



MÍSTNÍ AKČNÍ PLÁN FRÝDEK-MÍSTEK II

Zápis

Akce: jednání pracovní skupiny **Matematická gramotnost**
Termín konání: **pondělí 18. května 2020, od 14:00 hod.**
Místo konání: **kancelář MAS Pobeskydí, z.s., Třanovice č. p. 1**
Přítomni: **viz prezenční listina**

PROGRAM

1. Informace o projektu
2. Aktivita spolupráce
3. Ostatní

ÚVOD

Jednání pracovní skupiny (dále jen „PS“) zahájil David W. Novák, který přivítal přítomné členy, a představil program jednání. Z jednání PS byla s vědomím přítomných pořízena fotodokumentace pro potřeby dokladování. Zápisem byla pověřena Zdeňka Platošová, jeho ověřením Libor Lepík.

INFORMACE O PROJEKTU

David W. Novák krátce informoval přítomné o aktivitách, které v projektu proběhly od posledních jednání PS, především:

- představil výstupy dotazníkového šetření, členům PS předal závěrečné shrnutí a interpretaci za jednotlivé oblasti,



- prodiskutoval s přítomnými přípravu druhého kola dotazníkového šetření (namísto původního dotazníkového šetření navrhl pořádání konferencí v mikroregionech, byly probány úskalí a výhody, školy budou zaplacený za příspěvek / prezentaci cca 15 min., ostatní školy v mikroregionu mimo působnost MAP FM II mohou být přizvány jako hosté, zvážít pozvání zřizovatelů, ideálně pořádat od prvního týdne v listopadu 2020),
- proběhla aktualizace dokumentů MAP a jejich schválení řídicím výborem, budou vyvěšeny na webových stránkách,
- probíhá předávání informací ze systémových projektů a NPI ČR (především nové webináře projektu SYPO k šablonám, k přípravě monitorovací zprávy apod.).

Plánované aktivity:

- **3. září 2020** – ZŠ Baška – FIPV – Festival inspirace přírodních věd – zvažoval se termín na jaře 2021, ale nakonec zůstává původní, v tomto období probíhá oslovování a potvrzení vystupujících lektorů,
- **příprava náhradního termínu** setkání výchovných poradců a kariérových poradců – sdílení zkušeností s MAP Třinec, zjišťování předběžného zájmu, plánovaný termín 8. října 2020

AKTIVITY SPOLUPRÁCE

Zdeňka Platošová představila aktivity spolupráce, které PS řeší, proběhla diskuze k aktuálnímu průběhu aktivit:

- **Zlatá CIHLA a Zlatá cihlička** – dva ročníky za sebou, dva ročníky před sebou, zvážít téma workshopu pro pedagogy na příštím ročníku na podzim 2020,
- **Beskydský korespondenční seminář** – aktivita se nakonec uskuteční na podzim 2020, aktivita měla organizační skluz a v nouzovém režimu školy neměly zájem se zapojit, úlohy pro řešení jsou připraveny,
- **Metodický klub matematiky** – byly stanoveny tři termíny (březen, duben, květen 2020), které se neuskutečnily, přesunuto na září, říjen, listopad 2020,
- **Metodický klub polytechniky** – byly stanoveny tři termíny (březen, duben, květen 2020), které se neuskutečnily, přesunuto na září, říjen, listopad 2020,
- **Projekt stavby domu** – proběhla úvodní schůzka partnerů, jsou nakoupeny stavebnice, samotná realizace na podzim 2020.

PS Region navrhla po uskutečnění posledních jarních PS novou aktivitu spolupráce s názvem **Pojďte si vyzkoušet zestárnout**. Aktivita byla představena písemně řídicímu výboru a již schválena. K představení zasláno také elektronicky na vedoucí PS 11. května 2020.

PS Profese navrhuje aktivitu spolupráce – **workshopy pro žáky základních škol, opravy jízdních kol**. Aktivitu garantuje organizace Kola pro Afriku. Proběhla krátká diskuze a byla vznesena jedna připomínka, zda by nemohli žáci opravovat svá vlastní kola. Připomínka bude předána garantovi aktivity.

Zdeňka Platošová uvedla, že veškeré aktivity spolupráce, které se od 11. března nemohly konat, budou přesunuty na podzim 2020. Na některé epidemiologický vývoj neměl vliv. Například na aktivitu Poznej svůj kraj.

Byla schválena vzdělávací akce pro každou PS v hodnotě 30 000 Kč. Každý vedoucí PS ve spolupráci s jejími členy zorganizuje vzdělávací akci, která bude nabídnuta také pedagogům odpovídajícím zaměřením PS. Blíže se tomu budeme věnovat na schůzce vedoucích PS, která se plánuje na poslední týden v červnu 2020.

Probrány možnosti letní školy pro pedagogy nebo metodických klubů.



OSTATNÍ

Byla probрана situace na školách, jak se daří pedagogům učit v rámci on-line výuky. Přípravy na otevření škol pro 1. stupeň základních škol.

Stanoven termín společného setkání vedoucích PS dne 24. června 2020 v dopoledních hodinách, místo bude upřesněno.

Na závěr bylo stanoveno, že termín dalšího zasedání bude koncem **září 2020**, jak se stanoví termín metodického klubu matematiky, v učebně SAKO.

ZÁVĚR

David W. Novák poděkoval přítomným za účast a ukončil jednání PS.

Zapsala: Zdeňka Platošová

Ověřil: Libor Lepík

PŘÍLOHY

Prezenční listina z jednání pracovní skupiny Matematická gramotnost

Závěrečné shrnutí a interpretace za všechny oblasti dotazníkového šetření



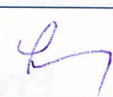
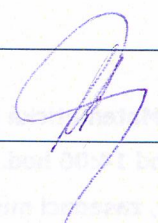
MÍSTNÍ AKČNÍ PLÁN FRÝDEK-MÍSTEK II

Prezenční listina

Akce: jednání pracovní skupiny Matematická gramotnost
Termín konání: pondělí 18. května 2020, od 14:00 hod.
Místo konání: Třanovice 1, Kapplův dvůr, zasedací místnost

Jméno a příjmení	Organizace a funkce	Prezence (podpis)	Souhlas ¹ (podpis)
Lucie Butkovová	Základní škola Paskov, okres Frýdek-Místek, příspěvková organizace		Viz samostatný dokument
Petr Fikoczek	Základní škola a Mateřská škola Dolní Domaslavice, okres Frýdek-Místek, příspěvková organizace		Viz samostatný dokument

¹ Souhlas se zpracováním osobních údajů.

Jméno a příjmení	Organizace a funkce	Prezence (podpis)	Souhlas ¹ (podpis)
Tomáš Chrobák	Základní škola a Mateřská škola, Baška, příspěvková organizace		Viz samostatný dokument
Libor Lepík	Asociace malých debrujárů České republiky, spolek		Viz samostatný dokument
David Molitor	Základní škola a mateřská škola Třanovice, příspěvková organizace		Viz samostatný dokument
David W. Novák	MAS Pobeskydí, z. s.		Viz samostatný dokument
Karla Peterková	Základní škola a mateřská škola Dobručice, okres Frýdek-Místek, příspěvková organizace		Viz samostatný dokument
Kristýna Šircová	Město Paskov		Viz samostatný dokument
<i>Štěpánka Plaková</i>	<i>MAS Pobeskydí, z.s.</i>	<i>Plaková</i>	

6.2.1 ČTENÁŘSKÁ (PRE)GRAMOTNOST ...

... a rozvoj potenciálu každého dítěte, resp. žáka

Silnými stránkami MŠ i ZŠ jsou jak předpoklady pro jejich činnost, tak činnost samotná. V oblasti výsledků se MŠ a ZŠ rozcházejí.

Z předpokladů je pro MŠ (ve srovnání se ZŠ) nejdůležitější (což silná stránka) komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci. Opačně, pro ZŠ je významnou výhodou o něco lepší zázemí v podobě spolupráce, materiálního i personálního zázemí. Finanční zázemí jako silná stránka nebylo vůbec zaznamenáno. Podobně děti, resp. žáci. Žádná ze škol nenašla na svých dětech a žácích jako vstupních předpokladech nic pozitivního.

Na straně činností u MŠ dominuje zaměření (z logických důvodů – ZŠ mají širší okruh záběru). Dále pak aplikace konkrétních metod, technik a forem práce s dětmi. Naopak, ZŠ jsou silné v oblasti jednorázových akcí, zejména soutěží. Dále pak zapojení do projektů, resp. programů třetích subjektů. V tomto ohledu jsou ZŠ jednoznačně aktivnější.

Na straně výsledků vzdělávacího a výchovného procesu dominují ZŠ, které mají více příležitostí k dosažení úspěchů na soutěžích věnovaných čtenářské (pre)gramotnosti.

Podobný, leč v detailech jiný obrázek nabízí srovnání slabín. Nejdůležitější slabou stránkou na straně předpokladů je pro MŠ i ZŠ materiální zázemí. Rozdíl mezi oběma je významný zejména na straně zákonných zástupců, na které MŠ přeci jen spoléhají více, a na nedostatku času, na který si stěžují pro změnu ZŠ.

Na straně činností se MŠ a ZŠ rozcházejí v oblasti zaměření (viz výše, ze stejných logických důvodů mají MŠ užší rozsah záběru). Naopak, z důvodu více příležitostí, zejména na straně blíže nespecifikovaných akcí a soutěží pro rozvoj čtenářské (pre)gramotnosti vnímají MŠ svůj deficit v jednorázových akcích. Dále též v metodách, technikách a nástrojích, u nichž lze předpokládat, že jejich aplikaci mají MŠ méně osvojenou.

Srovnáme-li silné a slabé stránky mezi sebou, zjistíme, že nejzásadnější rozdíl mezi silnými a slabými stránkami se nachází na straně dětí, resp. žáků, jako vstupních předpokladů pro vzdělávací a výchovný proces. Dětem, resp. žákům je při nástupu do školy vytýkáno ledacos, ale nit suchou na nich nenechaly ani MŠ ani ZŠ. O polovinu méně významný je rozdíl v hodnocení finančního zázemí, kde to však lze přičíst k folkloru. Žádná škola si nepochválila výborné finanční zázemí, a ví se proč.

Naopak (bez ohledu na dílčí hodnocení silných a slabých stránek), pozitivně ze srovnání vychází na straně předpokladů spolupráce. Logicky, nefunkční spolupráce nepokračuje, funkční přináší pozitiva. Podobně téměř všechny dílčí oblasti na straně činností: zejména ZŠ jsou pozitivnější v hodnocení svých jednorázových akcí, zejména soutěží, včetně úspěchů, zapojení do projektů a programů třetích subjektů, MŠ podobně, byť méně výrazně.

Jak u MŠ, tak u ZŠ se tyto chtějí rozvíjet především v oblasti předpokladů, zejména materiálního zázemí. U MŠ se jedná o široké spektrum položek, u ZŠ přeci jen vyčnívá vybavení školní knihovny (včetně knižního fondu). O něco více (ve srovnání s MŠ) se ZŠ plánují rozvíjet také v oblasti personálního zázemí, zejména dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Naopak, MŠ kladou větší důraz na rozvoj spolupráce se zákonnými zástupci.

V oblasti činností se MŠ i ZŠ shodují v zaměření na aktivity, byť u ZŠ jsou jimi zejména kroužky, zatímco u MŠ je spektrum aktivit pestřejší, a na jednorázové akce. Významnější rozdíly lze nalézt na straně metod, technik a nástrojů, kde vyčnívají zejména metoda RWCT a interaktivní metody výuky, a na straně zaměření, kde se ZŠ chtějí více rozvíjet v oblasti motivace ke čtení.

Jedna věc je, v čem jsou školy silné či slabé, druhá věc je v tom, co je užitečné a co není. V užitečnosti se MŠ a ZŠ rozcházejí zejména u obecných předpokladů, tj. zařazení oblasti do školního, resp. třídních vzdělávacích programů, kde jsou ZŠ více omezeny rámcovým vzdělávacím programem. Dále ZŠ mohou méně uplatňovat individualizaci výuky. Není čas a prostor. Opačně, ZŠ kladou větší důraz na zaměření vzdělávacího a výchovného procesu, kde mají širší pole působnosti, širšího spektra obecně užívaných jednorázových akcí a systematických aktivit, zejména kroužků.

V neužitečnosti platí, že školy jsou schopny využít každé metody a formy výuky, která existuje a která se hodí pro danou situaci. Jsou opatrné v zahazení toho či onoho. Jediné negativní hodnocení při hodnocení užitečnosti se objevilo u MŠ při hodnocení jednorázových akcí (zejména soutěží), ale i to bylo nevýznamné. O něco negativněji MŠ hodnotily aktivity, zejména kroužky, jednorázové akce, dále zaměření na vyšší stupeň čtenářství a potřebnost

materiálního zázemí. ZŠ považují za cosi méně důležitého aktivity, zejména kroužky, a některé metody, techniky a nástroje.

Ze srovnání užitečnosti a neužitečnosti vychází prakticky všechny body pozitivně, což potvrzuje konstatování z úvodu předchozího odstavce. Mírně negativně vychází pouze jednorázové akce, zejména soutěže u MŠ. Zbytek je víceméně pozitivní. Výrazně pozitivně jsou hodnoceny zejména zaměření u ZŠ, kde cílevědomost hraje významnější roli, dále (u obou typů škol ty či ony) metody, techniky a nástroje, spolupráce, aktivity nebo materiální a personální zázemí.

Další otázka se zaměřovala na vyhodnocování úrovně čtenářské (pre)gramotnosti. Na výsledcích je zjevné, že školy pochopily otázku různě. Lze samozřejmě předpokládat, že přinejmenším ZŠ vyhodnocují v rámci běžné klasifikace čtenářskou gramotnost všechny. V rámci běžné pedagogické diagnostiky s vyhodnocováním čtenářské pregramotnosti pracují (předpokládejme) také všechny MŠ. Sofistikovanější metody, tím spíše vycházející z obecných standardů jsou však spíše výjimkou a v MŠ se nevyskytují.

Dramatická výchova, již byla věnována samostatná otázka, se rovněž aplikuje v té či oné podobě na každé škole, byť se tyto k tomu nemusely explicitně vyjádřit. Nějaké aktivity dramatické výchovy fungují na každé ZŠ, zejména v činnosti kroužků, dále přípravy žáků na vystoupení nebo jako součást běžné výuky. U MŠ je tomu podobně, přičemž zde dominuje zařazení dramatické výchovy do běžné výuky a jako přípravy dětí na vystoupení.

Předposlední otázka se zaměřovala na metody výuky čtení v první třídě. Z výsledků je zjevné, že výuce dominuje slabikotvorná metoda. Další metody jsou však rovněž využívány. Některé školy využívají více metod současně, přičemž tu či onu volí podle dovedností, schopností a potřeb jednotlivých žáků.

Poslední otázka se zaměřovala na tvorbu učebnic českého jazyka a literatury. Tvorba učebnic je spíše vzácností a týká se především agilních učitelů, spíše než škol jako takových. Spíše normální je tvorba pomůcek a pracovních listů. Otázka tímto směrem nebyla položena, ale lze tuto tvorbu předpokládat víceméně u většiny, ne-li všech škol.

Rozvoj čtenářské pregramotnosti v MŠ má nezastupitelný smysl pro činnost samotnou i její různorodost. Významná v této oblasti je také komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci. Na druhou stranu je tato komunikace a spolupráce u některých MŠ významnou slabou stránkou. Kromě toho je nejčastěji zmiňovanou slabou stránkou materiální zázemí, a to i s vědomím toho, že jde o folklor, který byl, je a bude, neboť je stále co zlepšovat. Právě proto bylo materiální zázemí zahrnuto mnohými MŠ do stěžejních předpokladů a plánů.

Diskutabilní kapitolou je organizace soutěží, jednorázových akcí a kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program. Obecně vzato se zdá, že těmto aktivitám nejsou MŠ příliš nakloněny. Je otázkou, zda např. soutěže ze své podstaty do MŠ patří. U jednorázových akcí záleží na jejich charakteru, ať již jsou za, či bez účasti zákonných zástupců. Kroužky, resp. nadstandardní aktivity mimo školní vzdělávací program k pregramotnostem mnohdy suplují podstatu předškolních zařízení v jejich vzdělávacích cílech, a pak lze spekulovat o jejich nadbytečnosti a neúčelném přetěžování dětí (místo volných her). Na druhou stranu, je-li kroužek, resp. nadstandardní aktivita mimo školní vzdělávací program specifickou, smysluplnou záležitostí, je jistě k užítku (např. keramika, modelářství, šachy, robotika atp.). Nelze zapomínat na to, zda jsou tyto aktivity ve prospěch dětí, či rozmaru jejich zákonných zástupců. Jednoznačný prostor pro zlepšení je v diagnostice čtenářské pregramotnosti, kterou řada MŠ zjevně podhodnocuje.

Přinejmenším u ZŠ se silnou stránkou ukázala spolupráce s místními knihovnami, a to zejména na jednorázových akcích (besedy, přednášky, autorská čtení, Noci s Andersenem). Dále s různými organizacemi jako ADRA, Evropská dobrovolnická služba či jinými na čtení žákům, mezi školami a knihovnami navzájem atp. V této oblasti by se mělo dále pokračovat. Je zde možnost hledat další partnery pro spolupráci, např. z oblasti divadel a konzervatoří, místních spolků, např. seniorů, zřizovatelů a dalších partnerů, kteří se školami spolupracují, nebo mohou. Vyhledávat autory, kteří mají svou tvorbou co říci dnešní mladé generaci. Podporovat vzájemnou spolupráci ZŠ a MŠ tak, aby byla návaznost čtenářské gramotnosti na pregramotnost. Přibližovat knižními veletrhy a spoluprací s knihkupectvími a vydavatelstvími novou a kvalitní literaturu.

V oblasti materiálního zázemí se ukázalo, že školní knihovny mají vesměs dostatečný a průběžně aktualizovaný knižní fond. Je to dáno také tím, že v minulých letech MŠMT a Evropská unie financovaly školám několik programů, ze kterých bylo možné nakoupit knihy a časopisy. Stejně tak se Česká školní inspekce zaměřuje, v souladu s výsledky mezinárodních testování, na kontrolu čtenářské gramotnosti na školách. Takto obměňovat a doplňovat knižní fond bude věčně pro školy nezbytné.

V oblasti personálního zázemí se ukázalo, že se pedagogové vzdělávají. Využívají dostupných nabídek v různých metodách a formách. Jsou školy, které od prvních ročníků využívají nové metody a formy, např. sfumato, genetickou metodu čtení atp. Stálo by v této oblasti za úvahu, kdyby ministerstvo snížilo úvazek učitelů českého jazyka, stejně jako je tomu u koordinátorů školních vzdělávacích programů, informatiky, environmentálního vzdělávání, nebo u výchovných poradců. Část úvazku by mohl učitel využít jako knihovník ve školní knihovně.

V oblasti činností jsou nejsilnější stránkou jednorázové akce. Školy je většinou organizují samostatně. Zde je prostor pro spolupráci na regionální úrovni, např. prostřednictvím MAPu. Slabými stránkami naopak jsou prostorová a materiální vybavení knihoven. To bývá mnohdy neprávem opomíjené. Investičních dotací do knihoven (školních i obecních) se nedostává. Kde není osvětlený zřizovatel, je problém.

Je všeobecně známo, že v současnosti jsou děti v rodinách málo vedeny ke čtení. Školy se sice v této oblasti snaží žáky rozvíjet, ale nejsou schopny nahradit vedení dětí ke čtení v rodinách. Zvyšuje se podíl dětí s logopedickými vadami, a to nejen v MŠ. Zde je prostor pro financování nejen chův (v MŠ), speciálních pedagogů, školních asistentů a psychologů, ale také logopedů. Ne každý učitel prvního stupně je vzdělán v oblasti odstraňování logopedických vad.

Z dotazníků také vyplývá význam čtenářských kroužků, resp. klubů. Ty je možné hradit ze stávajících dotačních titulů, což umožňuje školám v odpoledních hodinách vést žáky k rozvoji čtenářské gramotnosti. Pro menší školy to však klade větší nároky na už tak velké zatížení učitelů. Právě tyto školy však toho (z těchto důvodů) využívají a bylo by žádoucí, aby ministerstvo v těchto aktivitách pokračovalo.

6.2.2 MATEMATICKÁ (PRE)GRAMOTNOST ...

... a rozvoj potenciálu každého dítěte, resp. žáka

Silnými stránkami MŠ jsou především předpoklady pro jejich činnost, u ZŠ je to spíše činnost samotná. ZŠ vzhledem k nespočtu různých soutěží prezentovaly také výsledky svého vzdělávacího a výchovného procesu.

V předpokladech se MŠ i ZŠ víceméně shodují. Významné je pro ně jak materiální, tak personální zázemí, u MŠ zejména pomůcky k rozvoji matematické pregramotnosti, u ZŠ informační a komunikační technologie, u obou pak pedagogové, kteří se v oblasti rozvoje matematické (pre)gramotnosti dále vzdělávají. Poměrně významné u obou typů škol je obecné konstatování o tom, že škola podporuje rozvoj matematické (pre)gramotnosti v rámci svých školních, resp. třídních vzdělávacích programů. Ve srovnání se čtenářskou (pre)gramotností je mnohem méně významná spolupráce se zákonnými zástupci, ZŠ na ně v této oblasti nespolehají vůbec.

Na straně činností u ZŠ dominuje zapojení do soutěží, se kterými se doslova roztrhl pytel, včetně úspěchů, které v nich školy a jejich žáci dosahují. Dále jsou pro ZŠ významné kroužky pro rozvoj matematické gramotnosti nebo doučování. Pro MŠ je klíčové zaměření na základní předmatematické dovednosti a logické myšlení.

Podobně vidí MŠ i ZŠ slabiny jak na straně předpokladů, tak činností. V obou případech vede nedostatečné vybavení informačními a komunikačními technologiemi a pomůckami pro rozvoj matematické (pre)gramotnosti. V těsném sledu následuje personální zázemí, včetně sdílení dobré praxe. Z konkrétních tipů na vzdělávání lehce vyčnívá Hejného metoda. Rozdíly ve vstupních předpokladech jsou u obou typů škol nevýznamné.

Na straně činností u slabých stránek převažuje u ZŠ zejména zaměření na motivaci žáků k matematice a přírodním vědám. Celkově nejpodstatnější je však nedostatek kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program.

MŠ se chtějí rozvíjet především v oblasti předpokladů. ZŠ jak v nich, tak v oblasti činností. Na straně předpokladů jsou významné především materiální a personální zázemí. U MŠ jde v oblasti materiálního zázemí především o dovybavení a větší využívání informačních a komunikačních technologií a pomůcek k rozvoji předmatematické gramotnosti, u ZŠ je spektrum položek materiálního vybavení o cosí širší. U personálního zázemí jde především o sdílení dobré praxe mezi učiteli, zvláště mezi školami navzájem. O cosí zřetelnější je potřeba spolupráce mezi školou a zákonnými zástupci na straně MŠ.

Při studiu užitečných a neúžitečných metod vzdělávání a výchovy zřetelně vystupuje potřeba specifických metod, technik a nástrojů, byť tyto jsou ZŠ hodnoceny přinejmenším rozporuplně (rozdíl mezi užitečností a neúžitečností; jedny tak, druhé onak). Velmi pestré je spektrum užitečných metod, kde jsou významně zastoupeny snad jen

moderní formy výuky, včetně např. Hejného nebo Montessori výuky, a prakticky orientovaná výuka. Shodně školy považují za zásadní zaměření se na základní matematické dovednosti a myšlení. U MŠ jsou za nejméně (relativně) využitelné systematické aktivity, zejména kroužky, resp. nadstandardní aktivity mimo školní vzdělávací program. Rozvoji matematické (pre)gramotnosti také přispívá, je-li ve výuce věnována individuální péče dětem, resp. žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně nadaných dětí, resp. žáků a těch, kteří jeví o matematiku nebo přírodní vědy mimořádný zájem.

Na straně předpokladů jsou pro oba typy škol významné materiální a personální podmínky. U materiálního zázemí není hodnocení jednoznačné. Některé na něm staví, jiné je považují za nevýznamné, např. informační a komunikační technologie. Naopak, personální zázemí jako předpoklad nezpochybňují ani MŠ ani ZŠ. Celkem významná je v oblasti personálního zázemí potřeba sdílení dobré praxe mezi učiteli.

Za silnou stránku rozvoje matematické pregramotnosti v MŠ lze bezesporu obecně označit fakt, že v předškolním vzdělávání má tato pregramotnost své opodstatnění. Za další významnou silnou stránku lze považovat konstataci MŠ o celkové podpoře rozvoje této oblasti. Z pohledu slabých stránek školy naopak uvádí, že vzdělávání pedagogických pracovníků je nedostatečné. Rovněž materiální zázemí není opomenuto, což je však folklór prakticky u všech vzdělávacích oblastí. Současně však z dotazníků vyplynulo, že materiální zázemí je o něco méně významné, než v rozvoji jiných pregramotností, obzvláště u informačních a komunikačních technologií.

Samostatnou kapitolou je organizace soutěží, jednorázových akcí a kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program. Obecně vzato se zdá, že jim nejsou MŠ příliš nakloněny. Přesto jsou takové, které je vyhledávají a preferují. Soutěže ze své podstaty do MŠ nepatří. U jednorázových akcí záleží na jejich charakteru (se zákonnými zástupci nebo bez nich). Kroužky, resp. nadstandardní aktivity mimo školní vzdělávací program k pregramotnostem mnohdy suplují podstatu předškolních zařízení v jejich vzdělávacích cílech a pak lze hovořit o jejich nadbytečnosti a neúčelném přetěžování dětí, namísto volných her. Na druhou stranu, je-li kroužek, resp. nadstandardní aktivita mimo školní vzdělávací program specifickou záležitostí, může být jeho smysluplnost na místě (keramika, modelářina, šachy, robotika atp.). Je důležité vědět, pro koho jsou tyto aktivity určeny: zda pro rozvoj dětí, nebo plnění ambicí jejich zákonných zástupců.

Prostor ke zlepšení je především v dalším vzdělávání pedagogických pracovníků v matematické pregramotnosti. Ze zkušenosti řady škol vyplývá doporučení ke vzdělávání v Hejného metodě.

Pro ZŠ přineslo dotazníkové šetření řadu podnětů od učitelů, ředitelů ... a ve výsledku i zákonných zástupců a zástupců odborné veřejnosti. Česko patří mezi zeměmi OECD mezi ty s největšími vzdělanostními nerovnostmi, které jsou dány (kromě jiného) sociálním statusem rodin, různou kvalitou jednotlivých škol a regionálními rozdíly. Toto sice dotazníkové šetření nepodchytilo, ale ani nevyvrátilo. Matematická gramotnost hraje klíčovou roli v proměně společnosti a ekonomiky a jako taková by se měla prolínat s realitou. Učitel musí umět žákům ukázat silné stránky matematiky a životní rizika spojená s matematickou ngramotností. Za tímto účelem by místní akční plánování mělo podporovat především další vzdělávání pedagogických a nepedagogických pracovníků a plnit podpůrnou a koordinační roli.

Místní akční plánování by mělo prostřednictvím svých metodických klubů poskytovat podporu školám na svém území, aktuální informace z oblasti školské matematiky, zprostředkovávat komunikaci mezi centrem a školami, podporovat kooperaci škol a učitelů matematiky a sdílet v rámci setkání metodického klubu vzájemné zkušenosti s výukou. Výuka matematiky by měla být více zaměřena na takovou gramotnost, která je potřebná pro aktivní osobní, profesní a občanský život. Metodický klub by měl proto klást větší důraz na to, aby opravdu pomáhal školám ve zlepšování kvality výuky matematiky. Ve vzdělávacím systému mají učitelé a ředitelé různá postavení a v rámci metodického klubu mohou neformálně diskutovat nad metodami a formami, které povedou ke zvýšení úrovně matematické gramotnosti.

Ve třídách vyrůstá nová generace, která odmalička využívá digitální technologie. Na učitelích matematiky je naučit je používat digitální technologie k posílení matematických gramotností bez velkých investic. Využívání informačních a komunikačních technologií ve výuce k tvorbě prezentací, tabulek a výpočtů by mělo být v matematice běžné a být součástí výuky. Metodický klub by mohl vytvořit metodický materiál pro rozvoj matematických dovedností všech dětí a žáků, ale i pro rozvoj talentů. Mohl by podporovat kroužky, resp. nadstandardní aktivity mimo školní vzdělávací program, včetně kroužků, resp. klubů zábavné logiky, projektové dny zaměřené na rozvoj matematického myšlení, včetně finanční gramotnosti, praktické matematiky atp. a k motivaci k matematice a přírodním vědám.

Jednoznačně bude nutné směřovat rozvoj vzdělávání k finanční gramotnosti směrem k individualizaci výuky a individuálnímu přístupu k žákům podle jejich dovedností, schopností a potřeb, včetně nadaných dětí a žáků

a dětí a žáků s mimořádným zájmem o matematiku a přírodní vědy. Místní akční plánování a jeho metodický klub by měly podporovat realizaci a zapojení škol do soutěží v matematické gramotnosti nebo exkurze do science center. Dále by místní akční plánování mohlo ve svých možnostech podporovat rozvoj materiálního zázemí: vybavení škol informačními a komunikačními technologiemi, pomůckami, odbornou literaturou a dalšími materiálními podmínkami k rozvoji matematické (pre)gramotnosti, např. iPadovských učeben.

Metodický klub by k těmto aktivitám měl pořádat svá setkání, vytvářet podpůrné materiály pro přímou činnost s dětmi a žáky, aby hledali a objevovali řešení, nikoli se pouze učili předem dané či preferované postupy, naučili se pracovat s chybou, hledat ji, napravovat a poučit se z ní, volili vhodnou argumentaci, analyzovali a logicky mysleli.

6.2.3 JAZYKOVÁ GRAMOTNOST ...

... a rozvoj potenciálu každého žáka

Tato část dotazníku byla určena ZŠ, přesto ji spontánně, v zápalu boje vyplnila i řada MŠ. Vzhledem k tomu, že v některých případech nebylo u sloučených škol zřejmé, zda se odpověď týká ZŠ nebo MŠ, či obou, je nutné výsledky za MŠ brát s rezervou.

Jak u ZŠ, tak u MŠ je zřetelný důraz, který v oblasti rozvoje jazykové (pre)gramotnosti kladou na předpoklady (ve srovnání s činnostmi). Oproti jiným částem dotazníku se v oblasti jazykové (pre)gramotnosti častěji objevují slabé a silné stránky a plány v oblasti výsledků.

Své nejsilnější stránky školy spatřují v personálním a materiálním zabezpečení vzdělávání a výchovy. V personální oblasti si ZŠ cení především dalšího vzdělávání pedagogů a jejich celkově uspokojivé úrovně. Z materiálního zajištění pak vybavenosti pomůckami, informačními a komunikačními technologiemi a specializovanými prostory pro výuku cizích jazyků. MŠ si na straně personálního a materiálního zajištění cení především vybavenosti školy pomůckami a dalšího vzdělávání pedagogů. ZŠ se kromě toho pochválily svou specializací na anglický jazyk nebo tím, že jazykovou gramotnost podporují ve svém školním vzdělávacím programu.

Na straně činností je situace o něco pestřejší. Zatímco MŠ si cení především svých kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program a zaměření na tu či onu složku jazykové pregramotnosti a řečové výchovy, ZŠ mají spektrum svých silných stránek širší. Silnými stránkami ZŠ jsou především používané metody, techniky a nástroje, zejména konverzace, sledování filmů, poslech mluveného slova, práce s fotografiemi a moderní metody a formy výuky, dále systematické aktivity, především kroužky pro rozvoj jazykové gramotnosti, zaměření na chápání života v jiných kulturách a jazykovou rozmanitost, zapojení do soutěží a výjezdy žáků do zahraničí.

Ve slabých stránkách ZŠ i MŠ výrazně dominují předpoklady nad činnostmi. ZŠ vidí své slabiny především v oblasti materiálního a personálního zázemí. Řada z nich postrádá specializované prostory pro výuku cizích jazyků nebo cizojazyčnou literaturu v knihovním fondu. Na straně personálního zázemí výuky školy nejčastěji uváděly, že jim schází rodilí mluvčí, ale též kvalitní učitelé cizích jazyků. Z činností je nejvýznamnější slabinou ZŠ nedostatek výjezdů žáků do zahraničí. MŠ odpovídaly obdobně, především v oblasti předpokladů, pouze s nižší intenzitou.

Při srovnání silných a slabých stránek v jednotlivých kapitolách byly u ZŠ výrazně pozitivně hodnoceny především činnosti v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti, a to v následujícím pořadí: metody, techniky a nástroje, systematické aktivity, zaměření, zapojení do projektů a programů třetích subjektů a jednorázové akce. Pozitivně byly hodnoceny také některé položky předpokladů, zejména personální a materiální zázemí. Naopak, negativně jsou hodnoceni žáci (podobně jako v jiných oblastech dotazníku), jejich zákonní zástupci a různé součásti organizačního zázemí výuky cizích jazyků.

U MŠ jsou výrazně pozitivně hodnoceny pouze položky činností, konkrétně systematické aktivity a zaměření. Na druhou stranu, negativně MŠ hodnotí zákonné zástupce, personální a finanční zázemí, obecné předpoklady vzdělávání a výchovy a děti.

Vcelku očekávaně v kontextu hodnocení silných a slabých stránek se ZŠ i MŠ chtějí rozvíjet především v oblasti předpokladů, teprve v druhé řadě v oblasti činností zaměřených na rozvoj jazykové (pre)gramotnosti. Jednoznačně nejvýznamnější kapitolou je v případě ZŠ personální zázemí a rodilý mluvčí, s výrazným odstupem také další vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále chtějí ZŠ v oblasti předpokladů rozvíjet své materiální zázemí, zejmé-

na budovat a vybavovat specializované prostory pro výuku cizích jazyků a doplňovat knižní fond svých knihoven o cizojazyčnou literaturu. V oblasti činností chtějí ZŠ více využívat možností výjezdů žáků do zahraničí, účastnit se jazykových soutěží a využívat moderní metody a formy výuky cizích jazyků. MŠ odpovídaly vcelku podobně, byť s nižší intenzitou.

Poslední otázka se zaměřovala na tvorbu učebnic cizího jazyka. Podobně jako u analogické otázky v oblasti čtenářské (pre)gramotnosti se ukázalo, že tvorba učebnic, nebo alespoň podíl na ní, je v pedagogických sborech exotickou záležitostí. Běžnější až běžná je spíše tvorba jiných materiálů, např. pracovních listů a pomůcek.

Výsledky dotazníkového šetření u jazykové pregramotnosti v MŠ, pro děti předškolního věku je nutné brát s rezervou, neboť ne všechny MŠ se do šetření v této oblasti zapojily (nebyla jim určena) pro samotnou podstatu pregramotností, do kterých se jazyková (ve smyslu cizího jazyka) obecně neřadí. Z konvenční logiky většina škol směřovala podstatné informace do oblasti čtenářské pregramotnosti.

MŠ si cení především vybavenosti pomůckami a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků. Dále kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program se zacílením na jazykovou pregramotnost (nejčastěji na anglický jazyk), a aktivit na snížení řečových deficitů u dětí.

Nejvýraznější slabou stránkou jsou předpoklady, které mají mít za cíl zajistit kvalitní a smysluplné předání jazykové pregramotnosti dětem. Hovoříme-li o cizích jazycích, neměli bychom zapomínat primárně na rozvíjení mateřského jazyka, nikoli cizího. V době, kdy rapidně narůstá deficit řečových obtíží z nejrůznějších příčin, je na zvážení, zda vůbec zatěžovat děti další překážkou v jejich cestě k osvojování jazykových dovedností vedle českého jazyka.

V ZŠ se silnou stránkou ukázalo být personální zázemí. V této oblasti je dostatečná nabídka kurzů dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (Národní pedagogický institut České republiky, Krajské zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a informační centrum a další organizace). Do této oblasti také cílí program Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování (šablony). Je zde možné využít např. tandemovou výuku. Velkou výhodou mají školy, jejichž zřizovatel se podílí na nákladech na zajištění rodilého mluvčího. Zde by byl ideální prostor pro MSMT, které by rodilé mluvčí mohlo hradit systémově a trvale. Bývaly časy, kdy celá třída mohla v rámci rozvoje jazykové gramotnosti vycestovat do zahraničí. Možností financování takových expedic je v současnosti pomálu.

Prostor se ukazuje v oblasti spolupráce s jazykovými a vysokými školami v regionu. Jazykové školy vytvářejí systém partnerských škol se ZŠ a společně řeší další vzdělávání pedagogických pracovníků, např. v oblasti nových metod a forem práce, zajištění rodilého mluvčího do menších ZŠ, přípravu žáků na mezinárodní zkoušky apod.

Školy také využívají projekty a programy typu Edison nebo Erasmus+. Pro žáky jsou to velmi podnětné zkušenosti. I sem by ministerstvo mohlo zacílit svou finanční podporu a podporu z programů Evropské unie. MAPy mohou podobně podporovat krátkodobé i dlouhodobější aktivity spolupráce škol, soutěže atp.

6.2.4 SOCIÁLNÍ KOMPETENCE ...

... a rozvoj potenciálu každého dítěte, resp. žáka

Silnými stránkami MŠ i ZŠ jsou jak předpoklady pro jejich činnost, tak činnost samotná. Ojedinele školy (o cosi více ZŠ) uvedly také silné stránky v oblasti výsledků.

V oblasti předpokladů se MŠ i ZŠ vzácně shodují. Jejich nejsilnější stránkou je pozitivní klima školy, především obecná kultura spolupráce a komunikace mezi všemi účastníky vzdělávacího a výchovného procesu. V souvislosti s tímto konstatováním však působí poněkud zvláště umístění dětí, resp. žáků a zákonných zástupců v žebříčku slabých stránek. Za klimatem školy s rozdílem několika délek následují mezi silnými stránkami na straně předpokladů spolupráce a personální zázemí. V případě MŠ je významnější spíše spolupráce se sloučenou nebo spádovou ZŠ, v případě ZŠ je spektrum partnerů mnohem širší. U personálního zázemí je shodně ceněno, že se učitelé v oblasti rozvoje sociálních kompetencí dále vzdělávají.

Na straně jednotlivých oblastí činností se MŠ a ZŠ také v podstatě shodují. Nejvýznamnější pro ně je zaměření na osobnostní a sociální rozvoj dětí, resp. žáků, zejména obecné zapojení do společenského a pracovního života komunity, byť v dalších položkách se MŠ a ZŠ rozcházejí. Rozdílně hodnotí význam systematických aktivit, kde

je rozdílovou položkou ve prospěch ZŠ existence žákovské samosprávy. U jednorázových akcí se MŠ a ZŠ opět shodují, přičemž nejvýznamnější z pohledu rozvoje sociálních kompetencí jsou pro ně návštěvy kulturních akcí.

V oblasti výsledků několik škol uvedlo získání nějakého titulu (více v případě ZŠ), nebo ocenění České školní inspekce, v tomto případě za klima školy.

Shoda mezi MŠ a ZŠ panuje také v hodnocení slabých stránek na straně předpokladů. Nejslabšími články v rozvoji sociálních kompetencí u dětí, resp. žáků jsou děti, resp. žáci samotní a jejich zákonní zástupci. U dětí i žáků se jedná o jejich nedostatečně osvojené osobnostní a sociální charakteristiky, u zákonných zástupců o nedostatek obecně formulované komunikace a spolupráce se školou. Tyto výsledky do jisté míry kontrastují s celkově pozitivním hodnocením klimatu školy, neboť si nelze představit, že by se klima školy bez dětí, žáků a jejich zástupců obešlo. U komunikujících a spolupracujících zákonných zástupců lze předpokládat, že byli zahrnuti do pozitivního klimatu školy, zatímco nekomunikující a nespolupracující byli vypíchnuti zvláště před závorkou. U dětí, resp. žáků je jejich celkově negativní hodnocení základním rysem výsledků dotazníkového šetření ve většině oblastí.

Při hodnocení svých činností coby slabých stránek se MŠ a ZŠ rozcházejí, přičemž ZŠ jsou samy k sobě o něco kritičtější. Největší rozdíly jsou u zaměření, zejména na osobnostní a sociální rozvoj žáků, a u aktivit, především nedostatečného zapojení žákovské samosprávy do chodu školy. Naopak, MŠ jsou k sobě kritičtější v oblasti metod, technik a nástrojů, především však proto, že ZŠ v nich žádný problém nevidí. Celkově je však hodnocení činností při srovnání silných a slabých stránek u MŠ i ZŠ pozitivní.

MŠ se plánují rozvíjet především v oblasti předpokladů, ZŠ v oblasti činností. U obou na straně předpokladů dominuje potřeba zkvalitnění komunikace a spolupráce školy se zákonnými zástupci a zvýšení jejich zájmu a zapojení do dění ve škole. Dále se chtějí MŠ i ZŠ zaměřit na rozvoj svého personálního zázemí, především prostřednictvím dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, u ZŠ navíc o zajištění konkrétních personálních kapacit nebo o rozvoj školního poradenského pracoviště. Ve srovnání s jinými oblastmi dotazníkového šetření je okrajovou potřebou rozvoj materiálního zázemí.

Podobně jako u silných a slabých stránek dominuje i mezi plány téma osobnostního a sociálního rozvoje, zejména u ZŠ. Ostatní stránky zaměření škol jsou na jednu stranu sice pestré, na druhou stranu však oproti osobnostnímu a sociálnímu rozvoji okrajové. K naplnění tohoto zaměření chtějí MŠ více debatovat s dětmi a pořádat besedy pro zákonné zástupce. Pro ZŠ jsou nejvýznamnějšími aktivitami a akcemi, na které se chtějí zaměřit, žákovská samospráva, projektové dny, besedy pro zákonné zástupce a debaty s žáky.

Žákovská samospráva, která představuje nejvýznamnější systematickou aktivitu u ZŠ (mezi silnými a slabými stránkami i mezi plány), funguje na naprosté většině úplných ZŠ a na několika neúplných. Kde existuje, spočívá její hlavní role ve spoluutváření pozitivního klimatu školy, včetně předkládání podnětů ke zlepšení podmínek vzdělávání a výchovy na škole, a ve spoluorganizaci školních akcí. Ojedinele též propaguje školu a vzdělávání v obci.

Rozvoj této oblasti v MŠ stojí na rozvoji osobnostních a sociálních charakteristik dětí, především na jejich zapojení do společenského a pracovního života komunity, osvojení společenských návyků a pravidel chování v různých prostředích, rozvoji komunikace, samostatnosti, odpovědnosti, sebereflexe a sebehodnocení, schopnosti říci si o pomoc a pomoc nabídnout, povědomí o etických hodnotách, kulturního povědomí a vyjádření a dalších osobnostních a sociálních charakteristikách. Poněkud překvapivě jsou mezi těmito tématy upozaděna místní a regionální témata, nicméně lze předpokládat, že lokalita a její přírodní a sociální obsah jsou přirozeným prostředkem pro rozvoj osobnostních a sociálních kompetencí.

V kontextu takto definovaného zaměření je správné, že školy vnímají jako středobod předpokladů klima na škole a usilují o jeho další rozvoj, včetně spolupráce se zákonnými zástupci. Trochu zvláštní je, že školy na jednu stranu usilují o zapojení dětí do společenského a pracovního života komunity, avšak spolupráci s třetími subjekty vnímají jako silnou stránku pouze třetina MŠ a rozvíjet se v ní plánuje pouze patnáct procent z nich. Těžko chtít po dětech, aby se zapojily do společenského a pracovního života komunity, pokud to za důležité nepovažují jejich školy. Stejně podstatné rovněž je, aby v osobnostním a sociálním rozvoji šli příkladem sami pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci. Důležité proto je, aby se oni sami v této oblasti vzdělávali a aby ve vypjatých situacích drželi nervy na uzdě.

Za pozitivní lze rovněž považovat okrajový výsledek materiálního zázemí v oblasti silných a slabých stránek i plánů rozvoje škol. Školy správně vnímají, že k rozvoji osobnostních a sociálních charakteristik a třeba i k environmentální výchově a výchově k místní a regionální identitě netřeba učeбен, interaktivních tabulí a sofistikovaných pomůcek. Nejlepší materiální zázemí se totiž nachází za plotem školy. V souladu s folklórem téměř všech oblastí šetření dopadlo negativně hodnocení dětí jako předpokladů vzdělávacího a výchovného procesu. Právě v této oblasti to však působí přinejmenším zvláštně. Školy by se měly naučit oceňovat své děti, protože jistě mají za co.

Dítě není neotesaný špalek, který se teprve pěstí školy stává něčím hodnotným. Ve výsledku je vizitkou samotné školy.

V ZŠ je situace velmi podobná. V podstatě, co bylo uvedeno u MŠ, platí i u ZŠ a opačně. Rovněž ZŠ se v této oblasti zaměřují na osobnostní a sociální rozvoj žáků, jejich zapojení do společenského a pracovního života komunity, rozvoj občanských kompetencí, včetně aktivního zapojení do života občanské společnosti a rozvoj vědomí občanské a právní odpovědnosti, povědomí o etických hodnotách, sebereflexe a sebehodnocení, přípravu na celoživotní učení, schopnost říct si o pomoc a pomoc nabídnout a nespočet dalších témat.

Stejně jako u MŠ i ZŠ považují za zásadní pozitivní klima na škole. Bohužel, stejně jako MŠ i ZŠ považují za slabý článek školního klimatu své žáky a jejich zákonné zástupce. Školy by si měly uvědomit, že pozitivní klima je výsledkem všech zúčastněných stran, že samy nejsou dokonalé a problémy na straně žáků a zákonných zástupců mohou být v řadě případů výsledkem podcenění osobní a nezaujaté komunikace ze strany škol. Každý zákonný zástupce je totiž ve výsledku amatér, na rozdíl od učitelů, kteří by ostatním účastníkům vzdělávacího a výchovného procesu měli jít příkladem. K tomu je však třeba v první řadě ochoty a tam, kde je potřeba vzdělávání v osobnostních a sociálních charakteristikách učitelů a ostatních pracovníků škol.

V případě MŠ i ZŠ se nabízí jako přirozený nástroj vzdělávání a výchovy k sociálním kompetencím místo a region, kde děti, resp. žáci žijí, chodí do školy a tráví svůj volný čas, ve společenství spolužáků a učitelů, sousedů, obecní samosprávy a místních spolků a firem, místní přírody a místního společenství. Děti a žáci by se měli vzdělávat nejen o nich (základní znalosti, komplexní vztahy), ale přímo mezi nimi (zdroj poznání a zkušenosti) a pro ně (hodnoty, postoje, pozitivní činnosti). Běžná vzdělávací témata, jako jsou životní prostředí, tradice, kultura, sociální a ekonomická témata by měla v první řadě vycházet z bezprostředního okolí dětí a žáků, být propojena s místními organizacemi, spolky, firmami a dalšími organizacemi. K tomu je však nutná spolupráce nejen přímých účastníků vzdělávacího a výchovného procesu, ale celé komunity. Škola by měla být organizátorem této spolupráce.

6.2.5 INICIATIVA, KREATIVITA, POLYTECHNICKÉ VZDĚLÁVÁNÍ ...

... a rozvoj potenciálu každého dítěte, resp. žáka

Silnými stránkami MŠ i ZŠ jsou jak předpoklady pro výkon činnosti, tak činnosti samotné. V oblasti předpokladů školy staví především na svém materiálním zázemí: zejména pomůckách, dále dílnách, resp. polytechnických koutcích, zahradách nebo odborných učebnách. S řádným odstupem pak na svém personálním zázemí, zejména na schopnosti a ochotě učitelů vzdělávat se v této oblasti. Podstatnou pro tuto oblast je také spolupráce, zejména s firmami, se sloučenou nebo spádovou MŠ či ZŠ, nebo se středními školami.

Na straně činností si školy váží především svého zaměření: zejména na osobnostní a sociální rozvoj, iniciativy, kreativity a fantazie dětí a žáků, ale též na environmentální výchovu, finanční gramotnost, přípravu na praktický život atp. Dále si školy cení svých systematických aktivit na podporu rozvoje iniciativy, kreativity a polytechnického vzdělávání, např. kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program, projektových dnů a kreativních dílen, a jednorázových akcí: soutěží, exkurzí, výstav dětských, resp. žákovských prací a výrobků, dnů otevřených dveří, besed atp.

Své slabiny školy vidí hlavně v oblasti předpokladů, zejména materiálního zázemí (o cosi více u MŠ). Vnímají nedostatky v podobě nespočtu různých specifických problémů s budovami, vnitřními prostory a jejich vybavením, nedostatku a nedostatečným vybavením polytechnických koutků a školních dílen a zahrad, a nedostatku pomůcek pro rozvoj iniciativy, kreativity a polytechnického vzdělávání. S odstupem následují nedostatky na straně personálního zázemí a spolupráce školy s jinými subjekty a jednotlivci. Zatímco u MŠ je za slabou stránku personálního zázemí považováno především nedostatečné další vzdělávání pedagogických pracovníků, u ZŠ se jedná (kromě téhož) především o nedostatečné fyzické kapacity. Ve srovnání s jinými oblastmi dotazníku nejsou děti, resp. žáci téměř vůbec považováni za slabinu rozvoje iniciativy, kreativity a polytechnického vzdělávání. Čím si to právě tato oblast zasloužila, ví Bůh.

Významově poloviční jsou slabiny na straně činností. Mezi nimi jde především o nedostatky na straně jednorázových akcí (především exkurzí u ZŠ), zaměření (především u MŠ) a systematických aktivit (především u ZŠ). Vesměs jde však o delší řadu méně významných nedostatků, z níž pouze nedostatek exkurzí pro žáky ZŠ mírně vyčnívá.

Při srovnání silných a slabých stránek vychází pozitivně především činnosti, zatímco předpoklady jsou hodnoceny spíše negativně. Přes dílčí nedostatky uvedené v otázce na slabé stránky si školy cení svého zaměření na osobnostní a sociální rozvoj dětí, resp. žáků, environmentální výchovu, finanční gramotnost a přípravu na praktický život. Dále si cení svých systematických aktivit: kreativních dílen a projektových dnů v případě MŠ, u ZŠ (kromě nich) především kroužků na podporu iniciativy, kreativity a polytechnického vzdělávání. Pozitivně jsou hodnoceny také jednorázové akce, používané metody, techniky a nástroje a zapojení školy do projektů a programů třetích subjektů.

Negativně jsou hodnoceny pouze kapitoly na straně předpokladů. Pozitivně ze srovnání vychází spolupráce se zákonnými zástupci dětí, resp. žáků, spolupráce s třetími subjekty a personální zázemí. Materiální zázemí vychází pozitivně pouze u ZŠ. Negativně, ne však tragicky ze srovnání vychází pouze finanční zázemí.

Není v kontextu srovnání silných a slabých stránek překvapením, že se školy plánují rozvíjet především v oblasti předpokladů, teprve s odstupem v oblasti činností. Jedná se v první řadě o investice do materiálního zázemí, polytechnických koutků, školních dílen a zahrad, včetně jejich vybavení, dále o rozvoj spolupráce s firmami, sloučnými a spádovými i dalšími školami, včetně středních a vysokých škol. V neposlední řadě školy plánují rozvoj svého personálního zázemí, především prostřednictvím dalšího vzdělávání učitelů, ale též prostřednictvím zajišťování specializovanějších personálních kapacit.

Na straně činností školy chtějí především prohlubovat vybrané oblasti svého zaměření, zpestřovat a zkvalitňovat nabídku jednorázových akcí i systematických aktivit ve prospěch rozvoje iniciativy, kreativity a polytechnického vzdělávání. Jde však o velmi pestrý a inspirativní pelmel jednotlivostí, z nichž žádná výrazně nevyčnívá.

Čtvrtá otázka této oblasti se zaměřovala na rozvoj finanční gramotnosti. Byla určena především ZŠ, přesto se do ní zapojily téměř dvě třetiny MŠ. Z nich se k výuce finanční gramotnosti přihlásilo téměř 70 %. Zaměřují se přitom především na základní matematické dovednosti, a to prostřednictvím námětových her.

Finanční gramotnost rozvíjejí všechny ZŠ, z nichž drtivá většina jako průřezové téma ve školním vzdělávacím programu, především však v matematice. Pro výuku k finanční gramotnosti jsou pro školy podstatné zejména činnosti: námětové hry na straně metod, technik a nástrojů, projektové dny, ale též zapojení do projektů a programů třetích subjektů nebo realizace jednorázových akcí. K výuce využívají specializované pomůcky, včetně her, učebnice a speciálně proškolené učitele.

Výchova k iniciativě, kreativitě, polytechnické vzdělávání a jejich silné stránky se v MŠ projevují zejména posilováním (podněcováním) osobnosti dítěte (včetně rozvoje fantazie) k cestám, na nichž dítě může realizovat vlastní nápady za podpory podnětného prostředí. Obvyklý folklór na straně slabých stránek, spočívající v nedostatečném materiálním vybavení, např. pomůckami, není tentokrát tak významný. O poznání zřetelnější je obecný problém s prostorem jako takovým, kde mají být polytechnické koutky či dílny zřízeny. MŠ, které plánují zásadní investice do zahrad nebo do polytechnických koutků, resp. dílen, je méně než třetina, resp. čtvrtina. Obecně zkušenosti MŠ naznačují, že mnohdy stačí málo, abychom děti polytechnicky vzdělávali. Netřeba drahých didaktických prostředků, např. pracovních stolů; řada pomůcek se dá vyrobit svépomocí.

V oblasti předpokladů se MŠ dále chtějí zaměřovat na další vzdělávání pedagogických pracovníků, včetně sdílení dobré praxe, a to jak s pedagogy z jiných škol, tak mezi sebou na škole. Zde je prostor jak pro metodický klub MŠ, tak metodický klub polytechniky. Náměty a inspirace lze kromě toho nalézt na řadě interaktivních seminářů webových stránek nebo YouTube kanálů.

K řešení mnohých slabých stránek a příležitostí výchovy k iniciativě a kreativitě a polytechnického vzdělávání (nejen) na ZŠ by pomohla systémová změna: revitalizace rámcových vzdělávacích programů. Školy by tak měly větší volnost při spojování předmětů a uvolnění prostoru pro polytechnické vzdělávání. Své místo by pak zpětně mohly získat pracovní činnosti nebo dílny. Mnoho škol pro tyto činnosti nemá dostatečné zázemí, což by se mohlo řešit dotacemi na dovybavení, případně se nabízí u chybějících prostor minimálně dvě řešení.

Jedním z nich jsou sdílené mobilní dílny, které v podstatě představují vozítko s plnou výbavou klasických dílen pro maximálně dvanáct dětí, které by sloužilo jako zázemí pro určitou oblast a školy, které si konvenční dílny z různých důvodů nemohou dovolit. Vozítko by mohla např. vlastnit střední škola s příslušným polytechnickým zaměřením a v rámci praxí by její studenti mohli jezdit do škol vypomáhat s výukou. Dalším řešením by mohla být účelová dotace škole, která se s její podporou dohodne s místními podnikateli na výuce, která by mohla probíhat v blocích v rámci projektových dnů (např. pěstitelské práce ve spolupráci se zahradníkem).

Místní akční plánování může školám nabídnout řešení nedostatečného vzdělávání učitelů, nedostatku nápadů, on-line metodických materiálů atp. Může se jednat např. o didaktická videa s popisem či ukázkami vzorových

hodin, a to jak s využitím dílen, tak ve třídách: sekce vaření, výroba, pěstitelské práce. Učitelé by tak získali ucelené materiály, které by mohli při výuce použít. Výhoda on-line verze je především v časové flexibilitě a nezatížení škol a jejich učitelů.

Místní akční plánování může dále podporovat realizaci kreativních dílen, nebo soutěží, např. takových, kde školní družstva pod vedením učitele soutěží ve tvorbě výrobků na dané téma. Zároveň může probíhat školení pedagogů, které jim poskytne metodickou podporu, kterou budou moci využít na svých školách. Motivací pro družstva by mohlo být následné získání pomůcek pro výuku nebo hotových výrobků, např. stavebnic, truhlíků atp.

Školám by také pomohl seznam firem, které po dohodě mohou školám nabídnout svou spolupráci, např. na exkurzích, přednáškách, workshopech a besedách, na zajištění materiálního vybavení atp., a pravidelné informování o aktivitách, kterých se školy mohou účastnit, např. soutěží nebo projektech a programech třetích subjektů.

6.2.6 KARIÉROVÉ PORADENSTVÍ ...

... a rozvoj potenciálu každého žáka

Tato oblast a její otázky byly konstruovány zejména pro úplné ZŠ, avšak s předpokladem, že činnosti související s kariérovým poradenstvím lze rozvíjet i na prvních stupních ZŠ nebo v MŠ. Vzhledem k tomu, že na tuto oblast odpověděla pouze hrstka MŠ (nebyla jim primárně určena), nelze jejich odpovědi kvantitativně zpracovat, lze se však domýšlet.

Mezi silnými stránkami a plány v úplných i neúplných školách mírně převažují předpoklady pro poskytování kariérového poradenství nad konkrétními činnostmi, mezi slabými stránkami převažují velmi výrazně. Platí přitom, že význam kariérového poradenství a jeho odraz v silných a slabých stránkách a plánech jsou (z celkem pochopitelných důvodů) výraznější v úplných ZŠ, tj. na vyšším stupni vzdělávání. Všechny sledované aspekty se však liší i svou strukturou. Základním poznatkem, odpovídajícím vstupním předpokladům, je, že čisté kariérové poradenství se pěstuje prakticky bez výjimky na druhém stupni ZŠ a na nižších stupních vzdělávání se jedná pouze o spojení s jinými oblastmi, průřezově, v rámci vzdělávací oblasti Člověk a svět práce, pracovních činností nebo polytechnických aktivit.

Nejvýznamnější silnou stránkou v úplných i neúplných školách jsou obecné předpoklady spočívající vesměs v tom, že škola se kariérovému poradenství a souvisejícím oblastem vůbec věnuje, poskytuje jej všem žákům, nebo přinejmenším žákům posledních ročníků. O poznání méně významné jsou v úplných ZŠ předpoklady spočívající ve spolupráci se zákonnými zástupci (alespoň s většinou), základní personální zázemí a spolupráce, především s Úřadem práce České republiky a středními školami. Mezi tyto předpoklady se ještě vtěsnaly jednorázové akce, především návštěvy středních škol, burzy škol nebo trhu vzdělávání, jednotlivě též individuální konzultace pro vycházející žáky.

Všechny tyto body jsou v neúplných ZŠ téměř řádově méně významné, některé z nich dokonce neuvědla jediná škola. Naopak, neúplné ZŠ uváděly aktivity a jednorázové akce, které neuvědla jediná (!) úplná ZŠ: besedy se zákonnými zástupci, kteří žákům, resp. dětem představují svá povolání, nebo exkurze do firem. Z jiných otázek této oblasti je však zřejmé, že tyto aktivity, resp. akce jsou běžné i v úplných ZŠ.

Mezi slabými stránkami u úplných i neúplných ZŠ dominují předpoklady pro poskytování kariérového poradenství. Konkrétní činnosti jsou u úplných škol čtvrtinově významné, u neúplných škol se jako slabina nevyskytují vůbec. Úplné ZŠ vidí svou nejvýznamnější slabinu v personálním zajištění kariérového poradenství. Tomu se na školách vesměs věnuje výchovný poradce, který má kromě toho i řadu jiných povinností, a na plnohodnotné kariérové poradenství mu tak nezbyvá čas, prostor a síla. Další slabé stránky školy vnímají ve spolupráci, zejména s firmami, které by byly svolné přijímat exkurze, a s některými zákonnými zástupci, se kterými je v oblasti kariérového poradenství těžká domluva, případně se o přípravu na povolání svého dítěte nezajímají dostatečně či vůbec. Z důvodu nedostatků ve spolupráci s firmami školy vnímají svou slabinu také v nedostatku exkurzí do firem.

Slabé stránky neúplných ZŠ a MŠ byly uváděny jednotlivě (po jednom kusu). Ze statistického hlediska proto není co shrnovat.

Rozvíjet se chtějí úplné i neúplné ZŠ především v oblasti předpokladů, mají však své plány i v oblasti činností. Na straně předpokladů je nejvýznamnější potřeba rozvíjet spolupráci s firmami na exkurzích pro žáky, případně

na besedách, jejichž realizace je nejvýznamnější skupinou plánů na straně činností. Školy dále chtějí ještě více rozvíjet spolupráci se zákonnými zástupci a zapojit je do volby dalšího vzdělávání a přípravy na povolání jejich dětí. Podobně, byť jednotlivě odpovídaly také neúplné ZŠ.

Při srovnání silných a slabých stránek jsou u úplných ZŠ nejpozitivněji hodnoceny jejich obecné předpoklady, tj. fakt, že (nějaké) kariérové poradenství vůbec poskytují. Výrazně pozitivně školy hodnotily také své systematické aktivity, především individuální konzultace pro žáky, spolupráci, především s Úřadem práce České republiky a středními školami (zatímco firmy kapitolu spolupráce táhnou dolů), zákonné zástupce a spolupráci s nimi a jednorázové akce, především návštěvy středních škol, burzy škol nebo trhu vzdělávání (zatímco exkurze do firem jsou hodnoceny jednoznačně negativně). Mírně negativně ve srovnání silných a slabých stránek vyšlo pouze materiální a finanční zázemí, které však v této části dotazníku bylo zmiňováno velmi okrajově.

Další otázka se zaměřovala na zapojení zákonných zástupců do přípravy povolání jejich dětí. V souladu s výše uvedeným byly negativní zkušenosti škol se zákonnými zástupci a jejich zájmem výrazně menšinové, byť lze předpokládat, že spolupráci se školou potřebují především ti zákonní zástupci, kteří o ni jeví nejmenší zájem, nebo kteří mají o ní a svých dětech přehnané představy. U úplných ZŠ jsou nejvýznamnějšími nástroji zapojení zákonných zástupců individuální konzultace na škole nebo na Úřadu práce České republiky a v druhé řadě besedy pro žáky, jichž se zákonní zástupci mohou také účastnit. U neúplných ZŠ a MŠ jsou významnější besedy pro žáky, resp. děti, na nichž zákonní zástupci představují žákům či dětem svá povolání a další akce školy se zapojením zákonných zástupců.

Na zkušenosti škol s nasměřováním vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se zaměřovala pátá otázka. Vysloveně negativní zkušenosti zde nebyly zaznamenány. Úplné ZŠ většinou uváděly pozitivní zkušenosti, kterých dosahovaly díky poradenství z vlastních zdrojů (školního poradenského pracoviště či jednotlivých pedagogických pracovníků) nebo poradenství realizovanému ve spolupráci se školským poradenským zařízením.

Poslední otázka se věnovala výjezdům žáků na exkurze či návštěvy a naopak, návštěvám zástupců různých organizací na školách. ZŠ v rámci kariérového poradenství a souvisejících oblastí navštěvují desítky nejrůznějších firem, v druhé řadě školy uváděly (otázka však tímto směrem nebyla položena) střední školy nebo složky integrovaného záchranného systému. Školy se shodly především na velkých jménech firem (Hyundai Motor Manufacturing Czech nebo Marlenka), v celkovém výčtu však převažují malé a střední firmy z bezprostředního zázemí té či oné školy. Téměř třetina ZŠ uvedla, že v rámci kariérového poradenství a souvisejících oblastí nikam na exkurze nebo návštěvy nevyjíždí. Školy naopak navštěvují vesměs zástupci středních škol v rámci svých náborových akcí. Návštěvy ze strany zástupců firem na školách se nekonají (s výjimkou besed pro žáky, na nichž svá povolání představují jejich zákonní zástupci).

Ačkoli byla tato oblast dotazníkového šetření určena ze své podstaty ZŠ, zasluhuje ze strany MŠ alespoň komentář. Z šetření vyplývá, že pouze třetina ZŠ vnímá v kariérovém poradenství a souvisejících oblastech za slabinu absenci exkurzí do firem. Podobně dopadly návštěvy zástupců firem přímo na školách. Nejsou to však právě osobní zkušenosti, poznatky, obohacení a inspirace, které mohou dětem ulehčit jejich rozhodování v další cestě jejich života?

Přínos MŠ pro budoucnost dětí je nezpochybnitelný. Opodstatnění najdeme i na kariérovém poli. Již v raném věku si může dítě vypěstovat a rozvinout dovednosti, které jej budou provázet celým životem. Z pohledu neuronů, resp. jejich synapsí je žádoucí nechat děti rozvíjet dovednost, kterou samy chtějí, podporovat je v tom a pak se může podařit její ukotvení (ideálně do šesti let), které bude uplatňovat ve svém dalším životě, třeba i svém povolání. Propojování toho, v čem jsme dobří, co nás baví, co děláme opakovaně, vede obecně člověka k vyšší motivaci, soustředění, spokojenosti a pokroku. I proto je kladen velký důraz na podnětné prostředí v MŠ, protože bez něj by nebylo co v dětech evokovat. Vše však začíná u osobnosti pedagoga.

Na ZŠ, zejména úplných je zaveden systém kariérového poradenství, do něhož jsou zapojeni pedagogičtí pracovníci školy i externí odborníci. Úroveň kariérového poradenství je však na ZŠ různá. V úplných i neúplných převažují předpoklady nad konkrétními činnostmi. Většina škol podporuje kariérové poradenství v rámci svých školních vzdělávacích programů. Výuka je zaměřena na směřování žáků k cílené volbě profese, kariérové poradenství probíhá v rámci průřezových témat a rozvoje osobnosti žáků. Základním poznatkem však je, že se kariérové poradenství uplatňuje především na druhých stupních ZŠ a na nižších stupních pouze v souvislosti s jinými vzdělávacími oblastmi (zejména Člověk a svět práce), průřezově, v rámci pracovních činností nebo jiných polytechnických aktivit.

Pro zkvalitnění kariérového poradenství by se mělo trvat na zařazení kariérového poradenství do školních vzdělávacích programů všech škol, poskytování kariérového poradenství v průběhu celé školní docházky, třeba pro-

střednictvím metodických schůzek s vyučujícími všech ročníků, zaměření na žáky se speciálními vzdělávacími potřebami ve spolupráci s výchovným poradcem, aniž by přitom byly pomíjeny potřeby ostatních žáků, na individuálních konzultacích pro vycházející žáky nebo vytvoření přehledné metodiky poskytování kariérového poradenství na školách. O poznání méně významným problémem je v úplných ZŠ spolupráce se zákonnými zástupci, neboť většina z nich se školou spolupracuje. Někteří si však nenechají vysvětlit (ne)vhodnost dalšího vzdělávání pro své dítě a jejich zájem a aktivita jsou nedostatečné a stále menší. Proto by školy měly usilovat o zlepšení komunikace a spolupráce s nimi a podněcovat je k zapojení např. do besed, kde by žákům představovali svá povolání nebo jim nabízeli besedy na téma střední školy a jejich uplatnění ve výběru povolání.

Bohužel na většině škol stále není zaveden smysluplný systém kariérového poradenství. Věnuje se mu výchovný poradce, který má i řadu jiných povinností a nezbyvá mu tak na kariérové poradenství čas, prostor a síla. V důsledku kumulace funkcí a vlastní pedagogické činnosti je časově přetížen. Školy by měly kariérovým poradenstvím pověřit konkrétní osobu, oddělit funkce metodika prevence a výchovného poradce a poskytnout jim více času na práci.

V zájmu rozvoje kariérového poradenství by se školství mělo zaměřit na vzdělávání, např. v oblasti výuky pracovních činností. Školy nemají potřebné personální kapacity, např. pedagogy pro výuku pracovních činností a do kariérového poradenství nejsou zapojeni všichni učitelé. Této oblasti by prospělo nejen obecné vzdělávání kariérových poradců a dalších učitelů, ale též sdílení praxe mezi nimi prostřednictvím metodických sdružení nebo besed.

Některým školám rovněž chybí potřebné materiální zázemí: prostory, kde by se kariérový (výchovný) poradce mohl scházet se zákonnými zástupci, vybavené učebny pro výuku pracovních činností, včetně dílen, pozemků a pomůcek, včetně stavebnic. Školy by měly tyto deficity odstraňovat a také vytvářet prostředí, aby kariéroví poradci měli dostatečný přístup k informacím pro svou práci.

Většina škol také spolupracuje s Úřadem práce České republiky, středními školami a dalšími organizacemi. Školám by bezesporu prospěla ucelená nabídka návštěv pro kariérové poradce přímo od středních škol, včetně besed nad kritérii přijetí, nabídkou studijních oborů a uplatněním školy v praxi, nebo soutěží již od začátku školního roku. Dále by se školy měly účastnit burz škol nebo trhů vzdělávání, měly by pořádat besedy pro žáky s náboráři středních škol, opět již od začátku roku. Školy by se též měly zapojovat do projektů a programů třetích subjektů zaměřených na kariérové poradenství a např. polytechnické vzdělávání a rozvoj iniciativy a kreativity.

Některé školy se také snaží o navázání spolupráce s firmami, které jim umožňují besedy pro žáky nižších ročníků nebo exkurze. Tato oblast je však problematická z organizačních, finančních i časových důvodů. Proto téměř třetina škol na žádné exkurze nebo návštěvy nejezdí. Podobně, návštěvy ze strany zástupců firem na školách se téměř nekonají, s výjimkou zástupců ze strany zákonných zástupců. Školám by prospělo, pokud by existovala ucelená nabídka firem svolných k besedám a exkurzím, středních škol, které mají zájem o spolupráci se ZŠ, včetně středních škol s obory pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nabídka Úřadu práce České republiky k častějším návštěvám a konzultacím již od časnějších ročníků, včetně besed pro žáky a zákonné zástupce přímo na školách a nabídka vzdělávacích a informačních akcí pro kariérové poradce, např. seminářů a besed se zástupci ze strany firem.

6.2.7 SPOLEČNÉ VZDĚLÁVÁNÍ ...

... a rozvoj potenciálu každého dítěte, resp. žáka

MŠ i ZŠ v této oblasti kladou největší důraz na předpoklady, kterými disponují (silné stránky), nedisponují (slabé stránky), nebo by disponovat chtěly (plány), spíše než na činnosti, kterými ve společném vzdělávání na děti, resp. žáky cílevědomě působí, nepůsobí, nebo by působit chtěly.

Nejvýznamnější silnou stránkou u MŠ i ZŠ je fakt, že jsou (většinově) schopny přijmout ke vzdělávání všechny děti, resp. žáky bez rozdílu, nebo mají vytvořený pro jejich vzdělávání alespoň základní systém. V druhé řadě je silnou stránkou MŠ i ZŠ personální zázemí: odpovídající nebo alespoň základní, které se ve společném vzdělávání dále vzdělává. Velmi významné je také pozitivní klima na škole, alespoň základní materiální vybavení a spolupráce, zejména se školskými poradenskými pracovišti.

Při srovnání MŠ i ZŠ je zřetelné, že ZŠ jsou v téměř všech kapitolách předpokladů vybaveny lépe. Jedinou výjimkou, kde tomu tak není, je spolupráce se zákonnými zástupci. Naopak, ZŠ jsou spokojenější se svým materiálním zázemím, spoluprací a daleko více si věří v tom, že jsou schopny přijmout ke vzdělávání každého žáka bez rozdílu.

V oblasti činností vyskakuje jako jediná významná položka zaměření škol na osobnostní a sociální rozvoj dětí, resp. žáků, a to na jejich schopnost komunikovat, spolupracovat a vůbec existovat v různorodém kolektivu a uvědomovat si svá vlastní práva a povinnosti. Konkrétní metody, techniky a nástroje, systematické aktivity nebo jednorázové akce byly v dotaznících zmíněny jednotlivě, pokud vůbec. Stejně tak pouze jedna škola uvedla konkrétní úspěchy, a to získání prestižního titulu a ocenění České školní inspekce za klima školy.

Podobná situace je u slabých stránek. Na straně předpokladů jsou nejvýznamnějšími slabými místy MŠ i ZŠ jejich materiální a personální kapacity. U materiálního zázemí jde zejména o bezbariérovost školních budov a tříd, u personálního zázemí v první řadě o chybějící kapacity specialistů pro práci s dětmi, resp. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, u ZŠ jde dále o chybějící zkušenosti, u MŠ i ZŠ pak o časové přetížení v důsledku práce s dětmi, resp. žáky s různorodými potřebami. Ostatní předpoklady pro společné vzdělávání jsou ve srovnání s materiálními a personálními kapacitami škol okrajové.

MŠ o čemsi zřetelněji než ZŠ vnímají jako svou slabinu spolupráci se zákonnými zástupci. ZŠ na druhou stranu pocítují silněji potřebu zkvalitnění personálního a finančního zázemí.

Na straně činností stojí za řeč pouze aktivity ZŠ, kde jich několik uvedlo, že svou slabinu vidí v absenci výuky českého jazyka pro cizince, je však otázkou, zda je po takové výuce v daných případech vůbec poptávka. Ještě méně škol uvedlo nedostatek kroužků pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jinak je oblast činností ve slabých stránkách podobně pustá, jako v silných. Již z tohoto srovnání je zřejmé, že školy jsou jakž takž schopny přijmout ke vzdělávání každé dítě, resp. žáka a následně se o něho silou vůle postarat. Do větších akcí se však nemohou pustit s ohledem na své omezené kapacity.

Do třetice, prakticky totéž vyplývá z plánů škol. Zřetelná většina škol potřebuje posílit v první řadě své personální a v těsném závěsu materiální zázemí. U MŠ je tato potřeba zřetelnější, zejména v oblasti rozvoje materiálního zázemí. U personálního zázemí je v MŠ poptávka především po vzdělávání, v ZŠ pak po kapacitách specialistů, vzniku či rozvoji školního poradenského pracoviště pro učitele, žáky a zákonné zástupce a po vzdělávání stávajících učitelů. U materiálního zázemí školy plánují pořizovat pomůcky pro práci s dětmi, resp. žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a řešit problematiku bezbariérovosti. Rozvoj ostatních kapitol předpokladů je ve srovnání s tímto okrajový.

Oblast činností je o čemsi bohatší než v případě silných a slabých stránek, ale ne dost, aby aspoň dýchala na záda oblasti předpokladů. V zaměření opět rezonuje u obou stupňů škol téma osobnostního a sociálního rozvoje. U ZŠ se poprvé v této části dotazníku objevuje téma individualizace výuky podle dovedností, schopností a potřeb jednotlivých žáků, včetně nadaných žáků a těch, kteří jeví o vzdělávání mimořádný zájem.

Když srovnáme silné a slabé stránky, zjistíme míru kontroverze jednotlivých bodů. Zde jednoznačně pozitivně vyplývá na povrch fakt, že MŠ i ZŠ jsou schopny přijmout ke vzdělávání každé dítě, resp. žáka bez rozdílu, dále, že jsou schopny jej osobnostně a sociálně rozvíjet, a k tomu všemu ještě udržet pozitivní klima školy. Překvapivě pozitivně vyznívá také hodnocení personálního zázemí, které by mohlo být jistě lepší a bohatší, ale zaplat'pánbůh za to, co je. Podobně zákonní zástupci vychází ze srovnání silných a slabých stránek stále v kladných číslech. Naopak, negativně je hodnoceno především materiální zázemí (o čemsi více u MŠ) a finanční zázemí (více u ZŠ). U MŠ i ZŠ se mezi negativně hodnocenými předpoklady vzdělávání umísťují (jako v jiných oblastech) ještě děti a žáci.

Další otázka se zaměřovala na zkušenosti škol se vzděláváním dětí, resp. žáků s hendikepem. S tím mají zkušenost tři čtvrtiny MŠ a čtyři pětiny ZŠ. U obou drtivě převažují pozitivní zkušenosti, MŠ uvedly pozitivní zkušenost dokonce všechny. Děti i žáci zvládají výuku v běžných třídách, úroveň jejich vzdělávání je velmi dobrá a bez problémů, nebo s trochou dobré vůle zvládají přechod na další stupeň vzdělávání. Že tomu tak je, připisují školy především svému personálnímu zázemí (viz výše), zejména asistentům pedagoga, dále spolupráci se školským poradenským zařízením, u MŠ navíc spolupráci se zákonnými zástupci nebo celkově pozitivnímu klimatu školy. Negativní zkušenosti, které některé školy přihodily ke svým pozitivním zkušenostem, zahrnují širokou škálu jednotlivě zmiňovaných faktů, jimž byly věnovány odstavce výše.

Nadaným dětem a žákům a jejich vyhledávání a rozvoji se věnovala pátá otázka. Zkušenosti se vzděláváním nadaných dětí a žáků má 39 % MŠ a 58 % ZŠ. Pouze však 17 % MŠ a 36 % ZŠ se na jejich vyhledávání zaměřuje. Pokud školu potká to štěstí či smůla, že ji navštěvuje nadané dítě či žák, učitelé se mu věnují individuálně podle jeho dovedností, schopností a potřeb, někdy nad rámec výuky. Nadaní žáci se účastní soutěží a dostávají problé-

mové úlohy. Celkově lze říct, že se ZŠ věnují nadaným žákům o něco více, MŠ nadaným dětem. Je však přinejmenším zvláštní, že se s nadaným dítětem, resp. žákem nesetkaly téměř dvě třetiny MŠ a více než 40 % ZŠ.

Poslední otázka této části se týkala speciálních pedagogů a problematice jejich zajištění. Mírně nadpoloviční většina MŠ a tři čtvrtiny ZŠ mají speciálního pedagoga nějak zajištěného, naprosto přitom převažuje zabezpečení z vlastních zdrojů kmenovými zaměstnanci, přičemž si někteří z nich chybějící kvalifikaci museli doplnit, nebo stále doplňují. Externí zajištění speciálního pedagoga je exotickou záležitostí. MŠ a ZŠ se shodují na tom, že zajištění speciálního pedagoga na trhu problém je, resp. byl, liší se jen v tom, zda se jej podařilo vyřešit, či nikoli. Úspěšnější by podle toho měly být MŠ, stejně tak však platí tvrzení z druhé věty tohoto odstavce.

Celkové zjištění, jak MŠ vnímají společné vzdělávání, je velmi pozitivní. Ať už z pohledu silných stránek a předpokladů, tak i získaných zkušeností. Jako každá oblast i společné vzdělávání má své slabé stránky. Je dobře, že to zde není přístup k přijímání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, spolupráce se zákonnými zástupci (většinově) a se školskými poradenskými zařízeními, které jsou naopak považovány za silné stránky škol. Nejvýraznější slabinou je z materiálního pohledu bezbariérovost MŠ, z personálního rozšíření kapacit speciálních pedagogů.

Prostor ke zlepšení se jednoznačně nabízí v práci s nadanými dětmi a s dětmi s mimořádným zájmem o vzdělávání. Téměř dvě třetiny MŠ uvedly, že se s nadanými a mimořádně motivovanými dětmi nesetkaly. Nabízí se zde otázka, správně zvolených metod a forem práce, které školám dopomůžou v jejich odhalení, protože mezi námi tyto děti nepochybně jsou. Paleta kurzů na téma nadané dítě napříč vzdělávacími organizacemi je dostatečně pestrá.

Z čísel uvedených v kapitole č. 4 i z dílčích informací uvedených v kapitole č. 3.7 vyhodnocení¹⁷⁰ a zkušeností z metodického klubu společného vzdělávání vyplývá, že přinejmenším část MŠ v oblasti společného vzdělávání plave. Na jedné straně jsou zde MŠ, které chápou společné vzdělávání jako příležitost, nebo alespoň nutné zlo ve stávajících podmínkách. Na druhé straně jsou zde možná školy, které nedovedou rozeznat přirozenou rozdílnost dětí a kvůli tomu přivírají nad společným vzděláváním oči. Přičítají příznaky vývojových vad nebo poruch chování pomalejšímu vývoji dítěte nebo nedostatečně podnětnému prostředí v rodinách, a to nejen ke škodě dítěte, ale i své vlastní, neboť to škole brání plnit své vzdělávací a výchovné poslání. Vypadá to tak, jakoby některé nedokázaly či nechťely s rozdílností dětí pracovat. Je přitom jen otázkou času, kdy se se společným vzděláváním budou muset vyrovnat všechny (nejen) MŠ.

Společné vzdělávání se na (nejen) ZŠ usadilo na pomyslné hranici, která je školami vnímána velmi individuálně, ačkoli existuje metodika a legislativa. Jedná se bezesporu o náročnou oblast ve vzdělávání a výchově. Školy jsou zpravidla vybaveny pomůckami a materiální zázemí je podporováno státem, zřizovateli i soukromými subjekty, ale hlavní hledisko je člověk samotný a schází zde mnohdy zájem a ochota. Jsou školy, kde společné vzdělávání opravdu funguje ve vztahu dítě, resp. žák, zákonný zástupce, ale jsou též školy, kde není ani snaha toto uchopit. Z toho mnohdy vyplývají nářky nad neexistujícími problémy. Bohužel tento nezájem pak odnáší dítě, resp. žák. Mnohdy přechází na školu, kde mu bude vyhoveno a kde najde zázemí.

Mnohé školy pojaly společné vzdělávání pouze jako pomoc dětem, resp. žákům s hendikepem, tedy výrazným zdravotním omezením, ale zapomínají na nadané děti, resp. žáky a děti, resp. žáky s mimořádným zájmem o vzdělávání, nebo na děti, resp. žáky, kteří se neúčastní výuky např. z důvodu dlouhodobé nemoci, pobytu v cizině se zákonnými zástupci atp. Řada škol toto nebere jako nutnou individuální potřebu žáka. Rovněž se školy příliš nezabývají častou odvrácenou stranou nadání, kterou jsou hendikepy na straně osobnostních a sociálních charakteristik dětí, resp. žáků nadaných, nebo mimořádně nadaných.

Ze všech uvedených skutečností je zřejmé, že společné vzdělávání musí stát na komunikaci se zákonnými zástupci, diskusi o problémech a takto vedené spolupráci. Pedagogům by měla být dostupná nabídka osobnostního a sociálního rozvoje, aby si mohli osvojit potřebné schopnosti nebo si procvičit již získané dovednosti. Do této oblasti by také měla být zapojena vedení škol, která jsou schopna přenést potřebné zkušenosti do chodu celé školy a motivovat její zaměstnance k tomu, aby ve společném vzdělávání viděli smysl.

Místní akční plánování by mělo nadále rozvíjet tuto oblast formou vzdělávacích aktivit, především sdílení dobré praxe s využitím zkušeností škol, které se do společného vzdělávání zapojily s kvalitními výsledky, vnímají potřeby žáků v jejich individualitě, nabízet formu ukázkové práce s dětmi, resp. žáky, hledat a nacházet vhodné školy k předávání zkušeností, např. formou kulatého stolu, případně vytvořit manuál příkladů dobré praxe.

¹⁷⁰ MAS Pobeskydí 2020c.

Dále by mohlo místní akční plánování nabízet pedagogům možnosti jejich osobnostního a sociálního rozvoje, potřebného pro získání potřebných schopností nebo procvičení již získaných dovedností. Také je nezbytné do této vzdělávací oblasti zapojit ředitele škol, kteří jsou schopni v rámci politiky rozvoje školy a nastavené linie přenést potřebné zkušenosti do chodu školy. Také je nezbytné, aby v této oblasti MŠ spolupracovaly se ZŠ (a to i tam, možná zejména, kde nejsou součástí jednoho subjektu).

6.2.8 DALŠÍ POTŘEBY ROZVOJE ŠKOLY

Tato oblast dotazníku byla koncipována pro potřeby škol, které nebyly zahrnuty v předchozích oblastech. Zahrnuje jednak dříve nezahrnuté oblasti vzdělávání a výchovy, jednak další potřeby souvisejícím s provozem a rozvojem škol a vzdělávání a výchovy v nich. Této oblasti jednoznačně dominují předpoklady (zejména materiální zázemí) nad činnostmi a výsledky, a to jak na straně silných a slabých stránek, tak plánů škol. Ve všech otázkách a jejich dílčích oblastech se navíc ukázalo, jak pestré tyto ostatní potřeby jsou, a zřídka se na té či oné odpovědi shodlo alespoň deset škol. To však nelze přičíst tomu, že by jednotlivé potřeby byly natolik vzácné, ale spíše tomu, jak široká tato oblast je.

V oblasti silných stránek se MŠ a ZŠ vzácně shodují na celkových výsledcích v jednotlivých oblastech i jejich dílčích kapitolách. Jak již bylo uvedeno výše, silným stránkám jednoznačně dominuje materiální zázemí vzdělávání a výchovy (o trochu více v MŠ), zejména zahrady MŠ a učebny a budovy u ZŠ. U silných stránek materiálnímu zázemí ještě sekunduje na straně předpokladů pozitivní klima na škole (zejména u malých škol), spolupráce školy s třetími subjekty a personální zázemí. Každá z těchto dílčích kapitol svým významem přesahuje celou oblast činností, z níž ještě jakž takž vyčnívají jednorázové akce, ale pouze jako celek, protože na jednotlivých odpovědích se školy shodly maximálně po dvou až čtyřech.

Ještě jednoznačnější je situace u slabých stránek. Této otázce naprosto dominuje oblast předpokladů. Do oblasti činností se svou odpovědí trefila pouze jedna škola. Oproti silným stránkám je ještě výraznější pozice kapitoly materiálního zázemí (především v MŠ, kde jsou nejvýznamnějším problémem omezené prostory), která významem více než troj- až pětinasobně zastiňuje ostatní kapitoly: personální zázemí, zákonné zástupce, finanční zázemí, děti, resp. žáky (opět zejména v MŠ) a organizační zázemí (v ZŠ). Znovu platí, že kromě uvedeného byly zaznamenané odpovědi zmiňovány v jednotkách případů a pouze vzácně se na té či oné slabě shodlo více škol.

Ze srovnání silných a slabých stránek vychází pozitivně především klima školy, spolupráce školy a třetích subjektů (o trochu více u MŠ), celá oblast činností (zejména jednorázové akce; jinak to dopadnout nemohlo, pokud tato oblast nemá prakticky žádné slabé stránky) a personální zázemí v ZŠ. Naopak, negativně jsou hodnoceny zejména materiální zázemí, organizační zázemí v ZŠ, děti v MŠ nebo finanční zázemí.

Uvedeným silným a slabým stránkám zcela odpovídají plány škol. Na úrovni jednotlivých odpovědí se jedná o solidní pelmel různých jednotlivostí. Otázce opět dominují plány na úrovni předpokladů, ale poměrně významné jsou i plány v oblasti činností. V předpokladech se jedná v první řadě o plány na rozvoj materiálního zázemí (o trochu více v ZŠ): specifické investice do školních budov jako celku nebo jejich částí a do školní zahrady u MŠ a investice do tříd, odborných učeben a do tělocvičny, resp. sportovní haly u ZŠ. Za materiálním zázemím v oblasti předpokladů výrazně zaostávají plány rozvoje personálního zázemí (zejména další vzdělávání pedagogických pracovníků), spolupráce, získávání finančních zdrojů nebo rozvoje komunikace a spolupráce se zákonnými zástupci. Na straně činností se školy chtějí rozvíjet především v oblasti zaměření, zapojení do projektů a programů třetích subjektů, systematických aktivit i jednorázových akcí (zejména v MŠ).

Čtvrtá otázka se zaměřovala na spolupráci škol s třetími subjekty. Ukazuje se, že školy spolupracují s nepřeberným spektrem různých organizací a jednotlivců na spoustě různých aktivit. Nejvýznamnějším partnerem v součtu (zejména u ZŠ) byly další školy, s nimiž se spolupracuje především na různých projektech, dalším vzděláváním pedagogických pracovníků a sdílení dobré praxe nebo na soutěžích a přehlídkách. Zcela přirozeně školy spolupracují se svými zřizovateli, ať již v koncepční, materiální a finanční rovině provozu a rozvoje, nebo na konkrétních jednorázových akcích. Dalším přirozeným partnerem jsou si navzájem sloučené nebo spádové MŠ a ZŠ, které spolupracují na přípravě na přechod dětí na ZŠ nebo na společných akcích. Významným partnerem MŠ i ZŠ jsou místní spolky, zejména sbory dobrovolných hasičů a spolky seniorů, s nimiž se spolupracuje jak na jednorázových akcích, tak na systematických aktivitách typu kroužků, resp. nadstandardních aktivit mimo školní vzdělávací program. Srovnatelně významná je ještě spolupráce s místní knihovnou (zejména na besedách a knihovnických lek-

cích) a se školskými poradenskými zařízeními na řešení problematiky společného vzdělávání. Spektrum významných partnerů škol doplňují ještě zákonní zástupci, další neziskové organizace a různá kulturní zařízení.

Financování dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků se věnovala pátá otázka. Drtivá většina škol financuje další vzdělávání z cizích zdrojů, mezi nimiž je nejvýznamnějším program Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování (šablony), těsně následovaný státním rozpočtem. Část škol financuje další vzdělávání ještě z dotací od zřizovatele. Pouze tři školy uvedly, že vzdělávání financují jen z vlastních zdrojů.

Také další otázka směřovala k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků, konkrétně k jeho organizaci. Dvě třetiny MŠ a tři čtvrtiny ZŠ organizují další vzdělávání pedagogických pracovníků společně, zbytek řeší vzdělávání ad-hoc nebo ponechává aktivitu na jednotlivých učitelích. Existují-li společné plány, jedná se spíše o střednědobé plány s platností přibližně jeden rok, jen o málo méně časté jsou dlouhodobější plány. Často však střednědobé plány z dlouhodobých plánů dalšího vzdělávání vychází a škola tedy disponuje strategickým výhledem i konkrétněji zaměřenou aplikací.

Sedmá otázka se zaměřovala na personální situaci na školách. Dvě třetiny MŠ i ZŠ uvedly, že všichni pedagogové na škole jsou plně kvalifikovaní (a některé další uvedly, že jejich personální situace je uspokojivá). Částečnou kvalifikovanost pedagogického sboru uvedla pouze pětina MŠ a jedna ZŠ. Téměř tři čtvrtiny MŠ a více než polovina ZŠ navíc uvedly, že zajištění odpovídajícího počtu kvalifikovaných pedagogů pro ně nebyl a není problém. Přesto u MŠ existují problémy se zajištěním pedagogů na záskok a u ZŠ existují problémy se zajištěním kvalifikovaných učitelů pro výuku některých předmětů a další problémy mohou vyvstat perspektivně.

Poslední otázka zjišťovala situaci ve vztazích zákonných zástupců a školy. Je zřejmé, že zákonní zástupci nepředstavují homogenní masu a každý z nich je jiný. Odpovědi proto popisovaly spíše celkové zhodnocení situace, bez aspirace na detailní popis. Pokud na vztah zákonných zástupců a školy aplikujeme žebřík participace, je uspokojivé, že aktivní spolupráci zákonných zástupců (přínejmenším některých) uvedly tři čtvrtiny MŠ i ZŠ, přičemž tato spolupráce se týká zejména (spolu)organizace školních jednorázových akcí, ale též dalších aktivit školy. Zapojení zákonných zástupců na nižších stupních žebříku participace, od prosté koexistence, tj. vztahu bez přívlastků, přes informování a vzájemnou komunikaci, účast na školních akcích nebo zájem o studijní výsledky dětí, resp. žáků, bylo uváděno sice méně často, ale představuje nutný předstupeň vzájemné spolupráce, tj. je výrazně ve výsledcích podhodnoceno. Rovněž je příjemným zjištěním fakt, že vzájemné vztahy zákonných zástupců se uskutečňují i na vyšších stupních žebříku, jako je např. finanční a materiální podpora školy.

Negativní zkušenosti se zákonnými zástupci uvedly vesměs školy, které zároveň uvedly i pozitivní zkušenosti. Pouze negativní zkušenosti uvedly jen dvě školy (z toho jedna za MŠ i ZŠ). Tyto negativní zkušenosti se týkají pouze zlomku zákonných zástupců, kteří nejvíce zájem o školu, své dítě, nebo vůbec o nic (z pohledu respondentů), nebo naopak o své dítě pečují tak intenzivně, že to zasahuje do integrity škol a jejich učitelů a do průběhu vzdělávání a výchovy.

Tato oblast je oproti jiným značně specifická. Ukazuje, jak široké spektrum ostatních potřeb školy řeší, nebo by rády, a jak dominantní postavení v této oblasti hraje materiální zázemí. Přestože k materiálnímu zázemí směřovaly odpovědi i v jiných oblastech, v této lze, přínejmenším u MŠ, spatřovat dost podstatné odlišnosti. Zprvé, dominance materiálního zázemí je zde nepřehlédnutelná. Je jistě otázkou, zda je materiální zázemí natolik významné pro vzdělávání, výchovu a související oblasti, ale výsledky odpovědí je nutné brát jako fakt. Zadruhé, zatímco v silných stránkách se odpovědi odkazují na body typu podnětná zahrada, dostatek didaktických pomůcek a vybavení, ve slabých se objevují body odkazující na nedostatečné prostory pro předškolní vzdělávání a na potřebu budování, rekonstrukcí či modernizací toho či onoho. Z toho může vyplývat pocit uspokojení nad měkkými prvky materiálního zázemí (byť v předchozích oblastech byly často zmiňovány mezi slabými stránkami, zde snad kromě informačních a komunikačních technologií) a vším, co MŠ ke vzdělávání dětí skutečně potřebuje. Na druhou stranu nejen MŠ potřebují pomoci s tvrdým jádrem svého materiálního zázemí (budovy, jejich části a vnitřní vybavení).

Pozitivně vyznívá vyhodnocení otázky zaměřené na spolupráci škol s třetími subjekty. MŠ (a nejen ony) spolupracují se širokým spektrem různých aktérů, zejména místních a regionálních, zvláště však působí pozice zákonných zástupců, kteří jsou u MŠ až sedmí v pořadí, u ZŠ dokonce osmí. Přitom právě v MŠ a ještě přínejmenším na prvním stupni ZŠ je úloha zákonných zástupců ve vzdělávání a výchově dětí, resp. žáků nezastupitelná. Dost dobře možná považují školy spolupráci se zákonnými zástupci za až příliš samozřejmou, natolik, že ji ve svých odpovědích nezmínily, nicméně z této samozřejmosti vyplývá riziko podcenění. Spolupráce se zákonnými zástupci by pro školy měla být prioritní, neboť je klíčem do mnoha zámeků, a mělo by jí být věnováno odpovídající úsilí. Vztahy škol a zákonných zástupců jsou sice různorodé, v drtivé většině však pozitivní a z toho by se mělo vycházet. Školy by se měly osmělovat nabízet zákonným zástupcům větší podíl na vzdělávacím a výchovném procesu

k prospěchu dětí, resp. žáků, zákonných zástupců i svému vlastnímu. Zcela klíčová je v tomto úsilí sebevědomá, ale osobní a vstřícná komunikace s každým zákonným zástupcem.

Poněkud překvapivě vyznívají odpovědi na otázku personální situace u pedagogických pracovníků MŠ. Pětina škol uvedla pouze částečnou kvalifikaci svého pedagogického sboru. Možná by stálo za hlubší analýzu, proč některé školy zaměstnávají nekvalifikované pedagogy, zda a jaký vliv to má na vzdělávání a výchovu a zda a jaký význam má formální kvalifikace ve srovnání třeba s mnohaletou praxí.

Uvedené poznatky z MŠ lze do značné míry ztotožnit se situací v ZŠ. I zde je zřejmá dominance materiálního zázemí a značný rozptyl odpovědí v každé z kapitol. Různorodost odpovědí na otázky týkající se slabých stránek a plánů rozvoje vede k zamyšlení, zda jsou potřeby škol v této oblasti opravdu většinově exotické, nebo zda je řeší širší masa škol, pouze je však nevedly do dotazníků. Může to být tím, že výzev je více, než jsou školy schopny pobrat, může to být ale taky dáno jejich dlouhodobým neřešením a vršením jedné na druhou. To souvisí s kvalitou vedení škol a jejich vztahů ke zřizovateli, vlastním zaměstnancům, zákonným zástupcům a dalším partnerům v území.

K řešení situace se nabízí programy vzdělávání pro vedení škol (ZŠ i MŠ) v oblasti jejich osobnostních a sociálních charakteristik, především však schopnosti vedení týmu různorodých osobností pedagogických i nepedagogických zaměstnanců nebo asertivní komunikace se zřizovatelem i zákonnými zástupci. V tomto smyslu je variabilita odpovědí v této oblasti nadějí. Téměř každý problém uvedený v této oblasti byl exotický a tam, kde tápe jedna škola, další mají problém vyřešen (nebo o něm naopak ještě neví).

Orientace na materiální zázemí v této oblasti je sice pochopitelná, nicméně podstata vzdělávání a výchovy je někde jinde. Měla by jí být soustavná práce na kvalitních lidských zdrojích, které vnímají učitelskou profesi jako poslání, jsou ochotni se v této oblasti vzdělávat a věnovat se péči o děti, resp. žáky s láskou a přesvědčením. Vedení škol by měla jít svým zaměstnancům příkladem: sebevědomým, ale lidským vztahem k zaměstnancům i k zákonným zástupcům a zřizovateli.