

České školství v mapách

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků
předškolního, základního a středního vzdělávání



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


MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

České školství v mapách

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání

doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D.
Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, PhD.
doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D.
Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.
PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA
Mgr. Tomáš Pavlas
Ing. Dana Pražáková, Ph.D.
Mgr. Michal Soukop
Mgr. Kateřina Zymová
Mgr. Roman Folwarczný
Bc. Barbora Macková
Mgr. Jakub Janega
PhDr. Irena Borkovcová, MBA

Tato publikace byla vydána jako plánovaný výstup projektu Komplexní systém hodnocení spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

© Česká školní inspekce, Praha 2022
ISBN 978-80-88087-86-1 (brožováno)
ISBN 978-80-88087-87-8 (online; pdf)
ISBN 978-80-88087-88-5 (online; ePub)

OBSAH

PŘEDMLUVA	6
ÚVOD	10
HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ A DOPORUČENÍ	13
PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH OKRESECH	13
PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	13
UČITELSKÉ CHARAKTERISTIKY POHLEDEM PROSTOROVÝCH DAT V OKRESECH ČR	14
ROZDÍLNÉ PODMÍNKY VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V OKRESECH ČR	15
I PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH OKRESECH	18
1 KAPACITY V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH, JEJICH STRUKTURA A NAPLNĚNOST.....	23
2 PERSONÁLNÍ ZABEZPEČENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL A ODBORNÁ KVALIFIKACE UČITELŮ.....	32
3 NEROVNOSTI V ÚČASTI DĚTÍ NA PŘEDŠKOLNÍM VZDĚLÁVÁNÍ A V ODKLADECH ŠKOLNÍ DOCHÁZKY	48
4 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ A SOUVISLOST S VÝSLEDKY ŽÁKŮ ZŠ	55
II PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH	58
5 VYBRANÁ INSPEKČNÍ ZJIŠTĚNÍ Z NAVŠTÍVENÝCH HODIN V ZÁKLADNÍM VZDĚLÁVÁNÍ.....	60
6 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZŠ DLE MODELU KVALITNÍ ŠKOLY ČŠI	79
7 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZŠ POHLEDEM ŽÁKŮ – VZTAHY A SPOLUPRÁCE S UČITELI, SPOLUŽÁKY	83
8 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZŠ POHLEDEM UČITELŮ – PROSTŘEDÍ A VZTAHY VE ŠKOLE.....	90
9 PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZŠ POHLEDEM ŘEDITELŮ – PROSTŘEDÍ A VZTAHY VE ŠKOLE	105
III UČITELSKÉ CHARAKTERISTIKY POHLEDEM PROSTOROVÝCH DAT	114
10 APROBOVANOST A KVALIFIKOVANOST UČITELŮ.....	116
11 DYNAMIKA PERSONÁLNÍHO ZABEZPEČENÍ V OKRESECH	137
12 KVALITA PEDAGOGICKÉHO SBORU DLE KRITÉRIÁLNÍHO HODNOCENÍ ČŠI	146
13 POSTOJE UČITELŮ ZŠ A SŠ – PŘEKÁŽKY OMEZUJÍCÍ VÝKON PROFESE A VNÍMÁNÍ KLIMATU PEDAGOGICKÉHO SBORU.....	150
14 POSTOJE ŘEDITELŮ ZŠ – PŘEKÁŽKY OMEZUJÍCÍ VÝKON FUNKCE	167
IV ROZDÍLNÉ PODMÍNKY VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V OKRESECH ČR	182
15 SOCIOEKONOMICKÝ ROZVOJ OKRESŮ JAKO ZDROJ ROZDÍLNÝCH PODMÍNEK PRO DOSAHOVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ.....	184
16 ZHORŠENÉ KLIMA TŘÍDY, PROBLÉMOVÉ CHOVÁNÍ A NEPROSPÍVAJÍCÍ ŽÁCI.....	196
17 ROZDÍLY V PERSONÁLNÍM ZABEZPEČENÍ REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ.....	202
18 ROZDÍLNÝ PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ DLE KRITÉRIÍ HODNOCENÍ ČŠI.....	210

SEZNAM OBJEKTŮ	219
SEZNAM GRAFŮ	220
SEZNAM MODELŮ	221
SEZNAM SCHÉMAT	222
SEZNAM TABULEK	223
SEZNAM MAP	224
LITERATURA A ZDROJE	231
PŘÍLOHY	237
METODOLOGICKÉ POSTUPY A INTERPRETACE ANALÝZ.....	238
ANALÝZY, DATA, PUBLIKACE ČESKÉ ŠKOLNÍ INSPEKCE	239



Předmluva



Tomáš Zatloukal,
ústřední školní inspektor

Česká školní inspekce jako instituce zaměřená na hodnocení kvality a efektivity počátečního vzdělávání v České republice dlouhodobě svými aktivitami usiluje o podporu řízení vzdělávání a vzdělávací soustavy na evidence-based principech. Právě tematické zprávy a obdobné analytické dokumenty, které Česká školní inspekce na základě svých zjištění a závěrů z různých typů národních i mezinárodních hodnocících aktivit připravuje a k dalšímu využití zpřístupňuje, představují důležitý příspěvek pro řízení vzdělávacích politik na základě relevantních dat a informací. V posledním období pak Česká školní inspekce ve svých výstupech usiluje o pohled na vzdělávací témata optikou situace v jednotlivých územích, tedy v krajích, okresech či v obcích s rozšířenou působností, a to v širším kontextu vzdělávacích souvislostí a faktorů, které vzdělávání ovlivňují. Publikace České školství v mapách představuje poměrně unikátní dokument, který svým pojetím a zaměřením nemá v českém prostředí příliš obdoby. Věříme tedy, že se stane zajímavým a využívaným příspěvkem v diskuzích o podpoře vzdělávání v České republice a o kontinuálním zvyšování jeho kvality ve vztahu ke všem relevantním souvislostem.



Andreas Schleicher,

ředitel pro vzdělávání a dovednosti Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) a zvláštní poradce generálního tajemníka OECD pro vzdělávací politiku

Tvůrci vzdělávací politiky čelí při posuzování možných změn ve vzdělávání nelehkým rozhodnutím. Musí zvažovat případný ekonomický a politický dopad reforem. Měli by usilovat o to, co je technicky proveditelné? Co je politicky a společensky přijatelné? O to, co lze rychle implementovat? Co může být udržitelné v přiměřeném časovém období? Tvůrci vzdělávací politiky musí zároveň nalézt náležitou rovnováhu mezi modernizací a narušením tradičního přístupu, uvádět nové cíle do souladu s původním uspořádáním, podporovat inovace, ale současně uznávat společensky vysoce konzervativní povahu vzdělávání a využívat potenciál stávajících možností.

Avšak k výraznějším změnám vzdělávání je nezbytné mít nejen přesnou vizi toho, co je možné a co je potřeba, ale také kvalitní data a promyšlené strategie, které napomohou uskutečnit změny ve vzdělávání. Taková data mohou usnadnit tvůrcům vzdělávací politiky snižování nákladů na realizovaná opatření, jelikož rozhodnutí budou podložena důkazy. Data mohou někdy také zvýšit náklady způsobené politickou nečinností tím, že odhalí oblasti, ve kterých byly opatření a postupy neuspokojivé.

Dobrou zprávou je, že data o tom, co ve školství funguje, se výrazně zlepšují. Je pravda, že digitalizace přispěla k nárůstu populismu a „post-pravdivých“ společností¹, které mohou působit proti racionální tvorbě vzdělávací politiky. Ale tyto a jim podobné vlivy, ať už ve formě početnějších nebo lepších dat, nebo nových statistických a analytických nástrojů, zároveň masivně zvýšily rozsah a sílu srovnávacího výzkumu v sociálních vědách, čímž vytvořily prostředí založené více na důkazech, ve kterém lze rozvíjet lepší vzdělávací politiku.

Česká republika dlouhodobě patří ke světovým lídrům ve vývoji a využívání srovnávacích analýz. Byla jednou ze zakládajících zemí programu OECD pro mezinárodní hodnocení žáků (PISA) a aktivně se podílí na většině srovnávacích projektů OECD. Tato publikace poskytuje okresům a krajům v České republice srovnávací pohled a tím jim otevírá možnost srovnání s ostatními a začlenění poznatků z jiných krajů a okresů do vlastního přístupu a praxe. Otevřenost k poučení se ze zkušeností ostatních byla vždy klíčem k odlišnosti mezi vzdělávacími systémy, které dosáhly pokroku, a těmi, které ho nedocílily. Rozdíl mezi vzdělávacími systémy tkví v tom, že některé se cítí ohroženy alternativními způsoby myšlení a jiné jsou otevřeny světu a připraveny učit se od ostatních lídrů ve vzdělávání.

¹ „post-trust“ societies



Dirk Hastedt,

výkonný ředitel Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA)

Jakékoli úsilí o zlepšení v oblasti vzdělávání by mělo být vedeno snahou opírat se o důkazy. Data jsou potřebná pro pochopení toho, jak se schopnosti žáků učit se, zkoumat, tvořit, zapojovat se a propojovat znalosti vyvíjely na pozadí lokálních a globálních vlivů. Navíc klíčovým aspektem pro zlepšení vzdělávání zůstává snaha porozumět tomu, jak nejlépe podporovat práci učitelů. Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) je prostřednictvím mnoha uskutečněných projektů zdrojem kvalitních a spolehlivých dat tohoto typu v celosvětovém měřítku. Ačkoli mezinárodní srovnání pomáhá porozumět, v čem se vzdělávací systémy mohou vzájemně od sebe učit a inspirovat, je rovněž důležité věnovat pozornost analýzám v rámci jednotlivých zemí. Takové úsilí činí ze zpráv, mezi které patří *České školství v mapách*, rozhodující podklady pro zlepšování napříč vzdělávacím systémem. Pozitivní příklady z jedné oblasti mohou pomoci ostatním regionům či okresům a tímto způsobem se může zlepšovat celý vzdělávací systém.

Zapojování České republiky do studií pořádaných IEA umožňuje hodnotit vzdělávací systém celkovým pohledem. Výsledky žáků dosažené ve čtenářských dovednostech, matematice a přírodovědě představují indikátory, ale vzdělávání je mnohem širší. IEA klade důraz na celostní pohled na vzdělávání a školy. Nejnověji se tento přístup projevil v souvislosti s celosvětovou pandemií covidu-19. IEA ve spolupráci s vybranými státy realizovala projekt Responses to Disruption Survey (REDS), který zdůraznil, jak podstatnou roli hrají školy a další vzdělávací místa v podpoře well-beingu žáků. Školy jsou nejen místem pro vzdělávání, ale také místem pro setkávání, navazování kontaktů a někdy také místem, ve kterém se žákům dostane základních potřeb, jako je jídlo. Zjištění projektu REDS přinesla důkazy, že zlepšování škol a vzdělávání musí být prioritou, což ještě zdůrazňuje přínos zprávy *České školství v mapách* vydávané Českou školní inspekcí.

IEA oceňuje, že pro Českou republiku je sběr dat dlouhodobou prioritou. Nejenže se to projevuje v postupném rozvoji nástrojů pro monitoring vzdělávacího systému, ale rovněž to umožňuje analytickou práci s trendovými daty sbíranými v průběhu rozsáhlého časového období. Rád vidím, že sbíraná data jsou použita novými a inovativními způsoby umožňujícími pohled na důležitou rovinu menších územních celků v rámci České republiky. Děkuji České republice za dlouhodobou spolupráci a těším se na její pokračování.



Úvod

ÚVOD

Předkládaná studie s názvem České školství v mapách: Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání se zabývá nejdůležitějšími a nejkřivo-
vějšími charakteristikami české vzdělávací soustavy na úrovni okresů v kontextu aktuálně dostup-
ných dat České školní inspekce (ČŠI), Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT),
Českého statistického úřadu (ČSÚ) a dalších veřejných institucí. Z velké části se jedná buď o do-
sud nepublikovaná a nezveřejněná data, nebo o datové sady, které nebyly vizualizovány pomocí
kartogramů. Z tohoto pohledu je předkládaná analýza unikátní. Čtenář a uživatel, ať už z veřejné-
ho, či soukromého sektoru, zde najde nejenom velké množství jevů zobrazených v mapách, kdy
intenzita jevu je zobrazena za okres, ale také celou řadu doprovodných analýz, které se rozdílné
hodnoty napříč okresy pokouší vysvětlit. Cílem není jen popis prezentovaných jevů, ale i snaha
o vysvětlení, s jakými faktory sledované jevy souvisí či mohou souviset.

Prostorově analyzovaná problematika vzdělávání není v analytických zprávách ústředních stát-
ních orgánů, výzkumných veřejných institucí a neziskových organizací v České republice příliš
běžná. Pokud takové analýzy vznikají, soustředí se především na dlouhodobě známý jev, kdy
výsledky žáků souvisí s nerovnoměrným hospodářským a sociálním rozvojem regionů. Žáci ze
strukturálně postižených regionů, jako je např. Karlovarský a Ústecký kraj, tak kvůli zhoršenému
přístupu ke kvalitnímu vzdělávání dosahují významně horších výsledků v mezinárodních srovná-
vacích šetřeních, než je tomu u zbytku ČR (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku
2030+: 46). Mezinárodní šetření a sekundární analýzy provedené ČŠI doplňuje nejnovější vý-
zkum PAQ Research. Jejich analýza s názvem Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích
problémů agreguje data z různých zdrojů na úroveň obcí s rozšířenou působností (ORP). Analýza
dále potvrzuje dlouhodobé závěry o negativním vlivu SES a přidružených indikátorů na výsledky
žáků. Navíc odhaluje, že nejvíce negativním efektem se vyznačují problémy spojené s chudobou
a bydlením, jako jsou například časté stěhování a exekuce.¹ Ale nejen rozdílná míra regionální-
ho rozvoje souvisí s výsledky žáků. Důležitými faktory jsou rovněž nedostatek kvalifikovaných
a aprobovaných učitelů v některých okresech. S tímto problémem se totiž nepotýkají jen struktu-
rálně postižené regiony, ale i bohaté regiony Plzeňského a Středočeského kraje a především hlavní
město Praha. Vysokou míru aprobovanosti a kvalifikovanosti učitelů mají tak rozdílné kraje, jako
jsou Moravskoslezský a Zlínský kraj. Přestože Moravskoslezský kraj patří ke strukturálně znevý-
hodněným regionům, výsledky žáků jsou lepší, než by se dalo očekávat na základě sociodemo-
grafických proměnných (viz Zpráva ČŠI Moravskoslezský kraj²). Podpora prevence rizikových
jevů u žáků pomocí dostatečné kapacity a úvazků pro asistenty pedagoga, speciálních pedagogů
a školních psychologů by tak mohla zásadně zmírnit negativní vlivy sociálního znevýhodnění,
které je dáno rozdílným rozvojem regionů.

Tato studie rovněž slouží zřizovatelům škol k tomu, aby při meziokresním srovnání dokázali
vyhodnotit slabé a silné stránky svého regionu. Pro krajské samosprávy studie nabízí zjištění,

¹ Zpráva z výzkumu PAQ Research, str. 16, [Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů](#) dostupná ze stránek [paqresearch.cz](#).

² [Krajská zpráva o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání v Moravskoslezském kraji](#) dostupná na stránkách [www.csicr.cz](#).

v jakých okresech se vyskytuje daný problém, který třeba při analýze daných ukazatelů v rámci krajských strategií a dlouhodobých záměrů nebyl patrný, ale při celorepublikovém srovnání jej lze jasně identifikovat. Identifikace problémů je prvním krokem k řešení nerovností v krajských vzdělávacích soustavách, který následně vyžaduje koordinaci mezi samosprávou a ústředními orgány státní správy, neziskovým sektorem, místními akčními skupinami v rámci místních akčních plánů ve vzdělávání, mikroregiony a dalšími aktéry na lokální i krajské úrovni. Česká republika má totiž jeden z nejvíce decentralizovaných vzdělávacích systémů, a právě lokální a regionální samosprávy mohou situaci v regionu svojí politikou nejvíce ovlivnit pozitivním směrem.

Zpráva je rozdělena tematicky do čtyř částí:

- I. Předškolní vzdělávání v českých okresech**
- II. Průběh vzdělávání v základních školách**
- III. Učiteléské charakteristiky pohledem prostorových dat**
- IV. Rozdílné podmínky vzdělávacího procesu v okresech ČR**

První část se věnuje předškolnímu vzdělávání (PV) a analyzuje dostupnost mateřských škol (MŠ), kvalifikovanost učitelů a rovněž i to, jak se podíl dětí účastnících se PV výrazně liší napříč okresy. Dosavadní analytické výstupy ČŠI v problematice předškolního vzdělávání poukazovaly na jeho důležitost v rozvoji kompetencí českých žáků v dalším navazujícím vzdělávání. Díky multiplikačnímu efektu a efektivitě vynaložených prostředků je důležité sledovat stav předškolního vzdělávání, které je často opomíjeno, přestože je nedílnou součástí Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Dílčí výstup se zaměřuje především na personální zabezpečení výuky v mateřském školství, kvalifikaci učitelů, složení mateřských škol z pohledu dětí či problematiku odkladů nástupu do základní školní docházky.

Druhá část se věnuje průběhu vzdělávání v základních školách a zaměřuje se mj. na metody a formy výuky a jevy přítomné v hodinách, a to pohledem žáků, učitelů a školních inspektorů přítomných při prezenční výuce v kontextu prostorových dat.

Nedílnou součástí analytických výstupů ČŠI a neopominutelné aktéry českého vzdělávacího systému tvoří samotní učitelé. Učitele je nutné vnímat v širším kontextu, nikoliv pouze jako zaměstnance škol. Jejich názory, postoje a chování jsou do určité míry odrazem prostorového kontextu a některé jejich charakteristiky souvisí také s problémy regionů, ve kterých působí. Třetí část studie se věnuje učitelským charakteristikám. Geografické podklady podrobně sledují aprobovanost a kvalifikovanost učitelů, personální zabezpečení výuky a jiné faktory, které poukazují na regionální problémy a potřebu jejich řešení. V této části je představeno i hodnocení učitelských charakteristik v rámci komplexní inspekční činnosti (KIČ) pohledem kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy. V neposlední řadě jsou sledovány postoje učitelů a ředitelů škol.

Poslední čtvrtá část sleduje rozdílné podmínky vzdělávacího procesu a shrnuje poznatky související s rozdílnými podmínkami vzdělávání, které při svém nedostatečném řešení vedou např. k prohlubování sociálně-patologických jevů a obecně souvisí s problematickou socioekonomickou situací v daných regionech. Část se zaměřuje vyjma socioekonomického rozvoje okresů na nerovnosti dané zhoršeným klimatem škol v některých regionech, problémovým chováním a podílem neprospívajících žáků, což mnohdy souvisí s nedostatečným personálním zajištěním regionálního školství.

Studie níže předkládá hlavní zjištění a doporučení. Doporučení z prostorové analýzy jevů v okresech jsou spíše systémového charakteru, samotné problémy české vzdělávací soustavy nemají bohužel snadná řešení. Klíčovým problémem je nedostatek kvalifikovaných pracovníků na všech úrovních vzdělávací soustavy a nedostatek kapacit MŠ v regionech, které se dynamicky rozvíjejí. Nedostatek kvalifikovaných a aprobovaných učitelů se koncentruje i do strukturálně postižených regionů, jako je Karlovarský a Ústecký kraj. Kvalifikovanost a aprobovanost dle mezinárodních šetření souvisí nejen s lepšími výsledky žáků (viz sekundární analýza PISA 2018), ale i s jejich vyšší motivovaností a sounáležitostí se školou (viz sekundární analýzy PIRLS 2016 a TIMSS 2019). Jak ukazuje i tato předkládaná studie (viz kapitola Vybraná inspekční zjištění z navštívených hodin v základním vzdělávání), kvalifikovanost a aprobovanost je spojena s častějším pozorováním pozitivních jevů v hospitovaných hodinách při komplexní inspekční činnosti (KIČ). Potřeba zajistit dostatek kvalifikovaných a aprobovaných učitelů se proto zdá být klíčová, protože jedině tak lze částečně zmírnit negativní působení sociálního, kulturního a ekonomického znevýhodnění žáků. Kartogramy výsledků žáků, průběhu vzdělávání, klimatu učitelského sboru, negativních jevů jako absence často připomínají mapu kvality života či různé indexy socioekonomického rozvoje. Rozdíly mezi krajskými vzdělávacími soustavami mají své primární vysvětlení v rozdílné úrovni socioekonomického rozvoje. Snížení rozdílů ve vzdělávací soustavě tak vyžaduje dlouhodobé a koordinované úsilí všech aktérů na všech úrovních veřejné správy, ale i neziskového sektoru a občanských spolků.

HLAVNÍ ZJIŠTĚNÍ A DOPORUČENÍ

Předškolní vzdělávání v českých okresech

- Problém nedostatku kvalifikovaných učitelů mateřských škol (týká se i jiných stupňů vzdělávání) prohlubuje nerovnosti ve vzdělávání v socioekonomicky znevýhodněných okresech Ústeckého a Karlovarského kraje. Je proto třeba posílení kapacit přípravy kvalifikovaných učitelů MŠ a budování podmínek k tomu, aby do těchto oblastí měli zájem ucházet se o tuto profesi. Dále je vhodné zajistit kvalitní další vzdělávání pedagogických pracovníků a podpořit tak rozvoj jejich kompetencí, zvláště v oblasti práce s různorodými skupinami dětí.
- Vyšší naplněnost kapacity MŠ sledujeme zejména v regionech Středočeského kraje, což souvisí zejména s výrazným nárůstem počtu obyvatel v tomto regionu v posledních několika letech. Obecní samosprávy by měly zajistit dostatečnou výstavbu nových MŠ a snažit se o navýšení stávajících kapacit. Zde musí být zajištěna i systémová podpora ze strany státu (upravení rozpočtového určení daní (RUD) či specifické dotační tituly Ministerstva pro místní rozvoj (MMR)).
- Strukturálně (ekonomicky apod.) postižené regiony vykazují vyšší podíl dětí, které neparticipují v předškolním vzdělávání. Tyto jevy je třeba systémově řešit zřizovateli MŠ na úrovni obcí, ale třeba i na úrovni meziobecní spolupráce a koordinace místních samospráv v rámci ORP a krajů. Situaci by pomohlo zlepšit systematické vysvětlování přínosů předškolního vzdělávání pro budoucnost dítěte či bezplatné stravování a doprava. Je ale zapotřebí dále analyzovat příčiny, které vedou rodiče k tomu, že se jejich dítě neúčastní předškolního vzdělávání. Je zapotřebí vytvořit systém podpory a motivace rodičů, kteří dlouhodobě své děti do mateřské školy neposílají.
- Nejvyšší podíl dětí cizinců je v příhraničních regionech Plzeňského a Ústeckého kraje. Nejvíce zde migrují občané Ukrajiny, Vietnamu, Slovenska a Německa. Počet dětí cizinců již nyní představuje problém v těchto regionech, protože zde chybí dostatečná kapacita kvalifikovaných učitelů MŠ.

Průběh vzdělávání v základních školách

- Pro průběh vzdělávání v základních školách je klíčová kvalifikovanost učitelů a aprobovanost výuky. Aprobovanost a kvalifikovanost souvisí s výskytem sledovaných znaků ve výuce, které odráží organizovanost výuky a aplikaci odlišných metod učitelem. Podrobnější analýza ukazuje, že se výrazně odlišují hospitované hodiny, které vedli učitelé bez kvalifikace a zároveň bez aprobace. V těchto hodinách v průměru bavila žáky dle hodnocení školních inspektorů výuka méně a nepracovali se zájmem, ve srovnání s hodinami, které vedli učitelé s kvalifikací či aprobací.
- V oblastech s nižším socioekonomickým rozvojem, kde je vyšší podíl žáků pocházejících ze znevýhodněných rodin, hodnotí učitelé špatné vztahy jako překážku pro výkon profese daleko častěji. Rovněž hodnotí vztahy hůře učitelé v okresech, kde je vyšší neaprobova-

nost výuky a vyšší podíl učitelů s nízkou kvalifikací. Dobrá a vhodně nastavená komunikace a vztahy se zákonnými zástupci jsou klíčové pro kvalitní průběh vzdělávání.

- Okresy, v nichž učitelé uvádějí v průměru lepší vztahy s vedením školy, se rovněž vyznačují lepším ředitelským hodnocením svých vztahů s učiteli. Dále se tyto okresy vyznačují i lepším pohledem ředitelů na spolupráci mezi učiteli. Pohled učitelů a ředitelů v okresech zčásti souvisí se socioekonomickými charakteristikami okresů.
- Pohled žáků na jejich vztahy se spolužáky a učiteli s okresními socioekonomickými charakteristikami příliš nesouvisí, nicméně ukázalo se, že vztahy jsou slabší v městských okresech, naopak pozitivněji jsou hodnoceny vztahy mezi žáky ve venkovských okresech.

Učiteléské charakteristiky pohledem prostorových dat v okresech ČR


- S nedostatkem kvalifikovaných učitelů se potýkají až na výjimky stejné okresy napříč všemi vzdělávacími stupni, a to i v předškolním vzdělávání. Stejně okresy, které mají problém zabezpečit personálně výuku kvalifikovanými a aprobovanými učiteli na ZŠ a SŠ, mají problém zajistit i vzdělané učitele MŠ. Systémové intervence by měly být realizovány ve všech vzdělávacích stupních, nejlépe současně, a to nejen v personální oblasti.
- Vyšší míra kvalifikovaných učitelů a učitelů s vysokoškolským vzděláním je v oblastech s vyšší religiozitou a sociálním kapitálem a v okresech s lepší vzdělanostní strukturou. Naopak kvalifikovaní učitelé chybí ve strukturálně postižených oblastech Karlovarského a Ústeckého kraje a dále v okresech, kde je příliv nového obyvatelstva. Jedná se zejména o oblasti Středočeského kraje v okolí hlavního města Prahy a pak v okolí Plzně.
- Pokud bude pokračovat trend nárůstu počtu učitelů v okresech i po započítání plánovaných odchodů učitelů do důchodu, mohl by se redukovat problém s personálním nezabezpečením výuky alespoň v některých okresech v následujících několika letech. Personální nedostatek v některých regionech je nicméně natolik výrazný, že ani soustavné nárůsty učitelů nemusí stačit.
- Problém nedostatku kvalifikovanosti učitelů prohlubuje nerovnosti ve vzdělávání v již socioekonomicky znevýhodněných okresech Ústeckého a Karlovarského kraje. Naopak Moravskoslezský kraj, který se rovněž potýká s řadou strukturálních problémů, má vysoký podíl hodin, které byly vyučovány aprobovaně. Vysoká míra personálního zabezpečení je v případě Zlínského kraje a Kraje Vysočina.
- Za nedostatkem učitelů v některých regionech mohou být i tzv. měkké postoje. V Ústeckém, Karlovarském a Středočeském kraji pravděpodobně učitelé vnímají svoji prestiž a společenskou odpovědnost nejméně, rovněž si myslí, že jejich profese nemá vliv na politiku a celospolečenské otázky. Zjištění podporují i alternativní výzkumy CVVM, kdy i společnost hodnotí v těchto krajích profesi učitele jako méně prestižní než v jiných krajích. V tomto se tyto učitelé liší od kolegů z jižních Čech, Vysočiny a obecně moravských krajů.
- Učitelé napříč okresy vnímají rozdílně nedostatečnou podporu ze strany vedení škol, nejvýrazněji v okresech Chomutov, Most, Teplice, Ústí nad Labem, Cheb, ale i Jindřichův Hradec, Jihlava, Svitavy, Břeclav, Prostějov, Bruntál a Frýdek-Místek. Pro spokojenost

učitelů a well-being na pracovišti se nabízí v těchto okresech vhodnou intervencí zajistit kvalitnější podporu učitelů ze strany vedení školy.

- Jako překážku pro výkon profese učitelé vnímají v některých okresech administrativní zátěž. Je proto vhodné na místní úrovni vyhodnotit tento stav a pokusit se snížit administrativní zátěž pomocí vhodných programů a projektů v rámci meziobecní spolupráce v oblasti školství (místní akční plány, místní akční skupiny, mikroregiony) a projektů na sdílení dobré praxe.
- Učitelé v okresech s lepšími výsledky čelí jiným výzvám (vnímání náročnosti jednotlivých činností, stres z pracovního vytížení) než učitelé v okresech v sociálně vyloučených lokalitách, kde je spíše vyšší stres z chování žáků a kde je horší vnímání vztahů se zákonnými zástupci než z pracovní zátěže.

Rozdílné podmínky vzdělávacího procesu v okresech ČR

- Analýza socioekonomických proměnných ukázala na skupinu okresů, které se kvalitativně odlišují od ostatních okresů v České republice. V těchto okresech obyvatelé čelí destabilizující chudobě. Okresy mají vysoký podíl exekucí, vysokou nezaměstnanost, rozvodovost a vysoký index sociální exkluze. Zároveň se jedná o totožné okresy, ve kterých se kumulují problémy v rámci vzdělávacího systému. Podíl neprospívajících žáků, podíl žáků se sníženou známkou z chování a počet neomluvených hodin na žáka v okrese (souhrnně označován jako index rizikového chování žáků) souvisí s podílem exekucí a podílem obyvatel pobírajících dávky v hmotné nouzi. Jedná se typicky o okresy s vysokým počtem vyloučených lokalit.
- Problém nedostatku kvalifikovaných učitelů prohlubuje nerovnosti ve vzdělávání v již socioekonomicky znevýhodněných okresech Ústeckého a Karlovarského kraje. Naopak Moravskoslezský kraj, který se rovněž potýká s řadou strukturálních problémů, má vysoký podíl aprobovaně vyučovaných hodin. Vysoká míra personálního zabezpečení je pozorována v případě Zlínského kraje a Kraje Vysočina. Přestože kraje nepatří mezi ty s nejvyšším ekonomickým rozvojem, dosahují jejich žáci nadprůměrných výsledků a nepozorujeme zde ani vyšší výskyt rizikového chování žáků.



Předškolní vzdělávání v českých okresech

I PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ČESKÝCH OKRESECH

Předškolní vzdělávání (PV) tvoří důležitou součást českého vzdělávacího systému. Hraje rovněž významnou roli v celkovém procesu socializace dítěte. Mezinárodní testování vzdělávacích výsledků žáků opakovaně potvrzují, že žáci, kteří se PV účastnili v délce 2–3 let, dosahují vyšších výsledků v testech než ostatní skupiny žáků.³ I z hlediska efektivity vynaložených finančních prostředků se odhaduje, že právě intervence v předškolním věku dítěte má nejvyšší multiplikační efekt, tedy že výsledný dopad investovaných peněz do PV má potenciál přinést kvalitní výsledky nepoměrně vyšší k vynaložené částce. To se týká zejména sociálně znevýhodněných dětí, kterým PV napomáhá získat vstupní znalosti a dovednosti pro úspěšnější zahájení povinné školní docházky, ale také měkké kompetence, jako je sebedůvěra a motivace (Borghans et al. 2008 in PAQ 2021). Studie tak může napomoci efektivně realizovat jednotlivá opatření, která jsou vymezena v implementační kartě „Podpora předškolního vzdělávání“ ve Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. Navzdory tomu bývá PV v debatách často opomíjeno a ze strany některých aktérů je na něj stále nahlíženo primárně jako na hlídání dětí spíše než na vzdělávací instituci. Kvalitně nastavené PV v krajích a okresech České republiky může pomoci snížit nerovnosti ve vzdělávání. Zpráva si proto klade za cíl zaměřit se na tento stupeň vzdělávání a přinést čtenáři informace získané primárně v rámci datových zdrojů MŠMT a v neposlední řadě i v rámci inspekční činnosti ČŠI.

Následující úvodní část této studie se zaměřuje na aspekty předškolního vzdělávání z hlediska organizace PV v České republice (typy mateřských škol, kapacita mateřských škol), složení dětí v PV (zejména podle věku atd.), dále analyzuje personální zabezpečení mateřských škol z hlediska kvalifikace učitelů. S ohledem na problematiku nerovnosti ve vzdělávání pak zpráva analyzuje podíl dětí v předškolním vzdělávání. Ty se napříč okresy výrazně liší.

Vzdělávací soustavu, stejně jako v případě vyšších stupňů vzdělávání, ovlivňují socioekonomické a sociokulturní faktory, které se napříč regiony výrazně liší. Strukturálně (ekonomicky apod.) postižené regiony vykazují nižší podíl dětí zapojených do předškolního vzdělání a rovněž i vyšší podíl odložené školní docházky. Jedná se o systémový a velice závažný problém, protože nerovnost ve vzdělávání se produkuje již na předškolní úrovni vzdělávání. Neúčast dětí na PV má značné negativní důsledky, které se v průběhu života dítěte kumulují. To, že dítě nenavštěvuje MŠ alespoň potřebné dva roky, vede dle dostupných studií (PAQ 2021) k tomu, že má dítě horší výsledky na základní škole a v návaznosti na to i nižší míru pravděpodobnosti dostudování SŠ nebo VŠ. To následně vede k jeho nižším příjmům v dospělosti. Účast na PV vede i s řadou dalších faktorů k lepšímu zdraví v dospělosti a nižší kriminalitě jedince. Efektivita PV je přitom navázána na kvalitu MŠ. Strukturálně postižené regiony se potýkají s problémem nízké kvalifikovanosti učitelů MŠ, což se může právě na kvalitě PV odrazit. Těmito regiony jsou zejména oblasti bývalých Sudet, Ústecko, Karlovarsko, Ostravsko a částečně Jesenícko. Z různých analýz (PAQ

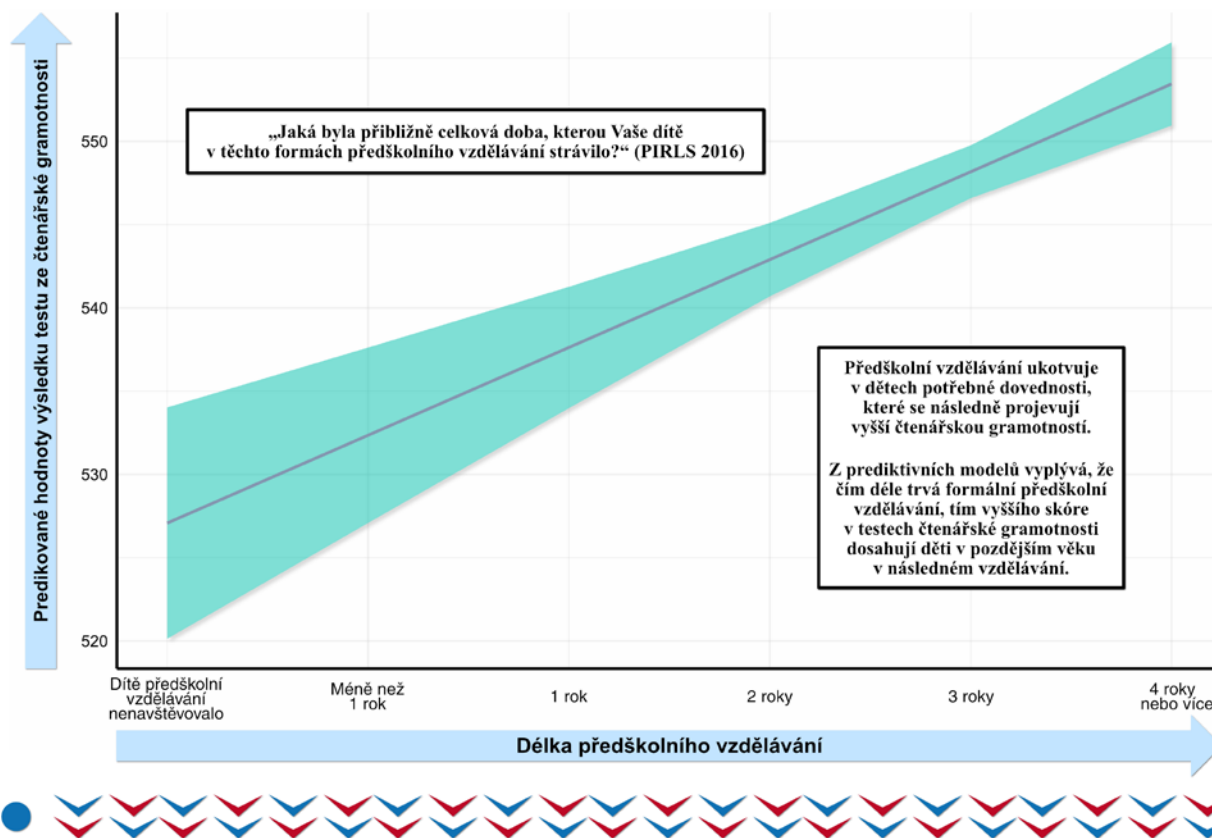
³ OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II)*; OECD. (2010 b). *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV)*. Také např. sekundární analýzy šetření PISA dostupné z www.csicr.cz.

2022) a studií včetně studií ČŠI (např. Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích ČR⁴) víme, že problémy jsou i v dalších oblastech, zejména Libereckého (okres Česká Lípa) či Plzeňského kraje (okres Tachov), ale i v jiných menších specifických regionech v oblasti tzv. vnitřních periferií krajů.⁵ Jedná se o obce, kde je nižší úroveň rozvoje v důsledku dlouhé dojezdové vzdálenosti do krajského centra. Tyto rozdíly v rámci krajů jsou zde zmíněny záměrně, protože jsou často upozaděny. I v rámci úspěšných krajů najdeme okresy či obce s rozšířenou působností (ORP), které se potýkají s nižší kvalitou života, socioekonomického rozvoje a následně i některými problémovými jevy v předškolním vzdělávání.

Dle sekundárních analýz mezinárodních šetření existuje vztah mezi předškolním vzděláváním a vyšší úspěšností v testech sledovaných gramotností, který hovoří ve prospěch adekvátně vedeného předškolního vzdělávání (velmi silný vztah je například v případě čtenářské gramotnosti, viz sekundární analýza PIRLS 2016). Jednoduše řečeno, žáci navštěvující předškolní vzdělávání již od věku 3 let dosahují později lepších výsledků ve sledovaných testech gramotností než ti žáci, kteří vůbec nenavštěvovali mateřské školy. Graf 1 ukazuje, že tito žáci měli v testech v průměru o 40 bodů více při kontrole dalších faktorů, jako je socioekonomický status žáka a školy, což je při průměru 550 bodů a směrodatné odchylky 60 bodů skutečně silný vztah.

⁴ [Krajské zprávy o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání pro jednotlivé kraje](#) dostupné z www.csicr.cz.

⁵ Netrdová, P., Šavrdová, J., Havej, P. [Mapa kvality života v regionech](#). Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy.

GRAF 1 | Predikované hodnoty výsledku testu ze čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 v závislosti na délce předškolního vzdělávání

Pozn.: Linie ukazuje predikce, plocha pak 95% interval spolehlivosti. Graf vznikl na základě modelu pro efekt předškolního vzdělávání v sekundární analýze PIRLS 2016 (graf č. 18 na straně 35) pomocí programu R.

Statistický model vychází z individuálních dat žáků a jeho výsledky tak můžeme vztáhnout k individuálnímu úspěchu žáka 4. třídy. A právě v kontextu analýzy okresů je znepokojivé, že ve strukturálně postižených regionech je současně nejnižší docházka dětí ve věku 3 až 5 let, nejvyšší podíl pětiletých dětí v přípravných třídách, stejně tak nejvyšší podíl šestiletých a starších v povinném ročníku. Tyto jevy je třeba systémově řešit zřizovateli škol na úrovni obcí, ale třeba i na úrovni meziobecní spolupráce a koordinace místních samospráv v rámci ORP a krajů.

Tato studie dále potvrzuje dílčí výsledky předchozích prací, studií a výzkumů, které se zabývaly PV. Důležitou studií jsou Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018. Pro účely této práce jsou hodnotné zejména poznatky této studie o rozdílech mezi kraji. K porušování povinnosti přihlásit dítě k předškolnímu vzdělávání dochází nejčastěji v Karlovarském, Ústeckém a Středočeském kraji. Zároveň zpráva podotýká, že nedošlo k významnému navýšení pětiletých dětí v MŠ, ke kterému legislativní úprava povinného předškolního vzdělávání směřovala. Jako hlavní důvod byla uvedena již předešlá vysoká účast pětiletých dětí v MŠ před zavedením této změny v legislativě. Obecně tak tato legislativní úprava nepřinesla, dle zprávy, očekávané výsledky, a to dostat děti ze sociálně a ekonomicky znevýhodněných rodin do MŠ. Právě pro ně by ale bylo předškolní vzdělávání nejprínosnější, jelikož by zvýšilo jejich šanci na

školní úspěch. Zároveň výše uvedená zpráva podotýká, že nová úprava legislativy neupřesňuje postup při ověřování výsledků individuálního vzdělávání. MŠ tak nemohou podávat rodičům adekvátní zpětnou vazbu, tím pádem není zajištěna potřebná podpora dětí v tomto režimu vzdělávání. Pozitivním efektem zmiňovaným ve zprávě je, že danou úpravou legislativy nedošlo k negativním dopadům na personální podmínky mateřských škol.

Další zprávou je pak Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021 – výroční zpráva, kde je předškolnímu vzdělávání věnována samostatná kapitola. V závěru výroční zprávy jsou formulována pozitivní a negativní zjištění v činnosti a organizaci MŠ. Zpráva zejména oceňovala rovnocenný přístup mateřských škol v přijímání dětí k předškolnímu vzdělávání, zlepšující se materiální podmínky pro PV díky využívání projektů a grantů a díky finanční podpoře zřizovatelů MŠ. Kladně je hodnocen také mírně se zvyšující podíl vysokoškolsky vzdělaných učitelů/učitelek a ředitelů/ředitelek MŠ. Pandemie covidu-19 přispěla k úspěšnějšímu zavádění technologií do předškolního vzdělávání, ať už se jedná o využití těchto technologií pro komunikaci s vnějšími partnery (zejména rodiči), nebo v komunikaci s dětmi. Vedení MŠ se lépe daří logicky a promyšleně zapracovávat do školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání koncepční záměry. Jako pozitivní zjištění je dále ve zprávě zmíněn důraz MŠ na adaptaci a začleňování dětí mezi ostatní, podporu jejich otevřenosti, tolerance a respektu vůči jinakosti a efektivnější podporu sociální kompetence dětí.

Negativní zjištění zprávy zmiňují fakt, že se stále nedaří zapojit do předškolního vzdělávání všechny pětileté děti a že i přes přijatá systémová opatření neklesá podíl dětí s odkladem školní docházky, který je u nás nejvyšší v Evropě. MŠ příliš nespolupracují se ZŠ a nevedou dialog nad úspěšností dětí v počátcích základního vzdělávání s cílem přijímat opatření ke snižování odkladů povinné školní docházky. Kvalifikovanost pedagogů od let 2017/2018 setrvale klesá. Také se snižuje schopnost ředitelů realizovat účinnou evaluaci pedagogického procesu pro zvyšování jeho úrovně. Ředitelé jsou méně úspěšní v jasné formulaci vizí a realistické strategie školy a evaluační nástroje a postupy k efektivní kontrole a hodnocení využívají minimálně. Také se jim příliš nedaří poskytovat učitelům/učitelkám objektivní zpětnou vazbu o úrovni průběhu vzdělávání, zejména o volbě a uplatňování efektivních metod a forem práce. Dalším reflektovaným problémem ve zprávě je skutečnost, že individuální přístup k vyrovnání nerovnoměrností ve vývoji dítěte nebo podpoře jeho nadání a talentu je spíše nahodilý a málo cílený. Kvalita, vedení a efektivita práce s pedagogickou diagnostikou nejsou na dobré úrovni, což souvisí se zmiňovaným neindividuálním přístupem k podpoře schopností a dovedností dětí. Důsledkem je, že se školám opakovaně nedaří soustavně získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Mezi negativní zjištění bylo také zařazeno nedostatečné vytváření vhodného prostoru pro komplexní informovanost rodičů a domlouvání společných postupů pro individuální podporu a další rozvoj dítěte.

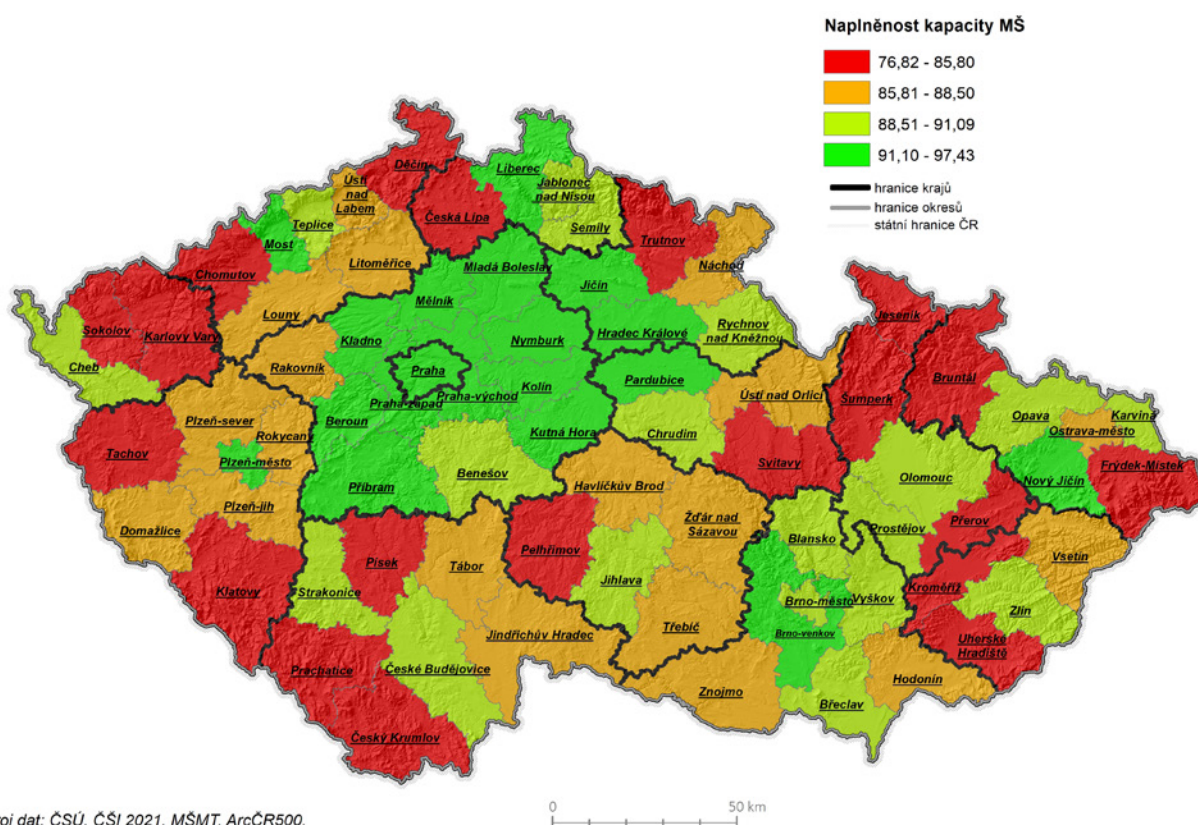
Důležitý vhled do předškolního vzdělávání v ČR nabízejí studie EU a OECD. Jednou z nich může být zpráva Monitorování vzdělávání a odborné přípravy 2021 – Česko nebo Education at a Glance 2021 – OECD Indicators. První zmiňovaná zpráva nejen porovnává ČR s průměry v EU, ale v některých bodech vyobrazuje také posun v českém vzdělávacím systému v průběhu deseti let. V případě PV se tak dozvídáme, že účast dětí na PV se v ČR od roku 2010 zvedla téměř o 10 % (počítáno od 3 let věku dítěte do zahájení školní docházky). I když je toto číslo jistě pozitivní, ČR stále zaostává za evropským průměrem, který činí v roce 2020 92,8 % (v ČR v ten samý rok

86,3 %). V porovnání s průměrem OECD je však ČR v účasti dětí na PV nadprůměrná (průměr OECD je 83 %). Ve zprávě je taktéž reflektována skutečnost, že ačkoliv je celonárodní průměr účasti dětí na PV 86,3 %, nejedná se o stav, který by panoval na celém území ČR. Stále přetrvávají regionální a socioekonomické rozdíly. Tyto rozdíly reflektuje i zpráva OECD, která říká, že existuje velký rozdíl mezi městy a zbytkem republiky. Ve velkých městech existuje tendence nižší účasti dětí na PV. Obě zprávy se shodují na příčinách tohoto faktu, a to nedostatečných kapacitách veřejných mateřských škol ve městech. Zpráva EU navíc zmiňuje snahu vlády ČR tento problém řešit a s pomocí financí EU navýšit do roku 2025 počet zařízení péče o děti o 40 %. Další zmiňovanou oblastí ve zprávě jsou investice do vzdělávání a odborné přípravy. V ČR se mezi lety 2018 a 2019 zvýšily výdaje na vzdělávání v průměru o něco více než ve zbytku EU. Předškolní vzdělávání bylo v rozpočtu přiřknuto o 7–8 % financí navíc. Může to souviset i s navyšováním platů učitelů, které je součástí vládní strategie, jak zatraktivnit toto povolání pro potenciální nové učitele a vyřešit tak jejich trvalý nedostatek.

1 Kapacity v mateřských školách, jejich struktura a naplněnost

Úvodní kapitola části věnované předškolnímu vzdělávání představuje deskriptivní analýzu kapacit mateřských škol, jejich naplněnost, strukturu a další ukazatele. Kapacitou systému mateřského školství bychom se měli podrobně zabývat zejména kvůli potenciálně velmi významným dopadům na pozdější úspěch dětí v procesu vzdělávání. Pokud není dětem umožněno (z mnoha různých důvodů) navštěvovat mateřskou školu, může to mít na pozdější rozvoj dítěte negativní dopady. Některé analýzy za posledních 10–20 let naznačují, že rozdíly v podmínkách vzdělávání a další vstupní i výstupní efekty vzniklé na počátku vzdělávání mají v českém prostředí tendenci se s časem nikoli srovnávat, ale naopak multiplikovat (PAQ 2021). Pro negativní efekty na vzdělávání žáka např. na základní škole stačí přitom nastoupit nevhodnou cestu právě již v rámci předškolního vzdělávání. Zahraniční studie naznačují, že nepodchycení vzdělávání dítěte již v předškolním věku nemá negativní dopad pouze na dítě samotné, ale také na celou společnost, jelikož ekonomický výkon takového dítěte v jeho dospělosti je nižší (Heckman 2006). Heckman (2006) dokonce vypočítal, že investice do vzdělávání nesou největší plody právě v předškolním vzdělávání, kdy je jejich ekonomická návratnost nejvyšší. S věkem dítěte pak návratnost investice do jeho vzdělávání klesá.

MAPA 1 | Naplněnost kapacity MŠ (všechny MŠ, bez ohledu na typ zřizovatele)

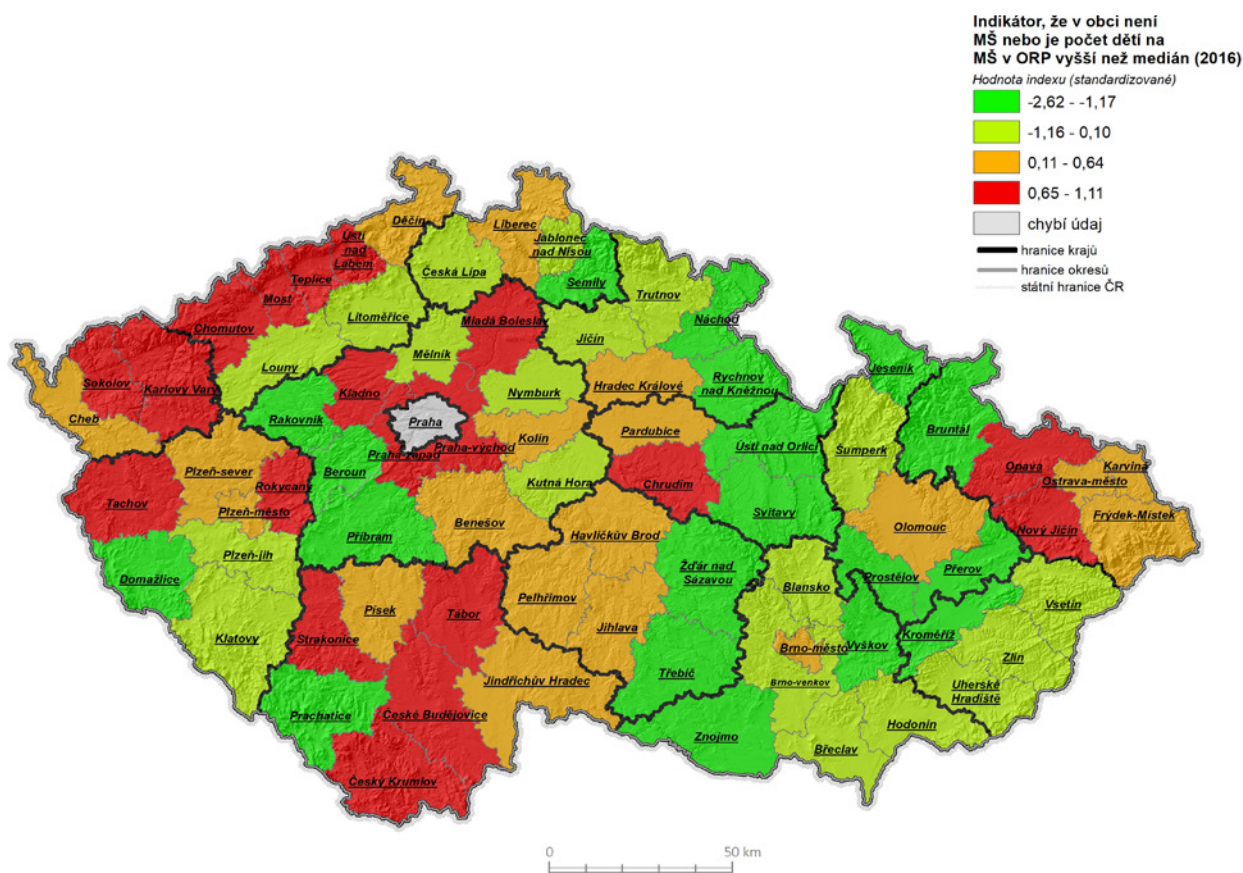


První mapa analýzy představuje kapacity mateřských škol, které jsou v různých okresech rozdílné. Můžeme tak pozorovat jev, kdy jsou kapacity v daném okrese téměř naplněny, avšak podíl dětí navštěvujících MŠ je ve srovnání s ostatními okresy nižší. Takovými okresy jsou například Praha,

Praha-východ, Praha-západ, Kladno, Kutná Hora, Liberec, Most, Brno-venkov, Nový Jičín. Částečně se tento problém týká také okresů Plzeň-město, Pardubice, Jablonec nad Nisou. V těchto okresech tak lze konstatovat, že buď dochází k jevu, že v MŠ není dostatek míst, nebo jsou zde kapacity naplněny, ale k dalšímu příbytku dětí by při jejich navýšení nedošlo, jelikož zde o MŠ není vyšší zájem. Tato analýza ale nedokáže odhalit konkrétní situace v daném okrese. Příkladem může být Praha, kde v některých městských částech dochází k přebytku míst v MŠ, avšak v mnoha dalších ke kapacitní nedostatečnosti.⁶ Taková situace může nastat i v rámci okresů, proto by byla potřeba pro konstatování závěru ohledně dostatečnosti kapacit MŠ podrobnější analýza na nižší úrovni než na úrovni okresů.

Dostupností předškolního vzdělávání se zabývala analýza kvality života publikovaná pro Český rozhlas.⁷ Mapa 2 ukazuje červenou barvou ty okresy, kde je počet dětí na MŠ vyšší, než je medián daného ORP. Index je agregován pro účely analýzy na úroveň okresů a ukazuje, že problém s dostupností PV mají okresy Ústeckého, Karlovarského, Plzeňského a Jihočeského kraje a okresy Opava a Nový Jičín v kraji Moravskoslezském. Horší dostupnost je také v okresech v okolí hl. města Prahy ve Středočeském kraji. Vyšší dostupnost PV je dle analytiků jedním z faktorů vedoucích k vyšší kvalitě života.

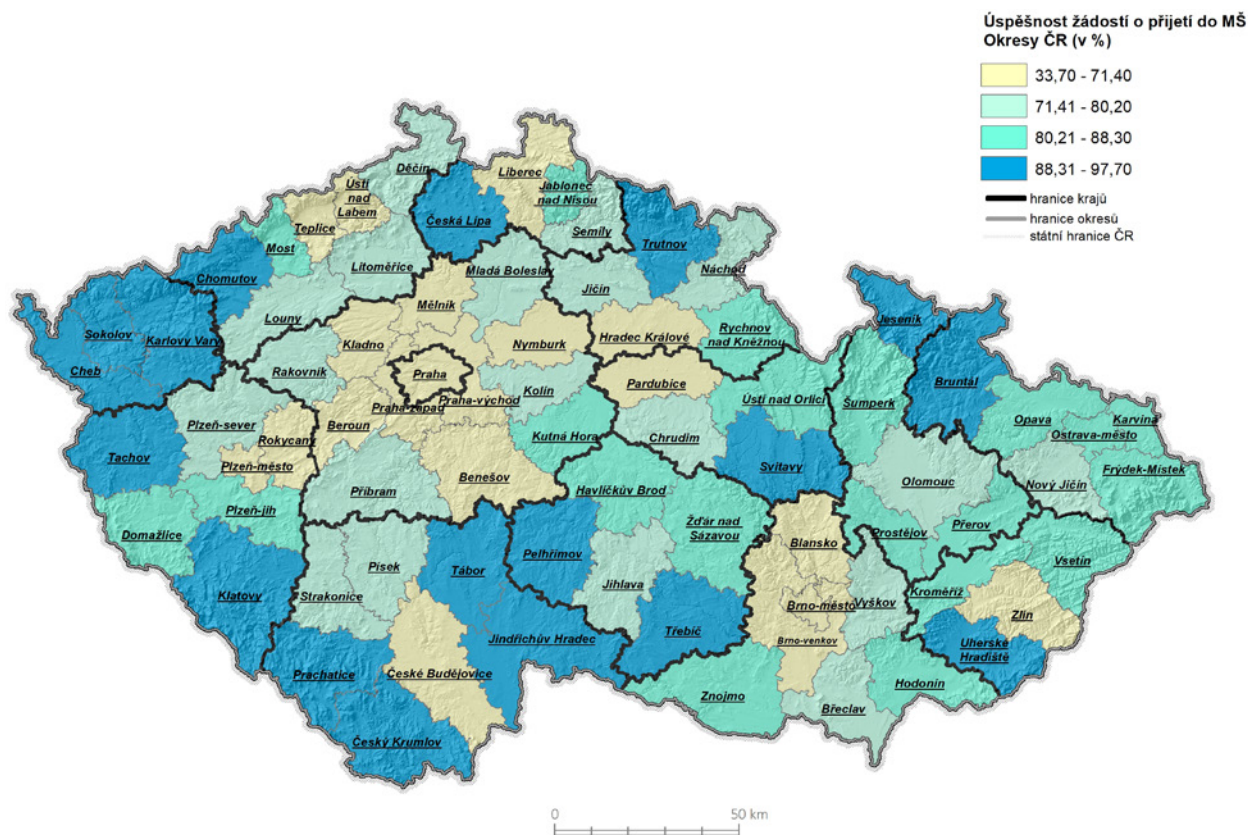
MAPA 2 | Indikátor, že v obci není MŠ, nebo je počet dětí na MŠ v ORP vyšší než medián – agregováno za okres



⁶ Institut plánování a rozvoje hlavního města Prahy. (2019). *Analýza infrastrukturních potřeb hl. m. Prahy*, str. 6–9.

⁷ Index dostupný z interaktivní mapy kvality života, www.irozhlaz.cz.

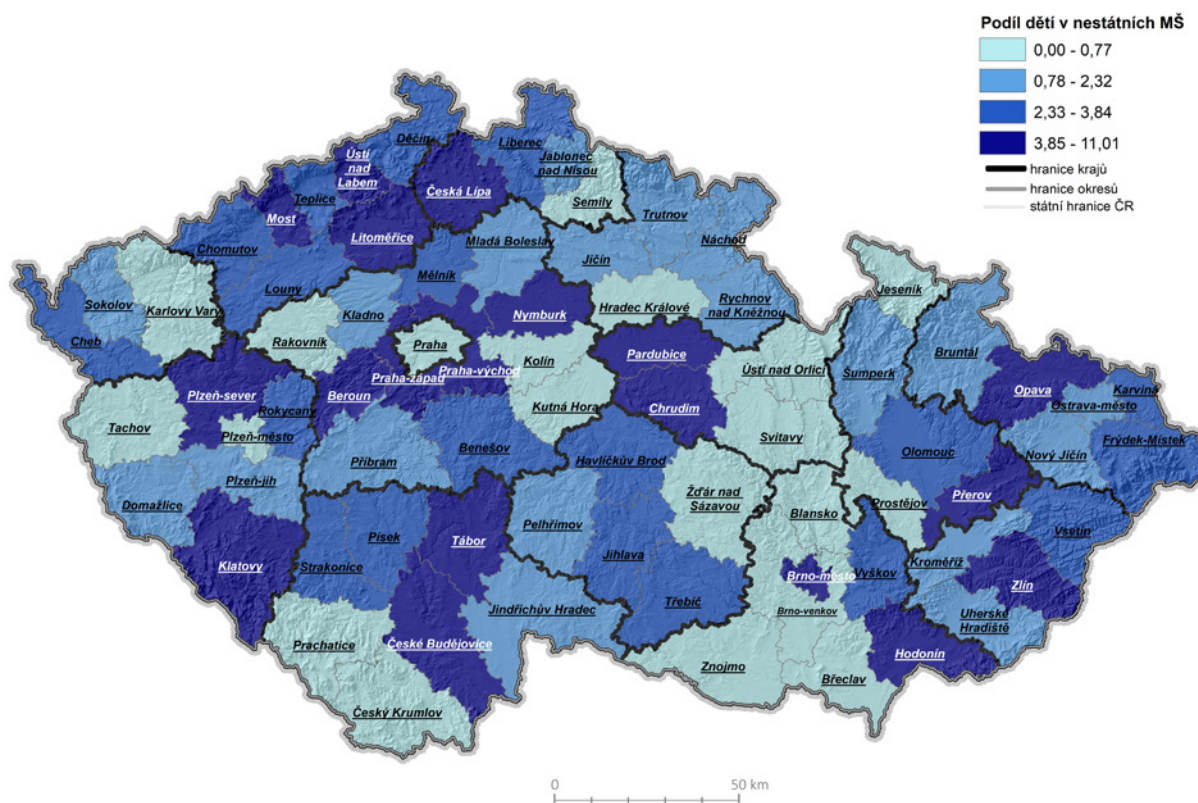
MAPA 3 | Úspěšnost žádostí o přijetí do mateřské školy – okresy ČR (v %)



S kapacitami v mateřských školách úzce souvisí také úspěšnost rodičů s žádostí o přijetí jejich dítěte do MŠ.⁸ I přes metodologické problémy sběru a vykazování dat jsou si mapy věnující se těmto dvěma fenoménům podobné. Vidíme tak, že v okresech Karlovarského kraje, na Šumavě a v oblasti Jeseníků není v porovnání například se Středočeským krajem a Prahou kapacita MŠ tolik naplněna a zároveň je v těchto regionech mnohem vyšší úspěšnost rodičů v žádosti o přijetí jejich dítěte do MŠ. Jako problematické oblasti, kde je nízká úspěšnost přijetí dítěte, se ukazují zejména velká města a částečně jejich okolí. Jedinou výjimkou je Ostrava, kde ale zároveň vidíme také nižší naplněnost kapacit školek. Přestože se jedná jen o hrubý odhad neúspěšnosti, který je zkrácen multiplikačními žádostmi rodičů, kapacita je nedostatečná ve velkých městech, v suburbánních oblastech s novou satelitní výstavbou, zejména se jedná o okolí Brna, Olomouce, Prahy, Plzně a dalších velkých měst.

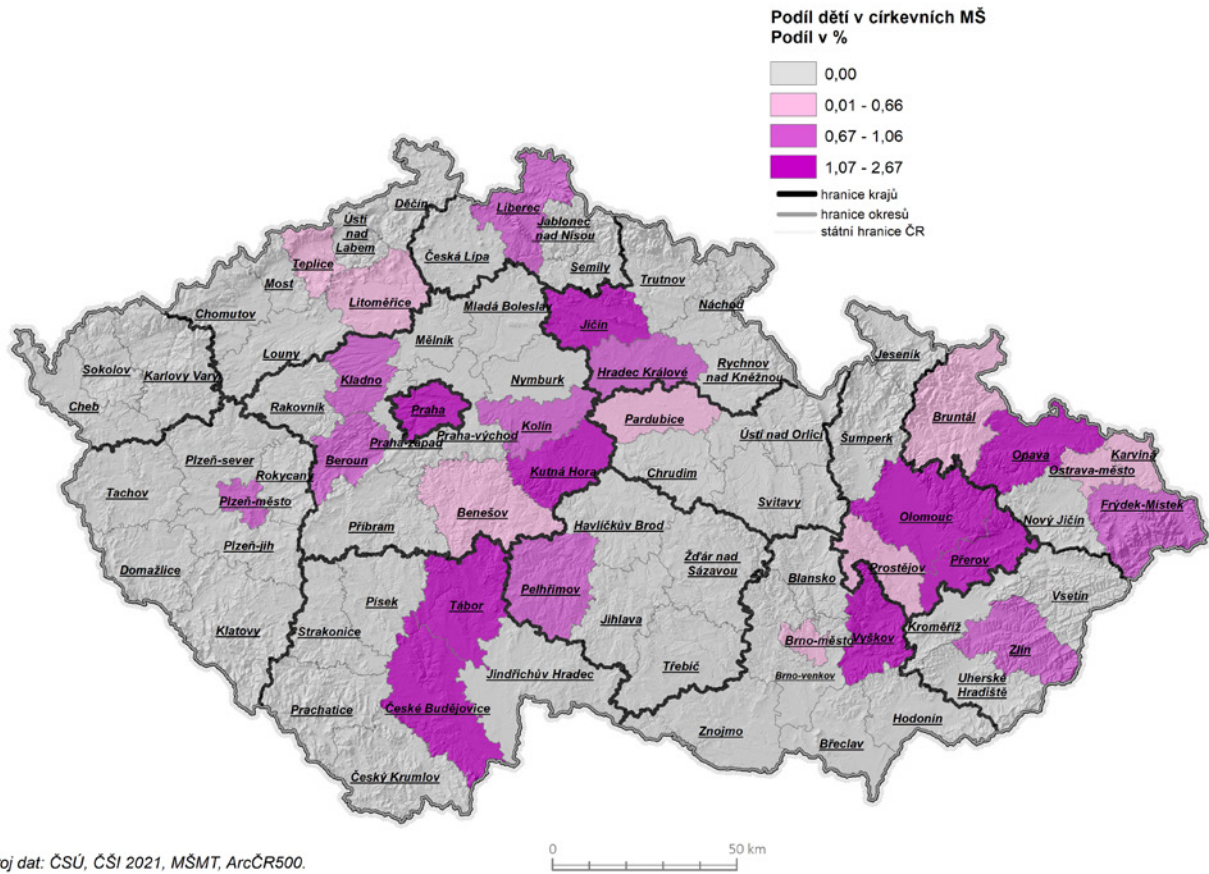
⁸ Jedná se o statistické výsledky zápisu do MŠ k 31. 5. Nejedná se o celkový finální stav, tedy počet dětí skutečně nepřijatých k 1. 9. (ročník dat dle datového souboru). Některé děti mohly být přihlášeny do více MŠ, některé se ještě do začátku školního roku podaří do MŠ umístit.

MAPA 4 | Podíl dětí v nestátních MŠ (soukromé a církevní)



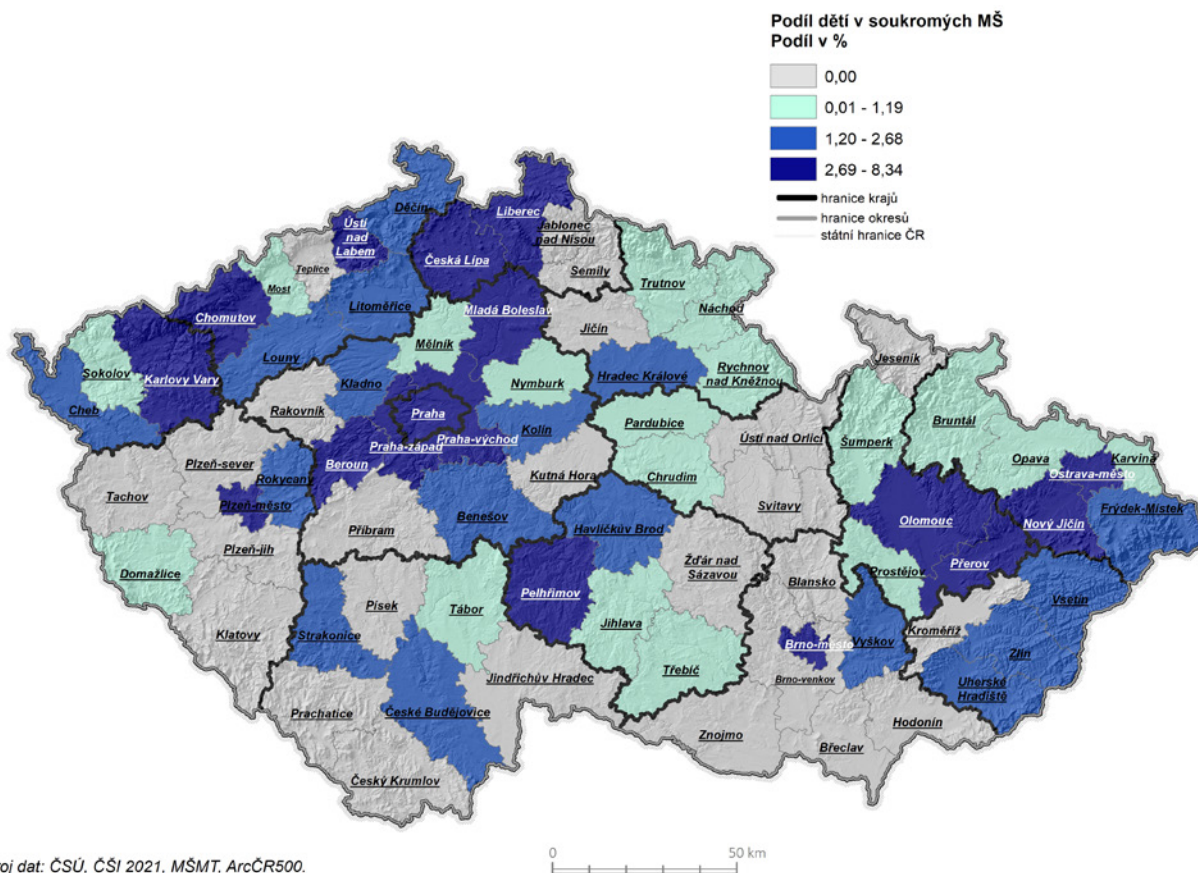
Podíváme-li se na problematiku kapacity MŠ pohledem jednotlivých typů MŠ dle zřizovatele, podíl dětí v nestátních mateřských školách není již od pohledu nijak výrazně podmíněn regionem. Určitě vyšší hodnoty lze pozorovat v Ústeckém kraji a naopak nejnižších hodnot dosahuje kraj Jihomoravský, avšak tento pozorovaný jev může být buď zcela náhodný, nebo může být zapříčiněn (nebo alespoň podporován) různými faktory. Zatímco ve vybraných strukturálně postižených regionech Ústeckého, Libereckého a Moravskoslezského kraje může hrát roli obecná socioekonomická struktura obyvatelstva a poptávka určité skupiny obyvatel po nestátních mateřských školách (lze pozorovat taktéž např. v okrese Přerov), v regionech Jihočeského kraje a kraje Vysočina může hrát roli vyšší míra sociálního kapitálu a nižší podíl lidí v exekucích (soukromé mateřské školy jsou zpravidla placené). Stejným způsobem je možné vysvětlit nízké hodnoty v Karlovarském kraji, kde vysoký podíl lidí v exekucích znemožňuje umístování významného podílu dětí v nestátních mateřských školách. K těmto případům může do značné míry přispívat všeobecná nabídka kapacit nestátních mateřských škol v regionech. MŠ církevní a soukromé jsou navštěvovány nejvíce v Praze a okolí, Plzni a Brně, a také v okresech Olomouc, Přerov, Vyškov, České Budějovice, Pelhřimov, Karlovy Vary, Chomutov, Beroun, Ústí nad Labem, Česká Lípa a Liberec. Ve většině případů je v okrese více školek soukromých nežli církevních, což naznačují mapy 5 a 6, kde vidíme, že soukromé MŠ mají v okresech o něco větší podíl dětí než MŠ církevní. Překvapivé je zde postavení církevních MŠ, u kterých bychom očekávali významné procento dětí, mj. v okresech Zlínského kraje.

MAPA 5 | Podíl dětí v církevních MŠ



Podíl dětí v církevních MŠ lze nalézt v Praze, na Olomoucku, Přerovsku, Opavsku, a také na některých periferiích krajů Jihočeského, Středočeského a Královéhradeckého. Podíly dětí v církevních MŠ souvisí spíše s celkovou nabídkou a kapacitou MŠ v republice. To se ukazuje například ve srovnání Olomouckého a Zlínského kraje, kdy podíly dětí v církevních MŠ nekopírují známou religiozitu obyvatel.

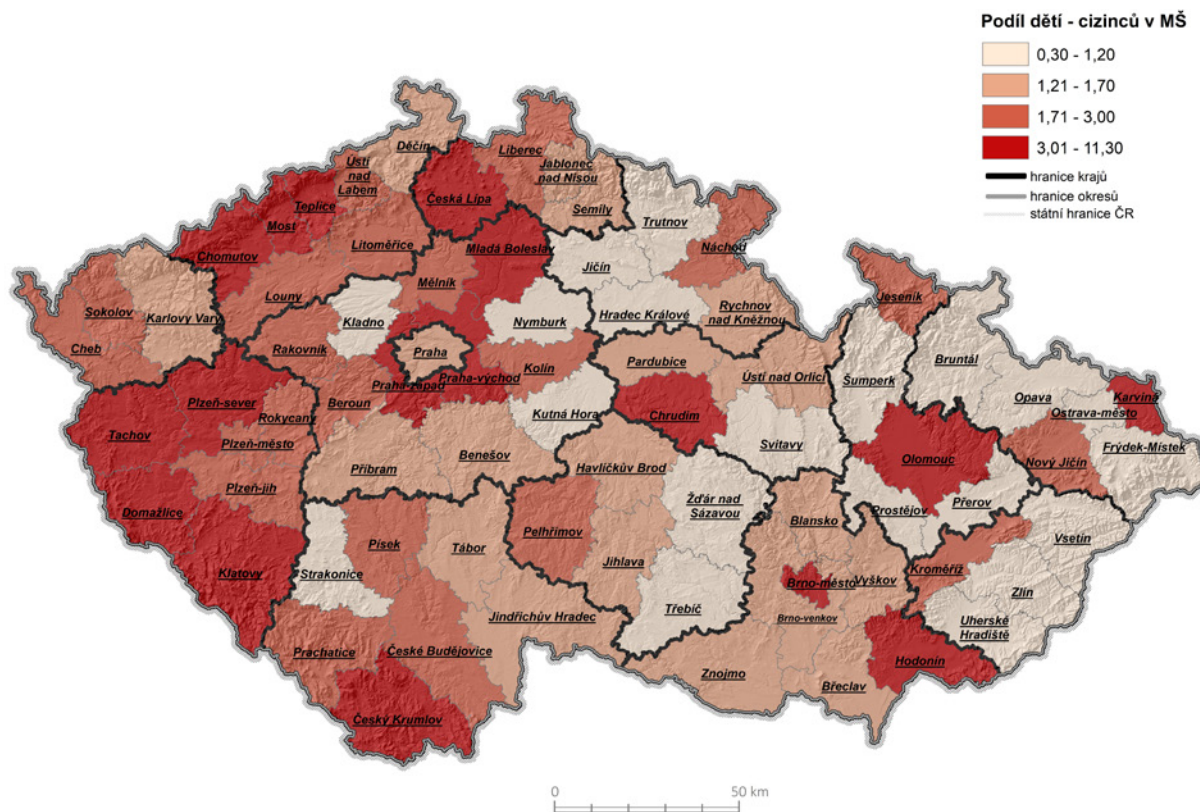
MAPA 6 | Podíl dětí v soukromých MŠ



Naopak významné zastoupení v některých okresech mají soukromé mateřské školy, které se nacházejí ve vyšší koncentraci v pásu, který vede přes kraje Karlovarský, Ústecký, Liberecký a Středočeský, a pak také ve východní části Moravskoslezského kraje, kraje Olomouckého a Zlínského. Vyšší podíl dětí je rovněž pochopitelně v největších městech, jelikož je zde tradičně zvýšená poptávka po těchto zařízeních. Příčiny takových hodnot se v různých okresech mohou nicméně lišit. Zatímco ve větších městech to může souviset s výše zmíněnou vyšší poptávkou po soukromých či alternativních mateřských školách v domněnku vyšší kvality či flexibility takových mateřských škol, ve strukturálně postižených regionech může hrát roli i socioekonomická skladba obyvatelstva, jak bylo zmíněno výše. Jistým vodítkem podporujícím tyto závěry mohou být také vyjádření ředitelů školek, proč byla daná MŠ v určité oblasti zřízena. Nejčastějším důvodem je poptávka rodičů či záměr zřizovatele nabídnout alternativní vzdělávací směr (46,1 %). Mezi další důvody patří zájem zřizovatele profilovat vzdělávání (18,9 %), nebo nedostatečná kapacita školek v dané oblasti (18 %), popřípadě expanze dříve založeného soukromého subjektu, například již existující ZŠ, SŠ (13,2 %).⁹ Tyto důvody ale nelze vztáhnout na data na úrovni celých okresů, jelikož se jedná o individuální úroveň měřenou pomocí dotazníkového šetření.

⁹ ČSÍ. (2021). *Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021*, str. 16. Dostupné z: www.csicr.cz.

MAPA 7 | Podíl dětí cizinců v MŠ



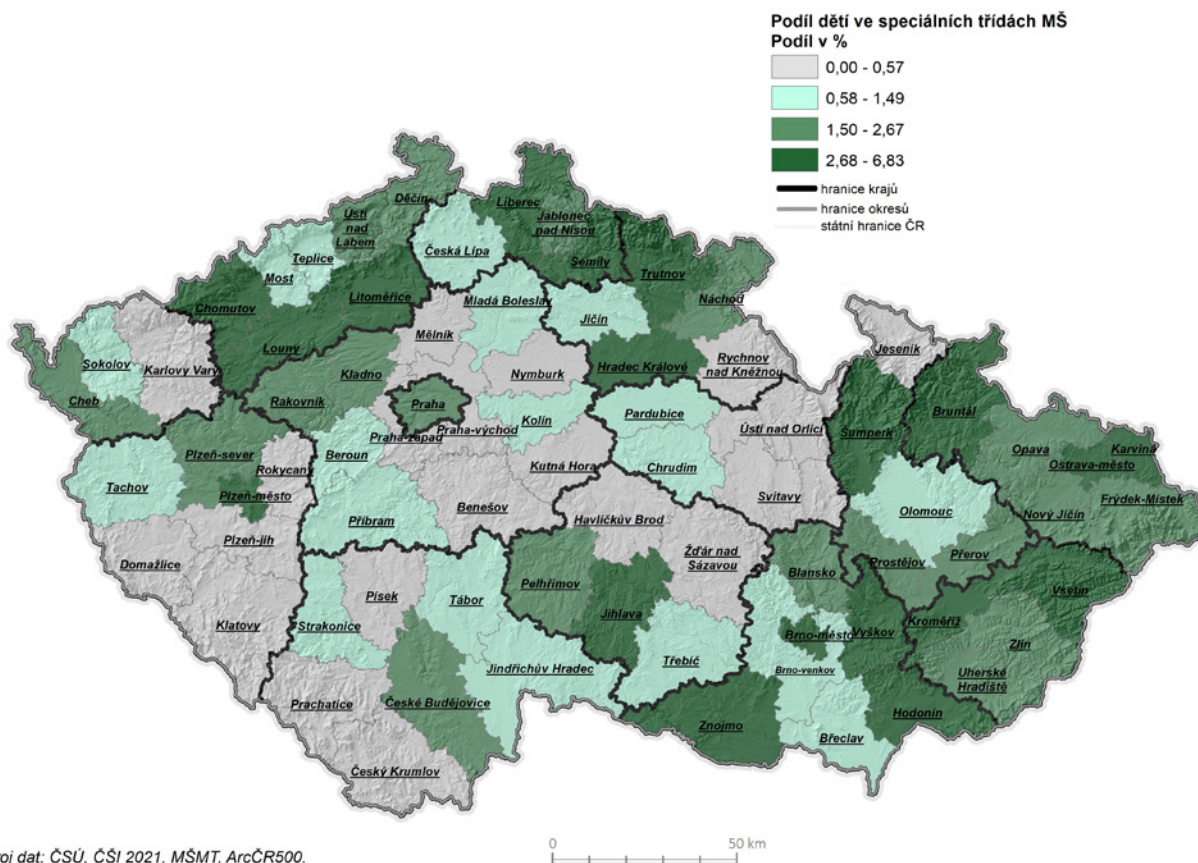
Mapa 7 zobrazuje podíl dětí cizinců v MŠ. Nejvyšší podíl těchto dětí lze pozorovat v Ústeckém kraji, na západě Plzeňského kraje, a také v jižní části kraje Jihočeského. Větší část je také v okolí Prahy, v Brně, Olomouci, na Karvinsku a Hodonínsku. Vyšší podíl cizinců v největších městech a jejich okolí je téměř samozřejmostí. Nachází se zde nejvíce pracovních příležitostí a život zde je více kosmopolitní, avšak kraj Plzeňský, Ústecký a jih Jihočeského kraje skýtají pravděpodobně zcela odlišné vysvětlení. Nejvyšší podíl migrantů zde tvoří občané Ukrajiny, Vietnamu a Slovenska (v Ústeckém kraji také Německa).¹⁰ Podíl imigrantů je zde pravděpodobně vyšší právě díky nižším životním nákladům, zejména pak na bydlení.¹¹ Podobné vysvětlení lze očekávat také v pohraničních okresech Hodonín a Karviná, kde může být také zvýšená přeshraniční migrace. Vysvětlení se vymyká Praha a částečně Kladno, kde bychom očekávali vyšší podíl dětí cizinců v MŠ.

O struktuře vzdělávací soustavy na nižších úrovních vypovídají taktéž data o dětech ve speciálních třídách či dětech se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP). Z mapy 8 je patrné, že vyšší podíl dětí ve speciálních třídách MŠ se vyskytuje v okresech na periferiích republiky, ve strukturálně postižených regionech Ústeckého, Libereckého, Olomouckého, Moravskoslezského a Zlínského kraje s výjimkou některých okresů, které navzdory předpokladům vykazují velmi nízký podíl dětí ve speciálních třídách MŠ. Jedná se např. o okres Jeseník, Karlovy Vary, Most, Teplice a některé další.

¹⁰ Český statistický úřad. (2020). *Data – počet cizinců*. Dostupné z: www.czso.cz.

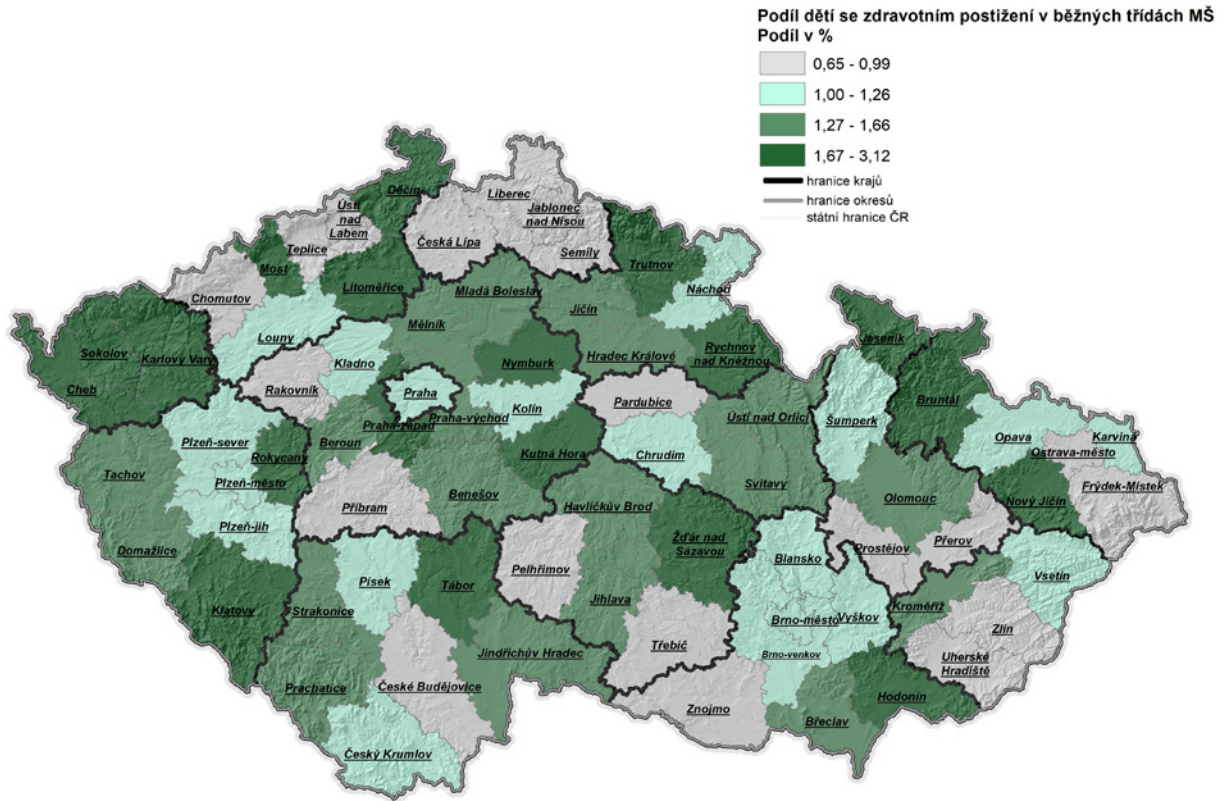
¹¹ Krajský úřad Ústeckého kraje – odbor ŠMT. (2019). *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2020–2024*, str. 9. Dostupné z: www.kr-ustecky.cz.

MAPA 8 | Podíl dětí ve speciálních třídách MŠ



Obrázek o podílu dětí ve speciálních třídách MŠ může pomoci doplnit následující mapa 9, která sleduje podíl dětí se zdravotním postižením v běžných třídách MŠ. Lze říci, že výsledky jsou pohledem okresů opačné než v případě podílu dětí ve speciálních třídách MŠ, což může poukazovat na rozdílnou praxi inkluzivního vzdělávání v jednotlivých regionech. Pro ilustraci lze sledovat okresy Jeseník nebo Karlovy Vary, které vykazují vysoký podíl dětí se zdravotním postižením v běžných třídách MŠ, avšak velmi nízký podíl dětí ve speciálních třídách MŠ. Ať už se jedná o záměr, či náhodu, patrný je příklon spíše k inkluzivním formám vzdělávání. Tento předpoklad by podporoval podobně vysoký podíl dětí se zdravotním postižením v běžných třídách MŠ oproti podílu dětí ve speciálních třídách MŠ např. v okresech Plzeňského kraje, ale i v mnoha dalších okresech. Jiným případem jsou regiony, které lze ilustrovat okresem Bruntál, které vykazují vyšší podíly jak dětí ve speciálních třídách MŠ, tak dětí se zdravotním postižením v běžných třídách MŠ. Problematika se v těchto regionech netýká pouhého přístupu k inkluzivnímu vzdělávání, ale všeobecně vysokého podílu žáků s nějakou formou SVP.

MAPA 9 | Podíl dětí se zdravotním postižením v běžných třídách MŠ



Zdroj dat: ČSÚ, ČSI 2021, MŠMT, ArcČR500.



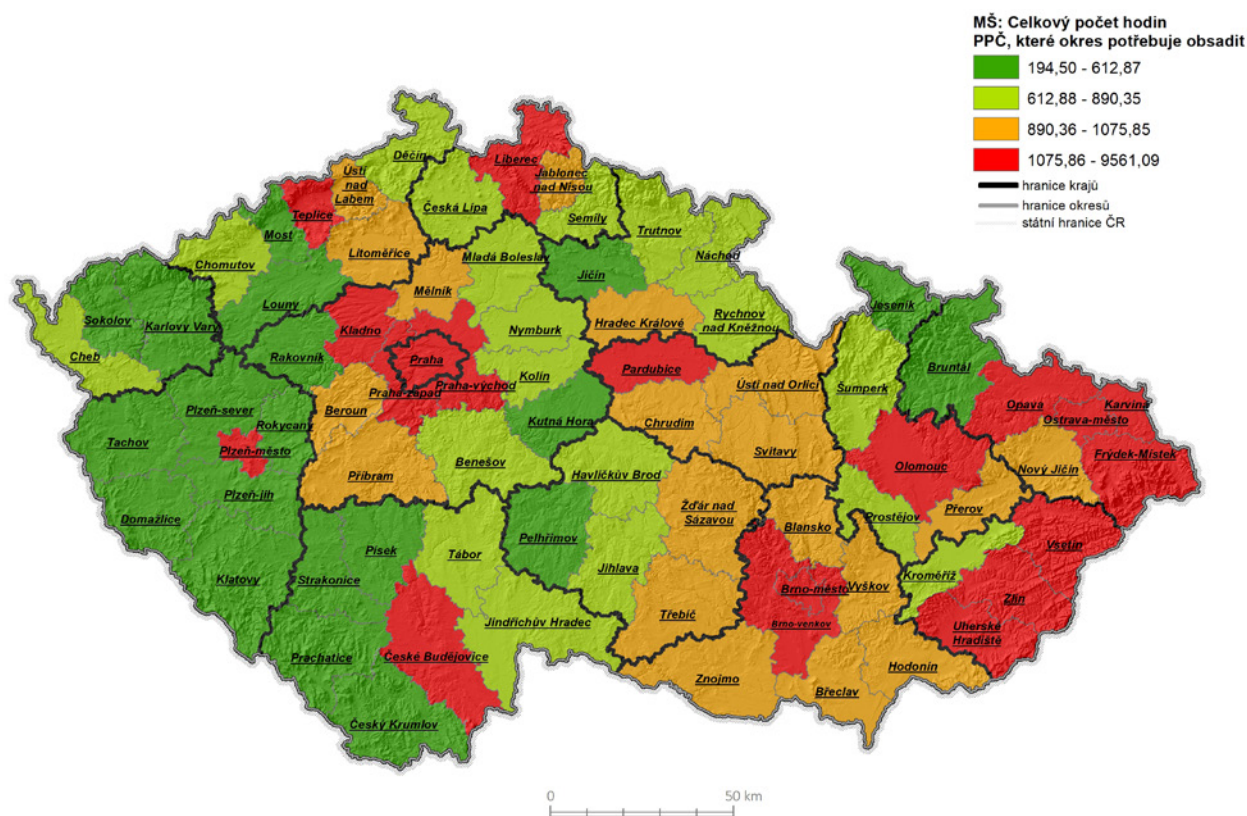
2 Personální zabezpečení mateřských škol a odborná kvalifikace učitelů

Stejně jako v případě personálního zabezpečení základního a středního školství, které se stává pravidelným tématem výstupů ČŠI a je předmětem této studie v třetí části, je nutné poukazovat na stejnou problematiku také v rámci předškolního vzdělávání. Následující mapy se zaměřují na různé charakteristiky učitelů MŠ s důrazem na kvalifikaci. Odbornou kvalifikací se rozumí splnění požadavků § 6 odst. 1 a 2 zákona č. 563/2004 Sb., zákona o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, který stanovuje formální náležitosti pro výkon pedagogické činnosti v mateřské škole. Jinak řečeno, kvalifikovaný učitel mateřské školy musí mít vystudován příslušný vysokoškolský či středoškolský obor týkající se učitelství v MŠ, speciální pedagogiku či musí mít ukončené vzdělávání v programu celoživotního vzdělávání zaměřeném na přípravu učitelů MŠ. Ze studií přitom vychází, že více kvalifikovaný pedagog je zároveň pedagogem s vyššími profesními znalostmi (Syslová 2017), což je v oblasti předškolního vzdělávání skutečně důležité, jelikož vícero výzkumů potvrdilo, že předškolní vzdělávání je pro další vývoj dítěte klíčovou oblastí a odráží se na ekonomickém výkonu jedince v dospělosti (Harrison et al., 2009; Heckman, 2011; Sammons et al., 2007; Sylva et al., 2004).

Nejdříve se ale podívejme na celkový počet hodin přímé pedagogické činnosti (PPČ)¹², které okres potřebuje obsadit. Tato mapa je pouze hrubým souhrnným ukazatelem, který není standardizovaný vůči velikosti okresu. Jak uvidíme dále, velký prostor je pro absolventy pedagogických oborů předškolního vzdělávání nejen v okolí Prahy, ale i v moravských okresech. Mapa ale neukazuje na akutní nedostatek učitelů, protože údaj není standardizovaný.

¹² Zjišťována byla průměrná týdenní hodinová dotace PPČ.

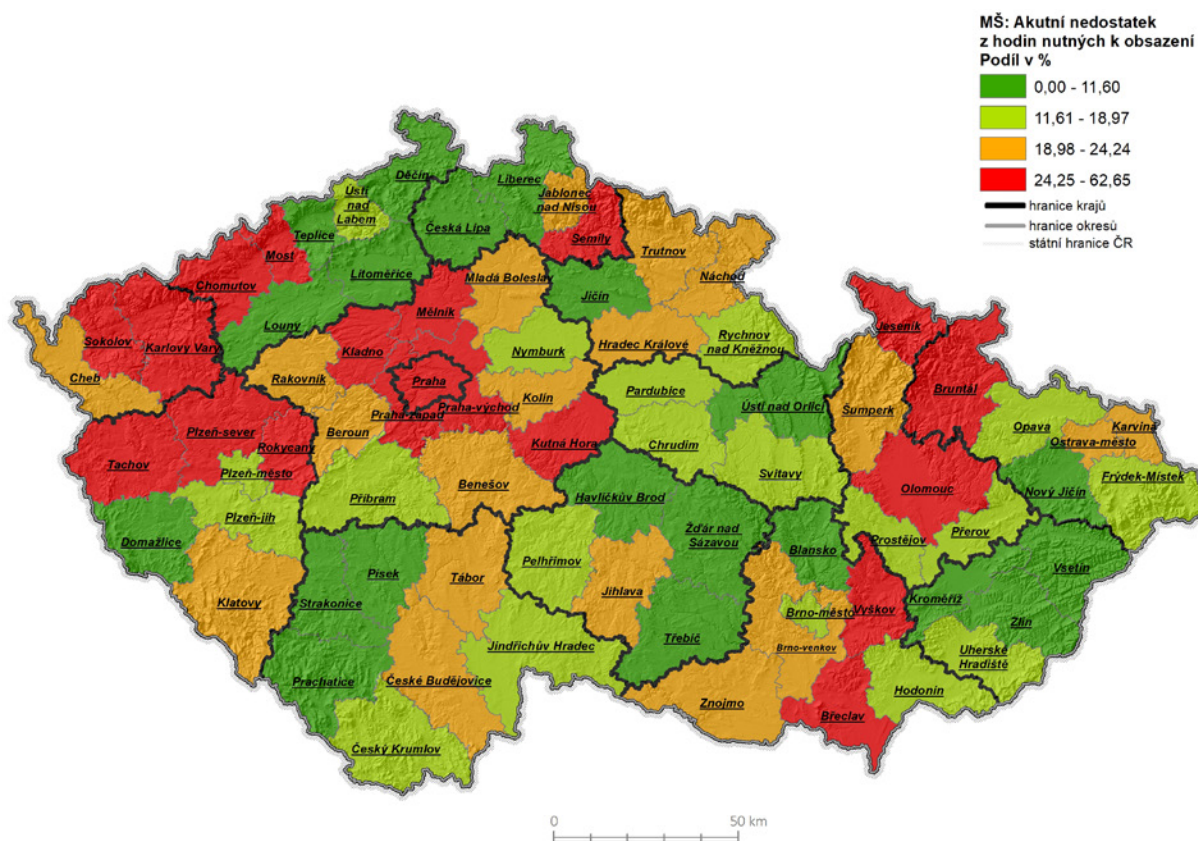
MAPA 10 | Celkový počet hodin PPČ, které okres potřebuje obsadit



Tento údaj nám ukazuje až mapa 11. Hodnoty v mapě ukazují procentuální podíl hodin přímé pedagogické činnosti (PPČ), které jsou nutné k obsazení v aktuálním či následujícím školním roce (v čase šetření se jednalo o školní rok 2019/2020) a zároveň je dle informací školy situace na trhu práce kritická (neočekává vyřešení do 12 měsíců) či představuje významný problém (řešitelné v horizontu 7–12 měsíců).¹³ Podíl hodin byl vypočítán z celkového počtu hodin PPČ, které škola potřebuje obsadit (viz mapa 10). Hodnoty tedy interpretujeme jako hodiny PPČ nutné k obsazení (v %). Přestože některé okresy jsou znázorněny stejnou červenou barvou v obou mapách, mapa 11 se liší v tom, že identifikuje nejen okresy v okolí Prahy, ale zejména pak ve strukturálně postižených regionech Karlovarského a Ústeckého kraje. Nedostatek učitelů je tradičně také v severních okresech Plzeňského kraje. Naopak Zlínský kraj, přestože potřebuje obsadit pozice v MŠ, netrpí akutním nedostatkem učitelů jako jiné okresy. Nicméně je v neposlední řadě žádoucí upozornit, že od data realizace sběru dat se v době vydání této zprávy může situace v některých okresech lišit.

¹³ V šetření byla zjišťována potřeba obsadit pracovníka společně s informací o příslušném počtu hodin (PPČ). Hodnoty vyobrazené v mapě byly odpovídajícím způsobem navázeny (dle PPČ).

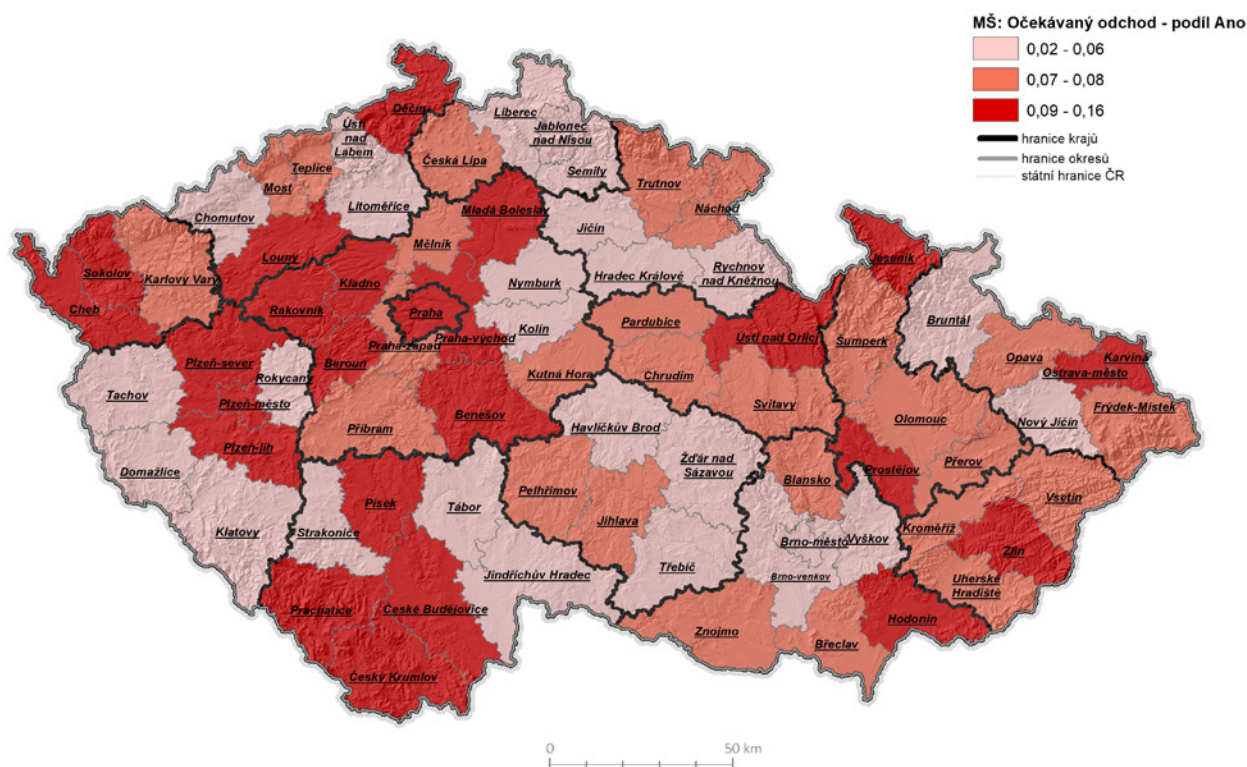
MAPA 11 | Akutní nedostatek z hodin nutných k obsazení (podíl v %)



Středočeský, Ústecký a Karlovarský kraj se potýká s nejvyšší mírou očekávaného odchodu učitelů. Problematická se jeví i situace v jiných okresech, například v jižních Čechách. V červeně vyznačených okresech se očekává odchod 9 až 16 % učitelů.¹⁴ Kromě těchto krajů je vyšší míra odchodů v okresech Jeseník, Zlín, Ostrava-město, Karviná a Ústí nad Orlicí.

¹⁴ Hodnoty byly navázeny dle výše úvazku učitelů. Jedná se tedy o přesnější ukazatel; očekávaný odchod podílu celých úvazků ze všech úvazků.

MAPA 12 | Očekávaný odchod – podíl ANO



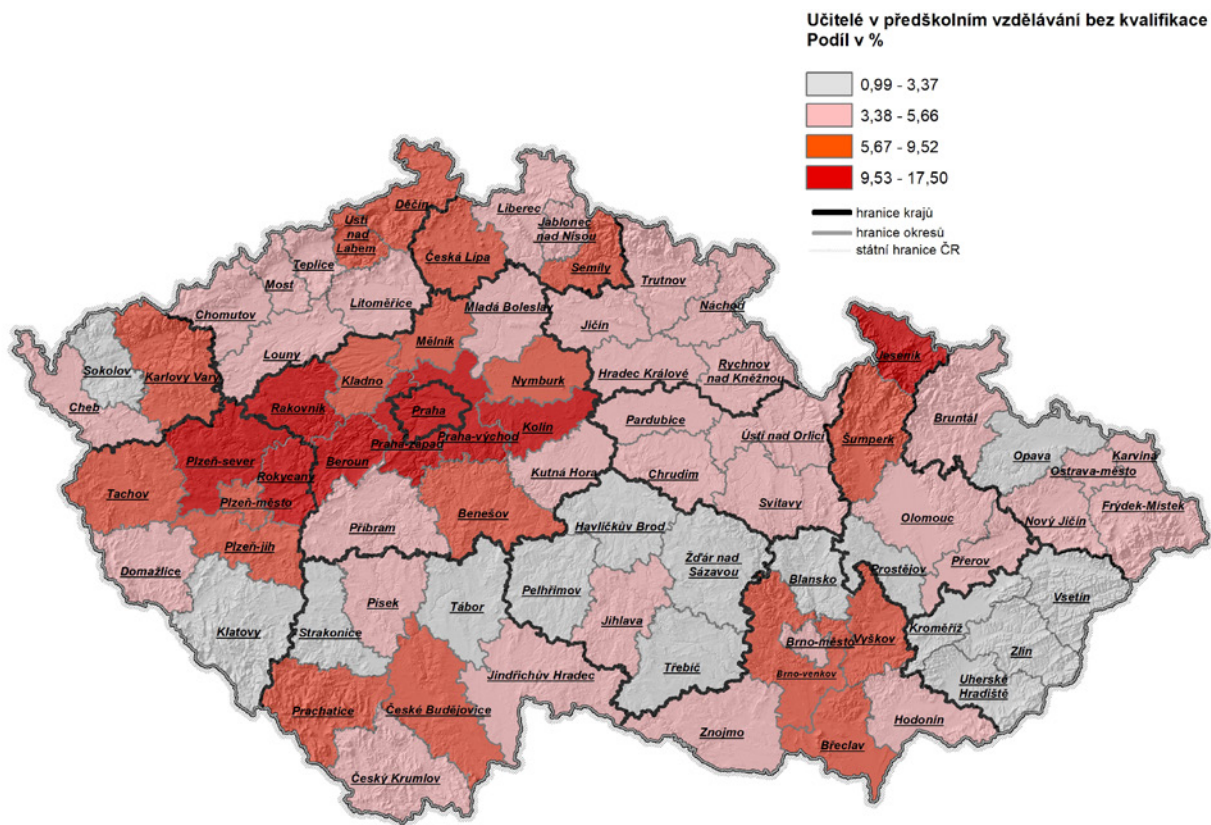
Podobné výsledky pak ukazují mapy, které se věnují kvalifikovanosti učitelů MŠ a dalším jevům. Pro zjednodušení je v popisku map uvedeno, že se jedná o podíl učitelů, nicméně indikátor představuje podíl přepočtených úvazků. Data se tak nevztahují k fyzickým osobám, ale k přepočteným úvazkům,¹⁵ navíc se jedná jen o ty MŠ, které se současně nevyskytují např. se ZŠ či SŠ. Mapa 13 sleduje podíly učitelů (podíl přepočtených úvazků) bez potřebné výše definované kvalifikace v předškolním vzdělávání. Nejvyšší podíly nekvalifikovaných učitelů MŠ nalezneme zejména ve Středočeském kraji okolo Prahy. V tomto regionu další data ukazují velmi výrazné procento učitelů, kteří se teprve připravují na výkon povolání pedagoga v MŠ s kvalifikací, a dokonce i učitelů čerstvých absolventů. Poptávka po učitelích (nejen) MŠ je zde dlouhodobě vysoká a postupně je naplňována. Lokálně se nicméně mohou vyskytnout problémy s nedostatkem učitelů. To souvisí především s vysokým přírůstkem obyvatel v obcích a okresech okolo Prahy,¹⁶ na což nestačí odpovídat nabídka (nejen) předškolního vzdělávání. Odlišnou příčinu můžeme vysledovat například v okrese Jeseník, kde se jedná pravděpodobně o nedostatek učitelů nikoli z přírůstku obyvatel,

¹⁵ V případě údajů reportovaných pouze pro MŠ je nutné upozornit na limity dat. Původní datový soubor nedovoloval rozlišení, na kterém stupni vzdělávání, resp. druhu školy pedagog působí. Pro možnost poskytnutí výpovědi o učitelích v MŠ bylo postupováno následovně: K REDIZO školy byla doplněna informace o tzv. součásti/činnosti školy (dle oficiálních dat MŠMT). Dále byli učitelé řazeni do skupiny „MŠ“ pouze v případě, že součást/činnost školy obsahovala MŠ (A) a zároveň neobsahovala ZŠ (B), SŠ (C) a konzervatoř (D), VOŠ (E) a ZUŠ (F). Reportované hodnoty vztahující se k příslušnému stupni vzdělávání tedy nutně nevypovídají o celé množině učitelů mateřských škol.

¹⁶ ČSÚ. (2020, 25. března). *Nejvyšší přírůstek obyvatel byl ve Středočeském kraji a v Praze*. Dostupné z: www.csicr.cz.

ale ze samotného úbytku učitelů, které je v sociálně problematickém regionu obtížné flexibilně nahrazovat. Na opačné straně škály se nachází především Zlínský kraj a Kraj Vysočina, kde jsou podíly nekvalifikovaných učitelů velice nízké.

MAPA 13 | Učitelé v předškolním vzdělávání bez kvalifikace



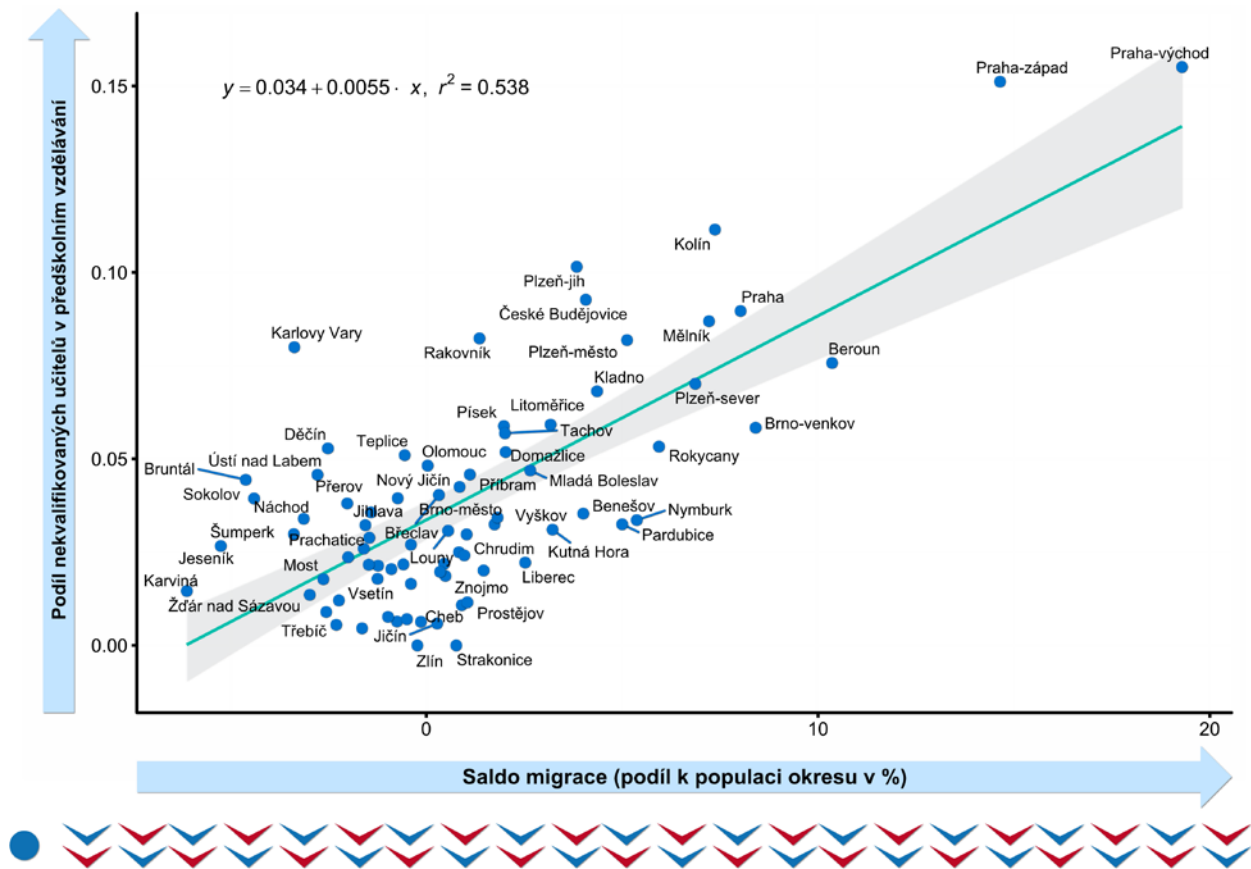
Zdroj dat: ČSÚ, ČSÍ 2021, ArcČR500, výkaz R13 2020

0 50 km

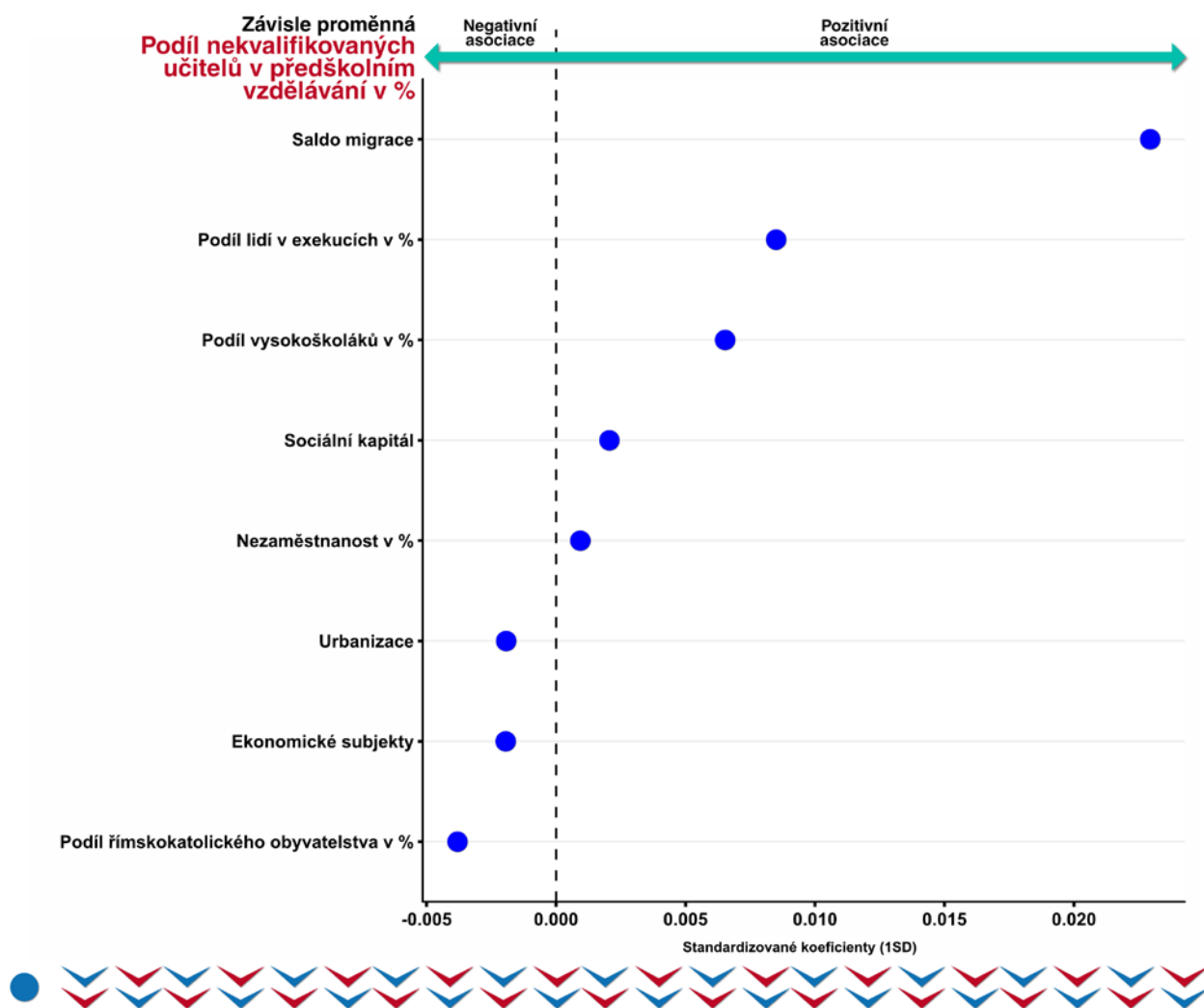
Další analýza školních dat ukázala, že nedostatek kvalifikovaných učitelů MŠ je systémový problém, který souvisí s celkovým nedostatkem učitelů ve vzdělávání napříč jednotlivými stupni. To znamená, že stejné okresy, které mají problém zabezpečit personálně výuku kvalifikovanými a aprobovanými učiteli (index personálního nezabezpečení výuky¹⁷, který kombinuje všechny tyto proměnné jak na úrovni ZŠ, tak SŠ), mají problém zajistit i vzdělané učitele MŠ.

¹⁷ Vysvětlení konstrukce indexu je ve zprávě Důležité faktory vzdělávací soustavy v kontextu prostorových dat českých okresů.

GRAF 3 | Vztah mezi kvalifikovaností učitelů MŠ a saldem migrace v okrese



Příčin pro vyšší podíl nekvalifikovaných učitelů může být více. Následující model 1 se snaží ukázat na souvislosti mezi dalšími klíčovými charakteristikami okresu. Vyšší podíl nekvalifikovaných učitelů je tam, kde je vyšší nezaměstnanost a podíl lidí v exekucích. Jedná se typicky o okresy Karlovarského a Ústeckého kraje. Pozitivně koreluje i sociální kapitál, což může vysvětlit nedostatek kvalifikovaných učitelů v okresech, kde je menší míra urbanizace, ale vysoký sociální kapitál. Samotná urbanizace pak souvisí negativně s podílem nekvalifikovaných učitelů, kdy v okresech s vyšší mírou urbanizace je v průměru nižší podíl nekvalifikovaných, a to po kontrole dalších socioekonomických proměnných. Z map je patrné, že nižší míra kvalifikace je v moravských okresech a v okresech Jihočeského, Pardubického kraje a Kraje Vysočina. V těchto okresech je pak i vyšší religiozita.

MODEL 1 | Vysvětlení rozdílného podílu nekvalifikovaných učitelů v předškolním vzdělávání v %

Pozn.: Adjustované $R^2 = 0,74$. Protože se jedná o populační data za všechny okresy, nejsou zobrazeny intervaly spolehlivosti, ale jen bodové odhady regresních koeficientů.

Model ukazuje souvislosti, ale ne kauzální příčiny. Ty, dle jiných výzkumů, jsou z důvodu nižší kvality života v těch regionech, kde je vyšší nezaměstnanost a podíl exekucí. Obecně je pak pro samosprávy velmi problematické nalákat do těchto regionů vyšší počet absolventů vysokých škol, kteří ale mají v pohraničních regionech komparativně nižší platy než jiné, zejména dělnické profese, kdy velká část obyvatel migruje za prací do sousedního Německa, kde je hladina a úroveň mezd vyšší.

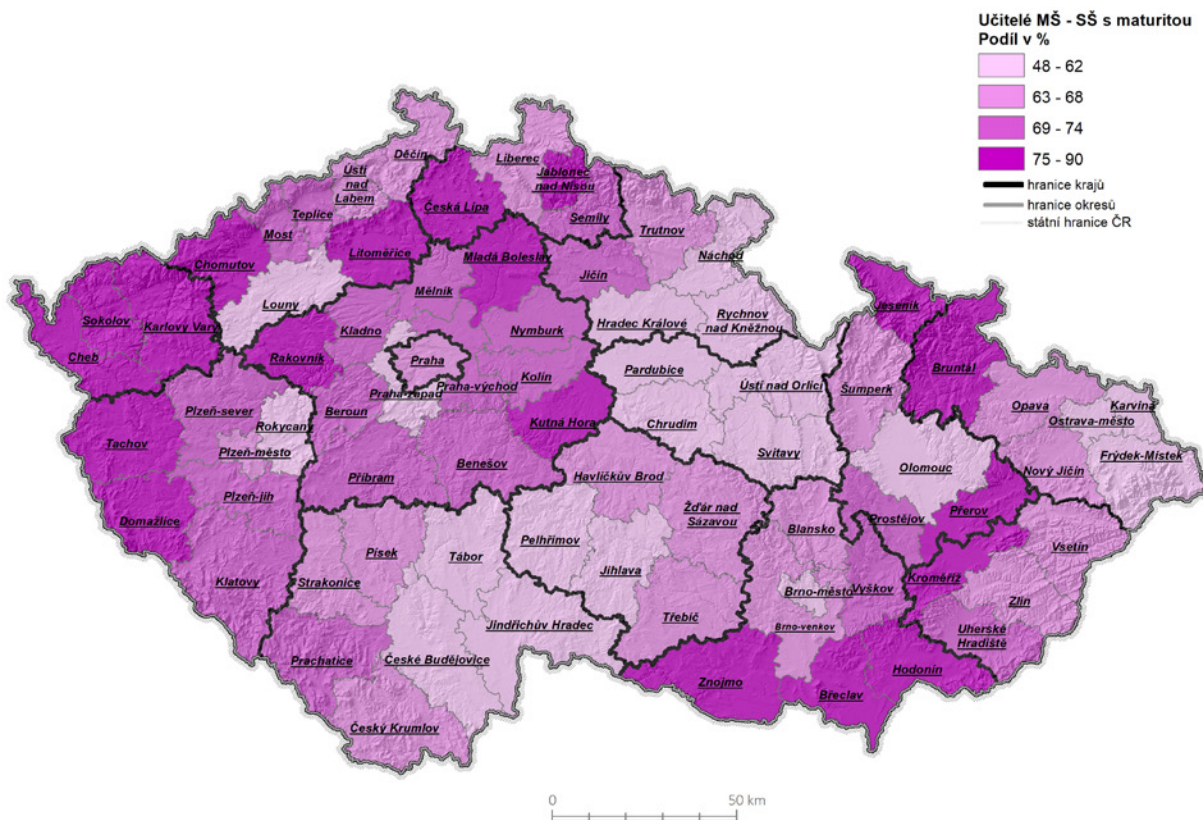
Velice zajímavé a také podobné regionální rozdělení můžeme pozorovat na následujících mapách, které sledují podíly učitelů MŠ se středoškolským, resp. vysokoškolským vzděláním.¹⁸ Vysoké podíly učitelů MŠ se středoškolským vzděláním s maturitou lze pozorovat jednak v regionech, kde je příčinou především vysoký převis poptávky po kvalifikovaných učitelích nad jejich nabídkou (zvláště Středočeský kraj), v regionech, kde dochází k obtížnému doplňování učitelských

¹⁸ Hodnoty byly navázeny dle velikosti úvazku učitele.

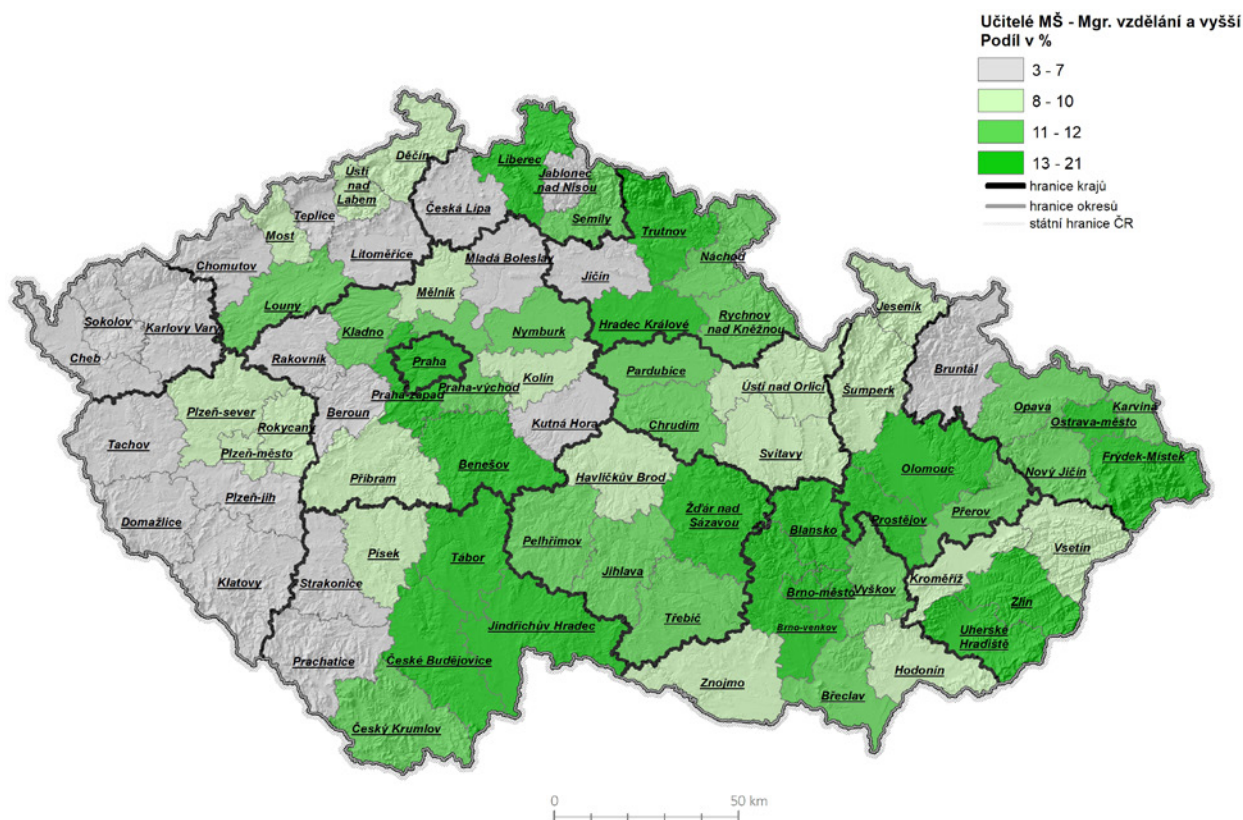
stavů kvůli „vyločenosti“ regionu (např. Jeseník, Bruntál či Přerov), a také v regionech, kde dochází ke kombinaci obojího, jak vysoké poptávky a vysokého podílu mladších učitelů, tak obtížné socioekonomické situaci regionu, která příliš nepodporuje přísun nových učitelů MŠ. Jedná se zvláště o regiony Ústeckého a Karlovarského kraje, v menší míře o Plzeňský a Liberecký kraj. Zvláštním úkazem jsou okresy Hodonín, Břeclav a Znojmo, kde pouze Znojmo je vysvětlitelné horší socioekonomickou situací.

Pokud porovnáme data s následující mapou 15, vidíme zcela opačný obrázek. Velmi nízké podíly učitelů MŠ s vysokoškolským vzděláním úrovně Mgr. a vyšší jsou v okresech Karlovarského a většiny Plzeňského kraje, vybraných okresech Ústeckého kraje a některých dalších okresech, jako jsou Bruntál, Kutná Hora či Jičín. Nízké podíly sledujeme také v některých okresech Středočeského kraje, kde to opět souvisí s vyššími podíly mladších učitelů, kteří nemají dosud ukončené vysokoškolské vzdělání. Naopak vyšší podíly vysokoškolsky vzdělaných učitelů MŠ najdeme ve větších městech, ve většině okresů Jihočeského, Jihomoravského, Olomouckého, Moravskoslezského a Pardubického kraje a ve vybraných okresech Středočeského kraje i dalších krajů. Nutno podotknout, že většina učitelů MŠ dosahuje pouze středoškolského vzdělání, nejvyšší podíly vysokoškolsky vzdělaných učitelů MŠ se pohybují kolem pětiny celkového počtu učitelů.

MAPA 14 | Podíly učitelů MŠ (přepočtené úvazky) s ukončeným SŠ vzděláním s maturitou



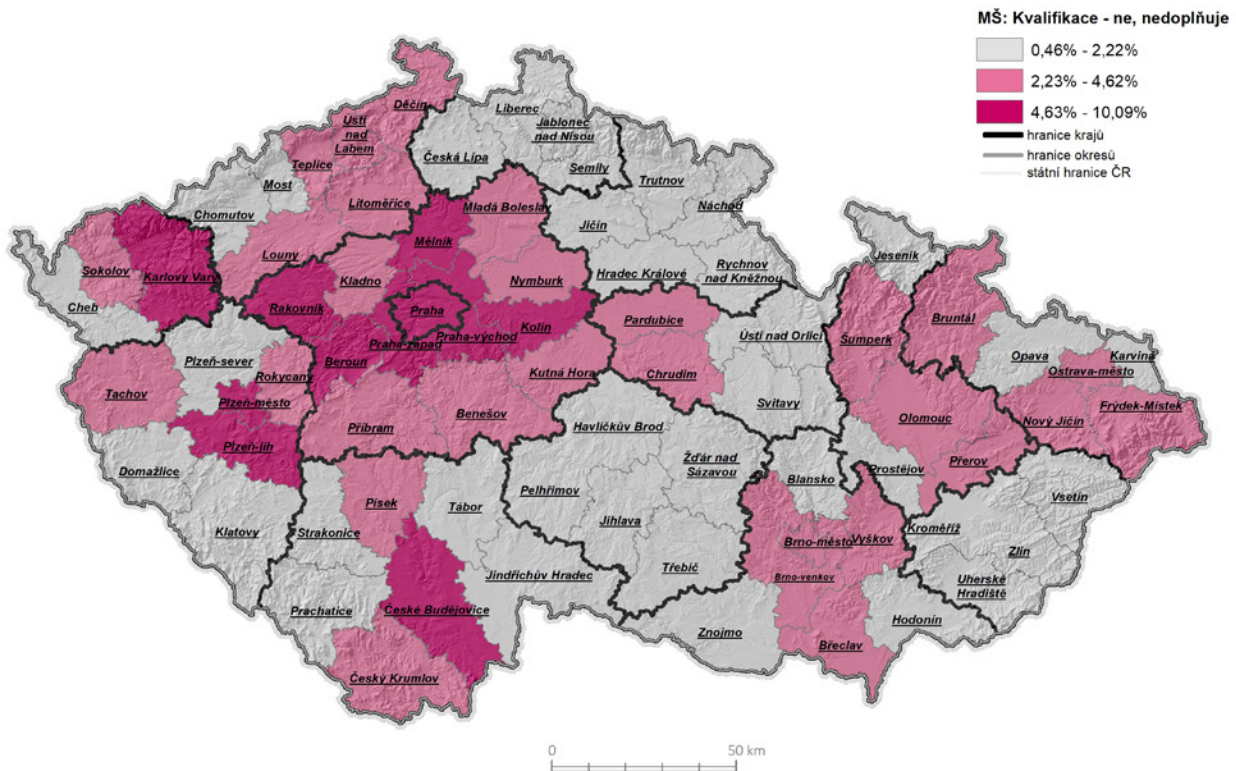
MAPA 15 | Podíly učitelů MŠ (přepočtené úvazky) s ukončeným Mgr. vzděláním a vyšším



Podstatnou informací k celé problematice personálního zabezpečení výuky může být průběh doplňování kvalifikace učitelů MŠ. Na mapě 16 vidíme, že vysoké podíly učitelů bez kvalifikace, kteří si ovšem nedoplňují kvalifikaci, nalezneme zejména ve Středočeském kraji. Zejména v porovnání s mapou 17 níže je zřejmé, že ve Středočeském kraji máme nejen určitý relativně vysoký podíl učitelů MŠ, kteří si kvalifikaci nedoplňují, ale taktéž vyšší podíl učitelů MŠ, kteří si kvalifikaci naopak doplňují. Tyto podíly lze vzájemně porovnat. V souvislosti s vyšší poptávkou po učitelích MŠ ve Středočeském kraji je patrné, že podíly učitelů, kteří si kvalifikaci doplňují, jsou nižší než podíly učitelů, kteří si kvalifikaci nedoplňují. Pokud bereme v úvahu, že za nekvalifikovaného učitele, který si kvalifikaci nedoplňuje, je považována osoba starší 55 let s min. 20 lety praxe v mateřském školství, která je zaměstnána na této pozici jen za podmínky, že není možné její pozici obsadit učitelem s kvalifikací, je množství učitelů, kteří si kvalifikaci naopak doplňují, stále nedostatečné na to, aby došlo k určité harmonizaci personálního zabezpečení mateřského školství v těchto regionech. Obdobnou situaci vidíme při porovnání obou map např. u okresu České Budějovice, Karlovy Vary či v okresech Plzeň-město a Plzeň-jih. Naopak např. v okresech Pelhřimov, Jihlava či Náchod je patrné, že podíly kvalifikovaných učitelů MŠ mohou s časem výrazně stoupat.

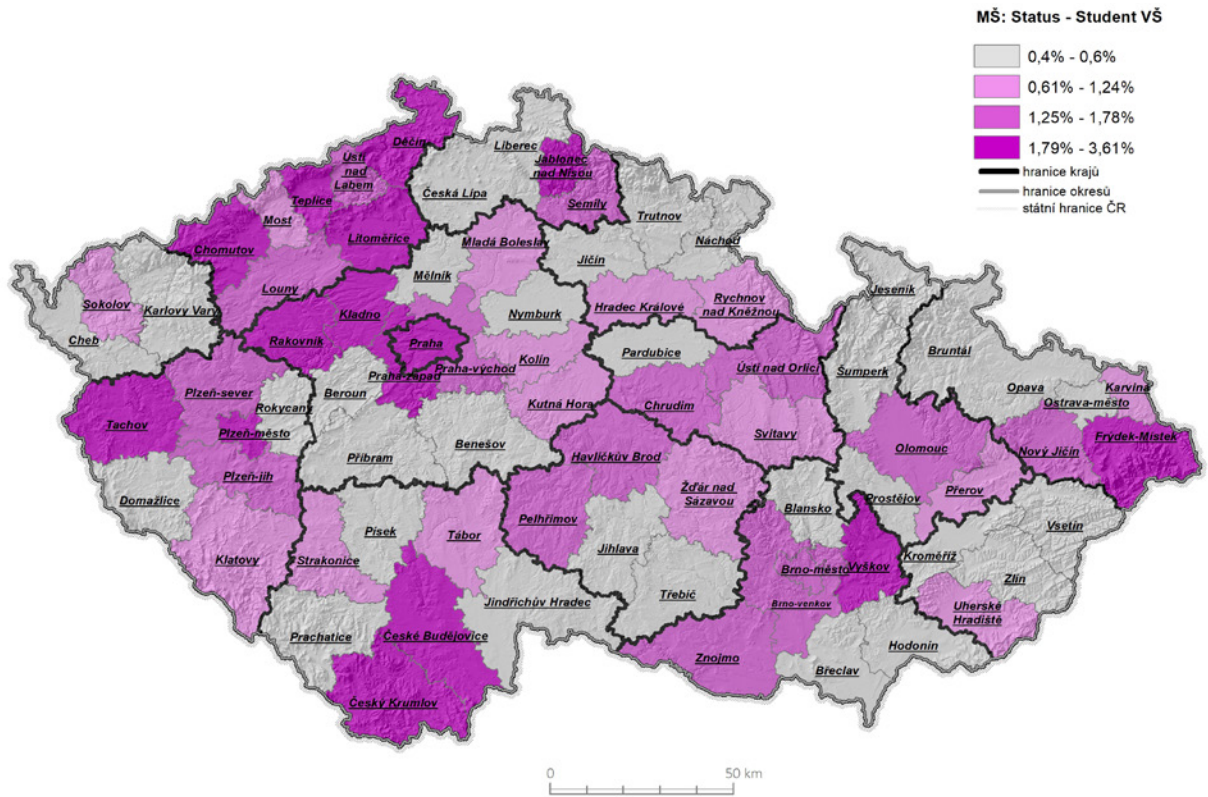
V kontextu personálního zabezpečení mateřského školství prostřednictvím kvalifikovaných učitelů lze vyslovit obavu, že dosavadní generační obměna na postech učitelů MŠ nebude dostatečná k adekvátnímu personálnímu zabezpečení výuky na MŠ.

MAPA 16 | Podíly učitelů (přepočtené úvazky) bez kvalifikace, kteří si kvalifikaci nedoplňují

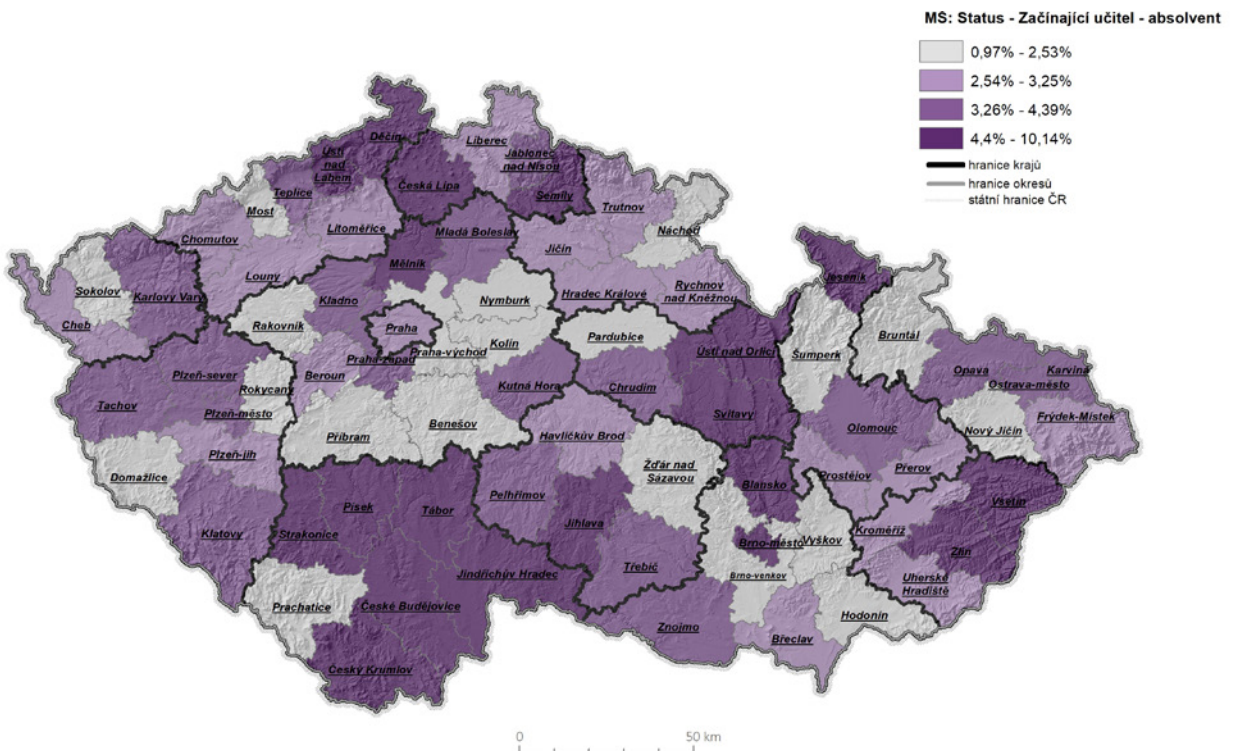


Celý obrázek kvalifikovanosti učitelů MŠ můžeme doplnit dalšími daty. Mapa 17 ukazuje podíly učitelů se statusem vysokoškolského studenta. Zdaleka nejvyšší podíl učitelů v MŠ, kteří si doplňují vysokoškolské vzdělání, pozorujeme v Ústeckém kraji, v Praze a okolí, Kladně, Rakovníku, jižní části Jihočeského kraje a také v okresech Tachov, Vyškov, Frýdek-Místek a Jablonec nad Nisou. Mapa 18 je věnována začínajícím učitelům MŠ, kteří získali potřebné vzdělání pro výkon profese před vstupem na trh práce, těch je nejvyšší podíl v Jihočeském kraji, a pak také v dalších dílčích okresech vyobrazených na mapě nejtmašími odstíny fialové. V Jihočeském kraji je rovněž nejvyšší podíl učitelů, kteří se k profesi v MŠ rozhodli vrátit. Tento podíl je vysoký i na Opavsku, v Novém Jičíně, Přerovsku nebo pásmu Strakonice, Příbrami, Berouna a Tábora. Okresy s vysokým podílem takových učitelů jsou ale rozmístěny převážně nahodile. Nelze zde pozorovat jasný vztah. Snad jen ve Středočeském kraji kromě jeho severovýchodní části a na Bruntálsku a Šumpersku pozorujeme, že zde není velký počet čerstvých absolventů pracujících jako učitelé v MŠ a zároveň ani učitelů, kteří se k práci v mateřských školách navrátili, což by do budoucna mohlo znamenat jistý problém v personálních kapacitách tamních mateřských škol.

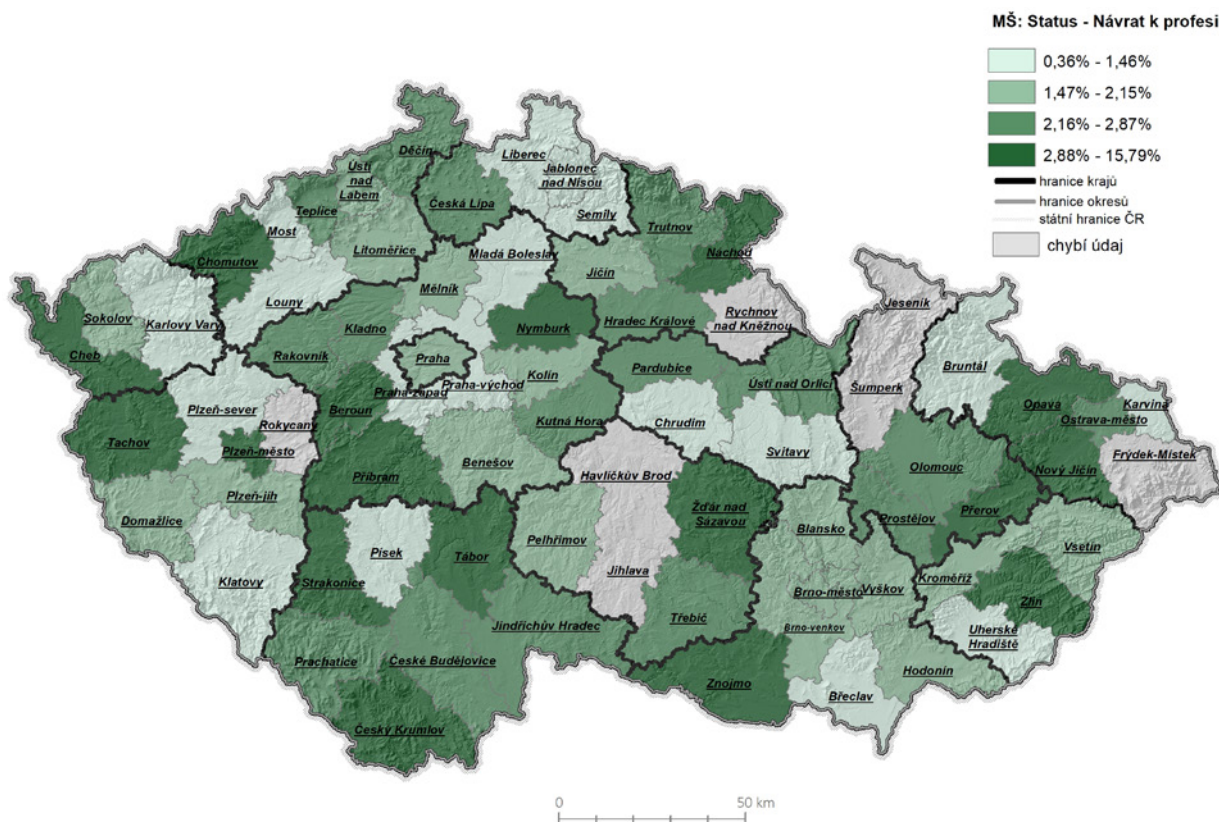
MAPA 17 | Podíly učitelů (přepočtené úvazky) se statusem vysokoškolského studenta



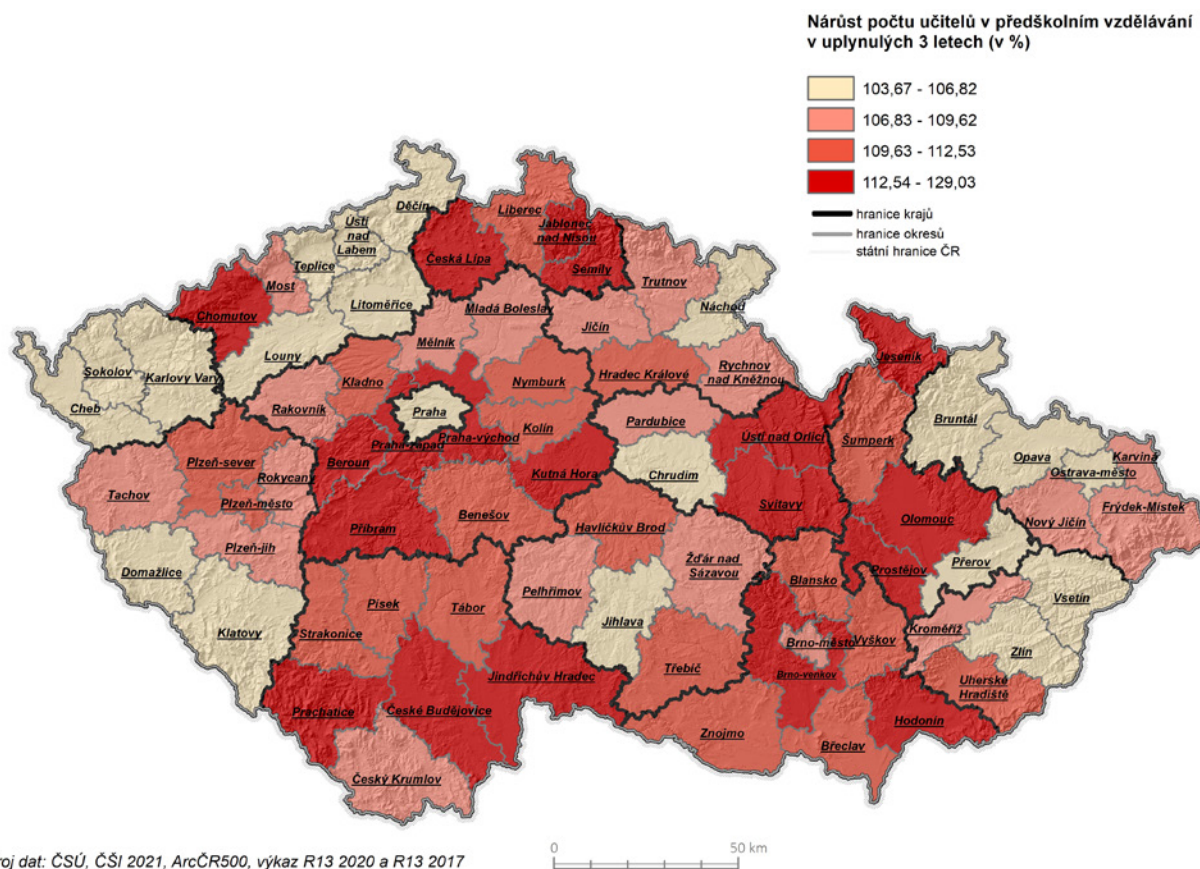
MAPA 18 | Podíly učitelů (přepočtené úvazky) se statusem absolventa



MAPA 19 | Podíly učitelů (přečtené úvazky), kteří se vrátili k profesi pedagoga

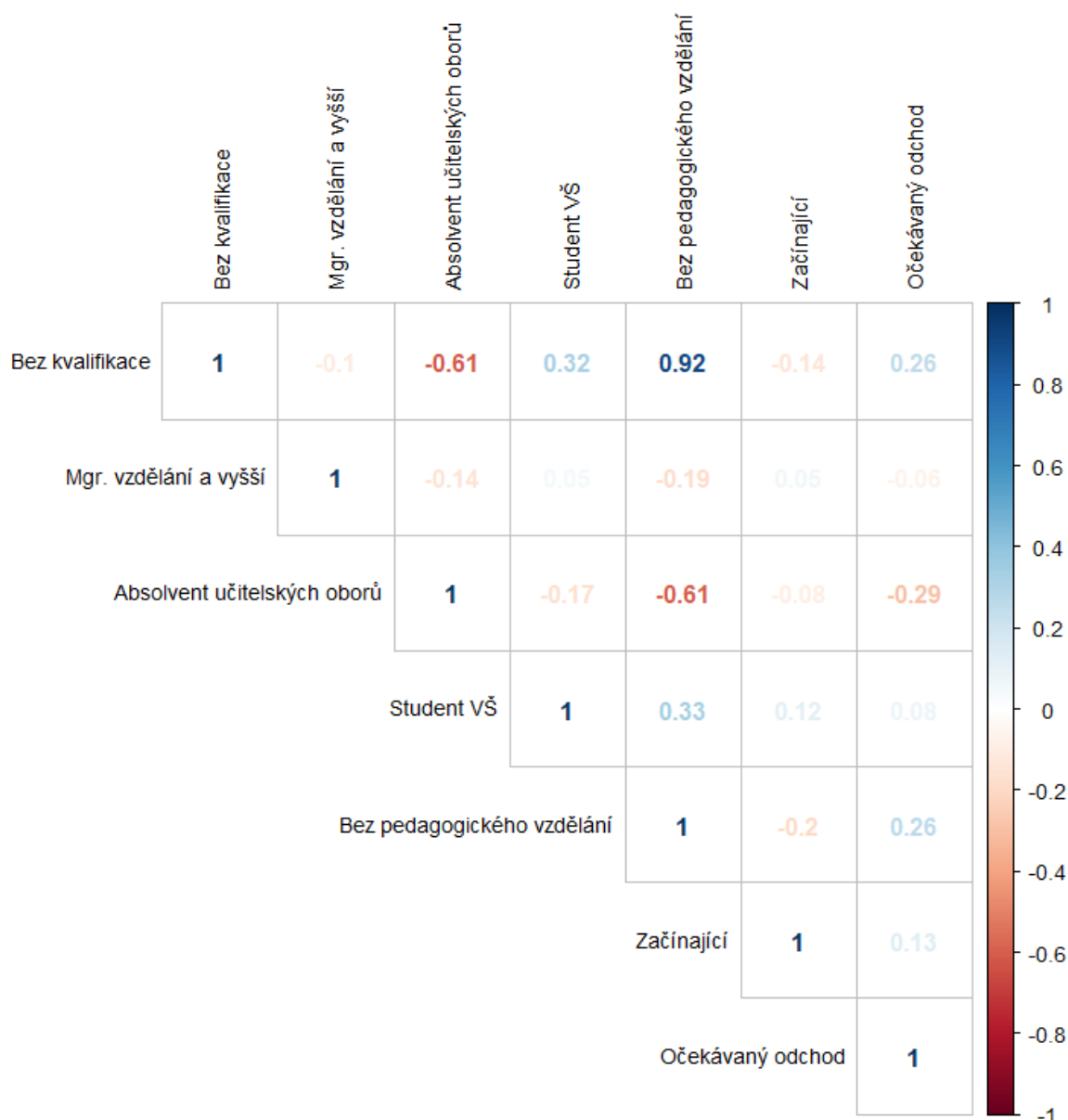


MAPA 20 | Procentuální nárůst počtu učitelů v PV v uplynulých třech letech



Pokud se na předchozí ukazatele podíváme v rámci souhrnné analýzy, ukazuje se, že existuje vztah mezi nedostatkem učitelů v okresech, jejich nízkou kvalitací, ale i očekávanými odchody. Pozitivní souvislost se dále objevuje mezi těmito charakteristikami a podílem učitelů, kteří teprve studují vysokou školu. Všechny faktory jsou tak navzájem do určité míry provázané a ukazují, že okresy mohou trpět dlouhodobou personální nestabilitou.

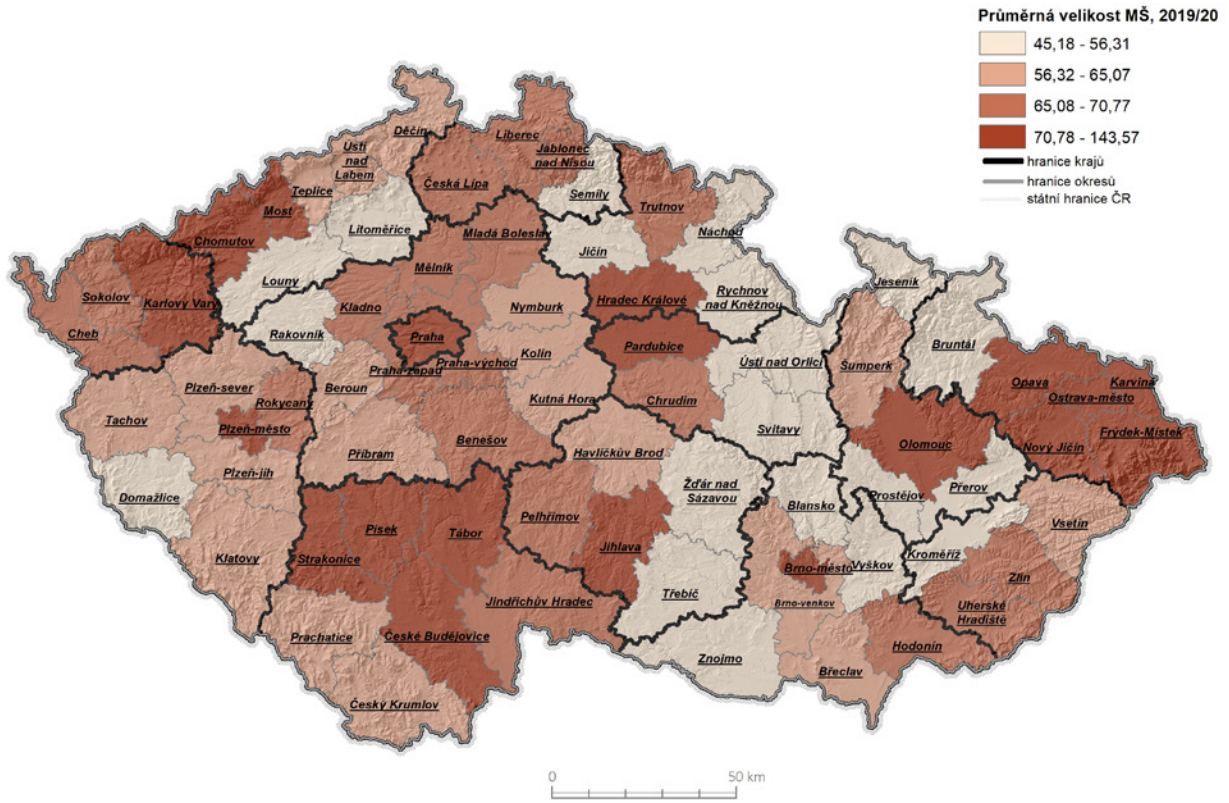
SCHÉMA 1 | Korelační matice – personální zabezpečení MŠ (podíly)



S problémem nedostatku kvalifikovaných učitelů se potýkají typově odlišné okresy. V první řadě se jedná o strukturálně postižené regiony Ústeckého a Karlovarského kraje. V druhé řadě o okresy, kde se nachází krajská města a okresy Středočeského kraje v okolí hlavního města Prahy.

Zajímavým ukazatelem vypovídajícím o struktuře předškolního vzdělávání ČR je průměrná velikost mateřské školy, jak ukazuje mapa 21. Z pohledu na mapu je zřejmé, že větší mateřské školy se nachází zejména v okolí největších (krajských) měst. Ukazatel velikosti MŠ do značné míry kopíruje míru urbanizace okresu. Tam, kde je míra urbanizace větší, se nachází i větší mateřské školy, naopak řidčeji obydlené a méně urbanizované okresy (zpravidla na periferiích krajů) mají mateřské školy v průměru menší.

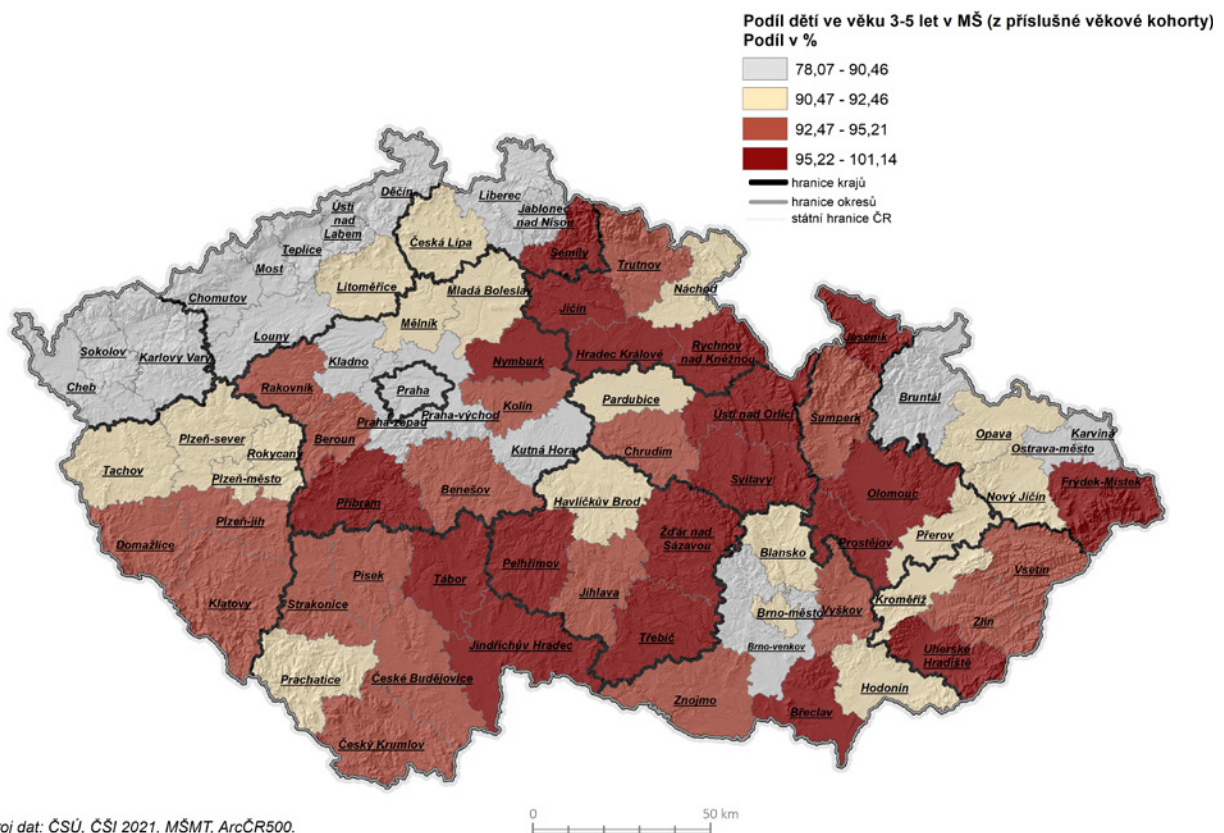
MAPA 21 | Průměrná velikost MŠ



3 Nerovnosti v účasti dětí na předškolním vzdělávání a v odkladech školní docházky

Předchozí část ukázala, že strukturálně postižené regiony na jedné straně a regiony v sousedství velkých měst na straně druhé mají problém zajistit kvalifikované učitele. Tato část se věnuje těm faktorům PV, které mohou souviset s nerovnostmi ve vzdělávání. Cílem je se také podívat na to, jaké faktory s nerovnostmi souvisí. Platí, že zaměření se na vyrovnání nerovností již v předškolním vzdělávání nese nejvyšší návratnost investic (Heckman 2006).

MAPA 22 | Podíl dětí ve věku 3–5 let v MŠ



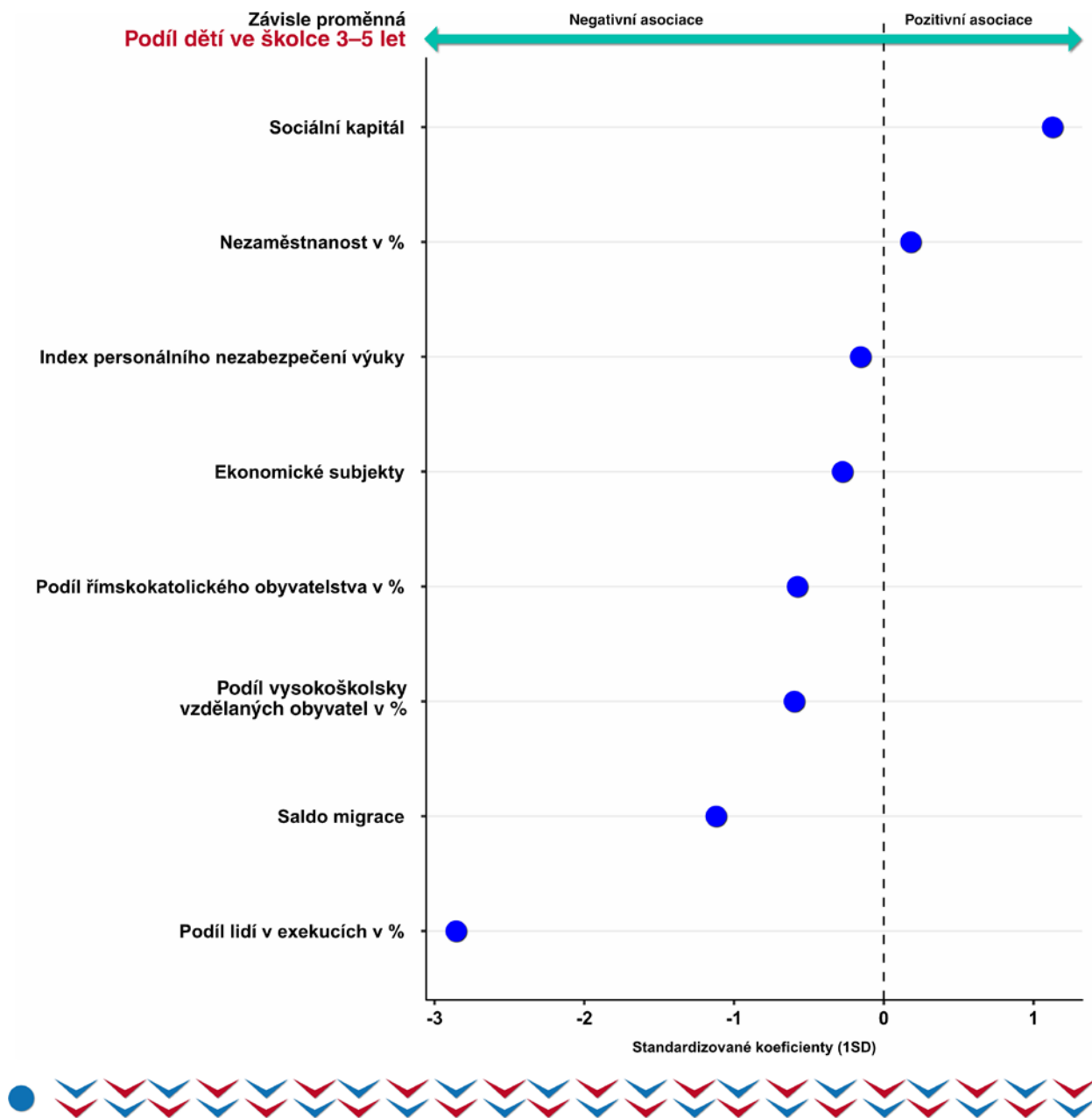
Mapa podílu dětí ve věku 3–5 let v MŠ nabízí pohled na určitá regionální specifika. Praha, Karlovarský kraj a kraj Ústecký s Moravskoslezským mají podíl dětí v MŠ v porovnání s ostatními kraji nejnižší. Proč tomu tak je, může vysvětlit následující model 2. Opět se ukazuje, že socioekonomické faktory jsou klíčové. Míra exekucí se zde ukazuje jako nejdůležitější prediktor nízké návštěvnosti MŠ v daném okrese. Tímto problémem jsou zasaženy nejvíce právě oblasti jako kraj Ústecký, Karlovarský a Praha. Při podrobnější analýze lze pozorovat, že například všechny okresy Libereckého kraje jsou značně zatíženy exekucemi a děti zde skutečně navštěvují MŠ méně. Jedinou výjimkou je okres Semily, který vykazuje v rámci tohoto kraje nižší míru exekucí a také větší podíl dětí v MŠ. Na problematiku exekucí již ve své analýze poukázala agentura PAQ Research, která označila exekuce jako jeden z nejdůležitějších prediktorů zhorše-

ných výsledků žáků na ZŠ.¹⁹ Děti, které kvůli problémům spojeným s exekucemi v jejich rodině nemohou navštěvovat MŠ, jsou tak vystaveny riziku, že jejich neúčast na předškolním vzdělávání negativně ovlivní jejich budoucí úspěšnost v dalších stupních vzdělávání. Jiné analýzy také poukazují na důležitost mateřských škol pro následující vzdělávání dítěte.²⁰ Dalším faktorem, který souvisí s nižším podílem dětí v MŠ, je rozdíl mezi počtem přistěhovaných a vystěhovaných (saldo migrace)²¹. Tento jev však není tak silný jako míra exekucí a vysvětluje okresy, kde je celkově nedostatek kapacit v MŠ. Okresy, kde je naopak nejvyšší podíl dětí navštěvujících MŠ, se vyznačují vysokým sociálním kapitálem. Jedná se například o většinu okresů Kraje Vysočina a Jihočeského kraje.

¹⁹ Zpráva PAQ Research Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů, str. 16. Dostupné z: www.paqresearch.cz.

²⁰ Barnett, W. Steven. 2008. Preschool Education and Its Lasting Effect: Research and Policy Implications, str. 20. Dostupné z: www.nepc.colorado.edu.

²¹ Proměnná je standardizována. Saldo migrace je rovněž vztaženo k populaci okresu, aby došlo k porovnatelnosti mezi okresy, což nedovoluje prostý rozdíl mezi vystěhovanými a přistěhovanými.

MODEL 2 | Vysvětlení rozdílného zapojení dětí ve věku 3–5 let v PV

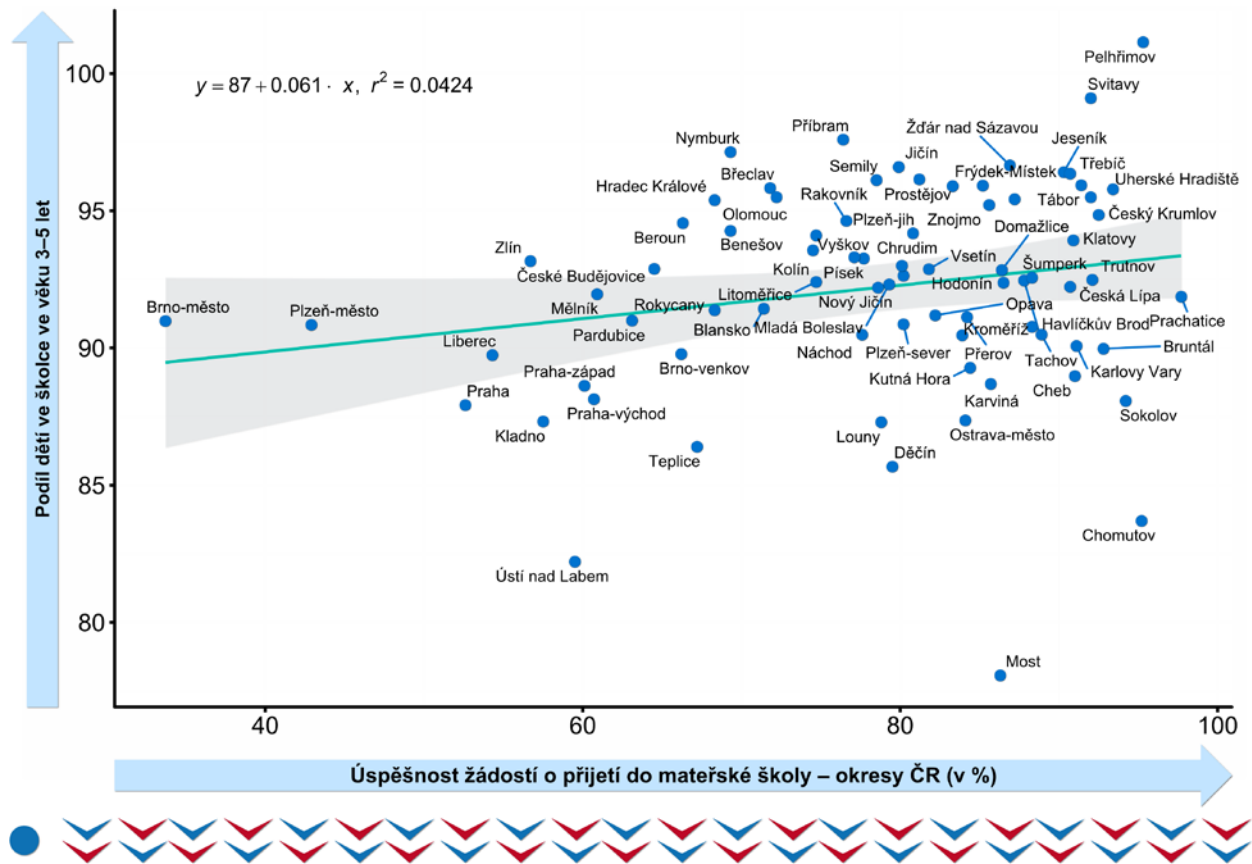
Pozn.: $R^2=0,667$

Zdroj: Model uveden již v obecné zprávě *Důležité faktory vzdělávací soustavy v kontextu prostorových dat českých okresů*.

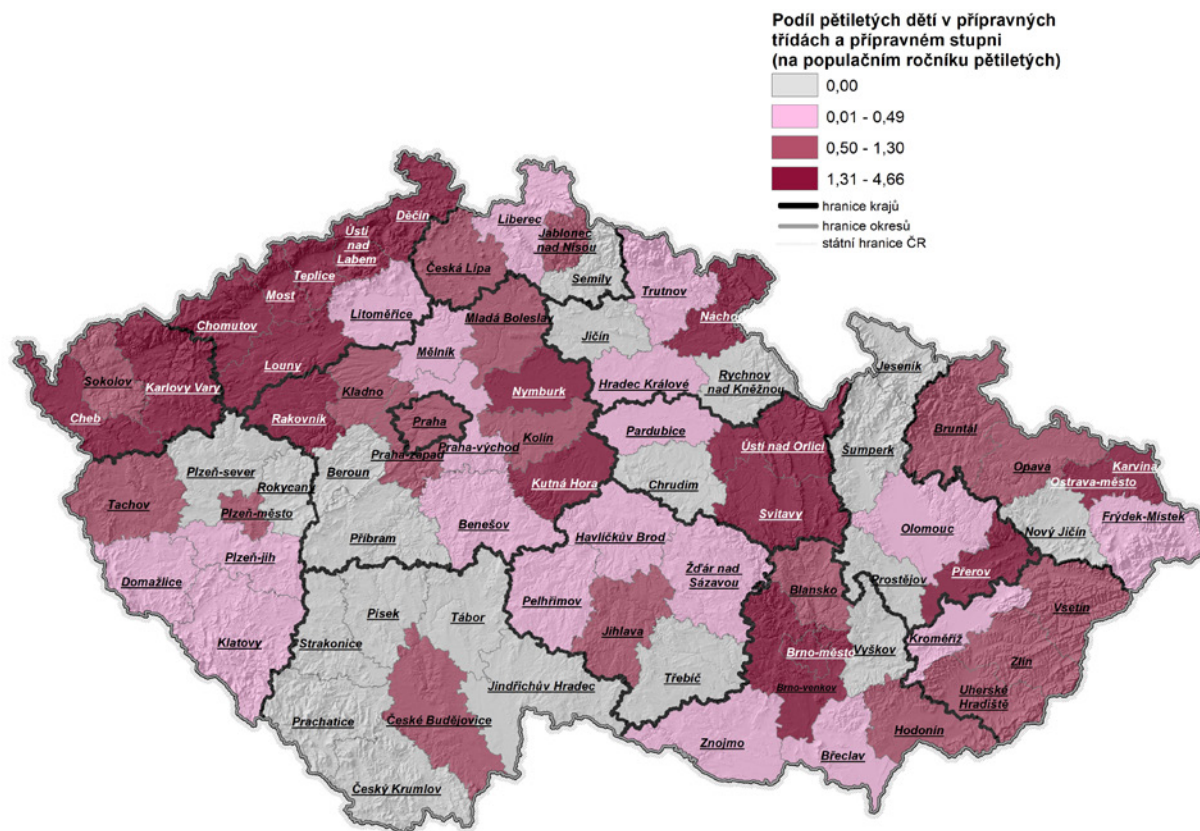
Na tomto místě je třeba se ještě podívat na další možná vysvětlení, která mohou souviset s nedostatečnou kapacitou MŠ. Ačkoliv jsme se v předchozí části zabývali kvalifikovaností učitelů a jejich nedostatkem, jiným a alternativním indikátorem je úspěšnost žádostí o přijetí do mateřské školy. Tato proměnná již do předchozího modelu nevstoupila, protože výrazně koreluje se saldem migrace. Tam, kde je více přistěhovalých, je i nižší úspěšnost přijetí z důvodu většího tlaku na kapacitu MŠ, zejména v oblastech okolí velkých měst, kde je výstavba nových developerských projektů. Graf 4 poukazuje na to, že neexistuje vztah mezi úspěšností v přijetí a podílem 3–5letých

děti v MŠ, umístění dětí do školy především determinují socioekonomické faktory z předchozího modelu než kapacitní. Máme totiž okresy velkých krajských měst, kde je nízká úspěšnost, ale vysoký podíl dětí navštěvujících mateřské školy v této věkové kategorii, na druhé straně ale máme zase okresy ve strukturálně postižených regionech, kde je úspěšnost velmi vysoká, ale podíl dětí v PV je podprůměrný. Jedná se například o okres Most a Chomutov.

GRAF 4 | Podíl dětí v MŠ ve věku 3–5 let a úspěšnost žádostí o přijetí do mateřské školy – okresy ČR (v %)



Že se jedná spíše o sociální problém než o kapacitní, ukazuje následující mapa 23, která vizualizuje podíl pětiletých dětí v přípravném stupni.

MAPA 23 | Podíly pětiletých dětí v přípravných třídách ZŠ a přípravném stupni speciální ZŠ

Zdroj dat: ČSÚ, ČSÍ 2021, MŠMT, ArcCR500.

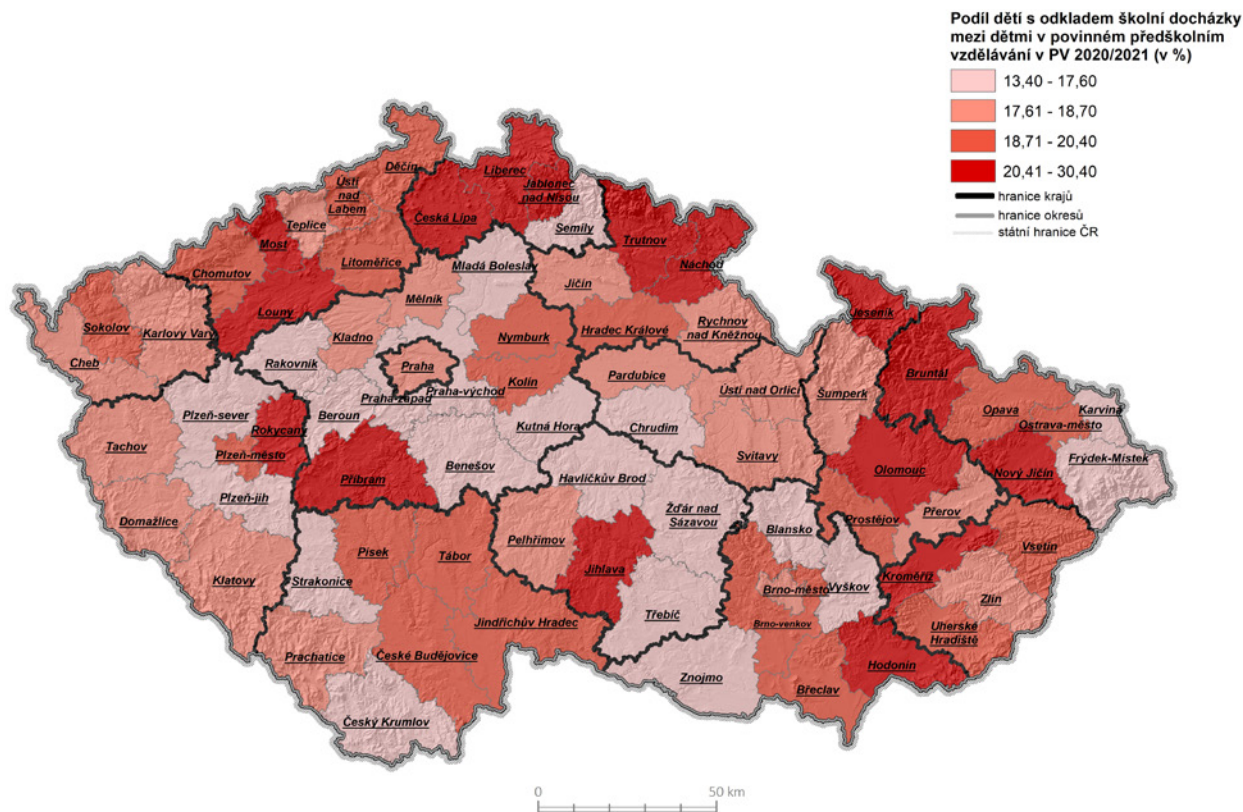
0 50 km

Na mapě 23 jsou nejtmašími odstíny vyznačeny okresy s nejvyšším podílem pětiletých dětí v přípravných třídách. Vyšší podíly pětiletých dětí v přípravných třídách lze pozorovat ve strukturálně postižených regionech, zejm. Karlovarském a Ústeckém kraji, ale také ve větších městech s vyššími podíly romských obyvatel (Brno a Ostrava) a na periferiích krajů či v okresech, kde se všeobecně vyskytují problémy sociálního charakteru (např. okres Přerov). Nejnižší podíl dětí v přípravných třídách (resp. nulový podíl) nalezneme zejména v Jihočeském kraji. To může souviset mj. s tradiční vůdčí rolí tohoto kraje co do hodnot sociálního kapitálu, jak ukazuje jeden z modelů v této zprávě, ale i s dalšími podpurnými faktory. Překvapivé případy jsou v tomto ohledu např. regiony Šumperka a Jesenicka v Olomouckém kraji, které, ač s tradičně výraznými sociálními problémy, mají nízké podíly dětí v přípravných třídách.

Následující mapa 24 zobrazuje podíly dětí s odkladem školní docházky (OŠD). Podíly dětí s OŠD příliš nesouvisí s regiony s nízkým SES. Sociální znevýhodnění tedy nemusí mít přímou souvislost s odkladem školní docházky. To naznačuje i studie *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*.²²

²² Greger, D., Simonová, J., & Straková, J. (eds.). (2015). *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu*. Vydavatelství PedF UK.

MAPA 24 | Podíl dětí s odkladem školní docházky mezi dětmi v povinném předškolním vzdělávání



Mapa zobrazující podíl dětí s odkladem školní docházky mezi dětmi v povinném předškolním vzdělávání odhaluje určitý vzorec, kdy kromě některých okresů Jihomoravského kraje je Morava jako celek význačně vyšším podílem odkladů školní docházky. Další úsek s vyšším podílem takových dětí je Ústecký a částečně Liberecký kraj s Královéhradeckým. Nižší podíl dětí v předškolním vzdělávání je naopak v okresech nacházejících se v pásu, který vede přes Středočeský kraj a Kraj Vysočina. Využívání odkladů je v porovnání s jinými zeměmi v ČR výrazně vyšší. Zajímavé také je, že se míra odkladů v ČR výrazně liší dokonce od Slovenska, se kterým jsme do roku 1993 sdíleli školský systém.²³

Dle studií se ukazuje, že neexistuje jeden faktor, který by tuto skutečnost jednoznačně vysvětloval. Odhaleny byly celkem tři faktory, které rodiče motivují k odkladu pro jejich dítě.²⁴ Za první jsou to důvody zdůrazňující znevýhodnění dítěte (nebude stačit spolužákům; špatná grafomotorika; není dostatečně samostatné; špatně mluví; postižení / zdravotní stav; není schopné udržet pozornost). Za druhé sem patří důvody zdůrazňující dobro dítěte – „well-being“ (má větší šanci být ve třídě úspěšný; chceme dítěti prodloužit dětství). A za třetí důvody zdůrazňující vnější strukturální prvky

²³ Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (eds.), *Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu* (s. 96–105). Praha: PedF UK. Dostupné z: pedf.cuni.cz.

²⁴ Tamtéž, str. 101.

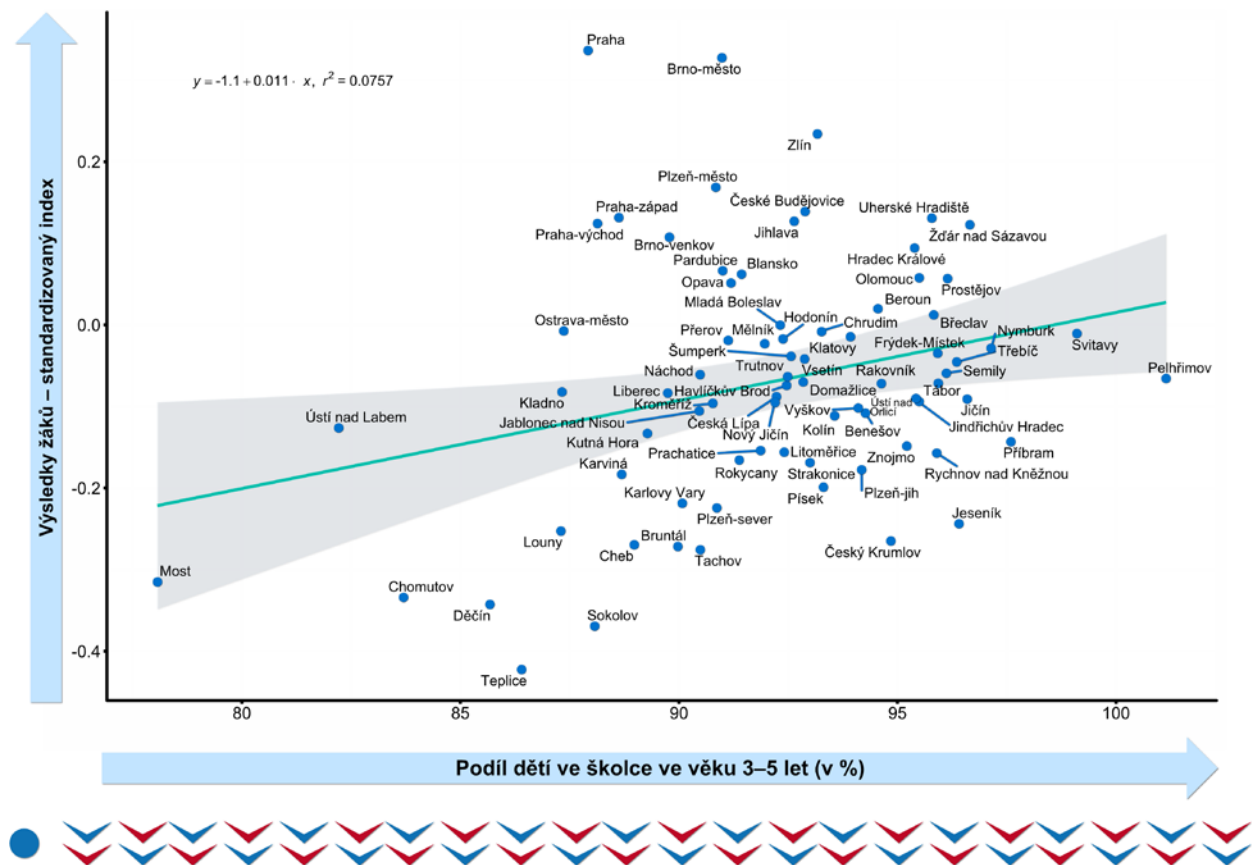
vzdělávacího systému a školy (příští rok větší šance dostat se do menší třídy; v situaci, kdy má hodně dětí odklad, se bojíme poslat dítě bez odkladu).

Výsledky studie se ale zaměřovaly na individuální úroveň čili na motivaci rodičů pro odklad jejich dítěte. Nedokážou tak vysvětlit rozdíly mezi sledovanými okresy.

4 Předškolní vzdělávání a souvislost s výsledky žáků ZŠ

Již úvodní graf této studie poukázal na negativní souvislost mezi absencí předškolního vzdělávání a výsledky žáka 4. třídy v testu čtenářské gramotnosti. Podobný výsledek nám dá i analýza na agregovaných datech na úrovni okresů v grafu 5 níže. To dále ukazuje na potřebu zajistit vyšší podíl dětí v MŠ s ohledem na stejné šance ve vzdělávání. Vztah mezi podílem dětí v PV a výsledky žáků v okresech by byl silnější po kontrole dostupnosti MŠ ve velkých městech jako Praha, Brno a Zlín, které nám korelaci oslabují. Dominantním faktorem je stále socioekonomický rozvoj těchto regionů a také problém nízké kvalifikovanosti učitelů ZŠ. Nižší úroveň socioekonomického rozvoje souvisí s nižším podílem dětí v MŠ, tudíž socioekonomický rozvoj působí i prostřednictvím předškolního vzdělávání, kdy kvalita předškolního vzdělávání souvisí s následnými výsledky žáků v ZŠ. Je nutné ale poznamenat, že se jedná o analýzu agregovaných dat, navíc s velkým časovým odstupem. Šetření žáků 5. a 9. tříd bylo provedeno v období 2016/2017, podíl dětí ve věku 3–5 let je aktuální v době psaní zprávy, tudíž se ani logicky nejedná o stejnou kohortu dětí. Analýza ale ukazuje, že existují prostorové souvislosti mezi těmito jevy, které jsou velice pravděpodobně v čase stabilní. Nižší výsledky napříč různými šetřeními mají právě tyto okresy, stejně tak nižší docházku do MŠ, důvodem je právě socioekonomický rozvoj těchto regionů a skladba obyvatel.

GRAF 5 | Vztah mezi podílem dětí v MŠ ve věku 3–5 let a výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti (souhrnný standardizovaný index)



V grafu jsou jasně vidět zejména okresy Ústeckého a Karlovarského kraje. Analýza okresů tak podporuje zjištění z jiných dat mezinárodního šetření PIRLS 2016 (nicméně stejný vztah vychází i na datech TIMSS 2019 v sekundární analýze), které ukazuje, že účast na PV je asociována s lepšími výsledky čtenářské gramotnosti.



Průběh vzdělávání v základních školách

II PRŮBĚH VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH

V rámci vzdělávací soustavy máme relativně početné analýzy vztahu mezi výsledky vzdělávání a socioekonomickým statusem (SES) žáka či průměrného SES školy. Rovněž celá řada analýz ukazuje na vztah mezi socioekonomickým rozvojem regionů a výsledky žáků ve vzdělávání.²⁵ Zatímco panuje shoda na tom, že rozdílný rozvoj regionů je dominantním faktorem, který ovlivňuje českou vzdělávací soustavu (je mu věnována i čtvrtá část této studie), méně pozornosti analýzy věnovaly samotnému průběhu vzdělávání na úrovni jednotlivých okresů. Průběh a výsledky základního vzdělávání v České republice jsou sice pravidelně zpracovávány formou národních zpráv a sekundárních analýz mezinárodních testování gramotností nebo formou tematických šetření zaměřujících se na některé specifické jevy, ovšem analýzy jsou dominantně na úrovni žáka, učitele či školy. Z důvodu obtížně dosažitelné reprezentativnosti takových dat na regionální úrovni je často opomíjen prostorový kontext dat. Fakt, že se vždy jedná o výpovědi žáků nebo učitelů/ředitelů, vede také k častému opomíjení důležitosti vnějšího hodnocení průběhu vzdělávání.

Předkládaná analýza se zaměřuje mj. na metody a formy výuky a jevy přítomné v hodinách, a to pohledem žáků, učitelů a školních inspektorů přítomných při prezenční výuce v kontextu prostorových dat. Pro doplnění budou využita také data z výkonových výkazů MŠMT, mimořádného šetření učitelů či dílčích výsledků mezinárodních šetření, jako je TALIS, PISA, PIRLS, TIMSS. Aplikace didaktických metod učiteli se jako předmět analýzy objevuje ve vícero zprávách České školní inspekce. Vedle každoroční výroční zprávy za uplynulý školní rok také například v sekundární analýze TALIS 2018 – Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli nebo v sekundární analýze TIMSS 2015 – Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů a také v jiných tematických zprávách. V těchto zprávách nicméně nedochází k zasazení dat do prostorového rámce a kontextu a k následnému hledání rozdílů a podobností mezi jednotlivými okresy České republiky. Částečně zde dochází k porovnávání zjištění na úrovni krajů, ale nižší územní jednotky zde své místo nenachází. Vzhled do prostorového rozložení dat však může nabídnout další dimenzi pro zvažování možných souvisejících vzorců v rámci českého vzdělávacího systému. Průběhem vzdělávání se sice zabývají dílčí výzkumy, ale zaměřují se buď na konkrétní metody výuky, nebo na otázky, jak nastavit vztahy mezi učiteli a zákonnými zástupci či jak zlepšit klima třídy. Tyto studie se často omezují pouze na jednu konkrétní školu či třídu. Z těchto dílčích analýz nemůžeme vyvodit žádné trendy či zobecnitelná zjištění, zejména v souvislosti s otázkou, jak se tyto jevy liší napříč regiony. Například nemáme příliš mnoho analýz o tom, do jaké míry konkrétní vyučující využívají dané didaktické postupy ve výuce. Na toto téma dosud nevznikla žádná souhrnná studie, nemáme tak k dispozici informace o tom, jak se průběh výuky na základních školách napříč regiony liší.

Tato druhá část studie zkoumá několik otázek a má několik cílů. Za prvé je její účel deskriptivní, protože dosud máme jen omezené znalosti toho, jestli a do jaké míry se průběh vzdělávání v základních školách napříč okresy liší. Za druhé zkoumáme, s jakými faktory na úrovni okresů rozdílný průběh vzdělávání souvisí. Tato část je rozdělena do několika celků, kdy nejdříve jsou ukázána

²⁵ Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. *Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+*. Dostupné z: www.msmt.cz.

v kartogramech vybraná inspekční zjištění z navštívených hodin. Na ni navazuje část věnující se hodnocení škol v rámci modelu kvalitní školy. Jedná se tedy o hodnocení inspektorů. Následující zbylé části mapují pocity a názory žáků, postoje učitelů a ředitelů k průběhu vzdělávání. Sleduje tak, jestli se názory na vzdělávání v různých oblastech napříč regiony liší. Metodologicky je ale problematické vyvozovat z dat obecné a reprezentativní zjištění. Z tohoto důvodu jsou výsledky analýz interpretovány nejen ve světle jiných průzkumů, které se průběhu vzdělávání věnovaly, ale i v kontextu dosavadní teorie v edukačních vědách.

V této části však můžeme využít dílčí poznatky z mezinárodního šetření TALIS 2018 a některé nalezené prostorové vzorce interpretovat ve světle tohoto mezinárodního šetření. Sekundární analýza TALIS 2018 například ukázala, že existuje vztah mezi didaktickým stylem, který učitel používá, a složením školy z hlediska socioekonomického statusu. Ve školách s vyšším průměrným SES učitelé častěji uváděli, že využívají autonomně zaměřenou výuku. Tento styl podporuje v hodinách vyšší míru žákovské autonomie, cílem je moderním způsobem vytvořit přátelské výukové prostředí a je kladen důraz na vysokou míru interakce mezi žákem a učitelem. Těmto metodám jsou otevřeni učitelé s vyšší kvalifikací, deklarovaným sebevědomím a také ochotou pravidelně si rozšiřovat své vzdělání (např. formou DVPP). U moderních výukových metod a alternativních učebnic ale nezaznamenáváme signifikantně lepší výsledky žáků (TALIS 2018). Tyto metody ani pravděpodobně necílí primárně na lepší výkon při testování, ale zaměřují se na rozvoj žáků v jiných oblastech. Důraz je kladen na vnitřní motivaci, individualismus a rozvoj žáka v sociálně-emoční rovině, dále na flexibilitu, osobní potřeby a zájmy žáků, rozvoj tvořivosti apod. (Korbel, Paulus 2017; Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996).

Z šetření TALIS 2018 dále vyplynulo, že direktivní styl výuky používají spíše starší učitelé a učitelé, kteří mají nižší sebevědomí a nemají motivaci se dále profesně rozvíjet. Někdy ale učitel čelí objektivním faktorům, které použití moderních výukových metod neumožňují. Tím může být složení třídy z žáků, kteří mají horší rodinné zázemí (nízký SES). Dalším faktorem je horší klima třídy, kdy učitel musí často žáky napomínat a klidnit ty, kteří často ruší. Platí, že lepší třídní klima je spojováno s lepšími vztahy žáků s učiteli i žáků mezi sebou. Dobré vztahy pak vytvářejí vhodnější pracovní prostředí pro výuku (Hadj-Mousová 2012). Problematickým faktorem je pak vztah se zákonnými zástupci, kteří nejsou nakloněni prvkům autonomně vedené výuky. Učitelé také mohou čelit nátlaku k důslednému naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou (Pelletier et al. 2002; Vašutová 2006). Z tohoto důvodu analýza testuje především to, jestli se průběh výuky liší na základě socioekonomického rozvoje regionů, nebo míry kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů. Jedná se o dva základní faktory, které silně determinují vzdělávací soustavu v ČR. Z hlediska prostorové diferenciacce okresů pozorujeme, že nižší socioekonomický rozvoj je v Karlovarském a Ústeckém kraji a v některých okresech kraje Moravskoslezského, Olomouckého, Plzeňského, Libereckého a Královéhradeckého. Kvalifikovanost a aprobovanost učitelů je nejvyšší v moravských regionech, naopak nejnižší v Ústeckém, Karlovarském, Středočeském a Plzeňském kraji.

5 Vybraná inspekční zjištění z navštívených hodin v základním vzdělávání

Představená zjištění vychází z datového souboru, který byl vytvořen spojením hospitačních záznamů v základním vzdělávání ze školních let 2018/2019 a 2019/2020, a to při výběru pouze těch hospitovaných hodin, které byly navštíveny v rámci typu akce „komplexní inspekční činnost“. Do analýzy vstoupily pouze hospitované hodiny z běžných škol a běžných tříd (výsledky tak nebyly ovlivněny třídami zřizovanými dle § 16 odst. 9 školského zákona). Celkový počet hospitovaných hodin v datovém souboru se blíží 20 tisícům. Při interpretaci je nutné brát v úvahu, že se uvedená zjištění týkají konkrétních navštívených hodin ČŠI, na což bylo poukazováno výše.

V mapách níže je zobrazeno procentuální zastoupení hodin, ve kterých školní inspektoři pozorovali a zaznamenali vybrané situace (ukazuje tabulka 1). Přestože jsou v mapách reportovány hodnoty z každého okresu, je potřeba zdůraznit, že v některých okresech vychází uvedená zjištění z nižšího počtu navštívených hodin, a proto nemusí plně reflektovat skutečnost daného okresu.²⁶

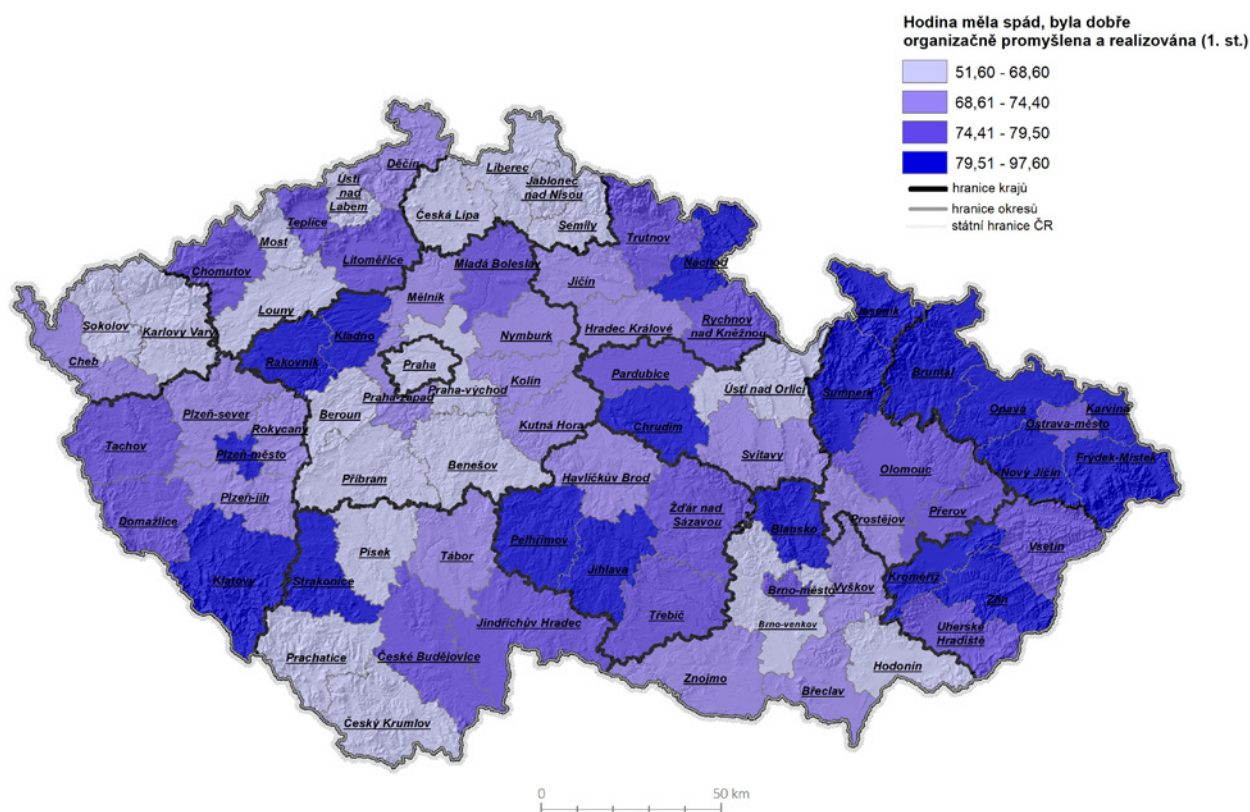
TABULKA 1 | Přehled zaznamenaných situací

Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.
Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností.
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.
Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.

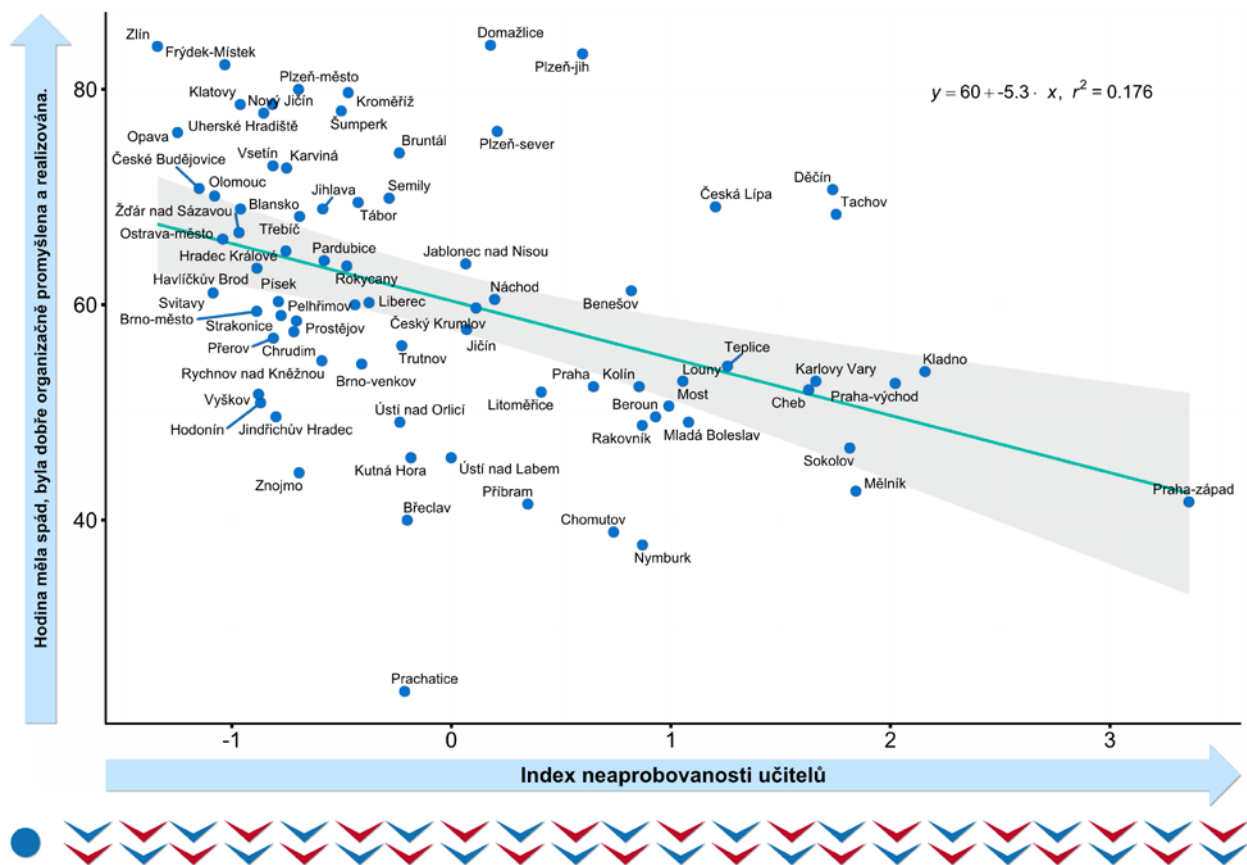
²⁶ V případě prvního stupně ZŠ vychází zjištění z méně než 30 navštívených hodin u okresů Jeseník, Tachov a Ústí nad Labem. V rámci druhého stupně ZŠ se tato situace týká okresů Klatovy, Prachatice, Tachov, Ústí nad Labem a Vyškov (v okrese Jeseník nebyla na druhém stupni ZŠ žádná pozorování).

Mapa 25 ukazuje na úrovni okresů hodnocení ŠI – „Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.“, a to na 1. st. ZŠ. Zejména v okresech v Moravskoslezském kraji inspektoři hodnotili tímto způsobem výuku ve vyšším podílu navštívených tříd než např. v celém Libereckém kraji, většině okresů Karlovarského kraje nebo jižních okresů Středočeského kraje a v samotné Praze. Zde pravděpodobně záleží na skladbě navštívených škol, což je doprovázeno působením dalších faktorů. Ze známých faktorů se nabízí podíly kvalifikovaných učitelů v jednotlivých okresech a analogicky personální nouze, pokud vycházíme z předpokladu, že organizační vedení výuky je záležitostí především samotného učitele, jenž výuku vede.

MAPA 25 | Hodnocení ŠI – „Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.“ – 1. st. ZŠ (v %)

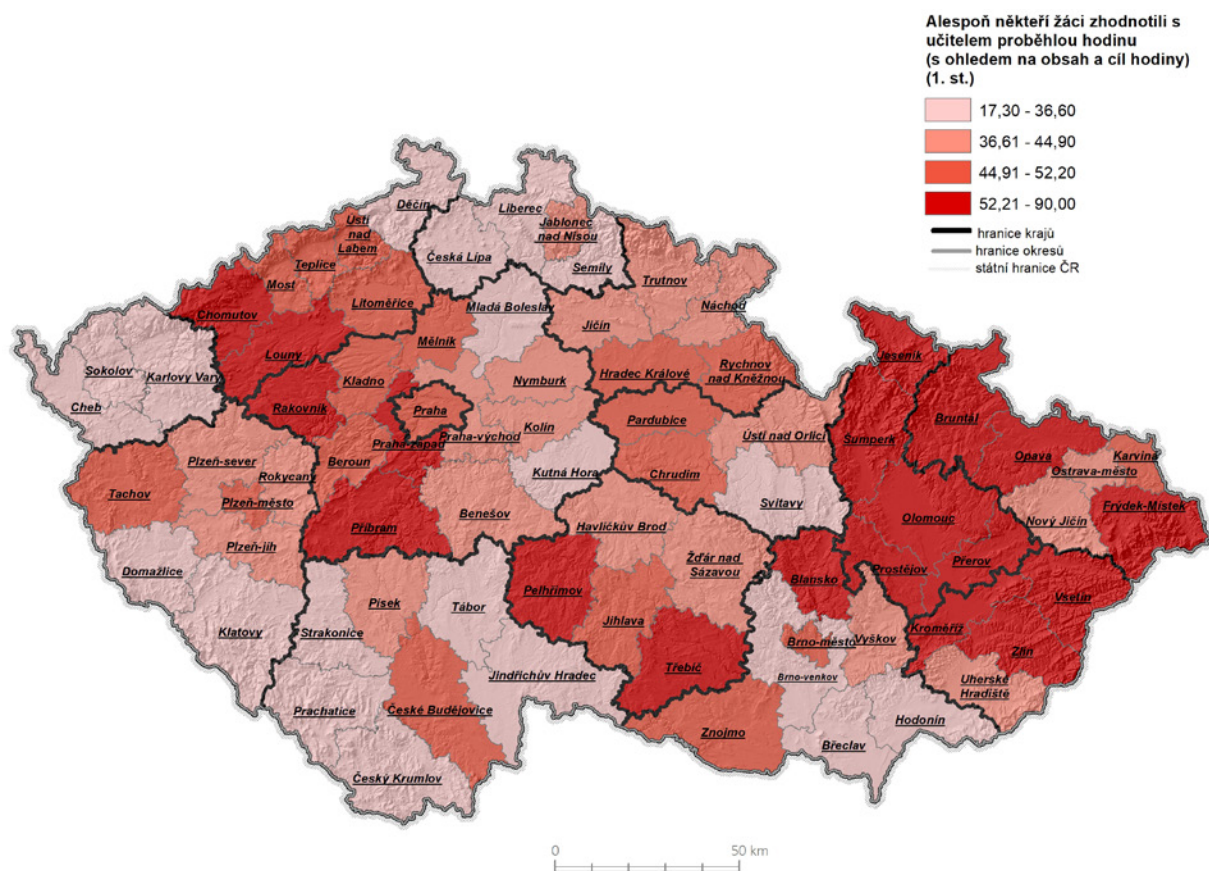


GRAF 6 | Vztah mezi „Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.“ – 2. st. ZŠ a aprobovaností učitelů



K hodnocení výuky a její reflexe žáky společně s učitelem dochází na prvních stupních ZŠ dle dat nejvíce v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji. Vyšší podíl je také v jižní části Ústeckého kraje a jihozápadních částech krajů Středočeského a Kraje Vysočina. Nízký podíl naopak pozorujeme v Karlovarském, Libereckém a částečně Jihočeském kraji. Níže je poté mapa 27 zobrazující stupeň druhý, která ukazuje, že horší hodnocení vykazují proběhlé hodiny v Olomouckém kraji a částečně také Kraji Vysočina a okrese Bruntál.

MAPA 26 | Hodnocení ŠI – „Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).“ – 1. st. ZŠ (v %)

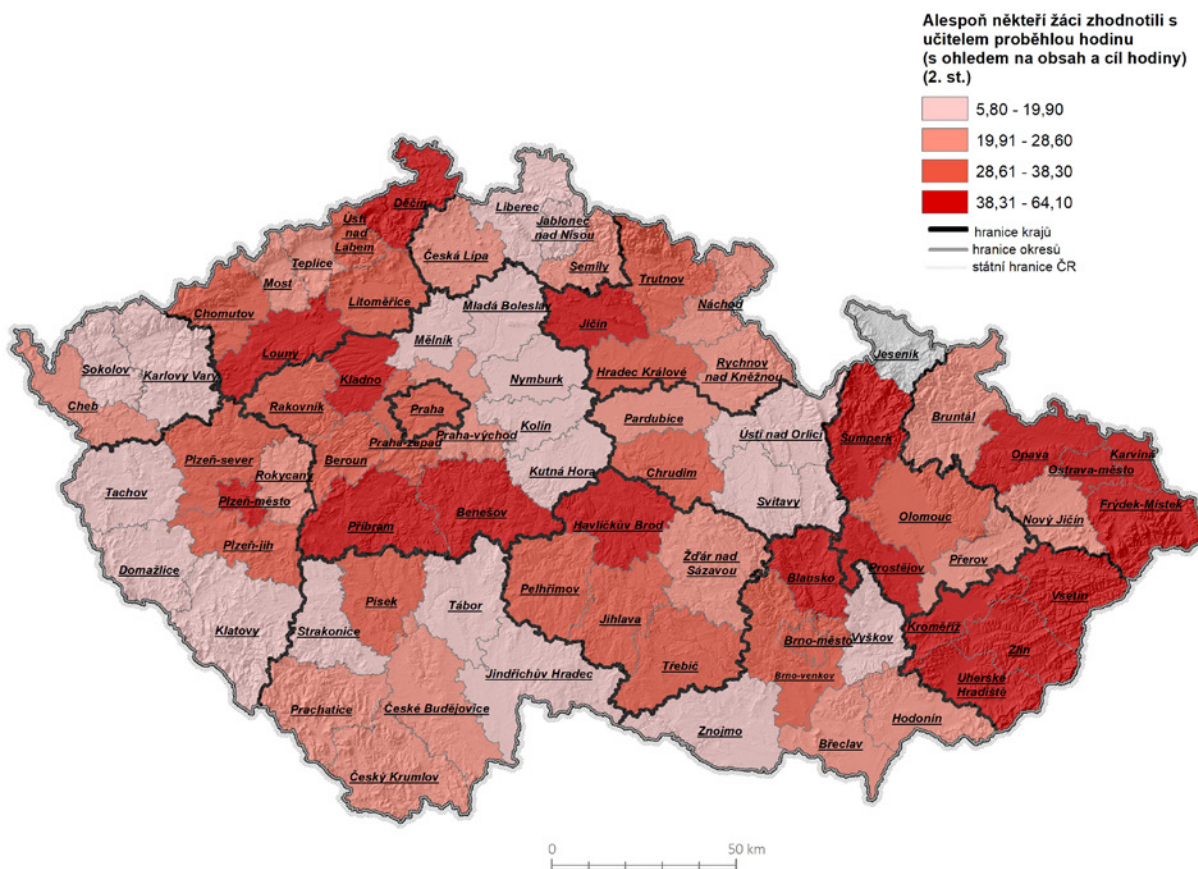


Na problém nedostatečného využívání prvků formativního hodnocení ve výuce na českých školách upozornila samotná OECD. Podle její zprávy je ve výuce kladen malý důraz na poskytování zpětné vazby žákům a na rozvíjení interakce mezi učitelem a žákem, které napomáhají učení.²⁷ Hodnocení a reflexe podporuje vývoj žáka a jeho sebeuvědomění, čímž se podporuje proces učení.²⁸

²⁷ Santiago et al., 2012, str. 4 in Novotná, K., Krabsová, N. (2013). *Formativní hodnocení: případová studie*. Dostupné z: pedf.cuni.cz.

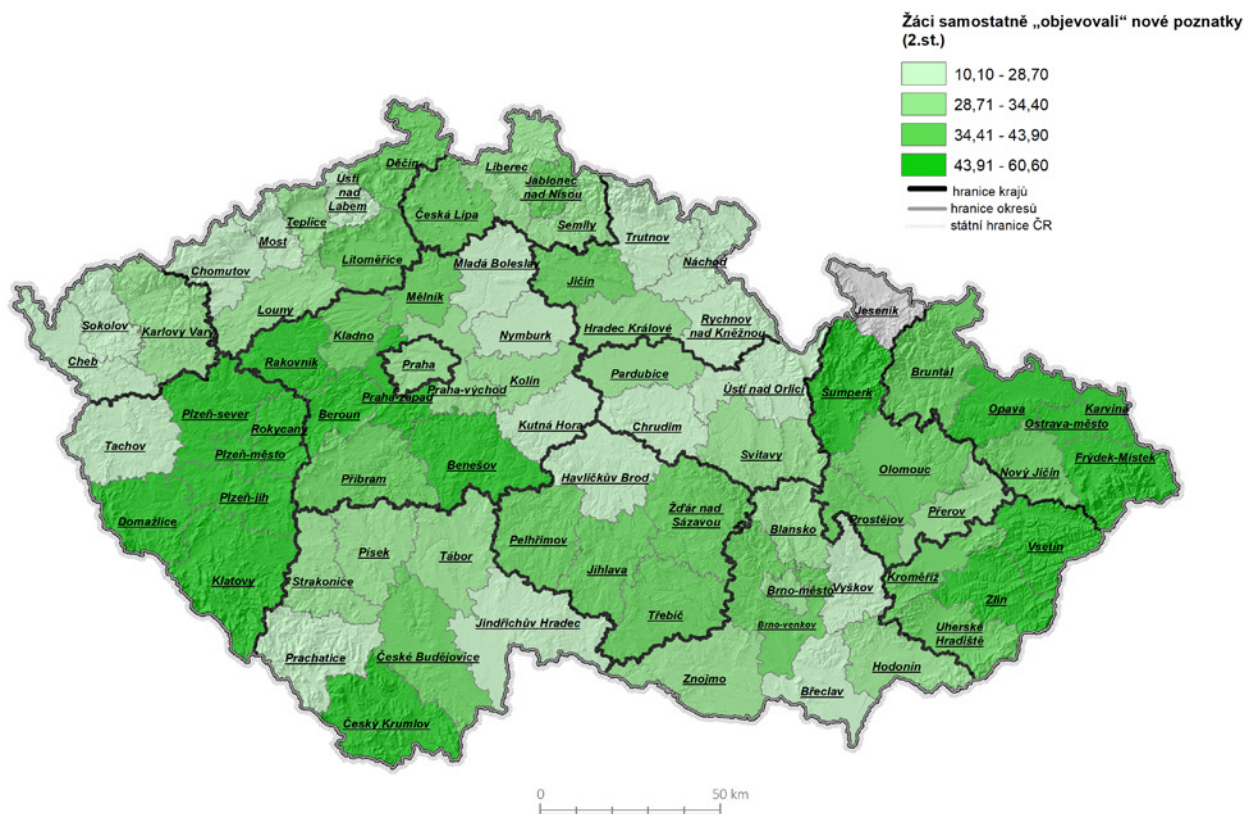
²⁸ Fisher, R. (1997). *Učíme děti číst a myslet*. Praha: Portál.

MAPA 27 | Hodnocení ŠI – „Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).“ – 2. st. ZŠ (v %)



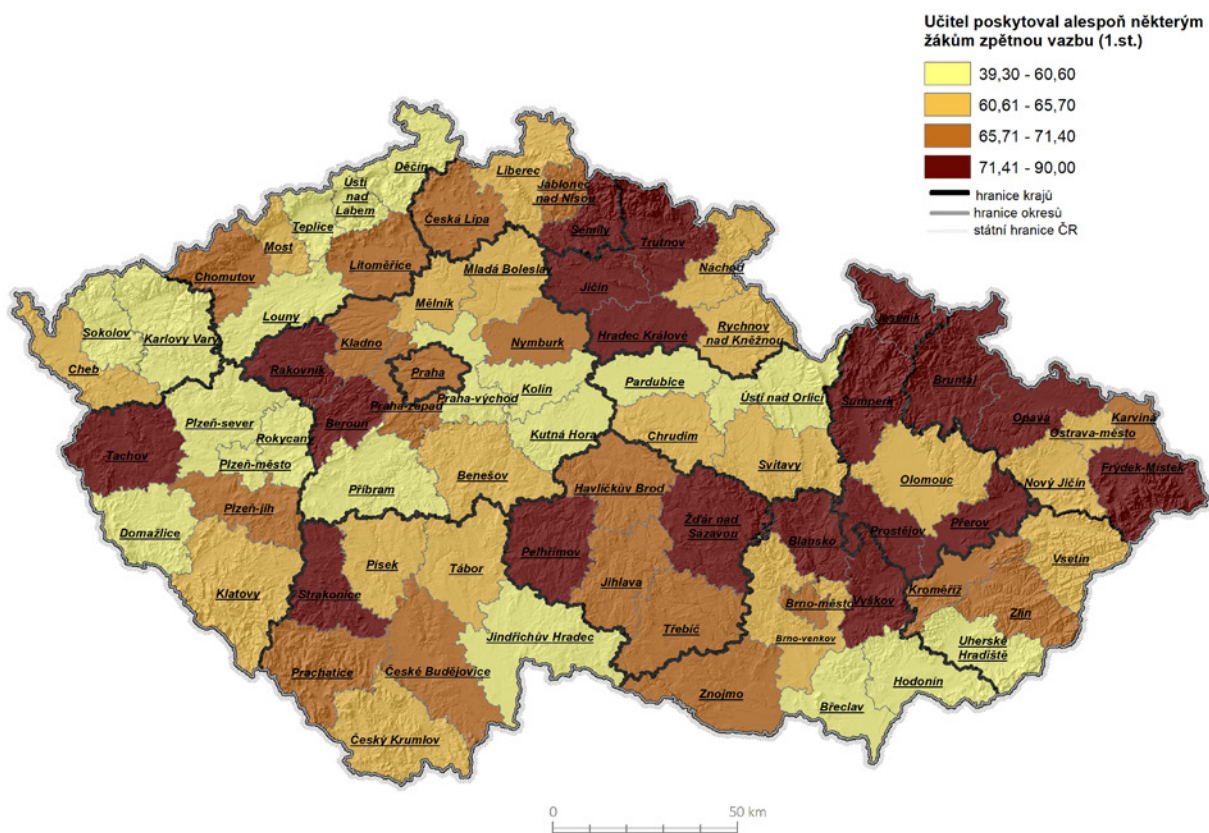
Mapa 28 nám nabízí náhled na samostatnost ve výuce ve vztahu k objevování nových poznatků v rámci druhého stupně ZŠ. Zde vidíme dramatický nárůst v kraji Plzeňském, kde žáci druhého stupně objevovali samostatně nové poznatky v daleko větší míře. Naopak velký pokles je zřetelný v okresech kraje Jihočeského, Královéhradeckého i Pardubického. Stejně jako v jiných případech i zde se může jednat o náhodný jev způsobený charakterem inspektory navštívených škol/tříd, teoreticky se nicméně může jednat i o jistý systematický jev specifický pro Plzeňský kraj a některé další okresy.

MAPA 28 | Hodnocení ŠI – „Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky.“ – 2. st. ZŠ (v %)

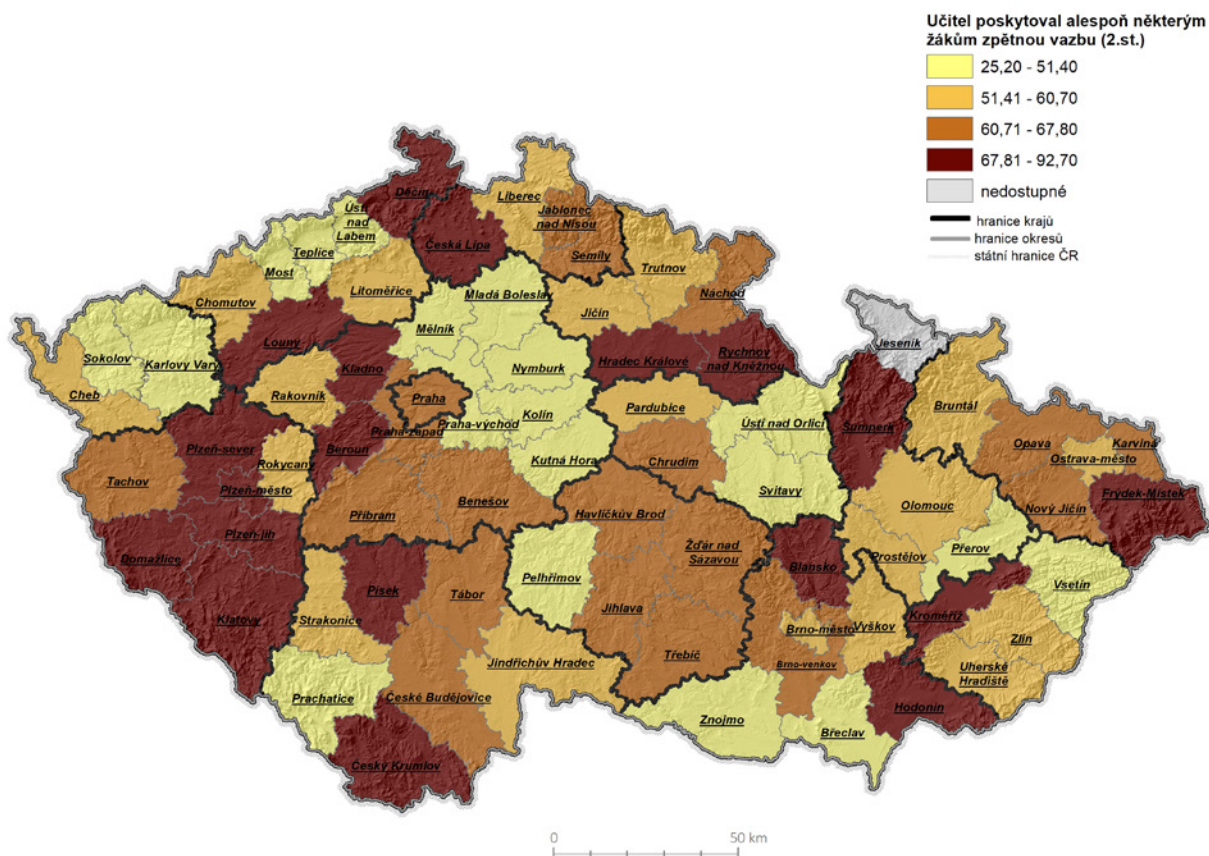


Zpětná vazba byla žákům poskytována na prvním stupni ZŠ ve vyšší míře v okresech Semily, Jičín, Trutnov, Hradec Králové, Rakovník, Beroun, Tachov, Strakonice, Pelhřimov, Žďár nad Sázavou, Blansko, Vyškov, Prostějov, Přerov, Frýdek-Místek, Opava a okresech v oblasti Jeseníků. Již z tohoto výčtu lze usoudit, že zde neexistuje vztah ve výsledcích tohoto parametru s prostorem vyššího výskytu. Jistá nižší míra podávané zpětné vazby žákům na prvním stupni ZŠ lze z mapy 29 spatřovat v kraji Karlovarském a Ústeckém a jihovýchodní části kraje Středočeského, avšak i zde jsou okresy, které se z tohoto předpokladu vymykají (například Litoměřice a Chomutov), tudíž nelze tento vzorec jasně označit za geograficky podmíněný. O něco rozdílný obrázek nabízí mapa 30 věnovaná stejnému parametru, avšak tentokrát je měřen na druhém stupni ZŠ, kde opět výrazně vyniká Plzeňský kraj ve vztahu k vyšší míře podávané zpětné vazby žákům učitelem, naopak východ Středočeského kraje vykazuje nízké podíly navštívených tříd, kde inspektoři spatřují hodnocený jev. Zbylé okresy, ať už se jedná o vyšší, či nižší hodnotu tohoto parametru, nenabízí žádný ucelený prostorový vzorec. Pouze severovýchodní část kraje Středočeského v mapě vyniká nižšími hodnotami podávané zpětné vazby na druhém stupni ZŠ.

MAPA 29 | Hodnocení ŠI – „Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu.“ – 1. st. ZŠ (v %)

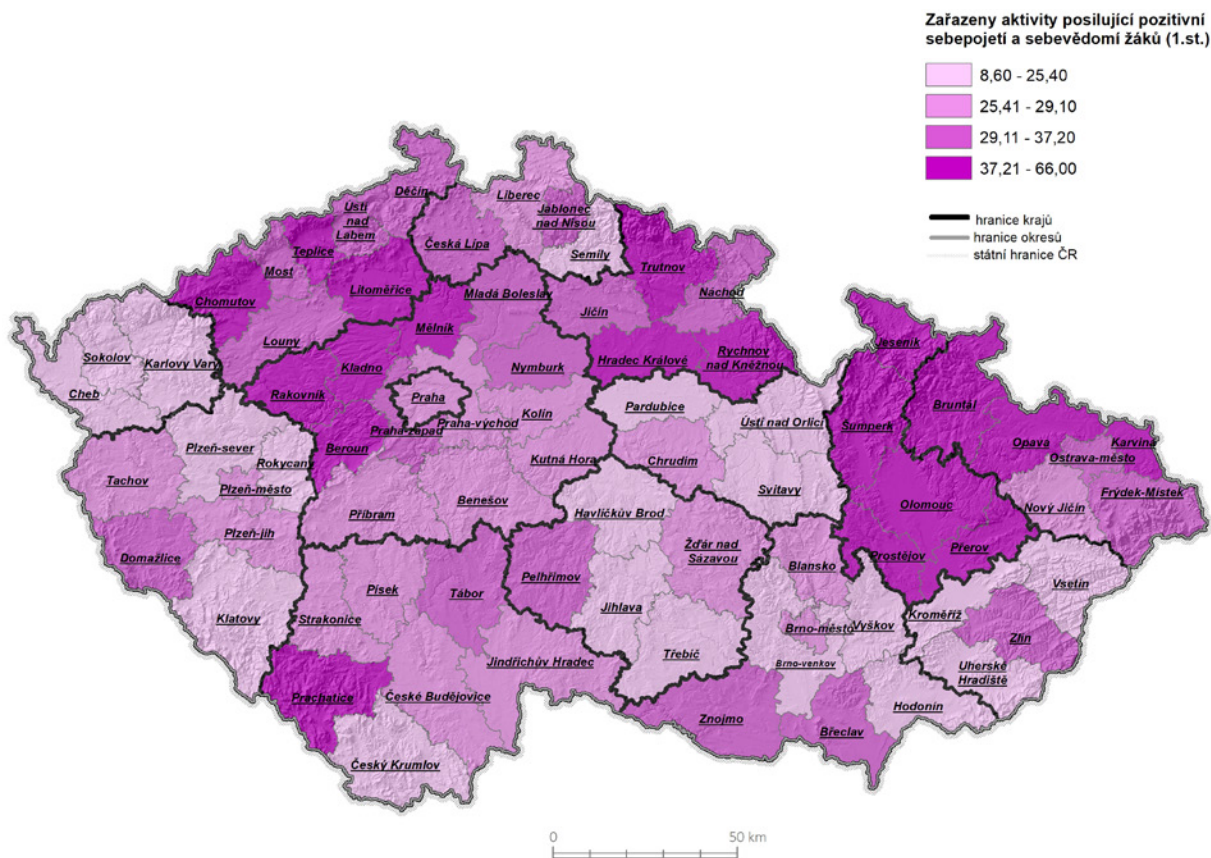


MAPA 30 | Hodnocení ŠI – „Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu.“ – 2. st. ZŠ (v %)

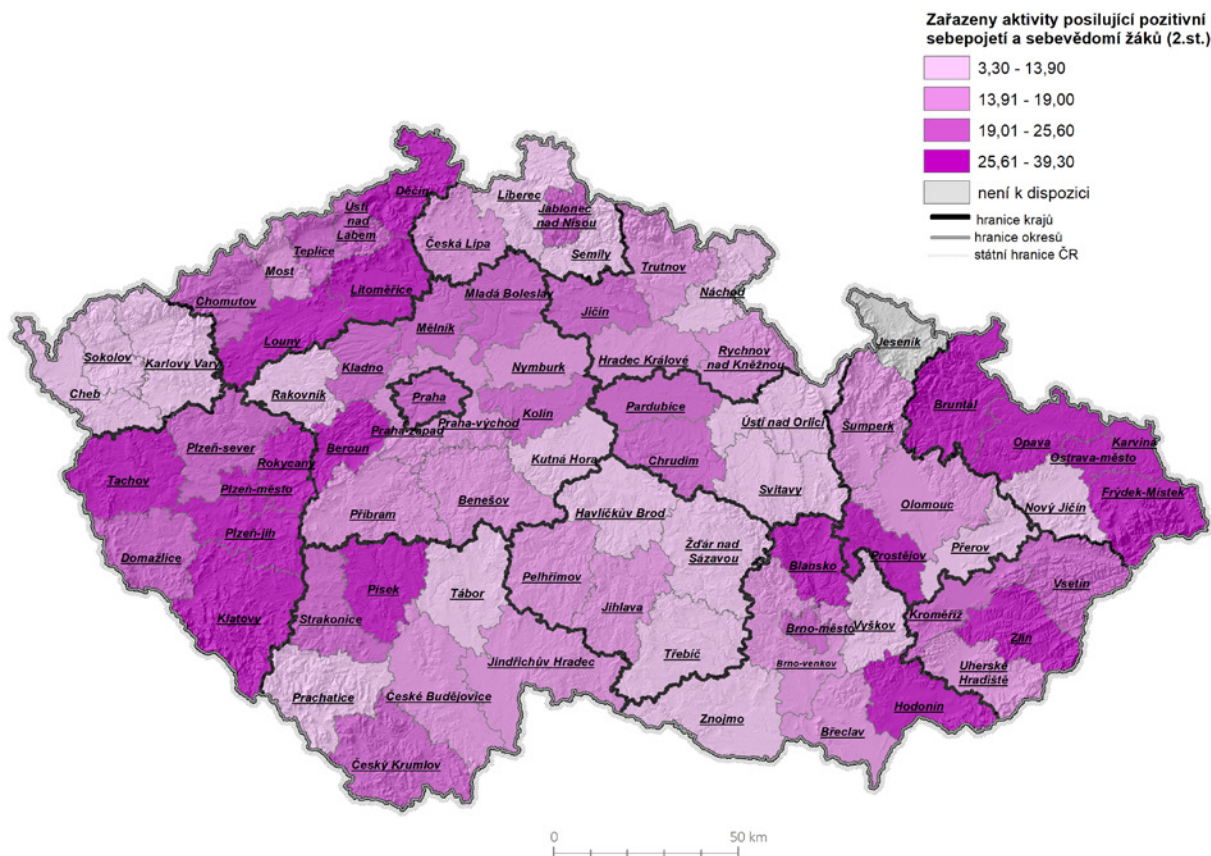


Zdravé sebevědomí žáka podporuje jeho výsledky ve škole, ale také jeho sounáležitost se školou, což vede druhotně i k prevenci rizikového chování žáka, jako je častá absence (Reid 1999). Důkazem tohoto tvrzení mohou být výsledky sekundární analýzy TIMSS 2015, ale i dalších analytických výstupů ČŠI, které poukazují na velmi pozitivní efekt sebevědomí žáka na jeho vzdělávací výsledky. Podíváme-li se na mapu 31, vidíme, že na prvním stupni se výrazně častěji používají aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáka v kraji Olomouckém, Moravskoslezském, Královéhradeckém, Ústeckém a v severozápadní části kraje Středočeského. Rozdílný obrázek ale nalzáme v případě druhého stupně ZŠ. Jako v předešlých mapách vidíme opět zcela rozdílné výsledky kraje Plzeňského, kde na druhém stupni podle dostupných dat dochází k daleko většímu využívání aktivit podporujících sebevědomí žáka. Naopak velké zhoršení v rámci srovnání dvou stupňů vidíme u kraje Olomouckého, kde na druhém stupni oproti stupni prvnímu můžeme zaznamenat výrazně nižší podíl hodin, kde dochází k využívání takových aktivit. Tak jako v případě jiných hodnocených parametrů se může jednat jak o náhodný vzorec daný např. odlišným hodnocením jednotlivých inspektorátů, tak především o odlišnou skladbu navštívených škol v jednotlivých regionech. Pozorovatelné regionální rozdíly nicméně mohou poukazovat i na systémový vzorec daný např. odlišnou personální situací jednak regionálně, jednak mezi jednotlivými stupni vzdělávací soustavy.

MAPA 31 | Hodnocení ŠI – „Zařazený aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.“ – 1. st. ZŠ (v %)



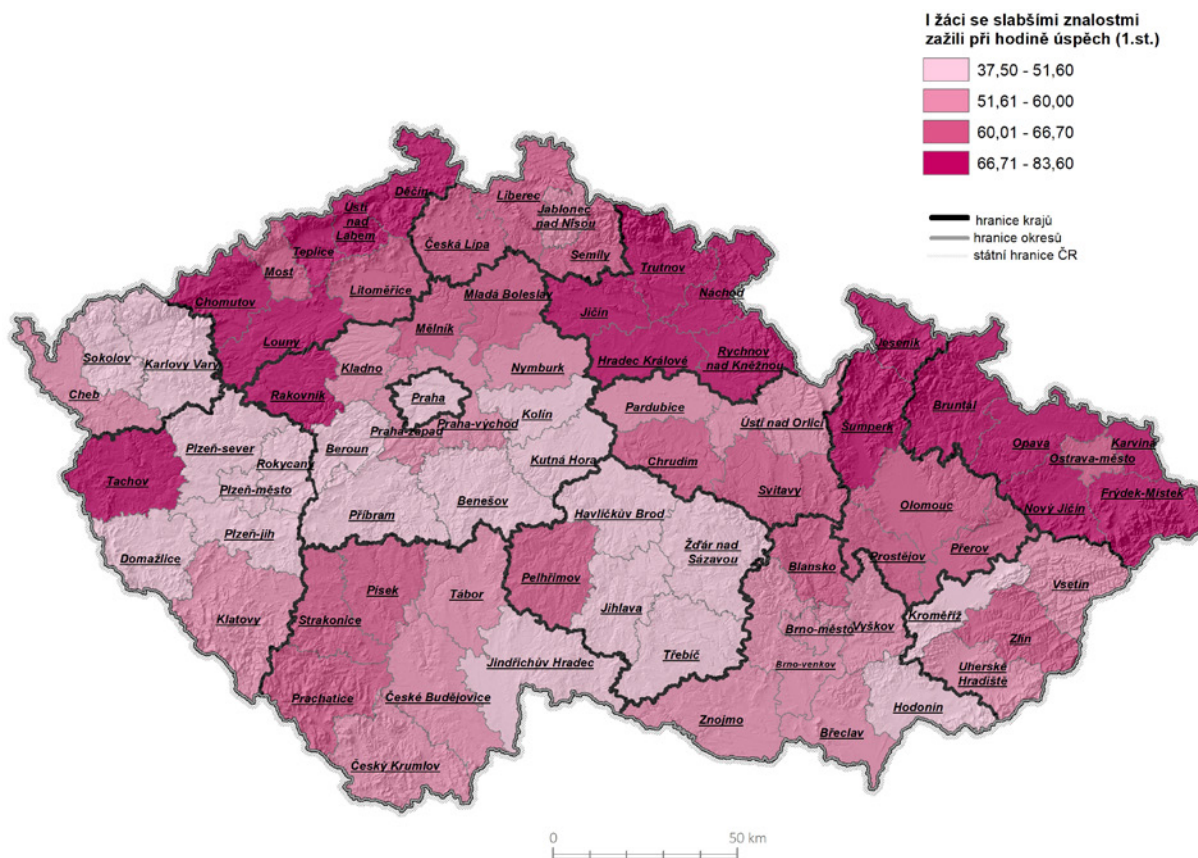
MAPA 32 | Hodnocení ŠI – „Zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.“ – 2. st. ZŠ (v %)



Učitel by měl žákům ukazovat, že věří v jejich schopnosti, a usilovat o to, aby měl každý jedinec možnost občas zažít pocit úspěchu. Úspěch totiž působí jako povzbuzení (motivace) k pokračování v dané činnosti.²⁹ Problematika zažití úspěchu se v posledních letech objevuje stále častěji také v souvislosti s inkluzivním vzděláváním a s odstraňováním nerovností ve vzdělávání. Mapa 33 ukazuje hodnocení ŠI, zda žáci v dané třídě, kteří mají slabší znalosti, zažili také úspěch, a to na 1. st. ZŠ. Je patrné, že výrazně vyšší podíly takových hodin jsou zaznamenatelné zejména v tradičně strukturálně postižených regionech, kde jsou i větší podíly žáků s nízkým socioekonomickým statusem a s potenciálně nižšími znalostmi či jinými problémy ve vzdělávání. Vysoké podíly takových hodin, kde inspektoři zjistili zažití úspěchu slabšími žáky, nalezneme především v Moravskoslezském a Královéhradeckém kraji, ve většině okresů kraje Ústeckého a také v okresech Jeseník a Šumperk v Olomouckém kraji, Tachov v kraji Plzeňském a Rakovník v kraji Středočeském. Kumulace podílů v těchto regionech pravděpodobně poukazuje na systematickou práci zdejších škol se slabšími žáky a jejich motivací. Za velmi problematický lze označit Karlovarský kraj, kde bychom očekávali podobné podíly tříd se zaznamenáním hodnoceného jevu, podíly jsou zde nicméně velice nízké. Výsledek ale může být způsoben odlišnou praxí inspektorů a nereprezentativností vzorku. Vysoký podíl žáků, kteří zažili úspěch, může souviset se socioekonomickou situací v okresech, kdy např. okresy s vyšší nezaměstnaností mají vyšší podíl žáků pocházejících ze znevýhodněných rodin, proto je pro učitele i inspektora snazší identifikovat úspěch u těchto žáků.

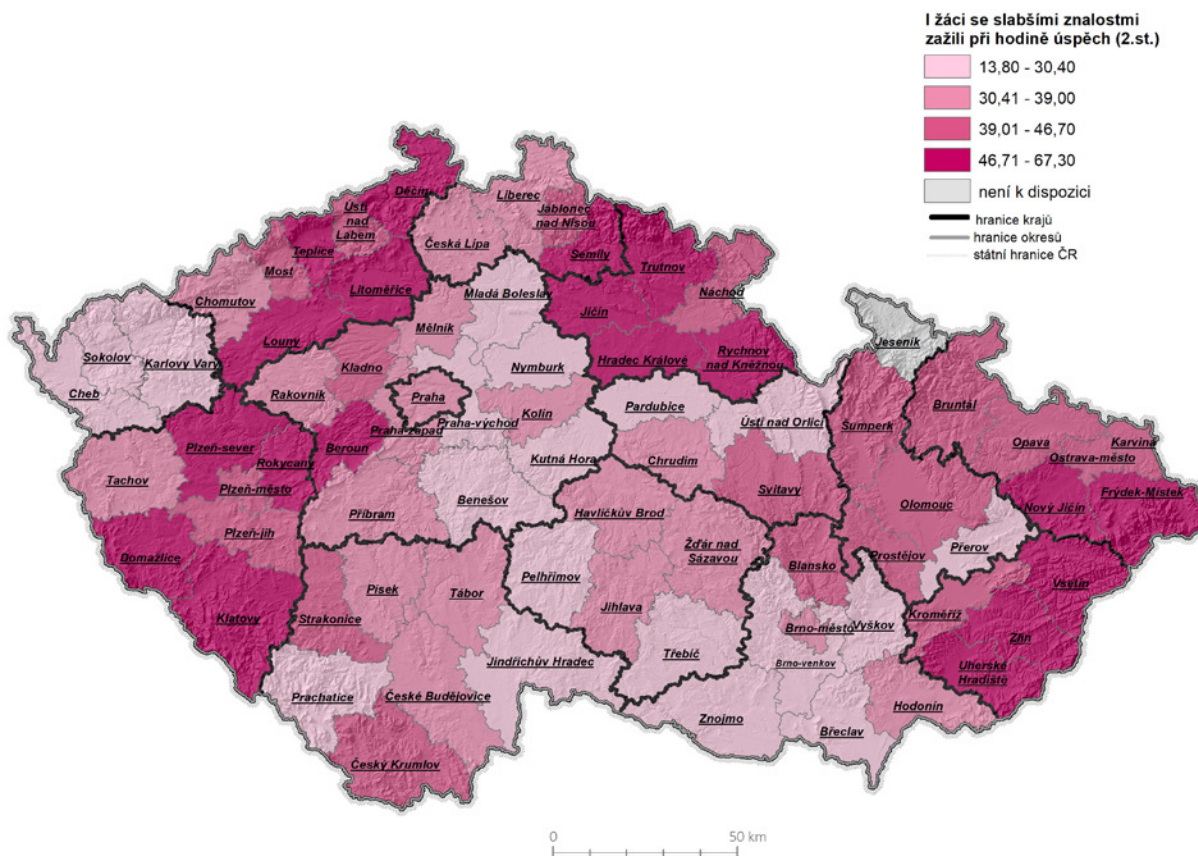
²⁹ Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.

MAPA 33 | Hodnocení ŠI – „I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.“ – 1. st. ZŠ (v %)



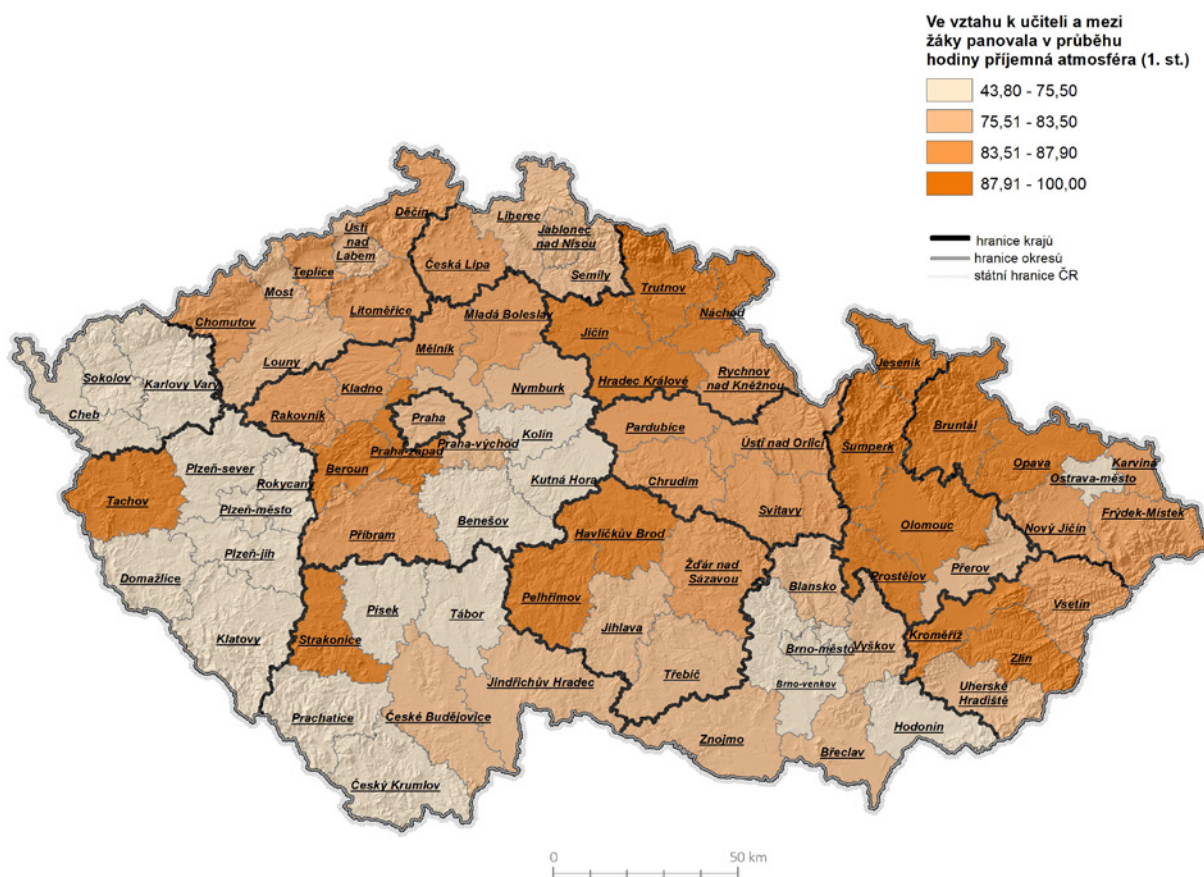
Obdobný obrázek můžeme zaznamenat pomocí mapy 34 též na 2. st. ZŠ. K vysokým podílům hodin, kde inspektoři zaznamenali, že i slabší žáci zažili úspěch, se přidává většina okresů Zlínského a Plzeňského kraje. Karlovarský kraj nicméně i při pozorování druhého stupně ZŠ vykazuje nízké podíly hodin, kde slabší žáci zažívají úspěch.

MAPA 34 | Hodnocení ŠI – „I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.“ – 2. st. ZŠ (v %)



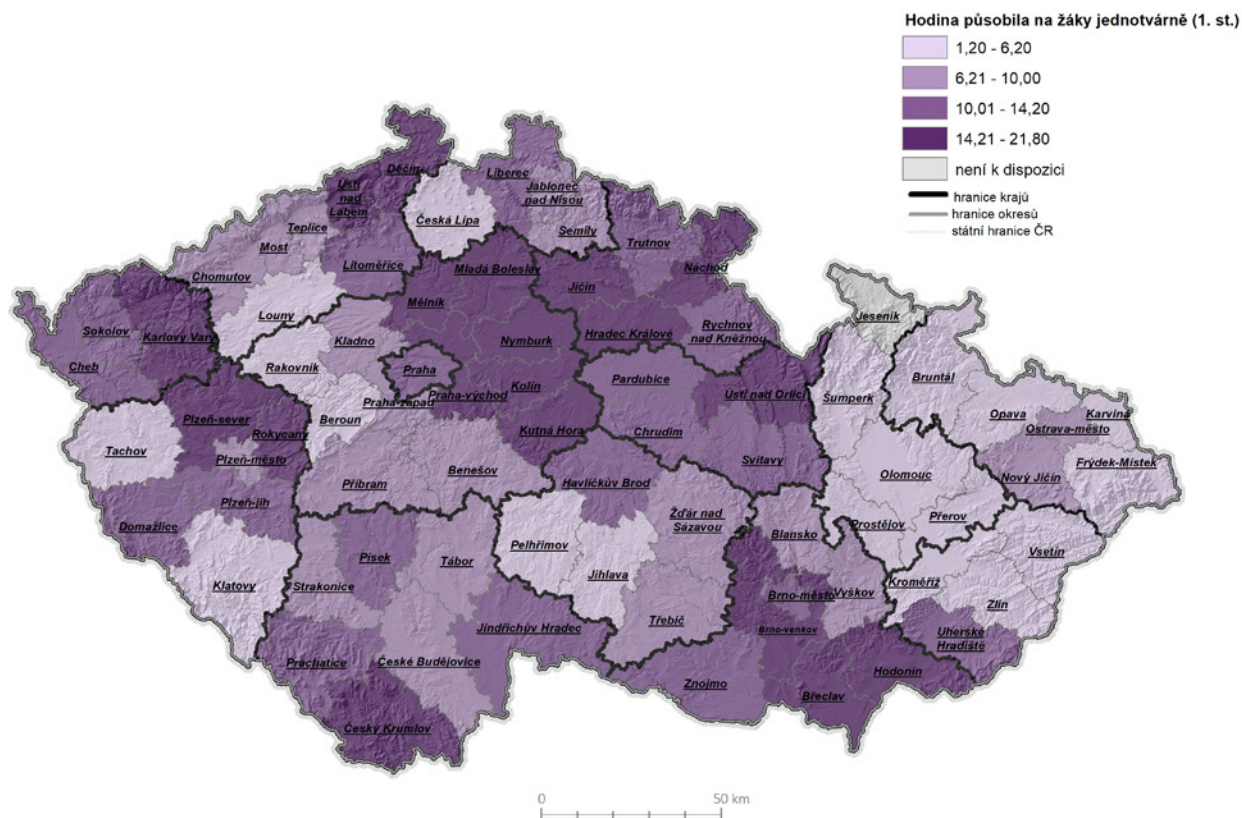
Česká školní inspekce ve svých analytických výstupech dlouhodobě upozorňuje na potřebu vybudování adekvátního vztahu mezi žáky a jejich učitelem.³⁰ Učitel nemá být pro žáky pouze autoritou, ale především partnerem ve vzdělávání. Dobré vztahy mezi učitelem a žáky se projevují lepším třídním klimatem, lepší disciplínou v hodinách, lepším soustředěním žáků, silnějšími pocity well-being a mnoha dalšími benefity, které v konečném důsledku vedou jak k lepším vzdělávacím výsledkům žáků, tak k vyšší motivaci samotného učitele a např. jeho spokojenosti s prací pedagoga, což se zpětně projevuje opět v lepší výuce (Hadj-Mousová 2012; sekundární analýza PISA 2018). Mapa 35 sleduje hodnocení inspektorů z pohledu vztahů mezi učitelem a žáky a mezi žáky navzájem ve sledovaných hodinách. Stručně lze říci, že hodnocení se zaměřuje na odhalení příjemné atmosféry v hodinách. Pohledem prvního stupně ZŠ nejvyšší podíly navštívených tříd, ve kterých panovala příjemná atmosféra a dobré vztahy, vykazovali inspektoři v Olomouckém kraji vyjma okresu Přerov, v Moravskoslezském kraji vyjma okresu Ostrava-město, v celém Královéhradeckém kraji, okresech Zlín, Havlíčkův Brod, Pelhřimov, Tachov a několika dalších.

³⁰ Např. SA PISA 2018, výroční zprávy či TZ Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách, vše dostupné z: www.csicr.cz.

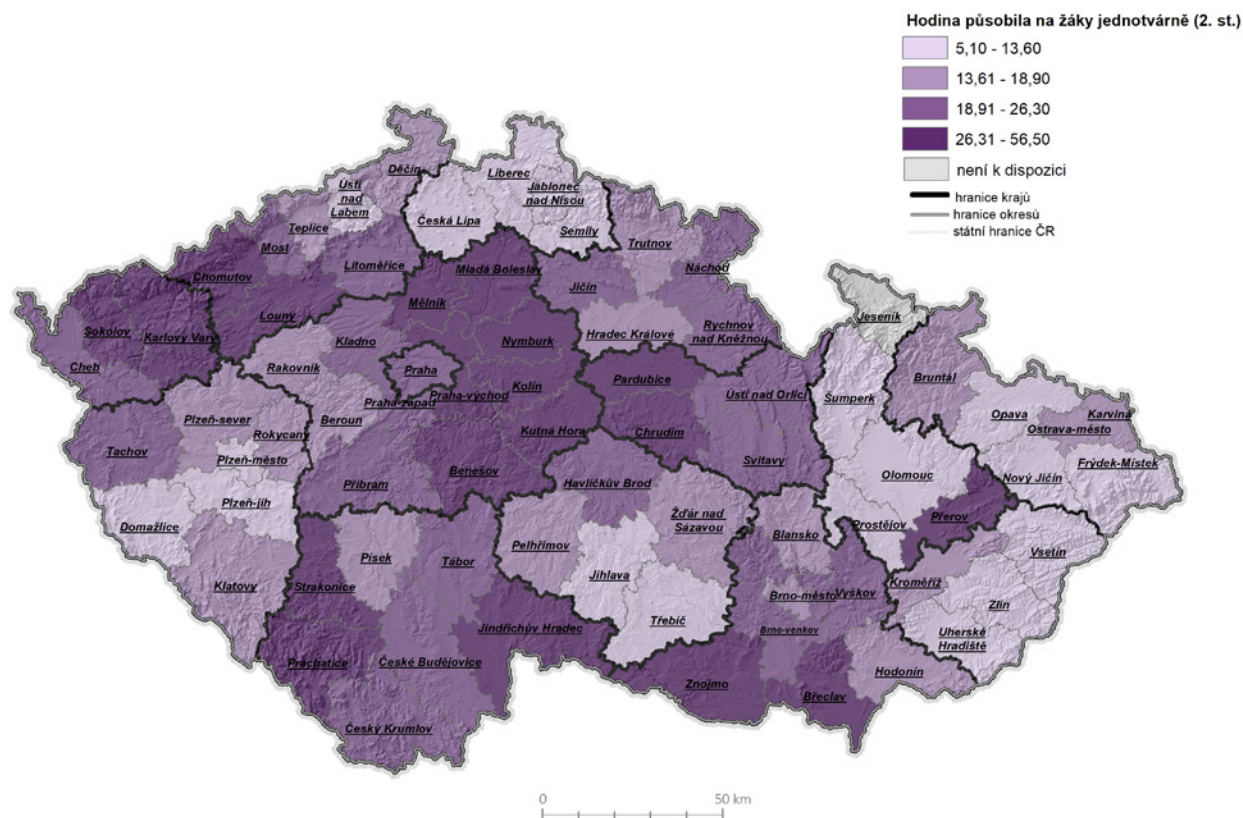
MAPA 35 | Hodnocení ŠI – „Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.“ – 1. st. ZŠ (v %)

Inspektoři ČŠI se v rámci hospitací zaměřovali též na hodnocení toho, jak na žáky daná hodina působí. Pokud učitel dokáže žáky zaujmout, flexibilně střídá didaktické metody tak, aby u žáků udržel pozornost, má to zpravidla velmi pozitivní efekt (nejen) na vzdělávací výsledky žáků. Naopak pokud hodina působí jednotvárně, žáci neudrží pozornost, nudí se a v lepším případě si z hodiny nic neodnesou, v horším případě dochází k negativnímu efektu např. na disciplínu v hodinách. Mapy 36 a 37 opět sledují hodnocení ŠI v navštívených hodinách a jejich podíly, kde zaznamenali, že hodina na žáky působila jednotvárně. Při pohledu na mapu 1. st. ZŠ nenalezneme žádný známý geografický vzorec – vyjma východní části Středočeského kraje a vybraných okresů napříč republikou. I v případě hodnocení výuky na 2. st. ZŠ jsou vyšší podíly hodin, kde výuka působila jednotvárně, zaznamatelné zejména na východě Středočeského kraje, v částech Karlovarského a Ústeckého kraje a v několika dalších okresech napříč zbytkem republiky. Souviset to může opět s personální situací v těchto regionech, s nižšími podíly kvalifikovaných učitelů, resp. s vyššími podíly mladších začínajících učitelů. Nejméně jednotvárně hodnotili výuku inspektoři na obou stupních ZŠ v Olomouckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji.

MAPA 36 | Hodnocení ŠI – „Hodina působila na žáky jednotvárně.“ – 1. st. ZŠ (v %)

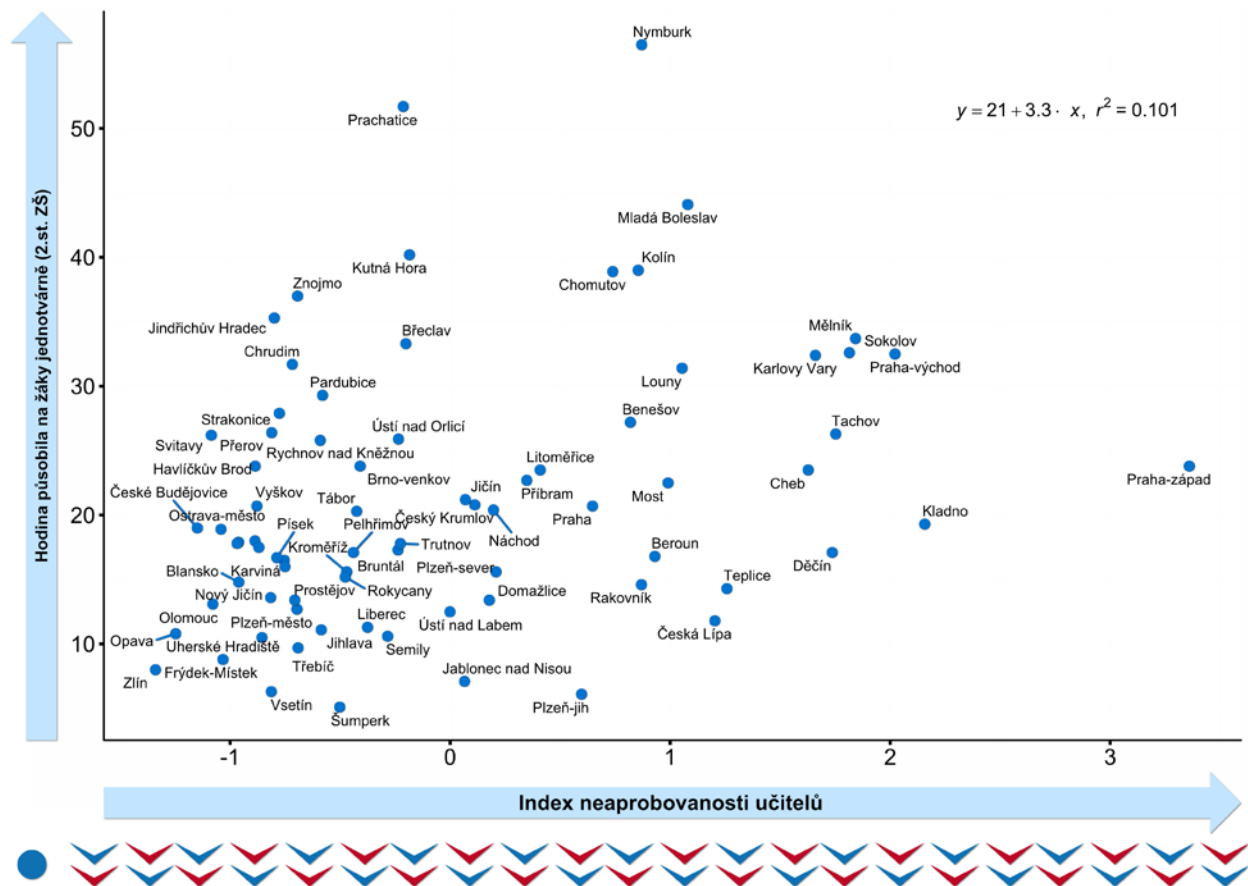


MAPA 37 | Hodnocení ŠI – „Hodina působila na žáky jednotvárně.“ – 2. st. ZŠ (v %)



Jak ukazuje graf 7, na agregované úrovni okresů existuje slabá korelace mezi indexem neaprobovanosti učitelů v okrese a hodnocením hospitovaných hodin, že na žáky hodina působila jednotvárně. Analýza na okresní úrovni má za cíl se podívat na to, zda je jev systémově podmíněn charakterem okresu, tedy množstvím výuky vyučované aprobovaným učitelem. Přestože je vztah slabý, můžeme se domnívat, že průběh výuky se v tomto ohledu napříč okresy odlišuje. Abychom však minimalizovali riziko chybné interpretace z agregovaných dat, je provedena stejná analýza na původní úrovni dat, tedy hospitovaných hodin, kde nebere v potaz vztah mezi okresy, ale přímo mezi kvalifikovaností učitele a aprobovaností a průběhem vzdělávání v hospitovaných třídách.

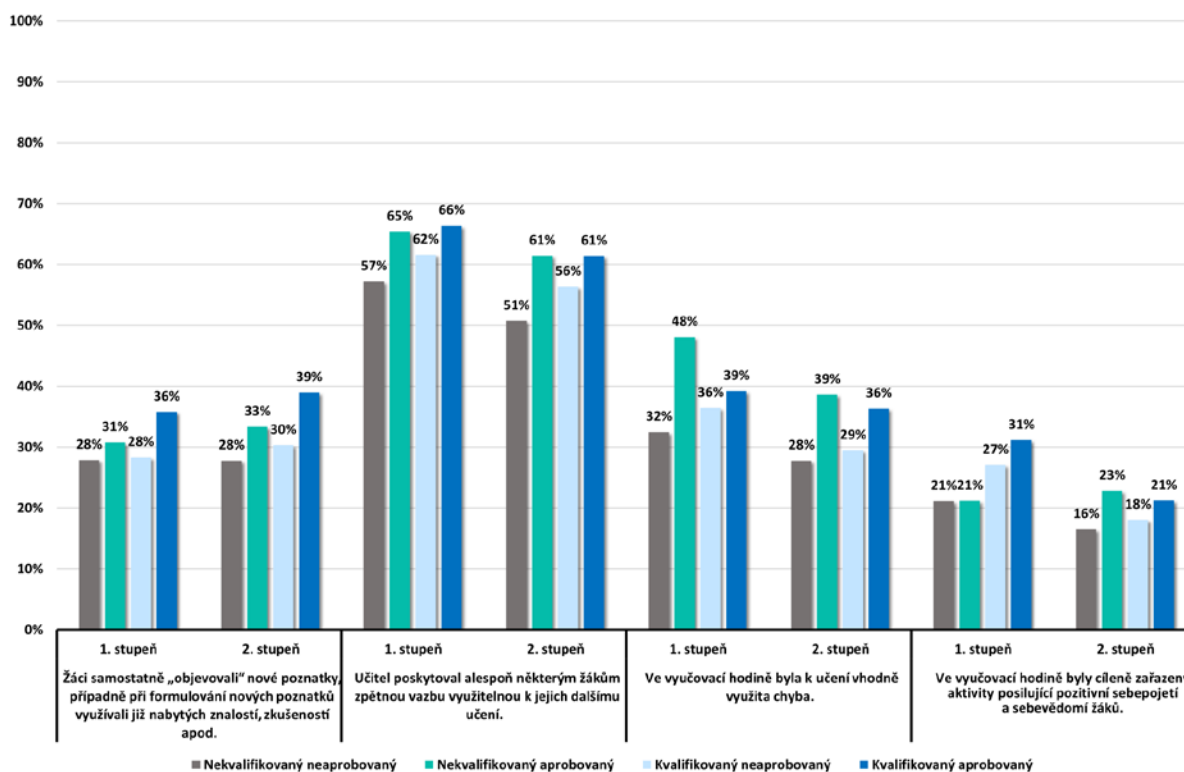
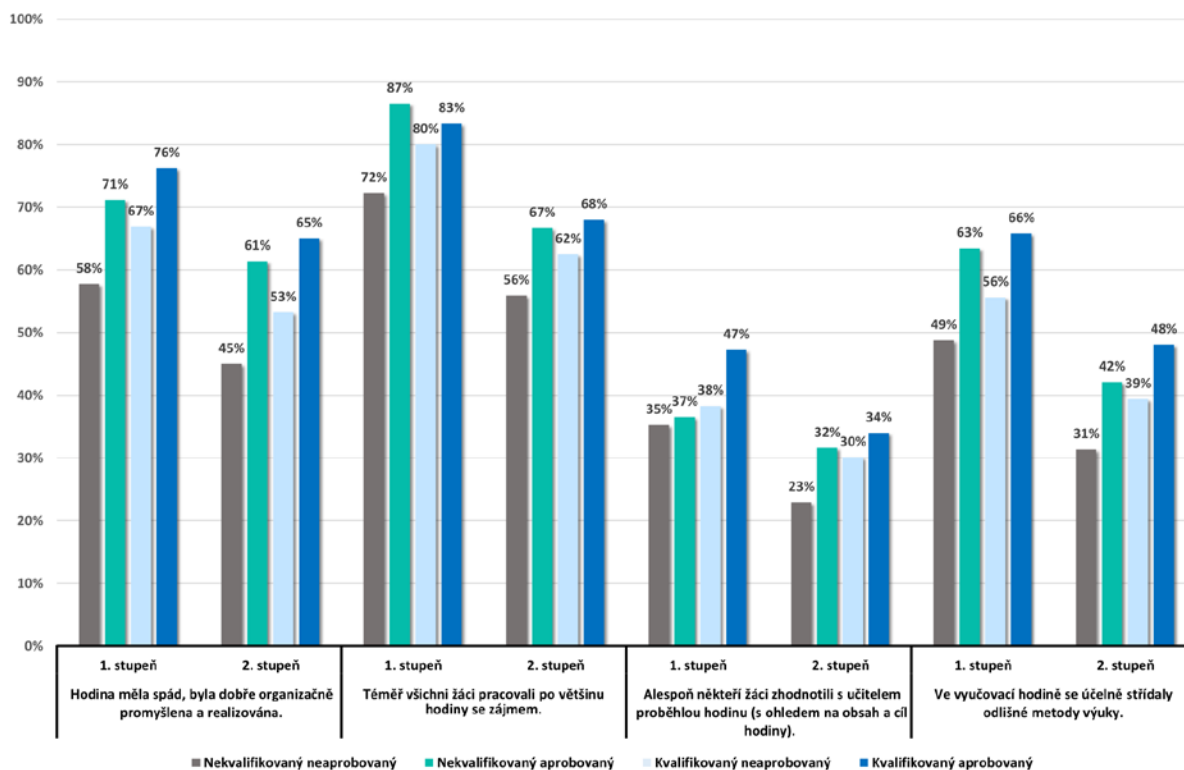
GRAF 7 | „Hodina působila na žáky jednotvárně“ – 2. st. ZŠ a neaprobovanost učitelů v okrese

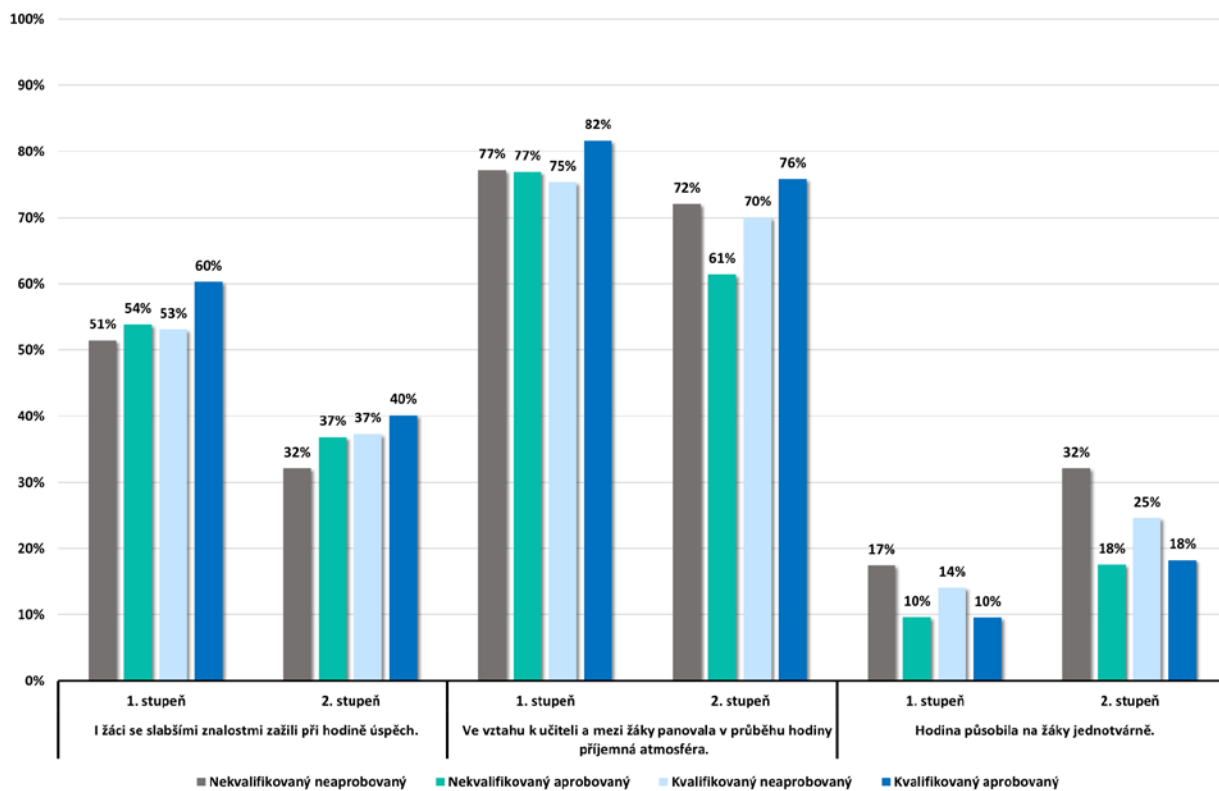


Pozn.: Pro nízké hodnoty korelace (viz rovnice) není graf prolnut přímkou linearity.

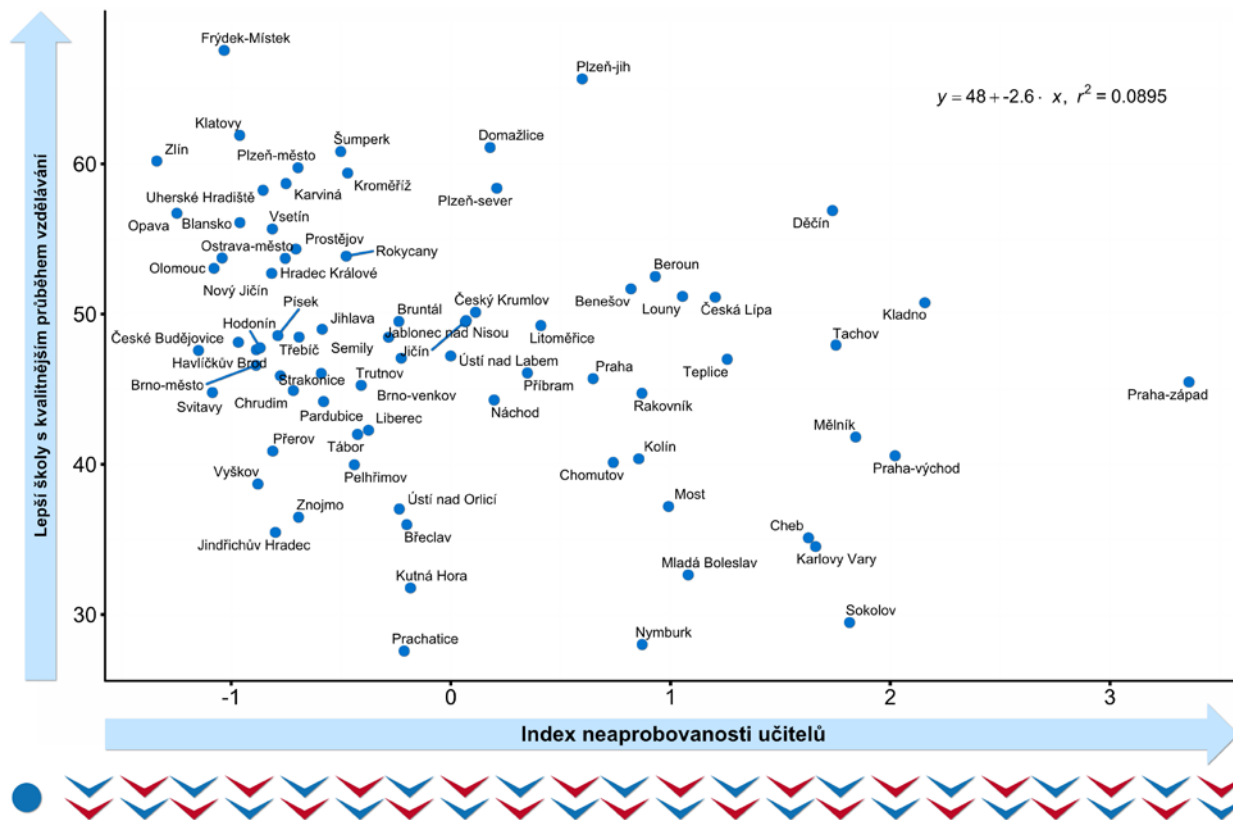
Soustava grafů 8 potvrzuje, že aprobovanost a kvalifikovanost souvisí s těmi sledovanými znaky ve výuce, které odráží organizovanost výuky a aplikaci odlišných metod učitelem, výuka žáky bavila a pracovali se zájmem. Podrobnější analýza ukazuje, že se výrazně odlišují ti učitelé, kteří nemají ani kvalifikaci, ani aprobaci. Zároveň je vhodné dodat, že skupina hospitovaných hodin, které byly vyučovány nekvalifikovanými učiteli bez aprobace, představuje pouze cca 1 % ze všech pozorování.

GRAF 8a–c | Soustava grafů hodnocení průběhu vzdělávání v hospitovaných hodinách dle aprobovanosti a kvalifikovanosti učitele





GRAF 9 | „Okresy s kvalitnějším průběhem vzdělávání“ a neaprobovanost učitelů v okrese



Pozn.: Pro nízké hodnoty korelace (viz rovnice) není graf prolnut přímkou linearity.

Graf 9 naznačuje, že s největší pravděpodobností existuje i prostorová souvislost mezi okresy s vyšším podílem neaprobovaných učitelů a nižší kvalitou průběhu vzdělávání.

6 Průběh vzdělávání v ZŠ dle modelu kvalitní školy ČŠI

Hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání se v rámci ČŠI řídí definovanými hodnotícími kritérii dle modelu tzv. kvalitní školy, představeného ČŠI v roce 2015.³¹ Z tohoto modelu vychází i kritéria hodnocená školními inspektory v rámci prezenční inspekční činnosti, dochází proto k jistému překrytí. Následující kapitola sleduje kritéria utvářející jednu z oblastí modelu kvalitní školy, a to průběh vzdělávání. Tato oblast předpokládá, že „*smyslem naplňování kritérií v oblasti ‚výuka‘ je implementace principů výuky, které v maximální možné míře přizpůsobují volbu výukových cílů, prostředků a metod individuálním schopnostem žáků a vedou k harmonickému rozvoji vědomostí, dovedností i postojů žáků na bázi kritického sebehodnocení přiměřenému jejich věku. Zásadním předpokladem pro realizaci takové výuky je přesvědčení pedagogů o možnosti osobnostního a vědomostního rozvoje každého žáka bez ohledu na jeho aktuální pozici na cestě ke vzdělávacím cílům. Klíčovým prostředkem k vytváření vztahu žáků k učení je vysvětlování souvislostí vyučovaného s reálnými situacemi každodenního života a v maximální možné a vhodné míře i zahrnování takových výukových situací a úkolů, v nichž žáci úměrně svému rozvoji takové situace sami rozpoznávají a využívají.*“

Hodnocení škol dle modelu kvalitní školy probíhá na čtyřstupňové škále – výborná úroveň (4), očekávaná úroveň (3), úroveň vyžadující zlepšení (2) a nevyhovující úroveň (1). Pro potřeby této zprávy jsou využita data o podílech škol hodnocených inspektory v rámci ukončené komplexní inspekční činnosti pod úrovní 3, tedy stupni „vyžadující zlepšení“ a „nevyhovující úroveň“, a to za období školních let 2017/2018 až po leden aktuálního školního roku (2021/2022) v ZV (avšak je nutné poznamenat, že z objektivních důvodů, zejm. uzavřením škol během pandemie, bylo možné ke konci sledovaného období navštívit pouze malý počet škol). Následně byl výsledný datový soubor z úrovně jednotlivých škol agregován na úroveň okresu. Hodnoty v mapách a grafech vždy odkazují na procentuální podíl škol, které byly v konkrétním okresu ohodnoceny ve vybraném kritériu zmíněnými stupni „vyžadující zlepšení“ a „nevyhovující“.

Průběh vzdělávání – výuka

- 4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojevými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků.
- 4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně-vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.
- 4.3 Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků.
- 4.4 Pedagogové se ve své práci zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

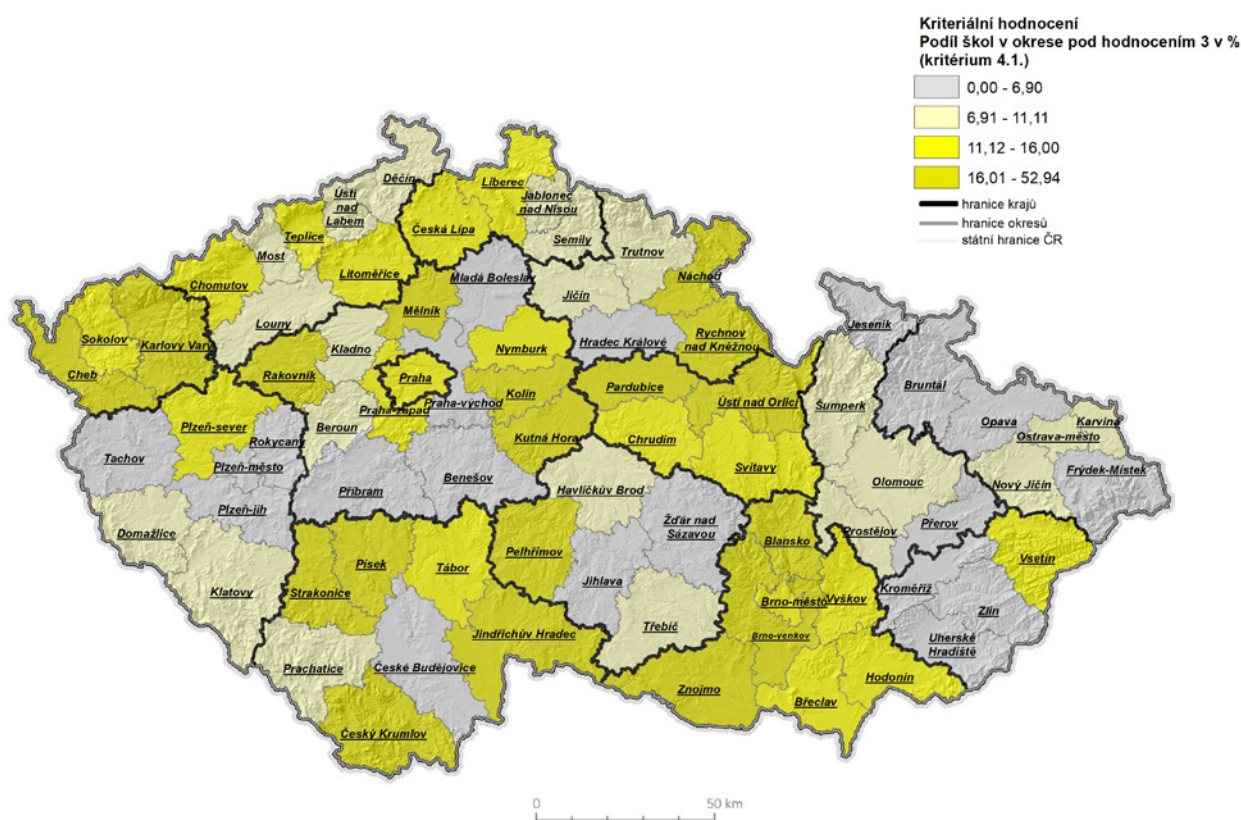
První mapa sleduje naplňování kritéria 4.1 v oblasti hodnotící průběh vzdělávání. Kritérium na nejvyšší výborné úrovni předpokládá, že „*výuka je promyšlená a realizovaná v souladu s kurikulárními dokumenty, na základě dosavadních znalostí a zkušeností žáků a s přihlédnutím k jejich specifickým potřebám. Pedagogové systematicky vytvářejí u žáků motivaci k učení, rozvíjejí všechny složky vzdělávacích cílů a podněcují žáky ke kritickému myšlení. Na žáky kladou přiměře-*

³¹ Viz veřejně dostupné dokumenty *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání* ke stažení z: www.csicr.cz.

né a srozumitelné požadavky, seznamují žáky se vzdělávacími cíli a vedou je k vlastnímu vyhodnocování jejich dosahování.“³² Školy, které nedosáhly ani očekávané úrovně, ale zůstaly pod touto úrovní, lze charakterizovat tak, že u nich nedochází k naplňování klíčových znaků daného kritéria.

Mapa 38 ukazuje, že problémy s naplněním kritéria 4.1 se vyskytují ve všech okresech Jihomoravského kraje, ve všech okresech Pardubického kraje, ve všech okresech Karlovarského kraje a významného množství okresů ve všech dalších krajích vyjma kraje Moravskoslezského. Nižší podíl škol pod hodnocením „očekávaná“ byl v kritériu 4.1 ohodnocen inspektory též ve většině okresů Olomouckého, Plzeňského (vyjma okresu Plzeň-sever) a Zlínského (vyjma okresu Vsetín) kraje a Kraje Vysočina (vyjma okresu Pelhřimov).

MAPA 38 | Hodnocení kritéria 4.1 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



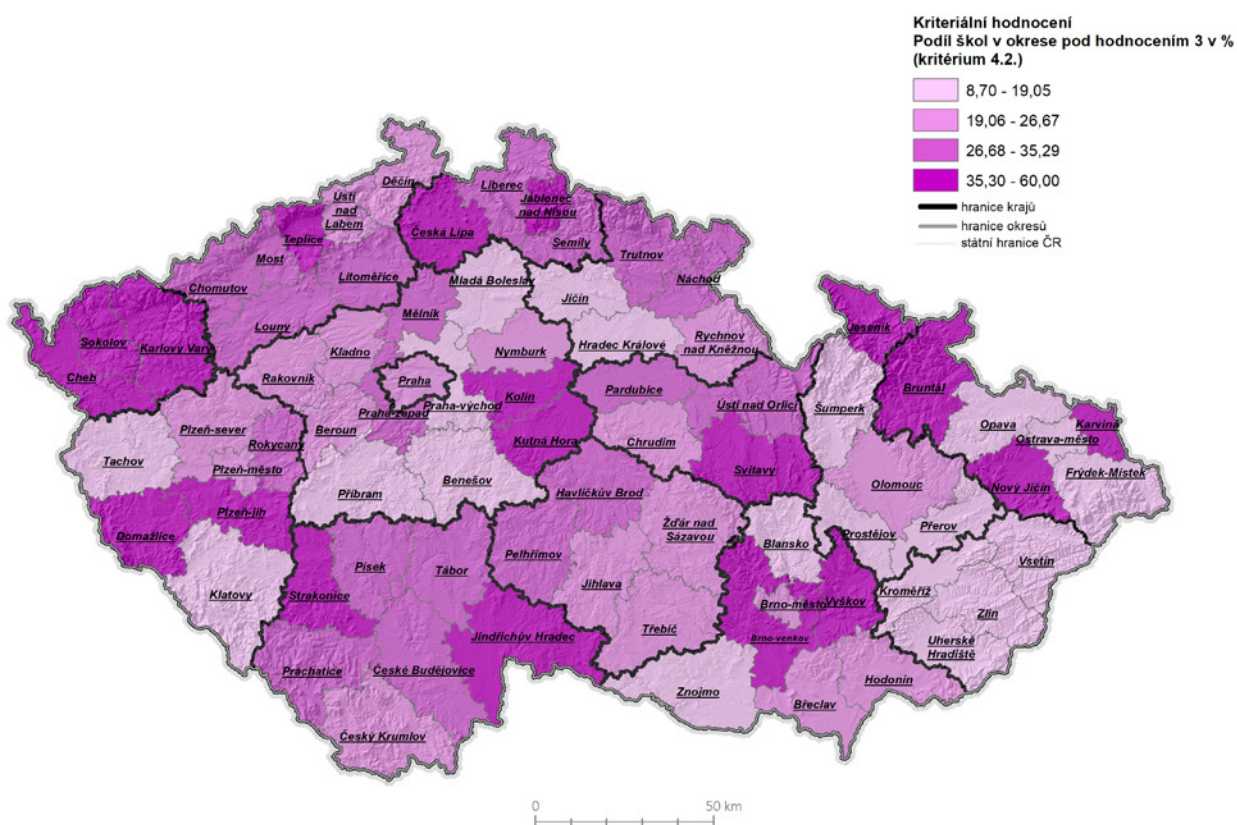
Kritérium 4.2 modelu kvalitní školy předpokládá, že „pedagogové volí formy a metody výuky tak, aby odpovídaly stanoveným výukovým cílům, a vytvářejí pozitivní třídní klima podporující učení. Výuka je žákům srozumitelná a dobře organizačně zvládnutá. Ve výuce jsou účelně zastoupeny různé metody a formy (např. individuální práce žáků, spolupráce žáků v menších skupinách, společná – frontální práce celé třídy). Pedagogové nabízejí žákům aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek, tvořivost, autonomii a iniciativu každého z žáků. Vedou žáky k pochopení souvislostí toho, co se naučili ve škole, s běžnými reálnými situacemi. Trvale rozvíjejí

³² Citace v kapitole viz *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020–2021*. Dostupné z: www.csicr.cz.

schopnost žáků účelně využívat různé informační zdroje a dovednosti potřebné pro úspěšné uplatnění v moderní společnosti.“

Mapa 39 zobrazuje podíly škol v okresech, které byly ve sledovaném kritériu hodnoceny inspektory stupněm hodnocení „vyžadující zlepšení“ a „nevyhovující“. Takové školy a jejich učitelé dle znění kritéria nedostatečně přizpůsobují formy a metody vzdělávacím potřebám žáků, nevyužívají např. možností objevování, experimentování či kladení otázek, nevedou žáky k pochopení souvislostí toho, co se naučili ve škole, s reálnými situacemi apod. Nejvyšší podíly takových škol najdeme především v okresech Karlovarského kraje nebo v okresech okolo okresu Brno-město. Vyjma těchto regionů není z mapy patrný žádný regionální vzorec. Vysoké podíly nevyhovujících škol i škol, u nichž je vyžadováno zlepšení, nicméně nalezneme také v okresech s problematickou sociální situací, jako je Karviná, Bruntál, Jeseník, Česká Lípa, Teplice a další. Naopak nejmenší podíly takových škol nalezneme ve Zlínském kraji, ve většině okresů Středočeského a Olomouckého kraje a několika dalších okresech v dalších krajích.

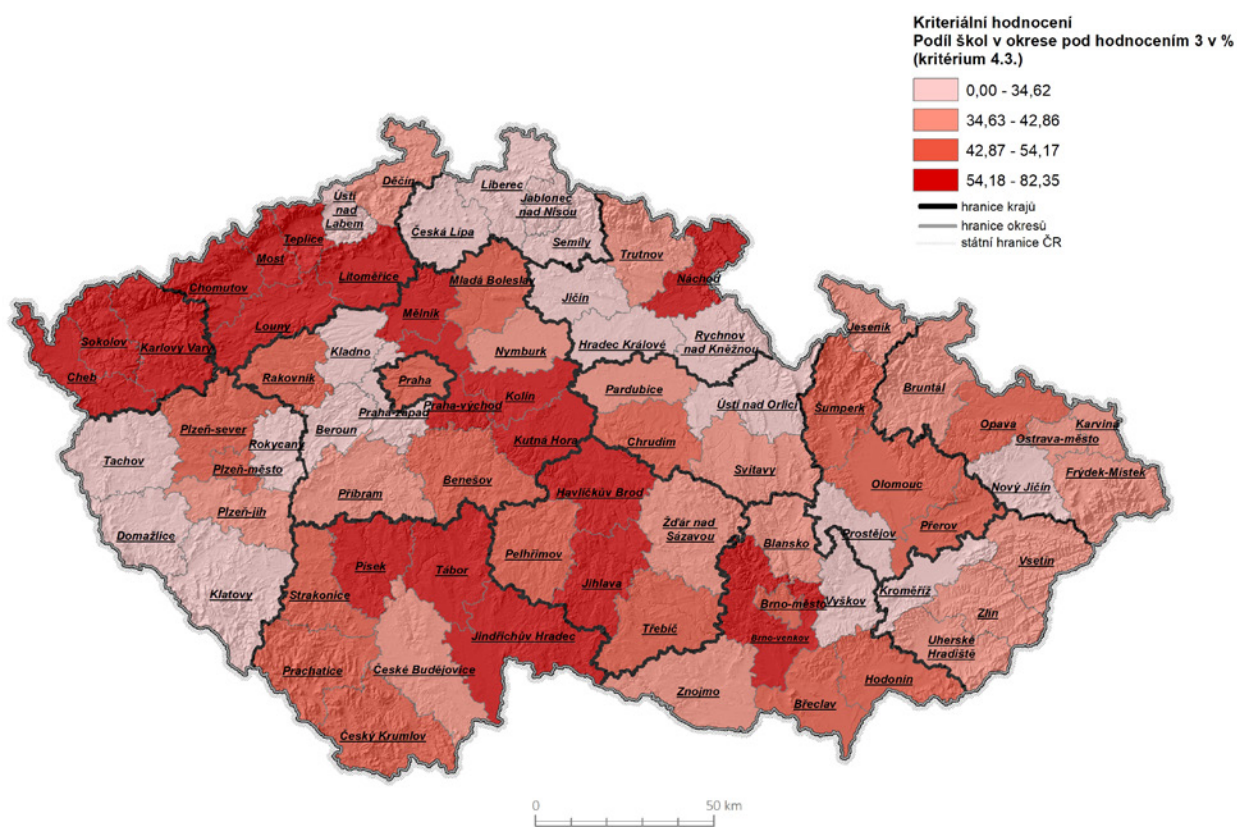
MAPA 39 | Hodnocení kritéria 4.2 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



Třetí hodnocené kritérium 4.3 modelu kvalitní školy pracuje s problematikou plánování a realizace vzdělávání s ohledem na individuální potřeby dítěte. „Pedagogové systematicky sledují a zohledňují vývoj, procesy učení a učební výsledky každého žáka a pravidelně poskytují žákům účinnou zpětnou vazbu k jejich práci. K dalšímu pokroku učení nabízejí žákům aktivity, které odpovídají jejich očekávanému nejbližšímu vývoji. Vedou žáky k tomu, aby si stanovovali vzdělávací cíle, formulovali očekávání od vlastní práce a ve vazbě na tyto stanovené cíle a očekávání provádě-

děli sebehodnocení a vzájemné hodnocení.“ Nevyhovující školy i ty vyžadující zlepšení, jejichž podíly prezentuje mapa 40, mají opět problémy s naplňováním klíčových znaků tohoto kritéria. Nejvyšší podíly takových škol nalezneme především v Karlovarském kraji, většině okresů Ústeckého kraje a okolo města Brna, což pravděpodobně souvisí mj. se sociální skladbou místních škol. Vysoké podíly nevyhovujících škol dle kritéria 4.3 nalezneme též na periferii Středočeského a Jihočeského kraje a v okresech Jihlava, Havlíčkův Brod a Náchod. Naopak nejvyšší podíl škol naplňujících toto kritérium alespoň v očekávané úrovni nalezneme především v Libereckém kraji, na západním okraji Plzeňského kraje a v několika dalších okresech.

MAPA 40 | Hodnocení kritéria 4.3 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



7 Průběh vzdělávání v ZŠ pohledem žáků – vztahy a spolupráce s učiteli, spolužáky

Tato kapitola se věnuje postojům žáků k procesu vzdělávání. Hodnocena je spolupráce se spolužáky, spolupráce s učiteli a vztahy mezi spolužáky a učiteli. Z baterií otázek z žákovského dotazníku, který je standardně administrován při prezenční inspekční činnosti žákům 5. a 7. tříd, jsou vytvořeny následující indexy. Hodnoty indexů jsou dále zobrazeny v mapách na úrovni okresů.

Index vztahů s učiteli (žákovský dotazník)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- S většinou učitelů vycházím dobře.
- Většině učitelů jde o mé dobro.
- Většina učitelů poslouchá, co říkám.
- Učitelé mi pomohou, když to potřebuji.
- Učitelé v naší škole jsou ke mně spravedliví.

Index vztahů se spolužáky (žákovský dotazník)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek.
- Spolužáci se ke mně chovají přátelsky.
- Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře.
- Myslím, že většina spolužáků mě má docela ráda.
- Spolužáci mi pomohou, když to potřebuji.

Index spolupráce s učiteli (žákovský dotazník)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Můžeme říct učitelům svůj názor na vyučování.
- Snažíme se aktivně spolupracovat s učiteli.
- Když v něčem nesouhlasíme s učiteli, můžeme jim to říct.
- Neshody s učiteli se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce.
- I když s učiteli v něčem nesouhlasíme, můžeme spolu dále dobře spolupracovat.

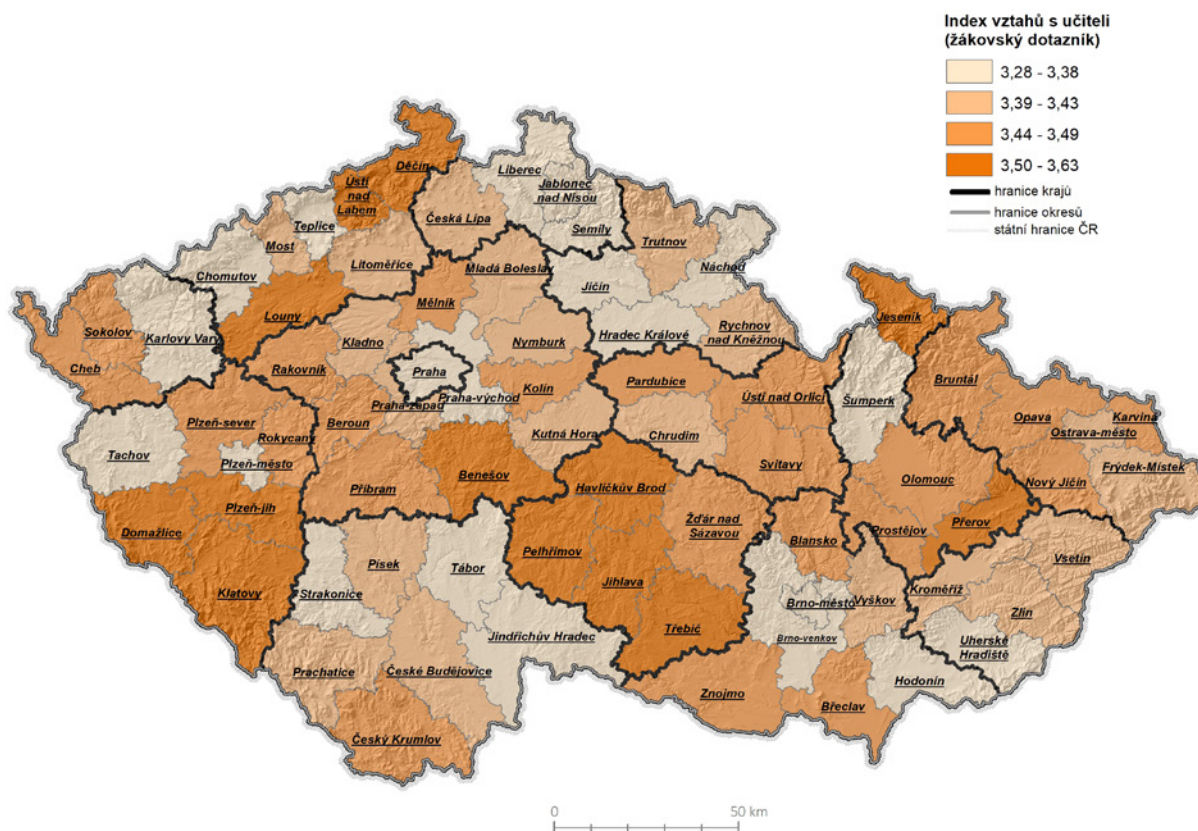
Index spolupráce se spolužáky (žákovský dotazník)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Se spolužáky společně hodnotíme, jak se nám práce dařila.
- Při společných úkolech si vzájemně pomáháme.
- Když v něčem nesouhlasíme se spolužáky, můžeme to ve třídě říct.
- Neshody mezi spolužáky se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce.
- I když se spolužáky v něčem nesouhlasíme, dokážeme dále spolupracovat.

První mapa této části vyobrazuje výše popsaný index vztahů s učiteli. Žáci, kteří dílčí aspekty tohoto indexu hodnotí ve své škole nejpozitivněji, jsou v mapě 41 vyznačeni nejtmavším odstínem oranžové barvy. Naopak žáci, jejichž hodnocení je méně pozitivní, jsou v mapě vyznačeni světlou oranžovou barvou. Vysoké hodnoty tohoto indexu je možné pozorovat ve většině okresů Plzeňského kraje s výjimkou okresu Tachov a Plzeň-město. Dále také v okresu Děčín, Ústí nad Labem, Louny, Benešov, Jeseník a Přerov. Nejvýraznější je však v tomto ohledu Kraj Vysočina, kde nejvyšších hodnot dosahují čtyři z pěti okresů. Téměř v každém z krajů, mimo Moravskoslezský, Pardubický kraj a již jednou zmíněný Kraj Vysočina, se nachází okres s nejnižší hodnotou indexu. Nižší hodnoty se vyskytují ve většině okresů Libereckého a Královéhradeckého kraje. Celkově nižší jsou hodnoty indexu také napříč okresy Jihočeského kraje, v Praze a okresu Brno-město. Zde je však nutné upozornit, že i relativně nižší hodnoty ve srovnání s jinými okresy představují věcně velmi vysokou shodu ve výpovědi dotázaných žáků, kdy ve svých odpovědích v průměru volí mezi možnostmi „spíše ano“ a „rozhodně ano“.

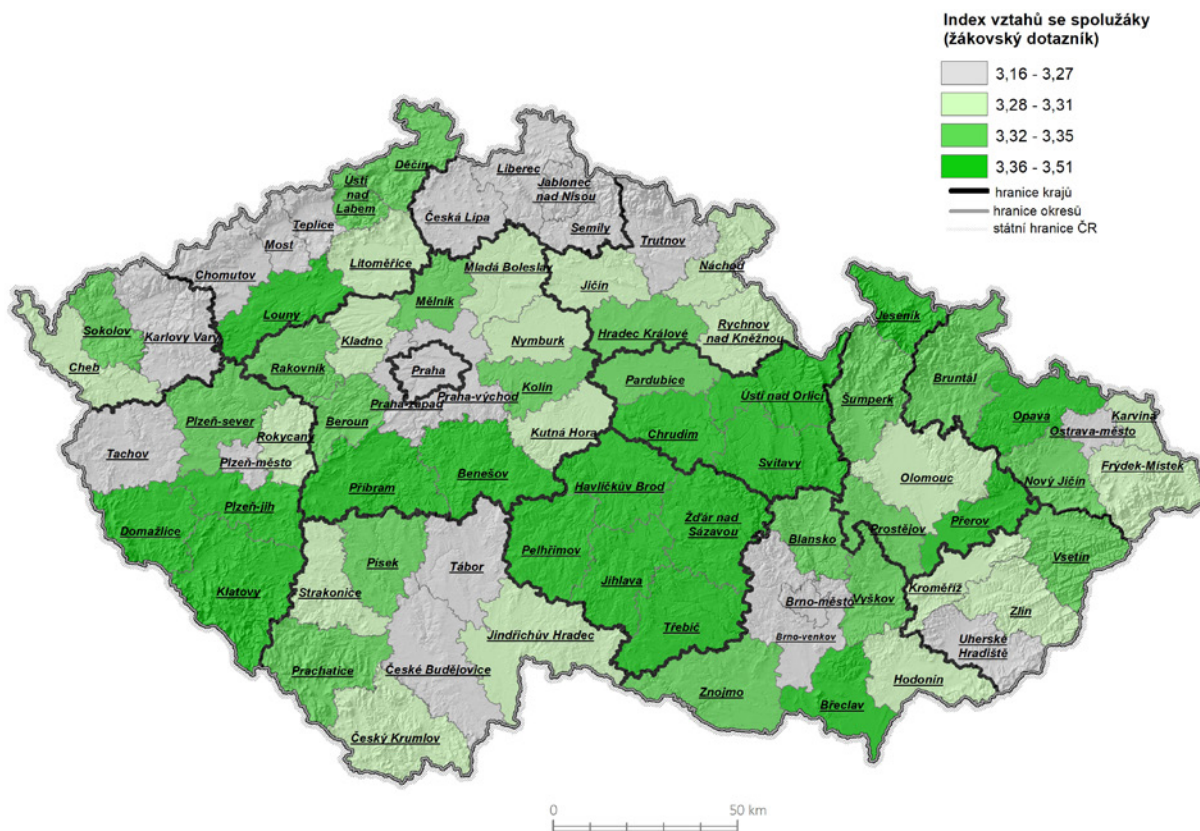
MAPA 41 | Index vztahů s učiteli (žákovský dotazník)



Mimo postoje k učitelům byl u žáků zkoumán také vztah ke spolužákům. Také v tomto případě byl vytvořen index, který se skládá z následujících otázek: V naší třídě mám hodně dobrých kamarádů/kamarádek; Spolužáci se ke mně chovají přátelsky; Když dostaneme nějaký společný úkol, spolupracuje se mi se spolužáky dobře; Myslím, že většina spolužáků mě má docela ráda; Spolužáci mi pomohou, když to potřebuji. Z odborné literatury víme, že mezi důležité kompetence učitelů by měla mimo jiné patřit právě schopnost vytvořit ve třídách atmosféru spolupráce. Příliš soutěživé prostředí totiž vytváří na žáky tlak, který vede ke zvýšené úzkostlivosti (Johnson, Johnson, & Bryant: 1973). Spolupráce ve třídě přitom vyhovuje více všem žákům napříč jejich různými osobnostními rysy.

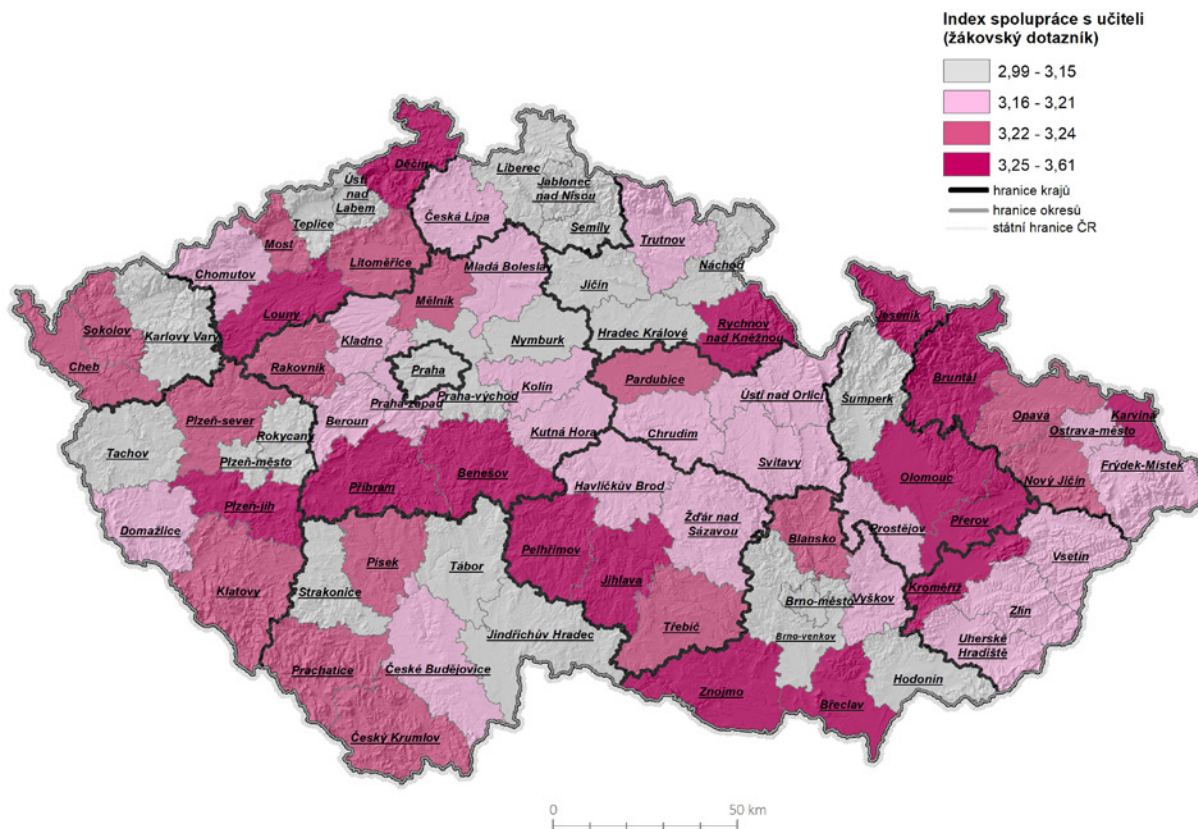
Žáci, kteří hodnotí vztah se svými vrstevníky velmi pozitivně, jsou v mapě 42 indikováni pomocí tmavě zelené barvy. Nižší, avšak stále pozitivní hodnoty indexu vztahu jsou vyneseny šedivou barvou. Vysokých hodnot dosahuje tento index hned v několika krajích. V čele stojí Kraj Vysočina, v jehož rámci vykazuje vysoké hodnoty indexu všech pět okresů. Obdobně je tomu v tomto případě také v Pardubickém kraji, kde jsou žáci se svým vztahem ke spolužákům velmi spokojeni napříč celým krajem. Vyšší hodnoty následně nalezneme také ve většině okresů Olomouckého a Plzeňského kraje, kde však nižší hodnoty vykazuje opět okres Tachov a Plzeň-město. Přesným opakem Kraje Vysočina je v případě této mapy Liberecký kraj. Zde všechny okresy vykazují nižší hodnoty pozorovaného indexu. V celkovém hledisku v ostatních krajích nižší hodnoty již nepřevládají, objevují se však často v okolí velkých měst, jako v případě okresu Ostrava-město, Brno-město či Prahy. Také zde je ovšem při interpretaci údajů zanesených v mapě nutné pamatovat na vysokou shodu ve výpovědi dotazovaných žáků.

MAPA 42 | Index vztahů se spolužáky (žákovský dotazník)



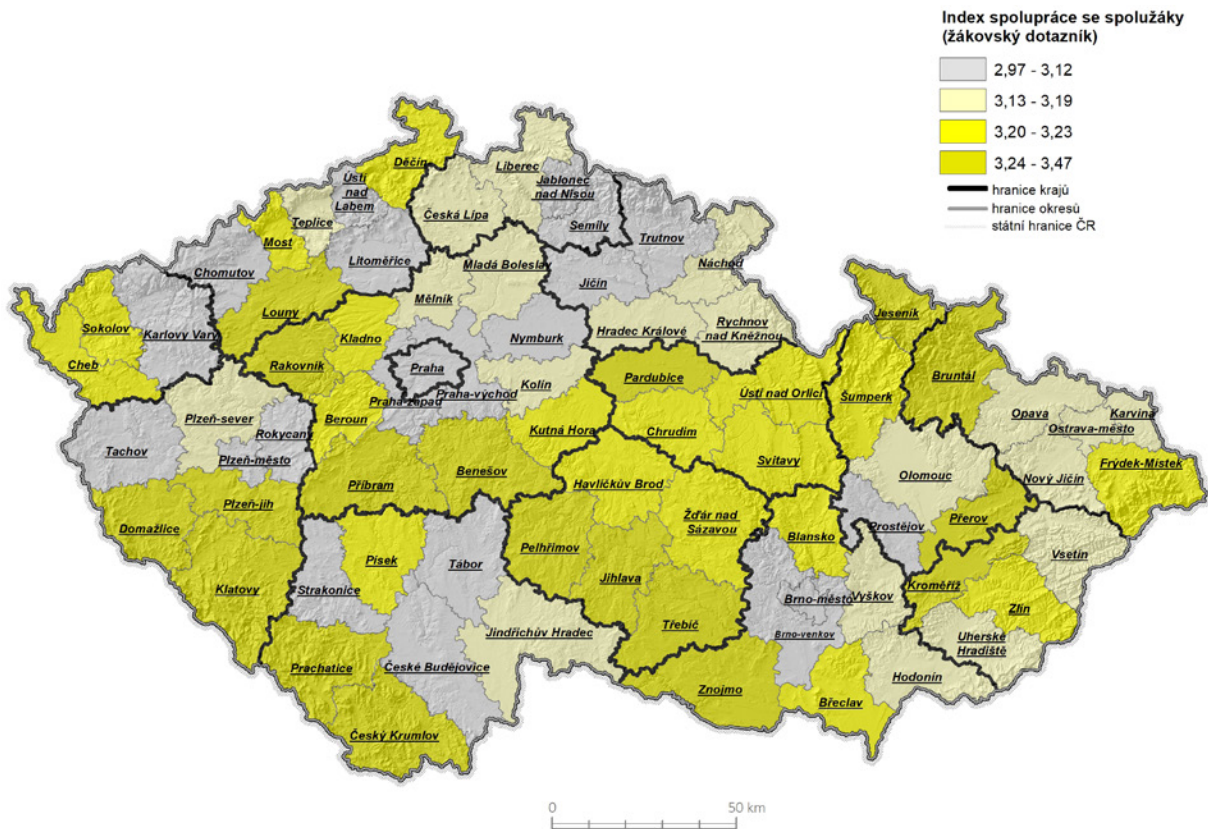
V rámci indexu spolupráce s učiteli byl zkoumán postoj žáků ke kooperaci a komunikaci s učiteli. Konkrétně se index skládá z těchto proměnných: Můžeme říct učitelům svůj názor na vyučování; Snažíme se aktivně spolupracovat s učiteli; Když v něčem nesouhlasíme s učiteli, můžeme jim to říct; Neshody s učiteli se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce; I když s učiteli v něčem nesouhlasíme, můžeme spolu dále dobře spolupracovat. Také v tomto případě jsou žáci s nejpozitivnějším postojem vyznačeni nejsytlejší barvou, v tomto případě tmavě růžovou. Nižší, avšak stále pozitivní hodnoty jsou vyneseny šedivou barvou. V případě této mapy se téměř v každém z krajů nachází alespoň jeden okres s vysokou hodnotou indexu. Výrazná dominance vysokých hodnot, jako tomu bylo u předchozích map, však v tomto případě absentuje. Napříč republikou se naopak táhne pás okresů s vysokými hodnotami. Počínaje okresem Plzeň-jih přes Příbram, Benešov, Pelhřimov, Jihlavu, Znojmo, Břeclav a poté nahoru na Kroměříž, Přerov, Olomouc, Bruntál a Jeseník. Nižší hodnoty je možné opět pozorovat v rámci Libereckého kraje, okresu Brno-město či Prahy.

MAPA 43 | Index spolupráce s učiteli (žákovský dotazník)



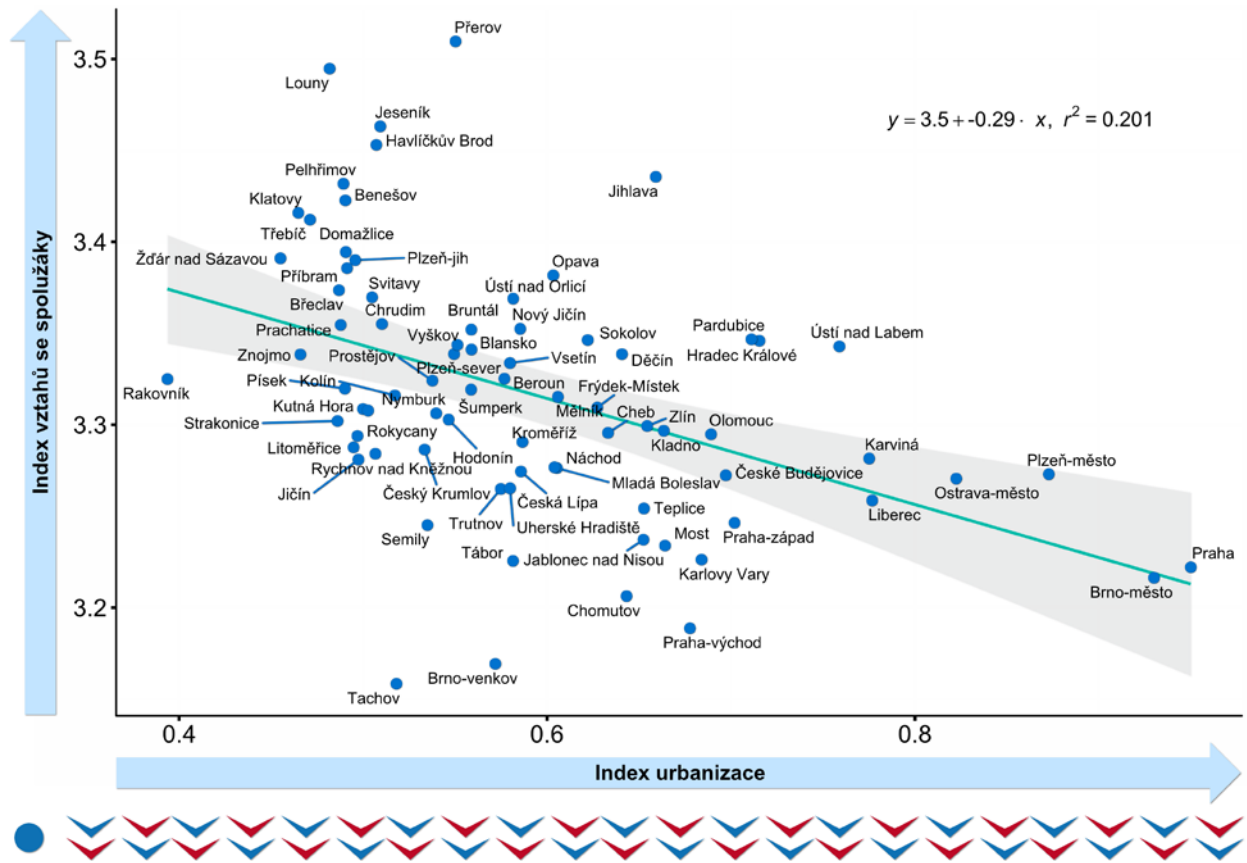
V případě poslední mapy této části zaměřené na průběh vzdělávání v základních školách z pohledu žáků jsou představena data vzešlá z indexu spolupráce se spolužáky. Tento index sestává z těchto proměnných: Se spolužáky společně hodnotíme, jak se nám práce dařila; Při společných úkolech si vzájemně pomáháme; Když v něčem nesouhlasíme se spolužáky, můžeme to ve třídě říct; Neshody mezi spolužáky se řeší a vedou ke zlepšení naší spolupráce; I když se spolužáky v něčem nesouhlasíme, dokážeme dále spolupracovat. Žáci, kteří nahlíží spolupráci se svými spolužáky jako velmi pozitivní, jsou v mapě vyznačeni tmavě žlutou barvou. Vysoké hodnoty indexu spolupráce je možné pozorovat v Kraji Vysočina nebo Pardubickém kraji. Nižší hodnoty jsou opět zaznamenány v Libereckém a nyní výrazněji také Královéhradeckém kraji. Dále také v okrese Tachov, Tábor, Brno-venkov, Brno-město, Praha-východ a v Praze. V případě těchto okresů byly přitom nízké hodnoty pozorovány u všech výše zkoumaných indexů.

MAPA 44 | Index spolupráce se spolužáky (žákovský dotazník)



Zatímco předchozí indexy mají nízkou míru diferenciacie napříč okresy, index spolupráce se spolužáky se zdá být prostorově podmíněn, kdy koreluje negativně s mírou urbanizace. V okresech s větší průměrnou velikostí obcí a indexem příslušnosti k městu je míra pocítované spolupráce mezi spolužáky v průměru nižší. Další doprovodné analýzy ukázaly, že vztah může být podmíněn velikostí škol, kdy v okresech s menšími školami je vnímaná spolupráce vyšší. To může být dáno vyšší soudržností žáků v menších venkovských školách. Přestože spolupráce a dobré vztahy mezi žáky mohou vést podle šetření (např. PISA 2015) k lepším výsledkům, nemusí se jednat nutně o okresy, kde je nižší míra urbanizace. Ty mají naopak nižší úspěšnost ve vzdělávání. Souvislost indexu vztahu mezi spolužáky pak nesouvisí s výsledky ve vzdělávání ani s jinými sledovanými sociodemografickými charakteristikami či aprobovaností učitelů.

GRAF 10 | Vztah mezi indexem urbanizace a indexem vztahů se spolužáky



8 Průběh vzdělávání v ZŠ pohledem učitelů – prostředí a vztahy ve škole

Tato kapitola se zabývá průběhem vzdělávání pohledem učitelů. Jedná se o šetření, které ukazuje názory pedagogických pracovníků na základním stupni vzdělávání. Pro účely prostorových a dalších analýz jsou otázky z učitelského dotazníku, který je zadáván učitelům při prezenční inspekční činnosti, agregovány do podoby indexů. Tvrzení, která vstoupila do tvorby těchto indexů, shrnují následující boxy. Jelikož byly některé baterie otázek, z nichž jsou indexy vytvořeny, pokládány rovněž ředitelům základních škol v rámci dotazníkového šetření, jsou podobné indexy vypočítány a agregovány na úroveň okresu i na základě jejich výpovědí, jak je zmíněno také v příslušných boxech. Pohledu ředitelů se následně věnuje poslední část textu.

Indexy vnímání školního prostředí (učitelský dotazník ZV; ředitelský dotazník ZV)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Ve škole je k dispozici dostatek vyhovujících vyučovacích pomůcek.
- Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna).
- Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy.
- Prostory, v nichž se pohybují žáci, jsou přehledné a je snadné udržovat nad nimi dohled.
- V průběhu roku je dostatek příležitostí pro vzájemnou spolupráci učitelů a zákonných zástupců.

Indexy vztahů s vedením školy (učitelský dotazník ZV; ředitelský dotazník ZV)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.
- Učitelé navrhují vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu.
- Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí.
- Neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.
- I když jsou mezi vedením a učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.

Indexy vztahů s učiteli (učitelský dotazník ZV; ředitelský dotazník ZV)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.
- Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.
- Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí.
- Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.
- I když jsou mezi učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.

Index vztahů se žáky (učitelský dotazník ZV)

Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Žáci poskytují učitelům zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu.
- Žáci aktivně spolupracují za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu.
- Žáci mohou bez obav rozporovat kroky učitelů, pokud s nimi nesouhlasí.
- Neshody vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce.
- I když jsou mezi učiteli a žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.

Index vztahů mezi žáky (učitelský dotazník ZV)

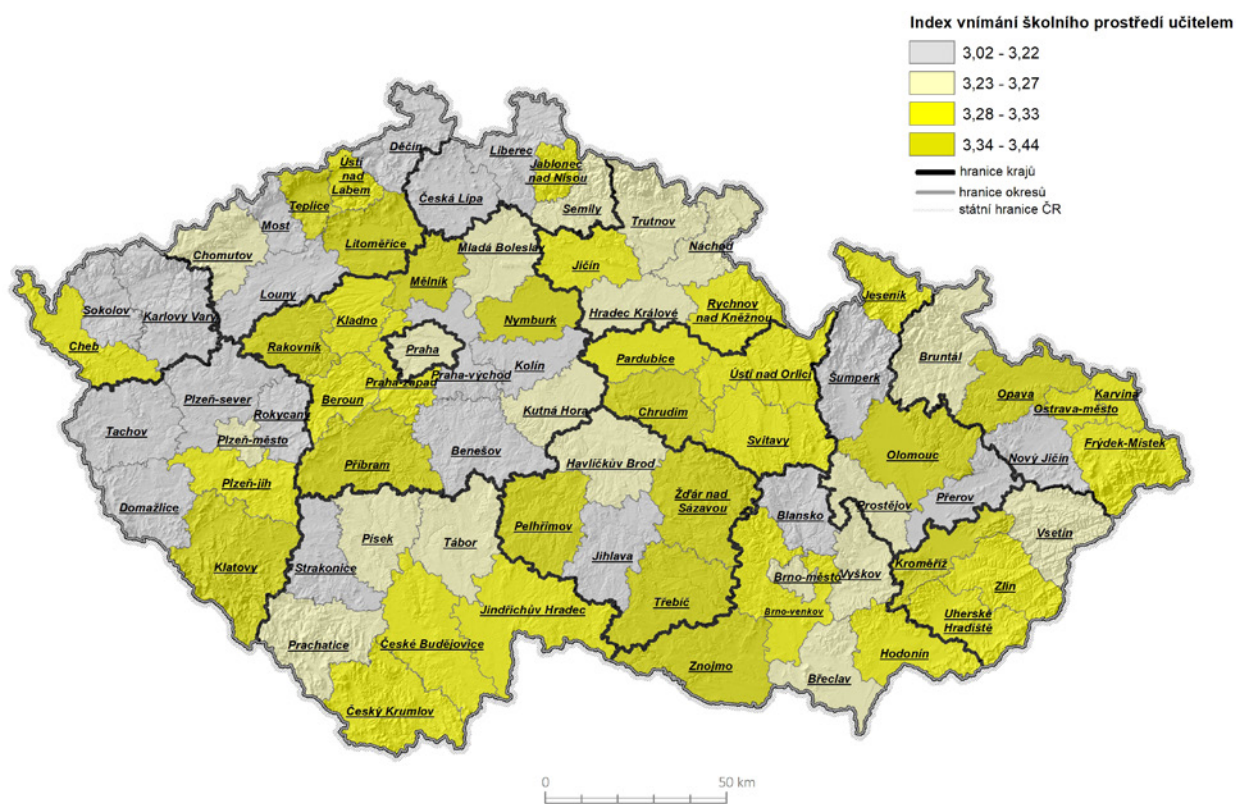
Škála (1) „rozhodně ne“ – (4) „rozhodně ano“

- Žáci si poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce.
- Žáci si při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají.
- Žáci rozporují kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí.
- Neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce.
- I když jsou mezi žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat.

Jedním z analyzovaných indexů je index vnímání školního prostředí, tento index se skládá z následujících proměnných: Ve škole převládá spokojenost s pracovním zázemím pedagogických pracovníků (kabinety, sborovna); Ve škole převažuje celková spokojenost s materiálně-technickým vybavením školy – a nakonec z proměnné, která říká že prostory, v nichž se pohybují žáci, jsou přehledné a je snadné udržovat nad nimi dohled. Ze studií můžeme dojít k závěrům, že pozitivní mezilidské vztahy v učitelském sboru a s vedením školy vedou k vyšší motivaci učitele k výkonu

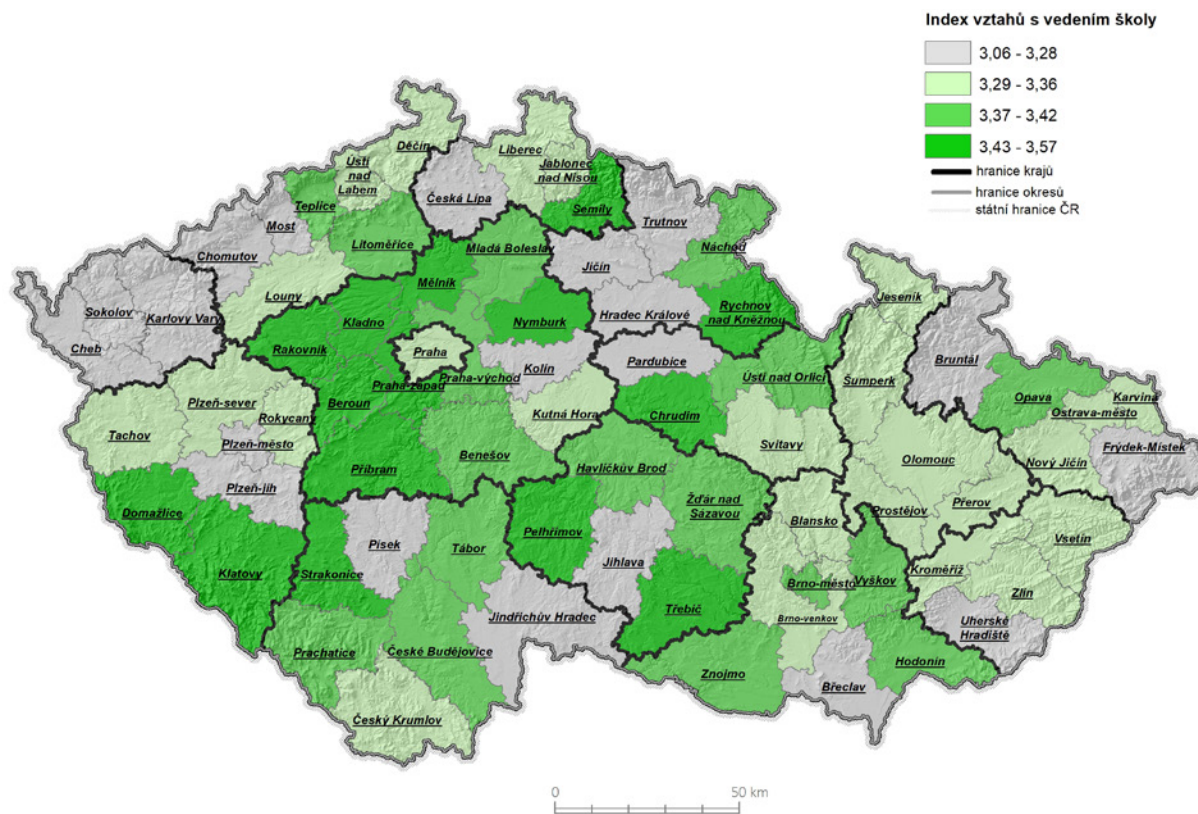
jeho zaměstnání, to se pozitivně odráží nejen na klimatu tříd, ale i na výsledcích žáků (Urbánek 2008). Učitelé, kteří tyto aspekty hodnotí ve své škole nejpozitivněji, jsou v mapě 45 vyznačeni nejtmavším odstínem žluté barvy. Z mapy nelze vyčíst žádné systematické rozložení spokojenosti nebo nespokojenosti s pracovním prostředím. O něco vyšší koncentraci nižších hodnot tohoto indexu lze pozorovat pouze ve východní a severovýchodní části republiky, netýká se to ale všech zdejších okresů, naopak některé mají vyšší skóre, a to okresy Klatovy, Teplice a Litoměřice.

MAPA 45 | Index vnímání prostředí učitelem



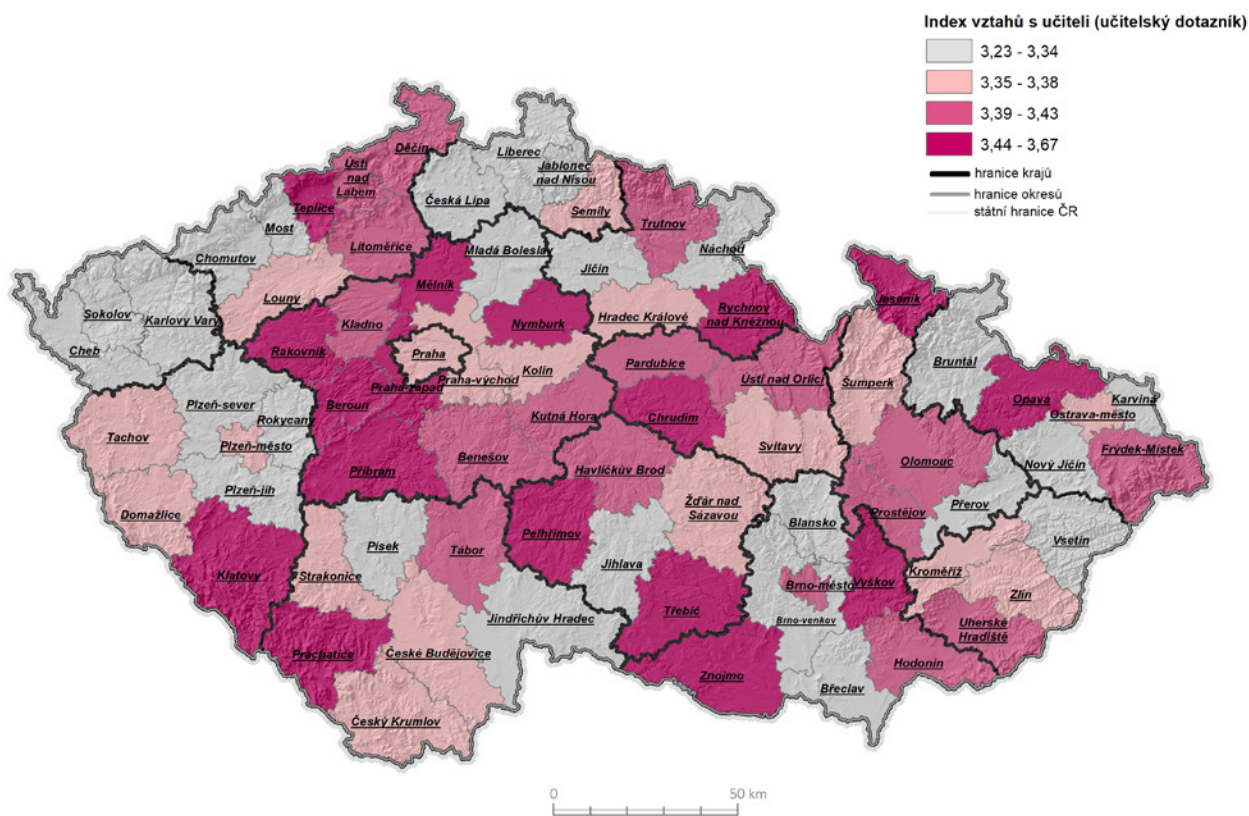
Další pozorovaný index, který může napovědět, jaké je celkové klima na školách v určitém okrese, je index vztahů s vedením školy. Ten se skládá z proměnných: Vedení a učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce; Učitelé navrhuji vedení školy možné změny vedoucí ke zkvalitnění výchovně-vzdělávacího procesu; Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky vedení, pokud s nimi nesouhlasí; Neshody vzniklé mezi učiteli a vedením školy jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce; I když jsou mezi vedením a učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat. Na rozdíl od předchozí mapy lze u tohoto indexu z mapy 46 vyčíst určitý prostorový kontext. Nejpozitivnější vztah s vedením školy pozorujeme v okresech Středočeského kraje, Kraje Vysočina a částečně v okresech Jihočeského kraje a jihu Plzeňského kraje. Naopak nejhorších výsledků dosahují kraj Karlovarský, kromě okresů Litoměřice a Teplice kraj Ústecký, Olomoucký kraj, kraj Zlínský, a kromě Opavska také kraj Moravskoslezský. Podobně jako u indexů ze žákovských odpovědí je potřeba připomenout, že i nejnižší hodnoty v mapě odrážejí věcně spíše pozitivní odpovědi (původní hodnota 3 značí odpověď „spíše ano“ a hodnota 4 odpověď „rozhodně ano“).

MAPA 46 | Index vztahů s vedením školy



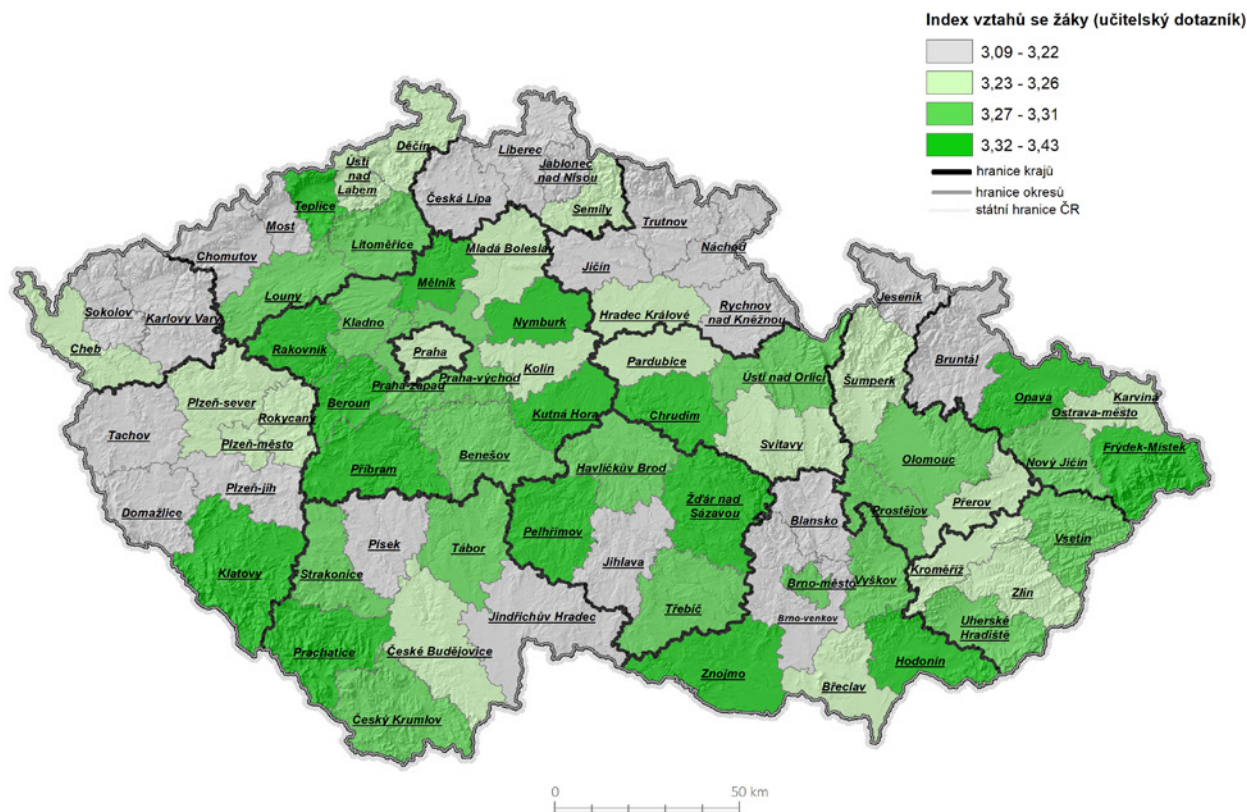
Vztahy na pracovišti kromě indexu vztahů s vedením doplňuje také index vztahů s učiteli, který je tvořen následujícími proměnnými: Učitelé si vzájemně poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce; Učitelé podněcují vzájemnou spolupráci za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu; Učitelé mohou bez obav rozporovat kroky kolegů, pokud s nimi nesouhlasí; Neshody vzniklé mezi učiteli jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce; I když jsou mezi učiteli názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat. Ve srovnání s mapou 46 vidíme, že mapa 47 věnovaná indexu vztahů s učiteli je do jisté míry podobná. Ke zlepšení vztahů dochází částečně pouze v kraji Olomouckém.

MAPA 47 | Index vztahů s učiteli (učitelský dotazník)



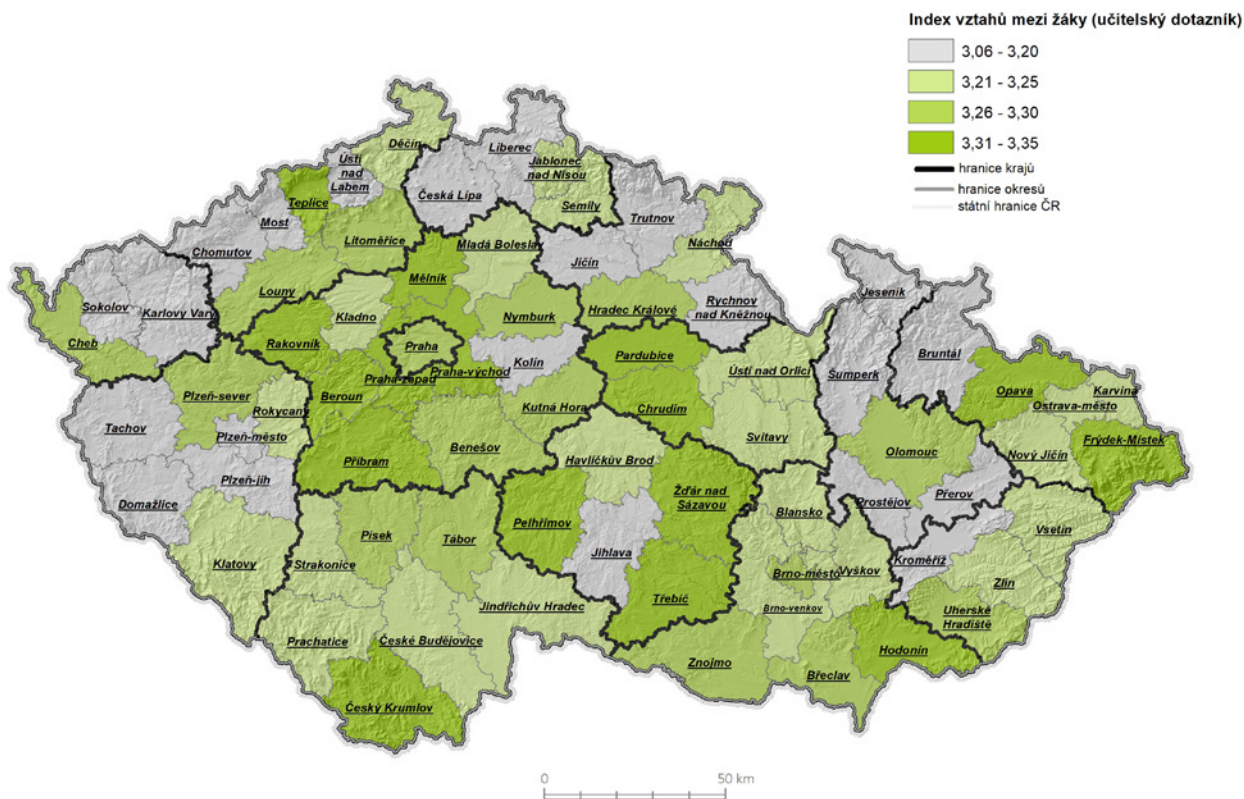
Prostředí školních vztahů je také měřeno mezi učiteli a žáky. Index vztahů s žáky je tvořen pomocí následujících otázek z dotazníku: Žáci poskytují učitelům zpětnou vazbu k výchovně-vzdělávacímu procesu; Žáci aktivně spolupracují za účelem dalšího rozvoje výchovně-vzdělávacího procesu; Žáci mohou bez obav rozporovat kroky učitelů, pokud s nimi nesouhlasí, neshody vzniklé mezi učiteli a žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění spolupráce; I když jsou mezi učiteli a žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat. Stejně jako předchozí indexy věnované vztahům na školách i výsledky tohoto indexu v prostředí okresů ČR nejsou natolik odlišné od předchozích. Jisté zhoršení však pozorujeme v Královéhradeckém kraji.

MAPA 48 | Index vztahů se žáky (učitelský dotazník)

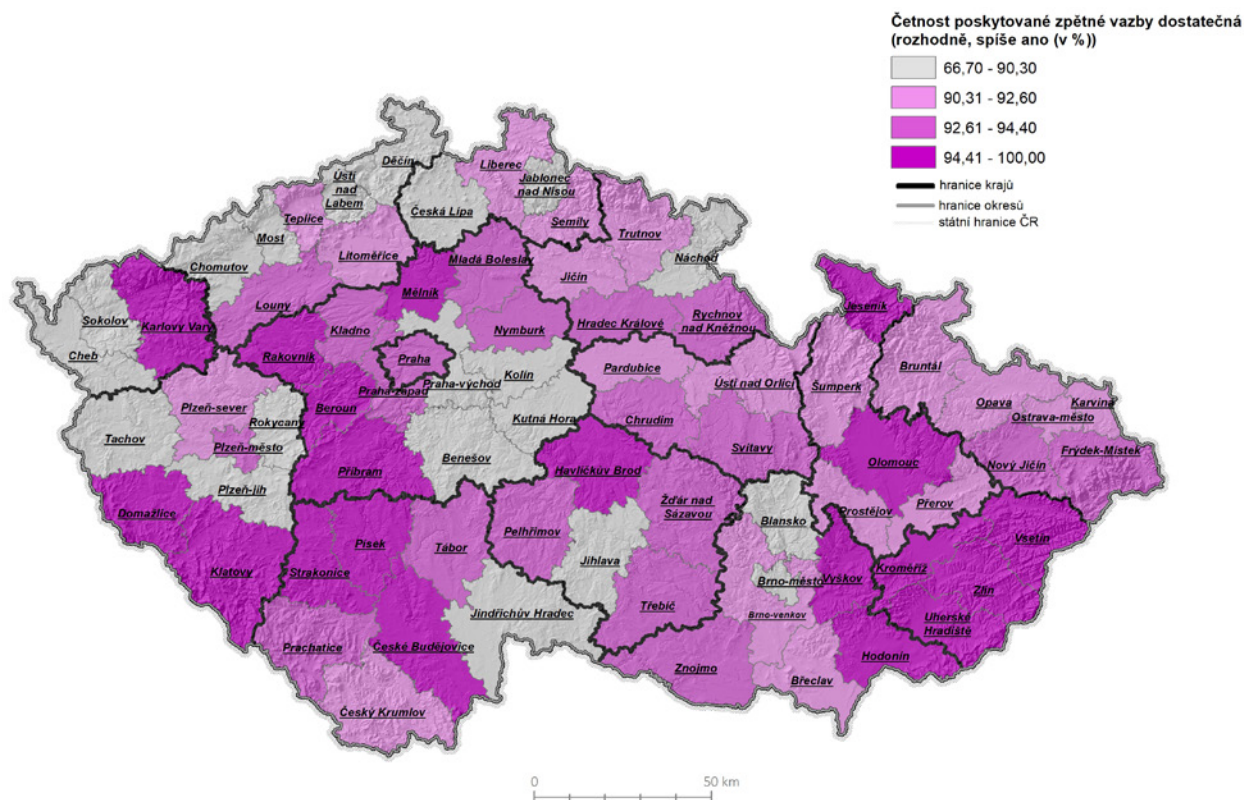


Posledním z řady indexů je index vztahů mezi žáky. Není ale tvořen odpověďmi žáků, nýbrž odpověďmi učitelů. Jedná se tedy o jejich vnímání učitelů. Index tvoří proměnné: Žáci si poskytují zpětnou vazbu týkající se jejich práce; Žáci si při řešení společných úkolů vzájemně pomáhají, žáci rozporují kroky spolužáků, se kterými nesouhlasí; Neshody vzniklé mezi žáky jsou řešeny a vedou ke zkvalitnění jejich spolupráce; I když jsou mezi žáky názorové rozdíly, jsou schopni dále spolupracovat. I v měření tohoto indexu dochází k nejlépe vnímaným vztahům ve Středočeském kraji a Kraji Vysočina. Pozitivní jsou také výsledky Pardubického kraje. Horší výsledky opět pozorujeme v kraji Plzeňském, Karlovarském, Libereckém, částečně (kromě okresu Hradec Králové) v kraji Královéhradeckém. Špatné jsou také výsledky v okresech Jeseník, Prostějov, Přerov a Kroměříž a oblasti okolo Chomutova, Mostu a Ústí nad Labem.

MAPA 49 | Index vztahů mezi žáky (učitelský dotazník)

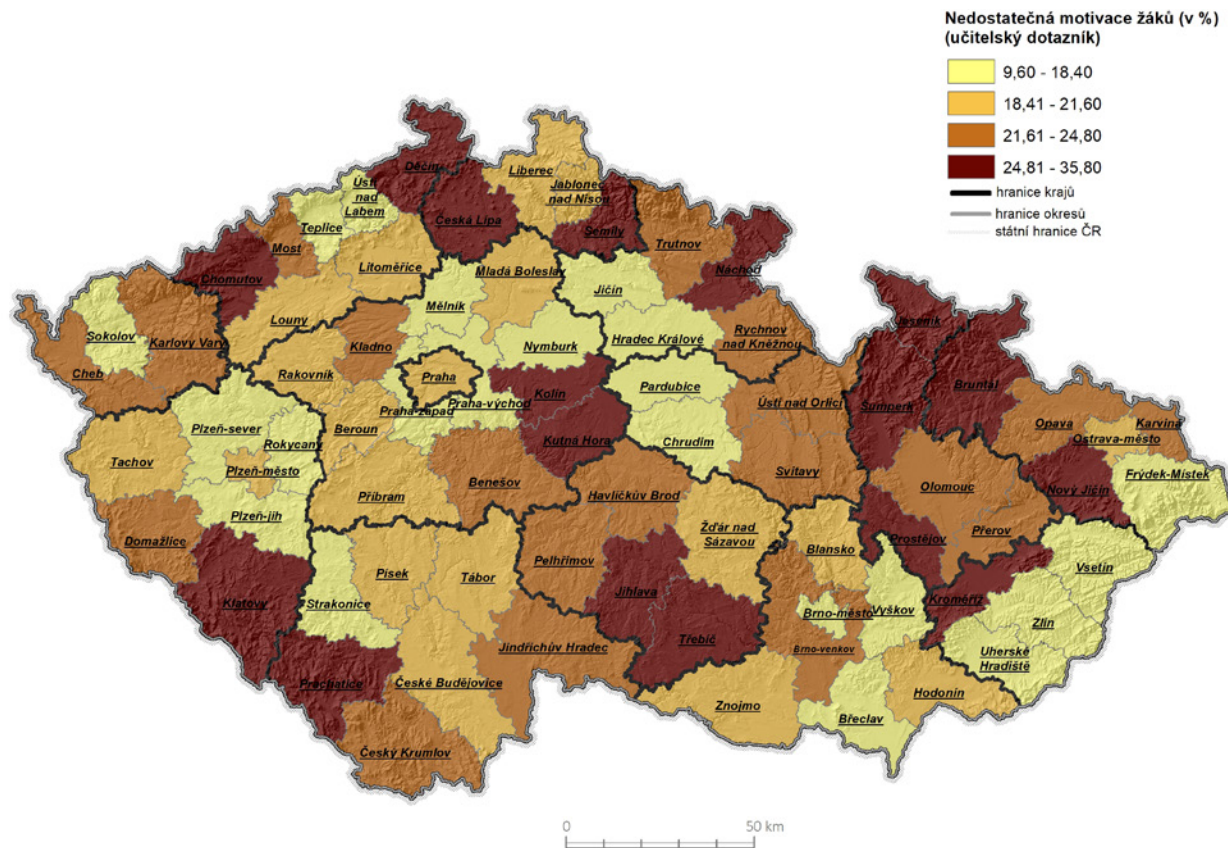


Mapa 50 ukazuje odpovědi učitelů na otázku, zda je četnost poskytované zpětné vazby pro učitele dostatečná, kdy sumarizuje odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“. Vysoká četnost těchto odpovědí v rámci šetření je ve Zlínském kraji.

MAPA 50 | Odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ na otázku: Je pro vás četnost poskytované zpětné vazby dostatečná? (v %)

Mapa vnímané nedostatečné motivace žáků učiteli ukazuje na regionální rozdíly. Ty mohou částečně souviset se socioekonomickou situací v okresech (průměrné SES žáků), kdy v okresech s vyšší nezaměstnaností ($r = 0,33$) a exekucemi ($r = 0,23$) je vnímání nedostatečné motivace vyšší. Naopak se nezdá, že by rozdíly v okresech byly vysvětlitelné kvalifikovaností učitelů a aprobovaností výuky.

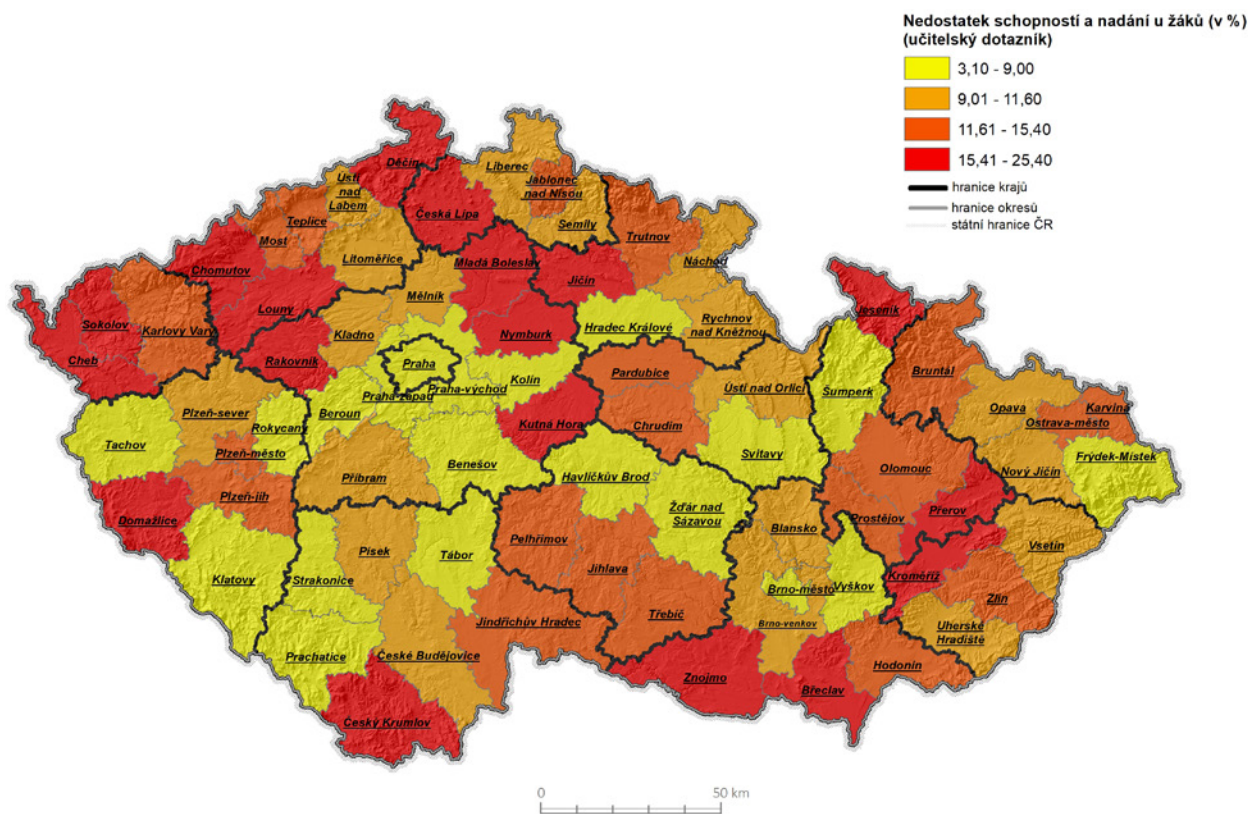
MAPA 51 | Nedostatečná motivace žáků (učitelský dotazník)



Velmi podobné vysvětlení nabízí mapa zobrazující nedostatek schopností a nadání žáka tak, jak to v okresech vnímají učitelé, kterým byly předloženy dotazníky³³. Korelace jsou v tomto případě silnější, nově pak koreluje výrazně index rizikového chování žáků ($r = 0,37$), který je složen z indikátorů jako *podíl neuspívajících žáků*, *podíl žáků se sníženou známkou z chování* a *počet neomluvených hodin na žáka*. Mapa tak naznačuje, že učitelé si jsou vědomi nižších schopností žáků v oblastech s horšími socioekonomickými podmínkami rozvoje.

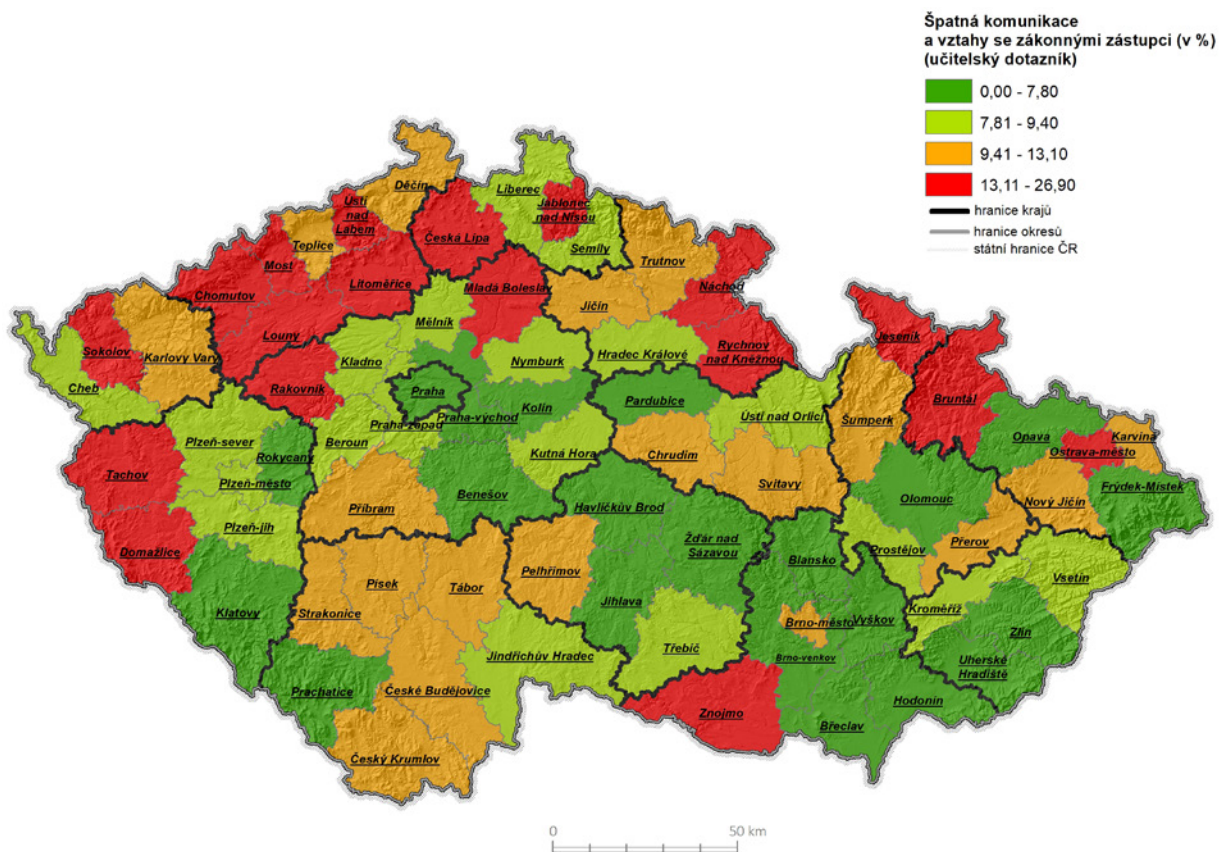
³³ Dotázaní učitelé vybírali z nabízených možností na otázku: Jaké překážky vás nejvíce omezují při výkonu učitelské profese?

MAPA 52 | Nedostatek schopností a nadání u žáka (učitelský dotazník)

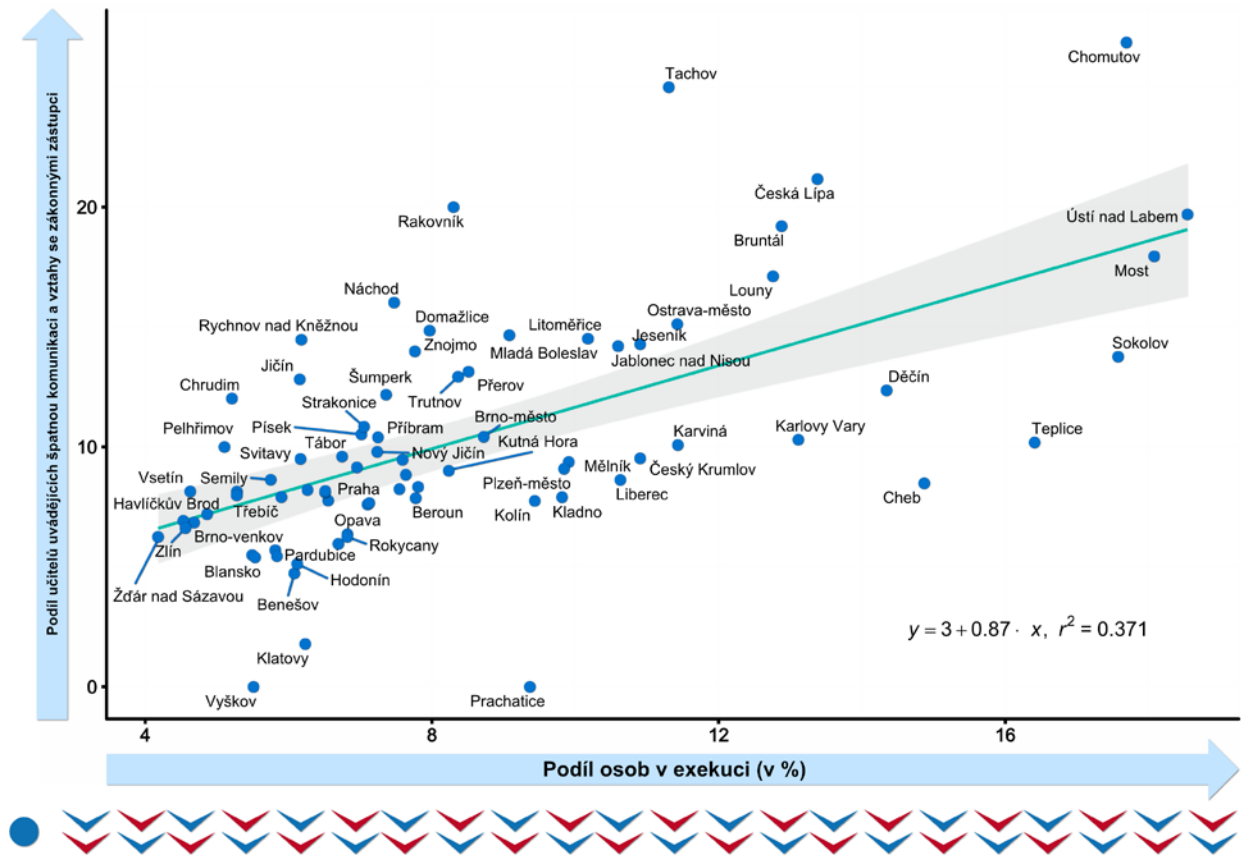


Jako klíčové pro průběh vzdělávání, koncept kvalitní školy a obecně pak pro kvalitu a výsledky ve vzdělávání se jeví být dobrá a vhodně nastavená komunikace a vztahy se zákonnými zástupci. Jedná se o klíčovou proměnnou zejména v oblastech s nižším socioekonomickým rozvojem, kde je vyšší podíl žáků pocházejících ze znevýhodněných rodin. Rovněž hodnotí vztahy hůře učitelé v okresech, kde je vyšší neaprobovanost výuky ($r = 0,36$).

MAPA 53 | Špatná komunikace a vztahy se zákonnými zástupci (učitelský dotazník)

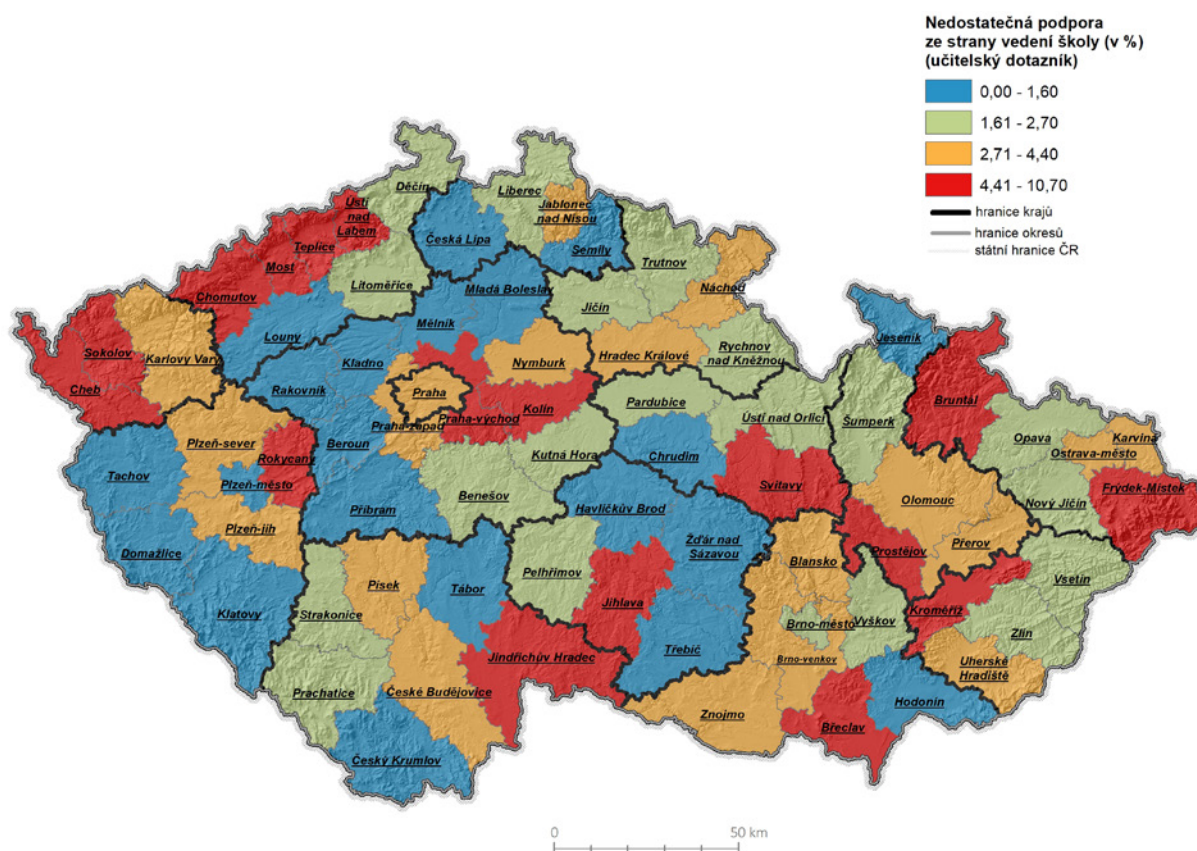


GRAF 11 | Vztah mezi podílem osob v exekuci a podílem učitelů, kteří deklarují problémovou komunikaci se zákonnými zástupci



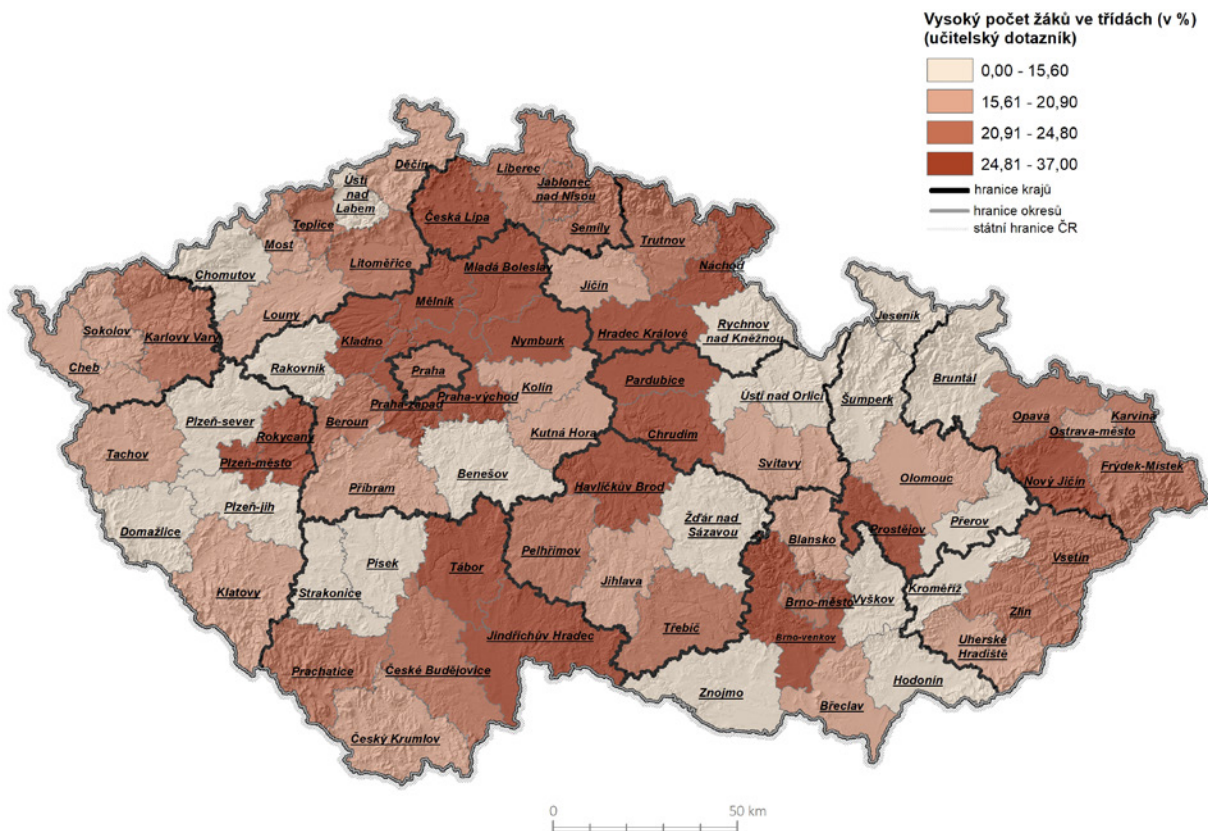
Mapa nedostatečné podpory ze strany vedení školy neukazuje na žádný prostorový kontext, navíc ani další doprovodné analýzy neukázaly, že by hodnocení učitelů v této kategorii dotazování bylo podmíněno kontextuálními prostorovými faktory, jako je kvalifikovanost učitelů v okrese či socioekonomický rozvoj okresu.

MAPA 54 | Nedostatečná podpora ze strany vedení školy (učitelský dotazník)



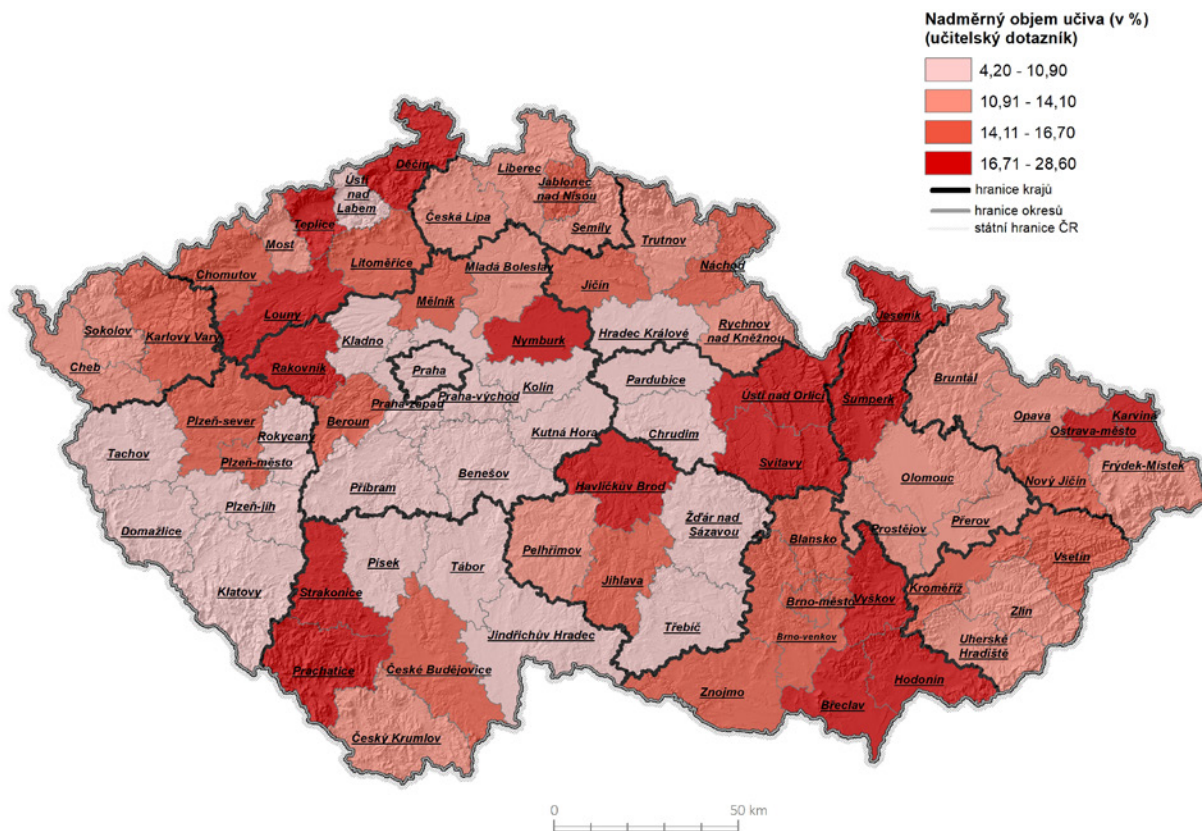
Mapa 55 ukazuje, kde učitelé vnímají, že je příliš mnoho žáků ve třídách. Je vhodné upozornit, že se jedná o subjektivní postoj, který s faktickým počtem žáků ve třídách koreluje velmi slabě ($r = 0,284$). Přesto by zřizovatelé škol v okresech měli věnovat pozornost této problematice v okresech, kde učitelé vnímají tento jev za překážku k výkonu svého povolání dle dotazníkového šetření. Zároveň však odborné studie podotýkají, že ačkoliv je menší počet žáků spojován s disciplinovanějším prostředím s menším výskytem rušivých elementů, nelze jasně konstatovat, že mají žáci z menších tříd také lepší vzdělávací výsledky, jelikož to záleží na osobnosti učitele a na tom, jak dokáže využít možnosti menšího kolektivu (Graue et al. 2007; Finn, Wang 2002; Anderson 2002; Lazear 1999). Nicméně mapa může identifikovat ty okresy, kde by zřizovatelé škol měli zjistit konkrétní příčiny a analyzovat, jestli se jedná o systémový problém daného okresu.

MAPA 55 | Vysoký počet žáků ve třídách (učitelský dotazník)



Dle šetření učitelů je nadměrný objem učiva překážkou výkonu profese (mapa 56) zejména v těch okresech, kde je vyšší nezaměstnanost ($r = 0,336$). Nelze ale určit, jestli je tento postoj dán objektivním faktem, například tím, že v těchto okresech je vyšší pravděpodobnost toho, že garant výuky daného předmětu na dané škole důsledně vyžaduje dodržování rámcových vzdělávacích programů v těchto předmětech, nebo se jedná o jev, který je obecně spojen s horší výkonností žáků v socioekonomicky znevýhodněných oblastech, kdy učitelé budou hodnotit objem učiva jako nadměrný. V prvním případě premisa vychází z předpokladu, že garanti předmětu budou vyžadovat spíše direktivní styl výuky v oblastech s nižším socioekonomickým rozvojem.

MAPA 56 | Nadměrný objem učiva (učitelský dotazník)

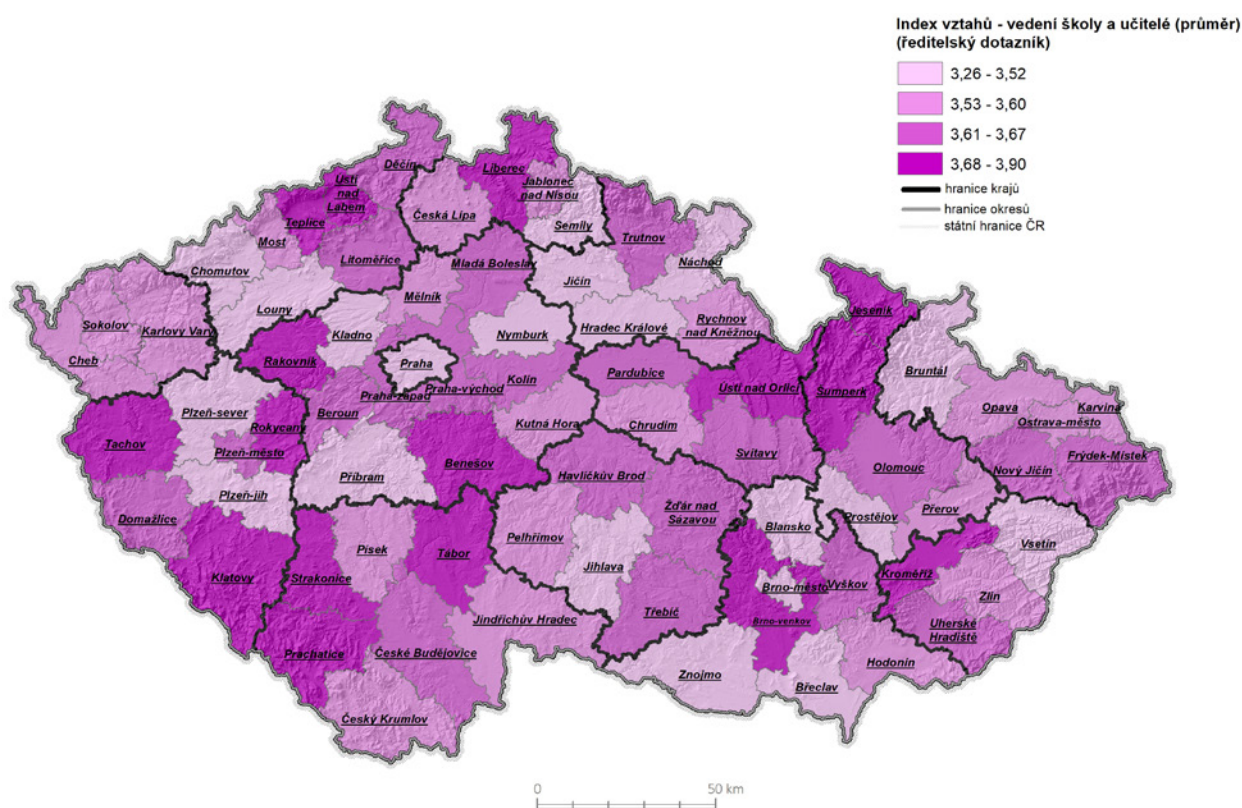


9 Průběh vzdělávání v ZŠ pohledem ředitelů – prostředí a vztahy ve škole

Tato kapitola se zabývá průběhem vzdělávání pohledem ředitelů. Jedná se o šetření, které ukazuje na subjektivní názory ředitelů základních škol. Pro účely prostorových a dalších analýz byly otázky z ředitelského dotazníku agregovány do podoby indexů. Konstrukce indexů odpovídají předchozím schémátům a boxům předchozí kapitoly, protože otázky ředitelského dotazníku byly téměř identické s učitelským dotazníkem.

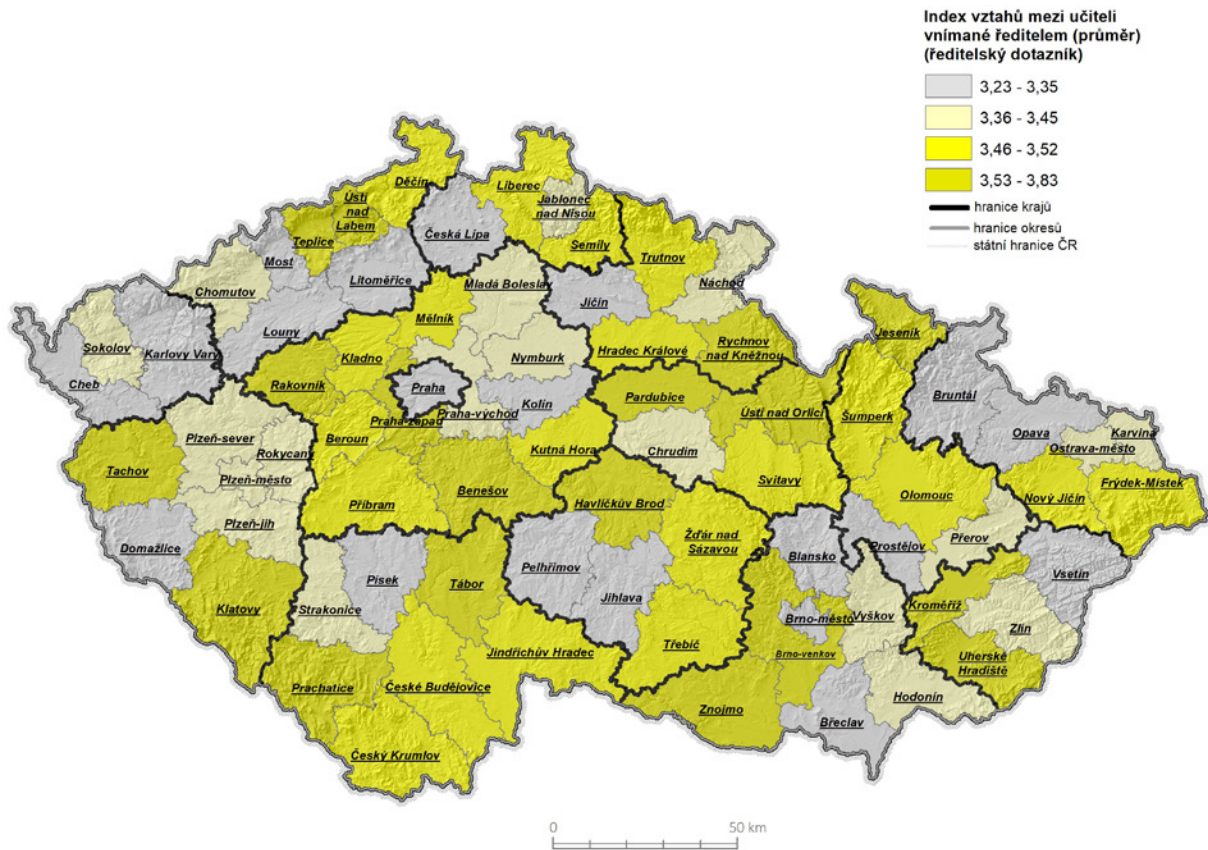
První mapa kapitoly ukazuje na vztah mezi vedením školy a učiteli pohledem ředitelů. Napříč okresy můžeme vidět výrazné rozdíly, které ale nejsou geograficky podmíněny dalšími faktory.

MAPA 57 | Index vztahů mezi vedením školy a učiteli (ředitelský dotazník)



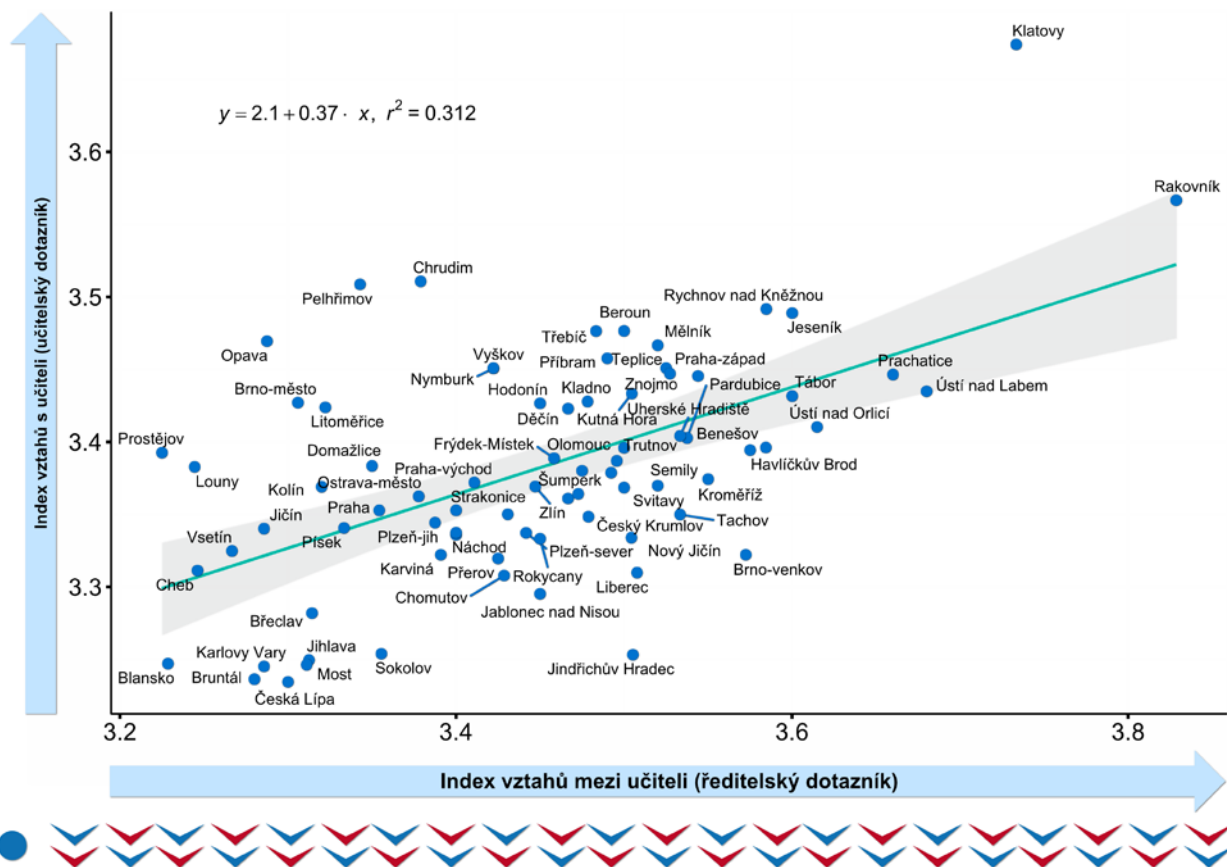
Následující mapa 58 ukazuje vztahy mezi učiteli pedagogického sboru dle vnímání ředitele.

MAPA 58 | Index vztahů mezi učiteli vnímaných ředitelem (ředitelský dotazník)



Protože se jednalo o identické položky dotazníku položené jak učitelům, tak ředitelům, je vhodné se podívat na míru jejich shody ve výpovědích. Graf 12 ukazuje, že ačkoliv existuje relativně silná korelace mezi výpověďmi ředitelů a učitelů, existují okresy, kde se ředitelé v hodnocení vztahů mezi učiteli liší.

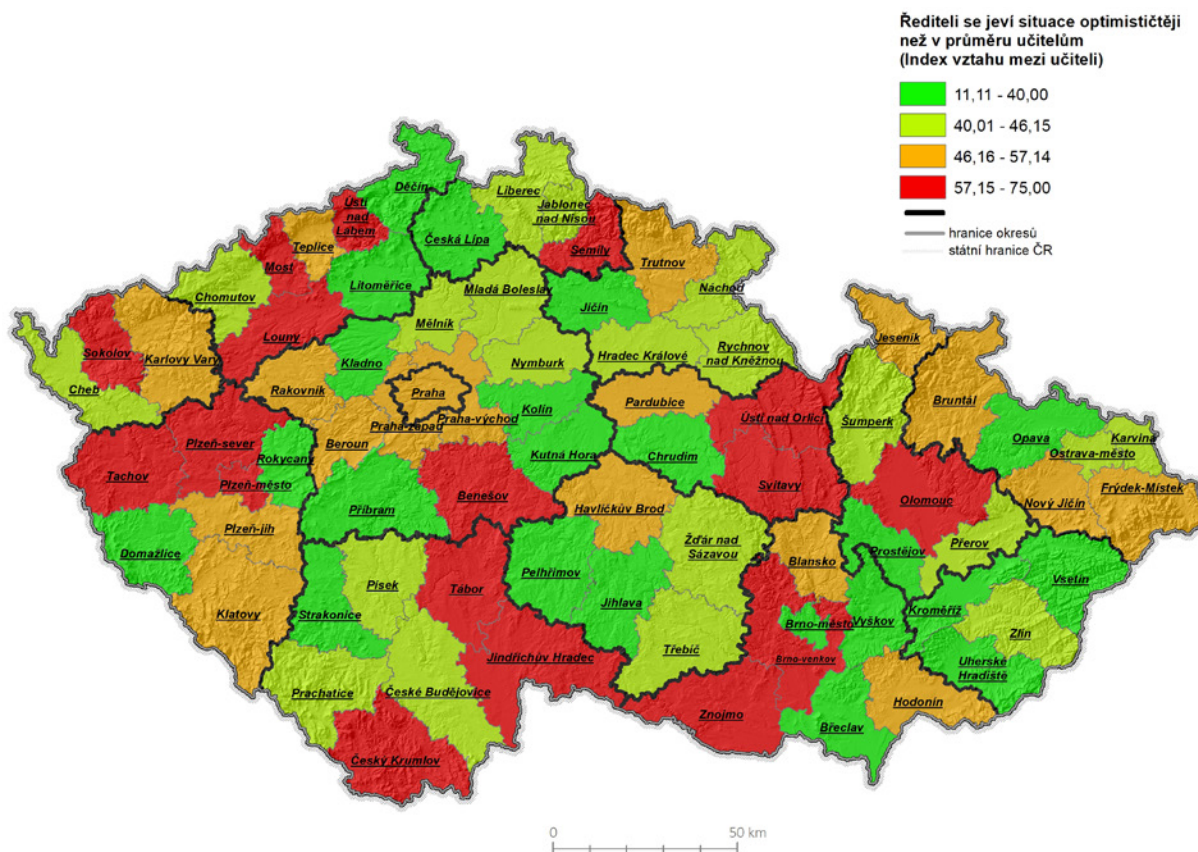
GRAF 12 | Vztah mezi indexem vztahů mezi učiteli vnímaných ředitelem a vztahem mezi učiteli z pohledu učitelů



Mapa 59 dále používá stejné indexy, které byly zachyceny také v grafu 12. Dívá se na ně však odlišným pohledem, než jsou průměry na úrovni okresů. Mapa zachycuje odlišné vnímání mezi ředitelem konkrétní školy a dotazovanými učiteli na téže škole. Uvedené hodnoty v mapě odpovídají procentuálnímu podílu škol, ve kterých ředitelé vnímají situaci ve vztazích mezi učiteli příznivěji, než jak situaci v učitelském sboru vidí samotní dotázaní učitelé. Přestože byly školy zařazovány do „optimistické“ skupiny relativně citlivou metodou³⁴, je z mapy patrné, že mezi okresy existují ve výsledcích výrazné rozdíly. Rozdíly ve vnímání nesouvisí s žádnou relevantní socioekonomickou proměnnou na okresní úrovni.

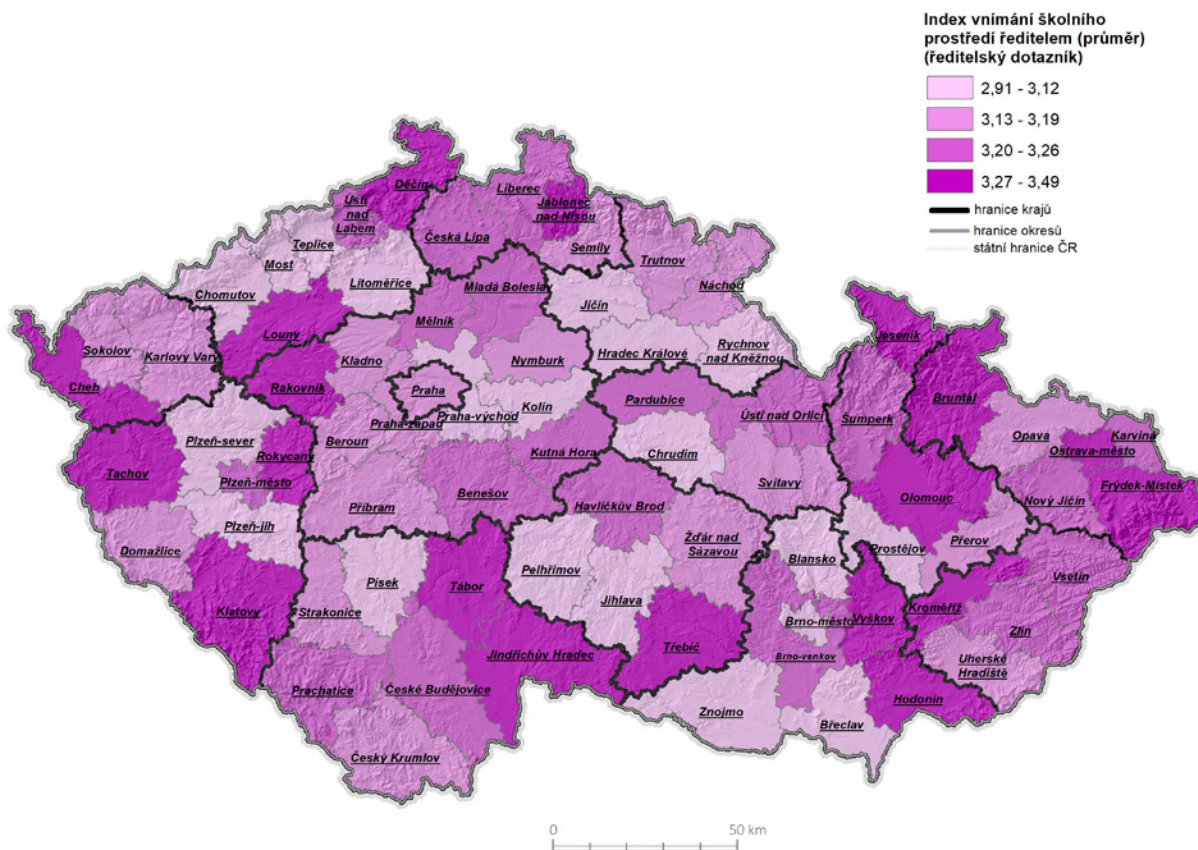
³⁴ Ředitelský optimismus byl pro tyto účely operacionalizován jako kladná hodnota ve výsledku vypočteného rozdílu mezi dvěma indexy (ředitelským a učitelským). Velikost rozdílu nebyla zohledňována.

MAPA 59 | Řediteli se jeví situace optimističtěji než v průměru učitelům (index vztahu mezi učiteli)

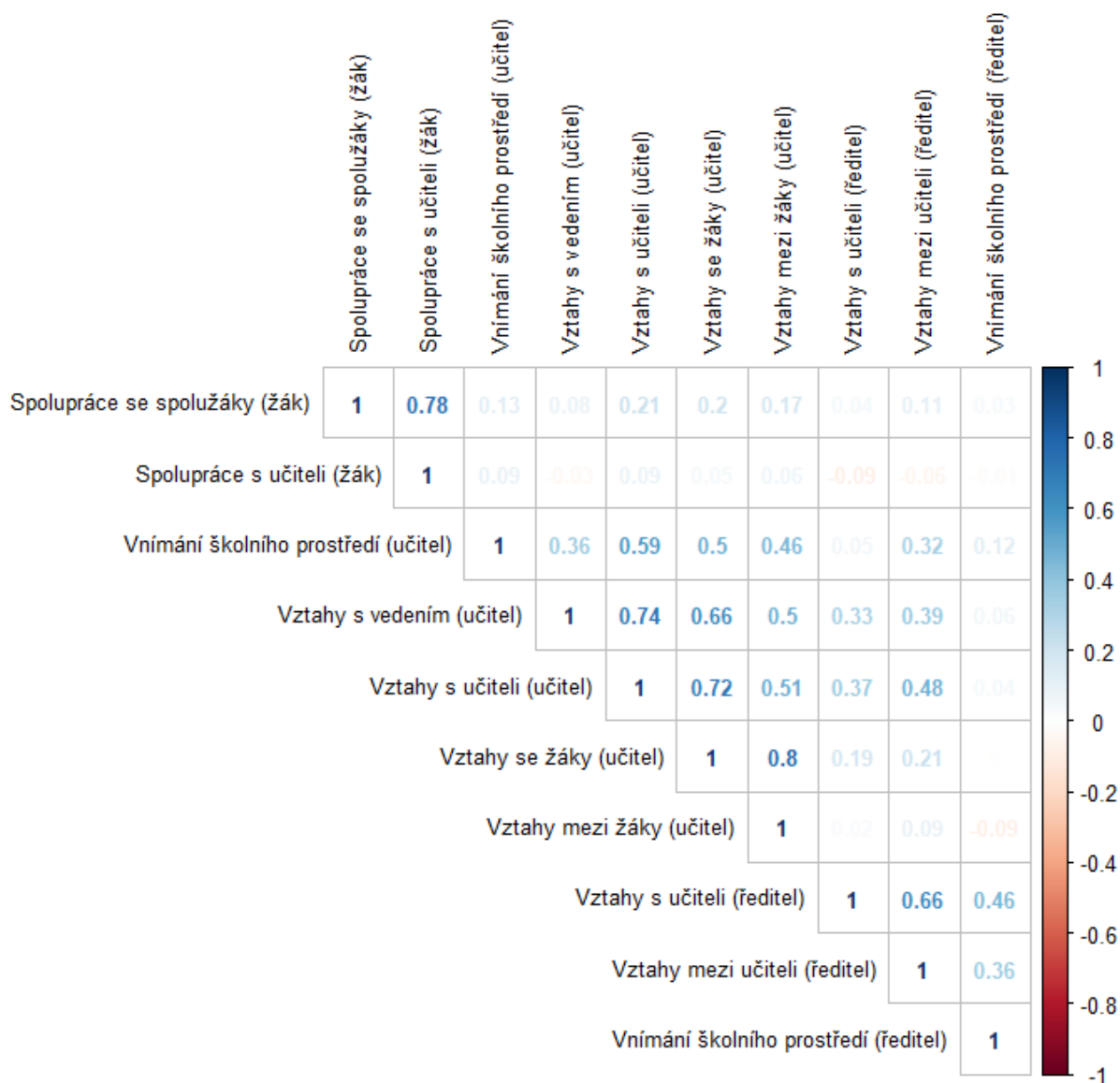


Poslední mapa kapitoly ukazuje vnímání školního prostředí ředitelem. Mapa poukazuje na rozdíly mezi okresy, které ale nejsou vysvětlitelné sociodemografickými a jinými proměnnými. Obdobně jako v případě výše představených map zachycujících postoje či subjektivní hodnocení ředitelů i tato mapa odráží v průměru obecnou spokojenost ředitelů na okresní úrovni. Je však vhodné připomenout, že aritmetický průměr zachycuje pouze jeden parametr z celkové distribuce hodnot indexu zachycující spokojenost se školním prostředím.

MAPA 60 | Index vnímání školního prostředí ředitelem ZŠ



Představená korelační matice sleduje vztahy mezi celou řadou proměnných získaných na základě zjištění z dotazníků zadávaných při prezenční inspekční činnosti. Uvedené hodnoty v tabulce představují hodnoty Pearsonova korelačního koeficientu, který udává sílu lineární souvislosti mezi dvěma proměnnými. V tomto případě byly použité proměnné získány z odpovědí ředitelů, učitelů a žáků (viz popis indexů výše) a následně zprůměrovány na úroveň okresu.

SCHÉMA 2 | Korelační matice vnímání prostředí a spolupráce ve škole na základě výpovědí žáků, učitelů a ředitelů

Předchozí graf poukázal na poměrně silnou korelaci mezi učitelským a ředitelským pohledem na vztahy mezi učiteli na úrovni okresů. Určitá korelace mezi učitelským vnímáním prostředí školy a vnímáním vztahů v ní a pohledem ředitelů v okresech se ukazuje i z uvedené korelační matice. Kromě pohledu učitelů a ředitelů na vztahy mezi učiteli spolu pozitivně souvisí i pohled na spolupráci s vedením školy na straně učitelů a pohled na spolupráci s učiteli na straně ředitelů. Jinak řečeno okresy, v nichž učitelé uvádějí v průměru lepší vztahy s vedením školy, se rovněž vyznačují lepším ředitelským hodnocením svých vzájemných vztahů. Dále se tyto okresy vyznačují i lepším pohledem ředitelů na spolupráci mezi učiteli. Do určité míry spolu tak uvedené faktory souvisí, což patrně není překvapením.

Z představeného pohledu relativně silných korelačních vztahů se však vymyká vnímání školního prostředí na úrovni okresu. Z matice je patrná pouze nízká hodnota korelačního koeficientu mezi

vnímáním školního prostředí řediteli a vnímáním školního prostředí učiteli ($r = 0,12$), což navíc platí také o dalších vztazích se zbylými sledovanými indexy, které se taktéž zdají být velmi slabé. Ukazuje se, že na rozdíl od intuitivního očekávání spolu tyto charakteristiky příliš nesouvisí.

Nízké hodnoty korelačních koeficientů jsou dále patrné i při pohledu na oba indexy získané z výpovědí žáků. Mezi žakovským vnímáním spolupráce se spolužáky a učitelským vnímáním nejen svých vztahů se žáky ($r = 0,2$), ale i učiteli hodnocených vztahů mezi žáky ($r = 0,17$) a vztahů s ostatními učiteli ($r = 0,21$) byla na úrovni okresů zjištěna pouze slabá lineární souvislost. Tedy se v okresech pohled žáků na to, nakolik dokážou se spolužáky komunikovat problémy a spolupracovat na jejich řešení, alespoň do určité míry shoduje s pohledem učitelů na to, nakolik dokážou oni sami spolupracovat se žáky, nakolik podle nich dovedou spolupracovat žáci mezi sebou a rovněž jaké vztahy mají ve škole s kolegy.

Jak naznačily předchozí analýzy, pohled učitelů a ředitelů v okresech zčásti souvisí se socioekonomickými charakteristikami okresů. Pohled žáků na jejich vztahy se spolužáky a učiteli s okresními socioekonomickými charakteristikami tolik nesouvisí, naopak se zdá být provázán spíše se skladbou okresů z hlediska měst a jejich velikosti (viz graf 10 – Vztah mezi indexem urbanizace a indexem vztahů se spolužáky).



Učitelské charakteristiky pohledem prostorových dat

III UČITELSKÉ CHARAKTERISTIKY POHLEDEM PROSTOROVÝCH DAT

Učitelé jsou nejdůležitějšími aktéry celého procesu vzdělávání na všech úrovních. Charakteristika učitelského sboru (a každého jednotlivého učitele) často odlišuje žáky s dobrými a špatnými dosahovanými výsledky vzdělávání. V publikovaných výstupech ČŠI z dat mezinárodních šetření gramotností vyplývá, že charakteristiky učitelských sborů se neliší pouze mezi jednotlivými školami, ale mohou zde hrát významnou roli i regionální faktory. V průřezových datech se objevují náznaky, že některé české regiony nemají problémy pouze s žáky samotnými a jimi dosahovanými výsledky, ale rovněž s personální skladbou učitelských sborů. Tyto regiony tak mají odlišnou míru aprobovanosti výuky, odlišné zastoupení kvalifikovaných pedagogů, vyšší věkový průměr učitelských sborů apod. Odlišná nálada a postoje mezi učiteli mohou významně narušovat motivaci učitelů, což se může projevit na dosahovaných výsledcích žáků.

Tato část studie se zaměřuje na charakteristiky učitelských sborů, dále analyzuje jejich názory a postoje, a to pohledem prostorových dat v krajích a okresech ČR. Pro doplnění budou využita také data z výkonových výkazů MŠMT či Mimořádného šetření učitelů.

Jedním z výrazných regionálně podmíněných faktorů je kvalifikovanost učitelů, která byla analyzována již v roce 2009 v dokumentu Analýza kvalifikovanosti učitelů a návrhy doporučení pro podpůrné projekty ESF. Práce dochází k závěrům, že nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů můžeme pozorovat v Karlovarském a následně Ústeckém a Středočeském kraji. Mezi kraji je také dle zprávy značný rozdíl v podílu učitelů, kteří si svou kvalifikaci doplňují. Vyšší zájem o doplnění kvalifikace projevují spíše učitelé s vysokoškolským (magisterským) vzděláním než učitelé se středoškolským vzděláním, což dle této analýzy pravděpodobně souvisí s náročností magisterského studia a s nedostatkem vhodných programů v kombinované či distanční formě studia. Ke stejným závěrům ohledně kvalifikovanosti učitelů došla také zpráva MŠMT Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Tato analýza byla zveřejněna v roce 2019 a v porovnání s předchozí zmiňovanou prací lze vidět zhoršení situace kvalifikovanosti pedagogů zejména v Praze a Středočeském kraji.³⁵ Ty totiž předčily v tomto negativním faktoru Ústecký i Karlovarský kraj, které v první zmiňované zprávě o kvalifikovanosti pedagogů dosahovaly nejvyšších procent nekvalifikovaných pedagogů.

I tato předkládaná studie ukazuje na neutěšující situaci v těchto regionech. Oproti předchozím zjištěním jde analýza dál a zkoumá faktory, které s nedostatkem učitelů souvisejí. Tím nemusí být jen materiální zabezpečení učitelů, protože v mnoha okresech je plat učitelů ve srovnání s celkovou úrovní mezd konkurenceschopný, zejména v kontextu nedávného navýšení platů učitelů. Analýza ale ukazuje, že za nedostatkem učitelů v některých regionech mohou být i tzv. měkké postoje. V Ústeckém, Karlovarském a Středočeském kraji totiž učitelé pravděpodobně vnímají svoji prestiž a společenskou odpovědnost méně, rovněž si myslí, že jejich profese nemá vliv na politiku a celospolečenské otázky. V tomto se tito učitelé liší od kolegů z jižních Čech, Vysočiny a obecně moravských krajů. Šetření TALIS však má omezenou výpovědní hodnotu vůči krajům

³⁵ Odkazy na analýzy jsou dostupné v závěrečné kapitole Literatura a zdroje.

z důvodu nižší reprezentativity vzorku, který byl konstruován na úroveň celonárodní. Výsledek tak spíše naznačuje odlišné postoje učitelů v těchto krajích.

Kapitola je rozdělena na několik částí. První část se věnuje problematice nedostatku kvalifikovaných a aprobovaných učitelů, druhá navazující část sleduje dynamiku personálního zabezpečení v okresech. Dívá se tak na podíly začínajících učitelů, učitelů plánujících odchod a dále na problematiku dalšího profesního vzdělávání. Na obě podkapitoly navazuje část zabývající se hodnocením učitelských charakteristik v rámci komplexní inspekční činnosti pohledem kritérií vycházejících z modelu tzv. kvalitní školy.³⁶ Poslední dvě podkapitoly se věnují postojům učitelů a ředitelů, vztahům na pracovišti a analýze vnímaných překážek pro výkon profese, jako je např. administrativní zátěž, nedostatečné platové ohodnocení, psychická náročnost profese aj.

³⁶ Bližší informace ke kritériím hodnocení lze nalézt na stránkách ČŠI www.csicr.cz.

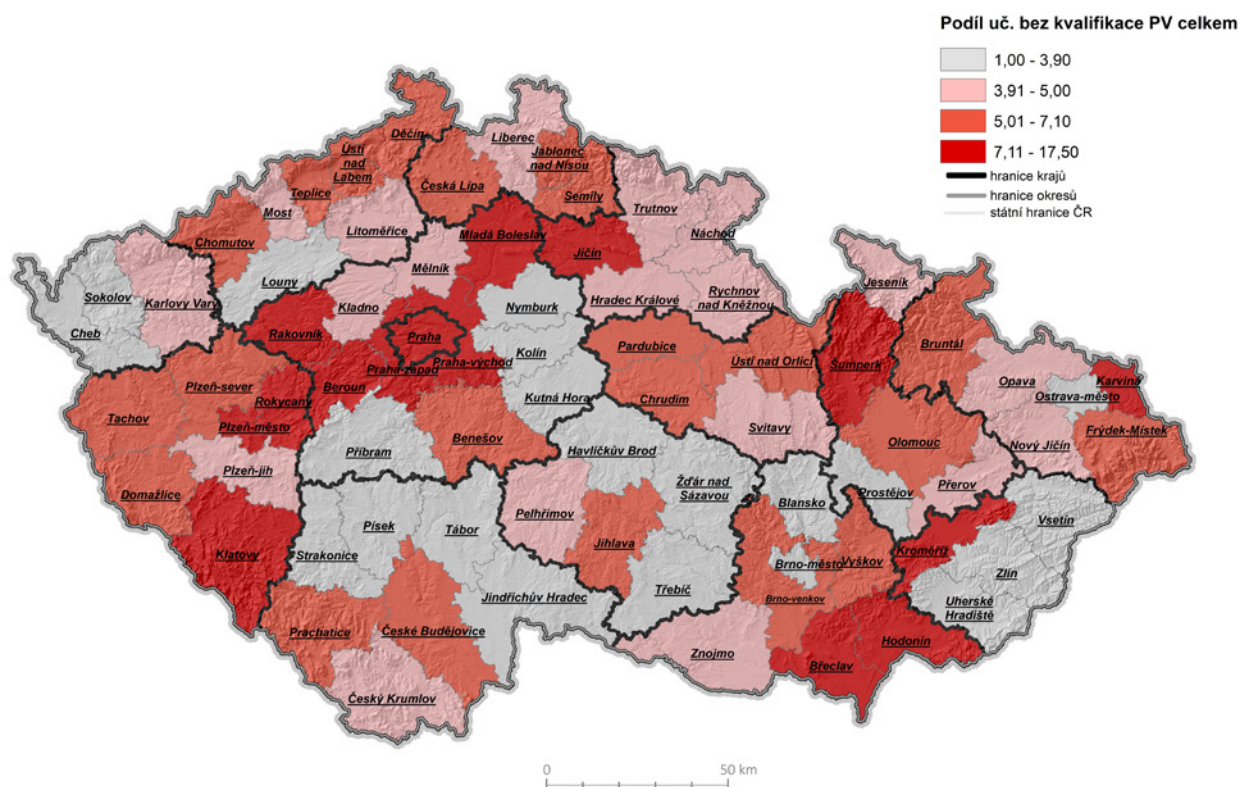
10 Aprobovanost a kvalifikovanost učitelů

Česká školní inspekce se dlouhodobě v některých svých výstupech (např. výroční zprávy či sekundární analýza TALIS 2018) zaměřuje na problematiku aprobovanosti a kvalifikovanosti pedagogů na všech stupních vzdělávací soustavy. Mnohé analýzy prokázaly, že aprobovaní a kvalifikovaní učitelé se dokážou flexibilně přizpůsobovat vzdělávacím potřebám svých žáků, dokážou adekvátně volit použité didaktické přístupy, díky často vyššímu sebevědomí lépe zvládají stresové situace i náročné situace spojené s rizikovým chováním žáků. Aprobovanost a kvalifikovanost učitelů má mnohé benefity jak ve vztahu k učitelům samotným, tak k jejich žákům, jejich motivaci a především jejich vzdělávacím výsledkům.

Tato kapitola shrnuje dostupná prostorově strukturovaná data o aprobovanosti a kvalifikovanosti učitelů, a to bez ohledu na stupeň vzdělávání, ve kterém učitelé působí. Až na výjimky se tedy jedná o souhrnný ukazatel vypovídající o okresním kontextu (v případě, že se hovoří o situaci na konkrétním stupni vzdělávání, bude na tuto skutečnost upozorněno).

Mapa 61 ukazuje data o učitelích bez potřebné kvalifikace v předškolním vzdělávání (PV). Vysoké podíly učitelů bez kvalifikace, a to 7–17 %, zaznamenáváme zejména v některých okresech Středočeského kraje, Plzeňského kraje, Jihomoravského kraje a Zlínského kraje a také v okrese Šumperk v Olomouckém kraji, okrese Karviná v Moravskoslezském kraji a okrese Jičín v Královéhradeckém kraji a taktéž přímo v Praze.

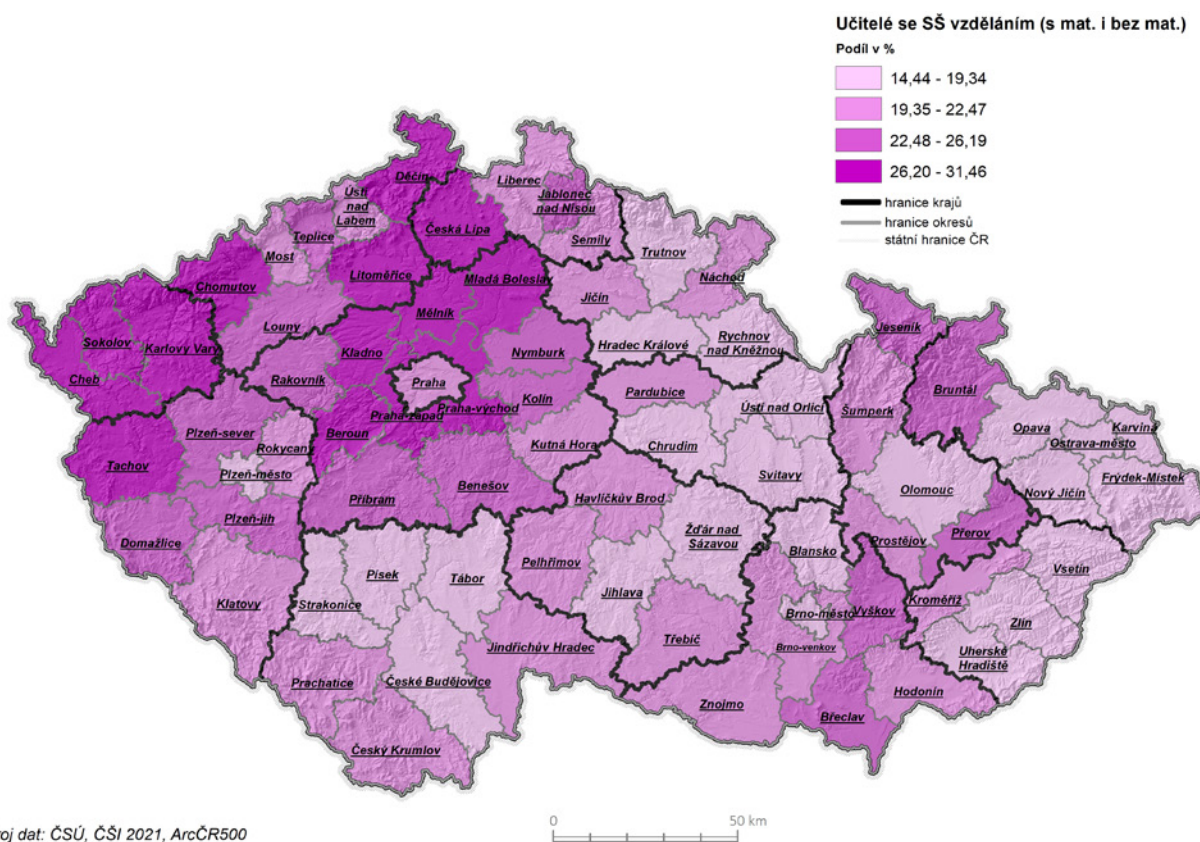
MAPA 61 | Podíl učitelů bez kvalifikace v PV



Následující mapy zobrazují strukturu a charakteristiku vyučujících na různých úrovních vzdělávací soustavy, zejména pak jejich vzdělání, kvalifikaci a aprobovanost.

Mapa 62 ukazuje podíly učitelů (v %) za všechny stupně vzdělávání v regionálním školství, kteří dosáhli pouze středoškolského vzdělání³⁷, a to po agregaci na úrovni okresů. Z mapy je patrné, že nejvyšší podíly učitelů se středoškolským vzděláním jsou ve strukturálně postižených regionech Karlovarského a většiny Ústeckého kraje, v okrese Česká Lípa v Libereckém kraji a Tachov v Plzeňském kraji. Vysoké podíly jsou taktéž okolo Prahy ve Středočeském kraji. Problematika opět souvisí s celkovou personální situací v těchto regionech, kterým se dlouhodobě nedaří přilákat nové učitele.

MAPA 62 | Učitelé se SŠ vzděláním (s maturitou i bez maturity)

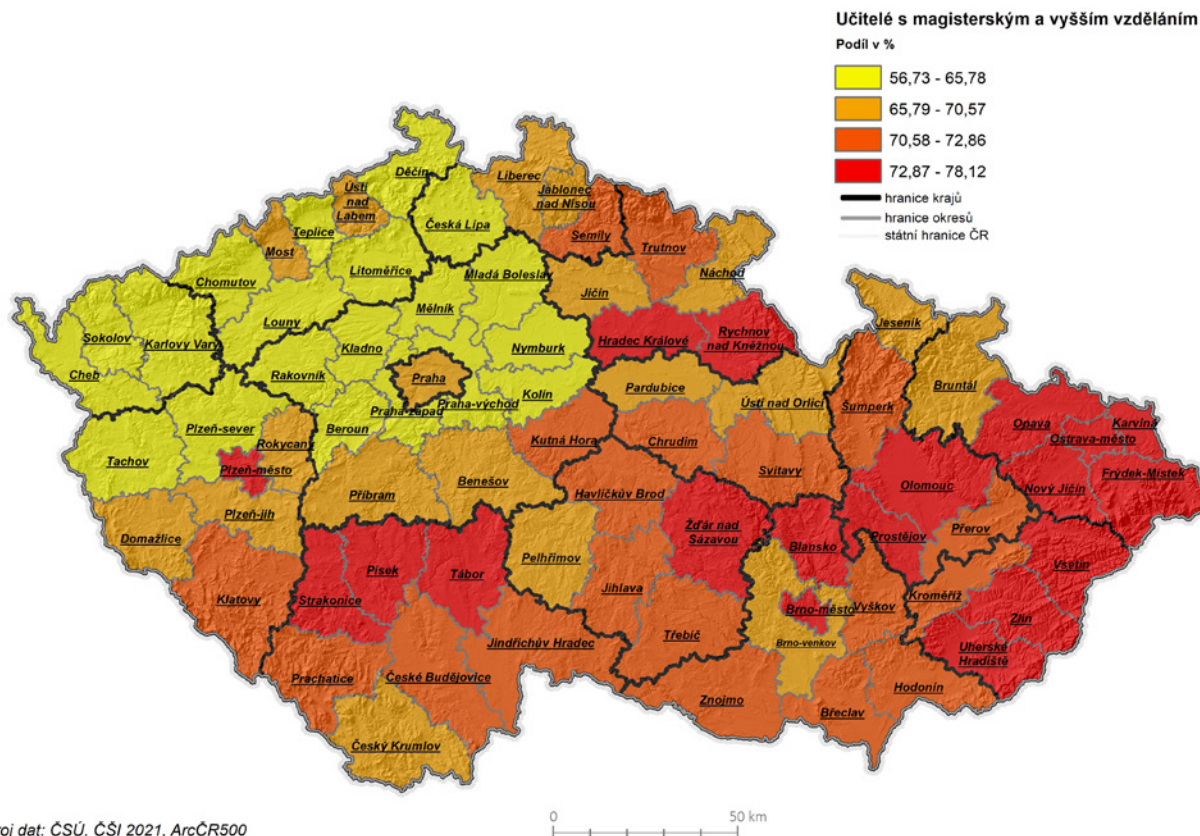


Obrázek mapy 62 doplňuje mapa 63 ukazující podíly učitelů v okresech, kteří dosáhli alespoň magisterského vzdělání. Je pochopitelné, že mapy jsou navzájem inverzní. Nejnižší podíl učitelů s magisterským a vyšším vzděláním (bez ohledu na studovaný obor) je v těch okresech, kde jsou naopak vysoké podíly učitelů se středoškolským vzděláním. Rozdělení České republiky na dvě jasně odlišitelné části je zajímavé v předpokládaných příčinách, které již byly zmíněny. Všeobecný nedostatek učitelů, včetně případně zohledněné aprobovanosti, ve Středočeském kraji, což souvisí s vysokým podílem nově se přistěhovavších obyvatel v posledních letech a v kontrastu

³⁷ Dle § 6 zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, pro učitele mateřské školy příslušné středoškolské vzdělání pro jeho plnou kvalifikaci dostačuje.

s tím nedostatek učitelů např. v Karlovarském kraji, který souvisí s celkovou socioekonomickou situací v regionu a taktéž např. s dopravní obslužností.

MAPA 63 | Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním



Vzdělanost vyučujících se v různých okresech liší. Podíváme-li se na procentuální podíl učitelů, kteří dosáhli magisterského a vyššího vzdělání, je ČR rozdělena do tří částí. Na východě je podíl takových učitelů nejvyšší, střed republiky se pohybuje v průměrných hodnotách a značně pod průměrem se jeví severovýchod republiky, konkrétně pak kraje Karlovarský, Ústecký a Středočeský.

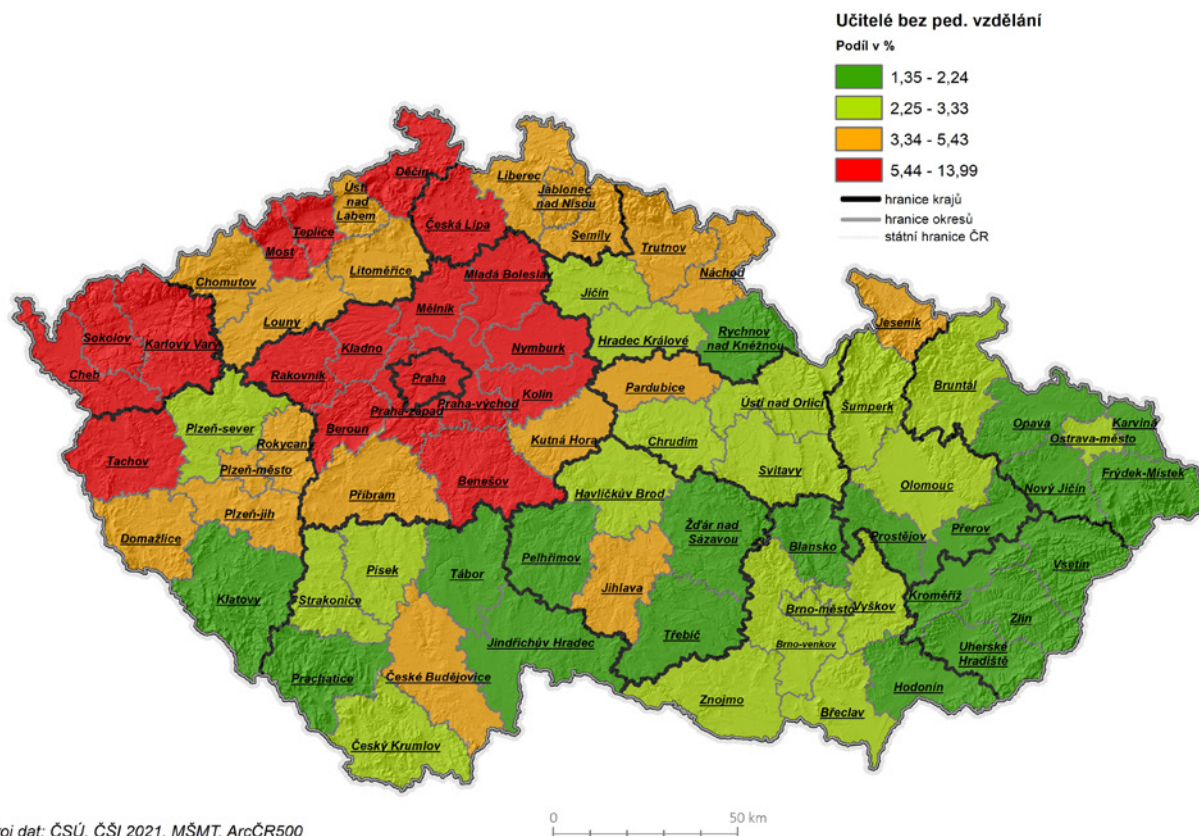
Částečným vysvětlením meziokresních rozdílů může být i situace na trhu práce, resp. relativní výše výdělku učitelů v regionálním školství vzhledem k průměrnému výdělku ostatních zaměstnanců v daném regionu. Dle posledních údajů ČSÚ za rok 2020 byl poměr průměrného výdělku učitelů vzhledem k průměrné hrubé měsíční mzdě zaměstnanců v hl. m. Praze pouze 92 % (jedná se však o jediný kraj, ve kterém byl poměr nižší než 100 %), ve srovnání s průměrným výdělkem zaměstnanců s magisterským a doktorským vzděláním byl poměr dokonce pouze 65 %, ve Středočeském kraji pak 74 %.³⁸

Vyučující, kteří nedisponují pedagogickým vzděláním (mapa 64), mohou mít problémy předat dětem i žákům vědomosti srozumitelně a přístupně, ačkoliv se ve vyučovaném oboru sami značně

³⁸ ČSÚ. (2021). *Mzdy učitelů v regionálním školství - 2013–2020*. Tab. 1.4a: Průměrná hrubá měsíční mzda učitelů v regionálním školství v krajích ČR. Dostupné z databáze ČSÚ na stránkách www.czso.cz.

vyznají.³⁹ Nejvyšší podíl učitelů bez pedagogického vzdělání se nachází v hlavním městě Praha, Středočeském kraji, Karlovarském kraji a některých okresech Ústeckého kraje.

MAPA 64 | Učitelé bez pedagogického vzdělání



V šetření z roku 2009 MŠMT uvádí, že „... z hlediska regionálního rozložení nekvalifikovanosti učitelů je nejméně příznivá situace v NUTS Severozápad (Karlovarský a Ústecký kraj) a ve Středočeském kraji“ (MŠMT 2009: 4). Tato problematika je také zmiňována v auditu vzdělávacího systému 2019 zhotoveného informačním centrem o vzdělávání EDUin⁴⁰ a také se na něj zaměřilo tzv. Mimořádné šetření MŠMT ke stavu zajištění výuky učitelů. Nekvalifikovanost učitelů ve zmiňovaných krajích je tak dlouhodobě pozorovanou záležitostí, avšak důvody, proč tomu tak je právě v těchto oblastech, jsou stále neznámé.⁴¹ Je prokázáno, že učí-li třídu kvalifikovaný pedagog, žáci dosahují lepších výsledků.⁴² Nicméně výsledky žáků Středočeského kraje a zejména hl. města Prahy se poměrně liší od zbylých dvou zmiňovaných regionů. Znamená to, že kvalifikovanost učitele zdaleka není jedinou podmínkou pro lepší výkon třídy. Důvodem je to, že zde silně

³⁹ Ashton, Patricia T. (1996). *Improving the Preparation of Teachers*, str. 21.

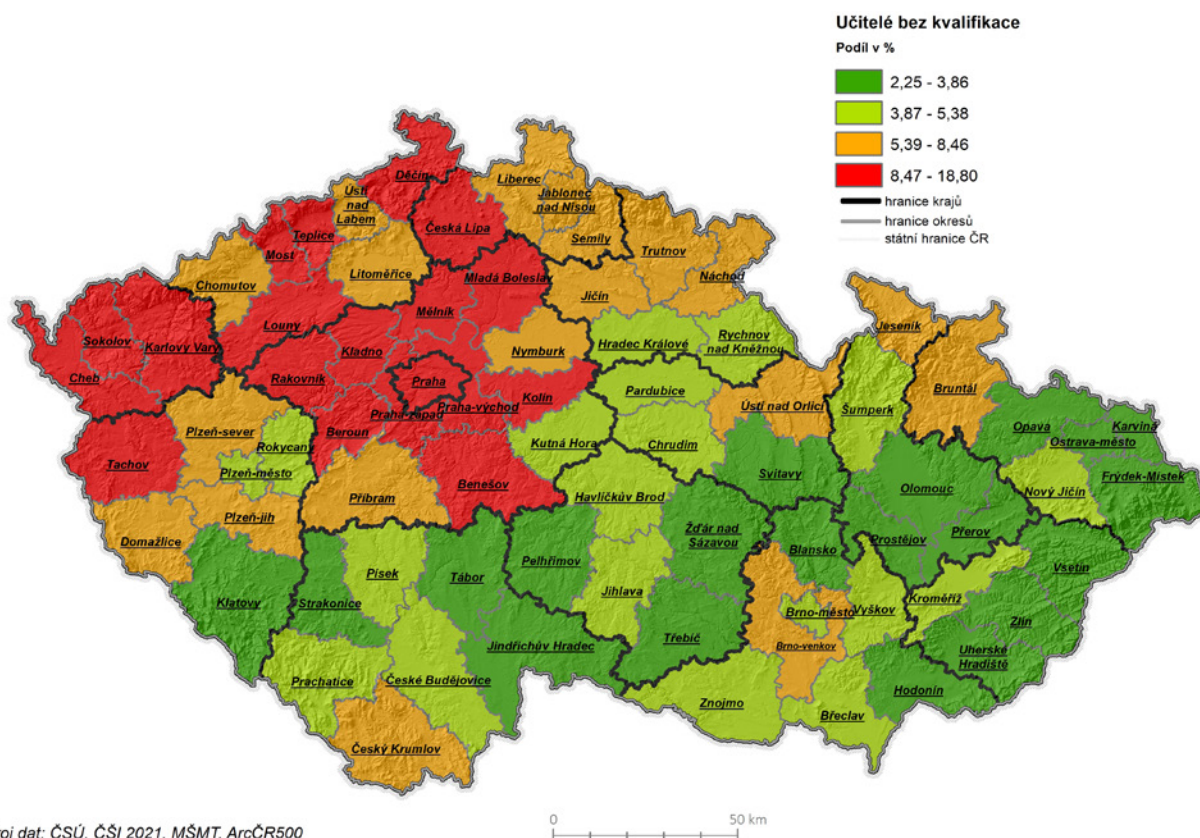
⁴⁰ EDUin. *Audit vzdělávacího systému 2019*. Dostupné z: www.audit.eduin.cz.

⁴¹ *Analýza kvalifikovanosti učitelů*, str. 65. Dostupné z: www.msmt.cz.

⁴² Např. sekundární analýza PISA 2015 dokládá i po zohlednění dalších důležitých proměnných statisticky i věcně významný vliv mezi podílem kvalifikovaných učitelů na škole a výsledky žáků v testování. Jedná se o Index plně kvalifikovaných učitelů (PROATCE).

intervenuje socioekonomické zázemí žáků, které je dle analýz ve Středočeském kraji a v Praze v průměru vyšší než právě v kraji Ústeckém a Karlovarském. Opačný případ pak pozorujeme například na Karvinsku a Ostravsku, kde je podíl neprospívajících žáků na úrovni krušnohorské oblasti, avšak podíl kvalifikovaných učitelů je zde relativně vysoký.

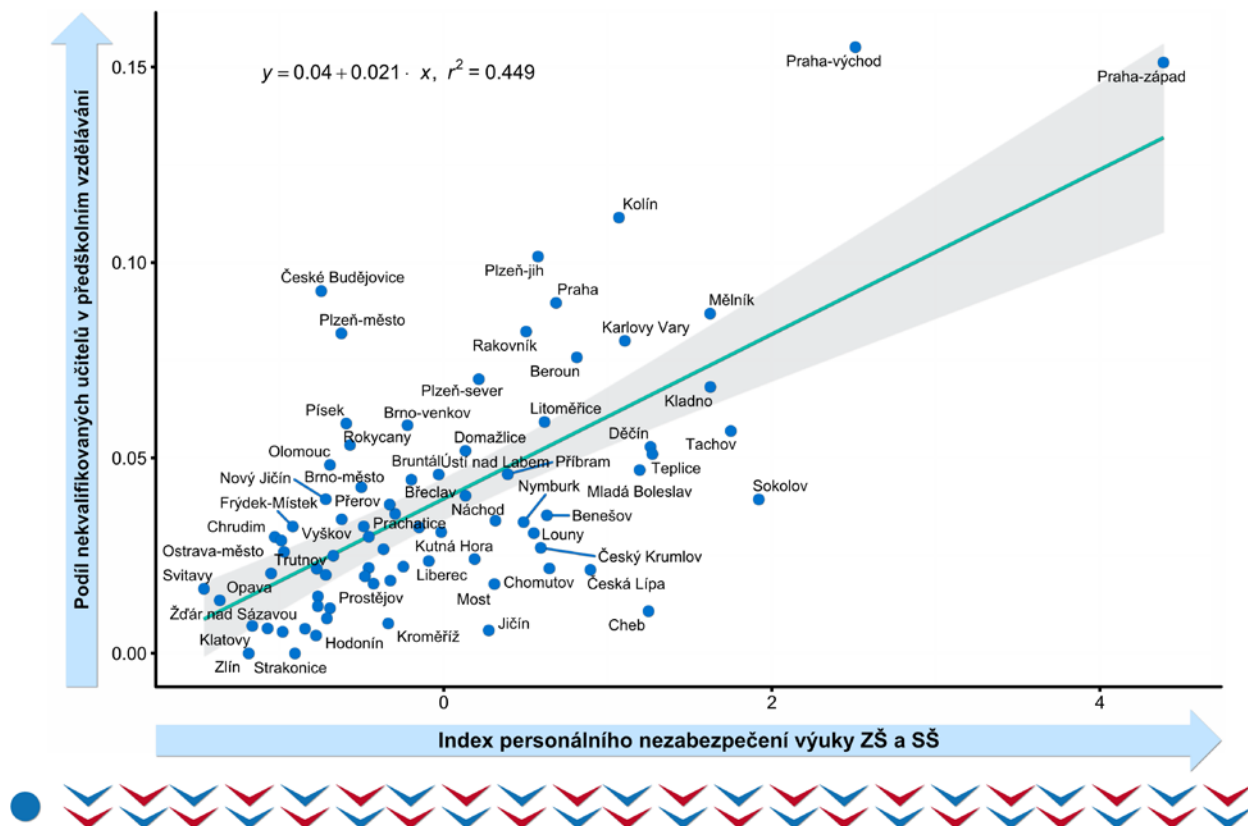
MAPA 65 | Učitelé bez kvalifikace



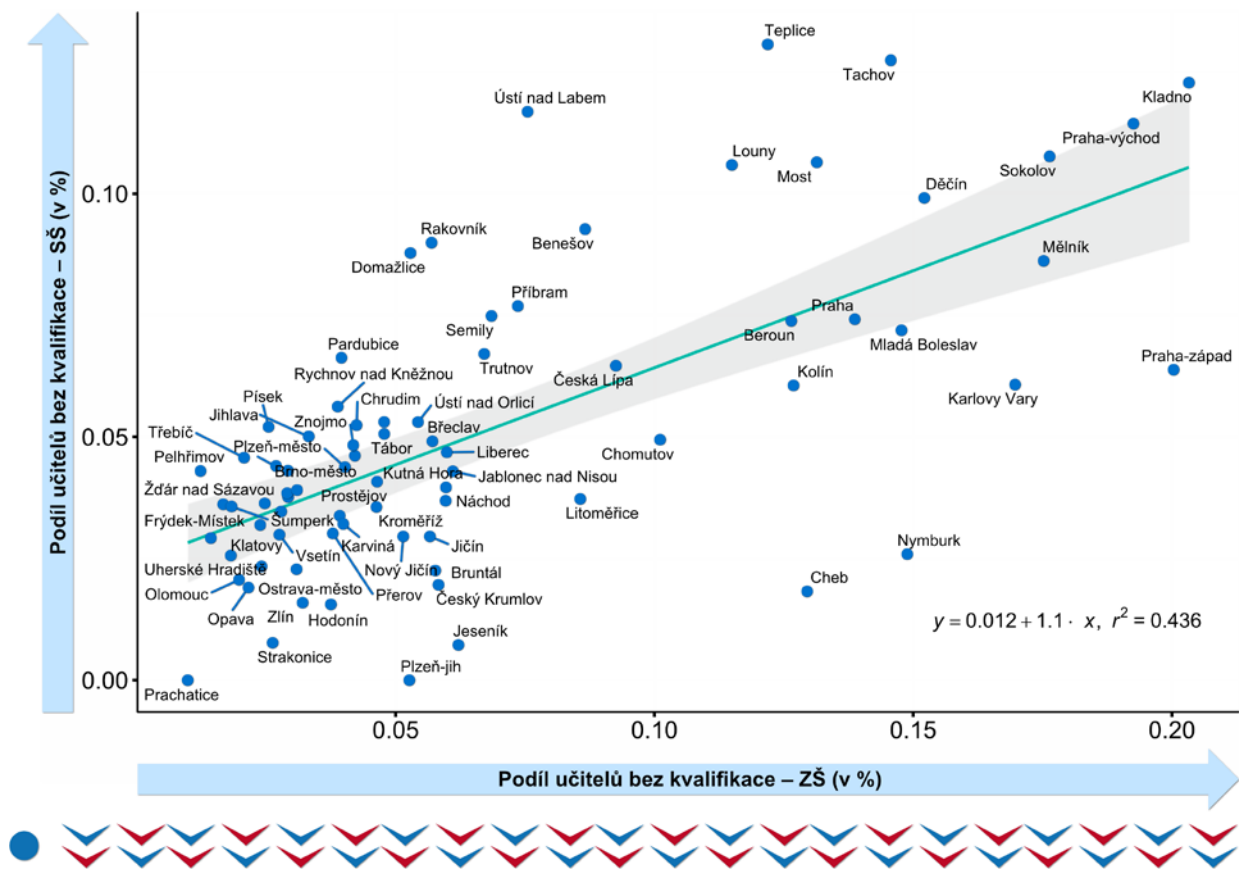
Z map je zřejmé, že s nedostatkem kvalifikovaných učitelů se potýkají až na výjimky stejné okresy napříč všemi vzdělávacími stupni, a to i v předškolním vzdělávání. Stejně okresy, které mají problém zabezpečit personálně výuku kvalifikovanými a aprobovanými učiteli na ZŠ a SŠ, mají problém zajistit i odborně kvalifikované učitele MŠ (graf 13). Systémové intervence by měly být realizovány ve všech vzdělávacích stupních, nejlépe současně, a to nejen v personální oblasti. Graf 14 zobrazuje lineární souvislost podílů nekvalifikovaných učitelů v ZŠ a SŠ v okresech.⁴³

⁴³ Zde je nicméně potřeba upozornit na „metodologický“ limit použitých dat spočívající ve výběru pouze těch učitelů, kteří působí na školách provozujících jako svou součást/činnost pouze základní či střední školu.

GRAF 13 | Vztah mezi kvalifikovaností učitelů MŠ a indexem zabezpečení výuky ZŠ a SŠ

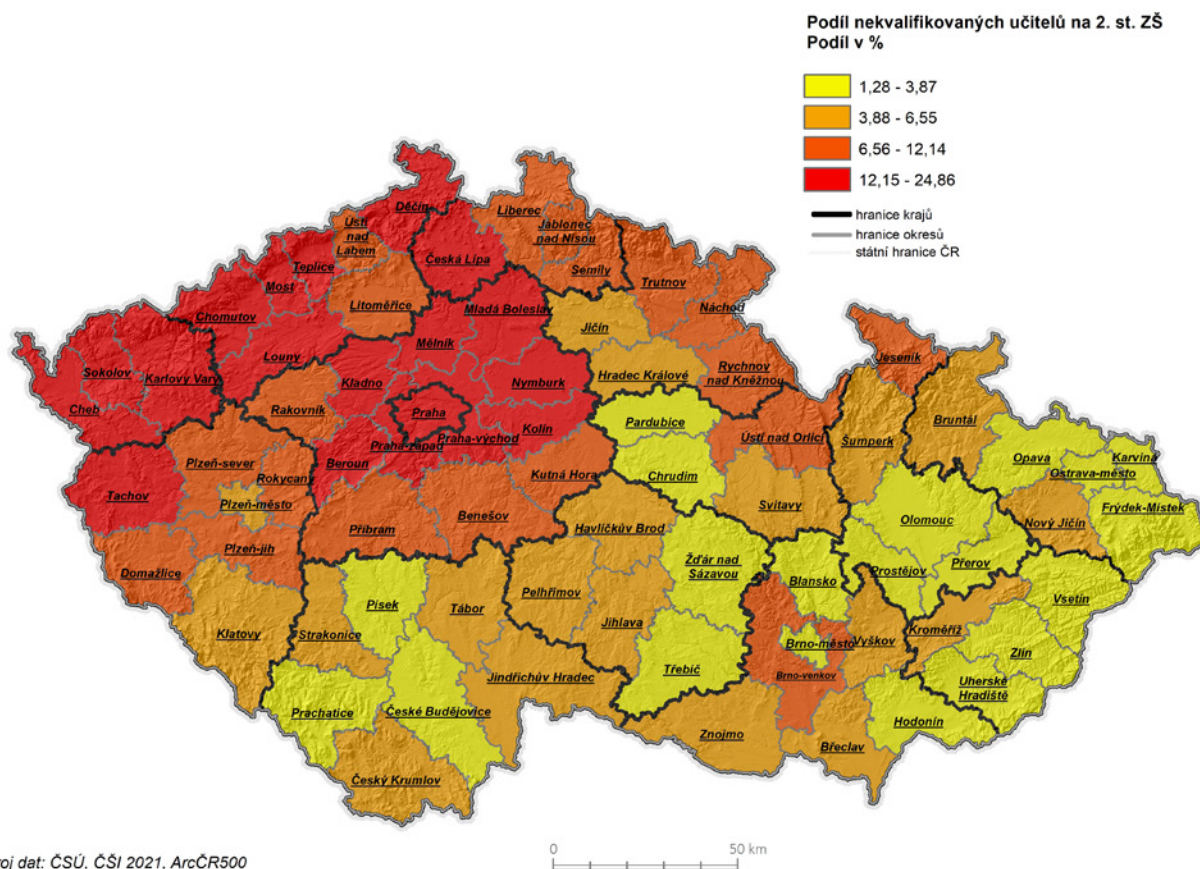


GRAF 14 | Podíl učitelů bez kvalifikace (ZŠ) a podíl učitelů bez kvalifikace (SŠ)



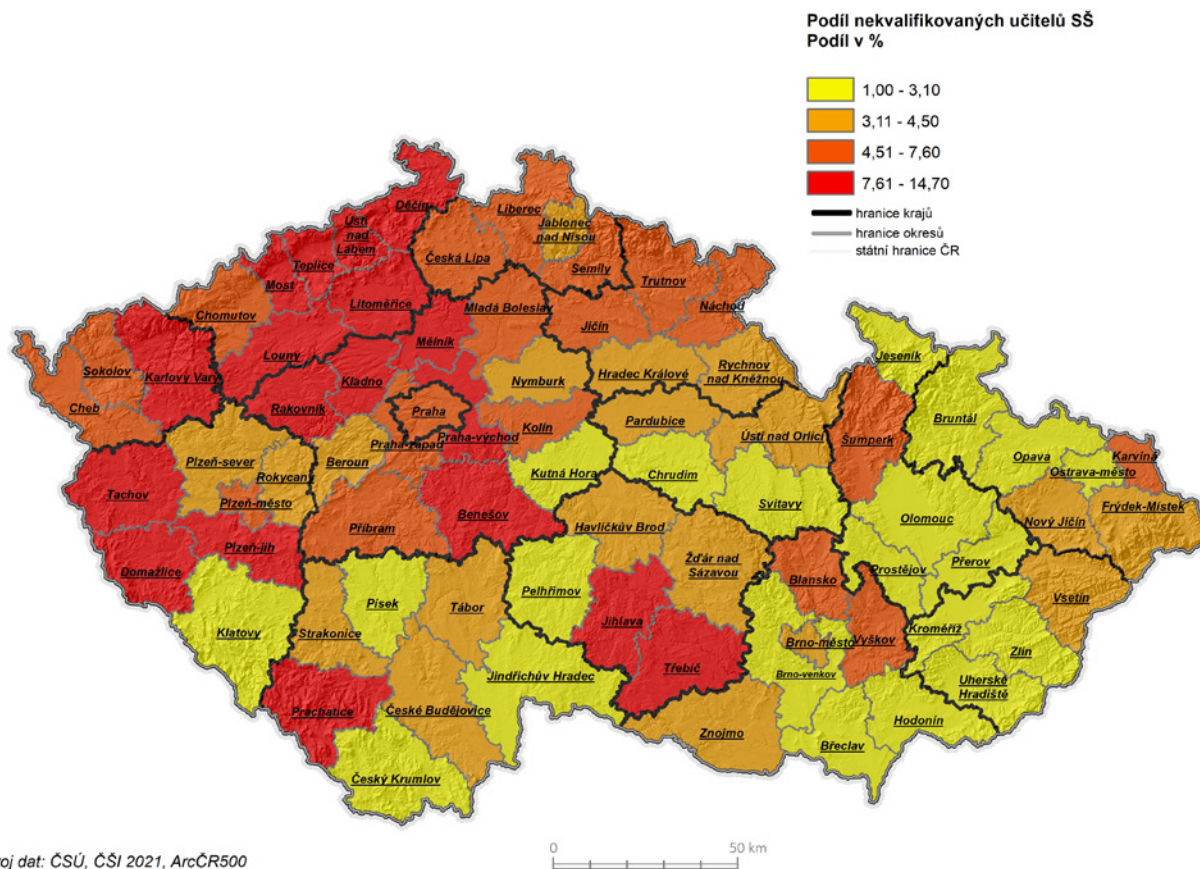
Následující mapy pak pro doplnění ukazují rozdílnou míru kvalifikace učitelů a další učitelské charakteristiky v rozdílných stupních vzdělávací soustavy.

MAPA 66 | Učitelé na 2. stupni ZŠ bez kvalifikace



Mapa 67 uzavírá soubor map s podíly nekvalifikovaných učitelů pohledem na úroveň středního školství. Vidíme téměř totožný obrázek jako v případě ZŠ. Velká část okresů Středočeského, Ústeckého, Karlovarského a Plzeňského kraje vykazuje vysoké podíly učitelů SŠ bez potřebné kvalifikace. Vyšší podíly lze zaznamenat také okolo Brna a v odloučenějších regionech Pardubického a Královéhradeckého kraje v oblasti Orlických hor, v Libereckém kraji v oblasti Krkonoš a v okrese Jeseník v Olomouckém kraji. Poslední zmíněné okresy pravděpodobně souvisí mj. s horší dopravní dostupností regionů a neochotou učitelů se v těchto regionech personálně vázat.

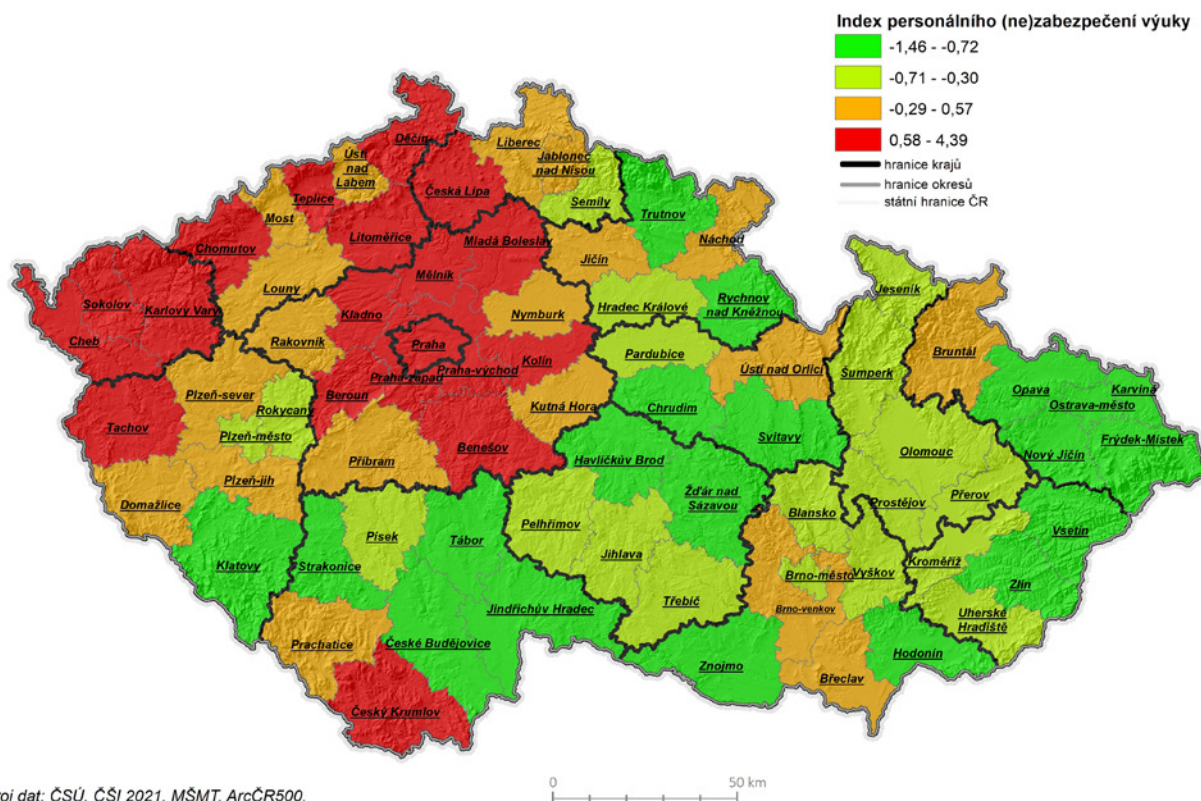
MAPA 67 | Učitelé ve středních školách bez kvalifikace



Všechny v mapách zobrazené faktory týkající se charakteristik učitelů spolu velmi silně souvisí. Znamená to, že se dané charakteristiky koncentrují v podobných okresech, tedy okresy, v nichž je vyšší podíl učitelů s nižším vzděláním či bez kvalifikace, se zároveň vyznačují i vyšším podílem začínajících učitelů a učitelů očekávajících odchod (viz další kapitola). Silná míra vzájemné provázanosti mezi těmito proměnnými umožňuje sloučit je do jednoho indexu, který je nazván indexem personálního (ne)zabezpečení výuky.⁴⁴ Vynesení průměrných hodnot indexu personálního (ne)zabezpečení okresů do mapy nám přináší souhrnnou informaci o tom, jaká situace v okresech s ohledem na charakteristiky učitelů a jejich vzdělání panuje. Vyšší hodnota indexu indikuje horší podmínky pro zabezpečení výuky v jednotlivých okresech. Dle předpokladu z předchozích map je nejhorší situace ve většině okresů Středočeského a Ústeckého kraje, ve všech okresech Karlovarského kraje a v okresech Česká Lípa v Libereckém kraji, Tachov v Plzeňském kraji a v okrese České Budějovice. Naopak nejpříznivější je situace ve Zlínském, Moravskoslezském a Olomouckém kraji a v Kraji Vysočina, ale také ve většině okresů Jihočeského, Pardubického a relativně i Královéhradeckého kraje.

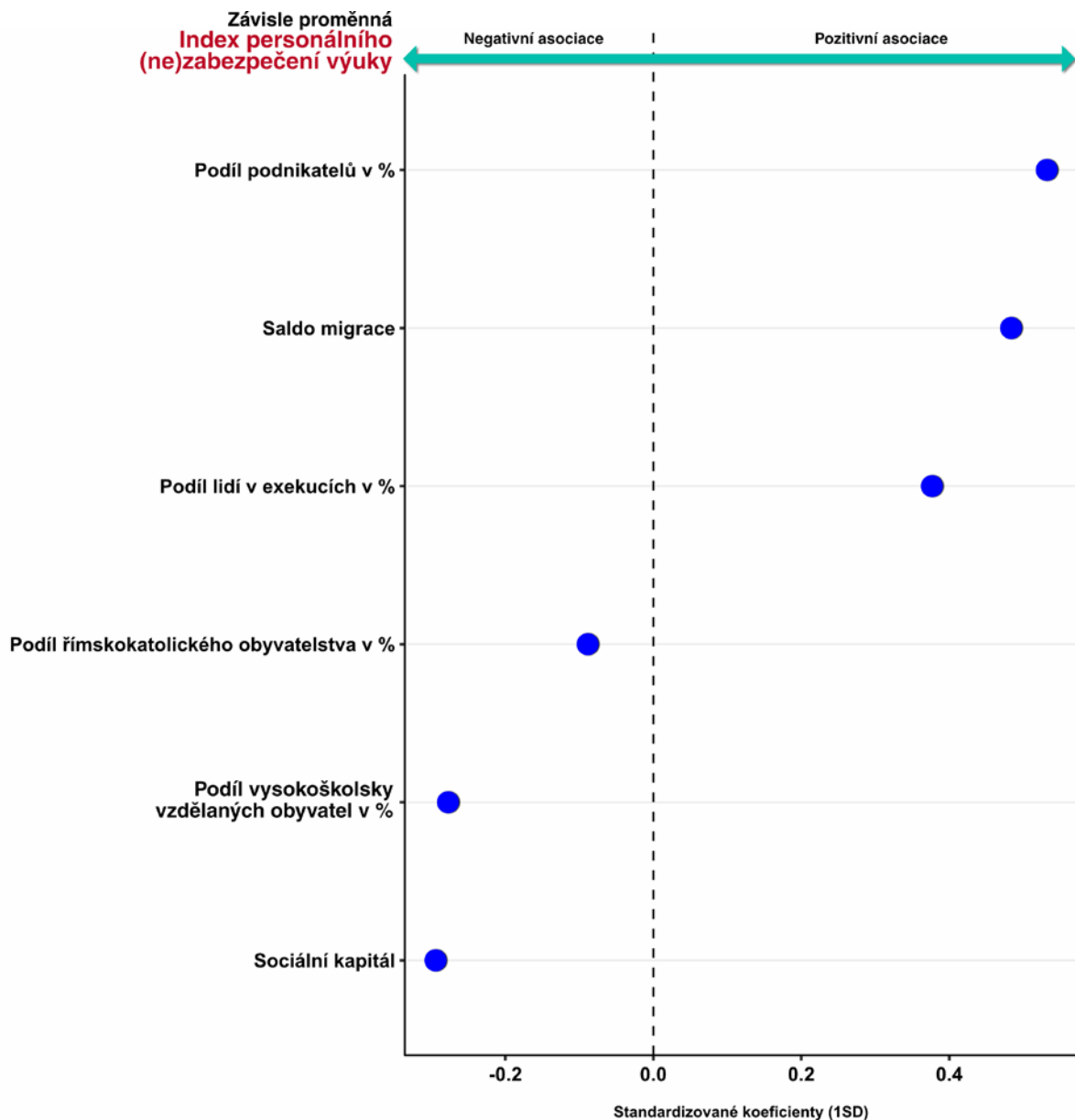
⁴⁴ Do tvorby indexu konkrétně vstoupily tyto proměnné: podíl učitelů se SŠ vzděláním, podíl učitelů bez kvalifikace, podíl začínajících učitelů a studentů VŠ a podíl učitelů očekávajících odchod.

MAPA 68 | Index personálního (ne)zabezpečení výuky



Ze sledovaných socioekonomických charakteristik personální (ne)zabezpečení výuky (tvořené z podílu nekvalifikovaných učitelů, učitelů s nízkým vzděláním, začínajících učitelů a očekávaných odchodů) nejsilněji souvisí s podílem podnikatelů, migrací a podílem osob v exekucích. Ve všech těchto případech je vztah pozitivní, což nasvědčuje tomu, že v okresech, v nichž je vyšší podíl podnikatelů, větší migrace a více osob v exekucích, je situace ohledně personálního zabezpečení výuky v průměru horší. To je dáno tím, že existují dva typy okresů, které se potýkají s problémem nedostatku učitelů, jak bylo naznačeno již výše. Na jedné straně bohaté okresy Středočeského kraje bojující s migrací obyvatel a nedostačující kapacitou vzdělávací soustavy, na druhé straně socioekonomicky znevýhodněné okresy Karlovarského a Ústeckého kraje.

MODEL 3 | Vysvětlení rozdílů v míře personálního (ne)zabezpečení výuky

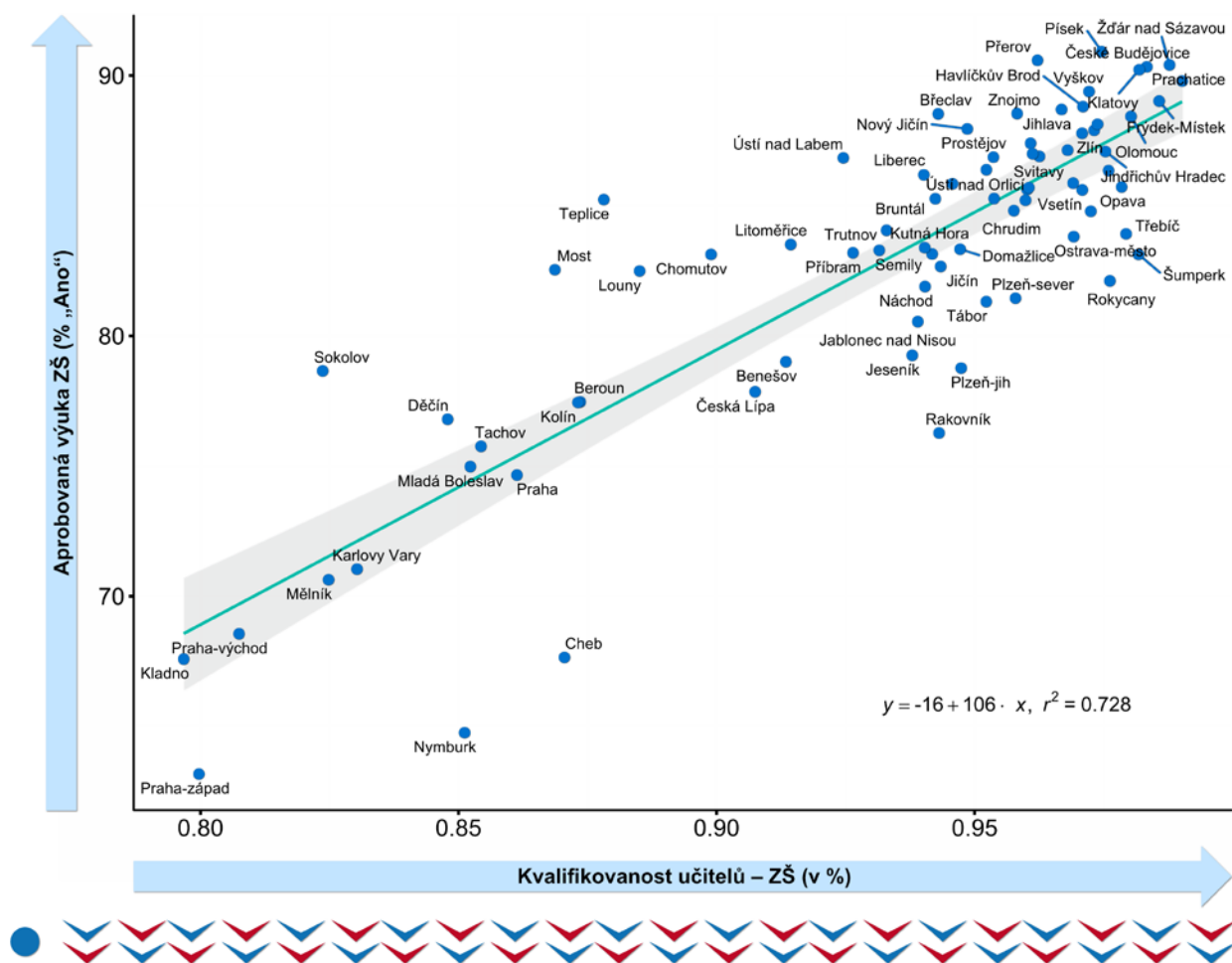


Pozn.: $R^2 = 0,665$

Naopak v průměru nižší hodnotou indexu (ne)zabezpečení výuky, a tedy lepší situací, se vyznačují okresy s vyšším sociálním kapitálem, s vyšším podílem vysokoškoláků a s vyšším podílem věřících. Toto zjištění je patrně vysvětlitelné tím, že nejvyšších hodnot index zachycující negativní jevy ohledně situace učitelů a jejich kvalifikace dosahuje v okresech v Karlovarském, Ústeckém, Libereckém a dále Středočeském kraji. Naopak je situace poměrně stabilní v moravských okresech a v Kraji Vysočina. Jedná se o důležité zjištění, protože ukazuje, že strukturálně postižený Moravskoslezský region na rozdíl od Ústeckého kraje dokáže učitele nalákat.

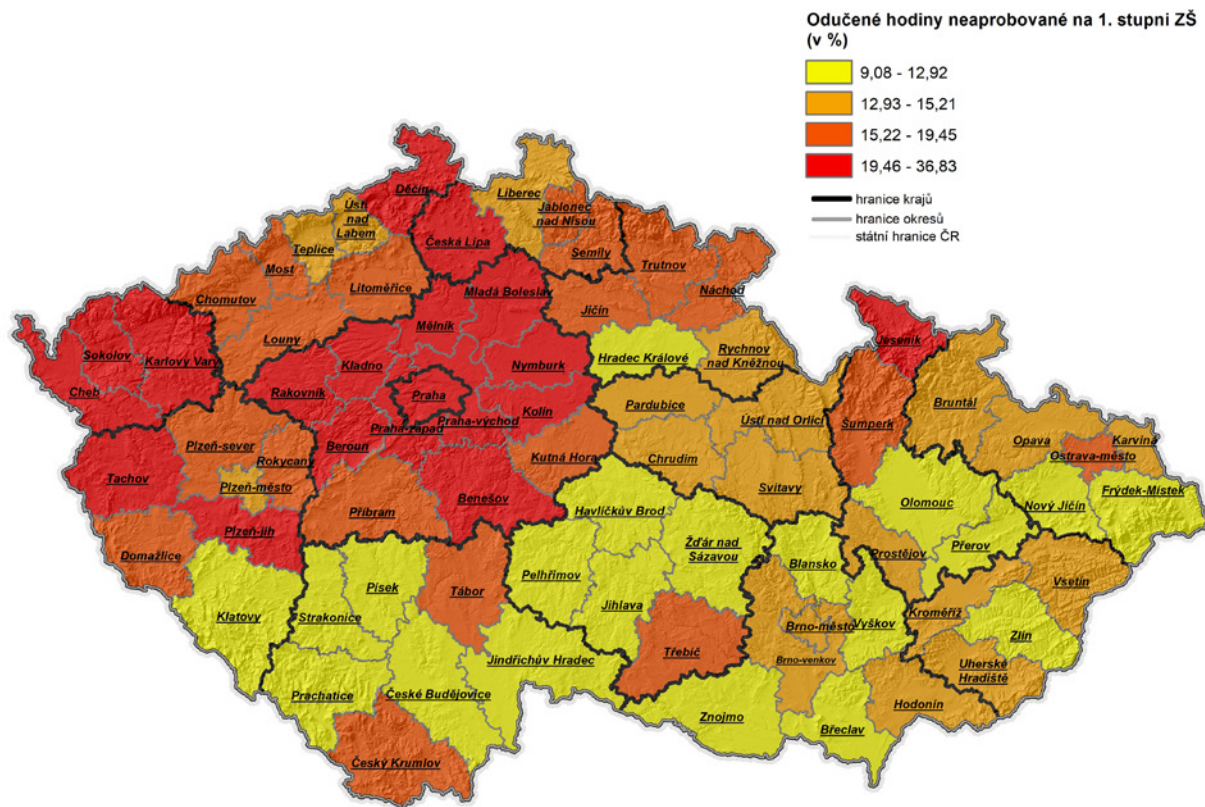
Kromě kvalifikovanosti učitelů je vhodné se podívat na podíl aprobované výuky. Oba jevy spolu souvisí, kdy existuje silná korelace mezi kvalifikovaností učitelů a podílem aprobované výuky na 1. stupni ZŠ. Nicméně existují okresy, kde je aprobovanost výuky nižší, než kolik by odpovídalo podílu kvalifikovaných učitelů, pokud by se jednalo o čistý lineární vztah – okresy Praha-západ, Nymburk, Cheb, Rakovník a některé další. Podobně však existují okresy, kde je aprobovanost výuky vyšší, než kolik by odpovídalo podílu kvalifikovaných učitelů, zejména jde o okresy Sokolov, Teplice, Most nebo Ústí nad Labem.

GRAF 15 | Kvalifikovanost učitelů ZŠ a aprobovanost výuky na 1. st. ZŠ



Níže prezentované mapy 69 a 70 ukazují podíly neaprobovaně odučených hodin na 1. a 2. st. ZŠ v daných okresech. Opět vidíme podobný obrázek, kdy nejvyšší podíly takto odučených hodin nalezneme v okresech Středočeského, Ústeckého, Karlovarského a v části Plzeňského a Libereckého kraje, spolu s okresem Jeseník v Olomouckém kraji a okresem České Budějovice.

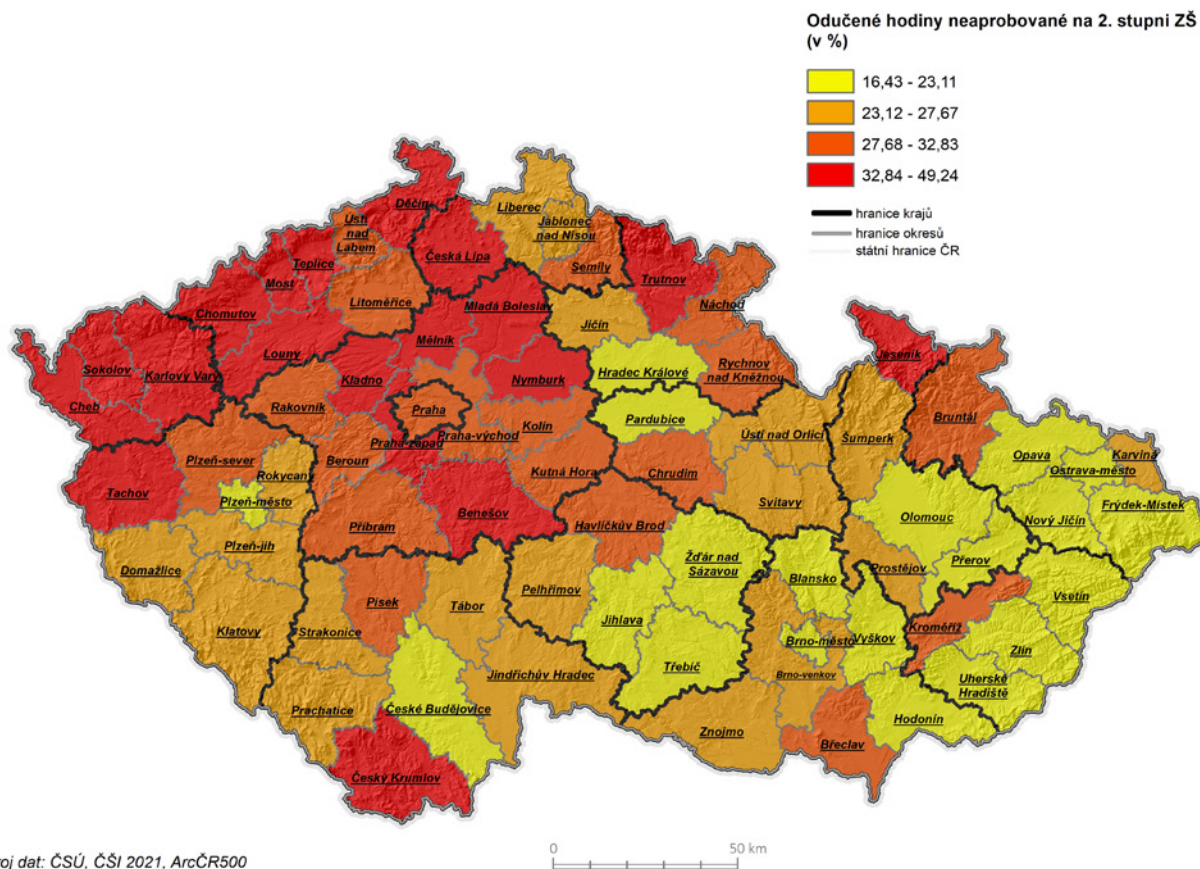
MAPA 69 | Neaprobované odučené hodiny na 1. stupni ZŠ (v %)



Zdroj dat: ČSÚ, ČŠI 2021, ArcČR500

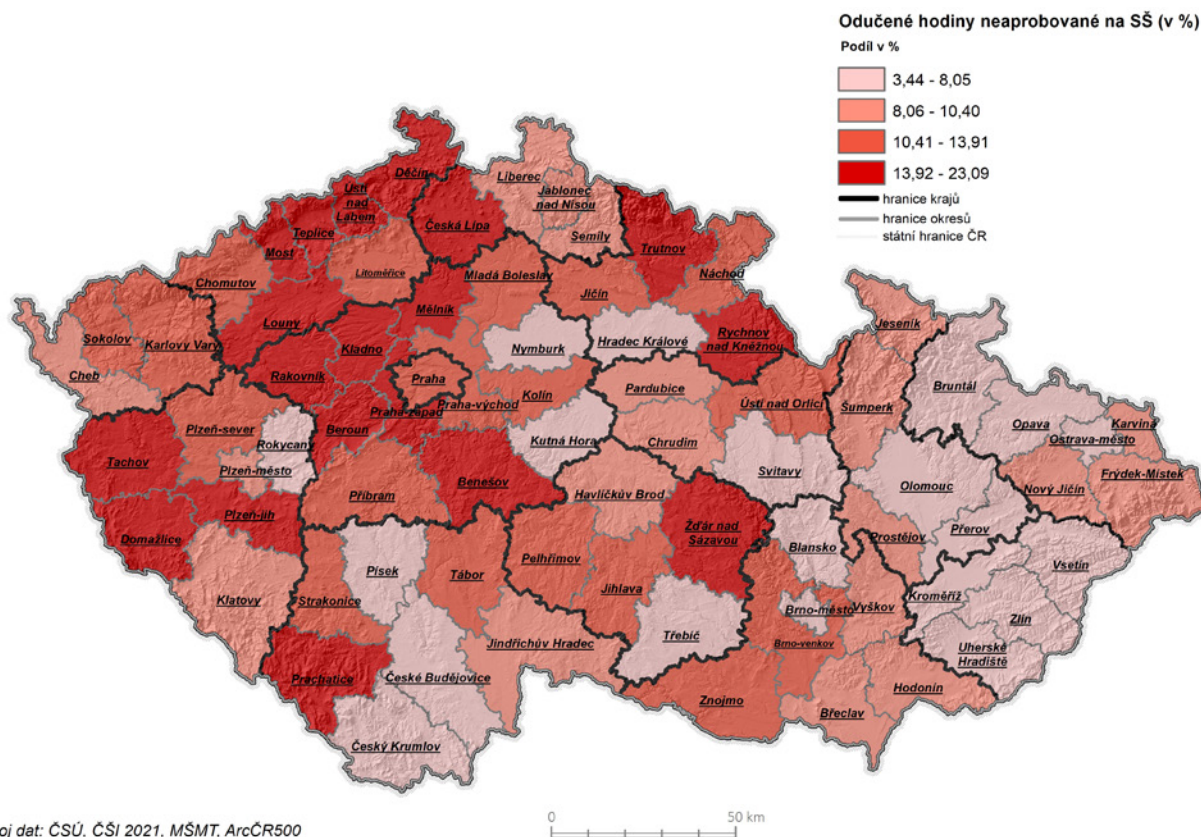


MAPA 70 | Neaprobované odučené hodiny na 2. stupni ZŠ (v %)



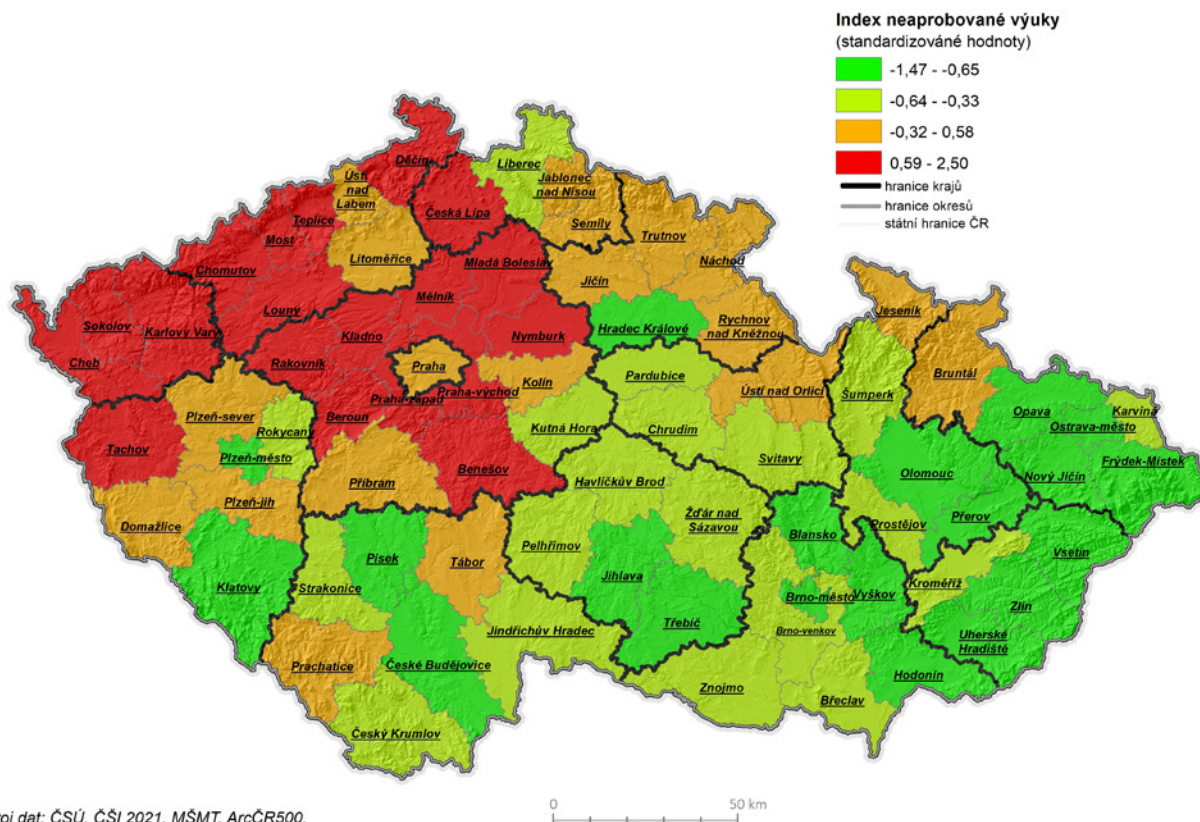
Velice podobný obrázek s několika obměnami ukazuje mapa 71 sledující podíly neaprobované odučených hodin na SŠ. Kromě tradičních regionů Středočeského, Karlovarského a Ústeckého kraje se vyšší podíl neaprobované odučených hodin na SŠ objevuje v okresech Trutnov, Rychnov nad Kněžnou, Žďár nad Sázavou či Prácheň. V těchto okresech nicméně nelze spatřit žádný geograficky podmíněný vzorec.

MAPA 71 | Neaprobované odučené hodiny na SŠ (v %)



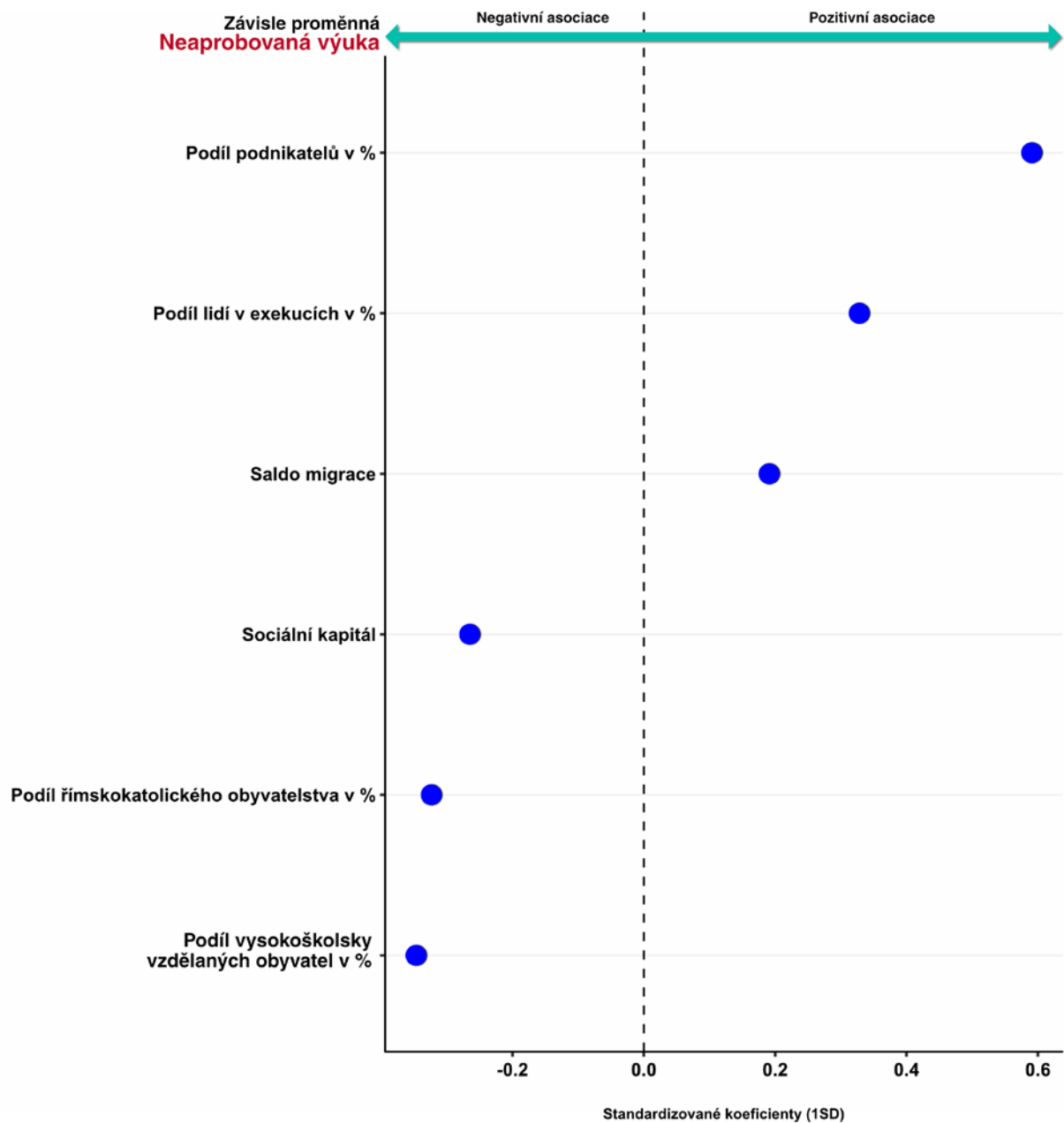
Jak je patrné z prezentovaných map, podíly neaprobovaně odučených hodin na jednotlivých stupních vzdělávání spolu opět silně souvisí. Rovněž v tomto případě tak je možné vytvořit z těchto proměnných jednu souhrnnou proměnnou zachycující neaprobovanost výuky. Hodnoty indexu neaprobované výuky v okresech zobrazuje následující mapa 72. Tak jako v případě indexu personálního (ne)zabezpečení i zde jsou výrazně problematické okresy Středočeského, Karlovarského a Ústeckého kraje a okresy Česká Lípa a Tachov.

MAPA 72 | Index neaprobované výuky



I souvislost sledovaných socioekonomických proměnných s mírou neaprobované výuky je podobná jako v případě předchozího modelu, který se zabýval personálním (ne)zabezpečením výuky. To však patrně není překvapením vzhledem k tomu, že spolu oba faktory velmi silně souvisí. Rovněž v tomto případě je míra neaprobované výuky předmětů v okreseu pozitivně spjatá s podílem podnikatelů, podílem osob v exekucích a migrací, naopak negativně se pojí se sociálním kapitálem, podílem věřících a podílem vysokoškoláků. Jinak to znamená, že je podíl neaprobované výuky v průměru nižší v okresech, v nichž je více vysokoškoláků, více věřících a vyšší sociální kapitál.

MODEL 4 | Vysvětlení rozdílů v míře neaprobované výuky



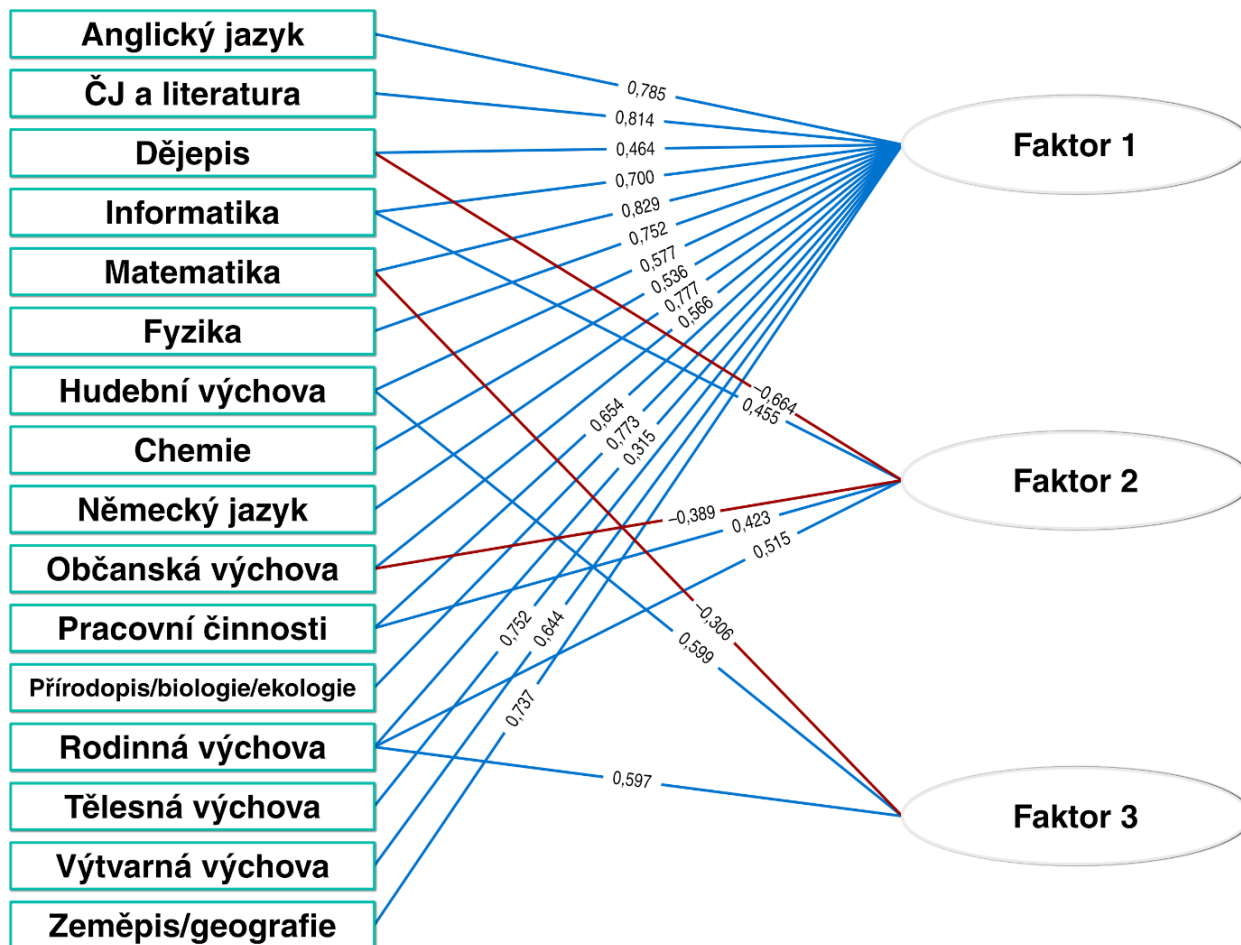
Pozn.: $R^2 = 0,642$

Tyto vztahy však nelze interpretovat kauzálně, poukazují na souvislosti mezi charakteristikami okresů a mírou neaprobované výuky. Korelace jsou způsobeny také tím, že vysoká míra neaprobované výuky je ve Středočeském kraji, který má vysoký podíl podnikatelů, a zároveň je vysoká v Ústeckém kraji, kde je vyšší podíl exekucí, ale malý podíl podnikatelů. Míra neaprobované výuky tak může mít teoreticky několik odlišných příčin, které souvisí s charakteristikami těchto krajů. Například migrace vzdělanějšího obyvatelstva ze strukturálně postižených okresů

Ústeckého kraje a nižší zájem o pedagogickou profesi ve vyloučených lokalitách velkých měst mostecko-ústecké aglomerace, zejména související s horší dopravní dostupností a občanskou vybaveností, může být vysvětlením, proč je nižší aprobovanost v těchto okresech. Ačkoliv vyšší podíl podnikatelů ukazuje naopak na prosperitu a ekonomickou výkonnost okresu, ve Středočeském kraji může souviset teoreticky s tím, že je zde více atraktivnějších pracovních příležitostí, než je povolání učitele. Svou roli může hrát i několikrát zmíněná problematika překotné suburbanizace a nedostatečné kapacity na všech úrovních vzdělávací soustavy, která se projevuje právě personálním nedostatkem. Na druhou stranu existují kraje s vysokou aprobovaností a zároveň vysokým podílem podnikatelů. Jedná se o kraj Zlínský a Jihomoravský, ale i o Kraj Vysočinu. Zde patrně hrají roli jiné proměnné, které mohou být pro vysvětlení klíčové, jako je právě sociální kapitál, lokální patriotismus a sociální vazby na region. V moravských krajích také není faktor „Prahy“ tak dominantní, jako v případě krajů Středočeského a Plzeňského. Za nalezenými souvislostmi ve statistickém modelu může být celá řada kauzálních vysvětlení, které ale vyžadují jiný metodologický přístup. Výše uvedená vysvětlení je nutné chápat pouze v rovině pravděpodobných možností.

Další pohled mohou poskytnout data týkající se aprobovanosti výuky konkrétních předmětů. Pro zjištění struktur v datech je provedena faktorová analýza, jejíž výsledek v podobě faktorových záteží zobrazuje následující schéma 3. Do analýzy konkrétně vstupují údaje o procentu aprobovaně odučených hodin vybraných předmětů na 2. stupni ZŠ v okresech.

SCHÉMA 3 | Faktorová analýza aprobované výuky předmětů

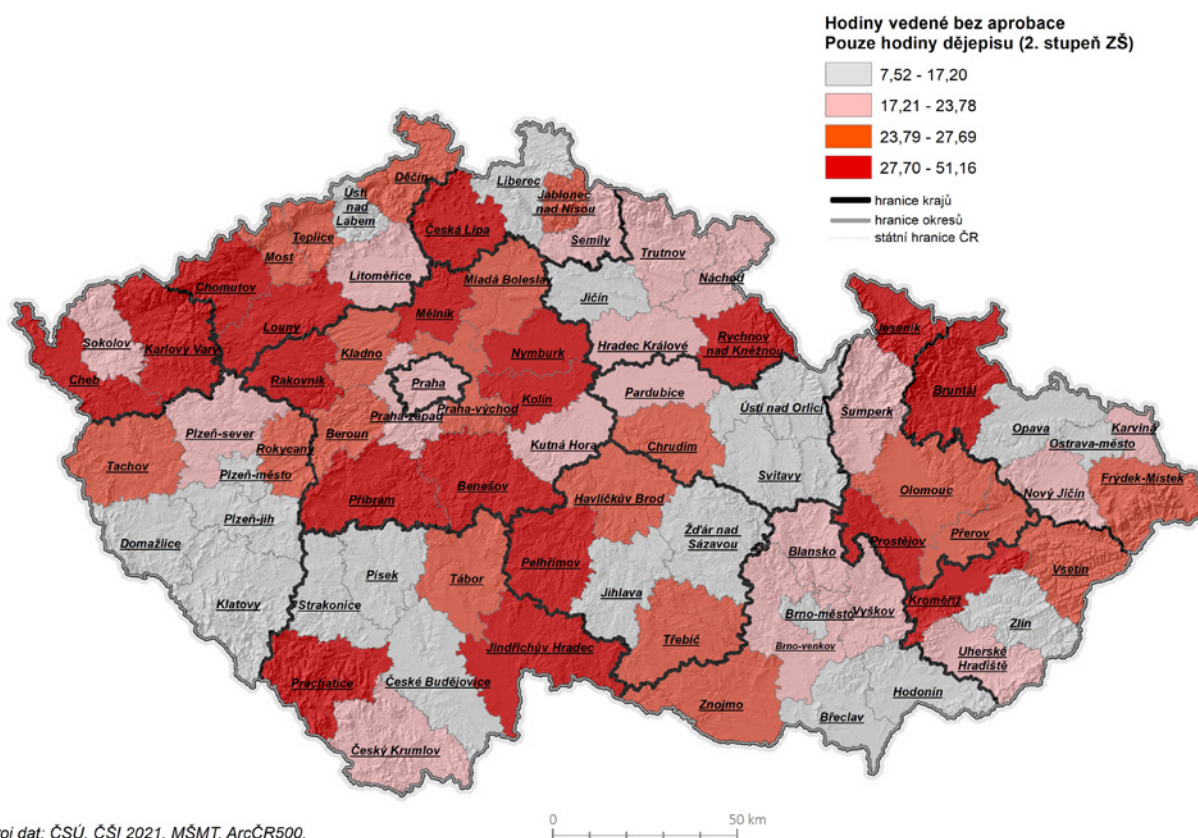


Pozn.: Pro větší přehlednost zobrazeny pouze faktorové zátěže s hodnotou vyšší než 0,3. Modré linie značí pozitivní hodnoty, červené linie negativní hodnoty.

Výstupem faktorové analýzy aprobovanosti výuky předmětů v okresech jsou tři faktory. První faktor je poměrně snadno interpretovatelný. Jak můžeme vidět ve schématu, je sycen všemi sledovanými položkami a hodnoty faktorových zátěží jsou všude kladné. Patrně se tak jedná o faktor celkové aprobovanosti výuky. Zajímavý je nicméně druhý faktor, který je sycen aprobovaností výuky pěti předmětů, konkrétně dějepisu, informatiky, občanské výuky, pracovních činností a rodinné výchovy. Jedná se přitom o předměty (respektive jejich aprobovanou výuku), jejichž nižší míra vzájemné provázanosti se prokázala již u předchozích analýz. Důležité dále je, že zatímco aprobovaná výuka informatiky, pracovních činností a rodinné výchovy s tímto faktorem souvisí pozitivně, u dějepisu a občanské výchovy je hodnota faktorové zátěže záporná. Zdá se tak, že mohou existovat určité okresy, které se vyznačují vyšší aprobovaností výuky právě zmíněných předmětů (tedy informatiky, pracovních činností a rodinné výchovy) a naopak nižší aprobovaností výuky dějepisu a občanské výchovy. Poslední faktor je následně sycen pouze třemi položkami, konkrétně aprobovaností výuky rodinné a hudební výchovy a matematiky, přičemž v prvních dvou případech je hodnota faktorové zátěže kladná, kdežto u matematiky je záporná.

I v kontextu předchozí faktorové analýzy může být důležité podívat se na neaprobovanost výuky některých předmětů v okresech za využití map. Následující dvě mapy 73 a 74 proto zobrazují podíl hodin dějepisu a informatiky na 2. stupni ZŠ odučených neaprobovaně.

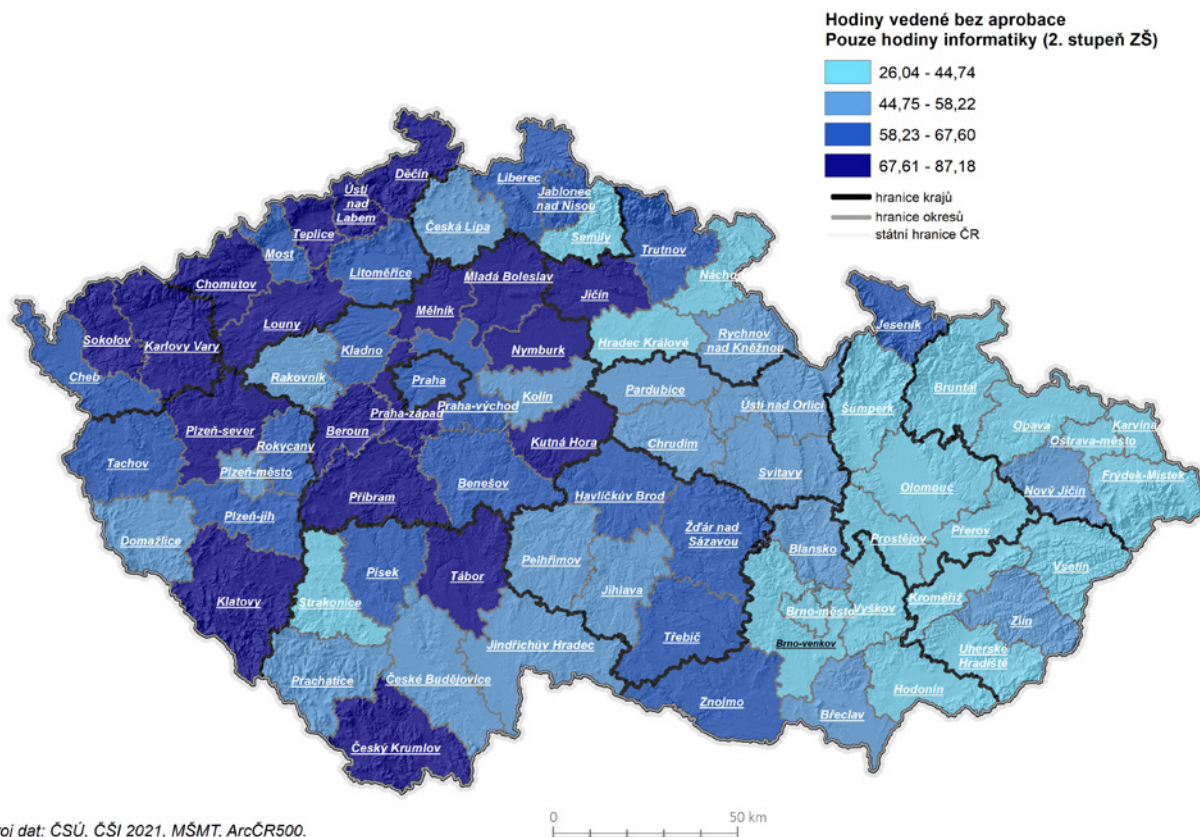
MAPA 73 | Hodiny vedené bez aprobace – pouze hodiny dějepisu (2. stupeň ZŠ)



Pokud u sledovaných předmětů srovnáme rozsah neaprobované výuky, tak se ukazuje, že nejvyšší je v informatice, kdy nejlepší okresy dosahují pouze 26 % neaprobované výuky a nejhorší okresy až 87 %. Rozdíly mezi okresy pak ukazuje mapa 74. Sledovat míru neaprobované výuky informatiky je rovněž důležité s ohledem na to, že se jedná v dnešní době o důležitý předmět z hlediska budoucího uplatnění na trhu v práci vzhledem ke vzrůstající automatizaci v průmyslu, ve službách a se vzrůstající důležitostí využívání umělé inteligence. Zároveň předmět informatika doznává značných změn i v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání⁴⁵. Největší problém neaprobované výuky je v Čechách. Vyšší aprobovanost je naopak na Moravě.

⁴⁵ Viz metodický portál MŠMT k této problematice.

MAPA 74 | Hodiny vedené bez aprobace – pouze hodiny informatiky (2. stupeň ZŠ)



TABULKA 2 | Informace o neaprobované výuce vybraných předmětů na 2. st. ZŠ (v %)

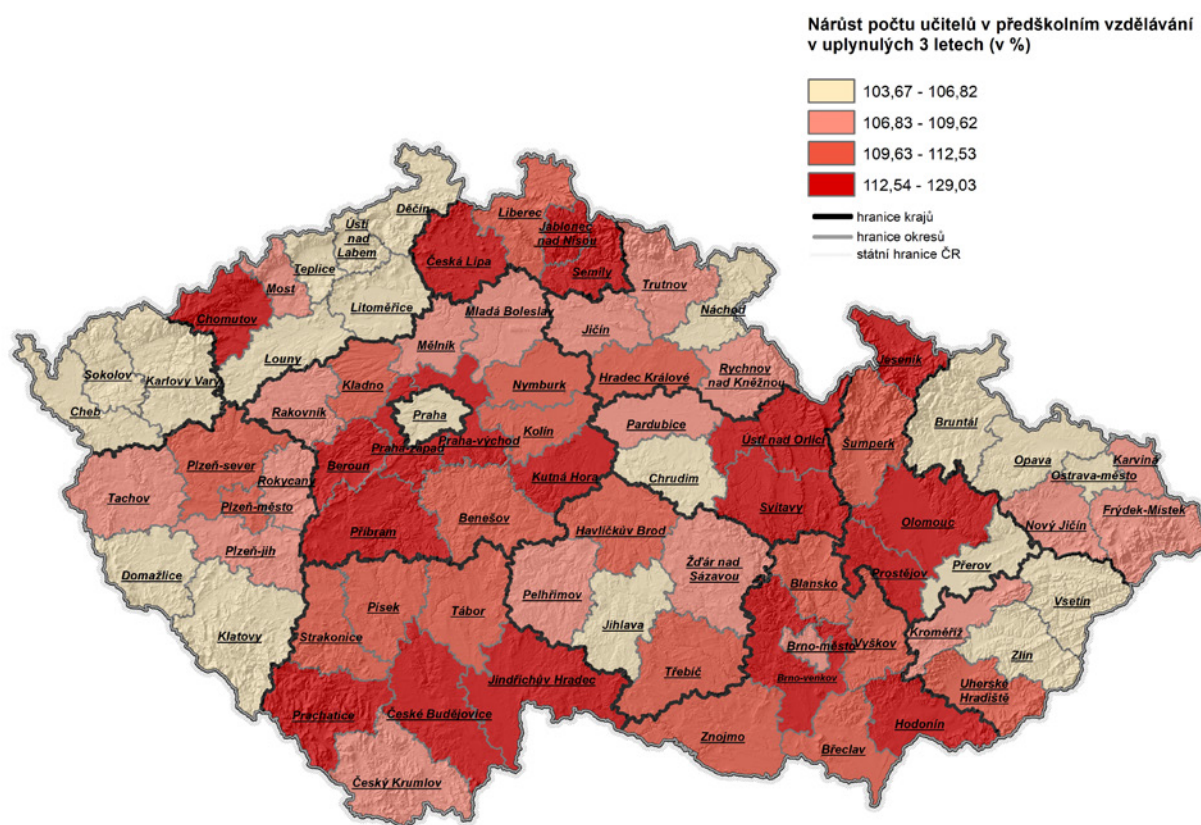
Předmět	Podíl hodin vyučovaných v okresech neaprobovaně (v %)		
	Minimální hodnota	Průměrná hodnota	Maximální hodnota
Anglický jazyk	12,72	32,53	69,67
Český jazyk a literatura	0	10,19	30,59
Dějepis/historie	7,52	21,76	51,16
Fyzika	14,47	35,12	61,97
Hudební výchova	10,81	39,8	83,25
Chemie	6,55	19,76	51,39
Informatika	26,04	55,24	87,18
Matematika	1,2	14,59	50,27
Německý jazyk	10,26	29,59	63
Občanská výchova	24,35	38,81	64,05
Přírodopis/biologie/ekologie	2,93	18,32	51,29
Rodinná výchova	13,16	64,97	100
Tělesná výchova	10,14	27,83	59,69
Výtvarná výchova	26,61	46,41	75,79
Zeměpis/geografie	8,46	27,73	53,96

Pozn.: Předměty jsou řazeny abecedně.

11 Dynamika personálního zabezpečení v okresech

Jak bylo diskutováno v předchozí kapitole, aprobovanost a kvalifikovanost učitelů je do značné míry spojena s problematikou personálního nedostatku na všech úrovních české vzdělávací soustavy počínaje mateřskými školami a konče školami středními. Mapy níže se zabývají celkových regionálním kontextem a, pakliže není uvedeno jinak, neodlišují různé stupně vzdělávání či druhy škol. Mapa 75 ukazuje data o nárůstu počtu učitelů v předškolním vzdělávání v okresech za poslední tři roky. Nejvyšší nárůsty učitelů vidíme zejména v Pardubickém a Libereckém kraji a na jihu Středočeského kraje, ale také okolo Brna a v některých dalších okresech napříč republikou.

MAPA 75 | Nárůst počtu učitelů v předškolním vzdělávání v uplynulých třech letech (v %)

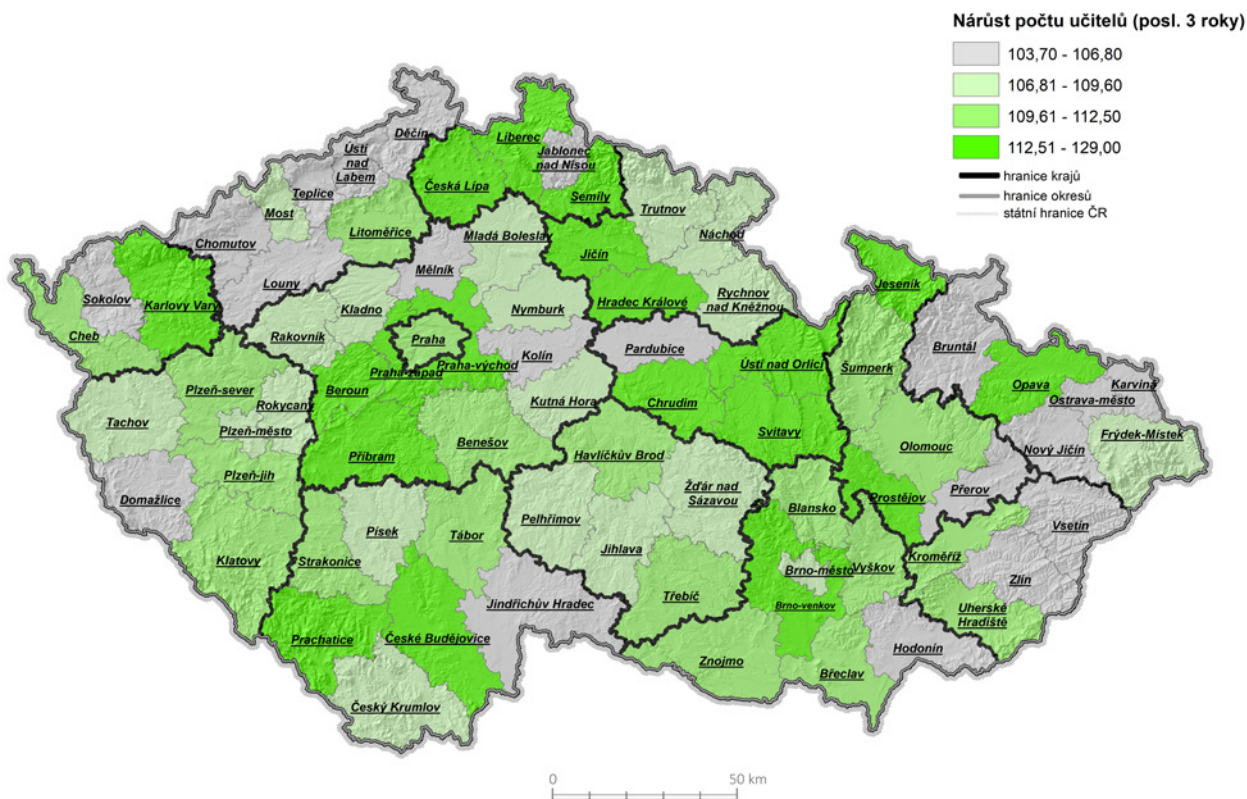


Zdroj dat: ČSÚ, ČSI 2021, ArcČR500, výkaz R13 2020 a R13 2017

0 50 km

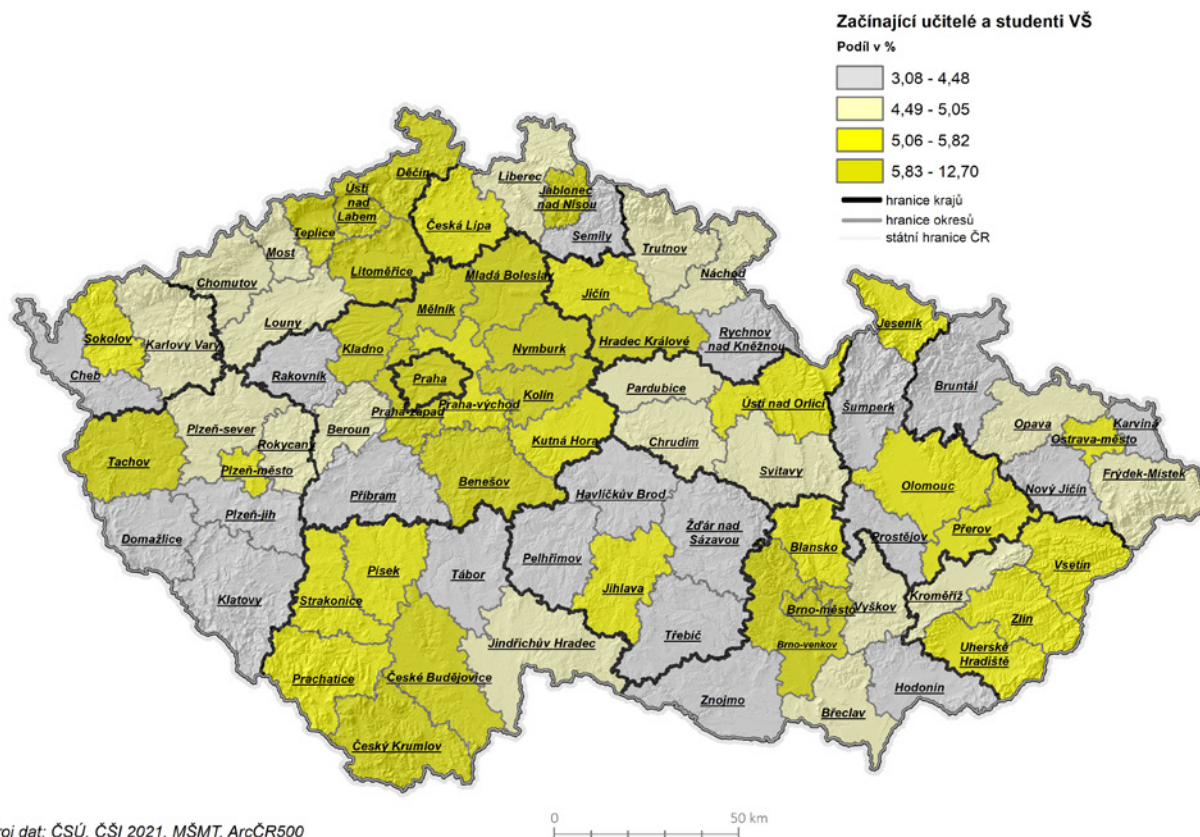
Mapa 76 pak ukazuje celkové nárůsty počtu učitelů. Rozdíly v nárůstech mezi jednotlivými skupinami jsou nicméně minimální, lze proto říci, že ve všech okresech ČR přibýlo za poslední tři roky několik procent učitelů, v žádném okrese nedošlo k poklesu. Pokud bude daný trend pokračovat i po započítání plánovaných odchodů učitelů do důchodu, mohl by se redukovat problém s personálním nezabezpečením výuky alespoň v některých okresech v následujících několika letech. Personální nedostatek v některých regionech je nicméně natolik výrazný, že ani soustavné nárůsty učitelů nemusí stačit.

MAPA 76 | Nárůst počtu učitelů za poslední tři roky



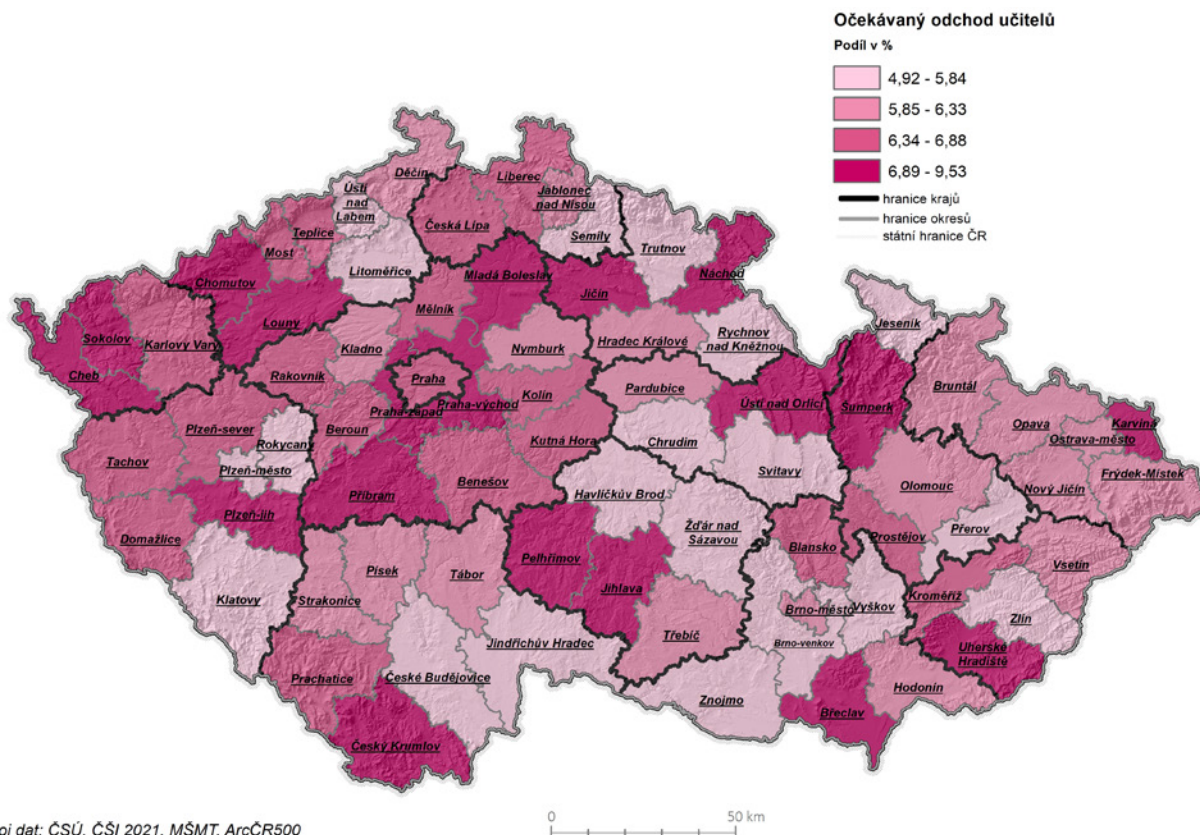
Mapa 77 sledující začínající učitele a studenty VŠ ukazuje v regionálním školství, že vyšší podíl začínajících učitelů je v okresech, které jsou obecně blízko českých pedagogických fakult vysokých škol a univerzit. To naznačuje, že absolventi pedagogických fakult se snaží držet větších aglomerací a nedostávají příliš mnoho motivačních pobídek na to, aby se přesouvali do regionů, kde je jejich nedostatek vyšší. To nicméně souvisí i s nedostatkem právě v těchto aglomeracích, kdy ani velmi výrazné pobídky pro začínající učitele např. z některých vyloučených regionů nejsou dostatečné na to, aby kompenzovaly případnou ztrátu občanské a jiné vybavenosti dané větším městem.

MAPA 77 | Začínající učitelé a studenti VŠ v regionálním školství



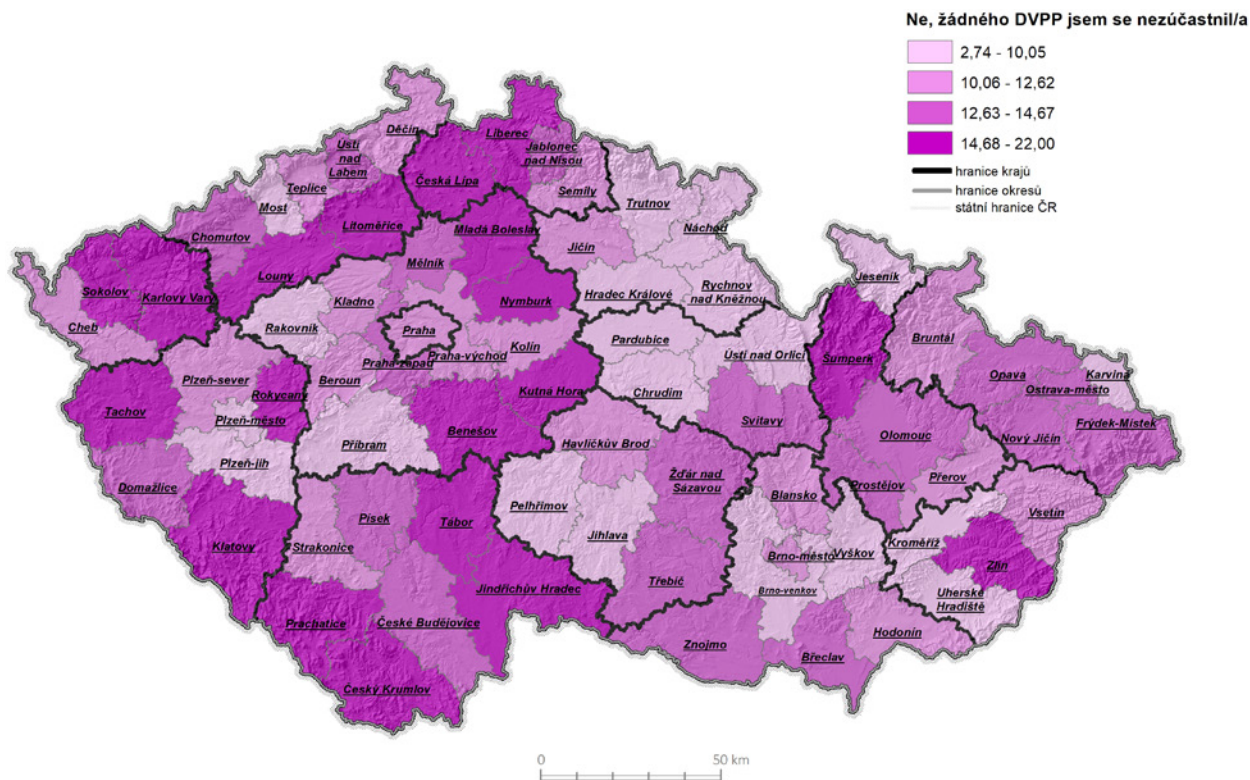
Mapa 78 zobrazuje procentuální podíl učitelů (přepočtených dle výše úvazků), u kterých byl školou, resp. vyplňujícím, ve školním roce 2019/2020 očekáván odchod, aniž by však tento odchod byl učitelem explicitně oznámen. Informace o odchodu v sobě tedy sdružuje různé příčiny (např. odchod z důvodu vstupu do důchodového věku učitele, ukončení pracovního poměru aj.). V mapě není identifikovatelný jasný vzorec, je nicméně zajímavé sledovat rozdíly mezi okresy v rámci společného kraje. Téměř ve všech krajích pozorujeme okresy, které jsou zařazeny do první (nižší podíl očekávaných odchodů) i do čtvrté skupiny (vyšší podíl), což je dalším dokladem nutnosti analyzovat a monitorovat data na nižší jednotce agregace, než je např. kraj či celá ČR.

MAPA 78 | Očekávaný odchod učitelů



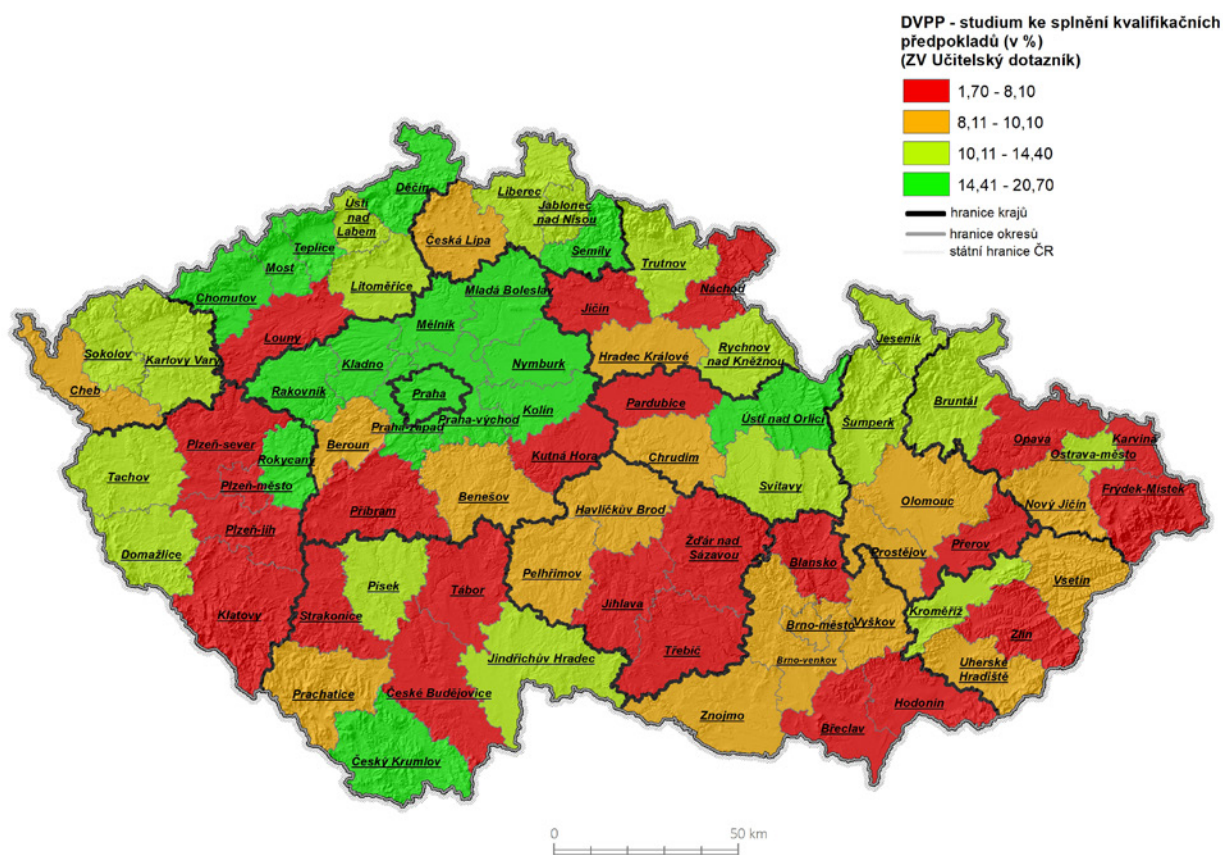
Klíčové pro kvalitu vzdělávání a rovnost příležitostí dětí i žáků v rámci vzdělávací soustavy je prohlubování odborné kvalifikace a naplnění dalších kvalifikačních předpokladů například formou dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP) ze strany učitelů. Mapa 79 ukazuje podíly učitelů MŠ v jednotlivých okresech, kteří se v posledních dvou letech neúčastnili (za školní roky 2016/2017 až 2019/2020) žádné formy akreditovaného DVPP. Tento podíl je vysoký zejména v okresech v Ústeckém a Karlovarském kraji. Ty se potýkají právě s nedostatkem kvalifikovaných učitelů. Avšak pozorujeme i vysoké hodnoty v některých okresech, které o kvalifikované učitele nemají nouzi. Přestože jsou ukázány hodnoty za učitele MŠ, mapa dále (mapa 80) pro další stupně vzdělávání ukazuje podobné problémy ve stejných okresech.

MAPA 79 | Podíl učitelů MŠ, kteří se v posledních dvou letech nezúčastnili žádné formy akreditovaného DVPP (v %)



Mapa 80 ukazuje podíly dotázaných učitelů základních škol, kteří si pomocí DVPP plní své studium ke splnění kvalifikačních předpokladů. Vyšší podíly bychom očekávali v těch okresech, kde jsou zároveň vyšší podíly indexu personálního nezabezpečení a vyšší podíly začínajících učitelů. Tyto podmínky naplňují především okresy Středočeského a Ústeckého kraje, v menší míře kraje Karlovarského. Lze předpokládat, že z hlediska kvalifikovanosti učitelů, započítáme-li předpokládaný efekt snah o doplnění kvalifikace a všechny předchozí faktory řešené v této zprávě, budou problémy přetrvávat i do budoucna v okresech Příbram a Kutná Hora ve Středočeském kraji, v okrese Louny v Ústeckém kraji, v okrese Česká Lípa v Libereckém kraji a okrese Cheb v Karlovarském kraji. Naopak např. okres České Budějovice, který se z předchozích zjištění zdál být problematický, nyní vykazuje vysoký podíl učitelů doplňujících si kvalifikaci, stejně jako většina okresů Středočeského a Ústeckého kraje.

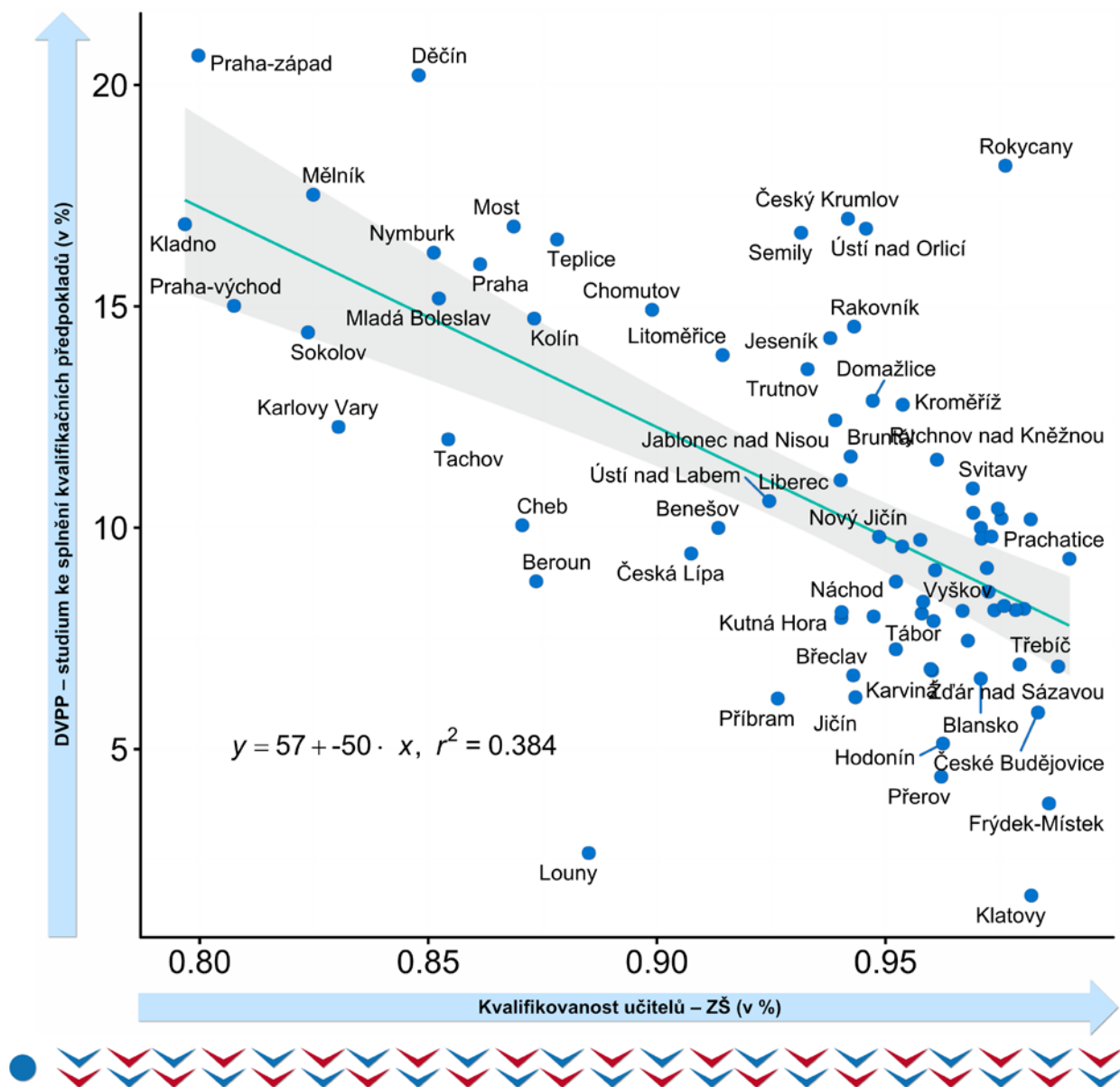
MAPA 80 | Podíl učitelů v ZV, kteří se v posledních dvou letech účastnili studia ke splnění kvalifikačních předpokladů (v %)



Je žádoucí, aby si učitelé doplňovali a rozšiřovali svoji kvalifikaci. Z individuálních šetření (TALIS 2018) víme, že existuje vztah mezi účastí učitele na kurzech DVPP a jeho vyšším sebevědomím, vyššími schopnostmi zvládat nekázeň a především jeho vyššími schopnostmi aplikovat výukové metody vedoucí ke kognitivní stimulaci žáků.

Graf 16 názorně ukazuje možnost rizika, že v některých okresech mohou chybět kvalifikovaní a vzdělaní učitelé, kteří si průběžně doplňují znalosti pomocí kurzů v rámci celoživotního vzdělávání. Jako problematický se může jevit okres Louny, kde je relativně nízký podíl kvalifikovaných učitelů a zároveň velice nízký podíl učitelů, kteří si kvalifikaci doplňují pomocí DVPP. Dalším okrese, který může v budoucnu čelit výzvám, jsou Klatovy v Plzeňském kraji, kde je sice vysoký podíl kvalifikovaných učitelů, ale velmi nízký podíl učitelů, kteří si doplňují kvalifikaci, což může značit budoucí problémy v rámci generační obměny pedagogických sborů.

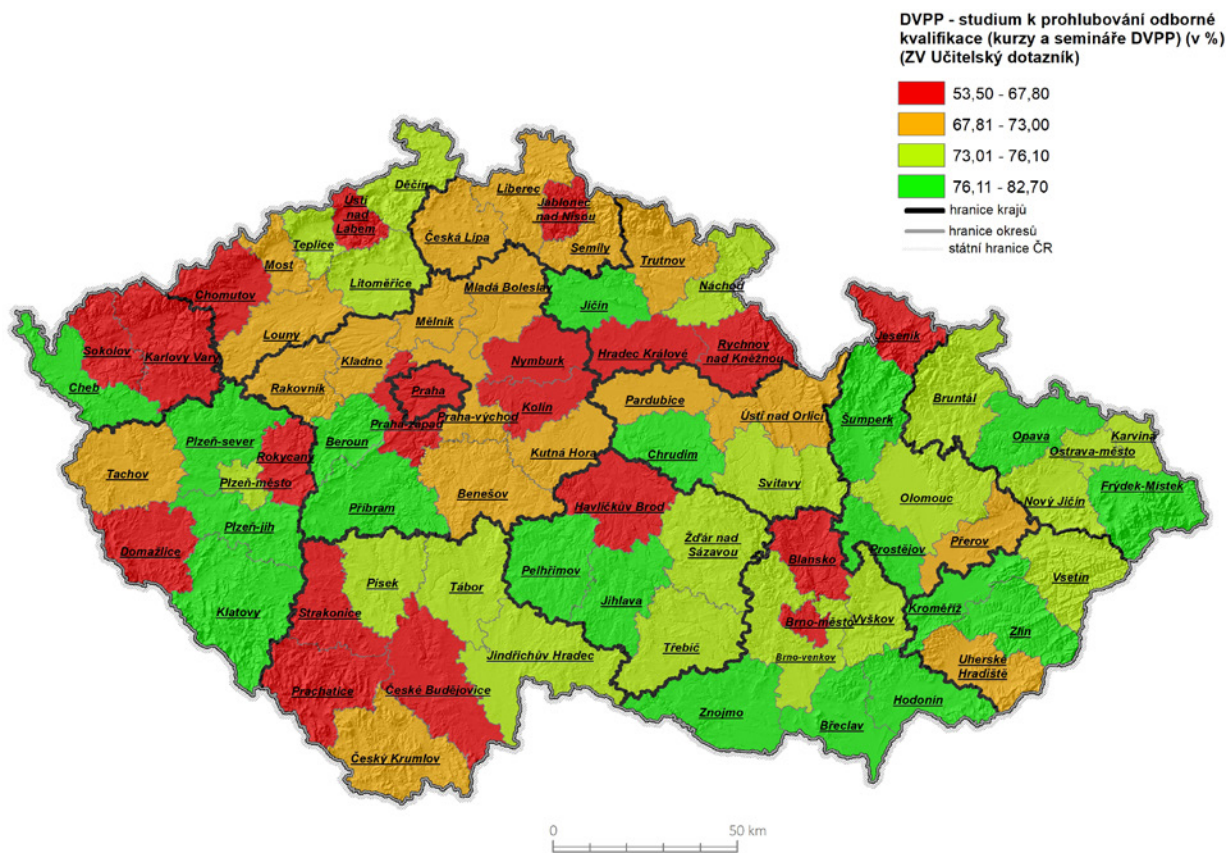
GRAF 16 | Kvalifikovanost učitelů ZŠ a DVPP – kvalifikační předpoklady



Problematika DVPP je nicméně důležitá především pro průběžné doplňování a prohlubování odborné kvalifikace učitelů, což souvisí s celou řadou mnohokrát zmíněných jevů – vyšším sebevědomím učitelů, vyšší motivací, lepší schopností flexibilně přizpůsobovat výuku a použité didaktické přístupy dle vzdělávacích potřeb žáků apod.

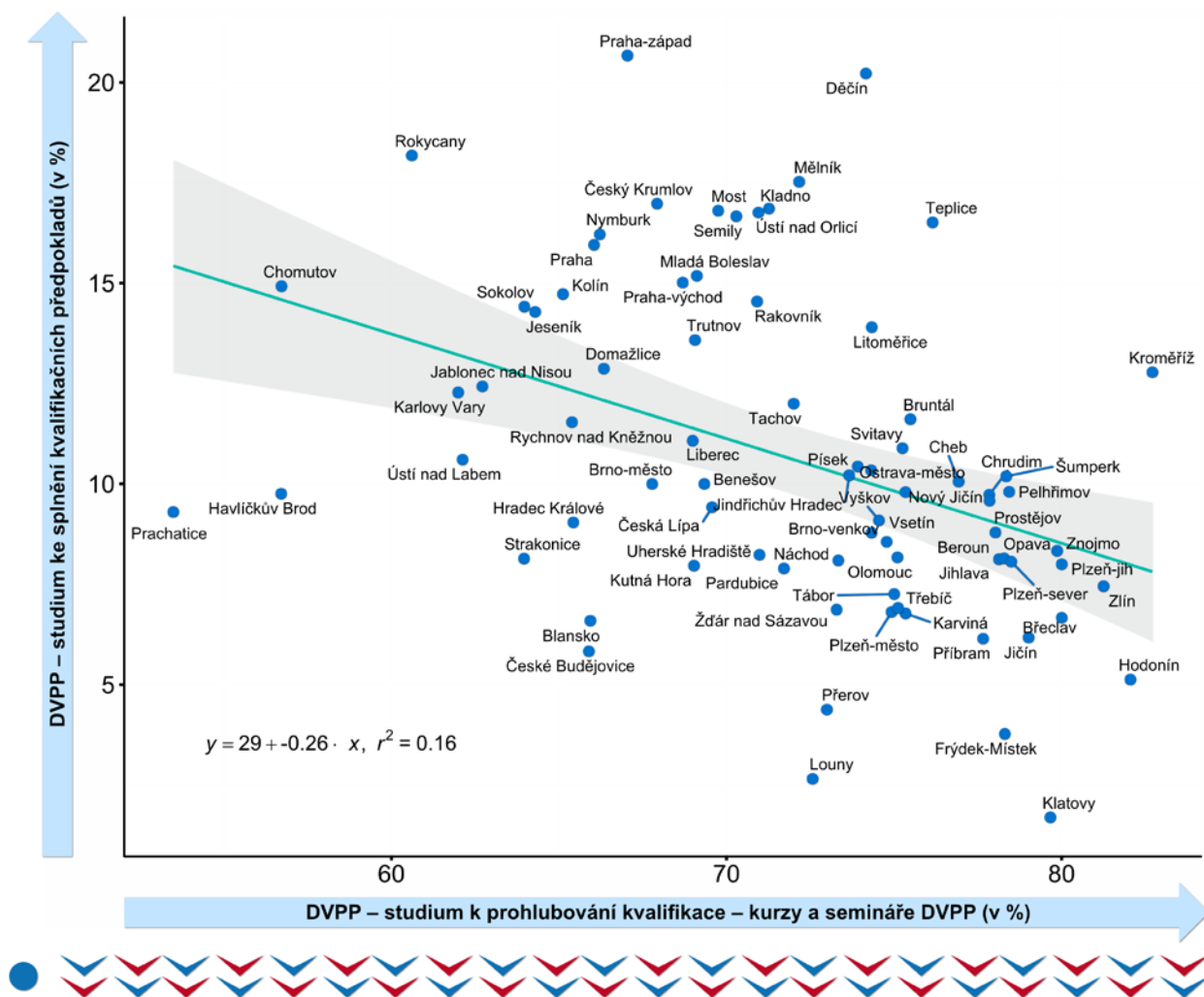
Mapa 81 zobrazuje podíly učitelů základních škol, kteří uvedli, že si prohlubují odbornou kvalifikaci. Vyšší podíl těchto učitelů je v okresech, kde je i vyšší podíl aprobované výuky a vyšší kvalifikovanost učitelů.

MAPA 81 | Podíl učitelů v ZV, kteří se v posledních dvou letech zúčastnili studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP) (v %)



Graf 17 popisuje hodnoty podílů učitelů základních škol, kteří si doplňují kvalifikační předpoklady a kteří si prohlubují odbornou kvalifikaci. Obecný trend je ten, že v okresech s již vysokou kvalifikací se učitelé spíše účastní DVPP z důvodu prohlubování učitelských dovedností. To není překvapivé, protože zde je již dostatek učitelů splňujících kvalifikační předpoklady. Graf má ale za cíl ukázat, že existují okresy (např. Děčín, Teplice, Mělník atd.), kde si učitelé doplňují kvalifikaci z obou výše zmíněných důvodů. Jedná se právě o okresy, kde chybí nejvíce kvalifikovaných učitelů. Je proto žádoucí, aby si v těchto okresech prohlubovali znalosti všichni učitelé. Existují ale okresy s nedostatkem učitelů, kde stávající učitelé se účastní pouze DVPP za účelem kvalifikačních předpokladů. To může souviset s překážkami účasti na DVPP, protože existuje slabá korelace mezi názorem učitelů na „možnost ovlivnit četnosti účasti na vzdělávacích akcích v rámci DVPP“ v rámci šetření učitelů (viz následující kapitola) a mírou exekucí v okresech ($r = -0,437$). Čím vyšší míra exekucí v okresech, tím více klesá souhlas s výrokem, že je možnost ovlivnit četnost účasti na DVPP.

GRAF 17 | DVPP – kvalifikační předpoklady a DVPP – prohlubování odborné kvalifikace



12 Kvalita pedagogického sboru dle kritériálního hodnocení ČŠI

Komplexní inspekční činnost (dále i jako „KIC“) představuje jeden z typů inspekční činnosti. Jedná se o: „...inspekční činnost, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při KIC se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení [školského] zákona (...) inspekční tým [hodnotí] zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (...), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.“ (ČŠI 2019: 3–4).

Cílem této části je komparace výsledků KIC v ZV (v podobě tzv. kritérií pro hodnocení daných modelem tzv. kvalitní školy) se statistickými indikátory vzdělávací soustavy na úrovni okresů. Celkem se školy hodnotí v šesti oblastech, z nichž každá je tvořena několika kritérii (viz níže). Do analýzy vstupují výsledky kritérií pro hodnocení za období školních let 2017/2018 až po leden školního roku 2020/2021 v ZV (avšak je nutné poznamenat, že z objektivních důvodů, zejm. uzavřením škol, bylo možné ke konci sledovaného období navštívit pouze malý počet škol). Do výpočtu vstoupila pouze výsledná hodnocení z uzavřené KIC. Následně byl výsledný datový soubor z úrovně jednotlivých škol agregován na úroveň okresu, a to tak, že hodnoty vždy odkazují na procentuální podíl škol, které byly v konkrétním okresu ohodnoceny ve vybraném kritériu stupněm „vyžadující zlepšení“ a „nevyhovující“.⁴⁶

Zde prezentovaná oblast 3 kvalitní školy sleduje kvalitu pedagogického sboru. „Kvalitní vzdělávání se odehrává především v kontaktu žáků s pedagogy. Jádrem kvalitní školy jsou kvalitní pedagogové – kvalifikovaní, profesně zdatní, přístupující k žákům s respektem, vstřícní, profesionálně vystupující, podporující rozvoj odpovědnosti u žáků, uvědomující si vlastní odpovědnost, otevření výměně zkušeností, konstruktivně spolupracující s kolegy a soustavně rozvíjející vlastní vzdělání, rozhled a schopnosti. Smyslem kritérií v této oblasti je hodnocení této důležité stránky kvalitní školy.“⁴⁷

Kvalita pedagogického sboru

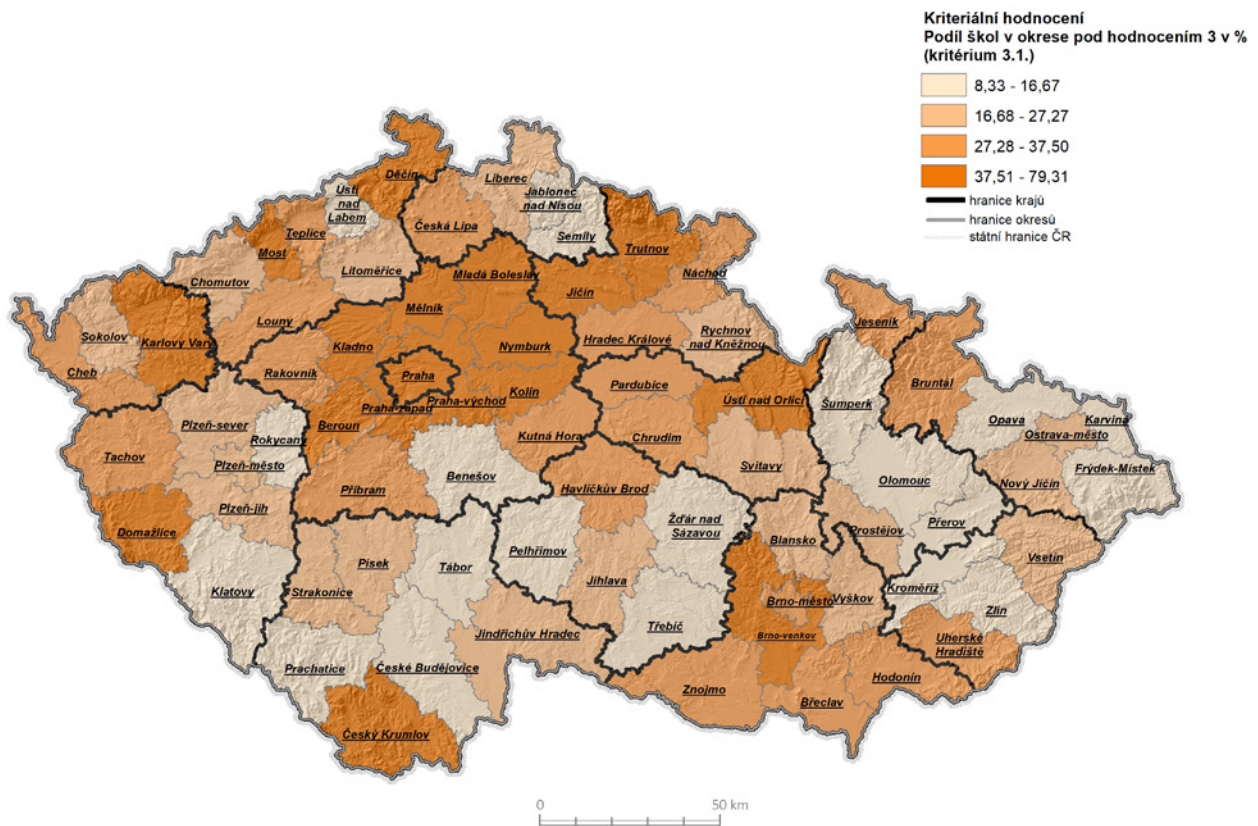
- 3.1 Pedagogové jsou pro svou práci kvalifikovaní a odborně zdatní a ke své práci přistupují profesionálně.
- 3.2 Pedagogové důsledně uplatňují při komunikaci s žáky a rodiči a kolegy vstřícný, respektující přístup.
- 3.3 Pedagogové aktivně spolupracují a poskytují si vzájemně podporu a zpětnou vazbu.
- 3.4 Pedagogové podporují rozvoj demokratických hodnot a občanské angažovanosti.
- 3.5 Pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji.

⁴⁶ Inspektoři mohou daná kritéria hodnotit na čtyřstupňové ordinální škále (sestupně) – výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení a nevyhovující úroveň.

⁴⁷ Citace v kapitole viz *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020–2021*. Dostupné z: www.csicr.cz.

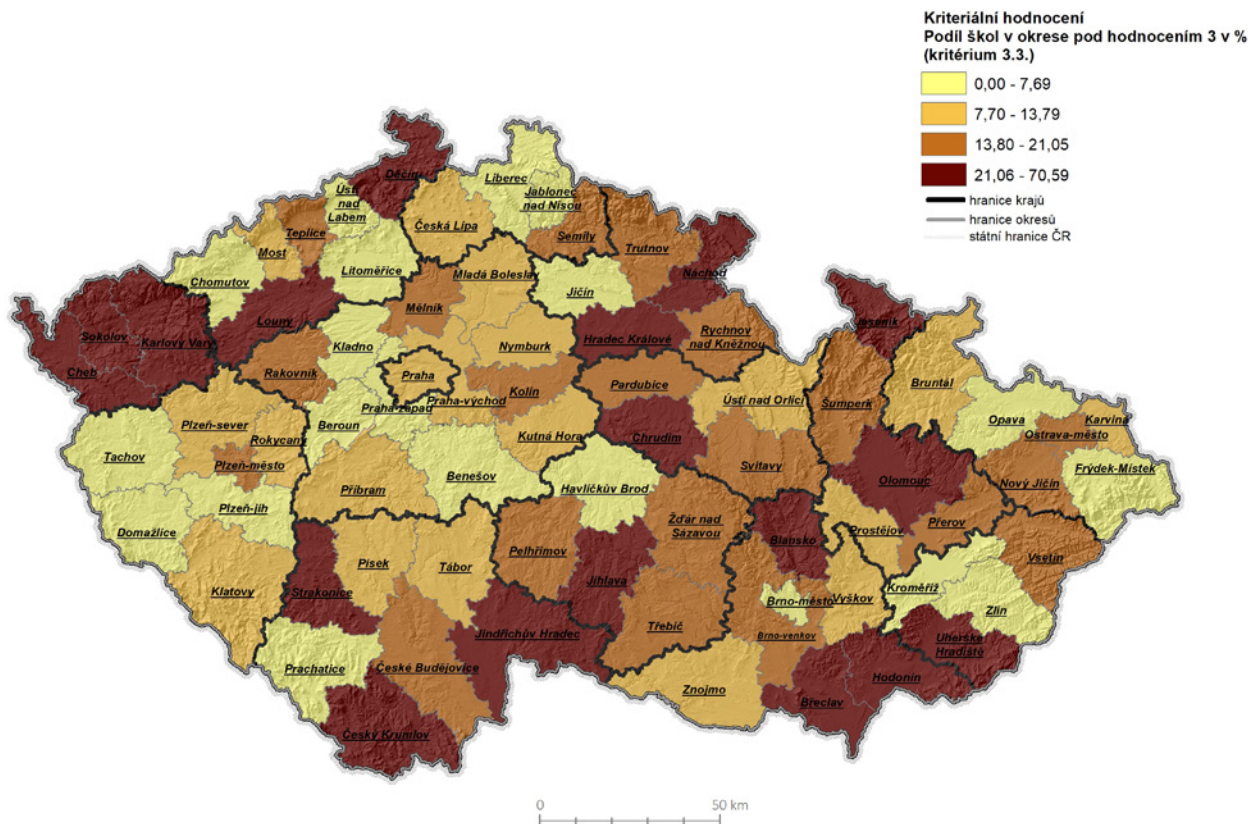
Hodnocení ze strany inspektorů s ohledem na kvalifikovanost a odbornost pedagogů (kritérium 3.1) je ukázáno v následující mapě 82. Kritérium předpokládá, že „pedagogové splňují požadavky na odbornou kvalifikaci dle zákona; tuto odbornost, stejně jako další zákonné požadavky, mohou doložit příslušnými doklady. Z dostupných dokumentů i z individuálních projevů pedagogů je patrné, že svoji odbornost aktivně využívají pro vykonávání kvalitní práce s žáky. Ke své práci přistupují profesionálně, jsou dlouhodobě schopni vést s žáky i jejich rodiči konstruktivní dialog.“ Mapa se neliší od již prezentovaných zjištění z datové základny MŠMT. Problém s nedostatkem kvalifikovaných učitelů je reflektován i v hodnocení nenáhodného výběru hodin za daný okres. Všechny výsledné mapy nelze interpretovat jako reprezentativní hodnoty za daný okres, ale jako výsledek za populaci hospitovaných hodin v okrese. Vysoký podíl nekvalifikovaných učitelů lze zaznamenat v okresech, které již byly zmiňovány výše – většina okresů Středočeského kraje, část Ústeckého a Karlovarského kraje, okres České Budějovice a další.

MAPA 82 | Hodnocení kritéria 3.1 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



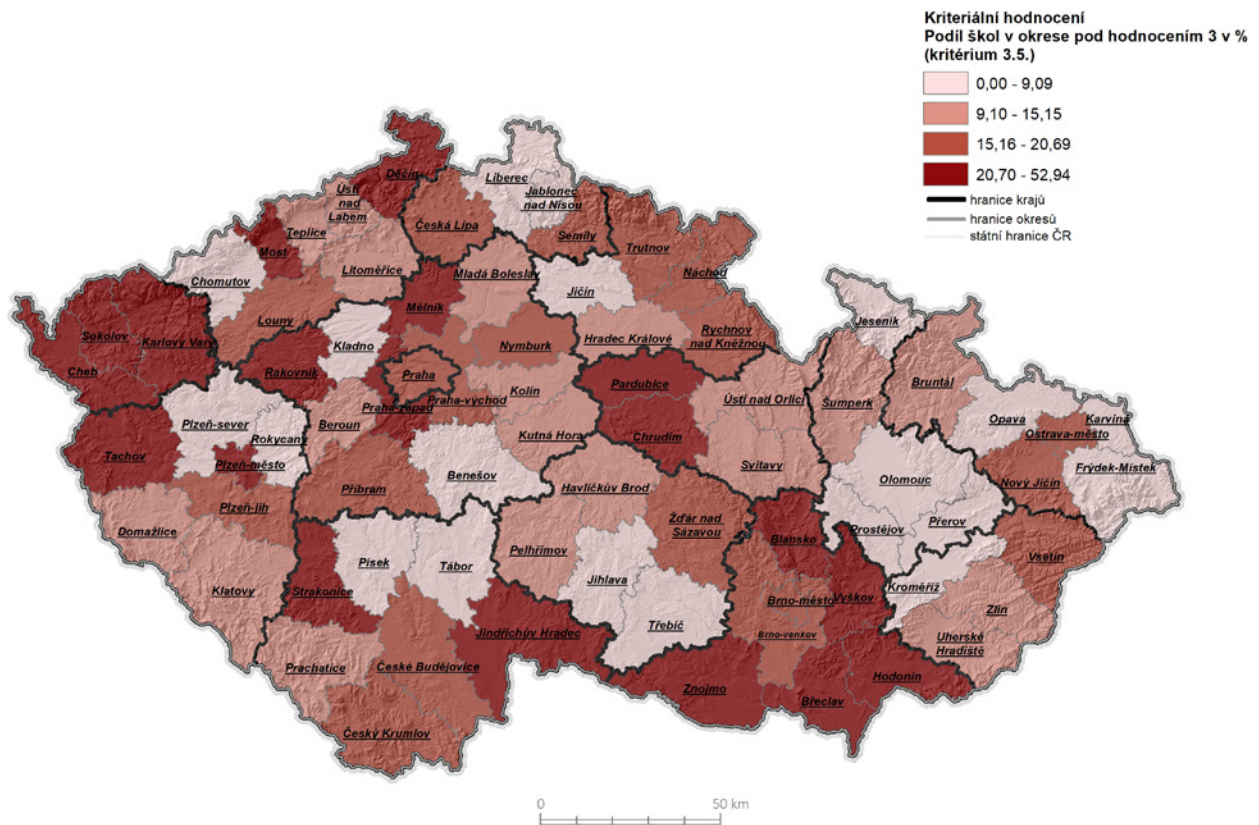
To, zda si pedagogové poskytují vzájemnou podporu, ukazuje mapa hodnocení kritéria 3.3. To hovoří o tom, že „pedagogové mezi sebou vytvářejí, podporují a udržují kolegiální vztahy a vzájemný respekt. Dlouhodobě aktivně spolupracují, efektivně si předávají poznatky, využívají i formy vzájemných hospitací s cílem zlepšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. Vzniklé problémy jsou systematicky řešeny, týmová spolupráce je efektivní.“ Z mapy je zřejmé, že je trend podobný mapě 82, ale pohraniční regiony vykazují horší hodnocení. Geograficky pak vyčnívá především Karlovarský kraj, ev. okresy na jihu Jihomoravského kraje.

MAPA 83 | Hodnocení kritéria 3.3 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



Poslední mapa kritérií hodnocení souvisí s učitelskými charakteristikami a ukazuje, zda pedagogové aktivně spolupracují na svém profesním rozvoji. Kritérium předpokládá, že „pedagogové svoji práci pravidelně vyhodnocují. Jsou aktivní v přístupu ke svému profesnímu rozvoji. Pravidelně se účastní kurzů a seminářů k doplnění svého vzdělání a odborných dovedností. Účelně využívají i samostudia a rozmanitých efektivních forem sdílení zkušeností. Zajímají se o nové trendy a získané poznatky efektivně uplatňují ve výuce.“ Horší hodnocení škol je v tomto ohledu v okresech Karlovarského, Jihočeského a Jihomoravského kraje, dále pak v případě některých okresů Středočeského kraje a u okresů Pardubice a Chrudim.

MAPA 84 | Hodnocení kritéria 3.5 dle modelu kvalitní školy (školy v %)

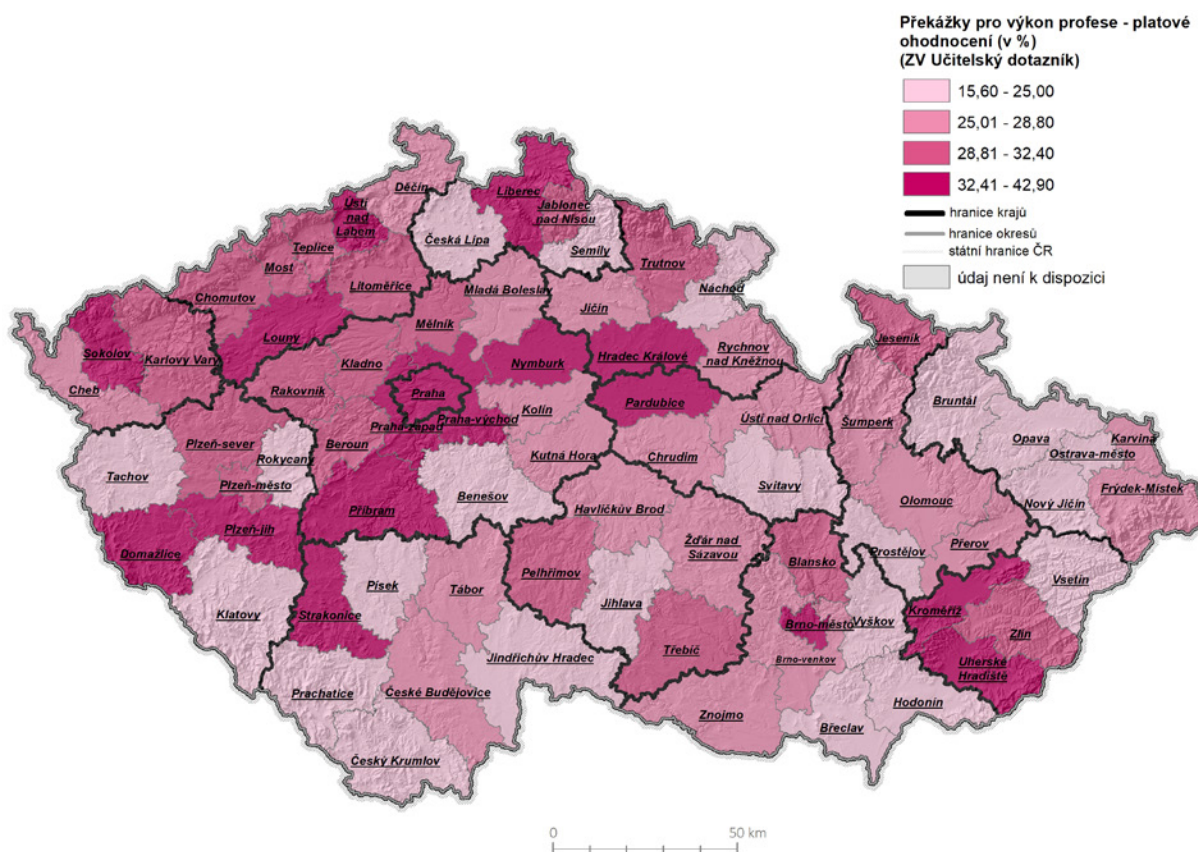


13 Postoje učitelů ZŠ a SŠ – překážky omezující výkon profese a vnímání klimatu pedagogického sboru

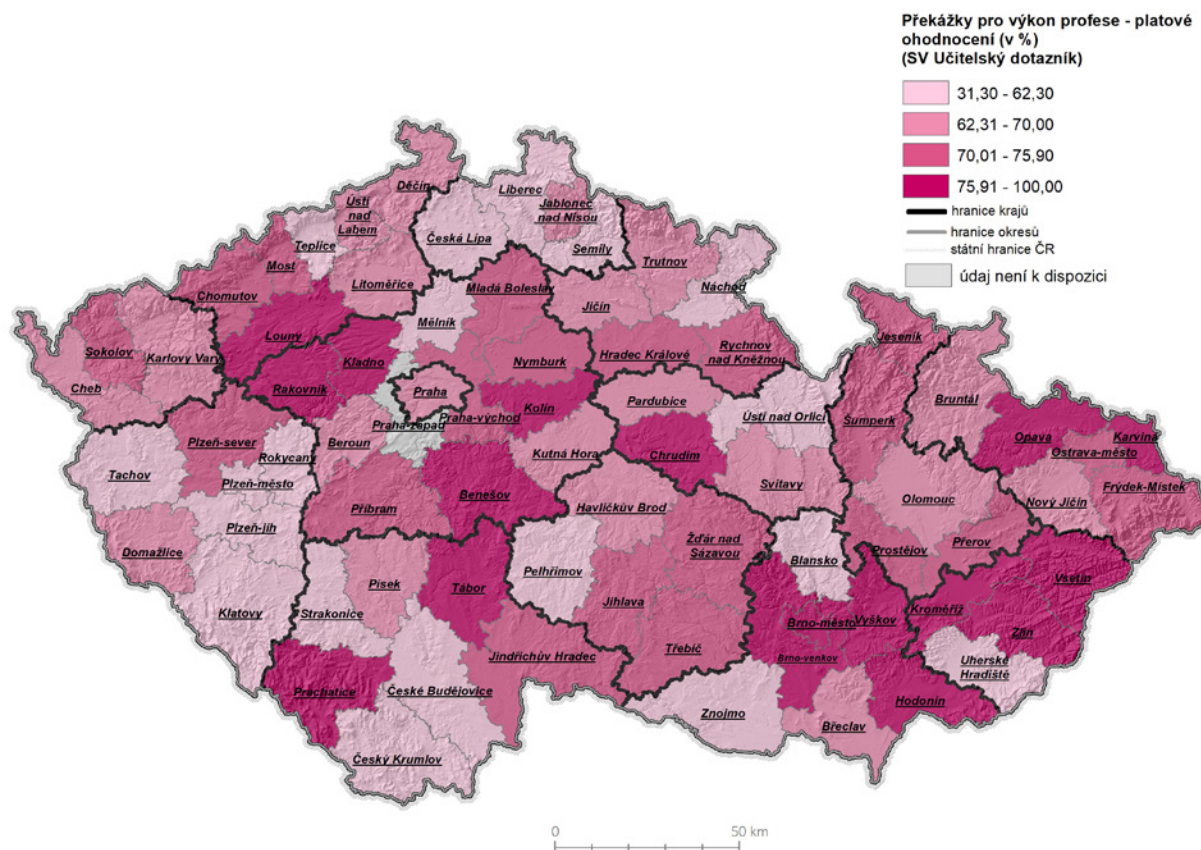
Jaké jsou hlavní překážky výkonu pedagogické profese v České republice? A liší se postojové a hodnotové vzorce učitelů napříč okresy? Jak vnímají učitelé svoji roli? Jak hodnotí vztahy na pracovišti se svými kolegy? Na tyto otázky odpovídá celá sada map z šetření učitelů. Je vhodné upozornit, že výsledky nejsou reprezentativní za okres, jedná se tak vždy o populaci vybraných učitelů v daném okrese. I přes metodologická úskalí sběru dat kartogramy poukazují na některé prostorové vzorce. Kapitola se snaží vysvětlit rozdíly mezi okresy, nicméně ukázalo se, že korelace se socioekonomickými ukazateli a ukazateli měřícími kvalifikovanost učitelů jsou relativně slabé. Vztahy jsou tak jen naznačeny v textu a nejsou proto doprovázeny statistickými modely.

Následující sada map zobrazuje názory učitelů základních a středních škol v okresech na překážky pro výkon profese pedagoga. První dvě mapy ukazují podíly učitelů, kteří za jednu z překážek pro vykonávání své profese označili platové ohodnocení. Tento postoj nekoreluje se socioekonomickými proměnnými.

MAPA 85 | Překážky pro výkon profese – platové ohodnocení (v %) ZV

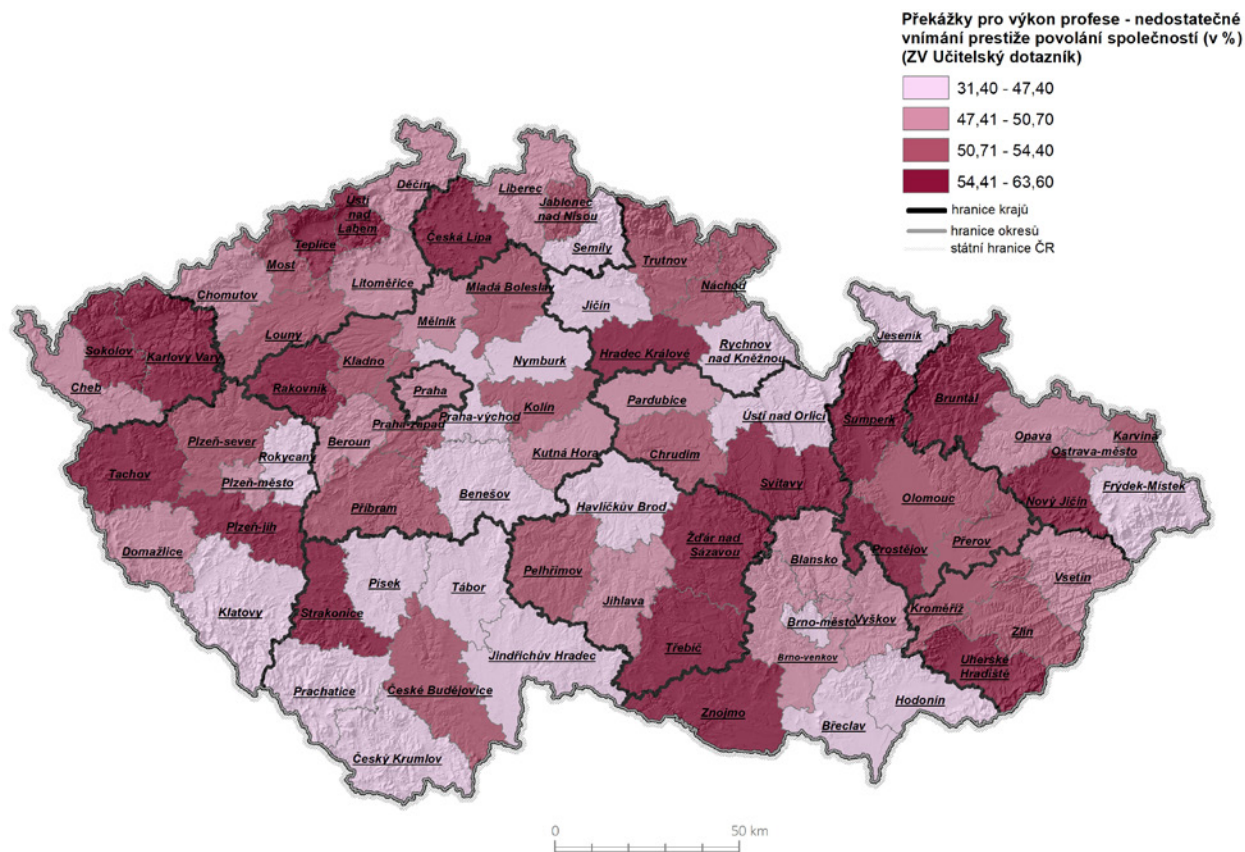


MAPA 86 | Překážky pro výkon profese – platové ohodnocení (v %) SV

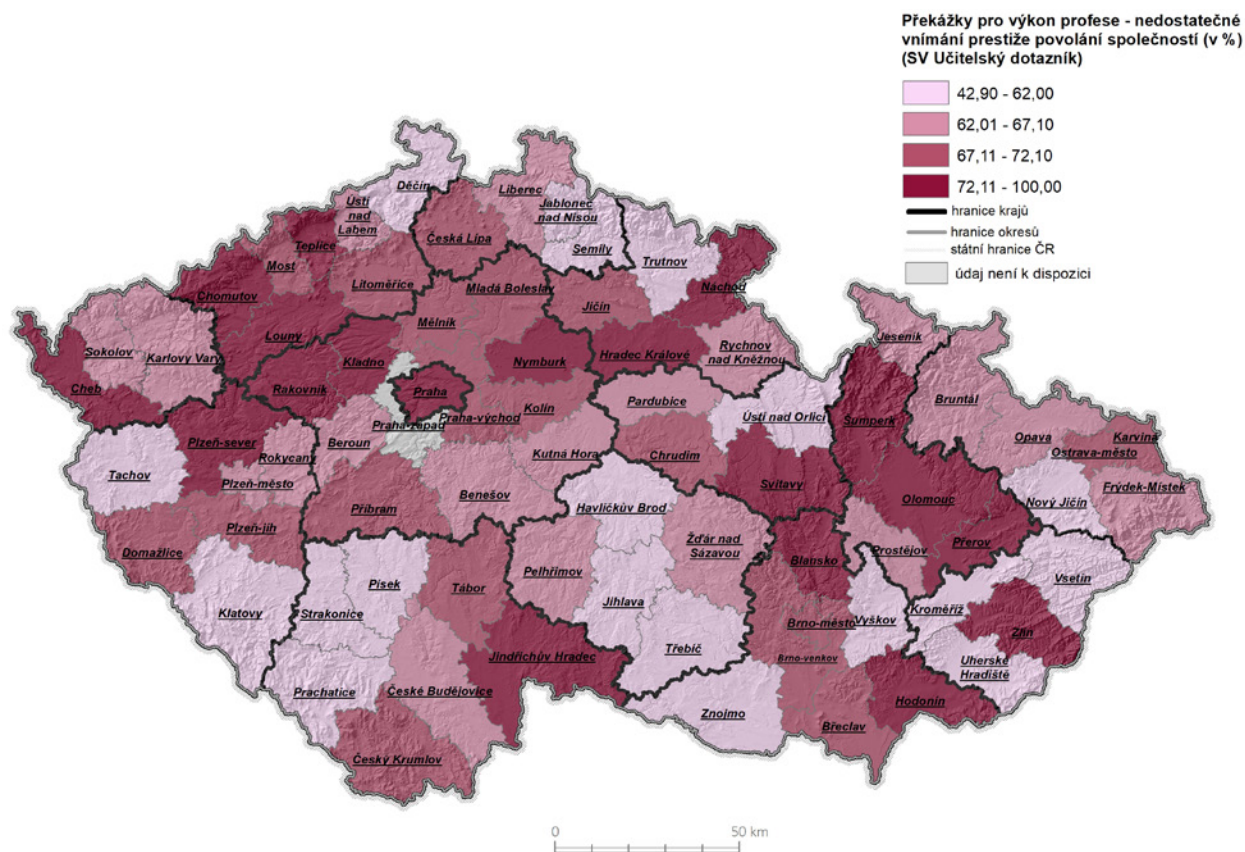


S nedostatkem učitelů může souviset i nedostatečná prestiž učitelů v těchto regionech. Sami učitelé vnímají prestiž povolání odlišně napříč okresy, kdy nejvíce je tento postoj brán jako překážka v povolání v příhraničních okresech a okresech na hranicích mezi kraji, které jsou odlehlé od krajských center (tzv. vnitřní periferie). Vnímaná prestiž se trochu liší v případech základního a středního vzdělávání.

MAPA 87 | Překážky pro výkon profese – nedostatečné vnímání prestiže povolání společností (v %) ZV

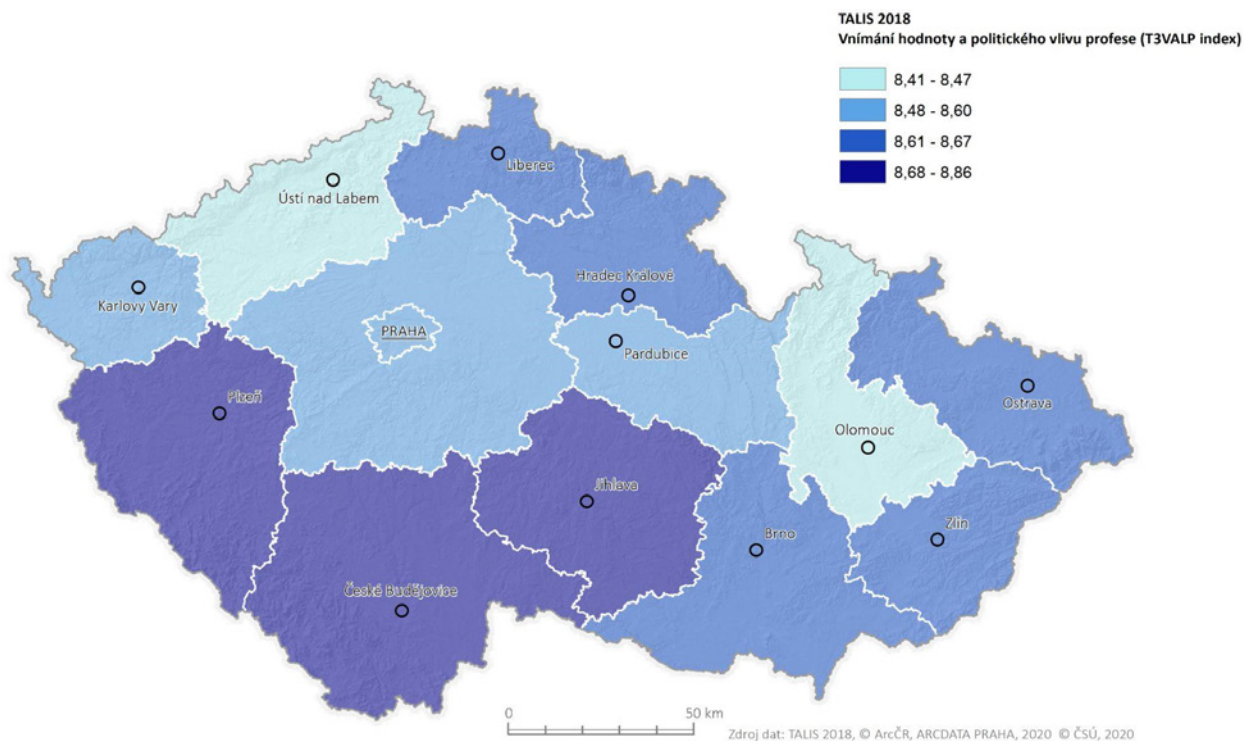


MAPA 88 | Překážky pro výkon profese – nedostatečné vnímání prestiže povolání společností (v %) SV



Pro porovnání ukazujeme i mapu 89 z šetření TALIS 2018, která zobrazuje index vnímání hodnoty profese pedagoga a politického vlivu. Mapa je prakticky inverzní k mapě na úrovni okresu, tudíž předchozí analýza na jiných datech při srovnání s šetřením TALIS ukazuje, že jev je patrně v prostoru podmíněn socioekonomickým rozvojem a je v čase stabilní. Nižší vliv profese vnímají učitelé v Ústeckém a Olomouckém kraji, dále pak ve Středočeském kraji a v hl. m. Praha. A právě Ústecký kraj spolu se Středočeským krajem čelí nedostatku kvalifikovaných učitelů. Protože není metodologicky korektní usuzovat z šetření TALIS výsledné hodnoty na jednotlivé kraje z důvodu nižší reprezentativity a velikosti vzorku za daný kraj, analyzováno bylo i šetření názorů českých obyvatel CVVM z června roku 2019, které se zaměřilo na prestiž povolání. Vnímání prestiže povolání učitele ZŠ je z celé ČR mezi veřejností nejnižší v Ústeckém kraji, který se statisticky významně odlišuje od dalších dvou krajů s nejvyšší vnímanou prestiží (Vysočina a Středočeský kraj dle CVVM). Vnímání prestiže povolání se může lišit mezi samotnými učiteli a českou veřejností, ale zde se výsledky napříč kraji podobají jak u učitelů, tak u veřejnosti. Nedostatečné vnímání hodnoty profese tak může být jednou z dalších příčin, proč se těmito kraji nedaří nalákat kvalifikované učitele.

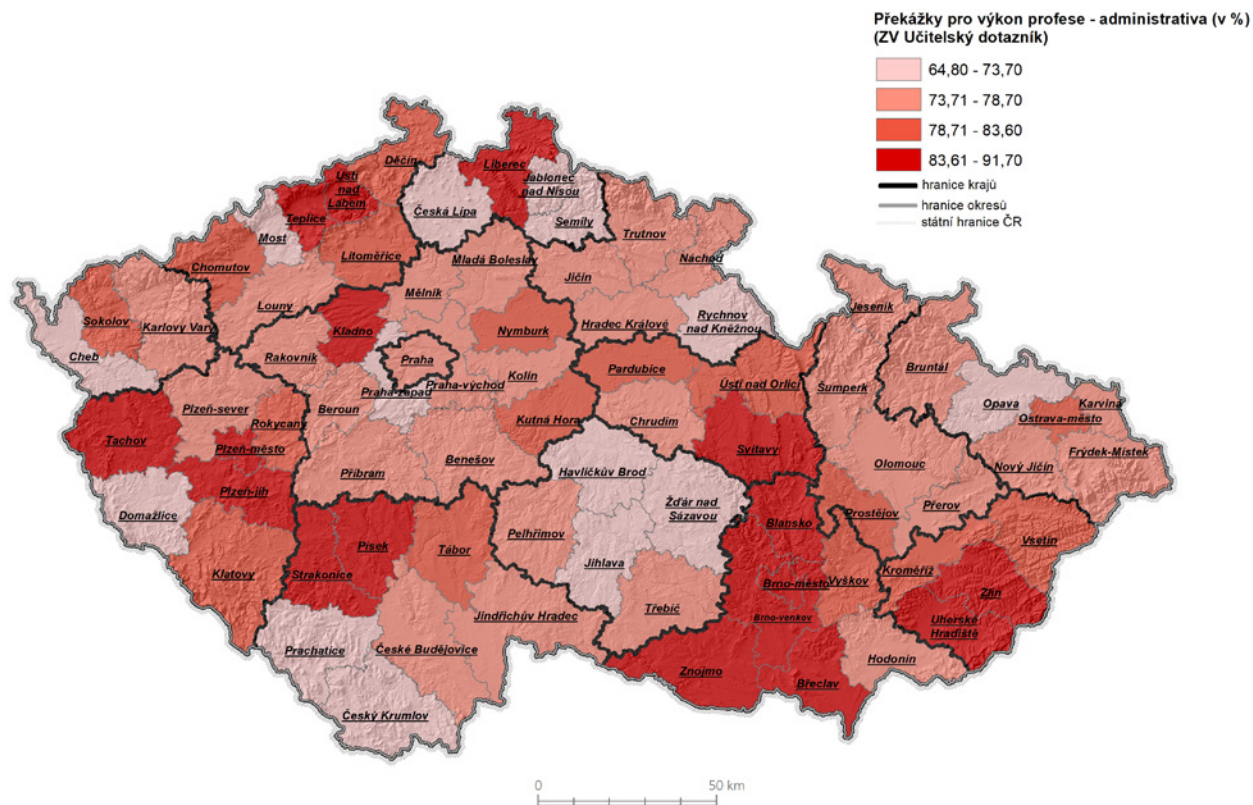
MAPA 89 | Vnímání hodnoty a politického vlivu profesí (TALIS 2018)



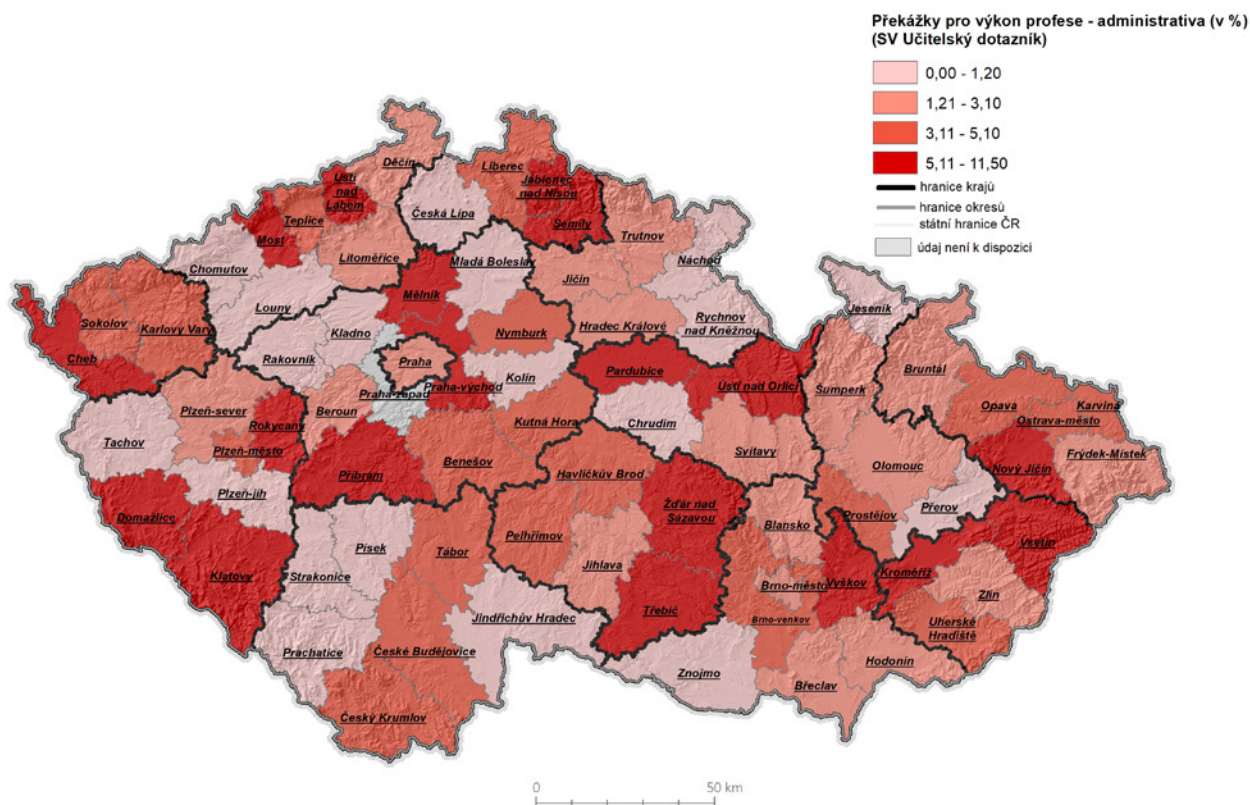
Následující sada map nemá vysvětlení v socioekonomickém rozvoji regionů ani v míře kvalifikovanosti učitelů. Mapa 90 ukazuje, kde učitelé vnímají jako překážku vysokou administrativu. Mapa spíše slouží pro zřizovatele škol, tedy obce a kraje. Snížit administrativní zátěž lze pomocí vhodných programů v rámci spolupráce obcí, například pomocí místních akčních plánů pro vzdělávání, místních akčních skupin a také přímou spoluprací zřizovatelů konkrétních škol.⁴⁸

⁴⁸ Snížení administrativní zátěže představuje také jeden z cílů tzv. středního článku podpory škol.

MAPA 90 | Překážky pro výkon profese – administrativa (v %) ZV

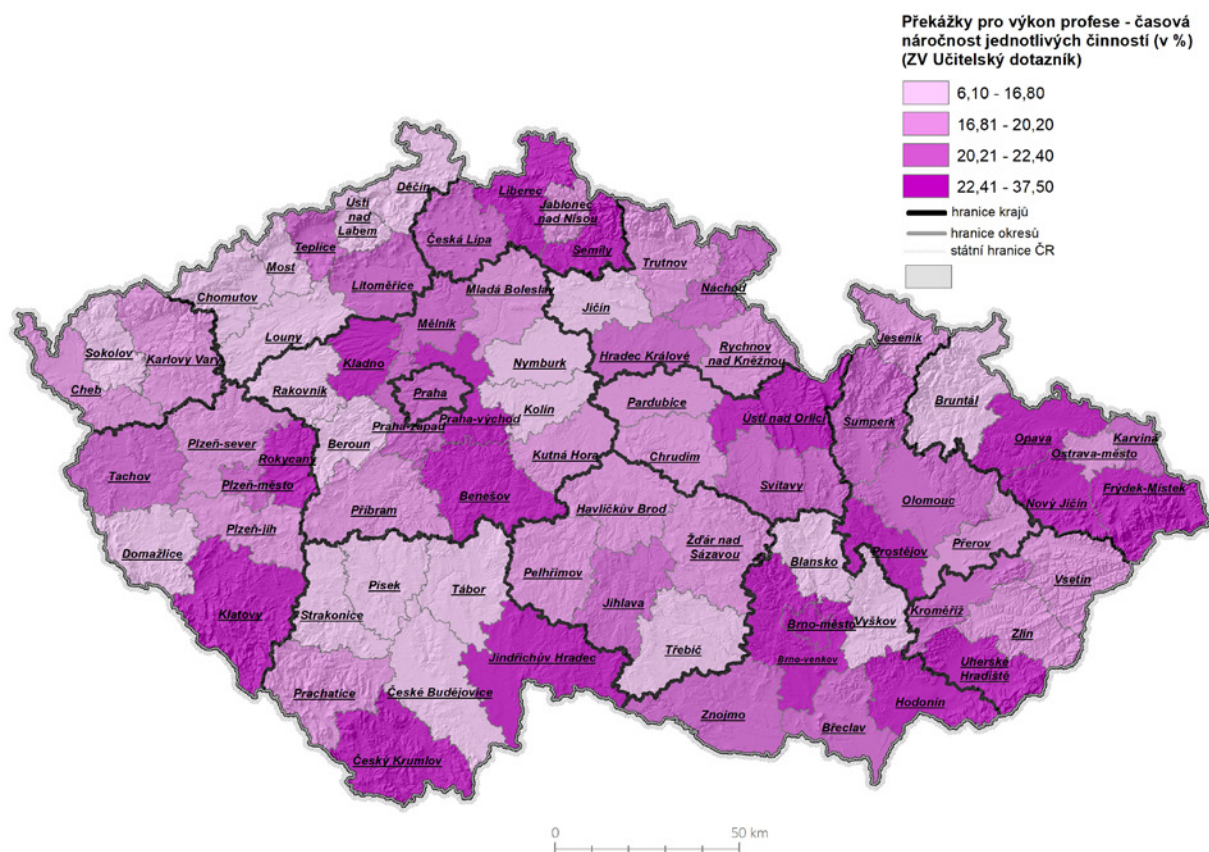


MAPA 91 | Překážky pro výkon profese – administrativa (v %) SV

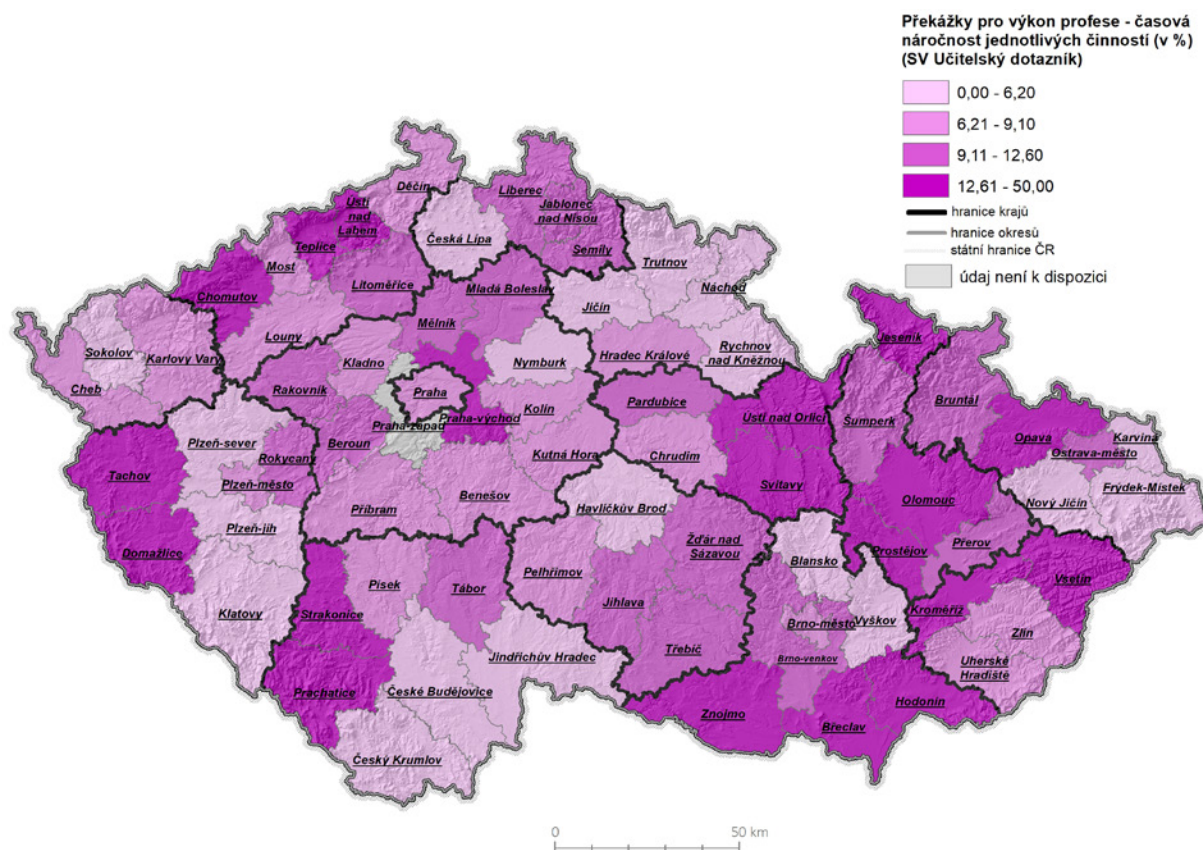


Další náznak zajímavého vztahu je u vnímání časové náročnosti jednotlivých činností. Ta je vyšší v krajích, které dosahují lepších výsledků. Dle šetření TALIS-PISA link je stres z pracovního vytížení vyšší ve školách, kde je vyšší socioekonomický status žáků a žáci mají lepší výsledky. Tento závěr pravděpodobně podporuje i analýza dat postojů učitelů na úrovni okresů, kdy časovou náročnost zmiňují učitelé v těch okresech, které dosahují lepších výsledků v národním zjišťování žáků (výběrové šetření žáků 5. a 9. tříd, $r = 0,272$). To může naznačovat, že učitelé v okresech s lepšími výsledky čelí jiným výzvám než učitelé v okresech v sociálně vyloučených lokalitách, kde je spíše vyšší stres z chování žáků a kde je horší vnímání vztahů se zákonnými zástupci než z pracovní zátěže.

MAPA 92 | Překážky pro výkon profese – časová náročnost jednotlivých činností (v %) ZV

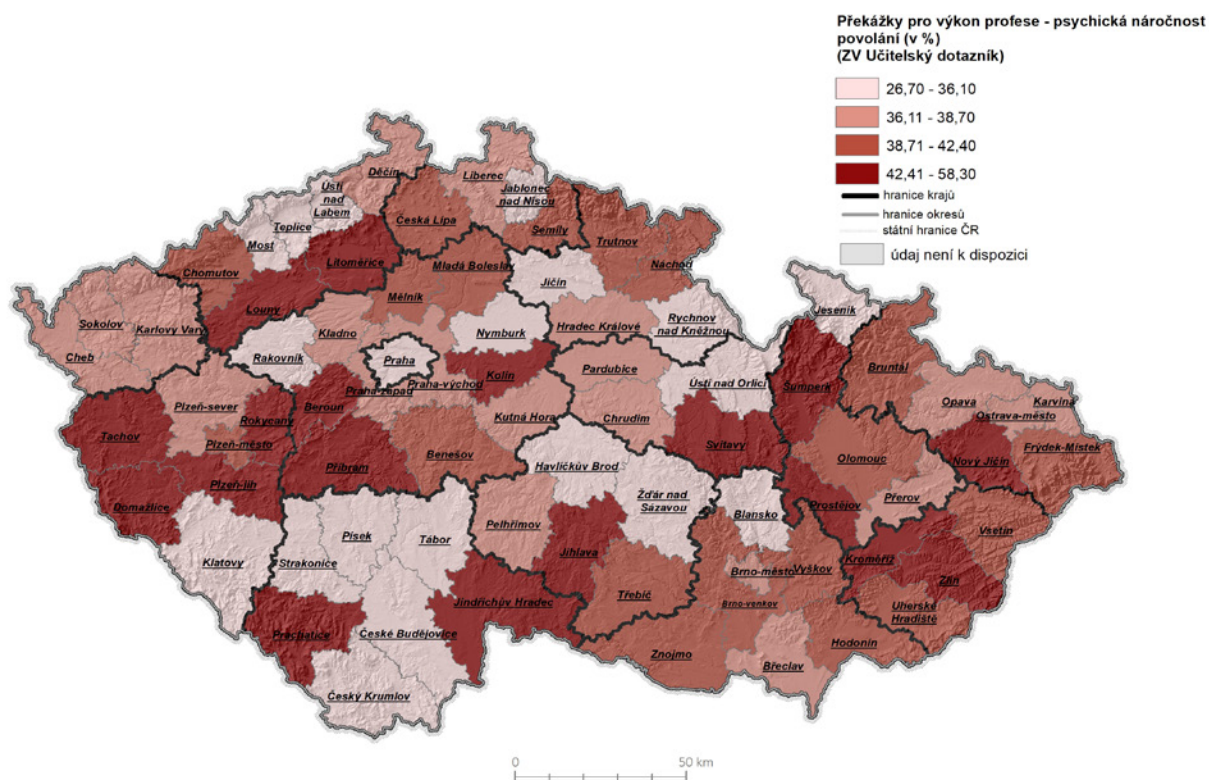


MAPA 93 | Překážky pro výkon profese – časová náročnost jednotlivých činností (v %) SV

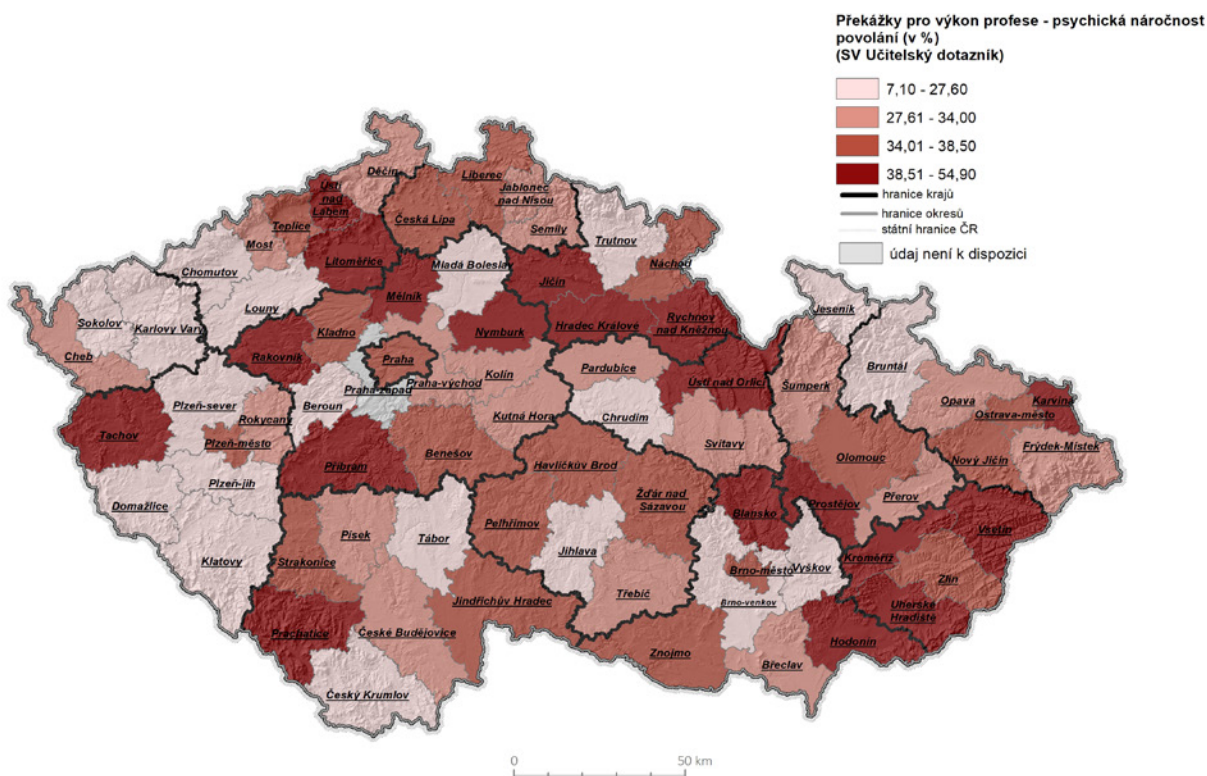


Následující mapy 94–97 ukazují vnímání psychické náročnosti profese pedagoga a vnímání odpovědnosti profese. Tyto mapy slouží pro zjištění rozdílné míry jevu napříč okresy, nicméně nemají vysvětlení dané socioekonomickým rozvojem ani kvalitou pedagogického sboru na úrovni okresu z hlediska odbornosti a kvalifikovanosti.

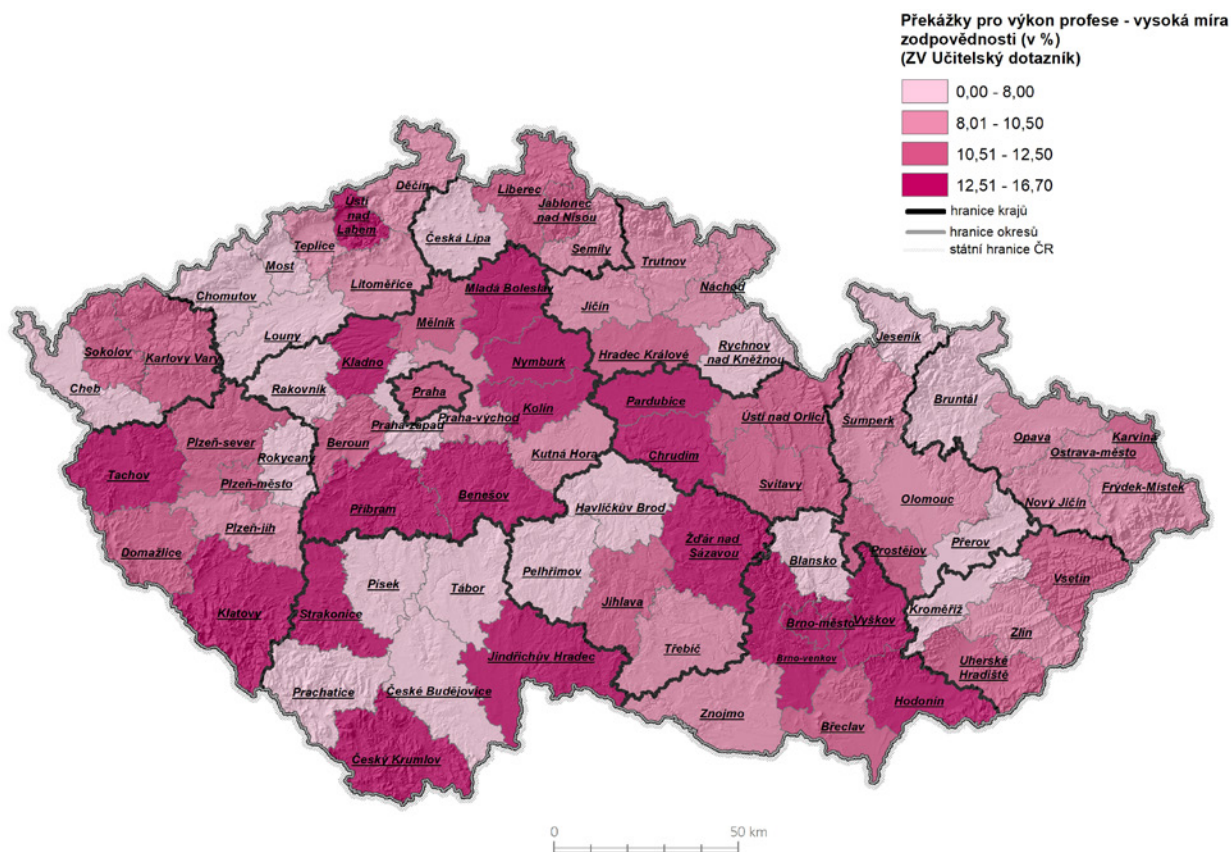
MAPA 94 | Překážky pro výkon profese – psychická náročnost povolání (v %) ZV



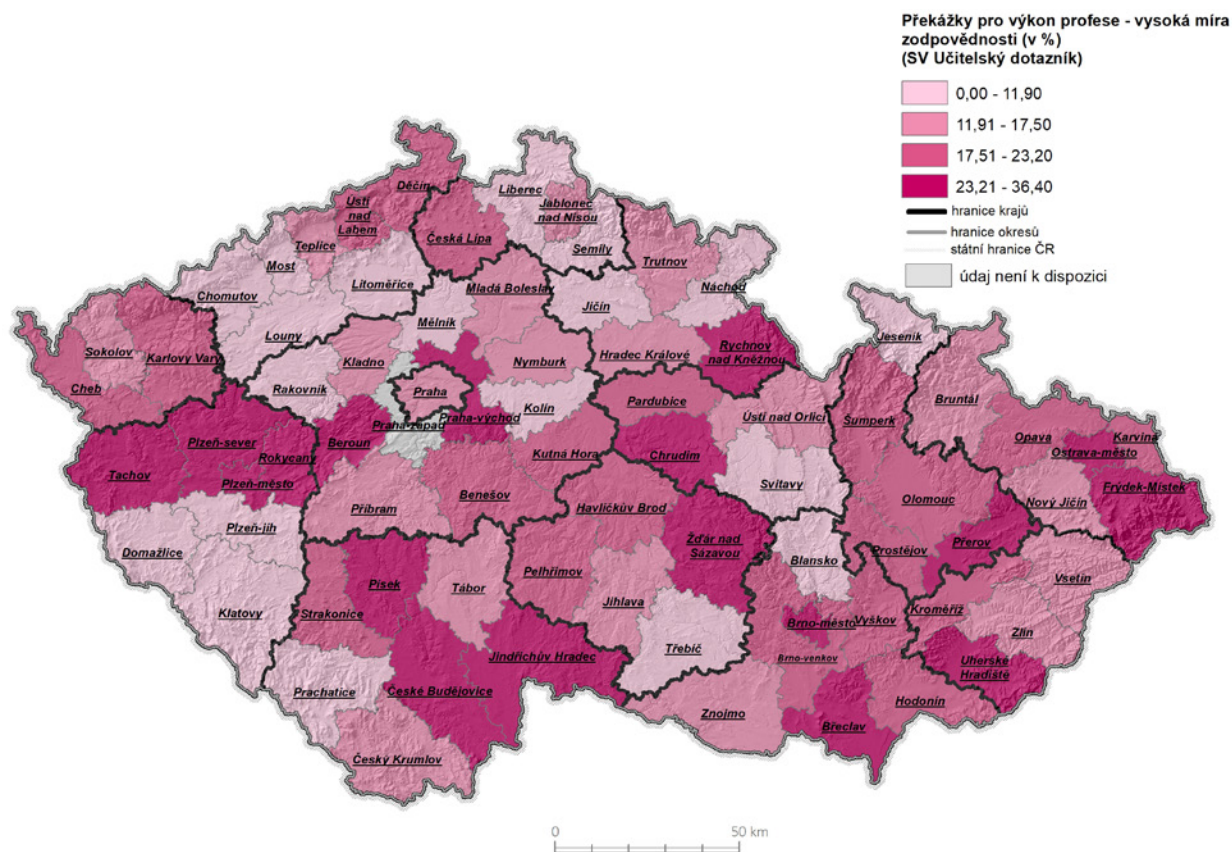
MAPA 95 | Překážky pro výkon profese – psychická náročnost povolání (v %) SV



MAPA 96 | Překážky pro výkon profese – vysoká míra zodpovědnosti (v %) ZV

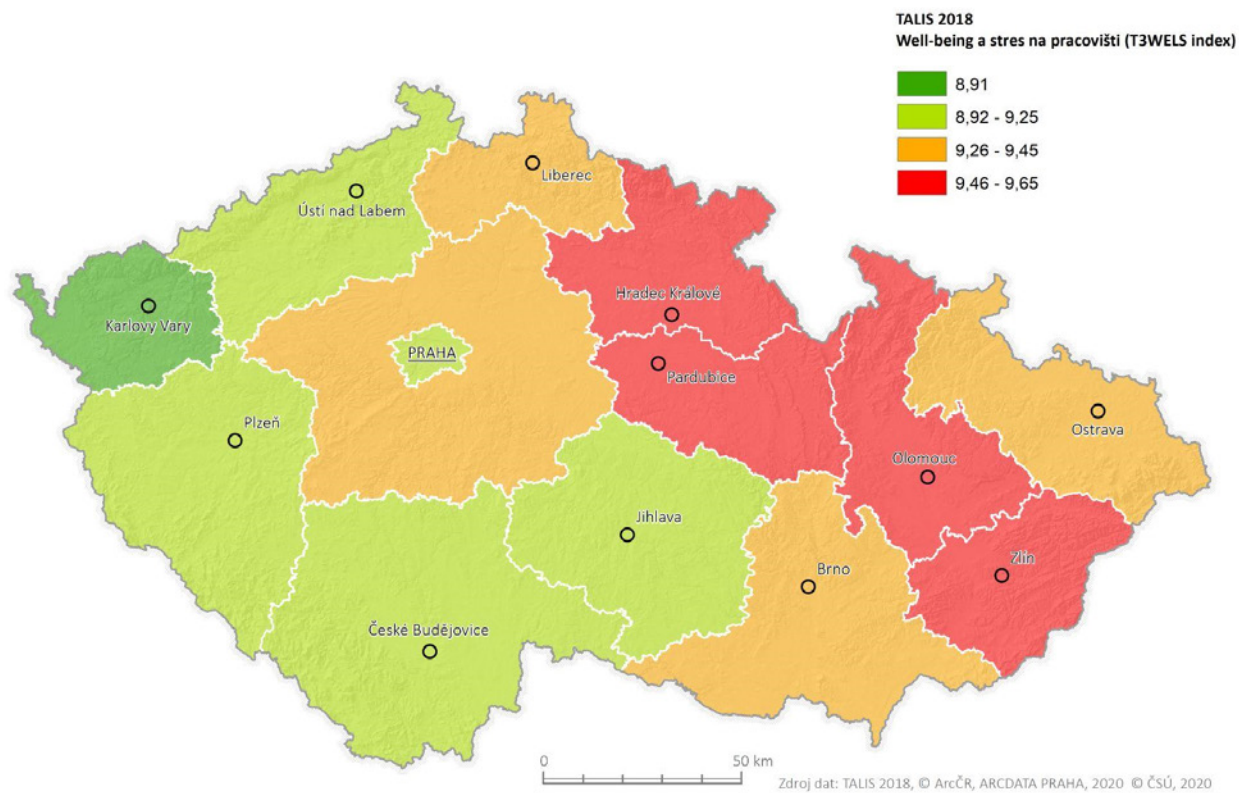


MAPA 97 | Překážky pro výkon profese – vysoká míra zodpovědnosti (v %) SV



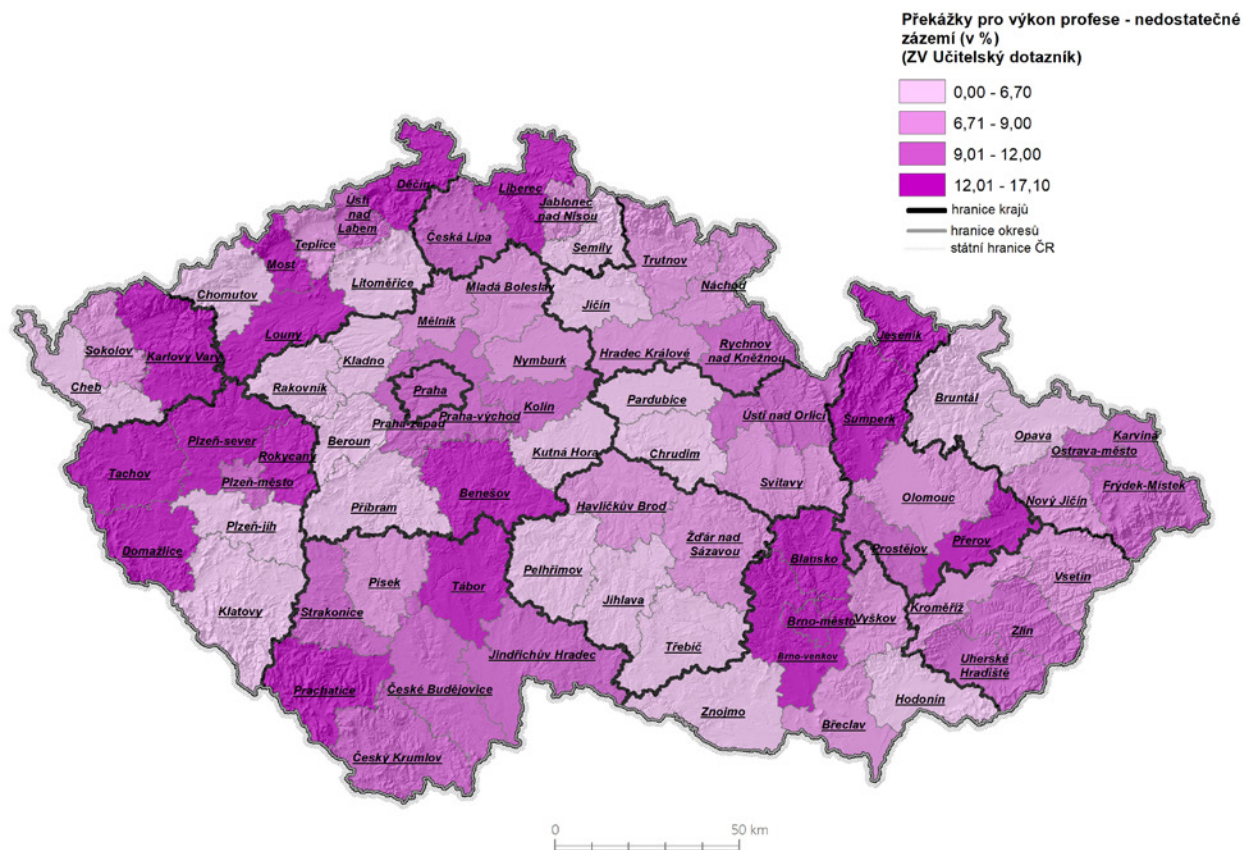
Výše zmíněné postoje učitelů mohou vysvětlit i rozdílně vnímaný well-being a stres na pracovišti, měřený v rámci šetření TALIS 2018. Stres může souviset s vnímanou psychickou náročností profese a vyšší vnímanou odpovědností učitelů. Ta je nižší například v Ústeckém kraji, kde jsou i nižší hodnoty stresu na pracovišti. Jedná se jen o slabou souvislost, kterou je třeba dále zkoumat v rámci dalších šetření.

MAPA 98 | Well-being a stres na pracovišti (TALIS 2018)

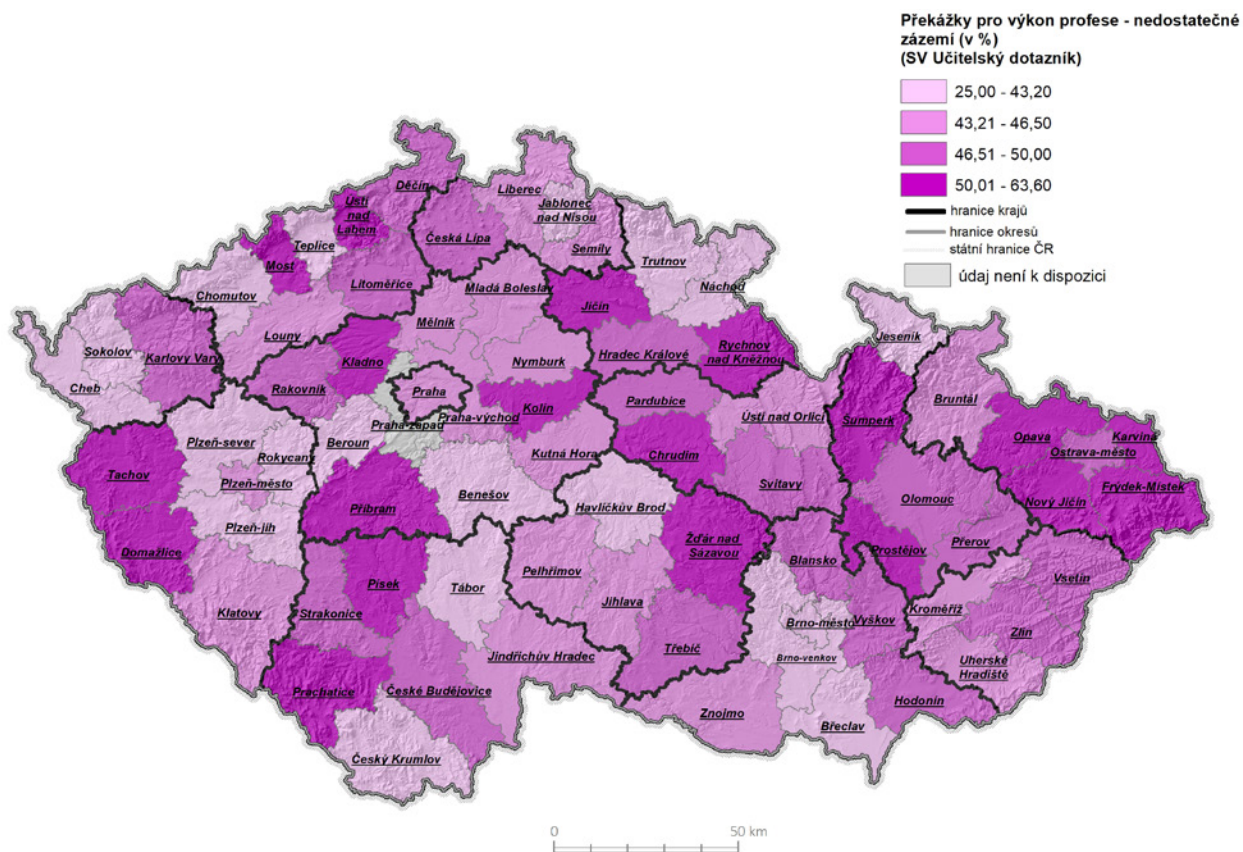


Překážkou pro výkon profese je i nedostatečné zázemí. Mapa ukazuje, že existují okresy, kde tento problém vnímají učitelé silněji. Mapa tak slouží nejen pro vedení škol, ale i pro zřizovatele, aby cílenými programy a podporou zvýšili zázemí učitelů.

MAPA 99 | Překážky pro výkon profese – nedostatečné zázemí (v %) ZV

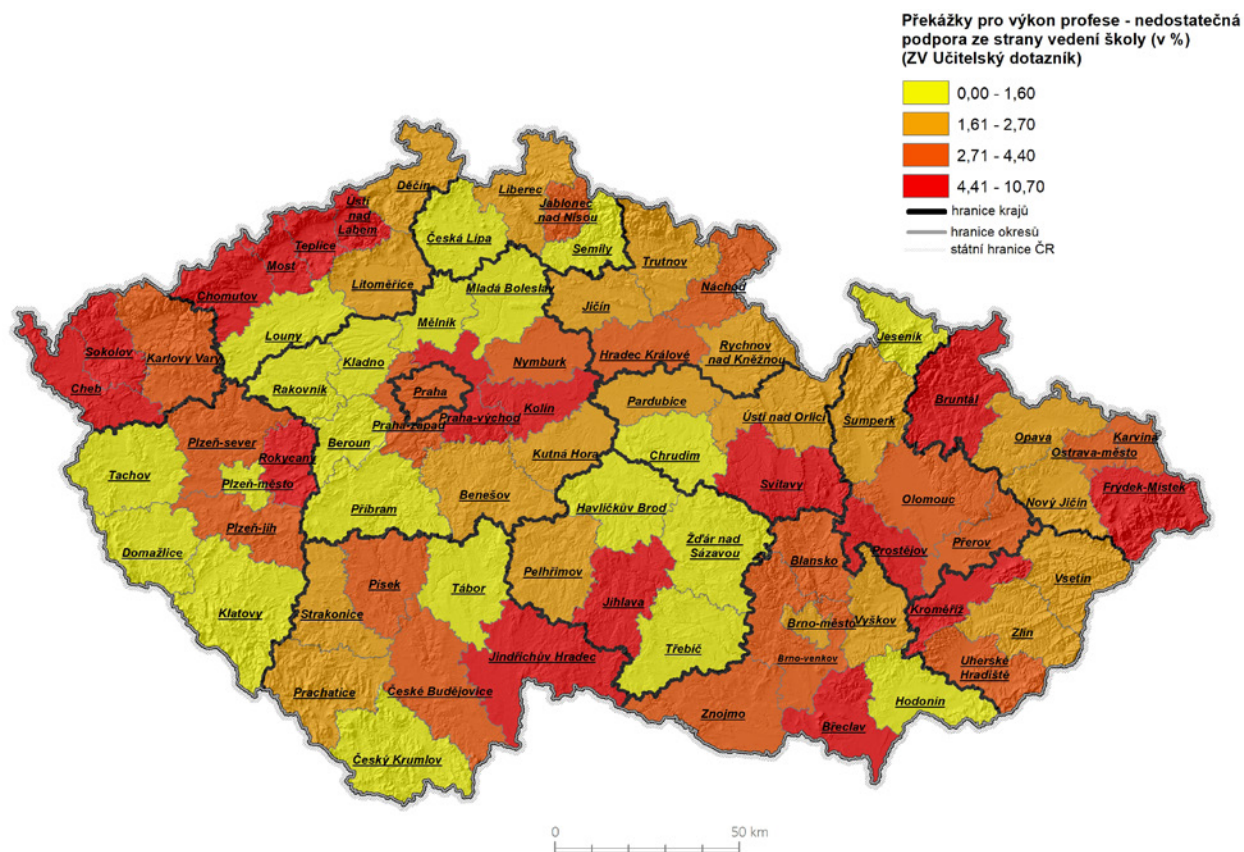


MAPA 100 | Překážky pro výkon profese – nedostatečné zázemí (v %) SV



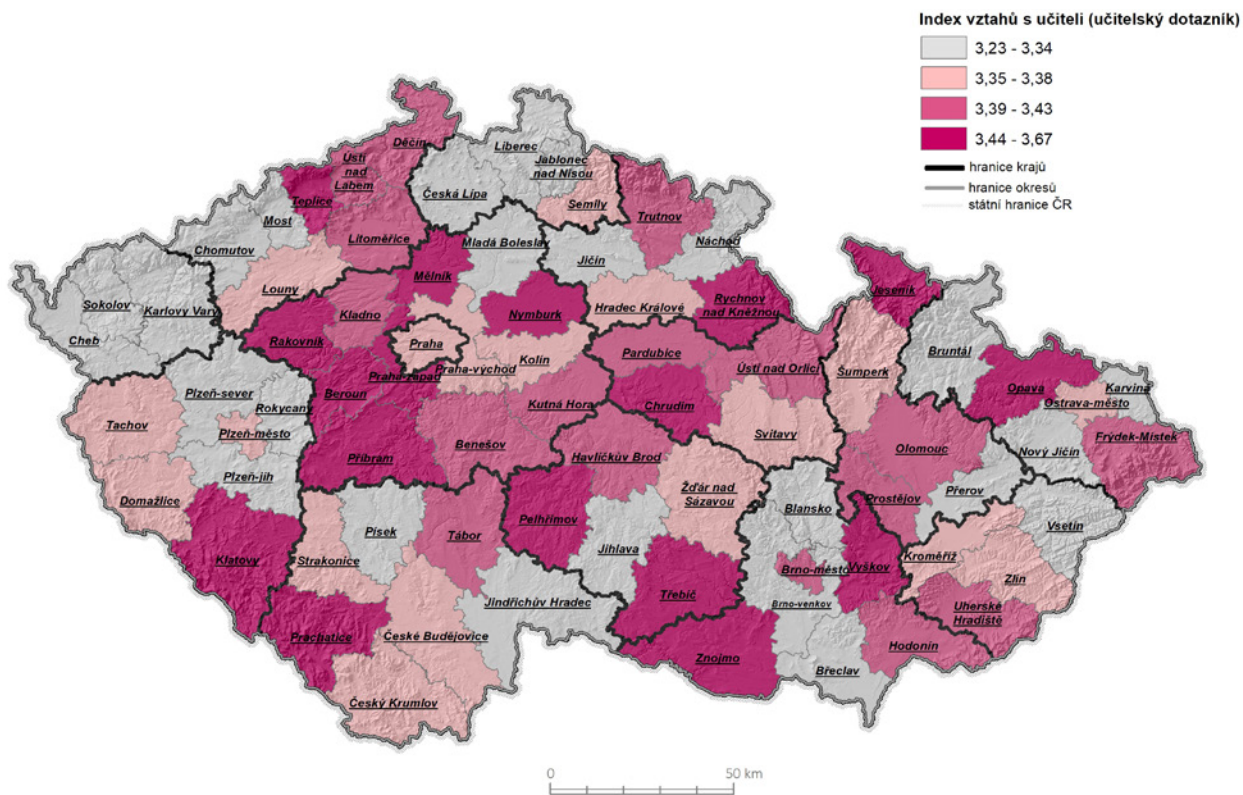
Poslední mapou série postojových indikátorů v rámci šetření učitelů je mapa vnímané nedostatečné podpory ze strany vedení škol. Učitelé tohle vnímají jako překážku nejvýrazněji v okresech Chomutov, Most, Teplice, Ústí nad Labem, Cheb, ale i Jindřichův Hradec, Jihlava, Svitavy, Břeclav, Prostějov, Bruntál a Frýdek-Místek. Pro spokojenost učitelů a well-being na pracovišti je vhodné v těchto okresech vhodnou intervencí zajistit kvalitnější podporu učitelů ze strany vedení školy.

MAPA 101 | Překážky pro výkon profese – nedostatečná podpora ze strany vedení školy (v %) ZV

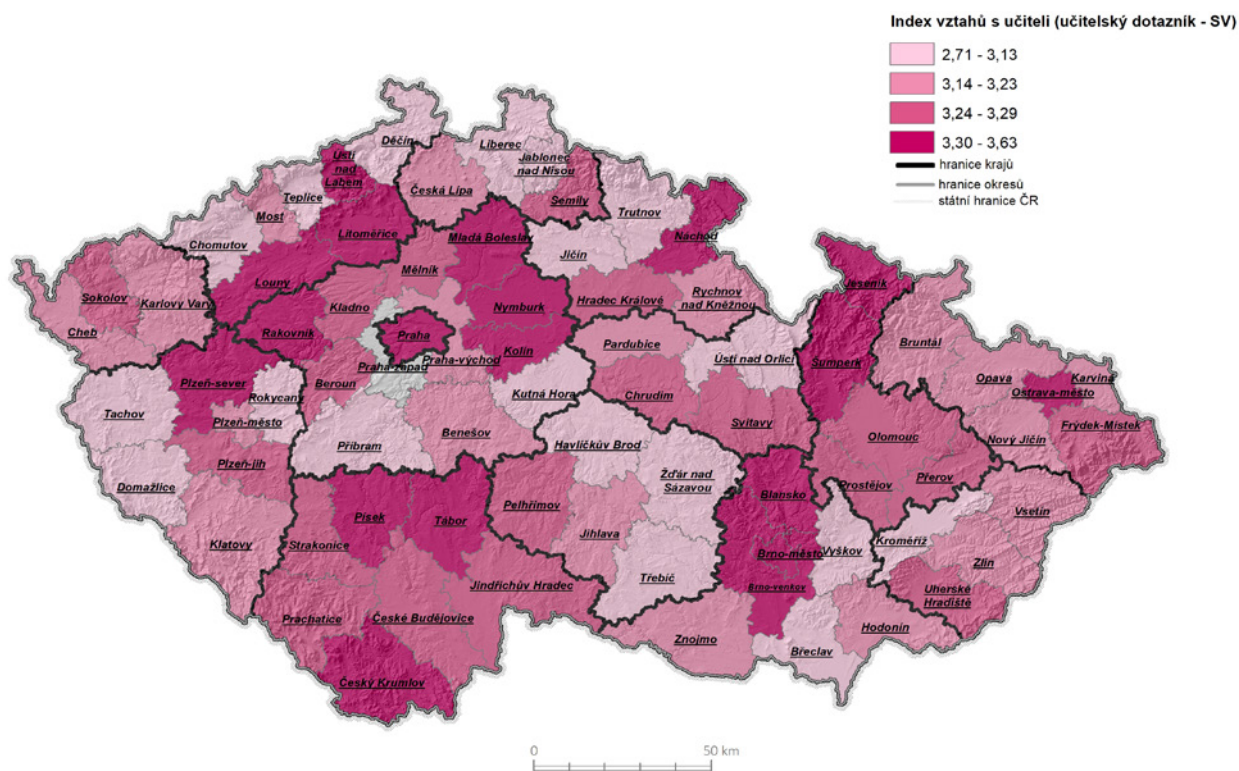


Kromě překážek pro výkon profese pedagoga je vhodné se podívat i na samotné vnímané vztahy ve školách. Mapa 102 ukazuje index vztahu s učiteli, jak jej vnímají samotní učitelé. V rámci České republiky nejsou výrazné rozdíly v hodnotách indexů, proto je vhodné se podívat na krajní hodnoty, které ukazují vždy čtvrtinu okresů, kde je vnímání vztahů buď horší (šedá barva), nebo naopak lepší (sytě růžová barva).

MAPA 102 | Index vztahů s učiteli (učitelský dotazník) – ZV



MAPA 103 | Index vztahů s učiteli (učitelský dotazník) – SV



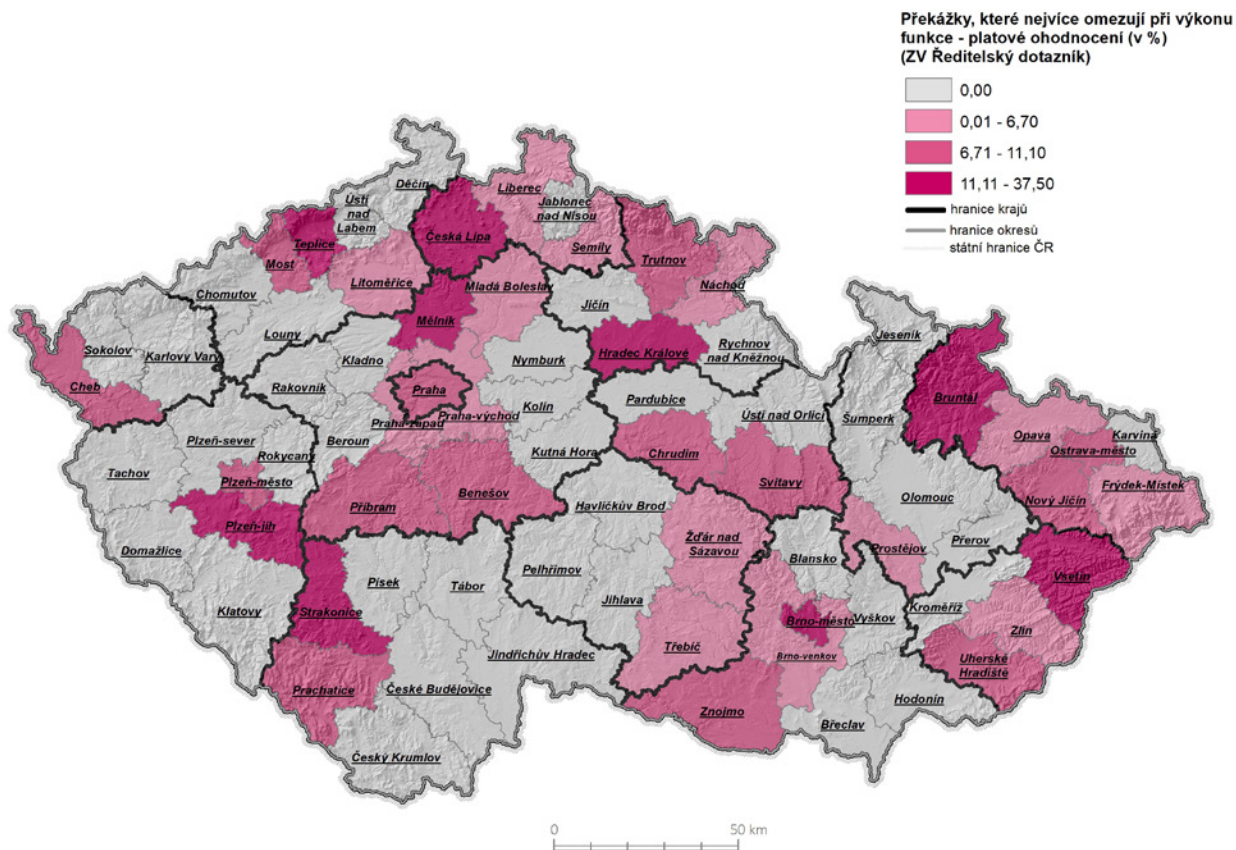
14 Postoje ředitelů ZŠ – překážky omezující výkon funkce

Následující sada map prezentuje postoje dotázaných ředitelů základních škol, které byly získány prostřednictvím dotazníků z realizované prezenční inspekční činnosti. Ta probíhala v období od počátku školního roku 2018/2019 až po konec školního roku 2020/2021. Sledované dotazníkové položky jsou věcně do velké míry shodné s položkami, na které odpovídali učitelé (viz předchozí kapitola).

Hodnoty v mapách zobrazují procenta ředitelů v okresech, kteří z nabídnuté baterie položek volili překážky nejvíce omezující výkon jejich funkce. V této souvislosti je nutné připomenout výše zmíněné limity daného šetření. Uvedené hodnoty vypovídají především o dotazovaných ředitelech, přičemž v některých okresech byl dotázán nižší počet ředitelů, což souvisí s nižším počtem navštívených škol, nemusí se tedy jednat o přesný odraz skutečného a aktuálního stavu.

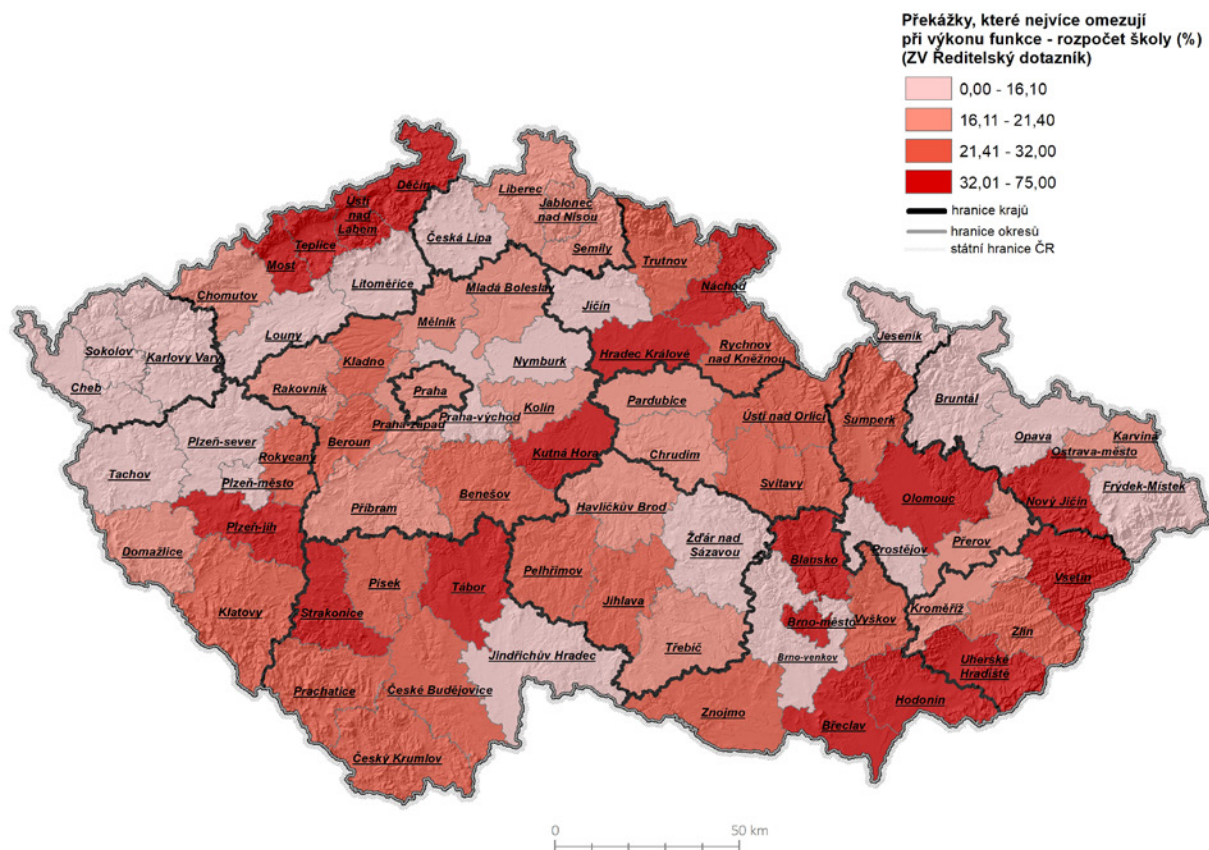
První mapa zobrazuje procento ředitelů v okresech, kteří v rámci daného šetření za jednu z překážek nejvíce omezující výkon jejich profese označili platové ohodnocení. Z mapy je patrné, že ve většině okresů plat za jednu z největších překážek neoznačil žádný z ředitelů. Pokud se však zaměříme na okresy, kde alespoň někteří z dotázaných ředitelů platové ohodnocení za jednu z největších překážek považovali, vidíme, že se jedná o téměř všechny okresy v rámci Moravskoslezského kraje (přičemž v Bruntále se hodnota řadí k největším), dále o okresy ve Zlínském kraji (nejtmavší barvou je zde podobně jako Bruntál vyznačen okres Vsetín), Libereckém kraji (s nejvyšší hodnotou v okrese Česká Lípa) a v některých okresech Královéhradeckého, Středočeského a Jihomoravského kraje. Kromě toho jsou vyšší hodnoty v tomto případě patrné u okresů Plzeň-jih, Strakonice, Teplice a z již zmíněných krajů dále u okresů Mělník, Hradec Králové a Brno-město.

MAPA 104 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – platové ohodnocení (v %)



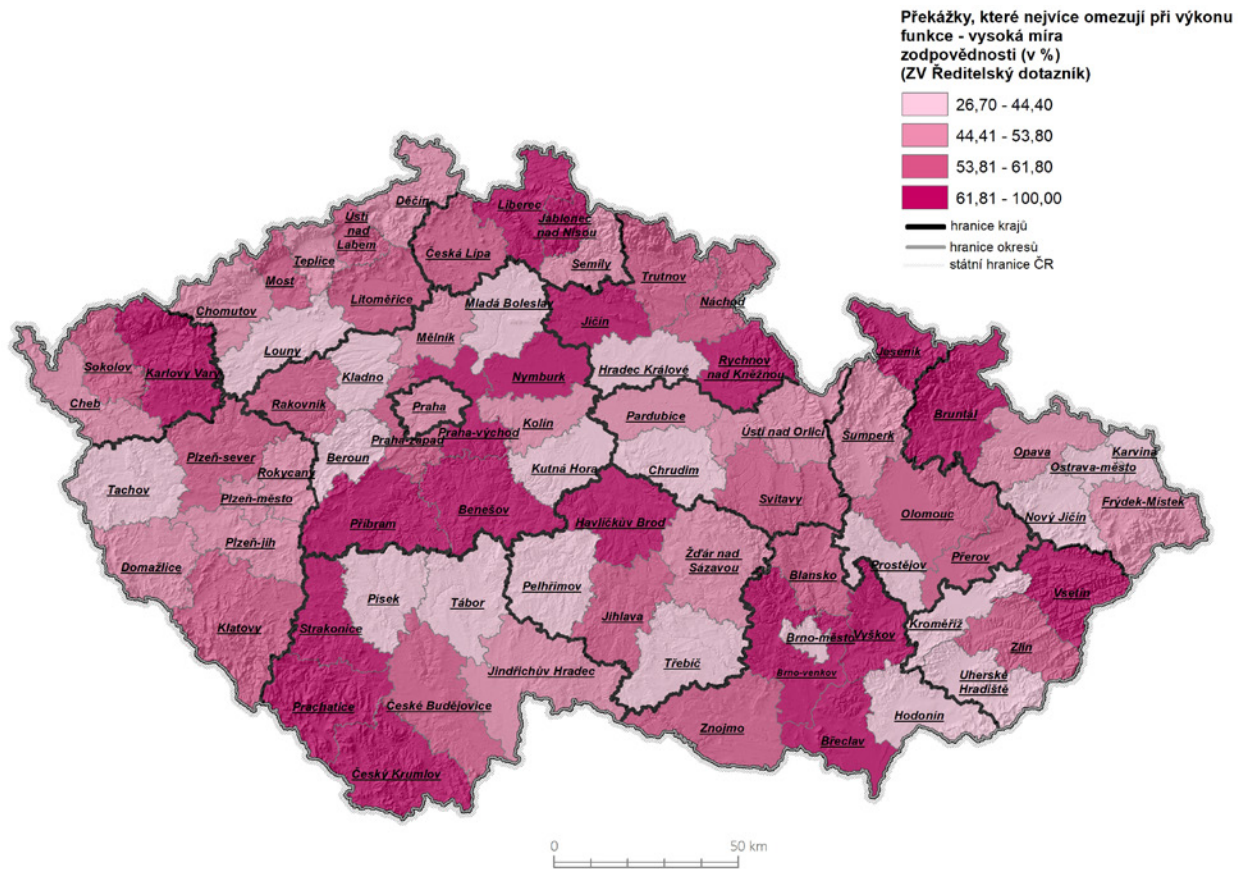
Další mapa 105 zobrazuje, kolik procent ředitelů v jednotlivých okresech za jednu z největších překážek pro výkon své funkce v daném šetření označilo rozpočet školy. Celkově se zdá, že tuto překážku za omezující považovalo více dotázaných ředitelů než výše sledovaný plat. Nejvyššími hodnotami se v tomto případě vyznačují některé okresy ve Zlínském kraji (konkrétně Vsetín a Uherské Hradiště), v Jihomoravském kraji (zde se jedná o Hodonín, Břeclav, Blansko a Brno-město) a v kraji Ústeckém (Most, Teplice, Ústí nad Labem a Děčín). Kromě toho do poslední kategorie sdružující okresy s celkově nejvyšším procentem ředitelů, kteří rozpočet školy považovali za jednu z největších překážek, spadají okresy Náchod, Hradec Králové, Olomouc, Nový Jičín, Tábor, Strakonice, Plzeň-jih a Kutná Hora.

MAPA 105 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – rozpočet školy (v %)

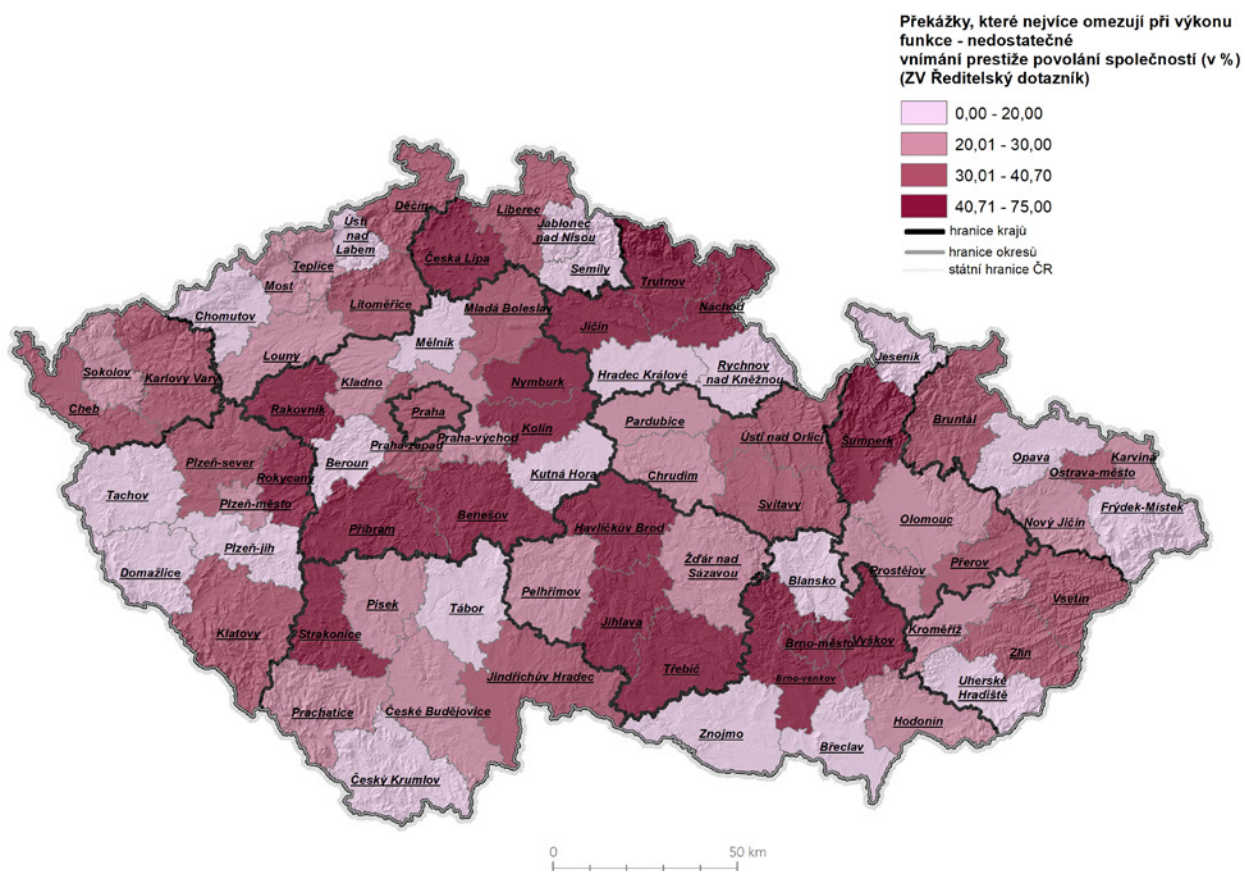


Další sledovanou překážkou je míra zodpovědnosti. Mapa 106 zobrazuje, kolik procent z dotázaných ředitelů považovalo vysokou míru zodpovědnosti za jednu z nejvíce omezujících překážek pro výkon jejich funkce. Při pohledu na mapu se zdá, že se jedná o překážku, kterou uvádělo poměrně velké množství ředitelů, neboť hodnoty jsou v tomto případě celkově spíše vyšší. Mezi okresy s nejvyššími hodnotami se řadí Jeseník, Bruntál, Vsetín, Karlovy Vary, Havlíčkův Brod a dále některé okresy v rámci Jihočeského, Středočeského, Jihomoravského, Libereckého a Královéhradeckého kraje.

MAPA 106 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – vysoká míra zodpovědnosti (v %)

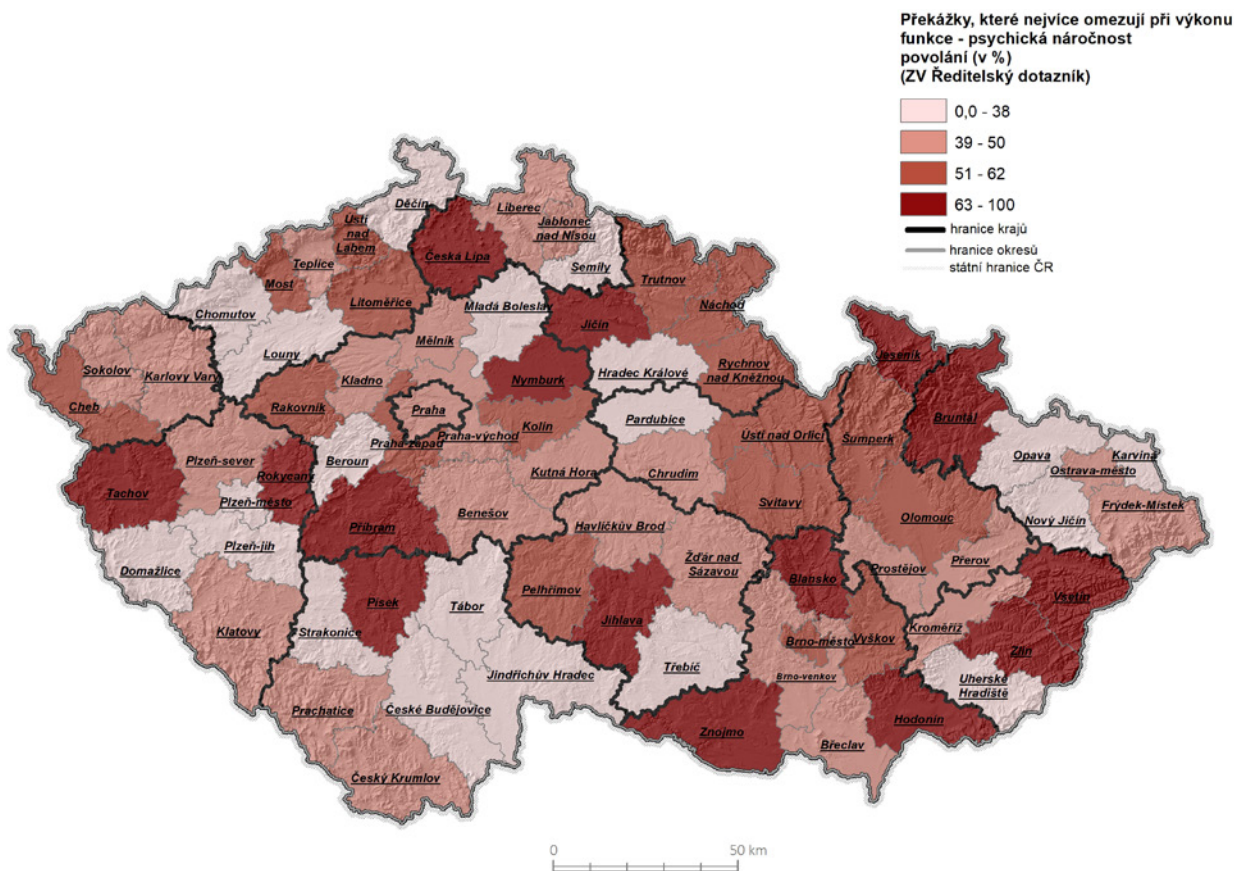


Mapa 107 níže sleduje, kolik procent ředitelů v okresech v daném šetření zvolilo nedostatečné vnímání prestiže povolání ve společnosti jako jednu z nejvíce omezujících překážek. Zde se zdá, že se tmavou barvou značí vyšší procento ředitelů, kteří v daném okrese tuto překážku považovali za důležitou, vyznačují zejména okresy ve Středočeském kraji a dále v krajích Vysočina, Královéhradeckém a Jihomoravském, přestože je v tomto kraji patrných i několik okresů (Znojmo, Blansko a Břeclav), kde se podíl ředitelů, kteří považovali nedostatečnou prestiž svého povolání za překážku, naopak řadí k nejnižším.

MAPA 107 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společnosti (v %)

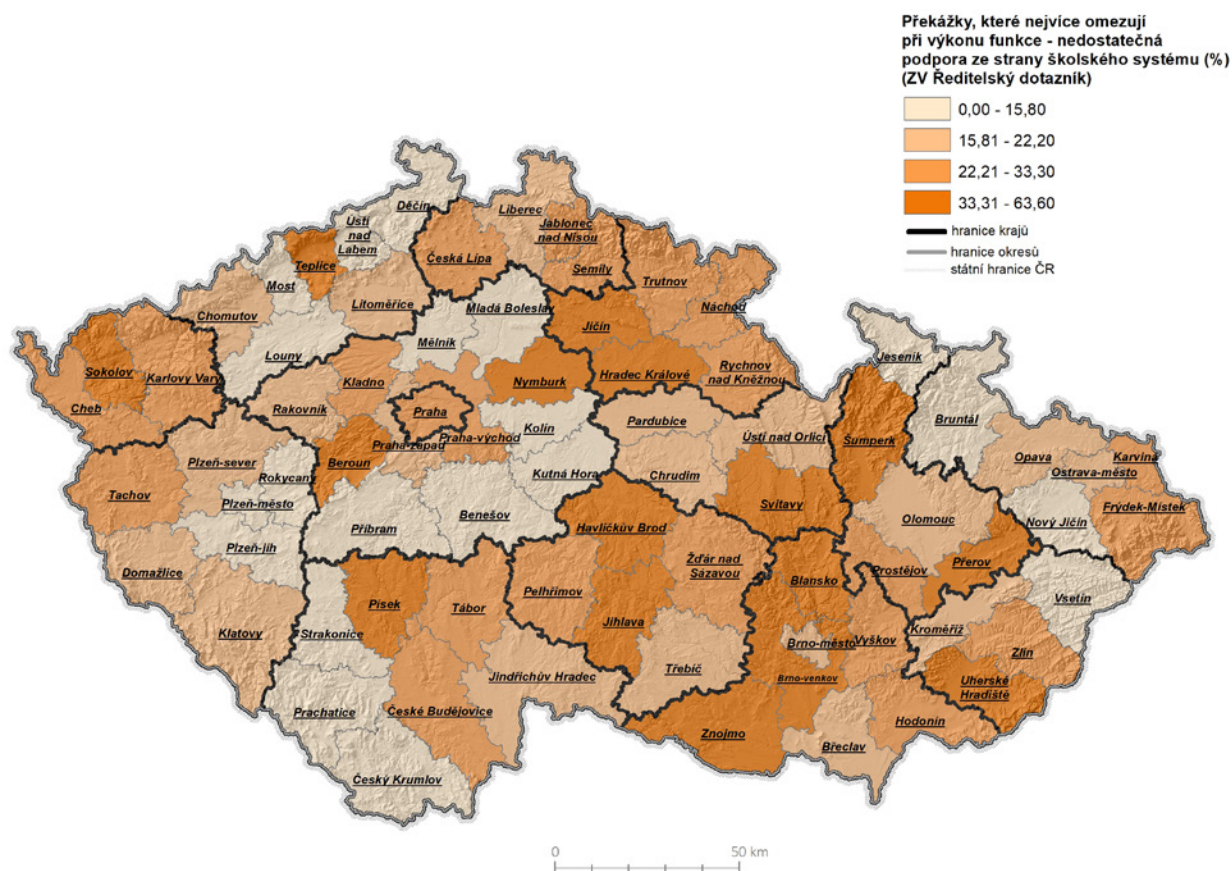
Následující mapa 108 ukazuje, jaké procento ředitelů v daném okrese za jednu z největších překážek považovalo psychickou náročnost povolání. Mezi okresy s nejtmaší barvou odpovídající většímu množství ředitelů, kteří označili právě psychickou náročnost za jednu z nejvíce omezujících překážek, se v tomto případě řadí především okresy v Olomouckém, Jihomoravském, Královéhradeckém a Středočeském kraji.

MAPA 108 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – psychická náročnost povolání (v %)



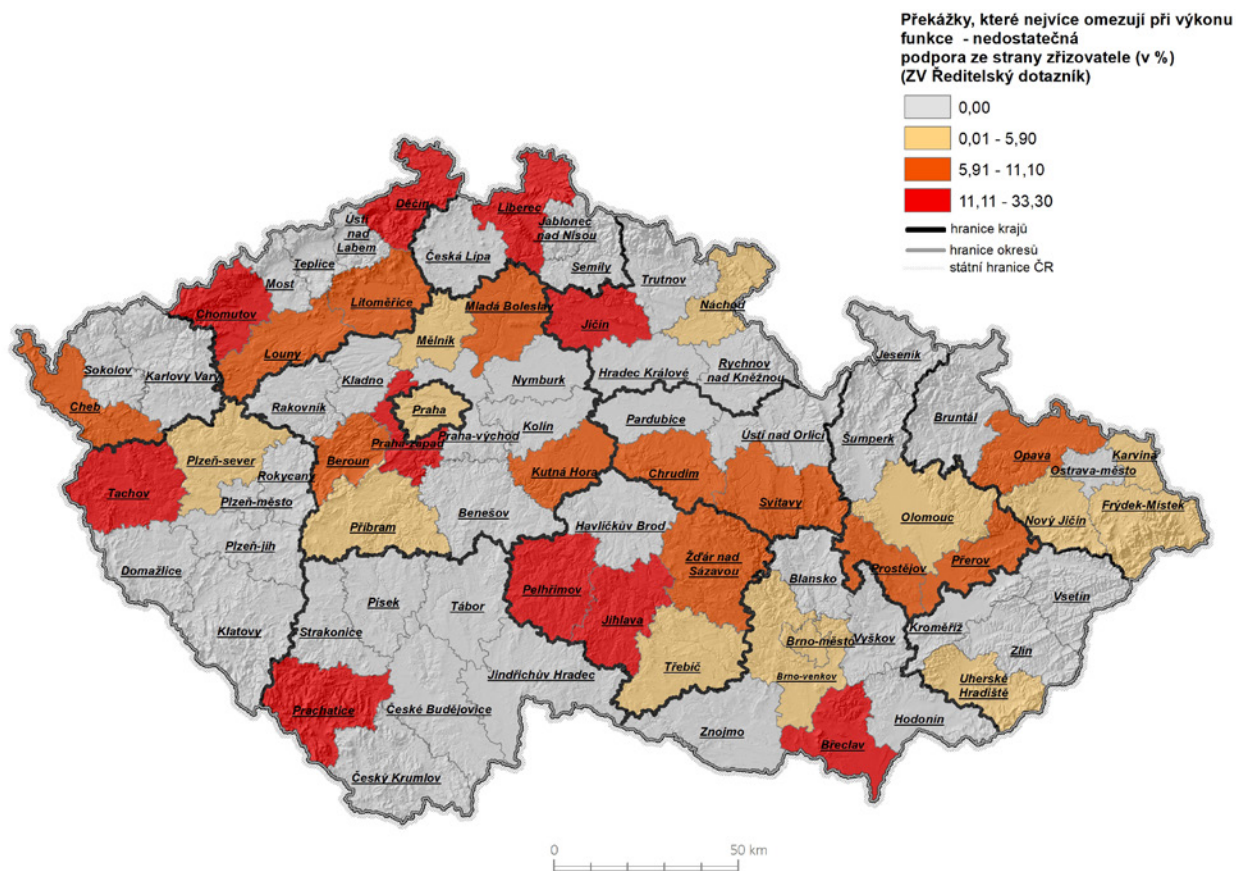
Mapa 109 zobrazuje pohled dotázaných ředitelů v okresech na nedostatečnou podporu ze strany školského systému jako na jeden z nejvíce omezujících problémů pro výkon jejich profese. Největšímu množství ředitelů se tato překážka zdála být zatěžující zejména v okresech Olomouckého kraje (nejvíce konkrétně v okresech Jeseník a Přerov), Jihomoravského kraje (zde se do poslední skupiny řadí okresy Znojmo, Brno-venkov a Blansko), Královéhradeckého kraje (s nejvyššími hodnotami v okresech Jičín a Hradec Králové), Karlovarského kraje (s nejvyšší hodnotou v okrese Sokolov) a v Kraji Vysočina (zde především v Havlíčkově Brodě a v okrese Jihlava).

MAPA 109 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečná podpora ze strany školského systému (v %)



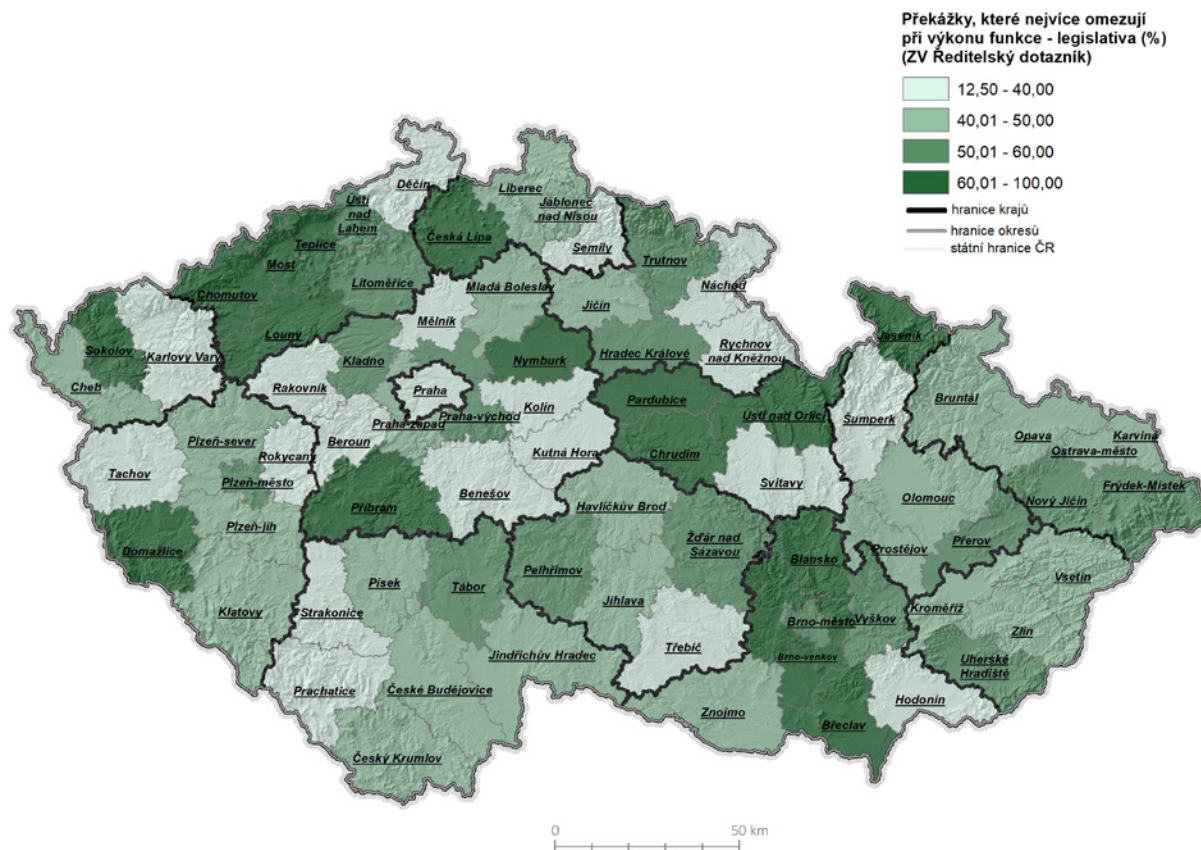
Mapa 110 zobrazuje, kolik procent ředitelů základních škol v jednotlivých okresech v dotazování uvedlo nedostatečnou podporu ze strany zřizovatele jako jednu z největších překážek pro výkon své profese. V porovnání s předchozími mapami je zde na první pohled patrné množství okresů vyznačených šedou barvou, v nichž tuto překážku v dotazníku nezaškrtl ani jeden z ředitelů. Rovněž se hodnoty v tomto případě celkově zdají být poměrně nízké. Červenou a oranžovou barvou jsou vyznačeny okresy, které jsou v prostoru různě rozprostřeny. Mezi okresy s nejvyšší hodnotou se potom řadí například Pelhřimov a Jihlava v kraji Vysočina, Chomutov a Děčín v Ústeckém kraji a z dalších okresů je to Liberec, Jičín, Břeclav, Prachatice, Tachov a Praha-západ.

MAPA 110 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečná podpora ze strany zřizovatele (v %)



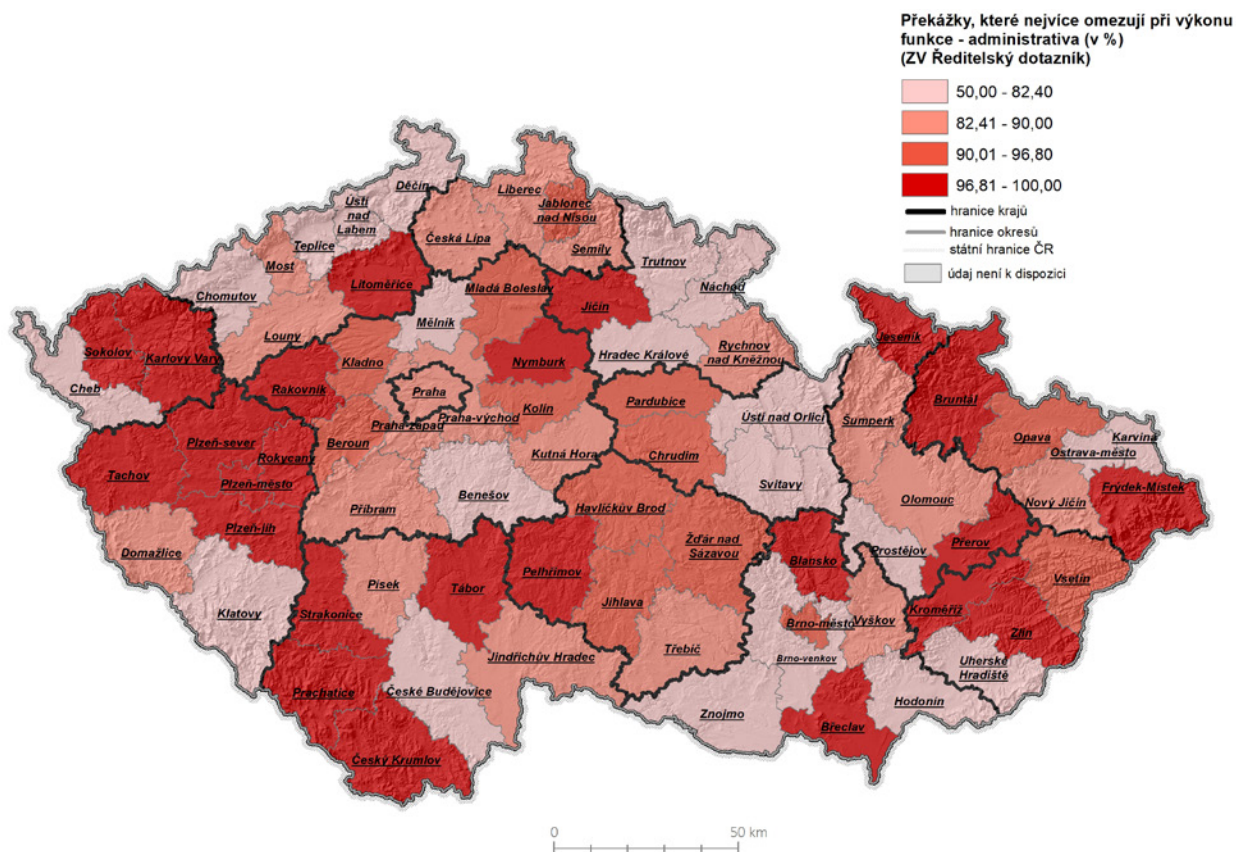
Mapa 111 vyobrazuje podíly za dotazovanou překážku, která se věnovala legislativě v rámci výkonu ředitelské profese. Při prvním pohledu z mapy vystupují vysoké naměřené hodnoty v rámci několika krajů. Nejvýrazněji je tomu v případě Ústeckého kraje. Zde legislativu jakožto překážku ve výkonu své profese uvádělo 60–100 % ředitelů ve čtyřech ze sedmi okresů (konkrétně okresy Teplice, Most, Chomutov a Louny). Vyšší hodnoty přitom vykazovaly také okresy Ústí nad Labem a Litoměřice. Výjimkou v tomto případě tvoří pouze okres Děčín. Obdobně je tomu také v kraji Pardubickém, kde se vysoké podíly objevují v okresech Pardubice, Chrudim a Ústí nad Orlicí, nebo v kraji Jihomoravském s vysokými hodnotami v okresech Blansko, Brno-venkov a Břeclav. Mimo to se vyšší podíly vyskytují také v dalších okresech, jako například v okresech Sokolov, Domažlice, Česká Lípa, Nymburk, Příbram či Jeseník. Ve zbytku okresů jsou hodnoty spíše nižší, stále se však ve většině případů pohybují okolo 40 % z celkového počtu dotazovaných v daném okrese.

MAPA 111 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – legislativa (v %)



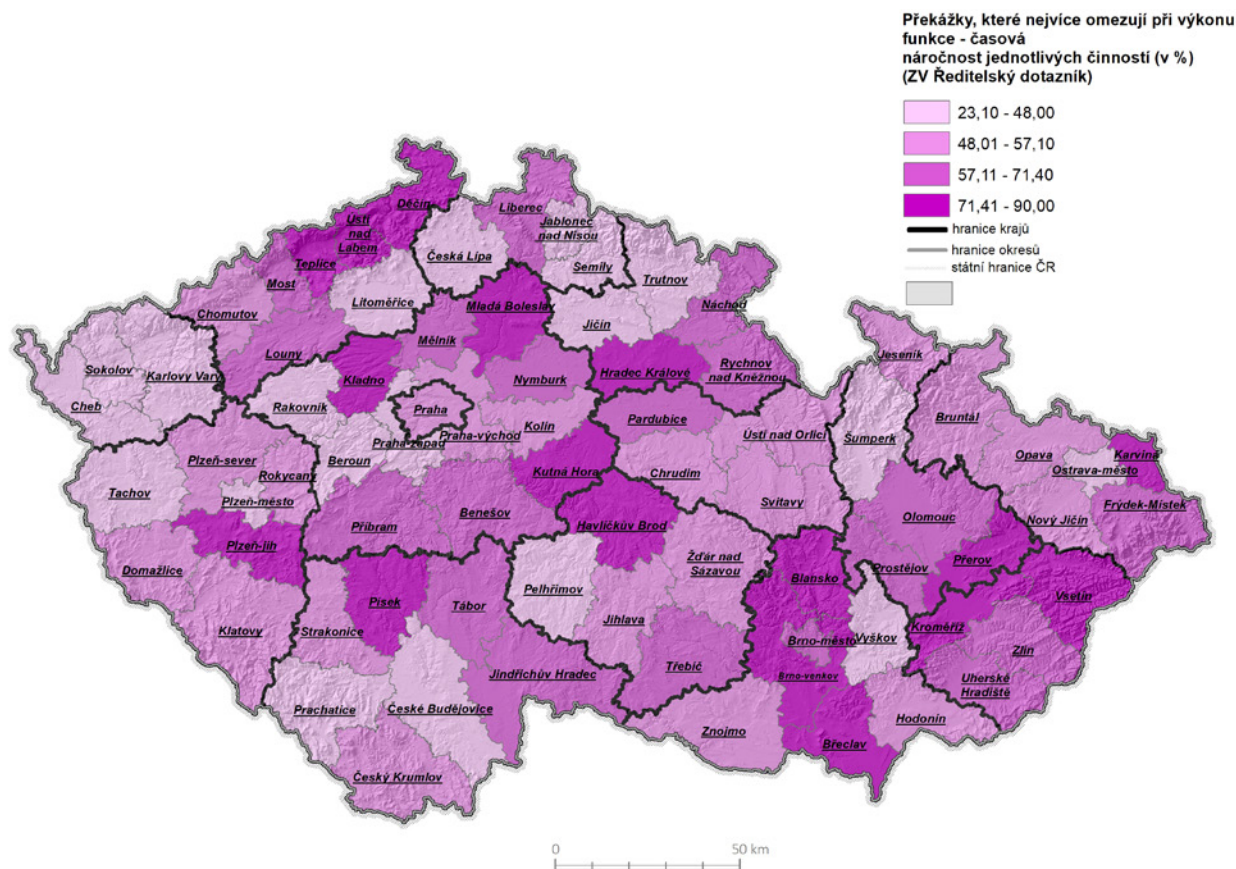
Mapa 112 představuje podíly ředitelů, kteří jako překážku při výkonu své funkce uvedli administrativu. V první řadě je vhodné při srovnání s ostatními mapami uvedenými v této kapitole upozornit na škálu dané mapy. Ta indikuje, že nejnižší naměřené hodnoty činily 50 %. K tomu je nutno při následné interpretaci mapy přihlížet. Nejvyšší hodnoty dominují v rámci okresů ve čtyřech krajích, a to v Karlovarském (okres Sokolov a Karlovy Vary), Jihočeském (okres Tábor, Strakonice, Prachatice, Český Krumlov) a Zlínském (okres Zlín a Kroměříž). Významně dominantní je počet okresů s vyššími hodnotami také v Plzeňském kraji, kde se nejvyšší hodnoty vyskytují ve většině okresů mimo okres Domažlice a Klatovy. Mimo již výše zmíněných okresů jsou nejvyšší hodnoty pozorovány také v okresech Litoměřice, Rakovník, Jičín, Nymburk, Tábor, Jeseník, Bruntál, Frýdek-Místek, Přerov, Blansko a Břeclav.

MAPA 112 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – administrativa (v %)



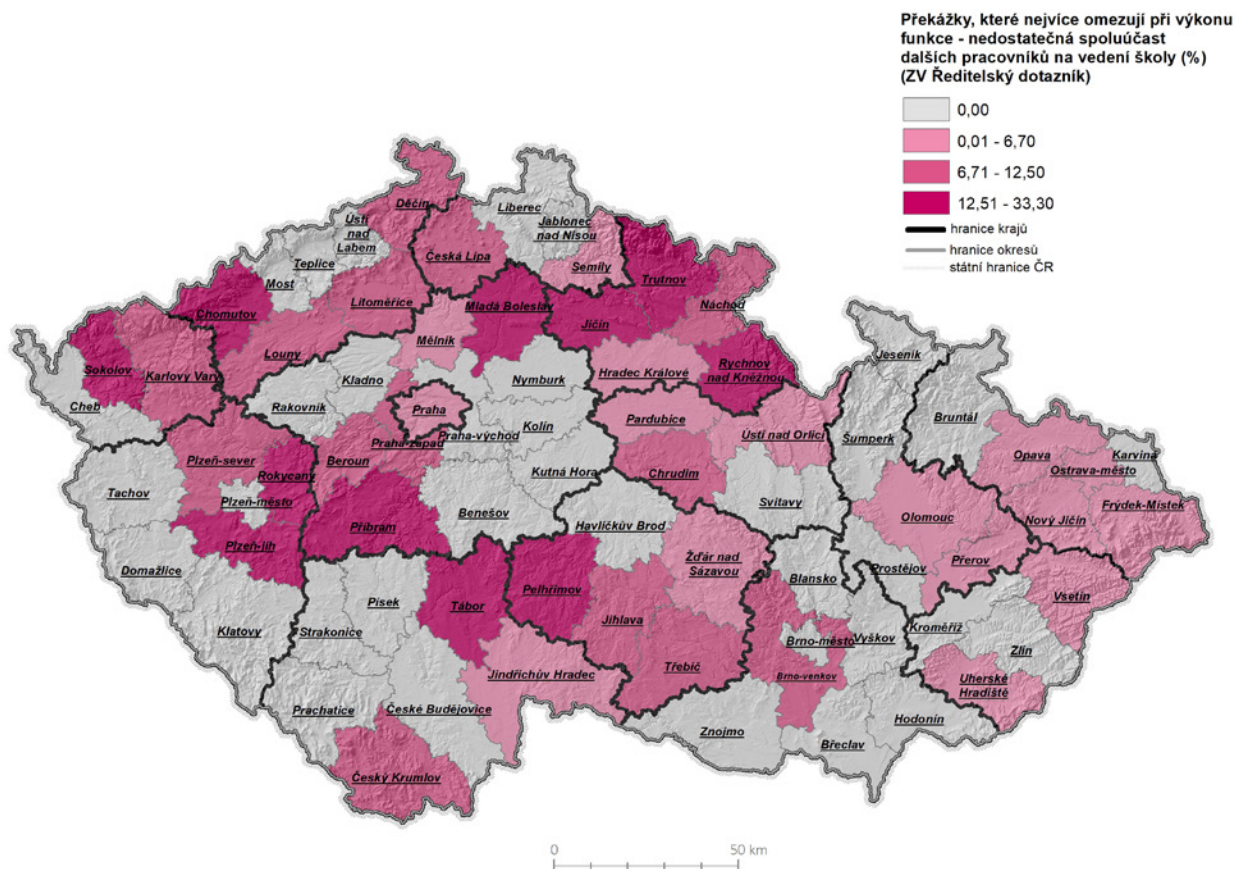
Mapa 113 dále zobrazuje, jak dotázaní ředitelé v okresech pohlíželi na časovou náročnost činností jako překážku pro výkon své funkce. Nejvyšší hodnoty jsou v tomto případě z mapy patrné v některých okresech Jihomoravského kraje (Blansko, Brno-venkov a Břeclav), Ústeckého kraje (Teplice, Ústí nad Labem a Děčín), Zlínského kraje (Kroměříž a Vsetín) a kraje Středočeského (Kladno, Mladá Boleslav a Kutná Hora). Velký podíl dotázaných ředitelů toto za překážku označil rovněž v okresech Plzeň-jih, Písek, Hradec Králové, Havlíčkův Brod, Přerov a Karviná.

MAPA 113 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – časová náročnost jednotlivých činností (v %)



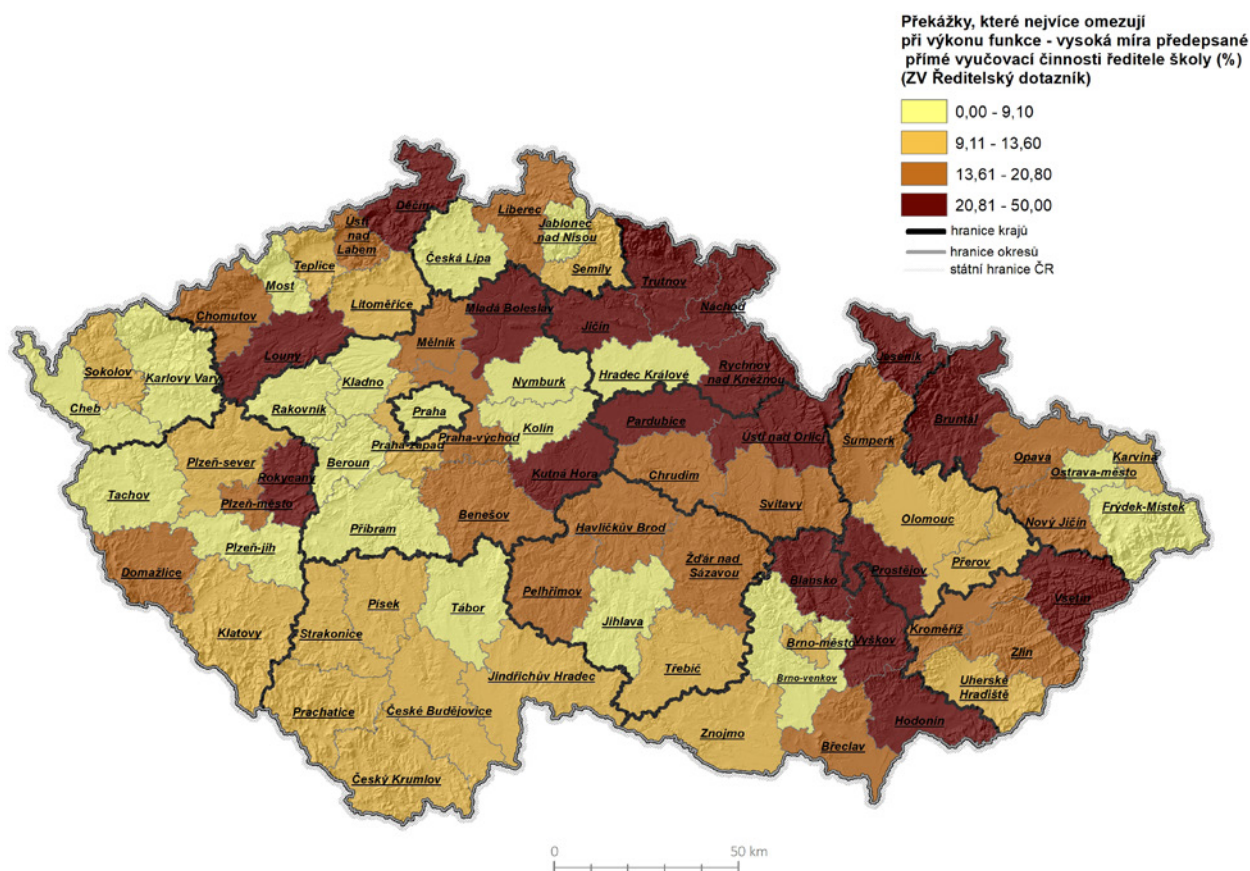
Mapa 114 zobrazuje, kolik procent ředitelů základních škol v jednotlivých okresech v dotazování uvedlo nedostatečnou spoluúčast dalších pracovníků na vedení školy. Nejvíce na tento problém upozorňovali ředitelé v Královéhradeckém kraji, kde je možné vysoké podíly pozorovat v okresech Trutnov, Jičín a Rychnov nad Kněžnou. Vysokých hodnot je v případě této mapy následně dosahováno také v okresech Mladá Boleslav, Chomutov, Sokolov, Rokycany, Plzeň-jih, Příbram, Tábor a Pelhřimov. Zbylé okresy vykazují spíše nižší, či dokonce nulové podíly. V celkovém hledisku je pak možné říci, že hodnoty jsou spíše nižší na Moravě.

MAPA 114 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečná spoluúčast dalších pracovníků na vedení školy (v %)



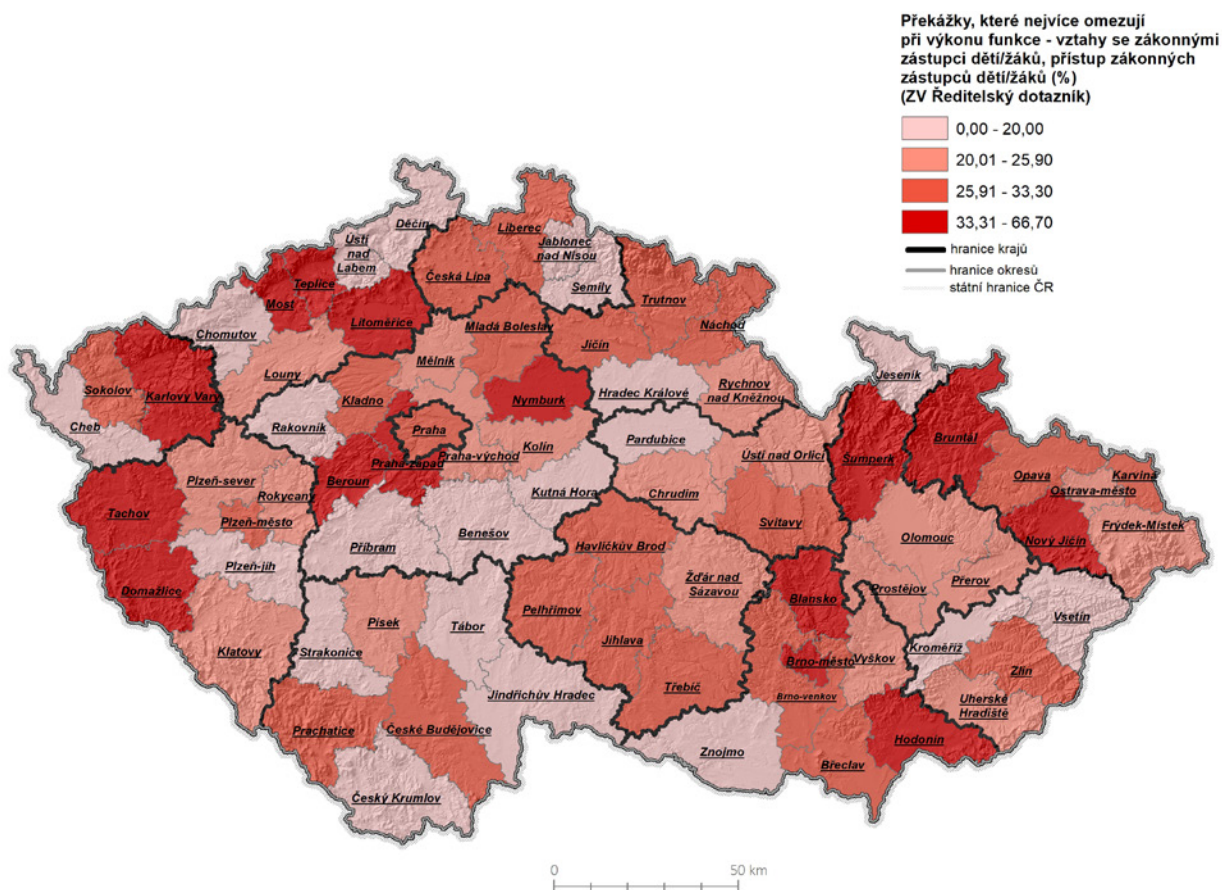
Následující mapa 115 představuje podíly ředitelů, kteří za překážku ve výkonu své profese označili vysokou míru předepsané přímé vyučovací činnosti. Při prvním pohledu na tuto mapu je možné stanovit, že vyšší podíly ředitelů označily tento faktor jako problémový zejména v severní části republiky a na Moravě. Nejvyšší podíly je možné pozorovat v Královéhradeckém kraji, kde mimo okres Hradec Králové dosahují nejvyšších hodnot všechny zbylé okresy. Obdobně je tomu také v sousedním Pardubickém kraji, kde vysokých hodnot dosahují všechny okresy (okres Pardubice a Ústí nad Orlicí náleží mezi okresy s nejvyšším podílem). Na Moravě jsou podíly ředitelů hodnotících tento atribut v celkovém hledisku spíše vyšší. V Jihomoravském kraji dosahují nejvyšších hodnot tři okresy, a to okres Blansko, Vyškov a Hodonín. Nejvyšší podíly vykazují dále také okresy Jeseník, Bruntál, Prostějov a Vsetín. Výjimkou jsou okresy Brno-venkov, Jihlava, Ostrava-město a Frýdek-Místek, kde jsou pozorované podíly nízké. Ve zbytku republiky nalezneme nejvyšší hodnoty také v okresech Děčín, Mladá Boleslav, Kutná Hora, Louny či Rokycany. Celkově jsou podíly spíše vyšší rovněž napříč celým Jihočeským krajem, s výjimkou okresu Tábor.

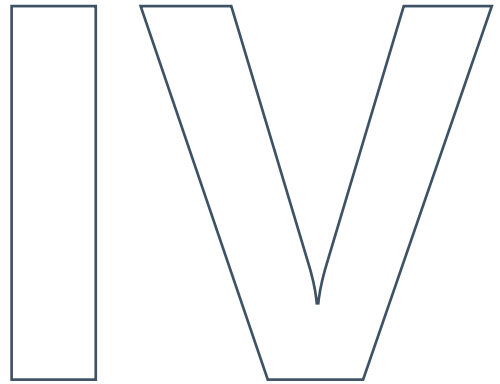
MAPA 115 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – vysoká míra předepsané přímé vyučovací činnosti ředitele školy (v %)



Poslední mapa této kapitoly se věnuje překážkám ve výkonu funkce, které jsou spojeny se vztahem a přístupem zákonných zástupců dětí a žáků. Jako překážku ve výkonu své funkce vnímají tento faktor ředitelé napříč celou republikou. Vyšší podíly lze nalézt v Moravskoslezském, Jiho-moravském kraji a Kraji Vysočina. Zároveň vyšší podíly převládají ve většině okresů Plzeňského, Karlovarského, Středočeského, Královéhradeckého či Pardubického kraje. Nejvyšší hodnoty je následně možné pozorovat ve vybraných okresech spíše na západě (okres Tachov, Domažlice, Karlovy Vary, Teplice, Most, Litoměřice, ale také okres Beroun, Praha-západ či Nymburk) a východu republiky (okres Šumperk, Bruntál, Nový Jičín, Blansko, Brno-město a Hodonín).

MAPA 116 | Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – vztahy se zákonnými zástupci dětí/žáků, přístup zákonných zástupců dětí/žáků (v %)





Rozdílné podmínky vzdělávacího procesu v okresech ČR

IV ROZDÍLNÉ PODMÍNKY VZDĚLÁVACÍHO PROCESU V OKRESECH ČR

Jedním z negativních znaků české vzdělávací soustavy je přetrvávající vysoká míra odlišnosti dosahovaných výsledků na různých stupních vzdělávání, která je dána socioekonomickým rozvojem regionů. V České republice také pozorujeme největší rozdíly mezi školami. Pozornost je zpravidla zaměřena pouze na rozdíly mezi jednotlivými kraji, což neumožňuje zvážit potenciálně odlišné dopady přijímaných opatření na školách z různých regionů (okresů) v rámci jednotlivých krajů. I ty kraje, které v mezinárodních šetřeních mají nadprůměrné výsledky, čelí v některých okresech negativním jevům. Čtvrtá část si proto klade za cíl poukázat na nerovnosti v podmínkách, ve kterých učitelé a školy působí, a to na úrovni okresů.

Na nerovnosti ve vzdělávání upozorňují různé texty České školní inspekce, např. pravidelně zveřejňované výroční zprávy, sada zpráv Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích ČR nebo mezinárodní šetření PISA⁴⁹ či TIMSS⁵⁰. Nerovnosti jsou v těchto zprávách detekovány ve výsledcích žáků napříč rozdílnými českými regiony. Jako hlavní vysvětlení nerovností ve výsledcích žáků je uváděn rozdílný socioekonomický status obyvatel napříč kraji. Na tuto skutečnost upozorňují také nejnovější analýzy PAQ Research *Vzdělávací neúspěšnost a socioekonomické problémy ORP, Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování, Kam kráčíš, Česko/Evropa a Souvislost sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů*. Tematická zpráva ČŠI Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách se naopak na problém zaměřila z pohledu případových studií několika vybraných škol.⁵¹

Nerovnosti se ale neprojevují jen v rozdílné průměrné úspěšnosti žáků napříč regiony. Projevují se také v případě personálního (ne)zabezpečení výuky⁵², které se v různých krajích ČR zásadním způsobem liší. První analýzou, která předložila existenci tohoto problému, je Analýza kvalifikovanosti učitelů: Doporučení pro podpůrné projekty ESF z roku 2009, která odhalila, že kraje Karlovarský, Ústecký a Středočeský negativně vynikají v podílu nekvalifikovaných učitelů v základním školství i školství středoškolském. Poslední zpráva ohledně stavu pedagogických pracovníků v ČR byla vydána v roce 2019 MŠMT⁵³, kde ze statistických analýz vyplynulo, že mezi původní tři kraje postižené nedostatkem kvalifikovaných pedagogů se přidala také Praha.

Rozdílné podmínky v oblasti financování regionálního školství reflektovalo i MŠMT, které na tento problém poukázalo v odůvodnění potřeby reformy financování regionálního školství, když ke stavu před realizací reformy uvádí: „... [předchozí systém financování] umožňuje velké rozdíly ve výši krajských normativů, tj. rozdíly ve výši ‚státní‘ finanční podpory na vzdělávání žáka ve stejném oboru vzdělání, mezi jednotlivými kraji. Výše normativů není dlouhodobě předvídatelná.“⁵⁴

⁴⁹ [Národní zpráva z mezinárodního šetření PISA 2018](#), dostupná z www.csicr.cz.

⁵⁰ [Národní zpráva z mezinárodního šetření TIMSS 2019](#), dostupná z www.csicr.cz.

⁵¹ Tematická zpráva – [Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách](#), dostupná z www.csicr.cz.

⁵² Do tvorby indexu konkrétně vstoupily tyto proměnné: podíl učitelů se SŠ vzděláním, podíl učitelů bez kvalifikace, podíl začínajících učitelů a studentů VŠ a podíl učitelů očekávajících odchod. Viz III. část textu.

⁵³ [Šetření o stavu učitelů v regionálním školství](#), dostupné z www.msmt.cz.

⁵⁴ [Reforma financování regionálního školství](#) byla přijata s účinností od 1. ledna 2020.

Předkládaná analýza se snaží najít souvislosti mezi nerovnostmi ve vzdělávání a pokouší se objevit nová vysvětlení, která dosud nebyla známá. Základní zjištění ale není nové. Nerovnosti ve vzdělávání souvisí především s rozdílnou mírou socioekonomického rozvoje regionů. Výsledky žáků zhruba odpovídají ekonomickému, kulturnímu a sociálnímu kapitálu rodičů žáků. I na agregované úrovni regionů je tato souvislost velice silná. Problém mají zejména strukturálně postižené regiony, ale i v rámci skupiny těchto krajů pozorujeme odlišnosti. Zatímco Ústecký a Karlovarský kraj mají problém zajistit dostatek kvalifikovaných učitelů, Moravskoslezský kraj těmto výzvám nečelí. Většina okresů má dostatek kvalifikovaných učitelů a velký podíl aprobované výuky. Obecně problém s neaprobovanou výukou mají české okresy, na rozdíl od těch moravských. Analýza ukazuje, že se výrazně odlišují hospitované hodiny, které vedli učitelé bez kvalifikace a zároveň bez aproby. V těchto hodinách v průměru bavila žáky dle hodnocení školních inspektorů výuka méně a nepracovali se zájmem, ve srovnání s hodinami, které vedli učitelé s kvalifikací či aprobaací. Nedostatek kvalifikovaných učitelů sice souvisí se socioekonomickým rozvojem, ale pouze v Čechách. V krajích jako Ústecký a Karlovarský je i nejnižší míra vnímané společenské hodnoty pedagoga, učitelé si zde rovněž myslí, že nedostatečný plat je překážkou výkonu profese. Důvody nedostatku kvalifikovaných učitelů mohou být nejen finanční, ale rovněž postojové. Nerovnosti ve vzdělávání již začínají v předškolním vzdělávání. Stejně okresy se potýkají s nedostatkem kvalifikovaných učitelů v předškolním vzdělávání jako i v dalších stupních vzdělávání. Dále pak ve strukturálně postižených regionech mají rodiče menší motivaci zapojit své děti do předškolního vzdělávání od 3. roku věku dítěte. Nerovnosti se potom dále prohlubují v základním vzdělávání.

Socioekonomický rozvoj regionů lze obtížně ovlivnit jednoduchou intervencí. Koneckonců se strukturálně postiženými regiony se potýkají i západní státy Evropské unie, například Valonsko v Belgii, Sársko v Německu a odlehlé severní regiony ve Švédsku. Analýza má za cíl především identifikovat problémy a upozornit na ně pomocí analýzy dat na úrovni okresů pomocí mapového softwaru GIS.

Tato poslední čtvrtá část studie začíná představením základních socioekonomických faktorů, které souvisí s nerovnostmi ve vzdělávání. Následuje podkapitola, která se věnuje třídnímu klimatu a problémovému chování žáků. Na ni navazuje téma věnující se problémům spojeným s nedostatečnou kvalifikací učitelů. Analýza ukazuje, že ve strukturálně znevýhodněných regionech si učitelé spíše doplňují potřebnou kvalifikaci, naopak v moravských okresech a v okresech Pardubického, Jihočeského kraje a Kraje Vysočina si spíše rozšiřují kompetence a znalosti. To dále prohlubuje nerovnosti v české vzdělávací soustavě. Analýza rozdílných podmínek ve vzdělávání je pak doplněna o data ČŠI z inspekční činnosti.

15 Socioekonomický rozvoj okresů jako zdroj rozdílných podmínek pro dosahování výsledků vzdělávání žáků

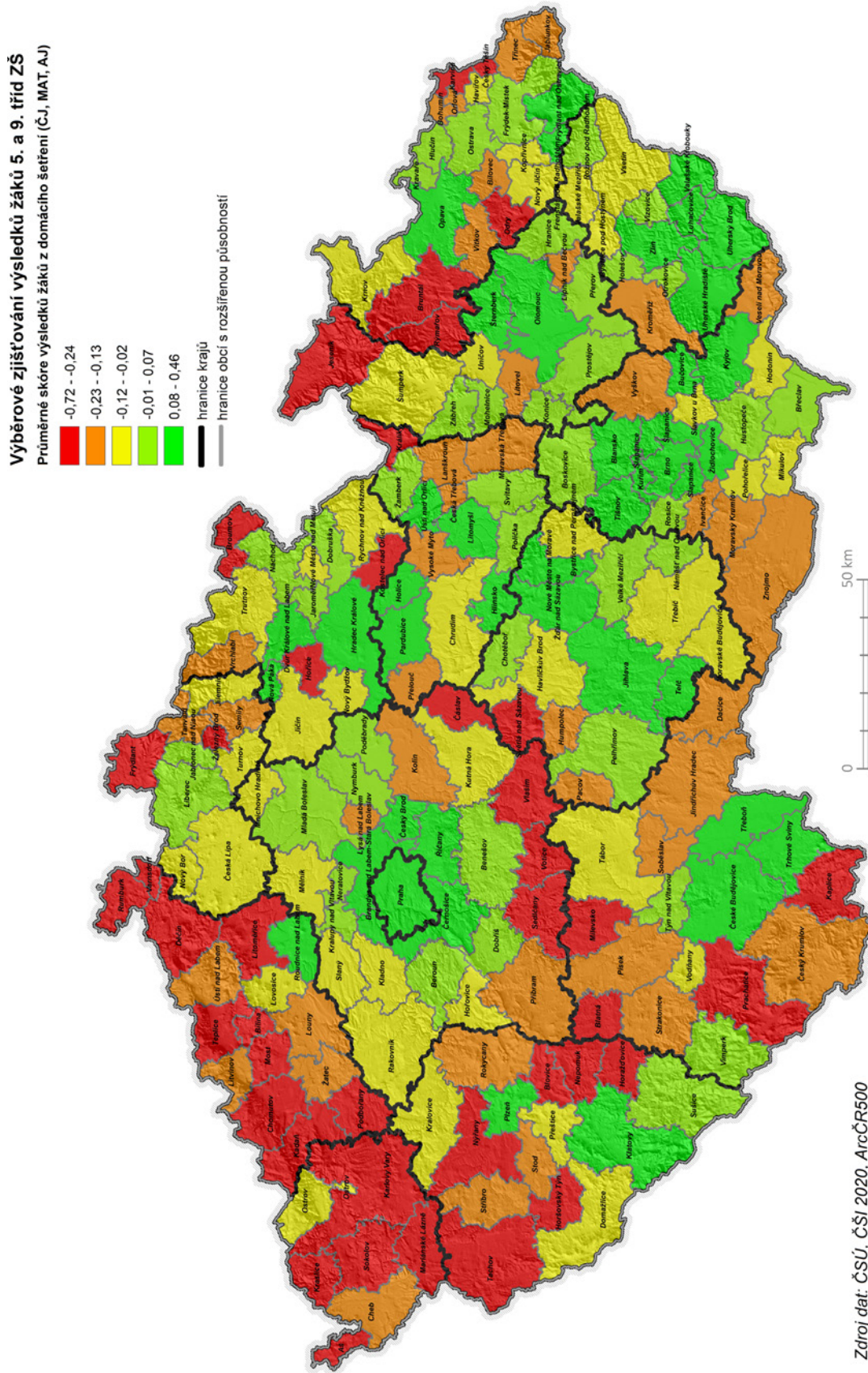
Česká školní inspekce ve většině svých analytických výstupů, ale také různá akademická a výzkumná pracoviště, která se zabývají problematikou vzdělávání, poukazují na klíčovou roli socioekonomického statusu v českém vzdělávacím systému. Socioekonomický status (dále jen SES) žáků v České republice stojí v roli prvotní podmínky pro úspěšný vzdělávací proces. Ti žáci, kteří pochází z rodin s průměrně vyšším SES, dosahují v průběhu vzdělávání statisticky významně lepších výsledků než jejich spolužáci, kteří pochází z rodin s nízkým SES. SES nejenže ovlivňuje celou řadu faktorů spojených s procesem vzdělávání, ale předurčuje žáky také k reprodukci situace jejich rodičů. Např. žáci, jejichž rodiče mají pouze maturitní vzdělání, s daleko vyšší pravděpodobností dosáhnou taktéž pouze na maturitní vzdělání, a to zejména ve srovnání s žáky, jejichž rodiče mají vzdělání vysokoškolské. Průzkumy z mezinárodního prostředí pozorují, že právě rodiče s vyšším vzděláním své děti ve větší míře pobízejí k lepším školním výsledkům a ovlivňují více jejich rozhodování o budoucím vzdělání.^{55, 56} Vzdělanostní potenciál žáků tak může snižovat skutečnost, že pochází z méně podnětného prostředí s nižším SES. Důležitost a značnou problematičnost SES v českém vzdělávacím systému podtrhuje fakt, že začíná ovlivňovat směřování a budoucí úspěch žáka již v rámci předškolního vzdělávání, a v průběhu povinné školní docházky a navazujícího vzdělávání se rozdíly mezi žáky s vyšším a nižším SES nadále prohlubují. Problematika SES nicméně nezasahuje pouze do procesu vzdělávání každého jednoho žáka, ale jedná se především o systémový problém, který do značné míry předurčuje celkové výsledky českého školství. Prakticky každá analýza sledující prostorová data na úrovni krajů, okresů či ORP poukazuje na velmi silný efekt SES ve strukturálně postižených regionech Karlovarského a Ústeckého kraje, v menší míře krajů Moravskoslezského či Libereckého, periferie ostatních krajů, regiony bývalých Sudet a také další dílčí regiony napříč republikou, které se potýkají dlouhodobě s nedostatečně řešenými sociálními a socioekonomickými problémy. Geografická podmíněnost SES a jeho negativního efektu je přitom patrná nejen při vizualizaci dat týkajících se výsledků vzdělávání (např. výsledky testů gramotnosti), ale taktéž při vizualizaci dat na úrovni učitelů (např. personální nezabezpečení výuky, kvalifikovanost a aprobovanost učitelů, motivace učitelů aj.) a dat rizikového chování (např. záškoláctví a zameškané hodiny, šikana aj.).

Bez přijetí opatření na podporu odstraňování nerovností daných podprůměrným SES, a to současně na všech úrovních vzdělávací soustavy, není možné v dlouhodobé perspektivě očekávat výrazné zlepšení průběhu a výsledků českého vzdělávání. Jako první mapa této části jsou testové výsledky žáků 5. a 9. tříd základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií na úrovni ORP. Jedná se o nižší míru agregace, než jsou okresy. Tato úroveň byla zvolena účelně, protože ukáže nejen na strukturálně postižené regiony, ale i na problémy vnitřních periferií, kdy ORP na hranicích krajů obecně vykazují horší výsledky.

⁵⁵ Ermisch, J., Pronzato, Ch. (2010). *Causal Effects of Parents' Education on Children's Education*. University of Essex, Institute for Social and Economic Research (ISER).

⁵⁶ Sewell, W. H., Shah, V. P. (1968). *Parents' Education and Children's Educational Aspirations and Achievements*. *American Sociological Review*, 33 (2), pp. 191–209

MAPA 117 | Průměrné skóre z matematiky, českého a anglického jazyka – Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku – ORP

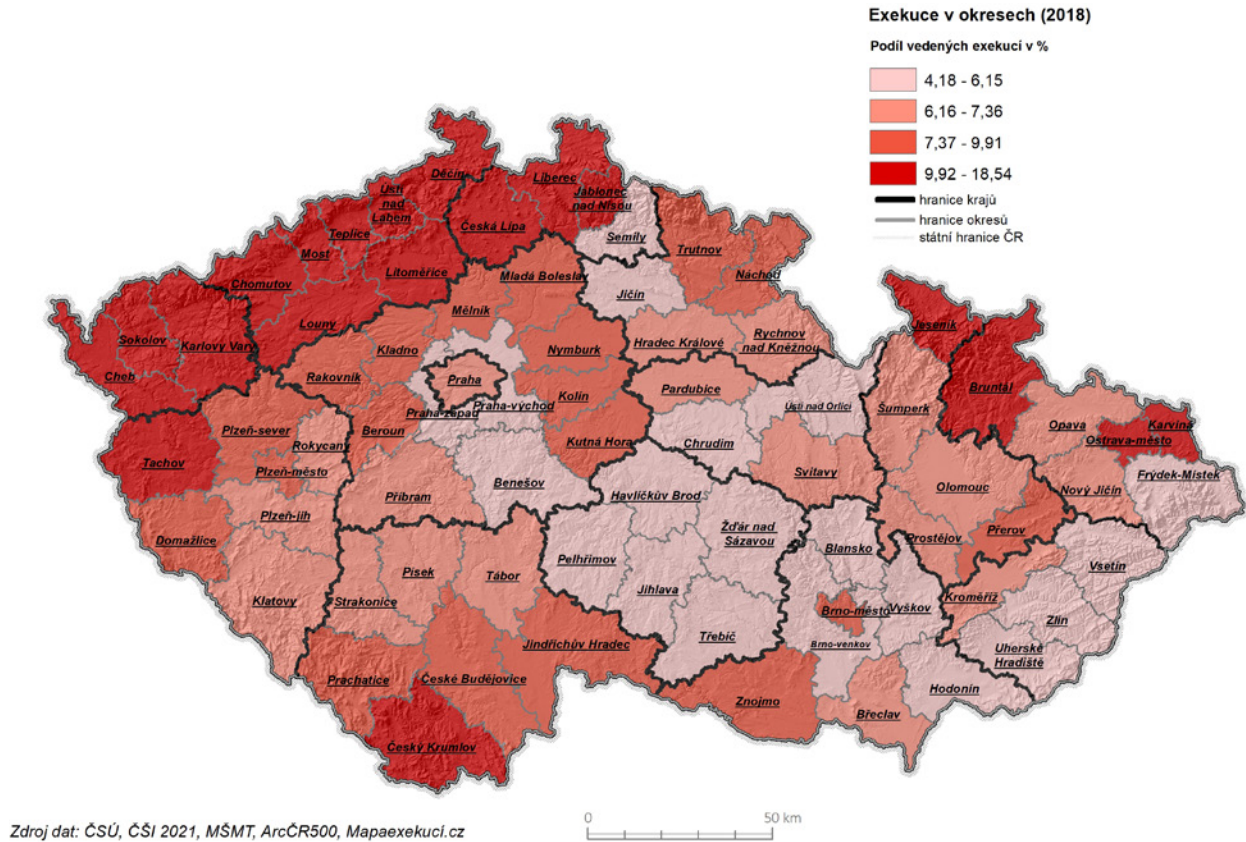


S čím tedy výsledky žáků mohou souviset? A jaké jsou zdroje nerovností? Na úrovni okresů můžeme analyzovat celou řadu socioekonomických indikátorů, které nepřímo měří kvalitu života v daném okrese a souvisí s problémy jako sociálně vyloučené lokality, strukturálně postižené regiony a vnitřní periferie. Patrně nejvýraznější vliv na průměrné výsledky žáků za okres mají sociálně vyloučené lokality, kde je vysoká míra exekucí a nezaměstnanost, s čímž se pojí vysoká míra vyplácených sociálních dávek. Tyto regiony můžeme označit i jako regiony ohrožené „destabilizující chudobou“ (srov. PAQ Research)⁵⁷. Dalším typem regionu jsou strukturálně postižené regiony, což souvisí s útlumem těžkého průmyslu zejména v Ústeckém a Moravskoslezském kraji. V těchto regionech se vyskytují některé negativní sociální jevy jako vyšší rozvodovost, nižší míra společenských vazeb, participace na veřejném dění (volební účast), nicméně nečelí takovým výzvám jako vyloženě sociálně vyloučené lokality a lokality s destabilizující chudobou. Typově podobné, ale kvalitativně odlišné jsou regiony na tzv. vnitřní periférii. Jedná se o okresy, ve kterých leží populačně malé obce, které mají dlouhou dojezdovou vzdálenost do krajského centra. Tyto obce často leží na vnitřních hranicích krajů. Tím se odlišují od pohraničních periferních regionů, které leží v oblasti tzv. bývalých Sudet. Je vhodné dále upozornit, že některé regiony naplňují charakteristiky více typů regionů, například strukturálně postižené regiony Ústeckého kraje jsou současně pohraničními regiony bývalých Sudet. Podobně pak některé vnitřní periferie, jako je například hranice mezi okresem Svitavy a ORP Konice, která se nachází v okrese Prostějov a okres Šumperk v Olomouckém kraji, kdy se jedná i o oblast bývalých Sudet. Ve všech těchto typově odlišných regionech ale nalézáme podobné sociodemografické charakteristiky, z nichž nejsilněji tyto hranice na mapě vyznačí indikátor podílu exekucí a podíl vyplácených příspěvků na živobytí. Ze všech možných socioekonomických ukazatelů pak vybíráme pro vizualizaci ty nejdůležitější, pro zbytek odkazujeme na dílčí analýzy.

Mapa 118 ukazuje podíly vedených exekucí v daných okresech ve vztahu k celkovému počtu obyvatel. Jeden obyvatel okresu přitom může být zatížen více exekucemi, hodnota proto nezobrazuje podíl osob s exekucí, ale nepřímo poukazuje na jeden z palčivých socioekonomických problémů v daném regionu. Nejvyšší podíly vedených exekucí najdeme ve všech okresech Karlovarského a Ústeckého kraje, ve všech okresech Libereckého kraje vyjma okresu Semily, v okresech Tachov v Plzeňském kraji, Jeseník v Olomouckém kraji, Bruntál, Ostrava-město a Karviná v Moravskoslezském kraji a také v okrese České Budějovice. Všechny tyto okresy se objevují de facto ve všech mapách, které nějakým způsobem poukazují na socioekonomické problémy v regionu. Jedná se zcela jistě o systémový problém, kdy dochází ke kumulaci a vzájemnému negativnímu posilování různých sociálních a ekonomických problémů, které mají přímo či nepřímo vliv i na vzdělávání žáků. V případě exekucí je pravděpodobný negativní vliv špatná ekonomická situace rodin, které si nemohou dovolit dostatečné investice do vzdělávání žáků, což ve výsledku značně omezuje možnosti žáka dosáhnout vzdělávacího úspěchu a zejména dosažení vyššího než maturitního vzdělání.

⁵⁷ Zpráva z výzkumu PAQ Research pro Partnerství 2030+. (2021, 22. červen) Vzdělávací neúspěšnost a socioekonomické problémy ORP, str. 5.

MAPA 118 | Exekuce v okresech (2018)

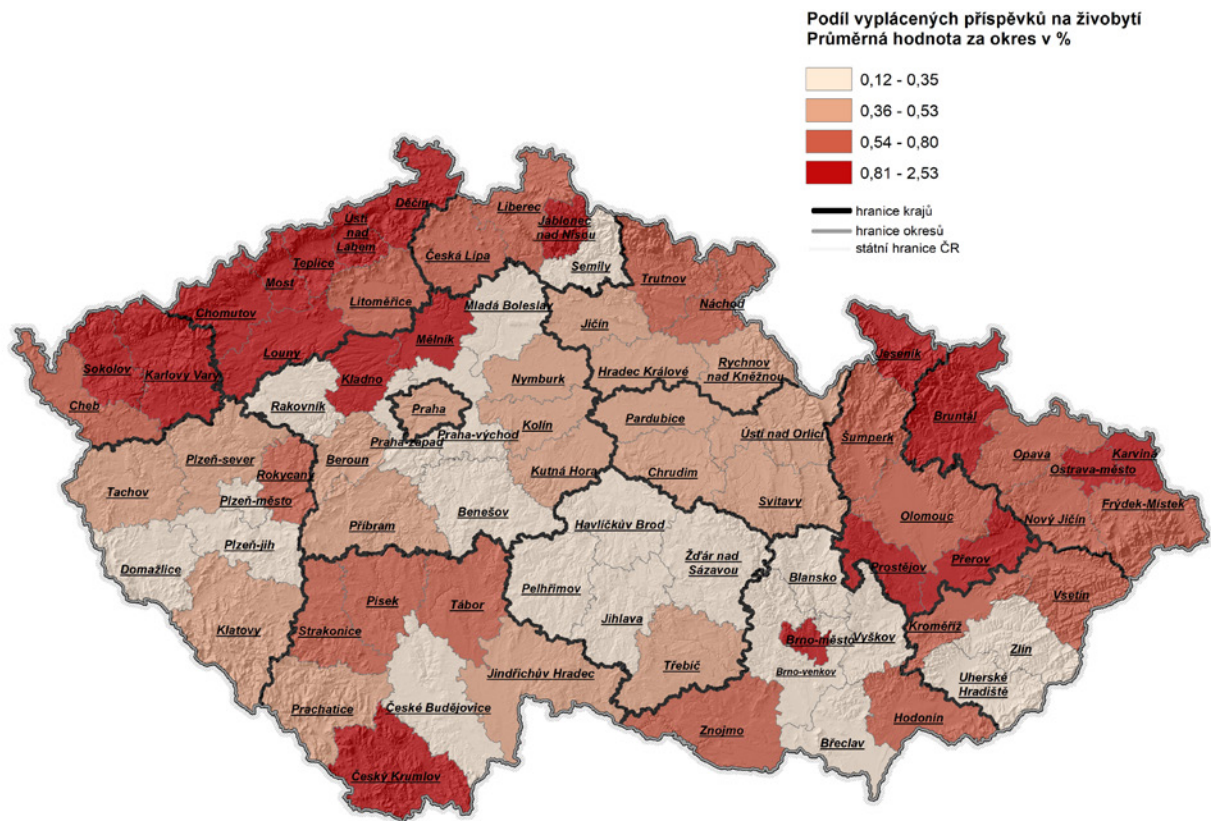


Mapa 119 prezentuje problematiku socioekonomických nerovností v regionech pohledem podílu vyplácených příspěvků na živobytí jako dávky pomoci v hmotné nouzi, která se řídí zákonem o pomoci v hmotné nouzi. Výše příspěvku na živobytí se vypočítává individuálně pro tzv. okruh společně posuzovaných osob, což v kontextu této zprávy mohou být např. rodiny s dětmi navštěvujícími základní školu (ale data zahrnují i další jednotlivce včetně seniorů). Výše příspěvku se odvíjí od tzv. částky živobytí, jejíž výše zohledňuje sociální a majetkové poměry jedince či okruhu společně posuzovaných osob a je určena zákonem o životním a existenčním minimu (dále je specifikována v zákoně o pomoci v hmotné nouzi). Dle výše uvedeného je patrné, že podíl vyplácených příspěvků na živobytí nepřímo vypovídá o sociální situaci v daném regionu a potenciálně o situaci žáků s nízkým SES pocházejících z rodin pobírajících příspěvek na živobytí. Jak již bylo řečeno, rodiny závislé mj. na příspěvku na živobytí si nemohou dovolit dodatečné investice do vzdělávání, mohou mít např. problémy s platbou obědů, s pořízením školních pomůcek či hrazením úplaty za mimoškolní aktivity apod., což jsou faktory, které velmi nepříznivě ovlivňují jak psychické rozpoložení žáků, tak jejich vzdělávací výsledky. Existují však programy, které umožňují některé výdaje v uvedených oblastech rodičům proplácet.

Z mapy jsou opět patrné především strukturálně postižené regiony, tj. okresy Karlovarského a Ústeckého kraje, část okresů Libereckého kraje, okresy Kladno a Mělník ve Středočeském kraji, okres Jablonec nad Nisou v Libereckém kraji, okresy Jeseník, Prostějov a Přerov v Olomouckém kraji, okresy Bruntál, Ostrava-město a Karviná v Moravskoslezském kraji a rovněž okresy Brno-město a České Budějovice. Většina těchto okresů se objevuje v dalších analýzách v souvislosti

s problémy v systému vzdělávání. Lze proto předpokládat, že sociální problémy, zde měřené podílem vyplácených příspěvků na živobytí, jsou jedním z faktorů doprovázejících nepříznivý stav ve vzdělávání v těchto okresech.

MAPA 119 | Podíl vyplácených příspěvků na živobytí



Zdroj dat: ČSÚ, ČSÍ 2021, ArcČR500

0 50 km

Zdroj dat: Agentura pro sociální začleňování, indikátor součástí Indexu sociálního vyloučení. Indikátor zprůměrovaný na úrovni okresu.

Jak podíl exekucí, tak podíl vyplácených příspěvků na živobytí koreluje mj. i s kvalitou bydlení v těchto regionech. V nich je např. i vyšší rozvodovost a vyšší podíl matek samoživitelek. Jak chudí obyvatelé čelící exekucím, tak matky samoživitelky častěji bydlí v substandardním typu bydlení či přímo v azylových domech pro ženy a matky s dětmi. Častým případem jsou i domy, kde bývají nastavené nepřiměřeně vysoké nájmy, které musí být nízkopříjmovým rodinám zčásti hrazeny doplatkem na bydlení. Všechny tyto typy bydlení přispívají k tomu, že je kvalita bydlení v těchto regionech nižší, což má za důsledek horší výsledky žáků v těchto regionech. Paralelně toto navíc dále prohlubuje jiné školní problémy (viz studie Prokop 2019; Krawiecová, Lioliasová, & Cibulka, 2019).

Samotná rozvodovost je vhodným příkladem řetězového efektu, který je ale z velké části umocněn nebo brzděn právě socioekonomickým statutem rodičů. Studie ukazují, že rodiče s vyšším SES mají více prostředků na to, jak dítě uchránit před dopady jejich rozvodu. Ať už se jedná o dopady finanční povahy ovlivňující výše diskutovanou situaci s bydlením, nebo schopnost ro-

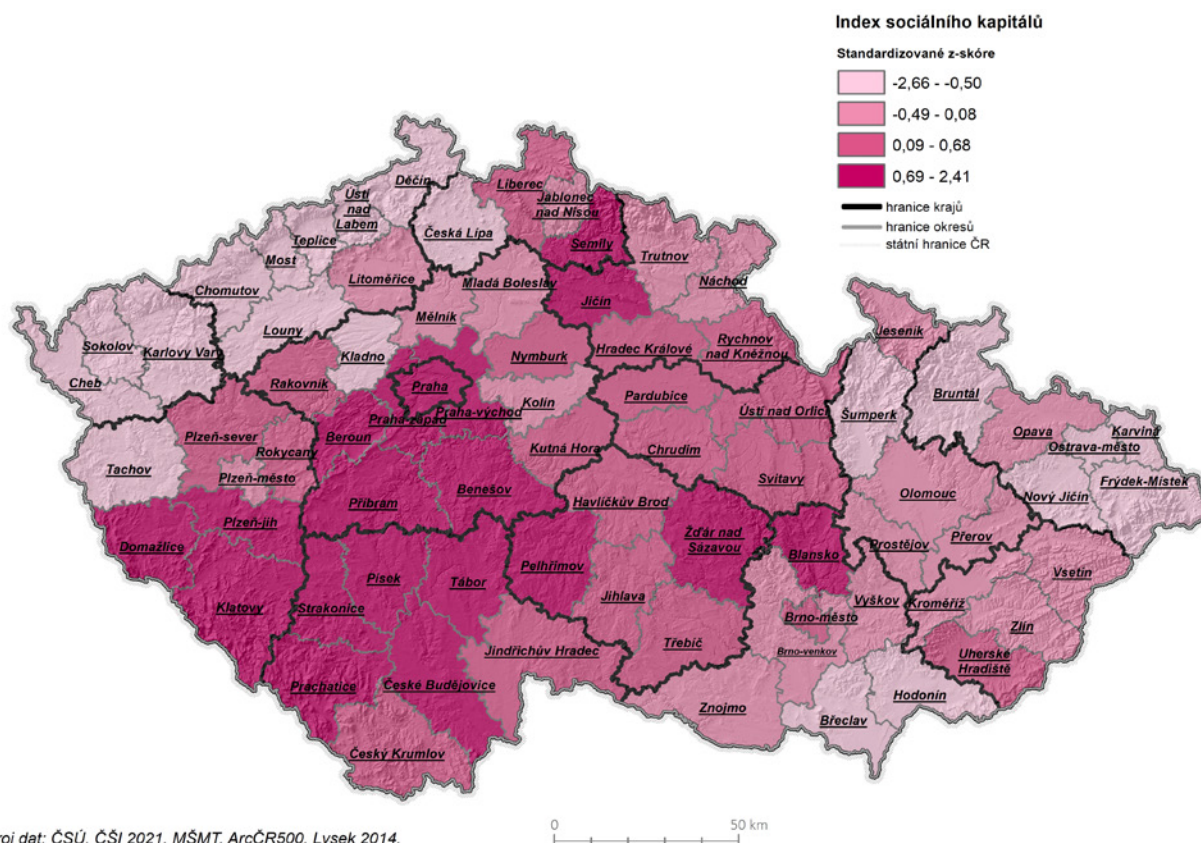
diců vypořádat se se stresem z rozvodu, který může jinak spustit lavinu emočního vypětí dítěte, což může zhoršit jeho výsledky ve škole.⁵⁸ K zhoršení vzdělávacích výsledků dětí může ale dojít i u rozvedených rodin s vysokým SES. Studie o vzdělanostních nerovnostech však ukázaly, že žáci ze zvýhodněného sociálního prostředí mají větší pravděpodobnost, že dostanou druhou šanci a pravděpodobně postoupí na další vzdělávací úroveň přesto, že mají horší vzdělávací výkon (Boudon 1998; Gambetta 1987). Tento jev byl označen jako kompenzační efekt sociálního původu (Bernardi 2012, 2014). I proto vidíme určité navázání zmiňovaných dílčích negativních faktorů na vzdělávací výkon žáků, tyto faktory jsou ale často dále navázány na proměnnou socioekonomického statusu žáka.

Další proměnnou, která se ve většině analýz dosud nevyskytovala, je sociální kapitál. Sociální kapitál měří vazby mezi obyvateli ve společnosti. Měří se většinou jako míra spolkové činnosti, občanského zapojení a politické participace (Putnam 1993). Mapa 120 ukazuje index sociálního kapitálu, který je konstruován z indikátorů, jako je podíl dobrovolných hasičů v okrese, podíl členů České unie sportu, počet neziskových organizací na počet obyvatel okresu a volební účast ve sněmovních volbách 2017. Všechny proměnné tvoří jeden faktor (Lysek 2013). Přestože míra sociálního kapitálu částečně souvisí se socioekonomickým rozvojem regionu, např. podílem vysokoškoláků, ekonomickou výkonností (Kostecký 2011), jedná se o svébytný socioekonomický ukazatel měřící aktivitu obyvatel, jejich vazby a občanskou participaci, který je proto možné analyzovat současně s jinými SES ukazateli. Existuje celá řada výzkumů, které poukazují na vztah mezi sociálním kapitálem a výsledky žáků v testování, a to zejména v USA (Sun 1999; Goddard 2003).

⁵⁸ Cooper, C., McLanahan, S., Meadows, S., & Brooks-Gunn, J. (2009). Family Structure Transitions and Maternal Parenting Stress. *Journal of Marriage and Family* 71(3), pp. 558–574.



MAPA 120 | Index sociálního kapitálu



Dosavadní mapy socioekonomických proměnných včetně sociálního kapitálu ukazují, že česká společnost je rozdělena do různých společenských tříd, které se vyskytují v prostoru nerovnoměrně. Rozsáhlý sociologický výzkum pro Český rozhlas⁵⁹ identifikoval na základě měření ekonomického, sociálního a kulturního kapitálu (Savage 2016)⁶⁰ celkem šest společenských tříd. Zastoupení jednotlivých společenských tříd se mezi kraji liší. Například Karlovarský kraj má spolu s Ústeckým krajem největší podíl zastoupení v ohrožené třídě a strádající třídě. Rozsáhlé šetření tak na jiných datech potvrzuje průměrný index SES z mezinárodních šetření PISA, PIRLS, TIMSS. Strádající třída se vyznačuje podprůměrným vzděláním, nízkým lidským a sociálním kapitálem. Často čelí exekucím a má horší majetkové poměry. V mapě níže pak třída místních vazeb představuje sociální kapitál, který má tradičně vysoký Kraj Vysočina a Jihočeský kraj.

Existuje celá řada socioekonomických ukazatelů, které pravidelně reportuje Český statistický úřad. Je ale vhodné se pro účely zpřehlednění celé řady socioekonomických proměnných podívat na to, jestli se některé charakteristiky vyskytují v okresech, které by mohly popřípadě tvořit vlastní skupinu okresů na základě daných socioekonomických proměnných. Vhodnou techniku za účelem propojování a seskupování okresů představuje shluková analýza. Shluková analýza sdružuje případy tak, aby si v rámci dané skupiny byly co nejpodobnější a zároveň se co nejvíce lišily od případů v jiných skupinách. V tomto konkrétním případě je využito hierarchického shlukování

⁵⁹ Zdroj: Český rozhlas. *Rozdělení české společnosti do šesti společenských tříd.*

⁶⁰ S analýzou původně přišel britský sociolog Mike Savage ve své knize *Social Class in the 21st Century.*

s tím, že jsou okresy sdružovány na základě následující sady proměnných zachycujících socioekonomickou úroveň okresů: podíl rozvedených, podíl podnikatelů, podíl nezaměstnaných, podíl obyvatel s vysokoškolským vzděláním, podíl vedených exekucí, podíl ekonomických subjektů na obyvatele, index sociálního kapitálu, míra urbanizace a podíl dětí narozených matkám s nejméně základním vzděláním.

Jako optimální se na základě provedené shlukové analýzy jeví vytvoření tří skupin. Průměrné hodnoty standardizovaných proměnných (z-skóre), na jejichž základě byly okresy propojovány, pro tyto skupiny jsou vyneseny do tabulky. Následuje mapa, která zobrazuje příslušnost okresů do skupin.

TABULKA 3 | Průměrné hodnoty standardizovaných proměnných pro skupiny okresů

	Okresy s podobnou sociodemografií	Metropole	Strukturálně postižené okresy
Podíl rozvedených	-0,43	0,02	1,41
Podíl podnikatelů	0,06	2,54	-0,79
Podíl nezaměstnaných	-0,29	-1,18	1,22
Podíl vysokoškolsky vzdělaných	-0,06	3,24	-0,56
Podíl vedených exekucí	-0,44	-0,50	1,56
Podíl ekonomických subjektů na obyvatele	-0,13	2,96	-0,26
Index sociálního kapitálu	0,32	0,98	-1,30
Míra urbanizace	-0,31	2,07	0,52
Podíl dětí narozených matkám s nejméně základním vzděláním	-0,40	-1,12	1,57

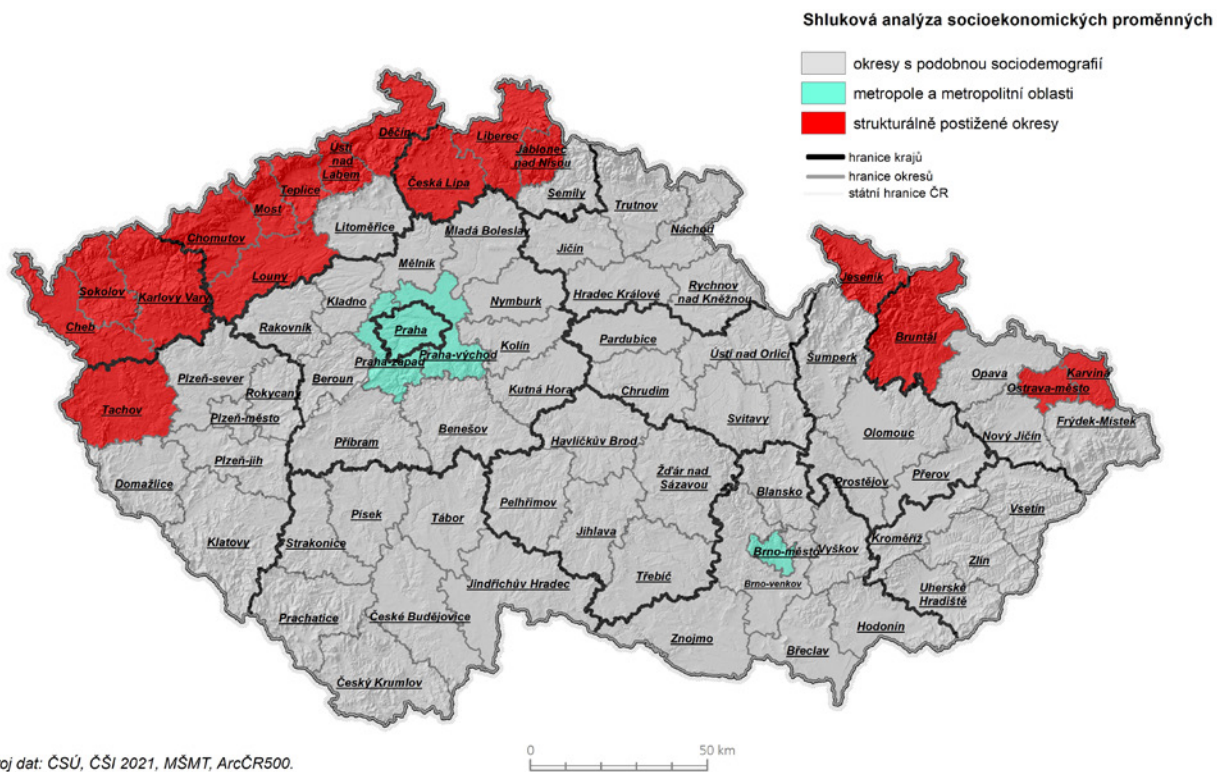
První skupina se s ohledem na sledované charakteristiky zdá být vesměs průměrná, zahrnuje také většinu okresů. Lehce podprůměrný je pouze podíl rozvedených, podíl osob v exekuci, míra urbanizace a podíl dětí narozených matkám s nejméně základním vzděláním, naopak hodnota indexu sociálního kapitálu je v tomto případě lehce nadprůměrná. Do druhé skupiny okresů spadá pouze Praha, Praha-východ, Praha-západ a Brno-město. Skupina těchto okresů se nepřekvapivě vyznačuje silně nadprůměrnými hodnotami s ohledem na podíl vysokoškoláků, podnikatelů, ekonomických subjektů, sociálního kapitálu, a naopak podprůměrnými hodnotami nezaměstnaných osob, osob v exekuci a dětí matek s nízkým vzděláním. Toto zjištění znovu poukazuje na mimořádnou socioekonomickou vyspělost těchto oblastí, které se silně odlišují a tvoří samostatnou skupinu okresů.

Nejdůležitější je pak třetí skupina, kdy hodnoty proměnných u této poslední skupiny poukazují na strukturální postižení okresů, které je sdružuje. Rovněž není překvapením, že se tyto okresy vyskytují zejména v Karlovarském a Ústeckém kraji (v tomto případě s jedinou výjimkou okresu Litoměřice) a Libereckém kraji (zde je výjimkou pouze okres Semily). Z dalších krajů se do skupiny řadí okresy Tachov, Jeseník a některé okresy v Moravskoslezském kraji (Bruntál, Karviná a Ostrava-město). Zjištění tak jen potvrzují a dávají dohromady, co je patrné již z předchozí sady map zobrazujících úroveň různých socioekonomických charakteristik českých okresů. Výsledky

shlukových analýz na rozsáhlém souboru sociodemografických dat potvrzují, že zde existují okresy, které jsou ohroženy destabilizující chudobou (srov. PAQ Research)⁶¹.

Zbylé okresy, které na mapě nejsou vyznačeny, se pak liší v míře obecného socioekonomického znevýhodnění. I když některý z okresů nespadá v analýze do nejpostiženějších oblastí, neznamená to, že je jakýchkoliv zmíněných socioekonomických problémů ušetřen. Proto je důležité věnovat pozornost i zbylým okresům. Cílem dalších analýz bude nejen identifikovat problémy v klíčových okresech s destabilizující chudobou, ale identifikovat i relativně znevýhodněné okresy v rámci bohatých krajů. Mapa 121 tak měla za cíl ukázat skupinu okresů, která se od ostatních významně odlišuje, a vyhledat okresy, jimž je třeba věnovat soustředěnou pomoc, protože se potýkají nejen s výzvou velkého počtu žáků pocházejících ze znevýhodněných rodin, ale i s kontextem celkového socioekonomického znevýhodnění okresu, jako je například vyšší míra exekucí, rozvodovosti, nízká kvalita bydlení a problémy s nezaměstnaností.

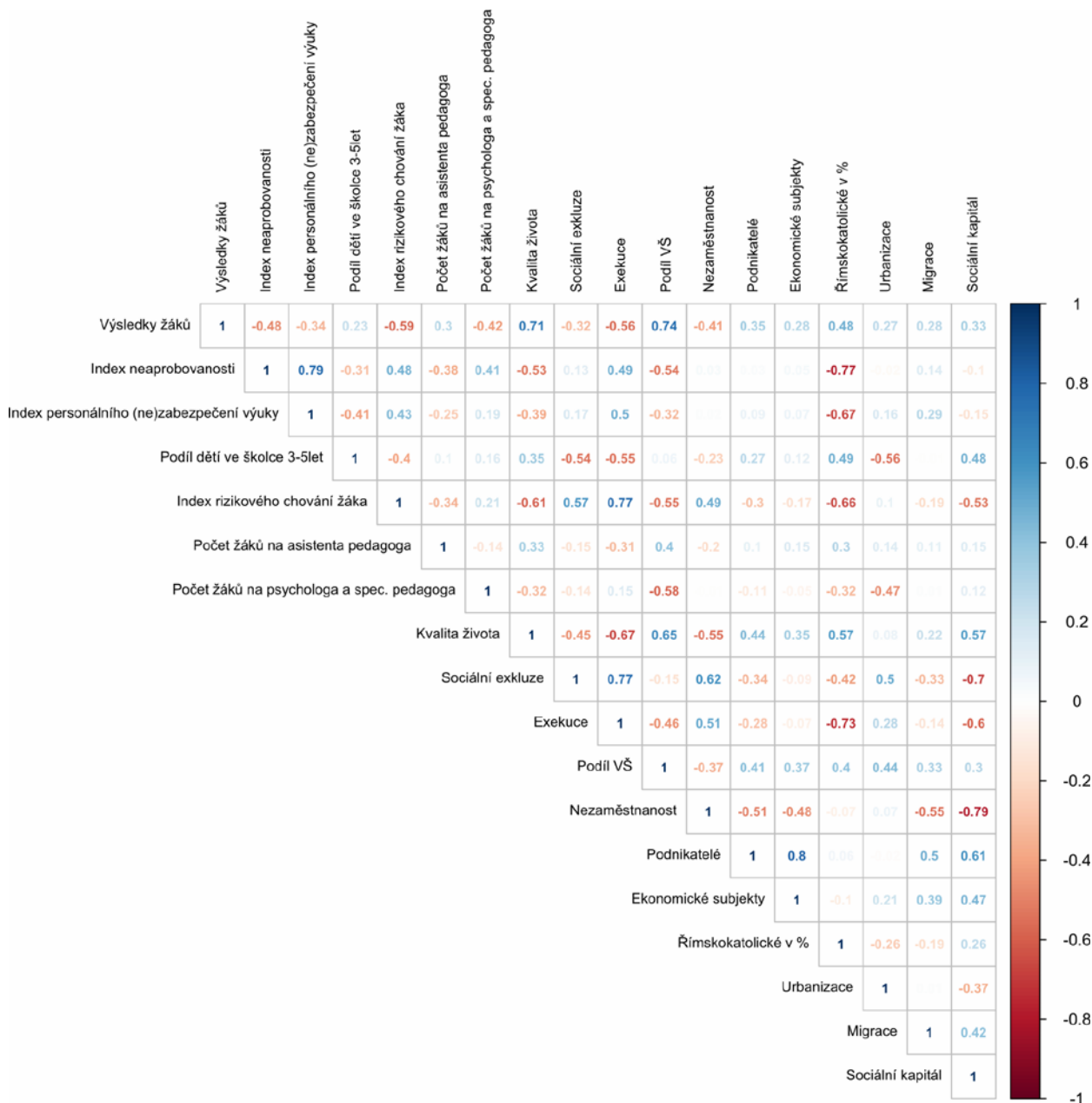
MAPA 121 | Typologie okresů dle socioekonomických proměnných



Socioekonomické nerovnosti na úrovni okresů jsou výchozím obrázkem, který se (nejen) geograficky nápadně podobá některým problémům kvality, průběhu a výsledků vzdělávání na všech úrovních vzdělávací soustavy. Jak ukážou analýzy dále, některé okresy mají např. problém obsadit učitelské pozice, zajistit dostatečný počet kvalifikovaných učitelů a podpůrných pedagogických pozic, jako jsou například školní psychologové a speciální pedagogové. Následující kapitoly se proto věnují konkrétním charakteristikám vzdělávací soustavy z hlediska produkovaných nerov-

⁶¹ Zpráva z výzkumu PAQ Research pro Partnerství 2030+. (2021, 22. červen) Vzdělávací neúspěšnost a socioekonomické problémy ORP, str. 5.

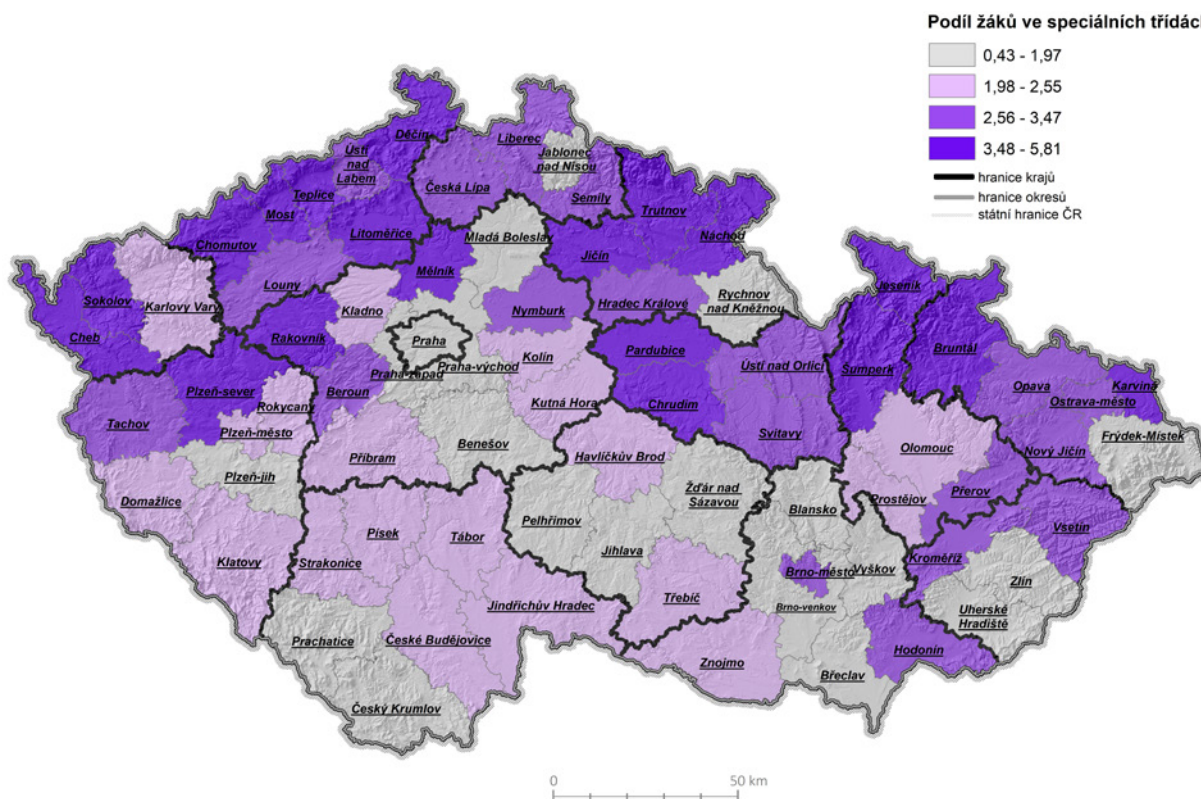
ností. Protože jsou v textu reference na zjištění z různých doprovodných analýz, je vhodné ukázat základní tabulku korelací s klíčovými sledovanými indikátory a sociodemografií. Klíčové jsou pro analýzu výsledky žáků ve vzdělávání (výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku), index (ne)aprobovanosti, který odráží podíl hodin, které byly vyučovány neaprobovaně, index personálního (ne)zabezpečení výuky, který měří kvalifikovanost a vzdělání učitelů, podíl dětí ve školce ve věku 3–5 let, index rizikového chování žáka a odborných pozic asistenta pedagoga, školního psychologa a speciálního pedagoga. Silné korelace jsou barevně znázorněny. Z tabulky vychází, že výsledky žáků v okresech negativně souvisí s aprobovaností výuky (záporná korelace s indexem neaprobovanosti), indexem personálního (ne)zabezpečení výuky, podílem exekucí a sociální exkluzí, naopak pozitivně souvisí s kvalitou života a obecně se socioekonomickým rozvojem.

SCHÉMA 4 | Korelační matice klíčových proměnných charakterizující rozdílné podmínky a vybrané socioekonomické ukazatele

16 Zhoršené klima třídy, problémové chování a neprospívající žáci

Otázka zhoršeného klimatu třídy vyplývajícího z problémového chování žáků souvisí s nerovnostmi ve vzdělávání. Jednak se zhoršené chování odráží ve zhoršených výsledcích žáků, ale zejména koncentrace žáků s problémovým chováním v určitých školách představuje problémy jak pro učitele, tak pro samotné žáky. Pro učitele je těžší v těchto školách zůstat motivovaný a snažit se o nové výukové metody, nové přístupy ve vzdělávání a účastnit se dalšího profesního rozvoje. Pro samotné žáky pak vyšší podíl problémových žáků daný systematickými faktory představuje znevýhodnění v rámci vzdělávacího procesu oproti situaci, kdyby například nadaní žáci navštěvovali školy, kde je podíl problémových žáků nižší. Vyšší koncentrace problémových žáků má přímo efekt na horší výsledky v daných školách, horší disciplinární klima pak působí bez rozdílu jak na žáky s vysokým SES, tak na žáky s nižším SES (viz sekundární analýza PISA 2018, PIRLS 2016 atd.). Z těchto analýz ale nepoznáme, jestli se jedná o systémový problém na regionální úrovni, zda se odlišné okresy s těmito jevy potýkají ve větší míře a systematicky.

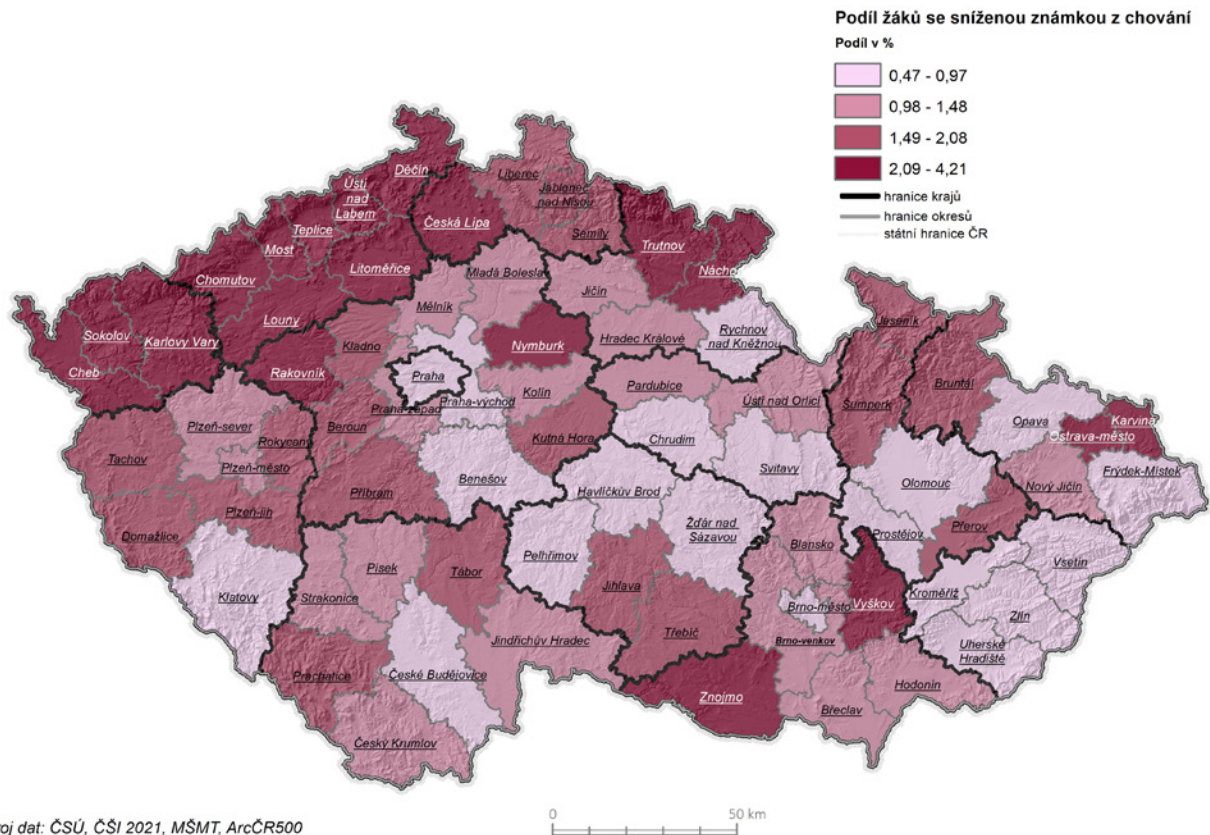
Dílčí ukazatel problematiky, pro něž jsou dostupná data, je podíl žáků ve speciálních třídách. Přestože se v současné době prosazuje tzv. inkluzivní vzdělávání, jsou do těchto tříd umísťováni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jejichž rodiče o to požádají, jelikož si nepřejí dítě umístit do běžné třídy. Pro úspěšné zařazení dítěte do speciální třídy je dále potřeba k oné žádosti rodičů kladné vyjádření školského poradenského pracoviště. U takových žáků je odborně diagnostikováno některé z taxativně vymezených znevýhodnění – od zdravotních problémů a problémů s učením přes problémy s chováním až např. po různé stupně mentální retardace. Data o podílech žáků ve speciálních třídách proto mohou nepřímo poukazovat i na problematiku nerovností daných předškolní výchovou, která se později replikuje a kumuluje v rámci základního vzdělávání.

MAPA 122 | Podíl žáků vzdělávajících se ve speciálních třídách podle § 16 odst. 9 školského zákona na celkovém počtu žáků základních škol okresů ve školním roce 2020/2021 (v %)

Další mapy přímo ukazují jevy, které souvisí se zhoršeným klimatem třídy a problémovým chováním žáků. První mapa 123 ukazuje podíl žáků se sníženou známkou z chování. Již tradičně jsou nejpostiženějšími oblastmi kraje Karlovarský a Ústecký. Na druhou stranu nejnižší podíl je ve všech okresech Zlínského kraje. Dobré klima ve třídách je úzce provázáno se schopnostmi učitele navázat s žáky pozitivní kontakt. Vztah je ale zacyklený. Necítí-li se učitel ve třídě dobře kvůli jejímu rušivému charakteru, nemusí být tolik ochotný tento pozitivní vztah vytvářet. Proto je důležité rozvíjet u učitelů nejen didaktické schopnosti, ale také jejich sociálně-emocionální kompetence pro zvládnání obtížnějšího třídního klimatu.⁶²

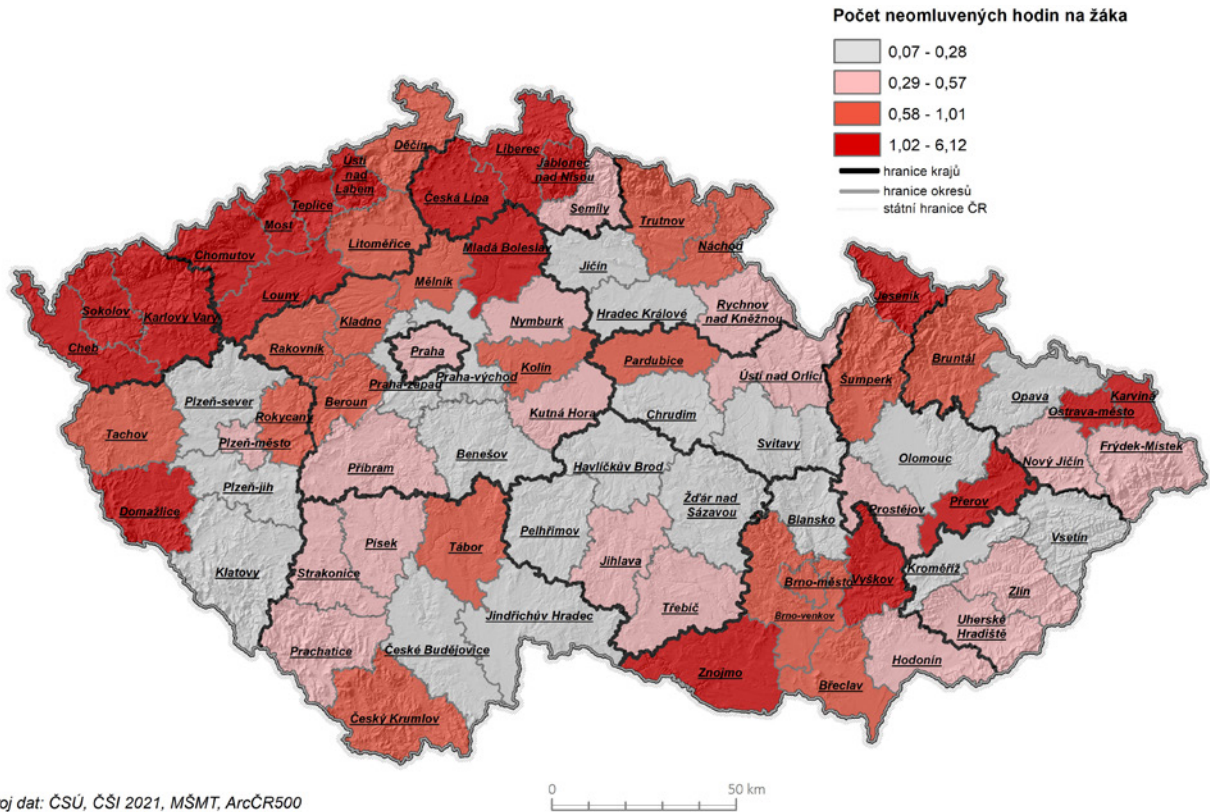
⁶² Hagenauer, G., Hascher, T., Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, pp. 385–403.

MAPA 123 | Podíl žáků se sníženou známkou z chování



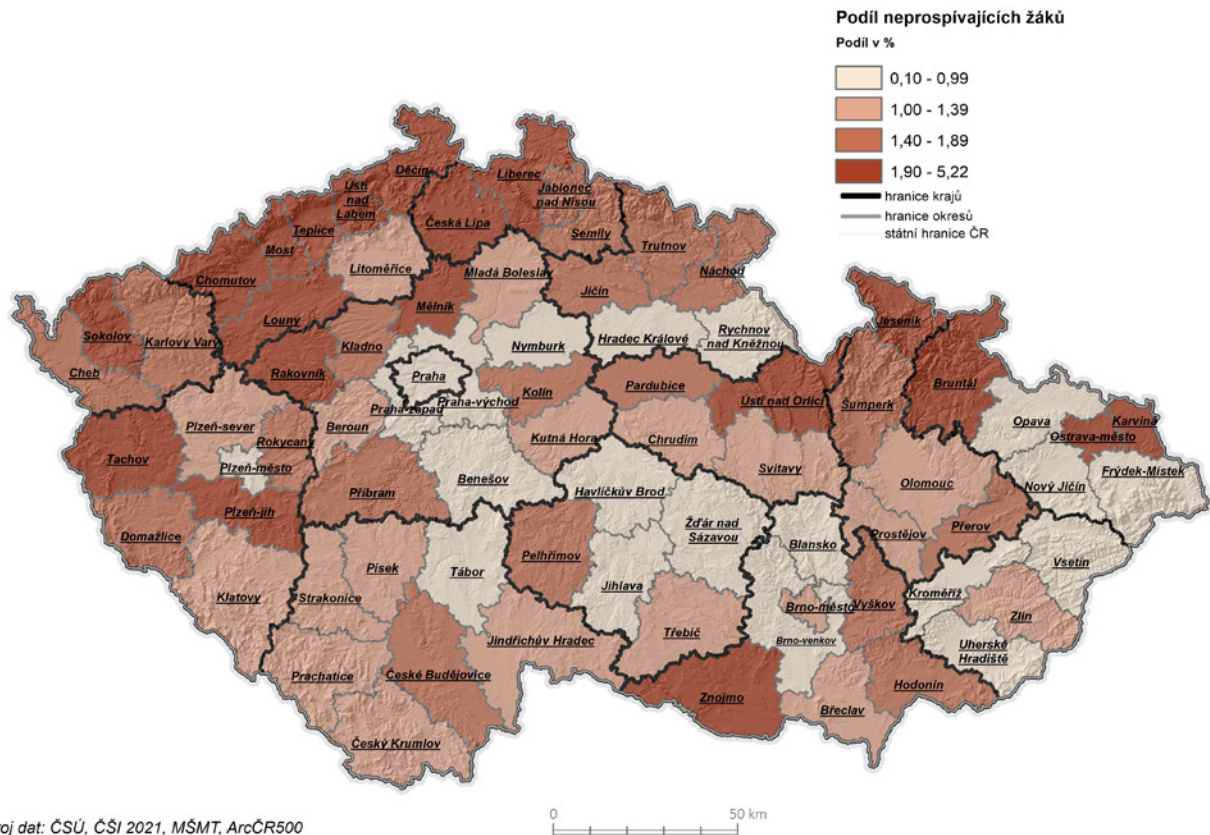
Jinou možností, jak částečně zkoumat výchovné problémy, je proměnná neomluvených hodin na žáka. Ta je samozřejmě komplexnější a odráží také socioekonomické zázemí rodiny (Whitney 1994; Hallam, 1996; Reid, 1999; Atkinson et al., 2000) a jiné intervenující proměnné. Nejzpečlivější situace je pozorovatelná opět v Karlovarském a Ústeckém kraji, avšak ne zcela pozitivní je i případ Jihomoravského kraje a severozápadní části kraje Středočeského. Za zmínku stojí též okresy Jeseník a Přerov, které jsou známé významnými socioekonomickými problémy vysokého podílu žáků, které různými způsoby vedou k problémové školní docházce. Absence žáka může být rodinou omluvena či neomluvena, výsledek na vzdělávání je však stejný. Žáci, kteří ve škole příliš absentují a vyskytuje se u nich faktor záškoláctví, mají zhoršené výsledky, cítí se od školy více odcizeni, vnímají své akademické možnosti jako velice nízké, jsou úzkostliví a antisociální (Reid 1999).

MAPA 124 | Počet neomluvených hodin na žáka



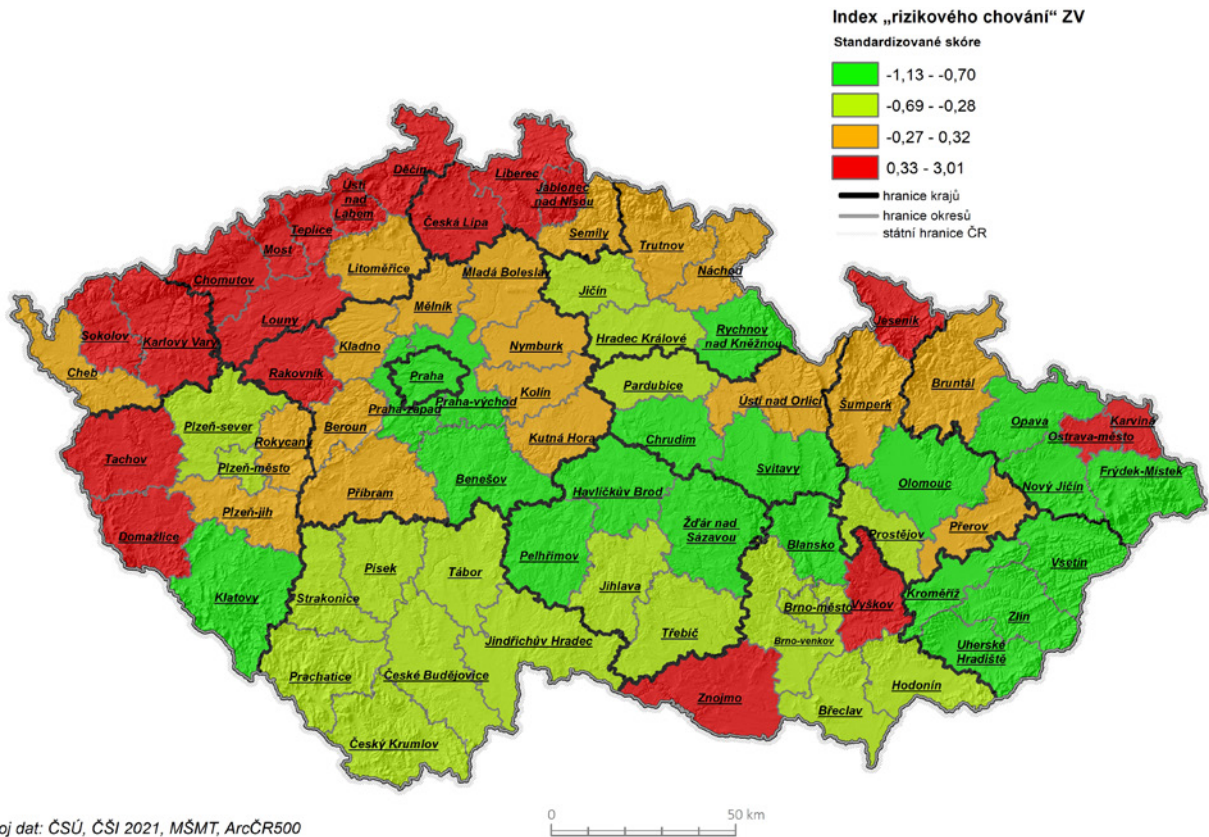
Mapa podílu neprospívajících žáků ukazuje některé problémové regiony, kde se kumulují i další problémy. Zejména většina okresů Ústeckého kraje, ale i některé, zejména okrajové, okresy Libereckého, Plzeňského, Olomouckého a Moravskoslezského kraje vykazují vyšší podíl neprospívajících žáků. V celé řadě těchto okresů můžeme zaznamenat např. vyšší podíly žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo vyšší podíly žáků se studijními, výchovnými a jinými problémy včetně problémů čistě socioekonomických. Případné snahy o nápravu se v těchto regionech pravděpodobně budou muset spoléhat na komplexnější programy řešení, podporou žáků z nízkopříjmových rodin počínaje a určitým přizpůsobením systému výuky konče (např. vyšší počty asistentů).

MAPA 125 | Podíl ne prospívajících žáků



Už na základě pouhého pohledu na mapy výše lze usuzovat, že jsou spolu různé proměnné týkající se prospěchu a chování žáků v okresech silně provázány. Tři dílčí proměnné *podíl ne prospívajících žáků*, *podíl žáků se sníženou známkou z chování* a *počet neomluvených hodin na žáka* následně vstoupily do faktorové analýzy, která potvrdila, že je možné je posuzovat jako jeden faktor, který byl nazván indexem rizikového chování. Ač tento index zachycuje rizikové chování žáků přímo pouze částečně, poskytuje nám poměrně vhodný ukazatel, jehož role je však spíše indikativní. Průměrné hodnoty tohoto indexu zobrazuje následující mapa 126.

MAPA 126 | Index rizikového chování ZV



17 Rozdíly v personálním zabezpečení regionálního školství

Česká školní inspekce se dlouhodobě v některých svých výstupech zaměřuje na problematiku aprobovanosti a kvalifikovanosti pedagogů na všech úrovních vzdělávací soustavy. Mnohé analýzy prokázaly, že aprobovaní a kvalifikovaní učitelé se dokážou flexibilně přizpůsobovat vzdělávacím potřebám svých žáků, dokážou adekvátně volit použité didaktické přístupy, díky častému vyššímu sebevědomí lépe zvládají stresové situace i náročné situace spojené s rizikovým chováním žáků, kterému se věnovala předchozí kapitola. Aprobovanost a kvalifikovanost učitelů má mnohé benefity jak ve vztahu k učitelům samotným, tak k jejich žákům, a to k žákovské motivaci a především jejich vzdělávacím výsledkům. Tato kapitola shrnuje dostupná prostorově strukturovaná data o aprobovanosti a kvalifikovanosti učitelů.

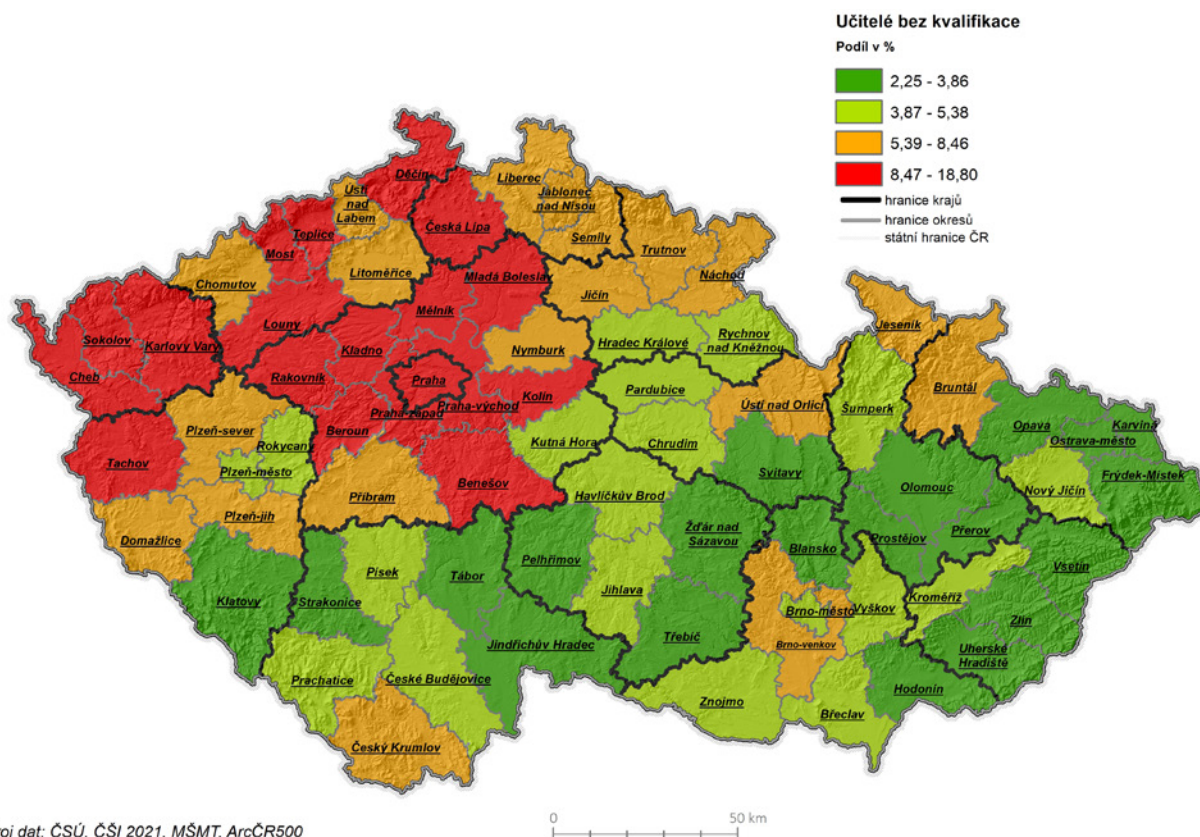
Nejvíce nekvalifikovaných učitelů pozorujeme v kraji Karlovarském, Ústeckém a Středočeském (blíže MŠMT 2009: 3). Tato problematika je také zmiňována v auditu vzdělávacího systému 2019 zhotoveného informačním centrem o vzdělávání EDUin⁶³. Nekvalifikovanost učitelů ve zmiňovaných krajích je tak dlouhodobě pozorovanou záležitostí, avšak důvody, proč tomu tak je právě v těchto oblastech, jsou stále neznámé.⁶⁴ Je prokázáno, že učí-li třídu kvalifikovaný pedagog, žáci dosahují lepších výsledků.⁶⁵ Nicméně výsledky žáků Středočeského kraje a zejména hl. města Prahy se poměrně liší od zbylých dvou zmiňovaných regionů. Znamená to, že kvalifikovanost učitele zdaleka není jedinou podmínkou pro lepší výkon třídy. Důvodem je to, že zde silně intervenuje socioekonomické zázemí žáků, které je dle analýz ve Středočeském kraji a v Praze v průměru vyšší než právě v kraji Ústeckém a Karlovarském. Opačný případ pak pozorujeme například na Karvinsku a Ostravsku, kde je podíl neprospívajících žáků na úrovni krušnohorské oblasti, avšak podíl kvalifikovaných učitelů je zde relativně vysoký.

⁶³ EDUin. Audit vzdělávacího systému 2019. Dostupné z: www.audit.eduin.cz.

⁶⁴ Analýza kvalifikovanosti učitelů, str. 65. Dostupné z: www.msmt.cz.

⁶⁵ Např. sekundární analýza PISA 2015 dokládá i po zohlednění dalších důležitých proměnných statisticky i věcně významný vliv mezi podílem kvalifikovaných učitelů na škole a výsledky žáků v testování. Jedná se o Index plně kvalifikovaných učitelů (PROATCE).

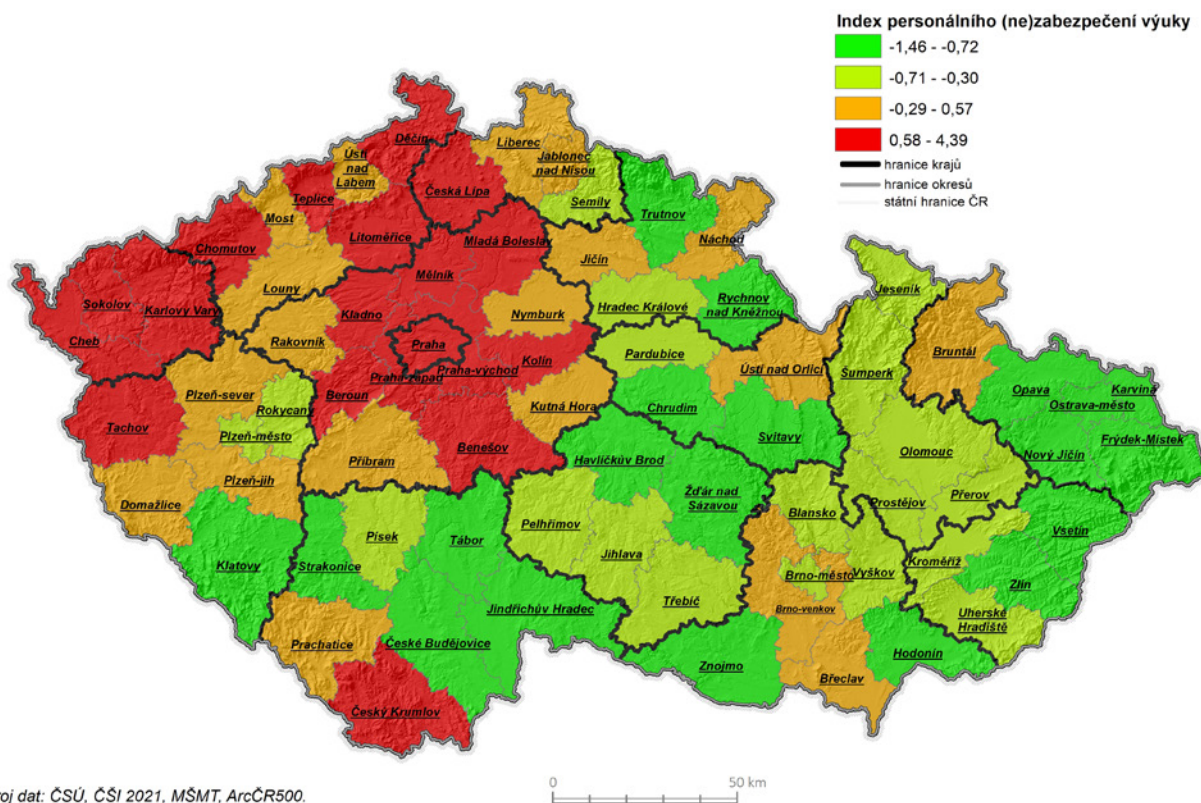
MAPA 127 | Učitelé bez kvalifikace



Problémem s kvalifikovaností učitelů se potýkají prakticky stejné okresy napříč jednotlivými stupni vzdělávací soustavy, tedy předškolní vzdělávání, 1. stupeň základního vzdělávání, 2. stupeň základního vzdělávání a střední vzdělávání. A to nezávisle na tom, jestli je indikátorem přímo kvalifikovanost, nebo další ukazatele, jako je nejvyšší dosažené a ukončené vzdělání učitelů. S nízkou kvalifikací v okresech souvisí i podíl začínajících učitelů a podíl učitelů očekávajících odchod. Všechny indikátory byly pro přehlednost agregovány do jednoho ukazatele, který se pracovníčně nazývá index personálního nezabezpečení výuky⁶⁶. Ten je zobrazen v mapě 128.

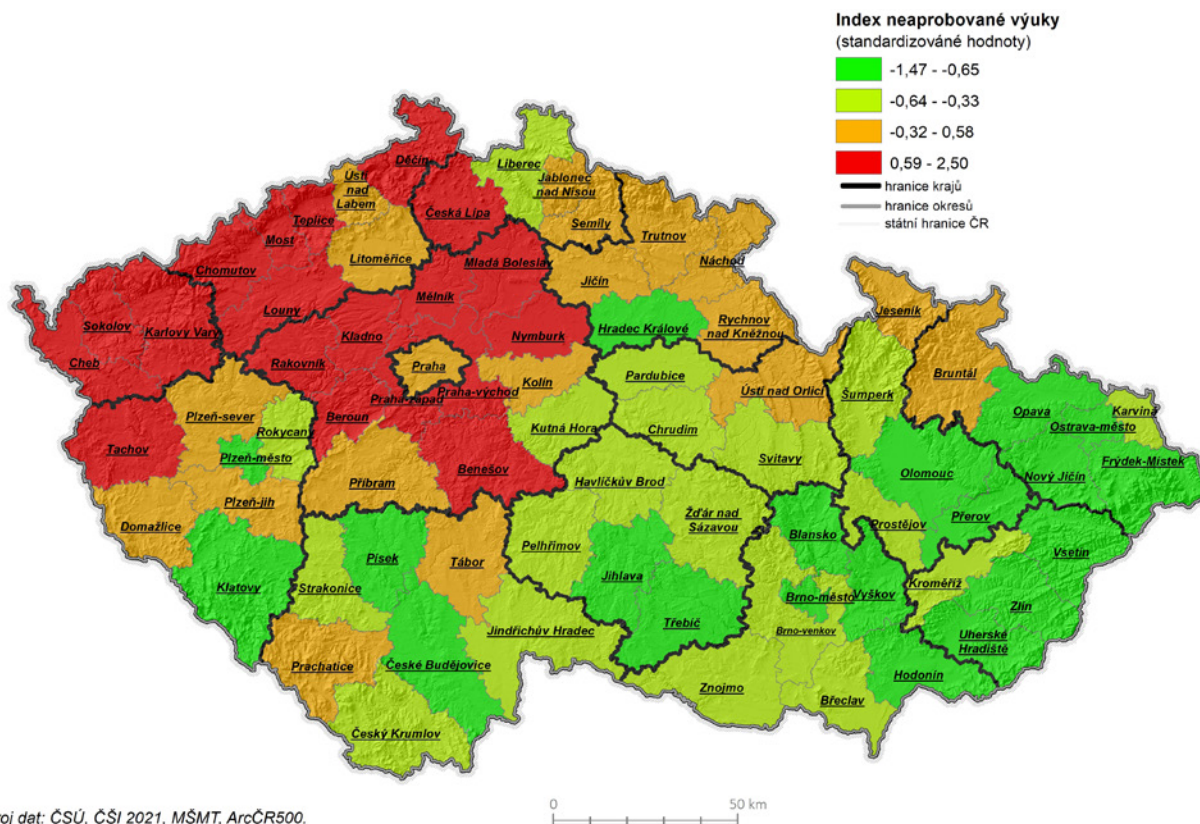
⁶⁶ Do tvorby indexu konkrétně vstoupily tyto proměnné: podíl učitelů se SŠ vzděláním, podíl učitelů bez kvalifikace, podíl začínajících učitelů a studentů VŠ a podíl učitelů očekávajících odchod.

MAPA 128 | Index personálního (ne)zabezpečení výuky

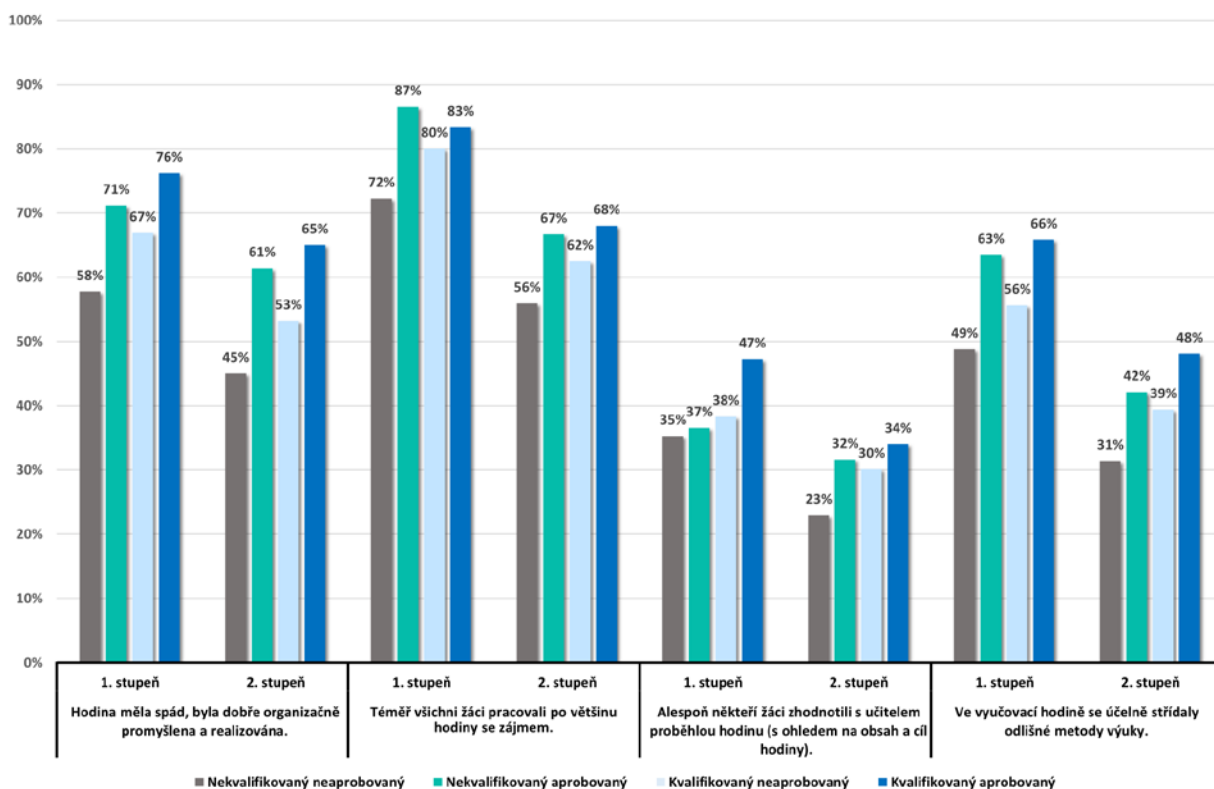


Kromě kvalifikovanosti je třeba sledovat míru aprobovanosti výuky daných předmětů. To ukazuje následující mapa 129, na níž je patrné, že vyšší míra neaprobovanosti je v podobné skupině okresů. Index kombinuje podíly neaprobované výuky napříč stupni vzdělávací soustavy a napříč předměty.

MAPA 129 | Index neaprobované výuky



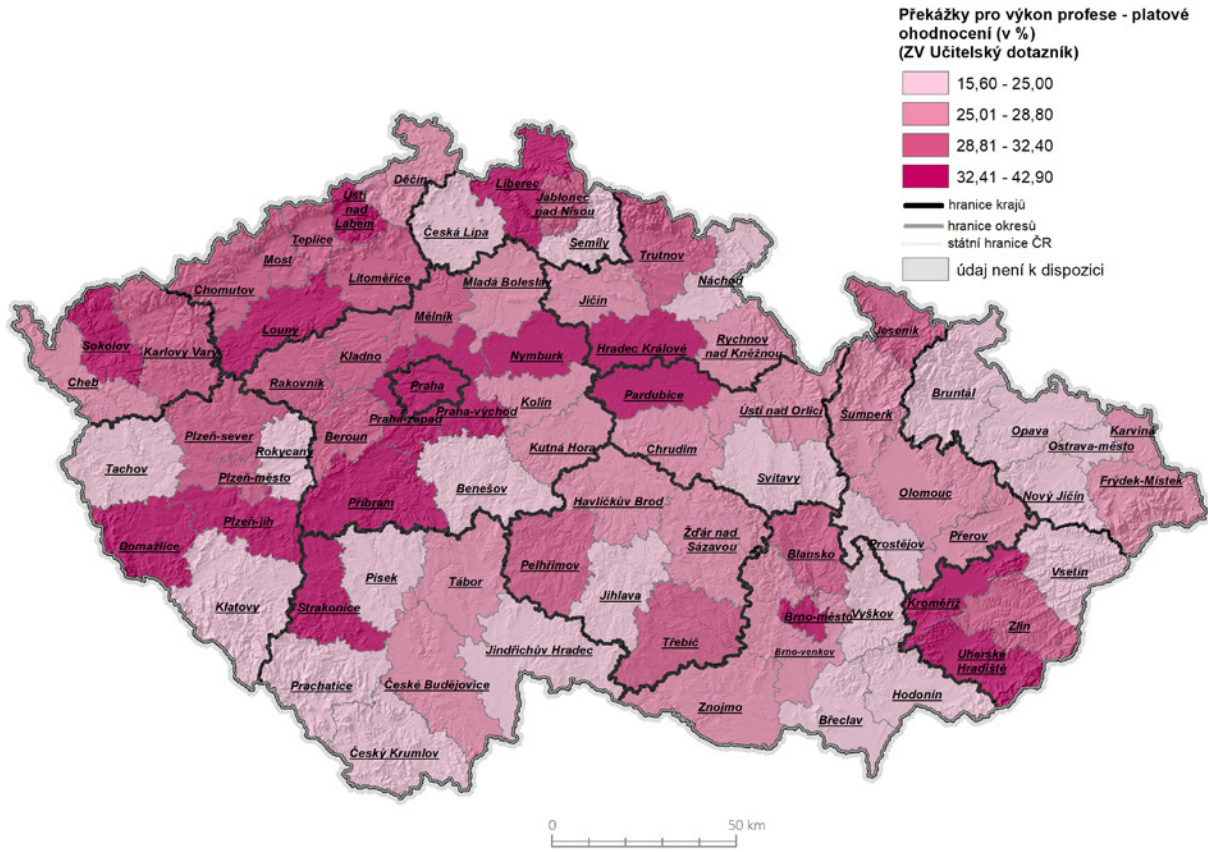
Je vhodné sledovat jak kvalifikaci, tak aprobovanost. Učitel může být sice kvalifikovaný, ale je mu přiřazen předmět, ve kterém nemá aprobaci. Takový učitel nebyl soustavně připravován na výuku daného předmětu. Zde nemusí být zdaleka problémem didaktické schopnosti učitele, jako spíše to, že se učitel v tomto předmětu nemusí důkladně orientovat po věcné stránce. Bude pro něj těžší organizovat výuku a určit obsah výuky dle RVP/ŠVP. Dalším faktorem může být nižší motivace věnovat se předmětu, ke kterému nemusí mít pozitivní vztah, kdy motivací pro zvolení dané kombinace oborů na pedagogických fakultách vychází z vnitřní motivace uchazečů o studium. S nižší motivací souvisí i menší zájem o inovaci výuky a příklon spíše k frontálním metodám výuky. Frontální metoda výuky nevede sama o sobě k horším výsledkům, nicméně je důležité identifikovat, kdy a jaké styly a metody výuky jsou vhodné pro daný obsah výuky. Žádoucí je tak mít v okresech co největší podíl výuky aprobovanými učiteli. To dokládá následující graf 18, který ukazuje, že s aprobovaností souvisí sledované znaky výuky, které nějakým způsobem hodnotí organizovanost výuky či s ní souvisí, a to, zda se střídaly odlišné metody, výuka žáky bavila a pracovali se zájmem. Podrobnější analýza ukazuje, že se výrazně odlišují ti učitelé, kteří nemají ani kvalifikaci, ani aprobaci. Data pro analýzu vycházejí z hospitačních záznamů, nejsou proto reprezentativní na úrovni okresů, nicméně analýza byla provedena na úrovni sledovaných hospitovaných hodin, tudíž je zde přímo vazba mezi charakteristikou učitele a hodnocením ze strany školního inspektora dané navštívené hodiny. Nejedná se tak o analýzu agregovaných dat či nepřímé propojení výsledků žáků s učitelskými charakteristikami jako v případě mezinárodních šetření (např. TALIS-PISA link).

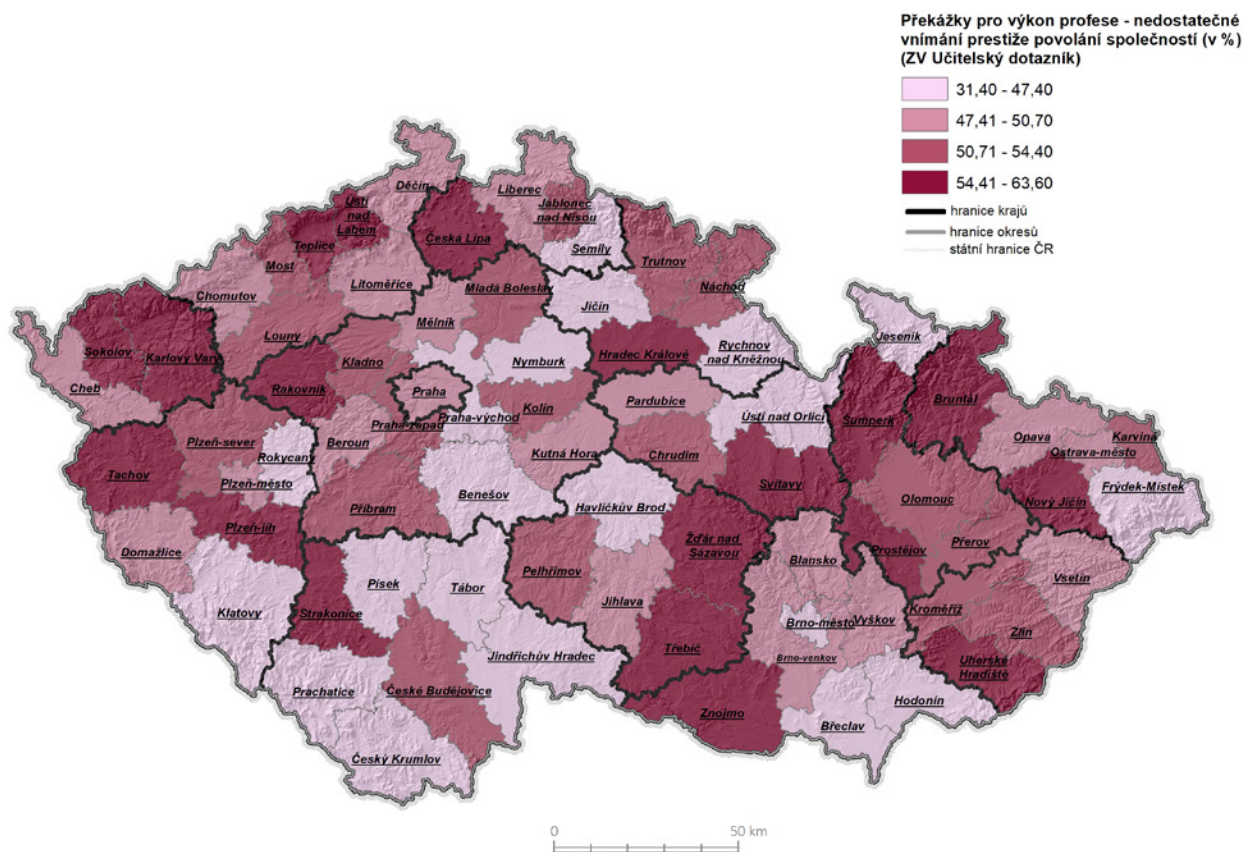
GRAF 18 | Grafy hodnocení průběhu vzdělávání v hospitovaných hodinách dle aprobovanosti a kvalifikovanosti učitele

Nižší míra kvalifikovanosti a aprobovanosti jsou tak přímo dílčími příčinami rozdílných podmínek vzdělávacího procesu mezi okresy. Pokud se některé okresy potýkají s problémy danými socioekonomickým rozvojem regionů, které souvisí s horším klimatem třídy a problémovými jevy, je žádoucí, aby zejména v těchto regionech byli učitelé kvalifikovaní a aprobovaní, popřípadě si doplňovali kvalifikaci a rozšiřovali vzdělání formou DVPP. Analýzy ale ukazují, že v těchto okresech si učitelé spíše doplňují kvalifikační požadavky, naopak v oblastech s vysokou mírou kvalifikovanosti si učitelé dále rozšiřují své znalosti.

Nedostatek kvalifikovaných učitelů má patrně dvě příčiny, obě ale vycházejí ze socioekonomických faktorů. V případě Karlovarského a Ústeckého kraje se jedná o sociálně znevýhodněné regiony, kde není vysoká motivace pro profesi pedagoga. I přes snahu některých zřizovatelů o náborové příspěvky, benefity v podobě obecních bytů atd. se nedaří nalákat nové učitele. V případě Středočeského kraje a okolí hl. m. Prahy se jedná o problém, kdy nestačí kapacity škol vzhledem k demografickému vývoji v těchto okresech. Jedná se o suburbánní oblast, kam se stěhují noví obyvatelé, což vytváří tlak na veřejné služby. Možným dalším faktorem je konkurence dalších a lépe placených povolání, kdy absolvent pedagogických oborů získá práci mimo svůj obor. Tento faktor může hrát roli v příhraničních regionech Ústeckého a Karlovarského kraje, kde nekvalifikovaní pracující dojíždějí za prací do sousedních německých spolkových zemí, kde je vyšší hladina mezd. To může dále souviset s tím, že je zde nejnižší vnímání prestiže povolání učitele.

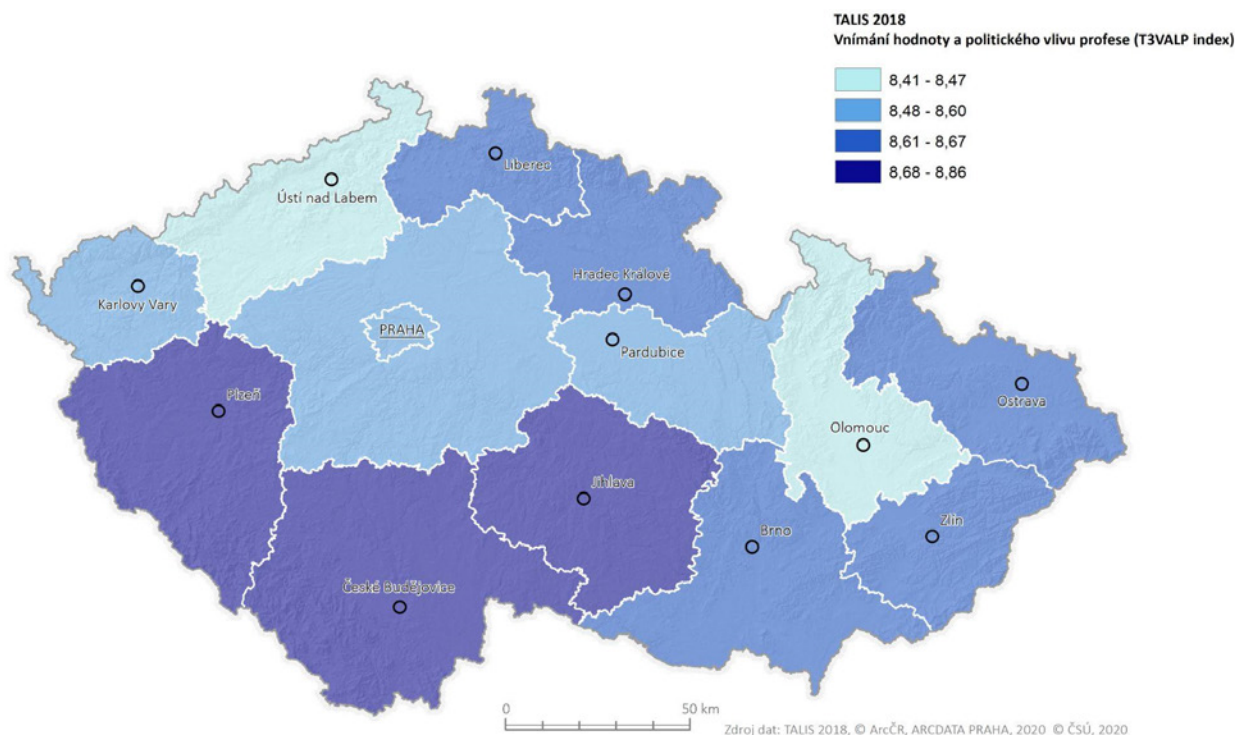
MAPA 130 | Překážky pro výkon profese – platové ohodnocení (v %) ZV



MAPA 131 | Překážky pro výkon profese – nedostatečné vnímání prestiže povolání společností (v %) ZV

Příčiny nedostatku učitelů částečně souvisí s jejich platovým ohodnocením, nicméně příčiny mohou být i postojové. Ve strukturálně postižených regionech sami učitelé vnímají svůj vliv a hodnotu méně než v regionech s vyšším socioekonomickým rozvojem. Mapa 132 ukazuje index z jiného šetření, a to učitelů v rámci mezinárodního výzkumu TALIS 2018. Toto šetření je konstruováno za účelem porovnání postojů učitelů na dvou druhích škol (tj. 2. stupně ZŠ a nižšího stupně víceletých gymnázií), pro tyto populace je šetření reprezentativní. Šetření však není reprezentativní na krajskou úroveň. Zobecnování z krajské úrovně v tomto šetření tedy není úplně vhodné. Viz např. národní zpráva TALIS 2018 (s. 7) či sekundární analýza TALIS z KSH (s. 91). Mapa připomíná mapu sociálního kapitálu z úvodní kapitoly.

MAPA 132 | Vnímání hodnoty a politického vlivu (TALIS 2018)



Česká republika patří vzhledem k výdajům na školství k podprůměru v rámci zemí OECD a Evropské unie (Government expenditure on education, 2021). Dominantní zdroj financování regionálního školství jsou přímé transfery ze státního rozpočtu, které jsou dané zákonnou úpravou. Jedná se o přímé náklady na vzdělání, do kterých se započítává pokrytí mzdových nákladů, financování výdajů na výuku dětí se zvláštními potřebami či další vzdělání pedagogů. Škola rovněž může získat dotaci ze státního rozpočtu na pokrytí části provozních nákladů. Celkem za rok 2019 představovaly finance určené přímo školám 82,5 % a zbytek byl rozdělen mezi krajské úřady pomocí normativů.⁶⁷ Důležitou roli ve financování škol hrají zřizovatelé, tedy obce, svazky obcí a kraje. Výdaje, které nepokryjí transfery ze státního rozpočtu, je nutné pokrýt zřizovateli škol. Podle § 180 odst. 1 školského zákona obce a svazky obcí zajišťují všechny výdaje škol a školských zařízení, jež zřizují, krom těch, které jsou již hrazeny ze státního rozpočtu (přímé výdaje na vzdělávání a školské služby) a těch z jiných zdrojů. Zřizovatelé hradí zejména provozní výdaje, jako jsou náklady na údržbu, provoz a energie. Nicméně zřizovatelé mohou nad rámec normativů zvýšit objem prostředků, které investují do vzdělávání dle možnosti svých územních rozpočtů. Obce a kraje zejména v těch regionech, kde chybí kvalifikovaní učitelé, se snaží nalákat nové učitele náborovými příplatky, zajištěním obecního či městského bytu za výhodný pronájem, příspěvkem na dopravu pro zaměstnance škol a školských zařízení a dalšími výhodami. Vzhledem k výše uvedeným výsledkům analýz je rovněž vhodné, aby se kraje a obce snažily zvýšit vnímanou prestiž učitelů. K tomu může sloužit lepší medializace různých soutěží, jako je např. Učitel roku daného kraje, lepší informovanost o úspěších škol a medializace úspěchů pedagogů a jejich další ocenění.

⁶⁷ Financování 2020. Dostupné z: www.msmt.cz.

18 Rozdílný průběh vzdělávání dle kritérií hodnocení ČŠI

Tato kapitola se dívá na nerovnosti ve vzdělávání pomocí dat hodnocení škol školními inspektory. Je vhodné upozornit, že data nejsou reprezentativní na úrovni okresů, proto výsledné hodnoty za daný okres je nutné interpretovat jako agregovaný výsledek z navštívených škol. I přesto některé indikátory významně souvisí se sociodemografickými faktory a ukazateli kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů. Závěry analýz jsou ale pouze tentativní a jsou interpretovány v kontextu dosavadních zjištění na základě reprezentativních dat mezinárodních studií, dílčích analýz a výzkumů. Vybrány jsou zejména ty jevy, které souvisí s rozdílnou kvalitou ve vzdělávání. Cílem kapitoly je tak zjistit, jestli se kvalita a průběh výuky liší napříč regiony, kdy je brán v potaz limit těchto dat.

Komplexní inspekční činnost (dále i jako „KIC“) představuje jeden z typů inspekční činnosti. Jedná se o: „...inspekční činnost, jejíž hlavní součástí je inspekční hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání a poskytovaných služeb. Při KIC se realizuje také kontrola dodržování vybraných ustanovení [školského] zákona (...) inspekční tým [hodnotí] zejména efektivitu opatření realizovaných vedením školy k dosažení pozitivních kvalitativních změn v podmínkách (...), průběhu a výsledcích vzdělávání poskytovaného školou. V případě zjištěných nedostatků a slabých stránek školy identifikuje jejich příčiny. Inspekční tým na základě zjištění učiněných v průběhu inspekční činnosti vyhodnotí silné a slabé stránky školy, specifikuje případná rizika a spolu s vedením školy vymezí příležitosti pro další kvalitativní růst školy.“ (ČŠI 2019: 289–290).

Cílem této části je komparace výsledků KIC v ZV (v podobě tzv. kritérií pro hodnocení) se statistickými indikátory vzdělávací soustavy na úrovni okresů. Celkem se školy hodnotí v šesti oblastech, z nichž každá je tvořena několika kritérii (viz níže). Do analýzy vstupují výsledky kritérií pro hodnocení za období školních let 2017/2018 až po leden školního roku 2020/2021 v ZV (avšak je nutné poznamenat, že z objektivních důvodů, zejm. uzavřením škol, bylo možné ke konci sledovaného období navštívit pouze malý počet škol). Do výpočtu vstoupily pouze uzavřené KIC. Následně byl výsledný datový soubor z úrovně jednotlivých škol agregován na úroveň okresu, a to tak, že hodnoty vždy odkazují na procentuální podíl škol, které byly v konkrétním okresu ohodnoceny ve vybraném kritériu stupněm „vyžadující zlepšení“ a, nevyhovující“.⁶⁸ Všechny výsledné hodnoty podílů škol v daném kritériu byly dále zprůměrovány do jednoho indexu. Průměr hodnocení nám zhruba ukáže, jak jsou školy v průměru hodnoceny napříč oblastmi kritérií v daném okrese.

První prezentovanou oblastí modelu kvalitní školy je hodnocení pedagogického vedení školy. „Kritéria v této oblasti kladou důraz na aktivitu vedení školy. Právě přístup vedení školy v oblasti řízení pedagogických procesů je klíčový pro kvalitu vzdělání, které škola poskytuje. Důraz je na všech třech základních činnostech: realizaci opatření a jejich řízení, monitorování a vyhodnocování i následném přijímání opatření. Nezbytnou součástí pedagogického vedení je také vytváření zdravého školního klimatu, zajištění a rozvoj kvalitního pedagogického sboru, ale i zajištění mate-

⁶⁸ Inspektoři mohou daná kritéria hodnotit na čtyřstupňové ordinální škále (sestupně): výborná, očekávaná, vyžadující zlepšení a nevyhovující úroveň.

*riálních podmínek pro vzdělávání. Nutným předpokladem kvalitního pedagogického vedení školy je vlastní profesní rozvoj členů vedení školy.*⁶⁹

Pedagogické vedení školy

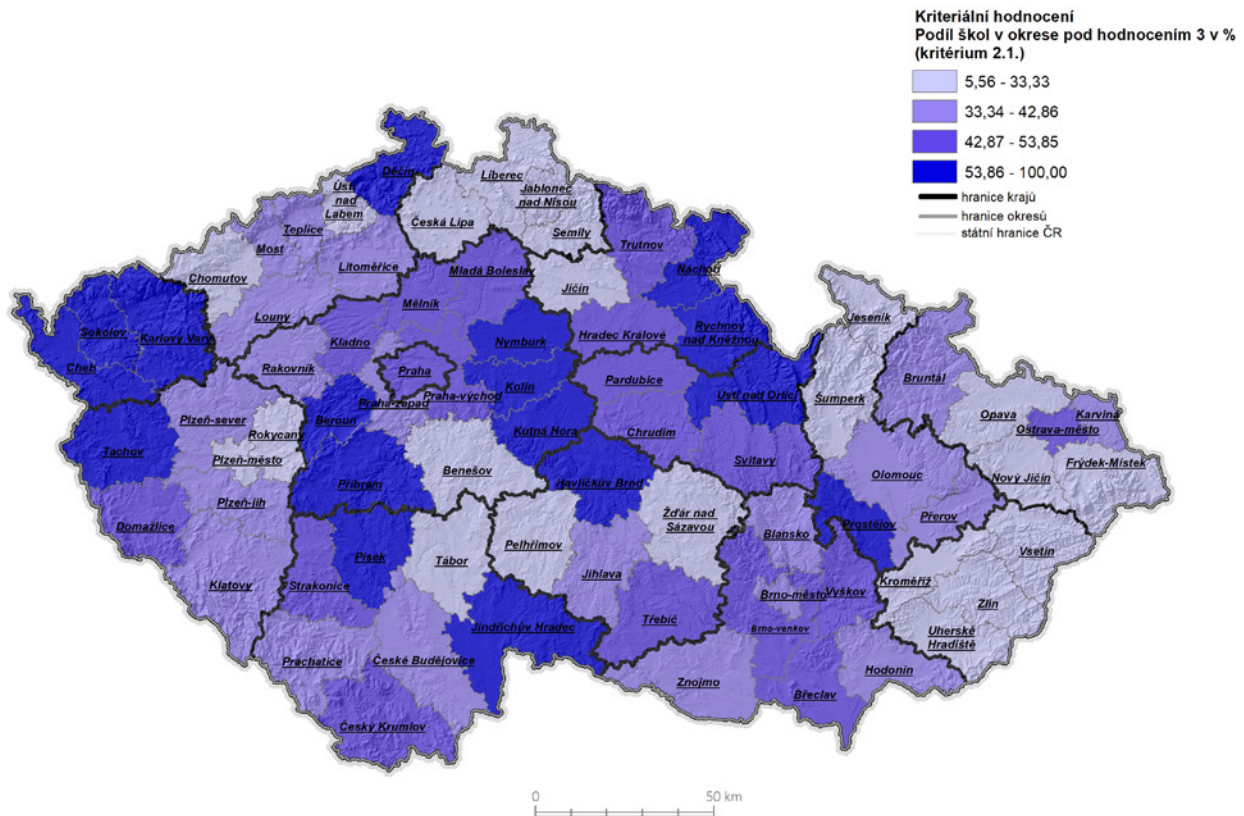
- 2.1 Vedení školy aktivně řídí, pravidelně monitoruje a vyhodnocuje práci školy a přijímá účinná opatření
- 2.2 Vedení školy aktivně vytváří zdravé školní klima – pečuje o vztahy mezi pedagogy, žáky i vzájemné vztahy mezi pedagogy a žáky a jejich rodiči a o vzájemnou spolupráci všech aktérů
- 2.3 Vedení školy usiluje o zajištění optimálních personálních podmínek pro vzdělávání, cíleně pečuje o naplnění relevantních potřeb každého pedagoga a jeho profesní rozvoj, vytváří podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s dalšími školami a účinně podporuje začínající pedagogy
- 2.4 Vedení školy usiluje o optimální materiální podmínky vzdělávání a pečuje o jejich účelné využívání
- 2.5 Vedení školy klade důraz na vlastní profesní rozvoj

Kritérium 2.1 modelu kvalitní školy hovoří o tom, že „*vedení školy aktivně řídí pedagogické procesy na úrovni školy. Podněcuje pedagogický rozvoj školy v souladu s koncepcí rozvoje školy. Systematicky vyhodnocuje stav ve všech důležitých oblastech pedagogických procesů (vzdělávání), ale i v oblasti řízení školy. Systém autoevaluace školy je promyšlený. Procesy řízení i vyhodnocování jsou prováděny efektivně tak, aby vytvářely podmínky pro zkvalitňování vzdělávání každého žáka. Vyhodnocována je i účinnost opatření zaváděných ke zlepšení stavu. Při řízení vedení školy respektuje všechny relevantní právní předpisy.*“

Školy, které tomuto kritériu nevyhověly nebo je u nich vyžadováno zlepšení, inspektoři identifikovali ve větší míře v okresech Karlovarského kraje, v řadě okresů Středočeského kraje a také v okresech Děčín, Náchod, Rychnov nad Kněžnou, Prostějov, Jindřichův Hradec, Havlíčkův Brod, Písek a Tachov. V těchto okresech minimálně každá druhá škola obdržela hodnocení „nevyhovující“ či „vyžadující zlepšení“ v tomto kritériu, což může přispívat především k neřešení některých problémů, které se v daných regionech mohou vyskytovat.

⁶⁹ Citace v kapitole viz *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020–2021*. Dostupné z: www.csicr.cz.

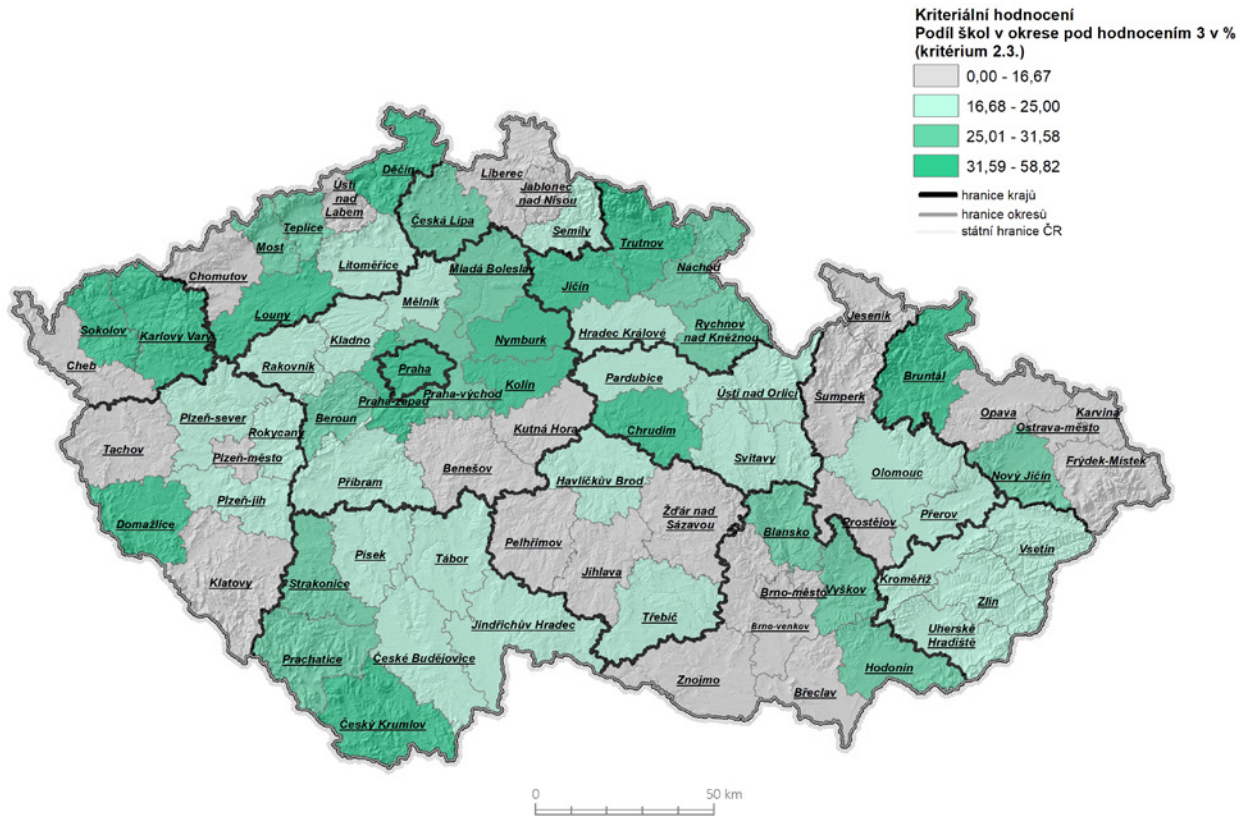
MAPA 133 | Hodnocení kritéria 2.1 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



Kritérium 2.3 modelu kvalitní školy hodnotí práci se samotnými učiteli. „Vedení školy provádí systematické hodnocení práce pedagogů a poskytuje jim pravidelně užitečnou zpětnou vazbu k jejich práci. Na základě hodnocení plánuje spolu s pedagogy jejich další profesní rozvoj. Vedení školy úspěšně motivuje pedagogy k sebehodnocení a ke vzájemnému poskytování užitečné zpětné vazby. Aktivně a účinně podněcuje profesní rozvoj pedagogů rozmanitými efektivními formami a vytváří podmínky pro jejich realizaci. Škola cíleně podporuje rozvoj pedagogických schopností začínajících pedagogů, pro něž má funkční a účinný adaptační program.“ Kritérium je v kontextu nerovností ve vzdělávání důležité mj. při řešení problematiky kvalifikovanosti a aprobovanosti učitelů, ale také náhledem na schopnosti učitelů vypořádat se s nenadálými situacemi, např. rizikovým chováním žáků, pro které jsou pořádány kurzy v rámci DVPP.

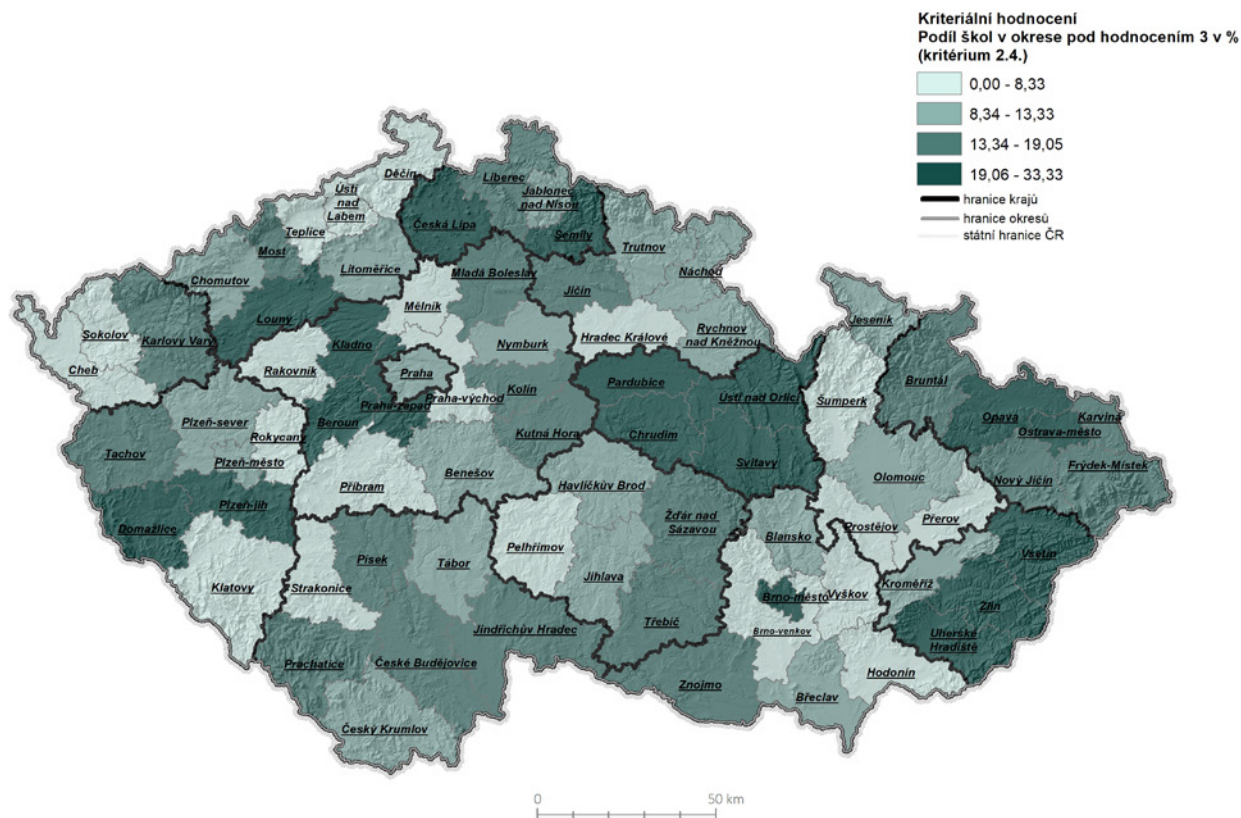
Mapa 134 ukazuje podíly nevyhovujících škol či škol, u nichž je vyžadováno zlepšení v tomto kritériu. Vyjma tradičních problematických regionů Karlovarského, Ústeckého a Středočeského kraje, okresů Bruntál či České Budějovice vidíme také vyšší podíly škol v okresech Chrudim či Jičín, ale i v samotné Praze. Mapa se opět překrývá s mapami socioekonomických problémů jen částečně, což naznačuje, že i v problematických regionech dokáže většina hodnocených škol dobře pracovat s naplňováním daného kritéria.

MAPA 134 | Hodnocení kritéria 2.3 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



Předposlední kritérium 2.4 modelu kvalitní školy hovoří o tom, že „vedení školy systematicky vyhodnocuje stav materiálních podmínek pro vzdělávání. V souladu s koncepcí rozvoje školy a ve spolupráci se zřizovatelem aktivně zajišťuje takový stav materiálních podmínek, který umožní vzdělávání každému žákovi dle jeho individuálních vzdělávacích potřeb. Vedení školy aktivně usiluje o udržení dobrého technického stavu školy, materiálních podmínek vzdělávání a jejich průběžné zkvalitňování.“ Mohlo by se zdát, že regiony s vyšším podílem takových škol budou zároveň ty regiony, kde se kumulují různé sociální problémy, které se projevují i nedostatečným řešením materiálních podmínek vzdělávání. Jak naznačuje mapa 135, toto může platit jen pro některé dílčí okresy, jako jsou např. Louny, Česká Lípa či okresy na západě Středočeského kraje. Výrazné oblasti s vyšším podílem nevyhovujících škol v tomto kritériu však najdeme především ve Zlínském a Pardubickém kraji, které nejsou standardně spojovány se socioekonomickými problémy.

MAPA 135 | Hodnocení kritéria 2.4 dle modelu kvalitní školy (školy v %)

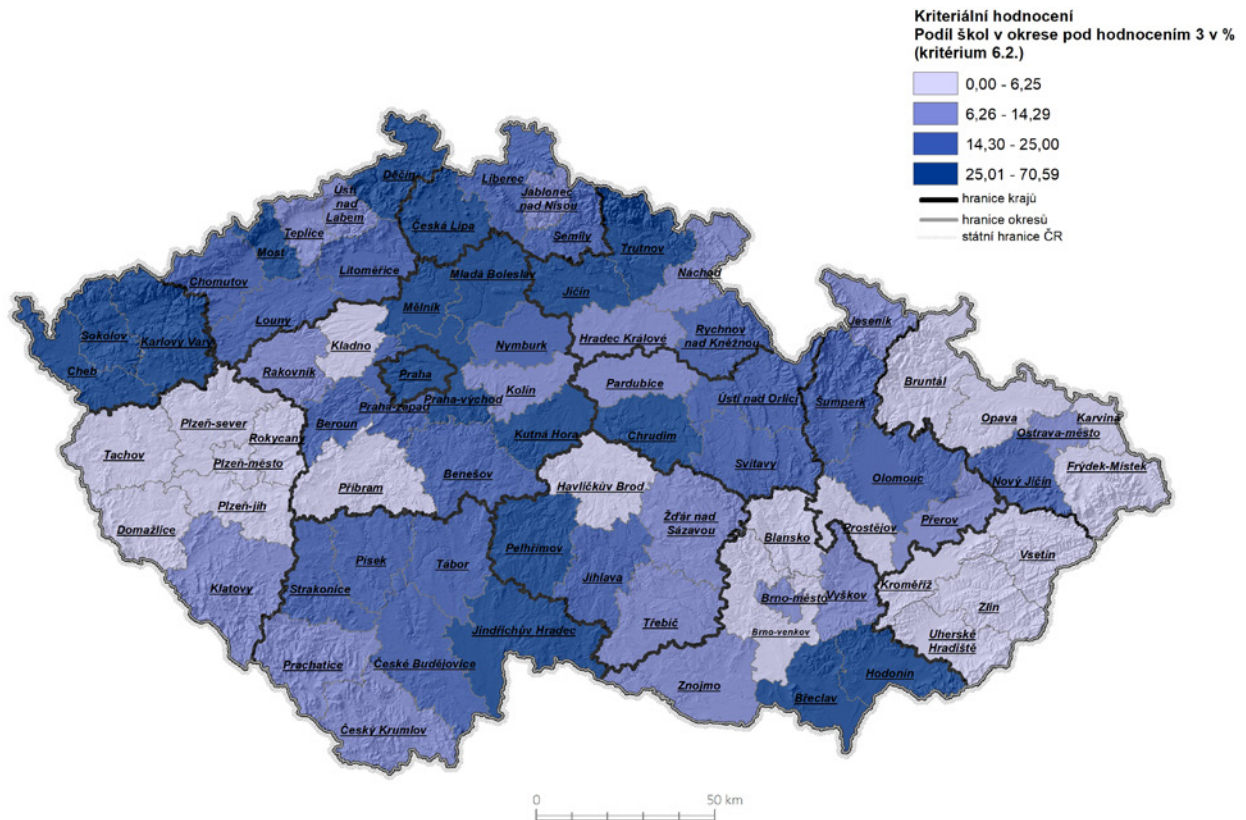


Podpora žáků při vzdělávání (rovné příležitosti)

- 6.1 Škola vytváří každému žákovi a jeho rodině rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na jeho pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby
- 6.2 Škola poskytuje účinnou podporu všem žákům s potřebou podpůrných opatření
- 6.3 Škola věnuje patřičnou pozornost osobnostnímu rozvoji žáků, rozvíjí u nich otevřenost, toleranci a respekt vůči jinakosti a dbá na to, aby žádný žák nebyl vyčleňován z kolektivu

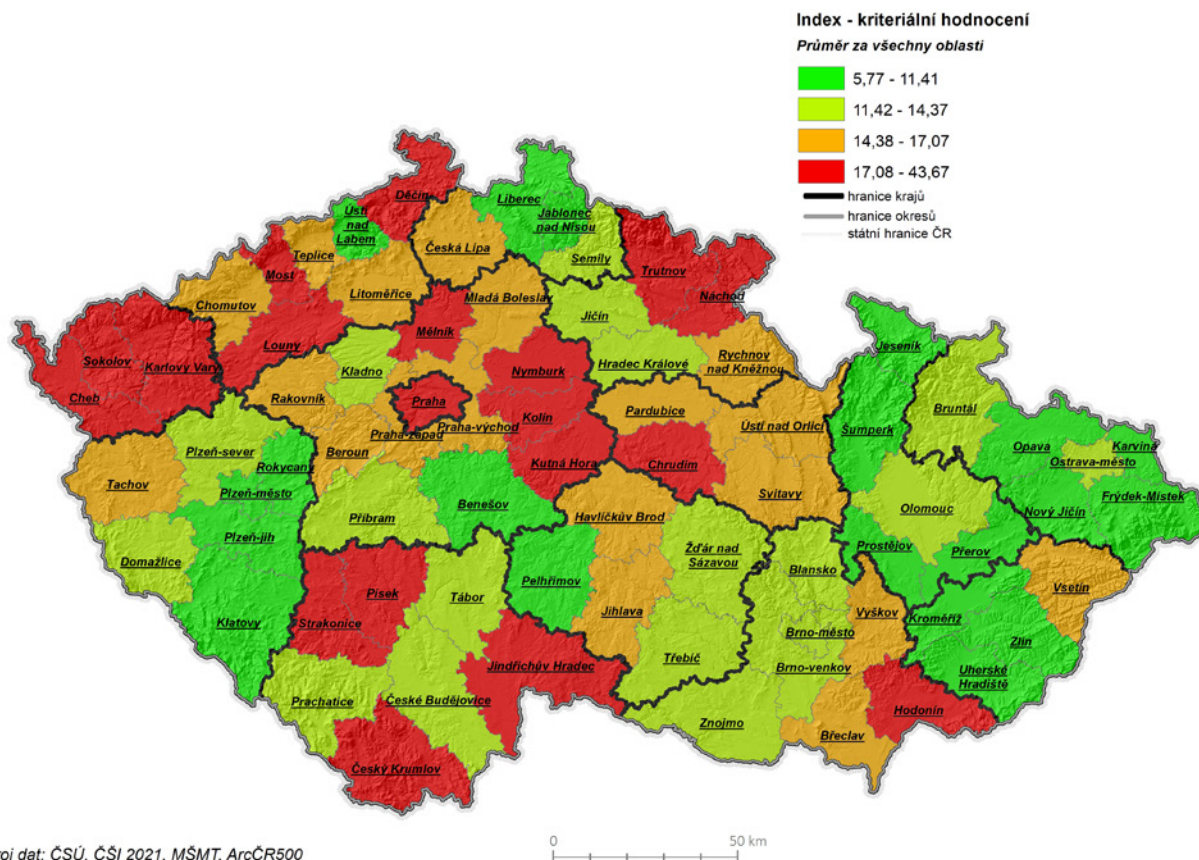
Kritérium 6.2 z části Podpory žáků při vzdělávání se zabývá podporou žáků, kteří potřebují podpůrná opatření. „Škola systematicky identifikuje individuální potřeby žáků při vzdělávání, v případě potřeby spolupracuje s odbornými pracovišti. Má vlastní strategii práce s žáky s potřebou podpůrných opatření, tuto strategii naplňuje a vyhodnocuje její účinnost. Poskytuje specifickou podporu všem žákům, kteří ji potřebují. Škola systematicky eviduje výsledky a pokroky žáků s potřebou podpůrných opatření a skupin žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a dbá o to, aby dosahovali maximálního učebního pokroku. Tam, kde je to vhodné z hlediska zájmu žáka, pedagogové zvou k procesu hodnocení a plánování výuky další kolegy a odborníky.“ Jaké procento škol obdrželo v tomto kritériu hodnocení „nevyhovující“, zobrazuje mapa 136. Tmavě zbarvené okresy vyznačující se největšími podíly škol s takovým hodnocením se v tomto případě vyskytují zejména v Karlovarském, Ústeckém, Libereckém, Královéhradeckém, Pardubickém, Středočeském a Jihočeském kraji. Do skupiny s vysokým podílem takto hodnocených škol spadá i hlavní město Praha a rovněž některé další okresy ze zbyvajících krajů.

MAPA 136 | Hodnocení kritéria 6.2 dle modelu kvalitní školy (školy v %)



Předchozí mapy ukazovaly jednotlivá kritéria zvlášť, kdy s ohledem na téma analýzy byly vybrány ty, které souvisí s rozdílnými podmínkami vzdělávacího procesu. Mapa 137 představuje agregovaný index pro všechna hodnotící kritéria 1 až 6. Z mapy je patrné, že lepšího hodnocení dosahují školy navštívené ve Zlínském, Olomouckém, Moravskoslezském a Plzeňském kraji. Horších výsledků pak dosahují kraje Karlovarský a Ústecký, dále jednotlivé okresy některých krajů. Výsledky částečně souvisí se sociodemografickými proměnnými a proměnnými měřícími kvalifikovanost a aprobovanost učitelů.

MAPA 137 | Hodnoticí kritéria dle modelu kvalitní školy – index (průměr za všechna kritéria)



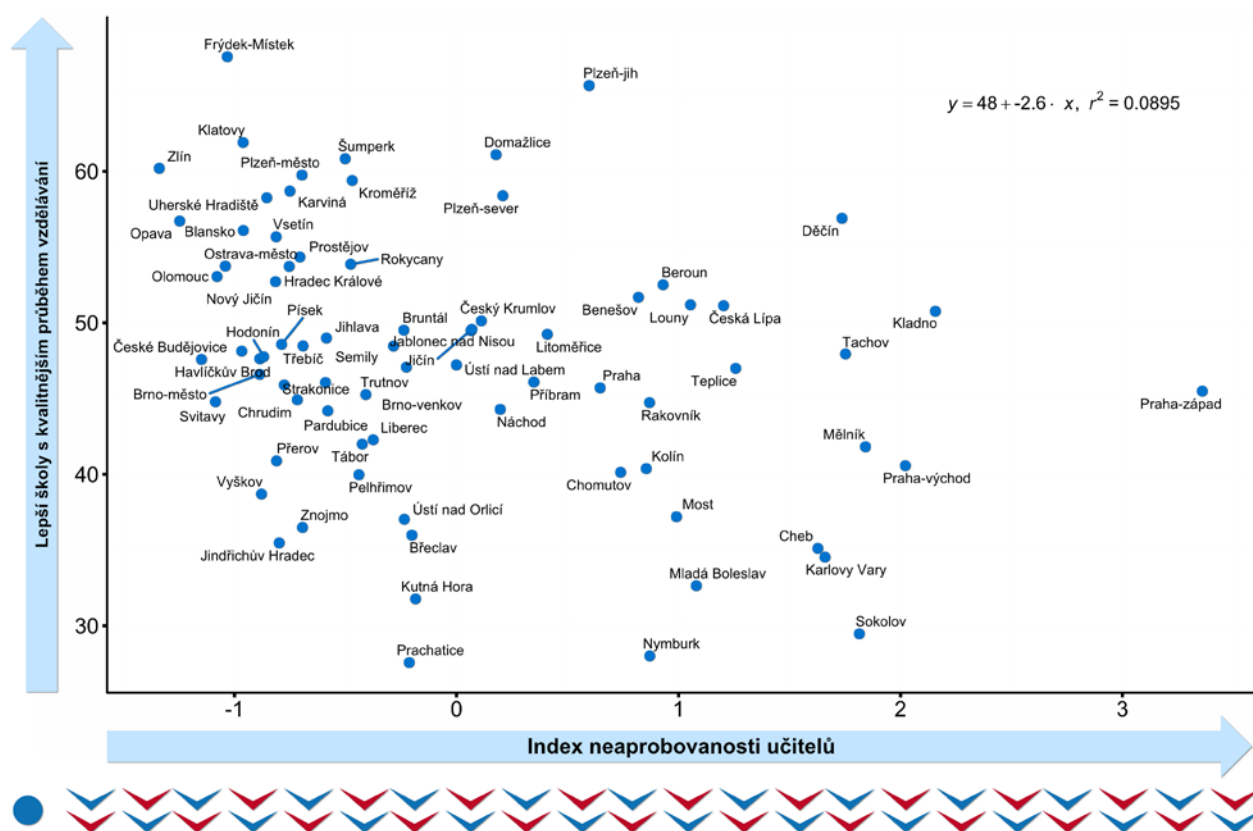
Hodnocení inspektorů v rámci modelu kvalitní školy a kritériálních hodnocení částečně vycházejí ze sledovaných jevů při hospitacích zaměřených na průběh vzdělávání. Přehled sledovaných jevů je v tabulce 4.

TABULKA 4 | Přehled zaznamenaných situací

Téměř všichni žáci pracovali po většinu hodiny se zájmem.
Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.
Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).
Ve vyučovací hodině se účelně střídaly odlišné metody výuky.
Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky, případně při formulování nových poznatků využívali již nabytých znalostí, zkušeností.
Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu využitelnou k jejich dalšímu učení.
Ve vyučovací hodině byly cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.
I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.
Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.

Kromě sociodemografie horší průběh vzdělávání může souviset s nižší aprobovaností učitelů. Vztah ukazuje graf 19. Ten není silný, protože je zkreslen⁷⁰ tím, že aprobovanost je nízká i v okresech s vysokým socioekonomickým rozvojem, tedy i v hl. m. Praha, ve Středočeském kraji a v okolí Plzně, což jsou regiony s nízkou mírou kvalifikovanosti a aprobovanosti výuky. Projevy nižší aprobovanosti tak výrazně kompenzuje vyšší průměrný SES žáků v těchto regionech. Nicméně i přesto se ukazuje, že aprobovanost dokáže vysvětlit částečně horší hodnocení průběhu vzdělávání na základních školách. Z jiných šetření se ukázalo, že aprobovaní učitelé používají odlišné metody výuky (TALIS 2018). Rovněž se ukázalo, že žáci, kteří jsou vyučováni aprobovanými a kvalifikovanými učiteli, dosahují lepších výsledků v mezinárodních šetřeních TIMSS, PISA, PIRLS.

GRAF 19 | „Okresy s kvalitnějším průběhem vzdělávání“ a neaprobovanost učitelů v okrese



Pozn.: Pro nízké hodnoty korelace (viz rovnice) není graf prolnut přímkou linearity.

⁷⁰ Rovněž je vhodné upozornit, že se nejedná o reprezentativní data na úrovni okresu, ale o navštívené hodiny. Tato nepřesnost se rovněž může projevit v oslabeném vztahu, který je ale silný v případě individuálních reprezentativních mezinárodních šetření (např. TALIS).



Seznam objektů

Seznam grafů

GRAF 1 Predikované hodnoty výsledku testu ze čtenářské gramotnosti PIRLS 2016 v závislosti na délce předškolního vzdělávání.....	20
GRAF 2 Vztah mezi kvalifikovaností učitelů MŠ a indexem zabezpečení výuky ZŠ a SŠ	37
GRAF 3 Vztah mezi kvalifikovaností učitelů MŠ a saldem migrace v okrese.....	38
GRAF 4 Podíl dětí v MŠ ve věku 3–5 let a úspěšnost žádostí o přijetí do mateřské školy – okresy ČR (v %)	51
GRAF 5 Vztah mezi podílem dětí v MŠ ve věku 3–5 let a výsledky žáků ve čtenářské gramotnosti (souhrnný standardizovaný index)	55
GRAF 6 Vztah mezi „Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.“ – 2. st. ZŠ a aprobovaností učitelů	62
GRAF 7 „Hodina působila na žáky jednotvárně“ – 2. st. ZŠ a neaprobovanost učitelů v okrese ...	75
GRAF 8a–c Soustava grafů hodnocení průběhu vzdělávání v hospitovaných hodinách dle aprobovanosti a kvalifikovanosti učitele	76
GRAF 9 „Okresy s kvalitnějším průběhem vzdělávání“ a neaprobovanost učitelů v okrese	78
GRAF 10 Vztah mezi indexem urbanizace a indexem vztahů se spolužáky	89
GRAF 11 Vztah mezi podílem osob v exekuci a podílem učitelů, kteří deklarují problémovou komunikaci se zákonnými zástupci	101
GRAF 12 Vztah mezi indexem vztahů mezi učiteli vnímaných ředitelem a vztahem mezi učiteli z pohledu učitelů.....	107
GRAF 13 Vztah mezi kvalifikovaností učitelů MŠ a indexem zabezpečení výuky ZŠ a SŠ.....	121
GRAF 14 Podíl učitelů bez kvalifikace (ZŠ) a podíl učitelů bez kvalifikace (SŠ)	122
GRAF 15 Kvalifikovanost učitelů ZŠ a aprobovanost výuky na 1. st. ZŠ	127
GRAF 16 Kvalifikovanost učitelů ZŠ a DVPP – kvalifikační předpoklady.....	143
GRAF 17 DVPP – kvalifikační předpoklady a DVPP – prohlubování odborné kvalifikace.....	145
GRAF 18 Grafy hodnocení průběhu vzdělávání v hospitovaných hodinách dle aprobovanosti a kvalifikovanosti učitele.....	206
GRAF 19 „Okresy s kvalitnějším průběhem vzdělávání“ a neaprobovanost učitelů v okrese	217

Seznam modelů

MODEL 1 Vysvětlení rozdílného podílu nekvalifikovaných učitelů v předškolním vzdělávání v %.....	39
MODEL 2 Vysvětlení rozdílného zapojení dětí ve věku 3–5 let v PV.....	50
MODEL 3 Vysvětlení rozdílů v míře personálního (ne)zabezpečení výuky	126
MODEL 4 Vysvětlení rozdílů v míře neaprobované výuky.....	132

Seznam schémat

SCHÉMA 1 Korelační matice – personální zabezpečení MŠ (podíly).....	46
SCHÉMA 2 Korelační matice vnímání prostředí a spolupráce ve škole na základě výpovědí žáků, učitelů a ředitelů	110
SCHÉMA 3 Faktorová analýza aprobované výuky předmětů.....	134
SCHÉMA 4 Korelační matice klíčových proměnných charakterizující rozdílné podmínky a vybrané socioekonomické ukazatele	195

Seznam tabulek

TABULKA 1 Přehled zaznamenaných situací	60
TABULKA 2 Informace o neaprobované výuce vybraných předmětů na 2. st. ZŠ (v %).....	136
TABULKA 3 Průměrné hodnoty standardizovaných proměnných pro skupiny okresů.....	192
TABULKA 4 Přehled zaznamenaných situací	216

Seznam map

MAPA 1 Naplněnost kapacity MŠ (všechny MŠ, bez ohledu na typ zřizovatele).....	23
MAPA 2 Indikátor, že v obci není MŠ, nebo je počet dětí na MŠ v ORP vyšší než medián – agregováno za okres	24
MAPA 3 Úspěšnost žádostí o přijetí do mateřské školy – okresy ČR (v %)	25
MAPA 4 Podíl dětí v nestátních MŠ (soukromé a církevní)	26
MAPA 5 Podíl dětí v církevních MŠ	27
MAPA 6 Podíl dětí v soukromých MŠ	28
MAPA 7 Podíl dětí cizinců v MŠ	29
MAPA 8 Podíl dětí ve speciálních třídách MŠ	30
MAPA 9 Podíl dětí se zdravotním postižením v běžných třídách MŠ	31
MAPA 10 Celkový počet hodin PPC, které okres potřebuje obsadit.....	33
MAPA 11 Akutní nedostatek z hodin nutných k obsazení (podíl v %)	34
MAPA 12 Očekávaný odchod – podíl ANO	35
MAPA 13 Učitelé v předškolním vzdělávání bez kvalifikace	36
MAPA 14 Podíly učitelů MŠ (přepočtené úvazky) s ukončeným SŠ vzděláním s maturitou	40
MAPA 15 Podíly učitelů MŠ (přepočtené úvazky) s ukončeným Mgr. vzděláním a vyšším	41
MAPA 16 Podíly učitelů (přepočtené úvazky) bez kvalifikace, kteří si kvalifikaci nedoplňují	42
MAPA 17 Podíly učitelů (přepočtené úvazky) se statutem vysokoškolského studenta	43
MAPA 18 Podíly učitelů (přepočtené úvazky) se statutem absolventa	43
MAPA 19 Podíly učitelů (přepočtené úvazky), kteří se vrátili k profesi pedagoga.....	44
MAPA 20 Procentuální nárůst počtu učitelů v PV v uplynulých třech letech	45
MAPA 21 Průměrná velikost MŠ	47
MAPA 22 Podíly dětí ve věku 3–5 let v MŠ	48
MAPA 23 Podíly pětiletých dětí v přípravných třídách ZŠ a přípravném stupni speciální ZŠ	52
MAPA 24 Podíly dětí s odkladem školní docházky mezi dětmi v povinném předškolním vzdělávání	53

MAPA 25	Hodnocení ŠI – „Hodina měla spád, byla dobře organizačně promyšlena a realizována.“ – 1. st. ZŠ (v %)	61
MAPA 26	Hodnocení ŠI – „Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).“ – 1. st. ZŠ (v %)	63
MAPA 27	Hodnocení ŠI – „Alespoň někteří žáci zhodnotili s učitelem proběhlou hodinu (s ohledem na obsah a cíl hodiny).“ – 2. st. ZŠ (v %)	64
MAPA 28	Hodnocení ŠI – „Žáci samostatně „objevovali“ nové poznatky.“ – 2. st. ZŠ (v %)	65
MAPA 29	Hodnocení ŠI – „Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu.“ – 1. st. ZŠ (v %)	66
MAPA 30	Hodnocení ŠI – „Učitel poskytoval alespoň některým žákům zpětnou vazbu.“ – 2. st. ZŠ (v %)	67
MAPA 31	Hodnocení ŠI – „Zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.“ – 1. st. ZŠ (v %)	68
MAPA 32	Hodnocení ŠI – „Zařazeny aktivity posilující pozitivní sebepojetí a sebevědomí žáků.“ – 2. st. ZŠ (v %)	69
MAPA 33	Hodnocení ŠI – „I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.“ – 1. st. ZŠ (v %)	70
MAPA 34	Hodnocení ŠI – „I žáci se slabšími znalostmi zažili při hodině úspěch.“ – 2. st. ZŠ (v %)	71
MAPA 35	Hodnocení ŠI – „Ve vztahu k učiteli a mezi žáky panovala v průběhu hodiny příjemná atmosféra.“ – 1. st. ZŠ (v %)	72
MAPA 36	Hodnocení ŠI – „Hodina působila na žáky jednotvárně.“ – 1. st. ZŠ (v %)	73
MAPA 37	Hodnocení ŠI – „Hodina působila na žáky jednotvárně.“ – 2. st. ZŠ (v %)	74
MAPA 38	Hodnocení kritéria 4.1 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	80
MAPA 39	Hodnocení kritéria 4.2 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	81
MAPA 40	Hodnocení kritéria 4.3 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	82
MAPA 41	Index vztahů s učiteli (žákovský dotazník)	85
MAPA 42	Index vztahů se spolužáky (žákovský dotazník)	86
MAPA 43	Index spolupráce s učiteli (žákovský dotazník)	87
MAPA 44	Index spolupráce se spolužáky (žákovský dotazník)	88
MAPA 45	Index vnímání prostředí učitelem	92

MAPA 46 Index vztahů s vedením školy.....	93
MAPA 47 Index vztahů s učiteli (učitelský dotazník).....	94
MAPA 48 Index vztahů se žáky (učitelský dotazník).....	95
MAPA 49 Index vztahů mezi žáky (učitelský dotazník).....	96
MAPA 50 Odpovědi „rozhodně ano“ a „spíše ano“ na otázku: Je pro vás četnost poskytované zpětné vazby dostatečná? (v %).....	97
MAPA 51 Nedostatečná motivace žáků (učitelský dotazník).....	98
MAPA 52 Nedostatek schopností a nadání u žáka (učitelský dotazník)	99
MAPA 53 Špatná komunikace a vztahy se zákonnými zástupci (učitelský dotazník).....	100
MAPA 54 Nedostatečná podpora ze strany vedení školy (učitelský dotazník)	102
MAPA 55 Vysoký počet žáků ve třídách (učitelský dotazník)	103
MAPA 56 Nadměrný objem učiva (učitelský dotazník)	104
MAPA 57 Index vztahů mezi vedením školy a učiteli (ředitelský dotazník)	105
MAPA 58 Index vztahů mezi učiteli vnímaných ředitelem (ředitelský dotazník).....	106
MAPA 59 Řediteli se jeví situace optimističtěji než v průměru učitelům (index vztahu mezi učiteli)	108
MAPA 60 Index vnímání školního prostředí ředitelem ZŠ.....	109
MAPA 61 Podíl učitelů bez kvalifikace v PV	116
MAPA 62 Učitelé se SŠ vzděláním (s maturitou i bez maturity)	117
MAPA 63 Učitelé s magisterským a vyšším vzděláním	118
MAPA 64 Učitelé bez pedagogického vzdělání.....	119
MAPA 65 Učitelé bez kvalifikace	120
MAPA 66 Učitelé na 2. stupni ZŠ bez kvalifikace	123
MAPA 67 Učitelé ve středních školách bez kvalifikace	124
MAPA 68 Index personálního (ne)zabezpečení výuky	125
MAPA 69 Neaprobovaně odučené hodiny na 1. stupni ZŠ (v %).....	128
MAPA 70 Neaprobovaně odučené hodiny na 2. stupni ZŠ (v %).....	129

MAPA 71 Neaprobovaně odučené hodiny na SŠ (v %).....	130
MAPA 72 Index neaprobované výuky	131
MAPA 73 Hodiny vedené bez aprobace – pouze hodiny dějepisu (2. stupeň ZŠ).....	135
MAPA 74 Hodiny vedené bez aprobace – pouze hodiny informatiky (2. stupeň ZŠ).....	136
MAPA 75 Nárůst počtu učitelů v předškolním vzdělávání v uplynulých třech letech (v %).....	137
MAPA 76 Nárůst počtu učitelů za poslední tři roky	138
MAPA 77 Začínající učitelé a studenti VŠ v regionálním školství	139
MAPA 78 Očekávaný odchod učitelů.....	140
MAPA 79 Podíl učitelů MŠ, kteří se v posledních dvou letech nezúčastnili žádné formy akreditovaného DVPP (v %)	141
MAPA 80 Podíl učitelů v ZV, kteří se v posledních dvou letech účastnili studia ke splnění kvalifikačních předpokladů (v %).....	142
MAPA 81 Podíl učitelů v ZV, kteří se v posledních dvou letech zúčastnili studia k prohlubování odborné kvalifikace (kurzy a semináře DVPP) (v %)	144
MAPA 82 Hodnocení kritéria 3.1 dle modelu kvalitní školy (školy v %).....	147
MAPA 83 Hodnocení kritéria 3.3 dle modelu kvalitní školy (školy v %).....	148
MAPA 84 Hodnocení kritéria 3.5 dle modelu kvalitní školy (školy v %).....	149
MAPA 85 Překážky pro výkon profese – platové ohodnocení (v %) ZV.....	150
MAPA 86 Překážky pro výkon profese – platové ohodnocení (v %) SV	151
MAPA 87 Překážky pro výkon profese – nedostatečné vnímání prestiže povolání společností (v %) ZV	152
MAPA 88 Překážky pro výkon profese – nedostatečné vnímání prestiže povolání společností (v %) SV.....	153
MAPA 89 Vnímání hodnoty a politického vlivu profese (TALIS 2018).....	154
MAPA 90 Překážky pro výkon profese – administrativa (v %) ZV.....	155
MAPA 91 Překážky pro výkon profese – administrativa (v %) SV	156
MAPA 92 Překážky pro výkon profese – časová náročnost jednotlivých činností (v %) ZV	157
MAPA 93 Překážky pro výkon profese – časová náročnost jednotlivých činností (v %) SV.....	158
MAPA 94 Překážky pro výkon profese – psychická náročnost povolání (v %) ZV	159

MAPA 95 Překážky pro výkon profese – psychická náročnost povolání (v %) SV.....	159
MAPA 96 Překážky pro výkon profese – vysoká míra zodpovědnosti (v %) ZV	160
MAPA 97 Překážky pro výkon profese – vysoká míra zodpovědnosti (v %) SV.....	161
MAPA 98 Well-being a stres na pracovišti (TALIS 2018)	162
MAPA 99 Překážky pro výkon profese – nedostatečné zázemí (v %) ZV	163
MAPA 100 Překážky pro výkon profese – nedostatečné zázemí (v %) SV.....	164
MAPA 101 Překážky pro výkon profese – nedostatečná podpora ze strany vedení školy (v %) ZV	165
MAPA 102 Index vztahů s učiteli (učitelský dotazník) – ZV	166
MAPA 103 Index vztahů s učiteli (učitelský dotazník) – SV	166
MAPA 104 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – platové ohodnocení (v %).....	168
MAPA 105 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – rozpočet školy (v %)	169
MAPA 106 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – vysoká míra zodpovědnosti (v %)	170
MAPA 107 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečné vnímání prestiže učitelského povolání společností (v %).....	171
MAPA 108 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – psychická náročnost povolání (v %).....	172
MAPA 109 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečná podpora ze strany školského systému (v %)	173
MAPA 110 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečná podpora ze strany zřizovatele (v %).....	174
MAPA 111 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – legislativa (v %).....	175
MAPA 112 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – administrativa (v %).....	176
MAPA 113 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – časová náročnost jednotlivých činností (v %)	177
MAPA 114 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – nedostatečná spoluúčast dalších pracovníků na vedení školy (v %).....	178
MAPA 115 Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – vysoká míra předepsané přímé vyučovací činnosti ředitele školy (v %).....	179

MAPA 116	Překážky, které nejvíce omezují při výkonu funkce – vztahy se zákonnými zástupci dětí/žáků, přístup zákonných zástupců dětí/žáků (v %)	180
MAPA 117	Průměrné skóre z matematiky, českého a anglického jazyka – Výběrové zjišťování výsledků žáků 5. a 9. ročníku – ORP	185
MAPA 118	Exekuce v okresech (2018)	187
MAPA 119	Podíl vyplácených příspěvků na živobytí.....	188
MAPA 120	Index sociálního kapitálu	191
MAPA 121	Typologie okresů dle socioekonomických proměnných.....	193
MAPA 122	Podíl žáků vzdělávajících se ve speciálních třídách podle § 16 odst. 9 školského zákona na celkovém počtu žáků základních škol okresů ve školním roce 2020/2021 (v %).....	197
MAPA 123	Podíl žáků se sníženou známkou z chování.....	198
MAPA 124	Počet neomluvených hodin na žáka	199
MAPA 125	Podíl neprospívajících žáků	200
MAPA 126	Index rizikového chování ZV.....	201
MAPA 127	Učitelé bez kvalifikace	203
MAPA 128	Index personálního (ne)zabezpečení výuky.....	204
MAPA 129	Index neaprobované výuky	205
MAPA 130	Překážky pro výkon profese – platové ohodnocení (v %) ZV	207
MAPA 131	Překážky pro výkon profese – nedostatečné vnímání prestiže povolání společností (v %) ZV	208
MAPA 132	Vnímání hodnoty a politického vlivu (TALIS 2018).....	209
MAPA 133	Hodnocení kritéria 2.1 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	212
MAPA 134	Hodnocení kritéria 2.3 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	213
MAPA 135	Hodnocení kritéria 2.4 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	214
MAPA 136	Hodnocení kritéria 6.2 dle modelu kvalitní školy (školy v %)	215
MAPA 137	Hodnoticí kritéria dle modelu kvalitní školy – index (průměr za všechna kritéria)	216



Literatura a zdroje

Anderson, L. W. (2002). „Balancing Breadth and Depth of Content Coverage: Taking Advantage of the Opportunities Provided by Smaller Classes.“ In J. D. Finn & M. C. Wang (eds.). *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.

Ashton, P. T. (1996). Improving the Preparation of Teachers. *Educational Research* 25 (9), 21–35. DOI: <https://doi.org/10.3102/0013189X025009021>.

Atkinson, M., Halsey, K., Wilkin, A., & Kinder, K. (2000). *Raising Attendance*, Slough: NFER.

Audit vzdělávacího systému 2019. (2019). Rostoucí rozdíly v kvalitě mezi školami a kraji navzájem. Dostupné z: audit.eduin.cz.

Auld, S. Different teaching styles suit different students. Australian Christian College. Dostupné z: www.acc.edu.au.

Barnett, W. S. (2008). Preschool Education and Its Lasting Effect: Research and Policy Implications, str. 20. Dostupné z: www.nepc.colorado.edu.

Bernardi, F. (2012). Unequal transitions: Selection bias and the compensatory effect of social background in educational careers. *Research in Social Stratification and Mobility*, 30 (2), pp. 159–174. DOI: 10.1016/j.rssm.2011.05.005.

Boček, J. Cibulka, J. (2018, 22. listopadu). Interaktivní mapa kvality života: nastavte si vlastní kritéria a podívejte se, ve kterých obcích se dobře žije. *iRozhlas.cz*.

Borghans, L., Duckworth, A. L., Heckman, J. J. Ter & Weel, B. (2008). The economics and psychology of personality traits. *Journal of Human Resources*. 43(4), 972–1059.

Boudon, R. (1998). Social mechanisms without blackboxes. In: Hedström, P., Swedeberg, R. (eds). *Social mechanisms. An analytical approach to social theory*. Cambridge: Cambridge University Press: 172–203. DOI: 10.1017/CBO9780511663901.008.

Brusenbauch-Meislová, M., Daniel, S., Folwarczny, R., Hájek, O., Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M. & Žídková, M. (2019). Role rodičů, učitelů a moderních technologií v rozvoji čtenářské gramotnosti žáků 4. tříd ZŠ v České republice – Sekundární analýza PIRLS 2016. *Česká školní inspekce*.

Cooper, C., McLanahan, S., Meadows, S., & Brooks-Gunn, J. (2009). Family Structure Transitions and Maternal Parenting Stress. *Journal of Marriage and Family* 71 (3), pp. 558–574. DOI:10.1111/j.1741-3737.2009.00619.x.

Česká školní inspekce. (2015). Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů – Sekundární analýza TIMSS 2015.

Česká školní inspekce. (2018). Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učitelů – Sekundární analýza TALIS 2018.

Česká školní inspekce. (2018). Dopady povinného předškolního vzdělávání na organizační a personální zajištění a výchovně-vzdělávací činnost mateřských škol za období 1. pololetí školního roku 2017/2018.

Česká školní inspekce. (2019). Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2018/2019 – Výroční zpráva České školní inspekce.

- Česká školní inspekce. (2019). *Metodika inspekční činnosti ve školách a školských zařízeních*. Praha: ČŠI.
- Česká školní inspekce. (2020). Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021.
- Česká školní inspekce. (2020, 23. září). Kvalita vzdělávání v jednotlivých krajích ČR.
- Česká tisková kancelář. (2019, 8. června). Pět procent učitelů ve školách nemá pedagogické vzdělání, uvádí průzkum ministerstva. *iRozhlas.cz*.
- Česká tisková kancelář. (2019, 9. června). Devět tisíc učitelů je bez kvalifikace, zjistilo MŠMT. *Novinky.cz*.
- Český statistický úřad. (2020). Data – počet cizinců.
- Český statistický úřad. (2020, 25. března). Nejvyšší přírůstek obyvatel byl ve Středočeském kraji a v Praze.
- Český statistický úřad. 2021. Mzdy učitelů v regionálním školství - 2013–2020.
- Dvořák, T. & Prokop, D. (2021, 22. června). Vzdělávací neúspěšnost a socioekonomické problémy ORP. *PAQ Research*.
- Edu.cz. 2021. Co se mění v RVP ZV.
- Evropská komise. (2021). Monitor vzdělávání a odborné přípravy 2021 – Česko.
- Finn, J. D. & M. C. Wang (eds.). (2002). *Taking small classes one step further*. Greenwich, CT: Information Age.
- Fisher, R. (1997). *Učíme děti číst a myslet*. Praha: Portál.
- Fontana, D. (2003). *Psychologie ve školní praxi*. Praha: Portál.
- Gambetta, D. (1987). *Were they pushed or did they jump?* Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511735868.
- Goddard, R.D. (2003). Relational networks, social trust, and norms: a social capital perspective on students' chances of academic success. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 25 (1), pp. 59–74.
- Government expenditure on education. (2021). Eurostat [online].
- Graue, E., Hatch, K., Rao, K. & Oen, D.: (2007). „The Wisdom of Class-Size Reduction.“ *American Educational Research Journal*, 44 (3), pp. 670–700.
- Greger, D. (2015). Faktory ovlivňující rozhodování rodičů o odkladu školní docházky dítěte. In D. Greger, J. Simonová, & J. Straková (eds.). (2016). Spravedlivý start? Nerovné šance v předškolním vzdělávání a při přechodu na základní školu. Praha: PedF UK.
- Greger, D., Dvořák, D. & Janík, T. (2016). *Srovnávací pedagogika: proměny a výzvy*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.
- Hadj-Moussová, Zuzana. (2012). *Pedagogická a sociální psychologie*. Praha: Univerzita Karlova, Pedagogická fakulta.

Hagenauer, G., Hascher, T., Volet, S. E. (2015). Teacher emotions in the classroom: associations with students' engagement, classroom discipline and the interpersonal teacher-student relationship. *European Journal of Psychology of Education*, 30, pp. 385–403. DOI: 10.1007/s10212-015-0250-0.

Hallam, S. (1996). *Improving School Attendance*, Oxford: Heinemann.

Havlíková, M. & Kolář, M. (2001). Sociální klima v prostředí základních škol ČR. MŠMT.

Harrison, L., Ungerer, J., & Smith, G. (2009). Child Care and Early Education in Australia. Social Policy Research Paper, (40), 222. Australia.

Heckman, J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education [online]. *American Educator*, 35(1), 31–35. [cit. 2013-08-20].

Heckman, J.J. (2006). Skill formation and the economics of investing in disadvantaged children. *Science*, 5728, 1901–1902.

Hrdličková, A. (1994). *Alternativní pedagogické koncepce*. České Budějovice: Jihočeská univerzita.

Hulík, V., Šídlo, L. & Tesárková, K. (2008). „Míra účasti dětí na předškolním vzdělávání a faktory ovlivňující její regionální diferenciaci“. *Studia pedagogica*, 13(1): 13–34.

Chvál, M., Kasper, T., Kučera, D., Kucharská, A., Mareš, J., Rýdl, K., Spilková, V., Stuchlíková, I., Štech, S. & Uličná, K. 2021. Nedostatek kvalifikovaných učitelů nelze řešit rezignací na kvalifikaci. *Pedagogika* 71(1), 120–125. DOI: <https://doi.org/10.14712/23362189.2020.1912>.

Institut plánování a rozvoje hlavního města Prahy / Sekce strategií a politik. (2019). Analýza infrastrukturních potřeb hl. m. Prahy (zaměřená na infrastrukturu vybrané občanské vybavenosti).

Johnson, R. T., Johnson, D. W., & Bryant, B. (1973). Cooperation and Competition in the Classroom. *The Elementary School Journal*, 74 (3), pp. 172–181. DOI: 10.1086/460817.

Jůva, V. & Svobodová, J. (1995). *Alternativní školy*. 1. vydání. Brno: Paido.

Jůva, V. & Svobodová, J. (1996). *Alternativní školy*. 2. doplněné vydání. Brno: Paido.

Korbel, V & Paulus, M. (2017). „Do Teaching Practices Impact Socio-Emotional Skills?“ Prague: CERGE-EI.

Krawiecová, N., Lioliasová, P. & Cibulka, J. (2019, 27. listopadu). „Nemají kde spát, natož kde se učit.“ Projděte si unikátní mapu vzdělávacích podmínek v Česku. *iRozhlas.cz*.

Krajský úřad Ústeckého kraje – odbor SMT. 2019. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Ústeckém kraji 2020–2024.

Lazear, E. (1999). „Educational Production.“ Working Paper No. 7349. Cambridge, Mass.: National Bureau of Economic Research.

Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Brusenbauch Meislová, M., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Zapletalová, M., Hájek, O., Zatloukal, T., Basl, J., Boudová, S., Andrys, O., Folwarczný, R., Novosák, J., Daniel, S., Pražáková, D. (2021). Well-being žáků, třídní klima, používání ICT a vnímání role učitele – Sekundární analýza PISA 2018. Česká školní inspekce.

- Ležalová, R. (2010). Odklady povinné školní docházky. Metodický portál.
- Maršíková, M. & Jelen, V. 2019. Hlavní výstupy z Mimořádného šetření ke stavu zajištění výuky učiteli v MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2009. Analýza kvalifikovanosti učitelů. Doporučení pro podpůrné projekty ESF.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. 2009. Kvalifikovanost učitelů – hlavní výsledky dotazníkového šetření.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019, 21. května). Ministerstvo zjišťovalo stav učitelů v regionálním školství.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Přípravné třídy základních škol od roku 2017/2018.
- Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Strategie vzdělávací politiky České republiky 2030+.
- Mráčková, H. (2019, 3. října). Zlínský kraj charakterizuje vysoká kvalifikovanost učitelů a vynikající úroveň středního školství. Magazín 21.
- Münich, J., Prokop, D., Korbel, V. & Kment, Š. (2020). Kontext školního neúspěchu: Sociální problémy a financování. Kam kráčíš, Česko/Evropo. Aspen Institute CE – Výroční konference.
- Neumajer, O. (2019, 20. prosince). „Deprofesionalizace“ učitelské práce: novela zákona o pedagogických pracovnících. Audit.eduin.cz.
- Netrdová, P., Šavrdová, J. & Havej, P. Kvalita života v regionech. Přírodovědecká fakulta Univerzity Karlovy.
- Novosák, J. et al. (2021). Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce.
- Novotná, K. & Krabsová, N. (2013). Formativní hodnocení: případová studie.
- OECD. (2021). Education at a Glance 2021 – OECD Indicator.
- OECD. (2010a). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II).
- OECD. (2010 b). PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? – Resources, Policies and Practices (Volume IV).
- PAQ Research. (2021). Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity.
- PAQ Research. (2020). Souvislosti sociálního znevýhodnění a vzdělávacích problémů.
- Pelletier, Luc G., Legault, L. & Séguin-Lévesque, Ch. (2002). „Pressure From Above and Pressure From Below as Determinants of Teachers’ Motivation and Teaching Behaviors.“ *Journal of Educational Psychology*, 94 (1), 186–196.
- Prokop, D. (2019). Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. Sociologický časopis/Czech Sociological Review, 55 (4), pp. 445–472.

- Prokop, D. & Dvořák, T. (2019). Analýza výzev vzdělávání v České republice. Nadační fond Eduzměna.
- Průcha, J. (2012). Alternativní školy a inovace ve vzdělávání. 3. aktualizované vydání. Praha: Portál.
- Rabušic, L., Soukup, P., & Mareš, P. (2019). Statistická analýza sociálněvědních dat (prostřednictvím SPSS). Masarykova univerzita.
- Reid, K. (1999). *Truancy and Schools*, London: Routledge.
- Rýdl, K. (1999). Pedagogické alternativy ve výuce po stránce obsahové a organizační. Praha: Raabe.
- Vašutová, J. (2006). „Kvalifikace učitelů pro permanentní změnu.“ In Maňák, J. & Janík, T. (eds.). *Problémy kurikula základní školy. Sborník prací Pedagogické fakulty MU č. 192.* Brno: Masarykova univerzita.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I.-S., Taggart, B., Grabbe, Y., & Barreau, S. (2007). The Effective Preschool and Primary Education 3–11 Project (EPPE 3-11): Influences on Children’s Development and Progress in Key Stage 2: Social/behavioural outcomes in Year 5. London: IoEL.
- Santiago, P., Gilmore, A., Nusche, D. & Sammons P. (2012). OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. Czech Republic. Main Conclusions.
- Sekot, J., Mezera, A., Rabušicová, M., Smolíková, K. & Šulcová, E. (2000). Národní zpráva o stavu předškolní výchovy, vzdělávání a péče o děti předškolního věku v České republice. MŠMT.
- Sun, Y. (1999). The contextual effects of community social capital on academic performance. *Social Science Research*, 28 (4), pp. 403–426.
- Sylva, K., Melhuish, E., Sammons, P., Suraj-Blatchford, I. & Taggart, B. (2004). The effective provision of preschool education (EPPE) project: Final report. Nottingham.
- Syslová, Z. (2017). Kvalita versus kvalifikace: jaké by mělo být přípravné vzdělávání učitelů mateřských škol? Masarykova univerzita.
- The World Bank. 2012. Toward and Equal Start: Closing the Early Learning Gap for Tomorrow's Children in Eastern Europe.
- Urbánek, P. (2008). Klima učitelského sboru v případové studii základní školy. *Orbis scholae*, 2 (3), pp. 87–106.
- Whitney, I. & Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educ Res*, 35, pp. 3–25.



Přílohy

Metodologické postupy a interpretace analýz

Na rozdíl od dat na individuální úrovni mají představované analýzy agregovaných dat na úrovni okresů několik specifík, které je vhodné podrobněji představit. Neumožňují interpretovat nalezené vztahy na jiné než okresní úrovni, neřeknou nám nic o konkrétních učitelích, žácích a školách (kdybychom se o podání takové výpovědi pokoušeli, jednalo by se o tzv. ekologickou chybu). Analýzy agregovaných dat naopak umožňují identifikovat některé jevy, které mají prostorový charakter a mohou být ovlivněny geografickým prostředím nebo lokálním kontextem. Avšak celá řada jevů nemusí mít jednoduché vysvětlení, proto některé kartogramy slouží pouze k popisu stavu v jednotlivých okresech bez větší ambice o vysvětlení těchto jevů v prostoru. I přes metodologická úskalí daná nedostatečným počtem případů a nižší reprezentativností vzorku se studie pokouší přinést možná dílčí vysvětlení, která vychází z poznatků dosavadního akademického výzkumu, zpráv ČŠI, široké datové základny ČŠI a dalších institucí. Použitými datovými zdroji jsou šetření MŠMT (vedle tzv. výkonových výkazů i Mimořádné šetření ke stavu učitelů), data Českého statistického úřadu (ČSÚ) a vlastní šetření ČŠI.

V rámci jednotlivých kapitol upozorňujeme na specifické metodologické problémy vycházející ze způsobu sběru dat. Obecně není cílem inspekční činnosti tvorba reprezentativních datových souborů pro okresní úroveň. Mezi okresy se může např. odlišovat skladba hospitovaných hodin, tudíž agregovaná data nejsou zcela reprezentativní za daný okres, proto bychom měli interpretovat výsledky vzhledem ke vzorku konkrétních navštívených hodin v daném okrese. Podobně jako v případě dotazníkového šetření, kdy respondent nemusí uvést vždy pravdivou odpověď dle svého svědomí, ale dle očekávání (tzv. zkreslení způsobené společenskou vhodností), může být i hodnocení hodin zkresleno pozorovatelem, ale i žáky či učitelem, protože se hodina navštívená školním inspektorem (ŠI) svým charakterem nutně odlišuje od běžné hodiny. Z těchto důvodů je nutné posuzovat závěry představených analýz přísnou optikou, na základě dosavadních poznatků z jiných studií a teorie.

Analýzy, data, publikace České školní inspekce

Výroční zprávy

Výroční zprávy České školní inspekce každoročně poskytují komplexní výpověď o kvalitě a efektivitě vzdělávání a vzdělávací soustavy České republiky za příslušný školní rok a jsou důležitým zdrojem informací pro řízení vzdělávání a nastavování podpory pro školy a školská zařízení.



Tematické zprávy

Tematické zprávy nabízejí pohled na kvalitu a efektivitu vzdělávání ve vybraných tématech, která jsou předmětem sledování a hodnocení ze strany České školní inspekce. Také tyto výstupy poskytují zcela zásadní soubor zjištění, dat, závěrů a doporučení využitelných při přijímání opatření směrem k podpoře vzdělávání v České republice.



Další výstupy

Česká školní inspekce připravuje a zveřejňuje také další výstupy analytického či metodického charakteru, z nichž některé jsou využitelné i přímo jednotlivými školami a školskými zařízeními.



Sledujte výstupy České školní inspekce na Facebooku, Twitteru a YouTube



ANALÝZY | DATA | PUBLIKACE

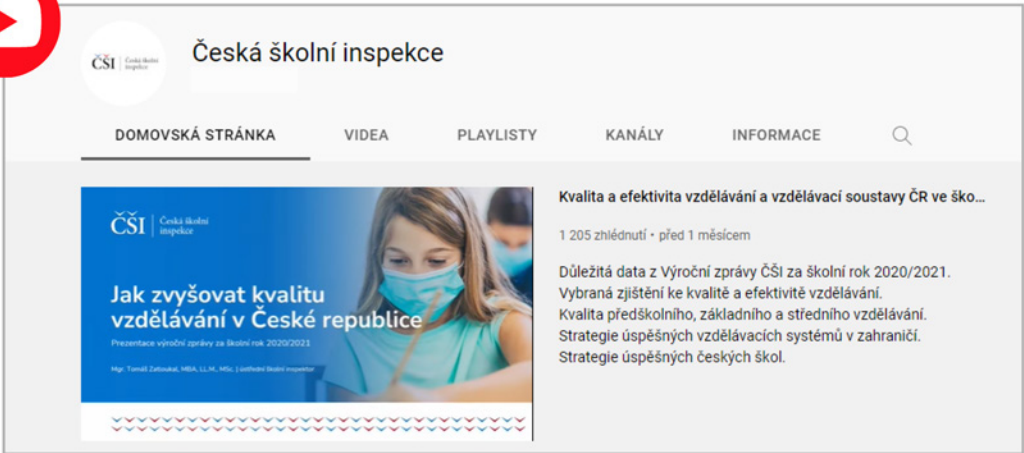


ČSI Česká školní inspekce



Česká školní inspekce - Analýzy, data, publikace
@CSInspekce

Česká školní inspekce je správním úřadem ČR provádějícím hodnocení a kontrolu kvality a efektivitu vzdělávání.



The screenshot shows the YouTube channel page for 'Česká školní inspekce'. The channel name is at the top, followed by navigation tabs: DOMOVSKÁ STRÁNKA, VIDEO, PLAYLISTY, KANÁLY, and INFORMACE. A search icon is also present. The main content area features a video thumbnail with the title 'Jak zvyšovat kvalitu vzdělávání v České republice' and a description: 'Prezentace výroční zprávy za školní rok 2020/2021. Hg: Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc. | Institut školní inspekce'. To the right of the video, there is a text block titled 'Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ČR ve ško...' with 1 205 views and a date of 'před 1 měsícem'. The text block contains the following information: 'Důležitá data z Výroční zprávy ČSI za školní rok 2020/2021. Vybraná zjištění ke kvalitě a efektivitě vzdělávání. Kvalita předškolního, základního a středního vzdělávání. Strategie úspěšných vzdělávacích systémů v zahraničí. Strategie úspěšných českých škol.'

České školství v mapách

Prostorová analýza podmínek, průběhu a výsledků předškolního, základního a středního vzdělávání

Autoři: doc. PhDr. Tomáš Lebeda, Ph.D., Mgr. et Mgr. Jakub Lysek, Ph.D., doc. Mgr. Daniel Marek, M.A., Ph.D., Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc., PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA, Mgr. Tomáš Pavlas, Ing. Dana Pražáková, Ph.D., Mgr. Michal Soukop, Mgr. Kateřina Zymová, Mgr. Roman Folwarczný, Bc. Barbora Macková, Mgr. Jakub Janega, PhDr. Irena Borkovcová, MBA

Jazyková redakce: Mgr. Markéta Lakosilová

Obálka: Oldřich Pink

Grafická úprava a zlom: David Cícha

1. vydání

ISBN 978-80-88087-86-1 (brožováno)

ISBN 978-80-88087-87-8 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88087-88-5 (online ; ePub)

V roce 2022 vydala Česká školní inspekce, Fráni Šrámka 37, 150 21 Praha 5.
Elektronická verze publikace je dostupná na www.csicr.cz.

