022 Vláda ČR [cit. 2022-01-21]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/670/sekce/vzdelani-a-skolstvi/>
- WAGNER, Janek. Daniel Münich: 2% růst učitelských platů povede k poklesu podílu ze 128 % průměrné mzdy v roce 2021 na 125 %. *Pedagogicke.info* [online]. Praha, 2022 [cit. 2022-01-14]. Dostupné z: <http://www.pedagogicke.info/2022/01/daniel-munich-2-rust-ucitelskych-platu.html>
- Zařazení českých vzdělávacích programů do Klasifikace vzdělání (CZ-ISCED 2011). *Český statistický úřad* [online]. Praha: ČSÚ, 2016 [cit. 2022-01-28]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/23169548/zarazeni_ceskych_vzdelavacich_programu_do_klasifikace_vzdelani_cz_isced_2011.pdf/6e3c69a3-7a1b-4bda-8dfb-81251b04cf90?version=1.1