

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy
v České republice za rok 2004



Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru

Díl I.

Od koncepcí k inovacím vzdělávání

Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru

Díl I. Od koncepcí k inovacím vzdělávání

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2004

Zpracovatel: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Editor: Ústav pro informace ve vzdělávání

© MŠMT, Praha 2005

ISBN 80-211-0502-X

Vážení přátelé,

již poosmé vydává Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy *Výroční zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice*. Ta, kterou nyní dostáváte do rukou a která nese podtitul *Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru*, postihuje v řadě ohledů náročné období roku 2004. Svým obsahem odráží tři významné skutečnosti charakteristické pro tento rok – přípravu resortu na působení v podmínkách nové školské legislativy, dynamický postup reformy vzdělávací soustavy a vstup republiky do Evropské unie.

Pro školy a školská zařízení i pro všechny úrovně řízení českého školství byl rok 2004 v mnohém velmi specifický. Bylo to dáno očekávaným přijetím nového školského zákona a zákona o pedagogických pracovnících, ale také aktuálními nároky probíhající transformace vzdělávací soustavy, zejména v souvislosti s rozpracováváním a aplikací rámcových vzdělávacích programů, ale i přípravou na novou podobu maturitní zkoušky. Mimořádné úsilí si pak vyžádala celá škála nezbytných kroků spojených s integrací do evropských struktur a s nabývaným členstvím republiky v Evropské unii.

To, co bylo v roce 2004 v resortu školství vykonáno a co je zde vyjádřeno v popisu dosaženého stavu, v číslech statistik, ve srovnáních a závěrech, případně v některých aktuálních pohledech na dílčí problémy, není samoúčelem. Výroční zpráva je a měla by být i do budoucna vždy specifickou reflexí cílů a výsledků, dosaženého stavu i dynamiky a trendů rozvoje vzdělávací soustavy. Její povaha a smysl plyne z potřeb českého školství samého, ale také ze samozřejmé nutnosti a možnosti posuzovat všechny výsledky v širším rámci, v souvislostech nároků evropské integrace a z pohledu perspektivních požadavků na vzdělávání.

Kvalita vzdělání je stále více určující podmínkou existence moderní, efektivně se rozvíjející ekonomiky a sociální sféry. Rozvoj vzdělávání a jím podmíněná kvalita vzdělání se ve vyspělých společnostech, ke kterým se můžeme a chceme počítat, stávají klíčovými faktory ekonomického růstu a kvality života člověka. Vzdělávací systém, jeho životaschopnost, propojenost s okolním prostředím a provázanost s mezinárodním kontextem spoluurčuje naše současné i budoucí postavení a naše možnosti v integrující se Evropě.

Záměrem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy je prostřednictvím *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2004* dát opět, stejně jako v předchozích letech, aktuální informace všem, kdo je potřebují pro svou práci a kdo se zajímají o školství jako občané o věc veřejnou. Přeji Vám, aby se tato zpráva pro Vás stala spolehlivým zdrojem informací a podnětů, inspirací při uvažování a rozhodování o dalších možnostech a směrech vývoje vzdělávací soustavy České republiky.



JUDr. Petra Buzková
ministerně školství, mládeže a tělovýchovy

Od koncepcí k inovacím vzdělávání

1	Tendence a kontext vývoje vzdělávací soustavy	11
1.1	Přijetí základních právních norem v oblasti školství a vzdělávání: školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících	12
1.2	Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR	12
1.3	Příprava rámcových vzdělávacích programů	14
1.4	Monitorování a hodnocení vzdělávacích výsledků a kroky k jeho realizaci	17
1.5	Další vzdělávání	18
1.6	Poradenství	19
1.7	Státní informační politika ve vzdělávání	23
1.8	Mezinárodní spolupráce ve školství a vzdělávání	26
1.9	Vstup do evropského vzdělávacího prostoru a projekty ESF	30
1.10	Pohled na českou školu v roce 2004 očima České školní inspekce	32
2	Aktuální otázky vzdělávání	37
2.1	Česká republika v Evropské unii: porovnání na základě vybraných indikátorů Lisabonského procesu	38
2.2	Mezinárodní kontext odborného vzdělávání	42
2.3	Učení pro život: výsledky výzkumu OCD PISA 2003	46
2.4	Monitorování potřeb a problémů ve vzdělávací soustavě	54

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2004 má oproti zprávám z předchozích let odlišnou podobu. Skládá se ze dvou základních, samostatně publikovaných částí: části reflektující stav a tendence rozvoje a části popisující vzdělávací systém prostřednictvím dat.

Hlavním účelem Výroční zprávy je informovat Poslaneckou sněmovnu a Senát Parlamentu České republiky, vládu ČR a odbornou i laickou veřejnost o situaci ve školství, o vývoji v uplynulém školním roce, o základních souvislostech vzdělávání s ekonomickým a společenským vývojem a o stavu a podmínkách vzdělávání a vzdělávacích aktivit.

První část zprávy s názvem *Od koncepcí k inovacím vzdělávání* navazuje na předchozích sedm výročních zpráv o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy a zachycuje legislativní rámec, jeho změny, tendence a kontext vývoje vzdělávací soustavy České republiky v roce 2004. Vnitřně je tato část rozdělena do dvou oddílů: první oddíl *Tendence a kontext vývoje vzdělávací soustavy v roce 2004* zahrnuje deset kapitol, které postihují stav vzdělávací soustavy z pohledu proměn existujícího legislativního rámce, vývojových tendencí i obecnějšího rámce vývoje této soustavy včetně aspektu začleňování do evropského vzdělávacího prostoru. Druhý oddíl *Aktuální otázky vzdělávání* pak nabízí ve čtyřech kapitolách některá specifická témata a užitečné pohledy zajímavé zejména pro pedagogickou veřejnost a všechny, kdo se zabývají koncepčními činnostmi, komparacemi vzdělávacích systémů a problematikou transformace naší vzdělávací soustavy.

Navazující, druhá část Výroční zprávy, vydávaná z praktických důvodů samostatně, nese název *Vzdělávání a vzdělávací soustava v roce 2004*. Má deskriptivní charakter a popisuje vzdělávací soustavu České republiky v roce 2004 na základě vybraných statistických ukazatelů. Strukturou se podobá kapitolám B výročních zpráv z předchozích let. Tato část je členěna do pěti kapitol a charakterizuje strukturu vzdělávací soustavy, její jednotlivé úrovně a řídicí, správní a samosprávné mechanismy, v jejichž rámci vzdělávací systém funguje. S efektivním využitím statistických ukazatelů popisuje stav a vývoj jednotlivých součástí vzdělávací soustavy od předškolní výchovy až po vysoké školství. Zabývá se i školskými zařízeními, problematikou zaměstnanosti ve školství, platovým ohodnocením pracovníků a financováním školství.

Vzhledem k tomu, že jde o zprávu za rok 2004, byla použita terminologie vycházející z legislativy platné v roce 2004.

¹ Zpráva je předkládána vládě v souladu s § 10 zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

Seznam zkratek

CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training (Evropské středisko pro rozvoj odborného vzdělávání)
CEEPUS	Central European Exchange Programme for University Studies (Středoevropský výměnný program zaměřený na regionální spolupráci v rámci sítí univerzit)
CERMAT	Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání
COST	European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research (Evropská mnohostranná spolupráce v oblasti výzkumu se zaměřením na badatelský a aplikovaný výzkum)
CSVŠ	Centrum pro studium vysokého školství
ČR	Česká republika
ČŠI	Česká školní inspekce
ČVUT Praha	České vysoké učení technické v Praze
ESA	European Space Agency (Evropská kosmická agentura)
ESF	Evropský sociální fond
ESMJ	Evropské středisko pro moderní jazyky
EU	Evropská unie
EUREKA	Evropská spolupráce v oblasti aplikovaného a průmyslového výzkumu
Eurostat	Statistický úřad evropských společenství
G	gymnázium
HDI	index lidského rozvoje
HDP	hrubý domácí produkt
HODINA	Úprava vzdělávacích programů 7. ročníků škol směřující k rozvoji klíčových kompetencí žáků
IDM	Institut dětí a mládeže (nyní Národní institut dětí a mládeže)
IMHE	Institutional Management of Higher Education (program Institucionální řízení vysokých škol)
INES	Indicators of Education Systems (projekt OECD)
IPPP	Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR
ISCED	International Standard Classification of Education (Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání)
JPD	Jednotný programový dokument
MATRA	předvstupní program nizozemského ministerstva zahraničních věcí
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
NARIC	National Academic Recognition Information Centre (sít informačních středisek nostrifikace)
NCE	národní centra Europassu
NÚOV	Národní ústav odborného vzdělávání
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)
OP RLZ	Operační program Rozvoj lidských zdrojů
PILOT Z	Pilotní ověřování ŠVP na 2. stupni vybraných ZŠ
PISA	Programme for International Student Assessment (Program pro mezinárodní hodnocení žáků)
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
ReferNet	Evropské referenční a expertní síť odborného vzdělávání
RgŠ	regionální školství
RŠ	projekt Rychlá šetření
RVP GV	Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání
RVP PV	Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání
RVP ZV	Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
SIPVZ	Státní informační politika ve vzdělávání
SOŠ	střední odborná škola
SOU	střední odborné učiliště

SpŠ	speciální škola
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	středisko výchovné péče
ŠVIP	Školský vzdělávací a informační portál EDU.CZ
ŠVP	školní vzdělávací program
TTnet	Training of Trainers Network (Sít' vzdělavatelů učitelů, instruktorů a lektorů v odborných školách a podnicích)
UK Praha	Univerzita Karlova v Praze
UP v Olomouci	Univerzita Palackého v Olomouci
ÚIV	Ústav pro informace ve vzdělávání
UNESCO	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (Organizace Spojených národů pro výchovu, vědu a kulturu)
VOŠ	vyšší odborná škola
VŠ	vysoká škola
VÚP	Výzkumný ústav pedagogický
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola



Od koncepcí k inovacím vzdělávání

Tendence a kontext vývoje vzdělávací soustavy

1.1 Přijetí základních právních norem v oblasti školství a vzdělávání: školský zákon a zákon o pedagogických pracovnících

V průběhu roku 2004 byl završen legislativní proces tvorby dvou klíčových zákonů z oblasti regionálního školství, jejichž přijetí znamená nejvýznamnější reformu v oblasti školské legislativy za poslední období. Jde o **zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)** a **zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů**.

Návrhy těchto zákonů byly připravovány již v roce 2002 a 2003, v roce 2004 došlo k nejdůležitějším událostem: 10. března 2004 návrh školského zákona schválila vláda České republiky, 30. června 2004 schválila oba návrhy zákonů Poslanecká sněmovna. Senát následně 5. srpna 2004 vrátil návrhy zákonů s pozměňovacími návrhy k opětovnému projednání Poslanecké sněmovně. Poslanecká sněmovna pak 24. září 2004 přijala návrhy zákonů ve znění postoupeném Senátem. Dne 22. října 2004 byly oba zákony podepsány prezidentem republiky a nabyly platnosti vyhlášením ve Sbírce zákonů dne 10. listopadu 2004, s účinností od 1. ledna 2005.

1.1.1 Školský zákon

Školský zákon nahradil čtyři zákony z oblasti regionálního školství, a to zákon č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění pozdějších předpisů, zákon č. 76/1978 Sb., o školských zařízeních, ve znění pozdějších předpisů, a zákon č. 390/1991 Sb., o předškolních zařízeních a školských zařízeních.

Přijatý školský zákon je tedy komplexní právní normou, která upravuje:

- oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného, zájmového, základního uměleckého a jazykového vzdělávání;
- oblast školských služeb;
- právní postavení škol a školských zařízení včetně nové právní formy školské právnické osoby;
- vedení školského rejstříku;
- financování regionálního školství ze státního rozpočtu;
- postavení a působnost ředitelů škol a školských zařízení;
- působnost orgánů vykonávajících státní správu a samosprávu ve školství.

Školský zákon především právně zakotvuje již započatou **kurikulární reformu**, upravuje **novou podobu maturitní zkoušky** (která bude poprvé realizována ve školním roce 2007/2008), posiluje autonomii škol a školských zařízení a kompetence a postavení jejich ředitelů, v neposlední řadě reaguje na změny, které do oblasti organizace veřejné správy přinesla její reforma.

Nadále zůstávají účinné ještě dva zákony týkající se pouze úzce vymezených oblastí, a to **zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školských zařízení, ve znění pozdějších předpisů**, a **zákon č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní výchovy nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních a o změně některých zákonů, ve znění pozdějších předpisů**. V souvislosti s přijetím školského zákona byly na konci roku 2004 vydány či k vydání připraveny nové prováděcí právní předpisy, které nahrazují prováděcí právní předpisy vydané podle zrušovaných zákonů.

1.1.2 Zákon o pedagogických pracovnících

Zákon o pedagogických pracovnících je zcela novou právní normou, která **upravuje právní poměry pedagogických pracovníků**, jež byly doposud upraveny ve třech ustanoveních zákona č. 29/1984 Sb., o soustavě základních škol, středních škol a vyšších odborných škol (školský zákon) a v podzákoněm právním předpisu – vyhlášce č. 139/1997 Sb., o podmínkách odborné a pedagogické způsobilosti pedagogických pracovníků a o předpokladech kvalifikace výchovných poradců.

Zákon o pedagogických pracovnících upravuje:

- předpoklady pro výkon činnosti pedagogického pracovníka;
- předpoklady pro výkon funkce ředitele školy nebo školského zařízení;
- systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;
- kariérní systém pedagogických pracovníků.

Zákon o pedagogických pracovnících tak vytváří právní rámec, který zajistí pedagogickým pracovníkům zlepšení jejich pracovních podmínek, bude je motivovat k osobnímu růstu a posílí jejich profesní postavení ve společnosti.

1.2 Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR (*dále jen Dlouhodobý záměr 2005*) představuje *druhou etapu rozpracování* Národního programu rozvoje vzdělávání České republiky (tzv. Bílá kniha), který se stal v roce 2001 *základním dokumentem vymezujícím cíle státní vzdělávací politiky*. V roce 2002 byl pro oblast regionálního školství *konkretizován a rozpracován do prioritních směrů v prvním dlouhodobém záměru*, v roce 2004 byl tento dokument *zpřesněn a úkoly byly posunuty do doby naplnění všech připravovaných reformních kroků, tj. do roku 2010*.

Naplnování přijatých strategických směrů a konkrétních úkolů dlouhodobého záměru z roku 2002 bylo ohroženo dvěma faktory: nepřijetím nového školského zákona, kdy započaté kvalitativní změny nebyly pro zřizovatele, školy a učitele závazné, a dále tím, že na rozvoj byly požadovány prostředky nad rámec rozpočtu, z nichž však MŠMT získalo pouze zlomek; proto byly některé

úkoly posunuty do dalších let. Dokument byl předložen podle zákona 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, který stanovil čtyřletou periodicitu, zatímco současný *Dlouhodobý záměr 2005* byl předložen již podle nového školského zákona č. 561/2004, který lhůtu zkrátil na 2 roky v souladu s termíny předkládání dlouhodobých záměrů krajů. Zákon také stanovil, že dokument bude zaměřen na posouzení dosažené úrovně prací, na jejich zpřesnění a posun do dalších let.

Úvod *Dlouhodobého záměru 2005* specifikuje přechod z původních osmi strategických směrů na stávajících šest, úzce propojených a vzájemně se podmiňujících. Původně samostatný směr *Ukončování středoškolského studia* je v pokročilém stadiu příprav, proto byl spojen se směrem *Zajišťování kvality, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání*, kam svým obsahem patří. Vypuštěn byl strategický směr *Optimalizace vzdělávací nabídky a institucionální struktury regionálního školství*, jehož realizace přešla na kraje a obce. Zásady byly podrobně popsány v roce 2002 a na jejich platnosti se nic nemění. Další kritéria jsou zahrnuta do části *Přístup žáků ke vzdělávání a průchod žáků a studentů vzdělávací soustavou*. Vypuštěn byl i směr *Vznik veřejných vysokých škol neuniverzitního typu a rozvoj dalších forem terciárního vzdělávání*, který je řešen sice ve spolupráci s regionálním školstvím, ale především v oblasti vysokého školství, kam patří jak obsahově, tak finančně. Nově byl zařazen strategický směr *Zajišťování rovnosti příležitostí ve vzdělávání*, který zohledňuje potřeby dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných, dále sociální soudržnost, sociálně patologické jevy a podporu jejich odstraňování.

Pro *Dlouhodobý záměr 2005* tak bylo navrženo šest strategických směrů, ve kterých je důraz kladen na nové pojetí vzdělávání v podobě učení se po celý život, tedy nejen v počátečním vzdělávání ve školách, ale i v dalším vzdělávání uskutečňovaném jak ve školách, tak mimo ně. V prioritních směrech se promítají a jsou řešeny všechny základní trendy obsahových změn ve vzdělávání a změn s nimi souvisejících, které stále nabývají na aktuálnosti. Je nezbytné je plnit souběžně, protože směry se vzájemně podmiňují a doplňují a bez některého z nich by nemohly být naplněny očekávané výsledky. Dalším předpokladem je zapojení všech hlavních účastníků, vedle školy také rodičů, obcí, měst, sociálních partnerů.

Strategickými směry jsou definovány:

Zkvalitnění a modernizace výuky v počátečním vzdělávání, tedy kurikulární reforma, kterou je posilována role školy při utváření cílů a obsahů vzdělávání. Tento směr prosazuje odklon od „memorování“ k utváření klíčových kompetencí, tj. schopností žáků chápat změny ve světě, který je obklopuje, vyrovnávat se s nimi a aktivně se jich účastnit, a současně akcentuje výchovu k toleranci a respektu k jiným jedincům, národům a kulturám i vůči přírodě. Reforma je založena na rámcových vzdělávacích programech, které vymezují závazné rámce vzdělávání pro jednotlivé etapy – pro předškolní, základní a střední vzdělávání – a jsou základem pro tvorbu školních vzdělávacích

programů, podle nichž se vzdělávání na jednotlivých školách uskutečňuje a kdy škola zohledňuje specifické podmínky oblasti, ve které působí.

Zajišťování kvality, monitorování a hodnocení vzdělávání, kdy je třeba vytvořit komplexní systém evaluace, jenž zahrnuje všechny úrovně hodnocení (žáka, školy i vzdělávacího systému) a je provázaný s kurikulární reformou, s postupem žáka po vzdělávací dráze a se zlepšováním práce každé školy. Hodnocení vzdělávacích výsledků v 5. a 9. ročníku základních škol by mohlo do značné míry nahradit přijímací řízení na střední školy. Dokončení a plošné zavedení nové maturitní zkoušky (2007/08) by mohlo postupně nahradit přijímací řízení na vysoké školy. Na úrovni školy bude zaváděna vlastní evaluace školy a propojována s externím hodnocením Českou školní inspekcí (ČŠI).

Zajišťování rovnosti příležitostí ke vzdělávání je předpokladem úspěšnosti vzdělávací politiky. Rovnost příležitostí ke vzdělávání podle schopností každého jedince klade důraz na podporu překonávání znevýhodnění daného rozdílnou sociální, etnickou či kulturní úrovní rodiny či zdravotním znevýhodněním a zabývá se také podporou nadaných jedinců.

Rozvoj integrovaného systému poradenství ve školství. Reforma by měla malý účinek bez dostatečné informovanosti odborné, rodičovské i další veřejnosti, zajišťované rozvojem Integrovaného systému poradenství, který v sobě propojuje pedagogicko-psychologické poradenství a kariérové poradenství.

Zvyšování profesionality a společenského postavení pedagogických pracovníků. Školy a pedagogičtí pracovníci mají v novém systému vzdělávání nezastupitelnou úlohu. Musí získávat nové znalosti pro tvorbu školních vzdělávacích programů a pro zavádění takových forem a metod výuky, které odpovídají novým cílům a novému obsahu (jak u žáků utvářet klíčové kompetence). K podpoře nových znalostí pedagogických pracovníků slouží jejich další vzdělávání v potřebných směrech. Ve spolupráci s vysokými školami se usiluje o novou koncepci pregraduálního vzdělávání.

Podpora dalšího vzdělávání a jeho rozvoj jsou řešeny tak, aby bylo co nejvíce propojeno počáteční vzdělávání se specifickými rysy dalšího vzdělávání, byla uspokojena rozmanitost vzdělávacích potřeb a občané byli motivováni ke vzdělávání. Předpokladem je zrovnoprávnění výsledků vzdělávání dosažených jakoukoli cestou, tedy i neformálním a informálním vzděláváním, stejně jako uznávání předchozích pracovních zkušeností a možností získávat dílčí certifikáty přenositelné do oblasti školní přípravy a „skládat“ si tak individuální vzdělávací cestu vedoucí ke zvýšení stupně vzdělání; počítá se s rozvojem informačního prostředí, s možností odpisů nákladů z daného základu i u právnických osob atd.

Struktura a obsahový rámec Dlouhodobého záměru 2005

Dlouhodobý záměr 2005 je členěn do kapitol. *Prvá kapitola* zohledňuje změny ve společnosti, které mají vliv na vnitřní proměny vzdělávání, a to jak z národního hlediska, kdy jsou brány v úvahu zásadní koncepční doku-

menty jednotlivých resortů, tak z hlediska mezinárodního (před vstupem i po vstupu do EU). Promítnuty jsou i vnitřní změny, ke kterým ve vzdělávání dochází v důsledku přijatých reforem.

Druhá kapitola se zabývá již zmíněnými strategickými směry, naznačuje dosažený stav prací, navrhuje kontrolovatelné úkoly na další 2 roky a postup prací v dalších letech do dosažení plného zavedení změn.

Třetí kapitola je novinkou, která sleduje, jak by se mohl vyvíjet počet dětí, žáků a studentů v jednotlivých segmentech vzdělávací soustavy při naplnění kvantitativních parametrů státní vzdělávací politiky do roku 2010.

Poslední, *čtvrtá kapitola* zohledňuje potřebu finančních prostředků na ty výdaje, jejichž rozpočet je v kompetenci ministerstva. Jde o přímé neinvestiční, mandatorní výdaje rozpočtované pomocí republikových normativů ze státního rozpočtu a o účelově přidělené prostředky na rozvoj ze státního rozpočtu (jde o programy, které není možné spolufinancovat z ESF). V oblasti financování jsou respektovány střednědobé finanční limity, ale současně je umožněno každoročně usilovat dalším jednáním o zvyšování platů učitelů, o prostředky na udržení nastartovaného rozvoje či o nezbytné celostátní rozvojové programy.

Součástí čtvrté kapitoly jsou rozvojové programy spolufinancované z Evropského sociálního fondu, operačního programu *Rozvoj lidských zdrojů*, priorit 3 Rozvoj celoživotního učení, opatření 3.1 Zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních a rozvoj podpůrných systémů ve vzdělávání, kterými jsou podporovány nejdůležitější oblasti rozvoje. Jde o projekty zaměřené na rozvoj národních politik a programů, na modernizaci a restrukturalizaci kapacit a kvality nabídky veřejných služeb, např. rozvoj a zdokonalení integrovaného informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání, propojování počátečního a dalšího vzdělávání, a to v rámci **systémových projektů**.

Vzdělávání pedagogických pracovníků je silně podporováno v rámci připravovaných národních projektů, které uskutečňuje ministerstvo a Pedagogické centrum Praha² včetně detašovaných pracovišť v krajích ve spolupráci se školami, kraji, obcemi, nestátními neziskovými organizacemi, případně dalšími subjekty. Projekty jsou zaměřeny především na získávání znalostí z oblasti zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe základních škol, na zlepšení podmínek pro vzdělávání žáků ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a minorit v hlavním vzdělávacím proudu, na rozvoj specifických kompetencí pedagogů a odborných pracovníků ve školství za účelem zkvalitňování vzdělávání, dále na vzdělávání vedoucích pracovníků a vytváření sítě škol s inovací pedagogické práce.

Posledním způsobem podpory je **grantové schéma**, s jehož pomocí se řeší zlepšování podmínek pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, rozvoj dalšího vzdělávání ve středních a vyšších odborných

školách a modernizace školních vzdělávacích programů – rozvoj klíčových kompetencí.

V *Dlouhodobém záměru 2005* ještě nebylo možné zhodnotit ekonomickou efektivnost či provést kritickou analýzu nastartovaných prací, protože v minulém období šlo především o přípravu koncepčních a metodických dokumentů, z nichž některé se teprve zhruba od poloviny roku 2004 pilotně ověřují, systémové řešení dalších teprve probíhá nebo se připravuje. Nejdále je zatím dovedena kurikulární reforma v mateřských školách, které se prací účastnily dobrovolně. Tato reforma se pilotně ověřuje ve školách základních, řeší se ve středních školách všeobecných i odborných. Jsou však připravovány nástroje a vypracovány ukazatele, které pomohou sledovat postup a úroveň reformy ve všech jejích strategických směrech.

Na *Dlouhodobém záměru 2005* spolupracovaly všechny příslušné odborné útvary ministerstva a také přímo řízené organizace: Ústav pro informace ve vzdělávání (ÚIV), Národní ústav odborného vzdělávání (NÚOV), Výzkumný ústav pedagogický (VÚP), Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP). Materiál byl opakovaně projednáván s vedoucími odborů školství krajských úřadů, s pracovní skupinou pro vzdělávání a lidské zdroje Rady hospodářské a sociální dohody České republiky a dalšími partnery.

Dlouhodobý záměr byl schválen vládou ČR dne 9. března 2005 pod č. 271 pro celou vzdělávací soustavu regionálního školství, všechny zřizovatele a navozuje kvalitativní změny závazné pro všechny. Dále byl projednán 25. května 2005 ve Výboru pro vzdělávání, vědu, kulturu, lidská práva a petice Senátu s tím, že se jím budou zabývat podvýbor pro předškolní, základní a střední vzdělávání, a zhruba v listopadu 2005 jej projedná i plénum s doporučením pro další etapu prací. Ve výboru pro vědu, vzdělání, kulturu, mládež a tělovýchovu Poslanecké sněmovny byl dokument projednán 2. června 2005 s doporučením, aby jej plenární zasedání vzalo na vědomí.

Dlouhodobý záměr 2005 je účelným nástrojem řízení, který umožňuje sledovat a kontrolovat stav a úroveň naplňování stanovených úkolů. Současně představuje dobré vodítko pro krajské úřady, které v přenesené působnosti státní správy připravují rozvoj vzdělávání a vzdělávací soustavy za celé školství v kraji; je vhodným východiskem pro formulaci té části krajských dlouhodobých záměrů, kde kraje vystupují jako zřizovatelé škol a kterou pak rada a zastupitelstvo kraje schvalují.

1.3 Příprava rámcových vzdělávacích programů

Rok 2004 byl další významnou etapou v realizaci kurikulární reformy, jejíž základní principy byly formulovány v *Národním programu rozvoje vzdělávání v České republice* (tzv. *Bílé knize*) v roce 2001. Jedním z cílů této reformy je postupně vytvořit nové kurikulární dokumenty. Tyto dokumenty jsou připravovány na dvojí úrovni: státní a školní. Státní úroveň tvoří *Národní program vzdělávání* a *rámcové vzdělávací programy pro jednotlivé obory vzdělání*, školní úroveň reprezentují *školní vzdělávací programy*.

² Od 1. 4. 2005 Národní institut pro další vzdělávání.

Všechny rámcové vzdělávací programy, které nově vymezují cíle vzdělávání a nezbytný vzdělávací obsah, jsou vytvářeny na následujících principech:

- celoživotní učení;
- vzdělávání pro život;
- rozvoj individuality každého žáka;
- variabilita vzdělávacích programů na úrovni školy;
- proměna klimatu škol;
- posílení pedagogické autonomie.

1.3.1 Všeobecné vzdělávání

1.3.1.1 Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV)

RVP PV byl dokončen již v roce 2001. V souvislosti s vývojem problematiky předškolního vzdělávání, dokončením a vydáním rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání a také v důsledku nové legislativní situace představované přijetím zákonů č. 561/2004 Sb., 562/2004 Sb. a 563/2004 Sb. byl RVP PV upraven a jeho závěrečná verze byla na podzim v roce 2004 schválena.³

S využitím inspirativních zkušeností z dosavadní praxe VÚP připravil, resp. upravil i další doprovodné texty k tvorbě školních vzdělávacích programů a k jejich realizaci. Byl upraven *Manuál k tvorbě školních vzdělávacích programů*, vytvořen *Manuál pro tvorbu třídních programů* a připraven internetový *Metodický portál pro podporu RVP PV*. Tyto doprovodné texty přispívají k teoretické, praktické i metodické přípravě učitelek mateřských škol, shromažďují náměty a nápady z praxe, programy, projekty, metodická doporučení apod. a zpřístupňují je praxi jako inspirativní a motivační zdroje vzdělávací práce.

1.3.1.2 Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP ZV)

V prvním čtvrtletí roku 2004 probíhala veřejná diskuse k třetí pracovní verzi RVP ZV, jejíž vyhodnocení bylo zveřejněno v květnu 2004. Připomínky zaslalo prostřednictvím strukturovaného dotazníku 207 účastníků. Sběr příspěvků byl prostřednictvím internetu, využitím webových stránek VÚP a MŠMT. Na základě výsledků této veřejné diskuse došlo k úpravám RVP ZV. Úpravy směřovaly především k zjednodušení textu podle připomínek respondentů a k jeho zpřesnění ve shodě se zněním připravovaného zákona o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (zákon č. 561/2004 Sb.). V srpnu 2004 byl tento dokument schválen poradou vedení MŠMT.⁴ Od října do listopadu 2004 se konala ve všech krajích ČR setkání zástupců MŠMT, VÚP, ČŠI a ředitelů pilotních škol s řediteli všech škol, které realizují základní vzdělávání. Cílem těchto setkání bylo seznámit ředitele se schváleným dokumentem RVP ZV.

V prosinci 2004 byla dopracována pracovní verze přílohy RVP ZV týkající se vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením. Na podzim 2004 byl ukončen projekt

Ověřování tvorby školního vzdělávacího programu, do kterého v roce 2002 vstoupilo 55 základních škol. Celkově dokončilo projekt 46 škol, z nich 38 odevzdalo školní vzdělávací program úplný. V červnu 2004 skončil roční experiment, do něhož se zapojilo deset pilotních škol z uvedených 55 základních škol, kterým se podařilo již v prvním roce vypracovat ucelený školní vzdělávací program. Tyto školy ověřovaly v praxi některé prvky svého školního vzdělávacího programu.

Zkušenosti s tvorbou školních vzdělávacích programů na pilotních školách se promítly do textu *Manuálu pro tvorbu školních vzdělávacích programů v základním vzdělávání*, který byl v průběhu roku ve spolupráci s řediteli pilotních škol připravován.

V květnu 2004 se začaly připravovat projekty podporující zavádění RVP ZV do praxe se spolufinancováním z prostředků ESF. V rámci první výzvy byl schválen v srpnu 2004 systémový projekt *Pilot Z* (Ověřování školních vzdělávacích programů na 2. stupni vybraných základních škol). Díky tomuto projektu a projektu *Pilot I* (určen pro 1. stupeň) bylo v září 2004 zahájeno na 16 pilotních školách ověřování výuky podle vlastního ŠVP ZV v plném rozsahu, tj. s využitím celé hodinové dotace uvedené v rámcovém učebním plánu a s využitím celého vzdělávacího obsahu jednotlivých vzdělávacích oborů uvedených v RVP ZV. Ostatní projekty připravené v rámci podpory z ESF, např. *Koordinátor*, zaměřený na vzdělávání koordinátorů pro tvorbu školních vzdělávacích programů, nebo *Metodika*, zaměřená na internetovou metodickou podporu, byly přesunuty do druhé výzvy, která bude počátkem roku 2005.

1.3.1.3 Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání (RVP GV)

Počátkem ledna 2004 bylo zahájeno vyhodnocení strukturovaných dotazníků z připomínkového řízení k 1. pracovní verzi RVP GV, které probíhalo od září do konce prosince roku 2003. Analýza výsledků připomínkového řízení byla zveřejněna v březnu 2004 na internetových stránkách VÚP v Praze ve *Zprávě z dotazníkového šetření*.

Připomínky byly zapracovány do pilotní verze RVP GV, která byla vydána v červnu 2004 pro dvouletý projekt pilotního ověřování tvorby školních vzdělávacích programů na vybraných pilotních gymnáziích z celé ČR.

Realizace projektu ověřování tvorby školních vzdělávacích programů byla zahájena v září 2004. Do projektu se zapojilo 16 gymnázií, která byla vybrána za pomoci Asociace ředitelů gymnázií ČR a odborů školství krajských úřadů tak, aby byl zastoupen každý ze 14 krajů. Prahu a Jihomoravský kraj zastupují dvě školy. Cílem pilotního ověřování tvorby školních vzdělávacích programů je vytvořit první školní vzdělávací programy na gymnáziích a na základě zkušeností pilotních škol vytvořit metodickou příručku v podobě manuálu, který bude ostatním školám sloužit jako pomůcka při tvorbě ŠVP. Realizace těchto aktivit by měla od roku 2005 probíhat v rámci samostatného projektu, který byl v květnu 2004 pod názvem *Pilot G – Tvorba a ověřování pilotních ŠVP* ve vy-

³ RV PV vydán v únoru 2005 vyhlášením ve Věstníku MŠMT.

⁴ RVP ZV vydán v lednu 2005 vyhlášením ve Věstníku MŠMT.

braných gymnáziích přihlášen mezi projekty financované z prostředků ESF.

1.3.2 Odborné vzdělávání

Nový model tvorby kurikula v odborném vzdělávání se opírá o celostátně závazné rámcové vzdělávací programy platné vždy pro určitý stupeň a obor vzdělání. Na ně budou navazovat detailní školní vzdělávací programy zpracovávající na úrovni školy, které umožní výraznou individuální profilaci škol, přizpůsobení potřebám jejich žáků a také potřebám regionálních trhů práce. Nově jsou přitom vymezovány cíle a výsledky vzdělávání a vzdělávací obsah pružně reagující na požadavky trhu práce a na konkrétní potřeby žáků, s důrazem na vytváření kultury vzdělávání těsně spjaté s životem místního společenství.

Nové pojetí kurikula již nebude založeno na osvojování co největšího objemu faktů, ale směřuje k utváření klíčových kompetencí jako vyváženého souboru vědomostí, dovedností, postojů a hodnot důležitých pro osobní rozvoj i pro uplatnění každého člena společnosti. Z hlediska průběhu kurikulární reformy měla proto zásadní význam úprava dřívějších návrhů RVP a vytvoření souboru, z něhož budou vybrány RVP pro pilotní ověřování jejich využitelnosti. V konečné podobě obsahuje soubor celkem 31 dopracovaných návrhů programů zpracovaných ve směs pro obory vzdělání, v nichž se připravují velké počty žáků.

Jak ukazuje níže připojený obrázek, vlevo jsou čtyři početně nejsilnější obory, v nichž lze dosáhnout středního vzdělání s maturitní zkouškou (kódové označení M), vpravo čtyři nejpočetnější obory, v nichž lze dosáhnout středního vzdělání s výučním listem (kódové označení H), pro něž byly vytvořeny RVP (údaje se vztahují k počtům žáků prvních ročníků ve školním roce 2003/2004).

Všechny navržené RVP byly předběžně projednány s relevantními partnery a v příslušných oborových skupinách a postupně zveřejňovány na internetových stránkách NÚOV: www.nuov.cz. Do konce roku 2004 bylo navíc navrženo dalších 18 pracovních verzí RVP, které budou postoupeny do připomínkového řízení a poté dopracovány.

Z číselných údajů o počtech žáků, kteří se připravovali ve školním roce 2003/2004 v 1. ročníku v odpovídajících

oborech vzdělání, vyplývá, že návrhy RVP připravené do konce roku 2004 by v případě jejich plošného zavedení umožnily zpracování školních vzdělávacích programů pro téměř 80 % žáků prvních ročníků v oborech vzdělání s kódovým označením H (střední vzdělání s výučním listem) a M (střední vzdělání s maturitní zkouškou).

S procesem tvorby rámcových vzdělávacích programů je spojena potřeba kvalitní zpětné vazby, která přináší dostatek informací o tom, jak rámcové programy vyhovují vzdělávacím podmínkám na školách a jak jsou podle nich učitelé schopni vytvářet své vlastní školní vzdělávací programy. V této souvislosti je důležité, že od počátku školního roku 2003/2004 probíhá pokusné ověřování výuky podle šesti vybraných školních vzdělávacích programů. Ty byly vytvořeny v projektu POSUN⁵ na základě dříve zpracovaných rámcových vzdělávacích programů. Ověřování výuky bylo zahájeno v prvních ročnících a proběhne celým vzdělávacím cyklem příslušných oborů.

V roce 2004 pokročily také práce na přípravě další, rozsáhlejší vlny pilotního ověřování tvorby školních vzdělávacích programů na základě zpracovaných RVP. NÚOV zpracoval ve spolupráci s odborem středního a vyššího odborného vzdělávání MŠMT projekt *PILOT S*, který vychází z operačního programu *Rozvoj lidských zdrojů* a jeho dodatku a je připraven k realizaci jako tzv. systémový projekt, s finanční podporou Evropského sociálního fondu.

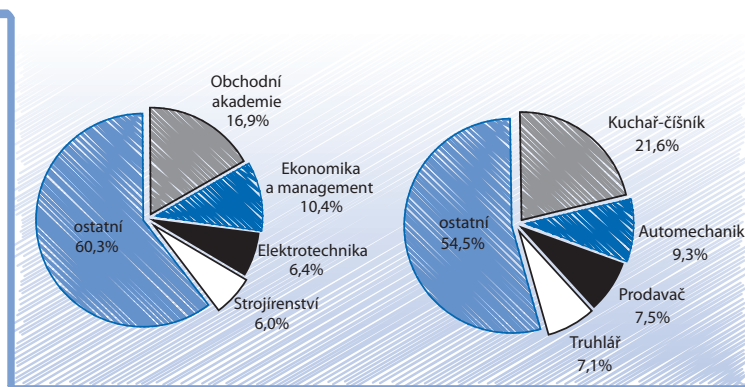
Obecným cílem projektu je ověřit fungování systému dvoustupňové tvorby kurikula, navrhnout efektivní postupy a vytvořit podpůrné prostředky pro tvorbu ŠVP (manuál-metodiku tvorby ŠVP, příkladové-pilotní ŠVP a jiné příklady dobré praxe). Realizace systémového projektu tak může výrazně přispět k vytvoření dobrých podmínek pro uskutečnění kurikulární reformy s dosahem na podstatnou část žáků, kteří se připravují v odpovídajících oborech vzdělání.

Soustavná pozornost byla věnována zvyšování informovanosti o cílech kurikulární politiky, funkci a koncepci RVP a jejich transformaci do ŠVP. Pro podporu informačních aktivit byly připraveny samostatné informační materiály: *RVP ve středním odborném vzdělávání*

5 Cíle, aktivity a metoda realizace projektu POSUN jsou blíže popsány na www.nuov.cz.

Obrázek 1

Početně nejsilnější obory středního vzdělání



– Průvodce s ukázkami pro pilotní ověřování RVP a RVP ve středním odborném vzdělávání – Přehled programů pro výběr k pilotnímu ověřování.

Podstatný pokrok byl dosažen při hledání standardního a všeobecně respektovaného nástroje vyjadřujícího ty požadavky trhu práce, které by se měly promítnout do vzdělávacích programů. Nově by tuto funkci měly mít tzv. **kvalifikační standardy** popisující trh práce požadovanou kvalifikaci, která ovšem bude dosažitelná různými cestami, z nichž pouze jednu zprostředkovává (pro počáteční vzdělávání) rámcový vzdělávací program.

Záměr vymezovat kvalifikační standardy je součástí širšího konceptu rozvoje **národní soustavy kvalifikací**, která by měla v budoucnu zásadně ovlivňovat nejen počáteční vzdělávání a jeho rozvoj, ale i jeho **propojování s dalším vzděláváním**. Z hlediska dalšího vývoje v této oblasti má zásadní význam jak akcent, který na tvorbu zastřešujícího **evropského kvalifikačního rámce** (jako společného východiska pro uznávání kvalifikací) klade EU, tak zakotvení konceptu národní soustavy kvalifikací v zákoně o dalším vzdělávání připravovaném ministerstvem.

1.4 Monitorování a hodnocení vzdělávacích výsledků a kroky k jeho realizaci

Postupnou realizací kroků komplexního programu monitorování a hodnocení vzdělávacích výsledků plní MŠMT záměry České republiky a Evropské unie v oblasti zvyšování kvality a efektivity vzdělávání.

Potřeba vytvoření systému monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání jako nástroje ke zvyšování kvality a efektivity vzdělávání je dlouhodobě zmiňována v zásadních školských dokumentech. Koncepte evaluace vzdělávání byla schválena přijetím Rámcového projektu monitorování a hodnocení vzdělávání.⁶ Rámcový projekt hodnotí stávající situaci a vymezuje poslání evaluace a monitorování ve vzdělávacím systému ČR. Jako jeden z důležitých předpokladů pro naplnění záměrů v oblasti pedagogické evaluace uvádí ustavení specializované organizace – Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT), které by systematicky a systémově zajišťovalo přípravu a uplatnění nástrojů evaluace.

Centrum pro zjišťování výsledků vzdělávání – (dále jen Centrum) je od roku 2003 divizí ÚIV. Předmětem činnosti Centra je evaluace vzdělávacích výsledků. Bylo zřízeno jako projekt MŠMT s původním cílem připravit reformu maturitní zkoušky. V souladu se zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, byl koncem roku 2004

⁶ Schváleno MŠMT dne 4. 2. 2004 pod č. j.: 26 952 /2003 -20.

započat proces transformace Centra v samostatnou instituci s odpovědností za monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání a realizaci společné části maturitní zkoušky a ministerstvem zadávaných zkoušek profilové části nové maturitní zkoušky. Centrum se podílí na koncepci evaluace výsledků vzdělávání, na výzkumu a vývoji v této oblasti. Jeho úkoly jsou dány potřebami zřizovatele, poskytuje ale i odborné služby dalším subjektům vzdělávací soustavy – krajským orgánům, školám, pedagogickému centru aj.

Základním posláním Centra je vývoj nástrojů pro externí evaluaci výsledků vzdělávání, vyhodnocování a interpretace výsledků získaných prostřednictvím těchto nástrojů. Zvláštní pozornost je věnována žákům se speciálními vzdělávacími potřebami. Pracovníci Centra se podílí na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti evaluace výsledků vzdělávání. Těžištěm činnosti Centra však i nadále zůstává příprava reformy maturitní zkoušky.

1.4.1 Maturita nanečisto 2004

V rámci přípravy na novou maturitní zkoušku nabídlo Centrum středním školám program pod názvem *Maturita nanečisto 2004*, kterého se účastnilo 962 škol, tj. 63,7 % z celkového počtu středních škol s maturitním ročníkem v roce 2004. Program se uskutečnil jako již čtvrtý ročník cyklu *Krok za krokem k nové maturitě*. Cílem cyklu je seznámit žáky, učitele i veřejnost s novou podobou maturitní zkoušky a pomoci školám připravit se co nejlépe na změny, které vzniknou v souvislosti s jejím zavedením. V rámci programů jsou vyvíjeny významné hodnotící nástroje, jejichž využití podstatným způsobem přesahuje přípravu na novou maturitní zkoušku a přispívá k postupnému zavádění komplexního systému evaluace vzdělávání. Výstupy programů, které jsou pro zúčastněné školy zpracovávány, jsou pro školy také významným autoevaluačním nástrojem. Programy jsou důležitým zdrojem poznatků také pro Centrum, neboť v nich postupně ověřuje didaktické a organizační aspekty nové maturitní zkoušky.

Centrum připravilo pro program *Maturita nanečisto 2004* celkem 25 souborů testových úloh z 15 předmětů, výsledky analýz pak byly školám poskytnuty prostřednictvím internetu, souhrnné výsledky obdržely odbory školství krajských úřadů. Novými prvky programu byly ve srovnání s předchozím ročníkem zejména:

- prodloužení časového limitu na testování na 60 minut čistého času;
- poskytnutí všech testových materiálů školám na CD nosiči;
- použití čárového kódu pro identifikaci žáka na záznamovém archu.

Tabulka 1

Statistika účasti škol v programu *Maturita nanečisto 2004*

Počet škol s maturitním ročníkem	1 510	
Počet škol registrovaných v programu	962	63,7 %
Požaduje hromadné zpracování	819	85,1 %
Počet přihlášených tříd	1 979	
Počet přihlášených žáků	50 189	

1.4.2 Maturita bez handicapu 2004

Významnou součástí cyklu *Krok za krokem k nové maturitě* je také program pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami *Maturita bez handicapu*. Obecné pojetí programu vychází z návrhu společné části maturitní zkoušky uzpůsobené pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, tj. pro žáky s tělesným, zrakovým, sluchovým postižením a pro žáky se specifickými poruchami učení – jeho smyslem je zmírnit negativní důsledek postižení při práci s písemnými didaktickými testy. Programu se účastnilo 30 škol, z toho 16 speciálních středních škol a 14 středních škol integrujících žáky se speciálními vzdělávacími potřebami.

Nabídka předmětů byla zcela totožná s programem *Maturita nanečisto 2004*. Na základě zájmu přihlášených škol byly nakonec realizovány předměty: komunikace v českém jazyce, matematická gramotnost, občanská gramotnost, komunikace v anglickém jazyce, komunikace v německém jazyce, český jazyk, občanský a společenskovední základ, ruský jazyk a český jazyk v komunikaci neslyšících.

Nové prvky ve srovnání s minulými programy představovalo především jmenné přihlašování žáků elektronickou cestou přes internetové stránky, zpracování elektronické verze souborů testových úloh pro počítače s hlasovým nebo hmatovým výstupem jako standardního doplňku k verzím v Braillově písmu pro nevidomé žáky a sestavení zcela specifického souboru testových úloh z českého jazyka pro žáky s těžkým sluchovým postižením, jejichž dominantním komunikačním prostředkem je znakový jazyk.

1.4.3 Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd v Karlovarském kraji

Projekt *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd* v Karlovarském kraji byl realizován Centrem ve spolupráci s Odborem školství, mládeže a tělovýchovy Krajského úřadu Karlovarského kraje. Záštitu a finanční podporu projektu poskytlo MŠMT.

Projekt byl uskutečněn v prvním pololetí roku 2004, jeho přípravná fáze však již probíhala od podzimu 2003. Z hlediska dlouhodobých cílů projekt *Hodnocení výsledků vzdělávání žáků 9. tříd* v Karlovarském kraji představuje první snahu zavést do základních škol takový hodnotící nástroj, který bude zdrojem informací pro vnitřní evaluaci škol, autoevaluaci žáků a který současně bude mít význam i pro ostatní partnery základních škol, tj. pro zřizovatele a střední školy.

Projekt byl zamýšlen jako první terénní informace o možnostech hodnocení žáků v uzlových bodech vzdělávacího systému. Z tohoto hlediska projekt sledoval nejen praktické potřeby škol a jejich žáků a cíle krajského úřadu směřující k získání podrobnějších informací o školském systému Karlovarského kraje, ale také odpovídal na některé otázky směřující obecně k reformě školství, konkrétně aspektu hodnocení žáků a škol.

V rámci projektu byly žákům 9. ročníků základních škol zadány tři testy a žákovský dotazník. Testy byly za-

měřeny na tyto oblasti: matematické dovednosti, dovednosti v českém jazyce a studijní dovednosti. Výběr předmětů a konkrétní obsah testů odpovídal cílům projektu.

Projekt byl koncipován tak, aby naplnil následující cíle:

- rozšířit informace sloužící vnitřnímu systému řízení kvality škol;
- zavést prvky externí evaluace výsledků vzdělávání do základních škol;
- učinit první krok k monitorování výstupní úrovně žáků základních škol;
- nabídnout středním školám objektivní nástroje pro hodnocení uchazečů o studium.

Prostřednictvím seminářů pro ředitele základních a středních škol, které se konaly po ukončení testování a rozeslání výstupů na školy, byly obousměrně předány důležité připomínky, které umožní při případném pokračování projektu jeho zdokonalení. Na základě těchto seminářů lze projekt hodnotit jako velice úspěšný. Pro rok 2005 se počítá s pokračováním projektu za aktivní účasti tří krajů.

Významná část činností Centra v roce 2004 je spojena s přípravou systémového projektu ESF Vytvoření systému externího monitorování a hodnocení včetně zřízení Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (externí evaluace a autoevaluace, informační a poradenské činnosti) – projekt Kvalita I. Jedním z partnerů MŠMT v tomto projektu je ÚIV a divize CERMAT bude plnit určené úkoly z oblasti monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání.

1.5 Další vzdělávání

V období znalostní ekonomiky je stále více zřejmé, že pro uplatnění v profesním životě je nutné průběžně si doplňovat, prohlubovat a rozšiřovat znalosti. Na tento vývoj reaguje i ministerstvo školství, které věnuje stále větší pozornost oblasti dalšího vzdělávání. Problematika dalšího vzdělávání je již běžnou součástí strategických dokumentů ministerstva, stejně tak je i součástí realizace celé řady projektů.

1.5.1 Další vzdělávání podle Dlouhodobého záměru

Dlouhodobý záměr 2005 je založen na konceptu celoživotního učení, zahrnuje tedy jak počáteční, tak další vzdělávání. Dalšímu vzdělávání věnuje samostatnou kapitolu, která vymezuje navrhované směry řešení, poukazuje na aktivity, kterým se chce ministerstvo v následujícím období věnovat, poukazuje na prostor, který mají kraje a další subjekty k podpoře dalšího vzdělávání včetně konkrétních možností čerpání ze zdrojů ESF.

1.5.2 Zákon o dalším vzdělávání

Stále chybějící obecná právní úprava dalšího vzdělávání, zejména ve vazbě na zhodnocení vzdělání dosaženého mimo školskou vzdělávací soustavu, a poměrně nízká účast občanů na tomto druhu vzdělávání, byly důvodem pro vypracování věcného záměru zákona o dalším vzdělá-

vání. V současné době chybí v rámci celoživotního učení jasně a jednotně stanovená pravidla propojující počáteční a další vzdělávání. Neexistuje ucelený formalizovaný systém, který by uznával výsledky neformálního vzdělávání a informálního učení, a tím přispíval k větší míře uplatnitelnosti a flexibility jedinců na trhu práce.

Hlavním cílem navrhované právní úpravy je zejména navrhnout univerzálnější systém zhodnocení dosažených znalostí, dovedností a schopností (odborných způsobilostí) nabytých mimo vzdělávací soustavu a umožnit zájemcům o uznání těchto způsobilostí transparentní a objektivní způsob ověření.

Z tohoto důvodu je jádrem zákona o dalším vzdělávání *Národní soustavy kvalifikací*, jejímž cílem je propojení kvalifikačních požadavků světa práce a oborů vzdělání. Jde o nástroj, který v praxi umožní propojit počáteční a další vzdělávání. Součástí *Národní soustavy kvalifikací* budou i hodnotící standardy, které jsou souborem kritérií a organizačních postupů nezbytných pro ověřování dosažení odborné způsobilosti. Samotné hodnocení budou provádět autorizované osoby. Věcný záměr zákona předpokládá i hmotnou motivaci zaměstnanců formou daňových odpisů.

Po dobu přípravy bylo pojetí věcného záměru zákona konzultováno se zástupci profesních sdružení, zaměstnavatelů, se zástupci Úřadu vlády ČR a ministerstev, odborů, krajů a dalšími odborníky. Věcný záměr zákona o dalším vzdělávání předložilo MŠMT 31. 1. 2005 k projednání vládě.

1.5.3 Celostátní seminář v Kroměříži

MŠMT je každoročně jedním ze spolupořadatelů celostátního semináře v Kroměříži. V roce 2004 se konal ve dnech 25.–26. května na téma *Celoživotní učení*. Jedna ze čtyř sekcí semináře byla věnována zákonu o dalším vzdělávání. V sekci byl prezentován celkový rámec dalšího vzdělávání, dále základní teze připravovaného zákona, pojetí *Národní soustavy kvalifikací* a center celoživotního učení. Šlo o první příležitost, při které byla veřejnost informována o pojetí zákona o dalším vzdělávání. Zároveň byli všichni zúčastnění vyzváni, aby své návrhy, náměty a připomínky k zákonu zaslali na adresu: zdv@msmt.cz.

1.5.4 Tvorba systémového zázemí pro rozvoj dalšího vzdělávání

Návrh zákona o dalším vzdělávání je koncipován jako systémový rámec pro uznávání výsledků dalšího vzdělávání. Vzhledem k obsahovému vymezení záměru zákona je zapotřebí začít pracovat na jednotlivých nástrojích, které budou nezbytným předpokladem fungování zákona. Základním předpokladem je existence *Národní soustavy kvalifikací*.

Vzhledem k tomu, že tato soustava v České republice dosud neexistuje, bylo nezbytné kromě tvorby vymezit samotné její pojetí. Proto se ČR účastnila projektu OECD *Promoting the role of national qualification systems*, jehož cílem bylo vymezit roli národních kvalifikačních systémů v celoživotním učení. ČR v tomto projektu sledovala zejména vývoj a užití kvalifikačních rámců jako prostředků změn a řízení systémů kvalifikací.

Na základě dostupných informací bylo ve vazbě na zákon o dalším vzdělávání koncipováno základní pojetí *Národní soustavy kvalifikací* a její zasazení do národního rámce. Ve výsledku je *Národní soustava kvalifikací* pojata v úzké vazbě na národní soustavu povolání, aby byl splněn základní předpoklad vytvoření kvalitního rámce pro rozvoj dalšího vzdělávání.

1.5.5 Rekvalifikace

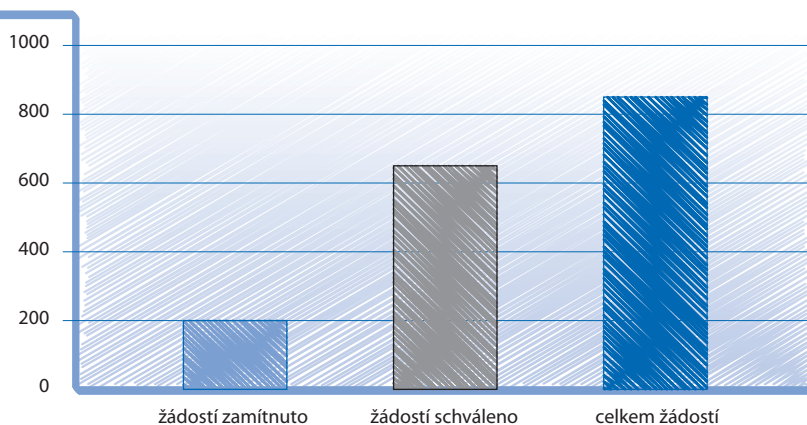
MŠMT uděluje vzdělávacím zařízením akreditaci, která je opravňuje vydávat doklad o rekvalifikaci s celostátní platností. V roce 2004 bylo podáno celkem 912 žádostí o akreditaci, schváleno bylo 678 žádostí.

1.6 Poradenství

Poradenské služby na úrovni regionálního školství jsou poskytovány dětem a mládeži ze základních, speciálních, středních a vyšších odborných škol, z předškolních zařízení a školských zařízení ve věku zpravidla od 3 let do ukončení vzdělávání na střední, resp. vyšší odborné škole, jejich zákonným zástupcům, učitelům a ostatním pedagogickým pracovníkům škol, předškolních zařízení a školských zařízení. Jsou zaměřeny zejména na prevenci a řešení problémů ve vývoji, výchově a vzdělá-

Obrázek 2

Akreditace rekvalifikačních programů v roce 2004



vání dětí a žáků a studentů ve škole a rodině, na pomoc při uplatňování a rozvíjení jejich schopností a zájmů a při volbě vzdělávací cesty a budoucího povolání, na pomoc při zajišťování speciálních vzdělávacích potřeb dětí, žáků a studentů se sociálním znevýhodněním a dětí, žáků a studentů se zdravotním postižením a zdravotním znevýhodněním, na prevenci školní neúspěšnosti a sociálně nežádoucích jevů.

Poradenské služby jsou poskytovány v základních, středních a vyšších odborných školách a ve školských poradenských zařízeních, kterými jsou na úrovni regionálního školství **pedagogicko-psychologické poradny (PPP)** a **speciálně pedagogická centra (SPC)**. Na poskytování poradenských služeb zejména v oblasti prevence sociálně nežádoucích jevů se podílejí také **střediska výchovné péče (SVP)**. Koncepční, koordinační, metodickou, vzdělávací a informační podporu poskytování poradenských služeb ve školství zajišťuje **Institut pedagogicko-psychologického poradenství ČR (IPPP)**.

1.6.1 Pedagogicko-psychologické poradenství

V roce 2004 byla připravena Vyhláška o poskytování poradenských služeb ve školách a školských poradenských zařízeních č. 72/2005 Sb., která vychází z nového školského zákona.⁷ Vyhláška zavádí možnost zajišťovat poskytování poradenských služeb v základních, středních a vyšších odborných školách i školním psychologem nebo školním speciálním pedagogem. Zakotvuje činnost školních metodiků prevence, která byla dosud vymezena jen v organizačních a metodických předpisech. Klade důraz na ochranu práv uživatelů poradenských služeb, zejména na informovaný souhlas jako podmínku poskytnutí služby, a na ochranu jejich osobních údajů. V přílohách vymezuje standardní činnosti PPP, standardní činnosti SPC a standardní poradenské činnosti školy.

Doplňujícími materiály k vyhlášce jsou Standardy služeb školských poradenských zařízení schválené MŠMT v prosinci 2004 a Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole. Standardy služeb školských poradenských zařízení zahrnují vymezení bezplatně poskytovaných standardních poradenských činností PPP a SPC, uvádějí příklady poradenských činností nadstandardních, které na ně navazují nebo kterými je možno vzdělávání dětí, žáků a studentů dále podpořit. Popisují, jak má být kvalitní poradenská služba personálně zajištěna (kvalifikační standardy) a jaká jsou pravidla a podmínky pro její poskytování (procedurální a provozní standardy).

Koncepce poradenských služeb poskytovaných ve škole je zaměřena na zkvalitnění sociálního klimatu ve školách, integraci vzdělávací, informační a poradenské složky kariérového poradenství, posílení primárně preventivních činností a podmínek pro včasnou intervenci a zkvalitnění vzdělávací a poradenské práce školy s dětmi, žáky a studenty se speciálními vzdělávacími potřebami a na podporu týmové práce při poskytování školních poradenských služeb. Součástí koncepce jsou standardní čin-

nosti poradenských pracovníků školy (školní psycholog, školní speciální pedagog, výchovný poradce, školní metodik prevence) a standardní poradenské činnosti pedagogů, kteří se na poskytování poradenských služeb ve škole podílejí (třídní učitel, metodik pro ŠVP, který má na starost úpravy učiva pro nadané žáky, učitel Volby povolání a Úvodu do světa práce). Koncepce dále specifikuje podmínky, za kterých jsou poradenské služby ve školách poskytovány včetně podmínek provozních.

V červnu 2004 byl schválen Doplněk k Metodickému pokynu ministryně školství, mládeže a tělovýchovy k vzdělávání žáků se specifickými poruchami učení nebo chování č. j. 13 711/2001-24. Doplněk vymezuje typy specifických poruch chování a kritéria pro rozlišení jejich závažnosti, která specifikují jak podmínky pro uplatnění podpurného výukového programu a individuálního přístupu (bez integrace), tak podmínky pro speciální vzdělávání (integraci).

Značná pozornost byla v roce 2004 věnována problematice **kariérového poradenství**. Vydán byl *Test profesních zájmů, Obrázkový test profesní orientace*, metodická příručka *Kariérové poradenství pro žáky se zdravotním postižením*, připraveny byly screeningové nástroje pro identifikaci specifických potřeb při volbě školy a profese. Řada pedagogických pracovníků z celé ČR byla proškolená v poskytování kariérového poradenství žákům se speciálními vzdělávacími potřebami (např. vzdělávací cyklus zaměřený na zvyšování kompetencí poradenských pracovníků a učitelů pro individuální provázení žáků se zdravotním postižením při volbě vzdělávací cesty a profesního uplatnění aj.). Byly provedeny analýzy specifík kariérového poradenství poskytovaného romským žákům, vytvořen byl přehled studijních a učebních oborů, které si tito žáci často volí. Bylo zahájeno vytváření modelů kariérového poradenství pro děti imigrantů, které vychází z výsledků longitudinálního výzkumu a zohledňuje specifika různých kultur, zvláště jejich rodinných systémů.

V březnu 2004 byla schválena *Koncepce péče o nadané žáky ve školských poradenských zařízeních*, která vymezuje specifika nadaných dětí, žáků a studentů, zabývá se modely identifikace nadání a otázkami poradenské péče a podpory vzdělávání nadaných; její součástí je i longitudinální výzkum nadaných dětí, žáků a studentů, na kterém se podílejí vybrané PPP v celé ČR, Akademie věd ČR, vysokoškolská pracoviště. Výzkum se orientuje na stanovení specifík této skupiny žáků, na možnosti jejich včasné identifikace ve školním prostředí a na vytvoření nástrojů pedagogické i psychologické diagnostiky, které budou umožňovat včasnou a diferencovanou péči o tyto žáky. Koncepce se orientuje zejména na žáky s mimořádným kognitivním nadáním; zvoleným modelem je integrace těchto žáků do běžného vzdělávacího proudu.

Koncepce je východiskem jak pro činnost odborníků, kteří připravují identifikační škály pro učitele a zabývají se vzdělávacími specifiky mimořádně nadaných, tak pro systém DVPP koncipovaný jako ucelená příprava pedagogických pracovníků pro vzdělávací a poradenskou práci s mimořádně nadanými dětmi, žáky a studenty. Realizace tohoto systému DVPP byla zahájena v roce 2004.

⁷ Vešla v platnost 9. 2. 2005.

V rámci probíhajícího pětiletého projektu *Poradenské služby pro klienty s autismem a poruchami autistického spektra* byla v roce 2004 provedena analýza poradenských a dalších služeb pro tyto klienty v celé ČR. Na jejím základě byla vytvořena koncepce a standardy poskytování poradenských služeb klientům s autismem a poruchami autistického spektra. Postupně se vytváří síť služeb pro tyto klienty ve všech krajích, důraz je kladen na jejich dostupnost a kvalitu.

Pozornost byla věnována také vytváření nových diagnostických nástrojů pro různé oblasti poradenské práce. Vedle již zmíněných testů pro kariérové poradenství byl připraven *Dotazník sociální opory u dětí a dospívajících* a dále *Sociometricko-ratingový dotazník Vladimíra Hrabala st.*, určený pro diagnostiku vztahů a interakcí ve školních třídách. Pokračovala standardizace inteligenčního testu *WJ-IE* ve spolupráci s Measurement Consulting z USA, zahájena byla standardizace nonverbálního inteligenčního testu *SON-R*. Ve spolupráci IPPP ČR a Testcentra, s. r. o., byl připraven český překlad interpretačního nástroje k testu pro diagnostiku rozumových schopností *WISC-III*. Pokračoval sběr dat ke standardizaci inteligenčního testu *IST-2000*. Byla zahájena příprava identifikačních škál pro identifikaci nadaných žáků na ZŠ a české verze *Inventáře interkulturní adaptability* pro práci s dětmi a žáky z národnostních menšin a etnických minorit.

V roce 2004 byla také uskutečněna *Analýza činnosti SVP*, která přinesla vhled do činností realizovaných v rámci ambulantní a internátní péče těchto zařízení, do struktury jejich personálního obsazení a do úkolů, které střediska plní v systému poradenských služeb a služeb preventivně výchovné péče. Analýza se zabývala specifiky klientely SVP, vztahem mezi poruchami chování a následně možnou trestnou činností. Výsledky získané tímto šetřením poukazují také na kvalifikační nároky personálního zabezpečení, na potřeby dalšího vzdělávání a na možné změny v systému preventivně výchovné péče. Součástí analýzy je první návrh standardních činností zajišťovaných těmito zařízeními.

Síť pedagogicko-psychologických poraden tvořilo k 31. 12. 2004 celkem 81 právních subjektů zřizovaných kraji, 2 soukromé poradny a 1 poradna církevní. V roce 2004 došlo ke sloučení PPP v Ústeckém kraji do jednoho právního subjektu, ve Středočeském a Olomouckém kraji bylo stejné opatření připraveno (ke sloučení došlo k 1. 1. 2005). Dostupnost PPP je v celé ČR poměrně dobrá, problémem zůstává počet odborných pracovníků v jednotlivých poradnách, zejména psychologů a speciálních pedagogů, který často nedostačuje nárůstu požadavků na služby těchto zařízení. V roce 2004 měly PPP v přepočtu na plné úvazky celkem 884 zaměstnanců, z toho bylo: 424,5 psychologové, 270 speciální a 27,1 ostatní pedagogové, 123 sociálních pracovníků, 39,4 pracovníci jiných profesí.

Z analýzy celkového počtu výkonů PPP ve vztahu k počtu klientů, kteří byli v roce 2004 nově přijati do péče PPP, je patrný nárůst závažnosti problémů, se kterými se školy a rodiče na poradny obracejí; zvyšuje se proto po-

čet klientů, kterým je poskytována dlouhodobější péče PPP – tuto skutečnost potvrzuje i průběžné mapování obsahu činností realizovaných poradnami, které provádí IPPP. Rozšiřuje se také metodická práce poraden s učiteli, která zahrnuje více oblastí odborné pomoci (v roce 2004 zejména individuální vzdělávací plány, metodické vedení učitelů při řešení šikany a jiných forem agresivního chování ve školách, metodické vedení výchovných poradců a školních metodiků prevence, participace na zvyšování pedagogicko-psychologických kompetencí učitelů formou DVPP aj.).

V roce 2004 bylo přijato do péče poraden 178 901 nových klientů, se kterými bylo uskutečněno celkem 346 162 komplexních, psychologických nebo speciálně pedagogických vyšetření a odborných konzultací (terapeutická, reedukační péče atd.). Z celkového počtu klientů bylo téměř 75 % žáků základních škol, nejčastějším důvodem žádosti o poskytnutí služby těmito klientům byly výukové problémy. V PPP bylo zpracováno celkem 100 473 odborných posudků, které sloužily jako podklad pro vzdělávací opatření realizovaná školami. PPP uskutečnily celkem 275 terapeutických pobytových akcí pro skupiny žáků s různými druhy obtíží v psychickém vývoji a ve vzdělávání. Pedagogickým pracovníkům škol poskytl pracovníci PPP v roce 2004 celkem 62 484 odborných a metodických služeb.

Speciálně pedagogická centra jsou zřizována jako organizační součásti škol vzdělávajících žáky s různými druhy zdravotního postižení. Centra zajišťují speciálně pedagogickou péči a speciálně pedagogické vzdělávání pro žáky se zdravotním postižením a se zdravotním znevýhodněním, kteří jsou integrováni nebo jimž byl stanoven jiný způsob plnění povinné školní docházky. Vytváří tak podmínky k začleňování těchto dětí do společnosti.

K 31. 12. 2004 tvořilo jejich síť 105 zařízení, která poskytovala služby dětem a žákům se zrakovým postižením, sluchovým postižením, s vadami řeči, tělesným postižením, mentálním postižením, dětem a žákům s poruchami autistického spektra a dětem a žákům s kombinovanými vadami. SPC měla v přepočtu na plné úvazky celkem 389,6 zaměstnance, z toho bylo: 252,8 speciální pedagogové, 68,1 psychologové, 54,9 sociální pracovníci a 13,8 pracovníci jiných profesí.

V roce 2004 poskytla SPC služby celkem 40 672 klientům, se kterými uskutečnila celkem 204 664 odborných konzultací, speciálně pedagogických, psychologických nebo komplexních vyšetření. Největší počet, téměř 40 % klientů SPC, tvořily děti v předškolním věku a jejich rodiče. Oproti předchozím letům se ve skladbě klientů SPC zvýšil počet dětí a žáků s těžkým a kombinovaným postižením. Více než 60 % z celkového počtu klientů SPC tvořily v roce 2004 děti a žáci individuálně nebo skupinově integrováni do mateřských, základních a středních škol. SPC zpracovala v roce 2004 celkem 21 992 odborných posudků sloužících jako podklady pro vzdělávací opatření, uskutečnila 175 pobytových akcí pro skupiny dětí a žáků se zdravotním postižením, poskytla 36 534 odborných a metodických konzultací pedagogickým pracovníkům.

Střediska výchovné péče, která doplňují poradenské služby v regionálním školství o preventivně výchovnou péči, jsou zřizována podle *zákona č. 109/2002 Sb., o výkonu ústavní nebo ochranné výchovy ve školských zařízeních a o preventivně výchovné péči ve školských zařízeních*. Cílem činnosti SVP je předcházet vzniku a rozvoji negativních projevů chování dětí a žáků nebo narušení jejich zdravého vývoje a zmírňovat nebo odstraňovat příčiny nebo důsledky již rozvinutých poruch chování a negativních jevů v jejich sociálním vývoji. V roce 2004 tvořilo síť celkem 40 zařízení: 39 SVP zřizovaných jako organizační součást školských zařízení pro výkon ústavní výchovy nebo ochranné výchovy a 1 soukromé SVP, ve kterých poskytovalo služby celkem 18 internátních oddělení, 41 ambulátních oddělení a 1 stacionární oddělení.

1.6.2 Kariérové poradenství

1.6.2.1 První kroky ke strategickému rozvoji kariérového poradenství

Vývoj v oblasti kariérového poradenství v roce 2004 lze označit za poměrně průlomový. Problematika kariérového poradenství, potřeba jeho dalšího zkvalitnění se ukázaly být naléhavým tématem, jehož jednotlícím rámcem bylo úsilí o systémový přístup a zajištění strategického rozvoje v této oblasti. Diskuse o poslání, cílech a formách moderního kariérového poradenství postupující různými resorty, zejména MŠMT a MPSV, a se zapojením různých sociálních partnerů byla otevřenou platformou pro sbližování různých resortních pohledů, priorit i odborných hledisek a pro hledání jednotného „přemostujícího“ přístupu v hledání optimální strategie dalšího rozvoje v této oblasti.

Vyústěním tohoto procesu a zároveň rozhodujícím krokem pro skutečnou inicializaci změn byla příprava některých významných **strategických dokumentů** na národní úrovni. Klíčovým dokumentem v tomto směru bezesporu je *Národní politika rozvoje kariérového poradenství v ČR*, schválená poradou vedení MŠMT v únoru 2004, která vymezuje základní linii rozvoje služeb v této oblasti pro

další období. Úloha kariérového poradenství je zde vnímána v kontextu principů celoživotního učení, v jeho celoživotní perspektivě a kontinuitě jako významný nástroj strategie rozvoje lidských zdrojů a nástroj s podstatným potenciálem v oblasti prevence nezaměstnanosti. Stěžejní pozornost je přitom věnována resortu školství a jeho podílu na vytváření integrovaného poradenského systému, který odpovídá současným nárokům kladeným na proces volby povolání.

Klíčovým cílem národní politiky je vytvořit systémové podmínky pro zabezpečování skutečně kvalitních služeb kariérového poradenství. Pro naplnění tohoto záměru politika definuje **strategické cíle a pilíře**:

Šetření realizovaná v NÚOV a IPPP v rámci celé řady projektových aktivit pomohla identifikovat hlavní současné problémy v oblasti kariérového poradenství v resortu školství. Přinesla řadu důležitých zjištění jak ve vztahu k analýze funkčnosti stávajících služeb kariérového poradenství, tak ve vztahu k informačním a vzdělávacím potřebám jednotlivých cílových skupin v oblasti kariérového poradenství (žáci ZŠ, SŠ, školy, výchovní/kariéroví poradci). Byla identifikována celá řada problémů, které nedovolují poskytovat moderní služby kariérového poradenství na požadované úrovni.

V systémové rovině šetření naznačila především potřebu optimalizace koordinačních mechanismů mezi poskytovateli kariérového poradenství na meziresortní úrovni i na vnitroresortní úrovni (MŠMT). Na úrovni školy pak jde zejména o potřebu prohloubení a zkvalitnění kariérového poradenství, rozšíření přístupu k těmto službám, užší propojení kariérového poradenství a vzdělávání, efektivnější vnitřní koordinaci činností a organizační změny vedoucí k vytvoření dostatečného prostoru pro realizaci kariérového poradenství. Současně vyplynula potřeba posílení předpokladů pro efektivnější spolupráci škol s dalšími subjekty, zejména specializovanými poradenskými pracovišti, sociálními partnery aj. Výrazná je potřeba systémového řešení vzdělávání pracovníků v kariérovém poradenství v souladu s novými požadavky.

Tabulka 2

Strategické cíle a pilíře – kariérové poradenství

Cíl 1	Optimalizovat (posílit a zefektivnit) komplex služeb kariérového poradenství, který zahrnuje kariérové vzdělávání, poskytování kariérových informací a pedagogicko-psychologických služeb souvisejících s rozhodováním o vzdělávací a profesní dráze, účelně kariérové poradenství integrovat a harmonizovat činnosti, které v této oblasti realizují školy a specializovaná poradenská zařízení s ohledem na jejich odborný potenciál.
Pilíř 1	Vytvoření integrovaného systému kariérového poradenství: integrace horizontální (meziresortní – MŠMT, MPSV na úrovni centra i regionu); integrace vertikální (garantující přístup ke všem úrovním systému kariérového poradenství, bezproblémovou průchodnost celým systémem).
Cíl 2	Zabezpečit rovný a široký přístup k ucelenému spektru základních služeb kariérového poradenství poskytovaných na odpovídající odborné úrovni.
Pilíř 2	Rozvíjení služeb kariérového poradenství na úrovni školy.
Cíl 3	Zabezpečit kontinuitu mezi kariérovým vzděláváním, poskytováním kariérových informací a pedagogicko-psychologickými službami souvisejícími s rozhodováním o vzdělávací a profesní dráze.
Pilíř 3	Propojení poradenské a vzdělávací činnosti ve školách.
Cíl 4	Vytvořit reálné podmínky pro funkčnost a kvalitu poradenských služeb.
Pilíř 4	Vybudovat systém informační, vzdělávací a metodické podpory služeb kariérového poradenství.

1.6.2.2 Kariérové poradenství a ESF

V roce 2004 byly zahájeny práce na přípravě systémového projektu Rozvoj a zdokonalení integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání a volby povolání (Vzdělávání – Informace – Poradenství – VIP Kariéra) v rámci operačního programu Rozvoj lidských zdrojů. Hlavním cílem projektu je vytvoření komplexního systému poradenské, informační a vzdělávací podpory kariérového rozhodování žáků v základních a středních školách, žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a projektování a korekce jejich vzdělávací a profesní dráhy. Tím má projekt přispět k posílení předpokladů pro vyšší uplatnitelnost absolventů škol na trhu práce především zkvalitněním jejich rozhodovacího procesu při volbě vzdělávání a povolání, vyšší připraveností, kvalifikovaností a flexibilitou pro participaci na trhu práce a v neposlední řadě optimalizací struktury a připravenosti absolventů škol v souladu s vývojovými potřebami trhu práce.

Neméně důležitým předpokládaným přínosem projektu je rozšíření přístupu žáků ZŠ a SŠ ke kvalitním službám pedagogicko-psychologického a kariérového poradenství a systémové řešení vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti kariérového poradenství.

Mezi hlavní cíle tohoto systémového projektu patří:

- realizace informační a informačně-metodické podpory kariérového poradenství a vzdělávání (informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce – ISA);
- rozvoj služeb pedagogicko-psychologického a kariérového poradenství na úrovni školy (vytvoření sítě školních poradenských pracovišť – ŠPP);
- zkvalitnění integrovaného diagnosticko-informačního a poradenského systému pro volbu vzdělávací a profesní dráhy a služeb pedagogicko-psychologického poradenství prostřednictvím přípravy a realizace prezenčních a e-learningových forem vzdělávání a dalšího vzdělávání pedagogických a poradenských pracovníků (výchovných/kariérových poradců, dalších poradenských pracovníků a učitelů výchovy k volbě povolání a úvodu do světa práce).

1.7 Státní informační politika ve vzdělávání

Státní informační politika ve vzdělávání (SIPVZ) se realizuje na základě usnesení vlády č. 351/2000, č. 244/2001

(I. etapa, program vybavení škol ICT službami a jejich zpřístupnění) a č. 992/2003 (II. etapa, projekt zapojení ICT služeb ve vzdělávání).

1.7.1 Cíle SIPVZ

- Zvýšit dostupnost informačních a komunikačních technologií, především infrastruktury, pro školská zařízení a pro veřejnost, zejména pro cílové skupiny obyvatel.
- Podpořit vytvoření odpovídající nabídky výuky v informační gramotnosti a příležitostí pro elektronické vzdělávání.
- Rozvíjet informační gramotnost při elektronické komunikaci občanů s úřady státní správy a samosprávy a posilovat důvěru k elektronickému obsahu a službám.
- Dosáhnout koordinace aktivit jednotlivých resortů a spolupráce na projektech zúčastněných resortů.

Na základě úkolů vyplývajících z usnesení vlády č. 992/2003 byly v roce 2004 pro vládu ČR zpracovány podklady, na jejichž základě byla přijata dvě usnesení významná pro transformaci SIPVZ na dlouhodobý proces s podporou státního rozpočtu: jednak dne 28. dubna 2004 usnesení vlády č. 402 o vyřazení některých programů ze *Systému programového financování (ISPROFIN)*, jednak dne 25. srpna 2004 usnesení vlády č. 792, kterým byl schválen materiál na období do r. 2010 *Koncepce financování informačních a komunikačních služeb ve školách po roce 2005*.

Úspěšnost dosažení jednotlivých cílů SIPVZ je hodnocena úrovní statistických indikátorů:

1. počet počítačů na 100 žáků;
2. počet počítačů připojených k internetu na 100 žáků;
3. počet počítačů s rychlým připojením na internet na 100 žáků;
4. procento učitelů pravidelně používajících internet při výuce „nepočítačových“ předmětů;
5. počet míst a absolventů vysokoškolských oborů se vztahem k ICT.

Statistické šetření indikátorů 1 až 3 zajišťoval ÚIV a jeho výsledky budou poskytnuty ČSÚ. Výstupy předkládá *Zpráva z šetření o naplňování indikátorů eEurope 2005 za rok 2004*. Jednotlivé indikátory byly šetřeny v jed-

Tabulka 3

Porovnání počtu počítačů na 100 žáků na jednotlivých úrovních za roky 2002–2004

	počítače / 100 žáků				počítače připojené k Internetu / 100 žáků				počítače s rychlým připojením k Internetu / 100 žáků			
	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 + 4	ISCED 5B	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 + 4	ISCED 5B	ISCED 1	ISCED 2	ISCED 3 + 4	ISCED 5B
2002	7,6	10,1	9,5	m	5,0	7,8	7,6	m	2,8	5,3	6,7	m
2003	7,5	9,7	9,3	22,2	5,4	7,9	7,6	20,7	2,3	4,4	6,0	18,0
2004	9,6	10,7	11,0	23,0	7,1	8,9	9,6	20,9	3,2	4,7	7,8	18,3

Zdroj: ÚIV

notlivých stupních vzdělávání dle ISCED-97. V roce 2004 se za rychlé připojení školy k internetu považovala rychlost 256 kb/s. Indikátory 4 a 5 nebyly v roce 2004 šetřeny a budou zahrnuty až do šetření za období 2005 a 2006.

Nejlepší situace v počtu počítačů na 100 žáků je v krajích Jihočeském, Vysočina, Středočeském, Pardubickém a Plzeňském (8,0–8,8 počítače na 100 žáků), nejhorší situace je v krajích Karlovarském, Libereckém a Moravskoslezském (6,0–6,5 počítače na 100 žáků).

Ve druhém sledovaném indikátoru nejvyšší hodnoty vykazují kraje Jihočeský a Vysočina (7,3, resp. 7,2 počítače připojeného k internetu na 100 žáků), do popředí se již dostává také Praha a Zlínský kraj (6,9, resp. 6,8 počítače připojeného k internetu na 100 žáků). Pořadí v pásmu nejnižších hodnot zůstává nezměněno: kraje Karlovarský, Liberecký a Moravskoslezský (5,1–5,3 počítače připojeného k internetu na 100 žáků).

V počtu počítačů s rychlým připojením k internetu si postavení na čele udržel kraj Vysočina, těsně následovaný Prahou, krajem Jihočeským a Zlínským (4,5–5,2 počítače s rychlým připojením k internetu na 100 žáků). Nejnižšími hodnotami se prezentují kraje Karlovarský a Liberecký (2,3, resp. 2,4 počítače s rychlým připojením na 100 žáků).

1.7.1 Rozpočet SIPVZ na rok 2004

Rozpočet SIPVZ na rok 2004 vycházel z *Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání*, schválené usnesením vlády č. 351 ze dne 10. dubna 2000, a navazujících dokumentů, především z usnesení vlády č. 244 ze 14. března 2001 týkajícího se *Plánu I. etapy realizace státní informační politiky ve vzdělávání* a z usnesení vlády č. 992 z 8. října 2004, kterým byl schválen *Plán II. etapy realizace státní informační politiky ve vzdělávání*.

Schválený rozpočet výdajů SIPVZ na rok 2004 činil 1 250 694 tis. Kč, v členění na běžné výdaje 1 250 494 tis. Kč a kapitálové výdaje 200 tis. Kč. Rozpočtovým opatřením č. j. 20602/2004-40 byla provedena úprava rozpočtu kapitoly SIPVZ převedením 16 362 tis. Kč do kompetence ÚIV na zabezpečení **Školského vzdělávacího a informačního portálu (ŠVIP)**. Z rezervního fondu kapitoly byly pro potřeby SIPVZ převedeny prostředky ve výši 31 403 tis. Kč, z nichž bylo vyčerpáno 29 476 tis. Kč.

Skutečnost byla vykázána v celkové výši 1 268 460 tis. Kč, v členění 1 262 381 tis. Kč v běžných výdajích a 6 079 v kapitálových výdajích. Ve vykázané částce jsou zahrnuty mimorozpočtové zdroje. Do rezervního fondu pro rok 2005 byl podle § 47 zákona č. 218/2000 Sb. převeden objem finančních prostředků ve výši 1 900 tis. Kč z projektů P I–IV a 11 300 tis. Kč ze ŠVIP.

Do konce roku 2004 byly vypracovány a uvedeny do praxe následující metodické pokyny, které zabezpečují v roce 2005 přechodové období pro sjednocení přístupu ke školám jak vybaveným, tak i nevybaveným v I. etapě realizace SIPVZ:

č. j. 27 419/2004-55 – *Standard ICT služeb a ICT plán*

č. j. 25 395/2004-55 – *Konektivita dosud nevybavených škol do internetu*

č. j. 27 670/2004-551 – *Účelová dotace na zajištění standardu ICT služeb*

č. j. 28 885/2004-551 – *Účelová dotace k projektům*.

Pravidla financování zahrnovala věcné okruhy níže uvedených jednotlivých projektů SIPVZ:

1.7.2 Informační gramotnost

V roce 2004 byla poskytována kumulovaná dotace na vzdělávání ICT gramotnosti v oblasti základní (Z), pokročilé (P), specifické (S) a vzdělávání ICT koordinátorů (N), a tak bylo docíleno naplnění závazného parametru v oblasti Z – základních uživatelských znalostí a dovedností – u 75 % učitelů, v oblasti P téměř 40 % u úvodního modulu a cca 50 % v oblasti ICT koordinátorů–správců.

Ve většině škol byla ustavena funkce ICT koordinátora, neproběhlo však školení ICT metodiků. V roce 2004 se podařilo dosáhnout vyšší koordinace DVPP s realizací SIPVZ v oblasti akreditace ICT kurzů. S rostoucí nabídkou dalších modulů vzdělávání oblasti P, především speciálních kurzů typu S, je koordinace s akreditacemi nevyhnutelná.

1.7.3 Projekt II – Vzdělávací SW a informační zdroje

Rozvojové projekty umožnily rozšířit podporu aktivit škol možností předkládat tyto projekty do dvou tematických okruhů:

Tabulka 4

Čerpání rozpočtu SIPVZ v letech 2003 až 2005 (v tis. Kč)

	r. 2003 skuteč.	r. 2004 plán	r. 2004 skuteč.	r. 2005 plán
Projekt P II Informační gramotnost	216 948	218 605	196 063	180 000
Projekt P II Vzdělávací SW a IZ	114 220	96 439	37 419	155 828
Projekt P III Infrastruktura	1 328 000	932 650	1 028 648	895 000
Projekt P IV Koordinační centrum	2 711	3 000	1 268	5 000
Mezisoučet	1 661 878	1 234 332	1 263 398	1 235 828
ŠVIP	–	16 362	5 062	15 000
SIPVZ celkem	1 661 879	1 250 694	1 268 460	1 250 828

- *Learning Management Systémy a podpora vzniku nového výukového obsahu.* Celkem bylo podáno 48 projektů, z nich pak výběrová komise doporučila k realizaci 17.
- *Informační centra jako centra excellence,* kde usnesení vlády č. 402/2004 specifikovalo počet těchto center na 160. Celkem se v roce 2004 přihlásilo 203 škol, bylo podáno 86 projektů a výběrová komise pak přidělila finanční prostředky na realizaci 36 projektům.

Evaluační web: V rámci webu e-gram byla vytvořena služba tzv. evaluačního webu, která podporovala klasifikaci výukového software. Tato služba byla ve 2. pololetí 2004 rozšířena o využití infrastruktury rámcových vzdělávacích programů tak, aby podporovala nejen klasifikaci, ale také tvorbu školních vzdělávacích programů. Proto byl také připraven standard metadatového popisu výukových objektů podporující systémovou integraci informačních zdrojů, software, skladů výukových objektů, LMS a aktivit IC pro přípravu výukového obsahu pro ICT.

Rozvojový program na podporu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami byl řešen samostatným metodickým pokynem č. j. 27 083/2003-56. Z 34 žádostí bylo realizováno 11.

Pilotní projekty škol navázaly na ověřený model roku 2003, tedy projektů spolufinancovaných ze zdrojů veřejné správy 30 % z celkových nákladů projektů. Celkově bylo realizováno téměř 300 projektů, nejvíce na středních školách (113), pak na 2. stupni základních škol (60). Celostátní kolo se uskutečnilo v březnu 2005 v Novém Městě na Moravě.

ŠVIP: Za splnění usnesení vlády č. 402/2004 v poloze ŠVIP odpovídá od roku 2003 ÚIV. Financování bylo prováděno z rozpočtu SIPVZ.

1.7.5 Projekt III – Infrastruktura

Plnění projektu dlouhodobě zásadně ovlivnilo uzavření smluvních vztahů mezi MŠMT a Generálním dodavatelem. Řešení tohoto problému vyžadovalo připravit již od roku 2004 přechodové kroky dané usnesením vlády č. 792/2004. V roce 2004 bylo vyjednáno částečné zlepšení pozice českého státu ve smluvních vztazích. Výsledkem bylo podepsání dodatků ke stávajícím smlouvám s Generálním dodavatelem, které vyřešily následující problematiku:

- Navýšení rychlosti připojení k internetu u 1810 škol po celém území, především tam, kde to použitá technologie umožnila. U velkých škol šlo o navýšení ze 64 kb/s na 512/256 kb/s, u škol střední velikosti na 256/128 kb/s a u malých na 128 kb/s.
- Zajištění převodu vlastnických práv k části vybavení tvořené pracovními stanicemi a aktivními prvky počítačových sítí.
- Ukončení poskytování služeb k jednotnému datu 31. 8. 2005.
- Zajištění nabídky služeb pro školy, pokud o ně projeví zájem.

1.7.6 Projekt IV – Koordinace SIPVZ

V roce 2004 se koordinace zaměřila na přípravu financování a přechodu SIPVZ na proces po roce 2005, na projekty využití a rozvoje Komunikační infrastruktury informačních systémů veřejné správy pro SIPVZ, na zavedení datových standardů ke zpřístupnění vzdělávacího obsahu, na zpřístupnění datové brány do státní knihovny pro evaluační web (SIPVZ, P II).

Vysokorychlostní přístup pro základní a střední školy zůstal základní podmínkou zpřístupnění vzdělávacího obsahu do základních a středních škol. MŠMT očekává ve smyslu usnesení vlády č. 105/2005 spolupráci ze strany Ministerstva informatiky v projektu přechodu škol na broadbandovou strategii, který SIPVZ iniciovalo.

Podpora celoživotního vzdělávání – na základě usnesení vlády č. 679/2004 *Koncepce rozvoje knihoven v České republice na léta 2004 až 2010* byla zahájena spolupráce s Ministerstvem kultury při propojení katalogů a služeb *Jednotné informační brány knihoven* s evaluačním webem SIPVZ pomocí internetu.

Důvěra – v rámci SIPVZ vstoupilo MŠMT společně s Ministerstvem informatiky v roce 2004 do projektu EU *Safer Internet* zaměřeného na bezpečné používání internetu. Cílem je otevřít diskusi mezi odbornou školskou veřejností o zajištění ochrany nezletilého uživatele. Spuštění projektu je směřováno na rok 2005.

Komunikační projekt s regiony (Národní agentura Socrates, MŠMT) – v roce 2004 byla navázána úzká spolupráce s Národní agenturou Socrates s cílem spojit aktivity škol EU v oblasti výměny zkušeností o výuce prostřednictvím ICT. Celoevropský projekt *e-Twinning* umožňuje najít partnery a podporovat jazykovou výuku, tvorbu zajímavých webových stránek, výměnu libovolných poznatků z různých regionů Evropy.

K projednávání zásadních dokumentů SIPVZ je svolávána **Konzultační komise koordinačního centra SIPVZ**. Přípravu odborných materiálů ke specifickým úkolům programů SIPVZ zajišťují externí odborníci.

Věcné parametry programu SIPVZ, které byly do 31. 12. 2006 stanoveny přílohou usnesení vlády č. 402/2004, nebudou dosaženy v *Projektu III – Infrastruktura* z důvodu věcných podmínek daných smlouvou s Generálním dodavatelem. V roce 2004 nedošlo dosud k vyrovnání mezi školami vybavenými a nevybavenými v rámci I. etapy realizace SIPVZ. Tato kompenzace je plánována v koncepci SIPVZ na léta 2005 a 2006 a může být řešena při doplnění potřebných finančních prostředků na připojení vybavených škol do internetu (cca 100 mil. Kč).

1.7.7 Školský vzdělávací a informační portál (ŠVIP)

Školský vzdělávací a informační portál EDU.CZ je projektován a vytvářen v souladu s *Koncepcí státní informační politiky ve vzdělávání* (usnesení vlády č. 351/2000) a v souvislosti s přistoupením České republiky k akčnímu plánu eEurope+ (usnesení vlády č. 405/2001). Záměr realizace tohoto portálu je blíže konkre-

tizován v navazujících dokumentech: *Plán I. etapy realizace státní informační politiky ve vzdělávání* (Projekt II Výukový SW a informační zdroje; program EDU 5 Multimediální nástroje a programy, EDU 6 Zavádění ICT do výuky, EDU 7 Informační zdroje ve vzdělávání) a *Plán II. etapy realizace státní informační politiky ve vzdělávání*.

Cílem projektu Školského vzdělávacího a informačního portálu je vytvořit otevřené internetové prostředí k podpoře rozvoje vzdělávací soustavy a k rozvíjení konceptu učící se společnosti. Portál tak bude poskytovat:

- informační a vzdělávací služby učitelům, žákům, studentům, managementu vzdělávacích institucí a celé učící se společnosti;
- komunikační prostor, možnost výměny zkušeností a materiálů mezi školami a dalšími vzdělávacími institucemi a uvnitř pedagogické a akademické veřejnosti;
- nástroj podpory rozvoje vzdělávací soustavy, nástroj prezentace a prosazování vzdělávací politiky;
- podpůrný nástroj monitorování a získávání zpětné vazby o fungování vzdělávací soustavy;
- nástroj podpory celoživotního učení a rozvíjení konceptu učící se společnosti;
- možnost zapojení do celoevropské sítě informačních zdrojů a podpory vzdělávání.

Ve vazbě na plán *eEurope 2005*, který pokrývá léta 2003–2005, je zprovoznění portálu EDU.CZ a zpřístupnění jeho služeb spolu s dalšími aktivitami SIPVZ součástí dvou skupin akcí, z nichž první má **stimulovat rozvoj dalších služeb, aplikací a informačních obsahů** a druhá **podporovat souběžně budovanou širokopásmovou infrastrukturu disponující účinnými prostředky pro bezpečné užívání této infrastruktury**.

Řešitelem projektu Školského vzdělávacího a informačního portálu je ÚIV, stanovení priorit, kontrola naplňování koncepce MŠMT a strategická rozhodnutí jsou v kompetenci **Řídicího výboru ŠVIP** jmenovaného ministryní školství, mládeže a tělovýchovy, kterému předsedá I. náměstek ministryně. V **koordinacním týmu ŠVIP** pak jsou zastoupeny organizační složky a přímo řízené organizace resortu školství, které se podílejí na první fázi komplexního zpřístupnění informačních zdrojů a tvorbě informačního obsahu portálu (MŠMT, ČŠI, ÚIV, CSVŠ, IDM, NÚOV, VÚP, PgC Praha, DZS MŠMT).

1.7.8 Postup prací na realizaci ŠVIP

Zpracování *Studie proveditelnosti Školského informačního a vzdělávacího portálu* (zadavatel sekce SIPVZ – září 2003, zpracovatel ÚIV). Studie po oponentuře a připomínkovém řízení byla přijata poradou vedení MŠMT 6. 4. 2004 jako východisko pro tvorbu portálu, poskytla základní informace o aktuální potřebě realizace projektu, o poptávce veřejnosti po předpokládaných službách portálu, poznatky z analýzy internetového prostředí, navrhla

kategorizaci informačního obsahu a uživatelů, předložila variantní řešení realizace a doporučila vytváření portálu v postupných krocích: a) informační a komunikační složka, b) vzdělávací složka.

Realizací projektu ŠVIP byl pověřen ÚIV. **Řídicí výbor**, jmenovaný ministryní školství 20. 7. 2004, schválil 4. října 2004 strategický cíl a definici portálu. Výběrové řízení na zpracování *Systémového projektu portálu EDU.CZ* uskutečněné prostřednictvím Centrální adresy bylo zrušeno 29. 12. 2004 (dodavatel nebyl vybrán, z osmi uchazečů pouze jeden splnil podmínky, hodnotící komise doporučila výběrové řízení zrušit). Po výzvě více zájemcům na dodání systémového projektu (oslovení všichni uchazeči z předchozího řízení) byla vybrána firma SEFIRA spol. s r. o. Řešení systémového projektu se tak posunulo do roku 2005 (přidělení zakázky 31. 1. 2005).

Výběrové řízení na dodavatele grafického řešení portálu bylo realizováno prostřednictvím elektronického tržiště AllyGem 8. 12. 2004 a uzavřeno na základě vyhodnocení předložených grafických návrhů 24. 1. 2005 výběrovou komisí.

V roce 2004 realizační tým ÚIV průběžně pracoval na analýze poptávky pedagogické a širší veřejnosti a v návaznosti na přípravě obsahu portálu, tzn. na tematické kategorizaci informační části portálu, na kategorizaci uživatelských skupin a na přípravě obsahu, jehož zdrojem nebudou přímo řízené organizace MŠMT. Z prostředků SIPVZ bylo v roce 2004 uvolněno do rezervního fondu MŠMT 16,4 mil. Kč. Z těchto prostředků ÚIV obdržel 5,06 mil. Kč. Vynaloženo v roce 2004 bylo 3,5 mil. Kč. Ostatní prostředky budou využity na zpracování projektů a na nákup SW a HW v roce 2005.

Realizační práce uskutečněné v roce 2004 umožňují s využitím přidělených prostředků pokračovat v roce 2005 zpracováním *Systémového projektu portálu EDU.CZ* a technického a implementačního projektu a spustit pilotní provoz portálu.

1.8 Mezinárodní spolupráce ve školství a vzdělávání

1.8.1 Bilaterální spolupráce

Bilaterální spolupráce představuje i nadále dynamicky se rozvíjející oblast mezinárodní spolupráce. Posiluje přímé vazby mezi Českou republikou a partnerským státem a vytváří dobré předpoklady pro mnohostrannou spolupráci. Zaměřuje se nejen na styky uskutečňované na základě mezinárodních smluv, které tvoří právní rámec bilaterální spolupráce ve vzdělávání, ale i odpovídajícím způsobem reaguje na nově vznikající situace a využívá všech možností pro realizaci oboustranně prospěšných školských styků.

Mezinárodní smlouvy vládní nebo resortní povahy upravují jednak spolupráci v oblasti kultury, školství a vědy, jednak otázky vzájemného uznávání rovnocennosti dokladů o vzdělání. K mezinárodním smlouvám upravujícím společně obecné otázky spolupráce v oblasti kultury, školství a vědy se zpravidla sjednávají prováděcí

dokumenty. Mezinárodních smluv vládní nebo resortní povahy, které konkretizují oblasti i formy spolupráce na určité časové období, existuje na čtyřicet.

V roce 2004 byly sjednány mezinárodní smlouvy se Španělskem, Francií, Rakouskem; probíhal ratifikační proces ekvivalenční dohody s Maďarskem. Zahájena byla či pokračovalo se v již započatých jednáních o dalších smlouvách: s Polskem, Řeckem, Maďarskem, Egyptem, Izraelem, Jordánskem, Maltou, Německem, Portugalskem nebo Bulharskem. Úspěšně pokračovala i každoroční konkretizace *Memoranda o porozumění* s anglickým partnerským ministerstvem, v jejímž rámci mj. MŠMT v roce 2004 organizovalo mezinárodní seminář na téma péče o nadané a talentované žáky. Za přínosné považujeme i pokračování činnosti pracovních skupin k příhraniční a přeshraniční spolupráci se Saskem, Bavorskem a Polskem.

Mezinárodní smlouvy umožňují výměnu informací o aktuálních otázkách resortu, pedagogické dokumentace i reciproční výměny odborníků, studentů a pedagogů vysokých škol. Na jejich základě bylo v roce 2004 recipročně ke stipendijním pobytům vysláno a přijato přes 500 studentů, učitelů a výzkumných pracovníků vysokých škol. Letních škol slovanských studií organizovaných některými vysokými školami v České republice se účastnilo 300 zahraničních zájemců o studium českého jazyka. Stálá pozornost je věnována výuce českého jazyka na zahraničních vysokých školách, kde působí téměř 50 lektorů českého jazyka ve 20 zemích světa. Na veřejných vysokých školách v České republice působí cca 90 zahraničních lektorů cizích jazyků. Důležitým bodem bilaterální spolupráce je rozvoj činnosti dvojjazyčných česko-cizojazyčných tříd na gymnáziích v ČR ve spolupráci s Francií, Španělskem, Itálií, Německem, Rakouskem a Velkou Británií. Čeští žáci se mohou vzdělávat i na dvojnárodnostním dvojjazyčném česko-německém gymnáziu v německé Pirně a na francouzských lyceích v Dijonu a Nimes.

Významnou součástí bilaterální spolupráce jsou projekty zahraniční rozvojové pomoci České republiky, v jejichž rámci je ročně nabízeno stipendium pro 250 zahraničních studentů k bakalářským, magisterským a doktorským studijním programům na veřejných vysokých školách v ČR, dále jsou přijímáni krajané k stipendijním pobytům na vysokých školách, je vysíláno 12 českých učitelů ke krajauským komunitám v zahraničí. Další projekty jsou zaměřeny zejména na pomoc rozvojovým zemím při rozvoji základního a středního vzdělávání i na modernizaci výuky na vysokých školách.

Na základě *Smlouvy o spolupráci a výměnách v oblastech mládeže a sportu* uzavřené mezi vládami Francouzské a České republiky dne 12. července 1993 se uskutečnilo v Praze ve dnech 13.–14. května 2004 jednání česko-francouzského smíšeného výboru. Na základě *Dohody mezi vládou České a Slovenské Federativní republiky a vládou Spolkové republiky Německo o spolupráci a výměně mládeže* ze dne 29. 11. 1990 se uskutečnilo v Drážďanech ve dnech 3.–4. 4. 2004 jednání Česko-německé rady pro spolupráci a výměny mládeže.

1.8.2 Mnohostranná spolupráce

1.8.2.1 Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)

Účast České republiky ve vybraných projektech a programech OECD v oblasti vzdělávání a školství je zajišťována převážně prostřednictvím přímo řízených organizací MŠMT – ÚIV, NÚOV a CSVŠ.

V roce 2004 pokračovala ČR v účasti na těchto projektech/ programech:

- *INES (Indicators of Education Systems)* s tím, že vláda v roce 2004 vyslovila souhlas s úhradou dobrovolného členského příspěvku, který je určen pro vytvoření dodatečných finančních zdrojů pro realizaci prací na souboru základních činností *INES*;
- *PISA (Programme for International Student Assessment)*, jehož výsledkům z prosince 2004 je věnována samostatná kapitola zprávy (I.2.2);
- *Role národních systémů kvalifikací při podpoře celoživotního učení*, jehož výsledky byly využity při přípravě systémového projektu Evropských strukturálních fondů;
- *IMHE (Institutional Management of Higher Education)*, který se zabývá vnitřním řízením vysokých škol v nejširším slova smyslu.

V červnu 2004 rozhodla porada vedení MŠMT o věcném a personálním zajištění účasti ČR v novém projektu OECD *Tematická zpráva o terciárním vzdělávání*, jehož řešení potrvá do března 2007. V roce 2004 zpracovaly účastnické země vlastní podkladovou zprávu podle jednotné osnovy.

Ve dnech 18.–19. 3. 2004 se uskutečnilo v irském Dublinu zasedání Výboru OECD pro vzdělávání na úrovni ministrů školství na téma „Zvyšovat kvalitu vzdělávání pro všechny“, jehož cílem bylo hledat nové přístupy k řešení aktuálních klíčových problémů rozvoje vzdělávání a školství v členských zemích OECD (jako je např. kvalita vzdělávání, rozdíly v jeho výsledcích mezi jednotlivými zeměmi, hrozící krize nedostatku kvalitních učitelů, zvýšení přitažlivosti učitelské profese atd.).

1.8.2.2 Rada Evropy

V oblasti vzdělávání pokračuje Česká republika v účasti v těch projektech Rady Evropy, které jsou z jejího hlediska prioritní – např. *Zachování historické paměti prostřednictvím vzdělávání: výchova k předcházení zločinům proti lidskosti, Evropská dimenze v učení se dějepisu, Výchova k demokratickému občanství a Jazyková politika*.

V roce 2004 již podruhé hostila Česká republika laureáty národních soutěží projektu Rady Evropy *Evropa ve škole*. V srpnu 2004 se do Vižnova u Meziměstí sjelo 26 mladých lidí ze 13 evropských zemí. Program *Evropa ve škole* je literární a výtvarná soutěž pro mladé lidi ve věku od 5 do 21 let, kterého se ČR účastní již od roku 1991.

V oblasti vysokého školství se spolupráce v roce 2004 odehrávala zejména v rámci priorit **Řídícího výboru pro vědu a vysoké školství**.

- V roce 2004 byl zástupce ČR znovu zvolen předsedou tohoto Řídícího výboru po období jednoho roku.

- Ve funkci předsedy Řídícího výboru se náš zástupce účastnil řady misí, jejichž hlavním cílem bylo pomoci zemím, které procházejí transformací, přejít z totalitních režimů k demokratičtějším uspořádáním. Šlo zejména o Ruskou federaci, Ukrajinu, balkánské země.
- ČR se aktivně podílela na řešení úkolů v projektu *Řízení vysokého školství*.
- Důležitá je i spolupráce v rámci sítě středisek poskytujících informační a konzultační činnost v oblasti uznávání vzdělávání, *sítě ENIC*. Aktivním členem je **Středisko pro ekvivalenci dokladů o vzdělávání** při CSVŠ.

V oblasti jazykového vzdělávání byla v roce 2004 v lidační komisí úspěšně akreditována česká verze *Evropského jazykového portfolia pro dospělé*. Pokračovala spolupráce s **Evropským střediskem pro moderní jazyky (ESMJ)**, a to zejména účastí českých odborníků ve vedení a koordinování projektů schválených ESMJ a účastí českých jazykových odborníků na akcích pořádaných v rámci programu ESMJ. V roce 2004 se akci účastnilo celkem 10 zástupců České republiky nominovaných především pedagogickými fakultami veřejných vysokých škol. MŠMT i v roce 2004 plnilo funkci informačního koordinátora oslav **Evropského dne jazyků**.

V oblasti mládeže se spolupráce soustředila zejména na aktivní účast v **Evropském řídicím výboru pro mládež** a **Evropském centru znalostí o politice mládeže**. V listopadu 2004 se uskutečnil za účasti ČR seminář pro zástupce ministerstev zodpovědných za mládež členských států RE k novým formám participace mládeže.

V oblasti sportu byla spolupráce zaměřena zejména na boj proti dopingu v rámci **Monitorovací skupiny** a **Evropského koordinačního fóra**. Nově byla zahájena spolupráce mezi Radou Evropy a UNESCO při projednávání společných stanovisek k připravované *Antidopingové úmluvě UNESCO*.

1.8.2.3 UNESCO Ministerské konference

Nejvýznamnější konference se v rámci UNESCO sešly na sklonku roku 2004. Ve dnech 8.–11. září proběhla v Ženevě *Mezinárodní konference o vzdělávání*. Jde o nejstarší konferenci pořádanou na úrovni ministrů školství. Letošní zasedání, kterého se účastnilo 137 zemí, bylo věnováno kvalitě vzdělávání. Delegace ČR byla vedena ministryní školství, mládeže a tělovýchovy ČR. V rámci konference jsou od roku 1993 udělovány Generálním ředitelem UNESCO a ministrem/ministryní školství, mládeže a tělovýchovy ČR medaile J. A. Komenského za mimořádný přínos v oblasti pedagogiky a vzdělávání. V roce 2004 ji obdrželo 9 laureátů (7 jednotlivců a 2 instituce). Prezenci ČR na zmíněné konferenci úspěšně doplňovala výstava o J. A. Komenském, která byla v průběhu konference zpřístupněna v Ženevském mezinárodním konferenčním centru. Laureáti ceny Komenského absolvovali po skončení konference týdenní studijní pobyt v ČR na pozvání ministryně Petry Buzkové.

Při příležitosti konání konference byly členské státy UNESCO včetně ČR vyzvány k předložení *Národních zpráv o vzdělávání* ve svých zemích, které byly následně distribuovány pro informaci účastníků a vystaveny na internetových stránkách **Mezinárodního úřadu pro vzdělávání BIE/UNESCO**.

Ve spolupráci s řeckou vládou UNESCO uspořádalo *Konferenci ministrů odpovědných za sport (MINEPS IV)*, která proběhla ve dnech 6.–8. prosince 2004 v Aténách. Konference se účastnilo 270 delegátů z 89 zemí, ve 40 případech byly delegace vedeny ministry. Delegace ČR byla složena ze zástupců MŠMT ČR a MZV. Účastníci konference mj. pokračovali v přípravě *Mezinárodní úmluvy proti dopingu ve sportu* a diskutovali o úloze tělesné výchovy a sportu ve vzdělávacím procesu a o zapojení žen do sportu.

Schůzky na úrovni vládních expertů

V lednu, v květnu 2004 a v lednu 2005 proběhly schůzky vládních expertů pro přípravu textu *Úmluvy proti dopingu ve sportu*. Zasedání se účastnili za ČR zástupci MŠMT a Českého antidopingového výboru.

Projekty přidružených škol UNESCO

V průběhu roku 2004 pokračovalo zapojování českých škol do *Projektu přidružených škol UNESCO (ASP)*. Tento projekt vznikl v roce 1953 z iniciativy UNESCO s cílem podporovat výchovu k mezinárodnímu porozumění a k respektování lidských práv a svobod. Jeho koordinátorem v ČR je Česká komise pro UNESCO v úzké spolupráci s MŠMT. Zatímco v roce 1990 bylo v tomto projektu zapojeno 9 českých škol, v roce 2004 jejich počet stoupl na 47.

Participační projekty

V roce 2004 byly předloženy na dvouletí 2004–2005 za oblast vzdělávání dva participační projekty UNESCO:

1. Světový rok fyziky 2005: Učitelé a univerzity spolu vstříc novým výzvám v přírodovědném vzdělávání – projekt Matematicko-fyzikální fakulty UK;
2. Mezinárodní seminář zemí SVE ke zlepšení nástrojů komunikace neslyšících – projekt Svazu neslyšících a nedoslýchavých v ČR.

Podle pravidel platných pro participační projekty přispěje UNESCO na část celkových nákladů na realizaci těchto projektů.

Rozvojová pomoc realizovaná ve spolupráci s UNESCO

V rámci každoročního poskytování vládních stipendií ke studiu v ČR v rámci společného programu UNESCO/ČR byla v roce 2004 kvóta stipendií navýšena o jedno místo. Od září 2004 tak mělo v ČR studovat jedenáct nových stipendistů, tři stipendisté však kvůli zdravotním problémům nabídky vlády ČR nevyužili. Kvóta tak byla definitivně rozdělena mezi 4 studenty v magisterském studijním programu (Kolumbie, Palestina, 2x Kyrgyzstán) a 4 v postgraduálním studijním programu (Kambodža, Srbsko-Černá Hora, Tádžikistán, Chorvatsko).

Další druhy spolupráce

V průběhu roku 2004 MŠMT pokračovalo ve spolupráci s odbornými ústavy UNESCO. Poskytlo údaje k vyplnění dotazníku Ústavu UNESCO pro výchovu v Hamburku týkajícího se uznávání, hodnocení a akreditace neformálního vzdělávání. Posoudilo také předložené žádosti o udělení záštity České komise pro UNESCO a zabezpečilo účast zástupců resortu školství na seminářích organizovaných UNESCO.

V roce 2004 MŠMT podpořilo částkou 200 000 Kč konání mezinárodní konference *Učitel a vzdělávání pro udržitelný rozvoj*, jejíž uskutečnění bylo součástí participačního projektu předloženého v roce 2002 občanským sdružením Klub ekologické výchovy. Projekt byl v UNESCO schválen a podpořen částkou 15 000 USD.

1.8.2.4 Vybrané aktivity regionální spolupráce

1.8.2.4.1 CEEPUS (Central European Exchange Programme for University Studies) je zaměřen na multilaterální spolupráci mezi zeměmi střední a východní Evropy. Jedná se o Bulharsko, ČR, Chorvatsko, Maďarsko, Polsko, Rakousko, Rumunsko, Slovensko a Slovinsko, byl přijat desátý člen, Srbsko a Černá Hora. Byla přijata mezinárodní dohoda CEEPUS II, která program prodloužila do r. 2009. Existují i projekty spolupráce se zeměmi jihovýchodní Evropy (balkánskými zeměmi). Do programu se mohou studenti a učitelé zapojit v rámci spolupracující sítě vysokých škol nebo studenti i jako tzv. „free movers“. Na zahraniční vysoké školy vycestovalo více než 90 učitelů a 200 studentů. Více než 100 učitelů a 200 studentů bylo přijato českými vysokými školami.

1.8.2.4.2 AKTION je program spolupráce ve vědě a vzdělávání mezi ČR a Rakouskem. Byl podepsán protokol, který program prodloužil o dalších 5 let, do konce r. 2009. V roce 2004 program poskytl podporu na 43 z 56 podaných projektů spolupráce ve výši 133 790 EURO a 3 495 000 Kč, stipendia pro 9 rakouských studentů na českých VŠ (67 stipendijních měsíců) a pro 14 účastníků letních škol slovanských studií. Z rakouské části rozpočtu byla financována stipendia pro 39 českých studentů a 6 pedagogů na rakouských VŠ (150 stipendijních měsíců). Nejúspěšnější podporovanou aktivitou jsou společné letní jazykové školy, tzv. *Sommerkollegs*, organizované v ČR, kterých se účastní společně čeští a rakouští studenti. Vyučují rodilí mluvčí, kteří organizují bohatý doplňkový program. V roce 2004 byla umožněna účast 84 českým a 61 rakouským studentům.

1.8.2.4.3 VISEGRÁDSKÁ SPOLUPRÁCE byla v oblasti vzdělávání zaměřena na *Visegrádský stipendijní program*, což je specifický program **Mezinárodního Visegrádského fondu**, jehož cílem je podpořit výměny nadaných doktorských studentů a mladých vědců mezi zeměmi V4 nebo jim umožnit stáž v kterékoli jiné zemi. Délka pobytu je 1 rok. V roce 2004 obdrželo stipendium 5 našich studentů, do ČR přijelo na stipendijní pobyt 6 studentů ze zemí V4 a 2 studenti ze zemí mimo V4.

Vývoj a výměna zkušeností ve vzdělávání dětí se spe-

ciálními potřebami v zemích V4 (Exchange of Experiences and Development in Special Needs Education in the V4 Countries) – tato aktivita, jejíž návrh z přelomu roku 2003/2004 byl modifikován na schůzce zástupců příslušných odborů ministerstev školství zemí V4 v květnu 2004 v Budapešti, byla finálně formulována na Konferenci zemí V4 v Praze v prosinci roku 2004, kde byl navržen časový harmonogram a plán činnosti, včetně jmenování členů příslušných pracovních skupin pro realizaci projektu.

Jednou z významných aktivit v oblasti mládeže byla *Konference států V4 k problematice legislativy v oblasti mládeže*, která se uskutečnila na podzim roku 2004. Na závěr konference přijali účastníci závěrečné prohlášení, které se týkalo zejména dvou stěžejních témat konference, a to přípravy zákona o mládeži a implementace obecných cílů pro participaci a informovanost mládeže.

Spolupráce v oblasti tělovýchovy a sportu se realizovala zejména prostřednictvím programu pro rozvoj talentované mládeže. Ve dnech 24.–25. 11. 2004 se konala v Bratislavě 11. koordinační porada států Visegrádské skupiny ke sportovním soutěžím olympijských nadějí. V roce 2004 byly sportovní soutěže olympijských nadějí koordinovány Slovenskou republikou. Dále probíhaly intenzivní vzájemné konzultace k problematice antidopingu, sportovní legislativy, o společných stanoviscích týkajících se zařazení článku o sportu do Evropské ústavy.

1.8.2.4.4 STŘEDOEVROPSKÁ INICIATIVA (SEI) je seskupení zemí středoevropského regionu, jehož aktivity se realizují v ČR zejména v oblasti mládeže. Zpravidla dvakrát do roka se schází pracovní skupiny mládeže. V září 2004 se ČR spolu s Itálií, Polskem a Slovinskem podílela na projektu italské organizace CIAS *Perspektivy aktivního občanství mladých lidí v zemích SEI*. V listopadu 2004 proběhlo ve Slovinsku pravidelné *Fórum mládeže*, kterého se účastnilo celkem 60 zástupců z 16 členských zemí SEI. Hlavními tématy Fóra byly mobilita mládeže a dobrovolnictví, financování projektů a mládež a národnostní menšiny.

1.8.2.5 Mezinárodní aktivity v oblasti výzkumu a vývoje

MŠMT je podle kompetenčního zákona č. 21/1993 Sb. gestorem mezinárodní spolupráce v oblasti výzkumu a vývoje včetně sjednávání příslušných smluvních dokumentů. Jde především o účast v *Rámcových programech EU*, mnohostranné a dvoustranné spolupráce a účast ve významných mezinárodních vládních i nevládních organizacích. MŠMT také zajišťuje výběr a jmenování zástupců ČR do orgánů EU, jejichž úkolem je projednávání záležitostí výzkumu a vývoje v Evropě.

1.8.2.5.1 Dohody dvoustranné spolupráce

V současné době má Česká republika závazky v oblasti spolupráce ve výzkumu a vývoji (tzv. dohody o vědeckotechnické spolupráci) s následujícími státy: Čínská lidová republika, Francie, Itálie, Japonsko, Korejská republika, Maďarsko, Mexiko, Polsko, Rakousko, Ruská federace, Řecko, Slovensko, Slovinsko, Spolková republika Německo, Španělsko a USA. Gestorem sjednávání a plnění dohod o vědeckotechnické spolupráci je MŠMT. Kromě

výše uvedených existuje řada dalších dohod, např. *Kulturní dohody*, nebo *Dohody o obchodní, průmyslové a vědeckotechnické spolupráci*, kde spolugestorem pro jejich sjednávání a plnění za oblast vědeckotechnické spolupráce je MŠMT.

1.8.2.5.2 Mnohostranné mezivládní spolupráce

Mnohostranná mezivládní spolupráce v oblasti výzkumu a vývoje se odehrává prostřednictvím řady mezivládních aktivit, kterých je ČR členem či s nimi spolupracuje. MŠMT zajišťuje účast v následujících aktivitách:

COST (European Cooperation in the Field of Scientific and Technical Research) je evropská mnohostranná spolupráce ve výzkumu a vývoji se zaměřením na badatelský i aplikovaný výzkum. ČR je členem od roku 1993. Financování výzkumu probíhá zásadně na národní úrovni, neboť COST disponuje pouze prostředky na koordinaci výzkumných aktivit, nikoliv na samotné projekty – tzv. COST model. Finanční prostředky poskytuje MŠMT na základě doporučení poradního orgánu COST v ČR.

EUREKA – program vznikl v roce 1985 za účelem podpory spolupráce mezi průmyslovými podniky, výzkumnými ústavami a vysokými školami a vytváření podmínek pro zvýšení technické vyspělosti a výkonnosti evropského průmyslu. Podmínkou projektů EUREKA je komerční uplatnění výsledků řešení. V současnosti EUREKA sdružuje 31 evropských zemí, ČR je členem od roku 1995.

Vědecké programy NATO (civilní výzkum) – ČR se od roku 1990 zapojuje do aktivit Vědeckého výboru NATO, jehož náplní je podpora společných výzkumných projektů z oblasti civilního výzkumu. Výběrové řízení pro přijímání nových projektů je vyhlašováno několikrát za rok.

ESA (European Space Agency) je mezinárodní mezivládní organizací pro rozvoj kosmického výzkumu a kosmických technologií, která byla založena v roce 1975. ČR uzavřela dohodu o spolupráci v roce 1996. Od roku 1997 pracuje při MŠMT **Rada pro spolupráci s ESA**, která ustanovuje experty pro výzkum spojený s tímto oborem. V průběhu roku 2004 došlo ke sloučení Rady pro spolupráci s ESA s **Národním komitétem pro výzkum a využití kosmu** do jednoho orgánu s názvem **Rada pro kosmické aktivity**, který je poradním orgánem MŠMT.

1.8.2.5.3 Ostatní mnohostranné spolupráce

European Science Foundation je evropské společenství národních organizací odpovědných za podporu vědeckého výzkumu. Náklady na členství ČR jsou hrazeny z dotace MŠMT, z rozpočtu mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji – prostřednictvím Grantové agentury ČR a Akademie věd ČR.

INTAS (Mezinárodní sdružení na podporu spolupráce v oblasti vědy a výzkumu s bývalými státy Sovětského svazu a Ruska); ČR je členem od roku 2001.

EMBC (Evropská konference pro molekulární biologii); ČR je členem od roku 1995.

OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a roz-

voj); výkonným orgánem OECD pro oblast výzkumu a vývoje je **Direktorát pro vědu techniku a průmysl**. Základní priority Direktorátu jsou trendy ve vědní politice členských zemí, ekonomika postavená na znalostech a globalizace mezinárodní spolupráce. MŠMT spolupracuje s **Výborem pro vědní a technickou politiku OECD** a v pracovních skupinách tohoto výboru. V lednu 2004 se uskutečnilo v Paříži zasedání Výboru pro vědní a technickou politiku na úrovni ministerstev s dvěma hlavními tématy: *Klíčové výzvy pro vědní a inovační politiku* a *Rozvoj a mobilita lidských zdrojů*. Na závěr jednání bylo přijato komuniké, jehož součástí jsou dvě deklarace – o přístupu k výzkumným datům z veřejně podporovaného výzkumu a o výzkumu a vývoji pro trvale udržitelný rozvoj.

CERN a SÚJV Dubna – mezinárodní organizace pro výzkum v oblasti jaderné fyziky a fyziky elementárních částic a vysokých energií. Spolupráci zajišťuje **Výbor pro spolupráci s CERN a Výbor pro spolupráci se SÚJV Dubna**. Členství ČR v obou výborech zajišťuje po organizační a finanční stránce od roku 2004 MŠMT.

Středoevropská iniciativa (SEI) – odbor mezinárodní spolupráce pro výzkum a vývoj MŠMT se účastní aktivit pracovní skupiny pro vědu a technologie SEI.

Visegrádská skupina – pracovní skupina pro výzkum a vývoj V4 se schází (obvykle s přizváním Slovenské republiky) zpravidla jednou ročně. V roce 2004 pod předsednictvím Polska se pracovní skupina sešla v červenci ve Varšavě za účelem vytvoření společného stanoviska zemí V4 a Slovinska k připravovanému *7. Rámcovému programu EU*.

1.8.2.5.4 Programy MŠMT na podporu mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji

Přidělování dotací na řešení projektů mezinárodní spolupráce ve výzkumu a vývoji formou veřejné soutěže se provádí v rámci *Národního programu výzkumu* – průřezového programu 3 *Regionální a mezinárodní spolupráce ve výzkumu*. Aktivita *COST*, *EUREKA*, *EUPRO*, *KON-TAKT* a *INGO* se staly dílčími oblastmi se specifickými podmínkami pro účast.

1.9 Vstup do evropského vzdělávacího prostoru a projekty ESF

Vstup České republiky do Evropské unie přinesl České republice příležitost plnohodnotně se zapojit mj. i do **evropského vzdělávacího prostoru**. Pro Českou republiku to znamená nejen příležitost aktivně se podílet na definování a realizaci společné vzdělávací politiky EU, ale také možnost plně využívat nejrůznější nástroje vytvořené na evropské úrovni pro oblast vzdělávání a odborné přípravy.

V oblasti vzdělávací politiky je od roku 2002 členskými státy realizován tzv. **pracovní program Vzdělávání a odborná příprava 2010**, který definuje prioritní oblasti spolupráce členských států v oblasti vzdělávání a odborné přípravy. Mezi tyto oblasti patří např. zvýšení profesionalizace učitelů, rozvoj klíčových kompetencí včetně kompetencí v oblasti cizích jazyků, podpora využívání in-

formačních a komunikačních technologií ve vzdělávání, zatraktivnění matematických, přírodovědných a technických oborů, podpora aktivního občanství a rovných příležitostí, podpora mobility a evropské spolupráce či efektivní využívání zdrojů ve vzdělávání.

První hodnocení naplňování tohoto programu bylo na evropské úrovni přijato na počátku roku 2004, šlo o tzv. *Společnou zprávu Rady a Komise*. Tato zpráva nejen hodnotila stav naplňování pracovního programu, ale také stanovila konkrétní nástroje, které by měly podpořit dosavadní úsilí členských států v této oblasti s cílem dosáhnout výraznějšího pokroku ve smyslu zkvalitňování, zefektivnění a otevření systémů vzdělávání a odborné přípravy tak, aby lépe odpovídaly novým požadavkům ekonomiky a společnosti.

Konkrétně pak tato zpráva označila za klíčová následující opatření:

- efektivní **mobilizace nezbytných zdrojů**, a to jak z veřejného, tak i ze soukromého sektoru, s ohledem na národní systémy vzdělávání a národní situaci,
- radikální reforma a implementace skutečně dostupných a koherentních **strategií celoživotního učení**, které by umožnily všem občanům získat klíčové kompetence a vytvářely skutečně otevřené, atraktivní a všem přístupné vzdělávací prostředí dostupné i pro znevýhodněné skupiny,
- vytvoření *Evropského rámce pro kvalifikace a kompetence* založeného na uznávání kvalifikací a kompetencí, zvýšení mobility a posílení evropské dimenze ve vzdělávání.

V oblasti odborného vzdělávání a přípravy bylo na konci roku 2004 přijato tzv. *Maastrichtské komuniké*, které navázalo na tzv. *Kodaňskou deklaraci* definující oblasti spolupráce členských států v odborném vzdělávání a přípravě. Toto komuniké stanovilo jak oblasti, na které by se měly soustředit reformy realizované v oblasti odborného vzdělávání a přípravy na národní úrovni, tak i priority pro další evropskou spolupráci. Na národní úrovni by členské státy měly např. zvážít účinky daňových systémů na podporu odborného vzdělávání a přípravy, zlepšit kariérní možnosti učitelů odborného vzdělávání a přípravy či zlepšit využívání ESF a Regionálního fondu v této oblasti. Na evropské úrovni se pak hovoří o rozvoji otevřeného a pružného *Evropského rámce kvalifikací* a o rozvoji a implementaci *Evropského kreditního systému*, přičemž návrhy obou nástrojů by měly být předloženy do konce roku 2005. Vedle toho *Maastrichtské komuniké* hovoří o nutnosti znovu zhodnotit potřeby učitelů v odborném vzdělávání s ohledem na jejich měnící se role či o zlepšení přesnosti statistik v oblasti odborného vzdělávání.

Jedním z konkrétních nástrojů, který by měl umožňovat lepší transparentnost kvalifikací a kompetencí, je takzvaný *Europass*. Ten představuje osobní komplexní portfolio tvořené pěti základními dokumenty:

- Europass – životopis,
- Europass – jazykový pas,
- Europass – mobilita,
- Europass – dodatek k diplomu,

– Europass – dodatek k osvědčení.

Plné zavedení *Europassu* se očekává v průběhu roku 2005.

V oblasti vysokoškolského vzdělávání pokračovalo naplňování **Boloňského procesu**. V centru pozornosti byly tři základní priority *Berlínského komuniké ministrů* (září 2003), a to zabezpečení kvality, první dva cykly studia a uznávání vzdělání. Jejich naplňování je zveřejněno (na základě dat 2004) ve *Stocktaking Report*, zprávě přijaté ministry na konferenci v Bergenu (viz www.bergen.msmt.cz).

V rámci Boloňského procesu pak byl v roce 2004 vytvořen:

- *Rámec kvalifikací pro Evropský prostor vysokoškolského vzdělávání*, který zahrnuje 3 cykly a na jehož základě budou vytvářeny národní rámce kompatibilní s tímto evropským.
- Soubor standardů, postupů a hlavních směrů v oblasti zabezpečení kvality a dále princip *Evropského registru agentur pro zabezpečení kvality*. Evropská komise toto považuje za první krok k naplňování svého Doporučení v oblasti zabezpečení kvality, nicméně však zatím nebyla dosažena shoda mezi jednotlivými členskými státy, pokud jde o funkci tohoto registru.

Kromě výše uvedeného pokračovalo rozšiřování využívání konkrétních nástrojů vytvořených na evropské úrovni v oblasti vysokoškolského vzdělávání, tj. zavádění *Evropského kreditního systému*, automatické a bezplatné vydávání dodatku k diplomu atd. Pokračovalo i využívání programu *Erasmus Mundus* zaměřeného na posilování vztahů a spolupráce mezi *Evropským prostorem vysokoškolského vzdělávání* a ostatním světem. V roce 2004 uspěly v tomto programu 3 české vysoké školy: UK Praha, ČVUT Praha a UP v Olomouci.

Vedle výše zmíněných oblastí spolupráce byla roce 2004 pozornost věnována rovněž **celoživotnímu poradenství**, resp. otázce vytvoření systémů celoživotního poradenství přístupných všem občanům během jejich života (Rozhodnutí o celoživotním poradenství v Evropě) a dále hodnocení neformálního a informálního učení s cílem usnadnit toto hodnocení, např. vytvořením obecných evropských zásad (Závěry k identifikaci a validaci neformálního a informálního učení). Diskuse se rovněž soustředily na otázku role vzdělávání v oblasti rozvoje **aktivního občanství** na národní i evropské úrovni (Vzdělávání a občanství: Zpráva o širší roli vzdělávání a jeho kulturních aspektech).

V roce 2004 byl Evropskou komisí předložen k projednávání návrh nové generace komunitárních vzdělávacích programů po roce 2006, tzv. Integrovaný program celoživotního učení, který nahradí stávající strukturu programů, zároveň však sloučí všechny iniciativy a programy dosud realizované v oblasti vzdělávání a celoživotního učení na evropské úrovni. Integrovaný program celoživotního učení by měl být tvořen ze čtyř oddělených sektorových podprogramů (podprogram Comenius pro školní vzdělávání, podprogram Erasmus pro vy-

sokoškolské vzdělávání, podprogram Leonardo da Vinci pro počáteční a další odborné vzdělávání a podprogram Grundtvig pro vzdělávání dospělých) a dále z takzvaných průřezových programů zaměřených na podporu ICT ve vzdělávání, rozvoje vzdělávací politiky, jazykového vzdělávání apod. a z programu Jean Monnet, v jehož rámci budou podporovány instituce a aktivity zaměřené na evropskou integraci. Integrovaný program celoživotního učení rovněž počítá s programem Tempus Plus, který bude svým přístupem navazovat na program Tempus.

Hlavním finančním nástrojem Evropské unie určeným na podporu rozvoje systémů vzdělávání a odborné přípravy je Evropský sociální fond (ESF). Počátkem roku 2004 byly Evropskou komisí schváleny základní dokumenty České republiky pro využívání Evropského sociálního fondu v oblasti vzdělávání a školství v letech 2004–2006, jimiž jsou operační program Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ, program pro celou ČR vyjma Prahy) a Jednotný programový dokument pro Cíl 3 regionu NUTS II Hl. m. Praha (JPD 3, pouze pro region Praha).⁸

Z hlediska realizace těchto programů je MŠMT přímo odpovědné za řízení a kontrolu dvou opatření v prioritě 3 *Rozvoj celoživotního učení* OP RLZ, a to:

- opatření 3.1 Zkvalitňování vzdělávání ve školách a školských zařízeních a rozvoj podpůrných systémů ve vzdělávání,
- opatření 3.2 Podpora terciárního vzdělávání, výzkumu a vývoje.

MŠMT v roli zprostředkujícího orgánu pro tato opatření odpovídá za 24,5 % finančních prostředků z OP RLZ, tj. 97,4 mil. EUR alokovaných pro období 2004–2006. Pro část opatření 3.1 je konečným příjemcem, tzn. tím, kdo připravuje projekt, a zároveň i konečným uživatelem, tzn. tím, kdo projekt realizuje, **Pedagogické centrum Praha** a jeho detašovaná pracoviště v krajích. Pedagogické centrum Praha připravuje a realizuje tzv. národní projekty ve spolupráci a partnerství se školami, kraji, obcemi, nestátními neziskovými organizacemi, případně dalšími subjekty.

Pro další část opatření 3.1 je konečným příjemcem skupina regionálního školství MŠMT, výkonem činností konečného příjemce je pověřen **odbor pro zajištění administrace ESF v regionálním školství**, který zodpovídá za přípravu a realizaci tzv. systémových projektů a grantového schématu. Konečnými uživateli jsou v případě grantového schématu školy, kraje, svazky měst a obcí, obce, nestátní neziskové organizace atd., které podávají své projekty na základě výzvy k předkládání projektů přímo odboru pro zajištění administrace ESF v regionálním školství. Stejný odbor je zároveň konečným uživatelem pro systémové projekty.

V případě opatření zaměřeného na terciární oblast,

výzkum a vývoj je v pozici konečného příjemce skupina vědy a vysokého školství MŠMT, výkonem činností konečného příjemce je pověřeno **oddělení pomoci z ESF**, v pozici konečných uživatelů jsou pak vysoké školy, výzkumné a vývojové instituce, odborná pracoviště spolupracující s vysokými školami a asociace zaměstnavatelů. Koneční uživatelé předkládají své projekty na základě výzvy k předkládání projektů na oddělení pomoci z ESF ve skupině vědy a vysokého školství MŠMT.

Všechny projekty jsou financovány v poměru 75 % prostředků z Evropského sociálního fondu a 25 % prostředků z rozpočtu MŠMT. Aby projekt získal podporu, musí splňovat podmínky stanovené v OP RLZ, jeho programovým dodatkem, a rovněž odpovídat výběrovým kritériím definovaným ve výzvách ke grantovým schématům opatření 3.1 a 3.2.

První výzvy k podávání systémových projektů proběhly v srpnu 2004, přičemž byly předloženy, zhodnoceny a schváleny dva projekty:

- *Úprava vzdělávacích programů* 7. ročníků škol směřující k rozvoji klíčových kompetencí žáků (HODINA);
- *Pilotní ověřování ŠVP* na 2. stupni vybraných ZŠ (PILOT Z).

Oba projekty byly následně formálně a věcně zhodnoceny externími hodnotiteli, předloženy Koordinační skupině MŠMT pro programy ESF a následně ministryní školství ke schválení. Realizace obou projektů byla zahájena v září 2004.

V říjnu 2004 pak byla vyhlášena výzva určená skupině II regionálního školství MŠMT k předložení grantového schématu pro opatření 3.1. OP RLZ a výzva určená skupině III vědy a vysokého školství MŠMT k předložení grantového schématu pro opatření 3.2 OP RLZ. Do prosince 2005 byla obě předložená schémata formálně a věcně zhodnocena, předložena Koordinační skupině MŠMT pro programy ESF a následně ministryní školství ke schválení. Poté byla obě schémata schválena rovněž ze strany Ministerstva práce a sociálních věcí, které zároveň MŠMT doporučilo vyhlásit první výzvy pro předkládání grantových projektů v rámci grantových schémat opatření 3.1 a 3.2 OP RLZ.

1.10 Pohled na českou školu v roce 2004 očima České školní inspekce

Česká školní inspekce vychází v následujících hodnoceních a závěrech především z poznatků za školní rok 2003/2004. Rozsah inspekční činnosti a složení souboru navštívených škol a jejich součástí v tomto období dokumentuje následující tabulka.

Uvedené počty představovaly téměř 18 % pokrytí sítě škol posuzované podle rejstříku aktuálního v roce 2003. Zřizovatelem 71 % z nich byly obce, 22 % kraje, 0,6 % MŠMT, 5,6 % soukromé fyzické nebo právnické osoby a 0,8 % církev. To jsou parametry, které ČŠI opravňují většinu poznatků zobecnit zhodnotit připravenost škol na inovace spojené s kurikulární reformou a s nabytím účinnosti nového školského zákona.

⁸ Ve vztahu k JPD 3 bude MŠMT participovat v řízení programu, to znamená účast v rozhodovacích orgánech programu. Řídicím orgánem je MPSV, zprostředkujícím subjektem Magistrát hlavního města Prahy.

Tabulka 5

Počty inspekci a hospitací v jednotlivých
druzích škol a jejich součástech ve školním
roce 2003/2004

Činnost	MŠ	ZŠ	G	SOŠ	SOU	VOŠ	SpŠ	ZUŠ	Jiné	Celkem
Inspekce	949	793	111	151	141	21	86	80	231	2 563
Hospitace	11 762	24 528	3 367	5 145	4 526	448	3 487	1 952	266	55 481

1.10.1 Mateřské školy

Téměř ve všech **mateřských školách** pokračoval trend nového způsobu plánování prostřednictvím třídních a školních vzdělávacích programů vytvářených podle principů *Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání*. Zvládnání změn bylo náročné, ČŠI přesto zaznamenávala vzrůstající kvalitu výchovně-vzdělávacího působení především proto, že se začal cílevědoměji prosazovat osobnostně orientovaný model výchovy. Další rozvíjení dobře nastartovaných změn by však mohla negativně ovlivnit tendence zvyšování počtu nekvalifikovaných učitelek.

Materiálně-technické podmínky byly ve většině mateřských škol nadprůměrné, značně se zlepšilo vybavení pro využívání informačních technologií. Zřizovatelé věnovali pozornost zlepšení hygienických podmínek školních jídelen, které jsou velmi často součástí MŠ. Málo je však obměňován nevhodný sedací nábytek, dílčí zhoršení bylo zaznamenáno ve vybavení pomůckami a hračkami. Vypovídá to i o delší dobu pozorovaném jevu, že se zvětšují rozdíly mezi velkými a malými, zejména venkovskými mateřskými školami.

1.10.2 Základní školství

V **základních školách** bylo charakteristické uplatňování vzdělávacího programu *Základní škola*. Pouze 8% navštívených škol ho propojilo s různými projekty, s rozšířenou výukou některého předmětu nebo zvolilo jiný vzdělávací program. Setrvávání na principu „co je zažité, je dobré“ může tedy v řadě základních škol způsobit obtíže při přechodu k tvorbě a uplatňování školních vzdělávacích programů. Významným přínosem byla realizace rozvojového programu *Rozšíření učebních plánů vzdělávacích programů pro základní vzdělávání*. Možnost České republiky využít rozsáhlé finanční prostředky **Evropského sociálního fondu** vedla MŠMT k úpravám příslušného metodického pokynu, orientovaným zvláště na důslednější podporu žáků a na rozvíjení jejich klíčových kompetencí.

Školní rok 2003/2004 potvrdil poznatky z dlouhodobějšího sledování průběhu výuky v ZŠ – učitelé zejména nižších ročníků 1. stupně využívali pestřejší metody a formy výuky a účinněji motivovali žáky. Ve vyšších ročnících se nedařilo v potřebné míře uplatňovat optimální proporce mezi edukační činností učitelů a vlastní aktivní poznávací činností žáků. Postavení učitele bylo stále dominantní a podpora aktivity žáků, a tím i rozvoje jejich vědomostí a dovedností byla zejména v 5. až 9. ročníku menší. Přesto došlo i v těchto ročnících k mírnému zlepšení.

Téměř obecně platilo, že v navštívených základních školách chyběla systematická autoevaluace, která by hodnotila efektivitu výchovně-vzdělávacích procesů v širším

srovnání. Školy sice měly o autoevaluaci zájem, ale neuměly ji provádět. Sebehodnotící procesy byly většinou pojaty úzce, do dalšího plánování rozvoje se promítaly jen výjimečně a málo ovlivňovaly další činnost školy.

Příznivým jevem v ZŠ byl pokračující procentuální nárůst počtu sledovaných hodin, v nichž vyučovali plně kvalifikovaní učitelé. Méně se však dařilo optimalizovat složení pedagogických sborů z hlediska potřeb kvalifikované výuky jednotlivých předmětů. Mezi nejlépe personálně zajištěnou trvale patřila výuka matematiky a českého jazyka.

Materiálně-technické podmínky vzdělávání a výchovy se ve školním roce 2003/2004 zásadně nezměnily, nadále byly také zjišťovány velké rozdíly mezi možnostmi jednotlivých obcí ve financování základních škol. Finanční prostředky přidělené pro školy ze státního rozpočtu neumožňovaly v potřebné míře doplňovat a obnovovat fond učebnic ani učební pomůcky. V mezích možností bylo relativně více prostředků věnováno na zavádění výpočetní techniky. Její využívání ve výuce se však v ZŠ zatím více orientovalo na předměty, které s touto technikou bezprostředně souvisejí (informatika; výpočetní technika apod.).

1.10.3 Střední školství

Průběh kurikulární reformy ve **středních školách** bude i z objektivních důvodů zřejmě ještě složitější než v základních. Určitou nejistotu zvláště u ředitelů středních odborných škol způsobilo zpoždění v tvorbě rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Ve školách, které poskytují střední vzdělání s maturitou, se zase vyskytly značně rozdílné postoje k uzákonění nové formy maturitní zkoušky. V koncipování rozvoje středních škol však může být vhodně využita skutečnost, kterou ČŠI zjišťuje stále častěji – v regionech se projevuje tendence zřizovatelů postupně regulovat původní nabídku studijních a učebních oborů a zároveň inovací především obsahu vzdělávacích programů reagovat na vývoj profesní poptávky a nabídky na trhu práce. Značný počet středních škol zpestřuje svoji nabídku zapojením do různých vzdělávacích projektů realizovaných ve spolupráci se zahraničními školami stejného nebo příbuzného zaměření, řada škol ve svých koncepčních záměrech s touto aktivitou počítá.

I ve středních školách převažovala v teoretické výuce orientace na množství sdělených informací více než kooperativní techniky učení doprovázené tvořivou prací žáků. Důsledkem uplatňování těchto přístupů byl nedostatek možností žáků aktivně získávat nové poznatky, hledat různé souvislosti a účinně tak ovlivňovat rozšiřování vlastního všeobecného rozhledu.

Ve středních odborných školách a středních odborných učilištích byl zřejmý zvýšený důraz na odborné vědomosti a dovednosti potřebné pro budoucí profesi. V odborných předmětech se prohlubuje vazba na praxi a také při praktickém vyučování je vytvářen daleko větší prostor pro aktivnější zapojení žáků do výuky, vlastní řešení problémů a diskusi. V gymnáziích byla častěji pozorována snaha přizpůsobovat obsah a rozsah učiva požadavkům vysokých škol při přijímacích zkouškách zařazováním neúměrného množství faktografie.

Některé školy postupně vytvářely autoevaluační systém, dosažené výsledky srovnávaly s požadavky navazujících škol, s nároky budoucích zaměstnavatelů žáků a profesních svazů, s výsledky jiných škol stejného typu apod. Plně se však nedařilo posuzovat získané poznatky komplexně, s cílem přijímat na základě výsledků analýzy účinná opatření ke zvýšení kvality výuky.

Personální podmínky výuky ve středních školách se výrazněji nezměnily. Z hlediska požadavků na kvalifikaci vyučujících nevybočily z dlouhodobého standardu – v gymnáziích byly velmi dobré, ve středních odborných školách a zvláště ve středních odborných učilištích přetrvávaly obtíže v zajištění výuky cizích jazyků, odborných předmětů a odborného výcviku.

Materiálně-technické podmínky výchovně-vzdělávacího procesu se zlepšily jen nepatrně. Školy většinou preferovaly inovaci výpočetní techniky, kterou využívaly pro výuku, mimoškolní činnost i pro potřeby informačního systému školy. Prostředky pro modernizaci a další vybavení získávaly velmi často z krajských, městských a mezinárodních grantů a z hospodářské činnosti. Nedostatků ve vybavení některých škol pro realizaci praktického vyučování byly zpravidla řešeny zabezpečením této oblasti vzdělávání na velmi dobře vybavených smluvních pracovištích jiných subjektů.

1.10.4 Vyšší odborné školství

Poznatky ČŠI z vyšších odborných škol prokázaly, že se jim dařilo udržovat dosažený velmi dobrý standard vzdělávání, zvláště vysoký podíl praktické výuky a úzký kontakt s novinkami v oboru. Ředitelé při koncipování výuky vycházeli z vlastního poznání, že i přes dílčí nejasnosti v pracovním zařazení mají zaměstnavatelé o absolventy VOŠ zájem. Řada škol měla jednoznačně stanoveny ukazatele kvality vzdělávání. Některé se již systematicky zabývaly autoevaluační, jiné pracovaly na úrovni dílčích analýz. Průběžnou zpětnou vazbu školám stále častěji poskytovali i studenti.

Převážnou většinu učitelů tvořili odborníci v dané profesi. Učivo bylo žákům podáváno věcně správně, srozumitelně a v přiměřeném tempu. Stále více byl kladen důraz na efektivní výuku cizích jazyků a na rozvíjení komunikativních dovedností s ohledem na potřeby jejich budoucí profese. Výraznou motivací pro studenty byly kontakty se zahraničními školami.

Materiálně-technické podmínky se zlepšily, zvláště ve vybavení a kvalitě informačních a komunikačních technologií a didaktické techniky. Ve školách byla velmi

dobrá nabídka studijních materiálů. Školy, které neměly vytvořena centra pro samostatnou práci (knihovny, studovny) a zdroje informací pouze doporučovaly, byly výjimkou.

1.10.5 Speciální školství

Koncepční záměry speciálních škol vycházely spíše z konkrétních místních podmínek. Zpravidla vhodně propojovaly současné tendence ve speciálním školství s aktuálními potřebami žáků, na očekávané integrační procesy se však připravovaly jen zvolna. Výhodou je, že většina škol může využít dobré zkušenosti z dosavadní organizace a průběhu vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

Do škol začínají nastupovat absolventi pedagogických fakult se zaměřením na speciální pedagogiku, kteří se dokáží dobře vyrovnat s problémy vzdělávání žáků se zdravotním postižením a zdravotním nebo sociálním znevýhodněním. Do vzdělávání žáků s těžkým zdravotním postižením byli v souladu s potřebami žáků zapojováni osobní asistenti. Dalšímu zlepšení personálních podmínek brání limitovaná nabídka studia učitelství při zaměstnání.

Materiálně-technické podmínky většiny speciálních škol umožňovaly realizaci zvolených vzdělávacích programů. Kapacita škol i po provedené optimalizaci a sloučení některých speciálních škol dobře pokrývala potřeby vzdělávání žáků s postižením. Vybavenost tříd a odborných učeben pomůckami a didaktickou technikou byla až na výjimky velmi dobrá. Většina speciálních škol měla dostatek aktuálních učebnic a speciálních textů. K významnému zlepšení došlo ve využívání výpočetní techniky při výuce.

1.10.6 Základní umělecké školy

V ČR je trvalý zájem dětí, mládeže i dospělých o vzdělávání v základních uměleckých školách. Většina z nich si udržuje velmi dobrý standard a poskytuje kvalitní základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech. Na složení pedagogických sborů se však začal negativně projevovat menší zájem absolventů středních a vysokých uměleckých škol o pravidelnou pedagogickou práci v ZUŠ.

Materiálně-technické podmínky navštívených ZUŠ byly z hlediska vybavenosti pro výuku jednotlivých oborů značně rozdílné a podmíněné především finančními možnostmi zřizovatele, obce a schopnostmi managementu školy. Zlepšily se prostory pro výuku, technický stav budov i materiální vybavení odborných učeben. Postupně se rozšířilo využívání počítačů ve výuce.

Pohled ČŠI na připravenost škol k inovacím je kritický a naznačuje i možná úskalí jejich realizace. Nejvíce jde o důsledky značné setrvačnosti zažitých procesů a nižší úrovně identifikace s kurikulární reformou především v základním vzdělávání a o zpoždění v tvorbě rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Ani příprava pedagogických pracovníků v této oblasti není intenzivní.

ČŠI zároveň orientuje pozornost školských odborníků na potenciální zdroje dalšího rozvoje škol. Jedná se především o existenci aktuálních zkušeností mateřských škol z přechodu na školní vzdělávací programy a o možnost vhodného využití očekávání a otevřenosti středních škol

ke změnám. Poznatky ze začátku školního roku 2004/2005 však potvrdily, že změny vzdělávacího systému jsou nejen velmi náročným úkolem, ale i značně složitým, dlouhodobým procesem, který bude vyžadovat soustředěnější úsilí všech zainteresovaných subjektů.



Od koncepcí k inovacím vzdělávání

Aktuální otázky vzdělávání

2.1 Česká republika v Evropské unii: porovnání na základě vybraných indikátorů Lisabonského procesu

Vzdělávání a dosažená úroveň vzdělání vždy měly silný vliv na formování společnosti a zejména nyní jsou vnímány v nové dimenzi jako důsledek globalizace a vzdělanostní revoluce. Každá seriózní dlouhodobá strategie na podporu růstu ekonomické konkurenceschopnosti, prosperity a sociální soudržnosti v EU je založena na dosažené úrovni vzdělání.

V roce 2000 v Lisabonu přijala Evropská rada jako reakci na globální vývoj *novou ekonomickou a sociální strategii*: do roku 2010 se má EU stát nejkonkurenceschopnější dynamickou ekonomikou na světě, založenou na znalostech, schopnou zajistit trvalý ekonomický růst s lepšími pracovními příležitostmi a lepší sociální soudržností. *Lisabonská strategie* nabývá na významu v kontextu stárnutí populace v ekonomicky vyspělých zemích a v souvislosti s globalizací. Vzdělávání a další doškolení pomáhá dosáhnout toho, co občané EU očekávají nejvíce – splnění osobních plánů, zaměstnání, prosperitu, větší sociální soudržnost a čistší životní prostředí. Není možné naplnit cíle Lisabonské strategie bez kvalitních vzdělávacích systémů, kvalifikované a flexibilní pracovní síly, soudržné a participativní společnosti a výzkumu, vedoucího k vysoce hodnotným a technologicky pokročilým produktům.

Vzhledem k tomu, že vzdělávání bylo označeno za jednu z prioritních oblastí pro naplňování cílů *Lisabonské strategie*, Evropská komise začala připravovat komplexní výroční zprávy o stavu a vývoji evropských vzdělávacích systémů při použití koncepce indikátorů, srovnávacích hodnot a statistik. Tam, kde je to možné a jsou k dispozici relevantní data, je provedeno porovnání s Japonskem a USA v globální perspektivě. Datové zdroje dávají přehled o tom, jakým směrem se vyvíjejí evropské vzdělávací systémy, a o potenciálu EU k naplnění Lisabonské strategie.

Rada ministrů seskupila strategické cíle pro evropské vzdělávací systémy do tří širokých kategorií týkajících se:

- kvality a efektivnosti vzdělávacích systémů;
- přístupu ke vzdělávání a celoživotnímu učení;
- otevřenosti vzdělávacích systémů širšímu světu.

Jako doplněk k těmto souhrnným strategickým cílům Rada ministrů ustanovila přesné cíle, tzv. *benchmarks* v pěti typických oblastech vzdělávací politiky. Jedná se o *předčasné opouštění vzdělávacího systému, úspěšné dokončení vyššího sekundárního vzdělání, čtenářskou gramotnost, účast na celoživotním vzdělávání a počet absolventů oborů MST (matematické, přírodovědné a technologické obory)* na terciárním stupni.

Tyto cíle nejsou konkrétními cíli pro jednotlivé státy EU, ale spíše *referenční úrovní průměru EU*. Jsou to cíle pro EU jako celek a kolektivní odpovědnost členských států za dosažení těchto cílů v roce 2010 je přenesena na národní úroveň na základě specifických národních politických priorit za plného respektování principu subsidiarity. Mimo těchto pěti referenčních ukazatelů vytvořila

Stálá skupina pro indikátory ve spolupráci s jednotlivými pracovními skupinami a zástupci Evropské komise a Eurostatu v rámci devíti důležitých oblastí 29 indikátorů vzdělávacích systémů, a to:

Oblast 1 – Zlepšování kvality pedagogických pracovníků

- Indikátor č. 1: Věk učitelů
- Indikátor č. 2: Populace mladých lidí
- Indikátor č. 3: Počet žáků/studentů na pedagogického pracovníka

Oblast 2 – Rozvoj dovedností pro společnost založenou na znalostech

- Indikátor č. 4: Dokončování vyššího sekundárního vzdělávání
- Indikátor č. 5: Studenti dosahující špatných výsledků v testu čtenářské gramotnosti
- Indikátory č. 6–8: Hodnocení v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti
- Indikátor č. 9: Účast lidí s nízkou kvalifikací na vzdělávání nebo školení

Oblast 3 – Zvyšování přístupu do vědeckých a technických oborů

- Indikátor č. 10: Studenti v matematických, přírodovědných a technických oborech na terciárním stupni
- Indikátory č. 11–13: Absolventi matematických, přírodovědných a technických oborů na terciárním stupni

Oblast 4 – Efektivní využívání zdrojů

- Indikátor č. 14: Veřejné výdaje na vzdělávání
- Indikátor č. 15: Soukromé výdaje na vzdělávací instituce
- Indikátor č. 16: Výdaje podniků na další profesní vzdělávání
- Indikátory č. 17–18: Celkové výdaje na vzdělávací instituce na žáka/studenta

Oblast 5 – Prostředí otevřené pro učení

- Indikátor č. 19: Účast na celoživotním vzdělávání

Oblast 6 – Učinit vzdělávání atraktivnějším

- Indikátory č. 20–21: Účast na dalším profesním vzdělávání
- Indikátor č. 22: Míra účasti na vzdělávání v rámci jednotlivých stupňů vzdělávání
- Indikátor č. 23: Předčasné opouštění vzdělávací soustavy

Oblast 7 – Zkvalitnění výuky cizích jazyků

- Indikátor č. 24: Žáci učící se cizí jazyk
- Indikátor č. 25: Počet vyučovaných cizích jazyků

Oblast 8 – Mobilita a spolupráce

- Indikátor č. 26: Mobilita učitelů a školitelů
- Indikátory č. 27–29: Mobilita studentů

Oblast 9 – Zabezpečení přístupu k informačním a komunikačním technologiím pro každého /V této oblasti ještě nebyly vytvořeny indikátory./

Evropské referenční ukazatele (EU benchmarks)

Zaměříme-li se podrobněji na pět evropských referenčních ukazatelů, zjistíme, že Česká republika je ve dvou z nich mezi nejlepšími třemi zeměmi EU. Jedná se o oblast předčasných odchodů ze vzdělávacího systému a úspěšné dokončování vyššího sekundárního vzdělávání. Poměrně dobrých výsledků dosahuje Česká republika v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti OECD PISA. Bohužel je stále vidět deficit v rozvoji terciárního vzdělávání, stejně jako v konceptu celoživotního učení.

Předčasné opouštění vzdělávacího systému

Průměrná hodnota předčasných odchodů ze vzdělávacího systému v rámci EU je stále vysoká, ale postupně se snižuje. Ukazatel se vylepšil téměř o 1,5 procentního bodu mezi roky 2000–2003. V roce 2004 se hodnota oproti roku 2003 nezměnila (15,9%). Bohužel tato hodnota je stále velmi vysoká proti referenční hodnotě pro rok 2010 (10%); roční pokles průměru EU by musel být třikrát rychlejší, aby bylo cíle v roce 2010 dosaženo. Pokud by pokles průměru EU pokračoval současným tempem, dosáhl by v roce 2010 hodnoty cca 14 %.

Pouze osm států EU vykazuje hodnoty pod evropským průměrem – Polsko (5,7%), ČR (6,1%), Slovensko (7,1%), Dánsko (8,1%), Švédsko (8,6%), Finsko (8,7%), Rakousko (9,2%) a Litva (9,5%). Obecně jsou nové člen-

ské státy výrazně lepší než původní EU 15 – průměr 10 nových členů EU je 7,5 %. Česká republika přitom dosahuje výrazně příznivé hodnoty v této oblasti, je mezi třemi nejlepšími státy EU a bez problémů se dostává pod referenční hodnotu pro rok 2010.

Úspěšné dokončování vyššího sekundárního vzdělávání

Dosažení vyššího sekundárního vzdělání není důležité pouze pro úspěšný vstup na trh práce, ale i pro další přístup ke vzdělávacím příležitostem nabízeným na terciárním stupni vzdělávacího systému. Průměr EU se přitom mezi roky 2000 až 2004 prakticky vůbec nezměnil. Bude obtížné dosáhnout referenční hodnoty pro rok 2010 (85%), průměr EU by musel každý rok růst o 1,5 procentního bodu, aby cíle bylo dosaženo.

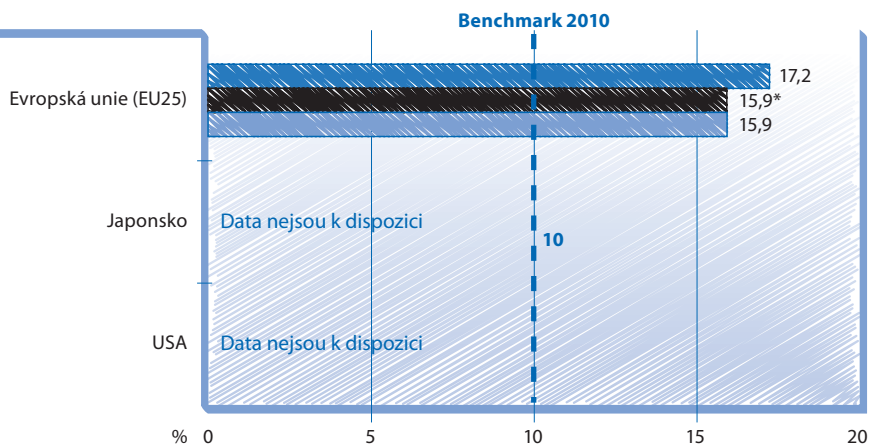
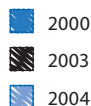
I tento ukazatel je pro Českou republiku velice příznivý, spolu se Slovenskem dosahují jako jediné země EU hodnoty přes 90 % (ČR 90,9 % v roce 2004, SR 91,3 % v roce 2004). ČR tak nemá problémy s dosažením referenčního ukazatele pro rok 2010.

Absolventi matematických, přírodovědných a technických oborů na terciárním stupni vzdělávání

Budoucí evropská konkurenceschopnost na světovém trhu bude záviset na vysoké míře podpory vědeckých specialistů. Od roku 2000 počet absolventů matematických, přírodovědných a technických oborů (MST obory) na terciárním stupni vzdělávání prudce roste. Zdá se, že

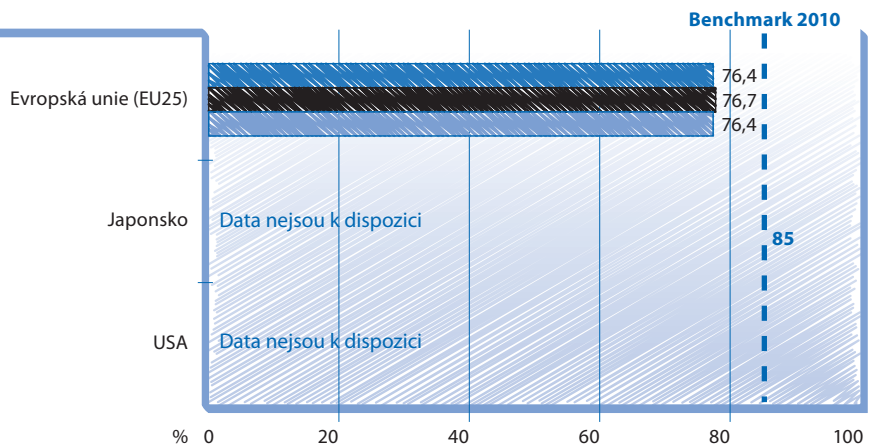
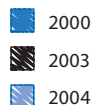
Obrázek 3

Podíl populace ve věku 18–24, která má pouze nižší sekundární vzdělání a nenachází se ve vzdělávacím systému



Obrázek 4

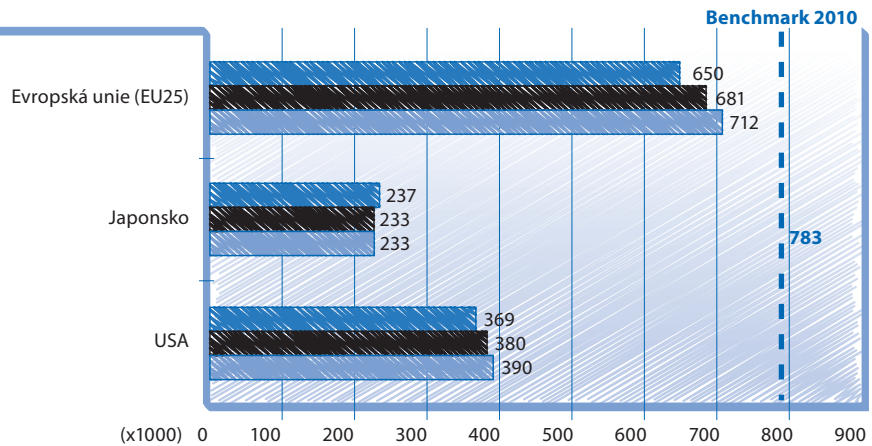
Procento těch z populace 20–24 let, kteří úspěšně dokončili minimálně vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3)



Obrázek 5

Celkový počet absolventů terciárního vzdělávání (ISCED 5A, 5B a 6) v oborech matematických, přírodovědných a technických

■ 2000
■ 2003
■ 2004



referenční hodnoty pro rok 2010 bude dosaženo již v roce 2005. Nicméně, stále je v počtu absolventů těchto oborů velká nerovnováha – v těchto oborech absoluuje dva až čtyřikrát více mužů než žen, i když se v posledních letech tato nerovnováha snižuje.

EU má také daleko větší absolutní počet absolventů v MST oborech než USA nebo Japonsko. Tento referenční ukazatel je ale ze statistického hlediska značně nevypovídající. Pro účely porovnávání počtu absolventů MST oborů by bylo daleko vhodnější sledovat poměrové ukazatele – např. poměr počtu absolventů MST oborů k počtu všech absolventů terciárního stupně vzdělávání (rok 2001 – průměr EU 24,4 %, Japonsko 22 %, USA 17 %), případně i k odpovídající populaci. Absolutní počet absolventů bude totiž výrazně ovlivněn demografickým vývojem populace v Evropě a po roce 2010 nemusí být vůbec snadné referenční hodnoty dosáhnout.

U tohoto referenčního ukazatele není porovnání České republiky s hodnotou za EU relevantní. Průměrný roční nárůst počtu absolventů v MST oborech je v ČR 4 %, což je lehce pod průměrem EU. Lepší je porovnání zemí podle podílu počtu absolventů MST oborů na celkovém počtu absolventů terciárního vzdělávání nebo podle podílu absolventů MST oborů na 1000 obyvatel ve věku 20–29 let. Pokud pak budeme srovnávat podíl počtu absolventů MST oborů na celkovém počtu absolventů terciárního vzdělávání, je Česká republika opět mírně pod průměrem EU (data z roku 2001), situace je srovnatelná s Dánskem a Itálií.

V počtu absolventů MST oborů na 1000 obyvatel je Česká republika s 5,6 absolventy na 1000 obyvatel v roce 2001 hluboko pod evropským průměrem (10,9 absolventů MST oborů na 1000 obyvatel), což může být způsobeno i celkově nízkým celkovým počtem absolventů terciury.

Klíčové kompetence

Každý jedinec potřebuje základní kompetence a dovednosti pro zaměstnání, sociální soudržnost, celoživotní vzdělávání a osobní plány. Evropský referenční ukazatel plánuje do roku 2010 snížení současného počtu těch, kteří v testu čtenářské gramotnosti OECD PISA dosahují špatných výsledků, a to o 20 % (cílová hodnota je tedy 15,5 %).

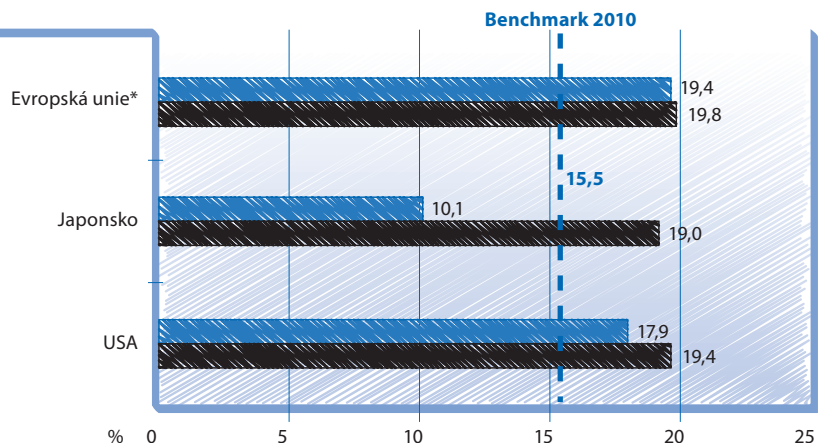
Data ze šetření PISA v roce 2003 ale ukazují drobný růst tohoto ukazatele (z 19,4 % na 19,8 %, data jsou k dispozici pouze za 16 zemí EU, které jsou členy OECD). Pokud bude stávající trend pokračovat, předpokládá se, že každý rok kolem jednoho miliónu 15letých (jedna pětina z kohorty) riskuje vstup do ekonomicky aktivního života bez nezákladnějších kompetencí.

Ukazuje se, že hodnoty tohoto referenčního ukazatele bude v rámci EU velmi těžké dosáhnout, s výjimkou několika zemí (Finsko 5,7 %, Irsko 11 %, Nizozemí 11,5 %). Pouze tři země vykázaly značné zlepšení hodnot mezi roky 2000 a 2003 – Litva, Lucembursko a Polsko. Rozdíl hodnot mezi nejlepšími a nejhoršími výsledky má relativně malé Finsko, Nizozemí, Itálie a Španělsko (Finsko

Obrázek 6

Procento žáků (15letých) se čtenářskou gramotností stupně 1 a nižší v testu čtenářské gramotnosti OECD PISA

■ 2000
■ 2003



a Nizozemí mají nízké procento 15letých se špatnými výsledky, zatímco Itálie a Španělsko mají tyto hodnoty vysoké), tento rozdíl je relativně nízký i v Japonsku, zatímco v USA je poměrně vysoký.

Je třeba poukázat i na neobvykle výrazný nárůst procenta těch, kteří v testu čtenářské gramotnosti OECD PISA dosahují špatných výsledků, např. u Japonska tato hodnota během tří let vzrostla o 9 procentních bodů. Z testů gramotnosti PISA vykazuje Česká republika nejhorší výsledky v testech čtenářské gramotnosti (prakticky stejné výsledky v roce 2003 jako průměr 16 států EU), navíc došlo ke zhoršení mezi roky 2000 a 2003 o téměř 2 procentní body. Daleko lepší pozici má ČR v testech matematické a přírodovědné gramotnosti, kde jsou ve výsledcích před ČR pouze 3 země (z 16 členů EU i OECD) v testech matematické gramotnosti a pouze 2 země v testech přírodovědné gramotnosti.

Účast na celoživotním vzdělávání

Ve znalostní společnosti jedinci musí neustále aktualizovat a doplňovat své vědomosti, kompetence a dovednosti potřebné pro osobní i profesní rozvoj. Průměrná hodnota účasti ekonomicky aktivní populace (25–64 let) na celoživotním vzdělávání je v EU 9,4 %. Tento indikátor není však statisticky příliš korektní, protože zahrnuje tu část dospělé populace, která se účastnila nějaké formy formálního nebo neformálního vzdělávání v posledních čtyřech týdnech před šetřením, nikoli v průběhu celého roku.

Míra účasti na celoživotním vzdělávání v rámci EU roste, ale ne takovým tempem, aby bylo v roce 2010 dosaženo referenční hodnoty 12,5 % ekonomicky aktivních, kteří se zúčastnili formálního nebo neformálního vzdělávání. Je nutné zrychlit růst ze současných 0,1–0,2 procentního bodu alespoň na 0,5 procentního bodu v průběhu let 2005–2010. Kromě toho se zvětšuje rozdíl mezi zeměmi s vysokým a nízkým podílem participace na celoživotním vzdělávání. V současnosti je míra účasti na celoživotním vzdělávání až sedmkrát vyšší u zemí s vysokými hodnotami než u zemí s nízkými hodnotami. Průměrná hodnota participace na celoživotním vzdělávání je u tří nejlepších zemí EU 25–36 % (Švédsko, Dánsko, Finsko).

Česká republika dosahuje v tomto indikátoru poměrně nízkých hodnot (6,3 % v roce 2004), srovnatelná situace je v Německu, Lotyšsku, Estonsku a Lucembursku. Dů-

vodem je na jedné straně vysoká míra dokončování vyššího sekundárního vzdělání v ČR a na straně druhé i to, že princip celoživotního vzdělávání ještě není ve společnosti tolik zažitý. S rozpracováním myšlenky celoevropského uznávání neformálního vzdělávání se situace pravděpodobně bude zlepšovat, i když referenční hodnoty pro rok 2010 pravděpodobně ČR nedosáhne.

Ze zbývajících indikátorů ještě stojí za zmínku **indikatory financování školství – veřejné a soukromé výdaje na vzdělávání jako procento z HDP**. Průměrné státy EU vydávaly na vzdělávání z veřejných zdrojů 5,1 % z HDP v roce 2001, což bylo proti roku 2000 o 0,16 procentního bodu více. Japonsko dávalo z veřejných zdrojů na vzdělávání 3,6 % z HDP v roce 2001 a USA 5,1 % z HDP.

Ve srovnání s rokem 2000 vzrostly výdaje na vzdělávání výrazně (více než o 0,05 procentního bodu) ve 13 státech EU, zatímco poklesly pouze v 5 státech. Největší podíl veřejných výdajů z HDP na vzdělávání v roce 2001 vykazovaly Dánsko (8,5 %) a Švédsko (7,3 %), nejmenší Lucembursko (3,8 %) a Řecko (3,9 %). Česká republika v roce 2001 dávala na vzdělávání 4,2 % z HDP, což ji řadilo na 22. místo v rámci EU 25. V roce 2002 se situace zlepšila, výdaje na vzdělávání v ČR vzrostly na 4,4 % z HDP, přesto stále patřily v EU k nejnižším. V letech 2003 a 2004 se však vzestupný trend u tohoto indikátoru v ČR nepotvrdil.

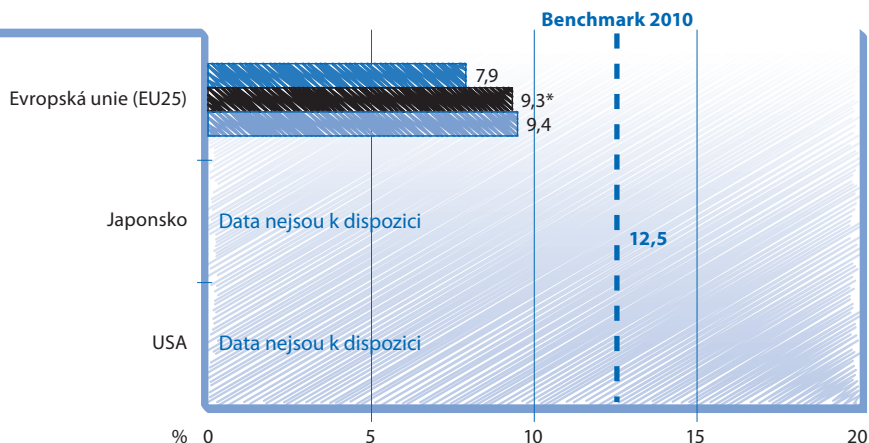
Co se týče soukromých výdajů na vzdělávání, byl průměr EU mezi roky stabilní – 0,6 % z HDP. Zde je vidět značný rozdíl mezi EU a USA s Japonskem. V USA byly soukromé výdaje na vzdělávání v roce 2001 na úrovni 2,3 % HDP a v Japonsku 1,2 % HDP. Objem soukromých výdajů na preprimární, primární a sekundární úrovni vzdělávání je přibližně stejný v EU i v USA, markantní rozdíl je na terciární úrovni, kde USA dávají osmkrát více soukromých prostředků na vzdělávání, než činí průměr EU.

Pouze ve dvou zemích EU, na Kypru a v Německu, jsou soukromé výdaje na vzdělávání vyšší než 1 % HDP. Průměr 10 nových členských zemí je nižší, než byl průměr původní EU 15. Je nutné podotknout, že v některých zemích je pravděpodobně podíl soukromých výdajů na vzdělávání podhodnocen, protože tyto země potřebná data nesbírají a podíl soukromých výdajů pouze odhadují. To platí i pro ČR, kde podíl soukromých výdajů na vzdělávání v roce 2001 činil 0,4 % HDP, tedy o 0,2 procentního bodu méně než průměr EU.

Obrázek 7

Procento populace ekonomicky aktivních (25–64), kteří se zúčastnili formálního nebo neformálního vzdělávání v posledních 4 týdnech před šetřením

- 2000
- 2003
- 2004



2.2 Mezinárodní kontext odborného vzdělávání

Odborné vzdělávání v České republice prochází již od počátku devadesátých let zásadní proměnou. Vzdělávací programy jednotlivých škol se zaměřením i kvalitou postupně přizpůsobují dynamice vývoje na národním i evropském trhu práce. Značný vliv na změny v odborném vzdělávání se očekává od nově přijatého školského zákona⁹ a na jeho základě připravovaného systému rámcových vzdělávacích programů, nové soustavy oborů vzdělání a přesunu od externích k interním mechanismům hodnocení výsledků vzdělávání.

Akceptování vývojových trendů v odborném vzdělávání v souladu s celoevropským integračním procesem vyžaduje celou řadu transformačních kroků. Kvalita vzdělání bude stále více podmínkou ekonomické a sociální prosperity. Předpokladem dobře fungujícího odborného vzdělávání je vybudování propojeného systému počátečního a dalšího vzdělávání a uvážené rozvržení vzájemných vazeb mezi obsahem vzdělávání a jeho realizací, správou a řízením, financováním, různými vzdělávacími institucemi a všemi aktéry podílejícími se na procesu vzdělávání.

Pro tuto strukturální přeměnu mají stále větší význam mezinárodní aktivity subjektů zapojených v systému odborného vzdělávání v ČR. Umožňují totiž využít bohatých zkušeností zahraničních partnerů a institucí působících ve stejné oblasti, popřípadě i stále aktivněji ovlivňovat trendy budoucího vývoje odborného vzdělávání v celoevropském kontextu.

Rok 2004, kdy vyvrcholily několikaleté přípravy zaměřené na vstup ČR do EU, byl pro mezinárodní projekty v oblasti odborného vzdělávání důležitý, nikoli však přelomový, neboť bylo možno navazovat na úspěšnou spolupráci z předešlých let, např. v rámci **komunitárního programu Leonardo da Vinci**. Obsahem společných projektů byly převážně inovace vzdělávacích programů, participace na tvorbě společných informačních sítí, problematika transparentnosti odborných kvalifikací jako součást evropského integračního procesu a mezinárodní mobility pracovníků.

Vstupem ČR do EU se plně otevřela možnost využití finančních prostředků ze strukturálních fondů EU. Proto byla věnována značná pozornost přípravě na čerpání prostředků z *Evropského sociálního fondu (ESF)* a sestavování tzv. systémových projektů, určených na podporu rozvoje a implementaci nástrojů transformace odborného vzdělávání v naší zemi.

Významnou roli hrála i rozvíjející se spolupráce s *Evropským střediskem pro rozvoj odborného vzdělávání – Cedefop*. Tato instituce koordinuje aktivity v oblasti odborného vzdělávání mezi všemi členskými zeměmi EU. Významně se podílí na činnosti evropské informační sítě *ReferNet* a sítě *TTnet*, která bude sdružovat vzdělavatele učitelů a mistrů odborné přípravy v rámci

EU. V roce 2004 se i naše země zapojila do těchto projektů.

Vzhledem ke vzrůstající mobilitě pracovních sil a studentů na evropském trhu práce vzrůstá potřeba vzájemného **uznávání odborných kvalifikací**. Jedním z významných nástrojů na podporu transparentnosti je projekt unifikovaného souboru dokumentů *Europass*, na jehož implementaci se ČR v roce 2004 intenzivně připravovala.

Pokračovala i aktivní spolupráce s dalšími mezinárodními institucemi – *ETF (Evropská nadace odborné přípravy)*, *OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj)*, *UNEVOC (Mezinárodní projekt UNESCO pro odborné vzdělávání)*, *WOCATE (Světová rada sdružení pro technické vzdělávání)*, *IGIP (Mezinárodní společnost pro inženýrskou pedagogiku)*.

2.2.1 Mezinárodní projekty zaměřené na podporu odborného vzdělávání

Stejně jako v předchozích letech spočívalo těžiště aktivit v oblasti odborného vzdělávání realizovaných v rámci komunitárních programů na Programu *Leonardo da Vinci*, který zahrnuje jak projekty podporující mobilitu osob, tak i inovativní pilotní projekty. Účast v **projektech mobility** zlepšuje odborné a jazykové dovednosti žáků a má pozitivní vliv na jejich budoucí zaměstnatelnost. Odborným školám pomáhá rozšiřovat zahraniční spolupráci, zlepšovat jejich dovednost připravovat a řídit nadnárodní vzdělávací projekty a uplatňováním poznatků ze zahraničních stáží zvyšovat kvalitu poskytovaného vzdělávání. V roce 2004 bylo schváleno a realizováno 169 projektů mobility, jichž se zúčastnilo 2186 osob.

Víceleté **pilotní projekty** programu *Leonardo da Vinci* umožňují inovovat cíle a obsah odborného vzdělávání a uplatňovat poznatky z dalších evropských zemí při probíhajících změnách této oblasti v ČR. V roce 2004 probíhaly následující významné pilotní projekty zaměřené na oblast odborného vzdělávání:

Projekty uzavřené:

PRIVET – Rozvíjení profesních dovedností učitelů v odborném školství (listopad 2002 – říjen 2004). V roce 2004 uzavřený projekt se pokusil shrnout pozitivní výsledky z projektů *Phare VET* a vědeckých expertiz partnerů z EU pro rozvoj výukových programů, které by mohly být akreditovány jako standardy EU. Projekt navrhl nový model vzdělávání pedagogických pracovníků na odborných školách a novou strategii pro politiku v této oblasti.

SIMGAME – The Free Simulation – Manažerské hry (prosinec 2002 – 2004) Projekt byl zaměřen na zvýšení kvality počátečního odborného vzdělávání v sociálních a podnikatelských dovednostech, zejména v oblasti posílení podnikatelského myšlení a jednání. Byl orientován na cílovou skupinu mladých lidí v počátečním vzdělávání – žáky ekonomických oborů ukončených maturitní zkouškou. Pro osvojování sociálních a podnikatelských dovedností projekt užívá interaktivní vyučovací metodu, tzv. **manažerskou hru**. Oba vyvinuté herní moduly prošly ve školním roce 2003/2004 testováním na třinácti českých

⁹ Zákon č.561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání.

školách, třech slovenských a po jedné škole v Rakousku, Německu a Itálii. Do testování se prostřednictvím workshopů zapojili i zástupci sociálních partnerů z ČR a Německa.

Projekty pokračující:

SELF-EVALUATION – *Mezinárodní metody a modely sebehodnocení neformálních osobních kompetencí* (prosinec 2001 – květen 2005). Stěžejním úkolem ukončovaného projektu byl vývoj evaluačních metod a nástrojů, které by mohly být využívány i laickou veřejností při sebehodnocení a sebesposuzování jedinců v oblastech tzv. neformálních kompetencí. Cílovou skupinou jsou především dlouhodobě nezaměstnaní lidé, ženy vracející se na trh práce po mateřské dovolené či lidé s nízkou úrovní odborné kvalifikace. Konečným výsledkem projektu je mezinárodně využitelný model, který počítá s implementací sebehodnocení do praxe a systému celoživotního učení – například s jeho využíváním v poradenských institucích, vzdělávacích a rekvalifikačních centrech, příp. úřadech práce.

ELCIT – *Interaktivní distanční vzdělávací program pro mistry odborné výchovy k podpoře výuky odborné angličtiny* (listopad 2002 – duben 2005). Projekt je zaměřen na vytvoření multimediálního interaktivního programu na podporu výuky odborného anglického jazyka. Program je určen mistrům odborné výchovy a dalším zájemcům o odborný jazyk v oborech zámečnický, zednický, kadeřnický a krejčí. Je vyvíjen ve čtyřech jazykových mutacích – české, slovenské, španělské a portugalské a podílejí se na něm partneři 8 institucí reprezentujících 5 zemí Evropské unie. Výstupem bude CD-ROM se souborem podpůrných samostudijních cvičení, uživatelská příručka k programu, metodický text, stránky na internetu.

VQTS – *Systém přenosu odborných kvalifikací* (říjen 2003 – září 2006). Cílem projektu je vytvořit systémovou metodu pro zajištění mezinárodního transferu odborných kvalifikací na úrovni sekundárního školství (v oblasti schopností a dovedností), která by podpořila a zvýšila mobilitu v rámci odborného vzdělávání a přípravy. Jako modelový sektor pro vývoj a testování bylo vybráno strojírenství: obory mechatronik a strojní technik. Hlavním výstupem bude návrh systematického postupu při mezinárodním transferu požadovaných kvalifikací. Tento postup bude přínosem pro studenty či žáky, kteří usilují v rámci počátečního odborného vzdělávání získat praktickou zkušenost v zahraničí.

Projekty zahájené:

DISCO – *European Dictionary on Skills and Competences* (říjen 2004 – září 2007)

Cílem je vytvořit vícejazyčný slovník, resp. informační systém dovedností a kompetencí požadovaných pro výkon jednotlivých povolání. Takový slovník by měl usnadnit práci všem, kteří na evropském trhu práce i ve vzdělávacích systémech potřebují definovat dovednosti jako kvalifikační požadavky i v jiném než mateřském jazyce. Využívat ho budou např. pracovníci úřadů práce, zaměstnavatelé, vzdělávací instituce, pracovníci personál-

ních agentur, odborníci na výzkum potřeb trhu práce, kariéroví poradci atd. Měl by rovněž sloužit studentům či uchazečům o práci, kteří budou využívat dokumenty Europassu. Slovník bude vytvořen v tištěné, CD-ROM a on-line verzi.

EPANIL – *European Common Principles for the Accreditation of Non-formal and Informal Learning* (říjen 2004–2006). Cílem projektu EPANIL je vyvinout metody a nástroje identifikace, hodnocení a uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení ve vybraném oboru kuchař (ISCED 3C) s cílem zlepšit přístup dospělých do dalšího vzdělávání a jejich pilotní testování v České republice, Polsku a na Slovensku. V projektu budou využity informace z jiných zemí EU (Velká Británie, Francie a Německo), které mají zkušenosti v teorii a praxi identifikace, uznávání a hodnocení neformálního vzdělávání a informálního učení.

2.2.2 Příprava systémových projektů pro ESF

Se vstupem České republiky do EU se otevřela možnost čerpání finančních prostředků ze strukturálních fondů EU. Oblast vzdělávání podporuje *Evropský sociální fond*, který prostřednictvím *Operačního programu Rozvoj lidských zdrojů (OP RLZ)* (pro celou ČR mimo Prahu, která bude z ESF čerpat na základě JPD 3) spolufinancuje různé typy projektů. Realizace opatření vymezených v OP RLZ by měla významně přispět k naplňování Dlouhodobého záměru a lisabonské strategie obecně.

Opatření k rozvoji celoživotního učení budou naplňována prostřednictvím systémových projektů (k rozvoji národních politik a systémů), národních projektů (k realizaci národní politiky) a grantových projektů (k doplnění národní politiky pro cílové skupiny jednotlivců na regionální a místní úrovni).

MŠMT má v rámci OP RLZ na starosti realizaci opatření zaměřeného na zkvalitňování vzdělávání a ustavení systémů podporujících rozvoj vzdělávání a jeho vazby na trh práce.

MŠMT ve spolupráci s NÚOV sestavovalo v roce 2004 pro ESF tzv. **systémové projekty** k rozvoji národních politik a programů pro modernizaci služeb. Systémové projekty budou v následujících třech letech řešit především pilotní ověření systému dvoustupňové tvorby kurikulárních dokumentů ve středním odborném vzdělávání, rozvoj kariérového poradenství, národní soustavu kvalifikací, systém uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení a hodnocení výsledků vzdělávání.

Při zavádění **systému dvoustupňové tvorby kurikulárních dokumentů** je nutné připravit střední odborné školy a střední odborná učiliště na projektování vzdělávání a na tvorbu vlastních modernizovaných školních vzdělávacích programů, které budou v rámci pravidel vymezených státem v rámcových vzdělávacích programech odpovídat podmínkám konkrétní školy, vzdělávacím potřebám a předpokladům jejích žáků a specifickým potřebám trhu práce v regionu školy. Cílem předloženého systémového projektu je vytvořit modernizované školní

vzdělávací programy uplatnitelné nejen ve vzdělávací činnosti pilotních škol, ale také jako příklad pro další školy, které budou tvořit vlastní školní vzdělávací programy. Projekt je součástí skupiny systémových projektů s označením *PILOT*.

Projekt s označením *VIP Kariéra (Vzdělávání – Informace – Poradenství)* si klade za cíl vytvoření **systému komplexní podpory kariérového rozhodování žáků** základních a středních škol včetně škol pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami při projektování a korekcích vzdělávací a profesní dráhy včetně metodické a vzdělávací podpory pedagogů. Východiskem je rozvoj integrovaného *Informačního Systému o uplatnění Absolventů škol (ISA)*, který umožní shromažďovat a analyzovat informace vztahující se k ekonomickému a demografickému vývoji, potřebám trhu práce a vývoji vzdělávacího systému. Součástí informačního systému bude rovněž informační predikační subsystém určený žákům ohroženým předčasným odchodem ze střední školy. Projekt se dále zaměří na zlepšení podmínek pro poskytování služeb pedagogicko-psychologického a kariérového poradenství na školách zavedením funkce školního psychologa/speciálního pedagoga a vytvořením školních poradenských pracovišť. Součástí projektu je i vytvoření systému metodické podpory školních poradenských pracovišť a navazujícího systému dalšího vzdělávání psychologů, speciálních pedagogů, kariérových poradců.

Vytvoření a rozvoj **národní soustavy kvalifikací** je obsahem dalšího předloženého systémového projektu. Jeho výsledky by se měly stát významným prostředkem k propojení počátečního a dalšího vzdělávání a uznávání výsledků učení. Vytvořené popisy kvalifikací a standardy pro hodnocení jejich dosažení povedou k transparentnosti a srovnatelnosti kvalifikací v domácím i mezinárodním kontextu.

Systém uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení (projekt *UNIV*) vychází ze systémů, které ověřují a uznávají existující kompetence dospělých zájemců o vzdělávání získané v různém kontextu v různých časových obdobích jejich života, existujících v řadě zemí EU. Projekt pilotně ověří *UNIV* na vybraných oborech vzdělání, především na úrovni *ISCED 3C*, pro kterou budou připraveny evaluační standardy. V krajích, ve kterých bude *UNIV* ověřován, budou vytvořeny sítě škol poskytujících vzdělávací služby dospělým a do nich bude *UNIV* postupně implementován. První pilotní ověření proběhne v existujících sítích škol Moravskoslezského a Libereckého kraje, další v nově vytvořených sítích. V projektu budou hrát významnou roli také sociální partneři, kteří se budou podílet na tvorbě evaluačních standardů, mapování aktuálních potřeb trhu práce a tvorbě profesních profilů. Projekt přispěje k rozvoji dalšího vzdělávání na *SŠ* a *VOŠ* a k vytvoření vzdělávacích příležitostí pro dospělé.

Projekt KVALITA 1 je zaměřen na vytvoření **systému externí evaluace vzdělávání** jako procesu systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování, především pro zvýšení kvality a efektivity vzdělávání. Systém externího monito-

rování a hodnocení včetně zřízení Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání se bude vztahovat na všechny oblasti a prvky vzdělávacího systému a všechny fáze vzdělávacího procesu. Jedná se o evaluaci na úrovni žáka (reformu maturitní a závěrečné zkoušky), evaluaci na úrovni školy, evaluaci vzdělávacího systému a jeho částí (podle krajů, sektorů a typů školy) a podpůrné systémy.

2.2.3 Zapojení do mezinárodní sítě ReferNet

Česká republika se stala v roce 2004 členem *Evropské referenční a expertní sítě odborného vzdělávání (ReferNet)*, což je informační síť *Evropského střediska pro rozvoj odborné přípravy (Cedefop)*. Slouží k výměně, shromažďování a šíření informací z oblasti odborného vzdělávání a rozvoje lidských zdrojů ve všech členských státech Evropské unie.

Svým členům umožňuje síť *ReferNet* vzájemnou výměnu informací, navazování nových partnerství a rozšiřování kontaktů o mezinárodní organizace. Jednotlivé státy Evropské unie jsou v síti *ReferNet* zastupovány prostřednictvím tzv. *Národních konsorcií*, která se skládají z institucí s aktivním vztahem k oblasti odborného vzdělávání, dalšího odborného vzdělávání a rekvalifikací, rozvoje lidských zdrojů a výzkumu v dané zemi.

Národní konsorcium sítě *ReferNet* (www.refernet.cz) bylo v ČR ustaveno na základě výzvy *Cedefop* s podporou MŠMT. Svou činnost zahájilo 30.6.2004. V pracovním roce 2004/2005 je *Národním koordinátorem sítě ReferNet* v České republice *Národní vzdělávací fond o.p.s. (NVF)*, gesci nad některými aktivitami konsorcia převzal i *NÚOV*. Dalšími členy jsou pak: Úřad místopředsedy vlády pro výzkum a vývoj, lidská práva a lidské zdroje; MŠMT; Ministerstvo práce a sociálních věcí; Ministerstvo průmyslu a obchodu; ÚIV; CSVŠ; VÚP; Asociace institucí vzdělávání dospělých (AIVD); Asociace vyšších odborných škol (AVOŠ); Svaz průmyslu a dopravy a další.

Hlavní aktivity ReferNetu:

- dokumentační a diseminační (sběr informací o odborném vzdělávání, aktualizování online databází o publikacích a informační služby, šíření povědomí o práci *Cedefop* a jeho aktivitách);
- sběr a analýza informací (poskytování informací o systémech odborného vzdělávání, analýzy souvisejících témat);
- výzkumné aktivity (výměna informací o realizovaných a probíhajících výzkumech v oblasti odborného vzdělávání).

Nejdůležitějšími výstupy práce konsorcia byly v roce 2004 přehledová zpráva *Odborné vzdělávání v České republice* a podrobná zpráva *Počáteční odborné vzdělávání v České republice*. Cílem těchto přehledů je poskytovat čtenářům přehled o jednotlivých národních systémech odborného vzdělávání a praktické profesní přípravy v členských zemích EU. Tematické přehledy jsou jedním ze základních produktů informační databáze *Cedefop* a zpracovávají je všechny členské země zapojené do *ReferNet*.

2.2.4 Zapojení České republiky do sítě TTnet (Training of Trainers Network)

V průběhu roku 2004 probíhaly intenzivní přípravy na vytvoření národní sítě *TTnet* v ČR; k samotnému ustavení došlo v roce 2005. ČR se založením tohoto partnerství integrovala do Evropy v nové oblasti, a to v oblasti spolupráce mezi vzdělavateli učitelů odborných předmětů, výcviku a praxe, instruktorů a lektorů dalšího profesního/odborného vzdělávání. Koordinací národní sítě *TTnet*, jež dostala podtitul *Partnerství pro vzdělávání učitelů*, byl ministerstvem školství pověřen NÚOV.

TTnet byl založen Cedefopem v roce 1998 jako celoevropské fórum pro klíčové partnery z oblasti vzdělávání učitelů, lektorů a instruktorů působících v *OVP (VET teachers and trainers)*. Hlavním posláním sítě *TTnet* je profesionální rozvoj učitelů, lektorů a instruktorů *OVP* prostřednictvím podpory spolupráce jejich vzdělavatelů a dalších klíčových partnerů. Spolupracují zde vysokoškolské učitelé, vzdělavatelé lektorů, odborní učitelé, politici a pracovníci státní správy, vědci a vývojáři. Klíčovými tématy je profesionalizace učitelů, e-learning pro učitele, zajišťování kvality, identifikace a uznávání výsledků neformálního vzdělávání a informálního učení, definování profesních standardů. Jednotlivé národní sítě spolupracují v mnoha tématických projektech a jejich komunikace je podporována prostřednictvím virtuální komunity na adrese <http://communities.trainingvillage.gr/ttnet>.

Důležitým impulsem pro vznik národní složky *TTnet* ČR bylo rozhodnutí MŠMT svěřit přípravu a koordinaci sítě NÚOV jako klíčovému pracovišti v sektoru odborného vzdělávání. Pověřením ze dne 19. 4. 2004 započala etapa přípravy vzniku *TTnet*, která byla završena 21. ledna 2005 jeho oficiálním ustavením. Tomu předcházela intenzivní spolupráce tzv. zakládající skupiny složené ze zástupců hlavních aktérů z oblasti odborného vzdělávání: vysokoškolských učitelů, učitelů odborných předmětů a výcviku, zástupců sektoru vzdělávání dospělých, vědeckých pracovníků a zástupců podniků. Práci přípravné skupiny účinně podporoval Cedefop.

Výstupem týmové spolupráce se stal dokument *Národní rámec pro TTnet* ČR formulující východiska, cíle a plány národní sítě:

- připravit návrh systémového řešení vzdělávání učitelů a lektorů v *OVP*;
- formulovat profesní standard učitele a lektora v *OVP*;
- rozvíjet existující oborové a předmětové didaktiky, iniciovat vznik dosud nezpracovávaných oborových a předmětových didaktik;
- zajišťovat fundraisingovou podporu projektům v rámci *TTnet* ČR;
- založit národní fórum pro sdílení informací, zkušeností a názorů.

Národní rámec pro TTnet ČR byl prezentován odborné veřejnosti na ustavující konferenci a do naplňování programových cílů se zapojuje množství odborníků. Spolupráce v partnerství je koordinována a podporována NÚOV a odborně a finančně zabezpečena MŠMT a Cedefop. Informace jsou dostupné na www.nuov.cz.

2.2.5 Vzájemné uznávání odborných kvalifikací

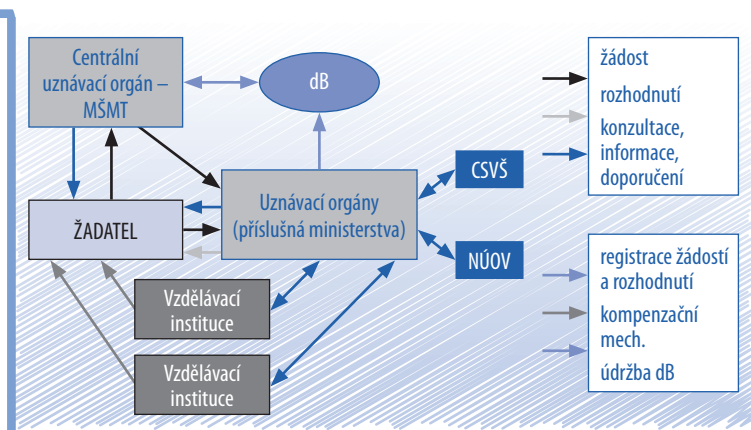
Občané ČR se vstupem země do EU získávají právo usadit se, žít a pracovat spolu se svými rodinnými příslušníky v jiném členském státě EU. V souvislosti s existujícími rozdíly ve vzdělávacích soustavách byla v rámci EU vytvořena pravidla pro uznávání odborných kvalifikací, která tyto překážky volného pohybu osob překonávají a jejichž podstatou je princip vzájemné důvěry členských států.

Občan členského státu EU, EHP a Švýcarska je na území jiného členského státu oprávněn vykonávat **povolání nebo činnost neregulovanou**, aniž by mu musela být uznána odborná kvalifikace. Počet tzv. **regulovaných povolání nebo činností**, pro jejichž výkon jsou v každém členském státě předepsány právními předpisy požadavky, bez jejichž splnění nemůže osoba toto povolání či činnost vykonávat, se pak v jednotlivých členských státech výrazně liší a z hlediska požadavků na vzdělání a praxi spadají pod:

- Oborové směrnice, které byly vydány pro povolání lékař, veterinární lékař, zubní lékař, farmaceut, všeobecná zdravotní sestra, porodní asistentka a architekt, harmonizují minimální obsah studia a umožňují tím prakticky automatické vzájemné uznávání kvalifikace.

Obrázek 8

Schéma procesu koordinace uznávání odborné kvalifikace



- Směrnice obecného systému vzájemného uznávání odborných kvalifikací, jejichž účelem není harmonizovat kvalifikační požadavky, ale kompenzovat výraznější rozdíly mezi kvalifikacemi jednotlivých členských států prostřednictvím tří opatření – adaptačního období, rozdílové zkoušky a doložení odborné praxe.

Podepsáním Zákona o uznávání odborné kvalifikace a jiné způsobilosti státních příslušníků členských států Evropské unie a o změně některých zákonů prezidentem republiky dne 7. ledna 2004 byl učiněn jeden z nejdůležitějších kroků v této oblasti. Podle tohoto zákona je ústředním koordinačním úřadem odpovědným za oblast vzájemného uznávání odborných kvalifikací MŠMT a uznávacími orgány rozhodujícími v konkrétních věcech o uznání odborných kvalifikací jednotlivá ministerstva, pokud svoji pravomoc nepřenešou na profesní komory. Poradními orgány byly určeny CSVŠ a NÚOV, a to v oblasti své expertní působnosti.

Významný přínos pro zahájení uplatňování systému vzájemného uznávání odborných kvalifikací v ČR představuje *Projekt MATRA* (2004-2005). Projekt, prostřednictvím kterého je využita pomoc Nizozemského království České republiky, byl zahájen v lednu 2004. Jeho akce v průběhu roku se týkaly především ustavení institucionální struktury a procedur uznávání kvalifikací v ČR v souladu s právem EU. V rámci tohoto úkolu proběhla řada pracovních setkání nizozemského realizačního týmu s pracovníky uznávacích i poradních orgánů, během nichž byli vyškoleni odborníci a byl uveden do provozu celý systém. Byly rovněž vytvořeny internetové databáze regulovaných povolání a probíhajících řízení o uznání odborné kvalifikace.

2.2.6 Jednotný rámec pro transparentnost kvalifikací Europass

Významným nástrojem, který má usnadnit volný pohyb osob po evropském trhu práce a vzdělávání, je soubor dokumentů označený společným názvem *Europass*, který byl schválen Evropským parlamentem a Radou EU dne 15. prosince 2004 jako jedna z evropských iniciativ podporujících mobilitu občanů EU. Pro koordinaci činností souvisejících s uplatňováním *Europassu* jako prostředku zprůhlednění a zvýšení srozumitelnosti kvalifikací a kompetencí začala ve všech zemích EU postupně pracovat *Národní centra Europassu (NCE)*.

MŠMT pověřilo tímto úkolem NÚOV, který od října roku 2004 spolupracoval s Evropskou komisí v rámci akce *Europass-Training* na přípravě vytvoření NCE v ČR. V měsících říjnu až prosinci 2004 se začaly realizovat nezbytné aktivity spojené s řešením tohoto evropského projektu. Národní centrum Europassu se zaměřovalo především na vypracování postupů vyhovujících podmínkám vzdělávacího a pracovního trhu ČR. Byla připravena česká verze jednotlivých formu-

lárů Europassu s příslušným informačním popisem pro jejich vyplňování (včetně modelových příkladů) a detailní rozbor aktivit umožňujících mobilitu našich občanů včetně vypracování mechanismů spolupráce NCE s organizacemi, na které lze některé činnosti delegovat.

Dalším okruhem řešení bylo vytvoření vzájemných vazeb a vymezení kompetencí se vzdělávacími institucemi, které budou vydávat dokumenty spojené s mobilitou. V oblasti vysokoškolských kvalifikací jde zejména o spolupráci s CSVŠ, v jehož rámci pracuje český NARIC.

Pro vypracování dodatků k jednotlivým osvědčením (vysvědčením, výučním listům, maturitním vysvědčením aj.) je nutné vytvořit zcela nový mechanismus. Tyto dokumenty bude v celém systému oborů odborného vzdělávání vydávat NÚOV jako jedna z klíčových institucí ČR zabývajících se odborným vzděláváním.

Do konce roku 2004 bylo v databázi NCE ČR evidováno téměř 200 žadatelů o některé z dokumentů Europassu. Zájem veřejnosti byl podporován i prostřednictvím tisku. Významným přínosem zde byla příprava webových stránek (www.europass.cz), které jsou zaměřeny na šíření informací a doporučených postupů, jak získat co nejrychleji jednotlivé dokumenty Europassu a vyplnit příslušné formuláře včetně odkazů na ostatní evropské iniciativy, a to zejména na aktivity týkající se evropského trhu práce i vzdělávání a možností mobility občanů v rámci EU.

2.3 Učení pro život: výsledky výzkumu OECD PISA 2003

Kapitola shrnuje hlavní výsledky druhé fáze mezinárodního výzkumu OECD PISA (Programme for International Student Assessment), realizované v roce 2003, a na základě dalších analýz údajů ve výzkumu zjištěných se podrobněji zabývá situací v České republice.¹⁰

2.3.1 Co je PISA

Výzkum PISA je v současné době celosvětově největším a nejdůležitějším mezinárodním projektem v oblasti měření výsledků vzdělávání. V tříletém cyklu zjišťuje úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků, přičemž vždy v jedné z uvedených oblastí se získávají detailnější informace (v prvním výzkumu v roce 2000 to byla čtenářská gramotnost, v roce 2003 matematická, v roce 2006 to bude přírodovědná). Doplňující šetření je vždy zaměřeno na aktuální téma, v roce 2003 jím bylo řešení problémů.

Oproti dříve realizovaným výzkumům, které byly zaměřeny především na „školní vědomosti“, klade výzkum PISA důraz na jejich aplikaci a na dovednosti s tím spojené. Škola by měla v prvé řadě připravit žáky pro život pracovní, osobní a občanský. V něm budou potřebovat určité základní vědomosti, především však budou využí-

¹⁰ Kapitola je zkrácenou verzí textu uveřejněného v *Učitelstských novinách* (roč. 107, č. 46, 14. 12. 2004).

vat dovednosti, které jim umožní tyto vědomosti uplatnit v různých životních situacích. Podle toho byly také definovány jednotlivé oblasti výzkumu.¹¹

Do druhé fáze výzkumu se kromě všech 30 členských zemí OECD zapojilo i dalších 11 zemí. Účastnilo se celkem více než čtvrt milionu žáků. Sběr dat probíhal v květnu 2003, mezinárodní zpráva byla publikována v prosinci 2004.¹² V České republice se výzkumu zúčastnilo celkem 260 škol (základních, speciálních, gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť) a 9 919 žáků, jejichž vzorek je reprezentativní pro celou populaci, ale i pro všechny typy škol a všechny kraje. Část těchto žáků se v České republice nachází v 9. ročníku základních škol nebo v odpovídajících ročnících víceletých gymnázií a část v prvním ročníku středních škol.

Úroveň gramotnosti žáků ve všech sledovaných oblastech byla zjišťována prostřednictvím dvouhodinového písemného testu, po jehož skončení žáci vyplnili dotazník, který zjišťoval další fakta související s úspěšností žáka při řešení testových úloh (především o jejich prostředí a postoji ke škole). Další dotazník shromažďující základní informace o škole vyplňovali též ředitelé škol, ze kterých byli žáci vybráni.

11 Čtenářská gramotnost je schopnost jedince porozumět psanému textu, přemýšlet o něm a používat jej k dosahování určených cílů, k rozvoji vlastních schopností a vědomostí a k aktivnímu začlenění do života lidského společenství.

Matematická gramotnost je schopnost jedince poznat a pochopit roli, kterou hraje matematika ve světě, dělat podložené úsudky a proniknout do matematiky tak, aby pomáhala naplňovat jeho životní potřeby jako tvořivého, zainteresovaného a přemýšlivého občana.

Přírodovědná gramotnost je schopnost využívat přírodovědné vědomosti, klást otázky a z daných skutečností vyvozovat závěry vedoucí k porozumění světu přírody a pomáhající v rozhodování o něm a o změnách působených lidskou činností.

Řešení problémových úloh představuje schopnost jednotlivce využívat vědomosti a dovednosti k řešení reálných životních situací, které nejsou vázány na školní předměty a svým obsahem nespádají pouze do oblasti matematické, přírodovědné nebo čtenářské gramotnosti a v nichž není bezprostředně zřejmý způsob řešení.

12 Learning for Tomorrow's World. First Results from PISA 2003. OECD, Paris 2004.

2.3.2 Výsledky druhé fáze výzkumu PISA 2003

2.3.2.1 Matematická gramotnost

Výzkum PISA zjišťoval kompetence žáků ve čtyřech oblastech matematiky: kvantita (číselné jevy a kvantitativní vztahy), prostor a tvar (prostorové a geometrické jevy), změna a vztahy (matematické vyjádření změn, vztahy mezi proměnnými, funkce) a neurčitost (oblast pravděpodobnosti a statistika). Podle toho jsou výsledky žáků v matematickém testu prezentovány na jedné celkové a čtyřech dílčích škálách. Na základě toho, jaké kompetence žáci využívají k řešení různě obtížných úloh, jsou škály rozděleny na šest úrovní způsobilosti.

Na nejvyšší, šesté úrovni způsobilosti se nacházejí úlohy, které obsahují řadu různorodých prvků a vyžadují náročnou interpretaci. Situace nejsou žákům blízké a úlohy po nich vyžadují promyšlené úvahy a tvořivost, často je při jejich řešení třeba argumentovat a vysvětlovat. Úlohy na první úrovni způsobilosti vycházejí z jednoduchého, žákovi velmi blízkého kontextu, vyžadují minimum interpretace a aplikaci jednoduchých znalostí v důvěrně známých situacích. Žáci, kteří jí nedosáhli, nejsou schopni ani nejjednodušší matematické dovednosti potřebné pro život v moderní společnosti.

Průměrný výsledek českých žáků v matematice je nad průměrem zemí OECD, statisticky významně lepšího výsledku než Česká republika dosáhlo sedm zemí.

V tabulce je pro všechny země uveden průměrný výsledek v matematickém testu a barevně je vyznačeno, jak se liší od průměru zemí OECD. Šipky ukazují, jaký je výsledek České republiky ve srovnání s výsledkem jiných zemí. Průměrnému výsledku zemí OECD přísluší na škálách hodnota 500 bodů, hodnota směrodatné odchylky je 100 bodů.

Z hlediska procentuálního zastoupení žáků na šesti úrovních způsobilosti je v ČR na nejvyšší úrovni způsobilosti 5 % žáků (na páté úrovni 13 %, na čtvrté 21 %, na třetí 24 % a na druhé 20 %). První úrovně způsobilosti dosáhlo 12 % žáků, pod ní zůstalo 5 % žáků (a 11 % žáků zemí OECD). Tito žáci nebyli schopni vyřešit ani nejjednodušší úlohy z oblasti matematické gramotnosti a budou silně handicapováni v dalším vzdělávání i v praktickém životě.

Tabulka 6

Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí – matematická gramotnost

Hongkong	Finsko	Korea	Nizozemsko	Lichtenštejnsko	Japonsko	Kanada	Belgie	Macao	Švýcarsko	Austrálie	Nový Zéland	Česká republika	Island	Dánsko	Francie	Švédsko	Rakousko	Německo	Irsko	Slovensko	Norsko	Lucembursko	Polsko	Maďarsko	Španělsko	Lotyšsko	USA	Rusko	Portugalsko	Itálie	Řecko	Srbsko	Turecko	Uruguay	Thajsko	Mexiko	Indonésie	Tunisko	Brazílie		
550	544	542	538	536	534	532	529	527	527	524	523	516	515	514	511	509	506	503	503	498	495	493	490	490	485	483	483	468	466	466	445	437	423	422	417	385	360	359	356		
↑	↑	↑	↑	↑	↑	↑	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓	↓

Průměrný výsledek země:

- ↑ je statisticky významně lepší než výsledek České republiky.
- není statisticky významně rozdílný od výsledků České republiky.
- ↓ je statisticky významně horší než výsledek České republiky.

je nad průměrem zemí OECD

Není statisticky významně rozdílný od průměru zemí OECD

je pod průměrem zemí OECD

Výsledky našich žáků ve čtyřech matematických oblastech se od sebe liší. Ve třech oblastech dosáhli nadprůměrných výsledků a v jedné oblasti výsledků průměrných. Nejlepšího výsledku dosáhli čeští žáci v oblasti *kvantita* (lepší je pouze jedna země), což je v souladu s tím, že tato oblast je tradiční složkou českého kurikula a že aritmetickým dovednostem žáků a jejich procvičování je ve výuce věnována velká pozornost již od prvního stupně základní školy.

V oblasti *prostor a tvar* měli statisticky významně lepší výsledky pouze žáci tří zemí, k nadprůměrným patří také výsledky našich žáků v oblasti *změna a vztahy*. Oproti tomu v oblasti *neurčitost* jsou výsledky našich žáků pouze průměrné, což odpovídá skutečnosti, že témata statistika a pravděpodobnost byla do osnov začleněna až v roce 1996.

Žákovské dotazníky zjišťovaly řadu dalších faktorů, mezi nimi postoj žáků k matematice. Ten je v ČR podprůměrný, hodnota indexu je -0,19. Procento žáků, které

baví číst knihy o matematice, je dokonce nejnižší ze všech zúčastněných zemí, jen třetinové proti průměru zemí OECD. Ve většině zemí včetně České republiky mají chlapci statisticky významně větší zájem o matematiku než dívky. Čtenářská gramotnost, přírodovědná gramotnost a řešení problémů

Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí je uveden v následující tabulce.

2.3.2.2 Co se změnilo v letech 2000–2003

V matematické gramotnosti lze porovnávat pouze výsledky ve dvou oblastech, pro další dvě oblasti nebyly v roce 2000 úlohy konstruovány. V ČR došlo ke statisticky významnému zlepšení průměrného výsledku v obou porovnávaných oblastech (hodnota zlepšení v oblasti *změna a vztahy* je u nás v rámci všech zemí jedna z nejvyšších a odpovídá jedné úrovni způsobilosti) i k významnému zlepšení výsledků v dolní části rozdělení, tedy ke zmen-

Tabulka 7

Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí ve třech oblastech

Průměrný výsledek země:

- ↑ je statisticky významně lepší než výsledek České republiky.
- není statisticky významně rozdílný od výsledků České republiky.
- ↓ je statisticky významně horší než výsledek České republiky.

je nad průměrem zemí OECD
Není statisticky významně rozdílný od průměru zemí OECD
je statisticky významně horší než výsledek České republiky.

Čtenářská gramotnost		Přírodní vědy		Řešení problémů	
Země	Průměr	Země	Průměr	Země	Průměr
Finsko	543 ↑	Finsko	548 ↑	Korea	550 ↑
Korea	534 ↑	Japonsko	548 ↑	Hongkong	548 ↑
Kanada	528 ↑	Hongkong	539 –	Finsko	548 ↑
Austrálie	525 ↑	Korea	538 –	Japonsko	547 ↑
Lichtenštejnsko	525 ↑	Lichtenštejnsko	525 –	Nový Zéland	533 ↑
Nový Zéland	522 ↑	Austrálie	525 –	Macao	532 ↑
Irsko	515 ↑	Macao	525 –	Austrálie	530 ↑
Švédsko	514 ↑	Nizozemsko	524 –	Lichtenštejnsko	529 –
Nizozemsko	513 ↑	Česká republika	523 –	Kanada	529 ↑
Hongkong	510 ↑	Nový Zéland	521 –	Belgie	525 –
Belgie	507 ↑	Kanada	519 –	Švýcarsko	521 –
Norsko	500 –	Švýcarsko	513 –	Nizozemsko	520 –
Švýcarsko	499 –	Francie	511 –	Francie	519 –
Japonsko	498 –	Belgie	509 ↓	Dánsko	517 –
Macao	498 –	Švédsko	506 ↓	Česká republika	516 –
Polsko	497 –	Irsko	505 ↓	Německo	513 –
Francie	496 –	Maďarsko	503 ↓	Velká Británie	510 –
USA	495 –	Německo	502 ↓	Švédsko	509 –
Dánsko	492 –	Polsko	498 ↓	Rakousko	506 –
Island	492 –	Slovensko	495 ↓	Island	505 –
Německo	491 –	Island	495 ↓	Maďarsko	501 ↓
Rakousko	491 –	USA	491 ↓	Irsko	498 ↓
Lotyšsko	491 –	Rakousko	491 ↓	Lucembursko	494 ↓
Česká republika	489 –	Rusko	489 ↓	Slovensko	492 ↓
Maďarsko	482 –	Lotyšsko	489 ↓	Norsko	490 ↓
Španělsko	481 –	Španělsko	487 ↓	Polsko	487 ↓
Lucembursko	479 –	Itálie	486 ↓	Lotyšsko	483 ↓
Portugalsko	478 –	Norsko	484 ↓	Španělsko	482 ↓
Itálie	476 –	Lucembursko	483 ↓	Rusko	479 ↓
Řecko	472 –	Řecko	481 ↓	USA	477 ↓
Slovensko	469 ↓	Dánsko	475 ↓	Portugalsko	470 ↓
Rusko	442 ↓	Portugalsko	468 ↓	Itálie	469 ↓
Turecko	441 ↓	Uruguay	438 ↓	Řecko	448 ↓
Uruguay	434 ↓	Srbsko	436 ↓	Thajsko	425 ↓
Thajsko	420 ↓	Turecko	434 ↓	Srbsko	420 ↓
Srbsko	412 ↓	Thajsko	429 ↓	Uruguay	411 ↓
Brazílie	403 ↓	Mexiko	405 ↓	Turecko	408 ↓
Mexiko	400 ↓	Indonésie	395 ↓	Mexiko	384 ↓
Indonésie	382 ↓	Brazílie	390 ↓	Brazílie	371 ↓
Tunisko	375 ↓	Tunisko	385 ↓	Indonésie	361 ↓
				Tunisko	345 ↓

šení rozdílů mezi dobrými a slabšími žáky. V matematice se v roce 2003 zvětšil proti roku 2000 rozdíl ve výsledcích chlapců a dívek a nabyl statistické významnosti.

V oblasti čtenářské gramotnosti nedošlo od roku 2000 do roku 2003 k významnější změně v průměrném výsledku českých žáků. V oblasti přírodovědné gramotnosti došlo v roce 2003 ke statisticky významnému zlepšení průměrného výsledku našich žáků. Tento nárůst byl však způsoben zejména významným zlepšením v horní části rozdělení výsledků, což znamená, že se zvětšil rozdíl mezi dobrými a slabšími žáky.

2.3.2.3 Rozdíly ve výsledcích jednotlivých typů škol v České republice

Výsledky žáků víceletých a čtyřletých gymnázií i středního odborného studia s maturitou jsou nad průměrem zemí OECD, výsledky žáků základních škol, středního odborného studia bez maturity a speciálních škol jsou naopak pod průměrem OECD. V matematice odpovídal rozdíl mezi průměrným výsledkem žáků středního odborného studia bez maturity a výsledkem gymnazistů téměř třem úrovním způsobilosti. Velké rozdíly byly shledány také v ostatních oblastech.

Následující graf zobrazuje rozdíly v procentuálním zastoupení žáků různých typů škol na různých úrovních způsobilosti v matematické gramotnosti.

Všichni žáci víceletých a čtyřletých gymnázií se nacházejí nad první úrovní způsobilosti, v středním odborném

studiu s maturitou je nad touto úrovní 96 % žáků. Hlavní rozdíl spočívá zejména v zastoupení jejich žáků na nejvyšší úrovni způsobilosti, kde je podíl žáků víceletých gymnázií 1,5krát vyšší než gymnázií čtyřletých a je velmi nízký ve středním odborném studiu s maturitou. Daleko závažnějším problémem jsou však žáci s minimálními dovednostmi (na první úrovni způsobilosti a pod ní). Je vidět, že rozdíly mezi jednotlivými typy škol v ČR jsou vysoké a určitým způsobem vypovídají o značné selektivě našeho vzdělávacího systému. Další významné rozdíly existují i mezi žáky základních škol se zaměřením (jazykovým, matematickým, sportovním apod.) i bez zaměření a odpovídají zhruba jedné úrovni způsobilosti.

Rozdíly mezi kraji České republiky

Výběr žáků v posledním ročníku povinné školní docházky byl prováděn tak, aby bylo zajištěno reprezentativní zastoupení v jednotlivých krajích a bylo možné porovnat jejich průměrné výsledky. Mezi jednotlivými kraji nebyly zjištěny příliš velké rozdíly a většinou nejsou statisticky významné, pouze žáci z Libereckého kraje a z Prahy vykazují ve všech oblastech poněkud lepší výsledky, zatímco žáci z Ústeckého kraje dosahují v průměru výsledků horších (v matematické gramotnosti však tento rozdíl odpovídá 1,5 úrovni způsobilosti).

Ve všech krajích dosáhli žáci nejhoršího průměrného výsledku v oblasti čtenářské gramotnosti, vyšší než průměr zemí OECD je pouze průměrný výsledek Liberec-

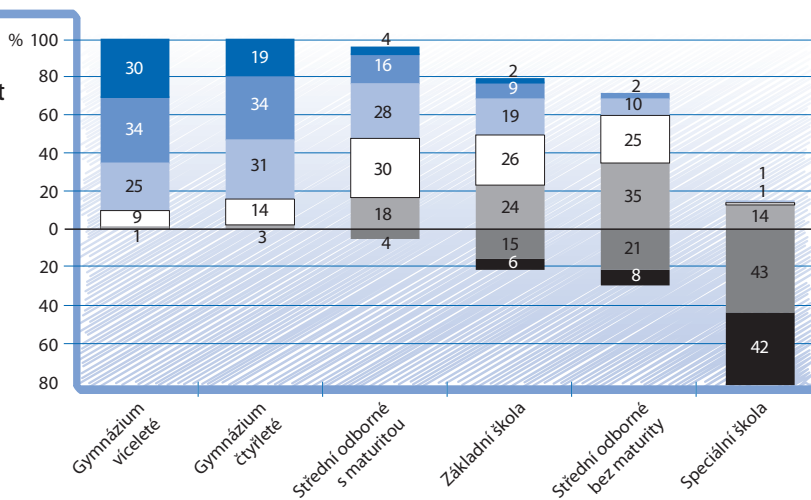
Tabulka 8

Výsledky patnáctiletých žáků v různých typech škol

Typ školy	Průměrný výsledek ČR			
	Matematická gramotnost	Čtenářská gramotnost	Přírodovědná gramotnost	Řešení problémů
Základní škola	495	469	500	494
Gymnázium víceleté	631	593	637	620
Gymnázium čtyřleté	610	584	616	605
Střední odborné s maturitou	541	517	548	544
Střední odborné bez maturity	458	433	466	465
Zvláštní škola	369	300	397	363
ČR celkem	516	489	523	516

Obrázek 9

Rozdělení žáků podle úrovně způsobilosti v různých typech škol – matematická gramotnost



kého kraje a Prahy. Ani v rozložení výsledků žáků podle úrovně způsobilosti a ve velikosti rozdílu mezi nejlepšími a nejhorsími žáky se kraje příliš neliší.

2.3.3 Rozdíly mezi zeměmi a mezi školami a žáky

2.3.3.1 Rozdíly mezi zeměmi, vyspělost společnosti a společenské rozdíly

Analýzy založené na datech získaných z výzkumu PISA umožňují zkoumat, do jaké míry a čím lze vysvětlit značné rozdíly v průměrných výsledcích vzdělávání mezi jednotlivými zeměmi, zda některé obecnější charakteristiky jednotlivých zemí podstatně souvisí s jejich výsledky.

Rozbor vztahu průměrných výsledků výzkumu PISA 2003 a ekonomické prosperity a výkonnosti země podle ukazatele HDP na obyvatele neukázal příliš výraznou závislost. Mnohem silnější vliv má *index lidského rozvoje (HDI)*, který kromě HDP uvažuje i další dva faktory: zdraví a kvalitu života (měřené průměrnou délkou dožití) a rozsah vzdělávacích příležitostí (měřený kombinovaným podílem příslušné populace navštěvující školy). Sám o sobě index HDI vysvětluje 44,6 % rozdílu v celkových průměrných výsledcích PISA 2003. Další část rozdílu mezi zeměmi ve výsledcích výzkumu PISA 2003 lze vysvětlit použitím ukazatele průměrné délky vzdělání dospělých (vypočtené na základě údajů o dosaženém stupni vzdělání obyvatelstva ve věku 25–60 let a délky jednotlivých stupňů vzdělávání), který vysvětluje 44,5 % rozdílu. Vzhledem k tomu, že mezi HDI a průměrnou délkou vzdělávání vzájemná korelace, výsledná velikost jejich společného vlivu není prostým součtem obou individuálních vlivů a obě charakteristiky společně vysvětlují jen 57,5 % rozdílu.

Země, které se nacházejí nad linií (tj. regresní křivkou), mají výsledky ve výzkumu PISA 2003 lepší, než by bylo možné očekávat vzhledem ke stupni jejich společenského rozvoje, země umístěné pod ní mají výsledky relativně horší. ČR se řadí mezi země s nejvyšším převýšením, což podporuje přesvědčení o dlouhodobé tradici a dobré úrovni vzdělávací soustavy nebo alespoň povinné školní docházky v naší zemi.

Naopak analýzy vztahu mezi výsledky výzkumu PISA a výdaji na vzdělávání žáků vynaloženými do 15 let je-

jich věku potvrdily – stejně jako ve výzkumu PISA z roku 2000 – jen velice slabou závislost.

Druhou základní otázkou je, jak velké rozdíly jsou mezi výsledky nejlepších a nejslabších žáků v každé zemi a co velikost tohoto rozpětí způsobuje. Rozdíly v příjmech jsou sice výrazné, ale nesouvisí s rozpětím výsledků vzdělávání mezi žáky (poměr příjmů pětiny nejbohatších a pětiny nejchudších dospělých obyvatel každé země se pohybuje v rozpětí od 3násobku po 10násobek, příp. 20násobek v rozvojových zemích). ČR se řadí k zemím s poměrně vysokými rozdíly ve výsledcích PISA 2003 a zároveň malými rozdíly v příjmech. K obdobným neprůkazným závěrům lze dojít i tehdy, když se vztah mezi rozdílnými výsledky vzdělávání a rozsahem nerovností ve společnosti zjišťuje podle rozdílu v *ekonomickém, kulturním a sociálním statusu (vyjádřeném indexem ESCS)*.

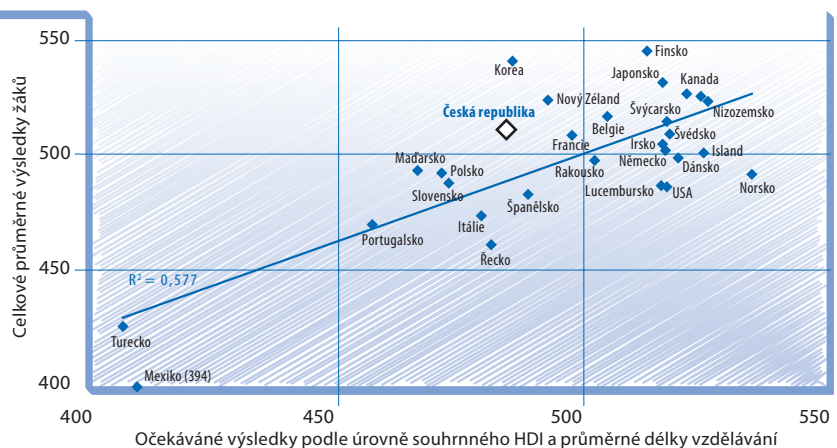
Velikost rozdílu mezi výsledky v jednotlivých rozvinutých zemích odráží mnohem více konkrétní architekturu a strukturu vzdělávací soustavy a diferenciací procesy, které v ní probíhají. Na základě řady údajů o vzdělávacích soustavách všech členských zemí vytvořila OECD klasifikaci vzdělávacích soustav podle jejich strukturálních a programových charakteristik pro patnáctiletou populaci a na tomto základě definovala ukazatel *selektivnosti školství (IES)*. Míra selektivity školství vysvětluje z 24,6 % velikost rozdílu ve výsledcích vzdělávání patnáctiletých žáků mezi jednotlivými zeměmi OECD. Vedle Nizozemska, Rakouska, Německa, Belgie a Lucemburska patří Česká republika k zemím s nejvyšší selektivností školství, jejichž pozice výrazně kontrastuje nejen se všemi skandinávskými, ale dokonce i s anglosaskými zeměmi.

2.3.3.2 Rozdíly mezi školami a žáky

Výzkum PISA 2003 rovněž zjišťoval, jaké jsou rozdíly mezi jednotlivými školami v rámci jedné země, tedy v rámci jedné vzdělávací soustavy, a mezi žáky v rámci jedné školy, a také to, jaký vliv na vzdělávací výsledky mají jednotlivé charakteristiky škol. Takové poznání by pomohlo řešit jeden z nejzávažnějších dnešních problémů, totiž jak uspokojit velmi diverzifikovanou populaci žáků, kteří mají velmi různorodé potřeby a také různé schopnosti, aspirace a odlišné rodinné prostředí. Ve většině zemí se na školách nižšího sekundárního stupně v různé

Obrázek 10

Index lidského rozvoje, průměrná délka vzdělávání a výsledky žáků



míře kombinují dva protichůdné přístupy – rozdělování žáků podle schopností do různých typů škol s odlišnými vzdělávacími programy, nebo naopak zajištění rovné příležitosti vzdělávání pro všechny, kdy se každá škola stará o celou žákovskou populaci.

Analýza rozdílů ve výsledcích žáků přináší první důležité poznatky. Všechny země vykazují značné rozdíly mezi výsledky žáků uvnitř škol, jejich účinek převažuje a v průměru zemí OECD vysvětluje celkové rozdíly ve výsledcích žáků z 67 %. Ve většině zemí jsou však také významné rozdíly mezi školami (v průměru zemí OECD vysvětlují rozdíly z 33,6 %). V ČR a v dalších deseti zemích jsou více než o polovinu vyšší, než je průměr zemí OECD, naopak rozdíly uvnitř škol jsou pod průměrem. To mimo jiné znamená, že výběr školy u nás hraje poměrně významnou roli. V zemích, které jsou na opačném konci škály (a kde jsou rozdíly výsledků mezi školami o polovinu menší, než je průměr zemí OECD, v extrémních případech tvoří jen jeho desetinu), výkony žáků ne-

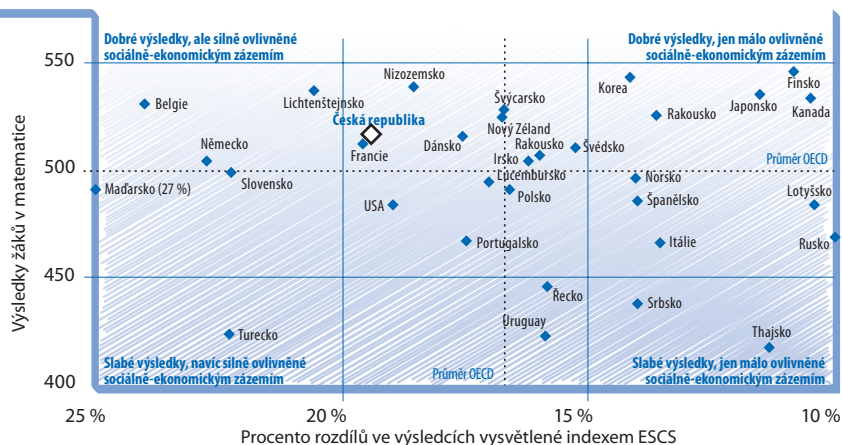
závisí do takové míry na škole, kterou navštěvují, rodiče mohou spoléhat na to, že všechny školy mají vysokou a konzistentní úroveň.

Také v zemích, které mají značné rozdíly mezi školami a více diferencovaný (a selektivní) vzdělávací systém, zůstává značná část rozdílů výsledků mezi školami vysvětlena rozdíly v ekonomickém, kulturním a sociálním statusu (vyjádřeném indexem ESCS). Vliv rodinného zázemí se neprojevuje jen individuálními rozdíly mezi žáky, ale působí i v rovině celé školy, kde sociální složení žáků ovlivňuje jednotlivé charakteristiky školy, a tím i nabídku vzdělávacích příležitostí. Kombinovaný účinek indexu ESCS na žáka i na školy se projevuje silně, i když nikoli extrémně, také v případě ČR.

Graf ukazuje pozici jednotlivých zemí jednak podle dosažených výsledků v matematice, jednak podle velikosti podílu, kterým lze dosažený výsledek vysvětlit indexem ESCS. Byl vytvořen na základě mezinárodního socio-ekonomického indexu profesního statutu (ISI),

Obrázek 11

Vliv rodinného zázemí na výsledky žáků



nejvyššího dosaženého vzdělání rodičů, počtu knížek v domácnosti a dalších údajů o přístupu ke vzdělávacím a kulturním zdrojům.

Jednotlivé země se liší nejen v celkových výsledcích žáků, ale také v síle vztahu mezi nimi a rodinným zázemím, ve schopnosti vzdělávacího systému zajistit rovné příležitosti ke vzdělávání. Některé země mohly současně dosáhnout obou cílů, vysokých výsledků i velmi malého vlivu rodinného zázemí. Jejich vzdělávací systémy dokazují, že kvalita vzdělávání a rovnost příležitostí se navzájem nevylučují.

Česká republika patří mezi země, které mají vysoké průměrné výsledky a silný vztah k rodinnému zázemí, i když ne extrémní. Výsledky českých žáků lze vysvětlit vlivem rodinného zázemí z téměř 20 %, což je více než dvojnásobný podíl, než jakého bylo dosaženo v nejlepším případě u finských žáků (průměr zemí OECD je 16,9 %).

2.3.3.3 Jaký vliv mají jednotlivé charakteristiky škol

Výzkum PISA 2003 se zajímal i o to, jaký vliv na vzdělávací výsledky mají jednotlivé charakteristiky škol – celkové prostředí, klima školy, řízení a způsoby hodnocení,

zdroje finanční i personální – i struktura vzdělávacího systému. Nejzávažnějším poznatkem výzkumu bylo zjištění, že vliv samotných „čistých“ školních charakteristik je sice jen slabý, ale je silný, pokud působí v kombinaci s vlivem rodinného zázemí.

Mezi sociálním složením žáků a ostatními charakteristikami školy existuje silný vztah. Žáci s dobrým zázemím mají lepší výsledky částečně i proto, že jejich školy mají lepší charakteristiky, např. mají lepší disciplínu i kvalitnější učitele, jsou lépe vybaveny a efektivněji řízeny, působení školy tedy ještě zesiluje sociální, kulturní a ekonomické nerovnosti. Naopak žáci s horším zázemím patrně budou mít lepší výsledky, jestliže ostatní žáci školy pocházejí z privilegovanějšího prostředí, působení školy v tomto případě nerovnosti zeslabuje.

Stupeň asociace mezi horším rodinným zázemím žáka a horšími výsledky – v rámci jedné školy i mezi školami – se v jednotlivých zemích značně liší, podle toho je třeba volit různá opatření ke zlepšení výsledků. V zemích, kde je vztah slabý, je nutné se zaměřit na pomoc jednotlivým žákům, tam, kde je silný, to je i případ ČR, je účinnější se zaměřit na celé školy nebo sociální skupiny.

Zlepšování vzdělávacích výsledků závisí na efektivních systémech podpory žáků, učitelů i vedení. Rozhodujícím prvkem je individuální podpora žáků učitelem – jeho zájem o pokrok žáků a očekávání, že všichni dosáhnou přijatelné úrovně, pomoc při učení i výklad dostatečný, aby všichni látku pochopili, to, že žáci mají příležitost vyjádřit svůj názor. V některých zemích včetně ČR existují mezi jednotlivými školami značné rozdíly. Výsledky se proti zjištění ve výzkumu PISA 2000 v ČR zlepšily, ale zůstávají stále pod průměrem OECD.

Výzkum přinesl řadu dalších poznatků o dílčích aspektech školních charakteristik. Pro naši situaci jsou zajímavé především poznatky o celkovém prostředí, klimatu školy, o způsobu přijímání do školy a o uplatnění různých forem a cílů hodnocení. Dotazníky rovněž zjišťovaly míru autonomie v hlavních oblastech – personální a mzdové politice, financování, organizaci a přijímání žáků i pedagogické práci. Mezi jednotlivými zeměmi existují značné rozdíly, míra autonomie českých škol je velmi vysoká, a to ve všech oblastech. Analýzy naznačují, že systémy s větší mírou autonomie v některých oblastech – při rozdělování prostředků, přijímání učitelů, určování vzdělávací nabídky a udržování kázně – mají i lepší výsledky.

Jednotlivé země volí různý přístup ke vzdělávání mládeže do 15 let, od v podstatě neděleného vzdělávání až po systémy se čtyřmi i více typy škol či vzdělávacích programů. Rozdílný je také věk, kdy dochází k volbě. Diferencovanější a selektivnější vzdělávací systémy vykazují nejen větší rozdíly ve výsledcích škol, ale také ve výsledcích žáků s různým rodinným zázemím. Rodinné zázemí má výrazně větší vliv na výkony žáků a je mnohem obtížnější zajistit rovnost příležitostí. Většina zemí, kde individuální podpora žáka učitelem je nižší, má také vysoký stupeň diferenciací vzdělávacích institucí. Otázka, zda diferenciací přispívá ke zlepšování výsledků, zůstává otevřená.

Zjištěné charakteristiky školy – brány dohromady i společně s vlivem rodinného zázemí žáků a sociální struktury školy – vysvětlují 54 % rozdílů průměrných výsledků mezi zeměmi OECD, průměrně 71 % rozdílů ve výsledcích mezi školami v jedné zemi a průměrně 8 % rozdílů ve výsledcích mezi žáky v jedné škole.

2.3.3.4 Školské, společenské a individuální souvislosti českého školství

Z mezinárodního srovnání s jinými rozvinutými zeměmi OECD vyplývá, že v ČR jsou školy úrovně výsledků svých žáků poměrně značně rozdílné a významný vliv na to má ekonomické, sociální a kulturní rodinné zázemí jejich žáků. Proč se tak děje a kdy a kde v průběhu školní docházky dochází k tak značné diferenciaci? Výzkum PISA 2003 týkající se patnáctiletých školáků umožňuje analyzovat jak situaci před koncem povinné školní docházky, tak po přechodu na školu střední. Umožňuje také zjistit, jakou hodnotu přidávají školy.

2.3.3.5 Konec povinné školní docházky

Rozbory výsledků dosahovaných žáky tří typů školy – základních škol bez zaměření, základních škol se zaměřením a víceletých gymnázií – ve čtyřech oblastech vý-

zkumu PISA přináší důležité poznatky. Mezi celkovými výsledky žáků existují velké rozdíly, stejně tak mezi rodinným zázemím, a mezi oběma hodnotami je zřejmá silná závislost. To platí ve většině zemí OECD, pro školství v ČR je však specifické, že průměrné hodnoty všech tří typů škol leží poměrně blízko u sebe, že rozptyl hodnot jednotlivých žáků ze všech tří typů škol je velmi veliký, a že hodnoty se výraznou měrou prolínají. Nejúspěšnější žáci nejsou pouze na gymnáziích.

Tyto závěry zpřesnil rozbor 10 tisíc žáků s nejlepšími výsledky ze všech tří typů analyzovaných škol (tedy přibližně toho počtu žáků, kteří chodili v roce 2003 do příslušných ročníků víceletých gymnázií a představují 8,5% dané věkové skupiny). Ukázal, že mezi nimi je necelých 40 % gymnazistů, že na základní školy se zaměřením chodí další čtvrtina a na základní školy bez zaměření více než třetina nejlepších žáků. Při přechodu z nižšího na vyšší gymnázium, který je dnes podle nového školského zákona spojen s novým výběrem, by tedy mělo na základě výkonostních kritérií dojít k obměně více než poloviny žáků.

Další analýzy se zaměřily na rodinné zázemí žáků. Srovnávaly tři skupiny žáků: zhruba 10 tisíc žáků navštěvujících příslušný ročník víceletých gymnázií, stejný počet žáků 9. ročníku základních škol s nejlepšími celkovými výsledky a zbývajících zhruba 95 tisíc ostatních žáků 9. ročníku základních škol. Pro každou skupinu konfrontovaly tři roviny problému: úroveň ekonomického, sociálního a kulturního zázemí (podle níž byli žáci seřazeni podle hodnoty indexu ESCS a poté rozděleni do čtyř stejně velikých skupin, kvartilů); celkové průměrné výsledky v testech PISA 2003 ve všech čtyřech oblastech; a úroveň vzdělávacích aspirací, (podíl žáků z dané skupiny, kteří ve své další dráze hodlají dosáhnout terciárního – vysokoškolského nebo vyššího odborného – vzdělání).

Všechny tři charakteristiky zmíněných skupin žáků jsou velmi rozdílné, počínaje jejich rodinným zázemím. Mezi žáky víceletých gymnázií, kteří mají v průměru výrazně nejvyšší index ESCS (0,913), pochází více než polovina z nejlépe situovaných rodin, a naopak pouze necelých 20 % dětí pochází z rodin s podprůměrnou hodnotou indexu ESCS (v nichž však žije polovina českých dětí). Většina skupiny ostatních žáků základních škol bez nejúspěšnějších má charakteristiky opačné a celkovou hodnotu indexu ESCS podstatně nižší (0,056). Charakteristiky rodinného zázemí 10 tisíců nejúspěšnějších žáků základních škol jsou někde mezi oběma předchozími (hodnota indexu ESCS je 0,588).

Opačná je situace v případě celkových průměrných výsledků všech tří skupin v testech PISA 2003. Nejvyšší výsledky má skupina nejlepších žáků základních škol, v průměru o více než 30 bodů než skupina všech žáků víceletých gymnázií, skupina ostatních žáků základních škol mají přirozeně výsledky podstatně horší. Skupina nejlepších žáků základních škol má tedy sice slabší a v průměru tedy méně podporující rodinné zázemí, ale podstatně lepší vzdělávací výsledky, než žáci víceletých gymnázií.

A opět jinak je to se vzdělávacími aspiracemi žáků. Přestože 10 tisíc nejúspěšnějších patnáctiletých žáků základních škol má v průměru nejlepší výsledky, terciárního vzdě-

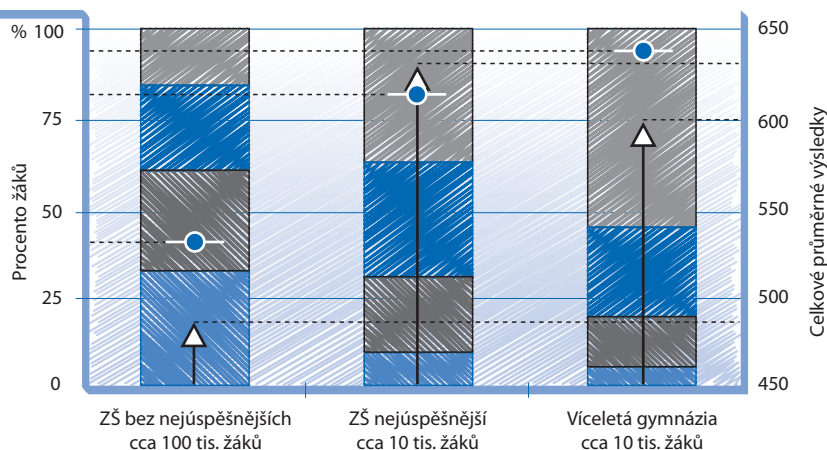
Obrázek 12

Výsledky, rodinné zázemí a vzdělávací aspirace žáků – žáci ZŠ a víceletých gymnázií

Úroveň ESCS žakovy rodiny

- nejvyšší čtvrtina (75–100 %)
- druhá čtvrtina (50–75 %)
- třetí čtvrtina (25–50 %)
- nejnižší čtvrtina (0–25 %)

- △ průměrný výsledek
- aspirující na terciární vzdělání



lání hodlá dosáhnout jen 83 %, u žáků víceletých gymnázií je to však 94 %. Ze skupiny ostatních žáků základních škol chce terciárního vzdělání dosáhnout 41 % žáků. Je zřejmé, že na utváření vzdělávacích aspirací zdaleka nepůsobí pouze schopnosti a předpoklady patnáctiletých, ale podílí se na nich jak rodinné zázemí, tak rovněž typ navštěvované školy. Samotná přítomnost na výběrové škole pak sice nemusí vést nutně ke zlepšování výsledků žáků, ale nepochybně dále zvyšuje jejich vzdělávací aspirace. Naopak u dětí s výbornými studijními předpoklady, které však zůstávají na základní škole často jenom proto, že doma nenacházejí dostatečnou podporu a motivaci, se vzdělávací aspirace utlumují.

2.3.3.6 Přechod ze základní školy na školu střední

Druhým důležitým procesem, který je možné analyzovat prostřednictvím údajů z výzkumu PISA 2003, je přechod žáků ze základní školy do různých typů středních škol. Rozbory vzdělávacích výsledků dosahovaných žáky tří typů školy – odborných škol bez zaměření, odborných škol s maturitou a čtyřletých gymnázií – ve čtyřech oblastech výzkumu PISA vedou k obdobným poznatkům jako v předchozím případě.

Hlubší poznání přechodu ze základní školy na střední školu umožní opět podrobnější rozbor několika skupin středoškoláků. Žáci z prvních ročníků všech tří typů

středních škol byly rozděleni celkem do šesti skupin. První dvě skupiny měly po 7500 žáků 1. ročníku čtyřletých gymnázií (do 1. ročníků čtyřletých gymnázií chodilo v roce 2003 zhruba 15 tisíc žáků, což představuje necelých 7 % dané věkové skupiny) a byly rozděleny podle celkových výsledků v testech PISA 2003 na úspěšné a ostatní, méně úspěšné žáky. Žáci z obou typů středních odborných škol pak byli rovněž rozděleni na dvě skupiny vždy tak, že do první skupiny bylo vybráno 7500 žáků s nejlepšími výsledky a do druhé skupiny byly zařazeni ostatní žáci. V případě středního odborného vzdělávání s maturitou (pro zjednodušení dále jen střední odborné školy) tvoří „ostatní“ zhruba 60 tisíc žáků, u středního odborného vzdělávání bez maturity (pro zjednodušení dále jen vyučení) 23 tisíc žáků.

Analýza těchto šesti skupin žáků opět konfrontovala tři stejné roviny problému: úroveň ekonomického, sociálního a kulturního zázemí (podle níž byli žáci seřazeni podle hodnoty indexu ESCS a poté rozděleni do čtyř stejně velkých skupin, kvartilů); celkové průměrné výsledky každé skupiny v testech PISA 2003 ve všech čtyřech oblastech; a úroveň vzdělávacích aspirací (podíl žáků z dané skupiny, kteří ve své další dráze hodlají dosáhnout terciárního – vysokoškolského nebo vyššího odborného – vzdělání).

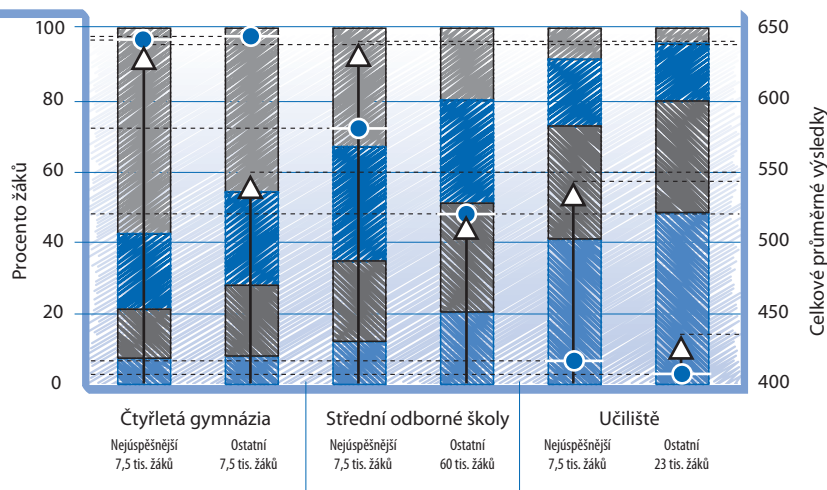
Obrázek 13

Výsledky, rodinné zázemí a vzdělávací aspirace žáků – žáci středních škol

Úroveň ESCS žakovy rodiny

- nejvyšší čtvrtina (75–100 %)
- druhá čtvrtina (50–75 %)
- třetí čtvrtina (25–50 %)
- nejnižší čtvrtina (0–25 %)

- △ průměrný výsledek
- aspirující na terciární vzdělání



Charakteristiky zmíněných šesti skupin žáků jsou ještě rozdílnější než v předchozím případě. Nejvyšší hodnotu indexu ESCS (0,794) mají úspěšní žáci čtyřletých gymnázií (i když zdaleka nedosahuje jeho hodnoty u průměru všech žáků víceletých gymnázií). Druhou nejvyšší hodnotu indexu ESCS mají ostatní žáci čtyřletých gymnázií (0,670), dále následují úspěšní žáci středních odborných škol (0,421), jejich ostatní kolegové (0,152), úspěšní žáci učilišť (-0,180) a jejich ostatní kolegové (-0,363). Již to svědčí o značné míře selektivnosti přechodu ze základní školy na střední školy podle rodinného zázemí žáků.

Rozdíly z hlediska celkových průměrných výsledků v testech PISA 2003 jsou však podstatně jiné. Nejlepší výsledky má úspěšná skupina žáků středních odborných škol, druzí v pořadí jsou úspěšní gymnazisté, třetí následují ostatní gymnazisté, ale téměř stejných výsledků dosahuje i skupina nejlepších učňů. Teprve za nimi se umísťují ostatní žáci středních odborných škol, což potvrzuje značné rozpětí mezi výsledky lepších a slabších žáků středních škol s maturitou. Zcela na konci se umísťují ostatní žáci učilišť.

Na středních odborných školách tedy studuje poměrně významná skupina žáků, jejichž výsledky jsou zcela srovnatelné s výsledky žáků gymnázií. Podstatnější rozdíl mezi těmito skupinami, které obě směřují k maturitě a mají tedy cestu k vyššímu vzdělání stále otevřenou, vytváří jejich rodinné zázemí. Mnohem vážnějším problémem je, že i mezi učni je velká skupina žáků, kteří dosahují srovnatelných výsledků jako polovina žáků gymnázií, ale jejich další vzdělávací dráha je již mnohem více ohrožena. Přitom nejpodstatnější charakteristikou, jíž se odlišují, je právě jejich rodinné zázemí.

Na rozdíl od průměrných výsledků žáků souvisí jejich aspirační úroveň podstatně silněji s typem školy, kterou navštěvují. V podstatě všichni žáci gymnázií – tedy jejich lepší i horší polovina – chtějí pokračovat na terciárním vzdělávacím stupni. U středních odborných škol s maturitou podíl takových žáků klesá a při srovnání lepší a horší skupiny se opět projevuje jejich větší vnitřní různorodost. U učilišť se aspirace na dosažení terciárního vzdělání téměř neprojevují, a to dokonce ani u těch žáků, kteří mají zcela srovnatelné výsledky se středoškolačky mířícími k maturitě. Vzdělávací aspirace se utvářejí v rodinném prostředí a v étosu školy a jen do určité míry souvisí s konkrétními studijními výsledky.

Analýza přechodu ze základní školy na střední školu tak prokázala (stejně jako rozbor selekce v průběhu povinné školní docházky), že oba procesy – volba ze strany žáků a jejich rodičů a výběr ze strany školy – nejsou zdaleka ovlivňovány pouze výkonovými kritérii. Výrazně do nich vstupuje úroveň rodinného zázemí žáků a tak se poměrně často stává, že na studijní obory středních odborných škol nebo dokonce na gymnázia se dostávají žáci, kteří neprokazují nijak vysokou úroveň výsledků, a naopak na učilištích končí mnozí, kdo svými výkony prokázaly schopnost dosáhnout přinejmenším maturity. Přechod takových žáků do v podstatě uzavřeného vzdělávacího proudu ovšem vede ke ztrátě jejich motivace k dalšímu vzdělávání a celoživotnímu učení vůbec.

Rozbor selektivních a diferenciačních procesů, které probíhají na českých školách na konci povinné školní docházky a při přechodu ze základní na střední školy přináší řadu ne zcela známých poznatků a závěrů. Nepochybně se jedná o komplikované a mnohvrstevnaté společenské procesy a stereotypy, které je obtížné překonávat. Příklady z některých ve vzdělávání nejúspěšnějších zemí, jako jsou především skandinávské země, ovšem ukazují, že architektura vzdělávací soustavy a konkrétní podoba škol mohou být uspořádány tak, aby ve společnosti omezovaly mechanismy, které brání v plném rozvoji některých skupin obyvatelstva, ne zcela efektivně nakládají s veřejnými prostředky a především vedou k plýtvání lidským potenciálem, dnes nejcennějším zdroje, který máme.

2.3.3.7 Jakou hodnotu přidávají školy

Poznatky z výzkumu PISA 2003 prokazují, že rozdíly ve výsledcích mezi jednotlivými zeměmi, školami i žáky jsou do značné míry způsobeny rozdílnou úrovní jejich ekonomického, sociálního a kulturního zázemí. Srovnávání samotných dosažených výsledků žáků, škol nebo regionů je problematické, neboť vlastně poměřuje výsledky, kterých bylo dosaženo za velice různých a přitom rozhodujících podmínek. Je podstatně správnější usilovat o to, aby hodnocení výsledků a výkonů jednotlivých žáků, škol či regionů bylo očištěno od vnějších vlivů a pokud možno se co nejvíce blížilo pojmu „přidaná hodnota“. Ta je definována jako rozdíl mezi skutečně dosaženými průměrnými výsledky ve všech čtyřech testovaných oblastech a mezi očekávanými výsledky odvozenými od úrovně ekonomického, sociálního a kulturního prostředí žáků a škol (index ESCS).

Srovnání dosažených a očekávaných výsledků a přidané hodnoty mezi jednotlivými školami (jde o 9. ročníky základních škol a odpovídající ročníky víceletých gymnázií) i mezi kraji vede k obdobnému závěru: značné rozdíly mezi dosaženými výsledky škol (v řádu stovek bodů) i krajů (v řádu několika desítek bodů) jsou do značné míry způsobeny právě rozdílným ekonomickým, sociálním a kulturním zázemím žáků a škol. Po jeho eliminování se rozdíly v přidané hodnotě mezi školami i mezi kraji podstatně – zhruba na polovinu – sníží a podstatně se také změní pořadí jednotlivých typů škol i krajů.

2.4 Monitorování potřeb a problémů ve vzdělávací soustavě

Na monitorování aktuálních potřeb, problémů a postojů pedagogické veřejnosti a škol je zaměřen dlouhodobý projekt *Rychlá šetření* (dále RŠ). Jeho prostřednictvím jsou periodicky zjišťovány názory a postřehy, které se týkají aktuálních problémů v oblasti školství. Otázky jsou směřovány na ředitele základních (včetně speciálních), středních a vyšších odborných škol. První vlna šetření byla uskutečněna v polovině roku 2003, v roce 2004 proběhly čtyři vlny RŠ.

Hlavním ideou projektu je využití systému rychlého sběru dat prostřednictvím internetové komunikace v rámci stálého panelu škol – to znamená, že vždy odpovídají ty samé subjekty, v tomto případě ředitelé vybra-

ných škol. Elektronický způsob zjišťování názorů, postojů a připomínek ředitelů jednotlivých škol umožňuje získat důležité informace ve velmi krátkém časovém intervalu. Internetová šetření tak představují významný zdroj informací a vytvářejí efektivní vazbu mezi školami a MŠMT.

V prvním kroku projektu RŠ byl vytvořen panel 4 000 základních, středních, speciálních a vyšších odborných škol, které byly vybrány na základě oslovení a souhlasu příslušných ředitelství. Zmíněný panel 4 000 škol představuje reprezentativní soubor z hlediska typů a druhů škol i z hlediska krajového rozlišení.

Mezi hlavní témata patřila v roce 2004 následující: podpora jednotné hodnotící zkoušky, násilí a agrese na školách, spolupráce se zřizovatelem, rozpočet na rok 2004, učitelé cizích jazyků a rozdělování finančních prostředků ve vzdělávání.

Následující tabulky uvádějí složení souboru škol, které se účastnily jednotlivých vln RŠ, a to podle typu, zřizovatele a kraje. Výběrový soubor byl reprezentativní vzhledem ke všem uvedeným faktorům.

První vlna RŠ 2004 proběhla v polovině dubna 2004 a mezi hlavní patřila následující témata: podpora jednotné hodnotící zkoušky, násilí a agrese na školách a spolupráce se zřizovatelem. Složení vzorku respondentů bylo popsáno výše v tabulkách 9–11. Není-li uvedeno jinak, vztahují se následující grafy k celému vzorku.

2.4.1 Podpora jednotné hodnotící zkoušky

V této části uváděli ředitelé svá stanoviska k jednotnému hodnocení výsledků vzdělávání na základních školách, a to jak k finálnímu hodnocení (jednotné zkoušky na konci 5. a 9. ročníku), tak k průběžnému.

Ředitelé téměř jednoznačně (83 %) zavedení jednotné hodnotící zkoušky na základní škole podporují, více než polovina (58 %) z nich je pro zavedení v 5. i 9. ročníku. Základní školy preferují jednotnou zkoušku v 5. i 9. ročníku, střední školy upřednostňují zkoušku pouze pro žáky 9. ročníku ZŠ. Z výsledků je tedy **zřejmé kladné stanovisko k jednotným hodnotícím zkouškám na školách.**

Tabulka 9

Rozložení souboru škol, které se účastnily RŠ

Typ školy	1/2004	2/2004	3/2004	4/2005
ZŠ	1761	1802	1671	1748
SŠ	811	823	722	745
VOŠ	19	19	20	16
SpecŠ	313	332	306	309
ZUŠ	131	7	2	2
Celkem	3035	2983	2721	2820

Tabulka 10

Rozložení souboru škol, které se účastnily RŠ

Zřizovatel	1/2004	2/2004	3/2004	4/2005
MŠMT	6	8	6	6
obec	1815	1834	1707	1780
soukromý	176	141	142	155
církevní	40	42	30	36
kraj	998	958	836	843
Celkem	3035	2983	2721	2820

Tabulka 11

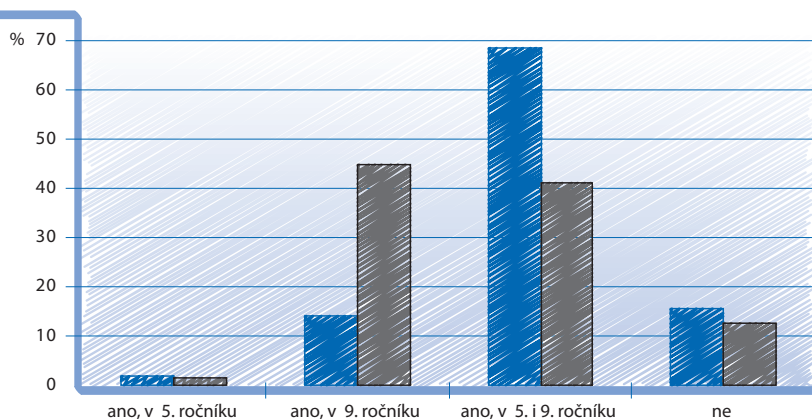
Rozložení souboru škol, které se účastnily RŠ

Kraj	1/2004	2/2004	3/2004	4/2005
Praha	234	204	171	181
Středočeský	382	363	352	365
Jihočeský	204	202	183	197
Plzeňský	135	139	136	131
Karlovarský	99	90	80	76
Ústecký	262	263	238	249
Liberecký	133	138	113	126
Královéhradecký	193	189	175	168
Pardubický	169	168	156	178
Vysočina	195	188	171	164
Jihomoravský	311	323	302	310
Olomoucký	201	206	181	189
Zlínský	177	184	157	161
Moravskoslezský	340	326	306	325
Celkem	3035	2983	2721	2820

Obrázek 14

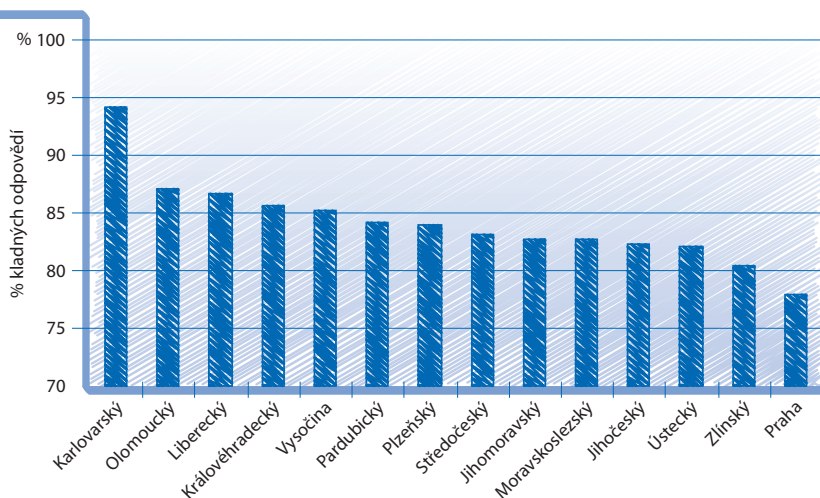
Podpora jednotné hodnotící zkoušky – podle typu školy (v %, jen ZŠ a SŠ)

■ ZŠ
■ SŠ



Obrázek 15

Obecná podpora jednotné hodnotící zkoušky – podle krajů (v %, bez rozlišení ročníku, v němž by měla být zkouška zařazena)



Nejvyšší podporu má zavedení jednotné hodnotící zkoušky na školách v Karlovarském kraji, nejméně sympatií si získalo v Praze, ale i zde je ale podpora velmi vysoká (78 %).

2.4.2 Násilí a agrese na školách

Dalším tématem RŠ byly otázky týkající se násilí a agrese na školách, a to zjištěného výskytu zbraní a nebezpečných předmětů u žáků a agresivního chování k učitelům.

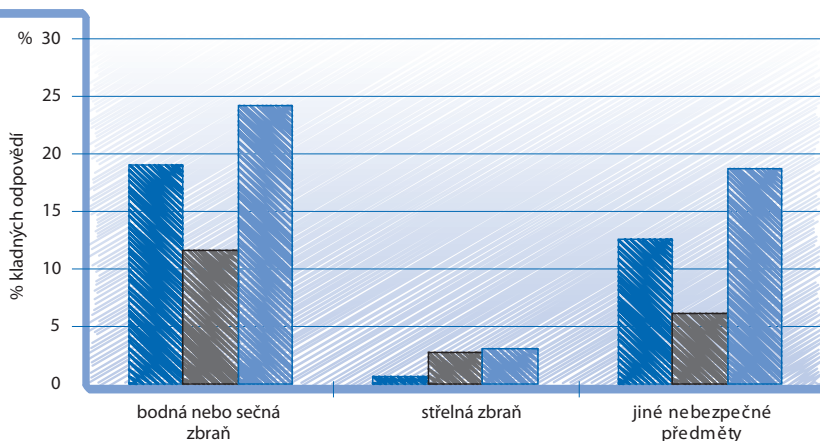
Střelné zbraně se v českých školách vyskytují téměř výjimečně. Nejčastěji nalezenými zbraněmi ve školách jsou zbraně bodné nebo sečné (v 17 % škol aspoň jednou), jiné nebezpečné předměty někdy přinesli žáci do více než desetiny škol (11 %). **Zbraně se nejčastěji vyskytují v rukou žáků speciálních škol,** nejméně rizikové jsou v tomto ohledu školy střední.

Nejčastějším ze sledovaných incidentů je poškození školního majetku, které bylo zjištěno a řešeno v 75 % škol, 40 % z nich ho řeší několikrát za rok nebo ještě častěji. Je zde také nejmenší rozdíl mezi speciálními

Obrázek 16




Výskyt zbraní a nebezpečných předmětů za poslední 3 roky – podle typu školy (v %, podíl škol s aspoň jedním zjištěným výskytem)

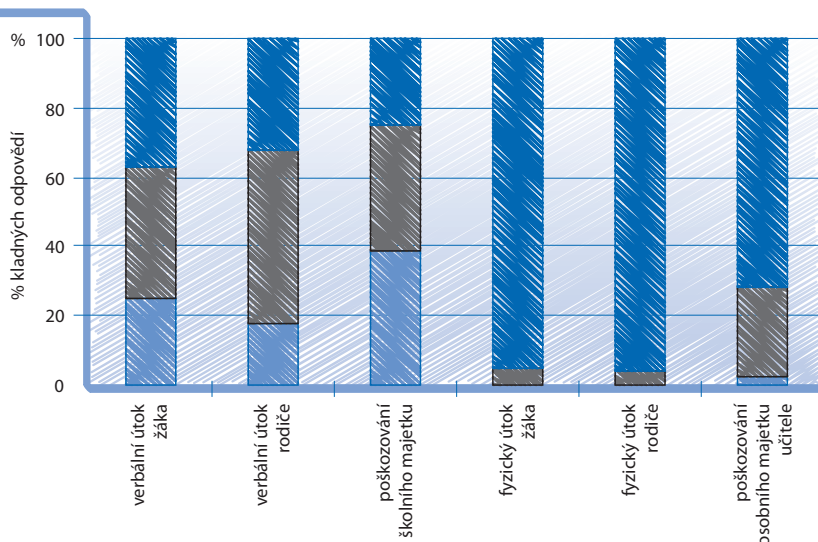
■ ZŠ
■ SŠ
■ Speciální školy



Obrázek 17




Četnost případů agresivního jednání vůči vyučujícímu či škole za poslední 3 roky – bez rozlišení typu školy (v %, podíl škol s aspoň jedním zjištěným výskytem ročně)

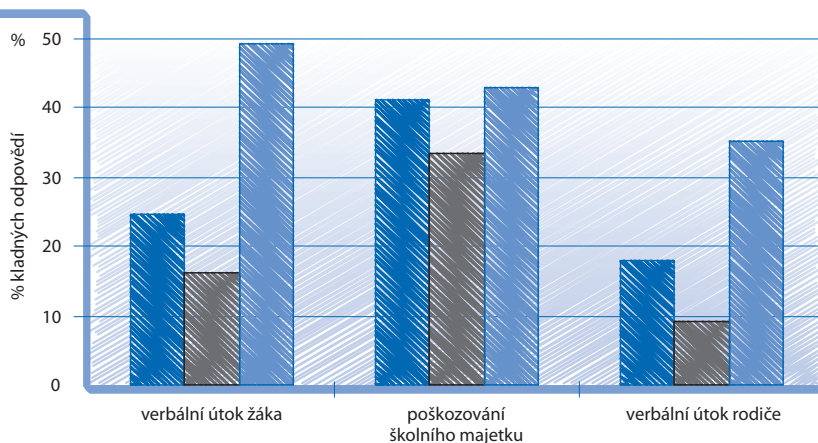
-  nikdy
-  méně často
-  aspoň jednou ročně



Obrázek 18

Četnost případů agresivního jednání vůči vyučujícímu či škole za poslední 3 roky – podle typu školy (v %, podíl škol s aspoň jedním zjištěným výskytem ročně)

-  ZŠ
-  SŠ
-  Speciální školy



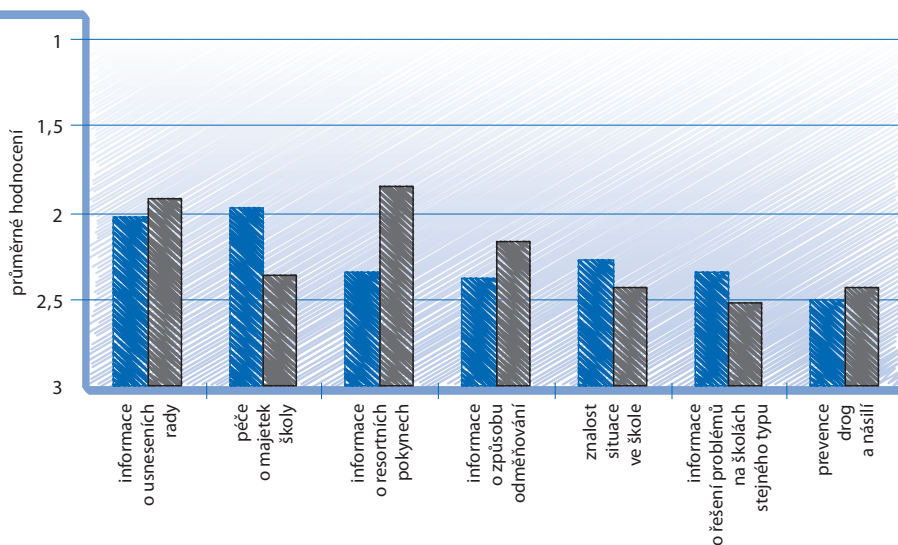
ními, základními a středními školami. Téměř dvě třetiny škol (63 %) mají minimálně jednu zkušenost s verbálním útokem na učitele ze strany žáka. Verbální útoky ze strany rodičů se aspoň jednou řešily dokonce v 68 % případů, jsou ale řešeny méně často. Verbální

útoky na vyučující jsou nejčastější ze strany žáků speciálních škol a jejich rodičů, na středních školách se vyskytují málokdy. Fyzické napadení učitele žákem nebo rodičem či poškození jeho osobního majetku jsou naprosto výjimečné.

Obrázek 19

Průměrné hodnocení zřizovatele v jednotlivých oblastech – podle typu zřizovatele (jen obecní a krajské školy)

-  obec
-  kraj



2.4.3 Spolupráce se zřizovatelem

Respondenti hodnotili spolupráci se zřizovatelem své školy v různých oblastech. Pro hodnocení používali stupnici známek od 1 do 5; 1 pro nejlepší a 5 pro nejhorší hodnocení.

Nejlepší průměrné hodnocení připisovaly školy svým zřizovatelům v oblasti poskytování informací o usneseních rady. Nejhůře byla hodnocena spolupráce v oblasti prevence užívání drog a násilí. **Obecní zřizovatelé** byli lépe hodnoceni v oblasti **péče o majetek školy, znalostí situace ve škole a informovaní o řešení problémů ve školách stejného typu**. Kraje byly jako zřizovatelé hodnoceny lépe v otázkách, které více zasahovaly jejich agendu, například **informovanost o usneseních rady, resortních pokynech či způsobu odměňování**.

Krajské školy nejlépe hodnotily své zřizovatele v **Praze, Jihočeském, Olomouckém a Zlínském kraji**. **Nejhůře** dopadly kraje **Karlovarský, Ústecký a Liberecký**.

Obecní školy byly se svým zřizovatelem nejspokojenější v kraji Vysočina, nejméně v Karlovarském kraji.

Druhá vlna RŠ 2004 byla uskutečněna ve druhé polovině června 2004 a zabývala se mimo jiné tématem rozpočtu na rok 2004 a problematikou učitelů cizích jazyků.

Složení vzorku respondentů bylo popsáno výše v tabulkách 9–11. Není-li uvedeno jinak, vztahují se následující grafy k celému vzorku.

2.4.4 Rozpočet 2004

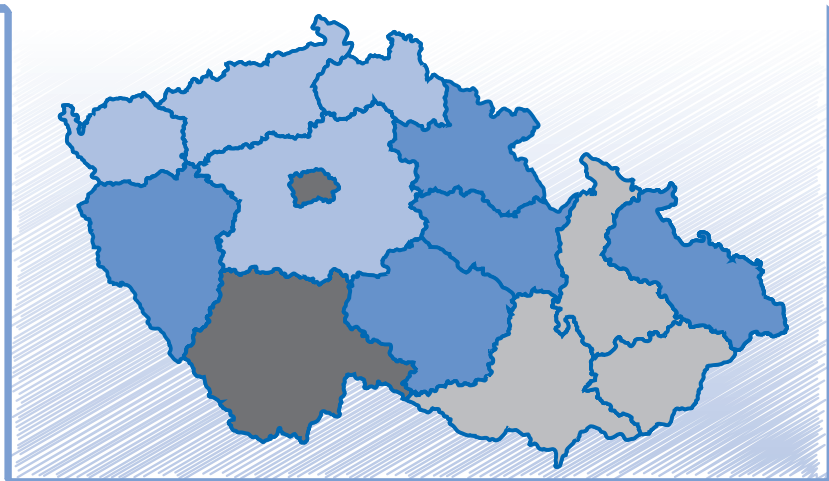
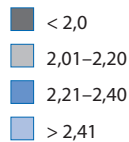
Stejně jako v roce 2003 byly i v roce 2004 do druhé vlny RŠ zařazeny otázky týkající se rozpočtu na daný rok, a to především jeho projednání se zřizovatelem z hlediska mzdových a provozních prostředků. Analýza také zahrnuje porovnání údajů za rok 2004 s rokem 2003. Velikost výběrového souboru v odpovídající vlně rychlého šetření roku 2003 byla 2673 škol a výběrový soubor byl rovněž reprezentativní. U tohoto bloku otázek nebyla brána v úvahu data za soukromé a církevní školy (5% celkového počtu), neboť mají odlišný způsob utváření rozpočtu.

Téměř 90% škol obdrželo ukazatele rozpočtu na rok 2004 do 31. 3. 2004. To je výrazně **více než v roce 2003**, kdy do konce března obdrželo ukazatele necelých 75% škol.

Ze srovnání, jak byl se školami projednán rozpočet na mzdové prostředky a zda byly akceptovány jejich požadavky v roce 2004 a 2003, vyplývá, že **u střed-**

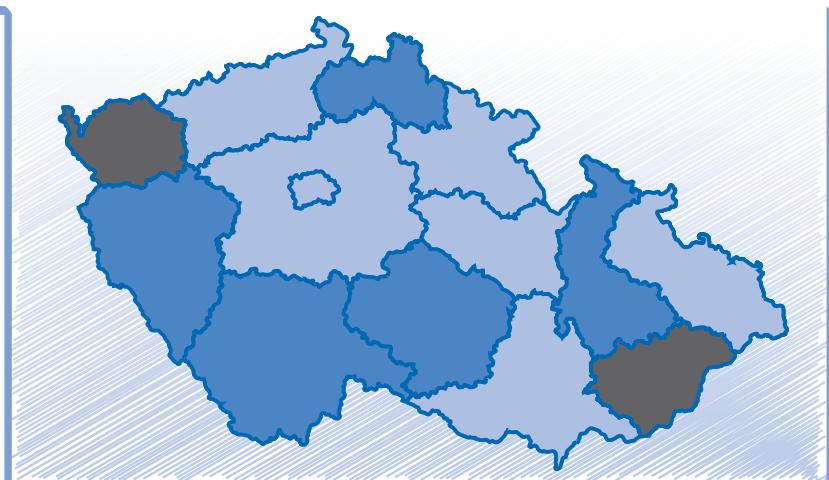
Obrázek 20

Průměrné hodnocení zřizovatele podle kraje – krajské školy



Obrázek 21

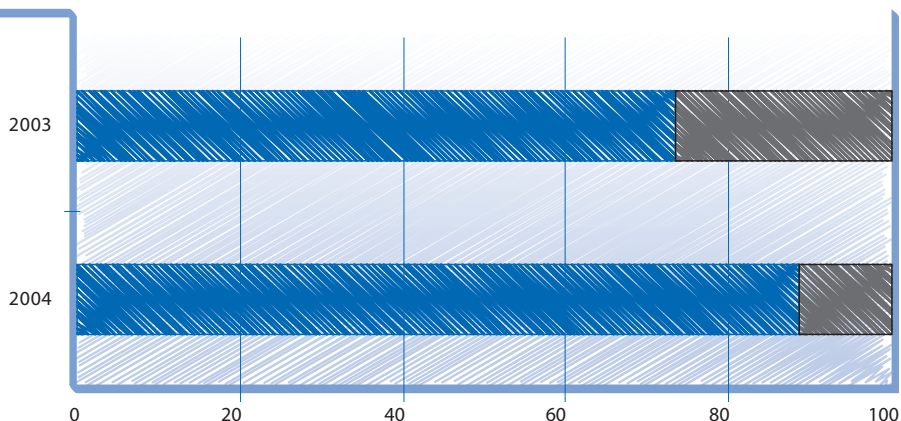
Průměrné hodnocení zřizovatele podle kraje – obecní školy



Obrázek 22

Obdržení ukazatelů rozpočtu na rok 2004 v porovnání s rokem 2003 (v %, bez rozlišení typu školy)

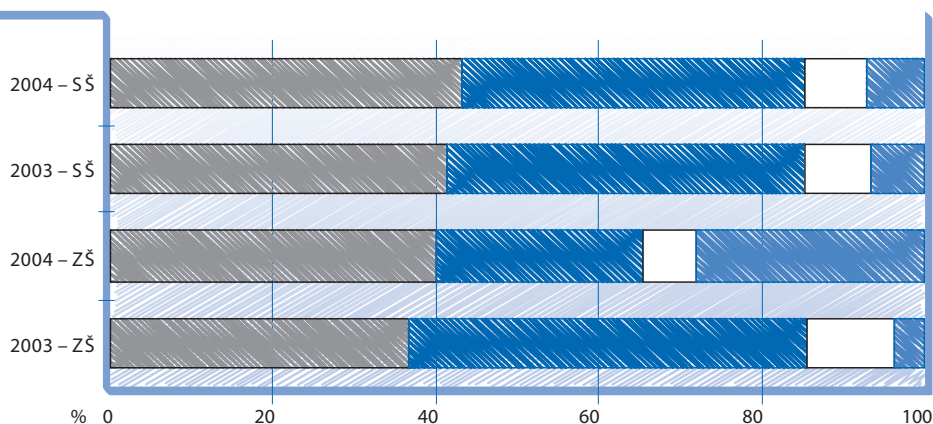
- ano
- ne



Obrázek 23

Projednáni rozpočtu na mzdové prostředky na rok 2004 v porovnání s rokem 2003 (v %, jen ZŠ a SŠ)

- ano, požadavky akceptovány
- ano, požadavky částečně akceptovány
- ano, požadavky neakceptovány
- ne



ních škol nenastala prakticky žádná změna. U základních škol se situace výrazně změnila: přibližně 30 % základních škol uvádí, že s nimi v roce 2004 rozpočet projednán vůbec nebyl; na druhé straně u základních škol, s nimiž rozpočet projednán byl, byly v roce 2004 požadavky školy akceptovány častěji než v roce 2003.

Rozpočet na provozní prostředky se na rozdíl od mzdových prostředků projednával u středních i základních škol téměř ve stejné míře v roce 2004 jako v roce 2003. Oproti roku 2003 byly relativně častěji požadavky škol úplně akceptovány, odmítány byly přibližně stejně. Mezi

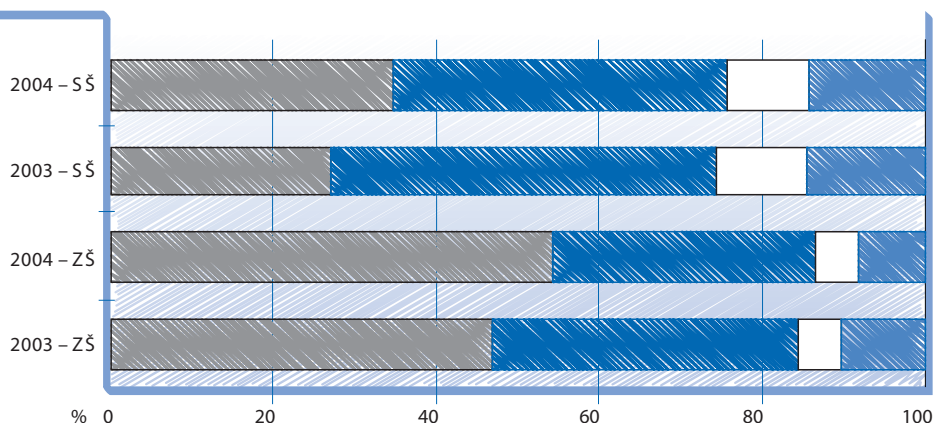
základními školami bylo v roce 2004 o něco méně těch, se kterými zřizovatel rozpočet na provozní prostředky neprojednával vůbec.

S největším počtem základních i středních škol byl projednán rozpočet jak na mzdové, tak na provozní prostředky. Nicméně existuje velká skupina základních škol, s níž byl projednán rozpočet pouze na provozní prostředky, mzdové prostředky s nimi zřizovatel již neprojednával. U středních škol je tomu přesně naopak, druhou nejpočetnější skupinou se staly školy, s nimiž byl projednán rozpočet pouze na mzdové, nikoli však na provozní prostředky.

Obrázek 24

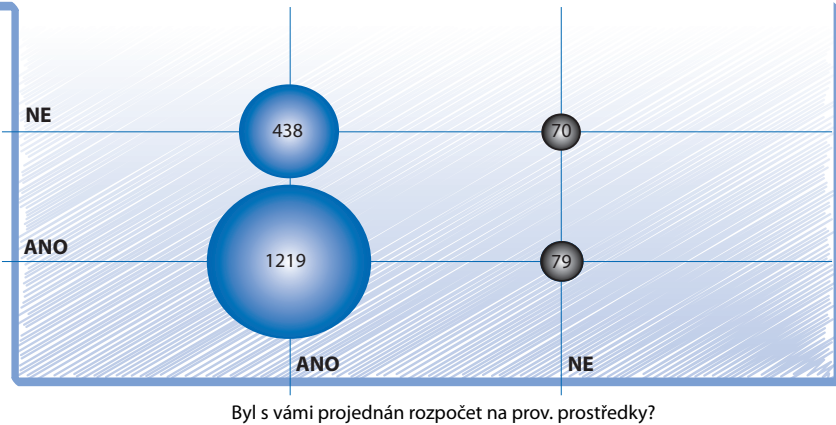
Projednáni rozpočtu na mzdové prostředky na rok 2004 v porovnání s rokem 2003 (v %, jen ZŠ a SŠ)

- ano, požadavky akceptovány
- ano, požadavky částečně akceptovány
- ano, požadavky neakceptovány
- ne



Obrázek 25

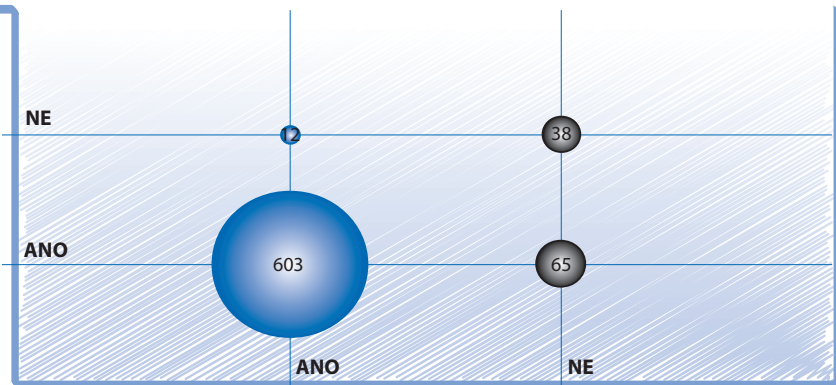
Projednání rozpočtu na mzdové a provozní prostředky na rok 2004 – ZŠ (absolutní počty, pouze ZŠ)



Byl s vámi projednán rozpočet na prov. prostředky?

Obrázek 26

Projednání rozpočtu na mzdové a provozní prostředky na rok 2004 – SŠ (absolutní počty, pouze SŠ)



Byl s vámi projednán rozpočet na prov. prostředky?

2.4.5 Učitelé cizích jazyků

V této části jsou obsaženy údaje o učitelích jazyků a jejich kvalifikaci na jednotlivých školách, přičemž pozornost je zaměřena na učitele anglického a německého jazyka, kterých je zastoupeno početně nejvíce.

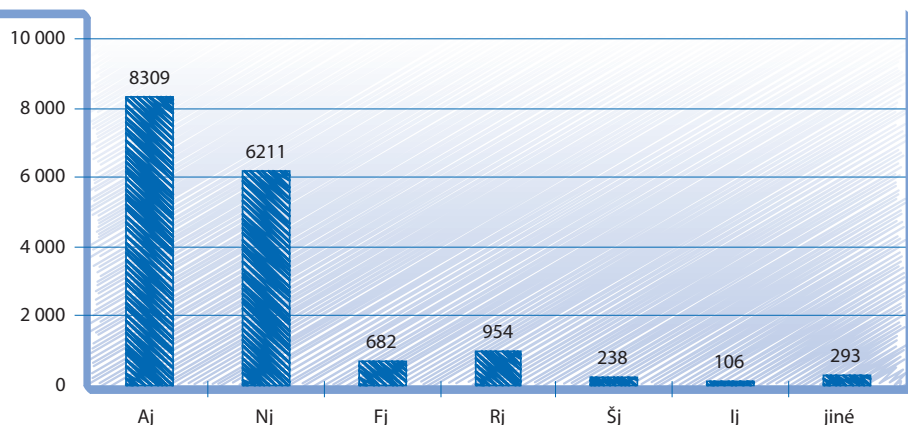
Nejvyšší podíl plně kvalifikovaných učitelů cizích jazyků je podle výpovědí ředitelů u francouzského a ruského jazyka. Pouze necelá polovina učitelů anglického jazyka je plně kvalifikovaná. Tento výsledek může být důsledkem větší poptávky po anglickém jazyce, který tak vyžaduje více učitelů, z nichž mnozí kvalifikaci postrádají. U všech jazyků je mnohem méně učitelů s pouhou

odbornou způsobilostí (bez pedagogické kvalifikace) než učitelů s pouhou pedagogickou způsobilostí. To může být způsobeno tím, že získávání odborné způsobilosti je při vysokoškolském studiu často spojeno se získáváním pedagogické kvalifikace.

Anglický jazyk je vyučován plně kvalifikovanými učiteli nejčastěji na středních školách. Na základních i speciálních školách je přibližně třetina učitelů angličtiny plně kvalifikovaných, nejvíce zde tento jazyk vyučují pedagogové pouze s pedagogickou způsobilostí. Téměř čtvrtina učitelů anglického jazyka na speciálních školách nemá odbornou ani pedagogickou kvalifikaci.

Obrázek 27

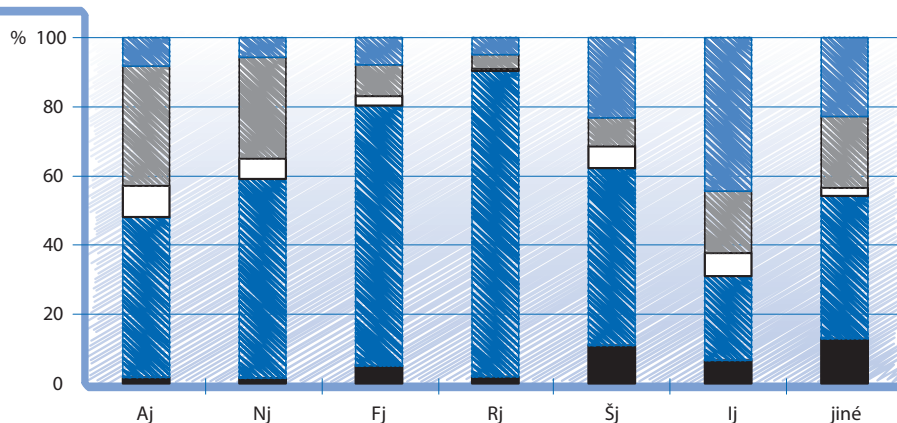
Celkové počty učitelů cizích jazyků – podle vyučovaného jazyka (absolutní počty na dotázaných školách, bez rozlišení typu školy)



Obrázek 28

Rozložení kvalifikace učitelů cizích jazyků (v %, bez rozlišení typu školy)

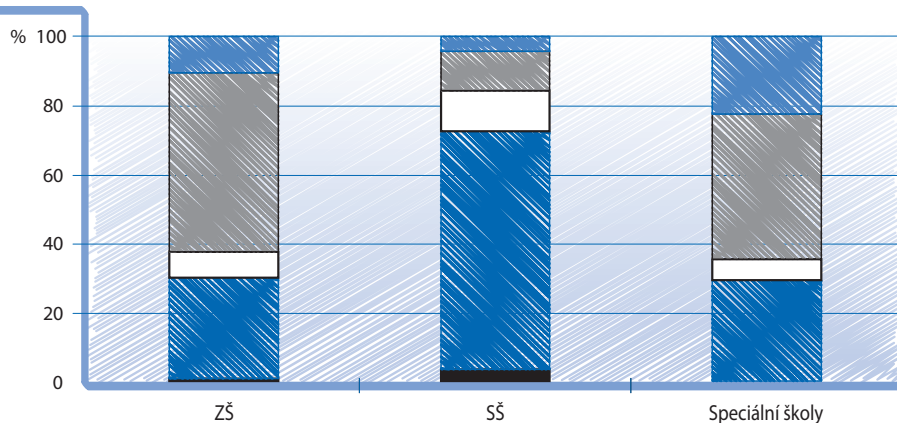
- rodilí mluvčí
- odb. i pedagog. způsobilí
- jen odb. způsobilí
- jen pedagog. způsobilí
- bez kvalifikace



Obrázek 29

Rozložení kvalifikace učitelů anglického jazyka – podle typu školy (v %)

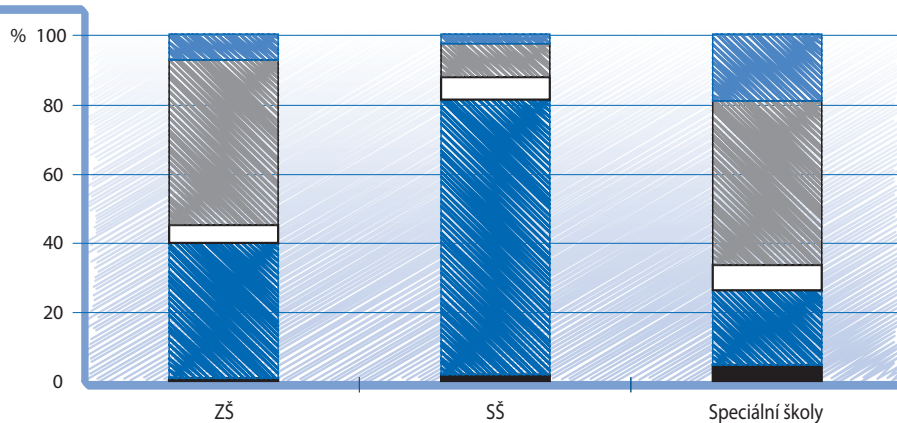
- rodilí mluvčí
- odb. i pedagog. způsobilí
- jen odb. způsobilí
- jen pedagog. způsobilí
- bez kvalifikace



Obrázek 30

Rozložení kvalifikace učitelů německého jazyka – podle typu školy (v %)

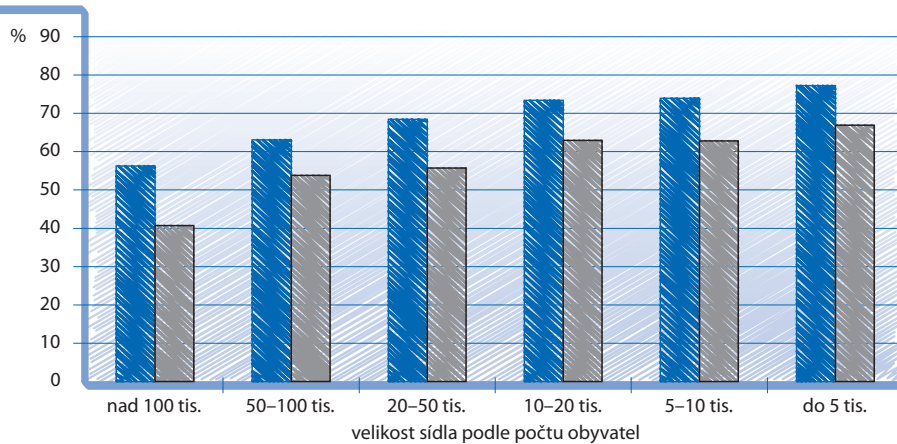
- rodilí mluvčí
- odb. i pedagog. způsobilí
- jen odb. způsobilí
- jen pedagog. způsobilí
- bez kvalifikace



Obrázek 31

Podíl učitelů anglického a německého jazyka s neúplnou kvalifikací – ZŠ, podle velikosti sídla (v %, jen ZŠ)

- Aj
- Nj



U německého jazyka je situace v mnohém podobná angličtině, pouze podíl plně kvalifikovaných učitelů na základních školách je vyšší než na speciálních školách. Nejvíce plně kvalifikovaných učitelů německého jazyka vyučuje opět na středních školách, a to dokonce ve větší míře než u anglického jazyka.

Jak u anglického, tak u německého jazyka se podíl učitelů bez úplné kvalifikace **mění v závislosti na velikosti sídla působitě školy**. Ve velkých městech je tento podíl blízký polovině, kdežto v nejmenších obcích to je téměř 80 % u anglického jazyka a 70 % u německého.

Třetí vlna RŠ 2004 byla uskutečněna koncem srpna a začátkem září 2004 a zabývala se problematikou připravovaného zákona o rozpočtovém určení daní. Složení vzorku respondentů bylo popsáno výše v tabulkách 9–11. Není-li uvedeno jinak, vztahují se následující grafy k celému vzorku.

2.4.6 Rozdělování finančních prostředků ve vzdělávání

Analyzovány byly informace týkající se názoru na způsob rozdělování finančních prostředků na přímé výdaje

ve vzdělávání v souvislosti s novelou zákona o rozpočtovém určení daní a byly hodnoceny situace, které by mohly s připravovanou změnou nastat.

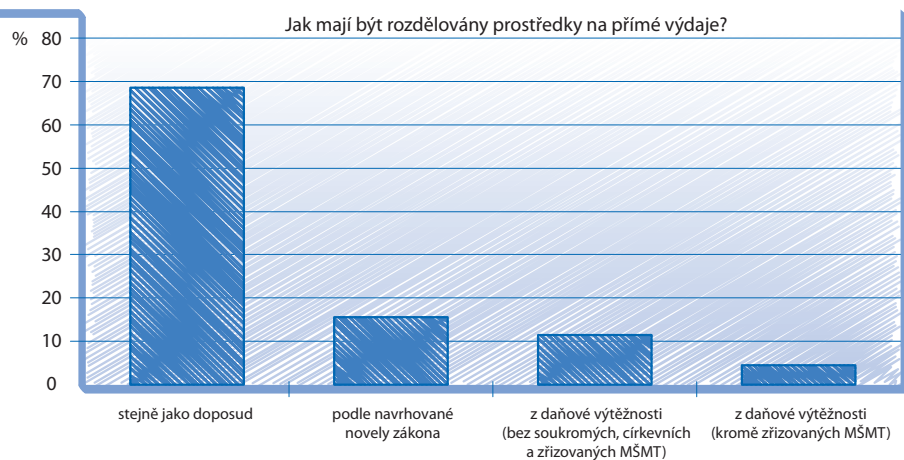
Více než dvě třetiny respondentů (69 %) se domnívají, že finanční prostředky na přímé výdaje ve vzdělávání by měly být rozdělovány stejně jako doposud. **S navrhovanou novelou zákona souhlasí 16 %** a s aplikací tohoto systému financování na všechny školy (kromě zřizovaných MŠMT) pouhá 4 % ředitelů dotázaných škol.

Novelu zřetelně nejvíc podporují gymnázia a speciální mateřské školy. Nejnižší podporu má na vyšších odborných školách, nízká je také na středních odborných školách a na odborných učilištích.

Otázka byla položena ve stejném znění v rychlém šetření č. 2/2003. Graf zahrnuje odpovědi škol, které se zúčastnily jak šetření 2/2003, tak 3/2004, tedy celkem 1533 škol, jejichž složení bylo reprezentativní vzhledem ke kraji, typu školy i zřizovateli. **Největší část dotázaných se v roce 2003 i v roce 2004 shodně domnívala, že převedení prostředků krajům může přinést rizika v odměňování.** Počet těch škol, které se rizik neobávají, meziročně neklesl, naopak mírně vzrostl.

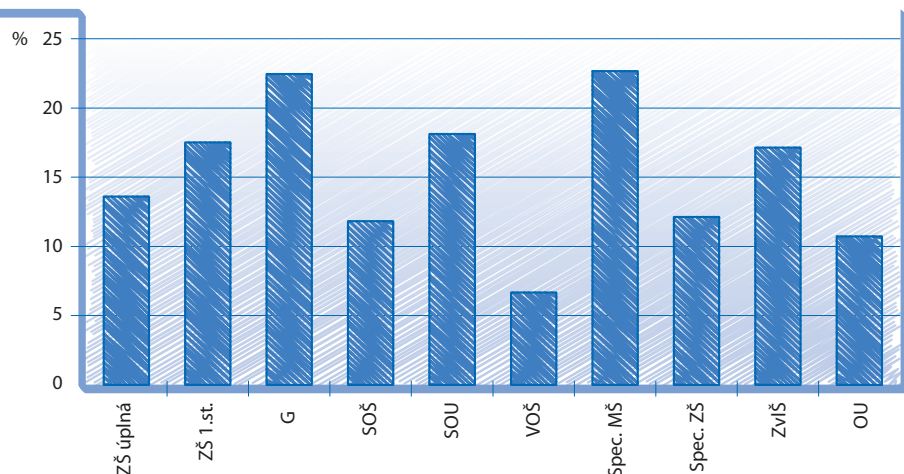
Obrázek 32

Rozdělování finančních prostředků na přímé výdaje ve vzdělávání (v %, bez rozlišení typu školy)



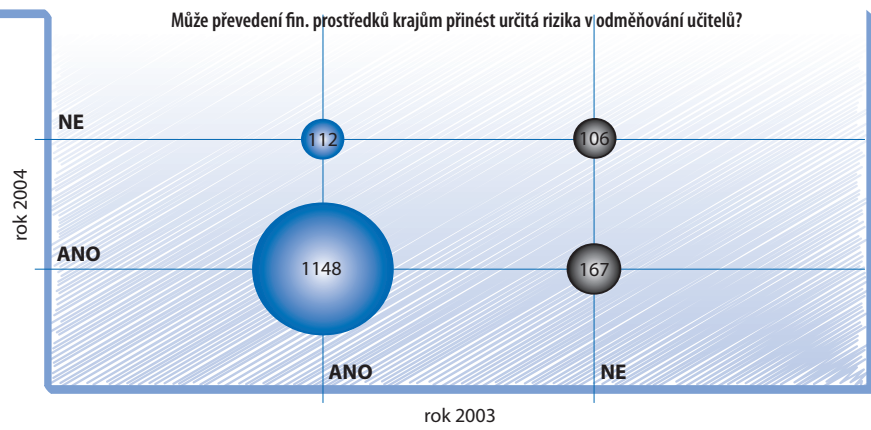
Obrázek 33

Podpora navrhované novely zákona o rozpočtovém určení daní – podle skupiny školy (v %)



Obrázek 34

Vnímání rizik spojených se změnou financování školství – souvislost odpovědí v roce 2003 a 2004 (absolutní počty)



Seznam tabulek

Tabulka 1:	Statistika účasti škol v programu Maturita nanečisto 2004	17
Tabulka 2:	Strategické cíle a pilíře – kariérové poradenství	22
Tabulka 3:	Porovnání počtu počítačů na 100 žáků na jednotlivých úrovních za roky 2002–2004	23
Tabulka 4:	Čerpání rozpočtu SIPVZ v letech 2003 až 2005 (v tis. Kč)	24
Tabulka 5:	Počty inspekcí a hospitací v jednotlivých druzích škol a jejich součástech ve školním roce 2003/2004	33
Tabulka 6:	Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí – matematická gramotnost	47
Tabulka 7:	Průměrný výsledek žáků jednotlivých zemí	48
Tabulka 8:	Výsledky patnáctiletých žáků v různých typech škol	49
Tabulka 9:	Rozložení souboru škol, které se účastnily RŠ	55
Tabulka 10:	Rozložení souboru škol, které se účastnily RŠ	55
Tabulka 11:	Rozložení souboru škol, které se účastnily RŠ	55

Seznam obrázků

Obrázek 1: Početně nejsilnější obory středního vzdělání	16
Obrázek 2: Akreditace rekvalifikačních programů v roce 2004	19
Obrázek 3: Podíl populace ve věku 18–24, která má pouze nižší sekundární vzdělání a nenachází se ve vzdělávacím systému	39
Obrázek 4: Procento těch z populace 20–24 let, kteří úspěšně dokončili minimálně vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3)	39
Obrázek 5: Celkový počet absolventů terciárního vzdělávání (ISCED 5A, 5B a 6) v oborech matematických, přírodovědných a technických	40
Obrázek 6: Procento žáků (15letých) se čtenářskou gramotností stupně 1 a nižší v testu čtenářské gramotnosti OECD PISA	40
Obrázek 7: Procento populace ekonomicky aktivních (25–64), kteří se zúčastnili formálního nebo neformálního vzdělávání v posledních 4 týdnech před šetřením	41
Obrázek 8: Schéma procesu koordinace uznávání odborné kvalifikace	45
Obrázek 9: Rozdělení žáků podle úrovní způsobilosti v různých typech škol – matematická gramotnost	49
Obrázek 10: Index lidského rozvoje, průměrná délka vzdělávání a výsledky žáků	50
Obrázek 11: Vliv rodinného zázemí na výsledky žáků	51
Obrázek 12: Výsledky, rodinné zázemí a vzdělávací aspirace žáků – žáci ZŠ a víceletých gymnázií	53
Obrázek 13: Výsledky, rodinné zázemí a vzdělávací aspirace žáků – žáci středních škol	53
Obrázek 14: Podpora jednotné hodnotící zkoušky – podle typu školy (v %, jen ZŠ a SŠ)	56
Obrázek 15: Obecná podpora jednotné hodnotící zkoušky – podle krajů (v %, bez rozlišení ročníků)	56
Obrázek 16: Výskyt zbraní a nebezpečných předmětů za poslední 3 roky – podle typu školy (v %, podíl škol s aspoň jedním zjištěným výskytem)	56
Obrázek 17: Četnost případů agresivního jednání vůči vyučujícímu či škole za poslední 3 roky (v %, podíl škol s aspoň jedním zjištěným výskytem ročně)	57
Obrázek 18: Četnost případů agresivního jednání vůči vyučujícímu či škole za poslední 3 roky – podle typu školy (v %, podíl škol s aspoň jedním zjištěným výskytem ročně)	57
Obrázek 19: Průměrné hodnocení zřizovatele v jednotlivých oblastech – podle typu zřizovatele (jen obecní a krajské školy)	57
Obrázek 20: Průměrné hodnocení zřizovatele podle kraje – krajské školy	58
Obrázek 21: Průměrné hodnocení zřizovatele podle kraje – obecní školy	58
Obrázek 22: Obdržení ukazatelů rozpočtu na rok 2004 v porovnání s rokem 2003 (v %, bez rozlišení typu škol)	59
Obrázek 23: Projednání rozpočtu na mzdové prostředky na rok 2004 v porovnání s rokem 2003 (v %, bez rozlišení typu školy)	59
Obrázek 24: Projednání rozpočtu na provozní prostředky na rok 2004 v porovnání s rokem 2003 (v %, bez rozlišení typu školy)	59
Obrázek 25: Projednání rozpočtu na mzdové a provozní prostředky na rok 2004 – ZŠ (absolutní počty, pouze ZŠ)	60
Obrázek 26: Projednání rozpočtu na mzdové a provozní prostředky na rok 2004 – SŠ (absolutní počty, pouze SŠ)	60
Obrázek 27: Celkové počty učitelů cizích jazyků – podle vyučovaného jazyka (absolutní počty na dotázaných školách, bez rozlišení typu školy)	60
Obrázek 28: Rozložení kvalifikace učitelů cizích jazyků (v %, bez rozlišení typu školy)	61
Obrázek 29: Rozložení kvalifikace učitelů anglického jazyka – podle typu školy (v %)	61
Obrázek 30: Rozložení kvalifikace učitelů německého jazyka – podle typu školy (v %)	61
Obrázek 31: Podíl učitelů anglického a německého jazyka s neúplnou kvalifikací – ZŠ, podle velikosti sídla (v %, jen ZŠ)	61
Obrázek 32: Rozdělování finančních prostředků na přímé výdaje ve vzdělávání (v %, bez rozlišení typu školy)	62
Obrázek 33: Podpora navrhované novely zákona o rozpočtovém určení daní – podle skupiny školy (v %)	62
Obrázek 34: Vnímání rizik spojených se změnou financování školství – souvislost odpovědí v roce 2003 a 2004 (absolutní počty)	63

Vstupujeme do evropského vzdělávacího prostoru

Díl I. Od koncepcí k inovacím vzdělávání

Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice za rok 2004

Zpracovatel: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky

Editor: Ústav pro informace ve vzdělávání

Vydal: ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS, Senovážné nám. 26, Praha 1

Rok vydání: 2005

Náklad: 750 ks

Jazyková redakce: ÚIV – Divize informací a služeb

Grafická úprava, sazba a tisk: ÚIV – divize Nakladatelství TAURIS

ISBN 80-211-0502-X