



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



ANALYTICKÁ ČÁST

MÍSTNÍHO AKČNÍHO PLÁNU ROZVOJE

VZDĚLÁVÁNÍ III

PRO ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE

A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN

VERZE AKTUÁLNÍ K 14. 11. 2022



OBSAH

1.1	ÚVOD	3
1.2	OBECNÁ ČÁST ANALÝZY.....	4
1.2.1	ZÁKLADNÍ INFORMACE O ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN	4
1.2.2	CHARAKTERISTIKA ŠKOLSTVÍ NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN	8
1.2.3	NEFORMÁLNÍ A ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ.....	29
1.2.4	CHARAKTERISTIKA SOCÁLNÍ SITUACE NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN.....	32
1.2.5	ANALÝZA EXISTUJÍCÍCH STRATEGICKÝCH ZÁMĚRŮ A DOKUMENTŮ VE SO ORP DOMAŽLICE A VE SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN – NOVÉ POZNATKY Z EXISTUJÍCÍCH STRATEGIÍ.....	40
1.3	SPECIFICKÁ ČÁST ANALÝZY	51
1.3.1	TÉMATY MAP III NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A HORŠOVSKÝ TÝN.....	51
1.3.2	ANALÝZA DOTČENÝCH SKUPIN	52
1.3.3	ANALÝZA RIZIK	57
1.4	VÝCHODISKA PRO STRATEGICKOU ČÁST	61
1.4.1	VYMEZENÍ PROBLÉMOVÝCH A PRIORITNÍCH PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ.....	61
1.4.2	SWOT – 3 ANALÝZY PRIORITNÍCH PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ, VČETNĚ IDENTIFIKACE PŘÍČIN A NÁVRHŮ ŘEŠENÍ	67
1.4.3	INFORMACE O STÁVAJÍCÍM STAVU GRAMOTNOSTÍ A INKLUZIVITY.....	89
1.4.4	POPIS SOUČASNÉHO STAVU NASTAVENÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ VE ŠKOLÁCH VE SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN ZA OBDOBÍ 2020 - 2022.....	130
1.4.5	INFORMACE O POTŘEBÁCH INVESTIC	139
1.4.6	EVALUACE AKČNÍHO PLÁNU NA OBDOBÍ 7/2020 – 12/2021	144
1.5	ZÁVĚR	170



1.1 ÚVOD

Analytická část je jedním z hlavních výstupů projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání III ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn (MAP III), jedná se o součást finálního dokumentu **Místní akční plán rozvoje vzdělávání**.

Veškeré závěry a výstupy analytické části byly probrány s hlavními aktéry v území na pracovních skupinách. Celá analytická část rovněž prošla konzultačním procesem s širokou veřejností.

Analytická část je základem pro další společné plánování v území. Původní analytickou část MAP II, která byla zpracována v roce 2021, bylo nutné aktualizovat na základě nových dat a informací z území. Zároveň musely být zohledněny výstupy Průběžné sebehodnotící zprávy z projektu MAP II. Postup aktualizace analytické části byl následující:

1. Realizační tým připravil podklady k aktualizaci analytické části:
 - Informace z aktuálních existujících strategických záměrů a dokumentů v území pro oblast vzdělávání,
 - Vyhodnocení naplňování Akčního plánu na období 7/2020 – 12/2021 – stav realizace konkrétních aktivit (naplňování aktivit prostřednictvím realizace různých projektů realizovaných na území včetně projektů tzv. šablon, v průběhu realizace projektu i naplňování aktivit implementace v projektu MAP II apod.) a tím i naplňování jednotlivých cílů v prioritách Strategického rámce MAP II/MAP III,
 - Popis současného stavu nastavení rovných příležitostí ve školách,
 - Informace o stávajícím stavu čtenářské, matematické a digitální gramotnosti a inkluze v území MAP.
2. Všechny podklady byly předloženy pracovním skupinám k diskuzi. V pracovních skupinách došlo k revizi zejména SWOT – 3 analýz problémových oblastí, příčin těchto problémů, byla revidována analýza stavu a potřeb atd.
3. Realizační tým dále doplnil informace o potřebách investic ve školách jako základ pro budoucí změny ve Strategickém rámci MAP III a statistické informace vyplývající zejména z dotazníkového šetření ve školách.
4. Na základě výše uvedeného pracovní skupiny dále aktualizovaly hlavní problémy, popsaly jejich příčiny a návrhy řešení.



1.2 OBECNÁ ČÁST ANALÝZY

1.2.1 ZÁKLADNÍ INFORMACE O ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN¹

Území SO ORP Domažlice se nachází v jihozápadní části Plzeňského kraje u hranic se Spolkovou republikou Německo. Území hraničí se čtyřmi správními obvody Plzeňského kraje (Tachov, Horšovský Týn, Přeštice a Klatovy). Správní obvod zahrnuje celkem 58 obcí, z nichž pět (Bělá nad Radbuzou, Domažlice, Kdyně, Poběžovice a Hostouň) má statut města, přičemž tři z těchto měst mají pověřený obecní úřad (Domažlice, Kdyně a Poběžovice). Slabou stránkou SOORP je převaha malých obcí do 499 obyvatel (41 obcí z celkových 58). S rozlohou 76 314 ha je SO ORP Domažlice čtvrtým největším správním obvodem v Plzeňském kraji.

SO ORP Horšovský Týn leží taktéž v jihozápadní části Plzeňského kraje a kromě SO ORP Domažlice dále hraničí se 4 správními obvody kraje (Tachov, Stříbro, Stod a Přeštice). SO spravuje 18 obcí (Blížejev, Čermná, Hlohová, Hlohovčice, Horšovský Týn, Křenovy, Meclov, Mezhozezy, Mířkov, Močerady, Osvračín, Poděvousy, Puclice, Semněvice, Srby, Staňkov, Velký Malahov, Vidice), z nichž dvě (Horšovský Týn a Staňkov) mají statut města. Výměra správního obvodu představuje 28 871 ha, což činí 3,8 % rozlohy celého Plzeňského kraje.

Následující tabulka dokládá, že na území SO ORP Domažlice žilo ke dni 1. 1. 2022 celkem 39 785 obyvatel a na území SO ORP Horšovský Týn 14 606 obyvatel. Počet obyvatel meziročně mírně klesl. Mapa č. 1 ukazuje administrativní členění území SO ORP Domažlice a mapa č. 2 administrativní členění území SO ORP Horšovský Týn.

¹ Zdroj: analytická část Strategie území SO ORP Domažlice a analytická část Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu Podpora meziobecní spolupráce (číslo projektu: CZ.1.04/4.1.00/B8.00001).



Tabulka č. 1: Počet obyvatel v obcích na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn
k 1. 1. 2022

Obec	Počet obyvatel	Obec	Počet obyvatel
SO ORP Domažlice			
Babylon	327	Mutěnin	266
Bělá nad Radbuzou	1 731	Nemanice	270
Brnířov	410	Němčice	131
Česká Kubice	864	Nevolice	190
Díly	385	Nová Ves	137
Domažlice	10 749	Nový Kramolín	229
Drahotín	191	Otov	107
Draženov	402	Pařezov	210
Hora Svatého Václava	66	Pasečnice	211
Hostouň	1 226	Pec	221
Hradiště	195	Pelechy	75
Hvoždany	39	Poběžovice	1 512
Chocomyšl	113	Pocinovice	591
Chodov	756	Postřekov	1 094
Chodská Lhota	407	Rybník	161
Chrastavice	382	Spáňov	209
Kanice	198	Srbice	391
Kaničky	32	Stráž	213
Kdyně	5 088	Tlumačov	419
Klenčí pod Čerchovem	1 326	Trhanov	541
Koloveč	1 003	Úboč	130
Kout na Šumavě	1 095	Újezd	422
Libkov	118	Únějovice	106
Loučim	122	Úsilov	119
Luženičky	400	Vlkanov	124
Mezholezy	124	Všepadly	42
Milavče	590	Všeruby	779
Mnichov	217	Zahořany	1 054
Mrákov	1 125	Ždánov	150
Celkem		39 785	
SO ORP Horšovský Týn			
Blížejev	1 569	Močerady	60
Čermná	254	Osvračín	648
Hlohová	284	Poděvousy	231
Hlohovčice	177	Puclice	350



Obec	Počet obyvatel	Obec	Počet obyvatel
Horšovský Týn	4 839	Semněvice	239
Křenovy	143	Srby	467
Meclov	1 199	Staňkov	3 307
Mezholezy	120	Velký Malahov	249
Mířkov	304	Vidice	166
Celkem		14 606	
CELKEM ZA SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN		54 391	

Zdroj: www.czso.cz

Mapa č. 1: Administrativní členění území SO ORP Domažlice



Zdroj: Strategie území SO ORP Domažlice v rámci projektu MOS



Mapa č. 2: Administrativní členění území SO ORP Horšovský Týn



Zdroj: Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu MOS



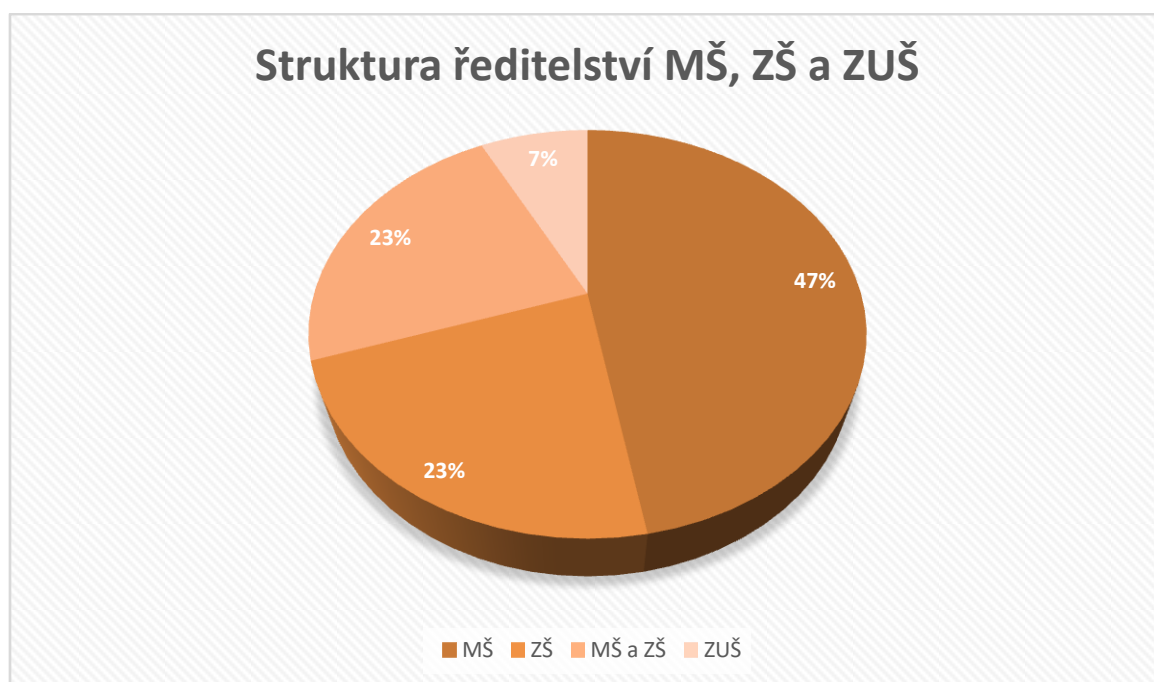
1.2.2 CHARAKTERISTIKA ŠKOLSTVÍ NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN

Zdrojem dat kapitoly „Charakteristika školství na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn“ jsou strategické dokumenty a záměry uvedené v kapitole „Analýza existujících strategických záměrů a dokumentů ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn“, které jsou doplněné o aktuální informace získané vlastním výzkumným šetřením.

OBECNÉ INFORMACE

Na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn je 50 ředitelství, které vykonávají činnost mateřských nebo základních škol. Z toho 25 ředitelství vykonává pouze činnost mateřských škol, 13 ředitelství pouze činnost základních škol a 12 ředitelství vykonává současně činnost základních a mateřských škol. Jedna mateřská škola je soukromá, 1 sloučená MŠ a ZŠ je soukromá, 1 ZŠ spojená s Odbornou školou je zřizovaná Plzeňským krajem, ostatní školy jsou zřizovány obcemi. Dále se na území nachází 4 základní umělecké školy. Strukturu ředitelství vykonávajících činnost MŠ, ZŠ a ZUŠ v procentech ukazuje následující graf.

Graf č. 1: Struktura ředitelství vykonávajících činnost MŠ a ZŠ ve SO ORP Domažlice



Zdroj: Vlastní šetření



Nejvíce škol pro předškolní a základní vzdělání je v Domažlicích (2 mateřské školy a 3 základní školy) a ve Kdyni (3 mateřské školy a 2 základní školy). Počty mateřských a základních škol v jednotlivých obcích SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn uvádí následující tabulka, jejich rozložení je názorně ukázáno v mapě č. 3 a 4.

Tabulka č. 2: Počty MŠ, ZŠ a ZUŠ v obcích SO ORP Domažlice a Horšovský Týn k 9. 11. 2022

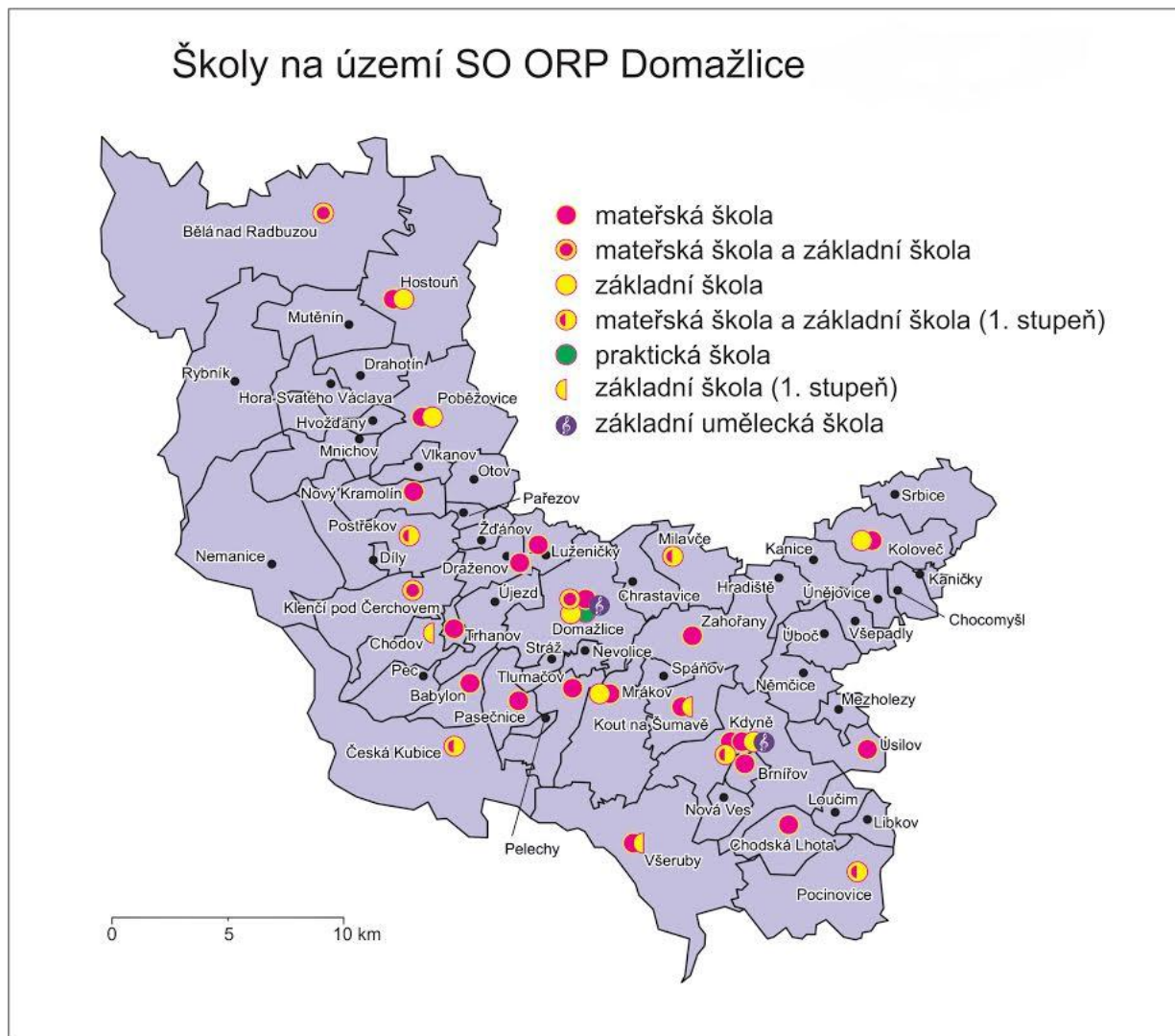
Název obce	Celkem ředitelství	Z toho		ZUŠ
		MŠ	ZŠ	
SO ORP Domažlice				
Babylon	1	1	0	0
Bělá nad Radbuzou	1	1	1	0
Brnířov	1	1	0	0
Česká Kubice	1	1	1	0
Chodov	1	0	1	0
Chodská Lhota	1	1	0	0
Domažlice	5	2	3	1
Hostouň	2	1	1	0
Kdyně	5	3	2	1
Klenčí pod Čerchovem	1	1	1	0
Koloveč	2	1	1	0
Kout na Šumavě	2	1	1	0
Luženičky	1	1	0	0
Milavče	1	1	1	0
Dražnov	1	1	0	0
Mrákov	2	1	1	0
Nový Kramolín	1	1	0	0
Pasečnice	1	1	0	0
Poběžovice	2	1	1	0
Pocinovice	1	1	1	0
Postřekov	1	1	1	0
Tlumačov	1	1	0	0
Trhanov	1	1	0	0
Úsilov	1	1	0	0
Všeruby	2	1	1	0
Zahořany	1	1	0	0
SO ORP Horšovský Týn				
Blížejev	1	1	1	0
Horšovský Týn	4	1	2	1



Meclov	1	1	1	0
Mezholezy	1	1	0	0
Mířkov	1	1	0	0
Osvračín	1	1	1	0
Puclice	1	1	0	0
Staňkov	3	1	1	1
Mašovice	1	1	1	0
Celkem škol	50	37	25	4

Zdroj: Vlastní šetření

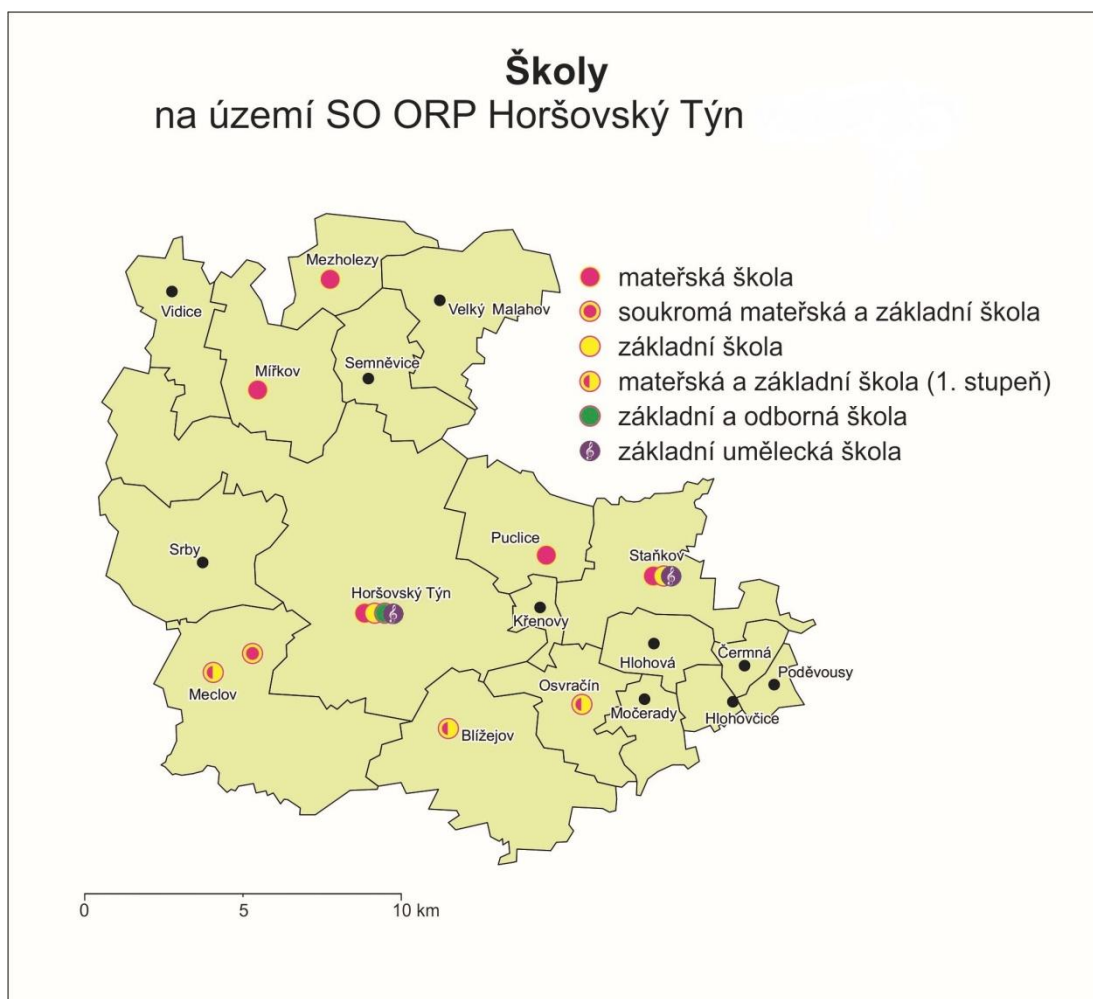
Mapa č. 3: Školy na území SO ORP Domažlice



Zdroj: Strategie území SO ORP Domažlice v rámci projektu MOS



Mapa č. 4: Školy na území SO ORP Horšovský Týn



Zdroj: Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu MOS

PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Předškolní vzdělávání podporuje výchovné působení rodiny a doplňuje je o specifické podněty, rozvíjí je a obohacuje. Je etapou vzdělávání, v němž dítě získává především sociální zkušenosti, základní poznatky o životě kolem sebe a první podněty pro pokračující vzdělávání i celoživotní učení.

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (RVP PV) vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách



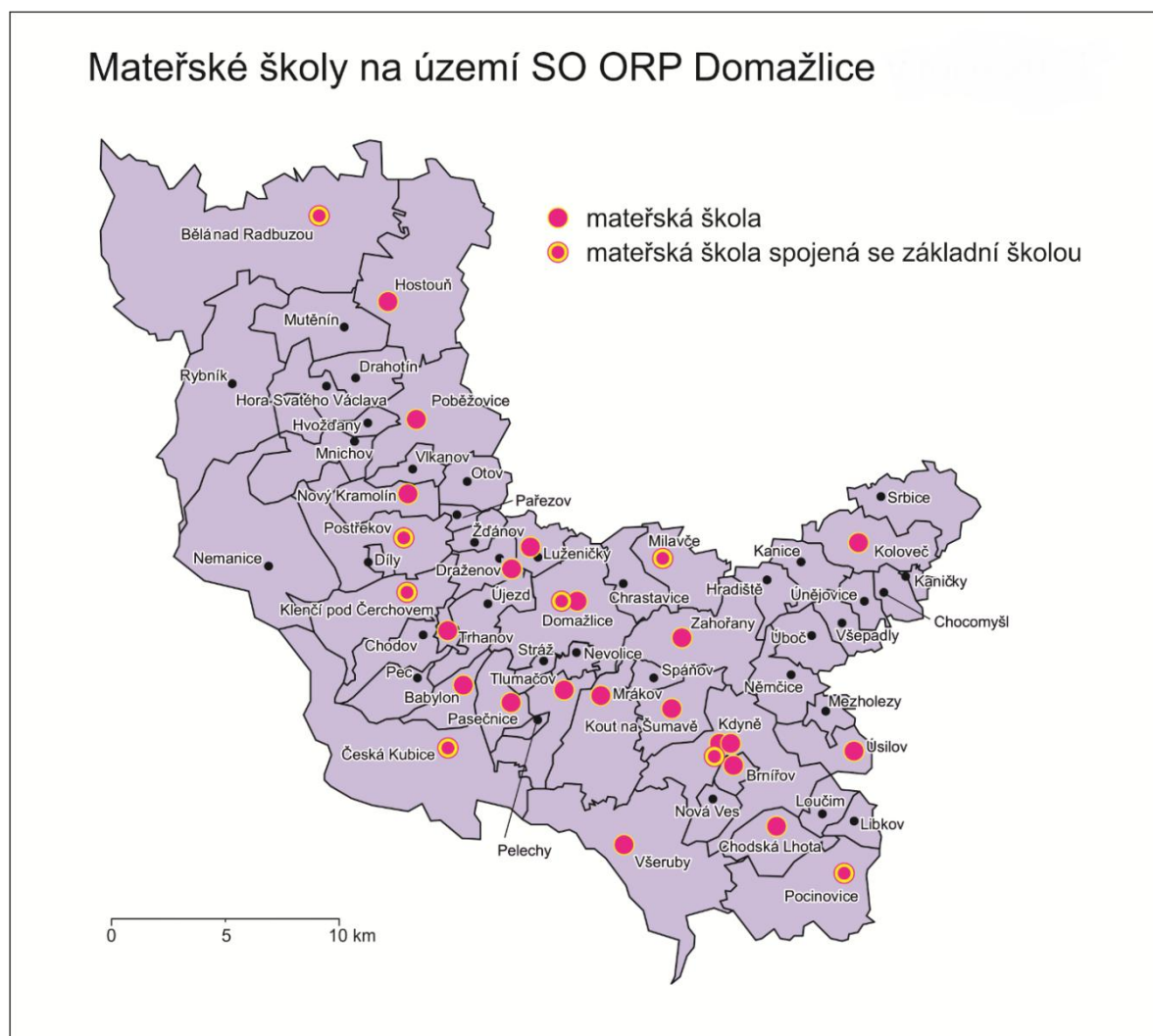
zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol. RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.

Mezi hlavní úkoly v oblasti předškolního vzdělávání patří dle *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 – 2023* především zvyšovat zapojení dětí do povinného předškolního vzdělávání, pokračovat v podpoře rozšiřování potřebných kapacit, posilovat rovné podmínky a příležitosti a současně podporovat zejména začleňování dětí ze skupin a lokalit ohrožených sociálním vyloučením a eliminovat odklady povinné školní docházky. Důsledně by měly být naplňovány všechny výstupy z Rámcového vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání v rámci integrovaných vzdělávacích bloků školních vzdělávacích programů tak, aby nebyl opomíjen osobnostní rozvoj. Školy by se měly zaměřit na rozvoj dovedností předcházejících čtení, psaní, výuce cizích jazyků a na rozvoj elementárních principů práce s informacemi s důrazem na matematické souvislosti a logopedickou prevenci. Školy by také měly aktivně seznamovat s technickými a manuálními činnostmi, podporovat zdravý způsob života, environmentální výchovu a zároveň vzbuzovat zájem o pohybovou činnost dětí. Během trvání platnosti Dlouhodobého záměru 2019–2023 je potřebné dokončit sjednocení a specifikace problematiky vzdělávání dětí od dvou do tří let v MŠ, a to především s ohledem na podmínky jejich vzdělávání a zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví.

Rozložení mateřských škol na území SO ORP Domažlice ilustruje mapa č. 5 a na území SO ORP Horšovský Týn mapa č. 6.



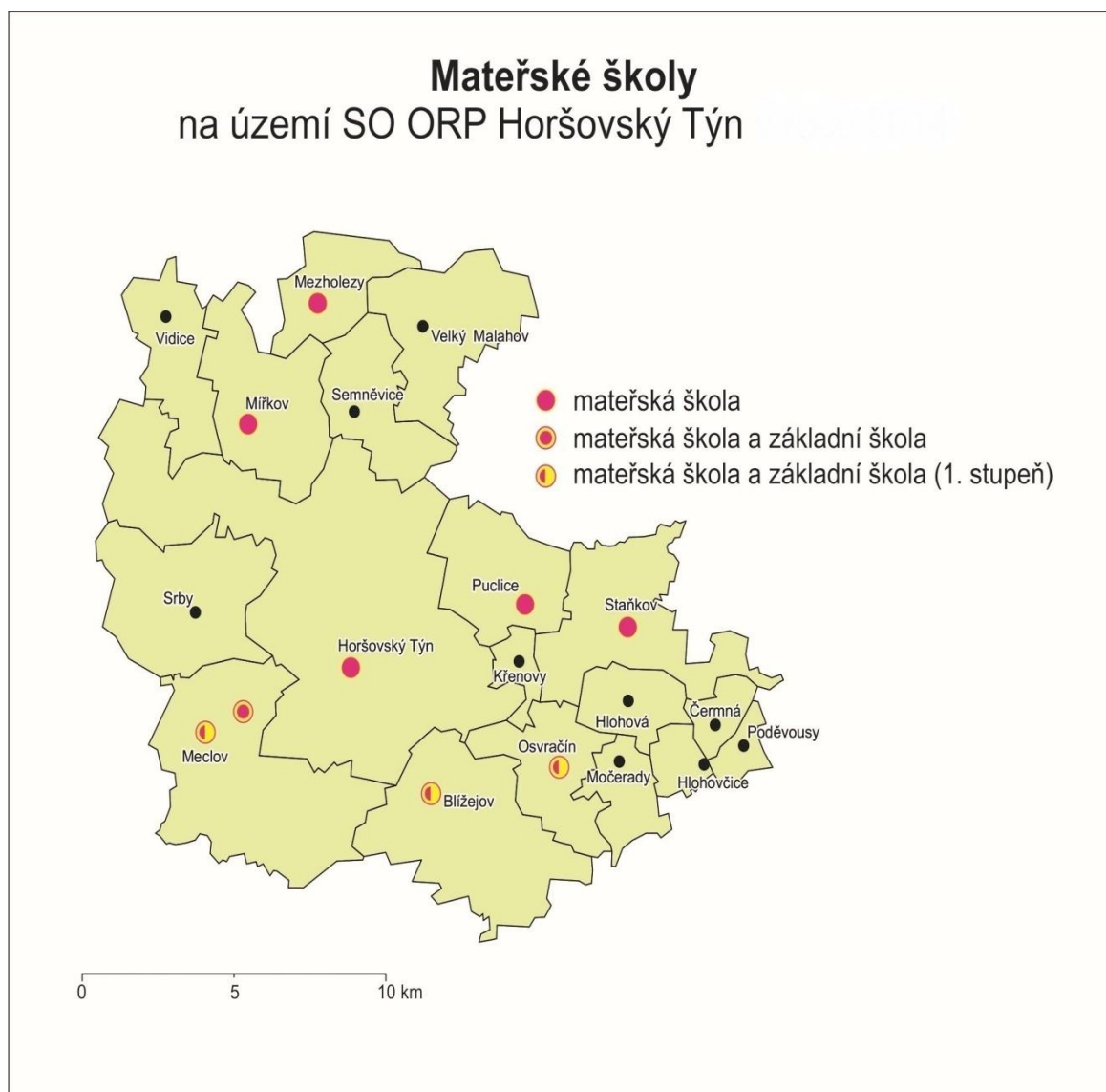
Mapa č. 5: Rozložení mateřských škol ve SO ORP Domažlice



Zdroj: Výkazy MŠMT ČR, Strategie území SO ORP Domažlice v rámci projektu MOS



Mapa č. 6: Rozložení mateřských škol ve SO ORP Horšovský Týn



Zdroj: Výkazy MŠMT ČR, Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu MOS

Na území SO ORP Domažlice je celkem 28 mateřských škol, 8 z nich je spojených se základní školou. Jedna mateřská škola je zřizována soukromou osobou - Mateřská škola Benjáminěk, o. p. s., ostatní mateřské školy jsou zřizované obcemi.

Na území SO ORP Horšovský Týn je celkem 9 mateřských škol, z toho 5 ředitelství vykonává činnost pouze mateřských škol a 4 současně činnost mateřských a základních škol. Jedna z mateřských škol (vykonávající činnost mateřské i základních školy současně) je soukromá – ZŠ a MŠ Adélka, o.p.s., ostatní mateřské školy jsou zřizované obcemi.



Následující tabulka ukazuje počet dětí v jednotlivých mateřských školách na konci školního roku 2020/2021.

Tabulka č. 3: Kapacita a počet dětí ve školním roce 2020/2021

Obec	Název mateřské školy		Kapacita dětí	Počet dětí ve šk. roce 2020/2021
SO ORP Domažlice				
Babylon	Mateřská škola Babylon, příspěvková organizace		28	25
Brnířov	Mateřská škola Brnířov, okres Domažlice, příspěvková organizace		29	19
Domažlice	Mateřská škola Domažlice, příspěvková organizace	Zahradní 471	262	248
		Poděbradova 53		
		Michlova 565		
Domažlice	Základní škola a mateřská škola Domažlice, Msgre B. Staška 232, příspěvková organizace	Msgre B. Staška 232	206	201
		Palackého 224		
		Benešova 282		
Hostouň	Mateřská škola Hostouň, okres Domažlice, příspěvková organizace		60	52
Chodská Lhota	Mateřská škola Chodská Lhota, okres Domažlice, příspěvková organizace		24	15
Kdyně	Mateřská škola Kdyně, Dělnická 35, příspěvková organizace		93	63
Kdyně	Mateřská škola Kdyně, Markova 523, příspěvková organizace		105	105
Koloveč	Mateřská škola Koloveč, okres Domažlice, příspěvková organizace		78	65
Kout na Šumavě	Mateřská škola Kout na Šumavě, okres Domažlice, příspěvková organizace		42	37
Luženičky	Mateřská škola Luženice, okres Domažlice, příspěvková organizace		26	26
Mrákov	Mateřská škola Mrákov, okres Domažlice, příspěvková organizace		56	49
Nový Kramolín	Mateřská škola Nový Kramolín, okres Domažlice, příspěvková organizace		22	22
Pasečnice	Mateřská škola Pasečnice, okres Domažlice, příspěvková organizace		20	17
Poběžovice	Mateřská škola Poběžovice, okres Domažlice, příspěvková organizace		99	78



Obec	Název mateřské školy	Kapacita dětí	Počet dětí ve šk. roce 2020/2021
Tlumačov	Mateřská škola Tlumačov, okres Domažlice	20	14
Trhanov	Mateřská škola Trhanov, okres Domažlice, příspěvková organizace	49	47
Úsilov	Mateřská škola Úsilov, okres Domažlice	24	24
Všeruby	Mateřská škola Všeruby, okres Domažlice, příspěvková organizace	33	24
Zahořany	Mateřská škola Zahořany, okres Domažlice, příspěvková organizace	29	22
Milavče	Základní škola a mateřská škola Milavče, okres Domažlice, příspěvková organizace	28	28
Bělá nad Radbuzou	Základní škola a Mateřská škola Bělá nad Radbuzou	60	57
Klenčí pod Čerchovem	Masarykova základní škola a mateřská škola Klenčí pod Čerchovem, okres Domažlice, příspěvková organizace	50	48
Draženov	Mateřská škola Benjamínek, o.p.s.	20	22
Česká Kubice	Základní škola a Mateřská škola Česká Kubice, okres Domažlice, příspěvková organizace	48	30
Postřekov	Základní škola a mateřská škola Postřekov, příspěvková organizace	52	52
Prapořiště	Základní škola a mateřská škola Prapořiště, okres Domažlice, příspěvková organizace	28	24 ⁵
Pocinovice	Základní škola a Mateřská škola Pocinovice, okres Domažlice, příspěvková organizace	22	22
SO ORP Horšovský Týn			
Blížejov	Základní škola a mateřská škola Blížejov, příspěvková organizace	74	72
Horšovský Týn	Mateřská škola Horšovský Týn, okres Domažlice, příspěvková organizace	150	150
Meclov	Základní škola a mateřská škola Meclov, příspěvková organizace	56	56
Mezholezy	Mateřská škola Mezholezy, okres Domažlice, příspěvková organizace	22	19
Mířkov	Mateřská škola Mířkov, příspěvková organizace	30	24
Osvračín	Základní škola a Mateřská škola Osvračín, příspěvková organizace	30	24
Puclice	Mateřská škola Puclice, okres Domažlice,	20	20



Obec	Název mateřské školy	Kapacita dětí	Počet dětí ve šk. roce 2020/2021
	příspěvková organizace		
Staňkov	Mateřská škola Staňkov, Puclická 37, příspěvková organizace	138	109
Mašovice	Soukromá základní škola a mateřská škola Adélka, o.p.s.	15	15

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení, dotazníkové šetření

Dle údajů z *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2020/2021* se kapacity mateřských škol jeví v průměru jako dostačující, závisí však na lokalitě, kde se mateřská škola nachází. V uvedeném roce bylo v ORP Domažlice 182 volných míst v MŠ, což je čtvrtý největší počet po ORP Plzeň, ORP Klatovy a ORP Nýřany. V ORP Horšovský Týn pak bylo evidováno 50 volných míst v MŠ.

Dle dokumentu *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Plzeňského kraje 2020 – 2024* platí, že ve všech SO ORP v Plzeňském kraji se ve sledovaném období zvýšily počty dětí navštěvujících mateřskou školu. Nejinak tomu bylo i ve SO ORP Domažlice a Horšovský Týn.

Dokument dále zmiňuje, že počet dětí na jednoho učitele MŠ byl oproti České republice v Plzeňském kraji nižší. V Plzeňském kraji se dařilo počty dětí na učitele snižovat již od roku 2011, tj. o dva roky dříve než v rámci České republiky. Rovněž počet dětí na učitele klesal intenzivněji v Plzeňském kraji než v celé ČR.

ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Základní školy se řídí podle vlastních Školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si jednotlivé školy vypracovaly dle závazného *Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání* (RVP ZV), a plní tak koncepční záměry MŠMT. Docházka do základní školy je povinná a je na obcích zajistit podmínky k plnění povinné školní docházky v obci (příp. v obci spádové), v níž má žák trvalý pobyt.

RVP ZV navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání. Dále vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol, specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání, a vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo.

Mezi prioritní cíle v oblasti základního vzdělávání patří dle *Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 – 2023* především revidovat kurikulum základního vzdělávání a zvýšit kvalitu vzdělávání, zejména na 2. stupni základního vzdělávání, omezovat vnější diferenciaci a podporovat desegregaci v základním vzdělávání, odstraňovat v maximální možné míře disparity v průběhu a podmínkách vzdělávání žáků na základním stupni

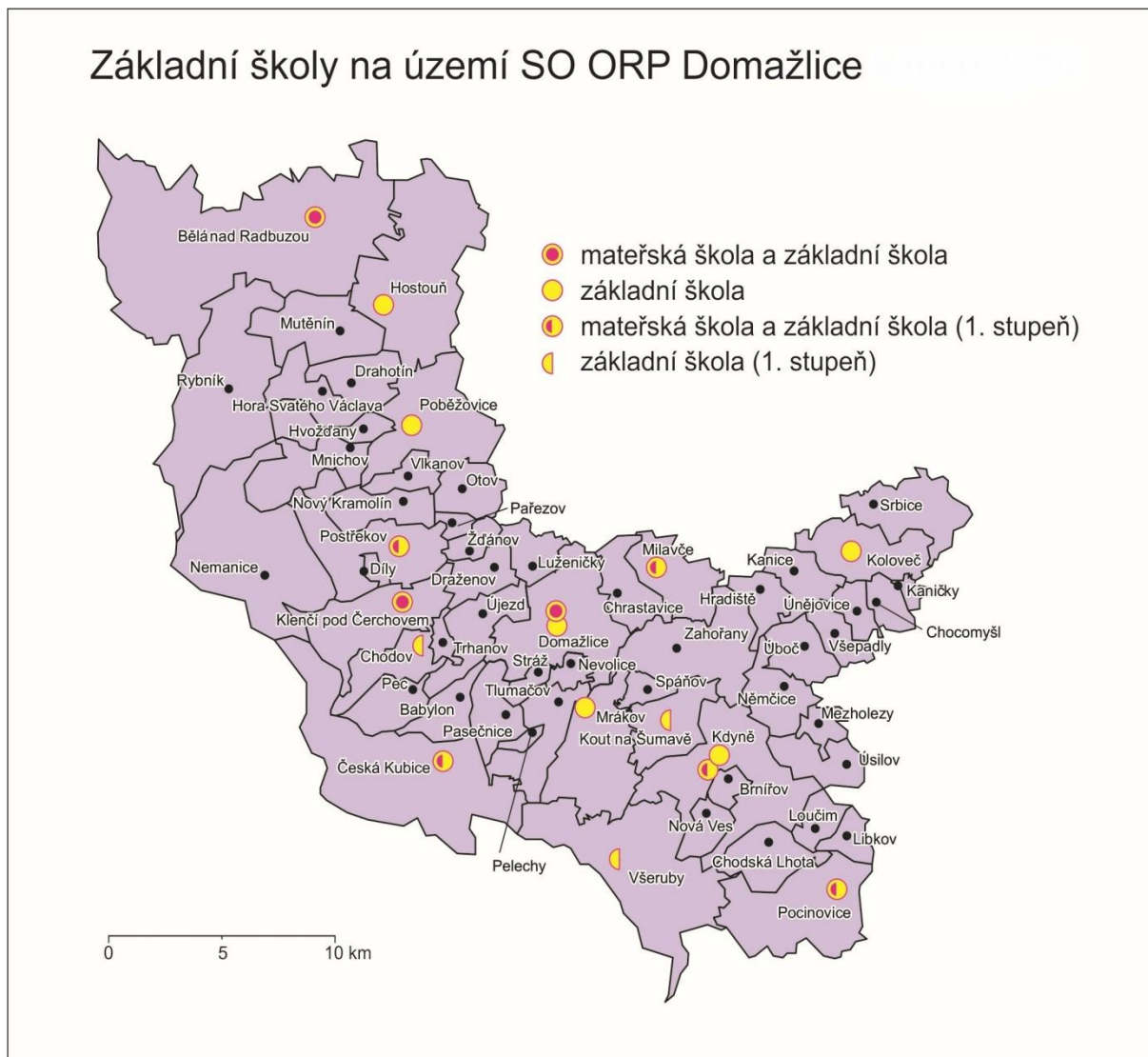
17



vzdělávání napříč regiony se zaměřením na oblasti s přítomností sociálně vyloučených lokalit a podporovat integraci žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.

Rozložení základních škol na území SO ORP Domažlice ilustruje mapa č. 7 a na území SO ORP Horšovský Týn mapa č. 8.

Mapa č. 7: Základní školy na území SO ORP Domažlice



Zdroj: Strategie území SO ORP Domažlice v rámci projektu MOS



Mapa č. 8: Základní školy na území SO ORP Horšovský Týn



Zdroj: Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu MOS

Na území SO ORP Domažlice je celkem 18 základních škol, z toho 8 škol je spojených s mateřskými školami a 10 je samostatných. Všechny základní školy jsou zřizovány obcemi.

Z celkového počtu 18 základních škol je 8 škol malotřídních, tzn. více ročníků je spojeno do jedné třídy, 7 malotřídních škol má pouze první stupeň (1. – 5. ročník), 1 malotřídní škola má všech 9 ročníků. 1 škola, která má pouze první stupeň, nespojuje ročníky.

Na území SO ORP Horšovský Týn je celkem 7 ředitelství základních škol. Z toho činnost samostatně jen základních škol vykonávají 2 ředitelství, 4 ředitelství vykonávají současně činnost mateřských i základních škol, 1 ředitelství vykonává současně činnost základní a odborné školy. 1 škola na území SO ORP Horšovský Týn je soukromá, 1 zřizovaná krajem a ostatní školy jsou zřizovány obcemi.



V následující tabulce jsou rozepsány počty žáků, kapacity a úplnost jednotlivých škol v obou ORP.

Tabulka č. 4: Úplnost, kapacita a počet žáků ve školním roce 2020/2021 základních škol na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn

Obec	Název základní školy	Úplnost ZŠ	Kapacita žáků	Počet žáků ve šk. roce 2020/2021
SO ORP Domažlice				
Domažlice	Základní škola praktická Domažlice, Msgre B. Staška 232, příspěvková organizace	Devítiletá, (malotřídní)	80	46
Domažlice	Základní škola Domažlice, Komenského 17	Devítiletá	1050	887
Domažlice	Základní škola a mateřská škola Domažlice, Msgre B. Staška 232, příspěvková organizace	Devítiletá	800	669
Hostouň	Základní škola Hostouň, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	270	122
Chodov	Základní škola Chodov, okres Domažlice-příspěvková organizace	1. stupeň (čtyřtřídní)	120	51 ⁸
Kdyně	Masarykova základní škola Kdyně, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	750	550
Koloveč	Základní škola Koloveč, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	320	223
Kout na Šumavě	Základní škola Kout na Šumavě, okres Domažlice, příspěvková organizace	1. stupeň	100	70
Mrákov	Základní škola Mrákov, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	270	207
Poběžovice	Základní škola Poběžovice, okres Domažlice	Devítiletá	350	219
Milavče	Základní škola a mateřská škola Milavče, okres Domažlice, příspěvková organizace	1. stupeň (dvoutřídní)	34	32
Bělá nad Radbuzou	Základní škola a Mateřská škola Bělá nad Radbuzou	Devítiletá	300	135
Klenčí pod Čerchovem	Masarykova základní škola a mateřská škola Klenčí pod Čerchovem, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	350	286
Česká Kubice	Základní škola a Mateřská škola Česká Kubice, okres Domažlice, příspěvková organizace	1. stupeň (dvoutřídní)	40	38
Postřekov	Základní škola a mateřská škola	1. stupeň	90	67



Obec	Název základní školy	Úplnost ZŠ	Kapacita žáků	Počet žáků ve šk. roce 2020/2021
	Postřekov, příspěvková organizace	(čtyřtřídní)		
Prapořiště	Základní škola a mateřská škola Prapořiště, okres Domažlice, příspěvková organizace	1. stupeň (malotřídní)	24	18 ²
Pocinovice	Základní škola a Mateřská škola Pocinovice, okres Domažlice, příspěvková organizace	1. stupeň (čtyřtřídní)	70	56
Všeruby	Základní škola Všeruby, okres Domažlice, příspěvková organizace	1. stupeň (malotřídní)	75	31
SO ORP Horšovský Týn				
Blížejev	Základní škola a mateřská škola Blížejev, příspěvková organizace	Devítiletá	195	195
Horšovský Týn	Základní škola Horšovský Týn, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	800	606
Meclov	Základní škola a mateřská škola Meclov, příspěvková organizace	1. stupeň (čtyřtřídní)	70	67
Horšovský Týn	Základní škola a Odborná škola, Horšovský Týn, Nádražní 89	Devítiletá	130	78 ³
Osvračín	Základní škola a Mateřská škola Osvračín, příspěvková organizace	1. stupeň (dvoutřídní)	40	23
Staňkov	Základní škola Staňkov, okres Domažlice, příspěvková organizace	Devítiletá	500	468
Mašovice	Soukromá základní škola a mateřská škola Adélka, o.p.s.	Devítiletá, (malotřídní)	55	55

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení, dotazníkové šetření, vlastní šetření

Co se týče školních klubů a družin, tak z níže uvedené tabulky je patrné, že všechny základní školy disponují školní družinou. Školní kluby se nacházejí pouze na třech školách.

Tabulka č. 5: Přehled školních družin a školních klubů dle kapacity ve školním roce 2021/2022

Název základní školy	Školní družina	Kapacita žáků	Školní klub	Kapacita žáků
SO ORP Domažlice				

² Údaj za rok 2017/2018, novější údaje škola nedodala.

³ Údaj je pouze za základní školu praktickou



Název základní školy	Školní družina	Kapacita žáků	Školní klub	Kapacita žáků
SO ORP Domažlice				
Základní škola praktická Domažlice, Msgre B. Staška 232, příspěvková organizace	ANO	10	NE	---
Základní škola Domažlice, Komenského 17	ANO	210	NE	---
Základní škola a mateřská škola Domažlice, Msgre B. Staška 232, příspěvková organizace	ANO	180	ANO	200
Základní škola Hostouň, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	50	NE	---
Základní škola Chodov, okres Domažlice-příspěvková organizace	ANO	50	NE	---
Masarykova základní škola Kdyně, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	100	NE	---
Základní škola Koloveč, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	90	NE	---
Základní škola Kout na Šumavě, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	25	NE	---
Základní škola Mrákov, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	30	NE	---
Základní škola Poběžovice, okres Domažlice	ANO	90	NE	---
Základní škola a mateřská škola Milavče, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	30	NE	---
Základní škola a Mateřská škola Bělá nad Radbuzou	ANO	50	NE	---
Masarykova základní škola a mateřská škola Klenčí pod Čerchovem, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	60	NE	---
Základní škola a Mateřská škola Česká Kubice, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	30	NE	---
Základní škola a mateřská škola Postřekov, příspěvková organizace	ANO	60	NE	---
Základní škola a mateřská škola Prapořiště, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	18	NE	---
Základní škola a Mateřská škola Pocinovice, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	60	NE	---
Základní škola Všeruby, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	30	NE	---
SO ORP Horšovský Týn				
Základní škola a mateřská škola Blížejov, příspěvková organizace	ANO	50	NE	---
Základní škola Horšovský Týn, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	120	ANO	250



Název základní školy	Školní družina	Kapacita žáků	Školní klub	Kapacita žáků
SO ORP Domažlice				
Základní škola a mateřská škola Meclov, příspěvková organizace	ANO	60	NE	---
Základní škola a Odborná škola, Horšovský Týn, Nádražní 89	ANO	20	NE	---
Základní škola a Mateřská škola Osvračín, příspěvková organizace	ANO	40	NE	---
Základní škola Staňkov, okres Domažlice, příspěvková organizace	ANO	120	NE	---
Soukromá základní škola a mateřská škola Adélka, o.p.s.	ANO	25	ANO	25

Zdroj: Rejstřík škol a školských zařízení

NÁVAZNOST NA DOKONČENÉ ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ⁴

Na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn nalezneme 3 města, která nabízí středoškolské vzdělávání – jedná se o Domažlice, Horšovský Týn a Staňkov. Vyskytují se zde střední odborné školy, střední odborná učiliště a také vyšší odborná škola. Zřizovatelem těchto školských zařízení je Plzeňský kraj. Nalezneme zde i soukromé školské zařízení.

Tabulka č. 6: Přehled možností středoškolského a vysokoškolského vzdělání ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn

Název školského zařízení	Obec	Nabízené obory
Gymnázium J. Š. Baara	Domažlice	Všeobecné gymnázium ve čtyřletém, šestiletém a osmiletém oboru
Střední odborné učiliště	Domažlice	<i>Čtyřleté obory zakončené maturitní zkouškou:</i> ▲ Mechanik seřizovač ▲ Kosmetické služby ▲ Gastronomie <i>Tříleté obory zakončené výučním listem:</i> ▲ Obráběč kovů ▲ Obráběč kovů – zaměření na CNC stroje ▲ Strojní mechanik ▲ Strojní mechanik – zaměření na obsluhu lisů pro vstřikování plastů

⁴Strategie komunitně vedeného místního rozvoje pro programové období 2014–2020, číslo projektu: CZ.1.08/3.2.00/14.00174.



		▲ Strojní mechanik – nástrojař ▲ Truhlář ▲ Kuchař – číšník ▲ Kadeřník ▲ Prodavač <i>Dvouleté obory pro absolventy tříletých oborů zakončené maturitní zkouškou:</i> ▲ Podnikání
Vyšší odborná škola, Obchodní akademie a Střední zdravotnická škola	Domažlice	<i>Středoškolské obory:</i> ▲ Obchodní akademie ▲ Informační technologie ▲ Praktická sestra <i>Vyšší odborné obory:</i> ▲ Sociální práce a sociální pedagogika ▲ Diplomovaná všeobecná sestra
Střední odborná škola a Střední odborné učiliště	Horšovský Týn	<i>Čtyřleté obory zakončené maturitní zkouškou:</i> ▲ Agropodnikání ▲ Předškolní a mimoškolní pedagogika <i>Tříleté obory zakončené výučním listem:</i> ▲ Cukrář ▲ Mechanik opravář motorových vozidel ▲ Kuchař – číšník ▲ Opravář zemědělských strojů ▲ Zedník ▲ Zemědělec - farmář <i>Dvouleté nástavbové obory zakončené maturitní zkouškou:</i> ▲ Podnikání
Základní škola a Odborná škola	Horšovský Týn	<i>Tříleté obory zakončené výučním listem:</i> ▲ Keramická výroba ▲ Malířské a natěračské práce ▲ Pečovatelské služby ▲ Potravinářská výroba se zaměřením na cukrářské práce ▲ Tesařské práce ▲ Zahradnické práce se zaměřením na květinářské a aranžérské práce ▲ Zednické práce



		Obory Praktické školy: ▲ Praktická škola jednoletá ▲ Praktická škola dvouletá
Soukromá střední odborná škola a Gymnázium Bean s. r. o.	Staňkov	▲ Podnikání (nástavbové studium) ▲ Předškolní a mimoškolní pedagogika ▲ Gymnázium (čtyřleté) ▲ Obchodní akademie (cestovní ruch, veřejná správa a právo, provoz diplomatických služeb, počítačová grafika) ▲ Kominík (učební obor)

Zdroj: Vlastní šetření

ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

Základní umělecké školy (ZUŠ) patří do sítě škol MŠMT ČR. ZUŠ poskytují základy vzdělání v uměleckých oborech – hudebním, výtvarném, tanečním a literárně – dramatickém. Organizují přípravné studium pro žáky od 5 let, základní studium 1. stupně (7 roků) a 2. stupně (4 roky) a studium pro dospělé (4 roky), případně studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin. V roce 2010 byl MŠMT ČR vydán *Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání* (RVP ZUV), podle kterého školy samy zpracovávají školní vzdělávací programy s účinností od září 2012. Tím získaly své místo v systému českého uměleckého školství ve své specifické podobě (neposkytují stupeň vzdělání, ale základy vzdělání v uměleckých oborech).

V systému navazujícího uměleckého vzdělávání představují důležité východisko pro vzdělávání ve středních, vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.

Základní umělecké vzdělávání se člení podle § 109 zákona č. 561/2004 Sb. na přípravné studium, základní studium I. a II. stupně, studium s rozšířeným počtem vyučovacích hodin a studium pro dospělé.

- Vzdělávání v přípravném studiu zahrnuje poznávání, ověřování a rozvíjení předpokladů žáků a jejich zájmu o umělecké vzdělávání. Žáci jsou vedeni k elementárním návykům a dovednostem, které jsou důležité pro jejich další umělecký vývoj.
- Vzdělávání na I. stupni základního studia je sedmileté a je zaměřeno na rozvíjení individuálních dispozic žáků. Progresivní vzdělávání připravuje žáky především na neprofesionální umělecké aktivity, ale i na vzdělávání ve středních školách uměleckého či pedagogického zaměření a na konzervatořích.



- Vzdělávání na II. stupni základního studia je čtyřleté a klade důraz na praktické uplatňování získaných dovedností a hlubší rozvoj zájmů žáků. Umožňuje jejich osobnostní růst v rámci aktivní umělecké činnosti a inspirované k dalšímu studiu.
- Studium s rozšířeným počtem vyučovaných hodin poskytuje žákům s vynikajícími vzdělávacími výsledky rozsáhlejší, hlubší a obsahově náročnější studium, které je připravuje ke studiu ve středních, vyšších odborných i vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením a případně je směřuje k výběru povolání.
- Studium pro dospělé umožňuje zájemcům o tento typ studia další rozvoj v uměleckých oblastech v metodicky fundovaném prostředí v souladu s koncepcí celoživotního vzdělávání.⁵

Na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn se nachází 4 ZUŠ:

Tabulka č. 7: Přehled základních uměleckých škol, jejich detašovaných pracovišť a nabízených oborů ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn

Název zařízení	Detašovaná pracoviště	Obory
Základní umělecká škola Jindřicha Jindřicha Domažlice, p. o.	Klenčí pod Čerchovem	Hudební, literárně dramatický, taneční, výtvarný
Základní umělecká škola Kdyně, okres Domažlice, p. o.	---	Hudební, výtvarný, literárně dramatický
Základní umělecká škola Horšovský Týn, Sady Petra Bezruče 101	Bělá nad Radbuzou, Poběžovice	Hudební, výtvarný, literárně dramatický
Základní umělecká škola Staňkov, p.o.	Koloveč, Lidový dům Staňkov	Hudební, výtvarný, literárně dramatický

Zdroj: Vlastní šetření

Dle údajů z *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2020/2021* v Plzeňském kraji působilo celkem 23 základních uměleckých škol, jejichž zřizovatelem je obec. Svou činnost vykonávaly na 66 pracovištích. Mezi tento typ ZUŠ spadají i ty ve SO ORP Domažlice a Horšovský Týn. Níže uvedené tabulky informují o kapacitě a počtu žáků, o pracovnících a přijímacím řízení na ZUŠ dle ORP k 30. 6. 2022.

⁵ Výše uvedené informace vychází z Rámcového vzdělávacího programu pro základní umělecké vzdělávání



Tabulka č. 8: Kapacita a počet žáků ZUŠ ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn k 30. 6. 2022

ZUŠ	Kapacita ZUŠ	počet žáků ZUŠ celkem		Počet žáků ZUŠ dle oborů			
		Děti	Dospělých	Hudební obor (HO)	Taneční obor (TO)	Výtvarný obor (VO)	Literárně-dramatický obor (LDO)
Domažlice	770	721	5	460	79	153	34
Horšovský Týn	255	254	1	191	---	42	22
Kdyně ⁶	260	270	10	193	---	69	18
Staňkov	320	318	0	160	---	94	64

Zdroj: Dotazníkové šetření

Tabulka č. 9: Počet pracovníků v ZUŠ k 30. 6. 2022

Místo ZUŠ	pracovníci celkem				z toho počet pracovníků dle oborů			
	fyzické osoby		Výše úvazků		Hudební obor (HO)	Taneční obor (TO)	Výtvarný obor (VO)	Literárně-dramatický obor (LDO)
	Z toho ped. pracovníci	Z toho ostatní	Ped. pracovníci	Z toho ostatní				
Domažlice	36	3	25,34	2,7	31	1	3	1
Staňkov	19	3	9,9	0,949	14	0	2	3
Horšovský Týn	19	2	9,9	1,5	16	0	1	1
Kdyně ⁷	18	1	10	0,5	16	0	1	1

Zdroj: Dotazníkové šetření

DIGITÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLÁCH

Průřezovým tématem Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání III je téma digitální kompetence k celoživotnímu učení. Zahrnuje seznámení se se silnými i slabými stránkami využívání informačních technologií, riziky s nimi spojenými a získání kompetencí pro využívání těchto technologií k získávání relevantních informací - rozvoj schopností vyhledávat, třídit a kriticky hodnotit informace. Na téma digitálního vzdělávání se více zaměřuje i klíčový dokument pro rozvoj vzdělávací soustavy ČR v dekádě 2020 – 2030+, a to *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, ze které vycházejí informace v této kapitole.

⁶ Údaj za rok 2019/2020, novější údaje škola nedodala.

⁷ Údaj k 31. 12. 2020, novější údaje škola nedodala.



Významným faktorem vzdělávacího procesu je vztah žáků i učitelů k digitálním technologiím. Žáci dnes sice hojně využívají digitální technologie, ale cílem je, aby svoje znalosti a dovednosti uměli zodpovědně, samostatně a vhodným způsobem používat i v kontextu vzdělávání, práce či zábavy. V digitalizovaném světě 21. století by mělo být samozřejmostí, že žák je schopen vyhledávat, třídit a kriticky hodnotit informace. Je třeba, aby uměl využívat příležitostí digitálního prostředí, ale zároveň byl připraven na rizika, která využívání digitálních technologií přináší. Učitel je v tomto procesu tím, který ukáže žákům silné i slabé stránky využívání informačních technologií, rizika s nimi spojená, a naučí je využívat tyto technologie k získávání relevantních informací.

Vhodné a věku adekvátní využívání digitálních technologií by mělo být samozřejmostí ve všech oblastech vzdělávání. Mělo by se stát smysluplnou součástí výuky a podporovat jak infromatické myšlení, tak digitální gramotnost žáků.

Díky technologickým trendům, které ovlivňují vzdělávání, mohou učitelé zefektivnit a zkvalitnit výuku, ale také snadněji rozvíjet inovativní metody a formy vzdělávání. K zavádění technologií a inovací do učeben je pak nezbytné zajistit vhodné podmínky na úrovni hardwaru – zařízení, softwaru a aplikací infrastruktury (bezpečná kapacitní elektrifikace, vnitřní konektivita, vnější konektivita) a údržba.

Dokument hovoří o 3 cílech v oblasti digitálního vzdělávání:

- 1. Zajistit podporu digitální gramotnosti všech žáků:** Proměna obsahu vzdělávání zaměřená na digitální gramotnost a infromatické myšlení, respektive vůbec využívání digitálních technologií a zdrojů, nesmí být omezena jen na výuku informatiky nebo jí blízké oblasti, ale stane se integrální součástí celé výuky. Zajištěna bude metodická podpora pedagogů pro aplikaci digitálních technologií ve všech oborech, napříč vzdělávacími oblastmi jako přirozené součásti základního a středního vzdělávání.
- 2. Podpořit digitální kompetence všech pedagogů:** Podpora pedagogů je podmínkou proměny obsahu vzdělávání i kvality vzdělání vůbec. Role učitele je v rozvoji digitálního vzdělávání nezastupitelná, proto budeme klást důraz na posilování digitálních kompetencí pedagogů, a to jak během pregraduální přípravy, tak i následně v rámci jejich dalšího vzdělávání. Je také nutné podporovat mentoring i sdílení dobré praxe při integraci digitálních technologií do výuky.
- 3. Snižování nerovností a prevence digitální propasti:** Pokud žák nemá dostatečné digitální kompetence, přístup k digitálním technologiím nebo připojení k internetu, hrozí mu tzv. digitální vyloučení. Úkolem vzdělávacího systému je zasypávat tzv. digitální propast mezi žáky bez ohledu na jejich socioekonomické, zdravotní nebo jiné znevýhodnění, a to pomocí podpory nediskriminačního přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a vytvořením podmínek vedoucích ke zvyšování jeho digitálních kompetencí ve škole, a to nejen v rámci výuky (například školní kluby, přístupné technologie žákům atd.).



1.2.3 NEFORMÁLNÍ A ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Na téma neformálního vzdělávání se opět více zaměřuje klíčový dokument *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*, ze které vycházejí informace v této kapitole.

Základním východiskem neformálního vzdělávání je koncept celoživotního učení, tedy připravenost jednotlivce učit se během celého života. Rolí vzdělávacího systému je mj. vytvářet u žáků pozitivní vztah k učení a připravit je na to, že se budou kontinuálně učit v průběhu celého života novým věcem. Úkolem vzdělávacích institucí je vést lidi v jakémkoliv věku k podnikavosti v rovině osobní, profesní a společenské – k tomu, aby si osvojili dovednost samostatně se učit a v souladu se svými schopnostmi vyhledávat příležitosti, jak tyto své dovednosti a znalosti uplatnit v praxi.

Celoživotní učení zahrnuje tři navzájem propojené složky – formální vzdělávání, neformální vzdělávání a informální učení. Nedílnou součástí celoživotního učení se musí stát občanské vzdělávání, vzdělávání pro udržitelný rozvoj a rozvoj digitálních kompetencí ve spolupráci s různými poskytovateli (např. školami, univerzitami, pamětovými institucemi, neziskovými organizacemi).

Je důležité, aby v systému neformálního vzdělávání existovala nabídka pestrých, kvalitních a dostupných aktivit organizací, které nabízejí neformální vzdělávání. Významným aktérem této podpory jsou neziskové organizace, které celoročně pracují s mladými lidmi. Význam organizací v neformálním vzdělávání není jen v tom, že přímo pracují s dětmi a mládeží v jejich volném čase a prostřednictvím společných prožitků je vychovávají, ale také v tom, že většinu těchto dětí ovlivní i pro období dospívání a v jejich celoživotním směřování.

Strategie 2030+ zmiňuje několik cílů a důležitých bodů neformálního vzdělávání:

- 1. Rozvoj kompetencí pro celoživotní učení:** V rychle se měnícím okolním prostředí je nezbytné, aby se lidé vzdělávali průběžně po celý svůj život. V tomto ohledu je zcela zásadním krokem vybavit děti, žáky a studenty v rámci počátečního vzdělávání kompetencemi pro celoživotní učení. Rovněž lze počítat s výrazně aktivnější rolí nejen škol a školských zařízení, ale například i pamětových institucí (zejména muzeí a knihoven), ekocenter a science center, uměleckých a dalších institucí v oblasti poskytování služeb dalšího neprofesního vzdělávání (zejména občanského vzdělávání) a celoživotního učení. Cílem občanského vzdělávání je vybavit občana kompetencemi potřebnými pro zodpovědný život v demokratické společnosti, tj. dovednostmi i znalostmi k zastávání a prosazování demokratických hodnot a postojů.
- 2. Podpora dalšího vzdělávání:** Další vzdělávání představuje pro dospělé osoby způsob, jak se v průběhu života vyrovnávat se změnami, a to jak společenskými, tak ekonomickými a environmentálními. Dalším vzděláváním se v různé míře zabývá více resortů a dalších institucí, sociální partneři, a to jak zástupci zaměstnavatelů, tak zaměstnanců. Proto je nutné klást důraz na sociální dialog a úzkou spolupráci všech zainteresovaných aktérů.



3. **Podpora organizací a aktivit v neformálním vzdělávání:** Pro rozvoj neformálního vzdělávání je klíčová dlouhodobá a stabilní podpora organizací pracujících s dětmi a mládeží ve volném čase, které svojí činností vytvářejí specifické vzdělávací a výchovné prostředí, které je odlišné od formálního vzdělávání a rozvíjí nejenom znalosti a dovednosti, ale zejména netradičními výchovnými formami také hodnoty a postoje, jež jsou přínosné pro celý život jednotlivce i společnosti. Smysluplné využívání volného času je dlouhodobě osvědčenou a efektivní formou prevence vůči negativním vlivům. Neformální vzdělávání zároveň plní roli „záchranné sítě“ pro ty, kteří jsou neúspěšní ve formálním vzdělávání (ať už tím, že jej předčasně opouštějí, nebo tím, že nezažijí úspěch).
4. **Propojování různých forem vzdělávání:** Propojování formálního a neformálního vzdělávání je prospěšné pro obě oblasti vzdělávání, ale zejména pak pro děti a mládež. Naplňuje se již samotnou komunikací a spoluprací mezi pedagogickými pracovníky a dalšími pracovníky nebo dobrovolníky pracujícími s dětmi a mládeží. Nezbytně nutné je zohledňování neformálně získaných znalostí a dovedností ve formálním vzdělávání žáka a hledání nových inovativních forem práce s dětmi a mládeží. Jak ve formálním, tak v neformálním vzdělávání musí práce s dětmi a mládeží přispívat k nastolení vztahů s dospělými založených na vzájemné důvěře napříč všemi generacemi, k budování zdravých vztahů s vrstevníky, stejně tak jako k vytváření bezpečného prostoru motivujícího mladé lidi k rozvoji jejich plného potenciálu.

Co se týče zájmového vzdělávání, tak dle *Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2020/2021* je zájmové vzdělávání nedílnou součástí mimoškolního života dětí a mládeže a celoživotního učení. Školská zařízení, která zájmové vzdělávání poskytují, jsou střediska volného času, školní kluby a školní družiny. Vybrané informace ke školním klubům a družinám lze nalézt také v kapitole analytické části *Popis současného stavu nastavení rovných příležitostí ve školách*, konkrétně v části věnující se výsledkům dotazníkového šetření.

Dle *Výroční zprávy* v Plzeňském kraji působilo ve školním roce 2020/2021 čtrnáct středisek volného času zřizovaných obcí. Jedním z nich je také Dům dětí a mládeže Domino v Domažlicích. Nabídka pravidelných zájmových útvarů byla pestrá, tj. od sportovních, přes přírodovědné, polytechnické až po hudební a taneční kroužky. Ve srovnání s předešlým rokem došlo k výraznému poklesu počtu účastníků ze všech cílových skupin. Tento stav byl způsoben koronavirovou pandemií a na ní navázaná mimořádná opatření, které ji měla zmírnit. Jednalo se nejprve o uzavření těchto zařízení, posléze o omezení počtu účastníků ve skupině.



Tabulka č. 10: Táborová a další činnost spojená s pobytem od 1. 9. 2020 do 31. 8. 2021

	Počet účastníků				Počet osobodní			
	Pobytové akce nad 5 dní	Pobytové akce do 5 dní	Městské apříměstské akce	Celkem	Pobytové akce nad 5 dní	Pobytové akce do 5 dní	Městské apříměstské akce	Celkem
DDM Domino	38	0	153	191	418	0	765	1183

Zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2020/2021

Dlouholetou tradici a vysokou návštěvnost mají dle Výroční zprávy letní pobytové akce. Táborová a pobytová činnost měla rekreačně výchovný charakter a ve většině případů byla všeobecně zaměřena. Celým předem připraveným programem se děti setkávaly se sportovními aktivitami, soutěžemi, turistikou, kreativními dovednostmi, kolektivními hrami, byly připraveny poznávací výlety. Na prázdninových odborných soustředěních byl vždy zastoupen expert pro danou tematiku.

Tabulka č. 11: Příležitostné činnosti zájmového vzdělávání od 1. 9. 2020 do 31. 8. 2021

	Akce			
	Počet akcí	Z toho o víkendech	Počet účastníků	Z toho o víkendech
DDM Domino	4	0	68	0

Zdroj: Výroční zpráva o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji ve školním roce 2020/2021

Pandemie koronaviru zastavila celou společnost. Místo vzájemných setkávání dětí i dospělých došlo k izolaci. Významně tak klesl počet účastníků příležitostných akcí, které střediska volného času pořádala, DDM Domino nebylo výjimkou.

Tabulka č. 12: Seznam organizací neformálního a záj. vzdělávání ve SO ORP Domažlice a Horšovský Týn

Obec	Název organizace	Typ organizace
Bělá nad Radbuzou	Městská knihovna Bělá nad Radbuzou	Knihovna
Domažlice	DDM Domino Domažlice	Středisko volného času
	PS Mír Domažlice	Pionýr
	PS Čtyřlístek Domažlice	Pionýr
	Městská knihovna Boženy Němcové Domažlice	Knihovna
	Mateřské centrum Benjamínka, o. s.	Mateřské centrum
	Sluníčko Domažlice, p. o.	Dětská skupina
	Junák – český skaut, středisko J. Paroubkové Domažlice, z.s.	Skauti
	Asociace rodičů a přátel zdravotně postižených dětí v ČR, z.s. – Klub Pavučinka Domažlice	Služby
	Kulturní centrum - Pivovar Domažlice	Kulturní centrum
	Komunitní centrum Horšovský Týn	Komunitní centrum
Horšovský Týn	Městská knihovna Horšovský Týn	Knihovna
	Dětský koutek Lodka, Horšovský Týn	Dětský koutek



	PS Stopaři Horšovský Týn	Pionýr
	Vodácký oddíl Sedmička, Horšovský Týn	Vodácký oddíl
	Rodinné centrum Myška Lola, z.s., Horšovský Týn	Rodinné centrum
Hostouň	Místní knihovna Hostouň	Knihovna
Kdyně	Městská knihovna Kdyně	Knihovna
	PS Safír Kdyně	Pionýr
	PS Jitřenka Kdyně	Pionýr
	Šachový kroužek Kdyně	Šachový kroužek
	Junák – český skaut, středisko Lípa Prapořiště, z.s.	Skauti
Klenčí pod Čerchovem	Rodinné a mateřské centrum Klenčátka, z. s.	Mateřské centrum
	Místní knihovna Klenčí pod Čerchovem	Knihovna
Koloveč	Knihovna městyse Koloveč	Knihovna
	Pionýr Koloveč	Pionýr
Mnichov	Rodinné a komunitní Montessori centrum Pelíšek, Mnichov	Rodinné a komunitní centrum
Otov	Farmářská školička skřítko Kořínka, Otov	Dětská skupina
Poběžovice	Městská knihovna Poběžovice	Knihovna
Staňkov	Městská knihovna Staňkov	Knihovna
	Skautský oddíl Staňkov	Skauti

Zdroj: Vlastní šetření

1.2.4 CHARAKTERISTIKA SOCIÁLNÍ SITUACE NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN

SOCIÁLNÍ VYLOUČENÍ A OHROŽENÉ SKUPINY

Následující kapitola vychází z informací ze Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030.

Procesem sociálního vyloučení jsou jednotlivci či celé skupiny vytěsňováni na okraj společnosti a je jim omezován nebo zamezen přístup ke zdrojům, které jsou jinak ostatním členům společnosti dostupné. K sociálnímu vyloučení nedochází pouze omezováním přístupu k jednomu zdroji, ve hře je vždy více různých faktorů, které se kumulují. Představa, že sociální vyloučení souvisí pouze s extrémní materiální chudobou, je tedy mylná. V českém prostředí je sociální vyloučení spojováno s oblastmi bydlení, vzdělávání, zaměstnanost a zadluženost. Důležitou roli hraje také takzvaná prostorová segregace, kdy mají lidé ve svém bydlišti zhoršený přístup k veřejným službám nebo také k možnostem pracovního uplatnění.



Nejohroženější skupina populace je tvořena osobami, které jsou zároveň ohroženy příjmovou chudobou⁸, materiální deprivací a současně žijí v domácnostech s nízkou pracovní intenzitou. Jedná se zejména o dlouhodobě nezaměstnané osoby, osoby žijící v rodinách sólo rodičů a v rodinách se třemi a více dětmi.

Jednou z nejvíce ohrožených skupin z hlediska chudoby a sociálního vyloučení jsou Romové. Jak uvádí šetření Agentury EU pro základní práva, až 58 % Romů v ČR bylo v roce 2016 ohroženo příjmovou chudobou. Ve srovnání s mírou příjmové chudoby obecné populace za rok 2016 (9,7 %) byli Romové vystaveni riziku chudoby šestkrát častěji. Nejvyšší podíl Romů ohrožených chudobou byl v oblastech, ve kterých dle respondentů bydleli residenti, z nichž byli „všichni“ nebo „většina“ romského původu. Toto zjištění potvrzuje situaci v sociálně vyloučených lokalitách, které z přibližně 80 % tvoří Romové. S chudobou a sociálním vyloučením Romů souvisí možné znevýhodnění v oblastech vzdělání, zaměstnání, zdraví nebo bydlení, přičemž přístup k těmto oblastem podstatně ovlivňuje diskriminace. Strategie uvádí, že ke vzdělávání žáků s lehkým mentálním postižením je třeba připomenout skutečnost, že od 1. 9. 2020 již nebude probíhat žádné vzdělávání dle Přílohy RVP ZV LMP. Sice narůstá počet romských žáků vzdělávajících se podle upravených výstupů RVP ZV UV, stejně tak ale vyšším tempem narůstá zastoupení romských žáků v žákovské populaci. V případě úpravy výstupů se jedná o podpůrné opatření zajišťující diferencovanou vzdělávací podporu přesně podle individuálně rozlišených potřeb všem žákům se speciálními vzdělávacími potřebami bez ohledu na jejich etnický či sociální původ. Zatímco zrušené RVP ZV LMP stanovovalo pro všechny žáky s lehkým mentálním postižením stejnou sníženou úroveň ve všech vzdělávacích oblastech bez rozlišení potřeb jednotlivých žáků, RVP ZV UV umožňuje žákům s lehkým mentálním postižením, na základě doporučení školského poradenského zařízení, využívat upravené výstupy pouze v těch oblastech, kde je to pro žáka nezbytné. Vzdělávání dle RVP ZV UV zajišťuje individualizaci vzdělávání podle potřeb žáka tak, aby měl každý šanci vyniknout a zažít úspěch. V programech pro žáky s LMP (RVP ZV LMP a RVP UV) se ve školním roce 2018/2019 dohromady vzdělávalo 4.403 romských žáků, což tvoří 29,1 % ze všech žáků vzdělávaných dle těchto RVP ZV. Při srovnání s předchozími školními roky (2016/2017 – 30,90 %, 2017/2018 – 29,50 %) se podíl romských žáků ze všech žáků vzdělávaných podle programů pro žáky s LMP snížil minimálně. Téměř třicetiprocentní podíl romských žáků v programech pro žáky s LMP je tak ve výrazném kontrastu s 3,7 % zastoupením romských žáků v základním školství. Na jedné straně dochází sice k poklesu podílu romských dětí, které se vzdělávají podle RVP ZV LMP (2016/2017 – 8 %, 2017/2018 – 5,6 %, 2018/2019 – 2,7 %), na druhé straně však roste podíl romských dětí vzdělávaných podle RVP ZV UV (2016/2017 – 5,1 %, 2017/2018 – 7,1 %, 2018/2019 – 9,9 %).

V rodinách žáků ze sociálně vyloučených rodin či z vyloučených lokalit často dětem chybí dostatečná podpora ve studiu, chybí vzory a motivace získat formální vzdělání. Nereálné jsou představy o nárocích na studium a výhodách zaměstnání, naopak škola je často vnímána jako

⁸ Mezinárodně srovnatelný souhrnný indikátor „Míra ohrožení chudobou nebo sociálním vyloučením“ (dle dat EU-SILC) vyjadřuje podíl osob ohrožených příjmovou chudobou (s disponibilním příjmem pod hranicí chudoby) nebo materiální deprivací nebo žijí v domácnostech s velmi nízkou pracovní intenzitou z celkové populace. Jeho hodnota v ČR patří dlouhodobě mezi nejnižší v rámci zemí EU 28.



nepřátelské prostředí. Obavy z nedůvěry a rasismu, resp. z anticiganismu, vedou k tomu, že vzdělávání žáci opouštějí ještě před ukončením základního vzdělání.

Oproti ostatním členským státům EU v ČR stabilně roste počet žáků, kteří vzdělání ukončují předčasně, což významně přispívá k reprodukci chudoby a sociálního vyloučení i negativním dopadům na veřejné rozpočty. Z hlediska úrovně dosaženého vzdělání jsou chudobou ohroženy zejména osoby s jeho nízkou úrovní, a to v 38,7 %, ve střední úrovni 9,5 % a s vysokou úrovní vzdělání 2,8 % osob. Jasná je souvislost se vzděláním rodičů: 38 % mladých, jejichž rodiče nemají maturitu, je ohroženo chudobou. Vzhledem k pozitivnímu vlivu vzdělání na příjmy se pravděpodobnost výskytu příjmové chudoby s jeho výší snižuje. Nejvíce jsou tak příjmovou chudobou ohroženy domácnosti, u nichž osoba v čele (příp. její partner) nedosáhla úplného středního vzdělání. Výrazně nižší úroveň dosaženého vzdělání vykazují Romové ve srovnání se zbytkem populace. Jak konstatuje Zpráva o ČR, „míra předčasných odchodů ze vzdělávání je pod průměrem EU, avšak od roku 2010 dále roste. V roce 2017 dosahovala 6,7 %, a převyšuje tedy vnitrostátní cíl pro rok 2020 ve výši 5,5 %. Velké regionální rozdíly a vysoký podíl osob předčasně odcházejících ze vzdělávání mezi romskými žáky (v romských rodinách účastnících se výzkumu v roce 2016 dosahoval 57 %) vyžadují důkladnější analýzu a cílená opatření.

Další ohroženou skupinou, které by měla být v rámci politiky sociálního začleňování věnována specifická pozornost, jsou nezletilé děti, obzvláště jedná-li se o skupiny dětí ohrožených ve smyslu § 6 zákona č. 359/1999 Sb., o sociálně-právní ochraně dětí, ve znění pozdějších předpisů (dále jen „zákon o SPOD“). Výsledky provedených výzkumných studií poukázaly na přímou souvislost mezi mírou sociálního vyloučení a chudoby rodin a mírou ohrožení dětí v ČR. Tato spojitost se projevuje i geograficky, kdy je míra ohrožení dětí nerovnoměrně rozložena i na území ČR. Místa s vysokou mírou ohrožení dětí se překrývají s místy, kde je vyšší počet sociálně vyloučených lokalit. Situace sociálně vyloučených rodin s dětmi je charakteristická výskytem celé řady vzájemně propojených sociálních problémů (chudoba, materiální deprivace, bytová nouze, předlužení apod.), které celkově destabilizují situaci rodiny.

Z hlediska chudoby a sociálního vyloučení jsou ve velmi zranitelné situaci i mladí dospělí, kteří náhradní péči opouštějí po dosažení zletilosti či plné svéprávnosti. To zejména z důvodu jejich nedostatečného hmotného zabezpečení a nízké šance na výraznější zlepšení příjmové situace, obzvláště pak v situaci, kdy se jedná o mladé nezaopatřené studující dospělé, kteří se připravují na výkon budoucího povolání. Závažnou překážkou u mladých dospělých opouštějících náhradní péči je při vstupu do samostatného života nedostupnost cenově dostupného bydlení a zároveň nedostupnost vhodných služeb nabízejících jim podporu ve formě sociální práce, poradenství či mentoringu. Odchod mladých dospělých z náhradní péče pro ně téměř vždy znamená výrazný sociální propad.

Při definici části populace, která je vystavena vyšší míře ohrožení, nelze opomenout také osoby se zdravotním postižením a duševním onemocněním, sólo rodiče, seniory, dále osoby se záznamem v Rejstříku trestů, osoby trpící jakoukoliv formou závislosti nebo například LGBTIQ+



menšinu. Sociálním vyloučením mohou být také výrazněji ohroženi cizinci v ČR, a to jak občané tzv. III. zemí, tak i občané EU s různým statusem (přechodný, trvalý pobyt, azylanti). V některých regionech se zvyšuje počet občanů ze Slovenska, mimo jiné i Romů, kteří žijí v nevyhovujících podmínkách a jsou zdrojem příjmů „obchodníků s chudobou“. Ohroženy jsou také další minoritní skupiny obyvatel, a to jak ve smyslu příslušnosti k určité náboženské, národnostní či například etnické minoritě, tak i dále obyvatele, u kterých je určitá příslušnost k některé z menšin předpokládána, aniž by se k ní sami hlásili nebo se s ní osobně ztotožňovali. U zmíněných skupin obyvatel platí zvýšené riziko diskriminace či stereotypizace ze strany společnosti, a tudíž i riziko problematického přístupu k oblastem jako je například bydlení, vzdělání, zdravotní péče a další. Dalším rizikovým faktorem pak často je, pokud se tyto osoby vyskytují v rámci jiných sociálně vyloučených či znevýhodněných skupin, např. seniorů, osob bez domova či osob v ústavní péči či tuto péči opouštějících, případně osob drogově závislých či HIV pozitivních. Diskriminační znak, jehož jsou tyto osoby nositeli, ještě zvyšuje jejich zranitelnost i v rámci daných skupin, kde se mohou rovněž stát oběťmi vícenásobné či průsečíkové diskriminace, násilí či pronásledování.

SOCIÁLNĚ VYLOUČENÉ LOKALITY V ÚZEMÍ

Podle studie *Analýza sociálně vyloučených lokalit v ČR* (GAC spol. s r.o., 2015) se na území SO ORP Domažlice v té době vyskytovalo 6 sociálně vyloučených lokalit (v obcích Bělá nad Radbuzou, Domažlice, Drahotín, Nemanice, Poběžovice a Rybník) a na území SO ORP Horšovský Týn 4 sociálně vyloučené lokality (v obcích Mířkov, Staňkov a Semněvice). Studie označuje jako sociálně vyloučenou lokalitu prostor (dům, ulici, čtvrť), kde se koncentrují lidé, u nichž lze identifikovat znaky spojené se sociálním vyloučením. Tato místa jsou okolními obyvateli negativně symbolicky označována („špatná adresa“, „problémové místo“ apod.).

Studie zmiňuje několik závěrů týkajících se obecně sociálně vyloučených lokalit a problematiky vzdělávání. Níže uvádíme 3:

- ✓ Naprostá většina dospělých obyvatel sociálně vyloučených lokalit dosáhla maximálně základního vzdělání. Existují dokonce důkazy o poklesu jejich úrovně vzdělanosti v uplynulých dvou dekádách.
- ✓ Vliv na školní úspěšnost sociálně vyloučených dětí má docházka do mateřských škol. Tento vliv však výrazně roste s dobou, kterou děti v předškolních zařízeních tráví.
- ✓ Domácnosti v sociálně vyloučených lokalitách jsou obecně hůře vybaveny pro přípravu dětí na školu. Celkem 22 procent ze všech žáků vyrůstajících v prostředí sociálně vyloučených lokalit se vzdělává v silně etnicky homogenních školách. V absolutních počtech to může znamenat celkem 3 000 až 3 500 žáků.

Komunitní střednědobý plán rozvoje sociálních služeb na Domažlicku na období 2020–2024 (CPKP) zmiňuje, že z 21 obcí řešeného území, které se podílely na dotazníkovém šetření, 5 obcí uvedlo sociálně vyloučenou lokalitu nacházející se na svém území, z toho 3 obce se shodují s výše



uvedenými údaji z Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR. Dalšími obcemi, které na svém území identifikují problémové lokality, jsou Draženov a Klenčí pod Čerchovem.

Komunitní střednědobý plán rozvoje sociálních služeb na Horšovskotýnsku na období 2020–2024 (CPKP) uvádí, že z 12 obcí řešeného území, které se podílely na dotazníkovém šetření, 4 obce uvedly sociálně vyloučenou lokalitu nacházející se na svém území, z toho 2 obce se shodují s výše uvedenými údaji z Analýzy sociálně vyloučených lokalit v ČR, a to obec Mířkov a Staňkov. Dále problémové lokality na svém území uvedly obce Horšovský Týn a Velký Malahov.

Informace o sociálně vyloučených lokalitách na území se jednak různí a jednak se neustále mění. Příkladem je oblast Poběžovice, kde se města Poběžovice, Bělá nad Radbuzou a Hostouň a dále obce Drahotín, Mutěšín, Nemanice, Otov a Rybník v roce 2015 připojily ke spolupráci s Agenturou pro sociální začleňování v režimu Koordinovaného přístupu k sociálně vyloučeným lokalitám, čímž navázaly na předchozí působení Agentury ve městě Poběžovice. Z dokumentu *Situační analýza Poběžovice* (11/2017) a *Evaluační zpráva Poběžovice* (05/2020) vyplývá, že v regionu Poběžovice mluvíme o dvou typech lokalit – tzv. mikrolokalitách (často tvořených jedním domem či usedlostí) a dále o menších bytových či panelových domech. Příkladem prvního typu jsou některá místa přímo v Poběžovicích, dále obce Mutěšín či Mnichov. Příkladem druhého typu jsou pak především obce Drahotín, Nemanice či Rybník. Vzhledem k velikosti lokalit dochází často k rychlému vzniku či zániku některých z nich, takže počty lokalit se v čase rychle mění. V současné době již Agentura na tomto území nepůsobí.

Agentura v rámci SO ORP Horšovský Týn působí v současné době pouze v obci Semněvice v rámci tzv. vzdálené dílčí podpory. V rámci této spolupráce vznikl v roce 2019 tematický akční plán obce Semněvice, který má platnost do konce roku 2022, a dále Plán vzdálené dílčí podpory obce Semněvice pro období 5/2021 – 12/2023.

ORGÁNY SOCIÁLNĚ-PRÁVNÍ OCHRANY DĚTÍ

Rodiče v sociálně vyloučených rodinách se kvůli omezenému přístupu ke zdrojům často dostávají do složité situace, kdy je pro ně velice náročné plnit povinnosti plynoucí z rodičovské odpovědnosti, což výrazně zvyšuje riziko ohrožení dětí. Nepříznivá sociální situace, kterou rodiny nemohou s ohledem na její složitost zvládnout vlastními silami, může vyústit v zásah státu do autonomie rodiny ve formě veřejnoprávní ochrany dětí, kterou zajišťují orgány sociálně-právní ochrany dětí (dále jen „OSPOD“). Absence včasné pomoci rodině ve formě preventivních služeb, jejichž síť není v ČR rovnoměrně rozvinutá, může vyústit v odebrání dítěte z péče biologických rodičů a v jeho umístění do náhradní péče, zajišťované buď ve formě institucionální péče v pobytových zařízeních či náhradní rodinné péče (dále jen „NRP“). Jedním z charakteristických rysů systému péče o ohrožené děti je právě vysoký počet odebraných dětí, které vyrůstají v náhradní péči, jejímž účelem



však je řešit následky selhání rodiny, nikoli selhání předcházet. (*Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030*).

Orgány sociálně-právní ochrany dětí na našem území se nacházejí v Domažlicích a v Horšovském Týně. V nadcházejícím textu vycházíme z údajů, které pro potřeby aktualizace MAP poskytly vedoucí pracovníci odborů.

Z údajů o činnosti OSPOD vyplývá, že na Domažlicku bylo v roce 2021 evidováno 454 případů ohrožených dětí. Oproti roku 2020 představuje tento počet snížení o 252 případů. Dále v roce 2021 orgán evidoval 86 dětí v náhradní rodinné péči, což je snížení o 12 případů oproti předchozímu roku a o 8 případů oproti roku 2019. V péči kurátora pro mládež bylo v roce 2021 celkem 127 dětí, což je výrazný nárůst oproti roku 2019, kdy bylo v péči kurátora 99 dětí. V území se také v roce 2021 řešilo 39 případů trestné činnosti dětí a mladistvých. Děti sledovaných v souvislosti s výchovnými problémy bylo pak 80, což je o 5 případů méně než v roce 2020. Počet dětí s nařízenou ústavní výchovou byl v roce 2021 celkem 47.

Tabulka č. 13: Statistická data z činnosti kurátora pro děti a mládež v letech 2018 - 2021

	2018	2019	2020	2021
Trestná činnost	16	21	10	39
Výchovné problémy	50	37	85	80
Děti v ústavní výchově k 31.12.	33	40	38	47

Zdroj: OSPOD Domažlice

Na úseku OSPOD MÚ Horšovský Týn pracovalo ke konci roku 2020 celkem 5 pracovníků, z nichž 1 zastával funkci kurátora pro děti a mládež a 1 byl zaměstnancem pro agendu náhradní rodinné péče. Z výkazů o činnosti OSPOD vyplývá, že na Horšovskotýnsku bylo v roce 2020 zaevidováno 103 nových dětí v rejstříku Om = ochrana mládeže. Oproti roku 2019 představuje tento počet nárůst o 2 nové případy, oproti roku 2018 jde o pokles o 8 případů. Nejnižší počet nových případů byl zaznamenán v roce 2014 (93), nejvyšší naopak v roce 2016 (157). OSPOD dále eviduje děti svěřené do pěstounské péče a děti s osobní péčí poručníka. V roce 2020 evidoval OSPOD 3 nové případy svěřených dětí do pěstounské péče a 2 případy jmenování poručníka s osobní péčí o dítě (v roce 2019 bylo 5 případů pěstounské péče a 4 případy poručenství, v roce 2018 tři případy pěstounské péče a žádné poručenství). Z činnosti kurátora pro děti a mládež je ve sledovaném období vykazován v roce 2020 nejvyšší počet případů trestné činnosti a nejnižší počet případů přestupků páchaných mládeží. Naopak nejméně případů trestné činnosti bylo zaznamenáno v roce 2019 a nejvyšší počet případů přestupků páchaných mládeží v roce 2018. Nejnižší hodnoty jsou v roce 2020 vykazovány také u nově evidovaných dětí s výchovnými problémy, naopak nejvíce těchto dětí vykazoval rok 2018. Rok 2018 však vykazuje nejméně dětí umístěných v ústavní výchově, nejvíce jich bylo evidováno v roce 2019.



Tabulka č. 14: Statistická data z činnosti kurátora pro děti a mládež v letech 2018 - 2020

	2018	2019	2020
Trestná činnost	8	7	9
Přestupky	14	8	4
Výchovné problémy	32	29	12
Děti v ústavní výchově k 31.12.	17	19	18

Zdroj: OSPOD Horšovský Týn

SOCIÁLNÍ SLUŽBY

Prostřednictvím sociálních služeb dle zákona č. 108/2006 Sb., o sociálních službách, ve znění pozdějších předpisů, je poskytována pomoc a podpora fyzickým osobám v nepříznivé sociální situaci za účelem sociálního začlenění nebo prevence sociálního vyloučení. Sociální služby reagují na potřeby osob sociálně vyloučených případně sociálním vyloučením ohrožených a zároveň reagují na nepříznivé sociální jevy, které se vyskytují v místě působnosti. Nedostatek sociálních služeb prohlubuje sociální vyloučení těchto osob. Základním rámcovým dokumentem je Národní strategie rozvoje sociálních služeb na období 2016–2025, jejímž účelem je nastavit systém sociálních služeb tak, aby odpovídal potřebám lidí v nepříznivé situaci, uživatelům sociálních služeb a umožnil jim žít v jejich přirozeném prostředí, pokud je to možné. (*Strategie sociálního začleňování 2021 – 2030*).

V návaznosti na předchozí kapitolu je proto nezbytné zmínit i sociální služby, které na daném území působí. **Ve SO ORP Domažlice působí dle Registru poskytovatelů sociálních služeb celkem 18 místních poskytovatelů sociálních služeb a ve SO ORP Horšovský Týn celkem 6 místních poskytovatelů sociálních služeb**, kteří mají v řešeném území sídlo, kancelář či pobočku. Jde o data k říjnu 2022. Jedná se o následující poskytovatele.

Tabulka č. 15: Poskytovatelé sociálních služeb ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn

Poskytovatel
SO ORP Domažlice
Centrum pro zdravotně postižené Plzeňského kraje, o.p.s.
Centrum sociálních služeb Domažlice, p.o.
Člověk v tísni, o.p.s.
DelpSys, s.r.o.
Diakonie ČCE - středisko západní Čechy
Diecézní charita Plzeň
Doma ve Kdyni – centrum sociálních služeb
Domácí péče Domažlice, s.r.o.
Dům seniorů Kdyně, p.o.
Město Bělá nad Radbuzou
Město Hostouň
Městys Koloveč



Město Poběžovice
Městské centrum sociálně rehabilitačních služeb - domov pro seniory
Správa uprchlických zařízení Ministerstva vnitra ČR
Svaz neslyšících a nedoslýchavých osob v ČR, z.s., Poradenské centrum Domažlice, p.s.
UCHO, z.s.
VitalLife, z.s.
SO ORP Horšovský Týn
Centrum sociálních služeb Stod, p. o.
Člověk v tísní, o. p. s.
Diecézní charita Plzeň
Město Horšovský Týn
Město Staňkov
Network East-West, z.s.

Zdroj: Registr poskytovatelů sociálních služeb

V rámci MAP III jsou důležití zejména poskytovatelé, kteří poskytují služby následujícím cílovým skupinám: děti a mládež, rodiny s dětmi. Jedná se o tyto registrované služby:

Domov pro matky s dětmi v tísní je umístěn v obci Havlovice v blízkosti Domažlic a je spravován Diecézní charitou Plzeň.

Nízkoprahová zařízení pro děti a mládež na daném území provozuje Diakonie ČCE. V Domažlicích se nachází Klub Fontána pro děti a mládež - klienty však mohou být i děti z okolních obcí, které do zařízení docházejí v návaznosti na plnění školní docházky na některé ze škol v Domažlicích. Pro stejné účely na území slouží také mobilní Klub Uličník pro děti a mládež, který momentálně působí v Bělé nad Radbuzou a Hostouni.

Sociálně aktivizační služby pro rodiny s dětmi jsou nabízeny organizacemi:

- Člověk v tísní, o.p.s. - pro celé území SO ORP Domažlice i Horšovský Týn – poskytuje rodinné poradenství a pro děti individuální či skupinové doučování,
- Diakonie ČCE – středisko Západní Čechy – Archa pro rodiny s dětmi v Domažlicích, kde pomáhají rodinám s dětmi v náročných životních situacích.

Sociálně aktivizační služby pro děti se zdravotním postižením poskytuje UCHO, z. s., prostřednictvím služby BerkanaSAS v Domažlicích.

Odborné sociální poradenství pro rodiče dětí se zdravotním postižením nabízí Centrum pro zdravotně postižené Plzeňského kraje, jehož poradnu najdeme přímo v Domažlicích.



1.2.5 ANALÝZA EXISTUJÍCÍCH STRATEGICKÝCH ZÁMĚRŮ A DOKUMENTŮ VE SO ORP DOMAŽLICE A VE SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN- NOVÉ POZNATKY Z EXISTUJÍCÍCH STRATEGIÍ

V následující tabulce jsou uvedeny existující strategické záměry a dokumenty v rámci České republiky, které mají souvislost s oblastí vzdělávání, a to včetně odkazu na daný strategický záměr či dokument. V tabulce je dále zmíněno, zda je dokument či záměr pouze v celkovém souladu s MAP III či jsou údaje z něj využity i v rámci některé z kapitol analytické části MAP III. Pod tabulkou následují bližší informace k jednotlivým strategickým záměrům a dokumentům.

Tabulka č. 16: Přehled existujících strategických záměrů a dokumentů

Název dokumentu	Popis využití dokumentu v analýze MAP III	Odkaz na dokument
Strategie a dokumenty na národní úrovni		
Strategický rámec Česká republika 2030	Celkový soulad s MAP III	https://www.cr2030.cz/strategie/
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019 - 2023	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Předškolní a Základní vzdělávání	https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023
Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Digitální vzdělávání ve školách + Kapitola Neformální a zájmové vzdělávání	https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030
Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Předškolní vzdělávání	https://www.msmt.cz/file/56051/
Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Základní vzdělávání	https://www.nuv.cz/t/rvp-pro-zakladni-vzdelavani
Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Základní umělecké školy	http://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-umelecke-vzdelavani
Strategie na vyšších územních úrovních		
Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Plzeňského kraje 2020 – 2024	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Předškolní vzdělávání	https://www.plzensky-kraj.cz/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-



Krajský akční plán rozvoje vzdělávání Plzeňského kraje na období 2020 - 2022	Celkový soulad s MAP III	https://www.plzensky-kraj.cz/dokumenty-kap-ii
Místní strategie na menších územních úrovních		
Strategie území správního obvodu ORP Horšovský Týn v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a bezpečnosti a pořádku v obcích	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Předškolní a Základní vzdělávání	https://www.svazekdomazlicko.cz/o-svazku/meziobecní-spoluprace/horsovsky-tyn/
Strategie území správního obvodu ORP Domažlice v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a bezpečnosti a pořádku v obcích	Celkový soulad s MAP III + Kapitola Předškolní a Základní vzdělávání	https://www.svazekdomazlicko.cz/o-svazku/meziobecní-spoluprace/domazlice/

Zdroj: vlastní šetření

STRATEGICKÝ RÁMEC ČESKÁ REPUBLIKA 2030

Strategický rámec Česká republika 2030 je strategickým rámcem, který udává směr, jímž by se rozvoj naší země a společnosti měl vydat v příštích desetiletích. Jeho naplnění by mělo zvýšit kvalitu života v České republice a nasměrovat naši zemi k rozvoji, který bude udržitelný po sociální, ekonomické i environmentální stránce.

Pro potřeby MAP III je důležitý čtvrtý cíl a jeho jednotlivá specifika: Vzdělávání rozvíjí individuální potenciál jedinců a jejich schopnost zvládat i ovlivňovat změny a podporuje soudržnou společnost orientovanou na udržitelný rozvoj.

- Vzdělávací systém je inkluzivní a vzájemně prostupný, neselektuje žáky a žákyně v útlém věku na talentované a netalementované a omezuje závislost vzdělávacích drah a výsledků na jejich socioekonomickém zázemí.
- Systém vzdělávání podporuje učitele, učitelky a další vzdělavatele, aby ve vzdělávání dokázali přinášet potřebné změny a převzít roli průvodců účastníků vzdělávání v měnícím se světě. Je otevřený intenzivnímu kontaktu s reálným světem a zapojuje všechny aktéry ve vzdělávání.
- Vzdělávání zajišťuje každému přístup k rozvoji přenositelných kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Systém zahrnuje přiměřený všeobecný základ nezbytný pro další vzdělávání, zapojení do společnosti i pro porozumění vzájemné provázanosti současného světa.



- Systém celoživotního vzdělávání je veřejně garantovaný a široce dostupný: zaměřuje se jak na profesní vzdělávání, tak i na vzdělávání v oblasti přenositelných dovedností.

Neméně důležitý je pak cíl v kapitole 6: Systém vzdělávání poskytovaný veřejnými vzdělávacími institucemi zajistí rozvoj participativních a deliberativních dovedností občanů a občanek.

DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY NA OBDOBÍ 2019 – 2023

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019-2023 navazuje na předchozí Dlouhodobý záměr. Klíčovou roli při přípravě tohoto dokumentu plnil zastřešující materiál obsahující základní rámec vzdělávací politiky ČR Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020. S ohledem na přípravu nového klíčového strategického dokumentu s názvem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ bylo dále dbáno na to, aby byla zajištěna plná synergie obou dokumentů a jednotlivých intervencí. Dokument dále respektuje Programové prohlášení vlády z června 2018, Strategický rámec Česká republika 2030 a současně věcně navazuje na celou řadu studií, analýz, koncepčních a strategických dokumentů vydávaných na národní i nadnárodní úrovni.

Pro období 2019 – 2023 stanovilo MŠMT v oblasti regionálního školství 3 následující klíčové strategické cíle: více peněz za kvalitní práci pedagogů, provést revizi kurikula a podpořit implementaci inovovaných RVP do škol a zlepšení řízení škol a školských zařízení zefektivněním spolupráce centra a středního článku řízení (krajské úřady).

Další dílčí cíle k oblastem vztahujícím se k MAP III jsou:

V oblasti předškolního vzdělávání:

- ✓ Společně s MPSV vytvořit efektivní model péče o děti v předškolním věku.
- ✓ Zvyšovat podíl dětí zapojených v povinném předškolním vzdělávání.
- ✓ Zkvalitňovat předškolní vzdělávání a eliminovat odklady povinné školní docházky.
- ✓ Zasazovat se o maximální rozvoj potenciálu všech dětí včetně rozvoje jejich tvořivosti.

V oblasti základního vzdělávání:

- ✓ Revidovat kurikulum základního vzdělávání a zvýšit kvalitu vzdělávání, zejména na 2. stupni základního vzdělávání.
- ✓ Omezovat vnější diferenciaci a podporovat desegregaci v základním vzdělávání.
- ✓ Odstraňovat v maximální možné míře disparity v průběhu a podmínkách vzdělávání žáků na základním stupni vzdělávání napříč regiony se zaměřením na oblasti s přítomností sociálně vyloučených lokalit.
- ✓ Podporovat integraci žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka.



V oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání:

- ✓ Zefektivnit systém školských poradenských zařízení zavedením sjednocených postupů při poskytování poradenských služeb, a to zejména při identifikaci speciálních vzdělávacích potřeb a mimořádného nadání a doporučování podpůrných opatření.
- ✓ Podporovat rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech úrovních škol, která umožní každému dítěti, žákovi a studentovi plně rozvinout své schopnosti ve společnosti svých vrstevníků.
- ✓ Zasazovat se o maximální rozvoj potenciálu všech dětí, žáků a studentů, včetně rozvoje jejich tvořivosti.
- ✓ Zajistit rovnost v přístupu ke vzdělávání na všech stupních škol a omezit vnější selektivitu vzdělávacího systému.
- ✓ Zajistit společný postup na úrovni zřizovatelů, obcí s rozšířenou působností a krajů.

V oblasti zlepšení podmínek pracovníků v regionálním školství:

- ✓ Podporovat komplexní systém ucelené podpory profesního rozvoje učitelů i ředitelů, zahrnující všechny prvky profesionalizačního kontinua.
- ✓ Podporovat procesy strategického řízení rozvoje školy a pedagogického vedení.
- ✓ Zlepšovat odměňování pracovníků v regionálním školství, zajistit jim růst platů a zlepšovat podmínky pro práci ředitelů.

V oblasti základního uměleckého, jazykového a zájmového vzdělávání:

- ✓ Vyhodnotit Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání po náběhu do všech ročníků vzdělávání.
- ✓ Vytvářet lepší podmínky pro činnost školských zařízení pro zájmové vzdělávání a pro vybraný typ školských výchovných a ubytovacích zařízení (podmínky prostorové, pokud možno samostatné herny, nikoli učebny; materiální [vybavení heren]; personální, metodické atp.).
- ✓ Podporovat zájmové vzdělávání a jeho kurikulárně využitelné vazby na formální vzdělávání především pro skupinu dětí a žáků od 6 do 15 let.
- ✓ Vytvářet příležitosti pro pregraduální přípravu i další vzdělávání pedagogických pracovníků působících v oblasti zájmového vzdělávání a práce s nadanými dětmi, žáky a studenty.

Z uvedených oblastí čerpáme také informace do analytické části MAP III.

STRATEGIE VZDĚLÁVACÍ POLITIKY ČESKÉ REPUBLIKY DO ROKU 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ byla Vládou ČR schválena dne 19. 10. 2020. Úkolem Strategie 2030+ je jasně stanovit směr rozvoje školství a priority investic na dalších deset let. Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. Strategie 2030+ má dva hlavní strategické cíle.



Strategický cíl 1: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život: Původní role a postavení formálního vzdělávání se mění. Rychlost technologických, hospodářských, sociálních, kulturních, ale i environmentálních změn je bezprecedentní. Navíc lze očekávat, že se tempo proměn bude i nadále zvyšovat. Tyto hluboké transformace bývají taktéž nazývány čtvrtou průmyslovou revolucí. Mění se soubory dovedností, které jsou pro tradiční i nová povolání potřebné. Mění se i formy komunikace. Žáci, kteří se dnes ve školách vzdělávají, se výrazně liší od předchozích generací. Společným socializačním znakem této generace je především využívání digitálních technologií a naprosto neomezený přístup k ohromnému množství informací, které je ale třeba kriticky hodnotit a dále s nimi pracovat. S tím je spojena i proměna formy sociálních kontaktů projevující se často deficitem při naplňování sociálních potřeb. Tyto a mnohé další trendy před nás staví nové výzvy, výrazně odlišné od těch, se kterými jsme se doposud setkávali.

Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů: I přes významný posun spočívající v odstranění řady formálních i neformálních bariér jsou nerovnosti ve vzdělání přetrvávajícím rysem vzdělávací soustavy a současně jedním z jejích dlouhodobých problémů. ČR patří mezi státy s největšími vzdělávacími nerovnostmi, které se projevují výraznou závislostí výsledků vzdělávání na sociálním statusu rodičů, značnými rozdíly mezi výsledky žáků z různých škol i regionů a nízkou mezigenerační mobilitou ve vzdělávání, jež je způsobena nízkou schopností vzdělávacího systému vyrovnávat sociální status rodiny a motivovat žáky k dosažení vyšších stupňů vzdělání.

Cesty k realizaci těchto cílů představují jednotlivé strategické linie, kterých je celkem pět:

1. Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání,
2. Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání,
3. Podpora pedagogických pracovníků,
4. Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce,
5. Zvýšení financování a zajištění jeho stability.

Z pohledu MAP III je v rámci Strategické linie 1 důležitá kapitola Proměna obsahu, metod a forem vzdělávání. Vzhledem k významným změnám ve společnosti způsobeným dynamickým rozvojem je nutné tomuto vývoji přizpůsobit obsah, metody i formy vzdělávání. Klíčové je zároveň i hledání cest k vnitřní motivaci žáků, osvojení si systematické práce s chybou a v neposlední řadě vytvoření podmínek umožňujících individualizaci vzdělávání ve snaze o rozvoj potenciálu všech žáků. Aby se vytvořil časový prostor pro práci učitele, hlubší poznání, opakování a osvojení látky nebo pro individualizaci výuky, je potřeba zaměřit se na očekávané výstupy rámcových vzdělávacích programů s cílem změny struktury probíraného učiva, která povede ke snížení jeho celkového objemu. Smyslem ústupu od širokého objemu očekávaných znalostí je podpořit schopnost hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti současnosti, kdy jsou žáci přetěžováni informacemi. Probírané učivo je příliš široké a obsahuje celou řadu zbytných poznatků a informací. Učitelé nestíhají



probrat povinný obsah a žáci nemají dostatečný prostor si poznatky osvojit, pochopit v souvislostech a aplikovat v reálných situacích. To vede k tomu, že žáci nezvládnou probírané látky skutečně porozumět.

Součástí Strategické linie 1 je také kapitola Digitální vzdělávání. V proměně hospodářství a společnosti ovlivněné rozvojem digitálních technologií hraje vzdělávání klíčovou roli. Významným faktorem vzdělávacího procesu je vztah žáků i učitelů k digitálním technologiím. Žáci dnes sice hojně využívají digitální technologie, ale cílem je, aby svoje znalosti a dovednosti uměli zodpovědně, samostatně a vhodným způsobem používat i v kontextu vzdělávání, práce či zábavy. V digitalizovaném světě 21. století by mělo být samozřejmostí, že žák je schopen vyhledávat, třídit a kriticky hodnotit informace. Je třeba, aby uměl využívat příležitosti digitálního prostředí, ale zároveň byl připraven na rizika, která využívání digitálních technologií přináší. Učitel je v tomto procesu tím, který ukáže žákům silné i slabé stránky využívání informačních technologií, rizika s nimi spojená, a naučí je využívat tyto technologie k získávání relevantních informací. Vhodné a věku adekvátní využívání digitálních technologií by mělo být samozřejmostí ve všech oblastech vzdělávání. Mělo by se stát smysluplnou součástí výuky a podporovat jak informatické myšlení, tak digitální gramotnost žáků. Samotná výuka informatiky by se neměla omezit pouze na principy fungování digitálních technologií, ale měla by být předpokladem účelné aplikace digitálních technologií ve všech oblastech.

Z pohledu MAP III je dále důležitá Strategická linie 3 - Podpora pedagogických pracovníků. Pro dosažení cílů Strategie 2030+ je nutné, aby školy byly vedeny jako učící se organizace, které jsou schopny naplňovat potřeby svých žáků a komunit. A to zejména proto, aby všichni žáci měli stejný přístup ke kvalitní výuce, aby byly snižovány nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožněn maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů. Je potřeba, aby pedagogické týmy škol dokázaly zaměřit vzdělávání svých žáků více na získávání kompetencí, potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život. Takové školy potřebují schopné ředitele a jejich kvalitní pedagogické vedení a dobře připravené a motivované učitele, kteří jsou v profesi spokojeni a dovedou vytvářet kvalitní a spravedlivé učební prostředí pro své žáky. Nezbytný je i dostatečný počet dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků zajišťujících optimální a efektivní fungování školy. Výuková činnost učitele a pedagogické vedení ředitele musí být podporovány jakoklíčové priority. Bez kvalitních učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání a bez jejich dobré spolupráce je efektivní a spravedlivé vzdělávání nemyslitelné.

V těsné vazbě na Strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ jsou připraveny navazující strategické dokumenty, které jednotlivé její priority a cíle rozpracovávají do konkrétních opatření.

Ze Strategie 2030+ čerpáme informace v analytické části MAP III k průřezovým tématům MAP III – proměna obsahu a způsobu vzdělávání; podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání; digitální kompetence k celoživotnímu učení. Jiná konkrétní data do analytické části ze Strategie 2030+ nečerpáme, nicméně je nezbytné dbát na to, aby cíle a jednotlivá opatření s ní byly v souladu.



RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP PV)

RVP PV vymezuje hlavní požadavky, podmínky a pravidla pro institucionální vzdělávání dětí předškolního věku. Tato pravidla se vztahují na pedagogické činnosti probíhající ve vzdělávacích institucích zařazených do sítě škol a školských zařízení. Jsou závazná pro předškolní vzdělávání v mateřských školách, v mateřských školách zřízených podle § 16 odst. 9 školského zákona, v lesních mateřských školách a v přípravných třídách základních škol.

RVP PV stanovuje elementární vzdělanostní základ, na který navazuje základní vzdělávání a jako takový představuje zásadní východisko pro tvorbu školních vzdělávacích programů i jejich uskutečňování.

RVP PV určuje společný rámec, který je třeba zachovávat. Je otevřený pro školu, učitele i pro děti, a vytváří tak podmínky k tomu, aby každá škola, resp. pedagogický sbor, jakákoliv odborná pracovní skupina, profesní sdružení či každý jednotlivý učitel mohli – za předpokladu zachování společných pravidel – vytvářet a realizovat svůj vlastní školní vzdělávací program.

RVP PV je dokumentem směřodatným nejen pro nositele předškolního vzdělávání (pro učitele), ale také pro zřizovatele vzdělávacích institucí i jejich odborné a sociální partnery. RVP PV je otevřeným dokumentem, který je v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů dětí.

V rámci poslední úpravy, která nabyla platnosti k 1. 9. 2021, byla do RVP PV začleněna nová část týkající se poskytování jazykové podpory dětem s nedostatečnou znalostí českého jazyka.

V rámci MAP III z RVP PV vycházíme zejména v analytické části v kapitole o předškolním vzdělávání.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP ZV)

RVP ZV:

- navazuje svým pojetím a obsahem na RVP PV a je východiskem pro koncepci rámcových vzdělávacích programů pro střední vzdělávání;
- vymezuje vše, co je společné a nezbytné v povinném základním vzdělávání žáků, včetně vzdělávání v odpovídajících ročnících víceletých středních škol;
- specifikuje úroveň klíčových kompetencí, jíž by měli žáci dosáhnout na konci základního vzdělávání;
- vymezuje vzdělávací obsah – očekávané výstupy a učivo;
- zařazuje jako závaznou součást základního vzdělávání průřezová témata s výrazně formativními funkcemi;
- stanovuje standardy pro základní vzdělávání, jejichž smyslem je účinně napomáhat při dosahování cílů stanovených v RVP ZV;



- podporuje komplexní přístup k realizaci vzdělávacího obsahu, včetně možnosti jeho vhodného propojování, a předpokládá volbu různých vzdělávacích postupů, odlišných metod, forem výuky a využití všech podpůrných opatření ve shodě s individuálními potřebami žáků;
- umožňuje modifikaci vzdělávacího obsahu, rozsahu a zaměření výuky, metod práce a zařazení dalších podpůrných opatření pro vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, žáků nadaných a mimořádně nadaných;
- je podkladem pro všechny střední školy při stanovování požadavků přijímacího řízení pro vstup do středního vzdělávání.

RVP ZV je otevřený dokument, který je v určitých časových etapách inovován podle měnících se potřeb společnosti, zkušeností učitelů se ŠVP i podle měnících se potřeb a zájmů žáků.

V rámci poslední úpravy, která nabyla platnosti k 1. 9. 2021, byla zařazena vzdělávací oblast Informatika a rozvoj digitální gramotnosti žáků na úroveň klíčové kompetence.

V rámci MAP III z RVP ZV vycházíme zejména v analytické části v kapitole o základním vzdělávání.

RÁMCOVÝ VZDĚLÁVACÍ PROGRAM PRO ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ VZDĚLÁVÁNÍ (RVP ZUV)

Výuka v základním uměleckém vzdělávání se řídí školními vzdělávacími programy (ŠVP) základních uměleckých škol, které se řídí RVP ZUV. Ten je založen na principech:

- liberalizace vzdělávacího procesu, podpory vzdělávací autonomie ve školách,
- profesní odpovědnosti učitelů a zavádění nových forem a metod do výuky,
- zdůraznění směřování žáka k osvojování si klíčových kompetencí,
- rovného přístupu k uměleckému vzdělávání v základních uměleckých školách,
- udržování a rozvíjení kulturních tradic.

ZUV poskytuje základy vzdělání v jednotlivých uměleckých oborech – hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém. Je součástí systému uměleckého vzdělávání v ČR. ZUV neposkytuje stupeň vzdělání, ale základy vzdělání v uměleckých oborech. V systému navazujícího uměleckého vzdělávání představují důležité východisko pro vzdělávání ve středních, vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, popřípadě pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením.



Pro ZUV se stanovují tyto cíle:

- utvářet a rozvíjet klíčové kompetence žáků, kultivovat tím jejich osobnost po stránce umělecké a motivovat je k celoživotnímu učení,
- poskytnout žákům základy vzdělání ve zvoleném uměleckém oboru s ohledem na jejich potřeby a možnosti,
- připravit žáky po odborné stránce pro vzdělávání ve středních a vyšších odborných školách uměleckého nebo pedagogického zaměření a na konzervatořích, případně pro studium na vysokých školách s uměleckým nebo pedagogickým zaměřením,
- motivovat žáky k učení a spolupráci vytvořením příznivého sociálního, emocionálního a pracovního klimatu.

V rámci MAP III z RVP ZUV vycházíme zejména v analytické části v kapitole o základním uměleckém vzdělávání.

DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY PLZEŇSKÉHO KRAJE 2020 - 2024

Jedná se o klíčový strategický dokument, který vymezuje základní, státem a krajem podporované záměry vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy na období čtyř let. Obsahuje tři kapitoly:

- Rozvoj společnosti a vzdělávání
- Strategie rozvoje regionálního školství
- Financování regionálního školství

Při zpracování analytické části MAP III je nejdůležitější kapitola Strategie rozvoje regionálního školství. Zde je uvedeno, že Plzeňský kraj realizuje projekt Krajský akční plán rozvoje vzdělávání v Plzeňském kraji, v rámci kterého mimo jiné funguje Pracovní skupina, která je složena z 51 různých aktérů v oblasti vzdělávání (PS Vzdělávání). Na základě podnětu některých členů PS Vzdělávání byla v roce 2018 zahájena diskuse nad směřováním vzdělávání v Plzeňském kraji v dalších letech. Z tohoto důvodu byla vytvořena dočasná platforma Vize 2035. Možnost zapojení do této platformy byla nabídnuta všem členům PS Vzdělávání a všech platform pracujících při PS Vzdělávání. Hlavní cíl vize Plzeňského kraje v oblasti vzdělávání do roku 2035 je zlepšit úroveň vzdělanosti v kraji, což konkrétně znamená, že v roce 2035 bude v Plzeňském kraji oproti roku 2019 vyšší podíl osob, které úspěšně ukončí studium, nižší podíl obyvatel Plzeňského kraje se základním vzděláním, vyšší podíl obyvatel v populaci 25 – 64 let s vysokoškolským vzděláním a vyšší podíl obyvatel aktivních v celoživotním učení.

Definuje také strategické cíle vize Plzeňského kraje v oblasti vzdělávání do roku 2035:

1. Zpřístupnit všem široké možnosti vzdělávacích aktivit
2. Zvyšovat vzdělanost pedagogů a ředitelů



3. Zaměřit vzdělávání na rozvoj osobnosti, kariéry a občanství
4. Zajišťovat efektivní komunikaci, důvěru a bezpečné klima všech aktérů ve vzdělávání

Hlavní cíle změn ve školském rejstříku v letech 2020–2024 uvedené v dokumentu uvádíme v rámci analytické části MAP III.

Při zpracování dokumentu byly akceptovány:

- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020
- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019 – 2023
- Krajský akční plán rozvoje vzdělávání Plzeňského kraje
- Regionální inovační strategie Plzeňského kraje (RIS3 strategie)
- Výroční zprávy o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v Plzeňském kraji (školní roky 2017/18 a 2018/19)

KRAJSKÝ AKČNÍ PLÁN ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ PLZEŇSKÉHO KRAJE NA OBDOBÍ 2020 - 2022

Tento dokument byl vytvořen v rámci projektu „Krajský akční plán rozvoje vzdělávání Plzeňského kraje“ (KAP) a jeho cílem je plánování strategických kroků vedoucích ke zvýšení kvality vzdělávací soustavy kraje i jednotlivých škol v souladu s potřebami trhu práce. Nejedná se o novou strategii, jde o konkretizování záměrů a cílů vyplývajících ze strategických dokumentů, které již byly v kraji vytvořeny (např. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy Plzeňského kraje, Program rozvoje Plzeňského kraje 2014+, Krajská příloha k RIS 3 strategii ČR – Plzeňský kraj apod.), a také z odborné diskuze zástupců subjektů, které mají vazbu na vzdělávací systém.

Krajský akční plán řeší zejména rozvoj středních a vyšších odborných škol v Plzeňském kraji, ale nikoli izolovaně, nýbrž v kontextu ostatních částí vzdělávacího systému (MŠ, ZŠ, VŠ, CŽU) a s ohledem na identifikované potřeby trhu práce a socioekonomickou situaci v regionu, proto je nezbytné jej vést v patrnosti a v souladu s MAP III, nicméně pro potřeby MAP III z něj konkrétní data nečerpáme.

STRATEGIE ÚZEMÍ SPRÁVNÍHO OBVODU ORP DOMAŽLICE/HORŠOVSKÝ TÝN V OBLASTI PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVY A ZÁKLADNÍHO ŠKOLSTVÍ, SOCIÁLNÍCH SLUŽEB, ODPADOVÉHO HOSPODÁŘSTVÍ A BEZPEČNOSTI A POŘÁDKU V OBCÍCH

Strategie území správního obvodu ORP Domažlice/Horšovský Týn v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a bezpečnosti a pořádku v obcích je místní strategie (strategie správního obvodu ORP) tematického charakteru.



Zadavatelem strategie byl Svaz měst a obcí České republiky v rámci projektu „Systémová podpora rozvoje meziobecní spolupráce v ČR v rámci správních obvodů obcí s rozšířenou působností“. Gestorem tvorby strategie byl Svazek českých měst a obcí v česko-bavorském pohraničním prostoru Domažlicko. Strategie byla zpracována v letech 2014 – 2015 a je zpracována na období 2014 až 2023.

Cílem projektu bylo posílit meziobecní spolupráci (MOS) v rámci správních obvodů obcí s rozšířenou působností (SO ORP). Projekt na území SO ORP Domažlice/Horšovský Týn realizoval Svaz měst a obcí ČR ve spolupráci se Svazkem českých měst a obcí v česko-bavorském pohraničním prostoru Domažlicko a se zapojenými obcemi v rámci správního obvodu.

V rámci projektu je zpracován souhrnný dokument, který obsahuje dílčí strategie ve 4 oblastech (3 povinné a 1 volitelná):

1. Předškolní výchova a základní školství
2. Sociální služby
3. Odpadové hospodářství
4. Bezpečnost a pořádek v obci

V rámci části Předškolní výchovy a základního školství řeší Strategie především počty školských zařízení a jejich rozdělení podle zřizovatele, dále počty tříd, žáků, pedagogických a nepedagogických pracovníků, očekávaný vývoj počtu dětí/žáků, dále součásti školských zařízení, základní umělecké školy (ZUŠ), střediska volného času (SVČ) a v neposlední řadě financování škol a školských zařízení.

Strategie zpracovává oblast předškolního a základního vzdělávání především z pohledu detailní charakteristiky školství na území SO ORP Domažlice/Horšovský Týn, neřeší potřeby škol. Údaje v analytické části MAP III tvoří základ kapitol Základní informace o území SO ORP Domažlice/Horšovský Týn a Charakteristika školství na území SO ORP Domažlice/Horšovský Týn. Data ve Strategii v rámci projektu MOS popisují situaci za školní rok 2012/2013, proto jsou údaje v rámci MAP III aktualizovány.

Velmi detailně jsou ve Strategii zpracované kapitoly Analýza cílových (dotčených) skupin v oblasti školství a předškolního vzdělávání SO ORP Domažlice/Horšovský Týn a Analýza rizik – registr rizik v oblasti školství a předškolního vzdělávání SO ORP Domažlice/Horšovský Týn, proto jsou použity i v analytické části MAP III.



1.3 SPECIFICKÁ ČÁST ANALÝZY

1.3.1 TÉMATA MAP III NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A HORŠOVSKÝ TÝN

V souladu s metodikou je projekt MAP III zaměřen na čtyři *povinná klíčová* témata:

1. **Téma podpory čtenářské gramotnosti**
2. **Téma podpory matematické gramotnosti**
3. **Téma rozvoje potenciálu každého žáka**(podpora individualizace výuky a vyššího využívání didaktických postupů umožňujících vzdělávání heterogenních kolektivů)
4. **Téma podpory pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí pracovníků ve vzdělávání**

Realizace těchto témat bude probíhat prostřednictvím *průřezových témat*. Klíčová témata tedy budou naplňována ve všech průřezových tématech, kterými jsou:

- **proměna obsahu a způsobu vzdělávání** (např. podpora schopností hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování žáků informacemi, podpora badatelské a projektové výuky apod.),
- **podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání** (např. podpora vzájemného profesního sdílení, přenosu osvědčených a funkčních inovativních metod, podpora pedagogických pracovníků při společné přípravě výuky a jejím reflektování),
- **digitální kompetence k celoživotnímu učení** (např. seznámení se se silnými i slabými stránkami využívání informačních technologií, riziky s nimi spojenými a získání kompetencí pro využívání těchto technologií),
- **snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání** (např. dostupnost, inkluze a kvalita předškolního vzdělávání, inkluzivní vzdělávání a podpora dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem),
- **spolupráce MŠ - ZŠ/ZŠ – SŠ** (součinnost a spolupráce škol v územích).

Dále byla na základě zkušeností z předchozích projektů MAP I a MAP II v návaznosti na pracovní skupiny vybrána následující *volitelná* témata, kterými se Realizační tým podrobněji v rámci zpracování projektu MAP III zabývá:

- **rozvoj kompetencí dětí a žáků v polytechnickém vzdělávání,**
- **rekonstrukce a vybavení školských zařízení,**
- **podpora regionální identity žáků.**

Z klíčových, průřezových a volitelných témat vychází strategická část Místního akčního plánu, konkrétně určení prioritních problémových oblastí a jejich SWOT – 3 analýzy.



1.3.2 ANALÝZA DOTČENÝCH SKUPIN⁹

Metody zapojení dotčené veřejnosti, způsob vzájemné komunikace a informovanosti pro potřeby projektu MAP III jsou detailně popsány v dokumentu **Komunikační plán** ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn. Velmi úzce souvisejícím dokumentem je i **Identifikace dotčené veřejnosti - Seznam relevantních aktérů** ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn, který dotčenou veřejnost více konkretizuje a zároveň identifikuje již zapojené aktéry.

Analýzu dotčených skupin zaznamenává následující tabulka.

Každá z dotčených cílových skupin preferuje své vlastní cíle a zájmy. Ty jsou často v rozporu se zájmy jiné cílové skupiny. Typickým příkladem je očekávání dětí a žáků a očekávání představitelů zřizovatelů školských zařízení. Zatímco očekávání první skupiny je náročné jak finančně, tak personálně, očekávání druhé skupiny je v přímém rozporu a předpokládá co nejnižší zatížení rozpočtu obce či jiného zřizovatele. Dalším prvkem v tomto rozporu je skupina pedagogů, kteří mají přirozený zájem o dobré finanční ohodnocení, a tím se kříží se zájmy skupiny zřizovatelů a představitelů obcí.

Pro kvalitní a udržitelný rozvoj školství je nutné pečlivě zvážit důležitost zájmů jednotlivých cílových skupin. V rizikách cílových skupin a opatřeních vůči nim se ukazují stejné vztahy mezi jednotlivými dotčenými skupinami jako v oblasti jejich očekávání. Zde jsou vztahy ještě napjatější. Opatření k nápravě rizik v některých případech často přesahují možnosti dotčených skupin.

Obecně lze říci, že všechny cílové skupiny mají předvídatelná očekávání a i rizika s nimi spojená lze snadno predikovat. Naproti tomu veškerá navrhovaná opatření vyžadují nemalé prostředky ke své realizaci.

⁹ Zdroj: Analytická část Strategie území SO ORP Domažlice/Analytická část Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu Podpora meziobecní spolupráce (číslo projektu: CZ.1.04/4.1.00/B8.00001).



Tabulka č. 17: Analýza cílových (dotčených) skupin

Název dotčené skupiny	Očekávání dotčené skupiny	Rizika spojená se skupinou	Způsob komunikace	Opatření
Rodiče, kteří mají děti v MŠ, žáky v ZŠ	- Kvalitní výuka na ZŠ; - propojení a příhraniční spolupráce s německými a s dalšími zahraničními školami a školami; - dostatečně vzdělaný pedagogický sbor; - možnost inkluze - zapojení problematických dětí, zdravotně postižených, sociálně slabých do výuky na MŠ i ZŠ; - příjemné a bezpečné klima ve třídě - široká nabídka zájmových kroužků a volnočasových aktivit na ZŠ s minimální finanční spoluúčastí, popř. prázdninových aktivit pro žáky; - dobrý vztah dítě/žák – učitel; - dostatečná informovanost pro rodiče; - zapojení rodičů do dění ZŠ a MŠ; - kvalitní stravování pro dítě; možnost dobrého umístění žáka na SŠ; - zajištění pravidelné docházky do MŠ i ZŠ dětí z menšin a sociálně slabých rodin; - podpora propojení MŠ a ZŠ; - spolupráce obec + MŠ + ZŠ + organizace a firmy obce, popř. ORP.	- Špatná komunikace s rodiči; - nezájem rodiče o dítě a dění v MŠ a ZŠ; - neochota podílet se na spoluorganizaci či spolufinancování některých akcí; - migrace; - nezájem obcí a organizací o spolupráci se školami.	- Osobní kontakt - rodičovské schůzky či osobní setkání s pedagogy; - webové stránky školy; - telefonicky; - facebookové stránky školy; - MS Teams a obdobné aplikace vhodné pro distanční výuku.	- Dostatečně propojit obec + organizace + rodiče do dění v MŠ a ZŠ; - dostatečná informovanost všech cílových skupin; - využití místních zpravodajů či školních listů; - webové a facebookové stránky škol; - propojení komunikace a ochrany v rámci sociálních sítí a blogů; - dostupnost školských zařízení; - kvalitní prezentace školy.



Název dotčené skupiny	Očekávání dotčené skupiny	Rizika spojená se skupinou	Způsob komunikace	Opatření
Rodiče – zájem o MŠ, ZŠ	- Dostatečná kapacita a kvalita výuky MŠ a ZŠ; - dobrá dostupnost; - mimoškolní akce.	- Špatná komunikace; - nedostatečná prezentace školy.	- Osobní kontakt; - webové stránky školy; - telefonicky.	- Zajištění dostatečné kapacity MŠ a ZŠ; - dostupnost školských zařízení; - kvalitní prezentace školy.
Děti v MŠ a žáci v ZŠ	- Dobrý vztah dítě/žák – učitel; - začlenění se do kolektivu, navázání kontaktů; - široká nabídka zájmových kroužků; - volnočasových aktivit; - ŠK a prázdninové programy; - kvalitní a pestré stravování; - možnost dobrého umístění na SŠ; - spolupráce s německými školami a následné studium na zahraniční škole; - vyučení v oboru; - moderní učebny a novodobá úroveň výuky.	- Nevhodné chování, nezájem o vyučování a vzdělávání se; - nepřizpůsobivost; - neochota spolupracovat; - nerespektování autority učitelů.	- Osobní kontakt; - webové stránky školy; - facebookové stránky školy; - MS Teams a obdobné aplikace vhodné pro distanční výuku.	- Motivovat žáky ke studiu; - nabídnout dostatečné množství zájmové činnosti; - zapojit žáky/děti do života ZŠ/MŠ; - nabídnout příjemné prostředí; - navázat kontakty s německými a s dalšími zahraničními školami; - propojení škol mezi sebou v rámci ORP; - propojení komunikace a ochrany v rámci sociálních sítí a blogů; - zajímavé a novodobé volnočasové aktivity.
Pedagogové a další zaměstnanci	- Dostatečné finanční ohodnocení; - možnost osobního ohodnocení a růstu; - dobré vztahy na pracovišti; - bonusy; - možnost dalšího vzdělávání; - získávání informací od kolegů z jiných škol a ze zahraničí.	- Odchod kvalitních pedagogů za lepším finančním ohodnocením do zahraničí (SRN), do jiného ORP, či do jiného oboru podnikání; - špatná atmosféra na pracovišti; - nedostatečná kvalifikovanost.	- Osobní kontakt; - webové stránky školy.	- Dostatečné finanční ohodnocení; - bonusy; - možnost dalšího vzdělávání; - získávání informací od kolegů z jiných škol a ze zahraničí (např. SRN); - kvalitní vyučovací prostředky; - přátelské prostředí na pracovišti; - kvalitní zázemí.



Název dotčené skupiny	Očekávání dotčené skupiny	Rizika spojená se skupinou	Způsob komunikace	Opatření
Představitelé obce, která má ZŠ, MŠ	- Naplněná kapacita ZŠ, MŠ; - kvalitní personál; - zajištění kvalitní péče a vzdělávání; - co nejnižší nákladovost; - dobrý stav budov.	- Neochota obce přispívat na provoz MŠ a ZŠ; - špatná komunikace s ředitelem školy	- Osobní kontakt; - webové a facebookové stránky školy a obce; - telefonicky.	- Nabízet kvalitní vzdělávání v obci; - zahrnout rodiče do činnosti školských zařízení; - dostatek volnočasových aktivit; - odpovídající nastavení finančního rozpočtu školy.
Představitelé obce, kde se ZŠ nebo MŠ nenachází	- Možnost umístění žáků/děti z dané obce do ZŠ a MŠ; - dobrá dopravní obslužnost; - spolupráce obcí v rámci ORP.	Špatná komunikace se zřizovatelem či ředitelem spádové školy.	- Osobní kontakt; - webové a facebookové stránky školy a obce; - telefonicky.	- Vytvořit smlouvu se spádovou MŠ a ZŠ a tím si zajistit umístění dětí a žáků; - zajištění dopravní dostupnosti škol.
Ředitelé škol	- Naplněná kapacita ZŠ a MŠ; - kvalitní personál, - prestiž a kvalita školy - dostatečné finanční ohodnocení; - dobré vztahy na pracovišti; - získávání informací od kolegů z jiných škol.	- Špatné manažerské schopnosti; - nedostatečná kvalifikovanost; - odchod kvalitních ředitelů za lepším finančním ohodnocením.	- Osobní kontakt; - email; - telefonicky.	- Prezentace školy; - dostatečné finanční ohodnocení; - možnost výměn zkušeností; - možnost dalšího vzdělávání; - kvalitní zázemí.



Název dotčené skupiny	Očekávání dotčené skupiny	Rizika spojená se skupinou	Způsob komunikace	Opatření
Pracovníci v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání	- Široká nabídka služeb a volnočasových aktivit; - dobré finanční ohodnocení; - zájem rodičů, dětí a žáků o jejich nabídku; - podpora ze strany obce, kde působí; - spolupráce se školami.	- Nedostatečná či neodpovídající nabídka služeb a volnočasových aktivit; - finančně nákladná nabídka a tím nedostupná pro všechny cílové skupiny; - odchod pracovníků z důvodu špatného finančního ohodnocení.	- Telefonicky; - e-mailem; - osobní kontakt; - webové a facebookové stránky.	- Spolupráce se školami a obcemi; - vzájemná spolupráce v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání; - prezentace v médiích.
Pracovníci ve vzdělávání, výzkumu a poradenství	Odpovídající úroveň kvality školství.	Neochota ke spolupráci se školami.	- Telefonicky; - e-mailem; - osobní kontakt.	Provázanost škol a dalších pracovníků ve vzdělávání, výzkumu a poradenství.
Veřejnost	- Obecně dobře hodnocené vzdělávání; - široká nabídka služeb a volnočasových aktivit; - pozitivně vnímané školství.	Negativní nastavení společnosti.	- Telefonicky; - e-mailem; - přes média; - osobní kontakt.	Prezentace škol a ostatních organizací v médiích.

Zdroj: Analytická část Strategie území SO ORP Domažlice/SO ORP Horšovský Týn + vlastní šetření



1.3.3 ANALÝZA RIZIK¹⁰

Podrobnou analýzu rizik uvádí následující tabulka.

Z analýzy rizik nejhůře vycházejí následující oblasti: právní, organizační, technická a věcná.

Právní rizika jsou v rámci SO ORP Domažlice i SO ORP Horšovský Týn těžko ovlivnitelná. Školská zařízení se musí v rámci legislativních změn a reforem přizpůsobovat. V technické a věcné oblasti je situace z hlediska lokálních subjektů lepší. Nápravy technických rizik (stav budov, vybavení) vyžadují především finanční prostředky. Nápravy věcných rizik jsou ještě složitější a vyžadují nesnadná opatření v oblasti personální a dále pak v systému motivace pedagogických i nepedagogických pracovníků. Další velmi rizikovou oblastí jsou rizika organizační. Nejhorší rizika souvisí s demografickým vývojem a dopravou žáků do školských zařízení. V této oblasti je významné i personální riziko. Vzhledem k finančnímu ohodnocení a celkové „atmosféře“ ve školském systému může dojít k odchodu pedagogů mimo území SO ORP. Nejméně jsou ohodnocená rizika v oblasti finanční, kde je velký rozdíl mezi financováním mezd, běžného provozu a investic. Zatímco mzdy a běžný provoz mají financování víceméně zajištěno, investice jsou dlouhodobě podfinancované a dopad těchto rizik je do budoucího období velmi velký.

¹⁰ Zdroj: analytická část Strategie území SO ORP Domažlice/analytická část Strategie území SO ORP Horšovský Týn v rámci projektu Podpora meziobecní spolupráce (číslo projektu: CZ.1.04/4.1.00/B8.00001).



Tabulka č. 18: Analýza rizik – registr rizik v oblasti základního a předškolního vzdělávání

Název rizika	Hodnocení rizika			Název opatření ke snížení významnosti rizika	Vlastník rizika
	Pravděpo- dobnost (P)	Dopad (D)	V = P*D		
Finanční riziko					
Nedostatek financí na běžný provoz a opravy	3	5	15	Rozpočet obcí; dotace od státu; EF; soukromý sektor	Obec zřizující ZŠ, MŠ
Nedostatek financí na investice a vybavení	3	4	12	Rozpočet obcí; dotace od státu; EF; soukromý sektor	Obec zřizující ZŠ, MŠ
Nedostatek financí na platy	2	5	10	Koordinace pedagogů; provázanost mezi ostatními školami v ORP; propojení MŠ a 1. st. ZŠ; využití aprobovaných, specializovaných kantorů mezi školami v rámci ORP ve výuce i mimoškolních aktivitách; zapojení asistentů pedagoga, speciálních asistentů do mimoškolních a volnočasových aktivit; využití projektů a grantů z EU a jiných zdrojů na podporu vzdělanosti pedagogických a nepedagogických pracovníků MŠ, ZŠ	Stát, Obec
Organizační riziko					
Špatné rozmístění ZŠ, MŠ v rámci území	2	2	4	Zachování ZŠ a MŠ i v malých obcích, popř. propojení mezi obcemi daného ORP, dle výuky na ZŠ	Obce daného území
Nedostatek dětí/příliš mnoho dětí (nepříznivý demografický vývoj)	4	5	20	Smlouvy mezi obcemi o spádovosti MŠ a ZŠ; spolupráce mezi jednotlivými školami; spolupráce obcí daného ORP, sloučení či rozšíření dle potřeb obce	Obce daného území
Rušení dopravních spojů zajišťujících dopravu dětí do a ze ZŠ, MŠ	4	5	20	Školní přeprava, bus	Obce, kraj



Nezájem či neochota obcí na spolupráci	3	4	12	Motivace a podpora spolupráce; pořádání společných akcí; pravidelná setkávání	Obce daného území
Nevhodně stanovené normativy na ZŠ a MŠ ze strany kraje	4	4	16	Projednání případných změn a úprav	Obce daného území
Právní riziko					
Změna legislativy, která povede k vynuceným investicím (např. zpřísnění hygienických předpisů)	4	5	20	Projednání případných změn a úprav; negativa X pozitiva	Obce daného území
Reformy, které zhorší podmínky pro kvalitní výuku	4	5	20	Projednání případných změn a úprav na státní bázi	Obce daného území
Technické riziko					
Špatný technický stav budov ZŠ, MŠ	3	4	12	Pravidelné kontroly stavu budov; údržbové práce; dotace na rekonstrukci a malé opravy	Obec zřizující ZŠ, MŠ
Zastaralé či nevyhovující vybavení	4	5	20	Pravidelné kontroly stavu budov; údržbové práce; dotace na rekonstrukci a malé opravy	Obec zřizující ZŠ, MŠ
Věcné riziko					
Špatné řízení školy	3	4	12	Personální změny; výběrové řízení na vyhovujícího kandidáta	Obec zřizující ZŠ, MŠ
Nízká kvalita výuky	4	5	20	Motivace pedagogů; podpora v účasti na projektech podporujících zlepšení kvality výuky a vzdělávání; zajištění dostatečného množství kvalitních pomůcek k výuce; výuka praxí; výměnné pobyty	Konkrétní ZŠ, MŠ



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



Nezájem rodičů o umístění dětí do konkrétní ZŠ, MŠ	3	3	9	Zapojení a motivace rodičů zajímavou činností školy; účastí v projektech; inkluzí; spoluprací s německými školami; nabídkou volnočasové činnosti; propojení MŠ a ZŠ; spolehlivý a aprobovaný pedagogický sbor; dobrá dopravní obslužnost; prostředí školy a školky; začlenění menšin již v raném věku do společnosti; provázanost MŠ se ZŠ	Konkrétní ZŠ, MŠ
Personální rizika (aprobovanost, fluktuace, věk, ...)	4	4	16	Motivace mladých pedagogů, prostor pro vzdělávání a rozvoj. Finanční ohodnocení. Možnost propojení se školami v rámci ORP či Německa	Konkrétní ZŠ, MŠ

Zdroj: Analytická část Strategie území SO ORP Domažlice/SO ORP Horšovský Týn



1.4 VÝCHODISKA PRO STRATEGICKOU ČÁST

V rámci projektu MAP II byly na základě jednání pracovních skupin (PS) a reálných potřeb v území definovány jednotlivé problémové oblasti. V rámci MAP III členové PS problémové oblasti znovu důkladně prošli a z nich vybrali problémové oblasti dle aktuální situace v území i celkového klimatu ve školství. Z problémových oblastí následně určily ty prioritní, kterými je potřeba se dále a podrobněji zabývat.

1.4.1 VYMEZENÍ PROBLÉMOVÝCH A PRIORITNÍCH PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ

Kapitola je členěna dle jednotlivých **klíčových témat**, kterými se projekt MAP III zabývá – **čtenářská a matematická gramotnost; rozvoj potenciálu každého žáka; pedagogické, didaktické a manažerské kompetence pracovníků ve vzdělávání.**

Realizace těchto témat bude probíhat prostřednictvím **průřezových témat**. Klíčová témata tedy budou naplňována ve všech průřezových tématech, kterými jsou:

- **proměna obsahu a způsobu vzdělávání** (např. podpora schopností hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování žáků informacemi, podpora badatelské a projektové výuky apod.),
- **podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání** (např. podpora vzájemného profesního sdílení, přenosu osvědčených a funkčních inovativních metod, podpora pedagogických pracovníků při společné přípravě výuky a jejím reflektování),
- **digitální kompetence k celoživotnímu učení** (např. seznámení se se silnými i slabými stránkami využívání informačních technologií, riziky s nimi spojenými a získání kompetencí pro využívání těchto technologií),
- **snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání** (např. dostupnost, inkluze a kvalita předškolního vzdělávání, inkluzivní vzdělávání a podpora dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem),
- **spolupráce MŠ - ZŠ/ZŠ – SŠ** (součinnost a spolupráce škol v územích).

Průřezová témata jsou vždy buď zmiňována jako problémová místa v kapitolách klíčových témat, případně je pro ně vytvořena vlastní kapitola, jsou-li pro území natolik významná a stěžejní.

Na základě jednání pracovních skupin byly kromě klíčových a průřezových témat nad rámec pravidel zařazeny problémové oblasti **polytechnického vzdělávání dětí, rekonstrukcí a vybavení školských zařízení a podpory regionální identity žáků.**



1. ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

Na jednání „Pracovní skupiny pro rozvoj čtenářské gramotnosti a pro rozvoj potenciálu každého žáka“ byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti čtenářské gramotnosti a pregramotnosti v tomto znění:

- ✓ *Nízká míra spolupráce škol, knihoven, muzeí atd.*
- ✓ *Neexistence samostatných pracovníků školních knihoven*
- ✓ *Nedostatek organizovaných akcí na sdílení dobré praxe, výměn zkušenostímimo podporované projekty iniciované místními organizacemi*
- ✓ *Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj čtenářské gramotnosti a pregramotnosti*
- ✓ *Nízká časová dotace pro rozvoj čtenářské gramotnosti*
- ✓ *Nedostatečné kompetence žáků třídit a vyhodnocovat nalezené informace pomocí ICT technologií*

Z nich byla členy PS definována prioritní problémová oblast ve znění: „**Nedostatečná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti a pregramotnosti**“.

2. MATEMATICKÁ GRAMOTNOST A PREGRAMOTNOST

Na jednání „Pracovní skupiny pro rozvoj matematické gramotnosti a pro rozvoj potenciálu každého žáka“ byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti matematické gramotnosti a pregramotnosti v tomto znění:

- ✓ *Nedostatečné technické a materiální zabezpečení pro rozvoj matematické gramotnosti a pregramotnosti*
- ✓ *Nízká časová dotace pro rozvoj matematické gramotnosti*
- ✓ *Nedostatečná informovanost širší veřejnosti, rodičů o principech jednotlivých směrů výuky matematiky*
- ✓ *Nedostatečné vybavení ICT technikou*

Z nich byla členy PS definována prioritní problémová oblast ve znění: „**Nedostatečná podpora rozvoje matematické gramotnosti a pregramotnosti**“.

3. ROZVOJ POTENCIÁLU KAŽDÉHO ŽÁKA

Tato oblast byla v rámci MAP II řešena několika pracovními skupinami jako průřezová. V MAP III je téma rozvoje potenciálu každého žáka projednáváno samostatně a povýšeno na téma klíčové. Je tedy potřeba mu věnovat více prostoru. Na jednání pracovních skupin byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti rozvoje potenciálu každého žáka v tomto znění:

- ✓ *Velký počet dětí a žáků ve třídách, heterogenní skupiny*



- ✓ *Nedostatečný prostor pro rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí a rozvíjet potenciál žáků se sociálním a jiným znevýhodněním, vč. cizinců*
- ✓ *Nízká časová dotace pro individualizaci výuky k rozvoji potenciálu každého žáka mimo výuku i v rámci ní*
- ✓ *Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami nadaných žáků či žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami*
- ✓ *Chybějící motivace pedagogů zabývat se rozvojem potenciálu každého jednotlivého žáka z důvodu jejich přetížení a vyčerpání*
- ✓ *Absence pravidelných konzultací s psychology, speciálními pedagogy, terapeutických skupin, pravidelných setkávání s odborníky, kteří by dítěti, rodičům, i učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat*
- ✓ *Komplikované začleňování oblasti digitální gramotnosti a využívání ICT ve vzdělávání v souvislosti s rozvojem potenciálu každého žáka*
- ✓ *Nezájem některých rodičů o rozvoj potenciálu vlastního dítěte*

Z nich byly členy PS definovány prioritní problémové oblasti ve znění:

- ✓ **„Nedostatečná možnost rozvoje potenciálu každého žáka ve třídě a v rodině“**
- ✓ **„Nedostatečná pozornost věnovaná průměrným žákům, kteří nejsou nadaní ani nemají jakékoli znevýhodnění“**

4. PEDAGOGICKÉ, DIDAKTICKÉ A MANAŽERSKÉ KOMPETENCE PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Tato oblast byla v rámci MAP II řešenaprůřezově všemipracovními skupinami a realizována prostřednictvím aktivit implementace. V MAP III je téma podpory pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí pracovníků ve vzdělávání projednáváno samostatně a povýšeno na téma klíčové. Je tedy potřeba mu věnovat více prostoru. Na jednání pracovních skupin byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí pracovníků ve vzdělávání v tomto znění:

- ✓ *Nedostatek kvalitních vzdělávacích aktivit pro učitele v našem území napříč všemi problémovými oblastmi*
- ✓ *Absence organizovaného zajištění výměny zkušeností pracovníků ve vzdělánípro podporu vzájemného profesního sdílení, přenosu osvědčených a funkčních inovativních metod*
- ✓ *Nedostatek financí na další vzdělávání pedagogů MŠ a ZŠnapříč všemi problémovými oblastmi*
- ✓ *Absence pravidelných setkávání s odborníky, kteří by učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat*
- ✓ *Nedostatečná praktická metodická podpora pracovníků ve vzdělání*



- ✓ *Nedostatečný rozvoj mentoringu a dalších kolegiálních forem podpory na škole - chybějící podpora pedagogických pracovníků při společné přípravě výuky a jejím reflektování*
- ✓ *Nedostatek kompetence a motivace učitelů pro práci s ICT technologiemi, neznalost rizik s nimi spojenými a absence schopností vyhledávat, třídit a kriticky hodnotit informace*
- ✓ *Nedostatečné kompetence pedagogů vést žáky k hlubšímu porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování informacemi*

Z nich byly členy PS definovány prioritní problémové oblasti ve znění:

- ✓ **„Nedostatečná podpora a motivace pracovníků ve vzdělávání ke zvyšování svých pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí“**
- ✓ **„Nedostatečná podpora mentoringu“**

5. SNIŽOVÁNÍ NEROVNOSTÍ V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ

Na jednání „Pracovní skupiny pro rovné příležitosti“ byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání v tomto znění:

- ✓ *Chybějící příležitosti pro pedagogy naučit se využívat speciální a kompenzační pomůcky*
- ✓ *Technická nemožnost bezbariérových úprav škol*
- ✓ *Nedostatečná odbornost a nechuť pedagogických pracovníků k inkluzi*
- ✓ *Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) či jinými vzdělávacími potřebami*
- ✓ *Problémový přechod žáků na další stupeň vzdělávání (MŠ – ZŠ, ZŠ – SŠ)*
- ✓ *Nedostatečná pozitivní osvěta v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro většinovou veřejnost, pro rodiče žáků se SVP apod.*
- ✓ *Nedostatečný počet a nedostatečné zázemí pro specializované pracovníky (speciální pedagogy, asistenty pedagoga, logopedy, školní psychology apod.)*
- ✓ *Nedostatečné finanční zajištění personálních nákladů na práci s heterogenními skupinami dětí a žáků*
- ✓ *Nedostatek finančních prostředků pro realizaci mimoškolního vzdělávání pro znevýhodněné žáky, žáky se SVP, cizince apod.*
- ✓ *Přenášení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí a žáků ze strany rodičů na školu vyplývající z nedostatečné spolupráce rodiny a školy*
- ✓ *Nedostatečná podpora při začleňování dětí – cizinců do škol*
- ✓ *Problémové zapojení žáků do vyučování v případě distančního vzdělávání*

Z nich byly členy PS definovány následující prioritní problémové oblasti ve znění:



- ✓ „Nedostatečná metodická, personální a finanční podpora pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání“
- ✓ „Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami žáků se SVP či jinými vzdělávacími potřebami“
- ✓ „Přenášení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí a žáků ze strany rodičů na školu vyplývající z nedostatečné spolupráce rodiny a školy“

6. POLYTECHNICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Na jednání „Pracovní skupiny pro rozvoj kompetencí dětí a žáků v polytechnickém vzdělávání a pro rozvoj potenciálu každého žáka“ byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti polytechnického vzdělávání v tomto znění:

- ✓ *Nedostatek odpovídajících prostor pro polytechnické vzdělávání*
- ✓ *Neodpovídající vybavení laboratoří, odborných učeben, dílen atd.*
- ✓ *Nedostatečné vybavení pomůckami pro rozvoj polytechnického vzdělávání*
- ✓ *Absence spolupráce s dalšími vzdělávacími institucemi (např. DDM) v oblasti rozvoje polytechnického vzdělávání*
- ✓ *Nedostatek financí na zaplacení externích odborníků, kteří by pravidelně docházeli do škol, a na pořádání exkurzí za těmito odborníky*
- ✓ *Chybějící podpora schopností hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování žáků informacemi (propojování jednotlivých disciplín a jejich uplatňování pro praktické využití, podpora projektové výuky, apod.)*
- ✓ *Příliš uživatelské začlenění oblasti digitální gramotnosti a využívání ICT ve vzdělávání v souvislosti s podporou polytechnického vzdělávání*
- ✓ *Nedostatečná spolupráce a součinnost při podpoře polytechnického vzdělání mezi ZŠ a MŠ v území*
- ✓ *Nedostatečná manuální zručnost žáků*

Z nich byla členy PS definována prioritní problémová oblast ve znění: **„Nedostatečná podpora polytechnického vzdělání zacílená na manuální zručnost žáků, „dílenské“ činnosti a přemýšlení v souvislostech.“**

7. REKONSTRUKCE A VYBAVENÍ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

Na jednání „Pracovní skupiny pro financování“ byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti dotýkající se financování škol. V úvahu byly brány především projektové záměry jednotlivých školských zařízení a dalších organizací. Hlavní problémové oblasti byly nastaveny v tomto znění:



- ✓ *Neodpovídající stav a vybavení venkovního prostředí (školní zahrady a hřiště, parkoviště, chodníky atd.)*
- ✓ *Neodpovídající stav budov školských zařízení (střecha, fasáda, výměna oken atp.),*
- ✓ *Neodpovídající stav technického zázemí školy (elektroinstalace, vodovodní a odpadní řád, topení atd.)*
- ✓ *Nutnost stavebních úprav a vybavení na zvyšování bezpečnosti*
- ✓ *Nutnost bezbariérových stavebních úprav, včetně vybavení bezbariérovým nábytkem a speciálními a kompenzačními pomůckami*
- ✓ *Neodpovídající stav a vybavení sociálních zařízení, šaten*
- ✓ *Neodpovídající stav a vybavení jídelen, družin a školních klubů, knihoven, tělocvičen*
- ✓ *Neodpovídající stav a vybavení kmenových tříd a odborných učeben na ZŠ*
- ✓ *Rekonstrukce a vybavení tříd a heren v MŠ*
- ✓ *Nedostatečné vybavení didaktickými pomůckami, včetně didaktických pomůcek pro děti a žáky se SVP*
- ✓ *Neodpovídající stav a vybavení zázemí pro pedagogy*
- ✓ *Neodpovídající vybavení ICT techniky (nevhodné či zastaralé) pro potřeby pedagogů i žáků, nedostatek financí na pořízení moderního ICT vybavení, na jeho revize a údržbu*

Z nich byla členy PS definována prioritní problémová oblast ve znění: **„Neodpovídající technický stav a vybavení některých školských zařízení včetně venkovního prostředí škol“.**

8. REGIONÁLNÍ IDENTITA

Na jednání „Pracovní skupiny pro rozvoj regionální identity a pro rozvoj potenciálu každého žáka“ byly na základě diskuze členů PS formulovány problémové oblasti v tomto znění:

- ✓ *Nedostatečné zařazení regionálních otázek do RVP a chybějící provázanost v průřezových tématech*
- ✓ *Nesystematičnost a nejednotnost při zařazování lokálních témat do výuky*
- ✓ *Malá diskuze a výměna zkušeností dotýkající se výuky regionální identity mezi školami a dalšími vzdělávacími institucemi v území; téměř žádný přenos osvědčených a funkčních metod výuky regionálních témat mezi školami*
- ✓ *Nedostatečná metodická podpora (nedostatek regionálních materiálů zaměřených na žáky ZŠ, absence učebnic, pracovních listů apod.)*
- ✓ *Nezájem dětí a rodičů o region, ve kterém žijí, a z toho vyplývající nedostatečná propojenost místních organizací a rodičů, absence pořádání společných akcí*
- ✓ *Nedostatečný časový prostor pro badatelskou a projektovou výuku vedoucí k získávání praktických zkušeností dětí s regionem a ucelení si poznatků v souvislostech*
- ✓ *Chybějící podpora měst Domažlice a Horšovský Týn (býv. okresních měst) směrem ke školám v území, která by pomohla zprostředkovat informace mezi pedagogy, předávat tipy a metodické materiály k výuce regionálních témat*



Z nich byla členy PS definována prioritní problémová oblast ve znění: „**Nedostatečný prostor, nezpracované zdroje a chybějící metodická podpora pro systematické a koncepční zařazení regionálních témat do výuky.**“

1.4.2 SWOT – 3 ANALÝZY PRIORITNÍCH PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ, VČETNĚ IDENTIFIKACE PŘÍČIN A NÁVRHŮ ŘEŠENÍ

Ke každé prioritní problémové oblasti vypracovaly pracovní skupiny SWOT – 3 analýzu, která odráží aktuální situaci. Pracovní skupiny se zaměřily na to, aby každá SWOT – 3 analýza reflektovala kromě popisu problémů a potřeb také identifikaci a popis příčin daného problému. Pokud pracovní skupiny došly k tomu, že daná příčina je způsobena mimo působnost a kompetence subjektů v partnerství MAP III, je tato skutečnost u příčiny uvedena. Dále pracovní skupiny aktualizovaly návrhy konkrétních kroků řešení daného problému.

1. NEDOSTATEČNÁ PODPORA ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI A PREGRAMOTNOSTI

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 19: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti a pregramotnosti“

Nedostatečná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti a pregramotnosti	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
- Nově vybavené knihovny některých škol a čtenářské koutky díky dotacím - Zájem pedagogů MŠ a ZŠ vytvářet čtenářsky podnětné prostředí - Narůst počtu vzdělávacích akcí pro pedagogy, vytvoření metodických kabinetů, možnost výměn zkušeností	- Nemožnost financování pozice knihovníků na ZŠ - Nedostatečná spolupráce škol a školních a obecních knihoven, stejně jako spolupráce s místními kulturními zařízeními - Malá orientace některých škol v systému finančních dotací - Nedostatečné kompetence žáků třídit a vyhodnocovat nalezené informace pomocí ICT technologií - Nedostatečné personální zajištění pro žáky s odlišným mateřským jazykem
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
- Dotační programy na rozvoj čtenářské pre/gramotnosti - Spolupráce školních knihoven s obecními knihovnami a dalšími institucemi (např. muzei) - Pořádání vzdělávacích akcí pro rozvoj čtenářské pre/gramotnosti v území v rámci MAP IV - Finanční prostředky na obnovu knihovníhoho	- Nedostatek stabilních finančních prostředků na nákup nových knih - Neefektivní využívání finančních prostředků při absenci spolupráce školních a obecních knihoven - Neochota ke spolupráci ze strany místních kulturních zařízení - Uzavření knihoven, omezení sociálních kontaktů vlivem nepředvídatelných událostí - Nechuť ze strany dětí a žáků účastnit se kroužků



Identifikace možných příčin problému

1. Nemožnost financování pozice knihovníků na ZŠ (tato příčina je způsobena systémovým nastavením, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství MAP III).

Velkým problémem v rozvoji čtenářské gramotnosti a pregramotnosti se ukázaly finance na personální zajištění provozu centrálních školních knihoven. Posílení rozpočtu základních škol o několik hodin týdně pro pracovníka, který by vykonával funkci knihovníka, by výrazně zlepšilo podmínky pro rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Mateřské školy v regionu by uvítaly externího pracovníka, který by měl na starosti více mateřských škol a zajišťoval funkci „mobilní knihovny“, např. v rámci meziobecní spolupráce. Důležitou podmínkou rozvoje čtenářské gramotnosti je bezprostřední nabídka knih (přímo ve třídě, čtenářském koutku, školní knihovně) a aktivní využívání zejména populárně-naučných knih vyučujícími i v ostatních předmětech (mimo český jazyk). Doporučuje se zavedení čtenářských dílen do výuky na 1. i 2. stupni základních škol.

2. Nedostatečná spolupráce škol a jejich knihoven s obecními knihovnami a místními kulturními zařízeními.

Možností, jak podpořit rozvoj v této oblasti, je spolupráce školních a obecních knihoven, kdy by mohlo dojít např. k efektivnějšímu využití finančních prostředků, neboť by nedocházelo k nákupu stejných knižních titulů do školních a obecních knihoven a naopak by se knihovny mohly doplňovat. Skutečností zůstává, že se obecní knihovny s ohledem na čtenářskou základnu více orientují na dospělé, na druhé straně ale disponují informačním vybavením pro vyhledávání nově vydávané literatury, včetně dětské, a jistě by dokázaly se školami spolupracovat i při určité „dělbě“ nákupu beletristické nebo populárně-naučné dětské literatury. Zlepšit orientaci v dostupné literatuře pro děti a žáky by pomohlo společné sdílení knižních fondů školních a obecních knihoven v regionu, zejména v menších obcích. Navíc je možné využít existujících knihovnických akcí – Česko čte dětem, Noc s Andersenem apod. – a ve spolupráci s mateřskými i základními školami do nich zapojit více dětí i s rodiči. Tyto a další akce by mohly být pořádány také ve spolupráci s místními kulturními zařízeními.

S ohledem na region je ale nutné najít způsob, jak zpřístupnit tyto akce pro malé obecní knihovny, které fungují jen v omezeném, zpravidla odpoledním provozu, a zatím nejsou na dětského čtenáře vybaveny. Přesto by se mohly stát místem nebo alespoň koordinátorem meziknihovnických výpůjček (s přímou dodávkou zejména do mateřských škol), spoluorganizátorem pro společné čtení rodičů s dětmi, místních „Nocí s Andersenem“ či jiných akcí, vedoucích k podpoře čtenářství. Opomenuta by také neměla být možnost zapojení širší veřejnosti, zejména seniorů, do předčítání, vyprávění apod.

3. Malá orientace vedení některých škol v systému finančních dotací a výzev pro čtenářskou gramotnost a pregramotnost.



Některé školy mají obtíže v orientaci v různých dotacích a výzvách, kterých je velké množství. Nejsou na jednom místě, a tím se stávají nepřehlednými. Aktuální jsou pro školy zejména Šablony v rámci Operačního programu Jan Amos Komenský, ze kterých mají možnost čerpat na následující aktivity: personální podpora (školní asistent MŠ, sociální pedagog MŠ, dvojjazyčný asistent MŠ, školní asistent ZŠ, školní speciální pedagog ZŠ, školní psycholog ZŠ, sociální pedagog ZŠ, kariérový poradce ZŠ, dvojjazyčný asistent ZŠ), osobnostně sociální a profesní rozvoj pracovníků ve vzdělávání (vzdělávání a spolupráce pracovníků ve vzdělávání MŠ, ZŠ a ZUŠ), podpora inovativního vzdělávání dětí v MŠ, žáků v ZŠ a ZUŠ, podpora dětí s odlišným mateřským jazykem v MŠ, podpora žáků s odlišným mateřským jazykem v ZŠ, spolupráce s rodiči dětí MŠ, žáků ZŠ a ZUŠ a veřejností (odborně zaměřená tematická komunitní setkávání). Šablony však nejsou jediným zdrojem financování a pro školy, zejména pro ty menší, může být složité se v tomto orientovat.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Využití dotačních programů na rozvoj čtenářské pre/gramotnosti (nákup pomůcek a knih apod.).
2. Navázání spolupráce škol a školních knihoven s obecními knihovnami a místními kulturními zařízeními (např. muzei).
3. Organizace vzdělávacích akcí a výměn zkušeností pro pedagogy v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti a pregramotnosti v rámci MAP IV.
4. Vznik pozice „koordinátora pro dotace a výzvy“ v rámci ORP.

2. NEDOSTATEČNÁ PODPORA ROZVOJE MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI A PREGRAMOTNOSTI

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 20: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná podpora rozvoje matematické gramotnosti a pregramotnosti“

Nedostatečná podpora rozvoje matematické gramotnosti a pregramotnosti	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem pedagogů sdílet příklady dobré praxe • Přítomnost lídrů v regionu, kteří jsou schopni zajistit lokální vzdělávání v oblasti matematické pre/gramotnosti • Narůst počtu vzdělávacích akcí pro pedagogy, vytvoření metodických kabinetů, možnost výměn zkušeností • Chuť a motivace pedagogů si aktivně vytvářet vlastní výukové materiály	• Nedostatečné technické (ICT) a materiální zabezpečení pro rozvoj matematické gramotnosti a pregramotnosti • Nedostatečná informovanost širší veřejnosti a rodičů o principech jednotlivých směrů výuky matematiky • Malá orientace některých škol v systému finančních dotací
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Vybavení pomůckami a digitálními potřebami pro rozvoj matematické gramotnosti a	• Nezáměr zřizovatele či vedení školy podporovat vzájemná setkání pedagogů



- pregramotnosti
- Pořádání vzdělávacích akcí, výměn zkušeností a pravidelných setkání pedagogů pro rozvoj matematické pre/gramotnosti v území v rámci MAP IV
- Zvýšit informovanost veřejnosti o principech jednotlivých směrů výuky matematiky formou osvěty

- Nedostatek finančních prostředků na vybavení ICT a jinou technikou
- Nedostatečná orientace pedagogů v nových technologiích a práce s nimi

Identifikace možných příčin problému

1. Nejistota v dlouhodobém zajištění lokálních vzdělávacích aktivit a výměn zkušeností pro pedagogy školských zařízení v oblasti matematické pre/gramotnosti.

Zásadním problémem vzdělávání pedagogů v oblasti matematické pregramotnosti a gramotnosti se jeví nedostatek lokálních vzdělávacích akcí pro pedagogy, které by pedagogům nabízely možnost dalšího vzdělávání, a to zejména prezentací alternativních výukových metod (např. Hejného metoda). Řada pedagogů si pro matematiku vytváří vlastní výukové materiály nebo vyhledávají různé výukové aplikace, často bez garance vyzkoušené kvality. Díky projektům MAP I a MAP II se množství lokálních vzdělávacích akcí výrazně zlepšilo. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV. Bez této podpory budou vzdělávací aktivity v území s největší pravděpodobností zcela chybět a jejich realizace v oblasti skončí. Důležitým aspektem je lokálnost vzdělávání, aby se omezila nutnost dojíždění do vzdálenějších míst, která je spojena s vyššími náklady. V regionu existuje nabídka pedagogů - lídrů, kteří mohou nabídnout workshopy na téma výuky v oblasti matematické gramotnosti.

2. Problematické zajištění náhrady za pedagoga v čase konání vzdělávacích akcí (*finanční a personální obtíže*) (*příčina je způsobena systémovým nastavením či nedostatkem personálních kapacit, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství MAP III*).

Zájem pedagogů o další vzdělávání v této oblasti naráží na personální překážky spočívající jednak v nedostatku času pedagogů, pokud jsou školení mimo pracovní dobu a v jiném místě, jednak v nedostatku financí škol na hrazení zástupů za pedagogy, kteří jsou školeni.

3. Nepřehlednost a velké množství zdrojů pro dotace a výzvy – absence „koordinátora pro dotace a výzvy“ na jednotlivých školách.

Školy mají obtíže při orientaci v různých dotacích a výzvách, kterých je velké množství. Nejsou na jednom místě, a tím se stávají nepřehlednými. Postrádají koordinátora, který by se na výzvy a dotace zaměřoval.

4. Náročná administrativa ohledně dotací a výzev (*příčina je způsobena systémovým nastavením, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství MAP III*).

S dotacemi a výzvami je spojena administrativa, která je pro školy velice náročná. Může způsobit i skutečnost, že škola dotací nevyužije právě z důvodu velké administrativní zátěže.



5. Nedostatečná informovanost širší veřejnosti a rodičů o principech jednotlivých směrů výuky matematiky.

Rodiče a širší veřejnost nemají přístup k informacím o principech jednotlivých směrů výuky matematiky. Bývá to způsobeno jednak nízkým počtem nebo neexistencí akcí pro rodiče a veřejnost v této oblasti a jednak nízkým nebo žádným zájmem rodičů o toto téma. Škola má pak velmi ztíženou situaci při zavádění nových výukových metod, při kterých je potřeba porozumění či souhlas zejména rodičů.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Zavedení pravidelných setkávání pedagogů za účelem vzdělávání a výměny zkušeností v rámci MAP IV.
2. Vybavení pomůckami a digitálními potřebami pro rozvoj matematické gramotnosti a pregramotnosti.
3. Vznik pozice „sdíleného koordinátora pro dotace a výzvy“ v rámci ORP.
4. Pořádání osvětových akcí pro rodiče a veřejnost na téma principů jednotlivých směrů výuky matematiky.

3. NEDOSTATEČNÁ MOŽNOST ROZVOJE POTENCIÁLU KAŽDÉHO ŽÁKA VE TŘÍDĚ A V RODINĚ

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 21: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná možnost rozvoje potenciálu každého žáka ve třídě a v rodině“

Nedostatečná možnost rozvoje potenciálu každého žáka ve třídě a v rodině	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem pedagogů dále se vzdělávat a účastnit se akcí s výměnou zkušeností • Dostatečná nabídka vhodných vzdělávacích akcí • Ochota pedagogů k začleňování oblasti digitální gramotnosti a využívání ICT ve vzdělávání v souvislosti s rozvojem potenciálu každého žáka	• Nedostatečný časový prostor pro rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí a rozvíjet potenciál jednotlivých žáků • Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami nadaných žáků či žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami • Absence pravidelných konzultací s psychology, speciálními pedagogy, terapeutických skupin, pravidelných setkávání s odborníky, kteří by rodičům, i učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat



	Nedostatečné personální zajištění pro žáky s odlišným mateřským jazykem
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
- Spolupráce s psychology, speciálními pedagogy a odborníky, kteří by dítěti, rodičům i učitelům ukázat jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat - Spolupráce s ostatními pedagogy - výměna zkušeností - Spolupráce s rodiči a zlepšení komunikace s nimi – více společných akcí	- Velký počet dětí a žáků ve třídách, heterogenní skupiny - Chybějící motivace pedagogů zabývat se rozvojem potenciálu každého jednotlivého žáka z důvodu jejich přetížení a vyčerpání - Nízká časová dotace pro individualizaci výuky k rozvoji potenciálu každého žáka mimo výuku i v rámci ní - Nezájem některých rodičů o tematiku rozvoje potenciálu vlastního dítěte a jejich neznalost této problematiky

Identifikace možných příčin problému

1. Nedostatečný prostor pro rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí a rozvíjet potenciál jednotlivých žáků.

Zásadním problémem je nedostatek lokálních vzdělávacích akcí pro pedagogy, které by nabízely možnost dalšího vzdělávání v oblastech směřující ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí a rozvíjet potenciál jednotlivých žáků. Důležitá jsou i setkávání pedagogů za účelem výměny zkušeností v těchto oblastech. Díky projektům MAP I a MAP II se množství lokálních vzdělávacích akcí a setkání za účelem výměny zkušeností výrazně zlepšilo. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV. Bez této podpory budou vzdělávací aktivity v území s největší pravděpodobností zcela chybět a jejich realizace v oblasti skončí. Důležitým aspektem je lokálnost vzdělávání, aby se omezila nutnost dojíždění do vzdálenějších míst, která je spojena s vyššími náklady a především s vyšší časovou náročností.

2. Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami nadaných žáků či žáků s odlišnými vzdělávacími potřebami.

Problém spočívá především ve velkém počtu žáků ve třídě, kdy není možné upravit organizaci a průběh vyučování v souladu se vzdělávacími potřebami nadaných žáků či žáků se SVP a věnovat se tak rozvoji potenciálu každého jednotlivého žáka. Pro vytvoření menších tříd, kdy by měl pedagog více času a prostoru věnovat se jednotlivým žákům, by bylo třeba více vyučovacích prostor, času, více pedagogů a tím i více financí.

3. Absence pravidelných konzultací s odborníky, kteří by rodičům, i učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat.



Komunikace je důležitá pro pedagogy, děti a žáky i rodiče. Chybí možnosti pravidelných konzultací s psychology, speciálními pedagogy, terapeutických skupin, pravidelná setkávání s odborníky, kteří by rodičům i učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat, aby byl maximálně využit jeho potenciál. Problémem může být i nedostatek takovýchto odborníků a specialistů v území.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Zavedení pravidelných setkávání pedagogů za účelem vzdělávání a výměny zkušeností v rámci MAP IV.
2. Podání žádosti o MAP IV v území.
3. Pořádání pravidelných setkávání s odborníky, kteří by dítěti, rodičům i učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat. Vytvořit seznam takovýchto odborníků.

4. NEDOSTATEČNÁ POZORNOST VĚNOVANÁ PRŮMĚRNÝM ŽÁKŮM, KTERÍ NEJSOU NADANÍ ANI NEMAJÍ JAKÉKOLI ZNEVÝHODNĚNÍ

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 22: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná pozornost věnovaná průměrným žákům, kteří nejsou nadaní ani nemají jakékoli znevýhodnění“

Nedostatečná pozornost věnovaná průměrným žákům, kteří nejsou nadaní ani nemají jakékoli znevýhodnění	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Ochota pedagogů věnovat se průměrným žákům • Zájem pedagogů o setkávání s výměnou zkušeností a o další vzdělávání • Ochota pedagogů k začleňování oblasti digitální gramotnosti a využívání ICT ve vzdělávání v souvislosti s rozvojem potenciálu každého žáka	• Nedostatečný prostor pro rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí • Nízká časová dotace a personální zajištění pro individualizaci výuky • Povinnost pedagogů věnovat více časového prostoru ve výuce žákům se SVP či žákům nadaným
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Spolupráce s ostatními pedagogy, výměna zkušeností • Využití spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga pro efektivní rozložení práce ve třídě • Možnost pro pedagogy se dále vzdělávat, využívat formy mentoringu	• Velký počet dětí a žáků ve třídách, heterogenní skupiny • Nedostatek času věnovat se průměrným žákům • Chybějící motivace pedagogů zabývat se rozvojem potenciálu každého jednotlivého žáka z důvodu jejich přetížení a vyčerpání



Identifikace možných příčin problému

1. Nedostatečný prostor pro rozvoj kompetencí pedagogů v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí.

Zásadním problémem je nedostatek lokálních vzdělávacích akcí pro pedagogy, které by nabízely možnost dalšího vzdělávání v oblastech, které směřují ke schopnosti vzdělávat různorodé kolektivy dětí a žáků. Důležitá jsou i setkávání pedagogů za účelem výměny zkušeností v těchto oblastech. Díky projektům MAP I a MAP II se množství lokálních vzdělávacích akcí a setkání za účelem výměny zkušeností výrazně zlepšilo. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV. Bez této podpory budou vzdělávací aktivity v území s největší pravděpodobností zcela chybět a jejich realizace v oblasti skončí. Důležitým aspektem je lokálnost vzdělávání, aby se omezila nutnost dojíždění do vzdálenějších míst, která je spojena s vyššími náklady a především s vyšší časovou náročností.

2. Nedostatek času pro individualizaci výuky z důvodu vysokého počtu žáků ve třídě.

Při velkém počtu žáků ve třídě není možné přizpůsobit tempo učení, obsah a organizaci vyučovacích hodin potřebám jednotlivých žáků. Pro individualizaci výuky nemají pedagogové dostatek času. Nejedná se pouze o vlastní výuku v hodinách, ale především o časově náročnou přípravu, přizpůsobenou potřebám jednotlivých žáků. Navíc je velice důležité věnovat dostatečný časový prostor ve výuce žákům se SVP a žákům nadaným. Pedagogové ale pak nemají prostor věnovat se dostatečně i průměrným žákům, kteří nejsou nadaní ani nemají jakékoli znevýhodnění.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Zavedení pravidelných setkávání pedagogů za účelem vzdělávání a výměny zkušeností v rámci MAP IV.
2. Využití spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga pro efektivní rozložení práce ve třídě.
3. Snížení počtu žáků ve třídě.



5. NEDOSTATEČNÁ PODPORA A MOTIVACE PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ KE ZVYŠOVÁNÍ SVÝCH PEDAGOGICKÝCH, DIDAKTICKÝCH A MANAŽERSKÝCH KOMPETENCÍ

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 23: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná podpora a motivace pracovníků ve vzdělávání ke zvyšování svých pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí“

Nedostatečná podpora a motivace pracovníků ve vzdělávání ke zvyšování svých pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem pedagogů o další vzdělávání. Pedagogové využívají pro výuku volně dostupné, bezpečné, otevřené internetové zdroje • Dostatečná nabídka vhodných vzdělávacích akcí • Zájem vedení školy na celoživotním vzdělávání svých pedagogů • Zájem ředitelů i pedagogů škol o setkávání za účelem výměny zkušeností	• Nedostatek kvalitních vzdělávacích aktivit pro učitele v ORP • Absence organizovaného zajištění výměny zkušeností pracovníků ve vzdělání pro podporu vzájemného profesního sdílení, přenosu osvědčených a funkčních inovativních metod v území • Absence pravidelných setkávání s odborníky, kteří by učitelům ukázali, jak konkrétně s žákem co nejefektivněji pracovat
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Nárůst online vzdělávacích akcí, kdy odpadá nutnost dojíždění • Pravidelná setkávání pedagogů a ředitelů – výměn zkušeností konaných v území • Využití mentorů	• Nedostatečná motivace a podpora pedagogů od vedení školy • Nedostatečné zastoupení pedagogů v době jejich dalšího vzdělávání • Nedostatek financí na další vzdělávání pedagogů napříč všemi problémovými oblastmi

Identifikace možných příčin problému

1. Nedostatek kvalitních vzdělávacích aktivit pro učitele v území.

Zásadním problémem je nedostatek lokálních vzdělávacích akcí pro pedagogy, které by nabízely možnost dalšího vzdělávání. Lokálnost vzdělávání je důležitá především proto, aby se omezila nutnost dojíždění do vzdálenějších míst, která je spojena s vyššími náklady a vyšší časovou náročností. Díky projektům MAP I a MAP II se množství lokálních vzdělávacích akcí výrazně zlepšilo. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV. Bez této podpory budou vzdělávací aktivity v území s největší pravděpodobností zcela chybět a jejich realizace v oblasti skončí.



2. Absence organizovaného zajištění výměny zkušeností pracovníků ve vzdělání pro podporu vzájemného profesního sdílení, přenosu osvědčených a funkčních inovativních metod v území.

Jako zásadní problém se jeví absence organizátora, který by pedagogům nabízel setkání za účelem výměny zkušeností. Není v možnostech pedagogů a ředitelů jednotlivých škol, aby setkání organizovali, jelikož jsou zahrnuti jinými povinnostmi. Setkání pedagogů a setkání ředitelů škol začala probíhat díky projektu MAP I a MAP II a probíhala úspěšně. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV, v rámci něž by se mohlo se setkáními pokračovat. Určitou možnost nabízí metodické kabinety fungující při projektu SYPO. Jejich setkání jsou ale konána v Plzni, což může pro mnohé pedagogy představovat problém.

3. Nedostatečná motivace a podpora pedagogů ve vzdělávání od vedení školy.

Vedení některých škol dostatečně nemotivuje své pedagogy k tomu, aby si sami aktivně doplňovali další pedagogické a odborné vzdělávání. To je v dnešní době plné nových změn, ať už v oblasti ICT, výukových metod, metodických materiálů a učebních pomůcek nezbytné. Důvody mohou být různé, např. nemožnost zastoupení pedagogů především u menších škol či finanční náklady na semináře.

4. Nízký zájem pedagogů o další vzdělávání.

Hlavním důvodem nízkého zájmu pedagogů o další vzdělávání je nedostatek času pedagogů a velká vzdálenost místa konání vzdělávacích akcí. Proto je důležité pořádání online či lokálních vzdělávacích akcí, aby se omezila nutnost dojíždění do vzdálenějších míst, která je spojena s vyššími náklady a především s vyšší časovou náročností.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Zavedení pravidelných setkávání pedagogů za účelem vzdělávání a výměny zkušeností v rámci MAP IV.
2. Podání žádosti o MAP IV v území.
3. Zvýšení motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání samotným vedením školy.
4. Využití prvků mentoringu v systému dalšího vzdělávání pedagogů.

6. NEDOSTATEČNÁ PODPORA MENTORINGU

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 24: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná podpora mentoringu“

Nedostatečná podpora mentoringu	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem pedagogů sdílet příklady dobré praxe	• Chybějící kvalifikovaní pedagogové pro rozvoj mentoringu



• Zájem pedagogů o mentoring • Možnost podpory mentoringu ze Šablon	• Některá školská zařízení nepřikládají mentoringu důležitost • Pracovní vytíženost mentorů • Chybějící podpora pedagogických pracovníků při společné přípravě výuky a jejím reflektování
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Pravidelná setkávání pedagogů • Existence metodických kabinetů v rámci projektu SYPO a jejich možné využití pro podporu mentoringu • Využití existence mentorů v území	• Nedostatek kvalifikovaných pracovníků pro rozvoj mentoringu • Nezáměr ředitelů škol podporovat vzájemná setkávání pedagogů • Na mentoring nebudou ve školách finance a časový prostor z důvodu upřednostnění jiných potřeb školy

Identifikace možných příčin problému

1. Chybějící finanční prostředky pro činnost kvalifikovaných mentorů a pedagogů pro rozvoj mentoringu.

Mentor pomáhá učiteli stanovit si cíl, zmapovat svou výchozí situaci a hledat cestu, jak k cíli dojít. Součástí takového procesu je naplánování jednotlivých kroků a společné vyhodnocování, jestli měly pro učitele nějaký smysl a užitek. Mentor učitele vede k sebereflexi, poskytuje mu popisnou zpětnou vazbu, v průběhu rozhovoru shrnuje, parafrázuje, zrcadlí emoce klienta a nabízí reflexi celého procesu. Ústřední podmínkou pro uplatnění mentoringu ve škole je rozhodnutí ředitele školy o určení mentora a vytvoření podmínek pro jeho činnost.

2. Neznalost škol problematiky mentoringu, problém určení mentora v rámci školy a poskytnutí mu potřebných podmínek.

Mentoring jako metoda podpory profesního rozvoje učitele v různých fázích profesní dráhy se zpravidla realizuje ve třech oblastech – v oblasti osobnostní podpory, která je nejvýraznější u začínajících učitelů. Druhou oblastí, kde je vhodné uplatnit mentoring, je oblast označovaná jako institucionální, protože obsáhne školu jako instituci. Zejména u začínajícího učitele, ale i u učitele, který přichází na novou školu, je to oblast velice důležitá. Jde v ní o orientaci v kultuře školy, tedy o její psaná i nepsaná pravidla chování. Další oblast se týká vlastní výuky – práce ve třídě, práce s žáky, vyhledávání materiálů, tedy podstaty učitelské činnosti. O tuto oblast mají pedagogové největší zájem.



3. Absence koordinátora vzájemných setkávání pedagogů v rámci výměn zkušeností, časová náročnost takovýchto setkání.

Chybí koordinátor vzájemných setkávání pedagogů zaměřených na výměnu zkušeností s přípravou výuky a jejím reflektováním. Problém je časová i organizační náročnost tato setkávání uskutečňovat, stejně jako finanční ohodnocení aktivních aktérů.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Zavedení pravidelných setkávání pedagogů v rámci projektu MAP IV
2. Větší osvěta mentoringu mezi školami.
3. Získání dotací ze Šablon na prohloubení profesní kompetence prostřednictvím vzájemné spolupráce s využitím prvků mentoringu.

7. NEDOSTATEČNÁ PODPORA POLYTECHNICKÉHO VZDĚLÁNÍ ZACÍLENÁ NA MANUÁLNÍ ZRUČNOST ŽÁKŮ, „DÍLENSKÉ“ ČINNOSTI A PŘEMYŠLENÍ V SOUVISLOSTECH

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 25: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná podpora polytechnického vzdělání zacílená na manuální zručnost žáků, „dílenské“ činnosti a přemyšlení v souvislostech“

Nedostatečná podpora polytechnického vzdělání zacílená na manuální zručnost žáků, „dílenské“ činnosti a přemyšlení v souvislostech	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Široká nabídka zájmové činnosti v organizacích neformálního vzdělávání (např. DDM) • Existence mnoha metod a forem polytechnického vzdělávání • Dostatečná nabídka vhodných vzdělávacích akcí	• Nedostatečné prostory a jejich vybavení pro výuku polytechnických předmětů • Nedostatečná nabídka kvalitního lokálního vzdělávání pro pedagogy • Chybějící podpora schopností hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování žáků informacemi (propojování jednotlivých disciplín a jejich uplatňování pro praktické využití, podpora projektové výuky, apod.)
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Dotační tituly na úpravu prostor a pořízení vybavení pro polytechnické vzdělání • Spolupráce se zájmovými organizacemi a dalšími institucemi (např. DDM, místní firmy, střední školy, ...) • Snaha o užší propojení využití ICT s polytechnikou a technickou praxí	• Nedostatečná motivace žáků k polytechnickému vzdělávání • Nedostatek pedagogů pro polytechnické vzdělávání • Nedostatečná manuální zručnost žáků



Identifikace možných příčin problému

- 1. Nedostatečné prostory a vybavení základních škol pro výuku polytechnických předmětů (z důvodu nedostatku financí školských zařízení na vybavení a prostory či nezáměr některých ředitelů prioritizovat polytechnické obory).**

Velkým problémem jsou nedostatečné prostory a nedostatečné vybavení základních škol pro výuku polytechnických předmětů. Chybí učebny polytechnické výuky, laboratoře, technické dílny, kuchyňky, venkovní prostory s příslušným vybavením.

- 2. Nedostatek kvalitních lokálních příležitostí pro vzdělávání pedagogů v oblasti polytechniky.**

Mezi silné stránky v oblasti polytechnického vzdělávání patří zájem pedagogů rozšiřovat své znalosti. Bohužel k tomu nemají vždy dobré podmínky. Na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn není dostatečná a kvalitní nabídka vzdělávání pro pedagogy, i když metod a forem výuky je v oblasti polytechniky velké množství. Příležitostí tak je zavedení kvalitního lokálního vzdělávání, které by pedagogům pomohlo s takto obsáhlým tématem. Stálou překážkou je obtížná zastupitelnost pedagogů, kteří se mají účastnit dalšího sebevzdělávání. Díky projektu MAP I a MAP II se množství lokálních vzdělávacích akcí zlepšilo. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV.

- 3. Nedostatek finančních prostředků pro pedagogy za vedení volitelných předmětů a kroužků.**

Problémem je nedostatek finančních prostředků pro pedagogy za vedení volitelných předmětů a kroužků. Toto může zčásti řešit spolupráce se zájmovými organizacemi, které se chtějí na rozvoji polytechnického vzdělávání podílet, jelikož disponují kvalifikovanými odborníky. V podmínkách regionu vytváří značnou nabídku Dům dětí a mládeže DOMINO.

- 4. Nedostatečná spolupráce se středními a vysokými školami.**

Životní styl dnešních rodin vytváří nedostatečné podněty pro získání praktických dovedností a manuální zručnosti dětí. Podceňování technického vzdělání a nezáměr žáků o polytechnické předměty je jedním z negativních trendů současného školství. Přitom motivem pro rozvoj polytechnického vzdělávání je fakt, že na trhu práce roste zájem o pracovníky s technickým vzděláním a dovednostmi. Střední i vysoké školy mají zájem o příliv uchazečů o technické obory a vytvářejí jim řadu pobídek. Základní školy by uvítaly podporu od podnikatelského sektoru alespoň pro žáky 2. stupně, resp. věcnou nebo finanční pomoc pro polytechnickou výuku. Vítanou spoluprací s praxí jsou exkurze do provozů firem nebo středních technických škol. Ochotných podniků podobnou spolupráci nabídnout ale není v území mnoho. Vysoké školy z této spolupráce úplně vypadávají, jelikož jsou mimo dané území.



Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Využití dotačních titulů na úpravu prostor a pořízení vybavení (rekonstrukce a vybavení učeben, laboratoří a dílen polytechnických oborů).
2. Organizace kvalitního lokálního vzdělávání pro pedagogy v oblasti polytechniky v rámci projektu MAP IV.
3. Navázání spolupráce školských zařízení se zájmovými organizacemi a ostatními institucemi či podniky (DDM, místními firmami, středními školami, vysokými školami, Okresní hospodářskou komorou...) v oblasti polytechnického vzdělávání.
4. Využití externích odborníků pro tematické vyučování a na pořádání odborných exkurzí v rámci polytechnického vzdělávání.
5. Aktualizace vytvořené Metodiky pro polytechnické vzdělávání v MŠ.

8.NEDOSTATEČNÝ PROSTOR, NEZPRACOVANÉ ZDROJE A CHYBĚJÍCÍ METODICKÁ PODPORA PRO SYSTEMATICKÉ A KONCEPČNÍ ZAŘAZENÍ REGIONÁLNÍCH TÉMAT DO VÝUKY

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 26: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečný prostor, nezpracované zdroje a chybějící metodická podpora pro systematické a koncepční zařazení regionálních témat do výuky“

Nedostatečný prostor, nezpracované zdroje a chybějící metodická podpora pro systematické a koncepční zařazení regionálních témat do výuky	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Silný etnografický region a historické tradice • Dobrá spolupráce s místními muzei a knihovnami • Možnost posilování regionální identity mezi učiteli prostřednictvím projektu MAP • Existence výrazných osobností v regionu zabývajících se regionální tematikou	• Nedostatečné zařazení regionálních otázek do ŠVP a chybějící provázanost v průřezových tématech • Nesystematičnost a nejednotnost zařazování lokálních témat do výuky • Malá diskuze a výměna zkušeností dotýkající se výuky regionální identity mezi školami a dalšími vzdělávacími institucemi v území; téměř žádný přenos osvědčených a funkčních metod výuky regionálních témat mezi školami • Chybějící podpora měst Domažlice a Horšovský Týn (ORP) směrem ke školám v území, která by pomohla zprostředkovat informace mezi pedagogy, předávat tipy a metodické materiály k výuce regionálních témat
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Snaha některých škol ve výuce posilovat míru patriotismu a pocit lokální identity	• Podcenění významu regionální identity při výuce • Nechuť pedagogů zařazovat lokální témata do



- Možnost většího využití projektové výuky
- Využití silného potenciálu v území, jeho historických tradicí výrazných osobností zde žijících
- Zařazení regionálních otázek do ŠVP
- Akce pro děti a rodiče – regionální témata
- Možnost využívání podkladů a materiálů s regionální tematikou – filmy, fotografie (možnost využít i v době distanční výuky)

výuky

- Chybějící či nedostatečné znalosti pedagogů v regionálních tématech
- Nezájem dětí a rodičů o region, ve kterém žijí, a z toho vyplývající nedostatečná propojenost místních organizací a rodičů, absence pořádání společných akcí
- Nedostatečný časový prostor pro badatelskou a projektovou výuku vedoucí k získávání praktických zkušeností dětí s regionem a ucelení si poznatků v souvislostech

Identifikace možných příčin problému

1. Malá dotace vyučovacích hodin zaměřených na lokální témata.

Lokální témata a prvky regionální identity nejsou dostatečně zařazeny do RVP a integrovány ve školních vzdělávacích plánech škol. Zařazování regionálních témat do výuky je často nesystematické a nejednotné a na lokální témata tak ve výuce zbývá jen velmi málo času a prostoru.

2. Nedostatek kvalitních lokálních příležitostí pro vzdělávání pedagogů v oblasti regionální identity.

Pedagogové často nemají informace o významných osobnostech, událostech a lokalitách, které jsou součástí našeho území, ale svým významem jej dokonce přesahují. Neuvědomují si spojitost s naším územím, a pokud regionální identitu nepřikládají dostatečný význam, tak takové souvislosti ani aktivně nevyhledávají, protože by je to stálo příliš mnoho úsilí a času.

Problémem podpory a osvěty zařazení regionálních témat do výuky je tedy i nedostatek lokálních vzdělávacích akcí a výměn zkušeností. Díky projektům MAP I a MAP II se množství lokálních vzdělávacích akcí výrazně zvýšilo. Bohužel, realizace projektu MAP III organizaci těchto akcí neumožňuje, příležitost je tak v navázání projektem MAP IV. Pedagogové by kromě vzdělávacích akcí uvítali také pravidelné setkávání, sdílení příkladů dobré praxe a metodických pomůcek v oblasti regionálních témat.

3. Malá sounáležitost pedagogů, žáků i rodičů s lokalitou.

Ne všichni pedagogové žijí nebo pocházejí ze SO ORP Domažlice či SO ORP Horšovský Týn a chybí jim tak vztah či určitá sounáležitost s tímto místem. Některé děti a jejich rodiče neznají svůj region a ani neprojevují zájem ho poznat.



Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Tematické semináře a setkání zaměřené na jednotlivé oblasti regionální identity.
2. Vytvořit heslář/mapu osobností, událostí a historických objektů spojených s nějakým příběhem či obdobné metodické pomůcky pro volné využití pedagogů.
3. Navázat spolupráci škol s obcemi (konkrétně archiváři nebo osobami, které vedou obecní kroniky, znají pamětníky schopné předávat znalosti o regionu).
4. Podněcovat pozitivní vnímání regionu, ve kterém žijeme, už u dětí v MŠ.

9. NEDOSTATEČNÁ METODICKÁ, PERSONÁLNÍ A FINANČNÍ PODPORA PRO SNIŽOVÁNÍ NEROVNOSTÍ V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 27: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Nedostatečná metodická, personální a finanční podpora pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání“

Nedostatečná metodická, personální a finanční podpora pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem pedagogů naučit se využívat speciální a kompenzační pomůcky • Ochota škol, specializovaných organizací a služeb navzájem spolupracovat • Rozmanitá nabídka specializovaných organizací a služeb • Dobrá praxe některých zařízení v ORP (pravidelné exkurze dětí některých MŠ na ZŠ a mezi některými ZŠ navzájem) a ochota ji sdílet	• Neznalost školských zařízení nabídky specializovaných organizací a služeb v oblasti inkluze • Chybějící příležitosti pro pedagogy naučit se využívat speciální a kompenzační pomůcky • Nedostatečná pozitivní osvěta v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro většinovou veřejnost, pro rodiče žáků se SVP apod. • Nedostatečná odbornost a nechuť pedagogických pracovníků k inkluzi • Nedostatečné personální zajištění pro žáky s odlišným mateřským jazykem
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Pravidelná setkání zástupců škol, specializovaných organizací a služeb (sdílení zkušeností i speciálních a kompenzačních pomůcek) • Stáže pedagogických pracovníků v ostatních zařízeních (sdílení zkušeností, práce se speciálními a kompenzačními pomůckami, zkušenosti s prací asistenta pedagoga aj.) • Existence metodických kabinetů při projektu SYPO	• Problémové zapojení žáků do vyučování v případě distančního vzdělávání • Velký počet dětí a žáků ve třídách, heterogenní skupiny • Nízká časová dotace pro individualizaci výuky ke snižování nerovností ve vzdělávání



Identifikace možných příčin problému

1. Neznalost školských zařízení nabídky specializovaných organizací a služeb v oblasti inkluze.

Příčinou nemožnosti škol snížit nerovnost ve vzdělávání může být i minimální spolupráce s různými specializovanými organizacemi a službami, kterých je na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn široká nabídka. Školská zařízení se však v nabídce často neorientují a jejich služby neznají. Zároveň chybí aktivní organizátor akcí zaměřených na takovouto spolupráci. Problémem je časová, organizační náročnost tato setkávání uskutečňovat i finanční ohodnocení aktivních aktérů. Ke spolupráci mají navíc mnohem menší příležitost vesnické školy - je vázána na více času a vyšší náklady související s dopravou.

2. Nedostatek a nedostupnost specializovaných pracovníků (logoped, klinický psycholog, dětský psychiatr apod.) *(příčina je způsobena systémovým nastavením, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství).*

V území je nedostatek specializovaných pracovníků, jsou dlouhé čekací doby na vyšetření a spolupráce je s ohledem na jejich nedostatek minimální.

3. Chybějící příležitosti pro pedagogy naučit se využívat speciální a kompenzační pomůcky.

Pedagogové mají zájem naučit se využívat speciální a kompenzační pomůcky. Bohužel jim k tomu chybí příležitost. Řešením by mohla být pravidelná setkání zástupců škol, specializovaných organizací a služeb za účelem sdílení zkušeností i speciálních a kompenzačních pomůcek a realizace stáží pedagogických pracovníků v ostatních zařízeních za účelem sdílení zkušeností, práce se speciálními a kompenzačními pomůckami, zkušeností s prací asistenta pedagoga aj. Možností jsou i nejrůznější vzdělávací akce, které by se ale měly konat přímo v území z důvodu úspory času pedagogů i financí. Ty ale naprosto chybí.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Zavedení pravidelných setkávání zástupců škol, specializovaných organizací a služeb (sdílení zkušeností i speciálních a kompenzačních pomůcek) v rámci projektu MAP IV.
2. Vytvoření seznamu specializovaných pracovníků (logoped, klinický psycholog, dětský psychiatr apod.)
3. Organizace stáží pedagogických pracovníků v ostatních školách různých úrovní, či specializovaných organizacích a službách (sdílení zkušeností, práce se speciálními a kompenzačními pomůckami, zkušenosti s prací asistenta pedagoga aj.).
4. Organizace vzdělávacích akcí pro pedagogy se zaměřením na správné využívání kompenzačních pomůcek v rámci projektu MAP IV.



10. OBTÍŽNOST A FINANČNÍ NÁROČNOST UPRAVIT ORGANIZACI A PRŮBĚH VYUČOVÁNÍ V SOULADU S POTŘEBAMI ŽÁKŮ SE SVPČI JINÝMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 28: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami žáků se SVPČi jinými vzdělávacími potřebami“

Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami žáků se SVPČi jinými vzdělávacími potřebami	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
- Ochota pedagogů praktikujících inkluzivní vzdělávání předávat zkušenosti dál - Možnost škol získat asistenta pedagoga financovaného státem - Možnost škol využívat katalog podpůrných opatření - Nabídka vzdělávacích akcí	- Nedostatečná odbornost a nechuť pedagogů k inkluzi - Nedostatečný počet specializovaných pracovníků a nedostatečné zázemí pro tyto pracovníky - Nedostatek prostoru pro vytvoření více menších tříd - Technická nemožnost bezbariérových úprav škol
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
- Pozitivní osvěta v oblasti inkluze, především mezi pedagogy, ale i pro veřejnost a rodiče - Možnost pro pedagogy získat kvalitní vzdělání v oblasti inkluze - Finanční podpora státu na vytvoření stabilního zázemí pro specializované pracovníky	- Škola nebude upravovat organizaci a průběh vyučování pro žáky se SVP z důvodu neobornosti personálu a nedostatku prostoru pro vytvoření více menších tříd - Škola nebude přijímat žáky se SVP z důvodu neobornosti personálu - Nedostatek finančních prostředků pro realizaci mimoškolního vzdělávání pro znevýhodněné žáky, žáky se SVP, cizince apod.

Identifikace možných příčin problému

- Nedostatek kvalifikovaných pedagogů, speciálních pedagogů, logopedů, školních psychologů na školách ve SO ORP Domažlice a Horšovský Týn a neexistence stabilního zázemí pro tyto pracovníky (příčina vychází ze skutečnosti, kterou nelze v rámci projektu MAP III ovlivnit).**

Pokud mají školy upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami žáků se SVP či jinými vzdělávacími potřebami, musí k tomu mít kvalifikované pedagogy, kteří mají chuť dělat změny a věnovat se těmto žákům, dále potřebují speciální pedagogy, školní psychology, logopedy a dostatek prostoru k vytvoření menších tříd, aby se pedagogové mohli věnovat žákům individuálně. Bohužel všechny tyto zmíněné aspekty jsou slabými stránkami základních škol na území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn. Na druhou stranu jsou na tomto území základní školy, které inkluzivní/společné vzdělávání praktikují dnes a denně a jsou ochotny se o své zkušenosti podělit



s dalšími školami. Mohou tak šířit pozitivní osvětu, která zamezí zbytečným obavám pedagogů i rodičů. Pokud bude vytvořen systém kvalitního vzdělání pro pedagogy, bude dostatek fundovaných asistentů pedagoga a bude vytvořeno stabilní finanční zázemí pro další specializované pracovníky, bude se školám obecně zvládat inkluze lépe a nebude docházet k odmítání přijetí žáka se SVP či jinými vzdělávacími potřebami s odůvodněním neodbornosti personálu školy.

2. Nedostatek prostoru ve školách k vytvoření menších tříd a s tím související finanční pokrytí personálního zabezpečení (příčina vychází ze skutečnosti, kterou nelze v rámci projektu MAP III ovlivnit).

Problém spočívá především ve velkém počtu žáků ve třídě, kdy není možné upravit organizaci a průběh vyučování v souladu se vzdělávacími potřebami nadaných žáků či žáků se SVP či jinými vzdělávacími potřebami. Pro vytvoření menších tříd, kdy by měl pedagog více času a prostoru věnovat se jednotlivým žákům, by bylo třeba více vyučovacích prostor, času, více pedagogů a tím i více financí.

3. Nedostatečná nabídka seminářů a aktivit pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami v Pedagogicko-psychologické poradně.

Zároveň pedagogové hovoří o tom, že je nezbytné vytvořit systém sdílení dobré praxe a tvorby metodických materiálů. Jedním z nich je Katalog podpůrných opatření (Univerzita Palackého v Olomouci), který reaguje na fakt, že od 1. 9. 2016 jsou děti zařazovány do 5 stupňů podpůrných opatření. Škola podle stupně podpůrných opatření musí vytvořit do 4 měsíců podmínky. V katalogu vyhledá učitel druh postižení, dále všechna nutná opatření, která jsou potřeba, charakteristiku postižení atd. Panuje shoda, že k získání kvalitního proinkluzivního vzdělávání pedagogů a asistentů jsou zapotřebí stáže, semináře, udržování kontaktů a podpora ředitelů škol.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Získání finanční podpory státu na vytvoření stabilního zázemí pro specializované pracovníky.
2. Zorganizování akcí s cílem pozitivní osvěty pro rodiče i pedagogy v inkluzivním vzdělávání v rámci projektu MAP IV či v rámci jednotlivých škol.
3. Vybavení didaktickými, speciálními a kompenzačními pomůckami a bezbariérovým nábytkem pro děti a žáky se SVP či jinými vzdělávacími potřebami z vhodných dotačních programů či šablon.
4. Vytvoření seznamu specializovaných pracovníků (logoped, klinický psycholog, dětský psychiatr apod.)



11. PŘENÁŠENÍ ZODPOVĚDNOSTI ZA VÝCHOVU A VZDĚLÁVÁNÍ DĚTÍ A ŽÁKŮ ZE STRANY RODIČŮ NA ŠKOLU VYPLÝVAJÍCÍ Z NEDOSTATEČNÉ SPOLUPRÁCE RODINY A ŠKOLY

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 29: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Přenášení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí a žáků ze strany rodičů na školu vyplývající z nedostatečné spolupráce rodiny a školy“

Přenášení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí a žáků ze strany rodičů na školu vyplývající z nedostatečné spolupráce rodiny a školy	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem MŠ a ZŠ spolupracovat s rodiči • Široká nabídka sociálních služeb a organizací • Dobrá dostupnost poradenských zařízení	• Kapacitní přetížení poradenských zařízení • Děti tráví ve škole velkou část dne, větší část než s rodiči • Nízká úroveň komunikace s rodiči
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Pravidelné zapojování rodičů do dění ve škole • Pozitivní osvěta v oblasti vzdělávání pro rodiče • Možnost využití provázanosti tří složek: rodiče – škola – poradenská zařízení (či sociální služby)	• Rodiče či škola nebudou ochotni naslouchat druhé straně • Škola bude jediným aktérem ve výchově dětí a žáků • Školy nebudou mít (např. z časových důvodů) zájem zlepšovat komunikaci s rodiči, se kterými je komunikace složitější

Identifikace možných příčin problému

1. Škola a rodina nedostatečně spolupracují a komunikují mezi sebou.

Jediným efektivním řešením je vzájemně si s rodiči pomáhat, průběžně se informovat o pokrocích dítěte a spolupracovat při řešení problémů. Zapojit rodiče do dění školy, nabízet jim možnost zúčastnit se výukové činnosti (třeba jen nahlédnutím), případně nechat je navrhnout a zorganizovat společné školní akce dětí s rodiči, a to již v prostředí mateřských a následně základních škol. Zvláště při jednání s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami je nezbytný takt, trpělivost, neustálá osobní konzultace mezi učitelem a rodičem. Je pedagogickým uměním přenášet důsledně a přitom vlídně zodpovědnost za veškerá rozhodnutí, která se dítěte týkají, na rodiče.

Nejčastější rizika, která ohrožují spolupráci rodičů se školou a sdílení společné odpovědnosti za výchovu a vzdělávání, je povyšování se jednoho zúčastněného nad druhým, neochota naslouchat, neochota spolupracovat, nedůvěra, kritika a ponižování druhé strany (někdy i před dítětem), strach projevit svůj názor. Někteří rodiče redukuje svůj kontakt se školou na elektronickou komunikaci.



2. Děti a žáci tráví větší část dne ve školském zařízení než se svými rodiči (příčina vychází ze skutečnosti, kterou nelze v rámci projektu MAP III ovlivnit).

Nedostatek osobního času rodičů bývá důvodem pro „zneužívání“ školních družin, kde část dětí tráví dlouhá odpoledne, i to, že v mateřských školách zůstává část dětí po plnou provozní dobu, někdy i v případech, kdy je matka doma s mladším dítětem.

3. Rodiče se (z různých důvodů) dostatečně svým dětem nevěnují (příčina vychází ze skutečnosti, kterou nelze v rámci projektu MAP III ovlivnit).

Někteří rodiče nemají dostatek volného času na to, aby se věnovali svým dětem, například z důvodu velké pracovní vytíženosti. Další část rodičů se svým dětem v oblasti smysluplného využívání volného času nebo domácí přípravy do školy věnovat neumí, například z důvodu vlastního nízkého vzdělání. Vycházejí z vlastní zkušenosti s výchovou dítěte, ze svého dětství. Péče o dítě tak nemusí být dostatečná, ale důvody se mohou významně lišit.

4. Zákonní zástupci nerespektují doporučení z Pedagogicko-psychologické poradny (příčina vychází ze skutečnosti, kterou nelze v rámci projektu MAP III ovlivnit).

Pedagogové se setkávají se situacemi, kdy zákonní zástupci nerespektují doporučení PPP. Příčiny mohou být různé. Buď se závěry vyšetření nesouhlasí a tedy ani doporučení neakceptují, případně doporučením poradenského zařízení dostatečně nerozumějí a obávají se stigmatizace. U takovýchto rodičů je velice potřebná pozitivní osvěta. Některým doporučením nepřikládají potřebnou váhu.

5. Zákonní zástupci nemají zájem se informovat o vzdělávání svého potomka (příčina vychází ze skutečnosti, kterou nelze v rámci projektu MAP III ovlivnit).

Sami pedagogové by dále uvítali možnost hospitací nebo sdílení dobré praxe ve školách, kde dobře funguje spolupráce s rodiči, zejména s rodiči dětí se speciálními vzdělávacími potřebami. V regionu k takovým školám patří například Základní škola v Koutě na Šumavě, která již možnost seznámení se s jejími postupy nabízí.

Návrh řešení problému

1. Pravidelné zapojování zákonných zástupců do dění ve škole.
2. Zprostředkování spolupráce rodičů a poradenských zařízení či sociálních služeb ze strany školských zařízení (například pozváním zástupců poradenských zařízení na třídní schůzky či jinou aktivitu školy pro rodiče).
3. Zorganizování akcí s cílem pozitivní osvěty v oblasti vzdělávání pro rodiče v rámci jednotlivých škol či projektu MAP IV.



12. NEODPOVÍDAJÍCÍ TECHNICKÝ STAV A VYBAVENÍ NĚKTERÝCH ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ VČETNĚ VENKOVNÍHO PROSTŘEDÍ ŠKOL

SWOT – 3 analýza

Tabulka č. 30: SWOT – 3 analýza prioritní problémové oblasti „Neodpovídající technický stav a vybavení některých školských zařízení včetně venkovního prostředí škol“

Neodpovídající technický stav a vybavení některých školských zařízení včetně venkovního prostředí škol	
SILNÉ STRÁNKY	SLABÉ STRÁNKY
• Zájem ředitelů, zřizovatelů škol o udržení dobrého technického stavu školních budov • Zájem žáků, rodičů a pedagogů o nové pomůcky a dobrý stav školních budov • Nově vybavené a zrekonstruované prostory školských zařízení díky předešlým dotačním programům	• Vedení některých škol nemá dostatek finančních prostředků na odpovídající technický stav a vybavení školských zařízení, příp. na venkovní prostředí škol • Zřizovatelé některých škol nemají dostatek finančních prostředků na odpovídající technický stav a vybavení školských zařízení, příp. na venkovní prostředí škol • Administrativní náročnost na zpracování dotací pro vedení školských zařízení
PŘÍLEŽITOSTI	HROZBY
• Využití výzvy dotačních programů na rekonstrukce budov a vnitřních prostor škol • Využití výzvy dotačních programů na vybavení tříd, učeben, heren, tělocvičen a dalších vnitřních prostor škol • Využití výzvy dotačních programů na rekonstrukce a vybavení venkovního prostředí školských zařízení	• K rekonstrukcím nedojde z důvodu problematického vztahu mezi vedením školy a zřizovatelem školy • Havarijní stav školních budov a jejich přilehlých částí • Nevyhlášení či zrušení dotačních programů pro některé školy (např. ZUŠ) • Zhoršení financování díky energetické krizi, zvýšení nákladů na energie

Identifikace možných příčin problému

1. Nedostatek financí na udržení odpovídajícího technického stavu a vybavení některých školských zařízení včetně venkovního prostředí škol.

Na každém řediteli a zřizovateli školy spočívá zodpovědnost udržovat stav budov v dobrém technickém stavu a neustále inovovat vybavení školy, ať se to týká venkovního prostranství, tedy zahrad a hřišť, tak i vnitřních prostor. Za vnitřní prostory škol nelze pokládat pouze herny a třídy v MŠ a třídy a odborné učebny na ZŠ, ale také společné prostory školy jako např. šatna, jídelna, školní družina a klub, tělocvična, ale také zázemí pro pedagogy, jako jsou kabinety, sborovna atd.



2. Problémový vztah škola – zřizovatel.

3. Administrativní náročnost na zpracování dotací pro vedení školských zařízení (příčina je způsobena systémovým nastavením, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství).

S dotacemi a výzvami je spojena administrativa, která je pro školy velice náročná. Může způsobit i skutečnost, že škola dotací nevyužije právě z důvodu velké administrativní zátěže.

4. Nedostatek výzev a dotací pro ZUŠ a organizace neformálního a zájmového vzdělávání (příčina je způsobena systémovým nastavením, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství).

Zároveň je důležité zmínit, že ZUŠ jsou školským zařízením, ale je pro ně stále určeno méně výzev a dotací než pro ostatní školská zařízení.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

1. Využití výzev dotačních programů na rekonstrukce budov a vnitřních prostor škol, případ. jejich vybavení.
2. Využití výzev dotačních programů na rekonstrukce a vybavení venkovního prostředí školských zařízení.
3. Zavedení pravidelných setkání zřizovatele se svými školskými zařízeními.
4. Navýšení finančních alokací u výzev a dotačních programů či zjednodušení administrativy.
5. Vznik pozice „koordinátora pro dotace a výzvy“ v rámci ORP.

1.4.3 INFORMACE O STÁVAJÍCÍM STAVU GRAMOTNOSTÍ A INKLUZIVITY

Kapitola se zaměřuje na informace o stávajícím stavu čtenářské, matematické a digitální gramotnosti a inkluзивity v území MAP III. Informace vychází jednak z mezinárodních šetření, dále z národních šetření realizovaných Českou školní inspekcí (ČŠI) a z informací získaných v rámci jednání pracovních skupin (PS).

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ

Tabulka č. 31: Přehled mezinárodních šetření

Název šetření	Realizátor	Popis
PISA	Aktivita OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků.



PIRLS	Aktivita IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování aktuální úrovně čtenářských vědomostí a dovedností žáků ve čtvrtém roce školní docházky.
TIMSS	Aktivita IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření zaměřené na zjišťování úrovně znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku ZŠ v matematice a v přírodních vědách.
TALIS	Aktivita OECD (Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření o vyučování a učení (školní prostředí, podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují).
ICILS	Aktivita IEA (Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání), v ČR je realizátorem ČŠI.	Mezinárodní šetření o dovednostech třináctiletých žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti.

Zdroj: Vlastní šetření

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ PISA

Mezinárodní šetření PISA (*Programme for International Student Assessment*) je považováno za největší a nejdůležitější mezinárodní šetření v oblasti měření výsledků vzdělávání, které v současné době ve světě probíhá. Výzkum je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD).

Šetření je zaměřeno na zjišťování úrovně gramotností patnáctiletých žáků, kteří se ve většině zúčastněných zemí nacházejí v posledních ročnících povinné školní docházky. Je koncipován tak, aby poskytoval tvůrcům školské politiky v jednotlivých zemích všechny důležité informace o fungování jejich školských systémů.

Testování probíhá ve tříletých cyklech, přičemž pokaždé je kladen důraz na jednu z uvedených oblastí tak, aby bylo možno o ní získat detailnější informace. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

V současné době je realizován osmý cyklus šetření PISA 2022, který probíhá poprvé se čtyřletým odstupem. Cyklus šetření 2021 byl odložen v důsledku celosvětového omezení přítomnosti



žáků ve školách vlivem pandemie covid-19. Pilotní sběr dat v rámci šetření PISA 2022 se uskutečnil v květnu 2021. V České republice se do něho zapojilo celkem 22 škol. Hlavní šetření PISA 2022 probíhá na jaře roku 2022 a v České republice se jej účastní minimálně 7 000 žáků z více než 300 škol. Hlavní sledovanou oblastí je matematická gramotnost. Zveřejnění výsledků z hlavních testovaných domén ve formě národní a mezinárodní zprávy je plánováno na poslední čtvrtletí roku 2023 a v roce 2024 na něj naváže publikace s výsledky inovativní a volitelné domény.

V současné době jsou dostupné výsledky ze sedmého cyklu z roku 2018, kde byla hlavní testovanou oblastí čtenářská gramotnost. Vedle toho se však standardně zaměřuje i na přírodovědnou a matematickou gramotnost. Novinkou šetření PISA 2018 bylo propojení s TALIS 2018, dalším projektem OECD, do modulu PISA-TALIS Link. Šetření TALIS zjišťuje názory a postoje učitelů a ředitelů škol například v oblastech profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení a uvádí je v mezinárodních souvislostech. Link umožňuje propojit data z obou šetření a rozšiřuje soubor respondentů dotazníků o důležitou skupinu aktérů procesu vzdělávání – o učitele. V České republice se do tohoto modulu zapojilo 182 škol a přes 2 600 učitelů.

V prosinci 2019 Česká školní inspekce zveřejnila Národní zprávu – Mezinárodní šetření PISA 2018. Následně uvádíme shrnutí za jednotlivé gramotnosti, které Národní zpráva obsahuje.

Čtenářská gramotnost:

- Výsledek českých žáků ve čtenářské gramotnosti v šetření PISA 2018 není statisticky významně odlišný od průměru zemí OECD.
- Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků ve čtenářské gramotnosti lze popsat miskovitou U-křivkou bez výrazných změn.
- Podíl českých žáků v nejnižší gramotnostní úrovni v testech čtenářské gramotnosti se dlouhodobě pohybuje kolem 20 % a od zahájení projektu PISA se mírně zvyšuje. Tato pětina žáků představuje skupinu obyvatel, kteří mohou mít problémy s dalším uplatněním ve společnosti.
- Českým žákům dělá větší problém porozumění samostatnému textu než zpracování souboru textů (např. různé články na stejné téma nebo diskusní fórum s příspěvky různých uživatelů).
- Ve čtenářské gramotnosti nedochází k tak velkému snižování hodnoty průměrných výsledků, jako tomu je v přírodovědné a matematické gramotnosti. Jedním z možných vysvětlení by mohlo být to, že v matematických a přírodovědných úlohách šetření PISA žáci prokazují oborové dovednosti a také znalosti získané přímo ve výuce, kdežto čtenářské dovednosti jsou spíše obecně kognitivního charakteru.
- Ve čtenářské gramotnosti se ze všech domén nejvíce projevuje genderová nerovnost výsledků. Výrazně lepší jsou dívky, a to jak v České republice, tak v zemích OECD. V matematických a přírodovědných testech PISA nejsou rozdíly mezi českými dívkami a chlapci statisticky významné.
- Rozdíly mezi dívkami a chlapci ve čtenářské gramotnosti ukazují, že je především třeba podporovat zájem o čtení všech typů textů a rozvíjet čtenářskou gramotnost všemi možnými



prostředky právě u chlapců. Lze využít například populárně-naučné texty nebo dobrodružnou literaturu, které jsou chlapcům bližší než krásná literatura.

- V České republice panují obrovské rozdíly ve výsledcích žáků jednotlivých druhů škol, které jsou nejvíce patrné v oblasti čtenářské gramotnosti. Rozdíl mezi výsledkem žáků víceletých gymnázií a středních odborných škol bez maturity je ve všech oblastech větší než dvě gramotnostní úrovně. Téměř polovina učňů má čtenářské dovednosti na nejnižší gramotnostní úrovni. V základních školách je takto slabých žáků necelých 30 %.
- Žáci v družích škol s vyšším průměrným výsledkem se v hodinách českého jazyka častěji setkávají s aktivitami, které podporují práci s texty v širších souvislostech, a také častěji vnímají radost učitelů z výuky.

Matematická gramotnost:

- Výsledek českých žáků v matematické gramotnosti v šetření PISA 2018 je statisticky významně nad průměrem zemí OECD.
- Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků v matematické gramotnosti lze popsat jako plochý klesající trend, od roku 2009 bez významných změn v zastoupení žáků v nejvyšší a nejnižší gramotnostní úrovni. Podíl žáků v nejnižší gramotnostní úrovni v matematických testech se dlouhodobě pohybuje kolem 20 %.

Přírodovědná gramotnost:

- Výsledek českých žáků v přírodovědné gramotnosti v šetření PISA 2018 je statisticky významně nad průměrem zemí OECD.
- Dlouhodobý vývoj výsledků českých žáků v přírodovědné gramotnosti lze popsat jako plochý vytrvale klesající trend. Pokles výsledku mezi roky 2006 a 2009 byl způsoben především úbytkem vynikajících žáků, v druhém období poklesu mezi roky 2012 a 2015 se zvýšil podíl horších žáků. Podíl žáků v nejnižší gramotnostní úrovni je přibližně 18 %.

Zjištění PISA 2018 potvrzují některé dlouhodobé charakteristiky českého vzdělávacího systému:

- Výsledky kromě stagnace či poklesu neukazují žádný výrazný trend – cíl, ke kterému by školy směřovaly.
- Dochází k nabalování úspěchu na úspěšné, tím k prohlubování rozdílů mezi školami. V úspěšných školách učí úspěšnější žáky aktivnější a pozitivně ladění učitelé.
- Česká republika dosáhla ve srovnání se zeměmi OECD lepšího výsledku, než jaký by odpovídal vynaloženým výdajům na vzdělávání.
- Projevují se velké rozdíly mezi výsledky žáků škol stejného druhu.

V prosinci 2019 Česká školní inspekce zveřejnila také dokument s názvem Zjištění z mezinárodního šetření PISA 2018, ze kterých vycházejí následující kapitoly s názvy Znalosti a dovednosti žáků v gramotnostech, Spravedlivost a socioekonomický status a Spravedlivost a pohlaví.



Znalosti a dovednosti žáků v gramotnostech

Čtenářská gramotnost:

- Ve čtenářské gramotnosti dosáhlo 79 % žáků v České republice alespoň druhé gramotnostní úrovně. Tito žáci rozpoznají hlavní myšlenku středně dlouhého textu, naleznou informaci na základě jasně daných, i když někdy složitějších, pokynů a s podporou dovedou posoudit celkový záměr středně dlouhého textu.
- Přibližně 8 % žáků dosahuje ve čtení vynikajících výsledků, což znamená, že v testu čtenářské gramotnosti tito žáci dosáhli úrovně 5 a 6. Na těchto úrovních jsou žáci schopni porozumět dlouhým textům, pracovat s pojmy, které jsou abstraktní a náročné na porozumění, a rozlišovat mezi fakty a názory na základě nepřímých náznaků týkajících se obsahu nebo zdroje informací. Ve 20 vzdělávacích systémech, z nichž 15 je v zemích OECD, dosáhlo více než 10 % patnáctiletých žáků vynikajících výsledků.

Matematická gramotnost:

- V České republice dosáhlo 80 % žáků druhé a vyšší matematické gramotnostní úrovně. Tito žáci dokážou interpretovat a posoudit, jak lze (jednoduchý) problém vyjádřit matematicky, a to i bez jasného zadání (např. porovnat celkovou vzdálenost dvou alternativních tras nebo převést ceny na jinou měnu). Podíl patnáctiletých žáků, kteří v matematice dosáhli alespoň minimální gramotnostní úrovně (úroveň 2 nebo nižší), se v jednotlivých zemích značně liší – dosahuje od 98 % ve vybraných provinciích Číny po pouhých 2 % v Zambii, která se zúčastnila programu PISA forDevelopment v roce 2017. V zemích OECD dosáhlo alespoň druhé matematické gramotnostní úrovně průměrně 76 % žáků.
- Přibližně 13 % žáků dosáhlo páté a vyšší matematické gramotnostní úrovně. Nejvyšší podíly žáků dosahujících těchto úrovní byly zjištěny v těchto šesti asijských zemích nebo ekonomických regionech: vybrané provincie Číny (více než 44 %), Singapur (téměř 37 %), Hong Kong (Čína) (29 %), Macao (téměř 28 %), Tchajwan (více než 23 %) a Korea (více než 21 %). Tito žáci dovedou matematicky popsat složité jevy a umí vybrat, porovnat a vyhodnotit vhodné způsoby jejich řešení.

Přírodovědná gramotnost:

- Přibližně 81 % žáků dosáhlo druhé a vyšší přírodovědné gramotnostní úrovně. Tito žáci dokážou správně vysvětlit známé přírodní jevy a v jednoduchých případech dovedou své znalosti použít k vytvoření závěru vyvozeného z dostupných dat.
- Přibližně 8 % žáků dosahuje v oblasti přírodovědy vynikajících výsledků, což znamená, že jejich dovednosti jsou na 5. a 6. gramotnostní úrovni. Tito žáci jsou schopni tvořivě a samostatně používat své přírodovědné znalosti v nejrůznějších situacích, dokonce i v těch neznámých.



Spravedlivost a socioekonomický status

- V šetření PISA 2018 dosahují zvýhodnění žáci v České republice ve čtení o 105 bodů lepších výsledků než žáci znevýhodnění. Tento rozdíl je větší než průměrný rozdíl mezi těmito dvěma skupinami v zemích OECD (89 bodů). V cyklu PISA 2009 činil v České republice rozdíl ve výsledcích související se socioekonomickým statutem 85 bodů (a 87 bodů v průměru v zemích OECD).
- Přibližně 19 % zvýhodněných žáků a pouze 2 % znevýhodněných žáků v České republice dosahuje ve čtenářské gramotnosti v PISA 2018 vynikajících výsledků. V průměru zemí OECD dosahuje ve čtení vynikajících výsledků 17 % zvýhodněných žáků a 3 % znevýhodněných žáků.
- Socioekonomický status silně ovlivňuje výsledky matematické a přírodovědné gramotnosti ve všech zemích PISA. V České republice v PISA 2018 vysvětluje 18 % rozdílu ve výsledcích z matematiky (v průměru zemí OECD je to 14 %) a 17 % rozdílu ve výsledcích z přírodovědy (v průměru zemí OECD je to 13 %).
- Přibližně 9 % znevýhodněných žáků v České republice se zařadilo mezi čtvrtinu nejúspěšnějších žáků ve čtení, což naznačuje, že v případě čtenářských dovedností nemusí být status znevýhodnění pro žáka vždy určující. V zemích OECD se mezi nejlepší žáky ve čtení zařadilo 11 % znevýhodněných žáků.
- V České republice jsou vynikající a méně úspěšní žáci zastoupeni v jistých druzích a typech škol častěji, než v průměru OECD.
- Ředitelé škol v České republice uváděli personální a materiální nedostatky ve vyšší míře ve srovnání s průměrem OECD - nebyl nicméně zjištěn statisticky významný rozdíl v nedostatku personálu mezi zvýhodněnými a znevýhodněnými školami. Dle tvrzení ředitelů je poskytování výuky alespoň do určité míry omezeno nedostatkem učitelů. Tato situace se týká 45 % žáků navštěvujících znevýhodněné školy a 27 % žáků navštěvujících zvýhodněné školy. V průměru zemí OECD činí tyto podíly 34 % žáků ve znevýhodněných školách a 18 % žáků ve zvýhodněných školách.
- Mnoho žáků, především těch znevýhodněných, má nižší ambice, než by odpovídalo jejich studijním výsledkům. Tři z deseti znevýhodněných českých žáků s vynikajícími výsledky neočekávají, že ukončí terciární stupeň vzdělání, avšak u zvýhodněných žáků s vynikajícími výsledky to neočekává jen jeden z dvaceti.

Spravedlivost a pohlaví

- Ve všech zemích a ekonomikách, které se zúčastnily šetření PISA 2018, dosahují dívky ve čtenářské gramotnosti lepších výsledků než chlapci – v průměru zemí OECD je to o 30 bodů. V České republice je tento rozdíl mezi dívkami a chlapci vyšší (33 bodů), než je průměrný rozdíl (30 bodů). Rozdíl je nižší než v roce 2009 (48 bodů), přičemž došlo ke zlepšení výsledků chlapců a výsledky dívek zůstaly v uvedeném období stejné.
- V matematické gramotnosti dosáhly české dívky podobného výsledku jako čeští chlapci. Rozdíl čtyř bodů ve prospěch chlapců je nepatrně méně než činí průměrná hodnota rozdílu mezi dívkami a chlapci v průměru zemí OECD (5 bodů).



- V přírodovědné gramotnosti v šetření PISA 2018 dosahují dívky v zemích OECD průměrně mírně lepších výsledků (o dva body), v České republice jsou výsledky dívek a chlapců srovnatelné.
- Jeden ze sedmi českých chlapců s vynikajícími výsledky v matematické a přírodovědné gramotnosti očekává, že bude ve 30 letech pracovat jako inženýr nebo specialista v oblasti přírodních věd. U dívek je to méně než jedna z deseti. Přibližně tři z deseti dívek s vynikajícími výsledky očekávají, že budou pracovat ve zdravotnictví, zatímco u chlapců s vynikajícími výsledky jde o jednoho z devíti. Pouhých 8 % chlapců a 1 % dívek v České republice očekává, že budou pracovat v oblasti ICT.

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ PIRLS

Mezinárodní šetření PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) je zaměřeno na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníku základních škol. Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (*The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce. Šetření PIRLS se snaží také zmapovat význam rodinného, školního a širšího prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti.

Čtenářská gramotnost je v šetření PIRLS chápána jako tvořivý a interaktivní proces, při kterém se klade důraz na funkční povahu čtení. Čtenáři by v tomto pojetí měli ovládat čtenářské strategie, při kterých uplatňují své znalosti a zkušenosti, přemýšlejí o tom, co si přečetli, vytvářejí si vlastní představy a identifikují podstatné informace a myšlenky.

Poslední dostupné výsledky jsou k dispozici ze šetření PIRLS 2016. V rámci každého cyklu předchází hlavnímu sběru dat tzv. pilotní šetření, ve kterém se ověřují nástroje pro sběr dat a metodika pro hlavní šetření. V cyklu PIRLS 2021 dochází k přechodu od papírového testování k elektronickému testování, a proto hlavním cílem pilotního šetření bylo ověřit nástroje pro elektronické testování a nové testové úlohy, které byly pro tyto účely vytvořeny. Pilotní šetření proběhlo v září a říjnu 2020. V roce 2021 proběhl hlavní sběr dat šetření PIRLS 2021, do kterého bylo zapojeno 280 škol ze všech krajů České republiky. Na mezinárodní úrovni je do PIRLS 2021 zapojeno přes 50 států. Zveřejnění zjištění z PIRLS 2021 je plánováno na prosinec 2022. Vzhledem k tomu, že poslední výsledky šetření jsou již staršího data (2016), uvádíme níže pouze stručně vybraná hlavní zjištění ze šetření:

- Čtenářská gramotnost se liší napříč kraji České republiky mj. na základě socioekonomického statusu. Vyššího skóre v testu dosahují žáci z krajů s vyšším průměrným socioekonomickým statusem (SES).
- Socioekonomický status žáků i průměrný socioekonomický status školy významně souvisí s výsledky žáků. Čím vyšší socioekonomický status žáka i školy, tím lepších výsledků žák dosahuje.



- S výsledky je silně asociována i sebejistota žáků ve čtení. S růstem pociťované čtenářské sebejistoty navíc rovněž klesá efekt socioekonomického statusu žáka.
- Jako důležité se ukazuje být to, jak se žák ve škole cítí. S růstem pocitu šikany ze strany spolužáků totiž klesá dosažené skóre.
- Rodina a předškolní vzdělávání:
 - Vyššího skóre dosahovali žáci, kteří si do školy přinesli již osvojené dovednosti čtení nebo jejichž rodiče s oblibou četli.
 - S výsledky žáků je pozitivně asociována i délka předškolního vzdělávání.
 - Žáci, kteří ve škole pociťují únavu nebo hlad, dosahovali prokazatelně horších výsledků v testu čtenářské gramotnosti.
- Uplatňované výstupy při výuce čtení a role učitelů:
 - Žáci profesně zkušenějších učitelů dosahují ve čtení mírně lepších výsledků.
 - Vyrušování žáků v hodinách čtení, které narušuje celkovou atmosféru ve třídě, se projevuje v horších výsledcích žáků v testu čtenářské gramotnosti.
 - Diskuze žáků o tom, co četli, jako učitelem uplatňovaná didaktická metoda, se pozitivně projevila na výsledcích žáků.
 - Žáci dosahovali lepších výsledků, pokud učitele vnímali jako osobu, která jim srozumitelně vysvětluje problematiku výuky a aktivně se věnuje jejich individuálním výukovým potřebám.
- Využívání ICT ve výuce čtení:
 - Žáci, kteří v běžném školním dnu používají pro školní úkoly k hledání a čtení informací PC nebo tablet v rozsahu cca půl hodiny, dosahují lepších výsledků ve čtení než žáci, kteří tuto činnost běžně nedělají vůbec. Pokud však hledání a čtení informací na PC nebo tabletu běžně věnují čas delší, pozitivní efekt poklesne.
 - Ačkoli může být využití ICT jak ve výuce, tak v rámci domácí přípravy, prospěšné, nadměrné hraní počítačových her nebo surfování po internetu se projevilo horším výsledkem žáka v testu čtenářské gramotnosti.
- Dílčí škály čtenářské gramotnosti:
 - Žáci, kteří se ve čtení cítí sebejistě, dosahují vyššího skóre v práci s texty informačního charakteru.
 - Dívky si vedou lépe při práci s texty literárními. S ohledem na informační texty se ale od chlapců neliší.

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ TIMSS

Mezinárodní šetření TIMSS (*Trends in International Mathematics and Science Study*) zjišťuje úroveň znalostí a dovedností žáků 4. a/nebo 8. ročníku základní školy v matematice a v přírodovědných předmětech. Cyklus tohoto šetření je čtyřletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní



inspekce. Kromě úrovně znalostí žáků se zjišťuje i vliv domácího prostředí, postoje rodičů apod., což umožňuje zjistit informace například o selektivitě vzdělávání.

Testovanou skupinu představují vždy dvě kategorie žáků na úrovni základních škol. Jde o devítileté a třináctileté žáky, což většinou představuje ty, kteří navštěvují 4. a 8. ročníky základních škol, respektive ročník víceletých gymnázií odpovídající 8. ročníku základní školy. Reprezentativní vzorek tvoří v každé zúčastněné zemi přibližně 4 000 žáků, kteří jsou vybíráni ze 150 až 200 škol. Sedmétestování TIMSS proběhlo v roce 2019, přičemž Česká republika se zapojila pouze do testování žáků 4. ročníků základních škol. Do šetření se v ČR zapojilo 210 základních škol, z nichž 152 se zúčastnilo elektronického testování a 58 testování písemného. Na každé škole s větším počtem tříd ve 4. ročníku byly pro testování vybrány dvě třídy.

V současné době je realizován osmý cyklus šetření TIMSS, kterého se účastní přes 60 zemí a územně samosprávních celků (např. provincie Ontario v Kanadě, Moskva, Madrid, Abú Zabí) z celého světa. Česká republika je zapojena do testování žáků 4. ročníku základních škol a opětovně také do testování žáků 8. ročníku základních škol, do kterého se Česká republika zapojila naposledy v roce 2007. Hlavní sběr dat je v ČR plánován na období května 2023. Zveřejnění zjištění z TIMSS 2023 je plánováno na prosinec 2024.

Česká školní inspekce zveřejnila Národní zprávu – Mezinárodní šetření TIMSS 2019, ze které vycházejí následující kapitoly s názvy Výsledky žáků, Podmínky a průběh výuky a Žáci.

Výsledky žáků

- Čeští žáci 4. ročníku dosáhli v šetření TIMSS 2019 nadprůměrného výsledku v matematice i v přírodovědě. Tři členské země EU měly v matematice lepší výsledek a dalších pět výsledků srovnatelný s Českou republikou. V přírodovědě byly lepší dvě členské země EU a pět jich mělo výsledek srovnatelný s českými žáky. Stejně jako tomu bylo v předešlých šetřeních TIMSS, také v tom posledním byli v obou oblastech vzdělávání nejúspěšnější žáci východoasijských zemí.
- V matematice došlo od roku 1995 do roku 2007 u českých žáků k velkému poklesu výsledku, který se v následujících cyklech postupně zlepšoval. Po mírném zlepšení od roku 2015 je průměrný výsledek českých žáků poprvé po 24 letech srovnatelný s výsledkem žáků v prvním cyklu TIMSS 1995. Výsledek českých žáků v přírodovědě byl v roce 2007 také nižší, ale již v následujícím cyklu TIMSS 2011 byl srovnatelný s rokem 1995 a nadále zůstává přibližně na stejné úrovni.
- V České republice je v obou sledovaných předmětech v porovnání s průměrem EU o málo vyšší podíl žáků ve vysoké a ve velmi vysoké vědomostní úrovni, a naopak o něco nižší podíl žáků v nízké úrovni a pod ní. V matematice se od roku 2015 mírně zvýšil podíl českých žáků ve dvou nejvyšších úrovních.
- Za posledních dvanáct let se čeští žáci zlepšili ve všech okruzích matematiky nejvíce ze zúčastněných zemí. Za poslední čtyři roky se významně zlepšili v okruzích čísla a geometrie a



v dovednosti prokazování znalostí. Mírné zhoršení českých žáků bylo zaznamenáno při práci s daty. Čeští žáci se od roku 2007 významně zlepšili ve všech dovednostních i vědomostních okruzích také v přírodovědě. Od roku 2015 bylo pak významné zlepšení pozorováno pouze v dovednosti uvažování, ve všech ostatních okruzích byly výsledky přibližně stejné jako před čtyřmi roky.

- Čeští chlapci byli úspěšnější než dívky ve všech tematických i dovednostních okruzích v matematice a ve třech přírodovědných okruzích (neživá příroda, nauka o Zemi a prokazování znalostí).

Podmínky a průběh výuky

- Podle vyjádření ředitelů škol více než polovina žáků v České republice navštěvuje školy, kde se nacházejí spíše dobře situovaní žáci, což je v rámci EU nadprůměrný podíl. Tato skupina žáků dosahuje lepších výsledků.
- Z odpovědí rodičů testovaných žáků vyplývá, že v České republice je při nástupu do základní školy nižší podíl žáků zvládajících velmi dobře vybrané početní a čtenářské činnosti, než je průměr členských zemí EU. Tito žáci dosáhli výrazně lepších výsledků než ostatní žáci.
- Přibližně 70 % českých žáků 4. ročníku se nachází ve školách, kde má podle ředitelů nedostatek či nevhodnost materiálního vybavení a personálního zajištění určitý vliv na výuku. Tento podíl odpovídá mezinárodnímu průměru. Přibližně jedna čtvrtina českých žáků navštěvuje školy, kde počet dostupných počítačů převyšuje počet žáků; u poloviny žáků připadají na jeden počítač jeden až dva žáci.
- Přibližně dvě třetiny českých žáků se nesetkávají se šikanou téměř nikdy, naopak asi jednou týdně se s ní setkává 6 % žáků.
- Rodiče žáků v České republice vyjádřili nejmenší spokojenost se školou, do které jejich dítě chodí, ze všech členských zemí EU. Podíl českých žáků velmi spokojených rodičů se školou jen o málo převyšuje jednu třetinu. Nižší míru spokojenosti se školou vyjadřují rodiče s vyšším dosaženým vzděláním.
- Čeští žáci se v hodinách matematiky setkávají s nevhodným chováním přibližně ve stejné míře jako v průměru žáci členských zemí EU. Žáci s vyšší mírou nevhodného chování v hodinách dosahují horších výsledků.
- Česká republika patří k zemím, v nichž jsou učitelé nejméně spokojeni se svým povoláním.

Žáci

- Byla zjištěna velká souvislost mezi rodinným zázemím žáků a jejich výsledkem. Průměrné hodnoty pro Českou republiku se přibližně rovnají průměru zemí EU.
- Česká republika patří k zemím s nejvyšším podílem žáků, jejichž předškolní docházka trvala tři roky a více a kteří často prováděli počáteční čtenářské a početní aktivity.



- Vztah českých žáků ke škole nelze považovat za dobrý, míra jejich sounáležitosti se školou byla jedna z nejnižších. Skupina žáků pociťujících vysokou sounáležitost se školou dosahuje průměrně vyšších výsledků v matematice a v přírodovědě než skupina žáků s nízkou sounáležitostí.
- Česká republika patří k zemím s podprůměrnou oblibou matematiky a k zemím s nejnižší oblibou přírodovědy mezi žáky 4. ročníků.
- Sebedůvěra českých žáků v matematice patří mezi zeměmi EU k jedné z nejnižších. V přírodovědě čeští žáci prokázali nejnižší míru sebedůvěry ze všech zemí EU.

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ TALIS

Mezinárodní šetření o vyučování a učení (*Teaching and Learning International Survey*) je projekt Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD). Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření TALIS je prvním mezinárodním výzkumem, ve kterém jsou učitelé a ředitelé přímo dotazováni na školní prostředí, kde probíhá vyučování, a podmínky, ve kterých učitelé a ředitelé pracují. Představuje důležitou zpětnou vazbu, která má sloužit jako podklad ke zlepšení podmínek pro učitele, zvýšení jejich spokojenosti při vykonávání své profese, a tím zefektivnění celé vzdělávací politiky. Šetření také umožňuje doplnit důležité informace potřebné k porovnávání vzdělávacích systémů jednotlivých zemí a identifikovat příklady dobré praxe. V ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

V minulosti se Česká republika zapojila do cyklu TALIS 2013, prvního cyklu TALIS 2008 se Česká republika neúčastnila. Cyklus TALIS 2018 proběhl celkem ve 48 státech a ekonomikách, z toho 23 zemí je členem Evropské unie. Šetření TALIS mapuje v mezinárodním kontextu názory a postoje učitelů a ředitelů škol k tématům profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení apod. Základní modul šetření TALIS4 je zaměřen na úroveň ISCED 2 (mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání podle UNESCO), která v České republice odpovídá druhému stupni základní školy a nižšímu stupni víceletého gymnázia. Vedle tohoto základního modulu měly státy a ekonomiky možnost se v rámci TALIS 2018 volitelně zapojit do modulů zaměřených na úroveň ISCED 1, ISCED 3 nebo do modulu umožňujícího propojení TALIS s mezinárodním šetřením PISA (modul TALIS-PISA link). Zapojení do jednotlivých doplňkových modulů je spojeno s úhradou dalších poplatků do OECD. Česká republika je v cyklu TALIS 2018 zapojena do volitelného modulu TALIS-PISA link.

Cyklus TALIS 2018 ve většině zapojených států včetně České republiky proběhl formou elektronického dotazování. Ostatní státy měly možnost dotazníky zadat v papírové podobě. V TALIS jsou dva dotazníky – pro ředitele školy a pro učitele. Vyplňování dotazníků probíhalo ve webové aplikaci mezinárodního konsorcia. Každý z vybraných ředitelů a učitelů obdržel unikátní přístupové údaje. Vyplnění dotazníku bylo možné kdykoli v období od 26. března do 4. května 2018. V každé škole bylo do TALIS 2018 zapojeno nejvýše 30 učitelů. V České republice se do TALIS 2018 z druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zapojilo celkem 219 škol a přes 3 400 učitelů.



V současné době je realizován čtvrtý cyklus TALIS, do kterého je zapojeno téměř 50 států a ekonomik. Pilotní sběr dat cyklu TALIS 2024 je v ČR plánován na období února a března 2023, hlavní sběr dat na období března a dubna 2024. Zveřejnění zjištění z TALIS 2024 je plánováno na říjen 2025.

Níže uvádíme některá hlavní zjištění z šetření TALIS 2018, která mají vazbu i na témata v MAP III, zejména souvisejí s vedením a řízením školy a s dalším vzděláváním pedagogů.

Profesní rozvoj a sebedůvěra učitelů

- Subjektivně vnímaná profesní zdatnost českých učitelů je v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky v porovnání s EU velmi podprůměrná a patří k nejnižším v rámci celého šetření TALIS. Ve srovnání s šetřením TALIS 2013 však v TALIS 2018 v této oblasti došlo k výraznému zlepšení. Zkušenější učitelé (tj. s více než 5 lety praxe) hodnotí svoji zdatnost v oblasti kázeňského řízení třídy lépe než učitelé méně zkušení, ti zase lépe hodnotí své schopnosti podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií.
- Čeští učitelé jsou pozitivněji naladěni na účast na aktivitách profesního rozvoje ve srovnání s jejich kolegy ze zemí EU – ve výrazně nižší míře vnímají jako překážku v účasti na aktivitách profesního rozvoje např. nedostatek motivace či nedostatečnou podporu ze strany zaměstnavatele.
- K nejrozšířenějším formám profesního rozvoje mezi českými učiteli patří četba odborné literatury a kurzy či semináře prezenčního charakteru (uvedlo více než 80 % učitelů). Obě tyto aktivity se v České republice vyskytují významně častěji než v průměru zemí EU. Naopak podprůměrný podíl učitelů se zúčastnil vzdělávacích konferencí (28 %, průměr EU 43 %) či online kurzů (24 %, průměr EU 34 %).
- Činnosti profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na výuku učitelů, byly českými učiteli nejčastěji charakterizovány takto: vycházely z mých předchozích vědomostí, měly srozumitelnou strukturu, vhodně se soustředily na obsah potřebný k výuce mých předmětů. V mezinárodním srovnání čeští učitelé méně často uvádí charakteristiky aktivního učení, jako je možnost procvičit si aplikování nových postupů a poznatků ve třídě (73 %, průměr EU 84 %) a možnost kolaborativního učení (30 %, průměr EU 72 %).
- Učitelé, kteří deklarují pozitivní dopad aktivit profesního rozvoje na svou práci, vykazují vyšší míru spokojenosti v zaměstnání ve srovnání s učiteli, kteří takový pozitivní dopad nepocítují.
- Od roku 2013 výrazně stoupl podíl českých učitelů, kteří se zúčastnili aktivit profesního rozvoje zaměřeného na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (z 24 % na 53 %). Potřebu profesního rozvoje v této oblasti deklaruje 55 % českých učitelů. Naopak se snížil podíl učitelů, kteří se vzdělávali v oblasti využívání ICT ve výuce.
- Jak v případě formálních, tak neformálních zaškolovacích aktivit převyšuje účast učitelů v České republice velmi výrazně účast jejich kolegů v zemích EU. Pouze přibližně jedna třetina českých učitelů (35 %) se dle svého tvrzení nezapojila do žádné z uvedených forem zaškolovacích aktivit, což je o 23 procentních bodů méně, než činí průměr EU.



Vnímané překážky výuky

- V časovém srovnání s šetřením TALIS 2013 považuje větší podíl ředitelů nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami za překážku, která do určité míry, docela ano nebo do velké míry brání poskytování kvalitní výuky (27 % v TALIS 2013, 80 % v TALIS 2018). Toto zvýšení lze dát do souvislosti s podporou inkluze v českých školách a z ní pramenící zvýšené poptávce po učitelích s příslušnými kompetencemi.
- Jako nejčastější překážku pro poskytování kvalitní výuky je řediteli vnímán nedostatek podpůrného personálu, nedostatek času pro pedagogické vedení a již zmíněný nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se SVP.
- Jedna třetina českých učitelů se v rámci svého formálního vzdělávání setkala s výukou v prostředí s různě nadanými žáky. Jedná se o nejnižší podíl ze všech zemí TALIS (průměr EU činí 58 %). Mezi začínajícími učiteli je tento podíl vyšší (45 %), zůstává však nejnižší ze zapojených zemí. Čeští učitelé rovněž vykazují nejnižší míru připravenosti na výuku v této oblasti, což může představovat významnou překážku v zavádění inkluzivního prostředí v českých školách.

Proměny výuky

- Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností (28 %), a to i přesto, že necelá polovina učitelů v ČR (47 %) měla tuto oblast zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (u začínajících učitelů činí tento podíl 67 %). Zde lze spatřovat možnou překážku rozvoje nadpředmětových dovedností a klíčových kompetencí.
- Čeští učitelé ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, avšak jen málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy (strategie často spojené se skupinovou prací či řešením problémů) a jen zřídka žákům ve výuce umožňují samostatnou práci po delší časové období či využití informačních a komunikačních technologií.
- Hodnocení otevřenosti vůči inovacím z pohledu učitelů je v evropských zemích EU v průměru nižší než ve všech státech zapojených do TALIS 2018. V porovnání s EU pak nižší podíl českých učitelů souhlasí či rozhodně souhlasí s tvrzením, že „Většina učitelů v této škole je otevřena změnám“ a „Většina učitelů v této škole se snaží přicházet s novými myšlenkami v oblasti výuky a vzdělávání“. Pozitivněji vnímají otevřenost změnám učitelé s délkou praxe do 5 let (v porovnání s učiteli s praxí nad 5 let). Otevřenost školy inovacím však pozitivněji než v průměru EU vnímají čeští ředitelé.

Učitelská profese

- Učitelská profese byla první kariérní volbou pro 68 % českých učitelů. Zatímco mezi zkušenými učiteli (s praxí nad 5 let) činí tento podíl 71 %, u začínajících učitelů s praxí do 5 let je to pouhých 54 %.



- Celých 90 % učitelů v ČR je dle svého vyjádření ve svém zaměstnání celkově spokojeno a 58 % českých učitelů se domnívá, že výhody učitelského povolání jednoznačně převažují nad jeho nevýhodami (průměr EU 71 %). Mezi mladšími učiteli do 30 let je tento podíl výrazně vyšší (68 %) než mezi jejich kolegy staršími 50 let (52 %). Učitelskou profesí by si znovu zvolily tři čtvrtiny českých učitelů.
- Volba učitelské profese je v České republice podmíněna především motivy společenského charakteru, jako je možnost ovlivnit rozvoj dětí a mládeže či být prospěšný pro společnost. V podstatně nižší míře jsou učitelé motivováni aspekty učitelské profese, jako je jistota práce, spolehlivý příjem či stabilní kariéra. S výjimkou několika málo zemí je převaha společenských motivů nad motivy osobními patrná ve všech zemích TALIS.
- V České republice, stejně jako v celé řadě dalších evropských zemí, smýšlejí učitelé o svém povolání méně pozitivně, než jak je vnímá společnost. Pouhých 16 % českých učitelů se domnívá, že si společnost váží profese učitele, přičemž tento podíl je vyšší mezi začínajícími učiteli (21 %). Nejvyšší prestiže se učitelé dle svého názoru těší ve Vietnamu, Singapuru, Spojených arabských emirátech a ve Finsku.

MEZINÁRODNÍ ŠETŘENÍ ICILS

Mezinárodní šetření ICILS (*International Computer and Information Literacy Study*) je zaměřeno na testování dovedností žáků v oblasti počítačové a informační gramotnosti (CIL). Cyklus tohoto šetření je pětiletý. Šetření je na mezinárodní úrovni koordinováno Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA), v ČR je jeho realizátorem Česká školní inspekce.

Šetření sleduje připravenost žáků na život v informační společnosti – tj. schopnost používat počítače k vyhledávání, vytváření a sdílení informací za účelem úspěšného fungování jedince doma, ve škole, na pracovišti a ve společnosti. Je zaměřeno na třináctileté žáky. Testovanou skupinou v ČR jsou žáci 8. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií.

Česká republika se do ICILS zapojila v cyklu 2013, v cyklu 2018 se neúčastnila. V současné době je realizován třetí cyklus šetření ICILS 2023. Pilotní sběr dat byl v ČR naplánován na období března a dubna 2022, hlavní sběr dat na období března a dubna 2023. Zveřejnění zjištění z ICILS 2023 je plánováno na prosinec 2024. Kromě hlavní části věnované počítačové a informační gramotnosti je Česká republika zapojena do volitelného testování informatického myšlení (computational thinking).

Poslední dostupné výsledky ze šetření, do kterého se zapojila ČR, jsou k dispozici z ICILS 2013. V České republice se tohoto šetření účastnilo celkem 3200 žáků a 2150 učitelů ze 170 škol.

Vzhledem k tomu, že poslední výsledky šetření jsou již staršího data (2013), považujeme je v tuto chvíli již za natolik neaktuální, že dostatečně nevypovídají o aktuálním stavu gramotností, proto s nimi dále nepracujeme.



NÁRODNÍ ŠETŘENÍ

Tabulka č. 32: Přehled národních šetření

Realizátor	Název	Popis
Česká školní inspekce	Kvalita a efektivita vzdělávání a vzdělávací soustavy ve školním roce 2020/2021(výroční zpráva)	Poskytuje souhrnné výstupy, referující o jednotlivých vzdělávacích tématech napříč školami či školskými zařízeními a poskytující informace o podmínkách, průběhu a výsledcích vzdělávání v dané oblasti na úrovni celé vzdělávací soustavy.
Česká školní inspekce	Distanční vzdělávání v základních a středních školách (tematická zpráva)	Zahrnuje souhrnná zjištění reflektující aktuální podobu distančního vzdělávání na základních a středních školách v kontextu ročních zkušeností škol s touto formou výuky.
Česká školní inspekce	Distanční vzdělávání v základních uměleckých školách (tematická zpráva)	Komentuje hlavní zjištění z mimořádného tematického šetření v téměř všech základních uměleckých školách, jehož cílem bylo získat relevantní zpětnou vazbu k podobě distanční výuky ve školních letech 2019/2020 i 2020/2021.
Česká školní inspekce	Návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání v základních a středních školách (tematická zpráva)	Představuje hlavní zjištění a závěry z realizované tematické inspekční činnosti zaměřené na období po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci školního roku 2020/2021.
Česká školní inspekce	Průběžná zpráva o vyrovnávání nerovností ve vzdělávání ve školním roce 2021/2022 (tematická zpráva)	Poskytuje informaci o podobě a o efektivitě činností směřujících ke snižování dopadů pandemie nemoci covid-19 v oblasti vzdělávání za první měsíce školního roku 2021/2022, zejména s ohledem na realizaci konceptu doučování žáků ve školách.
Česká školní inspekce	Vzdělávání na dálku v základních a středních školách (tematická zpráva)	Je souhrnným výstupem mimořádného šetření k problematice vzdělávání na dálku na základních a středních školách v době pandemie COVID-19.
Česká školní inspekce	Vzdělávání v mateřských školách v období nouzového stavu (tematická zpráva)	Je souhrnným výstupem mimořádného šetření k problematice vzdělávání v mateřských školách v období od 11. 3. 2020 do 30. 4. 2020.



Česká školní inspekce	Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky (tematická zpráva)	Je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na problematiku vzdělávání znevýhodněných žáků a na strategie vybraných základních škol, které jsou při vzdělávání znevýhodněných žáků z různých hledisek úspěšné. Zkušenosti těchto škol a postupy, které tyto školy při vzdělávání znevýhodněných žáků uplatňují, tak mohou být přenositelnou inspirací pro školy další.
Česká školní inspekce	Environmentální výchova na základních školách ve školním roce 2019/2020 (tematická zpráva)	Je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání v tématech souvisejících s environmentální výchovou na základních školách.
Česká školní inspekce	Podpora rozvoje žáků základních škol ve vzdělávací oblasti Umění a kultura (tematická zpráva)	Je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na vzdělávání žáků základních škol ve vzdělávací oblasti Umění a kultura.
Česká školní inspekce	Rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020 (tematická zpráva)	Je souhrnným výstupem inspekční činnosti zaměřené na rozvoj matematické gramotnosti na základních školách ve školním roce 2019/2020.
Česká školní inspekce	Zkušenosti žáků a učitelů ZŠ s distanční výukou ve 2. pololetí 2019/2020 (tematická zpráva)	Zpráva reflektuje dílčí zkušenosti žáků a učitelů s distančním vzděláváním realizovaným ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 i s pojetím vzdělávání na počátku školního roku 2020/2021. Součástí zprávy jsou také doporučení k realizaci distanční výuky pro školy, rodiče a zřizovatele doplněná o odkazy na konkrétní metodickou inspiraci (webináře, články, podcasty apod.) a také doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Zdroj: Vlastní šetření

KVALITA A EFEKTIVITA VZDĚLÁVÁNÍ A VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY VE ŠKOLNÍM ROCE 2020/2021

Každoroční výroční zpráva České školní inspekce vychází vždy v prosinci za uplynulý školní rok a obsahuje souhrnné poznatky o stavu vzdělávání a vzdělávací soustavy v České republice. V současné chvíli vycházíme z dat ve výroční zprávě za školní rok 2020/2021.



Předškolní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Finanční podporou zřizovatelů a využíváním projektů a grantů bylo výrazně ovlivněno zkvalitnění materiálních podmínek pro předškolní vzdělávání.
- Mírně se zvyšuje počet učitelek/učitelů a ředitelek/ředitelů mateřských škol s vysokoškolským vzděláním.
- Ředitelé mateřských škol kladně hodnotí profesionalitu zaměstnanců školských poradenských zařízení, stejně jako jejich vstřícnost vůči potřebám školy.
- Vedení škol se více daří zavádět a využívat širší spektrum způsobů a technologií pro zajištění vzájemné komunikace s vnějšími partnery, zejména zákonnými zástupci a zřizovatelem. Impulsem byla zejména situace vztahující se k protiepidemiologickým opatřením v souvislosti s pandemií covidu-19.
- V důsledku uzavření provozu škol a kvůli distančnímu vzdělávání více škol zavádí a využívá různé informační technologie pro komunikaci s dětmi a pedagogové si zvyšují uživatelské dovednosti při práci s nimi.
- Vedením škol se lépe daří koncepční záměry logicky a promyšleně zapracovat do základního vzdělávacího dokumentu – Školního vzdělávacího programu pro předškolní vzdělávání.

Negativní zjištění

- I přes zavedení povinného posledního ročníku předškolního vzdělávání se nedaří zapojit do předškolního vzdělávání všechny pětileté děti.
- Podíl dětí s odkladem školní docházky i přes přijatá systémová opatření neklesá a je nejvyšší v Evropě.
- Nezvyšuje se efektivita metod a forem zaměřených na podporu plynulého přechodu dětí k základnímu vzdělávání. Individuální přístupy k dětem směřující k vyrovnání jejich nerovnoměrností ve vývoji nebo podpoře jejich nadání a talentu jsou stále spíše nahodilé, málo cílené a nestaví na vnitřní motivaci a samostatnosti dítěte. Jen ojediněle mateřské školy vedou dialog se základními školami nad úspěšností dětí v počátcích základního vzdělávání s cílem přijímat opatření ke snižování odkladů povinné školní docházky.
- Kvalifikovanost učitelů mateřských škol v celé ČR má od roku 2017/2018 setrvalou klesající tendenci. Pravidelného DVPP se neúčastní všichni učitelé.
- Účinnost odborného vedení učitelek pro zkvalitňování průběhu vzdělávání i jeho výsledků jako důležitá součást řízení školy je nízká. Při tvorbě plánů dalšího vzdělávání ředitelé málo vychází ze sledování a vyhodnocování potřeb učitelů v souvislosti s potřebami školy. Svoje sebevzdělávání dostatečně nesměřují do oblastí důležitých pro metodické vedení a podporu pedagogů (metody a formy vzdělávání, pedagogické kompetence, individualizace, pedagogická diagnostika).



- Snižuje se úspěšnost ředitelů/ředitelky jasně formulovat vizi a realistickou strategii rozvoje školy. Přetrvává formálnost evaluačního systému popsaného v RVP PV. Uvedené evaluační nástroje a postupy k efektivní kontrole a hodnocení jsou využívány minimálně.
- Školám se opakovaně nedaří soustavně získávat informace o posunech výsledků každého dítěte ve všech vzdělávacích oblastech a reagovat na ně vhodnými pedagogickými opatřeními. Nedaří se jim také dlouhodobě a cíleně se zabývat celkovými zjištěnými vzdělávacími výsledky, podle potřeby k nim přijímat efektivní opatření ke zlepšování a následně je vyhodnocovat.
- V organizaci vzdělávání a v uplatňovaných metodách a formách vzdělávání mají školy rezervy. V malé míře je dětem předkládána vzdělávací nabídka založená na experimentování, objevování, kooperaci a řešení problémů či rozvoji tvořivosti.
- Pedagogům se nedaří v průběhu vzdělávacího procesu poskytovat všem dětem konkrétní popisnou zpětnou vazbu k jejich vzdělávacím pokrokům a efektivně využívat podstatných prvků formativního hodnocení.

Základní vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Zlepšení úrovně digitálních kompetencí učitelů a žáků základních škol pro realizaci distanční výuky, a to včetně využívání on-line nástrojů pro interakci učitelů a žáků, zároveň však existence dalších příležitostí pro profesní rozvoj učitelů v souladu s potřebami školy jako organizace.
- Zlepšení situace spojené se zapojením žáků do on-line výuky, využívání opatření k zapojení žáků se SVP a žáků ohrožených školním neúspěchem (např. individuální konzultace, procvičování, spolupráce s asistentem pedagoga, školním psychologem či jiným specialistou), navázání intenzivnější komunikace mezi učiteli a zákonnými zástupci žáků.
- Výrazný kvalitativní posun v řadě aspektů organizace a realizace distančního vzdělávání na základních školách, například:
 - zlepšení vybavenosti základních škol digitální technikou, možnost zapůjčení digitální techniky potřebným žákům;
 - využívání jednotné komunikační platformy pro realizaci distanční výuky;
 - každodenní distanční výuka;
 - kombinace synchronní a asynchronní výuky;
 - přizpůsobení rozvrhu výuky nové situaci;
 - výuka založená na rozdělení žáků do menších skupin.
- Zvládnutí on-line hodin synchronní výuky jen s o něco horšími charakteristikami většiny sledovaných jevů ve srovnání s hodinami prezenční výuky.
- Poměrně vysoký podíl základních škol měnících podobu hodnocení žáků ve směru posílení využití formativního hodnocení a slovního hodnocení v sumativním hodnocení, rozšíření informace žákům o tom, co zvládli a kde je potřeba se zlepšit.



Negativní zjištění

- Přetrvávající rozdíly v kvalitě pedagogického řízení a spolupráce aktérů vzdělávání v základních školách (vedení školy, učitelé, žáci a jejich zákonní zástupci), včetně systematického zapojení asistentů pedagoga, školních psychologů a dalších specialistů.
- Problémy s nalezením aprobovaného učitele především v některých typech území a zároveň postupné zesilování potřeb náhrady rostoucího počtu učitelů vstupujících do vyšších věkových kategorií.
- Postupně se zvyšující nároky spojené s rostoucím počtem žáků se SVP, potažmo žáků s cizím státním občanstvím v základním vzdělávání s utvářenou potřebou věnovat pozornost psychohygieně a pohodě učitelů a dalších pracovníků školy, přetrvávající nedostatky s identifikací některých typů žáků se SVP, nadaných a mimořádně nadaných žáků.
- Obecně o něco horší charakteristiky většiny sledovaných jevů on-line hodin synchronní výuky ve srovnání s hodinami prezenční výuky, silně pocítované především v případech vyskytující se realizace on-line hodin synchronní výuky bez přenosu obrazu žáků, či dokonce učitele.
- Ve vyučovacích hodinách přetrvávající méně časté zařazování jednak aktivit podporujících rozvoj tvořivosti, objevování a experimentování žáků a posilujících sebepojetí a sebedůvěru žáků a jejich růstové myšlení, jednak hodnotících aktivit s vyšším zapojením žáků (formativní hodnocení, sebehodnocení žáků).
- Nadále převažující evidence vzdělávacího pokroku prostřednictvím tradičního známkování, méně časté využití formativního hodnocení či sebehodnocení žáků.
- Předpoklad negativních dopadů dlouhodobé realizace vzdělávání distančním způsobem na vzdělávací výsledky žáků, specificky pak v případě žáků se SVP a žáků ohrožených školním neúspěchem a v případě předmětů s redukovanou časovou dotací vzdělávání.
- Existence rozdílů v kvalitě vybavenosti žáků a škol digitální technikou (např. kvalita internetového připojení), stejně jako v podpoře učitelů, žáků a zákonných zástupců v oblasti ICT a jejich využití (např. správce sítě, koordinátor využití ICT ve výuce), promítající se v poměrně častém výskytu technických problémů během distančního vzdělávání.
- Ne vždy plné respektování pravidel kybernetické bezpečnosti při realizaci vzdělávání distančním způsobem.

Základní umělecké vzdělávání

Pozitivní zjištění

- Přes uzavření škol pro prezenční výuku nedošlo k významnému poklesu počtu žáků zapojených do základního uměleckého vzdělávání.
- Téměř 100 % oborů jednotlivých škol probíhala distanční výuka s využitím digitálních technologií s vysokým zastoupením synchronní on-line výuky.
- Výrazná většina žáků všech oborů se distanční výuky účastnila, což potvrzuje vysoký zájem žáků o základní umělecké vzdělávání.
- Více než 80 % ZUŠ pořizovalo pro zajištění distanční výuky novou techniku.



- 96 % ředitelů ZUŠ považovalo za potřebné rozvíjet kompetence učitelů pro efektivní využívání digitálních technologií.
- V 50 % škol ředitelé stanovili jednotný postup při hodnocení žáků.

Negativní zjištění

- Více než 50 % ředitelů v době distanční výuky zcela rezignovalo na možnost hospitovat hodiny a omezilo poskytování zpětné vazby na pouhou kontrolu zpráv a výkazů činnosti učitelů.
- V necelých 50 % škol nebyly porady zaměřené na výměnu zkušeností a reflexi distanční výuky.
- V polovině škol ponechali ředitelé způsob hodnocení výlučně na jednotlivých učitelích.
- Pouze minimum škol využilo možnost získat zpětnou vazbu od zákonných zástupců žáků.

DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Od jarního období roku 2020 sledovala a hodnotila Česká školní inspekce z různých hledisek distanční vzdělávání žáků, a může tak vypovídat o posunech v kvalitě a efektivitě stěžejních aspektů realizace výuky v distančním režimu.

Tematická zpráva reflektuje zjištění České školní inspekce z různých forem inspekční činnosti a dalších aktivit úřadu zaměřených na problematiku distančního vzdělávání v základních a středních školách a realizovaných období od září 2020 do konce února 2021, s akcentem na zjištění učiněná v lednu a únoru 2021 na reprezentativním vzorku 385 základních a středních škol na základě 3 539 hospitovaných hodin synchronní výuky (on-line výuky) a 3 154 rozhovorů s učiteli.

Hlavní zjištění jsou následující:

- Se začátkem školního roku 2020/2021 se předpokládalo, že v dalším období distančního vzdělávání dojde k významnému snížení počtu žáků, s nimiž se školám na jaře 2020 nedařilo vstoupit do žádného kontaktu, a tito žáci tak ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 zůstali zcela mimo vzdělávání. Ředitelé škol při tematickém šetření České školní inspekce v dubnu 2020 odhadovali, že takových žáků tehdy mohlo být zhruba 10 000. Jakkoli školy, které Česká školní inspekce v rámci tematické inspekční činnosti v období ledna a února 2021 navštívila, významnější snížení počtu takových žáků skutečně deklarovaly, z dalších zjištění a zdrojů České školní inspekce je však zřejmé, že z celorepublikového pohledu je tato situace stále velmi neuspokojivá a nelze pravděpodobně předpokládat, že k výraznějšímu a plošnému snížení počtu žáků, kteří jsou zcela mimo vzdělávání, od školního roku 2020/2021 skutečně došlo.
- Počet žáků, kteří se neúčastnili nebo neúčastní on-line distanční výuky kvůli technickým obtížím, ale spolupracují se školou a škola jim vzdělávací podklady a úkoly zprostředkovává jinými cestami, se z odhadovaných 250 000 na jaře 2020 v důsledku řady intervencí realizovaných skutečně snížil, a to zhruba na pětinu. Ze zjištění České školní inspekce



jednoznačně plyne, že tam, kde školy hledají cesty, jak žáky s respektem k jejich velmi různým podmínkám vzdělávat, se to v mnoha případech i přes nepříznivé socioekonomické zázemí těchto žáků nakonec podaří, byť třeba ne v plné míře.

- Pro zapojování žáků do on-line distanční výuky je jednou z klíčových osobností ve škole třídní učitel, zvláště pak na druhém stupni a na střední škole. Z tohoto důvodu je pozitivním zjištěním zvýšení zapojení třídních učitelů do distančního vzdělávání, zejména na druhém stupni základních škol.
- Efektivita výuky v tak náročném období, jako je dlouhotrvající distanční vzdělávání, je silně svázána s mírou pedagogického vedení učitelů i celého pedagogického procesu ze strany ředitele školy. Oproti období na jaře 2020 se situace ve školním roce 2020/2021 výrazněji zlepšila.
- Průběžné sledování distanční výuky ve sledovaném období potvrzuje vysokou náročnost distančního vzdělávání pro všechny žáky s tím, že v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je jejich distanční výuka ještě náročnější. Jakkoli do on-line synchronní výuky nejsou dle zjištění ČŠI zapojováni všichni žáci se SVP, pozitivním zjištěním je vysoká míra využívání individuálních konzultací nebo asistentů pedagoga pro podporu těchto žáků při jejich distančním vzdělávání.
- Díky finanční intervenci ze strany státu se podařilo významně zlepšit technické zázemí škol a jejich vybavení digitální technikou. Prakticky po většinu dosavadní části školního roku 2020/2021 bylo vzdělávání realizováno v distančním režimu, což významně přispělo i k rozvoji digitálních kompetencí učitelů.
- Spolu s délkou trvání distanční výuky se zvyšoval i podíl škol, které přistoupily ke změnám ve vzdělávacím obsahu a učivo ukotvené ve svých školních vzdělávacích programech s ohledem na možnosti distančního vzdělávání vhodně redukovaly. Maximální redukce byly v obsahu výchovných předmětů, případně některých naukových předmětů (jako např. zeměpis, dějepis, vlastivěda, chemie apod.).
- Ze zjištění České školní inspekce vyplynulo, že rozvoj digitálních kompetencí učitelů, ale i žáků, je ve většině hodin na dostatečné úrovni pro realizaci on-line distanční výuky.
- Relativně nízký je podíl škol, které se systematicky věnují komunikaci s rodiči žáků o distančním vzdělávání a upravují jej tak, aby většině účastníků vyhovovalo. Současně byl zaznamenán vysoký podíl pedagogů (téměř jedna pětina), kterým se oproti období prezenční výuky snížil rozsah jejich komunikace s kolegy.

DISTANČNÍ VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH UMĚLECKÝCH ŠKOLÁCH

V jarním období roku 2021 provedla Česká školní inspekce mimořádné tematické šetření v téměř všech základních uměleckých školách zapsaných do školského rejstříku, jehož cílem bylo získat relevantní zpětnou vazbu k podobě distanční výuky ve školním roce 2019/2020 i ve školním roce 2020/2021. Do šetření bylo zahrnuto 501 základních uměleckých škol, jejichž ředitelé poskytovali informace k realizaci výuky v hudebním, výtvarném, tanečním i literárně-dramatickém oboru. Další informace získala Česká školní inspekce z realizovaných metodických konzultací, jež



v období distančního vzdělávání ve školním roce 2020/2021 poskytovala také základním uměleckým školám, které na nabídku České školní inspekce zareagovaly.

Zjišťování se zaměřovalo zejména na problematiku účasti žáků ve výuce, na způsoby realizace distanční výuky ve školním roce 2019/2020 i 2020/2021, na využívání digitálních technologií v distanční výuce a technické vybavení škol i žáků, na samotné vzdělávací aktivity realizované učiteli základních uměleckých škol, na otázky související s hodnocením během distanční výuky, na komunikaci škol s žáky i jejich zákonnými zástupci nebo na dopady dlouhodobé distanční výuky směrem ke školnímu roku 2021/2022.

Hlavní zjištění jsou následující:

- Náročnost přechodu na zcela jiný způsob vedení a organizace výuky většina základních uměleckých škol zvládla, už jen díky vysoké snaze udržet si své žáky.
- Distanční výuka v základních uměleckých školách nevedla k výraznějšímu předčasnému ukončování studia žáků, když vzdělávání předčasně ukončilo jen zhruba o polovinu více žáků než v předchozích letech (6,4 % vůči 4,2 %).
- Většina základních uměleckých škol přistoupila k distanční výuce aktivně a ve školním roce 2020/2021 využívala různé formy jak synchronní výuky, většinou pomocí videokonferenčního systému, kdy byli učitel i žák současně připojeni, tak i výuky asynchronní – při ní základní umělecké školy většinou využívaly buď sdílené úložiště digitálních obsahů, nebo digitální soubory zasílaly žákům a ti je pak využívali v čase, který si zvolili. Prezenční výuku ve formátu jednoho pedagoga na jednoho žáka využily v obdobích, kdy byla taková výuka umožněna, téměř všechny základní umělecké školy.
- Výraznou změnou oproti jarnímu období roku 2020 bylo ve školním roce 2020/2021 mnohem kvalitnější využívání digitálních technologií, a to nejen digitálních platform pro výuku, ale i nástrojů pro tvorbu nebo pro její záznam a editaci apod. Pro zajištění distanční výuky investovala většina základních uměleckých škol finanční prostředky do nákupu digitální techniky (především notebooků, příslušenství pro nahrávání zvuku i obrazu a posílení internetového připojení).
- Podobně jako u učitelů základních i středních škol byl přínosem distanční výuky v základních uměleckých školách výrazný rozvoj digitálních kompetencí učitelů.
- Zátěž spojená s distanční výukou se promítla i do komunikace s rodiči. Mezi nejčastější kritiku ze strany rodičů pak patřila zátěž spojená s dohledem nad distanční výukou jejich dětí a nespokojenost s výší úplaty za vzdělávání v době distanční výuky.

NÁVRAT ŽÁKŮ K PREZENČNÍMU VZDĚLÁVÁNÍ V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Ve školním roce 2020/2021 byla v důsledku mimořádných opatření vlády České republiky a Ministerstva zdravotnictví České republiky proti šíření nemoci covid-19 na většině základních škol a středních škol v České republice od října 2020 až do dubna a května 2021 realizována výuka žáků převážně distančně.



Období návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání po rozvolnění vládních opatření ke konci školního roku tak představovalo mimořádně důležitou etapu, během níž bylo možné alespoň částečně identifikovat konkrétní a viditelné dopady dlouhotrvajícího uzavření škol pro prezenční výuku na jednotlivé žáky.

Tematická zpráva představuje hlavní zjištění a závěry z realizované tematické inspekční činnosti zaměřené na období po návratu žáků k prezenčnímu vzdělávání na konci školního roku 2020/2021, v kontextu sledování dopadů distančního vzdělávání.

Hlavní zjištění jsou následující:

- Metodické doporučení k návratu žáků do škol zpracované ze strany Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, České školní inspekce a Národního pedagogického institutu bylo pro většinu škol velmi dobrým vodítkem a vhodnou podporou pro úspěšné zvládnutí tohoto období.
- Velmi pozitivním zjištěním je skutečnost, že téměř všechny základní a střední školy po návratu žáků do škol realizovaly nějaké adaptační období, a to ve většině případů dokonce v parametrech odpovídajících metodickému doporučení.
- U více než pětiny základních škol byla délka adaptačního období omezena pouze na jeden týden a někdy i na období kratší než týden, což s ohledem na délku trvání období distanční výuky určitě nebylo pro adekvátní adaptaci žáků dostatečné.
- Specifickou roli v adaptačním období měli třídní učitelé, kteří by měli žáky znát nejlépe. Z tohoto pohledu je překvapivým zjištěním nízké využívání většího počtu třídnických hodin, které byly ideálním prostředím pro rozvoj komunikace mezi žáky, pro normalizaci vztahů, pro vzájemné diskuse a pro celkovou adaptaci žáků.
- Většina ředitelů škol využívala k informování rodičů o záležitostech souvisejících s návratem žáků k prezenčnímu vzdělávání obvyklé způsoby komunikace, většinou prostřednictvím internetu a obecně on-line nástrojů. Třídní schůzky, které považovala zhruba polovina třídních učitelů za jeden ze zásadních způsobů komunikace s rodiči, ovšem část ředitelů škol za významný a efektivní komunikační nástroj nepovažovala. Celkově byly třídní schůzky s rodiči využívány v relativně velmi nízké míře, i přesto, že mohly být organizovány on-line, a tedy bez rizika koncentrace osob ve škole.
- Více než 95 % ředitelů škol se věnovalo společné, bezprostřední a celkové reflexi distanční výuky s učiteli v době návratu žáků a při reflexi zohledňovali také názory a postoje žáků. Pozornost věnovalo vedení většiny škol také potřebám jednotlivých učitelů, kdy kromě obvyklých způsobů kolegiální podpory na poradách nebo v předmětových komisích se na významné skupině škol konaly specifické akce určené k podpoře učitelů, jako třeba různě zaměřený teambuilding nebo nabídka konzultací s psychologem a jinými experty.
- Jedním z nejzásadnějších témat v uplynulém školním roce byla problematika vzdělávacího obsahu, jeho výběru, prioritizace, upozadění některých témat apod. tak, aby distanční výuka byla udržitelná a pro žáky přínosná. V tomto ohledu je pozitivním zjištěním skutečnost, že zhruba v 80 % škol učitelé vzdělávací obsah ve spolupráci s vedením školy nebo



s předmětovými komisemi upravovali i pro návrat žáků k prezenčnímu vzdělávání tak, aby v čase do konce školního roku byli žáci vzdělávání skutečně jen v tématech, které jsou stěžejní a důležité pro další návaznost a další vzdělávání a aby byl dostatečný prostor na procvičování a opakování stěžejního učiva probraného během distanční výuky.

- Velmi důležitým tématem v období distančního vzdělávání bylo hodnocení žáků a zpětná vazba, která jim měla být poskytována. Většina škol zůstávala v kritériích pro hodnocení u takových kritérií, která jsou obvyklá (účast na výuce, aktivita, plnění úkolů apod.), a jen méně než polovina škol zařazovala i kritéria více zohledňující efektivitu práce při distanční výuce (např. schopnost organizovat si čas a učení, vyšší míra odpovědnosti za vlastní vzdělávání, spolupráce v on-line prostředí apod).
- Podíváme-li se na podíl žáků se značnými mezerami v probraném učivu, pak z vyjádření učitelů vyplývá, že v absolutních číslech jde odhadem minimálně o 14,5 tisíc žáků na prvním stupni základních škol a 22 tisíc žáků na druhém stupni základních škol. Tito žáci mají dle vyjádření učitelů navíc tak rozsáhlé mezery, že na vyřešení jejich situace bude třeba počítat nejméně ještě s celým školním rokem 2021/2022.

PRŮBĚŽNÁ ZPRÁVA O VYROVNÁVÁNÍ NEROVNOSTÍ VE VZDĚLÁVÁNÍ VE ŠKOLNÍM ROCE 2021/2022

Tematická zpráva poskytuje průběžnou informaci o podobě a o efektivitě činností směřujících ke snižování dopadů pandemie nemoci covid-19 v oblasti vzdělávání za první měsíce prvního pololetí školního roku 2021/2022, zejména s ohledem na realizaci konceptu doučování žáků ve školách. Tematická zpráva analyzuje zjištění učiněná prostřednictvím dotazníků a následně i přímých řízených rozhovorů s řediteli 357 základních a také s 2 267 učiteli základních škol, přičemž tyto aktivity byly doprovázeny také přímým sledováním a hodnocením výuky ve školách ze strany školních inspektorů České školní inspekce. Ve vzorku škol sledovaných v uvedeném období byly rovnoměrně zastoupeny základní školy, střední odborné školy a gymnázia napříč jednotlivými kraji, školy různé velikosti, školy situované v menších obcích i ve velkých městech a také školy různých zřizovatelů.

Hlavní zjištění jsou následující:

- Do doučovacích aktivit by mělo být zapojeno nejméně 222 tisíc žáků, z toho 180 tisíc žáků na základních školách a 42 tisíc žáků na školách středních. Zapojení těchto žáků do doučování se však daří jen u zhruba 80 % z nich.
- Nejobvyklejší formou doučovacích aktivit na základních i středních školách jsou vyučovací hodiny realizované v odpoledním čase v délce trvání 45 minut. Doučování se většinou soustředí na český jazyk, matematiku a angličtinu.
- Školy, které měly v rámci národního plánu doučování možnost získat vyšší finanční příspěvek na doučovací aktivity, protože byly na základě různých podkladů identifikovány jako školy s vyšším rizikem existence významných negativních dopadů dlouhodobého distančního vzdělávání na žáky, organizovaly tyto aktivity častěji než školy ostatní.



- Z hodnocení efektivity doučování, které je spojeno s jednoznačným zlepšováním výsledků žáků zapojených do doučování, se již nyní dají naznačit charakteristiky některých vhodných a prospěšných přístupů k doučovacím aktivitám.
- Jedním z překvapivých zjištění je skutečnost, že jsou do doučovacích aktivit jen minimálně zapojováni studenti fakult připravujících budoucí učitele, kterým by taková podpora škol a jejich žáků měla být uznána do rozsahu povinné praxe.
- Nepříliš pozitivním zjištěním je i pouze malý podíl škol, které pro školní rok 2021/2022 upravily svůj vzdělávací obsah, a to jak z pohledu rozsahu, tak z pohledu jeho zaměření. Všechna dosavadní zjištění ukazují, že pokud školy upravují obsah vzdělávání, tak především na základě evidence probraného, resp. neprobraného učiva. Jen maximálně čtvrtina základních škol a šestina středních škol úpravy provádí na základě skutečně dosahovaných výsledků vzdělávání ze strany jednotlivých žáků.
- Jednoznačně pozitivním zjištěním je fakt, že řada škol správně identifikovala souvislost přítomnosti žáků v distanční výuce jako téma, které významně souvisí buď s jejich aktivním, nebo naopak pasivním zapojením do vzdělávání. Jinak řečeno, tyto školy vnímají, že prostá fyzická přítomnost žáků na vzdělávání, ať už v prezenčním, nebo distančním režimu, je pouze předpokladem pro jejich efektivní vzdělávání, který musí být podpořen vyšší mírou kognitivní aktivizace těchto žáků a jejich uváděním do centra vzdělávání během hodiny.

VZDĚLÁVÁNÍ NA DÁLKU V ZÁKLADNÍCH A STŘEDNÍCH ŠKOLÁCH

Po vyhlášení zákazu fyzické přítomnosti žáků v základních a středních školách od 11. března 2020, v souvislosti s opatřeními vlády České republiky během pandemie COVID-19, vznikla zcela výjimečná situace, na kterou školy, žáci ani jejich rodiče nebyli v minulosti systematictěji připravováni. Školy byly ze dne na den nuceny hledat cestu, jak efektivně naplnit svou roli a zajistit vzdělávání žáků i ve zcela nestandardních podmínkách. Vzhledem k masovému rozšíření digitálních technologií byly při vzdělávání tzv. na dálku tyto technologie v různé míře využívány. Výchozí pozice škol byla velmi různá – od škol, které měly s využíváním digitálních technologií ve výuce minimální zkušenosti a zaměření školy spíše jejich vliv umenšovalo, až po školy, které byly digitální technikou špičkově vybaveny, jejich učitelé byli zvyklí s technologiemi během vzdělávání pracovat a výukové aktivity byly již delší dobu nastaveny tak, aby se jich žáci mohli zúčastňovat i na dálku (např. v době jejich nemoci apod.).

V prvních dvou týdnech dotčeného období mnoho škol hledalo způsoby, jak vše nejlépe zajistit, rozhodovaly se, jaké komunikační platformy využít apod. Zároveň se snažily zjistit podmínky v rodinách jednotlivých žáků, aby na ně mohly během přípravy vzdělávání i jeho vlastního průběhu zareagovat. Po třech týdnech od zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání byla již na většině škol situace určitým způsobem stabilizovaná.

V termínu od 1. do 14. dubna 2020 realizovala Česká školní inspekce specifické tematické šetření v podobě řízených telefonických rozhovorů s řediteli téměř všech základních a středních škol,



jejichž cílem bylo popsat situaci v oblasti distančního vzdělávání v jednotlivých školách, identifikovat potřeby škol a poskytnout školám metodickou podporu.

Základní zjištění byla zveřejněna 15. dubna 2020, předkládaná tematická zpráva pak podrobně analyzuje všechna zjištění a komentuje všechny informace, které ředitelé škol ČŠI poskytli.

Hlavní zjištění v oblasti základního školství jsou následující:

- Do distančního vzdělávání se zapojuje naprostá většina žáků základních škol, určité rozdíly existují v rozsahu a způsobu jejich zapojení. Bez on-line komunikace se školou bylo jen 11 % žáků neúplných základních škol a 16 % žáků úplných základních škol. Pozitivní je, že i většinu žáků bez on-line komunikace se školám daří do vzdělávání na dálku zapojit. I přesto však zůstává zhruba 9.500 žáků základních a středních škol, s nimiž se komunikaci nedařilo navázat žádným způsobem, a jde tedy o žáky, jejichž vzdělávání není v době zákazu fyzické přítomnosti žáků ve vzdělávání ze strany školy žádným způsobem realizováno.
- Hlavní příčinou absence on-line komunikace některých žáků je buď chybějící ICT vybavení, nebo nedostatečné připojení k internetu. Významným faktorem pak je také nízká motivace některých žáků ke vzdělávání nebo nižší podpora ze strany jejich rodičů, kteří samozřejmě musí řešit i řadu jiných pracovních či osobních záležitostí. Nejsložitější situace je v tomto směru v regionech s nízkým socioekonomickým statusem a zejména ve vyloučených lokalitách. Velmi pozitivním faktem však je, že i v těchto územích se školy snaží distanční vzdělávání žáků nějakým způsobem realizovat a hledat cesty, jak jim úkoly předat či zpřístupnit a jak s nimi komunikovat.
- Pro komunikaci s rodiči a žáky jsou využívány různé platformy. Na prvním stupni základních škol se nejčastěji jednalo o WhatsApp, Skype a Facebook, na druhém stupni k nim ještě přibývali Bakaláři a Google Classroom.
- Polovina základních škol se během distančního vzdělávání snaží pokračovat ve výuce podle tematických plánů jednotlivých učitelů, v souladu se školním vzdělávacím programem. Praxe určení konkrétních tematických priorit, na něž se škola v distančním vzdělávání soustředí, tak není úplně běžná, jakkoli by to bylo právě v této situaci žádoucí. Pozitivním zjištěním je, že se prakticky všechny základní školy soustředí na procvičování a opakování učiva, které bylo již dříve probráno, ovšem více než 80 % základních škol se současně snaží distančním způsobem seznamovat žáky s učivem novým. To však může být velmi komplikující pro samotné žáky a zejména pro jejich rodiny. Hlavním cílem distančního vzdělávání by tak mělo být udržet u žáků návyky spojené se školní prací, nikoli nutně snaha probrat distančním způsobem co nejvíce učiva podle školního vzdělávacího programu.
- Obecně se ukazuje ještě větší význam zpětné vazby v rámci výuky na dálku, než je tomu v běžném vzdělávání. Většina škol svým žákům během distančního vzdělávání poskytuje zpětnou vazbu, a to zpravidla motivačně a formativně orientovanou. Některé školy úkoly plněné distančním způsobem standardně známkují. Současně však existují nemalé podíly škol, jejichž učitelé žákům úkoly pouze zadávají, aniž by s žáky následně jakýmkoli způsobem komunikovali o jejich plnění. Takový přístup ovšem není možné považovat za vhodný.



- Před pandemií COVID-19 vzdělávala většina učitelů své žáky často pomocí digitálních technologií jen na necelé pětinu základních a středních škol. Práce pro učitele v nových podmínkách distančního vzdělávání je i proto hodnocena jako náročnější, učitelé však byli ochotni reagovat na výzvy, které nové podmínky přinesly. Pozitivně je pak potřeba hodnotit ochotu škol více využívat digitální technologie ke vzdělávání žáků po návratu k běžnému provozu.

VZDĚLÁVÁNÍ V MATEŘSKÝCH ŠKOLÁCH V OBDOBÍ NOUZOVÉHO STAVU

V návaznosti na doporučení Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy zvážit omezení nebo přerušení provozu mateřských škol v souvislosti s pandemií covid-19, i když vládními usneseními ani opatřeními Ministerstva zdravotnictví nebyla přítomnost dětí v předškolním vzdělávání na rozdíl od vyšších stupňů vzdělávání centrálně zakázána, realizovala Česká školní inspekce v období od 28. dubna 2020 do 5. května 2020 ve všech mateřských školách zapsaných do školského rejstříku s výjimkou mateřských škol při zdravotnických zařízeních mimořádné tematické šetření. To bylo provedeno formou inspekčního elektronického zjišťování prostřednictvím on-line dotazníku, který ředitelé mateřských škol vyplňovali v inspekčním informačním systému InspIS DATA. Cílem šetření tedy bylo získat informace o fungování mateřských škol během nouzového stavu v období od 11. března 2020 do 30. dubna 2020, včetně plánů a výhledů na znovuotevření mateřských škol po rozvolnění vládních preventivních opatření.

Záměrem bylo také identifikovat případné příklady inspirativní praxe, které by mohly ostatním mateřským školám v následujícím období pomoci v celkovém zvyšování kvality předškolního vzdělávání.

Níže souhrnně uvádíme hlavní zjištění:

- S ohledem na mimořádnou situaci v České republice, spojenou s vládními opatřeními, zůstalo více než jeden měsíc uzavřeno 95 % mateřských škol. Provoz tedy neuzavřelo pouze 5 % mateřských škol a pouze 1,5 % mateřských škol svůj provoz ani žádným způsobem neomezilo. I v nich však byla přítomna méně než polovina dětí, které jsou k předškolnímu vzdělávání v daných školách zapsány.
- V mateřských školách s nižším počtem dětí bylo jejich uzavření většinou důsledkem skutečnosti, že rodiče své děti přestali do mateřské školy posílat. U větších mateřských škol pak uzavření nejčastěji inicioval zřizovatel.
- V době realizace šetření, tedy na přelomu dubna a května 2020, byla většina mateřských škol, které uzavřely provoz na období delší než měsíc, rozhodnuta znovu mateřskou školu otevřít v druhé polovině měsíce května. Necelá čtvrtina ředitelů mateřských škol však v té době ještě rozhodnuta nebyla a své rozhodnutí spojovala s vývojem situace v následujícím období.
- Pedagogové v 9 z 10 mateřských škol, které byly uzavřeny, pravidelně vytvářeli pro děti, resp. jejich rodiče, nabídku vzdělávacích aktivit.



- Dle výpovědí ředitelů pouze velmi malá skupina mateřských škol uzavřela provoz, aniž by nějakým způsobem rodiče informovala o vhodných vzdělávacích aktivitách. Často šlo o mateřské školy s personálními problémy, např. v důsledku karantény apod. Neposkytování pravidelné nabídky rozvojových aktivit ředitelé škol zdůvodňovali zejména nízkým zájmem ze strany rodičů, technickými obtížemi při využívání digitální techniky nebo nedostatečnými digitálními kompetencemi pedagogů.
- Pravidelně zasílaly nabídku rozvojových aktivit tři čtvrtiny mateřských škol, většinou s týdenní periodicitou, i když řada škol vytvářela aktivity na každý den, případně je rozesílala vícekrát týdně.
- V nabídce rozvojových aktivit byly výrazné rozdíly mezi kraji. Častěji pro všechny děti připravovali nabídku v Praze a ve Středočeském a Moravskoslezském kraji, nejméně často pak v krajích Karlovarském, Jihočeském a Plzeňském.
- Relativně velmi početná (24 %) je skupina mateřských škol, jejichž ředitelé uvedli, že současné vybavení digitální technikou pro ně znamená zásadní překážku pro on-line vzdělávání. Hlavním a převládajícím důvodem je tedy nedostatečné vybavení digitální technikou, především kvalitnějšími PC nebo notebooky (více než čtyři pětiny těchto mateřských škol), případně absence nebo nízká kvalita internetového připojení. Jen velmi malá skupina (7 %) z těchto mateřských škol pak jako příčinu uvedla také nedostatečné digitální kompetence pedagogů.
- Pozitivním zjištěním je, že i přes minimální podporu některé mateřské školy úspěšně přistoupily k pokročilejším formám využívání digitální techniky, než je pouze zasílání e-mailů nebo zveřejňování informací na webových stránkách školy. Jejich zkušenosti a příklady tak bude vhodné po zahájení běžného provozu reflektovat a předávat ostatním.
- Téměř všechny mateřské školy udržovaly dle vyjádření jejich ředitelů nějaký kontakt s rodiči, přičemž školy, které poskytovaly pravidelnou nabídku rozvojových aktivit, byly s rodiči v kontaktu častěji a intenzivněji. Pro kontakt s rodiči mateřské školy využívaly zejména své webové stránky, e-maily a telefon, případně sociální sítě.
- Zásadním zjištěním jsou rozdíly v komunikaci mateřských škol s nižším a vyšším počtem dětí. Přestože počet dětí v jedné třídě se lišit nemusí, ukazuje se, že mateřské školy s nižším celkovým počtem dětí častěji využívají osobnější komunikaci.
- Více než polovinu mateřských škol se z jejich pohledu vzdělávání na dálku daří. Částečnou nespokojenost uvedl jen zlomek mateřských škol. Nejvyšší míru spokojenosti s tím, jak je škola dle názoru jejího ředitele ve vzdělávání úspěšná, vykazují menší mateřské školy s počtem do 30 dětí, kde je také nejméně časté, že by škola neměla zpětnou informaci o úspěšnosti vzdělávání z pohledu rodičů.
- Ředitelé některých mateřských škol současně vyjadřovali přesvědčení, že centrální instituce na segment předškolního vzdělávání zapoměly a že mateřským školám nebyly poskytovány ani dostatečné informace, ani elementární metodická podpora.



HODNOCENÍ ÚSPĚŠNÝCH STRATEGIÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VZDĚLÁVAJÍCÍCH ZNEVÝHODNĚNÉ ŽÁKY

Identifikace a hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky bylo jedním z důležitých specifických úkolů České školní inspekce ve školním roce 2019/2020. Důležitost tohoto tématu je mimo jiné dána důrazem na snižování nerovností ve vzdělávání jako jedné ze tří definovaných priorit Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020, jejíž účinnost v tomto roce končí.

Záměrem České školní inspekce je představit prostřednictvím této tematické zprávy hlavní zjištění vztahující se k realizovaným strategiím vybraných základních škol v oblasti vzdělávání žáků nejen ve znevýhodněných lokalitách. Tematická zpráva tak navazuje na obecnější zjištění uvedená v tematické zprávě České školní inspekce Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách z roku 2015.

Níže uvádíme hlavní zjištění:

- Dopady sociálního znevýhodnění žáků do vzdělávání se neomezují jen na žáky z vyloučených lokalit. Určující jsou životní podmínky konkrétních rodin žijících jak ve vyloučených lokalitách, tak v širším okolí školy. Mezi důvody, proč pracovníci škol zařadili některé žáky pro účely šetření mezi skupinu sociálně znevýhodněných žáků, patřilo v nejpalčivěji pocítovaných případech nezajištěné bydlení rodiny spojené s častou migrací po ubytovnách nebo příbuzných, návraty rodin ze sociálně vyloučeného prostředí, které se vracely po dočasném pobytu ze zahraničí, nestálé a nevyhovující bytové podmínky bez zázemí pro děti a jejich domácí přípravu, dále dysfunkční rodinné prostředí, ústavní nebo ochranná výchova, kriminalita či závislosti v rodině, dlouhodobá nezaměstnanost, hmotná nouze, u cizinců zkušenost z území postiženého válkou zpravidla spojená s rozdělením rodiny. Častým důvodem je také rozpad rodiny a s tím související materiální nouze a emoční zatížení žáků, byť v některých případech přechodné. Učitelé si stěžují na nízký zájem rodičů a nedostatečnou podporu dětí ve vzdělávání. Jednotlivé aspekty sociálního znevýhodnění se často kumulují.
- Navštívené školy nejčastěji reagovaly na potřebu zohlednit sociální znevýhodnění žáků odstraňováním finančních bariér. Školy v případě potřeby zvládají minimalizovat finanční bariéry zajištěním řady služeb pro žáky zdarma nebo s nízkými finančními náklady, byť někdy za cenu rezignace na aktivity, které nejsou nutné (např. v oblasti účasti žáků na kulturních a společenských akcích, pobytových akcích apod.). Velmi rozšířená byla také pomoc s domácí přípravou, zajištění doučování a nízkonákladových volnočasových aktivit. Složitější je možnost reakce škol na bariéry, které se přímo pojí se sociálním vyloučením, jako je (někdy zdánlivě) nízký význam přisuzovaný dosaženému vzdělání dětí nebo nižší kompetence rodičů při jednání se školou. Některé ze škol reagovaly empatickým přístupem a citlivou komunikací s rodinami žáků, což je náročný a dlouhodobý úkol.
- Navštívené školy byly v hledání vhodných strategií pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků aktivní a zaznamenána byla řada iniciativ na úrovni škol i v přístupech jednotlivých



učitelů. Školy hledaly vlastní cestu spíše intuitivně a osamoceně, s omezenou informovaností o způsobech intervencí jiných škol působících v podobném prostředí. Členové vedení škol byli aktivní ve vyhledávání dostupných finančních zdrojů pro práci se sociálně znevýhodněnými žáky. Vhodným vodítkem při hledání strategií se v poslední době staly nastavené dotační programy, v daném období především Šablony II (OP VVV). Realizovaná opatření se jevila jako funkční, v praxi akterů vítaná a využívána. Problematická se v současné době jeví nízká kontinuita opatření a vysoká administrativní náročnost způsobená závislostí opatření na projektových výzvách, které jsou krátkodobé (zpravidla 2 roky), a to i pro opatření, která vyžadují řádově delší časové období, aby mohl být zřetelný efekt (např. činnost školních specialistů, doučování žáků apod.).

- Práce ve školách, které se ve zvýšené míře potýkají s problematikou sociálně znevýhodněných žáků či přímo sociálního vyloučení, klade vysoké nároky na vedení škol i učitelský sbor. V navštívených školách byly zaznamenány v řadě oblastí vyšší kvalita a pracovní nasazení ředitelů škol a současně v pedagogickém sboru v rámci ČR nadprůměrná úroveň aktivit profesního rozvoje, otevřenosti vůči inovacím, spolupráce mezi učiteli a kvality vztahů.
- K sociálnímu znevýhodnění konkrétních žáků je potřeba přistupovat jako k citlivému tématu. Přestože jeho dopady do vzdělávání jsou závažné, v praxi může činit problém skupinu sociálně znevýhodněných žáků školy přesně ohraničit. Komunikace s rodinami žáků, kteří by v návaznosti na rodinnou situaci potřebovali zajistit vhodnou podporu v rámci podpůrných opatření, může selhávat na rozporuplném nebo negativním vnímání příslušných intervencí. Reálně v navštívených školách identifikace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami z důvodu odlišných kulturních a jiných životních podmínek v rámci rezortního výkaznictví neodpovídala sociálnímu složení žáků školy.
- Velmi významná je role zřizovatele školy. Zřizovatel školy může ovlivňovat celkovou infrastrukturu vzdělávání prostřednictvím nastavení kapacit a spádových obvodů škol v rámci obce, a tedy i to, zda budou sociálně znevýhodnění žáci vzdělávání pouze v jedné či několika málo školách, jejichž zatížení bude tudíž zcela neúměrné a obtížně zvladatelné, či zda budou tito žáci ve školách rozptýleni rovnoměrně (pokud je v obci více než jedna škola). Zřizovatel může také zásadně ovlivňovat míru podpory pro vzdělávání sociálně znevýhodněných žáků v obci i v jednotlivých školách, např. podporou zřizování pracovních míst školních specialistů a podpůrných pracovníků (školních psychologů, speciálních pedagogů, školních asistentů), vytvářením podmínek pro činnost doučovacích klubů a volnočasových aktivit, podporou brzkého začlenění sociálně znevýhodněných dětí do předškolního vzdělávání a vytvářením podmínek pro činnost předškolních klubů. V navštívených školách se zřizovatelé většinou angažovali dílčím způsobem (formou účelových příspěvků pro školy). Ve třech případech byla zaznamenána realizace projektu financovaného z ESF a zaměřeného na inkluzivní vzdělávání na úrovni obce. V jednom případě byl zaznamenán úspěšný příklad desegregace školství na úrovni obce díky její dlouhodobé snaze o řešení problematiky vyloučených lokalit včetně ucelené podpory sociálně znevýhodněných žáků a koordinace jejich vzdělávání a podpory ve všech obcích zřizovaných základních školách.



ENVIRONMENTÁLNÍ VÝCHOVA NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020

Státní program environmentálního vzdělávání, výchovy a osvěty a environmentálního poradenství na léta 2016–2025 (dále i „státní program“) zdůrazňuje ve svém obsahu právo člověka na příznivé životní prostředí, které je dané Listinou základních práv a svobod České republiky. Zároveň tento dokument vnímá výchovu a vzdělávání jako jednu z důležitých cest, jak k tomuto právu člověka směřovat, neboť pomáhá utvářet kulturu, která je přátelská k přírodě a spatřuje hodnotu a užitek v čistém a zdravém životním prostředí.

Je tedy zřejmé, že státní program klade vysoký důraz na oblast rozvoje znalostí, dovedností a motivací v environmentálních tématech, tj. na environmentální výchovu. Na úrovni základních škol je tato skutečnost reflektována explicitním zahrnutím tématu environmentální výchova mezi tzv. průřezová témata Rámcového vzdělávacího programu (dále i „RVP“) pro základní vzdělávání, přičemž charakteristika průřezového tématu environmentální výchova zmiňuje důležitost především následujících aspektů problematiky:

- záměr vést žáka k porozumění komplexním vztahům člověka a životního prostředí, a to v souladu s vícedimenzionální podobou konceptu udržitelného rozvoje;
- záměr vést žáka k poznání významu odpovědnosti za své jednání i jednání celé společnosti, a to se zájmem podněcovat aktivní přístup jedince v souladu s jeho hodnotovou orientací.

Důležitost celé problematiky je pak posílena také ve výstupech Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT) ke strategii vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, kdy je v jednom z klíčových dokumentů uvedeno, že současná rychlost sociálních, kulturních a environmentálních změn je bezprecedentní a dá se očekávat její další zvyšování. Související strategický cíl pak směřuje ke vzdělávání, které je více zaměřeno na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život, což je také jedním z předmětů zájmu environmentální výchovy.

S ohledem na význam, který je environmentální výchově přisuzován, se ČŠI na hodnocení vzdělávání v těchto tématech ve školním roce 2019/2020 zaměřila. Využita přitom byla metodika šetření navržená v souvislosti s řešením projektu, který byl podpořen Technologickou agenturou České republiky a Ministerstvem životního prostředí.

Níže uvádíme shrnutí hlavních zjištění:

- Průměrná úspěšnost žáků 8. ročníku základní školy v testu hodnocených témat environmentální výchovy byla 53 %, což je výsledek o něco horší než expertně stanovená očekávaná hodnota tří pětin správně vyřešených otázek.
- Postoj škol k environmentální výchově jako prioritě školy je různý – v téměř pětině případů byla environmentální výchova za prioritu školy označena, v téměř polovině případů jen částečně a ve více než třetině případů nikoliv. Pozorovat lze přitom očekávaný vztah mezi vnímáním environmentální výchovy jako priority školy a zpracováním dlouhodobého plánu (strategie) environmentální výchovy. Zároveň tyto školy vykazují vyšší úroveň sledovaných podmínek a průběhu realizace environmentální výchovy, jako jsou především různorodost



forem realizace environmentální výchovy, spolupráce s externími subjekty, začlenění klíčových témat environmentální výchovy do výuky napříč vzdělávacími obory a personální zabezpečení realizace environmentální výchovy.

- Přes poměrně příznivé hodnocení personálních a materiálních podmínek environmentální výchovy ve školách je méně častou praxí hodnocených škol existence funkčního týmu pedagogů, kteří by společně plánovali a realizovali environmentální výchovu, horší je také vybavenost škol pomůckami, které by žákům umožnily zkoumat vybrané ekologické jevy a zákonitosti v terénu či laboratoři.
- Z tematického hlediska je ve školách věnována pozornost především základním znalostním konceptům ekologie a problematice ekologicky šetrného chování člověka. Méně často se naopak výuka zaměřuje na hlavní aspekty environmentálních politik, včetně nástrojů a aktérů těchto politik, tj. témat se silnou praktickou dimenzí. Hodnocení testu přitom naznačuje, že žáci lépe řešili především ty otázky, se kterými mohou častěji přicházet do kontaktu.
- S ohledem na svůj průřezový charakter jsou témata environmentální výchovy logicky zasazena do výuky napříč vzdělávacími obory. Častěji školy realizují environmentální výchovu také prostřednictvím projektové výuky. Řada forem realizace environmentální výchovy, ke kterým především patří badatelské metody výuky a výuka přímo v přírodním prostředí, je ovšem využívána pouze výrazně menšinovým podílem hodnocených škol. Významně lepšího výsledku v testu hodnocených témat environmentální výchovy přitom dosáhli žáci, kteří vnímali ve své výuce vyšší důraz na širší souvislosti a aktivizující metody. Ty byly také důležité pro příznivější vnímání průběhu realizace environmentální výchovy ze strany žáků.
- Zájmový klub či kroužek environmentální výchovy byl zaznamenán na přibližně třetině hodnocených škol, přičemž žáci navštěvující takový klub či kroužek dosáhli významně lepšího výsledku v testu hodnocených témat environmentální výchovy. Tito žáci se také významně častěji zapojovali v projektech pomoci jiným lidem, přírodě či místnímu okolí. Téměř všechny školy realizují environmentální výchovu žáků také prostřednictvím vícedenních školních akcí v přírodním prostředí, odlišnosti v tomto ohledu však panují v četnosti takových akcí.
- Spíše méně častou praxí škol je realizace průzkumů, které by ověřovaly environmentální dovednosti žáků, případně účinnost dílčích programů environmentální výchovy. Takto koncipované hodnocení neprovádí 15 % hodnocených škol a jen ojediněle provádí více než polovina z nich.
- Téměř všechny školy mají vytvořeny podmínky pro třídění základních druhů odpadů (papír, plasty a případně baterie), zároveň téměř čtyři pětiny škol používají úsporné spotřebiče energie.

PODPORA ROZVOJE ŽÁKŮ ZÁKLADNÍCH ŠKOL VE VZDĚLÁVACÍ OBLASTI UMĚNÍ A KULTURA

Vzdělávací oblast Umění a kultura má své pevné místo v Rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání (dále i „RVP“), kde je primárně zastoupena vzdělávacími obory (dále pro zjednodušení a lepší srozumitelnost používán také obecně vžitý pojem „předmět“) hudební výchova a výtvarná výchova. RVP navíc umožňuje obohatit obsah této vzdělávací oblasti o tzv. doplňující



vzdělávací obory, a to dramatickou výchovu, filmovou/audiovizuální výchovu a taneční a pohybovou výchovu, přičemž doplňující vzdělávací obory je možné využít pro všechny nebo jen některé žáky v povinné i volitelné formě výuky.

ČŠI se tedy ve školním roce 2019/2020 zaměřila i na spíše opomíjené vzdělávací oblasti umění a kultura. Na přípravě šetření ČŠI spolupracovala s Národním informačním a poradenským střediskem pro kulturu (NIPOS) a s Asociací učitelů hudební výchovy.

Níže uvádíme shrnutí hlavních zjištění:

- Každý pátý ředitel školy považuje tematickou oblast Umění a kultura za méně důležitou ve srovnání se vzdělávacími oblastmi ostatními, naopak rozhodný nesouhlas s tvrzením o nižší důležitosti pak uvedlo necelých 40 % ředitelů škol. Postoje učitelů hudební a výtvarné výchovy a ředitelů škol jsou podobné. Pro přibližně 60 % žáků nejsou hudební a výtvarná výchova důležitým předmětem.
- Radost žáků ze zpěvu a vytvoření prostoru pro jejich vlastní výtvarnou tvorbu, experimentování a objevování je učiteli hudební a výtvarné výchovy nejčastěji vybíranou charakteristikou jimi vyučovaného předmětu. Potvrzuje se tak vysoký význam emočních a kreativních záměrů vzdělávací oblasti Umění a kultura. Hudební a především výtvarná výchova přitom patří mezi předměty, o nichž se žáci vyjadřují, že je baví, a velký podíl z nich by se nebránil rozšíření časové dotace, jež je těmto předmětům věnována. Důležité rovněž je, že oblíbenost hudební a výtvarné výchovy uvádějí často také žáci, kteří se ve třídě, a především pak ve vztahu se spolužáky, necítí úplně nejlépe. V tomto ohledu je zajímavá také ta skutečnost, že ředitelé škol označili utváření prostoru pro zažití úspěchu i méně úspěšným žákům jako jeden z možných hlavních přínosů (metod) vzdělávací oblasti Umění a kultura v jiných předmětech.
- Přibližně třetina hodin hudební a výtvarné výchovy navštívených při prezenční inspekční činnosti byla vyučována neaprobovaně, přičemž existenci tohoto problému potvrzují také ředitelé škol. Hodnocení navštívených hodin hudební a výtvarné výchovy na 2. stupni základních škol ukazuje, že aprobovanost výuky je spojena s lepšími charakteristikami průběhu hodin výtvarné a především hudební výchovy. Tyto skutečnosti pak mohou souviset také s tím, že ne všichni učitelé výtvarné a hlavně hudební výchovy mají jimi vyučovaný předmět v oblibě. Téměř dvě třetiny učitelů vnímají, že hodiny hudební i výtvarné výchovy lze dále vylepšovat a obohacovat.
- Desetina ředitelů škol se domnívá, že jejich škola by potřebovala zlepšit vybavení pro výuku ve vzdělávací oblasti Umění a kultura s přímou vazbou na školní vzdělávací program (dále i „ŠVP“). Vedle malířských stojanů, hudebních nástrojů a technického vybavení jsou potřeby spatřovány také v dostupnosti specializované učebny či jiného vhodného prostoru.
- Téměř všechny školy zařazují hudební a výtvarnou výchovu ve všech ročnících studia, v případě výtvarné výchovy je přitom velmi rozšířena praxe blokové výuky ve dvou spojených hodinách. Zařazení doplňkových vzdělávacích oborů vzdělávací oblasti Umění a kultura ve formě povinného či nepovinného/volitelného předmětu není příliš obvyklé, dramatická



výchova byla takto realizována na desetině škol, filmová/audiovizuální výchova či taneční a pohybová výchova pak zcela ojediněle.

- Přibližně 90 % navštívených škol nabízí kroužky různého kulturně-uměleckého zaměření, přičemž školy, které takový kroužek sami nenabízí, spolupracují za tímto účelem s volnočasovými a jinými organizacemi. Kroužky na školách jsou typicky otevřené pro všechny žáky, kteří o ně projeví zájem, na více než polovině škol je však překážkou volného vstupu žáka do kroužku jeho zpoplatnění.
- Existující spolupráci s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi uvedlo 75 % ředitelů škol a 60 % učitelů hudební a výtvarné výchovy, na pravidelné bázi takto spolupracuje jen třetina ředitelů škol a desetina učitelů hudební a výtvarné výchovy.
- Většina žáků navštívila v uplynulém roce alespoň jednu kulturně zaměřenou školní akci, nejčastěji se jednalo o návštěvu kina, prohlídku památek či návštěvu výstav. V četnosti účasti žáků na kulturně zaměřených školních akcích existují významné rozdíly, necelá desetina žáků základních škol nenavštívila v uplynulém roce žádnou takovou akci. Příčiny této skutečnosti jsou především spojeny s časovou náročností realizace kulturně zaměřených školních akcí, finanční náročností účasti žáků na těchto akcích a absencí vhodných akcí v přijatelné vzdálenosti od školy.
- Běžnou praxí škol je realizace společných mezitřídních aktivit v nejrůznějších podobách, které zahrnují školní akademie/besídky (83 % škol), výstavy prací žáků (75 % škol), pěvecká vystoupení (60 % škol) či divadelní vystoupení (42 % škol). Většina škol realizuje uvedené společné mezitřídní aktivity nejen v prostředí školy, ale také mimo něj, čímž napomáhají k rozvoji společenského života a zvyšování sociální soudržnosti v místě.
- Hodnocení průběhu hodin hudební a výtvarné výchovy ukazuje, podobně jako u jiných předmětů, jednak zhoršení atmosféry výuky a aktivity žáků a jednak nižší efektivitu organizace hodiny (spád, metodická rozmanitost apod.) při přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy, v případě hudební a výtvarné výchovy je však zhoršení těchto charakteristik výuky méně výrazné.
- Při hodnocení podpory rozvoje žáků základních škol ve vzdělávací oblasti Umění a kultura je vždy potřeba zohlednit specifika škol různých charakteristik. Takto se především odlišují specifika velkých škol (např. lepší materiální vybavení, širší nabídka kroužků a uměleckých útvarů, vyšší úroveň spolupráce s umělci a kulturně-uměleckými organizacemi) a škol malých (např. širší účast žáků na školních besídkách a projektových dnech, a to i mimo prostor školy), svou roli také hraje lokalizace školy, ať již na místní úrovni, nebo na úrovni krajské.

ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI NA ZÁKLADNÍCH ŠKOLÁCH VE ŠKOLNÍM ROCE 2019/2020

Záměrem této tematické zprávy je shrnout hlavní zjištění z tematického šetření, které bylo realizováno ve školním roce 2019/2020 na vzorku základních škol a jehož cílem bylo zhodnotit jednak podmínky a průběh vzdělávání se vztahem k rozvoji matematické gramotnosti, tj. se vztahem



k rozvoji matematických dovedností a k aplikační rovině matematických znalostí žáků, a jednak úroveň matematické gramotnosti žáků 6. ročníku základních škol a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií (dále i zkráceně „žáci 6. ročníku základní školy“) a na základě získaných poznatků následně formulovat doporučení na úrovni systému i školy.

Níže uvádíme shrnutí hlavních zjištění:

- Matematické gramotnosti žáků je v základních školách přisuzován vysoký význam. Takto rozvoj matematických dovedností žáků a představení významu matematiky v každodenním životě, tj. klíčové aspekty konceptu matematické gramotnosti, označil nejvyšší podíl učitelů za nejdůležitější cíle výuky matematiky, a to jak v šetření ve školním roce 2017/2018, tak v šetření ve školním roce 2019/2020. Výraznější změny ve vyučování matematiky byly v období předchozích tří let realizovány na více než polovině navštívených základních škol, téměř dvě třetiny ředitelů pak deklarovaly svůj zájem usilovat i nadále o změny matematického vzdělávání na své škole.
- Pro hodnocení dosažené úrovně matematické gramotnosti žáků byl ve školním roce 2019/2020 zvolen poměrně obtížný test s ohledem na aplikační charakter úloh, délku testu, typ testových otázek (otevřené otázky bez nabídky konečného počtu možných odpovědí) či potřebu aktivace vyššího počtu matematických dovedností při řešení jedné úlohy. Tuto skutečnost je potřeba vzít do úvahy při interpretaci nižší dosažené průměrné úspěšnosti žáků (24 %), která naznačuje, že žákům vstupujícím na 2. stupeň základní školy činí potíže řešit v omezeném čase vyšší počet aplikačních úloh, které vyžadují jejich samostatný přístup k nalezení odpovědi a často také současnou aktivaci vyššího počtu matematických dovedností. Nižší úspěšnost žáků byla charakteristická také pro otázky uvozené delším textem zadání, který jednak může žáky od řešení úlohy odrážet a jednak zvyšovat hrozbu, že žák zadání úlohy správně neporozumí.
- Možnost nejen učitelů, ale i žáků pracovat v hodinách matematiky s počítačem byla pozorována na přibližně polovině navštívených škol, v navštívených hodinách však byla práce žáků s digitální technikou spíše výjimečná. Na třetině navštívených škol měli možnost pracovat v hodinách matematiky s počítačem všichni učitelé, ale nikoli žáci, a na více než 10 % škol pak neměli možnost pracovat v hodinách matematiky s počítačem ani všichni učitelé. Vedle toho necelých 40 % ředitelů navštívených škol uvedlo, že změny v matematickém vzdělávání v posledních třech letech zaměřuje na zlepšování možností využití digitální techniky, a 25 % ředitelů pak hovořilo o vyšším využití vzdělávacího softwaru a výukových programů.
- Průměrný věk učitelů matematiky na 2. stupni základních škol byl na začátku roku 2019 48,6 let, vysoký podíl těchto učitelů proto spadá do vyšších věkových skupin.
- Podobně jako v předchozích šetřeních k rozvoji matematické gramotnosti žáků byla téměř ve všech navštívených základních školách zaznamenána účast učitelů v DVPP se zaměřením na matematiku a matematickou gramotnost. Stabilní je také třetinový podíl učitelů matematiky, kteří nabídku DVPP zaměřenou na výuku matematiky nepovažují za dostatečnou.



- V šetřeních ČŠI lze zaznamenat postupně rostoucí zájem ředitelů základních škol o zavádění nových metodických přístupů k výuce matematiky, které kladou důraz na konstruktivistické prvky.
- Při zavádění nových metodických přístupů k výuce matematiky, jež kladou důraz na konstruktivistické prvky, je potřeba vzít do úvahy existenci hrozeb, které jsou s tímto procesem spojeny a které jsou v této tematické zprávě ilustrovány prostřednictvím případových studií navštívených škol, např. ochota žáků a zákonných zástupců přijmout nové metodické přístupy, vyšší časová náročnost předávání informací oproti tradičním metodám výuky s hrozbou neefektivity výuky vzhledem k dosahovaným vzdělávacím výsledkům žáků.
- Matematická gramotnost žáků může být rozvíjena také v jiných předmětech, než je matematika. V téměř třetině navštívených škol byl rozvoj matematické gramotnosti žáků napříč předměty ukotven přímo v ŠVP či v jiném koncepčním dokumentu školy, v dalších téměř dvou třetinách z nich tak činili učitelé spontánně. Za nejčastější matematické dovednosti, které jsou rozvíjeny v hodinách jiných předmětů, byly zástupci škol označeny práce s chybou, práce s odhadem, matematizace reálné situace a práce s různými typy matematického textu a dat. Méně často bylo uváděno rozvíjení náročnějších matematických dovedností žáků (např. interpretace dat a zobecňování).
- Pro navštívené hodiny matematiky byla charakteristická horšící se atmosféra výuky při průchodu žáků prvním stupněm základní školy. V tomto ohledu se opakuje často zmiňovaný poznatek o klesající oblíbenosti matematiky při přechodu žáků z prvního stupně základní školy na stupeň druhý. Tato skutečnost je významnou motivací základních škol pro přijímání opatření v oblasti matematického vzdělávání k usnadnění přechodu žáků z 1. na 2. stupeň základní školy. Takový postup sleduje 40 % navštívených škol.
- Učitelé matematiky opakovaně řadí mezi nejvýznamnější překážky rozvoje matematické gramotnosti svých žáků jednak obecný nezájem žáků o vlastní vzdělávání spojený s nízkou oblíbeností matematiky, jednak nedostatek času pro výuku témat souvisejících s matematickou gramotností. V obecnější rovině je učiteli negativně vnímána také administrativní náročnost jejich práce. Inspirace v oblasti metod a forem výuky pak patří k nejčastěji uváděným oblastem, v jejichž rámci by učitelé matematiky na základních školách uvítali podporu své práce.

ZKUŠENOSTI ŽÁKŮ A UČITELŮ 2019/2020

V důsledku Mimořádného opatření Ministerstva zdravotnictví ze dne 10. 3. 2020 k ochraně obyvatelstva a prevenci nebezpečí vzniku a rozšíření onemocnění covid-19, kterým byla po významnou část 2. pololetí školního roku 2019/2020 zakázána osobní přítomnost žáků ve školách, byly školy nuceny na určitou dobu kompletně přejít na distanční formu výuky. Tato mimořádná situace, na kterou školy, žáci ani jejich zákonní zástupci (dále jen „rodiče“) nebyli systematicky připravováni, do procesu vzdělávání a jeho organizace vnesla zcela nový prvek a dopady mimořádných opatření, ať už pozitivní (např. zvýšení míry digitalizace vzdělávacího procesu a jeho organizace), nebo negativní (např. nerovnoměrnost dopadů vzdělávání na jednotlivé žáky), se



pochopitelně promítají i do období školního roku 2020/2021. A právě sledování a vyhodnocování dopadů mimořádných opatření na přípravu, organizaci i podobu výuky, na práci ředitelů škol i učitelů i na vzdělávací výsledky žáků je jedním z velmi důležitých úkolů, kterým se Česká školní inspekce ve školním roce 2020/2021 věnuje.

Předkládaná tematická zpráva komentuje zjištění z dotazníků zadaných v rámci prezenční inspekční činnosti během měsíce září a první poloviny měsíce října 1 767 žákům a 602 učitelům z celkem 66 základních škol nacházejících se v různých krajích České republiky. Dotazníky byly zaměřeny na reflexi období distančního vzdělávání ve 2. pololetí školního roku 2019/2020. Zjištění jsou pak doplněna také o informace z řízených rozhovorů vedených prezenčně s 356 učiteli působícími v těchto školách, které byly zaměřeny na pojetí vzdělávání na začátku školního roku 2020/2021, tedy po plošném obnovení prezenční výuky.

Níže uvádíme závěry:

- I když si podstatná část pedagogů v mezech zvýšila své digitální dovednosti, resp. dovednosti využívat digitální technologie ve vzdělávání, je potřeba vnímat, že úroveň těchto dovedností je pouze jednou z nezbytných podmínek pro realizaci distanční výuky v on-line prostředí. Podrobnější seznámení s názory žáků i učitelů poukazuje na zásadní problémy v efektivitě distanční výuky a zjištění týkající se míry efektivity distančního vzdělávání značně korespondují s některými znaky, které jsou dlouhodobě identifikovány i v prezenčním vzdělávání a běžné výuce.
- Předpokladem efektivity distanční výuky i určité spokojenosti pedagoga s on-line výukou musí být její organizační zvládnutí. Vysoký podíl on-line výuky v rozsahu shodném s rozvrhem pro běžnou výuku v jarních měsících školního roku 2019/2020 (cca 30 % podle žáků a cca 20 % podle učitelů) je dokladem nedodržení jednoho ze základních a důležitých doporučení, které upozorňovalo na neefektivitu překlápění vzdělávacího stylu uplatňovaného v prezenční výuce do distančního vzdělávání v on-line prostředí poměrem 1:1. Navíc podstatná část on-line výuky byla spojena především s probíráním nového učiva, což znamenalo pro učitele, žáky i jejich rodiny poměrně vysokou zátěž a mnohdy umocňovalo jejich určitý odpor k on-line výuce, často vyjadřovaný sdělením typu „již nikdy on-line výuku“.
- Druhým předpokladem efektivity distanční výuky i podmínkou pro spokojenost s ní je získávání zpětné vazby od žáků a také od vedení školy. Nízká aktivita žáků v on-line výuce a vysoký podíl žáků, kteří vyjadřovali nespokojenost s mírou zpětné vazby ke své práci, znamenají i nedostatečnou možnost získat zpětnou informaci od žáků pro pedagoga. Navíc zvláště na druhém stupni základních škol byla významná skupina učitelů, kteří se s žáky on-line vůbec nepotkávali a pouze jim distančně zadávali samostatnou práci, což je praxe, kterou nelze akceptovat.
- Třetím předpokladem je, aby žáci dosahovali takových výsledků, u nichž pedagog očekává, že by jich měli dosáhnout. Také v tomto předpokladu byl zaznamenán vysoký podíl učitelů, kteří nijak neupravili a neredukovali vzdělávací obsah a věnovali se distančně jeho postupnému probírání. Kvůli evidentní náročnosti on-line výuky pak takový postup pochopitelně



znamenal, že distanční výuka měla v těchto parametrech mnohem menší efektivitu, než by tomu bylo během vzdělávání prezenčního. I v běžné výuce je navíc efektivita vzhledem k dosahovaným výsledkům žáků nižší a odborná veřejnost dlouhodobě apeluje na provedení změn v rozsahu vzdělávacího obsahu.

- Z výše uvedeného mj. vyplývá, že pokud by byla distanční on-line výuka po delší období školního roku 2020/2021 vedena s podobně vysokou vynaloženou energií na straně pedagogů a na základě často nevhodných pedagogických postupů (např. právě zmiňovaná snaha probrat učivo v plné míře stanovených povinností), nelze očekávat, že bude dostatečně efektivní a udržitelná.
- Spokojenost na straně žáků je spojená mj. se zažíváním úspěchu. Jedním z předpokladů pak je poskytování časté zpětné vazby žákům od učitele. Jen třetina žáků uvedla, že byla s mírou poskytované zpětné vazby během distanční výuky ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 spokojena. V běžné prezenční výuce část zpětné vazby poskytují i neverbální projevy učitele, které při on-line výuce probíhají jen velmi omezeně. Druhým partnerem žáka, který mu poskytuje zpětnou vazbu při prezenčním vzdělávání, jsou jeho spolužáci. S jejich absencí projevovali žáci největší nespokojenost. V tomto ohledu je nízký výskyt spolupráce při on-line výuce předpokladem pro nižší spokojenost žáků, a tím i nižší ochotu na distančním vzdělávání efektivně participovat.
- Třetím dokladem efektivy jsou dobré vzdělávací výsledky, které odpovídají podmínkám a konkrétní situaci. Vzhledem k tomu, že velké množství učitelů nepřistoupilo k výraznější redukci vzdělávacího obsahu, současně existuje výrazná skupina žáků, která se do pravidelné on-line výuky nezapojila, a v neposlední řadě pak s ohledem na značný rozsah praktikované distanční výuky v režimu dle rozvrhu pro prezenční vzdělávání nemohou být výsledky vzdělávání lepší než při běžné výuce (a v zásadě nemohou být ani srovnatelné). To znamená, že z pohledu školy jsou ve většině případů výsledky výrazně horší, což ostatně dokládají také názory učitelů.
- Osobní, časové, mentální, emocionální i odborné náklady všech tří skupin aktérů, tedy pedagogů, žáků i jejich rodičů, musí být úměrné možným výsledkům. Pokud existuje předpoklad, že po větší časový úsek školního roku 2020/2021 nebude realizována běžná prezenční výuka, je nutné pedagogům výrazněji pomoci aplikovat takové přístupy a postupy, které umožní naplňovat cíle distančního vzdělávání v mimořádném období a které Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy vhodnou formou shrnuje v Metodickém doporučení pro vzdělávání distančním způsobem vydaném v září 2020.

INFORMACE OD MÍSTNÍCH AKTÉRŮ VZDĚLÁVÁNÍ

ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

Členové pracovní skupiny pro rozvoj čtenářské gramotnosti a k rozvoji potenciálu každého žáka uvedli, že se úroveň čtenářské gramotnosti v území značně posouvá. Na základních školách se



postupně objevuje zavádění čtenářských dílen jako součást výuky vedle klasických čtenářských lekcí. Žáci zde mají příležitost osvojit si nejen techniku čtení, ale i samotný prožitek ze čtení s následným sdílením. Čtenářské dílny lze využít k výuce literatury, naučit se čtenářským strategiím. Zároveň žáci dostávají prostor pro samostatný výběr literatury i pro individuální tempo čtení. Ideálním stavem je propojení čtenářských dílen se čtenářskou lekcí, kde má žák příležitost získané dovednosti a návyky ze čtenářských lekcí aplikovat do samotného čtenářství. Výhodou je zapojení jednotlivých ZŠ do projektů – šablon, ze kterých školy mohly získat knižní tituly přímo do tříd k žákům, zakládat čtenářské kluby. Žáci si knihy mohou půjčovat, mají je k dispozici o přestávkách i v hodinách a mohou si tak rozšiřovat svá čtenářská teritoria. Dá se říci, že díky dotačním titulům bylo možné nastartovat progresivní růstový trend ve čtenářské gramotnosti.

Členové PS potvrzují, že děti v době pandemie ztratily čtenářské návyky. Dřívější plynulejší čtení díky distanční výuce začalo stagnovat. Udržení čtenářské úrovně žáků bylo v době pandemie z velké části na rodičích, což nutně znamená, že se více rozevřely nůžky mezi dětmi, které čtenářské návyky již měly, a dětmi, u kterých teprve vznikaly. Obecně lze ale říci, že se žáci na prvním stupni se více zajímají o čtení knih. Čtení knih se stává populárnější i díky youtuberům, kteří točí pořady o knihách na youtube. Většinu žáků zejména na prvním stupni jde dobře motivovat například i díky referátům o přečtené knize, díky kterým s knížkou seznámí ostatní a poradí jim, co mohou číst. Nerozhodným dětem a slabším čtenářům to velmi pomáhá. Zvýšení zájmu o četbu je příkládáno také některým nakladatelstvím (např. Paseka či Argo), která začala hojně vydávat komiksy zpracovávající historická témata či klasická literární díla – jsou tak žákům přístupnější a snáze si k nim najdou cestu. Stále se však na řadě škol objevuje velký problém, jak přesvědčit ke čtení děti se špatným prospěchem či děti z nepodnětného domácího prostředí. Tyto děti (a často bohužel i jejich rodiče) vnímají čtení jako ztrátu času.

V mateřských školách fungují čtenářské koutky, které upevňují čtenářské návyky předškolních dětí. Mateřské školy také docházejí pravidelně do knihoven, které nabízejí stále pestřejší nabídku knih, či využívají tzv. mezigenerační čtení (babička čte dětem, apod.).

Školy na našem území se zapojují do testování úrovně čtenářské gramotnosti v rámci testování Českou školní inspekcí a do testování žáků prostřednictvím SCIO testů. Základní škola Domažlice Komenského byla také zapojena do mezinárodního šetření PIRLS.

Co se týče obecnějšího vnímání úrovně čtenářské gramotnosti, tak je nezbytné zmínit také narůstající trendy moderních „chytrých“ technologií, skrze které děti, ale i dospělí, častěji komunikují pomocí psaní a čtení zpráv. Tyto technologie také přinášejí díky elektronickým formátům klasických knih možnost mít tu svoji rozečtenou knihu stále sebou, a tedy ji číst prakticky kdekoli. Pokrok v oblasti nových technologií může žáky od čtení klasicky psaných knih ale také odradit. Členové pracovní skupiny rovněž uvedli, že se na jejich školách začíná rozvíjet pisatelství (jedná se o první i druhý stupeň ZŠ).



MATEMATICKÁ GRAMOTNOST

Členové pracovních skupin uváděli, že se matematika neučí zcela moderním způsobem tak, aby byla praktická do života. Tento směr obhajují principy Hejného matematiky. Objevuje se zde různorodost názorů, zda vyučovat Hejného či klasickou matematiku. Tyto dva pohledy na výuku matematiky vzbuzují silné emoce i na poli veřejnosti. Školy jsou většinou veřejností tlačeny ke klasickému vyučování matematiky. Hejného matematika je vystavěna na principech přenosu praktických zkušeností dětí do abstrakce matematických postupů. Je tedy patrné, že cesta k cíli je delší a vyžaduje si vyšší míru přemýšlení žáků. Stopy poznání bývají stabilnější. Zároveň veřejnost neblaze nese stav, kdy svým dětem není mnohdy schopná pomoci – nezná záměr matematiky a naráží na neznalost jednotlivých prostředí v této matematice. Klasická matematika jde cestou sdílení principů a osvědčených postupů. Cesta je pro žáka většinou jednodušší, matematické stopy poznatků nejsou vždy pevně zakotvené. Východiskem by bylo sdílení "otevřených" pedagogů, kteří vstřebávají oba přístupy a na základě svého svědomí volí vhodné postupy. Nabízí se i možnost osvěty o principech Hejného matematiky mezi zájemce širší veřejnosti. Za rodiče bylo také ke klasické výuce matematiky zmíněno, že jde často o memorování obecných postupů s absencí logiky, her, hlavolamů. Při distanční výuce může touto aktivitou doplnit školu rodič, ale při prezenční výuce již na to není čas ani energie. Nejedná se o dovednosti, které by byly ve výstupech RVP, proto jim pravděpodobně často není věnována pozornost.

Členové PS se také shodli, že se jejich školy většinou zapojují do testování gramotností Českou školní inspekci, prostřednictvím SCIO testů, případně formou matematických soutěží (např. Matematický klokan). Základní škola Domažlice Komenského má také zkušenost se zapojením do mezinárodního šetření PIRLS. Z období distančního vzdělávání členové PS zaznamenávají největší problém u žáků 6. tříd. Z dotací 4 hodiny na matematiku není šance dohnat mezery z distanční výuky. Na druhém stupni jsou pak děti nesoustředěné, nemají dostatečně zažité základní matematické operace z 1. stupně, nedokážou porozumět textu, slovním úlohám. Zde se prolíná úpadek matematické a čtenářské gramotnosti.

DIGITÁLNÍ GRAMOTNOST

Digitální gramotnost či spíše pojem o digitálním světě se u žáků zvyšuje, a to především díky brzkému využívání různých digitálních technologií (čím mladší uživatel, tím přirozenější pohyb v digitálním prostředí). Velká část žáků využívá technologie uživatelsky v podobě aplikací sociálních a komunikačních sítí. Ohledně samotného používání digitální technologie se gramotnost zvyšuje v poslední době zejména díky distanční online výuce (práce s počítačem, tabletem apod.), a to u žáků, pedagogů, ale i rodičů. Digitální gramotnost je nyní neoddiskutovatelnou součástí výuky a je zcela zásadní. Její rozvíjení by u pedagogů mělo probíhat v rámci celoživotního vzdělávání.

V rámci PS také zaznělo, že žáci se nebojí výpočetní techniku používat, jsou zvyklí se s ní setkávat od útlého dětství. Přistupují k ní však stále více "uživatelsky". Při výuce by měl být, proto kladen větší důraz na to, jak výpočetní technika funguje, než jak se používá. Pochopení alespoň



základní podstaty toho, jak uvnitř funguje počítač, telefon, tablet apod., umožňuje vytvořit si lepší představu o tom, co musí uživatel udělat s technikou, aby technika udělala to, co po ní chce. Současná konvenční výpočetní technika neumí nic víc, než provádět určitou posloupnost příkazů – instrukcí a ty jí musí někdo dát (částečně to dělá programátor, částečně uživatel). Pokud tuto techniku neumí uživatel správně používat, pak může být sebevýkonnější a sebelépe naprogramovaná, ale sama od sebe to, co chce uživatel, dělat nebude. Nemělo by se zapomínat ukazovat dětem a žákům, jak konkrétně výpočetní technika ulehčuje práci oproti původním způsobům, které byly založené na bezpočítačových principech - např. psaní obyčejného textu na psací stroj versus PC (možnost opravit chybu, dodatečně zformátovat text, kontrola pravopisu apod.).

Doba koronavirové krize ukázala, že úroveň digitální gramotnosti se velmi liší. Učitelé byli nuceni k rychlému rozšíření kompetencí v práci s ICT. Bylo to mnohdy velmi nesystematické, živelné a nejednotné. To se během roku značně změnilo a školy většinou pracují v jednotných systémech a platformách.

Pro pedagogy předškolních dětí je problematika digitální gramotnosti těžko uchopitelná. Existuje již řada materiálů, ovšem učitelé je většinou nemají zájem využívat, příprava je pro ně časově náročná a je velmi málo opravdu dobrých lektorů, kteří dokáží vzdělávat, a hlavně motivovat pedagogy v dané oblasti. Jednotlivé činnosti by měly obsahovat potenciál k rozvoji dalších funkčních gramotností, nejen digitálních, ale i ostatních. Učitelé se nejprve musí sami naučit pracovat např. s QR kódy, čárovými kódy, piktogramy a poté je mohou využít ve své práci s dětmi. Pro děti je pak zábavné pracovat s těmito technologiemi a jsou pro život prospěšné. Při distančním vzdělávání v MŠ jde většinou o komunikaci pedagogů s rodiči dětí, kde se opět ukazuje velmi rozdílná úroveň digitální gramotnosti v rodinách.

Podobný problém se pak objevuje i u žáků základních škol. Navíc u nich panuje obava, že žáci umí digitální technologie spíše ovládat (sociální sítě, hry), nežli s nimi smysluplně pracovat (vyhledávat informace, tvořit textový dokument, prezentaci), přestože je za poslední rok u některých značný posun. Na řadě škol na začátku školního roku, kdy měli žáci prezenční výuku, se kladl malý důraz na osvojení běžné digitální komunikace a práce s jednoduchými programy a platformami, které žáci musí během distanční výuky denně využívat. U některých z nich se nyní projevuje nechuť naučit se s nimi pracovat. Důraz by měl být kromě jiného kladen také na osvětu ohledně možného zneužití digitálních technologií.

Žáci ZUŠ se v rámci Šablon II zapojují do dvouleté intenzivní práce s digitálními technologiemi v rámci hodin ZUŠ (hudební nauky, výtvarného oboru), kde se seznamují s aplikacemi a základní obsluhou digitálních technologií, která rozvíjí jejich digitální gramotnost.

V rámci pracovních skupin se většina členů shodla, že se jejich školy nezapojily do výše uvedených mezinárodních šetření. Většinou se zapojují do testování gramotností Českou školní inspekcí, případně do testování žáků prostřednictvím SCIO nebo Kalibro. Zapojení do mezinárodního šetření zmínila pouze Základní škola Domažlice Komenského, která má opakovanou zkušenost se šetřeními PIRLS.



ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI, INKLUZE

Informace o stavu rovných příležitostí a inkluzivity budou blíže rozpracovány v následující kapitole Popis současného stavu nastavení rovných příležitostí ve školách.

1.4.4 POPIS SOUČASNÉHO STAVU NASTAVENÍ ROVNÝCH PŘÍLEŽITOSTÍ VE ŠKOLÁCH VE SO ORP DOMAŽLICE A SO ORP HORŠOVSKÝ TÝN ZA OBDOBÍ 2020 - 2022

Dokument Popis současného stavu nastavení rovných příležitostí ve školách ve SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn vznikl v období červenec – září 2022 v rámci projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání III ve SO ORP Domažlice a ve SO ORP Horšovský Týn (MAP).

Skládá se ze tří částí. V první části jsou zaznamenány závěry z jednání pracovní skupiny pro rovné příležitosti (PS), v druhé části jsou shrnuty výsledky dotazníkového šetření, které vyplňovali ředitelé mateřských a základních škol ve SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, a v poslední části jsou zaznamenány příčiny hlavních problémů a návrh aktivit na jejich zmírnění či odstranění.

Dokument je součástí Analytické části finálního Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání III.

ZÁVĚRY Z JEDNÁNÍ PRACOVNÍ SKUPINY PRO ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI

Jednání pracovní skupiny pro rovné příležitosti se konalo v červenci 2022 e-mailovou formou per – rollam. Členové skupiny obdrželi otázky, které byly rozděleny do dvou tematických celků – pro MŠ a ZŠ.

MATEŘSKÉ ŠKOLY

První otázka ohledně mateřských škol se týkala **možnosti nepřijetí dítěte** do MŠ. Může se tak stát z důvodu naplněné kapacity, ale jedna členka z řad rodičů uvedla, že jí dítě do MŠ nepřijali proto, že „časem ještě budou mít druhé dítě“. Další členka uvedla, že se v jejich MŠ s tímto problémem zatím nesetkala. Využívány jsou hojně i nespádové MŠ. Rodiče je využívají především z důvodu dojíždění za prací a nemožnosti vyzvednout dítě do konce pracovní doby. Dalšími důvody mohou být nedostatečná kapacita MŠ, nástup staršího sourozence do školy, kde je zároveň i školka, přístup personálu, prostředí MŠ nebo nedostatečný počet aktivit pro děti.



Co se týče **finančních rozdílů** mezi jednotlivými MŠ, tak ty se odvíjí především od rozdílného „školkového“. Výrazný rozdíl ale hrají také aktivity jednotlivých školek (výlety, kulturní akce atd.). Vyskytl se také názor, že se finanční rozdíl odráží i na pestrosti a kvalitě stravy v MŠ. Jednu členku pracovní skupiny překvapilo vybírání peněz na výtvarný materiál, což není zcela běžné.

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

První otázka z oblasti fungování základních škol se týkala **rozdílnosti „vesnických a městských“ ZŠ**. Členové vidí rozdíl především v nabídce zájmové činnosti „městských“ škol, která je navíc rozšířena o mimoškolní aktivity ostatních organizací. Nespornou nevýhodou menších neúplných škol je přestup žáků na druhý stupeň, který s sebou nese dojíždění, změnu prostředí a kolektivu. Naopak jako výhoda menších vesnických škol byla označena nižší obsazenost ročníků, tedy možnost individuálního přístupu ke každému žákovi, a především k žákům se SVP.

K otázce ohledně kvality **práce ZŠ s individuálními potřebami žáků** se většina členů PS vyjádřila kladně. Pouze jedna členka má dvě špatné zkušenosti se ZŠ, kdy se u žáka vůbec nepracovalo s individuálním vzdělávacím plánem (IVP).

Ohledně **spádovosti** je jiná situace u ZŠ a MŠ. U ZŠ bývá vybrána nespádová škola především kvůli nevyhovujícímu pedagogickému sboru, upřednostnění menší školy z důvodu nižšího počtu žáků ve třídě, a tudíž individuálnějšímu přístupu pedagogů. Samozřejmě i zde hraje roli dojíždění rodičů za prací. Většinou se nestává, že by ZŠ nemohla přijmout žáka kvůli naplněné kapacitě.

Podobně jako u MŠ jsou **finanční nároky** jednotlivých ZŠ velmi rozdílné. Některé školy poskytují kompletní servis v zajištění školních pomůcek – pro žáky objednávají výtvarné pomůcky, balíky sešitů i pracovní sešity. Učebnice nechávají na školní náklady balit v knihovně. Rodičům je vždy na konci roku předem známá částka, kterou mají na další školní rok uhradit. Díky množstevní slevě je pak nesrovnatelně menší než na jiných školách. To ale nefunguje zdaleka všude. Např. „vesnické“ ZŠ, musí počítat navíc i s náklady na dopravu, zatímco „městské“ ZŠ, pokud se akce koná ve městě, si mohou dojít pěšky.

Téměř všechny závěry členů pracovní skupiny se shodují se závěry uvedené v dokumentu „Popis současného stavu nastavení rovných příležitostí ve školách ve SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn“, který hodnotí stav za roky 2018–2020.

VÝSLEDKY DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Realizační tým vytvořil dva druhy dotazníků. Jeden byl určen mateřským školám a druhý základním školám.



V dotazníkovém šetření bylo osloveno 25 mateřských, 13 základních a 12 spojených základních a mateřských škol (do spojených ZŠ a MŠ byly rozeslány vždy dva dotazníky, pro ZŠ zvlášť a MŠ zvlášť). Každé škole byl dotazník odeslán zvlášť s předvyplněnými informacemi z předchozího šetření a výročních zpráv. **Z celkového počtu 37 dotazníků určených pro MŠ se vrátilo 31, návratnost je tedy 83,8 %. Z 25 dotazníků určených pro ZŠ se vrátilo 18, což odpovídá 72 %.** Vysokou návratnost lze přisuzovat individuálnímu přístupu realizačního týmu ke každé škole.

ZÁVĚRY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ MATEŘSKÝCH ŠKOL

Závěry vychází z 31 dotazníků z celkového počtu 25 samostatných MŠ a 12 spojených ZŠ a MŠ (83,8 % návratnost).

V první části dotazník mapoval **kapacitu a obsazenost MŠ** a jejich **bezbariérovost**. Výsledky ukazuje tabulka 33.

Tabulka č. 33: Kapacita a obsazenost MŠ, bezbariérovost

Školní rok	Celková kapacita škol	Celkový počet dětí	Počet bezbariérových škol	Počet dětí v bezbariérových školách
2018/2019	1 898	1 796	7	650
2019/2020	1 908	1 662	7	517
2020/2021	1 916	1 737	10	799

V průběhu jednoho školního roku svoji kapacitu dvě MŠ navýšily a dvě MŠ snížily. Poměr počtu dětí na území mezi jednotlivými roky mírně vzrostl. Z celkového počtu 31 MŠ, které vrátily vyplněný dotazník, je 9 bezbariérových, 1 částečně bezbariérová a navštěvovalo je průměrně 799 dětí.

V druhé části dotazník mapoval **počet dětí s potřebou podpůrných opatření** – jsou zde zahrnuti i děti, které nemají přiznaná podpůrná opatření dle zákonných předpisů, nicméně ředitel školy identifikoval, že dítě podporu ve vzdělávání potřebuje. Výsledky zobrazuje tabulka 34.

Tabulka č. 34: Počet dětí v MŠ s potřebou podpůrných opatření

Školní rok	Celkový počet dětí	Celkový počet dětí s potřebou podpůrných opatření	Celkový počet dětí, které nemají přiznaná podpůrná opatření, ale potřebují je
2018/2019	1 796	27	33
2019/2020	1 662	39	41
2020/2021	1 737	39	30

Ve sledovaném období je viditelný úbytek dětí, které nemají přiznaná podpůrná opatření, ale potřebují je. 48,4 % MŠ, které dodaly vyplněné dotazníky, nevzdělávalo žádné děti s potřebou podpůrných opatření, ani s nepřiznanými.

Třetí část dotazníku se věnovala **personálnímu obsazení škol**.



Tabulka 35 shrnuje **počty pedagogů a dalších pedagogických pracovníků**.

Tabulka č. 35: Počet pedagogů a ostatních pedagogických pracovníků MŠ

Školní rok	Počet pedagogů	Počet asistentů pedagoga	Počet speciálních pedagogů	Počet chův	Počet logopedů	Počet školních asistentů
2018/2019	167	19	1	1	0	0
2019/2020	162	26	2	1	1	1
2020/2021	169	33	3	1	1	2

Na jednoho pedagoga v území připadá průměrně 11 dětí. Pokud vyjádříme počet dětí s potřebou podpůrných opatření (ať již přiznaných, či nikoliv) na jednoho asistenta pedagoga, dojdeme k počtu průměrně 2 - 3 děti na jednoho asistenta, což je zlepšení oproti předchozím létům (2018/2019 a 2019/2020), kdy na jednoho asistenta pedagoga připadalo 3 – 5 dětí.

Počet asistentů pedagoga a školních asistentů v MŠ se mírně zvýšil. Navzdory tomu je počet ostatních pedagogických pracovníků stále velmi nízký. Žádná z dotázaných MŠ nezaměstnávala psychologa.

Ve čtvrté části šetření se realizační tým zaměřil na **počty absencí dětí**. Od 4. září 2017 je předškolní vzdělávání povinné pro dítě od pěti let. Podmínky pro uvolňování dětí ze vzdělávání a omlouvání jejich neúčasti ve vzdělávání stanoví školní řád. Dvě MŠ zaznamenaly neomluvené absence.

Další agendou, kterou měl realizační tým dle metodiky sledovat, byla **nákladovost vzdělávání**.

Nutné náklady ze strany rodičů, např. na akce pořádané školou, se pohybují průměrně okolo 775 Kč na dítě/školní rok. Pět MŠ uvedlo, že nemají žádné nutné investice ze strany zákonných zástupců, tři MŠ mají na jedno dítě investice 2 000,- Kč a více za rok. Dvě MŠ dále uvedly, že mají další nutné investice ze strany rodičů v průběhu vzdělávání v hodnotě 5 000,- Kč. Nižší investice ve školním roce 2020/2021 byly způsobeny částečným omezením provozu MŠ během koronavirové pandemie.

V poslední části se dotazník věnoval **stravování**. Všechny MŠ uvedly, že v letech 2020/2021 stravovaly všechny děti v MŠ. Jedna mateřská škola zajišťovala financování stravování dětí prostřednictvím projektu Women for Women – Obědy pro děti. Ostatní MŠ nezajišťovaly financování stravování dětí, neboť ho hradí rodiče. Dotazník nesledoval, zda jsou děti bez dluhu na stravování. Tato situace ale nastává a dluh velmi často přechází na ZŠ, na kterou předškoláci přechází.

ZÁVĚRY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Závěry vychází z 18 dotazníků z celkového počtu 13 samostatných ZŠ a 12 spojených ZŠ a MŠ (72 % návratnost).



V tabulce 36 je **přehled kapacity a obsazenosti ZŠ**, dále byla sledována **bezbariérovost**. Ze škol, které vyplnily dotazník, má 6 ZŠ pouze 1. stupeň.

Tabulka č. 36: Počet žáků na ZŠ dle ročníků

Školní rok	Celková kapacita škol	Celkový počet žáků	Počet bezbariérových škol	Počet žáků v bezbariérových školách
2018/2019	5 887	4 504	7	1 494
2019/2020	5 907	4 555	9	2 361
2020/2021	6 210	4 820	7	1 793

Ve školním roce 2020/2021 jedna ZŠ navýšila svoji kapacitu a žádná ze ZŠ nezajistila bezbariérovost ve SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn.

Tabulka 37 znázorňuje **počty žáků na ZŠ a počty žáků, kteří potřebují pomoc ve vzdělávání**, ať již přiznanou zákonem, či identifikovanou ředitelem nebo jiným pedagogem.

Tabulka č. 37: Počet žáků na ZŠ s potřebou podpůrných opatření

Školní rok	Celkový počet žáků v „běžných“ ZŠ	Celkový počet žáků s potřebou podpůrných opatření	Celkový počet žáků, kteří nemají přiznaná podpůrná opatření, ale potřebují je	Počet žáků ve speciálních ZŠ
2018/2019	4 348	560	15	156
2019/2020	4 406	580	20	149
2020/2021	4 820	623	33	46

V tabulce 37 jsou samostatně vyčleněni žáci, kteří se vzdělávají v praktických a speciálních ZŠ, které jsou na území dvě, z toho pouze jedna ZŠ dodala vyplněný dotazník.

Je třeba si povšimnout množství žáků, kteří potřebují určitou pomoc ve vzdělávání. Ve školním roce 2018/2019 je to 16,2 %, ve školním roce 2019/2020 16,4 % žáků a ve školním roce 2020/2021 13,6 %. Ve školním roce 2020/2021 je viditelný nárůst počtu žáků, kteří nemají přiznaná podpůrná opatření, stejně tak i u počtu žáků, kteří mají přiznaná podpůrná opatření.

Dále se dotazníky zabývaly **počty pedagogů**, výsledky znázorňuje tabulka 38.

Tabulka č. 38: Počet pedagogů na ZŠ

Školní rok	Muži		Ženy		Celkem	
	Počet	Úvazek	Počet	Úvazek	Počet	Úvazek
2018/2019	44	39,6	298	256	342	295,6
2019/2020	50	41,9	314	262,3	364	304,2
2020/2021	58	52,98	306	261,45	364	314,43



Počty pedagogů každoročně mírně vzrůstají (i vzhledem k letem 2018/2019 a 2019/2020), i když ve školním roce 2020/2021 je mírný propad u žen, ale naopak mírný vzrůst u mužů. Podíl mužů v pedagogickém sboru čítá přibližně 15,93 % (16,85 % počítáno z úvazků).

Počty asistentů pedagoga na 1. a 2. stupni zaznamenává tabulka 39.

Tabulka č. 39: Počet asistentů pedagoga na ZŠ

Školní rok	1. stupeň		2. stupeň		Celkem	
	Počet	Úvazek	Počet	Úvazek	Počet	Úvazek
2018/2019	73	43,9	23	19	96	62,9
2019/2020	89	52,3	26	18,9	115	71,2
2020/2021	76	47,7	38	27,9	114	75,6

Na 1. stupni došlo k mírnému poklesu počtu asistentů pedagoga, zatímco na 2. stupni je nárůst znatelný, vzestup vykazuje i počet asistentů pedagoga na žáka ať již s příznanými či nepřiznanými podpůrnými opatřeními: zatímco ve školním roce 2018/2019 to byl jeden asistent pedagoga na 7,6 žáka, ve školním roce 2019/2020 na 6,5 žáka a v posledním sledovaném období na 5,75 žáka. I tak je ale zatím poměr asistentů pedagoga a žáků, kteří potřebují pomoc ve vzdělávání nedostatečný. Poměr počtu asistentů pedagoga a jejich úvazku činí přibližně 1,51 : 1, zatímco u pedagogů je poměr 1,16 : 1.

V dalším oddíle se dotazníky věnovaly ostatním pracovníkům ve vzdělávání, jako jsou **psychologové, speciální pedagogové, výchovní poradci a logopedi**, viz tabulka 40.

Tabulka č. 40: Počet psychologů, speciálních pedagogů, výchovných poradců a logopedů na ZŠ

Školní rok	Psycholog	Speciální pedagog	Výchovný poradce	Logoped
2018/2019	2	12	14	1
2019/2020	2	10	14	1
2020/2021	2	10	13	3

Z celkového počtu 18 vrácených dotazníků má 13 ZŠ výchovného poradce, speciální pedagogové se vyskytují pouze na 6 ZŠ, na obě SO ORP připadají pouze dva školní psychologové a tři logopedové. Jedna ZŠ uvedla, že má metodika prevence. Bohužel se ani zde nedá hovořit o mírně vzrůstající tendenci.

Žádné velké odchylky nebyly zaznamenány při **zjišťování počtu omluvených a neomluvených absencí žáků**, i když jedna ZŠ vykazuje více neomluvených hodin než ostatní ZŠ. I v roce 2020/2021 je počet omluvených i neomluvených hodin částečně ovlivněn plošným uzavřením škol z důvodu koronavirové pandemie.

V následující části se dotazník věnoval **odchodům žáků na víceletá gymnázia a počtům žáků, kteří skládali a úspěšně složili standardizované zkoušky**, tedy odchody žáků do maturitního studia. Výsledky ukazuje tabulka 41.



Tabulka č. 41: Odchody žáků na víceletá gymnázia a do maturitního studia

Školní rok	Počet odchodů na víceletá gymnázia	Standardizované zkoušky (maturitní studium)	
		skládali	složili
2018/2019	57	132	129
2019/2020	62	287	287
2020/2021	64	255	255

Tendence odchodů žáků na víceletá gymnázia i do maturitních oborů je spíše kolísající. Dle dřívějších závěrů členů pracovní skupiny pro rovné příležitosti neříká velké procento žáků, kteří odchází do maturitního studia, nic o počtu úspěšných žáků. Kolísavost ovlivňuje především „špatná rozhodovací schopnost rodičů“. Ve školním roce 2020/2021 se počet žáků skládajících standardizované přijímací zkoušky na střední školy rovnal počtu přijatých.

Následovalo **zjišťování předčasných ukončení ZŠ**, a to v 7. a v 8. ročníku. V 7. ročníku předčasně ukončují základní vzdělání průměrně 3 žáci na celém území, v 8. ročníku přibližně 17 žáků.

Další agenda, která měla být sledována dle závazné metodiky, byla **nákladovost vzdělávání**. Sledovat se měly nutné investice ze strany zákonných zástupců při vstupu do 1. ročníku, na výuku cizích jazyků, akce pořádané školou atd. O tom, jak je pro školy tato otázka náročná, svědčí fakt, že 6 škol z 18, které dotazníky odevzdaly vyplněné, tento dotaz přeskočilo, nebo vyplnilo nutné investice zákonných zástupců jako nulové (tyto ZŠ nezahrnujeme do výpočtu průměrů). ZŠ uvádí náklady spojené se vstupem žáka do 1. třídy průměrně na 880,- Kč, tři školy ZŠ požadují výdaje vyšší než 2 000,- Kč, naproti tomu 3 ZŠ nemají údajně žádné finanční nároky na „prvňáčky“. Průměrné náklady na výuku cizích jazyků činí 224,- Kč na žáka. Náklady na akce pořádané školou se velmi liší, pohybují se od 50,- do 2 100,- Kč na žáka.

Dále byly školy dotazovány na **nákladovost volnočasových aktivit a doučování**. V jedné ZŠ probíhá bezplatné doučování českého jazyka, matematiky a prvouky, další ZŠ uvedla, že u nich probíhá doučování dle potřeb žáků. Z praxe je známo, že doučování probíhá, ale pedagogové toto dělají neřízeně, pouze dle potřeby žáků a nikdy za poplatek. Ve školním roce 2018/2019 školy uvedly, že otevřely celkem 119 zájmových kroužků, v roce následujícím 112 a v posledním sledovaném období také 112. Finanční náročnost volnočasových aktivit se velmi různí. Někdy bylo uvedeno 0,- Kč, nejdražší pak 600,- Kč.

Část dotazníku týkající se **stravování** vystihuje tabulka 42.



Tabulka č. 42: Stravování prostřednictvím ZŠ

Stravování	2018/2019	2019/2020	2020/2021
Počet ZŠ, ve kterých se stravují všichni žáci	1	3	1
Počet ZŠ, ve kterých evidují počty strávníků	14	14	9
Počet ZŠ, které finančně zajišťují stravování žáků	8	6	4

Z tabulky 42 je patrný mírný pokles ZŠ, ve kterých se stravují všichni žáci a ZŠ, které finančně zajišťují stravování těm žáků, jejichž rodiny si to z ekonomických důvodů nemohou dovolit.

V poslední části se dotazník věnoval **školním družinám** (1. stupeň) a **školním klubům** (2. stupeň), viz tabulka 43.

Tabulka č. 43: Školní družiny a školní kluby

Školní rok	Školní družina		Školní klub	
	Kapacita	Obsazenost	Kapacita	Obsazenost
2018/2019	1 397	1 300	310	249
2019/2020	1 432	1 309	205	155
2020/2021	1 340	1 289	180	150

Všechny ZŠ poskytují žákům družinu, jedna ze škol navýšila ve sledovaném období kapacitu školní družiny, některé školy naopak nemají zaplněnou maximální kapacitu. Počet žáků, kteří mají zájem družinu navštěvovat, mírně klesl. Pouze na jedné ZŠ provozují školní klub.

POPIS PŘÍČIN A NÁVRH AKTIVIT, KTERÉ POMOHOU NASTAVIT ROVNÉ PŘÍLEŽITOSTI A ELIMINOVAT SELEKTIVITU

Jednání pracovní skupiny pro rovné příležitosti proběhlo formou kulatého stolu, kdy se jednotlivé příčiny a návrhy aktivit mohly náležitě probrat. Dané problémy však bývají diskutovány v průběhu všech jednání, neboť se jedná o problémy palčivé. Závěry dotazníkových šetření situaci pouze potvrdily. Byly tak identifikovány tři hlavní problémy.

1. Nedostatek asistentů pedagoga, chův, logopedů a absence školních psychologů a speciálních pedagogů v MŠ

Členové pracovní skupiny identifikovali dvě hlavní příčiny tohoto problému, a to nedostatečné financování pro všechny tyto pozice ze strany státu a fyzický nedostatek logopedů, školních psychologů a speciálních pedagogů v území zapříčiněný nepřipraveností systému na inkluzi. Je však důležité zmínit možnost financování školního asistenta v MŠ prostřednictvím dotační výzvy Šablony pro MŠ a ZŠ I. Pokud je v MŠ přítomné alespoň jedno dvouleté dítě, může školní asistent vykonávat také činnosti chůvy.



Návrh aktivit k vyřešení problému je stejný jako u následujícího bodu a bude popsán níže.

2. Nedostatek logopedů, speciálních pedagogů a školních psychologů na ZŠ

Stejně jako u předchozího problému jsou příčiny dvě, a to nedostatečné financování těchto pozic ze strany státu a fyzický nedostatek logopedů, školních psychologů a speciálních pedagogů v území zapříčiněný nepřipraveností systému na inkluzi.

Návrhů aktivit na zmírnění tohoto problému je několik, ovšem všechny aktivity musí vzejít od státu a nedají se řešit v území SO ORP. Prvním návrhem je zajištění stabilních financí pro specializované pracovníky ve školství. Tyto finance by měly být pevnou součástí rozpočtu školy, nikoliv pouze dotacemi, na které většinou již další dotační programy nenavazují. Pokud nebude vytvořen stabilní systém financování speciálních pedagogů, logopedů a školních psychologů, není možné očekávat příliv těchto pracovníků. Z nově vydaných informací MŠMT k dotační výzvě Šablony pro MŠ a ZŠ I., je od 1. ledna 2025 plánovaný přechod financování školních speciálních pedagogů a školních psychologů do státního rozpočtu. Další aktivitou, která by měla podpořit tyto pozice, je otevření potřebných oborů na Západočeské univerzitě v Plzni, která v současné době žádné tyto speciální pracovníky negeneruje. Další dvě aktivity nesouvisí přímo s tvorbou podmínek pro vytvoření speciálních pozic v území, ale se zmírněním dopadů neexistence logopedů a školních psychologů. V dřívějších dobách bylo zvykem, že běžný pedagog mohl absolvovat příslušné kurzy a vykonávat tak určité logopedické úkony, nyní toto legislativa neumožňuje, ale současně nepodporuje logopedy jako takové. Další pomoc by bylo posílení týmu pedagogicko-psychologické poradny (PPP) v Domažlicích. V současné době je tým tak malý, že sotva zvládá objíždět ZŠ a MŠ v Domažlicích či Horšovském Týně, do menších obcí se nedostane vůbec, čímž vzniká velký prostor pro selektivitu větších a menších škol.

3. Přednostní umísťování žáků se SVP do „vesnických“ škol

Příčina tohoto problému je zjevná, v menších školách je nižší počet žáků ve třídách a žáci se SVP mají možnost individuálního přístupu, proto jsou i rodičům v PPP tyto školy doporučovány.

Z vyjádření ředitelů „vesnických“ škol plyne, že se nebrání přílivu těchto žáků, neboť i oni cítí, že je to pro ně prospěšné, ale potřebují upravit podmínky tak, aby to byli schopni zvládnout. Jedná se především o usnadnění práce ředitelům. Je několik možností, jak toho docílit. Jednou z cest je snížit úvazek ředitelům, aby se mohli alespoň jeden den plně věnovat administrativním úkonům spojeným s vyšším procentem žáků se SVP. Další možností je stabilní financování pozice tzv. „koordinátora inkluze“. Opět by se nemělo jednat o financování z dotací či šablon, které nemají pokračování a žádnou návaznost. Tento „koordinátor inkluze“ by měl řešit administrativní úkony spojené s vyšším procentem žáků se SVP, např. tvoření individuálních vzdělávacích plánů, komunikaci se speciálně-pedagogickým centrem a pedagogicko-psychologickou poradnou, měl by komunikovat se všemi pedagogy na škole o jejich potřebách speciálních pomůcek, objednávat je atd. Ani tato řešení se nedají uskutečnit bez přispění státu, ORP nemá žádnou pravomoc.



1.4.5 INFORMACE O POTŘEBÁCH INVESTIC

Kapitola se opírá o informace poskytnuté samotnými školami v rámci Popisu potřeb škol, které každá z nich zpracovávala v rámci klíčové podaktivity 2.7 Podpora škol v plánování projektu MAP II. Podkladem pro tvorbu tohoto dokumentu jsou také SWOT-3 analýzy, Strategický rámec MAP III do roku 2025, evaluace Akčního plánu na období 7/2020 – 12/2021 a diskuse v rámci pracovních skupin. Kapitola je dělena dle jednotlivých typů školských zařízení a dále koresponduje s jednotlivými klíčovými tématy MAP III. Uvedené informace o potřebách investic je možné využít a mohou tedy sloužit jako základ pro budoucí změny a aktualizace Strategického rámce MAP.

Konkrétní investiční záměry jednotlivých školských zařízení, stupeň jejich připravenosti a informace o případné existenci dohod o investicích v místě či souhlasu zřizovatele jsou součástí Strategické části MAP III.

ČTENÁŘSKÁ A MATEMATICKÁ GRAMOTNOST

MATEŘSKÉ ŠKOLY

Pro dané území je společný investiční záměr – vnitřní vybavení na podporu podnětného vnitřního prostředí školy, čtenářské koutky, prostor na rozvoj čtenářské a matematické pregramotnosti. Řadíme sem potřebu investic do materiálu, didaktických pomůcek, knih, ale i do vylepšení IT vybavení. Učitelé by se chtěli více vzdělávat, setkávat se za účelem výměny zkušeností, spolupracovat zejména s logopedy, častěji absolvovat s dětmi exkurze (například do knihoven) a zapojovat více rodiče.

Překážkou je nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj pregramotností. Jedná se o nedostatečné materiálně technické zázemí, chybějící finance na inovace a výměnu pomůcek k rozvoji pregramotnosti, nedostatečný počet pomůcek, nedostatečné vybavení ICT technikou apod. Dalšími překážkami je v některých případech také čas a místo, kde se školské zařízení nalézá. Čas komplikuje účast na školení zejména menším školským zařízením, jelikož se pedagogové nemají s kým střídat a pokud jsou zrovna ve školce, nemohou se školení účastnit. Místo – sídlo mateřské školy zas může způsobovat problémy s autobusovým spojením, které následně znemožňuje například návštěvy knihovny. Nedostatečné financování může vyplývat i z malé orientace vedení některých škol v systému finančních dotací a výzev, kterých je velké množství, a tím jsou do značné míry nepřehledné. Školám chybí koordinátor pro dotace a výzvy, který by se věnoval i náročné administrativě s tím spojené.

Členové pracovní skupiny pro rozvoj čtenářské gramotnosti a k rozvoji potenciálu každého žáka uvedli, že se ale úroveň čtenářské gramotnosti i materiální vybavenost MŠ v území značně posouvá. Výhodou je zapojení jednotlivých škol do projektů – šablon, ze kterých mohly získat knižní tituly přímo do tříd k dětem. V mateřských školách tak fungují čtenářské koutky, které upevňují čtenářské návyky předškolních dětí.



ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Mezi nejvýznamnější investiční plány škol v oblasti čtenářské a matematické gramotnosti patří pravidelný nákup aktuální literatury a multimédií pro rozvoj čtenářské a matematické gramotnosti. Školy chtějí pořizovat knihy v rámci obměny, doplnění i rozšíření žákovských knihoven, ale i do nově zřizovaných školních knihoven. Zavádějí čtenářské dílny. Mají v plánu zatraktivnit výuku matematiky, a to novými metodami, názornými pomůckami, materiály, ale také exkurzemi. Učitelé by se dále chtěli více vzdělávat.

Mezi hlavní překážky patří nedostatečná stabilní finanční podpora na rozvoj žákovských knihoven (vč. například elektronických knih), pořízení mobilních knihoven do tříd, pro obnovení vybavení čtenářských koutků, ale i na nákup pomůcek a vhodných programů na podporu matematické gramotnosti, či úhradu nákladů spojených s exkurzemi a výlety. Chybí též finance na personální zajištění školních knihoven a čtenářských koutků. Problémem je, že není možné financovat pozici knihovníka na ZŠ. Nedostatečné financování může vyplývat i z malé orientace vedení některých škol v systému finančních dotací a výzev, kterých je velké množství, a tím jsou do značné míry nepřehledné. Školám tak chybí koordinátor pro dotace a výzvy, který by se věnoval i náročné administrativě s tím spojené. Mezi překážky rozvoje čtenářské gramotnosti lze zařadit také nedostatečnou spolupráci školních a obecních knihoven. Překážkou ve vzdělávání je například problematické zajištění náhrady za pedagoga v čase konání vzdělávací akce (personální i finanční důvody).

Členové pracovní skupiny pro rozvoj čtenářské gramotnosti a k rozvoji potenciálu každého žáka uvedli, že se úroveň čtenářské gramotnosti v území značně posouvá. Na základních školách se postupně objevuje zavádění čtenářských dílen jako součást výuky vedle klasických čtenářských lekcí. Výhodou je zapojení jednotlivých ZŠ do projektů – šablon, ze kterých školy mohly získat knižní tituly přímo do tříd k žákům, zakládat čtenářské kluby. Žáci si knihy mohou půjčovat, mají je k dispozici o přestávkách i v hodinách a mohou si tak rozšiřovat svá čtenářská teritoria. Dá se říci, že díky dotačním titulům bylo možné nastartovat progresivní růstový trend ve čtenářské gramotnosti.

ROZVOJ POTENCIÁLU KAŽDÉHO ŽÁKA

S rozvojem potenciálu každého žáka jsou spojeny investice týkající se zlepšování podmínek dětí ve školách.

V případě MŠ se jedná o vybavení tříd, nákupy pomůcek, IT vybavení, pořizování herních prvků na hřiště a zahrady apod. Dále jsou s touto oblastí spojeny investice na přístavby MŠ, které umožňují rozdělit děti do více tříd, a tím snížit počty dětí ve třídách či zabezpečit bezbariérovost.

V případě ZŠ se jedná o vybavení tříd, přístavby a vybavení odborných učeben, nákupy pomůcek, IT vybavení apod. Díky lepšímu vybavení mohou žáci lépe rozvíjet své znalosti a dovednosti



nejen při vyučování, ale například i při sportovních (vybudování, rekonstrukce sportovišť) či jiných mimoškolních aktivitách.

K hlavním překážkám v této oblasti patří velký počet dětí ve třídách, chybějící motivace pedagogů zabývat se rozvojem potenciálu každého žáka z důvodu jejich přetížení, nízká časová dotace pro individualizaci výuky a v neposlední řadě i nezáměr některých rodičů o potenciál jejich dítěte.

PEDAGOGICKÉ, DIDAKTICKÉ A MANAŽERSKÉ KOMPETENCE PRACOVNÍKŮ VE VZDĚLÁVÁNÍ

Investice v této oblasti souvisejí se zlepšením podmínek pro pracovníky ve vzdělávání. Jedná se o nákupy materiálu, didaktických pomůcek, knih, IT vybavení, které umožňují pedagogům a dalším pracovníkům ve vzdělávání, rozvíjet své znalosti a dovednosti. Učitelé mají zájem o další vzdělávání, setkávání se za účelem výměny zkušeností, o pravidelná setkávání s odborníky, kteří by jim ukázali, jak konkrétně s dětmi co nejefektivněji pracovat.

Mezi hlavní překážky patří nedostatek financí na další vzdělávání pedagogů, absence pravidelných setkání s odborníky, nedostatečná praktická metodická podpora pracovníků ve školách a nedostatečný rozvoj mentoringu.

SNIŽOVÁNÍ NEROVNOSTÍ V PŘÍSTUPU KE VZDĚLÁVÁNÍ

MATEŘSKÉ ŠKOLY

Investice do rovných příležitostí a inkluze ve školkách nejsou na našem území příliš časté. Ojedinelé se objevují záměry vybavit mateřskou školu pomůckami pro děti se SVP, kompenzačními pomůckami, případně záměr zajistit bezbariérový přístup do školky. Mnohem častěji zde školy do budoucna plánují zlepšit spolupráci s odborníky, rodiči nebo s veřejností, prohloubit znalosti formou vzdělávání, výměn zkušeností, přednášek či praxí.

Hlavní překážku školky vnímají v nedostatečné finanční podpoře, ať již na zajištění bezbariérovosti zařízení nebo na pokrytí nákladů spojených se specializovanými pracovníky (např. na asistenta pedagoga bez nutnosti dítěte se SVP, logopeda aj). Překážkou je však i nedostupnost kvalifikovaných specializovaných pracovníků v regionu. Poptávají také podporu v administrativní činnosti či pomoc s bezbariérovostí jejich zařízení. Překážky se objevují nejčastěji v tom, že škola a rodina spolu dostatečně nekomunikují a nespolupracují, školská zařízení navíc neznají nabídky organizací a služeb, které by jim v komunikaci s rodiči mohly pomoci.

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní školy v oblasti podpory rovných příležitostí zmiňují zejména potřebu investovat do personálu jako například speciálních pedagogů, logopedů, asistentů pedagoga apod. Uvádějí také



potřebu seminářů, workshopů a výměn zkušeností na podporu inkluzivního vzdělávání. Řada základních škol v oblasti má v nadcházejících letech v plánu bezbariérové stavební úpravy a rekonstrukce.

Hlavní překážku školy vnímají v nedostatečné finanční podpoře, ať již na zajištění bezbariérovosti zařízení nebo na pokrytí nákladů spojených se specializovanými pracovníky (logopedy, školními psychology, speciálními pedagogy apod.). Překážkou je však i nedostupnost kvalifikovaných specializovaných pracovníků v regionu. Dalším problémem je často nedostatek prostoru ve školách k vytvoření menších tříd, a s tím související finanční pokrytí personálního zabezpečení.

POLYTECHNICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Některé školy mají stále v plánu investovat do vybavení prostor na polytechnické vzdělávání.

V případě MŠ se jedná o prostory například školních zahrad či o vybavení vnitřních prostor. Školky chtějí rozšířit využívané pomůcky a stavebnice, ale investovat chtějí i do vzdělávání pedagogů či realizace exkurzí.

Základní školy mají v plánu vybudování a vybavení učeben, zajištění nových a obnovu stávajících pomůcek a spotřebního materiálu pro polytechnické vzdělávání. Některé zmínily také nutnost upravit školní pozemek, zajistit venkovní výuku, dílny (včetně vybavení dílen), plánují vybudovat odpovídající zázemí (např. výstavba přístavby školy pro polytechnické vzdělávání, učebna robotiky aj.). Kromě toho chtějí také realizovat více exkurzí, spolupracovat se středními školami či v některých případech zrealizovat technické kroužky. Investiční projekty se zaměřením na polytechnické vzdělávání jsou ve školách velmi časté.

Překážkou je stejně jako v ostatních oblastech nedostatek financí, které by pokryly opravu venkovních i vnitřních prostor, rekonstrukci či vytvoření dílen a odborných učeben, ale i vybavení a pomůcek (jako např. stavebnice, keramickou pec, meteorologickou stanici aj.), případně také náklady na pedagogy za vedení volitelných předmětů a kroužků. Školy postrádají také větší propojení s firmami, podniky, výrobními závody, ale i zájmovými organizacemi či středními a vysokými školami kvůli možným exkurzím. Problém také nastává ve školkách v menších obcích, kde je špatná dopravní dostupnost, která brání realizaci exkurzí. Na ty jsou opět potřeba větší finanční prostředky v momentě, kdy je nezbytné zřídit vlastní dopravu.

REKONSTRUKCE VYBAVENÍ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

MATEŘSKÉ ŠKOLY

Mateřské školy mají v plánu do roku 2025 celou řadu stavebních úprav a rekonstrukcí. Široká je také škála plánovaného vybavení. Plánují se věnovat stavebním úpravám a nákupu vybavení na



podporu podnětného venkovního prostředí školy (např. hřišť, zahrad apod.), dále ostatním rekonstrukcím a udržovacím pracím (např. zateplení budov, obnova střešní krytiny apod.), ale také dalším stavebním úpravám uvnitř i venku budov (např. školních jídelen, školních kuchyní, sociálního zařízení, šaten, parkoviště, oplocení apod.). Plánují se také novostavby mateřských škol, případně přístavby za účelem rozšíření kapacity.

Mezi překážky řadí školy zejména chybějící finanční prostředky na udržení odpovídajícího technického stavu škol, ať už rekonstrukcí budov, vnitřních či vnějších prostor. Někde je překážkou také absence podpory ze strany zřizovatele či obcí, jež jsou pro školu spádové. Pro některé mateřské školy je překážkou složitost a nastavení dotací – v dotacích se neorientují, potřebovaly by s nimi pomoc, ale nemají koordinátora, který by jim s tím pomohl. Zejména menší mateřské školy by uvítaly možnost čerpání dotací v menším rozsahu s větší podporou, aby si je mohly dovolit, když není dostatečná finanční podpora ze strany zřizovatele.

ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Základní školy mají v plánu do roku 2025 celou řadu stavebních úprav a rekonstrukcí. Široká je také škála plánovaného vybavení. Plánují se věnovat rekonstrukcím budov (vnější povrch, zateplení, odvlhčení aj.), vnitřních prostor (úpravy suterénů, půdních prostor, jednotlivých učeben, sociálního zařízení, pracovišť personálu aj.), ale i prostor venkovních (oplocení, nádrž na dešťovou vodu, venkovní učebny, zahrady, hřiště aj.).

Mezi překážky řadí školy zejména chybějící finanční prostředky na udržení odpovídajícího technického stavu škol, ať už rekonstrukce budov, vnitřních či vnějších prostor. V některých školách je významnou překážkou problematický vztah školy se zřizovatelem a dále administrativní náročnost na zpracování dotací pro vedení školských zařízení.

REGIONÁLNÍ IDENTITA

V oblasti regionální identity by chtěly základní i mateřské školy vytvořit prostor pro zařazení regionálních témat do výuky. Chtějí organizovat setkávání a exkurze pro pedagogy, kde by si mohli pedagogové vyměnit zkušenosti a načerpat poznatky pro podporu regionální identity dětí a žáků. Pro usnadnění začlenění regionálních témat do výuky by školy chtěly vytvořit metodické materiály a pomůcky. Na tvorbě by se měli podílet sami pedagogové a místní odborníci na regionální identitu.

K hlavním překážkám patří nedostatek regionálních materiálů pro učitele a žáky, nedostatečná komunikace v této oblasti mezi školami a dalšími vzdělávacími institucemi v území a nezájem dětí a rodičů o region, ve kterém žijí, a s tím související nedostatečná propojenost s místními organizacemi.

ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

Základní umělecké školy mají mezi školskými zařízeními speciální postavení. V rámci ORP Domažlice a Horšovský Týn zaznívá, že by potřebovaly zejména dostatek finančních prostředků na



pořízení pomůcek na podporu čtenářské gramotnosti, ať se jedná o knihy nebo pomůcky. Poptávají však také odborné semináře a výměny zkušeností v oblasti čtenářské gramotnosti nebo rovných příležitostí a inkluze.

Potřeba investice je vnímána také v oblasti vzniku pozice metodika pro ZUŠ v rámci Plzeňského kraje, který by měl na starosti koordinaci práce ZUŠ (výměna zkušeností, pomoc s inspirací, novinky aj.).

Ze Strategického rámce MAP III platného od 1. 7. 2022 dále vyplývá, že se objevuje i potřeba investic do infrastruktury. Konkrétně se jedná např. o potřebu vybudování bezbariérového multifunkčního sálu, rekonstrukci půdních prostor, a dále o zajištění výtahu, který by zajistil bezbariérový přístup.

Překážkou je skutečnost, že ZUŠ jsou sice školským zařízením, nicméně je pro ně stále určeno méně výzev a dotací než pro ostatní školská zařízení.

1.4.6 EVALUACE AKČNÍHO PLÁNU NA OBDOBÍ 7/2020 – 12/2021

Tato kapitola vychází převážně z **evaluační zprávy 7 – Evaluace Akčního plánu na období 7/2020 – 12/2021**, která vznikla v rámci projektu MAP II, ale také z projektových záměrů uvedených ve **Strategickém rámci MAP III** platném od 1. 7. 2022.

Dokument **Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn** rozpracovává Strategický rámec do konkrétních aktivit, jejichž realizací se z výchozího stavu dosáhne stavu cílového/plánovaného, a to v období 07/2020 – 12/2021. Do Akčního plánu bylo zařazeno 15 aktivit spolupráce, 7 aktivit škol a školských zařízení a 3 aktivity infrastruktury. Při tvorbě tohoto dokumentu byly zvoleny obecné cíle uvedené ve Strategickém rámci MAP II platném od 1. 1. 2020, jejichž naplnění je reálné v uvedeném období. Při navrhování jednotlivých aktivit se vycházelo z obecných cílů, které byly projednány pracovními skupinami v lednu a dubnu 2020. Přihlédnuto bylo k pořadí priorit a jejich cílů dle důležitosti na základě rozhodnutí Řídícího výboru ze dne 26. 2. 2020. Snahou bylo dodržet vyváženost v rámci povinných témat (podpora čtenářské gramotnosti a rozvoje potenciálu každého žáka, podpora matematické gramotnosti a rozvoje potenciálu každého žáka, podpora rozvoje kvalitního inkluzivního vzdělávání) i volitelných témat (rozvoj kompetencí dětí a žáků v polytechnickém vzdělávání a pro rozvoj potenciálu každého žáka, rozvoj digitálních kompetencí a gramotnosti dětí a žáků, rozvoj sociálních a občanských kompetencí dětí a žáků, regionální identity a pro rozvoj potenciálu každého žáka). Každému vybranému cíli byly přiřazeny 1 – 2 aktivity. V rámci pracovních skupin jednotliví členové připomínkovali jak výběr konkrétních aktivit, tak jejich cíle, indikátory a popis. Zároveň členové navrhovali zcela nové aktivity.

Cílovou skupinou evaluace byli realizátoři jednotlivých aktivit definovaných v Akčním plánu na období 7/2020–12/2021. Ti za své zařízení vyplnili předem připravenou šablonu pro evaluaci, která je dostupná jako příloha 9 v dokumentu Seznam a popis evaluací MAP II, verze V. Cílem



evaluace bylo zjistit naplňování aktivit naplánovaných v Akčním plánu, jejich výsledky a dopady na realizátory či ostatní cílové skupiny, dále přínosy ke strategii MAP a na základě tohoto stanovení dalších kroků v procesu rozvoje a aktualizace MAP. Do evaluace se zapojilo 17 MŠ, 4 ZŠ, 4 spojené MŠ a ZŠ, 1 ZUŠ a 1 ZŠ spojená s odbornou školou.

Z celkových 25 aktivit je třeba u 3 z nich konstatovat, že nejsou informace o jejich naplňování:

- Aktivita 3.1.1 Zajištění finančních prostředků na pokrytí nákladů zástupu pedagoga, pokud se účastní vzdělávací akce, s důrazem na oblast digitálních kompetencí
- Aktivita 7.3.1 Organizace stáží pedagogických pracovníků v ostatních školách různých úrovní, či specializovaných organizacích a službách
- Aktivita 9.2.2 Organizace pravidelných schůzek rodičů s pedagogy ZŠ s tematikou poradenského zařízení a sociálních služeb v oblasti inkluze

Ostatní aktivity byly v různé míře naplňovány. Realizační tým to považuje za úspěch, jelikož řada aktivit byla naplňována velice aktivně. Navíc je jednak pravděpodobné, že o některých aktivitách nemá informace, a jednak byla situace zkomplikována pandemií onemocnění covid-19 a mimořádnými opatřeními, díky kterým nebylo možné celou řadu aktivit uskutečnit. Šlo zejména o aktivity vázané na vstup do škol a setkávání se. Celá řada škol to v dotaznících také uváděla, že některé aktivity měly v plánu, ale nemohly je zrealizovat.

AKTIVITA 1.3.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVACÍCH AKCÍ A VÝMĚN ZKUŠENOSTÍ PRO PEDAGOGY VŠECH ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ V OBLASTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI A GRAMOTNOSTI

Cílem aktivity je 1 – 2x ročně zorganizovat vzdělávací akci nebo setkání za účelem zejména výměny zkušeností na území SO ORP Domažlice či Horšovský Týn, na kterou budou pozváni pedagogové ze všech školských zařízení z daného území. Obecně je cílem aktivity 1.3.1 podpořit profesní růst pedagogů pomocí dalšího vzdělávání v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti dětí a gramotnosti žáků. Vzdělávací akce může být formou semináře, workshopu, webináře atd.

Tabulka č. 44: Popis aktivity 1.3.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce
Zdroj financování	MAP II
Předpokládané náklady	10 000,- Kč
Indikátor	Počet uskutečněných vzdělávacích akcí nebo výměn zkušeností pro pedagogy v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti a gramotnosti
	Počet pedagogů účastnících se jednotlivých vzdělávacích akcí nebo výměn zkušeností v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti a gramotnosti



Potenciální realizátoři opatření		MAS Český les
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název vzdělávací akce	Počet účastníků – z toho pedagogů	Realizátor
Webinář „Rok stromů – jak vytvořit projekt v MŠ“	1 - 1	Ottománek
Seminář „Čtenářská pregramotnost“ (2 akce)	1 - 1 5 - 5	---
Inspirace jak vytvářet u dětí kladný vztah ke knihám a ke čtení (webinář)	1 - 1	---
Projekt „Pomáháme školám“	1 - 1	Projekt „Pomáháme školám“
Webinář „Čtenářská gramotnost napříč předměty na 2. stupni ZŠ“	5 - 2	MAS Český les
Webinář „Komiksem ke čtenářství“	14 - 9	MAS Český les
Webinář „Čtenářská gramotnost trochu jinak aneb ve třídě i přes internet s kartami Imaglee“	3 - 1	MAS Český les
Webinář „Vánoční čtení na 1. stupni ZŠ“	7 - 6	MAS Český les
Webinář „Logopedická chvilka v mateřské škole“	7 - 5	MAS Český les
Naplnění indikátoru	Bylo uspořádáno 10 vzdělávacích akcí pro pedagogy v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti a gramotnosti.	
	Celkem 32 pedagogů se zúčastnilo uvedených vzdělávacích akcí v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti a gramotnosti.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 1.4.1 NAVÁZÁNÍ SPOLUPRÁCE MŠ A KNIHOVEN ZŠ S OBECNÍMI KNIHOVNAMI A DALŠÍMI INSTITUCEMI V OBLASTI ROZVOJE ČTENÁŘSKÉ PREGRAMOTNOSTI A GRAMOTNOSTI

Cílem aktivity 1.4.1 je navázat minimálně 1x ročně spolupráci MŠ a školních knihoven ZŠ s obecními knihovnami, muzei a dalšími organizacemi s tematikou rozvoje čtenářské pregramotnosti a gramotnosti.

Tabulka č. 45: Popis aktivity 1.4.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / MAP II	
Předpokládané náklady	500,- Kč – 3 000,- Kč	
Indikátor	Počet školních knihoven, které navázaly spolupráci s obecními knihovnami a dalšími institucemi	
	Počet MŠ, které navázaly spolupráci s obecními knihovnami a dalšími institucemi	
	Počet obecních knihoven a dalších institucí, se kterými navázala školská zařízení spolupráci	
Potenciální realizátoři opatření	Všechny MŠ a školní knihovny na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, obecní knihovny, muzea a další organizace s tematikou čtenářské pregramotnosti a gramotnosti, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	Organizace, která realizuje, MAS Český les
Vyhodnocení		
Název akce	Název zapojené MŠ / ZŠ	Název obecní knihovny/instituce
Seznámení dětí s prostředím Místní knihovny Chodská Lhota, povídání s knihovnicí o knihách, půjčení dětské knihy do MŠ	MŠ Chodská Lhota	Místní knihovna Chodská Lhota
Spolupráce s místní knihovnou	MŠ Kdyně, Markova	Knihovna Kdyně
Spolupráce s místní knihovnou	MŠ Tlumačov	Místní knihovna na OÚ Tlumačov
Návštěva knihovny	MŠ Pasečnice	Městská knihovna Domažlice
Pravidelné návštěvy a společné čtení	ZŠ a MŠ Bělá nad Radbuzou	Městská knihovna Bělá nad Radbuzou
Návštěva paní knihovnice ve	ZŠ a MŠ Blížejev	Městská knihovna Domažlice



školní družině		
Naplnění indikátoru	Spolupráci s obecními knihovnami a dalšími institucemi navázalo 5 MŠ.	
	Spolupráci s obecními knihovnami a dalšími institucemi navázala 1 ZŠ.	
	Spolupráci s mateřskými školami navázalo 5 knihoven.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 1.4.2 NAVÁZÁNÍ SPOLUPRÁCE ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ S MÍSTNÍMI INSTITUCEMI V OBLASTI ROZVOJE REGIONÁLNÍ IDENTITY

Cílem aktivity 1.4.2 je navázat minimálně 1x ročně spolupráci školských zařízení s místními institucemi (obecními úřady, muzei, kronikáři apod.) při realizaci akcí s tematikou rozvoje regionální identity.

Tabulka č. 46: Popis aktivity 1.4.2

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / MAP II	
Předpokládané náklady	500,- Kč – 3 000,- Kč	
Indikátor	Počet školských zařízení, která navázala spolupráci s místními institucemi v oblasti rozvoje regionální identity	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	Organizace, která realizuje, MAS Český les
Vyhodnocení		
Název akce	Počet zapojených školských zařízení	Realizátor
Spolupráce s Muzeem Chodska	1	ZŠ Mrákov
Spolupráce s informačním střediskem Kdyně a MKS Modrá hvězda	1	MŠ Kdyně, Markova
Kulturní program na Vítání občanů, Pasování předškoláků	1	MŠ Koloveč + zřizovatel
Vánoční jarmark a zpěv koled	1	MŠ Kout na Šumavě + zřizovatel



v kostele sv. Jiří, pěvecké vystoupení na Vítání občánků		
Spolupráce s Domem přírody (projektový den pro třídy zaměřený na ochranu přírody, zajímavosti Klenčí a okolí, exkurze, stopovačka)	1	ZŠ a MŠ Klenčí pod Čerchovem
Naplnění indikátoru	Do spolupráce s místními institucemi v oblasti rozvoje regionální identity se zapojilo 5 školských zařízení.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 2.1.1 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH SETKÁVÁNÍ PEDAGOGŮ ZŠ ZA ÚČELEM VZDĚLÁVÁNÍ A VÝMĚNY ZKUŠENOSTÍ V OBLASTI MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI

Cílem aktivity 2.1.1 je 1 – 2x ročně zorganizovat setkání pedagogů na území SO ORP Domažlice či Horšovský Týn, na které budou pozváni pedagogové ze všech školských zařízení z daného území. Smyslem je podpořit pedagogy ve společném setkávání a výměně zkušeností v oblasti rozvoje matematické gramotnosti.

Tabulka č. 47: Popis aktivity 2.1.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	6 000,- Kč	
Indikátor	Počet zapojených ZŠ do společného setkávání pedagogů	
	Počet pedagogů ZŠ účastnících se společného setkávání	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název a termín setkání	Počet zapojených škol	Počet účastníků – z toho pedagogů
Workshop „Probouzení zvědavosti na 1. stupni ZŠ aneb ve třídě i přes internet s kartami IMAGLEE“	1	4 - 2
Workshop „Montessorimatematika v praxi MŠ“	4	9 - 8
Webinář „Využití deskových	5	9 - 7



her ve výuce na základní škole“		
Schůzka oblastního kabinetu matematiky	---	27 - 27
Naplnění indikátoru	Víme minimálně o 10 školských zařízeních , která se zapojila do těchto akcí, z toho v 5 případech jde o školy základní či školy spojené (MŠ + ZŠ) .	
	Do akcí se zapojilo celkem 49 účastníků , z toho 44 pedagogů . Nemáme přesnou informaci, kolik pedagogů bylo ze ZŠ / MŠ.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 3.1.1 ZAJIŠTĚNÍ FINANČNÍCH PROSTŘEDKŮ NA POKRYTÍ NÁKLADŮ ZÁSTUPU PEDAGOGA, POKUD SE ÚČASTNÍ VZDĚLÁVACÍ AKCE, S DŮRAZEM NA OBLAST DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ

Cílem aktivity 3.1.1 je získání vhodných a dlouhodobých zdrojů, které finančně pokryjí zástup pedagoga, pokud se neúčastní vyučování z důvodu vzdělávání se v oblasti digitálních kompetencí. Smyslem je umožnit pedagogům školských zařízení se těchto vzdělávacích akcí účastnit.

Tabulka č. 48: Popis aktivity 3.1.1

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje /dotační programy/ státní rozpočet/obecní rozpočet	
Předpokládané náklady	Dle jednotlivých projektů	
Indikátor	Počet školských zařízení, která získala finanční zdroje na pokrytí zástupu pedagoga ZŠ během jeho účasti na vzdělávání se v oblasti digitálních kompetencí	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje
Vyhodnocení		
Název aktivity	Název školského zařízení	Zdroj financování
---	---	---
Naplnění indikátoru	Indikátory nebyly naplňovány, aktivita nebyla realizována.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 3.2.1 ORGANIZACE LOKÁLNÍCH VZDĚLÁVACÍCH AKCÍ V OBLASTI ROZVOJE DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGŮ

Cílem aktivity je alespoň 1x ročně zorganizovat vzdělávací akci na území SO ORP Domažlice či Horšovský Týn, na kterou budou pozváni pedagogové ze všech školských zařízení z daného území.

Obecně je cílem aktivity 3.2.1 podpořit profesní růst pedagogů pomocí dalšího vzdělávání v oblasti digitálních kompetencí. Vzdělávací akce může být formou semináře, workshopu, webináře atd.

Tabulka č. 49: Popis aktivity 3.2.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	6 000,- Kč	
Indikátor	Počet uskutečněných vzdělávacích akcí pro pedagogy školských zařízení v oblasti rozvoje digitálních kompetencí pedagogů	
	Počet pedagogů školských zařízení účastnících se vzdělávacích akcí v oblasti rozvoje digitálních kompetencí pedagogů	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název vzdělávací akce	Počet zapojených pedagogů	Realizátor
Vzdělávání pedagogů v souvislosti s přechodem na distanční výuku	17	ZŠ Koloveč / koordinátor ICT
Školení v oblasti digitálních kompetencí – Stavebnice PASCO	2	ZŠ a MŠ Blížejev
Webinář „Zajímavé hodiny s využitím ICT“	14	MAS Český les
Naplnění indikátoru	Celkem se uskutečnily 3 vzdělávací akce.	
	Vzdělávacích akcí se zúčastnilo celkem 33 pedagogů.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 3.2.2 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ MŠ V OBLASTI ICT S INTEGRACÍ DO VÝUKY

Cílem aktivity 3.2.2 je zorganizovat 1x ročně ukázkovou vzdělávací akci v oblasti využití ICT technologií ve výuce ve vybrané MŠ (příklady dobré praxe).

Tabulka č. 50: Popis aktivity 3.2.2

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	3 000,- Kč	
Indikátor	Počet MŠ, které se zúčastnily vzdělávací akce v oblasti využití ICT technologií ve výuce	
	Počet pedagogů MŠ, kteří se zúčastnili vzdělávací akce v oblasti využití ICT technologií ve výuce	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název vzdělávací akce	Počet zapojených pedagogů MŠ / Počet zapojených MŠ	Realizátor
Zapojení odborníka do praxe	1 / 1	MŠ Koloveč
Webinář „Zajímavé hodiny s využitím ICT“	5 / 2	MAS Český les
Naplnění indikátoru	Vzdělávací akce v oblasti využití ICT technologií ve výuce se zúčastnily 3 MŠ.	
	Vzdělávací akce v oblasti využití ICT technologií ve výuce se zúčastnilo 6 pedagogů MŠ.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 3.3.1 POKRYTÍ NÁKLADŮ NA REVIZE, ÚDRŽBU A MODERNIZACE ICT VYBAVENÍ

Cílem aktivity 3.3.1 je zajištění financí na pravidelné revize, údržbu a modernizace ICT vybavení ve školských zařízeních, kde je situace kritická. Školská zařízení pro správný chod a plné využití ICT vybavení musí zajistit jeho pravidelnou údržbu, revize a modernizace.



Tabulka č. 51: Popis aktivity 3.3.1

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / dotační programy / státní rozpočet /obecní rozpočet	
Předpokládané náklady	Dle rozpočtu jednotlivých škol	
Indikátor	Počet škol, které získaly finanční prostředky na revize, údržbu a modernizace ICT vybavení	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje
Vyhodnocení		
Název aktivity	Název školského zařízení	Zdroj financování
Pořízení notebooku	MŠ Puclice	Šablony II
Pořízení interaktivního panelu, tabletů, notebooku		Šablony III
Notebooky pro pedagogy, modernizace učebny VT	ZŠ Mrákov	MŠMT, obecní rozpočet
Změna dodavatele internetového připojení, rozšíření připojení po všech budovách MŠ	MŠ Kdyně, Markova	---
Vzdělávání dětí IT pomocí tabletů a interaktivního panelu	MŠ Kout na Šumavě	Šablony III
Navýšení internetové rychlosti, postupná obměna dosluhující zobrazovací techniky a obslužných přenosných PC	ZŠ a MŠ Bělá nad Radbuzou	Vlastní zdroje, mimořádná dotace MŠMT
Naplnění indikátoru	Finanční prostředky na revize, údržbu a modernizace ICT vybavení získalo 5 školských zařízení.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 4.2.1 SPOLUPRÁCE ZŠ SE ZÁJMOVÝMI ORGANIZACEMI, STŘEDNÍMI ŠKOLAMI A ZAMĚSTNAVATELI V OBLASTI POLYTECHNICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem aktivity 4.2.1 je nastartovat spolupráci ZŠ se zájmovými organizacemi (např. DDM), středními školami a případnými budoucími zaměstnavateli žáků v oblasti polytechnického vzdělávání.

Tabulka č. 52: Popis aktivity 4.2.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce
Zdroj financování	MAP II
Předpokládané náklady	3 000,- Kč



Indikátor	Počet ZŠ, které navázaly spolupráci se zájmovými organizacemi, středními školami a případnými budoucími zaměstnavateli	
	Počet zájmových organizací, středních škol a případných budoucích zaměstnavatelů, se kterými navázaly ZŠ spolupráci	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace aktivity	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Aktivita	Školské zařízení	Zapojená organizace
Technický kroužek	ZŠ Staňkov	SOU Domažlice
Společné setkání v nových prostorách ZŠ (3D tisk)	ZŠ a MŠ Blížejev	SOU Domažlice
Online přednáška, sponzorský dar pro MŠ		Konstruktpol, s.r.o. (Lštěň)
Naplnění indikátoru	Spolupráci se zájmovými organizacemi, středními školami a případnými budoucími zaměstnavateli navázaly 2 ZŠ .	
	Spolupráci se ZŠ navázala celkem 1 střední škola a 1 firma .	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 4.4.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGŮ MŠ V OBLASTI POLYTECHNIKY NA ÚZEMÍ SO ORP DOMAŽLICE A HORŠOVSKÝ TÝN

Cílem aktivity 4.4.1 je zorganizovat 1x ročně ukázkovou vzdělávací akci v oblasti polytechniky ve vybrané MŠ (příklady dobré praxe).

Tabulka č. 53: Popis aktivity 4.4.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	3 000,- Kč	
Indikátor	Počet MŠ, které se zúčastnily vzdělávací akce v oblasti polytechniky	
	Počet pedagogů MŠ, kteří se zúčastnili vzdělávací akce v oblasti polytechniky	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les



Vyhodnocení		
Název vzdělávací akce	Počet zapojených pedagogů MŠ / MŠ	Realizátor
Webinář „Polytechnika“	1 / MŠ Tlumačov	---
Exkurze v polytechnickém koutku	1 / MŠ Poběžovice	MŠ Domažlice
Naplnění indikátoru	Celkem se uskutečnily 2 vzdělávací akce.	
	Vzdělávacích akcí se zúčastnili celkem 2 pedagogové.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 4.6.1 ZAVEDENÍ SPOLUPRÁCE MŠ S OSTATNÍMI INSTITUCEMI (DDM, POLICIE, HASIČI...)

Cílem aktivity 4.6.1 je zavést či prohloubit spolupráci MŠ s DDM, policií, hasiči a dalšími organizacemi.

Tabulka č. 54: Popis aktivity 4.6.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	1 000,- Kč	
Indikátor	Počet MŠ, které navázaly spolupráci s DDM, policií, hasiči a dalšími organizacemi	
	Počet organizací, které se zapojily do spolupráce s MŠ	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace spolupráce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název aktivity	MŠ / počet MŠ	Název zapojené instituce
Exkurze do hasičské zbrojnice, seznámení s prací místních hasičů, zábavné dopoledne s místními dobrovolnými hasiči	MŠ Chodská Lhota / 1	SDH Chodská Lhota
Beseda ohledně bezpečnosti dětí	MŠ Koloveč / 1	Policie ČR
Návštěva SDH Horšovský Týn	MŠ Mířkov / 1	SDH Horšovský Týn
Exkurze a besedy	MŠ Benjamínek / 1	HZS, ZZS, Policie ČR
Exkurze a besedy	MŠ Luženice / 1	HZS, myslivci
Návštěva hasičské zbrojnice	ZŠ a MŠ Blížejev / 1	SDH Blížejev



Zážitková návštěva u dobrovolných hasičů	ZŠ a MŠ Klenčí pod Čerchovem/ 1	SDH Klenčí pod Čerchovem
Naplnění indikátoru	Spolupráci s DDM, policií, hasiči a dalšími organizacemi navázalo 7 MŠ.	
	Do spolupráce s MŠ se zapojilo 8 organizací.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 5.1.1 VYTVOŘENÍ SROVNÁVACÍHO NÁSTROJE PRO POROVNÁNÍ ÚROVNĚ ČTENÁŘSKÉ GRAMOTNOSTI ŽÁKŮ DANÉHO ROČNÍKU

Cílem aktivity 5.1.1 je vytvořit srovnávací nástroj v podobě metodiky pro možné porovnání úrovně čtenářské gramotnosti žáků ZŠ. Vytvořením srovnávacího nástroje bude možné porovnat úroveň čtenářské gramotnosti žáků daného ročníku různých škol.

Tabulka č. 55: Popis aktivity 5.1.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	Dotační programy / státní rozpočet /obecní rozpočet/ MAP II	
Předpokládané náklady	Dle projektu	
Indikátor	Počet ZŠ, které využívají srovnávací nástroj čtenářské gramotnosti	
	Počet žáků ZŠ (8. a 9. ročníků), kteří se zapojili do porovnání úrovně čtenářské gramotnosti	
Potenciální realizátoři opatření	Všechny ZŠ na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Vytvoření srovnávacího nástroje úrovně čtenářské gramotnosti	07/2020 – 12/2021	Specializovaná firma, odbor školství na místní či krajské úrovni, MŠMT, MAS Český les
Využívání srovnávacího nástroje úrovně čt. gramotnosti	Od 2021	Jednotlivé ZŠ
Vyhodnocení		
Název aktivity	Realizátor	Stav
Vytváření srovnávacího nástroje	MAS Český les	Byla vytvořena pracovní skupina, která na vytvoření nástroje pracuje.
Naplnění indikátoru	Indikátory v tuto chvíli nejsou naplněny, probíhá vytváření srovnávacího nástroje.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 6.1.1 PODPORA MENTORINGU NA ŠKOLÁCH

Cílem aktivity 6.1.1 je vytvořit finanční a časové podmínky na škole k externí/interní mentorské činnosti (mentor – mentee) a umožnit vzdělávání mentorů či výměnu zkušeností.

Tabulka č. 56: Popis aktivity 6.1.1

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / dotační programy / NPI /MAP II	
Předpokládané náklady	Min. 350,- Kč/hod na mentora + další výdaje	
Indikátor	Počet škol, ve kterých působí mentor	
	Počet mentee ve školách na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, NPI, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje, NPI, MAS Český les
Vyhodnocení		
Název aktivity	Počet zapojených škol	Počet mentee
Mentoring	1 / ZŠ Staňkov	---
Naplnění indikátoru	Mentor působí v 1 škole.	
	Není znám počet mentee ve školách na našem území.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 7.1.1 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH SETKÁVÁNÍ PEDAGOGŮ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ, SPECIALIZOVANÝCH ORGANIZACÍ A SLUŽEB NA TÉMA INKLUZIVNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem aktivity 7.1.1 je minimálně 1x ročně zorganizovat na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn setkání pedagogů z MŠ, ZŠ, ZUŠ a specializovaných organizací a služeb na téma inkluzivní vzdělávání. Cílem aktivity je také větší informovanost všech pedagogických pracovníků o náplni práce jednotlivých specializovaných organizací (Agentura pro sociální začleňování, UCHO, PPP, Člověk v tísni, OSPOD, SVP, Společně k bezpečí, psychologové aj.) a v důsledku toho také šíření osvěty o těchto specializovaných organizacích mezi rodiče prostřednictvím pedagogických pracovníků jednotlivých školských zařízení.

Tabulka č. 57: Popis aktivity 7.1.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce
Poznámka	PŘÍLEŽITOST



Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	2 000,- Kč	
Indikátor	Počet zapojených MŠ do společného setkávání	
	Počet zapojených ZŠ do společného setkávání	
	Počet zapojených pedagogů do společného setkávání	
	Počet zapojených organizací a služeb v oblasti inkluzivního vzdělávání do společného setkávání	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace setkávání	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název vzdělávací akce	Počet zapojených MŠ / počet zapojených ZŠ / počet pedagogů / počet účastníků	Název zapojené organizace či služby v oblasti inkluzivního vzdělávání / Realizátor
Setkání s PPP a SPC	1 / 0 / --- / ---	PPP Domažlice, SPC Horšovský Týn / MŠ Lužnice
Webinář „Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni ZŠ“	1 / 6 / 8 / 12	Člověk v tísní / MAS Český les
Webinář „Děti neklidné, zlobivé a zlé“	6 / 8 / 28 / 37	PPP Domažlice, Člověk v tísní, Diakonie Západ / MAS Český les
Webinář „Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga ve vzdělávacím procesu“	1 / 7 / 19 / 23	Diakonie Západ, Člověk v tísní / MAS Český les
Webinář „Rodiče, ptejte se aneb jak na odklad školní docházky“	5 / 2 / 22 / 46	Člověk v tísní / MAS Český les
Online workshop „Jak může rodičům pomoci škola a jak rodiče mohou pomoci škole“	0 / 1 / 3 / 8	Člověk v tísní / MAS Český les
Webinář „ADHD ve třídě a školní družině“	1 / 24 / 26 / 31	Člověk v tísní / MAS Český les
Naplnění indikátoru	Do společného setkávání se zapojilo 15 MŠ, 48 ZŠ a celkem 106 pedagogů.	
	Do společného setkávání se zapojily 4 organizace a služby v oblasti inkluzivního vzdělávání.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 7.3.1 ORGANIZACE STÁŽÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ V OSTATNÍCH ŠKOLÁCH RŮZNÝCH ÚROVNÍ, ČI SPECIALIZOVANÝCH ORGANIZACÍCH A SLUŽBÁCH

Cílem aktivity 7.3.1 je vytipovat vhodná školská zařízení, ve kterých dlouhodobě funguje inkluzivní vzdělávání, a v těchto organizacích zavést návštěvy pedagogů z ostatních školských zařízení. Návštěvy je možné organizovat i ve specializovaných organizacích a službách.

Tabulka č. 58: Popis aktivity 7.3.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Poznámka	PŘÍLEŽITOST	
Zdroj financování	Vlastní zdroje	
Předpokládané náklady	500,- Kč	
Indikátor	Počet školských zařízení, která umožnila návštěvy ostatních pedagogů z jiných školských zařízení a pracovníků specializovaných organizací a služeb	
	Počet školských zařízení a specializovaných organizací a služeb, které se zapojily do návštěv organizací s fungujícím inkluzivním vzděláváním	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, specializované organizace a služby	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	2019 – 2023	Organizace, která realizuje
Vyhodnocení		
Název akce	Počet školských zařízení, která umožnila návštěvu	Počet školských zařízení a organizací, která se zapojila
---	---	---
Naplnění indikátoru	V současné době nevíme o žádném zařízení, které se tomuto věnuje.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 8.1.1 ORGANIZACE VZDĚLÁVACÍCH AKCÍ V OBLASTI INKLUZIVNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ PRO PEDAGOGY ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

Cílem aktivity je 1 - 2x ročně zorganizovat vzdělávací akci na území SO ORP Domažlice či Horšovský Týn, na kterou budou pozváni pedagogové ze všech školských zařízení z daného území.

Tabulka č. 59: Popis aktivity 8.1.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce
Poznámka	PŘÍLEŽITOST
Zdroj financování	MAP II



Předpokládané náklady	10 000,- Kč	
Indikátor	Počet uskutečněných vzdělávacích akcí pro pedagogy v oblasti inkluzivního vzdělávání	
	Počet pedagogů účastnících se jednotlivých vzdělávacích akcí v oblasti inkluzivního vzdělávání	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace vzdělávací akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název vzdělávací akce	Počet zapojených MŠ / počet zapojených ZŠ / počet účastníků - pedagogů	Realizátor
Seminář „Společné vzdělávání“	--- / 1 (ZŠ a OŠ Horšovský Týn) / 2	---
Online workshop „Práce s heterogenní třídou na základní škole“	0 / 2 / 3 - 3	MAS Český les
Webinář „Děti neklidné, zlobivé a zlé“	6 / 8 / 37 - 27	MAS Český les
Webinář „Nadaný žák ve výuce základní školy“	0 / 6 / 11 - 9	MAS Český les
Webinář „Dobré příklady z praxe s inkluzí ve školách v ČR i zahraničí“	1 / 3 / 6 - 4	MAS Český les
Online workshop „Jak může rodičům pomoci škola a jak rodiče mohou pomoci škole“	0 / 1 / 8 - 3	MAS Český les
Webinář „ADHD ve třídě a školní družině“	1 / 24 / 31 / 26	MAS Český les
Naplnění indikátoru	Celkem se uskutečnily 7 vzdělávacích akcí pro pedagogy v oblasti inkluzivního vzdělávání.	
	Vzdělávacích akcí se zúčastnilo celkem 74 pedagogů.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 8.3.1 ORGANIZACE AKCÍ S CÍLEM POZITIVNÍ OSVĚTY V INKLUZIVNÍM VZDĚLÁVÁNÍ

Cílem aktivity je 1x ročně zorganizovat akci pro rodiče, pedagogy a širší veřejnost s tematikou pozitivní osvěty v oblasti inkluze na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn.

Tabulka č. 60: Popis aktivity 8.3.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Poznámka	PŘÍLEŽITOST	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	5 000,- Kč	
Indikátor	Počet uskutečněných akcí s tematikou pozitivní osvěty v oblasti inkluze	
	Počet účastníků jednotlivých akcí s tematikou pozitivní osvěty v oblasti inkluze	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Název akce	Počet účastníků	Realizátor
Webinář „Začleňování žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na 1. stupni základní školy“	12	MAS Český les
Webinář „Dobré příklady z praxe s inkluzí ve školách v ČR i zahraničí“	6	MAS Český les
Webinář „Spolupráce asistenta pedagoga a pedagoga ve vzdělávacím procesu“	23	MAS Český les
Online workshop „Jak může rodičům pomoci škola a jak rodiče mohou pomoci škole“	8	MAS Český les
Naplnění indikátoru	Celkem se uskutečnily 4 akce.	
	Akcí se zúčastnilo celkem 49 účastníků.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 9.1.1 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH AKCÍ PRO RODIČE A DĚTI MŠ

Cílem aktivity 9.1.1 je minimálně 2x za rok uspořádat akci pro rodiče a děti v MŠ. V jednotlivých MŠ by měl být vytvořen seznam různých akcí, které jsou vhodné pro zapojení rodičů do aktivit jejich dětí v MŠ.

Tabulka č. 61: Popis aktivity 9.1.1

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / MAP II / šablony	
Předpokládané náklady	5 000,- Kč	
Indikátor	Počet MŠ, které minimálně 2x do roka pořádají akce pro rodiče a děti v MŠ	
	Počet MŠ, které mají vytvořený seznam akcí vhodných pro zapojení rodičů do aktivit jejich dětí v MŠ	
Potenciální realizátoři opatření	Všechny MŠ na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje, MAS Český les
Vyhodnocení		
Realizátor	Názvy akcí	
MŠ Chodská Lhota	Rozloučení s předškoláky	
MŠ Staňkov	Zábavné odpoledne pro nově příchozí děti a jejich rodiče	
MŠ Kdyně, Markova	Pravidelná setkání rodičů s dětmi v prostorách MŠ	
MŠ Koloveč	Mikulášská nadílka, Vánoční besídka s výtvarnou dílničkou	
MŠ Brnířov	Besídky, Sportovní aktivity	
MŠ Pasečnice	Rozsvícení vánočního stromu – vystoupení v kostele, Vánoční dílničky, Pasování předškoláků na školáky	
MŠ Mířkov	Rozsvícení vánočního stromu – vystoupení v kostele, Drakiáda, Dýňová slavnost s rodiči	
MŠ Benjamínek	Informativní setkání ohledně dalšího rozvoje MŠ, rozšíření služeb MŠ s aktivní účastí rodičů, Odpolední projektové dny	
ZŠ a MŠ Meclov	Pasování předškoláků	
MŠ Luženice	Jóga pro rodiče s dětmi	
ZŠ a MŠ Blížejov	Pouštění draků, Lampionový průvod, Rozloučení s předškoláky	
Naplnění indikátoru	6 MŠ pořádalo minimálně 2x do roka akce pro rodiče a děti v MŠ.	
	19 MŠ má vytvořený seznam akcí vhodných pro zapojení rodičů do aktivit jejich dětí v MŠ.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



AKTIVITA 9.1.2 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH AKCÍ PRO RODIČE A ŽÁKY ZŠ

Cílem aktivity 9.1.2 je minimálně 2x za rok uspořádat akci pro rodiče a žáky na ZŠ. V jednotlivých ZŠ by měl být vytvořen seznam různých akcí, které jsou vhodné pro zapojení rodičů do aktivit jejich žáků na ZŠ.

Tabulka č. 62: Popis aktivity 9.1.2

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / MAP II / šablony	
Předpokládané náklady	5 000,- Kč	
Indikátor	Počet ZŠ, které minimálně 2x do roka pořádají akce pro rodiče a žáky v ZŠ	
	Počet ZŠ, které mají vytvořený seznam akcí vhodných pro zapojení rodičů do aktivit jejich žáků v ZŠ	
Potenciální realizátoři opatření	Všechny ZŠ na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje, MAS Český les
Vyhodnocení		
Realizátor	Názvy akcí	
ZŠ Chodov	Podzimní tvoření	
ZŠ a MŠ Meclov	Červnová slavnost	
ZŠ a MŠ Blížejev	Den otevřených dveří pro rodiče prvních tříd, Setkání rodičů 9. ročníku	
Naplnění indikátoru	1 ZŠ pořádala minimálně 2x do roka akce pro rodiče a žáky v ZŠ.	
	6 ZŠ má vytvořený seznam akcí vhodných pro zapojení rodičů do aktivit jejich žáků v ZŠ.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

OPATŘENÍ 9.2.1 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH SCHŮZEK RODIČŮ S PEDAGOGY MŠ S TÉMATIKOU PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ A SOCIÁLNÍCH SLUŽEB V OBLASTI INKLUZE

Cílem aktivity 9.2.1 je pomoci rodičům získat adekvátní informace o poradenských službách pro děti se SVP.



Tabulka č. 63: Popis aktivity 9.2.1

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / MAP II / šablony	
Předpokládané náklady	2 000,- Kč	
Indikátor	Počet MŠ, které zorganizovaly schůzky s rodiči za účelem poskytnutí informací o poradenských zařízeních a sociálních službách pro děti se SVP	
Potenciální realizátoři opatření	Všechny MŠ na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje, MAS Český les
Vyhodnocení		
Realizátor	Název akce	
MŠ Brnířov	Schůzky rodičů s pedagogy, denní konzultace	
MŠ Lužnice	Schůzky – PPP Domažlice	
ZŠ a MŠ Blížejev	Setkání s pracovníci SPC Plzeň – inkluzivní vzdělávání, začlenění tělesně postižených dětí	
Naplnění indikátoru	3 MŠ zorganizovaly schůzky s rodiči za účelem poskytnutí informací o poradenských zařízeních a sociálních službách pro děti se SVP.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 9.2.2 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH SCHŮZEK RODIČŮ S PEDAGOGY ZŠ S TÉMATIKOU PORADENSKÉHO ZAŘÍZENÍ A SOCIÁLNÍCH SLUŽEB V OBLASTI INKLUZE

Cílem aktivity 9.2.2 je pomoci rodičům získat adekvátní informace ohledně poradenských zařízení pro žáky se SVP.

Tabulka č. 64: Popis aktivity 9.2.2

Typ aktivity	Aktivita škol a školských zařízení	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / MAP II / šablony	
Předpokládané náklady	2 000,- Kč	
Indikátor	Počet ZŠ, které zorganizovaly schůzky s rodiči, na kterých informovaly rodiče o dostupných poradenských zařízeních pro žáky se SVP	
Potenciální realizátoři opatření	Všechny ZŠ na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn, MAS Český les	



Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Škola, která realizuje, MAS Český les
Vyhodnocení		
Realizátor	Název akce	
---	----	
Naplnění indikátoru	Nemáme v tuto chvíli informace o žádné ZŠ, která by zorganizovala schůzky s rodiči za účelem poskytnutí informací o poradenských zařízeních a sociálních službách pro žáky se SVP.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 10.1.1 REKONSTRUKCE A VÝSTAVBA BUDOV

Cíle aktivity 10.1.1 jsou:

Cíl 10.1.1.1 Nová výstavba, přístavba, stavební úpravy a rekonstrukce budov školských zařízení za účelem zvýšení kapacity školských zařízení.

Cíl 10.1.1.2 Stavební úpravy a rekonstrukce budov školských zařízení za účelem bezbariérových úprav školských zařízení.

Cíl 10.1.1.3 Stavební úpravy a rekonstrukce budov školských zařízení za účelem úspor energií (zateplení pláště budov, výměn oken atd.).

Cíl 10.1.1.4 Rekonstrukce budov školských zařízení za účelem údržby a oprav školských zařízení (opravy rozvodů vody, plynu atd.).

Cíl 10.1.1.5 Nová výstavba, přístavba, stavební úpravy a rekonstrukce budov školských zařízení za účelem rozšíření prostor.

Tabulka č. 65: Popis aktivity 10.1.1

Typ aktivity	Infrastruktura
Zdroj financování	Vlastní zdroje / dotační programy / státní rozpočet / obecní rozpočet
Předpokládané náklady	Dle jednotlivých projektů
Indikátor	Počet MŠ, které získaly finance na rekonstrukci budov
	Počet ZŠ, které získaly finance na rekonstrukci budov
	Počet ZUŠ, které získaly finance na rekonstrukci budov
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn



Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace	07/2020 – 12/2021	Organizace, která realizuje
Vyhodnocení		
Aktivita	Náklady/financování	Organizace
Výměna střešní krytiny na hlavní budově	Plzeňský kraj, obec Mrákov	ZŠ Mrákov
Výměna nevyhovujících oken v jednom ze dvou křídel budovy	---	ZŠ Staňkov
Výměna oken a vchodových dveří	250 000,- / Rezervní fond MŠ	MŠ Pasečnice
Změna vytápění MŠ – tepelné čerpadlo	520 000,- / obec Pasečnice	
Naplnění indikátoru	Celkem 1 MŠ a 2 ZŠ získaly finance na rekonstrukci budov.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

OPATŘENÍ 10.2.1 REKONSTRUKCE A VYBAVENÍ VNITŘNÍCH PROSTOR

Cílem aktivity 10.2.1 je umožnit školským zařízením zrekonstruovat a dovybavit veškeré vnitřní prostory jejich budov.

Tabulka č. 66: Popis aktivity 10.2.1

Typ aktivity	Infrastruktura	
Zdroj financování	Vlastní zdroje / dotační programy / státní rozpočet / obecní rozpočet	
Předpokládané náklady	Dle jednotlivých projektů	
Indikátor	Počet MŠ, které zrekonstruovaly a pořídily vybavení vnitřních prostor	
	Počet ZŠ, které zrekonstruovaly a pořídily vybavení vnitřních prostor	
	Počet ZUŠ, které zrekonstruovaly a pořídily vybavení vnitřních prostor	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení v ORP Domažlice a Horšovský Týn	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Začátek realizace	07/2020 – 12/2021	Organizace, která realizuje



Vyhodnocení		
Aktivita	Náklady/financování	Organizace
Výměna zářivek, dovybavení novým nábytkem	15 000,-	MŠ Staňkov
Výměna koberců	19 453,- / obecní rozpočet	MŠ Puclice
Rekonstrukce žákovských šaten	Obecní rozpočet	ZŠ Koloveč
Instalace posuvných košů v tělocvičně	---	ZŠ Mrákov
Rekonstrukce 1 třídy a ředitelny	---	MŠ Kdyně, Markova
Vybavení 1 třídy novými šatničkami	40 000,-	MŠ Koloveč
Nákup pračky, sušičky, diaprojektoru s plátnem	30 000,- / sponzorské dary	MŠ Pasečnice
Výmalba vstupních prostor, zakoupení herních prvků do tř.	23 000,- / vlastní zdroje	MŠ Benjamínek
Rekonstrukce tříd a šaten, nákup vybavení kuchyně	328 000,- / finanční zdroje zřizovatele	MŠ Všeruby
Vybavení kuchyně elektrospotřebiči	90 000,- / finanční zdroje zřizovatele	
Varný kotel v kuchyni	50 000,- / zřizovatel	ZŠ Chodov
Interaktivní televize ve třídě	60 000,- / zřizovatel	
Naplnění indikátoru	Celkem 7 MŠ a 3 ZŠ zrekonstruovaly a pořídily vybavení vnitřních prostor.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 10.3.1 REKONSTRUKCE A VYBAVENÍ VENKOVNÍCH PROSTOR ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ

Cílem aktivity 10.3.1 je pomoci školským zařízením zrekonstruovat a dovybavit veškeré venkovní prostředí škol.

Tabulka č. 67: Popis aktivity 10.3.1

Typ aktivity	Infrastruktura
Zdroj financování	Vlastní zdroje / dotační programy / státní rozpočet / obecní rozpočet
Předpokládané náklady	Dle jednotlivých projektů
Indikátor	Počet MŠ, které zrekonstruovaly a vybavily venkovní prostory školských zařízení
	Počet ZŠ, které zrekonstruovaly a vybavily venkovní prostory



	školských zařízení	
	Počet ZUŠ, které zrekonstruovaly a vybavily venkovní prostory školských zařízení	
Potenciální realizátoři opatření	Všechna školská zařízení na území SO ORP Domažlice a Horšovský Týn	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Začátek realizace	07/2020 – 12/2021	Organizace, která realizuje
Vyhodnocení		
Aktivita	Náklady/financování	Organizace
Výstavba víceúčelového sportoviště, rekonstrukce nádvoří	Obec Mrákov/ MMR	ZŠ Mrákov
Vybavení školní zahrady na obou pracovištích dětskou kuchyňkou, dřevěnými koníky na pohybové aktivity a dětskou hoblíci	60 000,- / Šablony II, vlastní zdroje	MŠ Koloveč
Zahradní houpačka	20 000,- / sponzorský dar	
Obnovení nátěru venkovních prolézaček na školní zahradě	Vlastní zdroje	MŠ Kout na Šumavě
Nový chodník v areálu MŠ	Obec Pasečnice	MŠ Pasečnice
Výstavba živé vrbičkové zahrady – bludiště, venkovní učebna, zastínění pískoviště, plot	Vlastní zdroje	MŠ Hostouň
Vybudování venkovní třídy	30 000,- / OÚ	ZŠ a MŠ Blížejev
Naplnění indikátoru	Celkem 4 MŠ a 2 ZŠ zrekonstruovaly a pořídily vybavení venkovních prostor.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření

AKTIVITA 11.1.1 ORGANIZACE PRAVIDELNÝCH SETKÁVÁNÍ ŘEDITELŮ ŠKOLSKÝCH ZAŘÍZENÍ, PŘÍPADNĚ JIMI ZVOLENÝCH PEDAGOGŮ, ZA ÚČELEM VÝMĚNY ZKUŠENOSTÍ

Cílem aktivity 11.1.1 je 1 – 2x ročně zorganizovat setkání ředitelů na území SO ORP Domažlice či Horšovský Týn, na které budou pozváni ředitelé ze všech školských zařízení z daného území.



Tabulka č. 68: Popis aktivity 11.1.1

Typ aktivity	Aktivita spolupráce	
Zdroj financování	MAP II	
Předpokládané náklady	3 000,- Kč	
Indikátor	Počet zapojených školských zařízení do společného setkávání ředitelů	
	Počet ředitelů školských zařízení účastnících se společného setkávání	
Potenciální realizátoři opatření	MAS Český les	
Harmonogram realizace konkrétních kroků		
Aktivita	Termín	Odpovědnost
Realizace akce	07/2020 – 12/2021	MAS Český les
Vyhodnocení		
Aktivita	Počet školských zařízení	Počet ředitelů
Online workshop „Spolupráce s rodinami žáků se sociálním znevýhodněním“	6	6
Webinář „Distanční vzdělání ve školách - příprava na novelu školského zákona“	1	1
Setkání ředitelů školských zařízení s ředitelem krajského inspektorátu České školní inspekce	23	22
Naplnění indikátoru	Do společného vzdělávání se zapojilo v rámci 2 akcí celkem 30 zařízení a 29 ředitelů školských zařízení.	

Zdroj: Akční plán na období 07/2020 – 12/2021 pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn, evaluační šetření



1.5 ZÁVĚR

Analytická část dokumentu Místní akční plán rozvoje vzdělávání III vychází z dostupných dat pro území SO ORP Domažlice a SO ORP Horšovský Týn. Základem jsou strategické záměry a dokumenty, popis území, popis potřeb investic, informace o stavu gramotností a inkluзивity, popis nastavení rovných příležitostí a hodnocení naplňování Akčního plánu za období 7/2020 – 12/2021. Hlavním výstupem je aktualizace prioritních problémových oblastí. Celkem bylo určeno 12 prioritních problémových oblastí v následujícím znění:

1. Nedostatečná podpora rozvoje čtenářské gramotnosti a pregramotnosti
2. Nedostatečná podpora rozvoje matematické gramotnosti a pregramotnosti
3. Nedostatečná možnost rozvoje potenciálu každého žáka ve třídě a v rodině
4. Nedostatečná pozornost věnovaná průměrným žákům, kteří nejsou nadaní ani nemají jakékoli znevýhodnění
5. Nedostatečná podpora a motivace pracovníků ve vzdělávání ke zvyšování svých pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí
6. Nedostatečná podpora mentoringu
7. Nedostatečná podpora polytechnického vzdělání zacílená na manuální zručnost žáků, „dílnské“ činnosti a přemýšlení v souvislostech
8. Nedostatečný prostor, nezpracované zdroje a chybějící metodická podpora pro systematické a koncepční zařazení regionálních témat do výuky
9. Nedostatečná metodická, personální a finanční podpora pro snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání
10. Obtížnost a finanční náročnost upravit organizaci a průběh vyučování v souladu s potřebami žáků se SVP či jinými vzdělávacími potřebami
11. Přenášení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání dětí a žáků ze strany rodičů na školu vyplývající z nedostatečné spolupráce rodiny a školy
12. Neodpovídající technický stav a vybavení některých školských zařízení včetně venkovního prostředí škol

Pro každou prioritní problémovou oblast byla vytvořena SWOT – 3 analýza, byly identifikovány a popsány možné příčiny problému a stanoveny konkrétní kroky řešení daného problému. Tyto informace jsou podkladem pro Strategickou část dokumentu MAP III.