



Závěrečná zpráva podskupin Národní ekonomické rady vlády pro konkurenceschopnost a podporu podnikání

Kapitola 3: Vzdělanost

Garant kapitoly:

Daniel Münich (NERV a CERGE-EI), daniel.munich@cerge-ei.cz

(korespondenční autor)

Obsah kapitoly 3

3	Úvod – Motivace.....	123
3.1	Mezinárodní srovnání a český stav.....	125
3.2	Situace a doporučovaná opatření.....	135
3.3	Předškolní vzdělávání	136
3.4	Základní a středoškolské vzdělávání (regionální školství)	138
3.5	Terciární vzdělávání.....	153

Garant kapitoly:

Daniel Münich (NERV a CERGE-EI), daniel.munich@cerge-ei.cz (korespondenční autor)

Spolueditoři:

Jan Indráček (Oxford University) a Jan Straka (CERGE-EI)

Koordinátor pracovní skupiny:

Josef Stejkoza (VŠE)

Členové pracovní skupiny:

Josef Stejkoza (VŠE)

Jan Färber (VŠE)

Jáchym Hercher (IES UK)

Jan Indráček (Oxford University)

Dagmar Katreniaková (CERGE-EI)

Jan Straka (CERGE-EI)

Marek Škorpil (VŠE)

Jiří Voříšek (VŠE)

Použité zkratky

BC	Bakalářský program
ČŠI	Česká školní inspekce
CŽV	Celoživotní vzdělávání
KVV	Kvalita výsledků vzdělávání
ESF	Evropský sociální fond
MPO	Ministerstvo průmyslu a obchodu
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
OP	Operační program
VaV	Výzkum a vývoj
PAYG	Pay As You Go – průběžné financovaný důchodový systém
MA	Magisterský program
nMA	Navazující magisterské studium
OVP	Odborné vzdělávání a příprava
VZ	Výroční zpráva
RVP	Rámcové vzdělávací programy
SŠ	Střední škola
VŠ	Vysoká škola
VVŠ	Veřejná vysoká škola
SVŠ	Soukromá vysoká škola
VaV	Výzkum a vývoj
ZŠ	Základní škola

Další společenský a ekonomický rozvoj je ve vyspělých zemích v rostoucí míře podmíněn vzdělaností a tedy kvalitou vzdělávacího systému. Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti. Na globalizovaném trhu práce roste produktivní význam kreativního lidského intelektu a klesá produktivní role manuální práce, rutiny a izolovaných znalostí. V ekonomicky nejrozvinutějších zemích roste význam sektoru služeb s vysokou přidanou hodnotou.

Řada zemí proto zvyšuje investice do vzdělání, a nebo realizuje promyšlené reformy vzdělávacích systémů. Cílem je lépe připravit mladé generace pro život a práci ve světě globální konkurence a poměrně rychlých ekonomických a společenských změn. Zde je třeba podtrhnout situaci České republiky jako malé otevřené ekonomiky s vlastní měnou bez významnějších zásob nerostných surovin, která musí počítat s permanentními změnami komparativních ekonomických výhod¹ a s opakovanými dopady ekonomických fluktuací a šoků ze zahraničí.

Tato kapitola předkládá syntetizující popis situace českého vzdělávání, školství a vzdělanosti s akcentem na ekonomické aspekty a provázanost s dalšími ekonomickými a společenskými trendy. Zaměřujeme se především na ekonomické aspekty konkurenceschopnosti a vzdělanosti. To však vůbec neznamená, že formování vzdělávací politiky lze redukovat na zjednodušenou kalkulaci finančně spočitatelných výnosů a nákladů. Jsme přesvědčeni, že konkurenceschopnost, růst HDP či objem zahraničního obchodu jsou sice důležité, ale zdaleka ne jediné faktory, které přispívají ke kvalitě života.

Kvalitní vzdělání bude jedním z rozhodujících faktorů kvality života společnosti v 21. století a platí to i pro společnost českou. V době, kdy mizí staré ekonomické jistoty a stále zřetelněji se projevují problémy s dlouhodobou udržitelností veřejných rozpočtů, by se vzdělanost měla stát prioritou veřejných diskusí a zájmu. Vzdělávat však mladou generaci podle stavu a potřeb současného světa, jako stačilo v minulosti, už nestačí.² Vzdělávací systém musí připravovat mladé generace na život ve světě budoucím, o kterém dnes víme, že bude v řadě ohledů vypadat jinak než dnes, ale nevíme přesně jak. V jakých podmínkách se bude svět nacházet za dvacet let, kdy školy opustí většina těch, co do nich nyní vstupuje, je obtížné

- ¹ Pojem komparativní výhoda popisuje velice důležitý ekonomický princip, jehož podstata většinové populaci zůstává nesrozumitelná a vede k nepochopení řady ekonomických procesů. Komparativní výhoda vysvětluje výhodnost mezinárodního obchodu i v situaci, kdy jedna země je schopná vyrábět všechny druhy zboží s nižšími náklady než země druhá. Princip komparativních výhod se neváže pouze k mezinárodnímu obchodu, popisuje obecně situace, kdy je jeden ze subjektů ekonomického vztahu v některé činnosti produktivnější než všichni ostatní. Více na http://cs.wikipedia.org/wiki/Komparativni_v%C3%AD_v%C3%BDhoda.
- ² Připravovat studenty tak, aby nahrazovali starší zaměstnance odcházející do důchodu, je cestou k ekonomické stagnaci. Tento proces konzervuje existující technologické struktury a odvětví. Je to právě nabídka „čerstvých“ absolventů, jejichž vzdělání méně reflektuje stávající ekonomické struktury a více reflektuje měnící se technologické trendy a rozvojové trendy uvnitř starých odvětví a nových odvětví. Tlak ze strany existujících zaměstnavatelů – snaha udržet stávající ekonomickou činnost bez restrukturalizace a nových investic – často vyvolává verbální a někdy politicky zprostředkovanou poptávku po vzdělávání uspokojující prostou reprodukci stávajících pracovních sil.

předvídat a o tom, jak se budou podmínky vyvíjet během jejich pracovní kariéry za dalších 40–50 let, se dnes můžeme jen vizionářsky dohadovat.

Ve srovnání s nejúspěšnějšími zahraničními vzdělávacími systémy český systém školství a jeho institucí dosud nenašel mechanismus průběžného adaptování se na dynamické společensko-ekonomické změny okolního světa. Svět přitom na změny našeho školství čekat nebude a ani se mu nebude přizpůsobovat. I proto musí být pozměněný přístup ke vzdělávání neoddelitelnou součástí strategie rozvoje skrze posilování všeobecné konkurenceschopnosti země. Reformy je třeba pečlivě promyslet, dobře vysvětlit a je třeba se vyhnout jejich polovičatosti a nedotaženosti.³

Doporučujeme řadu opatření, která mohou vést k vyšší vzdělanosti. Je však jasné, že pro navrhované komplexní změny musí existovat přiměřený konsensus ohledně jejich potřeby, jejich vize a dostatečná politická a společenská vůle změny realizovat. Dosavadní nedokonalé reformní pokusy byly způsobeny i nedostatečným politickým a veřejným zájmem o problematiku školství, nedostatečným chápáním významu vzdělání a stále poměrně rozšířenou spokojeností se stávajícím stavem, kterou udržuje nedostatek věrohodných informací.

Přes kritický tón zůstávají autoři optimističtí. Reforma vzdělávání v České republice nepředstavuje neřešitelný problém. Největším problémem je především nedostatečný zájem široké veřejnosti, silný odpor zájmových skupin ke změnám a omezená schopnost politické reprezentace reformy dobře vysvětlit a administrativního aparátu státu reformy implementovat. Řada jiných zemí se však potýká s daleko závažnějšími problémy jako je nedostatečná infrastruktura, rozsáhlá chudoba, geografická poloha, či etnické a národnostní spory apod.

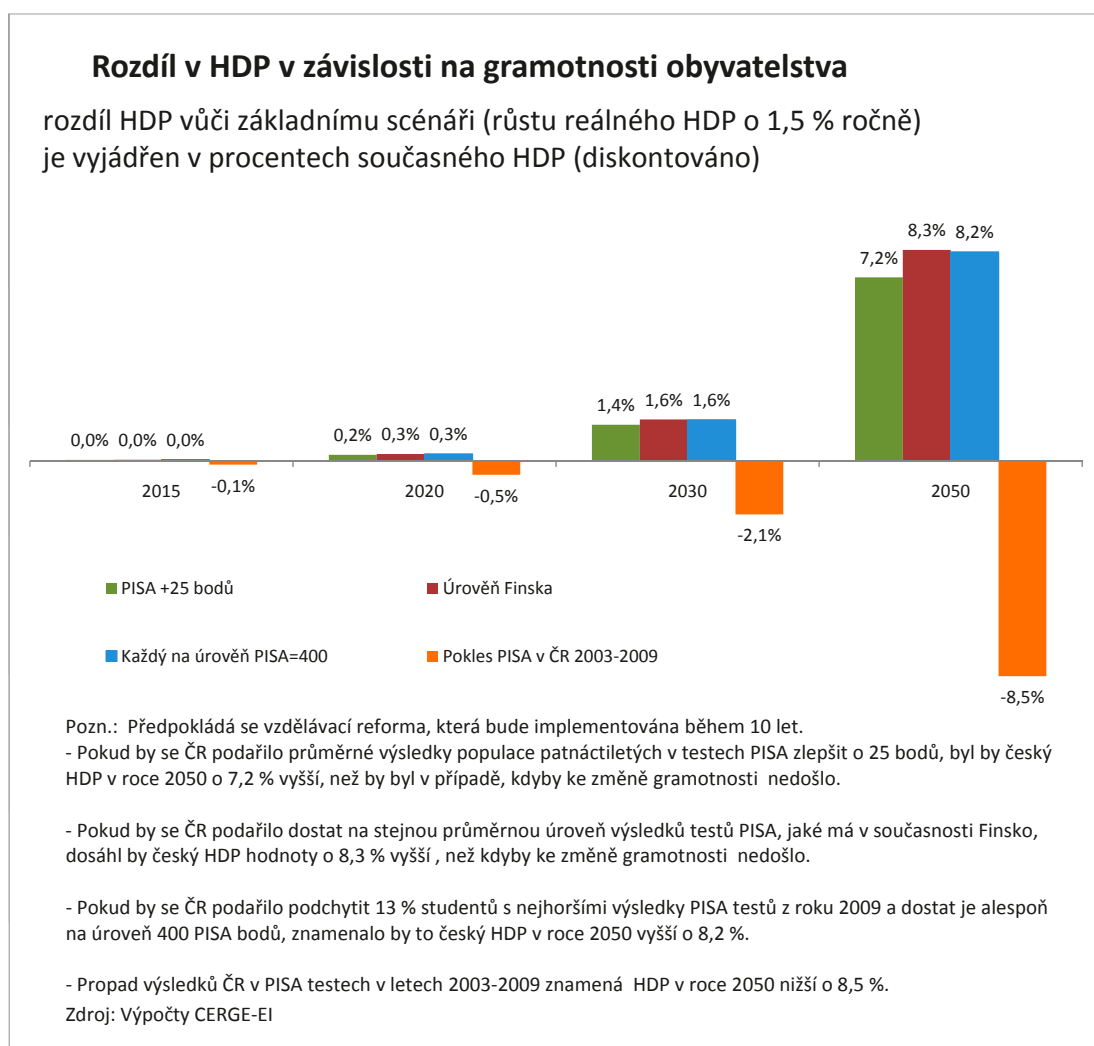
Česká republika má dobré předpoklady, aby se díky kvalitě vzdělání pozdvihla na světovou úroveň: má historickou tradici vzdělanosti a relativní dostatek prostředků či potřebných expertů. V zahraničí se jako inspirace nabízí řada zemí, které svůj vzdělávací systém úspěšně reformovaly.

3 Exemplární je v tomto rozvoj IT sektoru v posledních 20 letech. Dnes v něm pracuje nezanedbatelný podíl pracovní síly, která v problematice IT nemohla být vzdělána, protože tento sektor tehdy existoval v zárodečné podobě. Tehdy si nikdo nedokázal představit reálný směr a rozsah technologického vývoje a dopadu na společnost. Limitovaná expanze tohoto sektoru v ČR byla kromě jiného podmíněna flexibilitami kompetencemi pracovní síly. Čas věnovaný studiu izolovaných faktů a zcela konkrétních profesních dovedností velkého podílu pracovní síly tak byl promarněn. Je jisté, že k podobnému rozmachu v dalších desetiletích opět dojde v řadě dnes zárodečně existujících oborů. Jistota, že k tomu dojde, je nepřímou úměrná nejistotě toho, o která odvětví a profese půjde. Nepůjde navíc pouze o globální rozvoj, ale o vývoj aktuálních komparativních výhod země, které se budou také měnit.

3.1 Mezinárodní srovnání a český stav

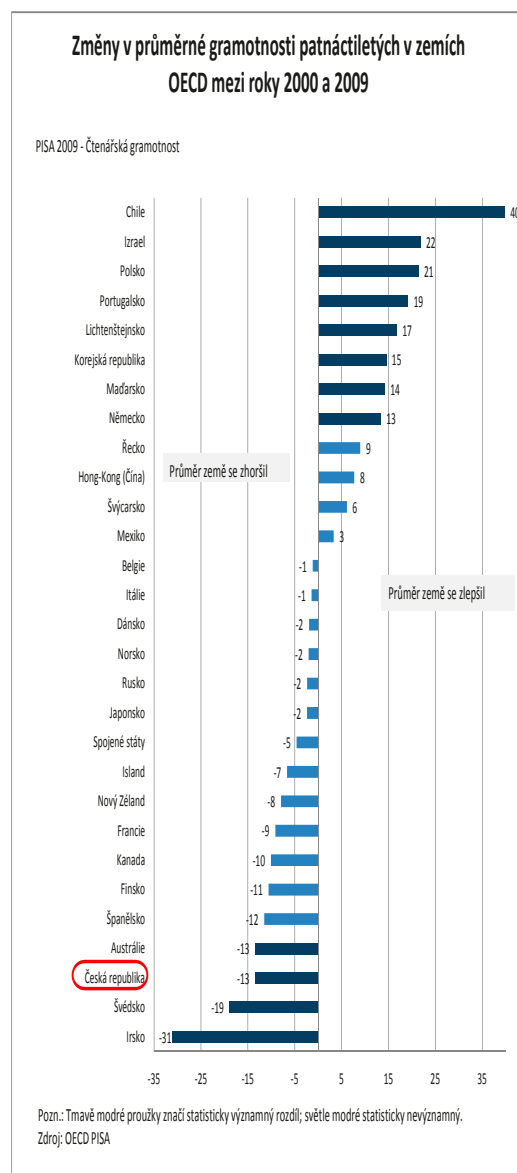
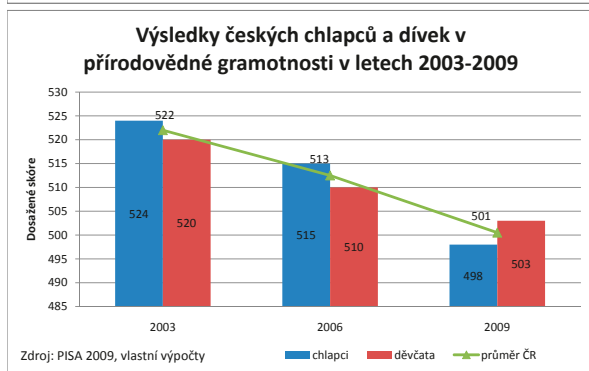
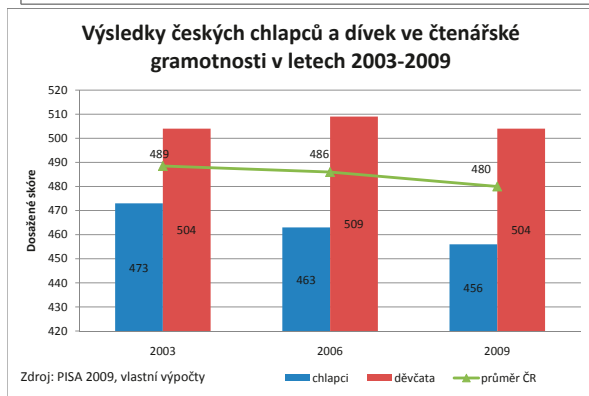
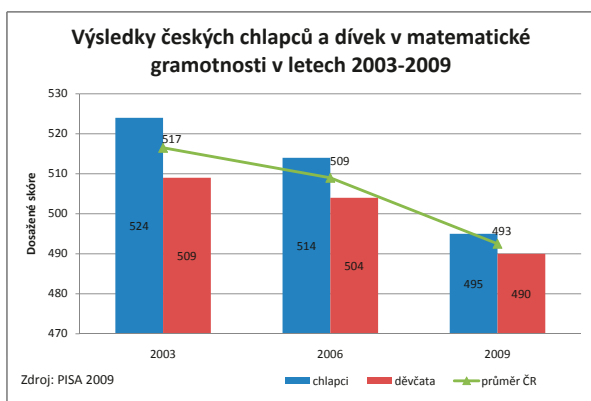
Výsledky vzdělání v ČR⁴

1) Studie Hanushek a Woessmann (2011)⁵ prezentuje simulační odhady dopadu gramotnosti patnáctiletých na dlouhodobý růst HDP. Simulace ukazují, že hypotetické zvýšení gramotnosti patnáctiletých Čechů na úroveň Finska by vedlo k dlouhodobě vyššímu růstu HDP než odpovídá autonomnímu vývoji. Vyjádřeno v současné hodnotě peněz, tento příspěvek by za následujících 80 let představoval příspěvek odpovídající čtyřem současným ročním HDP v ČR.



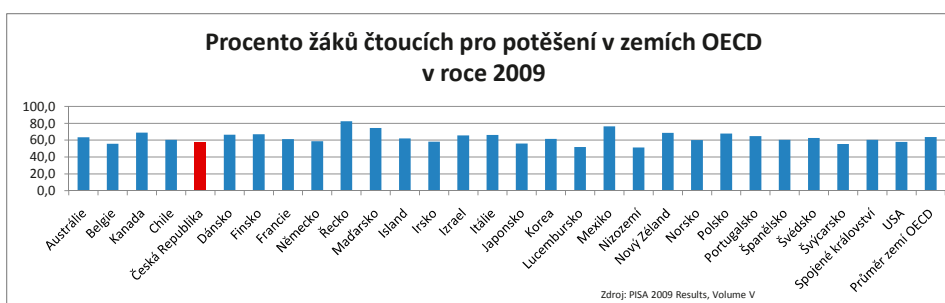
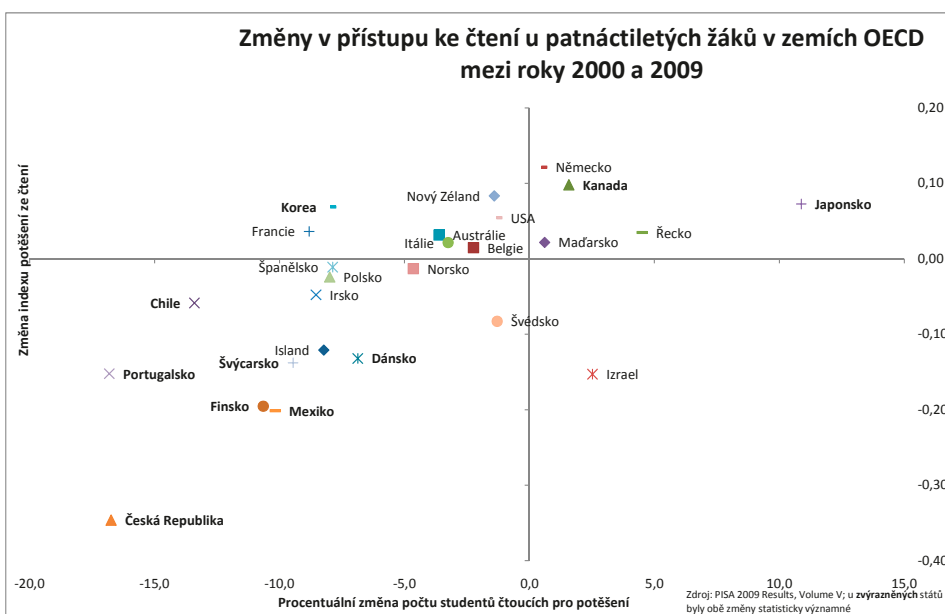
2) Jen díky mezinárodním šetřením víme, že v posledních deseti letech docházelo ke snižování gramotnosti dětí ve věku 10–15 let a zároveň postrádáme věrohodné informace o stavu a trendech v ostatních úrovních vzdělávání.

- 4 Nezbytná stručnost níže uvedených srovnání se nevyhne paušalizaci. Za celkovým agregátním hodnocením jako celku se samozřejmě nachází rozmanité rozdíly, které však není možno ve svázaném formátu této kapitoly dostatečně podrobně reflektovat.
- 5 Hanushek a Woessmann (2011): „How much do educational outcomes matter in OECD countries?“, připraveno k vydání v Economic Policy.

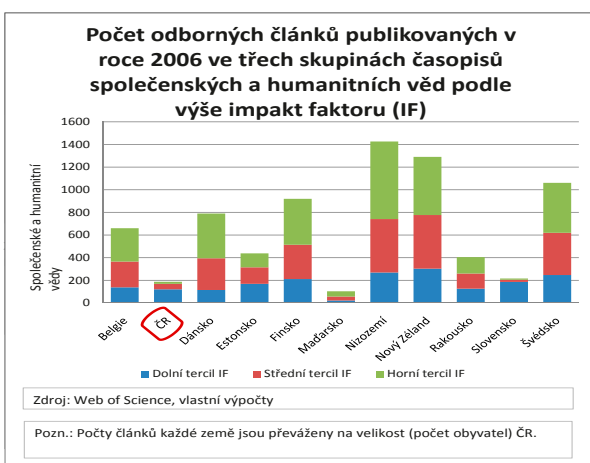


3) U patnáctiletých žáků v ČR sledujeme velice negativní a dále se zhoršující vztah ke škole a přinejmenším ke školnímu učení.⁶

⁶ Podle národní zprávy o šetření PISA 2009 a dalších šetření se čeští žáci na základních školách a všech typech středních škol nudí a mají velký odpor k předmětům (matematika a přírodní vědy především) a negativní vztah ke škole a vzdělávání se obecně. Jde mimo jiné o důsledek toho, že vzdělávací přístupy nedostatečně reflektovaly prudké společenské a technologické změny okolního světa. Je však třeba vnímat, že tyto trendy jsou patrné i mimo ČR.



- 4) Výsledky žáků a kvalita výuky v tříletých učebních programech odborného vzdělávání bez maturity jsou často velice nízké.⁷
- 5) Vysoké školy se umísťují na nízkých nebo dokonce žádných pozicích v hlavních mezinárodních žebříčcích univerzit.⁸
- 6) ČR vykazuje dlouhodobě extrémně slabé výsledky společenskovedního základního výzkumu (sociologie, psychologie, ekonomie, atd.), který se v řadě ohledů ve světě intenzivně zabývá i problematikou vzdělávání a školství a vytváří odbornou a expertní oporu vzdělávací politiky a kvalitních politik státu obecně.



7 OECD VET Review: Učení pro praxi – Přezkumy odborného vzdělávání a přípravy prováděné OECD - Česká republika

8 SCImago, Shanghai, TimesHE, atd.

- 7) Vzdělávací systém ČR se nedokáže dostatečně přizpůsobovat měnícím se ekonomickým a společenským podmínkám okolního světa.
- 8) V ČR se již naplňuje hrozba, že učitelé nebudou schopni využívat rostoucích možností IT nástrojů a udržovat krok s IT gramotností velkého podílu žáků.
- 9) ČR v podstatě nemá zaveden monitoring kvality výsledků vzdělávací, výzkumné a vývojové činnosti na žádné úrovni vzdělávací soustavy. Přetrvává velice nízká míra praktického využívání dat k analytickým a výzkumným účelům na podporu *evidence based policies*. Není dostatečně koordinováno sdílení údajů řady státem řízených institucí. Zcela nedostatečné jsou možnosti využití dat pro systematickou výzkumnou činnost. S tím kontrastuje rostoucí význam kvalitního společenského výzkumu a hodnocení pro řízení vzdělávacích systémů v rozvinutých zemích.
- 10) ČR provozuje velmi obsáhlou databázi o odborném SŠ vzdělávání a o jeho výsledcích v oblasti uplatnění absolventů na trhu práce.⁹ ČŠI taktéž sbírá rozsáhlé informace o vzdělávacích procesech na základních školách, ale zcela absentují klíčové informace o výsledcích vzdělávání – o schopnostech a dovednostech žáků a studentů při průchodu vzdělávací soustavou.
- 11) Ačkoli je dnes nedokážeme vyzdvihnout a využít, v ČR lze najít mnoho využitelných případů dobré školní a učitelské vzdělávací praxe.
- 12) ČR má možnost navázat na silné, dnes ale již v řadě ohledů zastaralé, základy a tradici kvalitního vzdělávání v matematice a technických oborech.

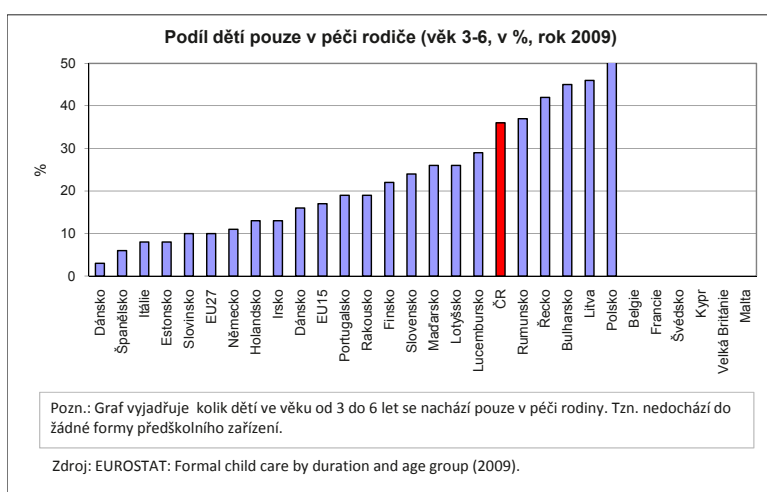
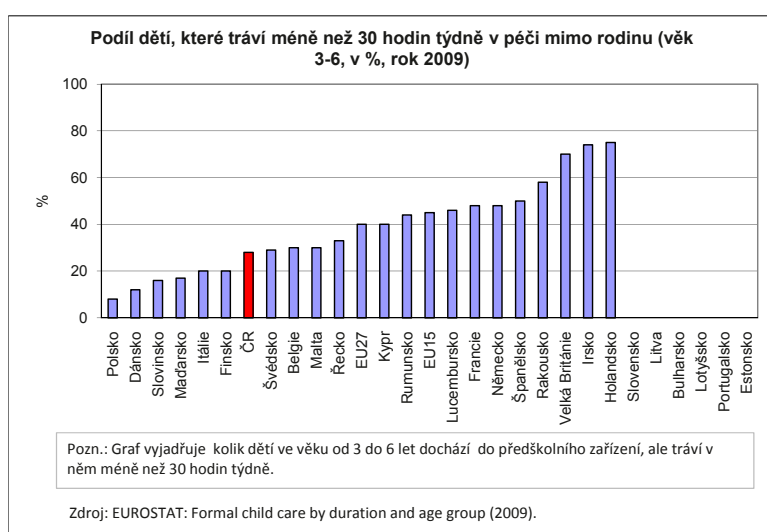
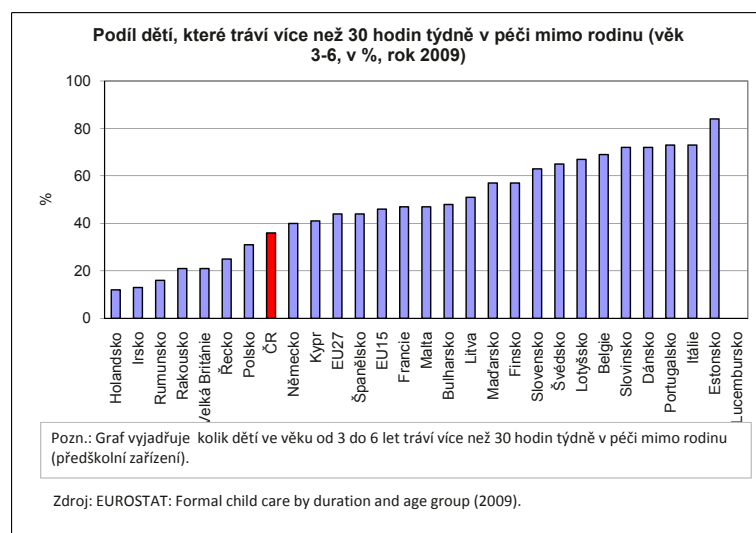
Dostupnost vzdělání

- 13) Zahraniční empirické studie dokládají, že kvalita předškolní výchovy a primárního vzdělávání je nejvýznamnějším determinantem vzdělatelnosti v pozdějším věku a je určující pro sociální integraci jednotlivců. Napomáhá ke snižování sociálních rozdílů a představuje efektivní opatření k výraznému snižování nákladů budoucích sociálních politik.¹⁰ ČR se však dlouhodobě potýká s regionálně nedostatečnou dostupností kvalitní předškolní výchovy.¹¹ Přitom lze navazovat na silné institucionální základy a tradice předškolní výchovy.

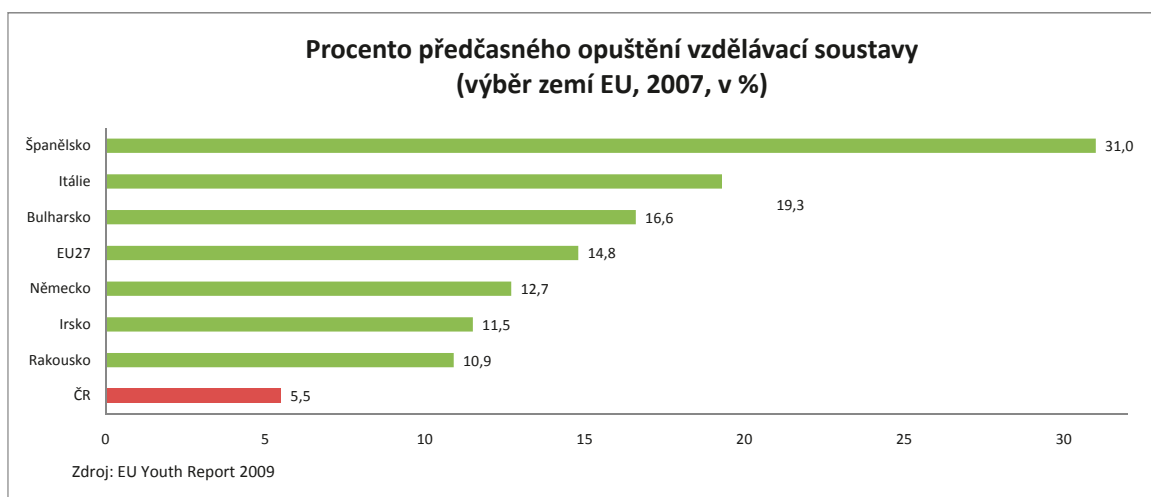
⁹ Jedna z nejlepších, jakou tým OECD viděl (www.infoabsolvent.cz).

¹⁰ <http://education-blog.kindercare.com/tag/james-heckman/>

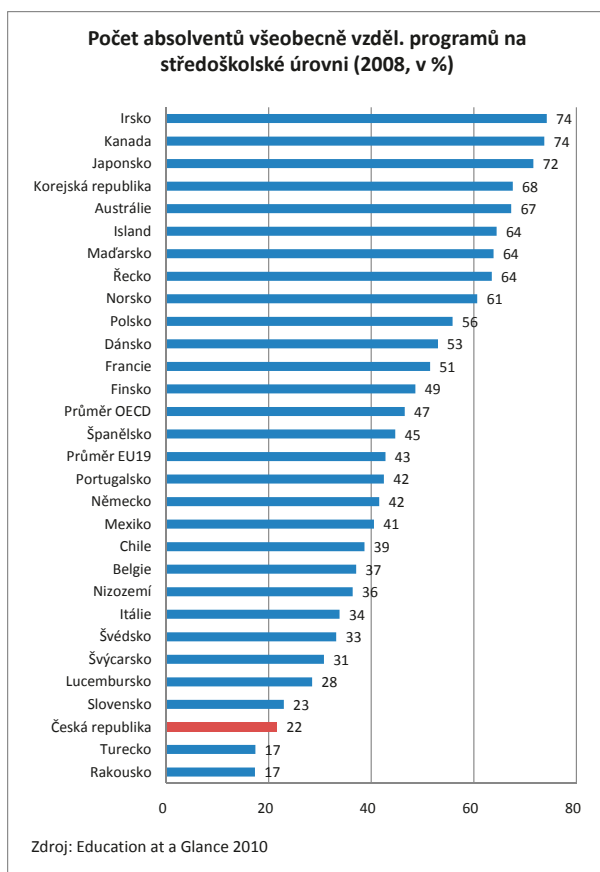
¹¹ Jedná se o nesmírně důležitou oblast, protože studie ukazují, že kvůli nedostupné kvalitní péči o děti se objevuje vysoký rozdíl mezi mírou zaměstnanosti žen v obdobích, kdy mají a nemají děti.



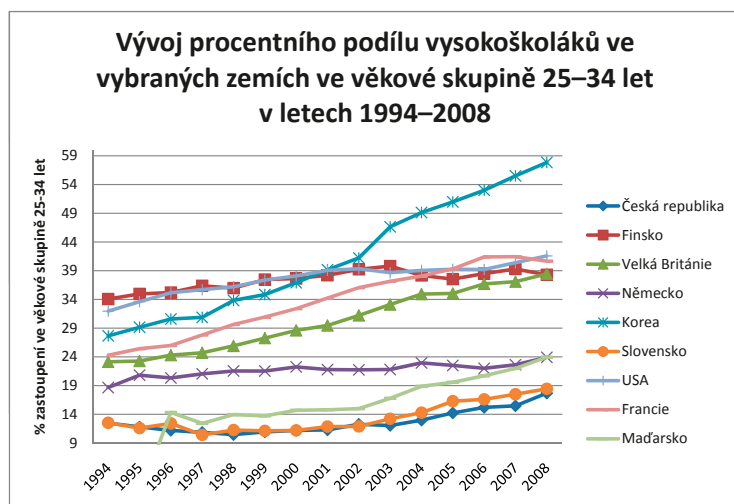
14) Výrazně se prodlužuje počet let, které mladý člověk stráví v českém vzdělávacím systému. ČR zároveň vykazuje rekordně nízkou míru předčasných odchodů ze vzdělávacího systému (nedokončení základní nebo střední školy). Zůstává otázkou, v jakém rozsahu jde spíše o formální držení žáků ve škole bez přidáné hodnoty vzdělání.



15) Vysoce diverzifikovaný systém středního vzdělání navazuje na málo a často formálně diverzifikovaný systém terciárního vzdělávání. To kontrastuje se zeměmi s nejdynamičtějšími vzdělávacími systémy a nejvyšší úrovní konkurenceschopnosti. S ohledem na otevření se terciárního sektoru vzdělávání více než polovině populačního ročníku má ČR nízký podíl žáků ve všeobecněji orientovaných středoškolských vzdělávacích programech, nedostatečně široce pojaté kurikulum na řadě odborných škol. Přetrvává nedostatečné zaměření na všeobecně použitelné kompetence, především kompetence k dalšímu vzdělávání.



- 16) Předčasná přílišná selekce dětí je v řadě ohledů nespravedlivá a negativní dopady zřejmě převažují nad pozitivními: jde o selekci způsobenou omezenou dostupností předškolních zařízení, o selekci při vstupu na základní školy, selekci do víceletých gymnázií.
- 17) Ve většině škol je nadále problém identifikovat nadané žáky a připravit pro ně individuální podporu podle jejich potřeb a dispozic. Jen 0,1 % žáků je evidovaných jako nadaní a cílenou podporu nadaným žákům zjistila ČŠI jen ve čtvrtině ze sledovaných hodin.¹²
- 18) ČŠI dokladuje, že nadměrný podíl žáků z romského etnika, kteří byli doporučeni školskými poradenskými zařízeními do základní školy praktické, nemá diagnózu mentálního či jiného zdravotního postižení a ve smyslu školského zákona tedy jde o praxi nepřímé diskriminace.¹³
- 19) ČR má v mezinárodním srovnání vysoký podíl středoškolsky a nízký podíl vysokoškolsky vzdělané populace. V poslední dekádě jsme prošli rychlým, velkým, ale nekontrolovaným otevřením terciárního sektoru vzdělávání.¹⁴ Na vysoké školy se dnes zapisuje téměř 40 % čerstvých absolventů středních škol (věková skupina cca 19 let) což představuje více než 60 % čerstvých maturantů.¹⁵ Na druhé straně ne všichni zapsaní školu dokončí, takže lze odhadovat, že za současných poměrů bude mít v roce 2020 cca 55 % současné kohorty 20–24 letých (v roce 2020 jim bude 30–34 let) titul z terciárního vzdělání. V mezinárodním srovnání však nejde o nic výjimečného. Výjimečnými se v ČR jeví především: (i) velmi vysoký podíl absolventů s MA titulem a malý podíl profesně orientovaných BC mířících na trh práce, (ii) poměrně dlouhá průměrná doba studia, (iii) vysoká míra nedokončování studia a (iv) velice heterogenní kvalita absolventů, která je navíc minimálně monitorována.¹⁶



Zdroj: OECD: Factbook Statistics – <http://stats.oecd.org>; Education at a Glance 2010: OECD Indicators – ISBN: 9789264075665 (PDF)

Pozn.: Uvedený graf znázorňuje procentní podíl populace patřící do věkové skupiny 25–34 let, jež má ukončené terciární vzdělání, dle parametrů OECD. Pro bližší informace odkazujeme na publikaci Education at a Glance: OECD Indicators 2010 – Annex 3: Sources methods and technical notes.

- 12 Výroční zpráva ČŠI 2009/2010 http://www.csicr.cz/file/85401/VZ%20CSI%202009_2010.pdf (dále jen „VZ ČŠI“), str. 28
- 13 Podíl 35 % romských žáků ve skupině dětí s diagnózou mentálního postižení je možné kvalifikovat jako diskriminaci. V některých krajích bylo procento takových dětí ještě vyšší, např. v Ústeckém (53,1 %), Karlovarském (48,5 %) a Libereckém kraji (41,8 %). VZ ČŠI (str. 23) na ZŠ identifikuje 45,6 % s vývojovými poruchami učení.
- 14 Vysoké školy byly financovány podle počtu studentů, ekonomické motivace je tedy přiměly k přijímání vysokého počtu studentů bez ohledu na jejich studijní předpoklady.
- 15 Pozor neplést s údajem o podílu zapsaných na VŠ v příslušné věkové skupině, což je vyšší údaj (cca 58 %), protože část maturantů se na VŠ zapisuje až v dalších letech života.
- 16 OECD Education at a Glance 2010, str. 68
(http://www.oecd.org/document/52/0,3746,en_2649_39263238_45897844_1_1_1_1,00.html)

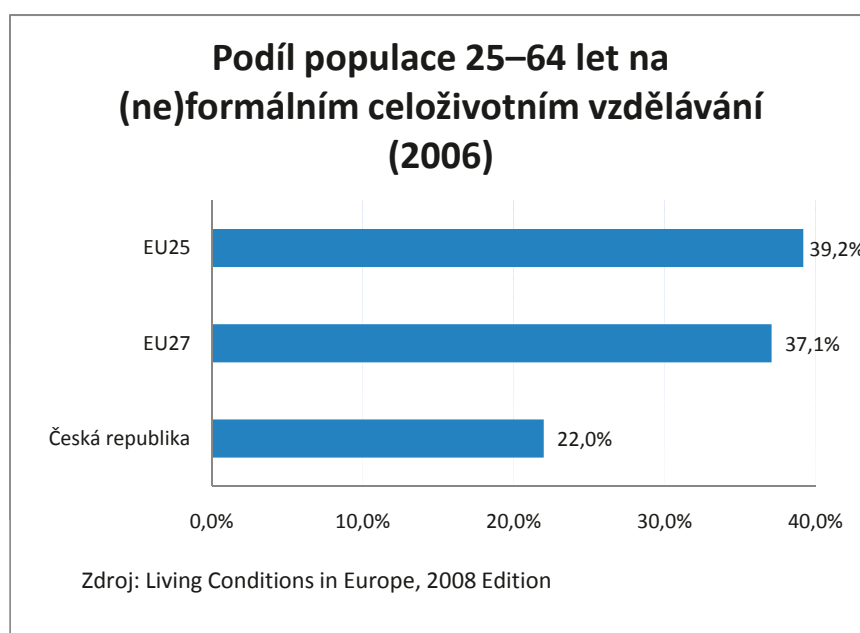
20) Podíl absolventů matematických, technických a přírodovědných oborů vysokých škol v posledních deseti letech vzrostl, ačkoliv je široce sdílené přesvědčení o opaku. Nezaměstnanost absolventů těchto oborů je srovnatelná s ostatními obory, kromě oborů uměleckých, kde je významně vyšší.

21) V ČR registrujeme dlouhodobě rostoucí poptávku po terciárním vzdělání mezi středoškolsky vzdělanou generací středního věku, ovšem s vyššími požadavky na flexibilní formy vzdělávání.¹⁷

22) Roste tlak na zvyšování formálních vzdělávacích nároků v řadě profesí, které dosud vyžadovaly pouze středoškolské vzdělání. Tento tlak prosazují profesní cechy, zájmové skupiny i státní správa. Je to nepochybně jeden z důvodů, proč studentům i rodičům často záleží více na vysvědčení či diplomu než na opravdovém vzdělání.

23) Řada příkladů ze světa ukazuje, že terciární vzdělávání a systém VaV se mohou stát motorem ekonomického a společenského růstu a významným ekonomickým sektorem země vyvážejícím sofistikované služby s vysokou přidanou hodnotou.

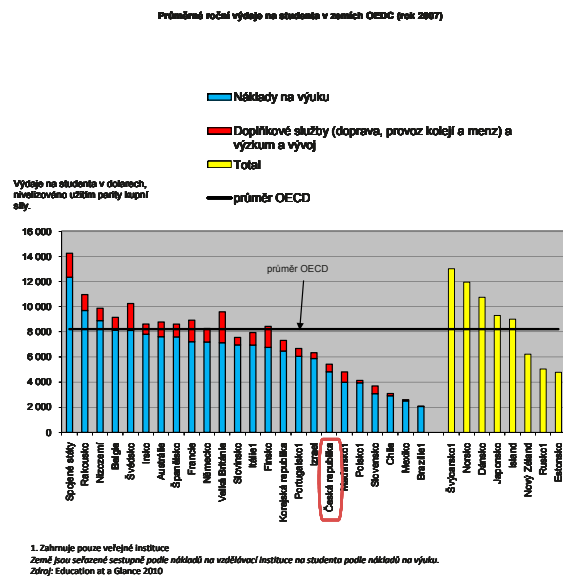
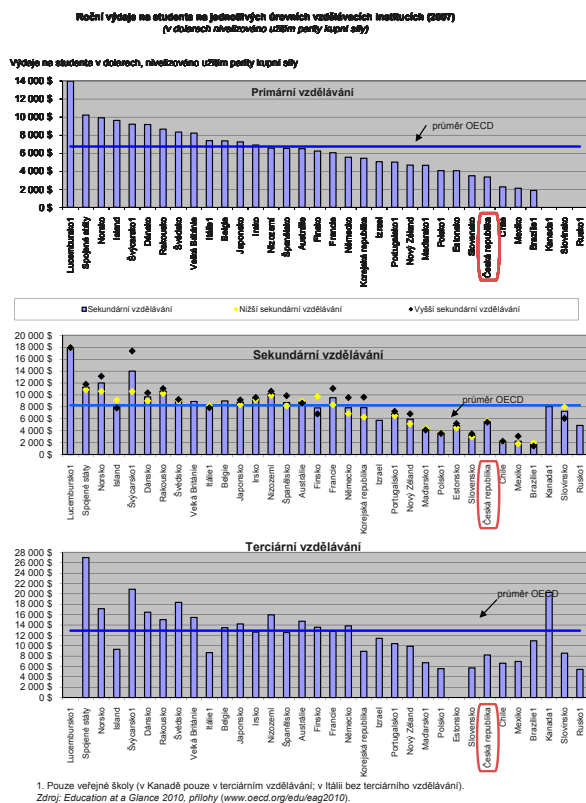
24) ČR má velice nízký, byť rostoucí, podíl dospělé populace zapojené do CŽV.



Financování

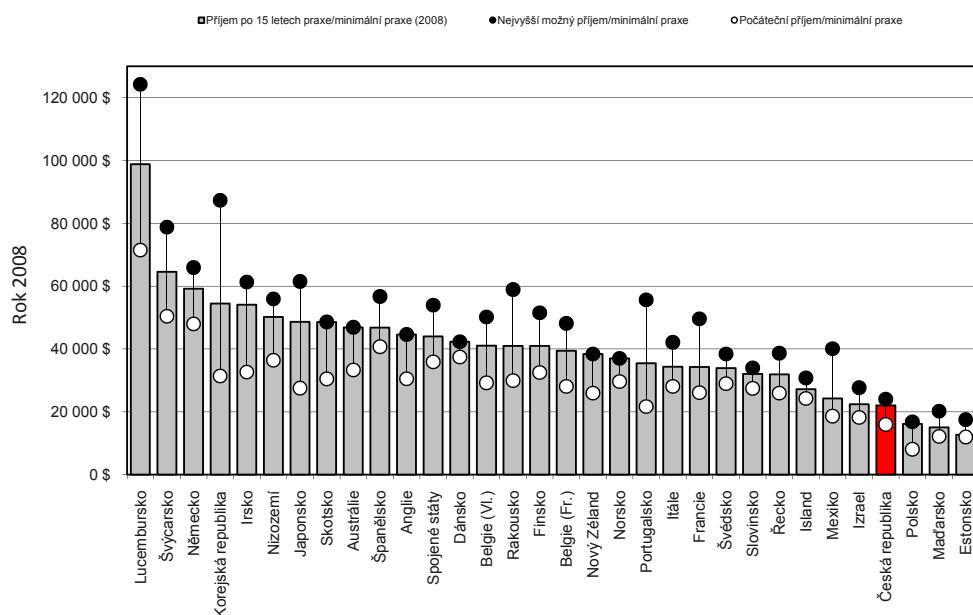
25) České školství je z pohledu zahraničního srovnání podfinancované. ČR vykazuje poměrně nízké výdaje na žáka/studenta v poměru k HDP na hlavu v paritě kupní síly. Do jisté míry je to však dáno i nižší mírou ekonomické úrovně země.

¹⁷ Na jednu stranu tento bod ukazuje pozitivum, že mladí Češi chtějí získat vzdělání a není jim úplně lhostejné, jaké vzdělání dostanou. Na druhou stranu se zvyšuje riziko, že rigidní české instituce způsobí odchody nadaných studentů na kvalitnější vysoké školy do zahraničí.



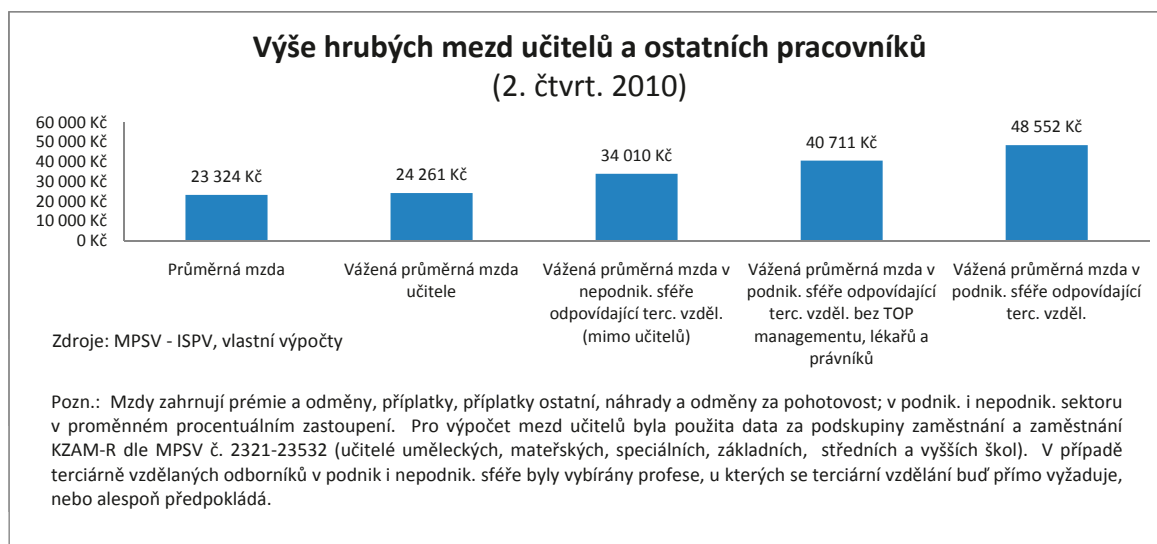
26) Máme poměrně nízké mzdy učitelů regionálního školství v poměru k průměrné mzdě vysokoškolsky vzdělaných. Nezanedbatelně to snižuje atraktivitu učitelského povolání u mladých adeptů o tuto profesi.

Příjmy učitelů na druhém stupni základní školy ve veřejných vzdělávacích institucích v roce 2008 (minimální praxe, po 15 letech praxe, maximální praxe)



Pozn.: Příjmy jsou uvedeny v dolarech, nivalizováno užitím parity kupní síly.

Zdroj: Education at a Glance 2010, přílohy (www.oecd.org/edu/eag2010)



Reformy

27) I z pohledu vzdělávacího systému má ČR výhodnou teritoriální pozici ve středu Evropy. Je výhodná pro zájemce o studium i akademiky. Rostoucí mezinárodní mobilita osob zvyšuje příležitost přilákat „mozky“ ze světa, včetně úspěšných Čechů. Ale spolu s tím se zvyšuje hrozba, že ČR jako další země regionu bude o talenty přicházet,¹⁸ a to dokonce ještě než vstoupí na vysoké školy.¹⁹

28) Úspěšné dlouhodobé reformní snahy v jakémkoli vzdělávacím systému by měly postupovat podle schématu: vize → nastavení standardů → centralizování základů osnov → nastavení systému monitoringu, kontroly a získávání dat → zvýšení kvality stávajících a především nových učitelů a ředitelů → uvolnění osnov a rozhodování směrem k učitelům a školám samotným.²⁰ V českém prostředí vynechalo zavedení RVP nutné prostřední kroky.

29) Negativní zkušenosti z nedokonale provedených reforem²¹ zvýšily v ČR skepsi aktérů i společnosti vůči možnosti uspět v dalších změnách či reformách.

18 Viz. řeč presidenta EBRD Thomase Mirowa na Oxfordu: „...In a nutshell this sums up the triumph and tragedy of higher education in much of contemporary Eastern Europe. It illustrates the intellectual potential of the region, but it also shows the size of the challenge to create conditions where talent can flourish in Eastern Europe and not abroad.“ <http://irsoc.org/?p=668>

19 Mezinárodní firmy často chápou ČR a hlavně Prahu jako centrum pro řízení svých aktivit v oblasti střední a východní Evropy, případně jako vstupní bránu do nové „dvanáctky“ EU. Skrze tyto firmy k nám mohou proudit investice v oblasti vzdělání a výzkumu. Hrozbou je naopak strategicky naplánovaný rozvoj zemí jako Slovensko, které nás mohou o tento statut připravit.

20 McKinsey “How the world’s most improved school systems keep getting better”, str. 36.

21 Např. restrukturalizace terciárního vzdělání – Boloňský proces a kurikulární reforma v regionálním školství.

Obecně

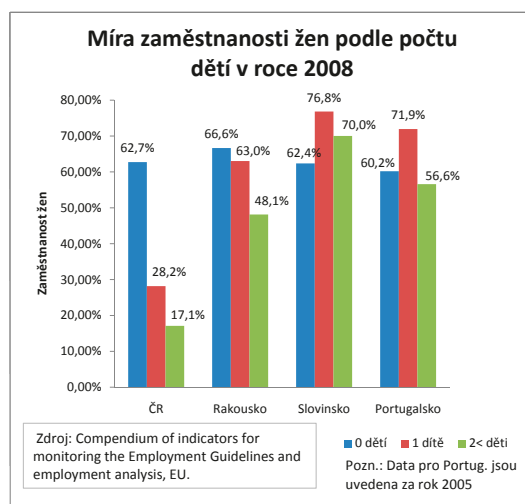
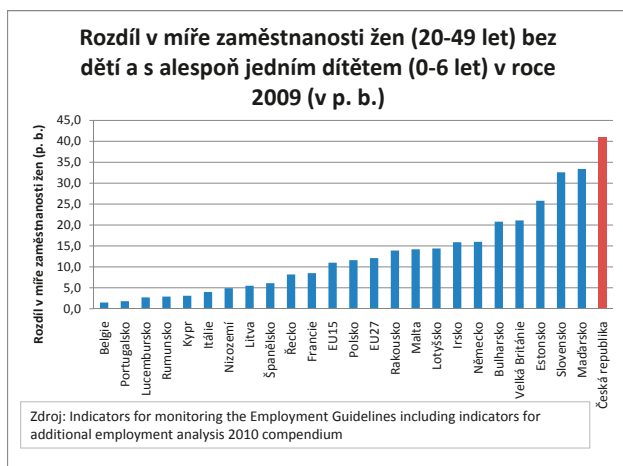
Příliš velká část populace, řada rodičů a pedagogů si nedostatečně uvědomují dynamiku a hloubku společenských změn okolního světa, které vyvolávají potřebu klást na vzdělávání nové a v mnoha ohledech vyšší nároky. Ačkoliv zájem mladé generace, včetně zatím bezdětné, o otázky školství je nepoměrně vyšší než v minulosti, nezanedbatelná část populace a voličů stále nedoceňuje význam kvalitního vzdělávání a vzdělávacího systému. To brzdí politickou prioritizaci vzdělávání.

Většina rodičů přirozeně chce, aby jejich děti dosáhly co nejvyššího vzdělání (získaly příslušné osvědčení), ale často nemají od školy očekávání v tom smyslu, že se ve škole jejich děti něco užitečného naučí a získají motivace pro další vzdělávání. Řada rodičů navíc preferuje pro své děti takový druh vzdělávání, které bylo důležité, perspektivní a běžné v době jejich mládí. Zde obsažená identifikace problémů a návrhy opatření jsou prvním a snadnějším krokem. Mnohem obtížnějším, zdlouhavějším a rizikovějším krokem je samotná realizace opatření. Bohaté zkušenosti ukazují, že řada opatření a reforem zdaleka nedosáhla původních cílů nebo vedla k řadě nezamýšlených negativních dopadů. Příčin je řada: (i) návrhy opatření často nebyly opřeny o věrohodnou evidenci; (ii) opatření, kde to šlo, nebyla pilotně předem ověřená; (iii) zákonný rámec opatření byl často neodborně zdeformován v procesu návrhu a schvalování příslušné legislativy; (iv) opatření byla implementována administrativně-legislativním tandemem bez průběžného odborného dohledu a oponentury; (v) pro opatření zpravidla nebyl připraven rámec ex-post hodnocení a dnes nejsou k dispozici údaje potřebné k vyhodnocení; (vi) realizace opatření byla často manažersky neovladnutá (nebyly stanoveny zodpovědnosti, harmonogram, rozpočet).

Námi vytyčené cíle a opatření se vyznačují poměrně vysokou mírou obecnosti a musí být pro implementaci rozepsány podrobně. Pro úspěšnost zde uvedených opatření a naplnění cílů bude tedy zcela klíčový proces jejich implementace. Ten musí vhodně kombinovat zdroje, implementaci a odborný dohled. V případě školství a vzdělávání je třeba mít na paměti, že většina opatření funguje pouze jako celistvý celek (simultánní podmíněnost) a výsledky se zpravidla dostavují ve středně až dlouhodobém horizontu pěti a více let, což přesahuje periodu politického cyklu.

Předškolní vzdělávání – situace

- 1) Přetrvávají teritoriální disparity v dostupnosti finančně přijatelné a kvalitní institucionální předškolní výchovy pro děti ve věku 2–5 let. Příčinou je nevhodně nastavená zodpovědnost a institucionální zájmy. Často proto dochází ke koordinačním a systémovým selháním v plánování místního rozvoje s ohledem na demografický vývoj a stěhování obyvatelstva. Existuje nedostatečná motivace obecních a regionálních politických a správních reprezentací při zohledňování dlouhodobých společenských a ekonomických zájmů jednotlivců a země.
- 2) Omezená dostupnost předškolních zařízení spolu s nevhodnými formami podpory rodičovství způsobuje prohlubující se absenci žen s dětmi na trhu práce. To vede k nevyužití jednoho z mála prorůstových ekonomických zdrojů ČR. Simulace²² ukazují, že zvýšení dnes nízké zaměstnanosti žen ve věku 20–40 let na trhu práce o 10 p.b. může vést ke snížení deficitu PAYG penzijního systému o více než 10 mld. Kč/rok, což představuje více než třetinu každoročního deficitu během následujících 20–30 let. Veřejné rozpočty také přichází o velký objem daní a sociálních odvodů nepracujících žen.²³ Dlouhá absence na trhu práce během rodičovství vede k degradaci lidského kapitálu a redukuje se tím i celoživotní kariérní příležitosti žen.²⁴ Vědomí těchto skutečností způsobuje také odkládání mateřství, snižuje ochotu mít více dětí nebo mít děti vůbec. To má negativní demografické implikace a přispívá k implicitnímu zadlužení důchodového systému.



- 3) Současné diskuse o reformě a reformní úsilí jsou soustředěny na alternativní formy hlídání dětí.²⁵ Nedostatečná pozornost je věnována zdokonalování standardní, desítkami let

²² Simulace modelem MPSV – Bezděková komise II a NERV II – zpracovaná pro pracovní skupinu NERV pro penzijní reformu.

²³ http://www.heckmanequation.org/system/files/121410_HeckmanIllinoisDeficitPieceFINAL.pdf

²⁴ Jedná se o závažný faktor způsobující vysoké rozdíly mezi příjmy žen a mužů.

²⁵ Alternativní formy (firemní školky a sousedská výpomoc) by měly existovat jako doplňkové ve speci-

ověřené a společností důvěřované institucionální formě předškolní výchovy ve formě školek a jeslí a kvalitě předškolní výchovy samotné.²⁶

4) V předškolních zařízeních je nízká účast dětí ze sociálně a kulturně oslabeného prostředí. Absentuje systematický monitoring docházky těchto dětí.²⁷ Předškolní výchova těchto dětí je přitom jedním z mála relativně levných a fungujících způsobů podpory další vzdělatelnosti a snižování rizika neúspěšného vzdělávání těchto dětí na základní škole.

Předškolní vzdělávání – opatření

5) Změnit dosavadní úhel pohledu a začít vnímat skutečnost, že veřejné investice do kvalitní předškolní výchovy jsou nákladově velice efektivní strategií (i v dobách fiskálního napětí) podpory dlouhodobého ekonomického růstu, snižování dlouhodobých deficitních tlaků a předpokladem úspěchu jednotlivců v jejich dalším životě. Investice do kvalitní výchovy dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí také výrazně snižují budoucí sociální náklady.

6) Vytvořit jednotný přístup k ověřování zralosti dítěte na školní docházku s cílem identifikace oblastí vyžadujících pozitivní intervenci a pomoc a zároveň dbát na to, aby se ověřování nestalo nástrojem selekce.²⁸

7) Hledat, ověřovat a implementovat systémová řešení problémů uvedených v předchozí sekci. Ze strany státu v politice daňové a zaměstnanosti podporovat možnosti skloubení aktivního a kvalitního rodičovství s pracovní kariérou a dětem poskytnou kvalitní výchovu a péči v podnětném sociálním prostředí.

8) Podpořit účast v předškolním vzdělávání dětí s kulturním a sociálním znevýhodněním včetně dětí cizinců s využitím i ekonomických stimulů.

fických situacích, které nelze efektivně ošetřit celoplošným systémem školek a jeslí. Firemní školky si mohou dovolit provozovat jen větší a ziskové firmy, umístění dítěte v nich omezuje pracovní mobilitu rodičů, převážně žen.

26 Dnešní situace se zásadně liší od minulosti. Přirozená výchova a socializace dětí v širší rodině řady sourozenců a dětí příbuzných, kde práce splývala s chodem domácnosti, je již výjimkou. Dominuje situace jednoho dítěte s matkou uzavřených v městském bytě (otec pracuje na plný úvazek) izolovaných od podnětného společenství vrstevníků a okolního světa. Přitom role osvojených sociálních kompetencí a gramotnosti pro život v moderní společnosti výrazně zásadně roste.

27 VZ ČŠI upozorňuje, že přetrvává velice nízká účast dětí se sociálním znevýhodněním, které žijí v sociálně vyloučených lokalitách. Podle údajů ÚIV téměř 52 % těchto dětí neprochází předškolním vzděláváním vůbec. To má velice negativní dopad na další vzdělatelnost a socializaci těchto dětí na základní škole.

28 VZ ČŠI 2009/2010 uvádí, že absence hodnocení předškolní výchovy vede i k tomu, že na národní úrovni neexistuje jednotný přístup k ověřování zralosti dětí na školní docházku.

Diagnostika a monitoring – situace

9) Monitoringu vzdělanostních nerovností a selektivitě není věnována dostatečná pozornost. Jedná se přitom zřejmě o nepalčivější problém českého základního a středního školství. Neexistence sběru relevantních dat výrazně oslabuje i možnosti navrhnout adekvátní opatření, vhodně je zaměřovat a vyhodnocovat jejich reálné přínosy.

10) Je nutné zopakovat, že přetrvávají zásadní nedostatky v procesech efektivního systémového řízení školství. Ideální systém dobře fungujících státních úřadů, centrálních, regionálních a místních, i jednotlivých škol by měl vypadat následovně: vize → monitoring procesů a dosahovaných výsledků sběrem dat → analýzy a identifikace problémů, diagnostika → návrhy, ověřování a implementace úprav a změn vzdělávací politiky → monitoring procesů, ... atd. (t.j. politika založená na evidenci, angl. *evidence based policies*).

11) RVP jsou na jedné straně až příliš podrobné, na straně druhé velice neurčité v popisu očekávané úrovně a kvality výsledků vzdělávání. Velice obsáhlý školský zákon o kvalitě výsledků vzdělávání v podstatě ani nehovoří. Učitelé tedy nevědí, k jakým znalostem a dovednostem by měli žáky dovést. Proto nejsou k dispozici ani adekvátní nástroje k ověřování dosahování (neexistujících) standardů. Učitelé, ředitelé, ČŠI, zřizovatelé a ministerstvo proto ani nemohou dosahování kvality výsledků vzdělávání monitorovat, ani sledovat regionální a další rozdíly a vývoj v čase.²⁹ V důsledku toho nelze navrhnout, ověřovat a cílit vhodná opatření, a také proto přetrvává nedostatečné ustanovení zodpovědnosti za (ne)dosahování kvality výsledků vzdělávání.

12) Role ČŠI je v některých oblastech nedostatečně definovaná. V některých ohledech má zákonem předepsán příliš formalistický přístup, příliš se zaměřuje na kontrolu administrativně-úředních procesů na úkor ověřování kvality dosahovaného vzdělávání. Řada škol a učitelů potom stále vnímá inspekci spíše jako komplikující jejich práci, než aby jim pomáhala.³⁰

13) Plošné testování dostatek potřebných informací pro monitoring a diagnostiku nemůže poskytnout. Samo o sobě nemůže přispět ke zvýšení kvality výsledků vzdělávací činnosti a nepomůže ani oslabit nechuť žáků ke škole a učení. Státní maturity samotné zmonitorují jen částečný segment (nezahrnují nematuritní studium) celé věkové kohorty a zmonitorují výsledky vzdělávací činnosti za předlouhých cca 13 let studia na různých školách, kde se mísí řada efektů. Ty lze identifikovat pouze pomocí longitudinálních výběrových šetření, která se ve světě stále častěji používají, což lze v ČR považovat za nevyužitou příležitost nabídnutou operačními programy spolufinancovaných z EU.

29 Průběh diskuse nad aktuální snahou MŠMT standardy připravit <http://diskuze.rvp.cz/viewforum.php?f=517>.

30 Dnes je úkolem ČŠI dohled nad naplňováním zákona v oblasti podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Tento rozsah se ukazuje jako příliš omezený a nedostatečný pro ověřování kvality výsledků vzdělávání.

Diagnostika a monitoring – opatření

14) Výrazným způsobem posílit monitorování kvality výsledků vzdělávací činnosti. Nečekat až se informací o negativních trendech vzdělanosti dobereme z mezinárodních šetření jako je PISA či TIMSS. Zavést systematický monitoring dosahovaných výsledků vzdělávacího systému (gramotnosti a kompetencí) formou relativně malých výběrových šetření obdobných šetření PISA na všech úrovních průchodu vzdělávací soustavou (včetně longitudinálních panelů – systematického sledování vzorku studentů v období jejich celého průchodu vzdělávacím systémem). Jde o mnohem levnější, rychlejší, méně konfliktní metodu než představuje plošné testování. Získané informace podrobovat rigoróznímu výzkumu usilujícímu o identifikaci příčinných souvislostí a jdoucím za rámec obyčejných tabulací.³¹ Ucelený systém národního monitoringu kvality by měl poskytovat potřebné informace na úrovni státu, regionů, škol, učitelů i žáka – s určenými cíli hodnocení. Pro vznik nástrojů monitoringu využívat dostatek prostředků operačních programů.

15) Více zaměřit zodpovědnost a pozornost ČŠI na vyhodnocování přesně definovaných výsledků vzdělávání a v případě dočasného nedostatku kapacit ČŠI to udělat na úkor kontroly formálnějších stránek chodu škol. ČŠI si je této potřeby vědoma a proto již vývoj evaluačních nástrojů pro tento typ monitoringu zahájila.

16) Integrací činností ministerstvem přímo řízených institucí zabývajících se mimo jiné sběrem a zpracováním dat ze školství posílit efektivitu (redukce duplicitních činností, nekoordinace a omezená možnost a vůle ke spolupráci), ale při zachování často špičkového informačně datového pokrytí školství zajistit propojitelnost dat a jejich využívání pro analýzy, akademický výzkum a řízení systému na všech úrovních.

17) Zkonstruovat evaluační úlohy na základě vzdělávacích standardů pro jednotlivé obory (předměty), pro vzdělávací oblasti v RVP ZŠ a pro specifické gramotnosti.

18) Vybavit učitele diagnostickými nástroji, které jim umožní sledovat vzdělávací pokroky jednotlivých žáků a přizpůsobovat výuku jejich individuálním potřebám. Vytvořit ročníkové standardy nebo vývojové mapy pro ujasnění toho, co musí být minimálním výsledkem vzdělání. Dobré standardy ovšem není možno vytvořit rychle a musí být výsledkem intenzivní odborné i společenské diskuse a pilotních ověřování. Na základních školách se musí jednat skutečně o základ/minimum a je třeba, aby do něj byly zahrnuty kromě předmětových vědomostí a dovedností rovněž odpovídající klíčové kompetence. Standardy by měly být zavedeny především jako volitelná pomůcka pro ředitele a učitele.³²

19) Pokračovat s rozvahou a odborností poučenou zahraničními zkušenostmi v přípravě plošného testování, ale nepřeskočit důležité vývojové etapy. Předcházet musí možnost či

31 Zároveň je nutné osvětlovat význam výběrových šetření a jejich zjištění řídicí sféře školství na všech úrovních. Šetření umožňují klást složitější úlohy formou úloh s otevřenými odpověďmi, jejichž vyhodnocování je složitější a řada pedagogů to neumí. Je možné zkoumat i řadu souvislostí, ovlivňujících faktorů, zjišťovat dosahovanou úroveň i v oblastech, které nejsou předmětem školní výuky, apod.

32 Pro střední školy je možné využít standardů Národní soustavy kvalifikací, viz.

<http://www.narodni-kvalifikace.cz>

dokonce povinnost průběžné pedagogické diagnostiky učiteli a řediteli. Plošné testování totiž může mít i nezamýšlené negativní dopady, které mohou zdiskreditovat celou agendu evidence based policies.³³ Primárním cílem plošného testování nesmí být ani žebříčky škol ani finanční či jiné sankce vůči školám, ředitelům či učitelům. Naopak, pokud šetření poskytne věrohodnou informaci o školou přidané hodnotě, testování může pomoci nasměrovat vhodnou formu pozitivní intervence k odstranění příčin slabých výsledků.³⁴

20) V regionálním školství nelze financování používat jako cukr a bič. Protože cílem financování škol není zisk škol, ale vzdělávání dětí, navázání financování na výsledky v regionálním školství by jen podporovalo nežádoucí divergenci kvality vzdělávání.

21) Dokončit zavedení státních maturit tak, aby byl minimalizován prostor pro nežádoucí negativní vedlejší efekty, které je třeba pečlivě sledovat a systém případně průběžně upravovat. Přinejmenším pro gymnázia, technická lycea a odborné školy technického a přírodovědného zaměření stanovit jako povinnou státní maturitu z matematiky. V sektoru OVP zavést jednotné prvky hodnocení v profilové části maturitní zkoušky. Zároveň dokončit zavedení nových závěrečných zkoušek v nematuritních oborech SŠ.

22) Pravidelně získávat a vyhodnocovat informace o studijních předpokladech uchazečů o studium na VŠ z různých SŠ včetně jejich projevených preferencí při volbě VŠ a oboru.³⁵ Toto se významně týká uchazečů o pedagogické obory studia.

23) S využitím diagnostických a monitorovacích nástrojů důkladně analyzovat příčiny špatných výsledků, jak celkových tak lokálních, a z toho vycházet při návrhu vhodně zaměřených opatření. Systematicky využívat pilotní a experimentální techniky ověřování (umožňuje i současný školský zákon) navržených opatření, politik a programů (pokud nemají dopad pouze při celoplošné implementaci) doplněné adekvátními rámci hodnocení dopadů. To samozřejmě bude vyžadovat kvalitně vzdělané odborníky pro státní správu v oborech společenskovědních a v institucionálních oborech, jak je akcentováno v jiných opatřeních.

24) Podpořit vznik instituce, případně pracoviště v rámci stávajících institucí, s mezinárodním akademickým vědeckým týmem, která se bude zabývat aplikovaným výzkumem problematiky školství, vzdělávání, vzdělanosti a kde bude excelence zajištěna nastavením vysokých mezinárodních publikačních standardů v základním výzkumu (v oblastech pedagogiky, ekonomie vzdělávání a trhu práce, sociologie, psychologie a ekonometrie).

33 Je třeba mít na paměti klasická nebezpečí plošného testování včetně státních maturit¹³: (i) vznik motivací k redukci výuky na testované dispozice a opomíjení dalších cílů, (ii) stimulace memorizačních přístupů ke vzdělávání pokud testy testují encyklopedické znalosti, (iii) motivace základních škol nepřijímat slabší žáky, motivace manipulovat výsledky testování, nesprávná interpretace výsledků širší společností, (iv) iniciace snah nevhodně navazovat financování na výsledky testování, mylné vydávání absolutních výsledků žáků za přidanou hodnotu vzdělávání, (v) špatně změřená přidaná hodnota. Plošné testování představuje odborně velice složitou problematiku a musí být proto připraveno s využitím zahraničních odborných i implementačních zkušeností.

34 Např. sdílení dobré praxe ředitelů a učitelů; pedagogických asistentů/koučů učitelů; dodatečná předškolní příprava slabších dětí, atd.

35 Dají se využít buď státní maturity nebo výběrová řízení ze sekce monitoring a z registru přihlášených na VŠ "Uchazeč" a případně matriky studentů VŠ.

25) Ze strany zodpovědných ministerstev (především MPSV, MŠMT) začít aktivně formovat a následně využívat podporu aplikovaného výzkumu Technologické agentury ČR v rámci připravovaných programů Beta a Omega a jejich adekvátní finanční posílení. Využít programu velkých infrastruktur MŠMT k účasti v dalších mezinárodních projektech systematického sběru dat pro účely společenskovešedního výzkumu ve vazbě na vzdělanost.

Obsah a formy výuky – situace

26) V mezinárodních šetřeních kvalita výsledků vzdělávání žáků klesá.³⁶ Přetrvává nízká schopnost žáků aplikovat a rozvíjet získané znalosti v praxi. Zůstává otevřenou otázkou, nakolik a jak se na tom podílí pokles kvality vzdělávací činnosti a jak externí společenské změny.³⁷

27) Klasická výuka historicky orientovaná především na kumulaci znalostí je stále více konfrontována s exponenciálně rostoucím objemem poznatků, které nelze pokrýt mentální kapacitou studentů. Vzdělávání a testování se přesto stále příliš soustředí na memorování izolovaných znalostí.³⁸ Testování encyklopedických znalostí memorizační přístupy ve vzdělávání konzervuje. Ze škol se dávno ztratilo, pokud tam kdy bylo, povědomí, že znalosti faktů mají být spíše než výsledkem memorování produktem procesu poznávání souvislostí a formováním dovedností a kompetencí.³⁹ Přitom v životě roste význam intelektuální kreativity a klesá role rutiny a izolovaných, dnes mnohem snadněji dostupných encyklopedických faktů.

28) Ze soukromých ekonomických důvodů zaměstnavatelé od vzdělávacího systému zcela přirozeně chtějí plně připravené zaměstnance právě pro svoji firmu. To však většinou není nejefektivnější z pohledu vzdělávaného jednotlivce a společnosti. Přílišné soustředění se výuky na dovednosti s časově omezenou poptávkou totiž vede k ekonomickým a sociálním ztrátám, které ponесou jednotlivci a stát, nikoliv jednotliví zaměstnavatelé. Vzdělání člověka tedy musí umožňovat jeho flexibilní přizpůsobování se měnícím se podmínkám dlouhá desetiletí. Zaměstnavatelé mají právo od vzdělávacího systému očekávat, že absolventi budou učenliví, ochotní se učit a budou mít dostatek široce použitelných dovedností a kompetencí, aby jejich pracovní zaučení nebylo dlouhé a nákladné a dalo se průběžně měnit a doplňovat tak, jak

36 Poslední pokles se ale odehrál především u chlapců, takže se nabízí otázka, nakolik jde o složitější proces než je pouhý pokles kvality vzdělávání. Společnost se po roce 1989 liberalizovala, narození prvního dítěte se začalo odkládat do pozdějšího věku, došlo k obecnému poklesu vlivu autorit, žáci mají k dispozici množství alternativních zajímavých aktivit, kterým škola obtížně konkuruje. Cesta do starých kolejí již nevede. Je třeba řádně reflektovat současnou společenskou realitu a přemýšlet o tom, jak s ní a v ní co nejlépe pracovat.

37 Ani poslední výsledky PISA nevedly k analytické snaze identifikovat skutečné příčiny velmi rozdílných trendů ve výsledcích chlapců a dívek.

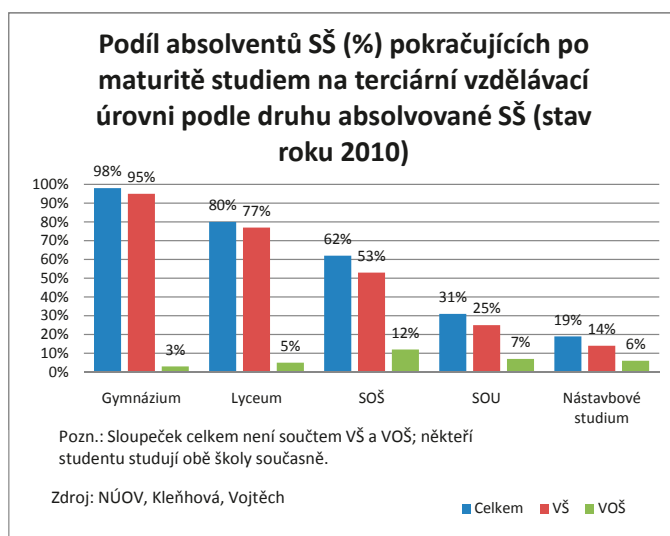
38 Dříve měla znalost izolovaných faktů relativně větší význam vzhledem k tehdy poměrně vysokým nákladům (časové a finanční – nebyl internet a IT nástroje) pro jejich získání, což žáci a studenti podvědomě respektovali.

39 Z toho mimo jiné vyplývá intelektuální neoriginalita vysokoškolských prací v oblasti společenských a humanitních věd v ČR.

dochází ke změnám komparativních ekonomických výhod odvětví a profesí. Zaměstnavatelé musí nést svůj díl zodpovědnosti za tu část přípravy, která je firemně specifická nebo se váže k časově omezené poptávce po dovednostech v úzeji definovaných profesích.

29) Obecnost a šíře vzdělání se samozřejmě nesmí přehánět a například u učňovské přípravy musí být akcent na budoucí zaměstnání výrazně vyšší než u maturitních oborů.

30) Středoškolské vzdělávání se stále často příliš úzce soustřeďuje na požadavky současné nebo dokonce minulé ekonomické situace nebo místně omezené poptávky na trhu práce, ačkoli většina studentů maturitních oborů dnes již nesměřuje na trh práce, ale do terciárního vzdělání. Tito studenti od středních škol potřebují především dispozice k dalšímu studiu.⁴⁰



31) Segment SŠ vzdělání, který má skutečně připravovat pro trh práce (učňovské školství) je příliš často úzce profesně zaměřen a odborná příprava je příliš odtržená od praxe často nekoresponduje s poptávkou. Jsou případy, kdy střední škola sice učí něco velice specifického, v praxi na trhu práce však již dávno nepoptávaného. Nedostatečně je ve vzdělávání reflektována skutečnost, že i učni budou konfrontováni měnícími se ekonomickými podmínkami během dalších desítek let jejich pracovní kariér.⁴¹

40 Jestliže v roce 1989 nízký podíl populace (14,4 %) připravovaný ke studiu na gymnáziích odpovídal nízkému podílu populace pokračující ve VŠ studiu (cca 13 %), podíl populace procházející všeobecnými vzdělávacími programy SŠ (Gymnázia a Lycea) se během posledních 20 let zvýšil pouze cca 2×, zatímco podíl populačního ročníku postupujícího dnes na VŠ vzrostl cca 4x a přesahuje dnes 50 %. K velkému nárůstu navíc došlo ve společenských a humanitních oborech, kde se všeobecné vzdělání ukazuje jako vhodnější předpoklad ke studiu. Nejde však jen o gymnázia a technická lycea, ale také o střední odborné školy. Ty často neposkytují adekvátně široký odborný základ se silnými kompetencemi k dalšímu vzdělávání na VŠ a jejich absolventi mají při studiu VŠ zpravidla větší problémy. Pouze pro výrazně menší podíl populace maturitních škol, který dnes po SŠ vstupuje přímo na trh práce, zůstává relevantní úzké odborné vzdělání. Proto má být soustředěno spíše až v posledním ročníku s navazující praxí u konkrétního zaměstnavatele.

41 VZ ČŠI 2009/2010 shledává, že školám chybí národní strategie pro rozvoj klíčových schopností v kontextu celoživotního učení (pro podporu čtenářské a matematické gramotnosti), prakticky nejsou využívány výsledky mezinárodních šetření a inspirace z úspěšných vzdělávacích systémů.²⁰ Sami učňové hodnotí své vzdělání v mnoha ohledech jako nedostatečné a uvádějí, že by raději volili vzdělání maturitní. VZ ČŠI, str. 62.

- 32) Kurikulární obsah není optimálně nastaven. Ačkoliv v posledních dvaceti letech zásadním způsobem narostl význam ekonomické, finanční a IT gramotnosti, nutné jak pro přípravu na trh práce, tak pro každodenní život, je této problematice ve školách věnován nedostatečný časový prostor, chybí vhodní učitelé a pozornost a úroveň těchto gramotností u mladé generace zůstává nízká.⁴²
- 33) Jazykové dovednosti absolventů škol zůstávají nízké navzdory vysoké časové dotaci výuky jazyků.⁴³
- 34) Školství se potýká s nevyhovující kvalifikací učitelů v případě formování „měkkých“ dovedností, jako jsou kompetence k učení, k řešení problémů, komunikativní, sociální, personální, občanské, pracovní (týmová či naopak samostatná práce bez vedení).
- 35) Kurikulární reforma v těchto ohledech nepřinesla očekávané výsledky. Na mnohých školách proběhla pouze formálně, bez faktické změny cílů a obsahu vzdělávání. Na některých školách byla interpretována primárně jako pobídka ke zvýšení zábavnosti školy, což mnohdy vedlo k zařazování herních aktivit bez ujasněných vzdělávacích cílů. Na většině základních a středních škol nevedla reforma k systematickému posilování myšlenkových dovedností, kreativity, ani ke kultivaci mluveného a písemného projevu. VZ ČŠI 2009/2010 konstatuje, že RVP jsou sice formálně implementovány, ale často nevedou ke zkvalitnění výuky, protože se ve školách přesně neví, co měla jejich implementace obnášet.⁴⁴
- 36) V systému i postojích hlavních aktérů i většinové společnosti se příliš přijímá jako samozřejmost potřeba oddělovat zrno od plev, „dobrých“ od „špatných“, ať už jde o školy nebo děti. To je škodlivý přístup.
- 37) Na školách se nedostává kariérních poradců. Funkce výchovných poradců je dnes podceňována a kombinovaná s dalšími funkcemi a tím de facto poradcům znemožňuje řádné soustředění na problematiku kariérního poradenství studentům. Zodpovědnost za kariérové poradenství je roztržena mezi MŠMT a MPSV. Žáci si neumí představit využití příslušného studia v budoucnu a omezuje to optimálnost jejich volby.⁴⁵

42 V případě pěstování IT gramotnosti dnes hraje mnohem větší roli rodinné zázemí než škola a učitel, což vede k nerovnoměrnému přístupu k těmto významným kompetencím. EU Youth Report 2009, str. 104–105. <http://www.injuve.es/contenidos.downloadatt.action?id=995303774>.

43 Výroční zpráva ČŠI 2008/2009 o situaci ve výuce cizích jazyků na základních školách konstatuje řadu problémů způsobených příliš často nedostatečnou kvalifikací (efektivní schopností) učitelů cizí jazyky učit. <http://www.csicr.cz/file/85109/VZ.pdf>.

44 VZ ČŠI 2009/2010 zároveň poukazuje na neexistenci ověřování výsledků vzdělávání (na všech úrovních). Na základě vlastních instrumentů ověřování čtenářské gramotnosti a matematiky ČŠI došla k poměrně tristním závěrům.

45 Dnešní žáci si nedokáží představit, jakou profesi může konkrétně vykonávat například absolvent matematicko-fyzikální fakulty. Proto raději volí jasnější představu profesně zaměřeného studia práva či medicíny. Josef Bašl, disertační práce FSV UK, „Vzdělanostní aspirace žáků základních a středních škol v ČR v mezinárodním srovnání – kdo má zájem o studium přírodovědných a technických oborů a kdo v nich skutečně studuje?“ (2010)

Obsah a formy výuky – opatření

- 38) Je nutno okamžitě začít pracovat, tedy zadat projektové práce, na hloubkovém zkoumání a odhalení příčin klesajícího trendu gramotnosti patnáctiletých českých žáků v mezinárodním srovnání gramotnosti PISA.
- 39) Větší podíl znalostí má vznikat jako vedlejší produkt v procesu osvojování si klíčových kompetencí a kumulace izolovaných znalostí nesmí být hlavním předmětem a cílem vzdělávací činnosti.
- 40) Zohledňovat existující instituce neformálního vzdělávání a počítat s nimi při tvorbě RVP. Sledovat a analyzovat projevy formy a výsledky neformálního vzdělávání a vhodné podněty promítat do obsahu a způsobu výuky, mj. vzdělávat v té věci učitele, poskytovat jim vhodné materiály, zohlednit to v podobě RVP.
- 41) Snížit vysoký počet RVP v odborném vzdělání. Vytvořit vzorové ŠVP s možností (ne nutností) převzetí školami, kde napsat kvalitní vlastní ŠVP neumí, nechtějí, či s jejich psaním nemají dostatečné zkušenosti. K tomu je nezbytně nutné vytvořit oporu v metodikách a didaktikách výuky, které v současné době nejsou nikým řešeny. Progresivním a inovativním školám musí být zachována možnost práce podle vlastního ŠVP. Standardy a metodické příručky by měly pomáhat těm slabším, ne omezovat ty úspěšné.
- 42) Ve výuce českého jazyka a cizích jazyků přenést váhu od přílišného důrazu na formální gramatická pravidla na důležité prvky jazykové gramotnosti (práce s komplexnějšími texty, písemné a ústní vyjadřování složitějších souvislostí v běžných životních a profesních situacích atp.).
- 43) Ve veřejnoprávní televizi výrazným způsobem rozšířit vysílání atraktivních a nejen čistě vzdělávacích pořadů pro děti a mládež v angličtině bez dabingu. Zároveň skrze školy podněcovat rodiče k tomu, aby své děti pořadům v cizím jazyce vystavovali.⁴⁶
- 44) Povinnou výuku cizích jazyků soustředit na angličtinu, jejíž praktická znalost bude mít zcela jistě zásadní význam pro život i pracovní kariéru každého jednotlivce. Další cizí jazyky podporovat jako dostupnou individuální volbu, nikoliv jako celoplošnou povinnost. V kurikulu naopak věnovat více času dovednostem, jejichž význam pro úspěšný život výrazně narostl a poroste i nadále (matematická, ekonomická, finanční a právní gramotnost).
- 45) Podrobně zmapovat převládající metody výuky matematiky na všech úrovních regionálního školství. Na základě zjištění navrhnout, pilotně ověřit a posléze implementovat adekvátní opatření s cílem nastartovat proces vedoucí nejen k vyšší matematické gramotnosti, ale i ke snižování dnes extrémně vysoké neoblíbenosti matematiky. Je třeba zlepšit motivační složku ve výuce matematiky a posílit řešení praktických problémových úloh a praktické využívání poznatků žáků získaných v matematice.⁴⁷

46 Vhodné je i používání anglických menu a dialogů v počítačových programech a hrách.

47 VZ ČŠI (str. 51) ve SŠ shledává absenci motivace učiva na začátku vyučovací hodiny (např. proč se daný jev žáci učí, kde je v praxi využíván, zařazení jevu do logického matematického systému). Nejčastěji byli žáci motivováni nutností úspěšně složit maturitu. Žákům se nedaří matematizovat reálné situace a neumí předem odhadnout reálný výsledek. Matematickou gramotnost je potřeba pojímat v širším pojetí – jako variabilního nástroj formalizace a řešení mezioborového spektra problémů – to poté vhodně zakomponovat jak do testování formou výběrových šetření tak do celoplošného testování a závěrečných středoškolských zkoušek (maturitní i nematuritní obory).

46) Vytvořit podmínky a případně centrální tlak na zřizovatele pro vnitřní diferenciaci vzdělávacího obsahu v rámci společného vzdělávání, posílit modulární systémy v pozdějších ročnících SŠ škol; rozšířit kurikulární záběr studia na středních odborných školách (růst podílu technických lyceí); využít demografického poklesu k integraci středních odborných škol. Až na malou skupinu není vhodné ještě patnáctileté tlačit do výběru konkrétní profese jejich dalšího života. Užší specializace na odborných školách zavádět až v posledním ročníku pro ty studenty, kteří směřují přímo na trh práce a případně podporovat specializační kurzy po skončení školy v úzké spolupráci (včetně finanční) s konkrétním zaměstnavatelem.

47) V sektoru OVP zavést jasnější postupy a transparentnější kritéria v oblasti vývoje regionálních vzdělávacích plánů (dlouhodobých záměrů vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy). Tyto plány by měly posilovat zapojení zaměstnavatelů a při plánování nabídky vyššího sekundárního vzdělávání by měly být více zohledňovány volby žáků. V sektoru OVP a především v programech profesní přípravy institucionálně a finančně do přípravy zapojit „staré mistry v profesi“ v programu „mistr a jeho učedník“ a průběžně vyhodnocovat úspěšnost jednotlivých „mistrů“. Jako každý podobný nápad je nutno předem provést pilotní ověření.

48) V sektoru OVP prostřednictvím zavedení národního rámce pro odbornou přípravu na pracovišti systematicky zlepšovat kvantitu i kvalitu přípravy na pracovišti, a to jak v tříletých, tak i ve čtyřletých programech. Součástí rámce by mělo být zavedení cílených pobídek pro školy, zaměstnavatele i žáky a zavedení národních standardů⁴⁸ pro realizaci odborné přípravy na pracovišti. Vše by mělo být podpořeno účinným systémem zajišťováním kvality.

49) Zkvalitnit výuku a systematicky hodnotit kvalitu všeobecného vzdělávání v programech OVP, zejména v tříletých učebních programech. Směřovat cílenou pomoc žákům se slabšími výsledky.

50) Kombinací uvedených opatření podpořit pozitivní vzdělávací atmosféru ve školách. Škola musí v žácích podporovat zájem po vzdělání, vědomostech, poznání, rozvoji kompetencí, nikoliv vyvolávat odpor k nim a skepsi k jejich užitečnosti.

51) Mělo by dojít k určitému zjednodušení a racionalizaci v zapojování sociálních partnerů do OVP. Odpovědnost a úlohy příslušných orgánů by měly být posíleny a jasně definovány.

52) Na úrovni škol posílit možnosti individuální péče (intenzivnější diagnostika, individuální vzdělávací plány, poradenství, rozvíjející a doplňkové aktivity podle potřeb jednotlivých žáků). Zároveň finančně zajistit možnost poskytování systematické, cílené, automatické a včasné podpory znevýhodněným i vysoce talentovaným žákům (ranná péče, předškolní vzdělávání, zájmové aktivity, péče asistentů a psychologů).

53) Ujasnit resortní zodpovědnosti za kariérní poradenství na základních a středních školách a výrazně posílit jeho funkčnost.

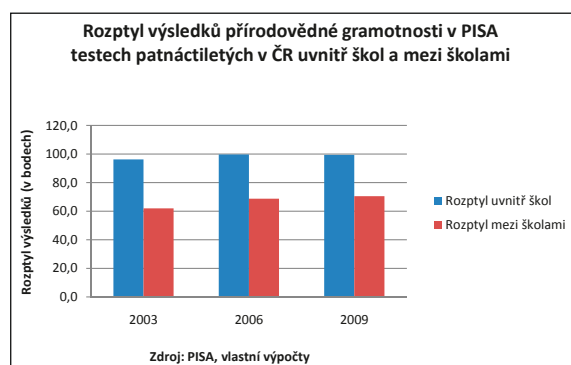
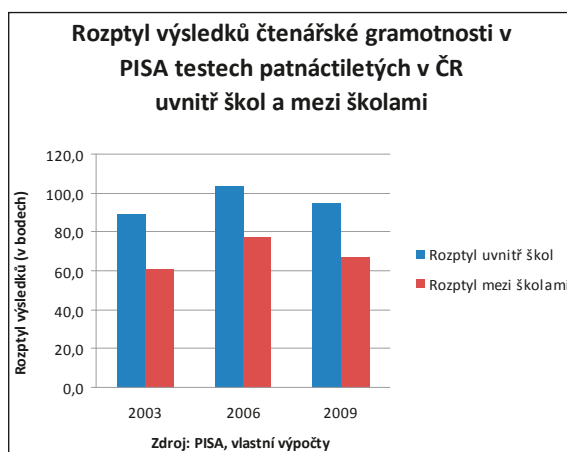
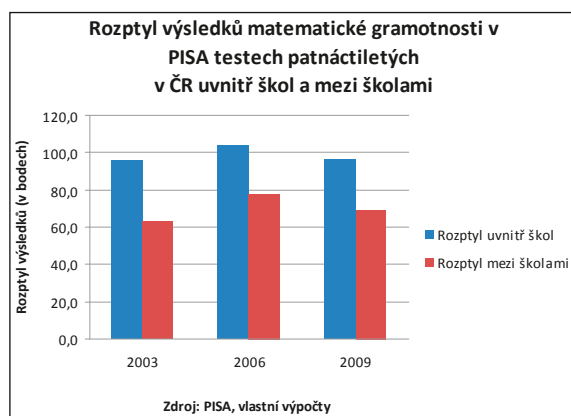
48 Středoškolské standardy – Národní soustava kvalifikací – viz NÚOV.

Systém regionálního školství – situace

54) Bariérou změn je často nedostatečná odbornost a nepochopení role vzdělávání na úrovni zřizovatelů základních a středních škol. Na úrovni krajské školské administrativy je nedostatečné uvědomění si dlouhodobých priorit vzdělávání, což deformuje rozhodování jak o rozsahu tak o obsahu a zaměření vzdělávací činnosti.

55) Podmínky ke vzdělávání na jednotlivých školách se čím dál více liší.⁴⁹ Rozmáhá se nežádoucí praxe, kdy si i základní školy čím dál více vybírají žáky na základě kognitivních schopností, ačkoliv na této nejnižší úrovni by měla platit největší rovnost v přístupu ke vzdělání bez ohledu na dispozice (uplatňování meritokracie-zásluhovosti v tak nízkém věku je vůči osobě dítěte nespravedlivé).⁵⁰

56) Příliš včasná selekce vede k neefektivnímu využití dočasně skrytých talentů. Velkou roli stále hraje socio-ekonomické zázemí vytvářející vzdělávací ambice žáků. Budoucí vzdělávací kariéra je tak determinována v příliš raném věku a příliš vysokou roli tak hrají relativně malé rozdíly v psychologickém vývoji dětí. Do rozhodování navíc vstupují předsudky rodičů a učitelů a obtížnost věrohodné identifikace studijních dispozic v nízkém věku.⁵¹



Poznámka: V ČR, která se vyznačuje selektivním vzdělávacím systémem, se rozdíly mezi školami signifikantně podílejí na vysvětlení rozdílných výsledků matematické – čtenářské – přírodovědné gramotnosti, která je hodnocená na základě testů PISA pod záštitou OEOD. Pokud by rozdíly mezi školami neměly na žáky žádný vliv, byly by sloupce v daném roce stejně vysoké.

49 Viz např. www.iea-irc.org/fileadmin/IRC_2010_papers/TIMSS/Strakova.pdf.

50 Tato praxe je například zakázána ve většině USA, kde školy mohou jako kritéria přijetí používat často pouze vzdálenost bydliště od školy, postižení dítěte (zvýhodněné přijetí), či přítomnost sourozence ve škole (taktéž zvýhodnění).

51 Existuje řada studií dokladující odlišné tempo duševního vývoje chlapců a dívek, větší rozptyl dispozic chlapců než dívek, jiné dispozice memorovat fakta a implikace způsobené sortováním žáků na základě nevhodně konstruovaných testů zaměřených na ověřování memorovaných faktů. VZ ČŠI konstatuje problémy s identifikací žáků se sociálním znevýhodněním a se stanovením účinné péče a prevence jejich školní neúspěšnosti. Ve školách chybějí informace, metodická podpora a řada pedagogických pracovníků není na integraci žáků se SVP dostatečně připravena. ČŠI upozorňuje na nízký podíl využívání individuálních vzdělávacích plánů a využívání asistenční péče a na nedostatek informací o sociálním zázemí dětí.

- 57) Silně diverzifikovaný systém středního vzdělání nedokáže vyrovnávat počáteční rozdíly ve studijních dispozicích žáků a jejich vzdělanostními aspiracemi odvíjejícími se od jejich sociálně ekonomického zázemí. Diverzifikace tyto rozdíly naopak posiluje. To zřejmě přispívá k růstu rozdílů ve výsledcích vzdělání mezi školami (PISA) a přispívá k růstu socio-ekonomických nerovností ve společnosti, což v konečném důsledku představuje i budoucí ekonomické neefektivnosti a fiskální zátěž veřejných rozpočtů.⁵² Vzdělávací systém nenapomáhá snižovat ani regionální sociálně-ekonomické rozdíly.⁵³
- 58) Nedostatečná pozornost je věnována vzdělávání žáků ze znevýhodněného socio-ekonomicko-kulturního prostředí včetně romských dětí a dětí bez rodiče či rodičů. Není stále vyřešen problém umisťování zdravých dětí do speciálních škol.⁵⁴
- 59) Nevyužitá kapacita SŠ po vlnách demografického poklesu představuje nežádoucí a neefektivní fragmentaci. To kontrastuje s nedostatečnými kapacitami předškolní výchovy.
- 60) Současný systém financování založený na prostředcích z mnoha různých zdrojů je nepřehledný, v regionálním školství neumožňuje účinné systémové zásahy a efektivní řízení.⁵⁵

Systém regionálního školství – opatření

- 61) Usilovat o delší společné vzdělávání žáků cestou (i) zrušení zvláštních – speciálních škol ve stávající podobě, (ii) zvýšením atraktivnosti a kvality druhých stupňů ZŠ, (iii) stimulací slučování do polyfunkčních středních odborných škol. Případnou redukci počtu žáků víceletých gymnázií, na což ve společnosti panují polarizované názory, nerealizovat plošně a dělat ji pouze v ad hoc případech na základě věcných důvodů založených na analýzách místní situace a nikoliv na základě dojmů pod tlakem místních parciálních zájmů. Pozornost zaměřit na identifikaci příčin často nízké kvality druhého stupně základních škol.⁵⁶
- 62) Reagovat pružně na demografický pokles a optimalizovat síť škol integrací odborných škol různého zaměření a jejich předmětů do škol s širším odborným kurikulárním záběrem, který studentům umožní vyšší míru flexibility v jejich odbornosti tam, kde specializace studentů nastává až v pozdních ročnících na základě „ochutnávky“ předmětů či kariérního poradenství.

52 http://www.eenee.de/portal/page/portal/EENEEContent/_IMPORT_TELECENRUM/DOCS/SWP%20EENEE-Part%20060426.pdf.

53 Velkou roli také zřejmě hrají meziregionální rozdíly v podpoře vzdělávání a řízení. Zatímco výsledky žáků víceletých gymnázií se statisticky významně zlepšují a výsledky žáků výběrových tříd základních škol zůstávají beze změn, výsledky žáků běžných základních škol a nematuritních odborných oborů se statisticky významně zhoršují. Přetrvává vysoká závislost výsledků vzdělávání na rodinném zázemí (v rámci OECD). Existují velké rozdíly mezi skupinami dětí s rozdílným socio-ekonomickým zázemím a znevýhodněním. Řešení důsledků v pozdějším věku bude přitom pro stát mnohem nákladnější, často bude možno řešit pouze příznaky problémů a některé důsledky již nepůjde napravit vůbec.

54 Viz tematická zpráva ČŠI o speciálních školách.

55 Viz také nález VZ ČŠI 2009/2010 (str. 61).

56 Místní a dokonce regionální podmínky jsou v tomto ohledu velice odlišné a nelze uplatňovat paušální doporučení. O rozdílné (ne)úspěšnosti studia absolventů gymnázií vs. SOŠ na VŠ máme dnes minimum informací a je proto žádoucí toto podrobně analyzovat.

- 63) Používat princip *no child left behind* nejen pro děti, ale i školy a učitele. Za špatné výsledky v prvním sledu netrestat (zřizovatele školy, ředitele, učitele, žáky), ale primárně identifikovat příčiny (pro školy povinná činnost) a volit vhodné nástroje vedoucí k nápravě.
- 64) Jasněji stanovit zodpovědnosti za ověřování a dosahování kvality výsledků vzdělávání (mezi učitele, ředitele, zřizovatele a MŠMT). Propojit rozhodovací pravomoci (obecních a krajských zřizovatelů škol a státu) s odpovědností za případná selhání a dostatečným vnímáním dlouhodobých přínosů vzdělávání pro společnost a pro jednotlivce. Omezit pravomoci tam, kde existuje přirozený sklon preferovat parciální, krátkodobé a příliš lokální ekonomické zájmy.⁵⁷
- 65) Finančně i koordinačně podpořit identifikaci a sdílení dobré praxe mezi školami (pomoc lepším horším a těm čelícím interním a externím obtížím) a to jak na úrovni ředitelů, tak učitelů. ČŠI může pomoci v identifikaci a sdílení informací o příkladech dobrých praxí. Nejlepší praxe a nápady lze podpořit i mediálně, což by mohlo zvýšit zájem o problematiku vzdělávání a motivovat zapojení učitelů.⁵⁸
- 66) Regionální odlišnosti v míře podpory a ve výsledcích vzdělávání je třeba začít pečlivě monitorovat a používat kompenzační mechanismy (dodatečné prostředky v případech zvýšených vzdělávacích nároků) nebo vhodně zvolené nástroje pozitivní intervence (nástroje partnerství). V případě manažerského selhání realizovat změny ve vedení školy nebo omezovat rozhodovací pravomoci obecních či krajských zřizovatelů.
- 67) Na úrovni základního školství a OVP zlepšit kvantitu i kvalitu kariérového poradenství, (i) Odlišovat výchovné a kariérové poradenství, (ii) Zaměřit se na vzdělávání kariérových poradců a jeho větší flexibilitu a zároveň zlepšit přístup ke kvalitnímu dalšímu vzdělávání pro stávající pracovníky, (iii) Diverzifikovat formy poskytování kariérového poradenství, (iv) Snaha by měla směřovat v budoucnosti k tomu, aby podobné reformy byly zavedeny i v kariérovém poradenství pro žáky ve vyšším sekundárním OVP.

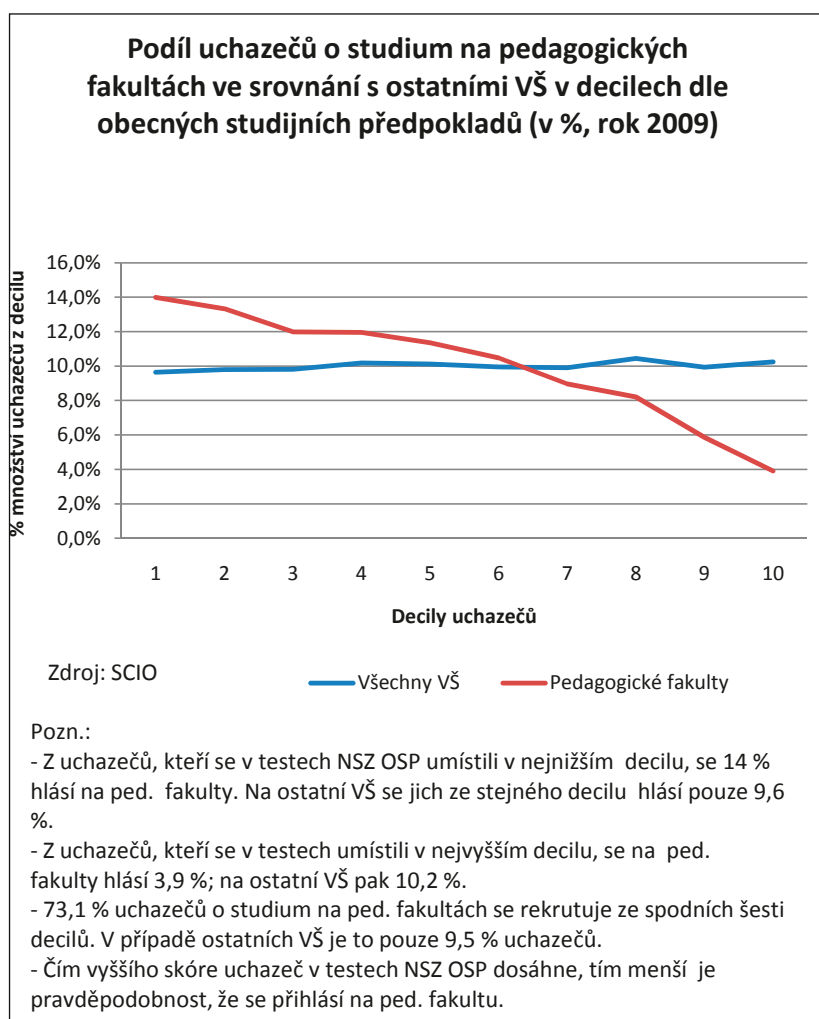
57 To zřejmě bude vyžadovat změny zákonů. Např. místní podnikatelské a obzvláště průmyslové lobby nejsou schopny postihnout dlouhodobé priority a mají sklon vzdělávací systém tlačit do uspokojování aktuálních, úzce zaměřených čistě ekonomických a okamžitě aplikovatelných dovedností. Existuje však poměrně velká nejistota, zda poptávka po dané profesi v daném místě bude i v dlouhodobém časovém horizontu (např. uzavírání skláren v důsledku neschopnosti nákladově konkurovat). Tato rizika do svého rozhodování a požadavků však zaměstnavatelé nezahrnují a související případné náklady/ztráty následně nese jednotlivec a stát (daňový poplatník). Hrozí začarovaný kruh stagnace: v regionu je dominantní automobilový průmysl → vzděláváme automobilové techniky → budeme mít dominantní automobilový průmysl → nikdo jiný sem nebude investovat.

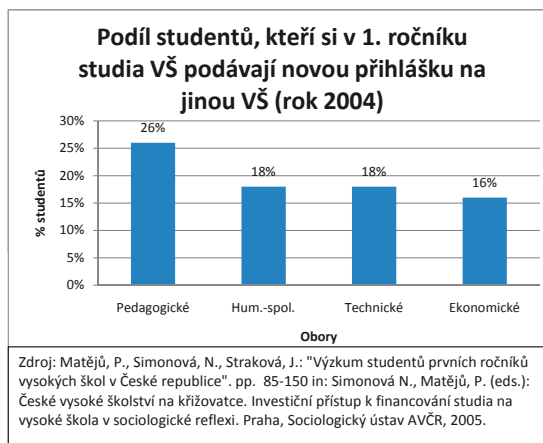
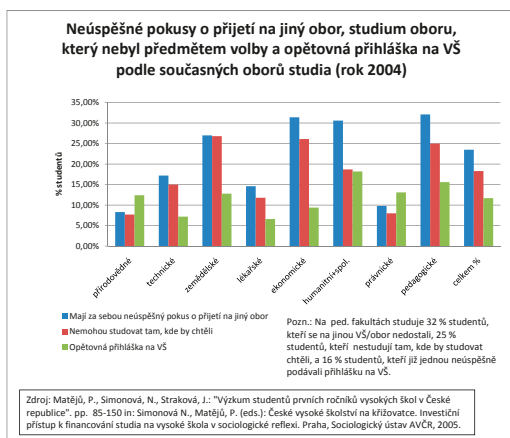
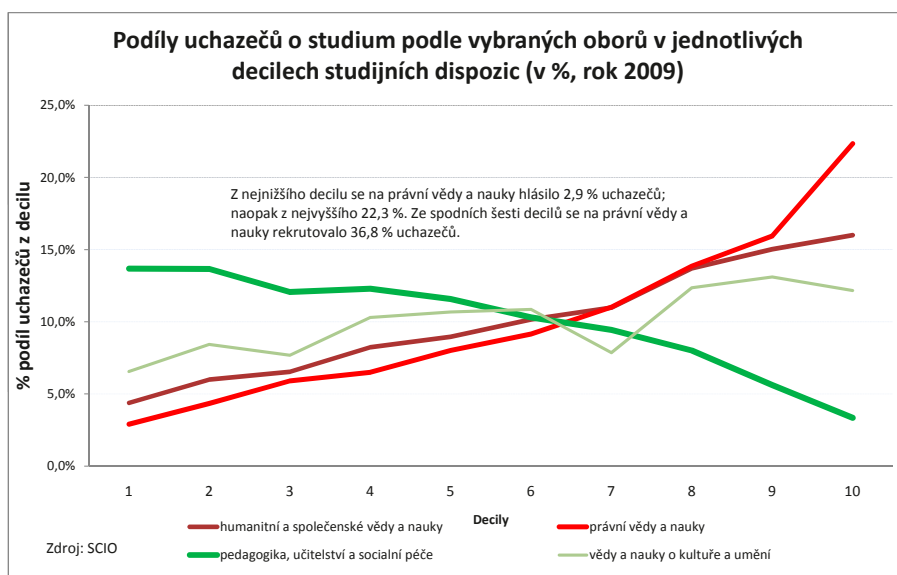
58 Příprava dobré praxe ke sdílení školou či učitelem však vyžaduje pokrytí dodatečných nákladů. Vytvoření webového portálu pro sdílení nápadů. Dále např. tištěná sbírka *best practice* rozesílaná po cca. 1–2 letech fungování; výdaje na školení inspektorů/vyšší požadavky na kvalitu inspektorů. Dobrá praxe však musí být pro uživatele kvalitně odlišena od záplavy běžné praxe.

Učitelé, ředitelé a zřizovatelé v regionálním školství – situace

68) Zrušení jednotných osnov, učebnic, metodických pomůcek a zobecněné zakotvení rámců vzdělávání u mnoha učitelů i ředitelů během posledních let zkomplikovalo orientaci v tom, co je cílem vzdělávání a co jsou jeho očekávané výsledky. Mnoho učitelů, a těch nových především, se bez adekvátního profesního vedení ocitá bezradných. Hrozí, že RVP bez doprovodných kroků (standards, jejich monitoring, včasná identifikace problémů, cílená a vhodně volená opatření, koučing) ještě zvýší již tak fragmentovanou a slabě definovanou zodpovědnost za kvalitu výsledků vzdělávání a dále zvýší nejistotu většiny učitelů, co se od nich očekává a co je jejich úkolem.

69) Mezi problémy regionálního školství patří relativně vysoký věk učitelů a relativně nízké mzdy pedagogů vůči srovnatelně vzdělaným skupinám pracovní síly. S tím souvisí nízká atraktivita učitelské profese a související nedostatečná kvalita řady učitelů a malý podíl mužů v učitelské profesi. Dnešní středoškoláci si ve většině případů nevybírají pedagogické školy jako svou prioritu, ale jako poslední řešení. Dnes jako před dvaceti lety se na pedagogické fakulty zapisují spíše studenti s horšími studijními předpoklady. Zatímco koncem 80. let ze středních škol šla na VŠ pouze intelektuální elita, cca 13 % populačního ročníku, dnes je to více než 50 %. Většina studentů pedagogických oborů se tak dnes rekrutuje z průměrně nadané části populačního ročníku.





70) Výuka pedagogů v ČR se často příliš soustředí na vysoce teoretické a izolované znalosti a často chybí důraz na pěstování praktických pedagogických dovedností. Povinná přínosná pedagogická praxe představuje v ČR většinou pouze několik týdnů, zatímco v zahraničí se často jedná o řadu měsíců. Ve světě existuje dlouhá řada výzkumných studií⁵⁹ dokladujících zásadní význam kvality učitele pro kvalitu vzdělávání. Stejně tak ale tyto studie odhalují, že kvality učitele jsou jen málo korelovány s formálními znaky dosaženého vzdělání. Kvalitního učitele totiž dělá řada jiných osobnostních charakteristik než je certifikovaná úroveň dosaženého vzdělání. V samotné ČR byla dosud výzkumu v této oblasti věnována naprosto nedostatečná pozornost. Žádné věrohodné doklady o dopadu formálních vzdělávacích a neformálních charakteristik učitelů na kvalitu výsledků vzdělávací činnosti v ČR tedy nejsou k dispozici.

71) Ředitelé škol jsou příliš zatížení administrativně vykazovací agendou a nezbyvá jim dostatek času na personální řízení odborné práce učitelského kolektivu.⁶⁰

59 Viz například Quality of teachers, S.G. Rivkin, E. A. Hanushek Handbook of the Economics of Education, Volume 2, Kapitola 321, stránky 1060–1063, Tabulka 1: Metapřehled empirických odhadů, <http://edpro.stanford.edu/hanushek/admin/pages/files/uploads/HESEDU2018.pdf>

60 Dokládají údaje z terénního šetření McKinsey 2010.

- 72) V základním a ve středním školství jsou zavedeny funkční a spíše formální procesy profesního rozvoje učitelů a ředitelů. Například VZ ČŠI 2009/2010 poukazuje, že učitelé často ani nevědí, co je to čtenářská gramotnost a jak se učí.
- 73) Rozvázání poměru s těmi řediteli, jejichž neschopnost výrazně přispívá k špatným výsledkům vzdělávací činnosti školy, je dnes velice obtížná nejen proto, že výsledky vzdělávání nejsou monitorovány a chybí diagnostika.
- 74) Schází větší zapojení sociálních partnerů v oblasti odborného vzdělávání a přípravy studentů, kupříkladu schází větší zapojení firem do odborné přípravy. Je pravda, že tento problém neplatí paušálně. Dobrý kontakt je v oborech služeb – gastro, obchod, osobní služby. Podstatně menší v technických oborech, ale opět s výjimkami, např. školy vyučující obor automechanik. Horší je to s odborným výcvikem v reálném pracovním prostředí, ale i tam platí uvedené odstupování.

Učitelé, ředitelé a zřizovatelé v regionálním školství – opatření

- 75) Předefinovat úlohu učitelů z „předávачů vědomostí“ na „pomocníky na cestě ke vzdělávání“ a více zdůrazňovat výchovnou úlohu školy. Srozumitelně popsat kvalitní učitelskou práci (standarty), což by sloužilo učitelům jako vodítko při sebezlepšování a nově definovalo jejich úkoly a požadované kompetence. Zavést funkční systém profesního růstu a průběžného vyhodnocování minimalizující formalismus. Reálná změna v této oblasti vyžaduje nejen změnu společenského pohledu na roli učitele, ale i souhrn řady zde uvedených opatření: nastavení standardů výsledků, standardů práce učitele a monitoringu výsledků, zkvalitnění přípravy učitelů a jejich profesního růstu, změny zaměřené na růst atraktivnosti učitelské profese a na změnu role ředitelů.
- 76) Vyšší nároky na práci učitelů a zvyšování jejich zodpovědnosti za výsledky musí doprovázet růst reálných mezd tak, aby se učitelství stalo konkurenceschopnou profesí na trhu práce v daném vzdělanostním segmentu. Zvýšit atraktivitu pedagogické profese je potřeba nejen platově, ale i profesní perspektivou pedagogických a akademických pracovníků a atmosférou ve školách. To opět souvisí s nutností zvýšení kvality řízení škol. Práce učitele může být v dobrém prostředí intelektuálně velmi náročná, může přinášet velké osobní uspokojení a měla by poskytovat velký prostor pro samostatnost, kreativitu, uplatnění zkušeností a nutnost reagovat na místní podmínky.
- 77) Kvalita učitele je zcela zásadní pro kvalitu výsledků vzdělávání. Existuje však řada důvodů k vážným pochybám, zda formální zákonný požadavek na získání MA diplomu u učitelů v ČR představuje funkční opatření k zajištění kvality učitelů. Spolu se změnou kurikulárního zaměření a zvýšením kvality pedagogického vzdělávání především v úrovni BC a spolu s výrazným posílením praktické přípravy učitelů posilující praktickou profesionalitu učitelů, je možno vážně uvažovat o snížení formálního nároku na vzdělání učitele regionálního školství z úrovně MA na BC, aniž by to mělo negativní dopady na kvalitu výuky a výsledků.
- 78) Empirickému výzkumu kvality učitele a výuky obecně je třeba začít věnovat velkou pozornost jak na VŠ tak na úrovni národních projektů základního a aplikovaného výzkumu.

79) Zevrubně definovat standardy učitelské kvalifikace a umožnit učit všem, kteří těchto standardů dosáhnou. Usnadnit vstup do učitelské profese lidem se vzděláním a praxí v jiných profesích. Zavést proto pedagogické kurzy jako nastavbu nad jakékoliv nepedagogické BC či MA studium.⁶¹

80) V rámci nástrojů řízení soustavy VVŠ a omezení daných autonomií VVŠ snížit nábor pedagogických fakult neúměrný budoucí poptávce po učitelích, zvýšit tím výběrovost a posílit zacílenost na zájemce s reálným zájmem o pedagogickou profesi a s dispozicí pro ni. Toto podpořit zavedením školního (doprovázené možnosti půjčky) s výraznou či absolutní úlevou splácení v případě skutečného vykonávání pedagogické profese. Zájem o studium pedagogických fakult z řad studijně lépe disponovaných zájemců může také napomoci restrukturalizaci a zkvalitnění studia.

81) Poskytovat ředitelům/učitelům podporu ve formě diferencovaných učebních materiálů, poradenských služeb, diagnostických úloh, asistentů na pomoc v práci s žáky, kteří potřebují specifickou péči. Nástroje stimulace, podpory a usměrňování v oblasti výuky (formy a obsahu) nesmí jít mimo roli ředitele, ale musí ho využívat nebo přinejmenším respektovat. Opatření a sledování cílů tedy musí být primárně výsledkem rozhodování ředitelů, kteří k tomu musí mít vytvořeny adekvátní podmínky, nástroje, schopnosti a vnější motivaci.

82) Výrazným způsobem omezit administrativní zátěž škol a jejich managementu a uvolnit tak prostor pro výraznější roli managementu v oblasti pedagogického vedení, dohledu a koordinace (koučing: motivace učitelů, podpora dobrých přístupů, podpora aktivit mimo vyučování, vytváření atmosféry týmové spolupráce a sounáležitosti – atmosféra školy, apod.).⁶²

83) Využívat rozvoje IT k novým možnostem vzdělávání (např. multimediální výukové programy), ale mít na paměti, že klíčovým faktorem ve výuce je a vždy bude kvalita osobnosti, vzdělání a dovedností učitele.

84) Poskytovat regionální a obecní školské administrativě výraznější finanční a metodickou podporu zaměřenou na řízení vzdělávací soustavy i jednotlivých škol.

85) Zavést časově omezenou funkci ředitelů škol.

61 Za pozornost stojí britský *Teach First* umožňuje učit talentovaným studentům už po několikátý denním pedagogickém tréninku, běžný PGCE nastavbový pedagogický program také trvá pouze rok.

62 Příkladem opatření ke snížení administrativní zátěže by bylo například vytvoření clearingového centra přihlášek na střední školy podle osvědčených zahraničních modelů. Systém by školám ponechal autonomii při stanovení přijímacích kritérií včetně vlastních přijímacích testů, ale optimalizačním mechanismem (např. Top Trading Cycles nebo Gale-Shapley mechanismy) by nejen usnadnil práci školám i prioritizaci uchazečům, ale poskytl by také nezkrácené informace o poptávce a nabídce. Haluk Ergin, Tayfun Sönmez, Games of School Choice under the Boston Mechanism, http://escholarship.bc.edu/econ_papers/73/.

Kvalita terciárního vzdělávání – situace

- 1) Výsledky českých vysokých škol v mezinárodních žebříčcích jsou velice neuspokojivé. V konfrontaci s touto realitou v diskusích často figuruje spíše snaha hledat ospravedlnění ve formě nedostatků mezinárodních žebříčků⁶³ či podfinancování.⁶⁴
- 2) Zodpovědnost vysokých škol za kvalitu vzdělávací a výzkumné činnosti je často spíše formálně-deklarativní než reálně podepřená motivacemi a vynucovaná institucionálním prostředím, dostatkem informací a konkurencí.
- 3) O poměrně nízké náročnosti studia na řadě vysokých škol svědčí zjištění, jak málo času studenti českých vysokých škol věnují studiu. Podle výzkumu Eurostudent z roku 2009 studenti v prezenčním studiu věnují v průběhu semestru přednáškám a vlastnímu studiu pouze 4,5 hodiny denně.
- 4) Styl a obsah výuky společenskovedních a humanitních oborů neodpovídá měnícím se požadavkům společnosti – encyklopedická fakta jsou stále považována za důležitější než schopnosti kritického, analytického a kreativního myšlení, vyjadřovací a prezentační dovednosti. Jde o podobný problém, s jakým se setkáváme na nižších úrovních školství.
- 5) Vyššímu zájmu o matematické, technické a přírodovědné obory brání řada faktorů: relativně vysoká náročnost těchto oborů oproti alternativám; neadekvátní rozložení obsahu a náročnosti kurikula mezi BC a nMA úrovní; klesající dispozice absolventů středních škol ke studiu těchto oborů; vysoká a dále rostoucí averze k předmětům jako matematika, fyzika, chemie vznikající již na základních školách; nedostatky kariérního poradenství na základních a středních školách. Nejdisponovanější uchazeči navíc většinou preferují jiné než technické a přírodovědné obory.
- 6) Přetrvává titulománie podporovaná nízkým počtem profesně orientovaných BC programů, neúměrně vysokým počtem vzdělávaných v MA programech a nepřiměřeně vysokými formálními požadavky na dosažené vzdělání státní správou a řadou profesních sdružení s výsadním postavením. Vysoké školy jsou tak často spíše generátorem osvědčení a méně ručitelem za kvalitu vzdělání.
- 7) Ve společnosti přetrvává zděděné a chybné přesvědčení, že rozlišovat mezi diplomy různých vzdělávacích institucí není třeba. Tuto situaci posiluje nedostatek srovnatelných a snadno dostupných věrohodných informací (ukazatele kvality výsledků vzdělávací

63 Mezinárodní žebříčky často dávají vysokou váhu vědeckým výsledkům (Nobelovy ceny, citace, články, atd.), které lze měřit snadněji než kvalitu vzdělávací činnosti VŠ. Jsou však důvody se domnívat, že vzdělávací činnost českých VŠ je kvalitnější, než naznačují jejich slabé vědecké výsledky? Některé žebříčky jsou také založeny na šetření renomé a názorů akademické obce a zaměstnavatelů nebo podle podílu zahraničních studentů a akademiků.

64 Termín podfinancování lze ekonomickým pohledem chápat jako společensky sub-optimální objem finančních prostředků směřovaných do daného segmentu školství. Alternativně jej lze vnímat v situaci omezeného rozpočtu, kdy by byla společensky přínosná realokace prostředků z dalších veřejně financovaných služeb směrem do školství.

a výzkumně vývojové činnosti) o VŠ a také problematická praxe státní správy (největšího zaměstnavatele v ČR), jejíž systém platů a pozic slepě rozlišuje tituly a nikoliv kvalitu vzdělání.

8) Neexistuje celorepublikový monitoring a z jeho dat plynoucí informační systém, který by informoval uchazeče o studium, jejich rodiče, zaměstnavatele, širokou veřejnost a řídicí subjekty o kvalitách a charakteristikách VŠ a jejich vzdělávacích programů a o úspěšnosti jejich absolventů. Tuto službu nedostatečně a nekvalitně supluje novináři (viz. žebříčky HN a LN), kteří mají problém se dobrat potřebných ukazatelů.

9) Čeští studenti vysokých škol ve srovnání se studenty z jiných zemí málo využívají možností studovat v zahraničí a školy samotné nejsou příliš ochotné studium v zahraničí uznávat.⁶⁵

10) Otevírání terciárního vzdělávání v posledních deseti letech bylo v řadě ohledů problematické. Až donedávna absentovalo usměrňování počtu financovaných studií dle úrovně vzdělání (BC, MA, nMA, Ph.D.). V předpisu financování vzdělávací činnosti VŠ donedávna absentovaly ukazatele kvality a dispozice ke kvalitnímu vzdělávání a to především v úrovni MA a Ph.D. programů, kde musí být zajištěna symbióza výuky s kvalitním výzkumem. Věrohodných indikátorů kvality vzdělávací, výzkumné a vývojové činnosti se stále nedostává, což velice limituje efektivní usměrňování systému z pozice státu a posilování excelence.

11) Absentuje artikulovaná poptávka vzdělanostních požadavků na náročné odborné a řídicí pozice ve veřejné správě (terciární vzdělávání), přestože se ve státní správě odborníci nedostávají, což má mimo jiné negativní dopad na implementaci opatření a reform.

Kvalita terciárního vzdělávání – opatření

12) Nastavit konkurenční prostředí, ve kterém se může sektor terciárního vzdělávání stát mnohem významnějším motorem – odvětvím národního hospodářství a exportérem vzdělávacích služeb a katalyzátorem společenského a kulturního rozvoje.

13) Akreditační proces odlehčit od ověřování formálních předpokladů k činnosti a více pozornosti soustředit na rozbor výsledků, a to v širších oblastech vzdělávání (ne jako dnes akreditovat stovky programů). Akreditace se přitom nesmí stát překážkou vstupu konkurenční vzdělávací nabídky do systému.⁶⁶

14) Skrze web zprostředkovat dostatek snadno dostupných, srovnatelných, věrohodných a bohatých ukazatelů o vzdělávací nabídce, procesu vzdělávání a kvalitě výsledků vzdělávací a výzkumně vývojové činnosti VŠ až do úrovně vzdělávacích programů. Nemá jít o žebříčky

65 Podle výzkumu Eurostudent z podzimu roku 2009 pouze 7 % studentů bakalářských nebo magisterských programů uvádí, že absolvovalo část studia v zahraničí, přičemž 70 % studentů o tom ani neuvažuje). Za nejčastější překážky uvádí nedostatečné znalosti cizího jazyka (pouze 33 % studentů uvádí, že umí velmi dobře anglicky) a finanční překážky (i zde je vidět, jak nedostatečný je systém finanční pomoci).

66 Hodnocení musí být vícekritériální, zajištěno více nezávislými subjekty; akreditace by se měla zaměřovat na splnění základních standardů týkající se především absolventů.

škol a programů, ale každý uživatel musí mít možnost si sestavit vlastní žebříček podle jím preferovaných ukazatelů a kritérií. Posílit tak autoregulační roli informované volby uchazečů.

15) Zájem o studium matematických, technických a přírodovědných oborů udržovat kombinací komplementárních opatření: (i) důrazem na efektivnější rozložení obsahu a náročnosti studia mezi BC a nMA programy; (ii) posilováním přirozených zájmu a dispozic absolventů základních a středních škol ke studiu těchto oborů (např. zvyšování matematické gramotnosti) a oslabováním příliš rozšířené averze k předmětům přírodních a technických věd již na základních školách (viz. metody výuky); (iv) zkvalitněním kariérního poradenství. Případného zvýšení zájmu o tyto obory tedy zdaleka nelze dosáhnout dnes populární marketingovou propagací, zavedením státní maturity z matematiky nebo omezováním možnosti studia v alternativních oborech.

16) Systematicky podporovat špičkové terciární vzdělávání expertů v ČR i v zahraničí pro náročné a významné pozice ve státní správě a zavést systém umožňující jejich rychlou a úspěšnou kariérní integraci ve státní správě.

17) Vytvořit program finanční podpory studia nejnadanějších absolventů středních škol a BC programů na špičkových vzdělávacích programech světových univerzit s motivací k návratu do ČR a práci ve státní správě nebo akademickém sektoru.

Věda a výzkum – situace

18) Výsledky českých VŠ v oblasti VaV jako celek nejsou v mezinárodním srovnání uspokojivé. Kvalita výzkumu ve společenskovědní oblasti v mezinárodním srovnání zůstává zdaleka nejhorší ze všech oborových skupin. Jde mimo jiné o přetrvávající důsledek ideologicky motivovaných intelektuálních čistek totalitních režimů během poloviny minulého století.

19) Systém hodnocení výsledků VaV řídicím a řízeným subjektům neposkytuje potřebné informace o oborové a institucionální excelenci ve VaV ve vztahu ke světovým standardům a nevytváří žádoucí motivace, což brání efektivní alokaci finanční podpory VaV a zdravé konkurenci nejen v sektoru VŠ. Nedávno zavedená metodika hodnocení výsledků VaV a na ní navázané institucionální financování VaV má v řadě oborů a ve společenskovědních především, negativní dopady na motivace k dosahování excelence. Absence kvalitního hodnocení výsledků VaV svazuje ruce státu při usměrňování vzdělávací činnosti VŠ.⁶⁷ Přetrvává velký nesoulad mezi úrovní VaV a rozsahem vzdělávání doktorandů na jednotlivých školách a jejich součástech.

20) Institucionální zapojení vysokých škol do spolupráce se soukromým sektorem v oblasti aplikovaného výzkumu, vývoje a inovací zůstává slabé. Vliv má řada faktorů:

67 Příliš vysoká a paušální rozptýlenost veřejné finanční institucionální podpory VaV mezi velký počet VŠ nedostatečně reflektující reálný rozsah kvalitního výzkumu na VŠ; přetrvávají institucionální a motivační bariéry mezi výukou na VŠ a výzkumem na AV ČR. Alokace veřejné podpory na pracoviště, kde jsou podmínky pro kvalitní vzdělávání v úrovni MA a Ph.D. – kde je nezbytné prolínání s kvalitním výzkumem. Analýza VaV 2010 uvádí řadu indikátorů výsledků základního a aplikovaného výzkumu a vývoje.

nedostatečná vnitřní a vnější motivace VŠ daná mimo jiné daňovým zvýhodněním spolupráce na personální bázi, nedostatečná kvalita a relevance výzkumu na VŠ, nedostatečná poptávka soukromého sektoru s ohledem na dominanci vývojově méně náročné výroby v ČR.⁶⁸

21) Čeští absolventi špičkových akademických programů v zahraničí hledají obtížně motivaci k návratu do akademického sektoru v ČR. Zdaleka nejde jen o nekonkurenční platové podmínky (bez využití OP), ale i o slabý akcent na mezinárodní standardy kvality výzkumu, o malou internacionálnost (uzavřenost) české akademické komunity, složitosti akademického kariérního postupu.

22) Vynořuje se velký problém nově vznikajících infrastruktur VaV financovaných z OP spolufinancovaných EU. Budoucí finanční udržitelnost těchto infrastruktur si bez výrazného napojení na soukromé financování (málo pravděpodobné) nebo výrazného nárůstu veřejných výdajů na celý systém VaV (málo pravděpodobné) vyžádá výraznou redukci výdajů na provoz zavedených infrastruktury VaV. Hrozí tak neefektivnosti, tlak na nesystémové řízení a skryté institucionální financování a obtížná předvídatelnost situace jednotlivých výzkumných organizací včetně VŠ. Samotný vznik tohoto problému dokladuje zásadní institucionální nedostatky v celém systému řízení VaV.

Věda a výzkum – opatření

23) Co se týká počtu studentů na jednotlivých VVŠ, je třeba začít usměrňovat podíly financovaných studentů v programech nMA, MA a Ph.D. tak, aby byla zajištěna silná provázanost s rozsahem a kvalitou výsledků škol/fakult ve VaV.

24) Usměrnování pomocí finančních nástrojů představuje vhodnější volnější způsob nepřímého řízení než je stanovování směrných čísel studentů podle oborů. V nedávných letech se usměrňoval pouze celkový počet financovaných studentů na VŠ a to poměrně nedokonale. U Ph.D. studentů se dokonce počet neusměrňoval. Výsledky škol/fakult ve VaV se braly v úvahu minimálně a to jen pokud jde o akreditaci, nikoliv v případě počtu financovaných studentů. Je nutno posílit motivace škol a studentů k včasnému dokončování studia.

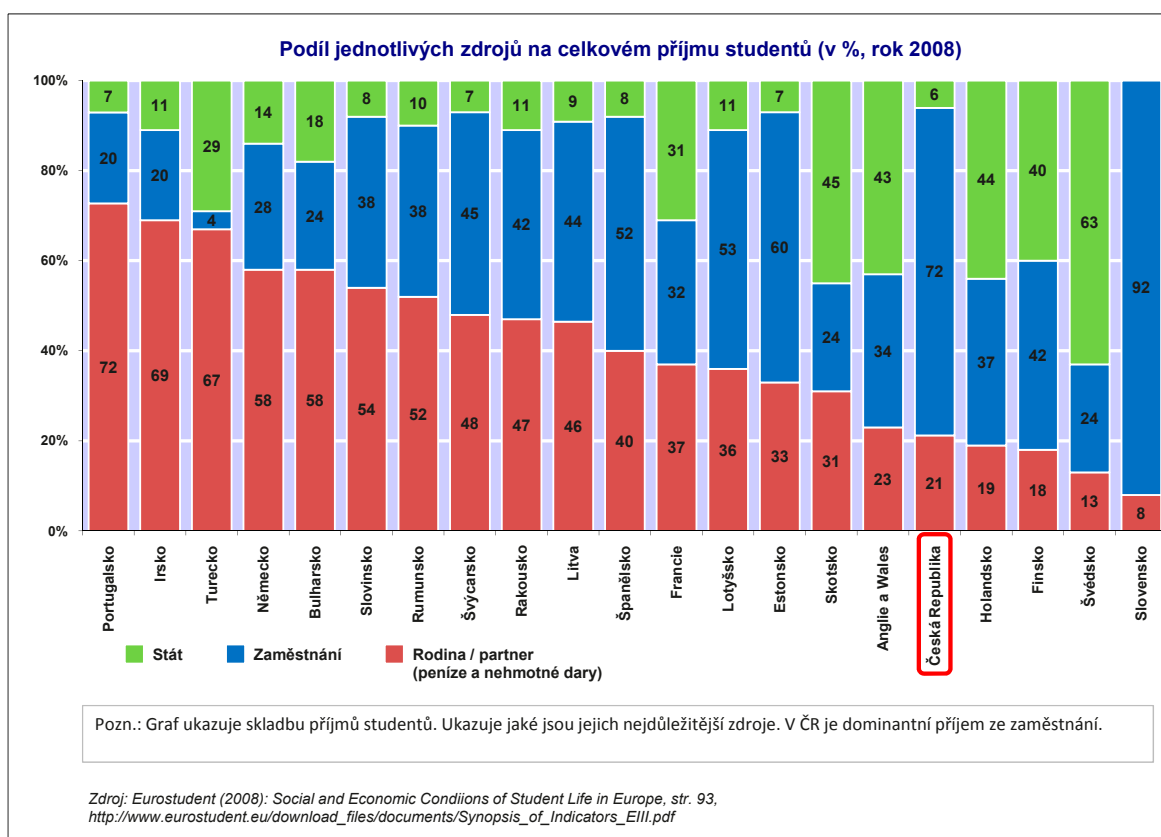
Přístup k vysokoškolskému vzdělání – situace

25) Při přechodu na vysoké školy hrají v ČR více než jinde stále příliš vysokou roli jiné faktory než dispozice ke vzdělání. Velkou roli hrají socio-ekonomické zázemí, formování vzdělanostních ambicí již na základní a střední škole, předsudky mnohdy podporované učiteli

68 Struktura české ekonomiky je částečně důsledkem investičních pobídek do lokalizovaných činností souvisejících s výrobou, montáží, případně obchodem nebo servisem. Zahraniční společnosti však mají svůj výzkum mimo ČR a nejsou většinou motivovány u nás podporovat inovační potenciál. Ve formulování sektorových požadavků na lidské zdroje logicky netlačí na rozvoj terciárního nebo dokonce postgraduálního vzdělávání. Většinou navrhuji to, co je v dané chvíli ideální pro ně, což se bude těžko krýt s dlouhodobými rozvojovými prioritami ČR. Názor zaměstnavatelů musí být brán v potaz, ale nemůže mít rozhodující slovo při formulování priorit rozvoje lidských zdrojů a oblastí VaVaI.

i rodiči.⁶⁹ Nerovný přístup k terciárnímu vzdělání představuje neefektivnosti ve využití lidského kapitálu země.

26) Student vysoké školy je stále legislativou chápán jako „závislé dítě“ na rodičích, což má řadu negativních konsekvencí pro postavení studentů vysokých škol v systému sociální (finanční) podpory.⁷⁰ V ČR přetrvává velice omezený rozsah přímé nevrátne finanční pomoci studentům (studijní granty) a finanční pomoc je dominantně poskytována nepřímo skrze rodiče. Absentuje systém vratné finanční pomoci – dostupných bezrizikových studentských půjček.



27) Studenti soukromých vysokých škol platí přímé náklady studia plně ze svých zdrojů, zatímco za studenty veřejných vysokých škol⁷¹ platí většinu nákladů stát. Jde o jistou nespravedlnost vůči občanům jednoho státu, ke které v např. v regionálním školství v takové míře nedochází.

28) V poslední dekádě ČR vykazovala jedno z nejvyšších temp poklesu veřejných výdajů na studenta v terciárním vzdělání v rámci OECD. Obdobné poklesy se však odehrály ve většině zemí, když došlo k otevření terciárního vzdělávání a k větším poklesům tam, kde

⁶⁹ Nové šetření uchazečů má proběhnout na jaře 2011.

⁷⁰ Ačkoli dnes věk v době studia běžně překračuje hranici 26 let, tato věková hranice je stále v těchto systémech aplikována i na studenty vysokých škol. Přehled Eurydice toto ukazuje v mezinárodním srovnání.

⁷¹ Veřejná vysoká škola není škola státní, ale jde o specifickou soukromoprávní formu, kde o chodu školy rozhodují především členové jejich samosprávných orgánů, které tak svým specifickým způsobem mají práva vlastníka.

zároveň nedošlo k dostatečné diverzifikaci. Při současné výši celkových výdajů na studenta nebude systém terciárního vzdělávání v dalších letech schopen dostát nárokům na kvalitu ani uspokojovat poptávku studia schopných zájemců.

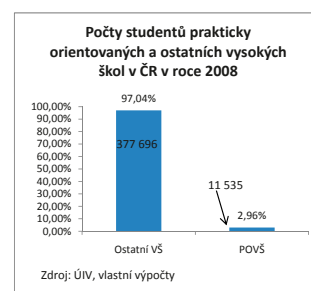
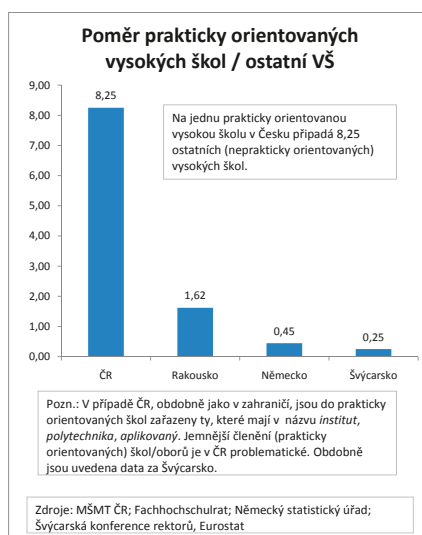
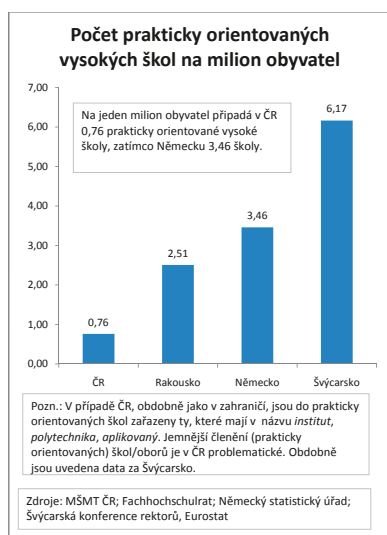
Přístup k vysokoškolskému vzdělání – opatření:

- 29) Odstranit z daňové a sociální legislativy vymezení studenta do 26 let jako na rodičích závislého dítěte a studentům umožnit více nezávislý statut. Usnadnit legislativní a daňové podmínky pro příležitostnou práci studentů.
- 30) Převést nepřímé formy finanční pomoci studentů (daňově a dávkově přes rodiče) na přímé formy pomoci jako jsou základní a doplňkové (ekonomickou situací podmíněné) studijní granty.
- 31) Zavést systém studentských půjček přiměřeně úročených a kontingenčně splácených.
- 32) Posoudit možnosti funkční a efektivní podpory dlouhodobého spoření rodičů na budoucí studium dětí.

Struktura terciárního vzdělávání – situace

33) Dynamice růstu počtu studentů vysokých škol i zvyšování podílu vstupujících do terciárního vzdělávání z příslušných věkových kohort neodpovídá míra reálně dosažené diverzifikace systému. Jako důsledek nedostatečné schopnosti systému terciárního vzdělávání reagovat na změny vnějších podmínek vznikly strukturální disproporce: rozdělení MA programů na BC a navazující MA bylo často formální bez adekvátní kurikulární změny; intelektuální a studijní zátěž je zpravidla největší v prvních ročnících studia a teprve s postupem studia klesá, přičemž by to mělo být naopak a zátěž by měla vrcholit v úrovních MA a PhD. Podíl studentů pokračujících v MA studiu je tak výrazně vyšší než je ve světě běžné a než je efektivní z pohledu financování. Formálně oddělené BC programy často nenabízí kompetence použitelné na trhu práce a činí tak navazující MA studium nezbytným. Dokládá to i většinově skeptický názor zaměstnavatelů na zaměstnatelnost absolventů BC programů.

34) Většina vysokých škol se snaží udržovat statut „univerzity“, byť na to řada z nich nemá dispozice. Stát tento stav dlouhodobě podporoval absencí usměrňování počtu financovaných MA a PhD studentů a prostředků na VaV. Přitom například všechny švýcarské, německé a rakouské Fachhochschulen (+ anglofonní Universities of Applied Sciences and Arts) jsou prakticky orientované VŠ. Stále tak chybí široký segment profesně orientovaného terciárního vzdělávání.



35) Nedostatečná diverzifikace a paušálně alokovaná finanční veřejná podpora omezuje rozvoje kvalitnějších segmentů terciárního vzdělání.

Struktura terciárního vzdělávání – opatření

36) Zastavit další otevírání terciárního školství (měřeno jako proporce 30-34 letých s terciárním vzděláním). Postupně snižovat podíl studentů MA programů. Pozornost soustředit na usměrňování vedoucí k diverzifikaci vzdělávací nabídky jak po stránce kurikulární, tak po stránce úrovně a formy vzdělávání s ohledem na rostoucí potřebu doplňování vzdělání během pracovní kariéry. Pozornost je třeba soustředit na posilování kvality vzdělávání.

37) Klíčové pro formování oborové struktury musí být rozhodování dobře informovaných uchazečů kvalitně připravených ke studiu ze ZŠ a SŠ. Počty státem financovaných studentů usměrňovat pouze ve zvláštních a věcně odůvodněných případech. Naopak striktně řídit celkový počet financovaných studentů v druzích studia (BC, nMA, MA, Ph.D.). V systému má hrát autoregulační roli i školné

Řízení terciárního vzdělávání – situace

38) Akreditace studijních programů VŠ příliš bazíruje na formálních charakteristikách. Nevyhovující postavení (zejména legislativní) VOŠ a neodpovídajícím způsobem strukturované akreditační procesy.

39) Za překážky rozvoje a diverzifikace systému terciárního vzdělávání jsou často označovány: (i) těžkopádnost centrální správy i jednotlivých institucí, což vede k pomalé reakci na potřeby vnější aktérů; (ii) nízká schopnost úspěšné realizace přijaté institucionální strategie; (iii) nízká adaptabilita na vnější změny; (iv) oddělení odpovědnosti a pravomoci mezi úrovněmi řízení (vztah fakult a vedení VŠ, akademické senáty a akademičtí funkcionáři); (v) nízká schopnost koncentrace zdrojů (finanční a lidské) na klíčové projekty VŠ.

- 40) Stávající zákonná úprava požaduje jednotnou úpravu interních systémů řízení velice rozdílným institucím a brání volbě efektivního způsobu interního řízení odpovídajícímu diverzifikovaným cílům vzdělávacích institucí.⁷²
- 41) V některých ohledech není dostatečně chráněna autonomie VVŠ. Stát například skrze MŠMT rozhoduje o investicích jednotlivých škol. Na straně druhé neexistují dostatečně funkční mechanismy k promítání celospolečenských zájmů do rozhodování o rozvoji vysoké školy.⁷³
- 42) Je zdokladována nedostatečná motivace, ochota a schopnost VVŠ ke spolupráci s potenciálními zaměstnavateli při formování profesně orientovaných vzdělávacích programů a ke spolupráci ve VaV.
- 43) Přetrvává nezdravě vysoká závislost VVŠ na veřejných prostředcích, se kterými jsou spojeny nejistoty dokonce i v krátkodobém časovém výhledu jednoho roku.

Řízení terciárního vzdělávání – opatření

- 44) Nahradit legislativu vnucující unifikovaná pravidla vnějšího i vnitřního systému řízení rozdílně orientovaných institucí terciárního vzdělávání a umožnit volbu modelu řízení podle poslání konkrétní instituce. V rámci VVŠ je žádoucí více propojit rozhodovací pravomoci se zodpovědností, posílit řídicí, kontrolní a hodnotící mechanismy včetně větší veřejné transparentnosti fungování a výsledků VVŠ.⁷⁴
- 45) Posílit věrohodnost středně až dlouhodobých rozpočtových výhledů státu a do pravidel veřejného financování VVŠ zabudovat prvky kontraktového financování.⁷⁵ Věřitelně ozřejmit realitu nadějí, že v dalších letech může dojít k výraznému nárůstu veřejné finanční podpory terciárního vzdělávání.⁷⁶
- 46) Podpořit konkurenci vzdělávací nabídky alespoň částečným vyrovnáním dnes nerovných podmínek mezi VVŠ a SVŠ v nároku na státní finanční podporu.⁷⁷ Posílit

72 Mezinárodní přehled Eurydice ukazuje, že ČR patří mezi post-komunistické země, kde po pádu komunistického režimu došlo k přirozenému překmitu kyvadla k vysokým pravomocem samosprávních mechanismů (rozhodování většinovým hlasováním zastupitelsky volené reprezentace) bez adekvátní zodpovědnosti za důsledky rozhodnutí a k oslabení vazeb k okolní společnosti. Samosprávné orgány VVŠ rozhodující většinovým hlasováním mají v systému vnitřního řízení institucí velmi vysoké pravomoci, které často neladí s mírou jejich zodpovědnosti za důsledky. Obecně není nastaven dostatečný soulad mezi rozdělením zodpovědnosti a mírou pravomocí.

73 Ministerstvo, a tedy i jeho politické reprezentace, má dne poměrně velké ad-hoc pravomoci při alokaci investičních prostředků VŠ (cca až 10 % rozpočtu VŠ) a v ustavování dozorčích rad VŠ.

74 Sama škola si bude rozhodovat o svém vnitřním uspořádání (vždy z hlediska přijatých strategických cílů a na základě průkazných argumentů).

75 Kontraktové financování (stát vs. VVŠ) může mít několik forem. Jednotlivým leitmotivem je takový mechanismus, který školám usnadňuje předvídat příliv finančních prostředků od státu ve středně až dlouhodobém časovém horizontu (2–5 let) na základě školou dosahovaných výsledků. Schopnost škol předvídat budoucí finanční toky je důležitá pro jejich schopnost navrhovat a efektivně realizovat svůj rozvoj. Kontrakt musí najít optimum mezi rigiditou, zásluhovostí a pružností.

76 S ohledem na přísná fiskální omezení EU daná hranicemi deficitů, konkurence ze strany jiných kapitol veřejných rozpočtů jako zdravotnictví, sociální a penzijní systém.

77 <http://www.oecd.org/dataoecd/3/15/45139014.pdf>.

autonomii a konkurenci škol zrušením státně politického ad-hoc přidělování investičních prostředků jednotlivým VVŠ postupně převést tyto prostředky do normativního předpisu financování.

47) Posílit roli externích aktérů při určování dlouhodobého rozvoje jednotlivých VVŠ: zastoupení v akreditační komisi, správních radách škol, vědeckých radách – patří mezi ně lidé z výzkumných institucí a ze zahraničí, podnikatelé, regionální veřejné zprávy, úspěšní absolventi.

48) Umožnit výraznější příliv soukromých prostředků na VVŠ formou školného v rozsahu vymezeném stropy doprovázeného systémem vratné finanční pomoci studentům – univerzální studentské půjčky kontingenčně splácené (t.j. bezrizikové) a přiměřeně úročené (neúročené v jasně vymezených životních situacích) v systému se státní garancí. Systém vratné finanční pomoci studentům by měl optimálně kombinovat výhody státních a soukromých finančně administrativních infrastruktur.⁷⁸

49) Školné sice nebude spásnosné, ale bude mít v řadě ohledů pozitivní přínos: (i) racionalizace rozhodování uchazečů, studentů a škol; (ii) cenný informační signál o nerovnováhách mezi nabídkou a poptávkou a o rozdílech v kvalitě vzdělávací nabídky; (iii) autoregulační prvek v obtížně regulovatelném systému; (iv) zdroj dodatečných prostředků na rozvoj úspěšných a poptávaných škol a vzdělávacích programů; (v) nástroj umožňující výhodný export (prodej) vzdělávacích služeb zahraničním zájemcům o studium.

Celoživotní vzdělávání – opatření

- 1) Začít realizovat kroky již schválené strategie celoživotního vzdělávání.
- 2) Ve větší míře využívat zdroje ESF a vzdělávací kapacity uvolněné demografickým poklesem v regionálním školství.
- 3) Ve vzdělávací politice a kvalifikační politice meziresortně spolupracovat (především MPSV, MŠMT, MPO) a spolupráci zakotvit a odvíjet od společné vládní agendy na úrovni zodpovědných ministrů.
- 4) Podrobit dohledu neadekvátní vzlínání formálních požadavků na další vzdělávání v regulovaných profesích⁷⁹.
- 5) Vzhledem k tempu změn okolního světa, kterým se školství zatím jen obtížně dokáže přizpůsobovat, bude naprosto klíčové posilovat ČŽV učitelů. Musí se přitom ale bedlivě sledovat, zda ČŽV nedegeneruje do spíše formálního procesu účasti na časově a finančně náročných kurzech ČŽV nízké kvality.

⁷⁸ Téma studentských půjček bylo detailněji zpracováno v jiných materiálech NERVu.

⁷⁹ Například v oblasti zdravotníků, rehabilitačních pracovníků, terapeutů atd. dlouhodobě výrazně rostou licenční a atestační nároky (opakované), jejichž splnění vyžaduje od těchto osob (často s poměrně nízkými platy) velice vysoké soukromé výdaje za absolvování povinného penza školení a kurzů, které jsou však často velice nízké kvality nebo nejsou relevantní pro výkon dané profese.

