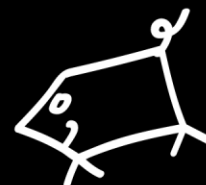




Místní akční plán Frýdek-Místek



ANALÝZA

v. 2023/11

projekt: Místní akční plán Frýdek-Místek III
reg. číslo: CZ.02.3.68/0.0/0.0/20_082/0019969
realizátor: MAS Pobeškydí, z. s.

OBSAH

1	Úvod.....	2
2	Cíl a metodika.....	3
3	Vymezení a základní charakteristika území.....	9
4	Socioekonomická analýza území	12
5	Analýza dotazníkového šetření.....	33
6	Analýza minikonferencí	50
7	Analýza jednání pracovních skupin.....	58
8	Souhrnná SWOT analýza.....	82
9	Vymezení a analýza problémových oblastí	92

1 ÚVOD

Místní akční plán (dále jen „MAP“) je nástrojem horizontální i vertikální koordinace aktivit v oblasti vzdělávání, výchovy a v souvisejících oblastech. Prostřednictvím MAPů by měli aktéři v regionech dosáhnout dohody na prioritách, jednotně komunikovat s hierarchicky výše postavenými orgány veřejné správy a přenášet systémové změny do praxe. Prostřednictvím MAPů by měla být zlepšena komunikace mezi jednotlivými aktéry a plánovací kultura na všech hierarchických úrovních.

MAPy jsou součástí tzv. akce KLIMA, která stojí na vizi: „Chceme v našich školách rozvíjet motivující kulturu zaměřenou na maximální úspěch pro každého žáka a každého učitele a na trvalý pedagogický rozvoj celé školy.“ MAPy se zaměřují primárně na děti a žáky do patnácti let věku a na řešení místně specifických problémů a potřeb v oblasti včasné péče, předškolního, základního, zájmového a neformálního vzdělávání. MAPy jsou nástrojem regionální politiky vzdělávání v jednotlivých regionech a jejich existence je klíčovou podmínkou financování některých záměrů z operačního programu Jan Amos Komenský a z Integrovaného regionálního operačního programu.¹

MAP je ve správním obvodu obce s rozšířenou působností (dále jen „SO“ a „ORP“) Frýdek-Místek (dále též „FM“) připravován MAS Pobeskydí, z. s., v rámci projektu Místní akční plán Frýdek-Místek III (dále jen „projekt“) financovaného z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání.² Partneři realizátora projektu jsou MAS Slezská brána, z. s., a Statutární město Frýdek-Místek. Věcně, organizačně i územní působností projekt navazuje na předchozí projekty Místní akční plán Frýdek-Místek a Místní akční plán Frýdek-Místek II.³ Prostřednictvím těchto (předchozích) projektů v území vznikly struktury spolupráce a koncepční dokumenty, jichž bylo škoda nevyužít a z nichž tento (navazující) projekt vychází.

Projekt zahrnuje následující klíčové aktivity:

- rozvoj a aktualizace MAPu,
- evaluace procesu místního akčního plánování.

Dokumentace místního akčního plánování je výsledkem první klíčové aktivity: rozvoj a aktualizace MAPu. Logika jejího vzniku respektuje konvenční logiku strategického plánování. Tato analýza je vstupním zdrojem informací pro veškeré další kroky plánování: formulaci strategického rámce priorit a následně ročních akčních plánů zpracovávaných s jednoletou frekvencí pro osmnáctiměsíční klouzavá období.

Území, pro které je MAP zpracováván, je značně velké a pestré a v oblastech vzdělávání, výchovy a v souvisejících oblastech zde působí mnoho aktérů. Svá sídla zde mají desítky škol, z nichž každá je svým způsobem jiný svět s jinými zkušenostmi, problémy a konkurenčními výhodami. Do oblasti působnosti MAPu dále zasahují aktivity stovek organizací a čínorodých jednotlivců. Průběh místního akčního plánování a podoba jeho základních dokumentů jsou těmito skutečnostmi ovlivněny. Analýza v podstatě klouže po povrchu řešené problematiky a závěry, které obsahuje, možná platí obecně, ale v jednotlivých případech se nemusí trefit do reality toho či onoho subjektu. Je třeba mít na paměti, že startovací čára a potřeby každého aktéra jsou různé a soustavně se vyvíjí. Regionální systém vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí je zkrátka složitý systém, který je nesnadné koordinovat, tím spíše, když regionu chybí autorita, která by se tohoto úkolu mohla a chtěla chopit. Tato pestrost je však cenným bohatstvím regionu a dává naději místním aktérům, že se mohou učit jeden od druhého ve věcech, které považují za důležité, a společně tak pozvednout kvalitu vzdělávání a výchovy k prospěchu školám, jejich pracovníkům, dětem, resp. žákům a regionu jako celku.

Analýza byla schválena řídicím výborem projektu procedurou písemného projednávání 23. listopadu 2023 s účinností od tohoto data do doby, kdy bude identifikována potřeba její aktualizace. Počínaje tímto datem nahrazuje předchozí verzi analýzy.⁴

¹ MŠMT 2022a.

² Registrační číslo CZ.02.3.68/0.0/0.0/20_082/0019969.

³ Registrační čísla CZ.02.3.68/0.0/0.0/15_005/0000365 a CZ.02.3.68/0.0/0.0/17_047/0008616.

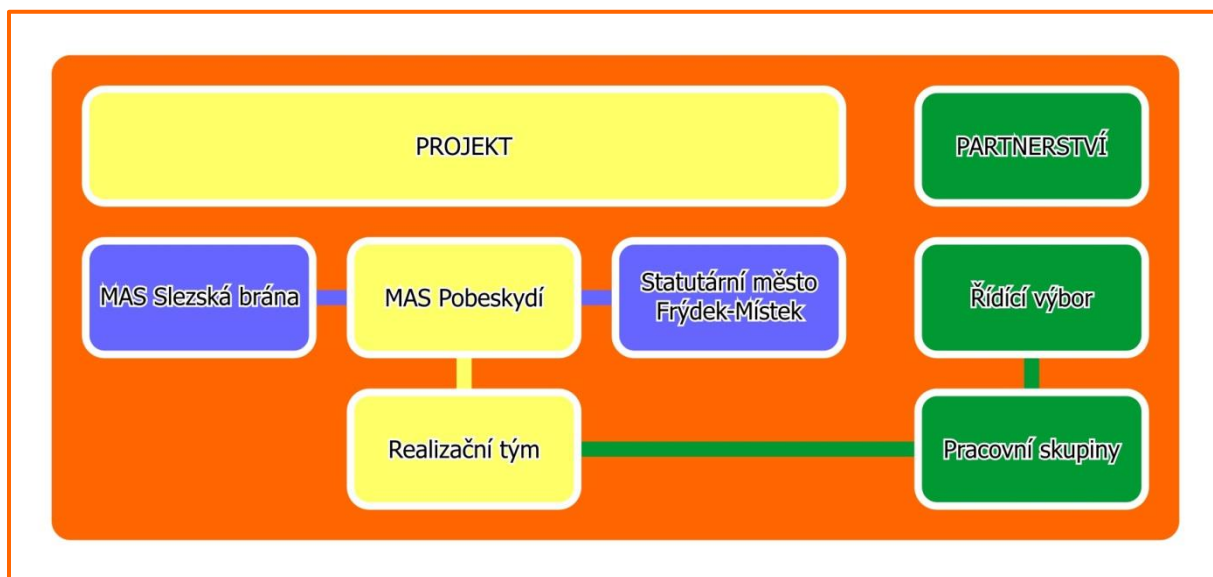
⁴ MAS Pobeskydí 2021a.

2 CÍL A METODIKA

Cílem této analýzy je poskytnout realizátorům projektu a spolupracujícím organizacím informace relevantní pro další fáze plánování: přípravu strategického rámce priorit, ročních akčních plánů a individuálních aktivit a aktivit spolupráce naplňujících cíle projektu. Metodika a struktura analýzy vychází z pravidel a postupů (dále jen „pravidla“), kterými jsou vázáni žadatelé o podporu a realizátoři projektů MAP III,⁵ metodiky rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV,⁶ doporučených metodik zpracování MAPů⁷ a z reálných potřeb projektu a místních aktérů. Použité sekundární zdroje jsou v textu citovány a shrnuty v závěrečném seznamu (příloha č. 1).

Analýza je spolu se strategickým rámcem priorit⁸ a průběžně zpracovávanými ročními akčními plány⁹ součástí soudržného rámce dokumentace místního akčního plánování ve SO ORP FM, sama je přitom informačním východiskem pro navazující fáze plánování. Všechny tyto dokumenty byly, jsou a budou zpracovávány kombinací expertních a komunitních metod, přičemž zásadní význam v analytické i návrhové fázi plánování mělo, má a bude mít zapojení odborné veřejnosti prostřednictvím pracovních skupin (dále jen „PS“), dotazníkových šetření,¹⁰ minikonferencí¹¹ a konzultací s experty na problematiku vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí. Výhodou je, že místní akční plánování probíhá v partnerství největšího města regionu a dvou silných a zkušených místních akčních skupin. Realizační tým navíc sestává z osob, které se problematikou rozvoje regionu dlouhodobě zabývají a disponují dostatečnými zkušenostmi s plánováním.

Obrázek č. 1: Organizační schéma místního akčního plánování



Projekt je realizován na principu partnerství. Realizátorem projektu je MAS Pobeskydí, z. s., jejími partnery jsou MAS Slezská brána, z. s., a Statutární město Frýdek-Místek. Veškeré orgány zřízené pro účely projektu v maximální možné míře zastupují různorodé zájmy aktérů působících v oblasti vzdělávání, výchovy a v souvisejících oblastech

⁵ MŠMT 2017, 2021, 2022a, b.

⁶ MŠMT 2018.

⁷ NPI 2021.

⁸ MAS Pobeskydí 2023d.

⁹ MAS Pobeskydí 2017a, b, 2018a, b, 2019, 2020a, b, 2021b, c, 2022b, 2023a, b.

¹⁰ MAS Pobeskydí 2020d, 2021d.

¹¹ MAS Pobeskydí 2020c.

ve SO ORP FM. Pro potřeby místního akčního plánování byly vytvořeny následující organizační struktury (jejich vzájemné vazby viz obrázek č. 1):

- řídicí výbor: nejvyšší orgán místního akčního plánování, reprezentující partnerství organizací působících v oblasti vzdělávání, výchovy a v souvisejících oblastech,
- PS: odborné platformy pro diskusi, výměnu zkušeností a plánování aktivit,
- realizační tým: administrativně-výkonný orgán.¹²

Obrázek č. 2: Jednání řídicího výboru



Největší váhu v metodice plánování mělo, má a bude mít jednání PS. Na projektu aktuálně působí sedm PS,¹³ které byly tematicky vymezeny na základě potenciálních oblastí jejich zájmu (viz též obrázek č. 3):

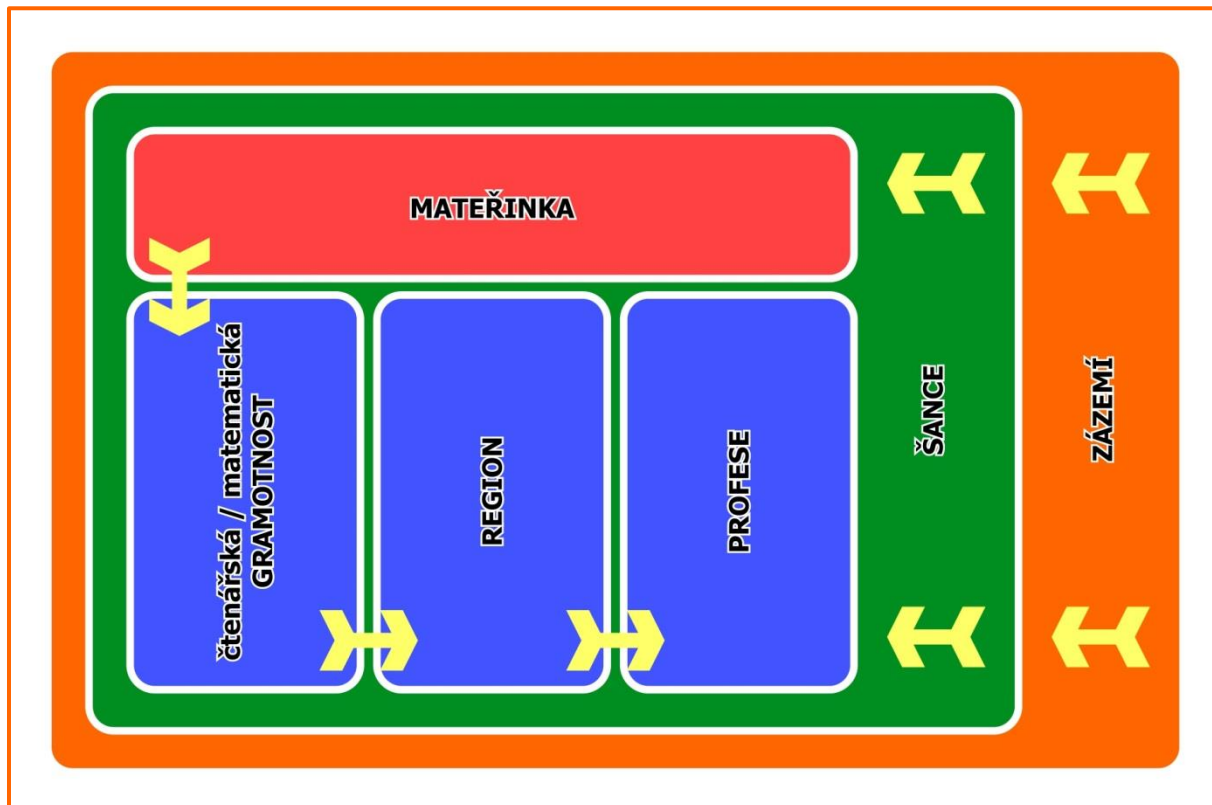
- PS Mateřinka,
- PS Čtenářská gramotnost,
- PS Matematická gramotnost,
- PS Region,
- PS Profese,
- PS Šance (PS pro rovné příležitosti a k řešení přechodů ve vzdělávání ve smyslu pravidel),
- PS Zázemí (PS pro financování ve smyslu pravidel).

PS sestávají ze zástupců škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech, kteří se na základě předchozího či dodatečného oslovení nebo vlastního zájmu připojili k účasti na místním akčním plánování. Tvorba této analýzy byla diskutována průběžně, především však v průběhu roku 2023 (obrázek č. 4). Z každého jednání byl pořízen podrobný zápis.

¹² Více viz MAS Pobeskydí 2022a.

¹³ V navazujícím projektu dojde ke sloučení PS Čtenářská a Matematická gramotnost.

Obrázek č. 3: Vymezení a vzájemné vazby oblastí působnosti pracovních skupin



Předchozí verze analýzy¹⁴ touto verzí doznala značných změn. Z důvodu zastarání přinejmenším některých údajů byly aktualizovány kapitoly č. 3, 4, 7, 8 a 9. Vzhledem k rostoucímu celkovému rozsahu analýzy byla vypuštěna kapitola zaměřená na strategické dokumenty České republiky, Moravskoslezského kraje, místních akčních skupin, jednotlivých obcí a jejich svazků. Ze stejného důvodu byla také významně redukována kapitola č. 5, z níž byly vypuštěny subkapitoly věnované průzkumům, které realizovalo Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „MŠMT“) v souvislosti s realizací a vyhodnocováním programu Podpora škol formou projektů zjednodušeného vykazování (šablony). V trendu redukce analýzy se bude pokračovat při následujících aktualizacích.

Analýza sestává z řady dílčích analýz, které odpovídají jednotlivým kapitolám tohoto dokumentu a které mají vlastní metodiky. Analýza začíná vymezením a základní charakteristikou (kapitola č. 3) a podrobnější socioekonomickou analýzou území (kapitola č. 4). Obě tyto kapitoly jsou založeny na popisných metodách a vychází z dostupných statistických dat a vlastní znalosti území. Socioekonomická analýza se koncentruje na vzdělávání a výchovu a oblasti, které je významně ovlivňují, nebo jsou jimi ovlivňovány: demografickou a sociální situaci, situaci na trhu práce a dopravní situaci.

PS projektu se v průběhu jeho realizace, včetně tvorby této analýzy, rozhodly, že nebudou přeceňovat expertní kvantitativní popis statistických dat a tato jako klíčový zdroj informací o potenciálech a limitech místního školství. Uvedené kapitoly proto obsahují pouze základní data o regionu a zejména o místní soustavě vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí. Data byla získávána z veřejně dostupných zdrojů a databází magistrátu statutárního města Frýdku-Místku. Prezentována jsou v agregované¹⁵ tabelární a grafické formě (kapitola č. 4), vybraná data též formou tematických map (příloha č. 3).

¹⁴ MAS Pobeskydí 2021a.

¹⁵ Statistická data jsou sledována na úrovni SO ORP FM jako celku, města Frýdku-Místku a ostatních obcí území celkem. Vývoj je dokumentován prostřednictvím srovnání situace ve dvou časových řezech (většinou let 2015 a 2022).

Obrázek č. 4: Jednání pracovních skupin

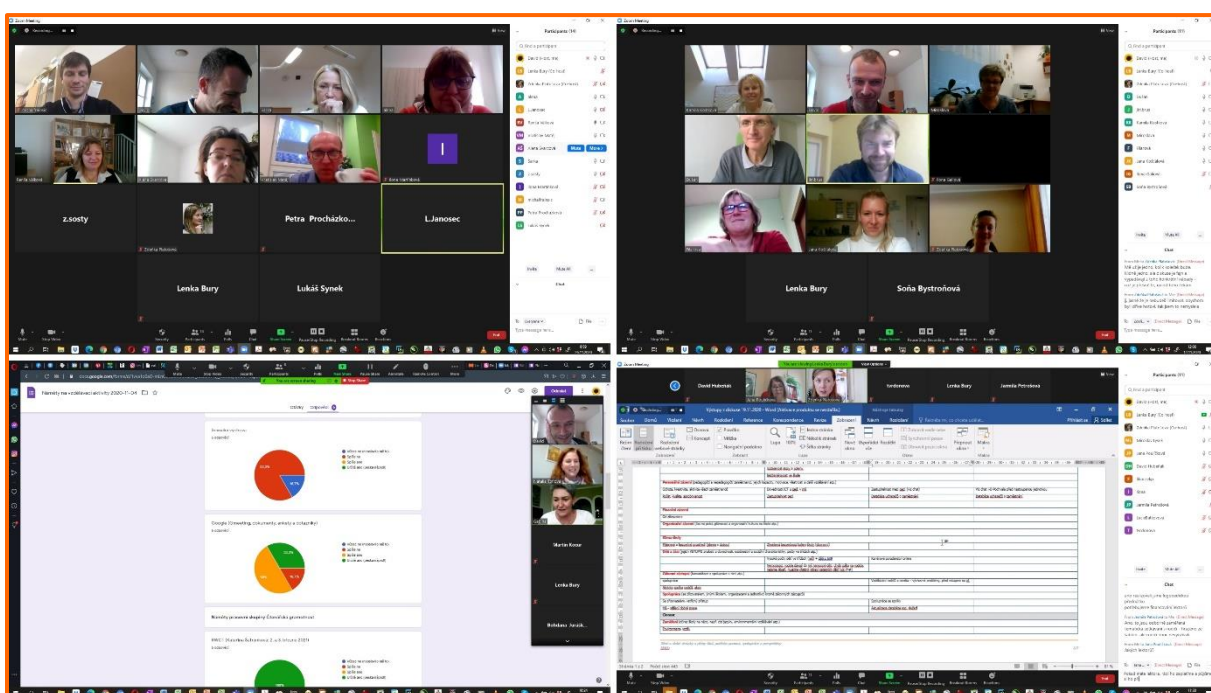


V další kapitole (č. 5) jsou shrnuty výsledky provedeného dotazníkového šetření, které se v regionu uskutečnilo v únoru až červnu 2019 a které zjišťovalo na jedné straně potřeby škol v oblastech odpovídajících zaměření jednotlivých PS, na druhé straně situaci v oblasti rovných příležitostí ve vzdělávání. Z tohoto šetření bylo zpracováno detailní vyhodnocení,¹⁶ z kterého byly do této analýzy převzaty shrnutí a interpretace výsledků v jednotlivých oblastech potřeb škol. Do šetření se zapojilo celkem 53 mateřských (dále jen „MŠ“), základních (dále jen „ZŠ“) a základních uměleckých škol regionu. Do vyhodnocení a interpretace zjištěných informací se následně zapojily jednotlivé PS, jimž detailní výsledky slouží k další práci. Detailněji je metodika tohoto šetření popsána v jeho vyhodnocení.

¹⁶ MAS Pobeskydí 2020d.

Dalším cenným zdrojem informací byly minikonference, jichž se v listopadu 2020 zúčastnilo 45 zástupců MŠ a ZŠ regionu (ředitelů nebo jimi pověřených styčných důstojníků; obrázek č. 5).¹⁷ Podkladem těchto zástupců pro jednání na minikonferencích byly jimi zpracované a realizačnímu týmu předané reflexe a popisy potřeb škol. Ty se zaměřovaly na témata čtenářské a matematické (pre)gramotnosti a rozvoje potenciálu každého dítěte, resp. žáka, rozvoje jeho potenciálu v jiných oblastech a dalších potřeb školy. V těchto oblastech školy souhrnně definovaly své silné a slabé stránky a plány a potřeby a možnosti spolupráce v rámci místního akčního plánování i mimo něj. K silným a slabým stránkám a plánům škol jejich zástupci na minikonferencích vyplnili dotazník na platformě Google, zúčastnili se brainstormingu a následně o nich diskutovali. Z minikonferencí byly zpracovány dílčí a souhrnný zápis.¹⁸ Hlavní informace z minikonferencí shrnuje kapitola č. 6.

Obrázek č. 5: Minikonference



Všechny dílčí analýzy byly diskutovány na jednáních PS, ať již jako součást programu, nebo byly poznatky z nich vzešlé průběžně sbírány, aby byly následně prodiskutovány při tvorbě tohoto dokumentu. Soustavně jsme byli konfrontováni s tím, že se agenda jednotlivých PS překrývá. To bylo vcelku kvitováno, protože vzdělávání, výchova a související oblasti lze sotva rozpitvat na jednoznačně oddělené části, na druhé straně bylo fajn, že díky tomu nezůstala žádná agenda nepokryta a výsledný obraz o regionálním školství je kompletní, dostatečně barvitý a ostrý. Celkovému shrnutí poznatků z jednání PS se věnuje kapitola č. 7.

Z poznatků předchozích analýz byla zpracována souhrnná SWOT analýza (kapitola č. 8). Ta byla po obsahové stránce diskutována v PS a předložena jejich členům a široké veřejnosti k hierarchizaci prostřednictvím dotazníkového šetření, kde respondenti k jednotlivým bodům vyjadřovali souhlas či nesouhlas a váhu daného bodu.

Závěrečným výstupem analýzy je vymezení a analýza problémových oblastí (kapitola č. 9). Tyto byly vymezeny podle oblastí působnosti jednotlivých PS v souladu se strategickým rámcem priorit¹⁹ (jedna PS = jedna priorita = jedna problémová oblast). Každá oblast je charakterizována vlastní SWOT-3 analýzou, která vychází ze souhrnné SWOT analýzy. Výběr jednotlivých bodů SWOT-3 analýz byl proveden na základě kvantitativních i kvalitativních

¹⁷ Vzhledem k aktuálním protipandemickým opatřením se minikonference konaly on-line na platformě ZOOM.

¹⁸ MAS Pobeskydí 2020c.

¹⁹ MAS Pobeskydí 2023d.

metod. Kvantitativním základem byla hierarchie bodů souhrnné SWOT analýzy zpracované pro každou PS.²⁰ Toto hledisko bylo korigováno podle výsledků diskusí PS nad konkrétními problémy a návrhy jejich řešení.²¹

Výsledný výběr může z různých důvodů působit kontroverzně. Použitá kvantitativní metoda katapultovala na první místa pořadí všech kategorií SWOT-3 analýz ve všech PS v podstatě tytéž položky, vztahující se vesměs k rámcovým podmínkám vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí, se kterými lze prostřednictvím MAPu sotva co dělat. Tím byly setřeny rozdíly vyplývající ze zaměření jednotlivých PS a jednotlivé SWOT-3 analýzy o PS a oblastech jejich působnosti nevypovídají nic. Každá SWOT-3 analýza je proto doplněna o ostatní body souhrnné SWOT analýzy k dokreslení situace v té či oné PS a oblasti jejího zájmu. Přehlížení těchto, pod čáru vepsaných bodů, by mohlo vést k podcenění synergického potenciálu MAPu: aktivity zaměřené na řešení nejpodstatnějších problémů regionálního vzdělávání mohou současně řešit také problémy méně významné, či související atp. Má se za to, že tento synergický potenciál by neměl být obětován přílišnému redukcionismu vyplývajícímu z podstaty metody SWOT-3.

Ve výsledku je logika souhrnné SWOT analýzy a dílčích SWOT-3 analýz zhruba následující:

- silné stránky jsou především ty body, které by měly být základem životaschopné strategie MAPu a které by měly být jeho prostřednictvím využity nebo rozvíjeny,
- slabé stránky odrážejí nejvýznamnější problémy, na jejichž řešení se MAP zaměřuje,
- příležitosti jsou především ty vlivy vnějšího prostředí, které by měly být prostřednictvím MAPu využity,
- ohrožení (analogicky) jsou ta rizika, na která by měl MAP aktivně reagovat.

Pravidla pro tuto analýzu stanovují povinnost vymežit SWOT analýzy minimálně pro níže definovaná témata. Tato témata jsou nedílnou součástí (základem) priorit MAPu a pro ně zpracované SWOT analýzy se považují za SWOT analýzy pro pravidly definovaná témata. Těmito tématy jsou:

- **podpora čtenářské gramotnosti (viz kapitola č. 9.2),**
- **podpora matematické gramotnosti (viz kapitola č. 9.3),**
- **rozvoj potenciálu každého žáka (průřezové téma a viz kapitola č. 9.6),**
- **podpora pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí pracovníků ve vzdělávání (průřezové téma a viz kapitola č. 9.7).**

Pravidla dále pro tyto oblasti stanovují povinnost definovat (upravit, doplnit) hlavní problémy k řešení a analyzovat jejich příčiny. Blíže problémy definované ve SWOT analýzách jednotlivých témat (priorit; viz kapitola č. 9) specifikuje souhrnná SWOT analýza (kapitola č. 8) a společně s jejich příčinami zejména analýza jednání příslušných PS (kapitola č. 7).

Tato analýza a nejen její části věnované společnému vzdělávání, se považují (spolu s vyhodnocením dotazníkového šetření²²) za analýzu stavu rovných příležitostí ve smyslu metodiky.²³

V textu jsou používány následující zkratky:

- FM Frýdek-Místek
- MAP místní akční plán
- MŠ mateřská škola
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
- ORP obec s rozšířenou působností
- PS pracovní skupina
- SO správní obvod
- ZŠ základní škola

²⁰ Respondenti kromě váhy jednotlivých bodů SWOT analýzy v dotazníkovém šetření uváděli též svou příslušnost ke konkrétní PS nebo oblasti jejího zájmu.

²¹ Kvantitativním měřítkem této metody byl de facto čas strávený nad jednotlivými body a frekvence výskytu s nimi spojených klíčových slov.

²² MAS Pobeskydí 2020d, též MAS Pobeskydí 2021d.

²³ MŠMT 2018.

3 VYMEZENÍ A ZÁKLADNÍ CHARAKTERISTIKA ÚZEMÍ

SO ORP FM je vymezen územím 37 obcí spadajících do působnosti ORP FM.²⁴ Nachází se ve východní části Moravskoslezského kraje, v nejvýchodnější části Česka. Vymezení regionu a základní údaje o něm a o jednotlivých obcích přibližují následující mapy (obrázek č. 6 a obrázek č. 7), tabulky (tabulka č. 1 a tabulka č. 2) a přílohy č. 2 a 3.²⁵ Mezi 22 SO ORP Moravskoslezského kraje patří SO ORP FM mezi největší co do rozlohy (4. v pořadí), počtu obyvatel (2.) i počtu obcí (2.).²⁶

Obrázek č. 6: Lokalizace území v územně-správním členění Česka



Tabulka č. 1: Lokalizace území v územně-správním členění Česka

Hierarchická úroveň	Celek
NUTS II (region soudržnosti)	Moravskoslezsko
NUTS III (kraj)	Moravskoslezský kraj
NUTS IV / LAU I (okres)	Frýdek-Místek

Území zahrnuje nejvyšší partii Moravskoslezských Beskyd, které kulminují Lysou horou (1 323 m n. m.), okrajové části Ostravské pánve a vše mezi nimi. Osu území tvoří údolí Morávky a Ostravice po jejich vzájemném soutoku

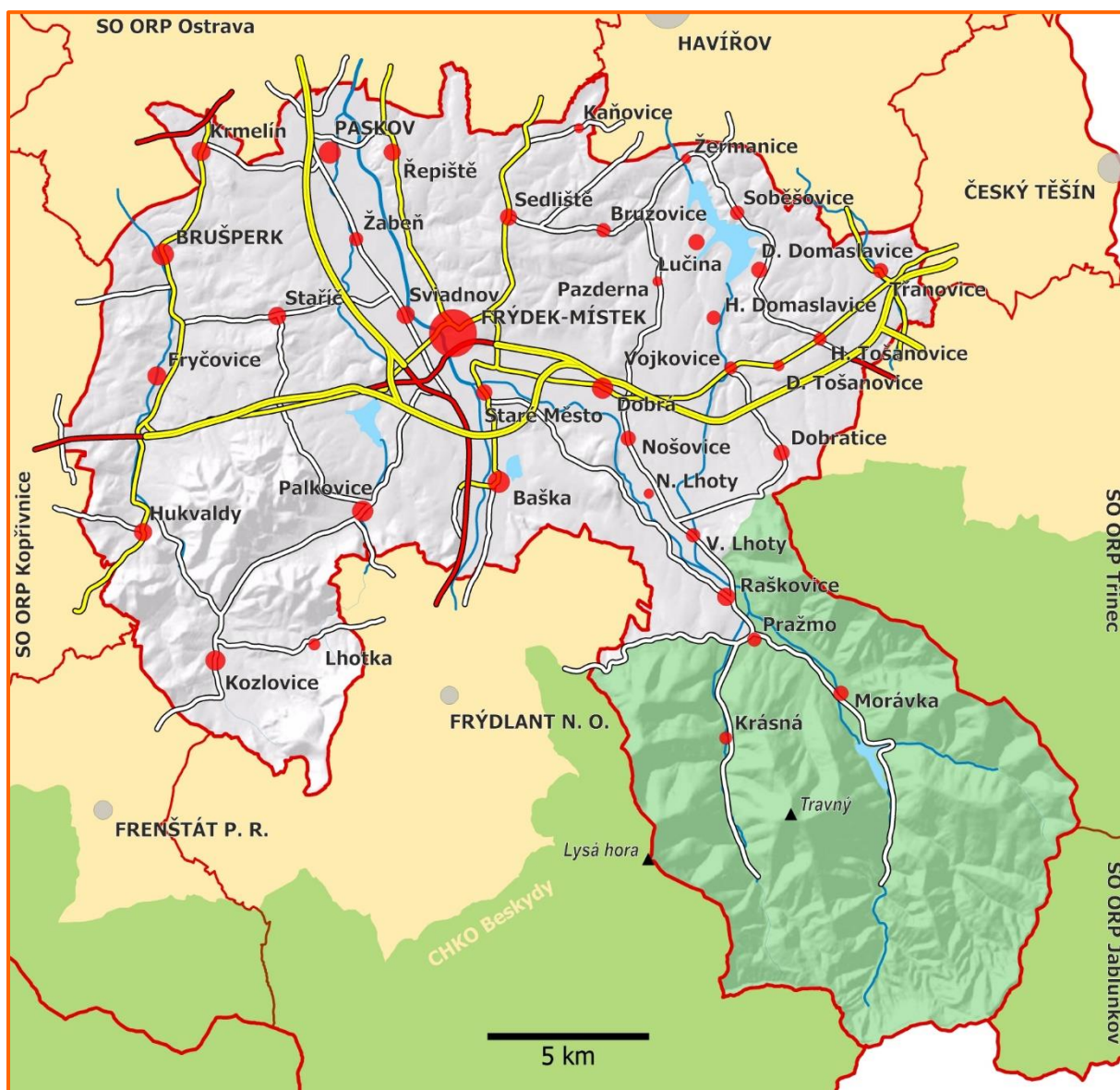
²⁴ Baška, Brušperk, Bruzovice, Dobrá, Dobratice, Dolní Domaslavice, Dolní Tošanovice, Fryčovice, Frýdek-Místek, Horní Domaslavice, Horní Tošanovice, Hukvaldy, Kaňovice, Kozlovice, Krásná, Krmelín, Lhotka, Lučina, Morávka, Nižní Lhoty, Nošovice, Palkovice, Paskov, Pazderna, Pražmo, Raškovice, Řepiště, Sedliště, Soběšovice, Staré Město, Staříč, Sviadnov, Třanovice, Vojkovice, Vyšní Lhoty, Žabeň a Žermanice.

²⁵ Tematická mapa Správní členění.

²⁶ ČSÚ 2023c.

ve Frýdku-Místku. Hydrologickou soustavu území doplňují vodní nádrže Šance, Baška, Olešná, Morávka a Žermanice. Rozmanitost krajiny a jejích složek na relativně malém území je bohatstvím regionu. Je určujícím faktorem sídelní struktury, ekonomických aktivit a současně zdrojem potenciálů a limitů dalšího rozvoje území.

Obrázek č. 7: Přehledná mapa území



Různorodost krajiny doplňuje neméně pestrá kulturní, sociální a ekonomická struktura území. Ostravice tvoří hranici historických zemí Moravy a Slezska, etnograficky se zde místy Valašsko a Lašsko, nezanedbatelně se zde projevují také vlivy blízké Ostravy, Polska a Slovenska. Zatímco jižní, hornatější části území jsou ekonomicky málo využívané a jsou zčásti předmětem ochrany chráněné krajinné oblasti Beskydy, centrum regionu vymezené osou Frýdek-Místek – Paskov má silně průmyslový charakter. Ostatní oblasti jsou využívány především zemědělsky. Největším sídlem regionu je Frýdek-Místek, v němž žije téměř polovina obyvatel regionu. Ostatní obce jsou ryze nebo převážně venkovské (více viz kapitola č. 4.1).

Tabulka č. 2: Základní údaje o území²⁷

Území	Rozloha [km ²]	Počet obyvatel	Míra lidnatosti [obyv./km ²]
SO ORP FM	480,25	112 690	234,65
Okres FM	1 208,44	214 669	177,64
Moravskoslezský kraj	5 430,55	1 189 674	219,07
Česko	78 871,04	10 827 529	137,28

Díky své poloze, historickému vývoji a zdrojům surovin a pracovních sil je jádro regionu silně průmyslové. Tradičně se orientovalo na textilní a hutní průmysl, který se tu vyvíjel již od počátku průmyslové revoluce. V období centrálně plánované ekonomiky sem byla umístěna řada velkých podniků, např. pivovar Radegast do Nošovic (dnes Plzeňský Prazdroj, a. s.) nebo Biocel do Paskova (dnes Lenzing Biocel Paskov a.s.). Severně a západně od Frýdku-Místku se rozvinula těžba černého uhlí, která podnítila rozvoj města jako regionálního centra a vedla k rychlému růstu počtu jeho obyvatel. V posledních letech se však význam tradičních odvětví i těžby uhlí postupně snižuje a v regionu se prosazují modernější odvětví. Silným rozvojovým impulsem v tomto směru byl příchod automobilky Hyundai v roce 2008, který byl doprovázen investicemi řady dodavatelů či producentů v příbuzných odvětvích.

Dopravní napojení území je poměrně dobré, i když do hlavního města je to prakticky nejdál, jak to jde. Hlavní komunikační osou ve směru východ – západ je dálnice č. D48, která propojuje Frýdek-Místek s Olomoucí a Brnem na jedné straně a s Českým Těšínem, Polskem a Slovenskem na druhé straně. Severovýchodní silniční spojení zajišťuje dálnice č. D56, která spojuje Frýdek-Místek s Ostravou. Dále jižním směrem (Frýdlant nad Ostravicí a Beskydy) má tato komunikace charakter silnice první třídy. Rovněž železniční napojení území je poměrně dobré. Existující železniční trasy propojující Frýdek-Místek s Valašským Meziříčím, Ostravou a Českým Těšínem však stále čekají na celkovou, roky slibovanou modernizaci a elektrifikaci.

Území čerpá z výhodné polohy mezi krajským městem, Ostravou, která představuje správní, kulturní, vzdělávací a obchodní centrum Moravskoslezského kraje, a mezi rekreační oblastí Moravskoslezských Beskyd. Díky tomu má území poměrně dobrý image zeleného zázemí průmyslové Ostravy. Kromě oblíbenosti u návštěvníků a turistů, především Beskyd a vodních nádrží, se tento dobrý image projevuje v dlouhodobém zájmu zejména mladých městských rodin o bydlení na venkově.

V území působí osm sdružení meziobecní spolupráce. Jedná se o Region Slezská brána, Sdružení obcí povodí Morávkvy, Sdružení měst a obcí povodí Ondřejnice, Mikroregion Žermanické a Těrlické přehrady, Dobrovolný svazek obcí Olešná, Sdružení obcí povodí Stonávky, Zájmové sdružení Frýdlantsko-Beskydy a SVAZEK OBCÍ „Morávka-Pražmo“. Působí zde tři místní akční skupiny: MAS Pobeskydí, z. s., MAS Slezská brána, z. s., a MAS Frýdlantsko – Beskydy z. s. Přeshraniční spolupráci a realizaci projektů na příhraničním území Česka, Slovenska a Polska zajišťuje a podporuje euroregion Beskydy.

²⁷ K 31. prosinci 2022. Zdroj: ČSÚ 2023d.

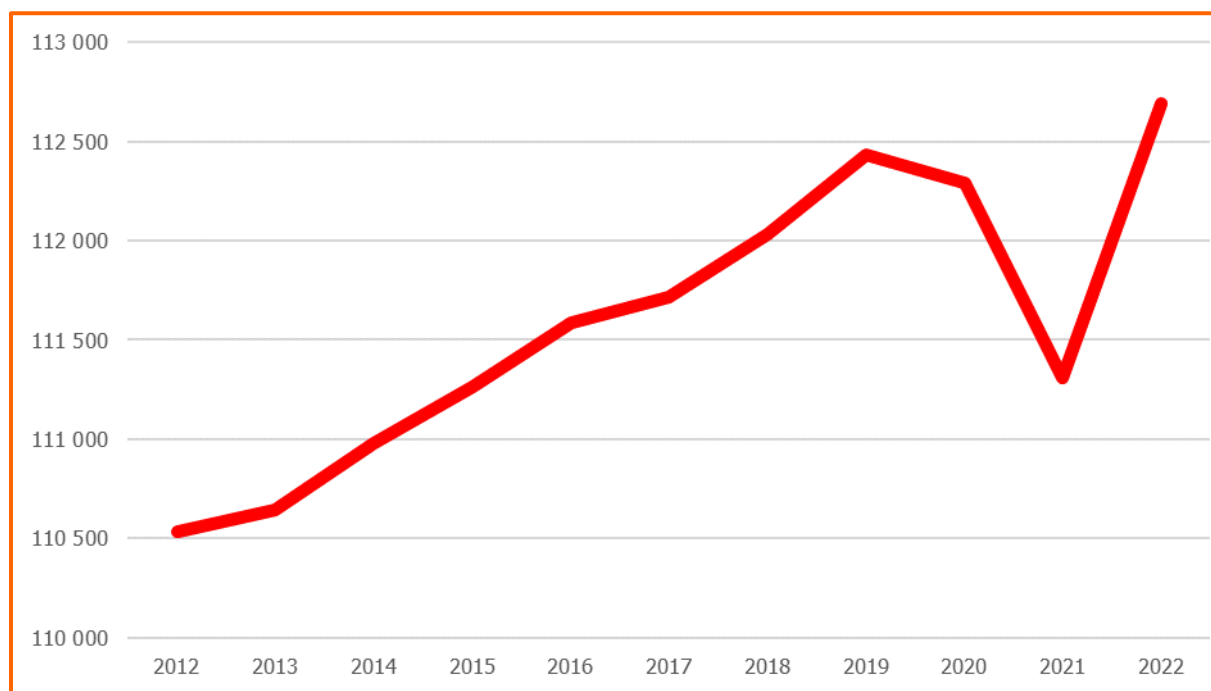
4 SOCIOEKONOMICKÁ ANALÝZA ÚZEMÍ

Následující kapitola se zaměřuje na vzdělávání a výchovu a oblasti, které je významně ovlivňují, nebo jsou jimi ovlivňovány: demografickou a sociální situaci, dopravní dostupnost a situaci na trhu práce. Kapitola je založena na popisných metodách a vychází z dostupných statistických dat a vlastní znalosti území.

4.1 OBYVATELSTVO

K 31. prosinci 2022 žilo v území 112 690 obyvatel. Jejich rozmístění v území je velmi nerovnoměrné. Zatímco téměř polovina obyvatel se koncentruje ve Frýdku-Místku, jihovýchodní část území je velmi řídko osídlena. Celková míra lidnatosti území dosahuje 234,65 obyvatel/km² s maximem ve Frýdku-Místku (1 051,02) a minimem na Morávce (15,36). Nejlidnatější obcí území je Frýdek-Místek (54 188), nejmenší obcí jsou Nižní Lhoty (290). Pod konvenční hranicí vymezení obcí venkovského typu (méně než 3 000 obyvatel) se nachází třicet obcí. Do kategorie nejmenších obcí (méně než 500 obyvatel) spadá pět obcí (viz přílohy č. 2 a 3²⁸).

Obrázek č. 8: Vývoj celkového počtu obyvatel²⁹



V mezidobí let 2012–2022 vzrostl počet obyvatel SO ORP FM o 2 158 osob, čímž se území zařadilo mezi jedno z mála populačně rostoucích v Moravskoslezském kraji (viz obrázek č. 8).³⁰ Populační vývoj zde však byl vnitřně dvojaký. Zatímco venkovské obce získaly téměř pět a půl tisíce nových obyvatel, Frýdek-Místek více než tři tisíce ztratil. Hnací silou této dynamiky byla především suburbanizace, tj. migrace rodin s malými dětmi do zázemí

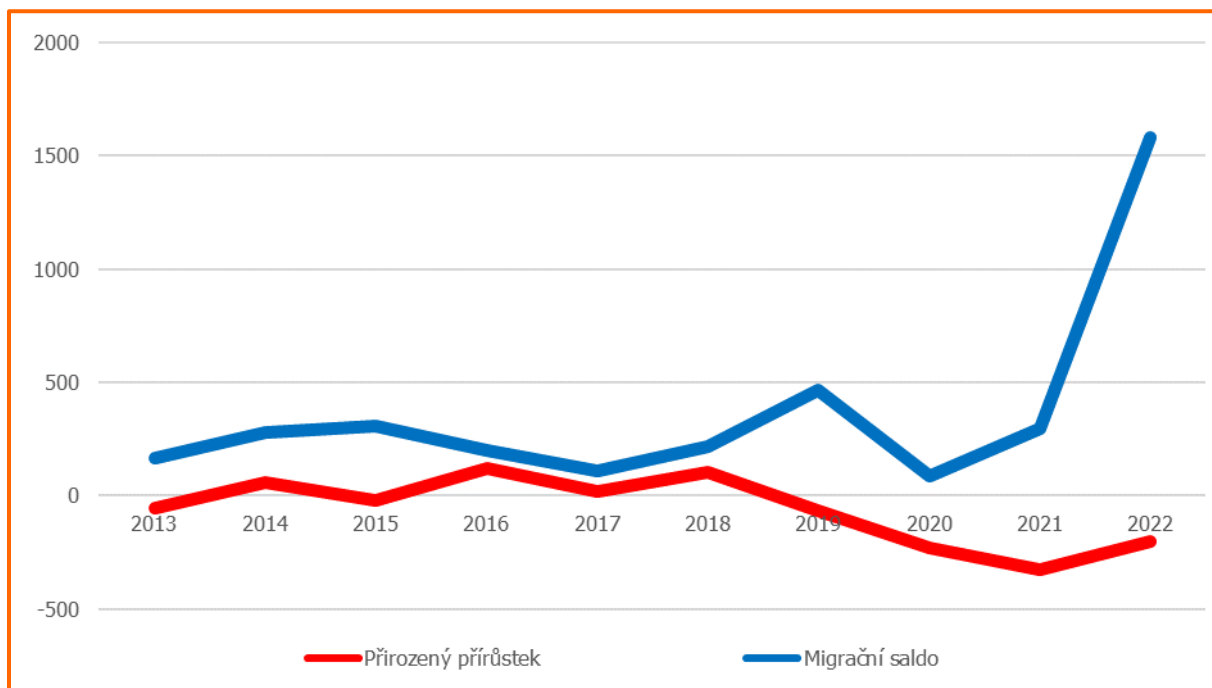
²⁸ Tematická mapa Rozmístění obyvatelstva.

²⁹ K 31. prosinci daného roku. Zdroj: ČSÚ 2023a.

³⁰ Populační pokles v letech 2020 a 2021 byl způsoben pandemií COVID 19 a praktickým zastavením migrace. Tento pokles následně kompenzovaly populační zisky z následujícího roku.

Frýdku-Místku, a to nejen odsud, ale i z okolních měst. Druhotně se na této dynamice podílely výkyvy v porodnosti, charakteristické pro celé území Česka (viz obrázek č. 9 a příloha č. 3³¹).

Obrázek č. 9: Populační dynamika obyvatelstva³²



Ve střednědobém časovém horizontu lze očekávat pozvolné zpomalování tempa suburbanizačních procesů, tj. vyliďňování Frýdku-Místku a růstu venkovských obcí v jeho zázemí. Porodnost bude klesat spolu s tím, jak se vyčerpá reprodukční potenciál relativně silných ročníků osmdesátých let a vystřídají je demograficky slabé ročníky devadesátých let. V jednotlivých sídlech bude situace silně diferencovaná v důsledku selektivního charakteru migrace a různorodé věkové struktury jejich obyvatel. Relativně vyšší porodnost lze očekávat ve všech migračně ziskových obcích regionu, neboť významnou část nově příchodících obyvatel tvoří mladé rodiny s dětmi. Nižší porodnost lze očekávat ve Frýdku-Místku, případně na periferii území.

V souladu s obecnými populačními trendy dlouhodobě dochází v území k demografickému stárnutí (viz obrázek č. 10), jehož průběh je však vcelku efektivně brzděn selektivním charakterem migrace a následnou vyšší porodností. Hnacím motorem demografického stárnutí je stabilní nárůst podílu seniorů v populaci, ve většině obcí je však tento nárůst více než kompenzován nárůstem podílu dětské populace, to vše na úkor populace v produktivním věku, jejíž nejsilnější populační ročníky do seniorského věku teprve dospějí. V jednotlivých obcích je proces demografického stárnutí měřený různými ukazateli silně diferencovaný a v řadě obcí lze dokonce hovořit o dočasném demografickém mládnutí. Tato situace je však dlouhodobě neudržitelná a z pohledu vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí značně problematická (viz obrázek č. 11, tabulka č. 3, tabulka č. 4 a příloha č. 3³³).

Zvláště problematický je průběh křivek demografického stárnutí, který je v Česku ovlivněn periodickými změnami populačního klimatu v průběhu celého dvacátého a v dosavadním průběhu následujícího století. V jednotlivých lokalitách se projevují a budou projevovat efekty sídliště: nárůsty a propady porodnosti provázané s nevyváženou věkovou strukturou jejich obyvatel. Infrastruktura a služby v těchto lokalitách jsou v důsledku efektu sídliště střídavě v deficitu nebo přebytku svých kapacit ve vztahu k poptávce. Pomineme-li trvale rostoucí potřeby seniorské populace, dočasný baby boom klade vysoké nároky na infrastrukturu a služby pro děti a jejich rodiny. Na jednu

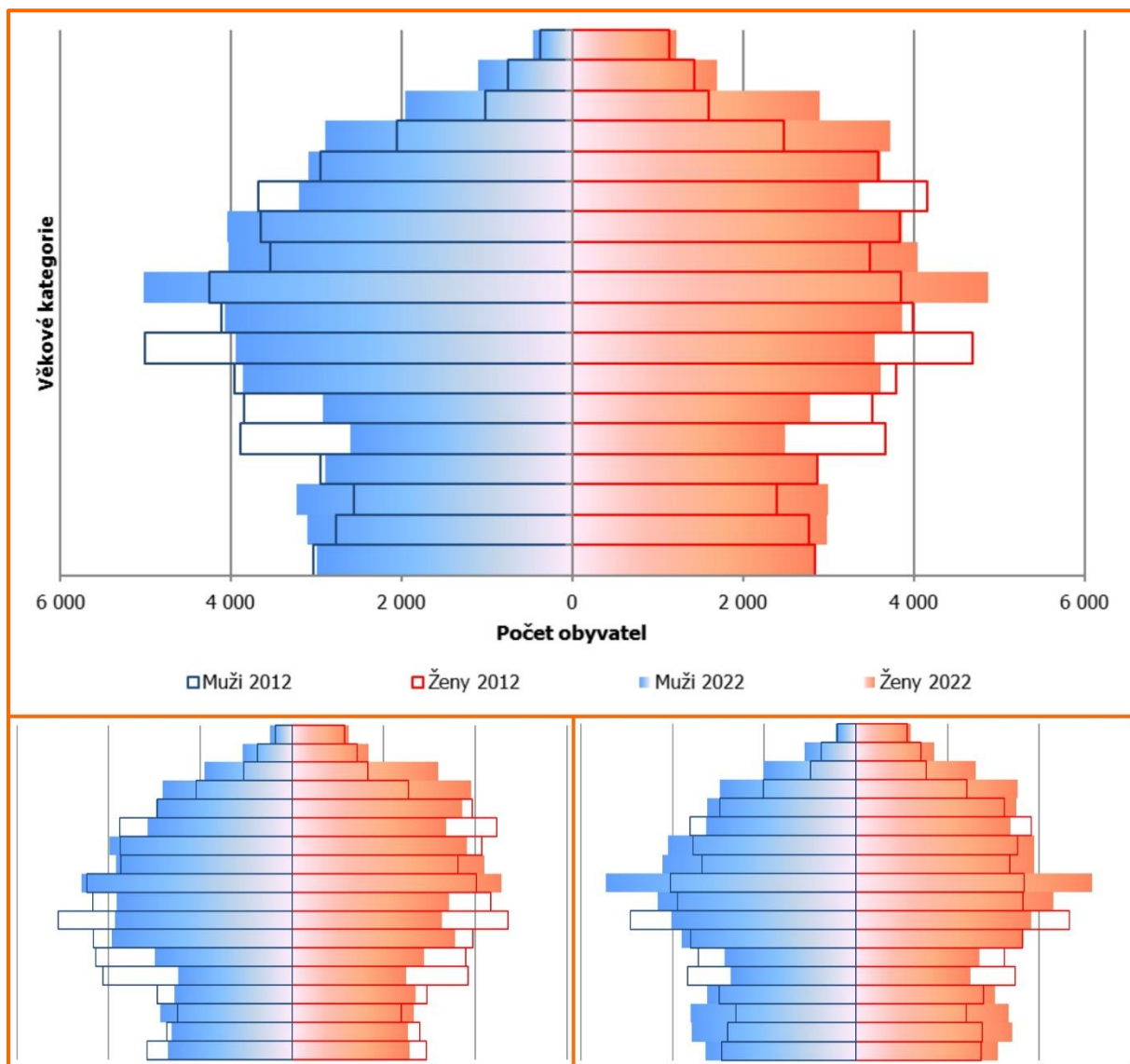
³¹ Tematická mapa Dynamika obyvatelstva.

³² ČSÚ 2023a.

³³ Tematické mapy Podíl mladých osob a Změna podílu mladých osob.

stranu bude nutné tyto potřeby v dohledné době pokrýt, na druhou stranu přijde doba, kdy se potenciál baby boomu vyčerpá a vytvořené kapacity budou pro změnu složitě hledat své využití.

Obrázek č. 10: Věková struktura obyvatelstva³⁴



Tabulka č. 3: Počet mladých osob³⁵

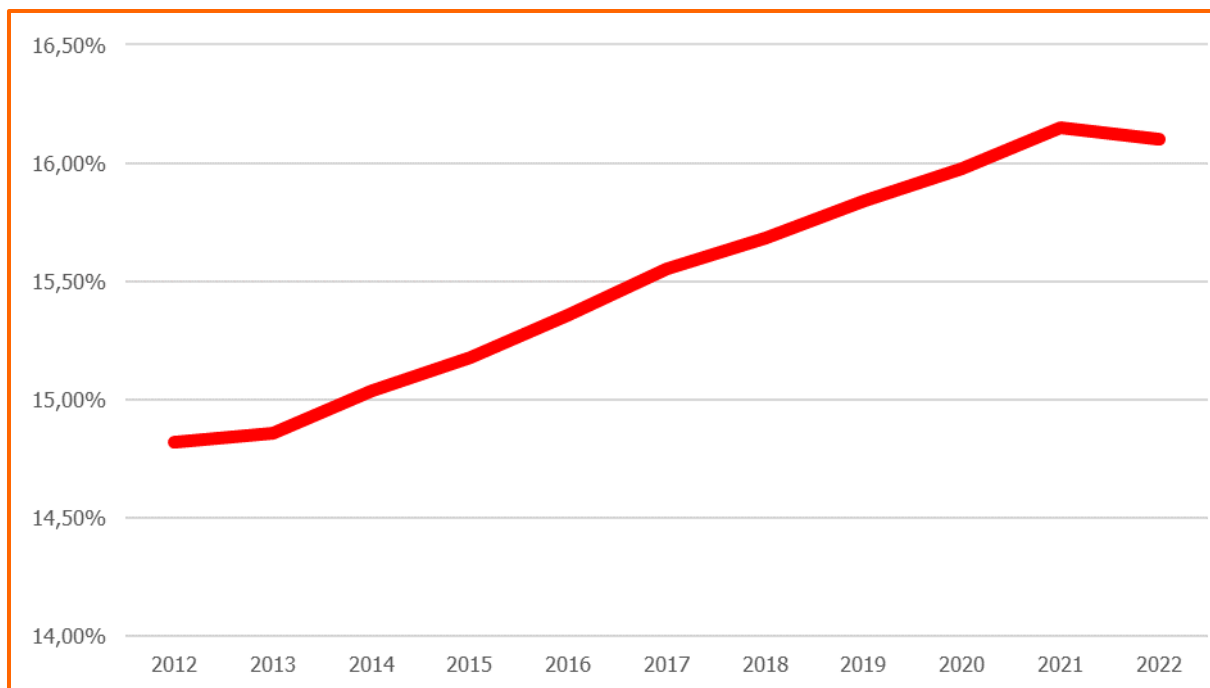
Obec / území	2012	2022	Změna
Frýdek-Místek	8 260	7 976	-3,44 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	8 118	10 166	25,23 %

³⁴ K 31. prosinci daného roku. Nahoře celkem, vlevo dole Frýdek-Místek, vpravo dole celkem (bez Frýdku-Místku). Zdroj: ČSÚ 2013, 2023b.

³⁵ 0–14 let. K 31. prosinci daného roku. Zdroj: ČSÚ 2013, 2023b.

Obec / území	2012	2022	Změna
Celkem	16 378	18 142	10,77 %

Obrázek č. 11: Vývoj podílu mladých osob³⁶



Tabulka č. 4: Podíl mladých osob³⁷

Obec / území	2012	2022	Změna
Frýdek-Místek	14,36 %	14,72 %	0,36 p. b.
SO ORP bez Frýdku-Místku	15,31 %	17,38 %	2,06 p. b.
Celkem	14,82 %	16,10 %	1,28 p. b.

Kromě změn v porodnosti a struktuře obyvatelstva může suburbanizace přispět k prohlubování stávajících a vzniku nových problémů. Cílová sídla nejsou často připravena na příliv nových obyvatel po stránce infrastruktury a služeb. Novousedlíci obtížně hledají cestu vlastního zapojení do místního společenství, pokud o takové zapojení mají vůbec zájem. To vytváří podmínky pro vzájemnou animozitu, konflikty či dokonce sociálně patologické jevy. V migračně ztrátových částech území naopak může docházet ke koncentraci starých a sociálně slabých obyvatel, v extrémních případech až ke vzniku sociálně vyloučených lokalit (ghettizace).

³⁶ 0–14 let. K 31. prosinci daného roku. Zdroj: ČSÚ 2022b, 2023b.

³⁷ 0–14 let. K 31. prosinci daného roku. Zdroj: ČSÚ 2013, 2023b.

4.2 SOCIÁLNÍ SITUACE

Podle Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2015–2020³⁸ se na území SO ORP FM nachází jediná sociálně vyloučená lokalita. Jedná se o oblast kolem ulice Míru, která leží na periférii Frýdku-Místku, v sousedství průmyslové zóny. Lokalitu tvoří sedm ulic a železniční trať, která lokalitou prochází, ji de facto dělí na dvě relativně samostatné části. Bytový fond tvoří převážně nájemní bytové domy ve vlastnictví města a soukromých majitelů. Část bytů je ve vlastnictví individuálních vlastníků bytových jednotek. Nachází se zde také rodinné domy a několik ubytoven. Většina domů má renovované fasády, vnitřní vybavení je však na velmi nízké úrovni. Některé byty nemají vlastní sociální zařízení (bez koupelny a teplé vody, vlastního záchodu a s lokálním vytápěním) a jejich obyvatelé je sdílí s dalšími domácnostmi.

V lokalitě žije přibližně 690 obyvatel, z čehož odhadem 450–500 tvoří Romové. Charakteristickým znakem jsou početné, i mezigenerační, a tudíž často přeplněné domácnosti. Obyvatelé vzděláním výrazně zaostávají za majoritní populací, čemuž odpovídají pracovní zkušenosti většiny z nich. Ekonomická aktivita obyvatel lokality je nízká, nezaměstnanost (včetně dlouhodobé) vysoká a většina obyvatel je odkázána na sociální dávky. Klienty terénních sociálních pracovníků je přibližně 200 osob. Mnozí trpí dlouhodobými zdravotními problémy. V lokalitě je monitorován zvýšený výskyt sociálně patologických jevů, zejména zadluženosti domácností, zkušeností s exekucemi, drogových závislostí, zkušeností s alternativními formami obživy, včetně kriminality a dalších. Mladí obyvatelé lokality jsou značně závislí na svých rodičích a mají problémy s osamostatněním. Dlouhodobě se situace v lokalitě nemění, jistého zlepšení bylo dosaženo po vybudování komunitního centra na ulici Míru, které poskytuje důstojné prostory pro setkávání a aktivity obyvatel.

Koncentrace sociálně vyloučených nebo sociálním vyloučením ohrožených osob je vázána i na další, rozsahem menší lokality, např. ubytovny, a další osoby jsou relativně rovnoměrně rozprostřeny napříč celým územím. Ve Frýdku-Místku bylo v dubnu 2019 sečteno 219 osob bez domova. Z toho byly více než čtyři pětiny mužů a dvě třetiny osob ve věku třicet až 49 let. Významně též byla zastoupena kategorie osob ve věku padesát až 59 let. Osoby bez domova přežívají buď venku, nebo v noclehárnách a azylových domech. U osob žijících venku je typické, že žijí na ulici již pět a více let. Ve městě se nachází celkem šest ubytoven s kapacitou přes 900 lůžek. Několik ubytoven bylo v posledních letech uzavřeno, po čemž sociální pracovníci ztratili s většinou ubytovaných kontakt.³⁹

Sociální situaci bez důkladného průzkumu lze popsat pouze prostřednictvím dat ze statistik a z účelově prováděných průzkumů. První zahrnují pouze sociálně patologické jevy a v důsledku toho pomíjejí existenci osob ohrožených nebo postižených sociálním vyloučením, které sledované sociálně patologické jevy nevykazují. Účelově prováděné průzkumy pro změnu většinou neprobíhají systematicky, pouze ve vazbě na určitý projekt, postrádají proto širší časový a prostorový kontext a nejsou vždy k dispozici, když je člověk potřebuje. Tuto skutečnost je třeba mít na paměti, když se statistikami ze sociální oblasti zabýváme.

V posledních patnácti letech ve SO ORP FM kolísala počet i podíl příjemců příspěvků na živobytí. Nejvyšší hodnoty byly zaznamenány v letech 2011–2016, kdy jejich podíl vystoupal téměř ke třem procentům. V současnosti mírně přesahuje jedno procento.⁴⁰ Ve srovnání s okolními SO ORP se tento podíl ve Frýdku-Místku řadí k nejnižším (nejhorší situace je na Ostravsku a Karvinsku).⁴¹

Podobně, relativně dobře je na tom SO ORP FM v oblasti exekucí. Podíl osob v exekuci se mezi jinými v Moravskoslezském kraji řadí k nejnižším, je nižší než podíly nejen v kraji, ale též v celém Česku a v roce 2022 přesahoval šest procent. Nejvyšších hodnot za poslední roky přitom dosáhl v letech 2016 a 2017, kdy se přiblížil hodnotě osmi procent. Vnitroregionálně nejvyšší hodnoty jsou ve Frýdku-Místku, Vojkovicích a na Krásné. Naopak, nejnižší podíly osob v exekucích jsou ve venkovských obcích, zejména v Kozlovicích, Sedlišťích, Stržiteži, Vyšních Lhotách a dalších.⁴²

Ve SO ORP FM se nachází obvodní oddělení Policie ČR ve Frýdku-Místku, Brušperku, Hnojníku, Nošovicích a Palkovicích. Míra kriminality v posledních pěti letech klesá, vyšší pokles byl přitom zaznamenán v době pandemie COVID 19 a s ní souvisejících protipandemických opatření. Dlouhodobě jsou nejvyšší hodnoty míry kriminality

³⁸ Moravskoslezský kraj 2014.

³⁹ Agentura pro sociální začleňování nedatováno, Statutární město Frýdek-Místek 2020.

⁴⁰ Což vůbec nemusí souviset se zlepšováním sociální situace, ale s vývojem pravidel pro poskytování příspěvků na živobytí.

⁴¹ Centrum pro společenské otázky – SPOT 2021.

⁴² Otevřená společnost 2023.

zaznamenávají v obvodu Frýdek-Místek. Tyto hodnoty však nevybočují z průměru velkých českých měst. V ostatních obvodech míra kriminality kolísá na nižších hodnotách, dlouhodobě nejnižší hodnoty vykazují obvody Brušperk, Hnojník a Palkovice.⁴³

Sociální oblasti se ve SO ORP FM k 31. prosinci 2021 věnovalo 39 zařízení, z toho 34 se nacházelo ve Frýdku-Místku, dalších pět v Brušperku, Dolních Domaslavicích, Palkovicích, Raškovicích a Sviadnově. Nejčastěji se jednalo o domovy se zvláštním režimem, významně však byly zastoupeny také domovy pro seniory, sociální poradny či centra sociálně rehabilitačních služeb. Zatímco v krajském vnitroregionálním srovnání výrazně dominuje Ostrava (co se počtu zařízení i míst v nich týče), SO ORP FM je na tom výrazně hůře a jeho venkovské obce ještě více. V kraji je průměrně 89 míst v sociálních zařízeních na deset tisíc obyvatel, ve SO ORP FM jsou to 64 místa.⁴⁴

Další sociální otázky vyvstávají v souvislosti se situací na trhu práce (viz kapitola č. 4.5). Celkově a přes uvedené informace sociální situace ve SO ORP FM nijak významně nevybočuje z rámce českého normálu. Až na výjimky řešitelné a většinou řešené stávajícími a plánovanými programy sociálního začleňování nepředstavují sociální poměry významnou bariéru přístupu ke vzdělání a výchově.

4.3 SITUACE VE VZDĚLÁVÁNÍ

Následující subkapitola shrnuje základní fakta o předškolním a základním vzdělávání a souvisejících oblastech formou komentovaných agregovaných tabelárních přehledů. Není-li uvedeno jinak, vývoj je sledován v mezidobí let 2015 až 2022 (školních roků 2015/16 a 2022/23).

4.3.1 PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

K 30. září 2022 působily MŠ na 58 pracovištích v celkem 31 obcích z 37 (83,78 %; tabulka č. 5, tabulka č. 6 a příloha č. 3⁴⁵). Sedmáct MŠ mělo vlastní právní subjektivitu (tabulka č. 7). Ve sledovaném období zahájila svou činnost Campana – Mezinárodní Montessori mateřská škola a Montessori centrum ve Frýdku-Místku (k 1. září 2016). MŠ ve Vojkovicích je odloučeným pracovištěm Základní a mateřské školy Dobratice, MŠ v Horních Tošanovicích je odloučeným pracovištěm Základní školy a mateřské školy Třanovice. Právní subjektivitu získaly Mateřská škola Pohoda Sviadnov (k 1. září 2018) a Mateřská škola Barevný svět, Frýdek-Místek, Slezská 770 (k 1. lednu 2022). Název změnil MŠ Frýdek-Místek, Anenská 656 (od 1. ledna 2022 Mateřská škola Radost, Frýdek-Místek, Anenská 656), MŠ Frýdek-Místek, Josefa Myslivečka 1883 (od 1. ledna 2022 Mateřská škola Sluníčko, Frýdek-Místek, Josefa Myslivečka 1883) a MŠ Kouzelný svět (od 4. října 2022 PLANETKA – Montessori mateřská škola). Většina škol je zřizována jednotlivými obcemi (tabulka č. 8). MŠ zřizované jinými zřizovateli se bez výjimky nachází ve Frýdku-Místku. Speciální MŠ a MŠ se speciálními třídami se nachází rovněž pouze ve Frýdku-Místku (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,⁴⁶ Mateřská škola Sluníčko, Frýdek-Místek, Josefa Myslivečka 1883 a Základní škola a mateřská škola Naděje, Frýdek-Místek, Škarabelova 562; tabulka č. 9⁴⁷). Celkem bylo k 30. září 2022 v MŠ zřizovaných obcemi ve SO ORP FM 167 tříd s celkovou kapacitou 4 171 dětí. K nárůstu kapacit došlo ve sledovaném období zejména ve venkovských obcích (důsledek suburbanizace a následujícího nárůstu porodnosti; tabulka č. 10, tabulka č. 11 a tabulka č. 12).

⁴³ Otevřená společnost 2021.

⁴⁴ ČSÚ 2022a.

⁴⁵ Tematická mapa Kapacity mateřských škol.

⁴⁶ Škola zřizovaná Moravskoslezským krajem.

⁴⁷ MŠ Sluníčko a MŠ Naděje mají jak běžné, tak speciální třídy.

Tabulka č. 5: Počet obcí s mateřskými školami⁴⁸

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	1	1	0,00 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	30	30	0,00 %
Celkem	31	31	0,00 %

Tabulka č. 6: Počet pracovišť mateřských škol⁴⁹

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	30	21	-30,00 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	39	37	-5,13 %
Celkem	69	58	-15,94 %

Tabulka č. 7: Počet mateřských škol s právní subjektivitou⁵⁰

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	8	7	-12,50 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	9	10	11,11 %
Celkem	17	17	0,00 %

Tabulka č. 8: Počet mateřských škol podle zřizovatelů⁵¹

Zřizovatel	2015	2022	Změna
Obec	40	39	-2,50 %
Kraj	1	1	0,00 %
Soukromí zřizovatelé	4	4	0,00 %
Celkem	45	44	-2,22 %

⁴⁸ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁴⁹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵⁰ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵¹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Tabulka č. 9: Počet mateřských škol zřizovaných obcemi podle charakteru⁵²

Charakter školy	2015	2022	Změna
Běžná	39	39	0,00 %
Speciální	1	1	0,00 %
Celkem	40	40	0,00 %

Tabulka č. 10: Počet tříd v mateřských školách zřizovaných obcemi⁵³

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	71	73	2,82 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	80	94	17,50 %
Celkem	151	167	10,60 %

Tabulka č. 11: Počet tříd v mateřských školách zřizovaných obcemi podle charakteru⁵⁴

Charakter školy	2015	2022	Změna
Běžná	147	160	8,84 %
Speciální	4	7	75,00 %
Celkem	151	167	10,60 %

Tabulka č. 12: Kapacity mateřských škol zřizovaných obcemi⁵⁵

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	1 895	1 863	-1,69 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	2 021	2 308	14,20 %
Celkem	3 916	4 171	6,51 %

K 30. září 2022 navštěvovalo MŠ zřizované obcemi ve SO ORP FM celkem 3 745 dětí. Ve sledovaném období došlo k mírnému nárůstu jejich počtu. Na této skutečnosti se výrazně podílel vývoj ve venkovských obcích, a to v důsledku pokračujícího přílivu reprodukčně aktivních obyvatel. Ve Frýdku-Místku naopak došlo k mírnému poklesu, ten však nedokázal zvrátit celkově vzestupný trend ve SO ORP FM (tabulka č. 13). Drtivá většina dětí navštěvuje běžné třídy, v relativních číslech však ve sledovaném období došlo k poměrně výraznému nárůstu počtu dětí navštěvujících speciální třídy (tabulka č. 14). MŠ zřizované obcemi jsou kapacitně naplněny v průměru z téměř devadesáti procent,

⁵² Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵³ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵⁴ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵⁵ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

přičemž větší rezervy mají MŠ ve Frýdku-Místku (tabulka č. 15 a příloha č. 3⁵⁶). V následujících třech letech lze očekávat pozvolný pokles počtu dětí v důsledku vyčerpání reprodukčního potenciálu relativně silných populačních ročníků osmdesátých let (tabulka č. 16).

Tabulka č. 13: Počet dětí v mateřských školách zřizovaných obcemi⁵⁷

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	1 776	1 607	-9,52 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	1 926	2 138	11,01 %
Celkem	3 702	3 745	1,16 %

Tabulka č. 14: Počet dětí v mateřských školách zřizovaných obcemi⁵⁸

Charakter třídy	2015	2022	Změna
Běžná	3 659	3 682	0,63 %
Speciální	43	63	46,51 %
Celkem	3 702	3 745	1,16 %

Tabulka č. 15: Obsazenost mateřských škol zřizovaných obcemi⁵⁹

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	93,72 %	86,26 %	-7,46 p. b.
SO ORP bez Frýdku-Místku	95,30 %	92,63 %	-2,67 p. b.
Celkem	94,54 %	89,79 %	-4,75 %

Tabulka č. 16: Prognóza počtu dětí v mateřských školách zřizovaných obcemi⁶⁰

Obec / území	2020	2025	Změna
Frýdek-Místek	1 601	1 458	-8,93 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	2 009	2 097	4,38 %
Celkem	3 610	3 555	-1,52 %

⁵⁶ Tematická mapa Kapacity mateřských škol.

⁵⁷ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵⁸ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁵⁹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁶⁰ Očekávaná změna (poměr) v mezidobí let 2020–2025. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

K 30. září 2022 pracovalo v MŠ zřizovaných obcemi 350,24 učitelů, 49,73 ostatních pedagogických pracovníků, 13,29 THP zaměstnanců a 88,52 provozních zaměstnanců.⁶¹ Ve sledovaném období narostl počet zaměstnanců MŠ na všech sledovaných pozicích. Bezprecedentní byl nárůst počtu ostatních pedagogických pracovníků, a to jak ve Frýdku-Místku, tak v jeho venkovském zázemí. Nárůst počtu učitelů a THP zaměstnanců se již více blížil nárůstu počtu tříd. Mírný pokles lze sledovat pouze u provozních zaměstnanců MŠ z Frýdku-Místku (tabulka č. 17, tabulka č. 18, tabulka č. 19 a tabulka č. 20).

Tabulka č. 17: Počet učitelů v mateřských školách zřizovaných obcemi⁶²

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	149,83	154,06	2,82 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	151,25	196,18	29,71 %
Celkem	301,08	350,24	16,33 %

Tabulka č. 18: Počet ostatních ped. pracovníků v mateřských školách zřizovaných obcemi⁶³

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	9,24	25,50	175,97 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	4,20	24,23	476,90 %
Celkem	13,44	49,73	270,01 %

Tabulka č. 19: Počet THP zaměstnanců v mateřských školách zřizovaných obcemi⁶⁴

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	6,55	9,22	40,76 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	3,90	4,07	4,36 %
Celkem	10,45	13,29	27,18 %

Tabulka č. 20: Počet provozních zaměstnanců v mateřských školách zřizovaných obcemi⁶⁵

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	40,27	38,53	-4,32
SO ORP bez Frýdku-Místku	45,20	49,99	10,60 %
Celkem	85,47	88,52	3,57 %

⁶¹ Přepočtené stavy.

⁶² Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁶³ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁶⁴ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁶⁵ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

4.3.2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

K 30. září 2022 působily ZŠ na 37 pracovištích v celkem 25 obcích z 37 (65,57 %; tabulka č. 21, tabulka č. 22 a příloha č. 3⁶⁶). 36 škol mělo vlastní právní subjektivitu (tabulka č. 23). Ve sledovaném období zahájily svou činnost ScioŠkola Frýdek-Místek – základní škola a PLANETA – Montessori základní škola (obě k 1. září 2019). Transformací Základní školy a Mateřské školy Sviadnov, okres Frýdek-Místek, vznikla Základní škola J. Šlosara Sviadnov (a Mateřská škola Pohoda Sviadnov; obě k 1. září 2018). Podobně, transformací Základní školy a mateřské školy Frýdek-Místek, Jana Čapka 2555, vznikla Základní škola Frýdek-Místek, Jana Čapka 2555 (a Mateřská škola Barevný svět, Frýdek-Místek, Slezská 770; obě od 1. ledna 2022). Sloučená Základní škola a mateřská škola Frýdek-Místek, El. Krásnohorské 2254 se stala pouze ZŠ (od 1. ledna 2022 Základní škola Frýdek-Místek, El. Krásnohorské 2254). Název změnila Základní škola T.G. Masaryka Krmelín, okres Frýdek-Místek (od 30. dubna 2021 Základní škola T. G. Masaryka Krmelín). Většina škol je zřizována jednotlivými obcemi (tabulka č. 24). ZŠ zřizované jinými zřizovateli se bez výjimky nachází ve Frýdku-Místku. Speciální ZŠ a ZŠ se speciálními třídami se nachází rovněž pouze ve Frýdku-Místku (Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Frýdek-Místek,⁶⁷ Základní škola a mateřská škola Naděje, Frýdek-Místek, Škarabelova 562 a Základní škola Frýdek-Místek, Komenského 402; tabulka č. 25⁶⁸). Celkem bylo k 30. září 2022 v ZŠ zřizovaných obcemi ve SO ORP FM 488 tříd s celkovou kapacitou 12 743 žáků. Ačkoli se ve Frýdku-Místku mírně snížil jak počet tříd, tak jejich kapacita, byl tento pokles více než kompenzován nárůstem ve venkovských obcích a jejich školách, čímž reagovaly na přetrvávající příliv nových obyvatel a dočasně zvýšenou porodnost (tabulka č. 26, tabulka č. 27 a tabulka č. 28).

Tabulka č. 21: Počet obcí se základními školami⁶⁹

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	1	1	0,00 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	24	24	0,00 %
Celkem	25	25	0,00 %

Tabulka č. 22: Počet pracovišť základních škol⁷⁰

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	15	13	-13,33 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	24	24	0,00 %
Celkem	39	37	-5,13 %

Tabulka č. 23: Počet základních škol s právní subjektivitou⁷¹

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	13	12	-7,69 %

⁶⁶ Tematická mapa Kapacity základních škol.

⁶⁷ Škola zřizovaná Moravskoslezským krajem.

⁶⁸ První dvě jsou speciálními školami, ZŠ Komenského má jak běžné, tak speciální třídy.

⁶⁹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷⁰ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷¹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Obec / území	2015	2022	Změna
SO ORP bez Frýdku-Místku	24	24	0,00 %
Celkem	37	36	-2,70 %

Tabulka č. 24: Počet základních škol podle zřizovatelů⁷²

Zřizovatel	2015	2022	Změna
Obec	36	36	0,00 %
Kraj	1	1	0,00 %
Soukromí zřizovatelé	1	3	200,00 %
Celkem	38	40	5,26 %

Tabulka č. 25: Počet základních škol zřizovaných obcemi podle charakteru⁷³

Charakter školy	2015	2022	Změna
Úplné	21	22	4,76 %
Neúplné	14	13	-7,14 %
Speciální	1	1	0,00 %
Celkem	36	36	0,00 %

Tabulka č. 26: Počet tříd v základních školách zřizovaných obcemi⁷⁴

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	230	228	-0,09 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	204	260	27,45 %
Celkem	434	488	12,44 %

Tabulka č. 27: Počet tříd v základních školách zřizovaných obcemi podle charakteru⁷⁵

Charakter třídy	2015	2022	Změna
Běžné	412	466	13,11 %
Speciální	22	22	0,00 %

⁷² Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷³ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷⁴ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷⁵ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Charakter třídy	2015	2022	Změna
Celkem	434	488	12,44 %

Tabulka č. 28: Kapacity základních škol zřizovaných obcemi⁷⁶

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	6 705	6 656	-0,07 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	5 712	6 087	6,57 %
Celkem	12 417	12 743	2,63 %

K 30. září 2022 navštěvovalo ZŠ zřizované obcemi ve SO ORP FM celkem 9 915 žáků, což oproti stavu v roce 2015 představuje více než sedmiprocentní nárůst. Zatímco ve Frýdku-Místku počet žáků o téměř osm procent poklesl, ve venkovských obcích byl zaznamenán výrazný, více než 26procentní nárůst (tabulka č. 29). Příčinou tohoto územně diferenciovaného trendu je odlišná populační situace ve městě a jeho venkovském zázemí způsobená migrací reprodukčně aktivních obyvatel a související zvýšenou porodností přetrvávající z první dekády tohoto století. Drtivá většina žáků navštěvuje běžné třídy a nárůst počtu žáků se týká pouze jich. Speciální třídy zaznamenaly ve stejném období více než osmiprocentní pokles počtu žáků (tabulka č. 30). ZŠ zřizované obcemi jsou kapacitně naplněny v průměru z téměř 78 % (tabulka č. 31 a příloha č. 3⁷⁷). V následujících pěti letech se očekává postupný pokles počtu žáků v důsledku odchodu populačně silných a příchodu relativně slabších ročníků z druhé dekády 21. století z MŠ na ZŠ. Výraznější pokles se očekává ve Frýdku-Místku, který má již nyní větší rezervy v kapacitách, zatímco ve venkovských obcích se ještě očekává mírný nárůst počtu žáků (tabulka č. 32).

Tabulka č. 29: Počet žáků v základních školách zřizovaných obcemi⁷⁸

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	5 127	4 734	-7,67 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	4 103	5 181	26,27 %
Celkem	9 230	9 915	7,42 %

Tabulka č. 30: Počet žáků v základních školách zřizovaných obcemi⁷⁹

Charakter třídy	2015	2022	Změna
Běžná	9 044	9 744	7,74 %
Speciální	186	171	-8,06 %
Celkem	9 230	9 915	7,42 %

⁷⁶ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷⁷ Tematická mapa Kapacity základních škol.

⁷⁸ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁷⁹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Tabulka č. 31: Obsazenost základních škol zřizovaných obcemi⁸⁰

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	76,47 %	71,12 %	-5,35 p. b.
SO ORP bez Frýdku-Místku	71,83 %	85,12 %	13,29 p. b.
Celkem	74,33 %	77,81 %	3,48 p. b.

Tabulka č. 32: Prognóza počtu žáků v základních školách zřizovaných obcemi⁸¹

Obec / území	2020	2025	Změna
Frýdek-Místek	5 357	4 838	-9,69 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	4 783	4 861	1,63 %
Celkem	10 140	9 699	-4,35 %

K 30. září 2022 pracovalo v ZŠ zřizovaných obcemi 705,71 učitelů, 151,79 ostatních pedagogických pracovníků, 51,45 THP zaměstnanců a 130,84 provozních zaměstnanců.⁸² Ve sledovaném období narostl počet zaměstnanců ZŠ na všech sledovaných pozicích. Bezprecedentní byl nárůst ostatních pedagogických pracovníků, a to jak ve Frýdku-Místku, tak v jeho venkovském zázemí. Nárůst počtu učitelů a THP zaměstnanců se již více blížil nárůstu počtu tříd. Mírný pokles lze sledovat pouze u provozních zaměstnanců ZŠ z Frýdku-Místku (tabulka č. 33, tabulka č. 34, tabulka č. 35 a tabulka č. 36).

Tabulka č. 33: Počet učitelů v základních školách zřizovaných obcemi⁸³

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	309,89	339,78	9,65 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	270,31	365,93	35,37 %
Celkem	580,20	705,71	21,63 %

Tabulka č. 34: Počet ostatních ped. pracovníků v základních školách zřizovaných obcemi⁸⁴

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	15,21	74,97	392,90 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	26,69	76,82	187,82 %
Celkem	41,90	151,79	262,27 %

⁸⁰ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁸¹ Očekávaná změna (poměr) v mezidobí let 2020–2025. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁸² Přepočtené stavy.

⁸³ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁸⁴ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Tabulka č. 35: Počet THP zaměstnanců v základních školách zřizovaných obcemi⁸⁵

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	20,58	23,99	16,57 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	21,08	27,46	30,27 %
Celkem	41,66	51,45	23,50 %

Tabulka č. 36: Počet provozních zaměstnanců v základních školách zřizovaných obcemi⁸⁶

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	60,07	59,36	-1,18 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	64,69	71,48	10,50 %
Celkem	124,76	130,84	4,87 %

Ve školním roce 2021/22 ukončilo základní docházku v ZŠ zřizovaných obcemi 970 absolventů. Ve srovnání se školním rokem 2014/15 se jedná o více než dvacetiprocentní nárůst. Zatímco ve Frýdku-Místku byl nárůst pouze devítiprocentní, ve venkovských obcích téměř 37procentní (tabulka č. 37). Příčinou rozdílu může být jednak odlišná demografická situace, jednak koncentrace (a snazší dostupnost) víceletých gymnázií ve Frýdku-Místku. Na veřejná víceletá gymnázia na závěr školního roku 2019/20 přestoupilo 116 žáků, z toho 39 v pátém a 77 v sedmém ročníku. To ve srovnání se školním rokem 2014/15 představuje téměř šestiprocentní pokles. Ve Frýdku-Místku sice došlo k více než čtrnáctiprocentnímu poklesu přechodů na víceletá gymnázia (oproti více než osmnáctiprocentnímu nárůstu ve venkovských obcích), v absolutních číslech je přesto počet přechodů ve Frýdku-Místku oproti venkovským obcím dvojnásobný (tabulka č. 38). Příčinu celkového poklesu lze hledat kromě jiného v dlouhodobém záměru Moravskoslezského kraje snižovat počty žáků přijímaných ke studiu na víceletých gymnáziích. Tento záměr se však může v kontextu uvedených čísel míjet účinkem, neboť klesající nabídka studijních míst na veřejných gymnáziích kompenzují soukromá gymnázia. Školní docházku ve školním roce 2021/22 předčasně ukončilo devatenáct žáků, což je o více než sedmnáct procent méně než ve školním roce 2014/15. Celkem zajímavé je, že se ve všech případech jednalo o žáky škol z Frýdku-Místku, což lze na jedné straně přičíst objektivně větší koncentraci žáků s problematickými studijními (a výchovnými) výsledky, jednak klimatu na jednotlivých školách (tabulka č. 39).

Tabulka č. 37: Počet absolventů základních škol zřizovaných obcemi⁸⁷

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	483	525	8,70 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	325	445	36,92 %
Celkem	808	970	20,05 %

⁸⁵ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁸⁶ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁸⁷ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. Za školní roky 2014/15 a 2021/22. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Tabulka č. 38: Počet žáků, kteří přešli na gymnázia ze základních škol zřizovaných obcemi⁸⁸

Obec / území	2015	2020	Změna
Frýdek-Místek	90	77	-14,44 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	33	39	18,18 %
Celkem	123	116	-5,69 %

Tabulka č. 39: Počet předčasných ukončení docházky do základních škol zřizovaných obcemi⁸⁹

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	22	19	-13,64 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	1	0	-100,00 %
Celkem	23	19	-17,39 %

4.3.3 ŠKOLNÍ JÍDELNY

K 30. září 2022 působilo při MŠ a ZŠ zřizovaných obcemi celkem 80 výdejen školních jídelen (tabulka č. 40). Jejich celková kapacita činila 17 875 strážníků, což ve srovnání s rokem 2015 činí nárůst o více než jedno procento. Zatímco k téměř devítiprocentnímu nárůstu došlo ve venkovských obcích, ve Frýdku-Místku kapacita o téměř pět procent poklesla. Kapacita výdejen převyšovala počet dětí v MŠ a ZŠ o více než čtyři tisíce (tabulka č. 41). V jídelnách pracovalo 247,51 zaměstnanců⁹⁰ (tabulka č. 42).

Tabulka č. 40: Počet výdejen školních jídelen zřizovaných obcemi⁹¹

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	31	31	0,00 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	50	49	-2,00 %
Celkem	81	80	-1,23 %

Tabulka č. 41: Kapacity výdejen školních jídelen zřizovaných obcemi⁹²

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	9 838	9 384	-4,61 %

⁸⁸ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2020. Za školní roky 2014/15 a 2019/20. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁸⁹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. Za školní roky 2014/15 a 2021/22. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁹⁰ Přepočtený stav.

⁹¹ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁹² Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Obec / území	2015	2022	Změna
SO ORP bez Frýdku-Místku	7 804	8 491	8,80 %
Celkem	17 642	17 875	1,32 %

Tabulka č. 42: Počet pracovníků ve školních jídelnách zřizovaných obcemi⁹³

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	105,80	105,38	-0,40 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	113,10	142,13	25,67 %
Celkem	218,90	247,51	13,07 %

4.3.4 ŠKOLNÍ DRUŽINY A KLUBY

K 30. září 2022 působilo ve SO ORP FM při ZŠ zřizovaných obcemi 139 oddělení školních družin a jeden školní klub. V průběhu sledovaného období došlo k téměř patnáctiprocentnímu nárůstu počtu oddělení školních družin, a to výhradně ve venkovských obcích (počet školních klubů přitom zůstal nezměněn; tabulka č. 43 a tabulka č. 44). Celkový počet dětí, které školní družiny a kluby navštěvují, vzrostl o sedm procent, především zásluhou téměř 22procentního nárůstu ve venkovských obcích (zatímco ve Frýdku-Místku došlo k devítiprocentnímu poklesu; tabulka č. 45). Došlo přitom k téměř čtvrtinovému nárůstu počtu pedagogických pracovníků, kteří zajišťují chod školních družin a klubů, a to jak ve Frýdku-Místku, tak (především) v jeho venkovském zázemí (tabulka č. 46).

Tabulka č. 43: Počet oddělení školních družin zřizovaných obcemi⁹⁴

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	58	58	0,00 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	63	81	28,57 %
Celkem	121	139	14,88 %

Tabulka č. 44: Počet školních klubů zřizovaných obcemi⁹⁵

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	0	0	0,00 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	1	1	0,00 %
Celkem	1	1	0,00 %

⁹³ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁹⁴ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁹⁵ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

Tabulka č. 45: Počet dětí ve školních družinách a klubech zřizovaných obcemi⁹⁶

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	1 577	1 429	-9,38 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	1 764	2 150	21,88 %
Celkem	3 341	3 579	7,12 %

Tabulka č. 46: Počet ped. pracovníků ve školních družinách a klubech zřizovaných obcemi⁹⁷

Obec / území	2015	2022	Změna
Frýdek-Místek	48,60	53,82	10,74 %
SO ORP bez Frýdku-Místku	49,00	67,90	38,57 %
Celkem	97,60	121,72	24,71 %

4.3.5 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ, NEFORMÁLNÍ A ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Ve SO ORP FM v současnosti působí tři základní umělecké školy: dvě ve Frýdku-Místku a jedna v Brušperku. Potřebám neformálního a zájmového vzdělávání a volnočasových aktivit slouží řada organizací. Ve Frýdku-Místku je zastupuje (kromě jiných) např. Středisko volného času Klíč, v Paskově a dalších obcích regionu Slezská brána působí Středisko volného času Vratimov. Ve většině obcí (kromě Nižních Lhot) je veřejnosti k dispozici knihovna. Především ve venkovských obcích se dětem, jejich vzdělávání, výchově a volnému času věnují četné spolky. Ve SO ORP FM působí sedm stálých kin, tři divadla, devět muzeí (včetně poboček a samostatných památníků), devatenáct galerií (včetně poboček a výstavních síní) a 34 dalších kulturních zařízení vedených v kategorii ostatní.⁹⁸

O podmínkách pro umělecké, neformální a zájmové vzdělávání a volnočasové aktivity na venkově vypovídají výsledky dotazníkových šetření, která byla realizována v souvislosti s přípravou strategických plánů některých obcí. K dispozici pro tuto analýzu byla zdrojová data z šetření proběhnuvších v čtrnácti obcích SO ORP FM. Vzorek těchto obcí zahrnoval jak obce v těsném zázemí Frýdku-Místku, tak periferní obce.⁹⁹

Z těchto šetření vyplývá, že organizace a jednotlivci působící v oblasti uměleckého, neformálního a zájmového vzdělávání a volnočasových aktivit ve většině případů disponují vlastním nebo sdíleným zázemím pro svou činnost. Toto zázemí mnohdy nevyhovuje potřebám z kapacitních nebo dispozičních důvodů nebo pro svou morální a technickou zastaralost. Potenciál pro realizaci investičních a neinvestičních projektů v této oblasti je téměř bezbřehý a v případě všech obcí převyšuje možnosti jejich rozpočtů. Převis poptávky po investicích je řešitelný například budováním víceúčelových zařízení.

Podobně je tomu s nabídkou kontinuálně probíhajících i jednorázových vzdělávacích, výchovných i volnočasových aktivit a poptávkou po nich. Rozsahem široká nabídka je koncentrována ve Frýdku-Místku a v dalších větších sídlech. V nejmenších venkovských obcích je nabídka velmi omezená a pokrývá pouze ty oblasti, které lze udržet při životě dosažením kritické masy poptávajících. Ačkoli tuto nabídku obce uměle zvyšují s použitím veřejných prostředků, zkušenosti s realizací řady aktivit jsou rozpačité. Ukazuje se, že bez aktivity místních obyvatel, spolků a dalších

⁹⁶ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁹⁷ Změna (poměr) v mezidobí let 2015–2022. K 30. září daného roku. Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku.

⁹⁸ SOPS 2015.

⁹⁹ Dobrá, Dobratice, Dolní Tošanovice, Horní Tošanovice, Krásná, Morávka, Nižní Lhoty, Nošovice, Paskov, Pražmo, Raškovice, Třanovice, Vojkovice a Vyšní Lhoty.

neziskových organizací je další rozvoj uměleckého, neformálního a zájmového vzdělávání, výchovy a volnočasových aktivit nejen neudržitelný, ale též neopodstatněný.

4.4 NÁVAZNOST NA DOKONČENÉ ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Střední školy působící ve SO ORP FM se koncentrují výhradně ve Frýdku-Místku. Jedná se o následující organizace:

- Gymnázium Cihelní, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- Gymnázium Petra Bezruče, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- PrimMat – Soukromá střední škola podnikatelská, s.r.o.,
- Soukromá střední odborná škola Frýdek-Místek, s.r.o.,
- Střední odborná škola požární ochrany a Vyšší odborná škola požární ochrany,
- Střední odborná škola, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- Střední průmyslová škola, Obchodní akademie a Jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- Střední škola gastronomie, oděvnictví a služeb, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- Střední škola informačních technologií, s.r.o.,
- Střední škola řemesel, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- Střední škola, Základní škola a Mateřská škola, Frýdek-Místek, příspěvková organizace,
- Střední uměleckoprůmyslová škola s.r.o.,
- Střední zdravotnická škola, Frýdek-Místek, příspěvková organizace.¹⁰⁰

Vyšší odborné vzdělání nabízí následující školy:

- GOODWILL – vyšší odborná škola, s. r. o.,
- Střední odborná škola požární ochrany a Vyšší odborná škola požární ochrany.¹⁰¹

Obě uvedené organizace rovněž působí výhradně ve Frýdku-Místku. Další nabídka středoškolského a vyššího odborného vzdělání a učilišť se nachází v okolních městech. Nejbližší vysokoškolská pracoviště se nachází v Havířově, Karviné a v Ostravě.

4.5 TRH PRÁCE

Situace na trhu práce je dána směsicí regionálně specifických vlivů a obecného ekonomického vývoje v Česku, respektive v Moravskoslezském kraji. Relativně široká nabídka pracovních míst je ve Frýdku-Místku a v dalších sídlech, v nichž se koncentruje ekonomická aktivita. O poznání horší situace je ve venkovských oblastech, kde je nabídka pracovních míst značně omezená, což snižuje potenciál uplatnění kvalifikovaných specializovaných pracovních sil nebo osob se znevýhodněním v místě jejich bydliště. To je jedním z hnacích motorů vysoké míry vyjížd'ky nebo dokonce emigrace za prací u osob mladšího a středního ekonomicky produktivního věku. Na druhou stranu, omezená nabídka pracovních sil s jejich převažující kvalifikační strukturou a pracovní morálkou omezuje rozvoj hospodářství nejen v odvětvích s vyšší přidanou hodnotou.

O poptávce a nabídce na trhu práce ve SO ORP FM lze získat z dostupných dat pouze hrubou představu.¹⁰² Situace v regionu je dlouhodobě stabilizovaná po příchodu velkých investorů. Významnými zaměstnavateli v okrese FM zůstávají hutnictví a těžké strojírenství, v nich však dochází k poklesu počtu pracovních míst. V posledních patnácti letech se k nim přidal automobilový průmysl, ve kterém jsou počty pracovních míst dlouhodobě stabilní nebo mírně

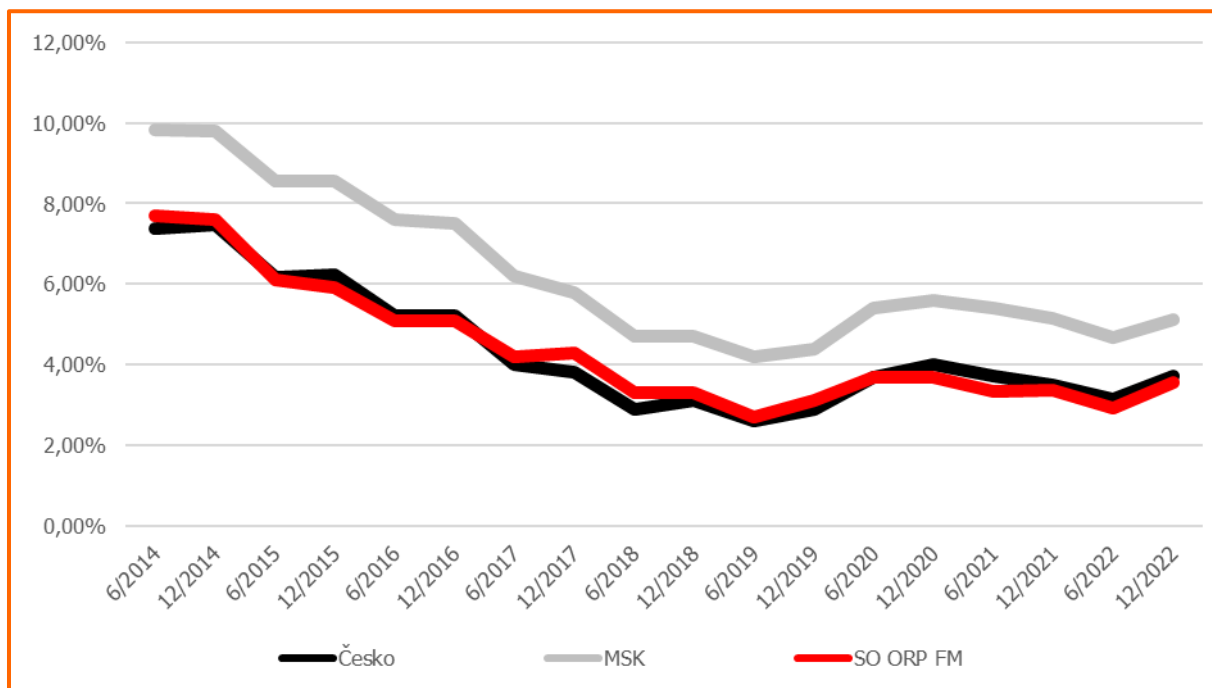
¹⁰⁰ MŠMT 2023.

¹⁰¹ MŠMT 2023.

¹⁰² Data publikovaná za území kraje jsou sice dostatečně detailní, bohužel však pro zmapování situace v jednom ze čtyř SO ORP jednoho ze šesti okresů pouze omezeně použitelná. Za jednotlivé obce a SO ORP jsou dostupná pouze základní a často zastaralá data.

rostou. Posilují také odvětví s vyšší přidanou hodnotou a služby, které do budoucna představují potenciál pracovního uplatnění současných žáků a studentů a rozvoje regionu.

Obrázek č. 12: Vývoj nezaměstnanosti¹⁰³

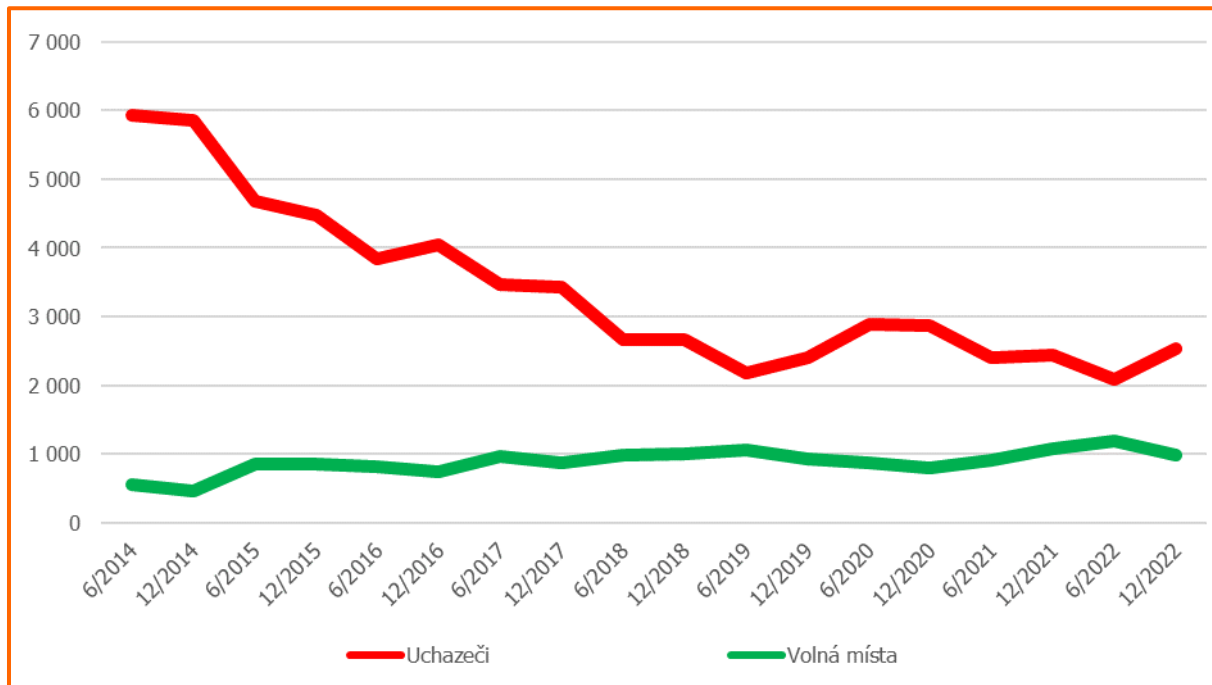


Nezaměstnanost se nachází na hodnotách, které nelze výrazně snížit jinak než v podstatě neproveditelnými vnějšími systémovými zásahy do trhu práce. Ve SO ORP FM se aktuálně pohybuje na úrovni celostátních hodnot a hluboko pod hodnotami Moravskoslezského kraje, a to včetně dlouhodobé nezaměstnanosti (viz obrázek č. 12). Po letech setrvalého poklesu podílu nezaměstnaných bylo nejnižší úroveň dosaženo v červnu 2019 (2,70 %). Ačkoli došlo v následujících letech k mírnému zhoršení vlivem pandemie COVID 19, následného poklesu poptávky a souvisejících procesů v hospodářství a na trhu práce (na hodnotu 3,56 % v prosinci 2022), nezaměstnanost se pohybuje blízko hodnot přirozené nezaměstnanosti a nebývale nízko se pohybuje i ukazatel počtu uchazečů na jedno volné pracovní místo (vůbec nejnižší hodnoty 1,74 dosáhl v červnu 2022; viz obrázek č. 13). Nejnižší podíly nezaměstnaných vykazují obce Žermanice, Kaňovice, Krmelín a Řepiště (pod dvě procenta), naopak nejvyšší Morávka, Staříč, Krásná, Žabeň, Frýdek-Místek a Staré Město (nad čtyři procenta). Další pokles nezaměstnanosti nelze do budoucna racionálně očekávat, což však neznamená, že je situace na regionálním trhu práce bezproblémová.

Nezaměstnanost ve SO ORP FM je prakticky úměrná rostoucímu věku uchazečů o zaměstnání. Nejvyšší podíl mezi nimi mají v posledních letech osoby v kategorii 55–59 let. Z pohledu vzdělanostní struktury je podíl nezaměstnaných nepřímo úměrný nejvyššímu dosaženému stupni vzdělání. Nejvyšší podíl nezaměstnaných je v kategorii osob s nejnižším vzděláním a bez vzdělání. Mezi uchazeči o zaměstnání jsou však výrazněji zastoupeny osoby se středním vzděláním bez maturity. Horší postavení na trhu práce mají zdravotně hendikepovaní, ale také ženy po mateřské dovolené a osoby pečující o závislé osoby. Omezené možnosti pro sladění profesního a rodinného života zhoršují přístup na trh práce další významné části ekonomicky aktivních osob. Na druhé straně, nízká nezaměstnanost v regionu komplikuje situaci zaměstnavatelům, neboť v omezené nabídce volných pracovních sil jsou výrazně zastoupeny osoby s horší kvalifikací, nedostatečně rozvinutými pracovními návyky, méně adaptabilní, závislé na systému sociální podpory atp.

¹⁰³ Podíl nezaměstnaných. MSK: Moravskoslezský kraj. Zdroj: MPSV 2023a, b.

Obrázek č. 13: Evidovaní uchazeči o zaměstnání a volná pracovní místa¹⁰⁴



4.6 DOPRAVNÍ DOSTUPNOST

Dopravní dostupnost škol ve SO ORP FM zabezpečují systémy hromadné dopravy, které odpovídají celostátním a regionálním standardům. Sídla v zázemí Frýdku-Místečku a dalších větších měst a sídla ležící na hlavních dopravních tazích mají uspokojivou frekvenci, časování i návaznost jednotlivých spojů. Dopravní dostupnost periferních nebo stranou ležících sídel může být místy problematická, což vyžaduje součinnost mezi vedeními obcí, školských zařízení a dopravců ve snaze harmonizovat jízdní řád se školní rutinou. Dostupnost hromadnou dopravou v časech převážujících začátků a konců výuky má při zabezpečování spojů a tvorbě jízdních řádů prioritu. Proto je v těchto časech situace v rámci možností uspokojivá. V nestandardních časech začátků a konců výuky může být situace problematická, její řešení však nemá za stávajících podmínek ekonomicky akceptovatelné řešení.

Část obcí je zapojena do projektu MHD zdarma, který umožňuje po vyřízení karty u dopravce využívat hromadnou městskou dopravu bez placení jízdného. Tento systém je ve vztahu k vzdělávání a výchově dětí přínosný, a to nejen u sociálně slabých rodin. Děti jsou díky tomuto projektu méně závislé na lokální nabídce vzdělávacích, výchovných a volnočasových služeb a na automobilech svých rodičů, o finančních úsporách domácností nemluvě. Dopravní dostupnost škol a volnočasových zařízení se v důsledku uvedených skutečností nejeví jako významná překážka vzdělávání, výchovy a jejich rozvoje ve SO ORP FM. Tyto skutečnosti potvrzují výsledky již zmiňovaných dotazníkových šetření (viz výše). Dostupnost hromadnou dopravou ve vazbě na školní docházku byla ve všech případech hodnocena řádově lépe než dostupnost např. ve večerních a nočních hodinách nebo o víkendech.

¹⁰⁴ MSK: Moravskoslezský kraj. Zdroj: MPSV 2023a, b.

5 ANALÝZA DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ

Tato kapitola shrnuje výsledky dotazníkového šetření, které se uskutečnilo v rámci projektu v únoru až červnu 2019. Šetření zjišťovalo na jedné straně potřeby škol v oblastech odpovídajících zaměření jednotlivých PS, na druhé straně situaci v oblastech rovných příležitostí. Z tohoto šetření byla zpracována detailní zpráva,¹⁰⁵ z níž byly do této analýzy převzaty shrnutí a interpretace výsledků v jednotlivých oblastech potřeb škol.

5.1 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) nejvýznamnější (coby 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 v 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. Nejvýznamnější 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, především 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

¹⁰⁵ MAS Pobeskydí 2020d.

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 cosi 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 stupňů 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 zřejmé, že školy pochopily otázku různě. Lze samozřejmě předpokládat, že přinejmenším ZŠ vyhodnotí 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 příprava dětí na vystoupení.

Předposlední otázka se zaměřovala na metody výuky čtení v první třídě. Z výsledků je zřejmé, 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 čínských 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 folklór, 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 řečových 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.

5.2 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 stupňů 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 stupňů 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 neužitečných metod vzdělávání a výchovy zřetelně vystupuje potřeba specifických metod, technik a nástrojů, byť tyto jsou ZŠ hodnoceny přinejmenším rozporuplně (rozdíl mezi užitečností a neužitečností; 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 stupně 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 konstatování 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 cosí 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 ambic 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 koordináční 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 dětem a 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.

5.3 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 jeho celkové 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 cosi 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 a 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 ZŠ chtějí v oblasti předpokladů rozvíjet své materiální zázemí, zejména budovat a vybavovat specializované prostory pro výuku cizích jazyků a doplňovat knižní fond svých knihoven o cizojazyčnou literaturu. V oblasti činností ZŠ chtějí 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 pregramotnosti, 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 MŠMT, 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.

5.4 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 léze mezi silnými stránkami následují 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 byly 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 nedostatečné 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 zvalitně komunikace a spolupráce školy se zákonnými zástupci a zvýšení jejich zájmu a zapojení do dění ve škole. Dále se MŠ i ZŠ chtějí 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 MŠ chtějí 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 u ZŠ představuje nejvýznamnější systematickou aktivitu (mezi silnými a slabými stránkami i mezi plány), funguje na naprostě většinu 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 pomoci 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 učeben, 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 zvláště. Školy by se měly naučit oceňovat své děti, protože jistě mají za co. Dítě není neotevraný špalek, který se teprve péčí 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 zkušeností) 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.

5.5 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, 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 rozvoje 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, sloučenými 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.

5.6 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 nezbývá 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 nasměrováním 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 dítě 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 prostřednictvím 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 nabízet 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 nezbývá 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 kariéroví (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 nejedí. 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.

5.7 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 (většinou) 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 nejméně významnými 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 věci 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 něco 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 vynívá také hodnocení personálního zázemí, které by mohlo být jistě lepší a bohatší, ale zaplatit 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 něco 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 hendikepou. 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 problémové úlohy. Celkově lze říct, že se ZŠ věnují nadaným žákům o něco více, než 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 (většinou) 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 správné zvolené 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 vyhodnocení¹⁰⁶ 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, jako by některé nedokázaly či nechtěly 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 nezáměr pak odnáší dítě, resp. žák. Mnohdy přechází na školu, kde mu bude vyhověno a kde najde zázemí.

Mnohé školy pojaly společné vzdělávání pouze jako pomoc dětem, resp. žákům s hendikepou, 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. Rada 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 nadaných, nebo mimořádně nadaných dětí, resp. žáků.

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

¹⁰⁶ MAS Pobeskydí 2020d.

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.

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).

5.8 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 trojnásobně zastihuje 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 slabině 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 poměr 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 vzdělávání 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 lekcích) 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 (přinejmenším 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 nejeví 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, přinejmenším u MŠ, spatřovat dost podstatné odlišnosti. Zprvu, 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. Z druhé, 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 vynívá 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 přinejmenším 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 zámků, 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 většinou 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.

6 ANALÝZA MINIKONFERENCÍ

Tato kapitola shrnuje hlavní závěry, které vyplynuly z minikonferencí, jichž se v listopadu 2020 zúčastnilo 45 zástupců MŠ a ZŠ regionu. Na těchto minikonferencích diskutovali o tématech čtenářské a matematické (pre)gramotnosti a rozvoje potenciálu každého dítěte, resp. žáka, rozvoje jeho potenciálu v jiných oblastech a dalších potřeb školy. V těchto oblastech se minikonference zaměřovaly na silné a slabé stránky a plány škol a potřeby a možnosti jejich spolupráce v rámci místního akčního plánování i mimo něj.

6.1 SILNÉ A SLABÉ STRÁNKY ŠKOL

K silným a slabým stránkám škol jejich zástupci nejprve vyplnili dotazník na platformě Google. Navržené body mohli přítomní označit za svou (velmi či spíše) silnou nebo slabou stránku a takto bylo možné výsledky jednoduše kvantifikovat.

Nejsilnějšími stránkami zastoupených škol jsou podle účastníků následující body:¹⁰⁷

- klima školy (1,48),
- jednorázové akce (např. soutěže, projektové dny, besedy, představení, vystoupení atp.; 1,14),
- spolupráce (se zřizovatelem, jinými školami, organizacemi a jednotlivci kromě zákonných zástupců; 1,12),
- zákonní zástupci (komunikace a spolupráce s nimi atp.; 1,10),
- zapojení do projektů a programů třetích subjektů (šablony, MAP, CESTA, Celé Česko čte dětem, nadace atp.; 1,10),
- personální zázemí (pedagogičtí a nepedagogičtí zaměstnanci, jejich kapacity, motivace, vlastnosti a další vzdělávání atp.; 1,07),
- materiální zázemí (budovy, exteriéry, vybavení, pomůcky atp.; 0,98),
- systematické (opakující se) aktivity (kroužky, doučování atp.; 0,98).

Nejslabšími stránkami zastoupených škol jsou podle účastníků následující body:¹⁰⁸

- prestižní výsledky (udělení titulu škole, třídě nebo učiteli, ocenění dětí a žáků na soutěžích atp.; 0,26),
- metody, techniky, nástroje vzdělávání a výchovy (např. Montessori, RWCT, Hejného metoda, projektová výuka atp.; 0,33),
- obecné úspěchy vzdělávacího a výchovného procesu (výsledky v testování, přechod na vyšší stupeň vzdělání u většiny dětí a žáků, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami atp.; 0,79),
- finanční zázemí (0,81),
- individualizace výuky (podle dovedností, schopností a potřeb jednotlivých dětí a žáků, včetně nadaných dětí a žáků; 0,81),
- zaměření (důraz školy na něco, např. cizí jazyky, environmentální vzdělávání atp.; 0,83),
- děti a žáci (jejich vstupní znalosti a dovednosti, osobnostní a sociální charakteristiky, počty ve třídách atp.; 0,86),
- organizační zázemí (čas na práci, plánovací a organizační kultura na škole atp.; 0,93).¹⁰⁹

Souhrnné výsledky těchto anket ve formě strukturního grafu znázorňuje obrázek č. 14.

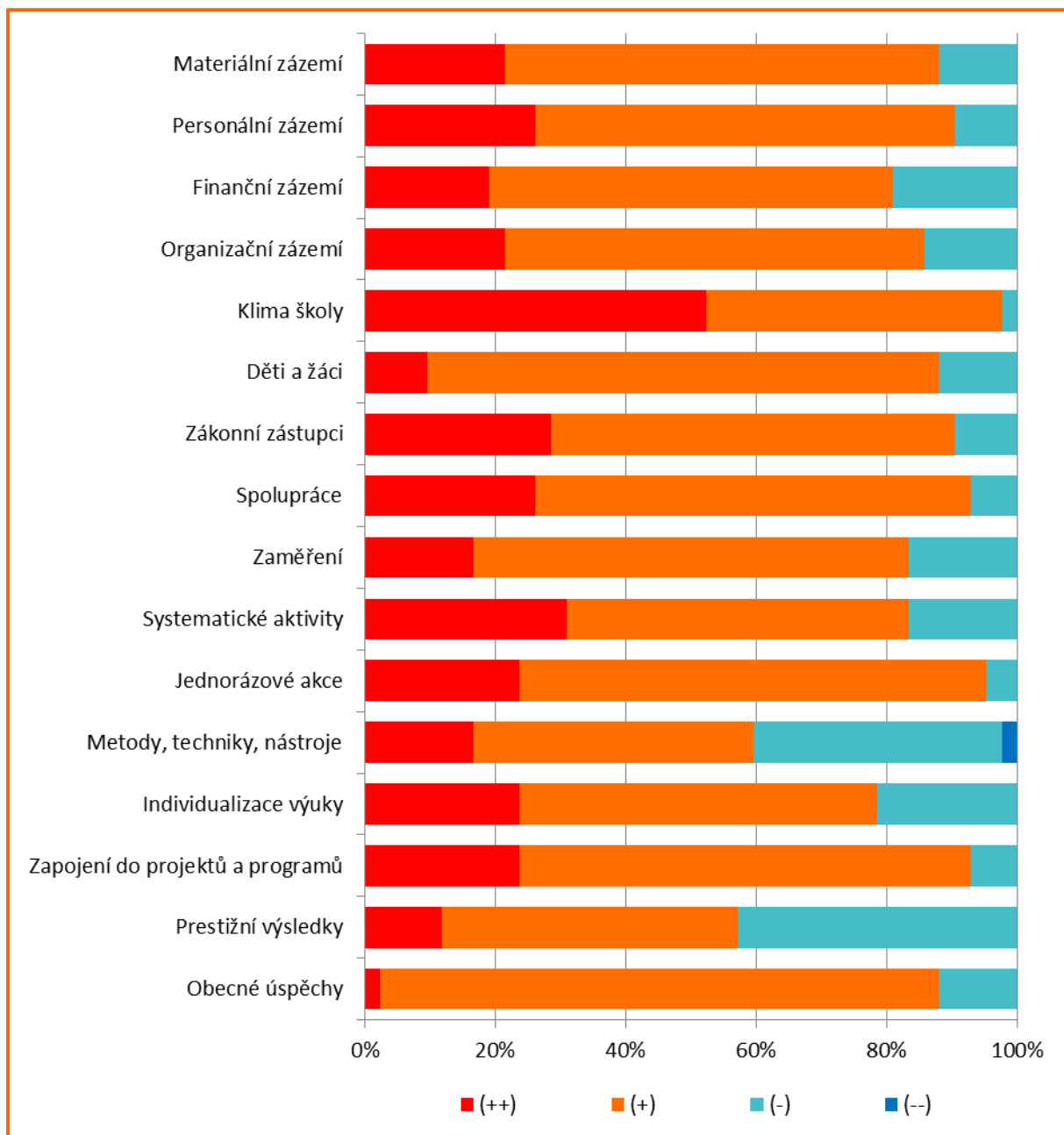
¹⁰⁷ Horní polovina rozsahu. Řazeno sestupně (od nejsilnější silné stránky).

¹⁰⁸ Dolní polovina rozsahu. Řazeno vzestupně (od nejslabší slabé stránky). Vzhledem k použité škále nelze za slabou stránku považovat žádný bod.

¹⁰⁹ Výsledné skóre bylo získáno průměrem známek přiřazených účastníky jednotlivým bodům podle klíče: jsme v tom fakt dobří (známka 2), jsme lepší průměr (1), zaostáváme (-1) a máme s tím zásadní problémy (-2). Výsledná známka může nabývat hodnot v intervalu -2 (všechny zastoupené školy mají s daným bodem zásadní problémy) až 2 (všechny školy jsou v daném bodě fakt dobré). Dělitkem mezi silnými a slabými stránkami je hodnota známky rovna 0.

Na anketu navázal brainstorming a diskuse, v nichž účastníci postupně jmenovali a komentovali konkrétní silné a slabé stránky svých škol. Zmiňované body souhrnně prezentují obrázek č. 15 a obrázek č. 16.¹¹⁰

Obrázek č. 14: Silné a slabé stránky škol¹¹¹



¹¹⁰ Minikonference záměrně nechávaly stranou problematiku investic, a to z časových důvodů (diskuse o investicích by mohla zcela vyčerpat čas určený pro minikonference), z důvodu dostatku informací z jiných zdrojů (aktuálního seznamu investičních priorit; MAS Pobeskydí 2023c) a z důvodu očekávaného nízkého potenciálu investiční problematiky pro rozvoj spolupráce mezi školami a jejich partnery.

¹¹¹ (++): jsme v tom fakt dobří; (+): jsme lepší průměr; (-): zaostáváme; (--): máme s tím zásadní problémy.

- organizační zázemí: organizační kultura a stabilita, jasná vize a dlouhodobé cíle, komunikační systém na škole,
- děti a žáci: skvělé děti a žáci obecně, malé počty dětí a žáků ve třídách,
- zaměření: vzdělávání dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, vzdělávání cizinců a spolupráce s jejich rodinami, cizí jazyky (např. anglický jazyk prostřednictvím školní družiny), finanční gramotnost, environmentální vzdělávání, vztah k přírodě a pobyt v ní, potravinové diety a jejich kombinace (diabetes),
- individualizace výuky: individualizace výuky obecně i v souvislosti s programem Začít spolu, zejména v malých školách s malými počty dětí a žáků ve třídách, podpora dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich výsledky,
- finanční zázemí: ze strany zřizovatele a z projektové činnosti,
- obecné úspěchy vzdělávacího a výchovného procesu: dobrá pověst školy, výsledky v testování (Scio, vlastních atp.), kvalitní příprava a vstup na ZŠ, výsledky dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, adaptace na distanční vzdělávání a výchovu,
- metody, techniky, nástroje vzdělávání a výchovy: moderní metody, techniky a nástroje, alternativní metody práce obecně, prvky programu Začít spolu, vzdělávání a výchova prostřednictvím vlastní zkušenosti, projektová výuka, badatelská výuka, využívání informačních a komunikačních technologií, distanční vzdělávání a výchova (včetně zápujčky techniky),
- prestižní výsledky: ocenění v projektu Světová škola, Rodiče vítáni, ocenění dětí a žáků na soutěžích (např. na logické olympiádě), ocenění společnosti Scio.

U slabých stránek svých škol přítomní zmiňovali:¹¹³

- metody, techniky, nástroje vzdělávání a výchovy: kritické myšlení, RWCT, rozvoj čtenářství mimo hodiny českého jazyka (motivace učitelů), formativní hodnocení (slabá stránka přinejmenším podle České školní inspekce), nevyužívání informačních a komunikačních technologií,
- finanční zázemí: finanční zázemí obecně v soukromých školách, na vybavení, na neučitele, na další vzdělávání (zejména dlouhodobější), na exkurze a výlety,
- individualizace výuky: nedostatek školních asistentů a asistentů pedagoga,
- zaměření: řečová výchova a logopedická péče, cizí jazyky (absence rodilého mluvčího, pomůcek atp.), polytechnické vzdělávání a výchova (absence učitele, vybavení atp.), hudební výchova, zdravý tělocvik,
- děti a žáci: vysoké počty dětí a žáků ve třídách, vysoké počty dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v MŠ, vstupní vybavenost dětí a žáků obecně, osobnostní a sociální charakteristiky, chování, logopedické vady, nemocnost dětí a jednání jejich zákonných zástupců (viz níže),
- organizační zázemí: organizační zázemí obecně (u začínajících ředitelů),
- systematické (opakující se) aktivity (kroužky, doučování atp.): nabídka volnočasových aktivit, kroužků (nedostatek vedoucích), diagnostika dětí a žáků,
- materiální zázemí: rozdílnost pracovišť, prostory obecně, vlastní prostory, budovy a jejich technický stav, kapacity MŠ a ZŠ (efekt sídliště), bezbariérový přístup, interiéry, třídy (včetně kmenových) a učebny (včetně odborných), jejich nedostatek, kapacity a vybavení informačními a komunikačními technologiemi, centra aktivit a jejich vybavení, dílny (prostory), knihovna (prostory), tělocvična, její absence, technický stav a kapacita, školní družina, její umístění, prostory a technický stav, školní kuchyně, školní jídelna a její vzdálenost od školy, zázemí pro zaměstnance, prostory pro uskladnění pomůcek, sklepy a suterény (nutná sanace), kanalizace, osvětlení, internetové připojení, exteriéry a okolí školy a vybavenost exteriérů, venkovní zázemí na řízenou činnost, zahrada (nutná revitalizace) a její vybavení, vybavení školy informačními a komunikačními technologiemi (interaktivními tabulemi, tablety, počítači pro pedagogy atp.), jejich nutná obnova a jejich nevyužívání, vybavení pro polytechnické vzdělávání a výchovu, dopravní bezpečnost a parkování v okolí školy, webové stránky,
- personální zázemí: učitelé, nedostatek aprobovaných učitelů, sounáležitost učitelů se školou, motivace (např. k rozvoji čtenářství mimo hodiny českého jazyka nebo k využívání informačních a komunikačních technologií), fluktuace a zastupitelnost v případě vzdělávání, nemoci, těhotenství atp., věková struktura a perspektiva personální obměny, digitální dovednosti (včetně správy webových stránek, včetně učitelů v MŠ), neučitelé, např. kuchařky, jejich nedostatek, včetně nedostatku na trhu práce, učitelé polytechnických předmětů a jejich absence, IT specialisté a jejich absence, rodilí mluvčí a jejich absence, školní asistenti, asistenti pedagoga a chůvy u dvouletých dětí, jejich nedostatek a fluktuace, vedoucí kroužků a jejich nedostatek, další vzdělávání, včetně osobnostního a sociálního rozvoje, respektu k emoční inteligenci žáků atp., sdílení zkušeností s jinými školami i mezi sebou, nedostatek času na sdílení zkušeností,

¹¹³ Řazeno vzestupně (od nejslabší slabé stránky podle ankety).

- zapojení do projektů a programů třetích subjektů: zapojení se do nich obecně, časově omezená personální podpora z programu Podpory škol formou projektů zjednodušeného financování (šablon),
- zákonní zástupci: komunikace a spolupráce s nimi obecně, pasivita zákonných zástupců starších žáků, averze některých zákonných zástupců k moderním metodám, technikám a nástrojům, zákonní zástupci vodí do MŠ nemocné děti, zákonní zástupci nečtou, neví, prudí,
- spolupráce: s okolními, resp. dalšími školami, s veřejností (a negativní image školy u některých jejích zástupců),
- jednorázové akce: problematické zajištění akcí konaných mimo obec (přeprava atp.),
- klima školy: klima školy obecně.

Obrázek č. 16: Slabé stránky škol



6.2 PLÁNY ŠKOL A SPOLUPRÁCE

Podobně jako u silných a slabých stránek nejprve přítomní zástupci škol vyplnili dotazník na platformě Google. Zde mohli u jednotlivých bodů vyznačit míru jejich priority v souboru plánů školy, případně uvést, že daný bod k jejich prioritám nepatří, protože jej má škola přinejmenším dočasně vyřešený. Také výsledky této ankety bylo možné kvantifikovat.

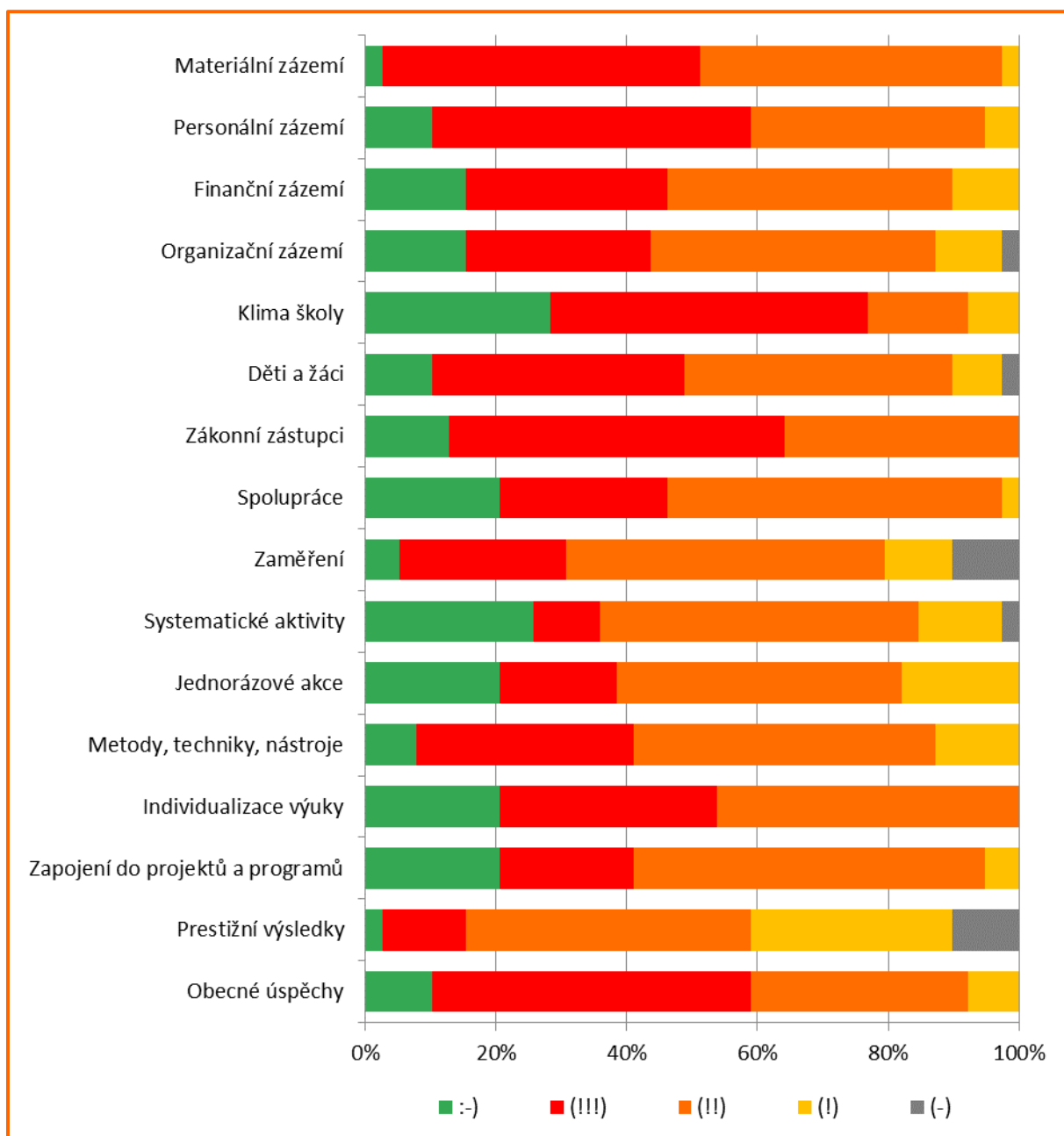
Zastoupené školy se podle účastníků minikonferencí hodlají rozvíjet v následujících bodech:¹¹⁴

- zákonní zástupci (komunikace a spolupráce s nimi atp.; 2,59),
- klima školy (2,57),
- personální zázemí (pedagogičtí a nepedagogičtí zaměstnanci, jejich kapacity, motivace, vlastnosti a další vzdělávání atp.; 2,49),
- materiální zázemí (budovy, exteriéry, vybavení, pomůcky atp.; 2,47),

¹¹⁴ Celý rozsah. Řazeno sestupně (od nejvýznamnější priority).

Také v případě plánů na anketu navázal brainstorming a diskuse, v nichž účastníci postupně jmenovali a komentovali plány svých škol a následně se zamýšleli nad možnostmi řešení svých plánů prostřednictvím spolupráce, včetně spolupráce na místním akčním plánování. Zmiňované body souhrnně prezentuje obrázek č. 17.

Obrázek č. 18: Plány škol¹⁶



¹¹⁶ :-): v této oblasti jsme za vodou; (!!!): rozvoj této oblasti je pro nás naprostá priorita; (!!): rozvoj této oblasti patří do širšího okruhu priorit; (!): rozvoj této oblasti je sice důležitý, ale priority máme jinde; (-): rozvoj této oblasti pro nás není důležitý.

V souvislosti se svými plány, možnostmi spolupráce a perspektivami místního akčního plánování přítomní zmiňovali:¹¹⁷

- zákonní zástupci: větší otevření se školy zákonným zástupcům, školení zákonných zástupců, např. v oblasti školní připravenosti nebo řešení výchovných problémů,
- personální zázemí: sdílení učitelů s jinými školami (v zájmu zastupitelnosti), zajištění rodilého mluvčího, sdíleného IT specialisty, sdíleného školního psychologa, další vzdělávání, např. v digitálních dovednostech, distančním výuce, kritickém myšlení, RWCT, robotice, formativním hodnocení, vztazích na pracovišti, projektovém řízení, včetně vzdělávání formou sboroven, sdílení zkušeností s jinými školami, např. v hudební výchově u MŠ, v pracovním a jiném právu, rámcových vzdělávacích programech, projektovém řízení u vedoucích pracovníků, v oblasti revize školních vzdělávacích programů ve vztahu k digitalizaci vzdělávání a výchovy, návratu žáků po protiepidemických opatřeních, kázní a motivaci, sdílení zkušeností mezi sebou na škole, vytvoření databáze programů sdílení zkušeností na školách (včetně anotací a podpory realizace návštěv), motivace učitelů za účelem proměny systému vzdělávání, stáže (např. prostřednictvím Erasmu), vytvoření databáze uchazečů o zaměstnání, organizace minikonferencí na různá témata, organizace soutěže aktivních a kreativních učitelů, administrativní podpora v projektovém řízení, pochvala před nastoupenou jednotkou,
- materiální zázemí: viz seznam investičních priorit,¹¹⁸ další vzdělávání, sdílení zkušeností a administrativní podpora v projektovém řízení, dotační poradenství (vstupní konzultace),
- obecné úspěchy vzdělávacího a výchovného procesu: péče o dobré jméno školy, rozvoj kvality vzdělávání a výchovy obecně,
- spolupráce: zintenzivnění spolupráce s okolními, resp. dalšími školami a s místními spolky obecně, příprava a realizace aktivit spolupráce s okolními, resp. dalšími školami, sdílení zkušeností s dalšími školami, aktualizace databáze sociálních služeb,
- finanční zázemí: další vzdělávání, sdílení zkušeností a administrativní podpora v projektovém řízení, dotační poradenství (vstupní konzultace),
- metody, techniky, nástroje vzdělávání a výchovy: zavádění prvků projektového učení a Montessori,
- organizační zázemí: zjednodušení práce (méně je někdy více, včetně materiálního zázemí), revize školních vzdělávacích programů ve vztahu k digitalizaci vzdělávání a výchovy a sdílení zkušeností a poradenství v oblasti této revize,
- jednorázové akce: projektové dny pro děti, žáky i učitele, zaměřené např. na čtenářskou (pre)gramotnost, badatelství, chemii, včelařství atp., propojení projektových dnů, zajištění akcí konaných mimo obec (včetně přepravy atp.), vytvoření databáze a zprostředkování exkurzí,
- zaměření: sdílení zkušeností s programem Skutečně zdravá škola (např. s jeho kuchařem) a zapojení dalších škol do něj, rozvoj řečové výchovy a logopedická péče, včetně pravidelné osvěty v nich, rozvoj čtenářské a matematické (pre)gramotnosti, další vzdělávání v oblasti správné pohybové aktivity dětí, rozvoj kariérového poradenství a vytvoření jeho on-line formy,
- prestižní výsledky: udržení statutu školy v programu Začít spolu.

¹¹⁷ Řazeno sestupně (od nejvýznamnější priority podle ankety).

¹¹⁸ MAS Pobeskydí 2023c.

7 ANALÝZA JEDNÁNÍ PRACOVNÍCH SKUPIN

Zapojení odborné veřejnosti do plánování garantovaly především PS. Jejich přínos pro identifikaci potenciálů a limitů rozvoje regionálního školství a souvisejících oblastí byl zcela zásadní. Interpretovaly výsledky expertních analýz, dotazníkového šetření a minikonferencí, diskutovaly o aktuálních výzvách a přicházely s vlastními praktickými podněty. Následující kapitola přináší přehled hlavních závěrů, k nimž došly na svých jednáních.

7.1 PRACOVNÍ SKUPINA MATEŘINKA

PS Mateřinka je vymezena jako specifická podle své cílové skupiny (děti předškolního věku) a zabývá se předškolním vzděláváním. MŠ a předškolní vzdělávání představují specifické světy, kde se poprvé mladý člověk dostává do kontaktu s druhými a se znalostmi a návyky, právy a povinnostmi, které si v této souvislosti musí osvojit. S vědomím této jedinečnosti, která je z perspektivy ZŠ často nepochopitelná, mají MŠ a předškolní vzdělávání právo na svou vlastní PS a prioritu, která s prioritami ZŠ a jiných organizací nachází průniky sice často, ale ne vždy. Má se za to, že předškolní vzdělávání představuje základní kámen pro dosahování dlouhodobých cílů v dalších prioritách a cílech. Právě v MŠ se mladý člověk naučí základním osobnostním a sociálním dovednostem a základům gramotnosti a kompetencí, bez nichž by sotva hladce přestoupil na ZŠ a byl by v dalším životě ztracený.

Obrázek č. 19: Jednání pracovní skupiny Mateřinka



PS na svých jednáních došla k následujícím závěrům: MŠ poskytují dětem a jejich zákonným zástupcům za velmi nízké náklady kvalitní předškolní vzdělávání a další pestré služby, včetně volnočasových aktivit. Jsou schopné

reagovat nejen na potřeby dětí, ale i zákonných zástupců, např. v oblasti provozní doby. Do značné míry suplují, bohužel, upadající funkci rodin v oblasti výchovy, nabízejí kvalitní celodenní stravu nebo pobyt na čerstvém vzduchu. Disponují kreativními učiteli, které naplňuje práce s dětmi, mají chuť k práci a snahu hledat řešení každé situace, alespoň většinou. MŠ organizačně nezávislé na ZŠ mají vysokou volnost v rozhodování o svých vlastních pedagogických, didaktických, provozních i rozvojových prioritách.

Společným jmenovatelem stávajících problémů MŠ je vnitřní, ale zejména vnější prostředí, ve kterém vykonávají všechny požadované funkce. Legislativa vymezující postavení MŠ v systému vzdělávání je složitá a permanentně se mění, což je zdrojem neúměrné zátěže na každou jednu MŠ, její vedení a ve výsledku každého učitele. MŠ jsou zahlceny administrativou, a to jak při přípravě a realizaci rozvojových projektů, na nichž jsou existenčně závislé, tak v běžném provozu. Postrádají administrativní podporu nebo alespoň významnější administrativní kapacity a informace (nejen) o možnostech financování.

Je důležité si uvědomit, že vstup do předškolního vzdělávání je pro každé dítě a jeho zákonného zástupce prvním střetem s realitou, v níž dítě má svá práva, ale také povinnosti a v níž se počínaje tímto okamžikem budou pohybovat po zbytek života. Nejsou-li na to děti a jejich zákonní zástupci náležitě zralí, je zaděláno na problémy. Celkově lze roli MŠ ve vzdělávání a ve společnosti považovat za nedocenenou. Požadavky kladené na MŠ jsou vysoké, mají svůj vývoj a školky by v této situaci měly nejen plnit své povinnosti, ale ve vlastním zájmu také používat zdravý rozum a nepodléhat každému trendu doby a už vůbec ne za každou cenu. Měly by si uvědomovat riziko stereotypizace a přehlížení konkrétních potřeb každého jednoho dítěte.

Děti, které nastupují k předškolnímu vzdělávání jsou k nástupu různě zralé a řada z nich je na MŠ vysloveně nepřipravena. Dřívější povinnost přijímat k předškolnímu vzdělávání dvouleté děti přiměla školy a jejich zřizovatele k řadě změn (od stavebně-technických po personální a organizační), a byť byla později zrušena, je faktem, že dvouleté školy na MŠ jednou jsou a školky se s jejich existencí musí nějak vypořádat. V souvislosti s aktuálním demografickým vývojem je dětí ve školkách a třídách více, než by bylo žádoucí. Jsou různě motivovány k učení, řada jich má výchovné nebo vzdělávací obtíže nebo špatné řečové, fyzické, manuální a jiné schopnosti a dovednosti. Výsledkem, v kombinaci s přístupem některých zákonných zástupců, jsou, kromě jiného, četné odklady školní docházky. Potenciálem, který stojí za to rozvíjet a na kterém předškolní vzdělávání staví, jsou starší sourozenci a spolužáci, kteří mohou mladším dětem pomáhat se začleněním do MŠ a do společnosti.

Předškolní vzdělávání se vzhledem ke svému postavení na počátku vzdělávacího systému musí zaměřovat na široký okruh oblastí, často se vzděláváním prakticky nesouvisejících, v čemž spočívá jeho silná stránka i slabina. Musí se zaměřovat na vzdělávání dětí, ale také a možná především na jejich duševní gramotnost a rozvoj osobnostních a sociálních charakteristik. Mělo by vést děti nejen k tomu, aby byly zralé k přechodu na ZŠ, ale také, aby byly motivovány ke vzdělávání a zkoumání světa, budovat jejich vztah ke svému společenskému a přírodnímu prostředí, rozvíjet jejich kritické myšlení a pracovní návyky, kreativitu a zájmy, schopnost efektivně spolupracovat, komunikovat nebo vůbec existovat v různorodém kolektivu, tolerovat jinakost, budovat přátelské vztahy a důvěru, řešit konflikty a uvědomit si svou zodpovědnost a svá práva a povinnosti tak, aby pohodlně nebo alespoň nějak vpluly do společnosti a staly se její součástí. Současně musí školky pracovat s různorodými kolektivy dětí a specifickými potřebami každého z nich, jak dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, včetně a nejčastěji logopedických potřeb, tak nadaných dětí a dětí s mimořádným zájmem o vzdělávání. Samozřejmě se také každá školka může zaměřovat a zaměřuje na různé oblasti (od polytechniky, přes vztah k přírodě a životnímu prostředí po zdravou stravu atp.) a pracuje s různými pedagogickými a didaktickými koncepcemi (včetně alternativních), metodami, formami a nástroji, nabízí dětem, rodičům a místní komunitě široké spektrum aktivit a akcí a takto se profiluje, v čemž je bohatství předškolního vzdělávání v regionu.

Nedostatečné financování předškolního vzdělávání stojí za nedostatečnými materiálními a personálními kapacitami, kterými školky disponují. Regionální rozdíly ve financování jsou nespravedlivé, neboť ve výsledku každá MŠ zajišťuje zhruba tytéž funkce. Problematické je také financování dětí se speciálními vzdělávacími potřebami a krytí potřeb malých (zejména dvouletých) dětí, jež MŠ rovněž přijímají. MŠ mají nedostatek moderních pomůcek, literatury, informačních a komunikačních technologií a dalšího vybavení. Stavebně-technické zázemí je v některých případech problematické s ohledem na požadavky společného vzdělávání (bezbariérovost) a morální a technické zastarávání budov, učeben, přiléhajících zahrad, tělocvičen, hřišť a dalších objektů a ploch. Některé školy se zrovna nyní potýkají s celkově nedostatečnými kapacitami, jiné se s tímto problémem vypořádaly (nebo ho nějak přežily), jiné je teprve čeká. Na druhou stranu, mnoho škol je vybaveno svým způsobem nad poměry. Disponují pomůckami a dalším vybavením, se kterým přinejmenším někteří učitelé neumí či dokonce nechtějí zacházet, což vytváří prostor pro jejich další vzdělávání. V plné nahotě se tato potřeba ukázala v souvislosti s pandemií COVID 19, kdy školky musely přejít na distanční výuku a on-line komunikaci se zákonnými zástupci a jejich zaměstnanci se narychlo dovzdělávali v digitální gramotnosti.

a to jak v zájmu dětí, tak v zájmu většího zapojení zákonných zástupců do života školy. Školky k tomu mohou využívat nejen více či méně tradiční a obvyklé akce a aktivity s rodiči, ale také např. systematická nebo ad hoc zjišťování názorů a preferencí rodičů.

Při MAPu funguje kromě PS také metodický klub, jehož prostřednictvím a prostřednictvím aktivit spolupráce MAPu se slibně rozvíjí spolupráce mezi školkami. Přesto stále není potenciál partnerství a spolupráce zcela využitý. Každodenní rutinní spolupráce, komunikace, výměna informací a příkladů dobré praxe a vzájemná motivace učitelů zaostávají za svými možnostmi, a to nejen mezi jednotlivými školami, ale v případech větších organizací i na pracovišti. Členové PS v této souvislosti zmiňovali např. absenci (skutečných) uvádějících učitelů, se kterými jsou v zahraničí dobré zkušenosti a i v české vzdělávací koncepci mají své (bohužel často pouze papírové) místo. MŠ mají většinou solidní podporu zřizovatele a v řadě konkrétních situací spolupracují nejen mezi sebou navzájem, ale také s dalšími organizacemi působícími ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech, zejména se ZŠ, kam děti posléze přechází k základnímu vzdělávání, školskými poradenskými zařízeními nebo institucemi dalšího vzdělávání. Problematikou však je spolupráce s organizacemi působícími v sociální oblasti, v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů, s pediatrií nebo dětskými psychiatry a se ZŠ při řešení situací problémových dětí nebo zákonných zástupců a při přechodu dětí z MŠ na ZŠ. Nedostatečně rozvinutá je také spolupráce s vysokými školami v oblasti vzdělávání pedagogických a nepedagogických pracovníků.

7.2 PRACOVNÍ SKUPINA ČTENÁŘSKÁ GRAMOTNOST

PS Čtenářská gramotnost navazuje na činnost někdejší PS Gramotnost, jejímž rozdělením PS Čtenářská gramotnost vznikla. Ve smyslu pravidel se jedná o povinnou PS ke čtenářské gramotnosti a k rozvoji potenciálu každého žáka. PS je vymezena jako tematická a zabývá se čtenářskou a jazykovou gramotností. Tato priorita se spolu s matematickou gramotností považuje za středobod vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí. Má se za to, že čtenářská a jazyková gramotnost, včetně řečových dovedností, jsou od antiky základem klasického vzdělání a bez nich je nepředstavitelné fungování jedince v civilizované moderní společnosti. Priorita a PS se zaměřují na vytváření takových materiálů a jiných podmínek, které vedou k tomu, že jsou žáci motivováni ke čtení, cizím jazykům a sebevzdělávání, k osvojení správné komunikační kultury a k poznávání sebe sama i světa kolem sebe jejich prostřednictvím.

PS na svých jednáních došla k následujícím závěrům: Rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti je nezbytným základem nejen k rozvoji vzdělanosti, ale k takovému poznání světa a společnosti, které jedinci umožňuje smysluplné nalezení vlastního místa v nich. Vedle tradičního technického zaměření jazykových předmětů (slovní zásoba, pravopis, struktura budování textu, výslovnost atp.) se jeví jako podstatné a snad i podstatnější rozvíjet u žáků představivost, schopnost orientovat se v textu a informacích, chápat je a aktivně pracovat s nimi, utvářet si na základě toho vlastní úsudek, mluvit a domluvit se s druhými.

Kompetence významné části žáků v oblasti působnosti PS zaostávají za jejich možnostmi, což se týká nejen žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, ale také průměrných a nadaných žáků a žáků s mimořádným zájmem o vzdělávání. V oblasti čtenářské gramotnosti sice žáci umí číst, ale mají problémy s porozuměním textu. V oblasti jazykové gramotnosti možná (alespoň někteří) zvládají slovíčka a gramatiku, ale neumí komunikovat. Problém je v tom, že vzdělávání a výchova navzdory všem pokusům o reformu nejsou schopny žákům přiblížit praktickou stránku čtenářské a jazykové gramotnosti a jejího významu pro současné i budoucí uplatnění.

Příčin neuspokojivého stavu je celá řada. V záplavě informací a dezinformací, kterým je člověk v současnosti vystaven (psaná i audiovizuální média, internet atp.), klesá schopnost a ochota orientovat se, nalézt a sdělit podstatné (o schopnosti přijímat nebo alespoň tolerovat jiný názor nemluvě), a to nejen u dětí, ale i u dospělých. Informační a komunikační technologie umožnily dětem i dospělým přístup k rychlým (a často mylným) informacím a vytěsnily knihy a časopisy jako kdysi běžný zdroj zábavy a poučení. Dětem chybí pozitivní vzory, v rodinách nejsou podporovány ke čtení a přinejmenším část zákonných zástupců není schopna dětem pomoci s cizími jazyky. K tomu se přidávají stále obvyklejší nedostatky na straně osobnostních a sociálních charakteristik nemalé části žáků, zejména nedostatek vůle a trpělivosti, empatie a schopnosti řešit běžné sociální situace. Potenciální hrozbou je nárůst sociální nerovnosti. Již nyní někteří zákonní zástupci tvrdí, že z finančních důvodů nemohou zajistit dětem přístup ke knihám a časopisům, účast na exkurzích a výletech, kroužcích a volnočasových aktivitách atp. Okrajovou skupinou v hlavním

vzdělávacím proudu zůstávají, bohužel, nadaní žáci a žáci s mimořádným zájmem o vzdělávání, se kterými školy a jejich učitelé neumí či nemohou pracovat a často je ani nevyhledávají, aby tak nemuseli činit.

Obrázek č. 21: Jednání pracovní skupiny Čtenářská gramotnost



Řešení této situace vyžaduje soustředěné úsilí škol, zákonných zástupců a celé společnosti, které by prokázalo praktickou hodnotu čtenářské a jazykové gramotnosti, čtení a mezilidské komunikace pro život jednotlivce. Aktéři vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí by měli přicházet se zajímavými praktickými příklady, k jejichž řešení je zapotřebí číst a správně komunikovat, a to nejen v mateřském, ale i v cizích jazycích. Čtení a cizí jazyky by měly být vyučovány nejen v k tomu určených (jazykových) předmětech, ale také využívány jako prostředek výuky v jiných předmětech (oborové čtení, metoda CLIL apod.). Preferovány by měly být nejen smysluplné, ale také pestré a atraktivní metody, techniky a nástroje výuky, včetně informačních a komunikačních technologií. Klíčové předměty pro rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti by měly být více hodinově dotovány. S cizími jazyky by se úměrně možnostem dětí mohlo začínat už v MŠ.

Spolu se školami jsou významným článkem v rozvoji (nejen) čtenářské a jazykové gramotnosti knihovny. Působí téměř v každé obci, i tam, kde žádná škola není, a disponují prostorami a vybavením a kvalifikovaným a vstřícným personálem. Přesto je jejich role ve vzdělávacím systému nedocenená, a to jak orgány veřejné správy, které vzdělávací politiku garantují a naplňují, tak veřejností. Knihovny by měly být chápány jako plnohodnotní aktéři celoživotního vzdělávání, výchovy a osvěty, čemuž by pro začátek napomohlo lepší ukotvení jejich činnosti v legislativě.

Ačkoli došlo k obrovskému pokroku v rozvoji materiálního a personálního zázemí škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech, jsou zde stále přetrvávající deficity, které rozvoj čtenářské a jazykové gramotnosti omezují. Finanční potřeby jejich rozvoje a zachování jsou v zásadě nekonečné a jejich krytí z projektů je nejen administrativně náročné, ale také nesystémové a dočasné. Systémové financování stačí sotva ke konzervaci stávajícího stavu, k dosahování dlouhodobě udržitelných vyšších cílů však nepostačuje.

Přes kreativitu a nadšení většiny stávajících pedagogických i nepedagogických pracovníků a jejich ochotu sebevzdělávat se a odpovídající nabídku dalšího vzdělávání je další pokrok nemyslitelný bez posílení personálních zdrojů.

ve společnosti (strašák žáků i zákonných zástupců) daná podceňováním jejího praktického významu pro každodenní osobní i pracovní život a předsudky o její náročnosti. Naráží se zde i na nedostatečně rozvinuté osobnostní a sociální charakteristiky přinejmenším části žáků, jako jsou obecná motivace, trpělivost, odpovědnost, představitivost a ochota přemýšlet, tím spíše abstraktně. Svůj podíl na tom má leckdy neschopnost či neochota učitelů matematiku žákům zlidštit, vyvolat v nich zájem o ni a snad i radost z ní. Základním předpokladem je pozitivní přístup učitelů i žáků a jejich okolí a jejich motivace k výuce a využití matematiky.

Obrázek č. 24: Jednání pracovní skupiny Matematická gramotnost



Matematika by neměla být abstraktním učivem, jehož osvojení stojí na výkladu učitele, nekonečného ubíječijího procvičování a systému hodnocení trestajícího chybu, ale musí přesvědčit žáky o své praktičnosti a každodenní upotřebitelnosti. Měla by stavět na příkladech z běžného života, na přirozené zvědavosti žáků, jejich úsudku, logickém myšlení a schopnosti vyvozovat souvislosti a tyto schopnosti v nich rozvíjet. Měla by být podávána atraktivní a zábavnou formou, zapojovat žáky do výuky a přinášet radost z úspěchu žákům i učitelům. Prakticky orientovaná výuka a výchova k matematické gramotnosti by měla využívat potenciálu mezipředmětových vztahů. Matematické nebo matematickou gramotnost vyžadující úlohy by měly být součástí výuky i v nematematických předmětech tak, aby umožňovaly žákům docenit význam matematiky ne-li pro chápání reality, pak alespoň pro úspěšné absolvování školy. Velký (a občas hojně diskutovaný) potenciál v tomto ohledu mají moderní metody a formy výuky, projektová výuka, badatelsky orientovaná výuka nebo např. Hejného metoda. Jejich praktické uplatnění však vyžaduje potřebnou ochotu a schopnosti ze strany učitelů matematiky, ke kterým se lze dostat pouze prostřednictvím dalšího vzdělávání, včetně sdílení příkladů dobré praxe. Na druhou stranu, je otázkou, zda není rozsah učiva matematiky celkově předimenzovaný. Žáci jsou tímto rozsahem (rámcovými a od nich odvozenými školními vzdělávacími programy) vedeni k tomu, aby roboticky zvládli spočítat spoustu něčeho, co přesahuje jejich chápání a vědomí praktického, nebo vůbec jakéhokoli smyslu, místo aby zvládli, ovládli, pochopili a uměli upotřebit skutečně potřebné základy.

Výuka nutně musí respektovat rozdílnost individualit v žákovských lavicích. Vzdělávací systém sice vytváří podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (ne vždy dostatečně), v důsledku vysokého počtu žáků ve třídách, zahlcení pedagogů péčí o žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a související administrativou se však

tablety, včetně software), odborných učeben informatiky a polytechnických předmětů, pomůcek (vč. Montessori) atp. Nabídka na trhu je dostatečně bohatá, z finančních důvodů je však školám nedostupná. Školy se sice mohou vybavit prostřednictvím projektů podpořených z různých dotačních titulů, pouze však za cenu vysoké administrativní zátěže. Hrozbou přitom je udržitelnost pořízeného vybavení, neboť na existenci dotačních titulů se nelze spoléhat donekonečna a na úspěch v nich už vůbec.

Dlouhodobě i v souvislosti s dotačními programy školy realizují nespočet aktivit a akcí na podporu rozvoje matematické gramotnosti: soutěží, exkurzí, soustředění, kroužků, doučování, projektových dnů a dalších akcí a aktivit. Široký rozsah těchto akcí (mimo hodiny matematiky i mimo výuku vůbec) umožňuje, aby se věnovala větší péče rozvoji potenciálu každého žáka, od žáků se speciálními vzdělávacími potřebami po nadané žáky a žáky s mimořádným zájmem o matematiku a přírodní vědy. Tyto a jiné aktivity a akce školy realizují samostatně i ve spolupráci se širokým spektrem partnerů. Zcela přirozeně s jinými školami, se zřizovateli, zařízeními pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, ale též s místními firmami a spolky (obzvláště na venkově) a dalšími partnery. Některé intenzivně spolupracují se středními a vysokými školami, a to na dalším vzdělávání učitelů nebo na konkrétních projektech. Cennými partnery jsou science centra, zejména Svět techniky Ostrava, kam žáci jezdí na exkurze. Problematickým momentem spolupráce jsou však náklady s ní spojené (např. na dopravu), které si školy mohou dovolit jen do určité výše a část zákonných zástupců je nemůže nebo není ochotná hradit.

7.4 PRACOVNÍ SKUPINA REGION

PS Region je vymezena jako tematická a zabývá se sociálními a občanskými kompetencemi. Má se za to, že je přirozenou potřebou socializovaného jedince někam patřit: do okruhu určité komunity a do určitého místa. Smyslem této priority a posláním PS je budovat takové materiální a další podmínky, které žákům pomohou nalézt své vlastní místo v konkrétním tady a teď, aby se stali jeho plnohodnotnou součástí, a to nejen v dobrých, ale i v nenadálých a horších časech. Hlavními součástmi této priority jsou osobnostní a sociální rozvoj, zahrnující kromě jiného etická, kulturní, občanská a civilní témata, a utváření místní a regionální identity žáků, dále též témata bezpečného používání informačních a komunikačních technologií, prevence sociálně patologických jevů nebo zdraví a bezpečnosti. Je přirozené, že takto konstruovaná priorita bude využívat v maximální možné míře potenciálu regionu nejen jako prostoru, ale také jako výukového tématu.

PS na svých jednáních došla k následujícím závěrům: Sociální a občanské kompetence jako nástavba osobnostních a sociálních charakteristik každého jedince se nedají dost dobře rozvíjet bez kontextu společenství, ve kterém tento jedinec žije, studuje, pracuje a tráví volný čas a které je zasazeno v konkrétním místě a čase. Občanská výchova a výchova k místní a regionální identitě proto nemohou být řešeny odděleně. Poznání sebe sama je úzce spjato s akceptací hodnot a rolí, které jedinci umožňují ve společenství žít, být mu prospěšný a cítit se v něm dobře, demokratických zásad tolerance k jinakosti a odpovědnosti k vlastním právům a povinnostem.

V globalizovaném světě se vytrácí vědomí sounáležitosti s místem a společenstvím. Děti i dospělí nedostatečně znají své okolí, jeho historii, současnost a potřeby a uzavírají se v globalizovaném světě sociálních bublin nebo do sebe. Těžko pak ke svému okolí navazují jakýkoli pozitivní vztah, což je jedním z hnacích motorů emigrace mladých, kvalifikovaných a jinak perspektivních obyvatel z regionu a oslabování soudržnosti místních společenství ve vztahu k řešení jejich vnitřních problémů a zvládnutí krizových situací. Děti i dospělí si většinou dobře uvědomují svá práva, ale v oblasti svých povinností, etiky a etikety mají zásadní nedostatky. Znalosti fungování místních samospráv, demokracie obecně a rozdílu mezi soukromými a veřejnými záležitostmi nemají dostatečně osvojeny. Činí jim potíže rozlišovat mezi relevantními, irelevantními a vysloveně nesmyslnými informacemi. Vykořenění z místního společenství, vzájemný nezájem jeho členů jednoho o druhého a rozklad rodiny jako instituce přispívají k šíření sociálně patologických jevů (nejen na školách). Důkazem plíživého rozkladu hodnot a soudržnosti společenství a společnosti byla atmosféra kolem pandemie COVID 19 a souvisejících protipandemických opatření.

Příčiny této situace je třeba hledat na straně vsudypřítomné kulturní globalizace, nezájmu žáků o místní a regionální témata a v pouze omezené schopnosti škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech tento zájem u nich vzbudit. Rozvoj sociálních a občanských kompetencí vyžaduje dostatečné finanční a materiální zázemí, především však dokonalou znalost území ze strany pedagogů a spolupráci širokého spektra místních a regionálních aktérů. Vzdělávání a výchova v této oblasti musí být nutně prakticky a terénně orientované a místně zakotvené (prostřednictvím exkurzí, výletů, ale zejména každodenní výuky), neměly by však být upřeny

žákům ze sociálně slabých rodin, které si hrazené součásti výuky nemohou dovolit (nebo to alespoň tvrdí). Školám by k takto orientované výuce uvolnilo ruče zeštíhlení předdimenzovaných rámcových vzdělávacích programů.

Obrázek č. 26: Jednání pracovní skupiny Region



SO ORP FM disponuje značným potenciálem pro témata spadající do působnosti PS a jako takový je přirozeným studijním materiálem. Mezi jeho klady patří přírodní a kulturní pestrost na relativně malém území, kvalitní a zachovalé životní prostředí, historická svěbytnost (památky, osobnosti, tradice), sousedství města a vesnic, etnická a národnostní struktura a poloha na trojmezí Česka, Slovenska a Polska, resp. Slezska, Moravy a Uher (v druhém případě přímo na území SO ORP FM). Didaktickou hodnotu mají i zde přítomné příklady negativních dopadů lidské činnosti na životní prostředí: ekologické zátěže z minula, urbanisticky nezvládnutá suburbanizace či výstavba průmyslových zón na zelené louce. Vše je díky kompaktnosti území a dostatečně husté síti dopravní infrastruktury snadno a rychle dostupné.

Prostor pro posílení místní a regionální dimenze ve vzdělávání a místě zakotvené učení je značný, zejména ve vazbě na rozvoj přírodovědných, kulturních, sociálních a občanských kompetencí (v tomu odpovídajících předmětech i průřezově). V rámci svých školních vzdělávacích programů se tomu věnují všechny školy. Kromě exkurzí a výletů organizují nebo se podílejí na organizaci projektových dnů, besed a debat, výstav, soutěží, studijních cest, kurzů, příměstských táborů a dalších školních i mimoškolních aktivit a akcí. Mají-li tyto aktivity a akce přispívat k rozvoji sociálních a občanských kompetencí, měly by kromě zakotvení v místě přispívat k navazování a kultivaci mezilidských vztahů (vzájemná setkávání) a k aktivnímu zapojování žáků do života komunity, např. prostřednictvím dobrovolnictví nebo komunitně zaměřených projektů. A mají-li tyto aktivity a akce vzbudit zájem žáků, měly by být obsahově i formálně nabízeny a realizovány pro ně atraktivní, zábavnou a zážitkovou formou a probouzet v nich zvědavost a tvořivost. Školy, samosprávy i další organizace by např. mohly povzbuzovat žáky k zakládání a aktivitě žákovských samospráv a dávat jim příležitosti k tomu, aby mohly něco ve svém okolí reálně ovlivnit, způsobem, který je jim blízký a který slouží k prospěchu nejen jim, ale celé komunitě.

odpovědnost u žáků, což jim ve výsledku ztěžuje budoucí uplatnění v osobním a společenském životě i na trhu práce. Přes pokroky v zavádění prakticky, tvořivě a badatelsky orientované výuky jsou žáci k přírodovědně a technicky zaměřeným předmětům a manuální práci nedostatečně motivováni a mají nechuť až odpor k řešení složitějších úkolů, tím spíše, vyžadují-li plánování a organizaci vlastní práce nebo práce v týmu, trvají-li déle než chvíli nebo vyžadují-li abstraktní myšlení. Technicky zaměřené předměty nebo matematika, které tyto znalosti, schopnosti a dovednosti rozvíjejí, nepatří mezi žáky k oblíbeným a je otázka, nakolik za to může způsob, jakým jsou tyto předměty vedeny. Přitom přinejmenším o některé oblasti spadající do působnosti PS žáci jeví zájem i ve svém volném čase (výpočetní technika, internet, moderní technologie obecně). Tento potenciál však není dále využit.

Přes uznání osobní i společenské hodnoty cizích jazyků, komunikačních dovedností, informačních a komunikačních technologií a s nimi souvisejících znalostí a dovedností pro budoucí uplatnění jsou očekávání s nimi spojená spíše přehnaná, neboť tyto nemohou plně nahradit kompetence chybějící jinde a jejich propojení do funkčního celku. Hůře je společensky vnímáno pracovní uplatnění v manuálních profesích. Zejména zákonní zástupci (občas s podporou kariérového poradce; proslychá se) motivují své děti k dosažení maximálního možného stupně vzdělání, bez ohledu na jeho budoucí hodnotu pro trh práce i pro život, a odrazují je od manuální, přírodovědné nebo technicky zaměřené práce. Střední a vysoké školy této poptávce vychází vstřícně často bizarní nabídkou oborů a snižováním laťky pro přijetí ke studiu a jeho úspěšné absolvování, což ve výsledku vede k degradaci vzdělávání a školského systému.

Obrázek č. 29: Jednání pracovní skupiny Profese



Vzdělávání, výchova a poradenství k budoucímu pracovnímu uplatnění žáků by se měly v první řadě zaměřit na motivaci žáků a jejich zákonných zástupců, aby si uvědomili vlastní odpovědnost za budoucí důsledky svých současných rozhodnutí či současné nečinnosti. Ke každému žákovi by se mělo přistupovat jako k individualitě tak, aby byly respektovány jeho jedinečné schopnosti a potřeby a aby v rámci nich mohl využít svého maximálního potenciálu. Měla by být podporována přirozená zvědavost žáků, jejich iniciativa, kreativita a talent pro to či ono, posilováno jejich vědomí logických souvislostí mezi získanými znalostmi a dovednostmi a jejich současným i budoucím životem, rozvíjena jemná i hrubá motorika, schopnosti pracovat s tradičními i moderními technologiemi, vztah ke společnosti

i k přírodě a další oblasti tak, jak potřebuje společenství, společnost i žák samotný v současnosti a bude potřebovat i v budoucnosti.

Obrázek č. 30: Klíčové pojmy polytechnického vzdělávání



Jako takové musí být polytechnické vzdělávání a kariérové poradenství rozvíjeny systematicky a propojeny mezi sebou navzájem a prostřednictvím mezipředmětových vztahů i s ostatními předměty a školními i mimoškolními aktivitami a akcemi školy. Kariérové poradenství navíc musí polytechnické znalosti a dovednosti propojit s oblastmi osobnostního a sociálního rozvoje žáků a reálnými současnými a očekávanými budoucími potřebami trhu práce a nabídkami studijních oborů středních, vyšších odborných a vysokých škol. V tomto ohledu je nutné si uvědomit, že trh práce už není a nebude, co býval, a dříve běžné profese zanikají a vznikají a budou vznikat nové, což klade úplně nové nároky na současné i budoucí pracující. Klíčovou se stává flexibilita a schopnost kreativně řešit problémy, individuálně i v týmu.

Aby bylo posilováno vědomí užitečnosti vzdělání pro běžný život, toto by se mělo orientovat na praktické a názorné příklady, jichž je v regionu a ve společenstvích v něm žijících spousta, a využívat je. Místo nezáživného memorování od reality odtržených faktů (kde co leze a roste, kdy obec vyhořela a kdo ji zapálil) by mělo vzdělávání maximálně využívat možností venkovní výuky, v zázemí, které má dnes téměř každá škola, v obci i v přírodě, badatelsky orientované a projektové výuky, ideálně navíc hravou, zábavnou a jinak zajímavou formou. To však vyžaduje od velké části učitelů, škol a celého vzdělávacího systému radikální inovaci přístupu a je otázkou, jestli jsou tito aktéři na takovou inovaci připraveni a ochotni do ní investovat.

V současnosti existují systémy kariérového poradenství a technického vzdělávání, které školy, žáci a někteří jejich zákonní zástupci úměrně vlastním možnostem využívají. Principiálním problémem těchto systémů vesměs je, že žáky na budoucí uplatnění na trhu práce i ve společnosti nepřipravují systematicky a ani pro něco takového nejsou materiálně, a především personálně a časově vybaveny. Přípravě na budoucí uplatnění by se školy ve spolupráci se svými partnery a zejména zákonnými zástupci měly věnovat co nejdříve (polytechnickému vzdělávání již od MŠ a kariérovému poradenství nebo jeho analogii ideálně již od prvního stupně), napříč všemi předměty, nebo i v k tomu určeném předmětu.

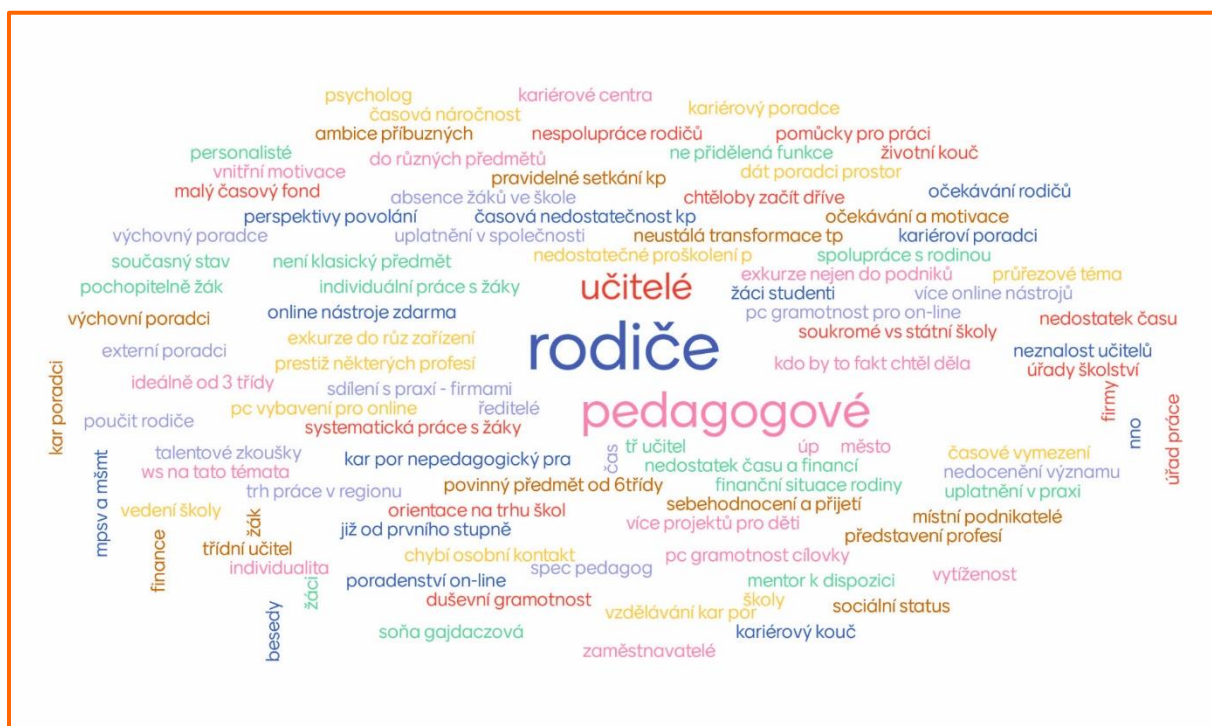
I když má každá úplná škola osobu pověřenou funkcí kariérového poradce, tento člověk je do značné míry vytížen výukou svých předmětů a velmi často zastává navíc funkci výchovného poradce nebo jiné funkce na škole.

Do kariérového poradenství by také neměl být namočen sám kariérový poradce, ale toto by mělo být záležitostí i dalších pedagogických i nepedagogických pracovníků: třídních učitelů, výchovných poradců (kde jsou tyto funkce odděleny), speciálních pedagogů, psychologů atp. Vedení škol by měla spoluprací nad přípravou žáků na jejich budoucí uplatnění vytvářet odpovídající podmínky a jednotlivé zainteresované k této spolupráci motivovat a věnovat jim a této oblasti potřebný čas a prostor, aby se celá záležitost přípravy na budoucí uplatnění nesmrkla na několik povinných exkurzí, návštěvu náboráře z blízké střední školy a hektickou přípravu přihlášek, po které je kariérový poradce doslova zralý na léčení. Školám také chybí kvalifikovaní, schopní a zejména nadšení pedagogové, kteří by dovedli žáky motivovat ke studiu přírodovědných a technických předmětů a následně i oborů a dovedli by v žácích vypěstovat vědomí hodnoty v těchto předmětech a oborech nabytých znalostí a dovedností pro život.

Nedostává se kvalifikovaných vedoucích dílen, správců sítí, dalšího kvalifikovaného personálu a učitelů na potřebné plnění hodin. Kvalifikovaných, informovaných a motivovaných kariérových poradců, psychologů a dalšího personálu pro plnohodnotné kariérové poradenství je rovněž nedostatek. Stávající výuka ve specializovaných předmětech občas bývá pokryta kapacitami učitelů, kteří jsou ne vždy pro danou oblast plně kompetentní a nedostatek svých znalostí, praktických zkušeností a pracovního času mohou vyvažovat v lepším případě alespoň nadšením. Zvláště zřetelný může být tento problém v oblasti výpočetní techniky, kde někteří vyučující zaostávají svými znalostmi technologií za svými žáky. Obecně jsou praktické předměty nedostatečně časově dotovány v rozvrhu a počty žáků ve třídách neumožňují zajistit plnohodnotnou péči pedagoga o každého z nich.

Nedostatečné finanční zázemí omezuje kromě personálních kapacit také materiální zdroje pro dosahování vyšších cílů v oblasti zájmu PS. Školy a další organizace působící ve vzdělávání si nemohou dovolit na trhu dostupné vybavení a zajištění vyššího počtu kvalifikovaných pedagogických i nepedagogických pracovníků a specializovaných služeb. Vybavení počítačových (hardware i software, licence), jazykových a jiných odborných učeben, laboratoří a dílen, kuchyní, školních zahrad, pozemků a prostor pro zájmovou činnost je rozsahem nedostatečné, morálně a technicky zastarává a chybí a budou chybět prostředky na jeho doplňování a obnovu. Stavebnic a literatury popularizujících techniku, materiálů pro výuku cizích jazyků, pomůcek, techniky a on-line nástrojů pro diagnostiku žáků a kariérové poradenství je na školách nedostatek a jsou-li, ne vždy jsou optimálně využívány. Finanční zázemí může být limitujícím faktorem profesních kompetencí také pro žáky, neboť především sociálně slabé rodiny si nemohou dovolit (nebo to alespoň tvrdí) hradit dodatečné výdaje spojené se vzděláváním a výchovou (pomůcky, účast na exkurzích a výletech, v kroužcích atp.).

Obrázek č. 31: Klíčové pojmy kariérového poradenství



Vzdělávání a výchova k budoucímu (nejen) pracovnímu uplatnění nutně stojí na spolupráci celé řady subjektů, v první řadě však na zájmu žáků a jejich rodin, rodičů či jiných zákonných zástupců. Škola může žákům předat základní znalosti a dovednosti v řadě oblastí, nejen v přírodovědně, technicky a manuálně zaměřených předmětech a zasadit tyto znalosti a dovednosti do jednoho celku. Je-li k dispozici motivovaný učitel, kariérový nebo výchovný poradce, může žáka postrčit správným směrem, který odpovídá jeho individuálním potřebám a možnostem. Klíčovou roli v podpoře a motivaci žáka ve správné orientaci a volbě však sehrává jeho bezprostřední okolí. Do vzdělávání a výchovy v oblastech působnosti PS by měly být kromě škol, včetně škol navazujících stupňů, zapojeny také podnikatelské subjekty jako zdroj poznání i potenciální budoucí zaměstnavatelé, úřady práce, neziskové organizace, samosprávy, externí poradci, koučové a mentoři a další organizace a činnorodí jednotlivci. Důležitou a dost nedocněnou roli sehrávají pozitivní vzory úspěšných, uznávaných i zcela obyčejných dospělých. Prakticky zcela nevyužity jsou pozitivní vzory dětí a dospívajících, úspěšných v oblastech jejich zájmů. Naopak, jejich úspěchy bývají považovány za jinakost a jinakost za něco podezřelého nebo opovrženíhodného, tím spíše, dospěli-li k úspěchu pouze vlastním přičiněním. Nedostatečně využitý je také potenciál vzájemného učení se žáků.

Přes rozvíjející se spolupráci, k níž přispěl i MAP prostřednictvím aktivit spolupráce, metodického klubu polytechniky a neformálního metodického klubu kariérových a výchovných poradců, je potenciál spolupráce stále nevyužit. Navíc, MAP nemůže plnohodnotně a dlouhodobě suplovat funkci chybějící centrální (regionální) autority, která by rozvoj vzdělávání a výchovy (nejen v oblasti profesních kompetencí) koordinovala a zastřešovala. Kromě přípravy a realizace společných aktivit a akcí by spolupráce měla přispívat ke sdílení informací a zkušeností (např. v oblasti dalšího vzdělávání, tipů na firmy a další organizace svolné přijímat exkurze atp.), ke vzdělávání a k vzájemnému učení se všech zainteresovaných aktérů. Dále by spolupráce mohla přispět k řešení personálních a materiálních potřeb škol prostřednictvím sdílení zdrojů (kvalifikovaného personálu, sofistikovaného a finančně nákladného vybavení atp.), k podpoře přípravy a realizace administrativně náročnějších rozvojových projektů a ke zlepšení celkového zázemí pro rozvoj profesních kompetencí, např. prostřednictvím organizace soutěží zaměřených na praktické činnosti.

Samostatnou kapitolou jsou legislativní a normativní bariéry (nebo přinejmenším jejich striktní výklad), které v některých oblastech paralyzují iniciativu potřebnou pro rozvoj polytechnického vzdělávání. Možnost žáků pracovat s některými nástroji v dílnách nebo s chemikáliemi v laboratořích je omezená z bezpečnostních důvodů (přehnaná odpovědnost kladená na školy a pedagogy) nebo z opatrnosti před předpokládanou reakcí žáků a jejich zákonných zástupců. Z těchto důvodů je problematické zajistit dopravu a dozor nad žáky během exkurzí, soutěží a podobných událostí konaných mimo areály škol. Z finančních a personálních důvodů je navíc problematické nalézt odpovídající náhradu za absentující pedagogy, kteří dohlížejí na žáky během výše zmíněných akcí.

7.6 PRACOVNÍ SKUPINA ŠANCE

PS Šance je ve smyslu pravidel PS pro rovné příležitosti a k řešení přechodů ve vzdělávání. PS je vymezena jako průřezová a zabývá se společným vzděláváním. Vzdělávání a výchova všech vzdělávatelných a vychovatelných dětí a žáků podle jejich dovedností, schopností a potřeb, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se sociálním znevýhodněním, z odlišného kulturního prostředí nebo cizinců, ale také nadaných dětí a žáků a dětí a žáků s mimořádným zájmem o vzdělávání, je ideálem, který je principiálně správný, avšak bez odpovídajících podmínek neproveditelný, aniž by některá skupina dětí a žáků, nebo do důsledků každý z nich nebyli systémem šizeni. PS Šance a její priorita se zaměřují na vytváření takových materiálních, personálních a dalších podmínek, které umožní, aby každé dítě a žák využili svého maximálního možného potenciálu, nebo alespoň k tomu dostali vhodné příležitosti. Je zřejmé, že vytváření takových podmínek nemůže být záležitostí pouze škol, ale také rodin, orgánů, organizací a jednotlivců, kteří se specializují na problematiku péče o děti a žáky nejen v oblasti vzdělávání a výchovy, ale také v širokém spektru oblastí mimo ně. Stejně tak je zřejmé, že tato priorita nezahrnuje pouze přiznaná podpůrná opatření podle zákona, ale též etickou výchovu, prevenci sociálně patologických jevů, osobnostní a sociální rozvoj dětí a žáků, včetně výchovy k respektu k jedinečnosti každého člověka, schopnosti komunikovat, spolupracovat a vůbec existovat v různorodém kolektivu a chápat svá práva a povinnosti. Součástí náplně činnosti PS a její priority je též osvěta odborné i laické veřejnosti ve vztahu ke společnému vzdělávání a jeho specifikům.

PS na svých jednáních došla k následujícím závěrům: Školy se principiálně společnému vzdělání a s tím souvisejícím reformám nebrání. S integrovanými dětmi a žáky mají své zkušenosti (v řadě případů bohaté) a disponují kvalitními a přinejmenším mimo oblast společného vzdělávání dostatečně kvalifikovanými pedagogy. Zásadní výhrady však mají vůči způsobu, jakým jsou (nebo spíše nejsou) reformy projednávány, a vůči kvalitě transpozice těchto reforem do legislativy a praxe. Ke změnám v legislativě, souvisejících normách a od nich odpíchnutého financování dochází neustále a školy a jejich zaměstnanci bez právních oddělení v zádech na tyto změny reagují se zpožděním, značnými náklady a po svém, ne vždy správně a k prospěchu dětí, resp. žáků a vůbec všech zúčastněných stran. Informovanost a metodická opora v této oblasti jsou nedostačující a podobné je tomu s jejím finančním, materiálním a personálním krytím. Přebujelá administrativa spojená se společným vzděláváním, resp. jeho formální stránkou, paralyzuje skutečnou péči o děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a vede některé školy k tomu, že tyto děti nebo žáky nevykazují a péči jim věnují z vlastních zdrojů na tajičku.

Obrázek č. 32: Jednání pracovní skupiny Šance



Společné vzdělávání by mělo vést děti a žáky a ve výsledku i školy a zákonné zástupce a místní společenství k respektu k individualitě a ke schopnosti fungovat v různorodých kolektivech, kde každý člen může mít své specifické potřeby, svou jedinečnou roli a svá práva a povinnosti. Společné vzdělávání by mělo být součástí učení pro život, vést k rozvoji duševní gramotnosti, přátelství, důvěry, talentu a zájmů každého jednotlivce. Bez odpovídajícího materiálního zázemí se neobejde, ale hlavní hodnotou jsou lidské zdroje a zdravý rozum.

Smysluplnému společnému vzdělávání brání nedostatečné a nestabilní personální kapacity škol a vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Práce s různorodým kolektivem je sice smyslem společného vzdělávání, na druhou stranu rozměšluje objektivně omezené zdroje, kterými školy pro vzdělávání disponují. Více péče a zdrojů věnovaných jednomu dítěti nebo žákovi nutně znamená méně péče a zdrojů, které lze věnovat druhému, na což většinou doplácí děti a žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb a zejména nadané děti, resp. žáci a děti, resp. žáci s mimořádným zájmem o vzdělávání.

vedení škol a zástupců dalších organizací vidí PS neefektivnější nástroj, který lze na regionální úrovni použít k řešení zde zmiňovaných výzev. Tím spíš, jsou-li jeho nástrojem nejen přednášky, semináře a diskuse na daná témata, ale také cílený mentoring a další individualizované, do hloubky zasahující prostředky rozvoje kapacit každého aktéra společného vzdělávání.

Nejen metodický klub, ale především každodenní práce s dětmi a žáky vyžadují funkční spolupráci nejen škol a zákonných zástupců, ale také dalších aktérů společného vzdělávání, kam patří např. školská poradenská zařízení, orgány sociálně-právní ochrany dětí, odbory statutárního města jako ORP, instituce dalšího vzdělávání, organizace neziskového sektoru a další organizace a jednotlivci působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech. Kromě vzdělávání a vzájemné výměny zkušeností by bylo žádoucí, aby tyto organizace a jednotlivci lépe komunikovali a vyměňovali si informace v záležitostech konkrétních dětí a žáků. Zefektivnění spolupráce by rovněž prospělo posílení kapacit nejslabších článků celého systému tak, aby např. řešení konkrétních případů nevázlo na rychlosti poradenských služeb.

Ačkoli společné vzdělávání stojí především na kvalitních a motivovaných lidských zdrojích, neobejde se bez odpovídajícího materiálního zázemí. Na jedné straně jde o stavebně-technické zázemí budov, zejména o zabezpečení bezbariérového přístupu, sociálního zázemí apod. Na druhé straně jde o pomůcky pro práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a využití těchto pomůcek při práci s nimi. Pomůcek je na trhu dostatek, ne vždy si je však školy mohou dovolit z finančních důvodů a ne všichni učitelé a neučitelé s nimi umí ve výsledku pracovat. Motivovaní pracovníci si mnoho pomůcek vyrábí svépomocí, to však vrací část problematiky materiálního zabezpečení zpět ke kvalitě lidských zdrojů.

Diskuse nad společným vzděláváním, vedené při místním akčním plánování a v metodickém klubu mohou být užitečné ve více ohledech. I kdyby nakonec k ničemu jinému, svou hodnotu mají v navazování kontaktů a informační výměně. Některé podněty z diskuse lze realizovat snadno, rychle a levně a s minimem vnější podpory. Některé podněty však vyžadují legislativní změny a bylo by žádoucí iniciativu k nim přenést alespoň na krajskou úroveň, neboť kraj má kompetence k předkládání legislativních návrhů.

7.7 PRACOVNÍ SKUPINA ZÁZEMÍ

PS Zázemí je ve smyslu pravidel PS pro financování. PS je vymezena jako průřezová a zabývá se zázemím pro vzdělávání. Vzdělávání a výchova ve všech svých podobách a polohách potřebují zázemí, které v oblastech působnosti ostatních PS není zahrnuto a které zajišťuje, že se rozvoj všech (pre)gramotností a (pre)kompetencí má o co opřít. Tato PS a její priorita se zaměřují na vytváření takových materiálních, personálních a dalších podmínek, které umožňují rozvoj (pre)gramotností a (pre)kompetencí nezahrnutých v oblastech působnosti ostatních PS a v jejich prioritách a které umožňují, aby školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech mohly hladce, nebo alespoň smysluplně fungovat samostatně i v sítích své spolupráce. Po materiální stránce tato priorita zahrnuje především, nikoli však pouze investice do staveb a jejich částí a vybavení, včetně související dopravní a technické infrastruktury. Součástí priority jsou také rozvoj řídicích kapacit škol a nepedagogického zázemí a podmínek pro jejich činnost, organizační opatření, publicita, propagace, osvěta a navazování a rozvoj prospěšných partnerských vztahů. Bez tohoto zázemí je dosahování jakýchkoli cílů v ostatních prioritách obtížné, ne-li nemyslitelné.

PS na svých jednáních došla k následujícím závěrům: Problematika působnosti PS je značně široká. Zároveň zahrnuje oblasti, které jiné PS neřeší, zároveň oblasti jiných PS zastřešuje, např. v komplexních záležitostech, které patří všude a nikam zároveň. Potenciál jedné PS a jedné priority a MAPu vůbec takto širokou oblast uchopit a ovlivnit je tím silně omezený. Kapacity, na kterých školy staví, zahrnují nejen stavebně-technické a materiální zázemí, ale především lidské zdroje, jejich organizaci a širší kontext fungování škol v místním a regionálním společenství a v celostátním kontextu. Právě celostátní kontext, legislativní, technické a jiné normy, jejich soustavné změny a z nich vyplývající systém financování škol na ně kladou nároky, kterým školy jednotlivě sotva zvládají vyhovět. Průměrná životnost ministra školství je rok a půl, čemuž odpovídá řízení resortu. Reformy postrádají dlouhodobou vizi, podněty z národních diskusí k nim (pokud vůbec nějaké proběhly) bývají často ignorovány, jednotlivé kroky na sebe nenavazují v optimálním pořadí a nejsou podepřeny odpovídajícími zdroji, informacemi a metodickým vedením. Přes občasnou absenci komunikace mezi státem, garantujícím reformy, jejich naplňování a vzdělávací politiku vůbec,

regiony a konkrétními školami, má smysl vznášet podněty k systémovým změnám, i když to nepřinese bezprostřední (a možná vůbec žádný) výsledek.

Školy jsou zahlceny administrativou a duplicitním výkaznictvím, místo aby se naplno věnovaly vzdělávání a výchově, ředitelé často řeší věci, které by měl řešit zřizovatel, a prakticky každý, kdo ve vzdělávání, výchově a souvisejících oblastech působí, je kromě toho, čím má být (učitel učitelem, ředitel ředitelem, psycholog psychologem, kuchař kuchařem atp.) také projektovým pracovníkem, sekretářkou, občas technikem atp. Samostatnou kapitolou v této oblasti je způsob financování, který nárokově přiznává školám prostředky, které stačí zhruba na běžné vzdělávání a výchovu, ale ne již na jejich rozvoj a už vůbec ne na řešení stavebně-technických, materiálních a do značné míry i personálních záležitostí s nimi souvisejících. V těchto záležitostech se školy musí obracet na externí systémy podpory rozvojových aktivit (dotační tituly apod.), ty však nejsou optimálně nastaveny. Řadu palčivých problémů škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech de facto neřeší, a kromě toho přináší další problémy. V první řadě jde o neúměrnou administrativní zátěž s nimi související, kterou zejména menší školy s omezeným administrativním aparátem a zkušenostmi nemají šanci zvládat vlastními silami. Dále dotační tituly zpravidla zvýhodňují zkušené žadatele před nováčky a dříve neúspěšnými. Další problémy pak vyvstávají v průběhu realizace projektů (pokud školy mají štěstí, či smůlu, že uspějí). Zabezpečení odpovídajících zdrojů na krátkou dobu financování z dotace, např. specialistů v oblasti společného vzdělávání, bez jakékoli jasně perspektivy pokračování, vystavuje školy zbytečné nejistotě z budoucnosti. Podobně, majetek pořízený z dotačních zdrojů může dočasně škole vytrhnout trn z paty, ale je otázkou, zda a jak bude tato škola jednou v budoucnosti financovat obnovu tohoto majetku, pořízeného v současné době relativní hojnosti. Pravidla dotačních titulů také neumožňují nebo přinejmenším komplikují realizaci déle trvajících, partnerských a navazujících projektů.

Obrázek č. 34: Jednání pracovní skupiny Zázemí



Málokterá, možná žádná škola si (ne)může dovolit do podobných rizik jít na vlastní triko. V některých případech může být dotační financování projektů vysloveně ztrátový byznys. Přesto, toto riziko všechny školy a jejich zřizovatelé podstupují, protože v současnosti neexistuje alternativa. Administrativní podpora školám je však nedostatečná. Zřizovatelé svým školám poradenský servis při přípravě a realizaci rozvojových projektů nezajišťují, a to ani

To se ukázalo zejména v souvislosti s pandemií COVID 19 a souvisejícími protipandemickými opatřeními. Navzdory periodicky se střídajícímu uzavírání a otevírání škol, přechodu na distanční výuku, včetně narychlo řešeného materiálního zázemí škol a některých rodin a do vzdělávání všech účastníků v on-line komunikaci, řešení různých dalších nestandardních situací (např. zápisů do škol bez žáků), a to v situaci, kdy se podmínky chaoticky měnily ze dne na den a část společnosti byla silně frustrovaná, se vzdělávací systém nezhroutil jen díky obětavosti a flexibilitě škol a jejich zaměstnanců.

Dostupnost, rozmístění a kapacity škol a dalších prvků vzdělávací infrastruktury jsou obecně dostačující, místy však může být situace problematická z lokálně specifických důvodů (nedostatečná kapacita školy ve vztahu k místní poptávce atp.). Stavebně-technické, materiální a personální zázemí by rovněž bylo dostačující, nebyť rostoucích nároků na školy, soustavně se měnících legislativních a normativních požadavků a zcela obyčejné potřeby majetek soustavně udržovat, obnovovat, modernizovat a inovovat. Rostoucím nárokům na školy, např. v souvislosti s distančním vzděláváním nebo revizí rámcových vzdělávacích programů a posilováním role informatiky ve výuce, je obtížné vyhovět, pokud školy a další organizace působící ve vzdělávání nemají odpovídající finanční, materiální a personální zázemí. Chronický nedostatek finančních prostředků ve vztahu k rozvojovým potřebám považuje PS za klíčový problém, neboť kvalitních lidských zdrojů a materiálního vybavení je dost, školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech si je však nemohou dovolit (a pokud ano, pouze z projektové činnosti).

Kromě položek, spadajících do působnosti jiných PS, mají školy po materiální stránce řadu specifických potřeb souvisejících se školními budovami a jejich společnými celky, pláště, dispozičními řešeními, kapacitami, vnitřními a vnějšími sítěmi technické a dopravní infrastruktury, exteriéry, tělocvičnami, hřišti a jinými sportovními zařízeními, prostorami pro společenská setkávání, zázemími pro učitele a vedení škol, kabinety, sborovny a ředitelny, kuchyněmi a jídelnami, sociálními zařízeními, šatnami, skladovacími prostorami atp. a jejich vybavením. Smutné je, že na tyto součásti materiálního zázemí škol mnoho externích zdrojů financování samostatně nebo vůbec nemyslí, ačkoli by bez nich školy nemohly vůbec fungovat.

Odborná způsobilost a nadšení stávajících pedagogických i nepedagogických pracovníků a vedení škol udržuje školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech na vyšší úrovni, než by odpovídalo dostupným zdrojům. Přesto se stále nedostává kvalitních, tj. kvalifikovaných (ideálně zkušených), loajálních a nadšených učitelů i neučitelů, na čemž má svůj díl viny dlouhodobě neřešená platová situace ve školství. Ačkoli došlo k výraznému zlepšení u pedagogických pracovníků, k žádoucí změně atraktivity školské profese a personální situace na školách nedojde ze dne na den. U nepedagogických pracovníků navíc zůstává situace tristní. Kromě pedagogů, kteří spadají do působnosti jiných PS, je důležité pamatovat také na pedagogy působící v nezahrnutých oblastech, např. na pedagogy na prvních stupních ZŠ, od nichž se očekává, že budou rozumět všemu, ve vzájemných souvislostech, samozřejmě v míře potřebné pro vzdělávání mladších žáků. Pozornost si zaslouží také nepedagogičtí pracovníci a zástupci vedení škol a dalších organizací, kteří pro vzdělávání a výchovu vytváří v organizaci základní podmínky.

K dispozici je dostatečná nabídka dalšího vzdělávání a je z čeho vybírat. Tuto nabídku navíc doplňují metodické kluby fungující pod MAPem. Prostor pro vzdělávání mimo působnost jiných PS je značný: vedení škol se potřebují vzdělávat v právních, ekonomických a jiných specializovaných činnostech, neměla by však být podceňována oblast měkkých dovedností, leadershipu, motivace, komunikace atp. Existuje v této souvislosti prostor pro vytvoření metodického klubu ředitelů (resp. vedení) ZŠ (MŠ a malotřídní školy již takové kluby mají) nebo pro další pravidelná setkávání ředitelů nad rámec setkání, která před začátkem školního roku organizuje magistrát statutárního města Frýdku-Místku. Jejich prostřednictvím si ředitelé a další zástupci vedení škol mohou vzájemně vyměňovat informace a zkušenosti tak, jak to činí jejich učitelé v existujících metodických klubech.

Mezi školami, dalšími organizacemi působícími ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech a jejich zřizovateli obecně panují dobré vztahy. Místy však situace není ideální a vzájemné vztahy ovlivňují osobní antipatie a kompetenční střety, což podvazuje možnosti škol rozvíjet se a může kalit atmosféru nejen na škole, ale také v obci. Je nutné si uvědomit, že školy sice mají svou autonomii, ale stále jsou závislé na zdrojích svých zřizovatelů. Na druhou stranu, obce zřizují školy a prostřednictvím peněz, materiálního zázemí a personální politiky jejich chod do značné míry ovlivňují, nemusí však k tomu být sebemeně personálně kompetentní. V konkrétních zastupitelstvech může navíc docházet k vnitřním sporům a škola a její vedení může být jejich nechtěným a třeba i nezaslouženým nástrojem. Důležitá je zde vzájemná důvěra mezi vedeními školských zařízení a obcí. Kde chybí, trpí děti, žáci, učitelé a další zaměstnanci a ve výsledku celá obec. Vztahy, komunikace a spolupráce se zřizovateli, místním společenstvím (obcí, tj. veřejností), s rodinami, mezi školami navzájem nebo s dalšími partnery jsou podle PS klíčovou součástí zázemí fungování škol.

Ačkoli mají všechny školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech více či méně bohaté zkušenosti s partnerskou spoluprací, její plný potenciál je stále nevyužitý, jak co do intenzity, tak co do rozsahu zapojených aktérů. Většina aktérů si je vědoma, že prostřednictvím spolupráce lze řešit výzvy, které přesahují možnosti osamocených aktérů, i takové, které teprve ve spolupráci dávají smysl a přináší užitek všem zapojeným stranám. K rozvoji komunikace a spolupráce do jisté míry přispěl i MAP, ale žádoucí by bylo, aby se komunikace a spolupráce staly přirozenými nástroji řešení výzev (i bez rámců toho či onoho, aktuálně běžícího a jednou končícího projektu) a aby se do nich zapojovali i ti, kteří se dosud nezapojují a kteří by je možná potřebovali ze všech nejvíce.

Alternativy ve vzdělávání se obtížně prosazují, přestože mohou být alespoň částečným řešením problémů škol s kvalitou služeb a poptávkou, ale zejména studijních a výchovných problémů u dětí a žáků. Tak či tak mají a budou mít ve struktuře regionálního vzdělávání své místo. Poptávka po nich není malá a k dispozici je řada tuzemských i zahraničních příkladů dobré praxe. Alternativy však nemají podporu u centrálních autorit, pokud jim tyto přímo nehází klacky pod nohy. Řadě místních a regionálních aktérů navíc chybí odvaha nebo motivace alternativní přístupy zavádět. Alespoň, co se týče alternativních přístupů zaváděných en bloc. Dávno a spontánně řada škol a jejich učitelů přejímá určité prvky alternativních přístupů do vzdělávání a výchovy, a to i bez podpory zvenčí. Také na tuto oblast by bylo žádoucí upřít pozornost při vzdělávání a osvětě učitelů, vedení škol, jejich zřizovatelů a veřejnosti jako celku.

8 SOUHRNNÁ SWOT ANALÝZA

Tato kapitola sjednocuje poznatky z předchozích analýz formou souhrnné SWOT analýzy regionálního vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí (tabulka č. 47) a komentářů k jejím jednotlivým bodům. Ty jsou seřazeny sestupně v pořadí podle významnosti, kterou jim přiřadili členové PS a další respondenti v dotazníkovém šetření. Vzhledem k šíři a hloubce problematiky nebylo možné vyhnout se generalizaci.

Tabulka č. 47: Souhrnná SWOT analýza

Silné stránky	
<ul style="list-style-type: none"> • Dostatek, odborná způsobilost a nadšení většiny stávajících pedagogů • Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci • Převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli • Uspokojivá kvalita vzdělávání • Vysoká míra autonomie škol • Zkušenosti s partnerskou spoluprací • Relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz • Dostatečné finanční zdroje na běžný provoz • Vstřícný postoj škol k reformám • Zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit • Schopnost improvizace • Rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání • Dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury • Obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury • Zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům 	
Slabé stránky	
<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání • Nedostatečné administrativní kapacity škol • Nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka • Chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni • Nedostatečná autorita pedagogů a škol • Nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech • Nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech • Nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí • Vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách • Nedostatečné materiální zdroje • Lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů • Absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni • Nedostatečně využitý potenciál partnerství • Nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách • Nedostatečné stavebně-technické zázemí • Neefektivní hospodaření s finančními zdroji • Lokálně nedostatečné kapacity škol • Specifické organizační problémy • Nízká hodinová dotace vybraných předmětů • Nevyvážená věková struktura pedagogů 	
Příležitosti	
<ul style="list-style-type: none"> • Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání • Existence příkladů dobré praxe • Zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti • Přírodní a kulturní pestrost regionu • Široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek • Rovnost příležitostí • Široký rozsah nabídky vzdělávání • Vzdělanost v regionu • Existence systémů podpory rozvojových aktivit • Legislativní změny 	

Příležitosti	
<ul style="list-style-type: none"> • Existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci • Poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí • Možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka 	
Ohrožení	
<ul style="list-style-type: none"> • Chaotický průběh školských reforem • Degradace hodnoty vzdělávání • Absence stabilní vize ve školství • Nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa • Komplikovaná a neprůhledná administrativa • Neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám • Nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách • Obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství • Neuspokojivé platové poměry ve školství • Odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství • Chybějící pozitivní vzory • Obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti • Neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání • Nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem • Neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit • Nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání • Nárůst sociální nerovnosti • Konkurence médií a sociálních sítí • Zásahy vyšší moci • Změny v životním stylu • Nezájem potenciálních partnerů o spolupráci • Demografické změny 	

8.1 SILNÉ STRÁNKY

Dostatek, odborná způsobilost a nadšení většiny stávajících pedagogů (89 %): Jeden ze dvou nejvýznamnějších bodů celé SWOT analýzy. Pedagogický i nepedagogický personál je (nebo by přinejmenším měl být) nejsilnější stránkou každé školy či jiné organizace působící ve vzdělávání. Část učitelů, zejména ti nejlepší, stále považuje učitelství nejen za zaměstnání, ale i za poslání, pro které přetrpěli desetiletí platového zanedbávání. Vzhledem ke zlepšení finančního ohodnocení pedagogické práce se snad školám podaří nejen udržet kvalitní učitele, ale také přilákat nové. A to i navzdory tomu, že reálná prestiž učitelského povolání přinejmenším u části veřejnosti za zlepšenými finančními podmínkami výrazně zaostává a učitelé musí občas čelit nepříjemným zkušenostem s problémovými dětmi, resp. žáky a jejich ještě problémovějšími zákonnými zástupci.

Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci (78 %): Především MŠ a venkovské školy mají bohaté zkušenosti se spoluprací s aktivnější částí zákonných zástupců, jednotlivě nebo prostřednictvím spolků rodičů, a to jak v oblastech přímo souvisejících se vzděláváním a výchovou, tak s organizací navazujících akcí. Městské ZŠ s větší mírou anonymity tyto zkušenosti nemají v takové míře (viz jinde). Spolupráce školy a zákonných zástupců napomáhá nejen k vzájemnému poznání, ale také k upevnování vztahů, toleranci a podpoře při řešení běžných, mimořádných i rozvojových aktivit školy a naplňování potřeb dětí a žáků.

Převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli (78 %): Tento bod je považován za zvláště významný (a platný) v případě menších škol a jediných škol svého zřizovatele. Dobré vztahy a spolupráce založené na vědomí nutnosti a často též na osobním respektu vedou k synergickým efektům jak pro školu, tak pro jejího zřizovatele (potažmo pro celé lokální společenství).

Uspokojivá kvalita vzdělávání (73 %): Nabídka vzdělávání a s ním spojených služeb ze strany škol a dalších organizací v zásadě odpovídá většinové poptávce. Signály negativní zpětné vazby jsou obecně slabé, stejně tak alternativní proudy ve vzdělávání. Uspokojivého standardu ve srovnání se zahraničím je dosahováno s relativně nízkými náklady. Rozdíly v kvalitě tvrdého jádra vzdělávání a výchovy nejsou zásadní (a pokud jsou, tak

z objektivních důvodů) a školy se výrazněji liší pouze rozsahem, kvalitou či zaměřením se vzděláním a výchovou souvisejících služeb.

Vysoká míra autonomie škol (73 %): Vlastní nezávislost na zřizovateli a v případě MŠ na ZŠ umožňuje jejich vedení větší svobodu v rozhodování a dává jim silnější pozici ve vyjednáváních. Tato autonomie má však své meze. V případě selhání rozumné dohody mezi školami a jejich zřizovateli se může ukázat, jak závislé jsou školy na zdrojích svých zřizovatelů. Automaticky také nelze očekávat, že každá škola bude mít racionální a osvícené vedení. Rozdíly mezi vedeními škol se mohou snadno promítnout do kvality vzdělávání a výchovy i do klimatu na škole a okolo ní, ke škodě dětí a žáků, zejména nezranitelnějších, ale také zaměstnanců, zákonných zástupců a celé obce.

Zkušenosti s partnerskou spoluprací (72 %): Každá škola a organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech má jisté zkušenosti se spoluprací s partnery. Nejčastěji spolupracují se svými zřizovateli, se sebou navzájem, zejména na venkově též s dalšími organizacemi společenského, kulturního a sportovního života nebo s komunitou jako takovou. V omezené míře též s podnikatelskými subjekty. Prostřednictvím spolupráce partnery zvyšují efektivitu dosahování vlastních cílů (školy ve vzdělávání, partneři v oblastech své působnosti), nebo dosahují svých cílů tam, kde by na ně se svými vlastními omezenými kapacitami nestačili. Spolupráce přispívá též k upevňování vztahů, formování místní sounáležitosti a budování pozitivního klimatu na škole a okolo ní.

Relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz (72 %): Pokud by nerostly nároky kladené na vzdělávání a školy neměly ambice jeho kvalitu zvyšovat, bylo by možné považovat stav budov a vybavení škol za uspokojivé a dlouhodobě udržitelné, a to dokonce při stávajícím financování.

Dostatečné finanční zdroje na běžný provoz (72 %): Stávající běžné příjmy škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech v zásadě pokrývají veškeré běžné výdaje. Slabé stránky uvedené jinde, zejména nedostatek finančních zdrojů na obnovu investičního majetku a rozvoj vzdělávání a výchovy tím nejsou nijak dotčeny.

Vstřícný postoj škol k reformám (70 %): Zástupci škol a dalších organizací působících ve vzdělávání jsou si vědomi nutnosti reformy a v zásadě se jim nebrání (aktuálně např. v oblasti společného vzdělávání, rámcových vzdělávacích programů, organizace vzdělávání a výchovy atp.). Zcela jinou otázkou (viz jinde) je však podoba reformy a způsob jejich zavádění. Nedomyšlené reformy školy sice respektují a aktivně se podílí na jejich zavádění, ne vždy však plně chápou jejich smysl.

Zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit (67 %): Snad každá organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech má své zkušenosti s realizací rozvojových projektů, včetně dotovaných (a s nimi související administrativou). Jejich vedení má elementární znalosti o (alespoň některých) stávajících i potenciálních možnostech a s nimi souvisejících nákladech a přínosech a jisté (byť ne velké) kapacity k jejich využití. Ve vztahu k plánovaným i probíhajícím reformám disponuje dříve nabytými zkušenostmi vyplývajícími z dosavadní praxe (mimo rámec reformy).

Schopnost improvizace (67 %): Školy, jejich zřizovatelé a další organizace působící ve vzdělávání i většina jejich pracovníků se prozatím vždy dokázali přizpůsobit výzvám prostředí, ve kterém působí (což nijak neubírá na závažnosti problémů zmiňovaných v řadě dalších bodů této analýzy).

Rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání (67 %): Všechny školy kromě výuky poskytují další služby dětem, žákům a jejich zákonným zástupcům, případně širšímu místnímu společenství, čímž fakticky posilují svůj význam. Kromě úzkého propojení vzdělávání s výchovou nabízí doučování, kroužky a další možnosti volnočasového vyžití dětí, resp. žáků, často jediné solidní jídlo během dne ve školní jídelně, organizují nebo se podílí na organizaci místních společenských, kulturních a sportovních akcí.

Dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury (62 %): Na relativně malém území SO ORP FM se nachází desítky MŠ a ZŠ. Geografická blízkost školy a uspokojivá dopravní obslužnost udržují náklady domácností na vzdělávání a výchovu dětí, resp. žáků na přijatelné úrovni.

Obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury (57 %): Celková kapacita MŠ a ZŠ a dalších prvků vzdělávací infrastruktury ve SO ORP FM je dostačující (což nevyklučuje lokální nedostatky v kapacitách; viz níže). Vzhledem k dosavadnímu a očekávanému demografickému vývoji není pravděpodobné, že by tomu mělo být ve střednědobém časovém horizontu jinak.

Zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům (46 %): Většina škol disponuje zázemím, které potřebám vzdělávání a výchovy dětí slouží pouze v omezeném čase (v pracovní dny od rána do časného odpoledne). Jedná se např. o učebny výpočetní techniky nebo jazyků, tělocvičny, sportoviště

a další objekty a plochy. Jejich poskytování veřejnosti a třetím subjektům je rozšířeno především na venkově a kromě dodatečného zdroje příjmů je prostředkem posilování komunitní role škol.

8.2 SLABÉ STRÁNKY

Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání (85 %): Alfa a omega rozvoje vzdělávání (nejen) v regionu. Jestliže školy a další organizace ve vzdělávání sotva kryjí stávající potřeby vlastního provozu, rozvoj v intencích toho, co by bylo možné a co je nutné vzhledem k legislativou, normami a poptávkou daným požadavkům a plánovaným i probíhajícím reformám, je v řadě případů zcela mimo možnosti jich samých a často i jejich zřizovatelů. Nedostatek finančních prostředků je hlavním pozadím řady v jiných bodech této analýzy zmíněných problémů (např. nedostatečných materiálních zdrojů, nedostatečného personálního zajištění atd.). Realizace rozvojových projektů je kriticky závislá na externích zdrojích financování a schopnost dosáhnout na ně je dělítkem mezi úspěšnými a neúspěšnými.

Nedostatečné administrativní kapacity škol (82 %): Komplikovaná legislativa a administrativa okrádají školy a další organizace působící ve vzdělávání o kapacity, které by byly zapotřebí jinde. Týká se to nejen administrativně náročné přípravy a realizace rozvojových projektů, ale též operativního řízení, duplicitního výkaznictví atp. V jednodušších případech si školy vypomáhají, jak mohou, v komplikovaných se musí obracet na specializované komerční firmy. Výpomoc ze strany zřizovatelů je v současnosti nereálná, neboť ti jsou (většinově) ve stejné situaci.

Nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka (77 %): Tato slabá stránka vzdělávacího systému (jeho výsledků) má přinejmenším dvě dimenze: nedostatečně rozvinuté kompetence v řadě oblastí u standardně vzdělávatelných dětí, resp. žáků a zanedbání potenciálu nadaných dětí, resp. žáků a dětí, resp. žáků s mimořádným zájmem o vzdělávání. V obou těchto dimenzích se projevuje zahlcení škol a dalších organizací působících ve vzdělávání potřebami dětí, resp. žáků, kteří z různých (jinde zmíněných) důvodů nestačí průměru a kteří spotřebovávají významnou část zdrojů systému. Ty se následně nedostávají pro vzdělávání a výchovu standardně nadaných dětí, resp. žáků a už vůbec ne pro nadané a mimořádně motivované děti, resp. žáky, kteří jsou v lepším případě odkázáni na péči pedagogů vědomých si vyššího smyslu svého poslání. Nedostatečně využitý potenciál lze hledat v mnoha oblastech: v čtenářské a matematické gramotnosti, představitivosti, komunikaci a vyjadřování, při aktivním používání cizích jazyků, v obecně fyzických (motorických), duševních, sociálních, manuálních, technických a přírodovědných dovednostech atp.

Chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni (77 %): SO ORP FM je administrativně silně rozdrobený. Chybí zde instituce, která by nahradila někdejší školské úřady, byla ochotna rozvoj vzdělávání řídit, nebo přinejmenším moderovat spolupráci jednotlivých institucí a která by měla důvěru významné části regionálních aktérů. Tuto autoritu nemá ani magistrát statutárního města Frýdku-Místku, ani četné svazky obcí na územích vlastní působnosti, ani MAP se svými omezenými zdroji a mandátem stojícím na dobrovolnosti. Vzdělávání se vyvíjí v reakci na vnější impulzy, v závislosti na aktivitě a schopnostech vedení jednotlivých organizací. Spolupráce mezi nimi se rozvíjí spontánně (ad-hoc) jako výsledek aktuální ochoty nebo potřeby zapojených. Rozdíly v kvalitě vzdělávání a aktivitě jednotlivých organizací jsou značné, tok informací omezený a sítě spolupracujících institucí dočasné a do značné míry exkluzivní. Rozvoj vzdělávání díky tomu značně zaostává za svými možnostmi.

Nedostatečná autorita pedagogů a škol (77 %): V oblasti vzdělávání a výchovy mají školy a jednotliví pedagogové značnou odpovědnost, což vyplývá z očekávaných funkcí pedagogů: učitel, vychovatel, náhražka zákonných zástupců atd. Autoritu pedagogů a škol však respektují pouze ti, kdo chtějí. Často ji znevažují zákonní zástupci, čímž své děti nepřímou nabádají k těmž. V případě selhání rozumné dohody s dětmi, resp. žáky a jejich zákonnými zástupci mají pedagogové a školy nedostatečné páky k řešení vzdělávacích a výchovných problémů.

Nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech (75 %): V důsledku podfinancování, donedávna žalostných platových poměrů ve školství a rostoucích nároků na vzdělávání jsou školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech nedostatečně personálně zajištěny. Kapacity chybí zejména na pozicích specializovaných pedagogických pracovníků pro rozvoj vzdělávání v klíčových kompetencích, asistentů pedagoga, specialistů v oblasti společného vzdělávání, prevence a řešení sociálně patologických jevů, v kariérovém poradenství i v administrativě.

Nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech (75 %): Naprostá většina stávajících pedagogů je dostatečně kompetentní v oblastech své kvalifikace a dlouholeté praxe. Změny ve vzdělávání však kladou

zvýšené nároky na jejich osobní rozvoj. Týká se to jak vlastního vzdělávání (nejen didaktického a pedagogického) v oblastech rozvoje klíčových kompetencí (např. digitálních či technických), ale také oblastí s výukou souvisejících (společné vzdělávání, výchovné a kariérové poradenství, zdravotnická abeceda na MŠ atp.). Kompetence začínajících pedagogů a jejich motivace k osobnímu rozvoji jsou vzhledem ke stavu českého školství silně variabilní.

Nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí (71 %): Nedostatečně využity potenciál dětí, resp. žáků v řadě oblastí, nežájem jich samotných a jejich zákonných zástupců o vzdělávání a potenciálních partnerů o spolupráci mohou být do značné míry ovlivněny slabým propojením výuky s reálným životem a praxí, nevyužitým potenciálem praktických příkladů vycházejících z reálného života (včetně profesního), pozitivních vzorů, reálných sociálních a komunikačních interakcí atp. Kvalita kariérového poradenství na jednotlivých školách je značně rozdílná a nedostatečně motivuje děti, resp. žáky k optimální volbě budoucího povolání.

Vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách (71 %): Rostoucí nároky na vzdělávání a výchovu nelze uspokojit v přeplněných třídách, tím spíše, pokud roste počet dětí, resp. žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Snižování počtu dětí, resp. žáků ve třídách je neproveditelné při stávajících personálních a finančních kapacitách škol, a to přesto, že snižování počtu dětí, resp. žáků ve třídách v závislosti na jejich speciálních vzdělávacích potřebách nařizuje platná legislativa.

Nedostatečné materiální zdroje (69 %): Přes obrovské finanční prostředky napumpované do školství v posledních letech se školy stále potýkají s individuálním nedostatkem moderních a kvalitních pomůcek, knih a časopisů, ale také se zastaráváním základního vybavení tříd a učeben (včetně odborných), nábytku a výpočetní techniky. Tyto specifické deficity omezují nejen možnosti dalšího rozvoje, ale přestávají s ohledem na morální a technické zastarávání stačit i stávajícím potřebám. Modernizace škol, realizovaná v posledních letech, je navíc časovanou bombou, neboť není jasné, z jakých zdrojů bude jednou financována obnova majetku pořízeného v nynějším čase hojnosti.

Lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů (69 %): Dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli neplatí univerzálně. Místy jsou výrazně narušeny nejen rozdílnými pohledy na budoucnost školy, ale též osobními antipatiemi ve vedeních škol a jejich zřizovatelů. Problematickým momentem v tomto ohledu je duální postavení zřizovatelů a vedení škol. Zřizovatelé školy sice zřizují, ale většinou nemají reálný vliv a často ani kompetence k jejich řízení. Analogicky, vedení škol mohou mít sice autonomii v řízení, avšak s omezenou možností ovlivňovat zdroje mnoho nezmůžou.

Absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni (68 %): V souvislosti s absencí autority koordinující vzdělávání na regionální úrovni zde chybí jakákoli závazná nebo alespoň obecně akceptovaná koncepce. Kterákoli organizace působící v oblasti vzdělávání může být svého druhu neřízenou střelou, která realizuje své aktivity bez ohledu na zájmy regionálního vzdělávání jako celku. Absence řádu ve veřejném školství je zdrojem atmosféry vzájemné konkurence, nedůvěry a neefektivního hospodaření s omezenými prostředky.

Nedostatečně využitý potenciál partnerství (67 %): Přes jisté a v určitém ohledu bohaté zkušenosti s partnerskou spoluprací (viz jinde) je její potenciál stále nedostatečně využit. Rezervy jsou ve spolupráci nejen se soukromým podnikatelským a neziskovým sektorem, ale také se státními, regionálními a obecními veřejnými institucemi (působícími např. v sociální oblasti), s vlastními zřizovateli (viz jinde), se zákonnými zástupci atp. Spolupráci mezi školami místy komplikuje atmosféra vzájemné konkurence o každé dítě, resp. žáka. Jednotlivé instituce mají své agendy a spolupracují pouze v určitých (tradičních) oblastech. Nedostatečně využitý či nedoceněný je potenciál sdílení informací a vzájemné výměny zkušeností mezi organizacemi a jednotlivci (na nejnižší úrovni i mezi pedagogickými a nepedagogickými pracovníky) působícími v obdobné oblasti, a to navzdory slibně se rozvíjejícím metodickým klubům. K vlastnímu neprospěchu i neprospěchu dětí a žáků, kolegů i vlastních škol se do nich stále nepojoují ti, kteří by to nejvíce potřebovali, nebo ti, kteří by toho měli spoustu k nabídnutí.

Nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách (63 %): Plánované a probíhající reformy nejsou doprovázeny odpovídajícím metodickým vedením pro jejich uplatnění na jednotlivých typech škol a v jednotlivých školách a třídách. Bez adekvátních informací jsou reformy zaváděny méně ochotně, metodou pokus-omyl, a tudíž se zvýšenými náklady, v prostředí plném mýtů a médií šířených dezinformací.

Nedostatečné stavebně-technické zázemí (61 %): Problémy s materiálními podmínkami v některých školách kromě nedostatečného vybavení zahrnují i problémy stavebně-technického rázu. V jednotlivých případech je nutné objekty rekonstruovat, modernizovat, přistavovat, či budovat nové, a to z důvodu morálního a technického zastarávání stávajících objektů, z kapacitních nebo normativních (požadavky vyplývající z legislativy a norem) důvodů.

Neefektivní hospodaření s finančními zdroji (61 %): Kromě systematického podfinancování potřeb rozvoje škol a dalších organizací působících ve vzdělávání komplikuje jejich finanční situaci ne vždy optimální hospodaření

se stávajícími prostředky (např. podceňování potřeb rezervního fondu, možností sdílení nákladů na některé služby apod.).

Lokálně nedostatečné kapacity škol (55 %): Přes obecně dostatečnou kapacitu základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury může být situace v jednotlivých lokalitách problematická: z demografických (lokální baby boom), politických (selhání komunikace mezi zřizovateli škol či územního plánování), normativních (rostoucí nároky na školy), geografických (značné vzdálenosti mezi školami) i jiných důvodů.

Specifické organizační problémy (55 %): Tento bod zahrnuje poměrně širokou směsici různých problémů, které vyplývají z omezených organizačních kapacit jednotlivých škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech. Jedná se např. o nedostatečné možnosti vykrývání vlastních kapacit, mají-li být uvolňovány k účasti na dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, na akcích pro děti, resp. žáky, konaných mimo areály škol, nebo v případě nemoci, mateřské dovolené, problémy s placením nadúvazkových hodin atd.

Nízká hodinová dotace vybraných předmětů (49 %): Rozvoji řady klíčových kompetencí (od čtenářské gramotnosti po manuální zručnost) brání nízká hodinová dotace souvisejících předmětů a rozpor mezi časovou náročností jejich stávajícího a potřebného zaměření. Od vzdělání se vyžaduje jak znalost faktů, tak schopnost řešit praktické úlohy a vzdělávání k obojímu lze obtížně vměstnat do objektivně omezeného časového prostoru výuky. Sladění potřeb s realitou (pokud je vůbec možné) vyžaduje v mnoha případech zásadní konsolidaci zaměření jednotlivých předmětů a adekvátní úpravu školních vzdělávacích programů, tj. čas a nemalé prostředky.

Nevyvážená věková struktura pedagogů (48 %): Některé školy mohou mít perspektivně problémy s věkovou strukturou pedagogického sboru: relativně vysokými fluktuacemi mladších a vyšším podílem starších pedagogů. Nevyvážená věková struktura je problematická jak s ohledem na perspektivu obnovy, tak s ohledem na předávání zkušeností (starší mladším) a nových poznatků (mladší starším) ve sboru.

8.3 PŘÍLEŽITOSTI

Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání (82 %): Pozdě, ale přeci dochází k desítky let odkládanému narovnání platových poměrů u pedagogických pracovníků. Bude-li platová hladina učitelů trvale zakotvena a pravidelně valorizována, lze doufat, že se ve školství podaří udržet kvalitní učitele a případně přilákat další. Žadoucí by také bylo, aby se platové podmínky zlepšily i u nepedagogických pracovníků.

Existence příkladů dobré praxe (73 %): Rychlejšímu a efektivnějšímu přenosu inovací, včetně těch, které jsou součástí státěm garantovaných reforem, brání stále nedostatečný přenos informací, zkušeností a příkladů dobré praxe. Školám kromě finančních, materiálních a personálních zdrojů chybí vlastní nápady, ochota učit se od jiných, vzájemné sdílené zkušenosti a odvaha dělat věci jinak. Zahraničních, tuzemských i regionálních příkladů dobré praxe je přitom značné množství. Metodické kluby fungující pod hlavičkou MAPu tento nedostatek pomalu řeší, stále však existují značné rezervy v obsahové a formální náplni jejich aktivit i v rozsahu a struktuře zapojených aktérů.

Zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti (72 %): Rozvoj klíčových kompetencí i rozvoj spolupráce ve vzdělávání lze opřít o zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o některá témata. Aktuálně jimi mohou být informační a další moderní technologie. Nadčasovým tématem je volnočasové využití dětí, žáků a jejich zákonných zástupců.

Přírodní a kulturní pestrost regionu (72 %): V regionu se na relativně malém území nachází řada jedinečných přírodních a kulturních zajímavostí různého charakteru. Nejedná se přitom o zajímavosti pouze v pozitivním, ale též v negativním slova smyslu (např. příklady ryzí neúcty ke krajině a historii). Region je po všech stránkách svěbytný a pestrý a jeho historie je spojena s životem řady významných osobností. To vše spolu s dostupností zajímavých míst vytváří z regionu dokonalý studijní materiál pro prakticky orientovanou, místně zakotvenou výuku ve vazbě na vícero klíčových kompetencí. Samotná poloha regionu na trojmezí je příležitostí pro rozvoj partnerství na všech stranách společné hranice.

Široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek (71 %): Vybavení a výukových pomůcek je na trhu více než kdykoli dříve. Bohužel, pro řadu organizací, domácností a jednotlivců je tato nabídka cenově nedostupná.

Rovnost příležitostí (69 %): Sociální a jim příbuzné rozdíly v regionu jsou stále relativně nízké ve srovnání s vyspělým zahraničím (některými zeměmi). Vzdělání ve své zákonem garantované podobě je stále dostupné všem.

Široký rozsah nabídky vzdělávání (69 %): Na trhu je poměrně široká nabídka vzdělávání zaměstnanců i vedení škol, knihoven i dalších organizací: státem garantovaného i komerčního, prezenčního, dálkového i on-line. Ačkoli je kvalita tohoto vzdělávání velmi variabilní, je z čeho vybírat. Svou vlastní nabídku, šitou na míru místním potřebám navíc vytváří metodické kluby.

Vzdělanost v regionu (69 %): V širším regionu je i díky přítomnosti několika vysokých škol dostatek často vysoce vzdělaných a morálně kreditních žen a mužů, kteří mohou být dětem příkladem a jejichž ochoty přispět ke vzdělávání a výchově lze využít při prakticky orientované výuce. Je zde rovněž dostatek kvalifikovaných žen a mužů, kteří jsou členy stávajících pedagogických sborů. Jsou zde další, kteří by se jejich členy mohli stát, pokud by tím výrazně neztráceli ve srovnání s jinými perspektivními možnostmi uplatnění.

Existence systémů podpory rozvojových aktivit (68 %): Rozvoj vybraných oblastí vzdělávání je v současnosti podporován z řady různých zdrojů. Jedná se v první řadě o unijní a národní finanční nástroje, významné jsou však i další systémy, např. programy podpory technického vzdělávání, kariérového poradenství, meziobecní spolupráce atp. Organizace působící ve školství jsou na těchto systémech prakticky existenčně závislé a jejich prostřednictvím často skrytě kryjí deficity v provozním financování (k slabším těmto systémům viz jinde).

Legislativní změny (68 %): V odborné veřejnosti diskutované návrhy legislativních změn (financování škol, pravomoci škol a jejich vedení atd.) představují významnou příležitost pro rozvoj vzdělávání především z pohledu slibovaného efektu. Vzhledem k dosavadním zkušenostem s legislativním procesem a následnou praxí je však na místě velká opatrnost.

Existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci (61 %): Přes existující zkušenosti všech škol a dalších organizací s partnerskou spoluprací, je její potenciál stále nedostatečně využitý (viz jinde). Prostor pro širší a hlubší spolupráci se nabízí jak mezi obdobně zaměřenými organizacemi a jejich zaměstnanci navzájem, tak mezi těmito organizacemi a jejich zřizovateli, organizacemi soukromého podnikatelského a neziskového sektoru (včetně spolků), Policií ČR, obecními policiemi (kde existují), jednotkami hasičského záchranného sboru České republiky, sbory dobrovolných hasičů, Červeným křížem, vysokými školami, dalšími organizacemi a jednotlivci a veřejností obecně.

Poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí (60 %): Na trhu práce je nedostatečná nabídka volných kvalifikovaných pracovních sil v technických profesích. Především velcí zaměstnavatelé jsou přitom ochotni ve vlastním zájmu spolupracovat se školami na řešení tohoto problému.

Možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka (53 %): Prostřednictvím těchto smluv mohou školy dosahovat jasně definovaného a do jisté míry závazného konsensu se zákonnými zástupci problémových dětí, resp. žáků.

8.4 OHROŽENÍ

Chaotický průběh školských reforem (89 %): Druhý ze dvou nejvýznamnějších bodů celé SWOT analýzy. Nikdo nepochybuje, že vzdělávací systém vyžaduje změny, nicméně špatně připravené reformy jsou horší než žádné. Reformy jsou připravovány bez adekvátní diskuse (o absenci stabilní vize ve školství viz jinde), nehodící se podněty a kritika nebývají akceptovány, v průběhu legislativního procesu jsou reformy zkomplikovány nemístnou kreativitou zákonodárců a reformám chybí odpovídající finanční, personální, metodická a informační podpora. Odpovědnost za jejich naplňování je navzdory tomu všemu posazena na bedra jednotlivých škol, jejich zřizovatelů a dalších organizací působících ve školství. Detaily probíhajících reforem jsou měněny ze dne na den, a ne každá organizace působící na konci řetězce vzdělávací soustavy má dostatečné kapacity, aby tyto změny stíhala registrovat, natož aby na ně reagovala.

Degradace hodnoty vzdělávání (86 %): Špatně uchopené pojetí rozvoje vzdělanostní společnosti, kladoucí důraz především na jeho formální stránku, má inflační důsledky. Zákonní zástupci očekávají, že jejich dítě dosáhne bez ohledu na svůj potenciál na nejvyšší možný titul, střední a vysoké školy vychází vstříc masové poptávce a centrální autority ve školství se chovají stejně iracionálně a tuto situaci podporují. Výsledkem je degradace hodnoty každého stupně vzdělávání, což se projevuje ve všech oborech. Bumerangovým efektem se degradace hodnoty vzdělávání projevuje i ve školství: studium učitelství nepatří k prestižním a významnou část studentů představují ti, kteří se nedostali jinam. Do praxe pak coby absolventi nastupují často nedostatečně motivovaní a kompetenčně vybavení.

Absence stabilní vize ve školství (85 %): Vzdělávací systém v posledních třech dekadách doznal značných změn. I zásadní reformy však byly zaváděny bez hlubšího konsensu nad jejich smyslem a podstatou, v důsledku čehož se vize školství mění s jednotlivými vládami a ministry. Absence vize ústí v nedůvěru k reformám a v podstatě znemožňuje dlouhodobé plánování aktérům na regionální a místní úrovni a v jednotlivých školách a dalších organizacích působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech.

Nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa (84 %): Vzdělávání je oblastí silně svázanou s legislativou a normami a řada dalších bodů této SWOT analýzy je s legislativou velmi úzce spojena. Často nemístná kreativita českých zákonodárců do značné míry paralyzuje možnosti škol a dalších organizací působících ve vzdělávání v poskytování kvalitních služeb a v rozvoji. Mnohé problémy jsou originálním produktem legislativy, řešení jiných legislativa komplikuje nebo přímo znemožňuje. Z legislativy vyplývá nerovnoprávný vztah mezi školami, dětmi, resp. žáky a jejich zákonnými zástupci, nespočet omezení technického, hygienického, bezpečnostního a jiného rázu, personální a platová agenda atd. Legislativa a normy se navíc mění příliš rychle a školy bez vlastních právních oddělení sotva stačí změny registrovat, natož aby na ně byly schopny reagovat (a sotva se tak stane, následuje další změna). Informovanost o změnách v legislativě je nedostatečná a výklad zákonů a norem často nejasný. Většina legislativních změn situaci pouze komplikuje (vytloukání klínu klínem).

Komplikovaná a neprůhledná administrativa (84 %): Administrativa spojená s přípravou a realizací rozvojových projektů, ale též s běžným provozem škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech v mnoha ohledech převyšuje jejich kapacity. K situaci v systémech podpory rozvojových aktivit viz jinde. V operativních záležitostech situaci komplikují legislativou dané přemrštěné požadavky tohoto státu a jeho neschopnost jednou předanou informaci předat navzájem svým vlastním organizacím.

Neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám (84 %): Od škol se v současnosti očekává, že budou působit nejen v oblasti vzdělávání, ale že budou hlavními garanty dalších rolí, které tradičně příslušely spíše rodinám nebo širšímu místnímu společenství. Systémová i individuální selhání v těchto rolích jsou přičítána školám, jako kdyby oblasti výchovy nebo volnočasového využití dětí byly výhradně jejich doménou. Podobně předimenzované nároky jsou na školy kladeny v oblasti rozvoje klíčových kompetencí. Školy a další organizace působící v oblasti vzdělávání je budou stěží schopny naplnit, nebudou-li k tomu mít dostatečné zdroje a reálnou celospolečenskou podporu.

Nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách (82 %): Uvolnění morálních zábran ve společnosti, rozvolnění vztahu mezi právy a povinnostmi a pokles faktické autority škol a učitelů v posledním čtvrtstoletí přispěly k přesvědčení mnoha dětí, žáků a jejich zákonných zástupců, že vše je povolené a za vše špatné může škola a učitel. Za sociálně patologickou lze označit širokou paletu společensky různě závažných jevů s dopady jak přímo na vzdělání, tak na celkovou atmosféru ve školách.

Obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství (81 %): Oblast školství je dlouhodobě chronicky podfinancovaná, neboť na rozdíl od jiných oblastí nepřináší bezprostřední viditelný efekt a politické body těm, kteří schvalují státní rozpočty. Od financování školství jako takového se odvíjí financování škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, které nemohou adekvátně reagovat na požadavky, které na ně klade stát a společnost a současně rozvíjet rozsah a kvalitu poskytovaných služeb. Dočasná flikování potřeb školství z finančních zdrojů Evropské unie může školství paradoxně uškodit, neboť jednou přijde čas, kdy se stát bude muset postavit na vlastní nohy a hledat zdroje pro financování nad poměry budovaného materiálního zázemí a služeb poskytovaných školami a dalšími organizacemi.

Neuspokojivé platové poměry ve školství (81 %): Nejvýznamnějším zdrojem ve vzdělávání jsou kompetentní, odborně způsobilí a motivovaní zaměstnanci. Po desetiletích zanedbávání došlo ke zlepšení platů u učitelů, byť i tito jsou nadále hodnoceni pod úrovní srovnatelně náročných profesí. Neuspokojivá situace zůstává u nepedagogických pracovníků. Školy jsou de facto nekonkurenceschopné při lákání vysoce kvalitních osobností, které kdykoli naleznou lepší ohodnocení kdekoli jinde. S tím souvisí ochota pracovníků dělat něco navíc, investovat do dalšího vzdělávání atp.

Odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství (78 %): Přes zlepšené platové poměry u pedagogických pracovníků zůstává učitelská profese ve společnosti nedocenená. I nadále platí, že nejlepší pracovníci si mohou přinejmenším srovnatelné uplatnění a zdroj osobní motivace nalézt prakticky kdykoli a kdekoli.

Chybějící pozitivní vzory (78 %): Rozvíjet některé klíčové kompetence a osobnostní a sociální charakteristiky u dětí a žáků je obtížný úkol, pokud jim chybí pozitivní vzory ve svých oblastech úspěšných a společensky uznávaných žen a mužů, či dokonce, pokud vzory slušných a pracovitých lidí nenachází ani ve svém bezprostředním okolí. Ve společnosti bohužel není výjimečný názor, že jakákoli administrativní práce je lepší než sebelepší manuální, nebo

že není společensky zavrženíhodné být soustavně závislý na sociální podpoře a nesnažit se o nápravu. V posledních letech se navíc zdá, že přestává být nenormální popírat dříve nezpochybnitelné hodnoty, stavět lež na roveň pravdě a sprostotu na roveň slušnosti.

Obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti (76 %): Vzdělávání je nekonečný proces poznávání, který vyžaduje stejně nekonečnou trpělivost od všech zúčastněných stran a občas bolí. Vzdělávací systém nemůže dávat jednoduché a rychlé odpovědi na cokoli, jak to umí současná média. Spousta dětí dnes tuto trpělivost nemá a nechce mít, vzdělávání považuje za nutné zlo a tomu odpovídají jejich výsledky. Někteří jejich zákonní zástupci jsou na tom s trpělivostí podobně, svým dětem se nemohou nebo nechtějí věnovat a s jejich studijními výsledky nechtějí mít nic společného. Spolu s tím, jak děti odrůstají, klesá zájem zákonných zástupců také o aktivity organizované školou nebo hrstkou aktivních rodičů. Školám tak chybí nejsilnější přirozený partner ve snaze o dosažení maximálního možného využití potenciálu každého dítěte, resp. žáka a o kultivaci prostředí na škole a kolem ní.

Neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání (73 %): Přístup dětí, žáků, zákonných zástupců a veřejnosti obecně ke vzdělávání a výchově je formován na základě informací, které mají k dispozici. Informace podávané prostřednictvím škol a dalších organizací působících ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech (i kdyby byly sebezpravidlivější) nemají tutéž váhu jako informace, dezinformace, mýty a bludy podávané médiu nebo šířené ústním podáním. Veřejnost je informována především o svých právech (v lepším případě pravdivě), méně již o svých povinnostech, které ve vztahu k vzdělávání a výchově mají děti, resp. žáci a zákonní zástupci. Tato situace posiluje obecnou atmosféru nezodpovědnosti jedněch a odpovědnosti za všechno druhých a blokuje nebo přinejmenším komplikuje vzájemnou spolupráci všech, kteří jsou skutečně odpovědní za výchovu a vzdělávání dětí, resp. žáků.

Nízká míra souznělosti obyvatel s obcí a regionem (72 %): Vztah obyvatel, včetně dětí, resp. žáků k jejich obci a regionu je hrozbou především k rozvoji územní identity a osobnostních a sociálních charakteristik. Současně je hrozbou ve vztahu ke stávajícím demografickým změnám, zejména k odchodu mladých, kvalifikovaných a jinak perspektivních obyvatel z regionu za lepšími příležitostmi kdekoli jinde. Patriotismus není in a jeho rozvoj podřívá přetrvávající negativní image přinejmenším části regionu a občasná depresivní zprávy o situaci v něm.

Neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit (69 %): Školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech jsou na dotačních zdrojích významně závislé. Nastavení dotačních systémů je však tak daleko od dokonalosti, jak je to jen možné. Administrativa spojená s dotacemi je příliš komplikovaná a poměr mezi její náročností a výsledným užitekem bývá často ostudný (vinou autorů podmínek a správců dotačních titulů), nehledě na fakt, že připsání požadovaných dotačních peněz na účet žadatele je vždy nejisté. Tato situace de facto diskvalifikuje menší organizace v soutěži o zdroje na rozvoj, neoprávněně zvýhodňuje zkušené žadatele, ve výsledku však prospívá pouze správcům dotačních titulů a poradenským organizacím. Kromě obecné administrativní náročnosti jsou problematické časté změny podmínek, nespolehlivost, nevypočitatelnost a nezodpovědnost správců dotačních titulů, příliš úzké a nejzávažnější problémy vzdělávání v podstatě neřešící zaměření jednotlivých výzev, absence zdrojů pro zajištění udržitelnosti výsledků projektů atd. Bez ohledu na fakt, že tyto problémy (a mnoho dalších) jsou dlouhodobě kritizovány, každá snaha o zlepšení dotačních podmínek situaci spíše zhoršuje.

Nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání (69 %): Stávající vzdělávací systém vzdoruje zavádění inovací do vzdělávání, s výjimkou reforem tlačných shora a inovací, které nenarušují monopol zavedeného systému. Systémem spontánně produkované inovace se setkávají na všech úrovních veřejné správy s nedůvěrou a obtížně se prosazují, i kdyby byly sebenadějnější. Strnulé systémy podpory a norem nejsou na radikální inovace stavěny a i dílčí inovace poměrně zásadně komplikují, což odrazuje inovátory od hledání a zavádění jakýchkoli alternativ.

Nárůst sociální nerovnosti (68 %): Přes aktuálně uspokojivou situaci v regionu jako celku roste podíl dětí, resp. žáků ze sociálně slabých rodin, které si nemohou dovolit (nebo to alespoň tvrdí) některé hrazené prostředky vzdělávání a výchovy (pomůcky, exkurze, internet v domácnosti apod.). Nůžky mezi majoritou a sociálně slabými rodinami se docela jistě rozvěřely v souvislosti s pandemií COVID 19 a souvisejícími protipandemickými opatřeními a v souvislosti s inflací a turbulencemi na energetickém trhu. Na jedné straně u nich mohlo dojít k výraznému propadu příjmu, na druhé straně se musely vypořádat s vlastní nepřipraveností na distanční výuku a její potřeby. V případě, že by se nerovnost mezi většinou populací dětí a dětmi ze sociálně slabých rodin prohlubovala, mohlo by se to odrazit v rovnosti přístupu ke vzdělání.

Konkurence médií a sociálních sítí (67 %): Informace z médií a sociálních sítí jsou považovány za levnou, rychlou a spolehlivou náhražku informací získaných prostřednictvím vzdělání. Děti, resp. žáci v důsledku toho méně čtou a v záplavě dostupných informací nedokáží rozeznat podstatné informace od nepodstatných, pravdivé

od nepravdivých či vysloveně hloupých. Média a sociální sítě působí stejně agresivně vtíravě i na formování osobnostních a sociálních charakteristik dětí, resp. žáků tím, že jim podsouvají nevhodná měřítko toho, co je společensky tolerovatelnou formou chování.

Zásahy vyšší moci (66 %): Po zkušenosti s pandemií COVID 19, válkou na Ukrajině, turbulencemi na energetickém trhu a inflací je třeba brát v úvahu řadu do jisté míry exotických, ne však nereálných přírodních či člověkem vyvolaných, jeho neschopností nebo zlým úmyslem znásobených událostí. Lze sem zařadit kromě živelních událostí, včetně pandemií také svévolná jednání třetích osob, povstání, pouliční bouře, stávky, pracovní výluky, bojkotování práce, obsazení majetku, rušení pracovního pořádku, války (vyhlášené i nevyhlášené), změny politické situace nebo jakékoli jiné obdobné jevy.

Změny v životním stylu (66 %): Z nespočtu mnohých změn v životním stylu některé mají zásadní dopady na vzdělávání a související oblasti. Jedná se např. o změny v denním režimu, životosprávě, přístupu k povinnostem, respektu k pravidlům a autoritám atp.

Nezájem potenciálních partnerů o spolupráci (65 %): Potenciálních partnerů ke spolupráci na vzdělávání a výchově je nepřehledné množství a prostor pro využití tohoto potenciálu je značný. Problematická může být motivace těchto partnerů k většímu zapojení do vzdělávání a výchovy, zejména tehdy, nemohou-li školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech nabídnout bezprostřední protihodnotu. Na altruismus se nelze věčně spoléhat.

Demografické změny (59 %): Jedná se o pestrou směsici vlivů s reálným či potenciálním vlivem na vzdělávání: především o výkyvy v porodnosti a stěhování rodin s malými dětmi, které společně působí změny ve věkové struktuře obyvatelstva (efekt sídliště) a komplikují plánování kapacit škol. Do téže oblasti spadá také odchod mladých, kvalifikovaných a jinak perspektivních obyvatel z regionu za lepší budoucností jinde.

9 VYMEZENÍ A ANALÝZA PROBLÉMOVÝCH OBLASTÍ

Následující kapitola vymezuje jednotlivé problémové oblasti a každou z nich charakterizuje prostřednictvím SWOT-3 analýzy. Problémové oblasti jsou vymezeny podle oblastí působnosti jednotlivých PS v souladu se strategickým rámcem priorit¹¹⁹ (jedna PS = jedna priorita = jedna problémová oblast). Pořadí jednotlivých bodů ve SWOT-3 analýzách odpovídá jejich významnosti, pořadí jednotlivých oblastí nikoli. Vzhledem k tomu, že se řada bodů v jednotlivých bodech SWOT-3 analýz opakuje napříč oblastmi, jsou tyto doplněny o ostatní body souhrnné SWOT analýzy k dokreslení situace v dané oblasti. Detailní popis jednotlivých bodů, včetně popisu hlavních problémů k řešení a jejich příčin, byl uveden v předchozí souhrnné SWOT analýze (kapitola č. 8).

9.1 PRIORITA Č. 1

Předškolní vzdělávání

MŠ a předškolní vzdělávání představují specifické světy, kde se poprvé mladý člověk dostává do kontaktu s druhými a se znalostmi a návyky, právy a povinnostmi, které si v této souvislosti musí osvojit. S vědomím této jedinečnosti, která je z perspektivy ZŠ často nepochopitelná, mají MŠ a předškolní vzdělávání právo na svou vlastní prioritu, která s prioritami ZŠ a jiných organizací nachází průniky sice často, ale ne vždy. Má se za to, že předškolní vzdělávání představuje základní kámen pro dosahování dlouhodobých cílů v dalších prioritách a cílech. Právě v MŠ se mladý člověk naučí základním osobnostním a sociálním dovednostem a základům gramotností a kompetencí, bez nichž by sotva hladce přestoupil na ZŠ a byl by v dalším životě ztracený. Priorita odpovídá zaměření PS Mateřinka a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá řadě povinných a volitelných témat, analogických prioritám č. 2–5, specificky adaptovaných do podmínek předškolního vzdělávání.

Obrázek č. 36: Předškolní vzdělávání



Tabulka č. 48: SWOT-3: Předškolní vzdělávání

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> Dostatek, odborná způsobilost a nadšení stávajících pedagogů Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci Převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli 	<ul style="list-style-type: none"> Nedostatečné administrativní kapacity škol Chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni Vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách

¹¹⁹ MAS Pobeskydí 2023d.

Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> • Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání • Přírodní a kulturní pestrost regionu • Existence příkladů dobré praxe 	<ul style="list-style-type: none"> • Nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa • Komplikovaná a neprůhledná administrativa • Neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám

Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²⁰

- silné stránky: uspokojivá kvalita vzdělávání, relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, vysoká míra autonomie škol, zkušenosti s partnerskou spoluprací, schopnost improvizace, vstřícný postoj škol k reformám, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,
- slabé stránky: nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání, nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka, nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečně využitý potenciál partnerství, nedostatečné materiální zdroje, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů, nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, specifické organizační problémy, nedostatečné stavebně-technické zázemí, lokálně nedostatečné kapacity škol, nevyvážená věková struktura pedagogů a nízká hodinová dotace vybraných předmětů,
- příležitosti: široký rozsah nabídky vzdělávání, legislativní změny, široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek, existence systémů podpory rozvojových aktivit, rovnost příležitostí, vzdelanost v regionu, existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci, zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti, poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí a možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka,
- ohrožení: chaotický průběh školských reforem, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, neuspokojivé platové poměry ve školství, degradace hodnoty vzdělávání, absence stabilní vize ve školství, odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, chybějící pozitivní vzory, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, konkurence médií a sociálních sítí, změny v životním stylu, nárůst sociální nerovnosti, zásahy vyšší moci, nezájem potenciálních partnerů o spolupráci a demografické změny.

9.2 PRIORITY Č. 2

Čtenářská a jazyková gramotnost

Tato priorita se spolu s matematickou gramotností považuje za středobod vzdělávání, výchovy a souvisejících oblastí. Má se za to, že čtenářská a jazyková gramotnost, včetně řečových dovedností, jsou od antiky základem klasického vzdělání a bez nich je nepředstavitelné fungování jedince v civilizované moderní společnosti. Priorita se zaměřuje na vytváření takových materiálních a jiných podmínek, které vedou k tomu, že jsou žáci motivováni ke čtení, cizím jazykům a sebevzdělávání, k osvojení správné komunikační kultury a k poznávání sebe sama i světa kolem sebe jejich prostřednictvím. Priorita odpovídá zaměření PS Čtenářská gramotnost a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá povinnému tématu podpory čtenářské gramotnosti a rozvoje potenciálu každého žáka, volitelnému tématu rozvoje kompetencí žáků pro aktivní používání cizího jazyka a potenciálně dalším tématům, souvisejícím s cíli priority.

¹²⁰ Řazeno sestupně.

Obrázek č. 37: Čtenářská a jazyková gramotnost



Tabulka č. 49: SWOT-3: Čtenářská a jazyková gramotnost

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Dostatek, odborná způsobilost a nadšení stávajících pedagogů • Převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli • Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečné administrativní kapacity škol • Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání • Nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka
Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> • Existence příkladů dobré praxe • Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání • Zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaotický průběh školských reforem • Degradace hodnoty vzdělávání • Neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám

Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²¹

- silné stránky: uspokojivá kvalita vzdělávání, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, vysoká míra autonomie škol, zkušenosti s partnerskou spoluprací, relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, vstřícný postoj škol k reformám, schopnost improvizace, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,
- slabé stránky: chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni, nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí, vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech, nedostatečně využitý potenciál partnerství, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, nedostatečné stavebně-technické zázemí, nedostatečné materiální zdroje, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů, lokálně nedostatečné kapacity škol, nízká hodinová dotace vybraných předmětů, specifické organizační problémy a nevyvážená věková struktura pedagogů,
- příležitosti: přírodní a kulturní pestrost regionu, vzdělanost v regionu, existence systémů podpory rozvojových aktivit, široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek, existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci, rovnost příležitostí, široký rozsah nabídky vzdělávání, poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí, legislativní změny a možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka,

¹²¹ Řazeno sestupně.

- ohrožení: absence stabilní vize ve školství, nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa, komplikovaná a neprůhledná administrativa, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, chybějící pozitivní vzory, neuspokojivé platové poměry ve školství, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, nárůst sociální nerovnosti, konkurence médií a sociálních sítí, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, zásahy vyšší moci, změny v životním stylu, demografické změny a nezájem potenciálních partnerů o spolupráci.

9.3 PRIORITA Č. 3

Matematická gramotnost

Spolu se čtenářskou a jazykovou gramotností je matematická gramotnost považována za základ osobnosti člověka, který má právo na existenci v civilizované současné společnosti. Je nepředstavitelné, že v době digitálního věku mají občanský průkaz lidé, kteří nechápu rozdíl mezi plus a mínus a ztratí se ve vlastním telefonním čísle, natož aby si kdy byli schopni spočítat daňové příznání. Matematická gramotnost, prakticky orientovaná např. na finanční záležitosti každodenního života, přírodní zákonitosti nebo perspektivy budoucí profese, nebo alespoň existence, je předmětem této priority. Tato se zaměřuje na vytváření materiálních a dalších podmínek, které vedou žáky k lásce k matematice a přírodním vědám, nebo alespoň k respektu, že tyto mají svůj smysl v existenci člověka. Priorita odpovídá zaměření PS Matematická gramotnost a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá povinnému tématu podpory matematické gramotnosti a rozvoje potenciálu každého žáka a potenciálně dalším tématům, souvisejícím s cíli priority.

Obrázek č. 38: Matematická gramotnost



Tabulka č. 50: SWOT-3: Matematická gramotnost

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Dostatek, odborná způsobilost a nadšení stávajících pedagogů • Uspokojivá kvalita vzdělávání • Zkušenosti s partnerskou spoluprací 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání • Nedostatečné administrativní kapacity škol • Chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni

Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> Přírodní a kulturní pestrost regionu Existence příkladů dobré praxe Existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci 	<ul style="list-style-type: none"> Degradace hodnoty vzdělávání Chaotický průběh školských reforem Nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa

Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²²

- silné stránky: relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, schopnost improvizace, zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci, převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, vstřícný postoj škol k reformám, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, vysoká míra autonomie škol, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,
- slabé stránky: nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka, nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech, nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečně využitý potenciál partnerství, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, nedostatečné stavebně-technické zázemí, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, nedostatečné materiální zdroje, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, nízká hodinová dotace vybraných předmětů, specifické organizační problémy, nevyvážená věková struktura pedagogů, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů a lokálně nedostatečné kapacity škol,
- příležitosti: zlepšení platových poměrů ve vzdělávání, široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek, existence systémů podpory rozvojových aktivit, zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti, rovnost příležitostí, široký rozsah nabídky vzdělávání, vzdělanost v regionu, legislativní změny, poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí a možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka,
- ohrožení: komplikovaná a neprůhledná administrativa, neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, absence stabilní vize ve školství, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, neuspokojivé platové poměry ve školství, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, nárůst sociální nerovnosti, chybějící pozitivní vzory, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, konkurence médií a sociálních sítí, zásahy vyšší moci, změny v životním stylu, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, nezájem potenciálních partnerů o spolupráci a demografické změny.

9.4 PRIORITA Č. 4

Sociální a občanské kompetence

Má se za to, že je přirozenou potřebou socializovaného jedince někam patřit: do okruhu určité komunity a do určitého místa. Smyslem této priority je budovat takové materiální a další podmínky, které žákům pomohou nalézt své vlastní místo v konkrétním tady a teď, aby se stali jeho plnohodnotnou součástí, a to nejen v dobrých, ale i v nenadálých a horších časech. Hlavními součástmi této priority jsou osobnostní a sociální rozvoj, zahrnující kromě jiného etická, kulturní, občanská a civilní témata, a utváření místní a regionální identity žáků, dále též témata bezpečného používání informačních a komunikačních technologií, prevence sociálně patologických jevů nebo zdraví a bezpečnosti. Je přirozené, že takto konstruovaná priorita bude využívat v maximální možné míře potenciálu regionu nejen jako prostoru, ale také jako výukového tématu. Priorita odpovídá zaměření PS Region a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá volitelným tématům rozvoje sociálních a občanských kompetencí žáků, rozvoje

¹²² Řazeno sestupně.

kulturního povědomí a vyjádření žáků a rozvoje vztahu k místu, kde žáci žijí, mezigeneračního soužití a potenciálně dalším tématům, souvisejícím s cíli priority.

Obrázek č. 39: Sociální a občanské kompetence



Tabulka č. 51: SWOT-3: Sociální a občanské kompetence

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Dostatek, odborná způsobilost a nadšení většiny stávajících pedagogů • Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci • Uspokojivá kvalita vzdělávání 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka • Nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech • Nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí
Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> • Existence příkladů dobré praxe • Přírodní a kulturní pestrost regionu • Existence systémů podpory rozvojových aktivit 	<ul style="list-style-type: none"> • Degradace hodnoty vzdělávání • Komplikovaná a neprůhledná administrativa • Neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám

Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²³

- silné stránky: zkušenosti s partnerskou spoluprací, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli, vysoká míra autonomie škol, relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, schopnost improvizace, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, vstřícný postoj škol k reformám a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,
- slabé stránky: nedostatečné administrativní kapacity škol, chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni, nedostatečně využitý potenciál partnerství, nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečné materiální zdroje, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, nedostatečné stavebně-technické zázemí, lokálně nedostatečné kapacity škol, nízká hodinová dotace vybraných předmětů, specifické organizační problémy, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů a nevyvážená věková struktura pedagogů,

¹²³ Řazeno sestupně.

- příležitosti: zlepšení platových poměrů ve vzdělávání, zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti, rovnost příležitostí, poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí, široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek, vzdělanost v regionu, existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci, široký rozsah nabídky vzdělávání, legislativní změny a možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka,
- ohrožení: odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, chaotický průběh školských reforem, nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, absence stabilní vize ve školství, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, neuspokojivé platové poměry ve školství, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, nárůst sociální nerovnosti, konkurence médií a sociálních sítí, chybějící pozitivní vzory, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, zásahy vyšší moci, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, změny v životním stylu, demografické změny a nezájem potenciálních partnerů o spolupráci.

9.5 PRIORITA Č. 5

Polytechnika a kariérové poradenství

Rozvoj iniciativy, kreativity a polytechnické vzdělávání a na to navázané kariérové poradenství představují další součásti komplexní stavebnice socializovaného člověka. Jen jejich prostřednictvím dojde mladý člověk k poznání, jaká je jeho role v profesním životě, čím může být a čím se stane. Všechny tyto složky mohou být u žáků rozvíjeny od nejútlejšího věku a napříč všemi vzdělávacími oblastmi. Tato priorita zahrnuje poměrně širokou škálu různých opatření v oborech přírodních věd, techniky a technologie a prakticky orientované matematiky, které jsou především zaměřeny na to, aby se v žácích uvolnil jejich kreativní potenciál a neházely se jim klacky pod nohy v jejich tvořivosti. I kdyby ne každý byl ve výsledku atomový inženýr, mohl by přinejmenším umět zatlouct hřebík, přišít knoflík nebo nalepit známku a nezmračit se u toho. Kromě hrubých i sofistikovaných polytechnických kompetencí tato oblast zahrnuje také motivaci žáků k tomu, aby nebrali manuální práci za sprostou a objevili její kouzlo, aby se uměli orientovat v složitějších problémech a aby jim k tomu byli na školách a v okolí k dispozici lidé v roli průvodců sebezobnavacího procesu, kteří jim budou moci v řešení složitějších problémů a budoucí kariéry pomoci. Nedílnou součástí toho je zapojení zákonných zástupců, aby i oni měli realistický zájem na budoucím životě svých dětí, bez ohledu na své ambice. Priorita odpovídá zaměření PS Profese a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá volitelným tématům rozvoje podnikavosti a iniciativy žáků, rozvoje kompetencí žáků v polytechnickém vzdělávání, kariérového poradenství v ZŠ a potenciálně dalším tématům, souvisejícím s cíli priority.

Obrázek č. 40: Polytechnika a kariérové poradenství



Tabulka č. 52: SWOT-3: Polytechnika a kariérové poradenství

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> Dostatek, odborná způsobilost a nadšení většiny stávajících pedagogů Uspokojivá kvalita vzdělávání Zkušenosti s partnerskou spoluprací 	<ul style="list-style-type: none"> Chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni Nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání
Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> Existence příkladů dobré praxe Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání Přírodní a kulturní pestrost regionu 	<ul style="list-style-type: none"> Komplikovaná a neprůhledná administrativa Neadekvatní očekávání ze strany společnosti vůči školám Chaotický průběh školských reforem

Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²⁴

- silné stránky: relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli, vysoká míra autonomie škol, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, vstřícný postoj škol k reformám, schopnost improvizace, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,
- slabé stránky: nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí, nedostatečné administrativní kapacity škol, nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka, nedostatečně využitý potenciál partnerství, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečné materiální zdroje, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, nedostatečné stavebně-technické zázemí, nízká hodnota dotace vybraných předmětů, lokálně nedostatečné kapacity škol, specifické organizační problémy, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů a nevyvážená věková struktura pedagogů,
- příležitosti: existence systémů podpory rozvojových aktivit, poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí, zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti, široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek, rovnost příležitostí, vzdělanost v regionu, široký rozsah nabídky vzdělávání, existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci, legislativní změny a možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka,
- ohrožení: degradace hodnoty vzdělávání, absence stabilní vize ve školství, nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, neuspokojivé platové poměry ve školství, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, nárůst sociální nerovnosti, chybějící pozitivní vzory, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, konkurence médií a sociálních sítí, zásahy vyšší moci, změny v životním stylu, demografické změny a nezájem potenciálních partnerů o spolupráci.

9.6 PRIORITA Č. 6

Společné vzdělávání

Vzdělávání a výchova všech vzdělatelných a vychovatelných dětí a žáků podle jejich dovedností, schopností a potřeb, včetně dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, se sociálním znevýhodněním, z odlišného kulturního

¹²⁴ Řazeno sestupně.

prostředí nebo cizinců, ale také nadaných dětí a žáků a dětí a žáků s mimořádným zájmem o vzdělávání, je ideálem, který je principiálně správný, avšak bez odpovídajících podmínek neproveditelný, aniž by některá skupina dětí a žáků, nebo do důsledků každý z nich nebyli systémem šízení. Tato priorita se zaměřuje na vytváření takových materiálních, personálních a dalších podmínek, které umožní, aby každé dítě a žák využili svého maximálního možného potenciálu, nebo alespoň k tomu dostali vhodné příležitosti. Je zřejmé, že vytváření takových podmínek nemůže být záležitostí pouze škol, ale také rodin, orgánů, organizací a jednotlivců, kteří se specializují na problematiku péče o děti a žáky nejen v oblasti vzdělávání a výchovy, ale také v širokém spektru oblastí mimo ně. Stejně tak je zřejmé, že tato priorita nezahrnuje pouze přiznaná podpůrná opatření podle zákona, ale též etickou výchovu, prevenci sociálně patologických jevů, osobnostní a sociální rozvoj dětí a žáků, včetně výchovy k respektu k jedinečnosti každého člověka, schopnosti komunikovat, spolupracovat a vůbec existovat v různorodém kolektivu a chápat svá práva a povinnosti. Součástí priority je též osvěta odborné i laické veřejnosti ve vztahu ke společnému vzdělávání a jeho specifikům. Priorita odpovídá zaměření PS Šance a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá povinnému tématu podpory rozvoje potenciálu každého žáka a potenciálně dalším tématům, souvisejícím s cíli priority.

Obrázek č. 41: Společné vzdělávání



Tabulka č. 53: SWOT-3: Společné vzdělávání

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> Dostatek, odborná způsobilost a nadšení většiny stávajících pedagogů Zkušenosti s partnerskou spoluprací Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci 	<ul style="list-style-type: none"> Nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání Nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí
Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> Rovnost příležitostí Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání Existence příkladů dobré praxe 	<ul style="list-style-type: none"> Degradace hodnoty vzdělávání Chaotický průběh školských reforem Chybějící pozitivní vzory

Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²⁵

- silné stránky: vysoká míra autonomie škol, vstřícný postoj škol k reformám, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli, uspokojivá kvalita vzdělávání, relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, schopnost improvizace, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,

¹²⁵ Řazeno sestupně.

- slabé stránky: nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech, vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečné využití potenciál partnerství, nedostatečné administrativní kapacity škol, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, nedostatečné materiální zdroje, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, nedostatečné stavebně-technické zázemí, nízká hodinová dotace vybraných předmětů, specifické organizační problémy, nevyvážená věková struktura pedagogů a lokálně nedostatečné kapacity škol,
- příležitosti: zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti, široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek, existence systémů podpory rozvojových aktivit, existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci, přírodní a kulturní pestrost regionu, legislativní změny, široký rozsah nabídky vzdělávání, možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka, vzdělanost v regionu a poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí,
- ohrožení: absence stabilní vize ve školství, nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa, neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, komplikovaná a neprůhledná administrativa, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, konkurence médií a sociálních sítí, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, neuspokojivé platové poměry ve školství, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, změny v životním stylu, odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, nárůst sociální nerovnosti, zásahy vyšší moci, demografické změny a nezájem potenciálních partnerů o spolupráci.

9.7 PRIORITY Č. 7

Zázemí pro vzdělávání

Vzdělávání a výchova ve všech svých podobách a polohách potřebují zázemí, které v ostatních oblastech není zahrnuto a které zajišťuje, že se rozvoj všech (pre)gramotností a (pre)kompetencí má o co opřít. Tato priorita se zaměřuje na vytváření takových materiálních, personálních a dalších podmínek, které umožňují rozvoj (pre)gramotností a (pre)kompetencí nezahrnutých v ostatních prioritách a které umožňují, aby školy a další organizace působící ve vzdělávání, výchově a v souvisejících oblastech mohly hladce, nebo alespoň smysluplně fungovat samostatně i v sítích své spolupráce. Po materiální stránce tato priorita zahrnuje především, nikoli však pouze investice do staveb a jejich částí a vybavení, včetně související dopravní a technické infrastruktury. Součástí priority jsou také rozvoj řídicích kapacit škol a nepedagogického zázemí a podmínek pro jejich činnost, organizační opatření, publicita, propagace, osvěta a navazování a rozvoj prospěšných partnerských vztahů. Bez tohoto zázemí je dosahování jakýchkoli cílů v ostatních prioritách obtížné, ne-li nemyslitelné. Priorita odpovídá zaměření PS Zázemí a jediné oblasti jejího zájmu. Dále odpovídá povinnému tématu podpory pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí pracovníků ve vzdělávání a potenciálně dalším tématům, souvisejícím s cíli priority.

Tabulka č. 54: SWOT-3: Zázemí pro vzdělávání

Silné stránky	Slabé stránky
<ul style="list-style-type: none"> • Dostatek, odborná způsobilost a nadšení většiny stávajících pedagogů • Převažující dobré vztahy a spolupráce mezi školami a jejich zřizovateli • Zkušenosti se spoluprací se zákonnými zástupci 	<ul style="list-style-type: none"> • Nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání • Nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech • Chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni
Příležitosti	Ohrožení
<ul style="list-style-type: none"> • Široký rozsah nabídky vybavení a výukových pomůcek • Zlepšení platových poměrů ve vzdělávání • Přírodní a kulturní pestrost regionu 	<ul style="list-style-type: none"> • Chaotický průběh školských reforem • Komplikovaná a neprůhledná administrativa • Degradace hodnoty vzdělávání

Obrázek č. 42: Zázemí pro vzdělávání



Na dalších místech se pro tuto oblast umístily následující body souhrnné SWOT analýzy:¹²⁶

- silné stránky: zkušenosti s partnerskou spoluprací, relativně uspokojivý stav budov a vybavenost škol pro jejich běžný provoz, dostatečné finanční zdroje na běžný provoz, uspokojivá kvalita vzdělávání, vysoká míra autonomie škol, zkušenosti s přípravou a realizací rozvojových aktivit, rozsah služeb poskytovaných školami mimo vzdělávání, dostupnost a rozmístění základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, schopnost improvizace, obecně dostatečná kapacita základních prvků sítě vzdělávací infrastruktury, vstřícný postoj škol k reformám a zkušenosti s poskytováním volných kapacit škol veřejnosti a třetím subjektům,
- slabé stránky: nedostatečné finanční zdroje na rozvoj vzdělávání, nedostatečné personální zajištění ve vybraných oblastech, chybějící autorita koordinující vzdělávání na regionální úrovni, nedostatečné materiální zdroje, nedostatečná autorita pedagogů a škol, nedostatečné administrativní kapacity škol, nedostatečné propojení vzdělávání s reálným životem a praxí, nedostatečně využitý potenciál každého dítěte, resp. žáka, nedostatečné kompetence pedagogů ve vybraných oblastech, nedostatečné využití potenciál partnerství, nedostatek informací o plánovaných a probíhajících reformách, nedostatečné stavebně-technické zázemí, lokálně problematické vztahy škol a jejich zřizovatelů, absence koncepce rozvoje vzdělávání na regionální a hierarchicky nižší úrovni, neefektivní hospodaření s finančními zdroji, lokálně nedostatečné kapacity škol, vysoké počty dětí, resp. žáků ve třídách, specifické organizační problémy, nízká hodinová dotace vybraných předmětů a nevyvážená věková struktura pedagogů,
- příležitosti: existence příkladů dobré praxe, rovnost příležitostí, zájem dětí, resp. žáků a zákonných zástupců o vybrané oblasti vzdělávání a související oblasti, široký rozsah nabídky vzdělávání, poptávka zaměstnavatelů po široké paletě zejména technických profesí, existence systémů podpory rozvojových aktivit, existence širokého spektra potenciálních partnerů ke spolupráci, vzdelanost v regionu, legislativní změny a možnost uzavírání smluv mezi školou a zákonným zástupcem žáka,
- ohrožení: absence stabilní vize ve školství, neadekvátní očekávání ze strany společnosti vůči školám, obecný nedostatek finančních zdrojů ve školství, neuspokojivé platové poměry ve školství, odchod nejkvalitnějších pedagogů ze školství, obecný nezájem dětí, žáků a zákonných zástupců o vzdělávání a související oblasti, nízká míra sounáležitosti obyvatel s obcí a regionem, nekvalitní, komplikovaná a nestabilní legislativa, chybějící pozitivní vzory, nárůst sociálně patologických jevů ve společnosti a na školách, neinformovanost veřejnosti o právech a povinnostech ve vzdělávání, nárůst sociální nerovnosti, nedostatečná podpora alternativ ve vzdělávání, neoptimální nastavení systémů podpory rozvojových aktivit, nezájem potenciálních partnerů o spolupráci, konkurence médií a sociálních sítí, zásahy vyšší moci, změny v životním stylu a demografické změny.

¹²⁶ Řazeno sestupně.

PŘÍLOHY

1. Použité zdroje
2. Základní údaje o území
3. Tematické mapy

PŘÍLOHA Č. 1: POUŽITÉ ZDROJE

1. AGENTURA PRO SOCIÁLNÍ ZAČLEŇOVÁNÍ (nedatováno): Lokality: Frýdek-Místek. Praha: Agentura pro sociální začleňování.
2. CENTRUM PRO SPOLEČENSKÉ OTÁZKY – SPOT (2021): Mapa nezaměstnanosti a sociální nejistoty. Praha: Centrum pro společenské otázky – SPOT.
3. ČSÚ (2013): Obyvatelstvo podle pohlaví a věkových skupin v obcích Moravskoslezského kraje k 31. 12. 2012. Praha: Český statistický úřad.
4. ČSÚ (2022a): Veřejná databáze. Zařízení sociálních služeb v SO ORP vybraného kraje. Praha: Český statistický úřad.
5. ČSÚ (2022b): Vybrané ukazatele za správní obvod ORP Frýdek-Místek v letech 2000–2021. Praha: Český statistický úřad.
6. ČSÚ (2023a): Databáze demografických údajů za obce ČR. Praha: Český statistický úřad.
7. ČSÚ (2023b): Obyvatelstvo podle pohlaví a věkových skupin v obcích Moravskoslezského kraje k 31. 12. 2022. Praha: Český statistický úřad.
8. ČSÚ (2023c): Statistický bulletin – Moravskoslezský kraj – 1. čtvrtletí 2023. Praha: Český statistický úřad.
9. ČSÚ (2023d): Územně analytické podklady ČSÚ. Praha: Český statistický úřad.
10. MAS POBESKYDÍ (2017a): Místní akční plán Frýdek-Místek. Roční akční plán 2017, v. 2017/02. Třanovice: MAS Pobeskydí.
11. MAS POBESKYDÍ (2017b): Místní akční plán Frýdek-Místek. Roční akční plán 2018, v. 2017/10. Třanovice: MAS Pobeskydí.
12. MAS POBESKYDÍ (2018a): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2018, aktualizace 2018/11. Třanovice: MAS Pobeskydí.
13. MAS POBESKYDÍ (2018b): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2019, v. 2018/11. Třanovice: MAS Pobeskydí.
14. MAS POBESKYDÍ (2019): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2019, aktualizace 2019/12. Třanovice: MAS Pobeskydí.
15. MAS POBESKYDÍ (2020a): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2020, aktualizace 2020/11. Třanovice: MAS Pobeskydí.
16. MAS POBESKYDÍ (2020b): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2020, v. 2020/01. Třanovice: MAS Pobeskydí.
17. MAS POBESKYDÍ (2020c): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Souhrnný zápis z minikonferencí. Třanovice: MAS Pobeskydí.
18. MAS POBESKYDÍ (2020d): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Vyhodnocení dotazníkového šetření, v. 2020/05. Třanovice: MAS Pobeskydí.
19. MAS POBESKYDÍ (2021a): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Analýza, v. 2021/11. Třanovice: MAS Pobeskydí.
20. MAS POBESKYDÍ (2021b): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2021, v. 2021/01. Třanovice: MAS Pobeskydí.
21. MAS POBESKYDÍ (2021c): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Roční akční plán 2022, v. 2021/12. Třanovice: MAS Pobeskydí.
22. MAS POBESKYDÍ (2021d): Místní akční plán Frýdek-Místek II. Vyhodnocení dotazníkového šetření, v. 2021/12. Třanovice: MAS Pobeskydí.

23. MAS POBESKYDÍ (2022a): Místní akční plán Frýdek-Místek III. Organizační struktura. Třanovice: MAS Pobeskydí.
24. MAS POBESKYDÍ (2022b): Místní akční plán Frýdek-Místek III. Roční akční plán 2023, v. 2022/12. Třanovice: MAS Pobeskydí.
25. MAS POBESKYDÍ (2023a): Místní akční plán Frýdek-Místek III. Roční akční plán 2024, v. 2023/06. Třanovice: MAS Pobeskydí.
26. MAS POBESKYDÍ (2023b): Místní akční plán Frýdek-Místek III. Roční akční plán 2025, v. 2023/06. Třanovice: MAS Pobeskydí.
27. MAS POBESKYDÍ (2023c): Místní akční plán Frýdek-Místek III. Seznam investičních priorit, v. 2023/11. Třanovice: MAS Pobeskydí.
28. MAS POBESKYDÍ (2023d): Místní akční plán Frýdek-Místek III. Strategický rámec priorit do roku 2025, v. 2023/11. Třanovice: MAS Pobeskydí.
29. MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ (2014): Strategie integrace romské komunity Moravskoslezského kraje na období 2015–2020. Ostrava: Moravskoslezský kraj.
30. MPSV (2023a): Měsíční nezaměstnanost – vývoj na trhu práce pro vybrané kraje a ČR. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
31. MPSV (2023b): Nezaměstnanost v ORP od března 2014. Praha: Ministerstvo práce a sociálních věcí.
32. MŠMT (2017): Pravidla pro žadatele a příjemce. Obecná část. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014–2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
33. MŠMT (2018): Metodika rovných příležitostí ve vzdělávání pro prioritní osu 3 OP VVV. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
34. MŠMT (2021): Pravidla pro žadatele a příjemce. Specifická část. Výzva Akční plánování v území. Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání. Programové období 2014–2020. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
35. MŠMT (2022a): Postupy MAP III. Metodika tvorby místních akčních plánů v oblasti vzdělávání. Příloha č. 3 výzvy k předkládání žádostí o podporu. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
36. MŠMT (2022b): Výzva k podávání žádostí o podporu individuálních projektů z operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Akční plánování v území. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
37. MŠMT (2023): Rejstřík škol a školských zařízení. Praha: Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.
38. NPI (2021): Inspiromat (listy 1–10). Praha: Národní pedagogický institut České republiky (zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků).
39. OTEVŘENÁ SPOLEČNOST (2021): Mapa kriminality. Praha: Otevřená společnost.
40. OTEVŘENÁ SPOLEČNOST (2023): Mapa exekucí. Praha: Otevřená společnost.
41. SOPS (2015): Strategie území správního obvodu ORP Frýdek-Místek v oblasti předškolní výchovy a základního školství, sociálních služeb, odpadového hospodářství a podpory zaměstnanosti a podnikání. Třanovice: Sdružení obcí povodí Stonávky.
42. STATUTÁRNÍ MĚSTO FRÝDEK-MÍSTEK (2020): Koncepce sociálního bydlení statutárního města Frýdku-Místku na období 2020–2025. Frýdek-Místek: Statutární město Frýdek-Místek.

PŘÍLOHA Č. 2: ZÁKLADNÍ ÚDAJE O ÚZEMÍ

Tabulka č. 55: Základní údaje o území¹²⁷

Obec / území	Rozloha [km ²]	Počet obyvatel	Míra lidnatosti [obyv./km ²]
Baška	12,83	3 988	310,74
Brušperk	10,27	4 144	403,57
Bruzovice	15,96	969	60,73
Dobrá	8,73	3 270	374,77
Dobratice	7,05	1 355	192,10
Dolní Domaslavice	7,36	1 445	196,31
Dolní Tošanovice	3,70	381	102,89
Fryčovice	16,45	2 397	145,72
Frýdek-Místek	51,56	54 188	1 051,02
Horní Domaslavice	5,07	1 020	201,37
Horní Tošanovice	5,29	692	130,82
Hukvaldy	20,31	2 176	107,14
Kaňovice	2,59	358	138,03
Kozlovice	21,10	3 116	147,70
Krásná	44,08	717	16,27
Krmelín	5,04	2 349	466,48
Lhotka	7,21	584	80,95
Lučina	7,44	1 537	206,58
Morávka	87,30	1 341	15,36
Nižní Lhoty	3,79	290	76,57
Nošovice	6,47	1 029	159,00
Palkovice	21,73	3 486	160,40
Paskov	11,80	3 898	330,32
Pazderna	3,22	367	114,01
Pražmo	3,55	892	251,30
Raškovice	8,63	2 025	234,57
Řepiště	8,00	1 898	237,13
Sedliště	9,92	1 694	170,84
Soběšovice	3,66	953	260,13
Staré Město	4,68	1 526	326,06

¹²⁷ K 31. prosinci 2022. Zdroj: ČSÚ 2023d.

Obec / území	Rozloha [km ²]	Počet obyvatel	Míra lidnatosti [obyv./km ²]
Staříč	18,97	2 238	117,99
Sviadnov	4,75	2 216	466,22
Třanovice	8,61	1 078	125,27
Vojkovice	4,88	775	158,90
Vyšní Lhoty	11,47	994	86,65
Žabeň	3,36	953	283,98
Žermanice	3,43	351	102,46
SO ORP bez Frýdku-Místku	428,69	58 502	136,47
SO ORP Celkem	480,25	112 690	234,65

PŘÍLOHA Č. 3: TEMATICKÉ MAPY

Správní členění

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 43):

- území SO ORP FM a jednotlivých obcí (k 31. prosinci 2022)

Zdroj: Český úřad zeměměřický a katastrální

Rozmístění obyvatelstva

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 44):

- počet obyvatel (k 31. prosinci 2022)
- míra lidnatosti (k 31. prosinci 2022)

Zdroj: ČSÚ 2023d

Dynamika obyvatelstva

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 45):

- typy obcí podle Webbovy metody (za roky 2013 až 2022):
 - typy A a B: celkový přírůstek obyvatelstva hnaný přirozenou reprodukcí
 - typy C a D: celkový přírůstek obyvatelstva hnaný migrací
 - typy E a F: celkový úbytek obyvatelstva hnaný přirozenou reprodukcí
 - typy G a H: celkový úbytek obyvatelstva hnaný migrací

Zdroj: ČSÚ 2023a

Podíl mladých osob

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 46):

- podíl počtu osob ve věkové kategorii 0–14 let na počtu obyvatel celkem (k 31. prosinci 2022)

Zdroj: ČSÚ 2023b

Změna podílu mladých osob

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 47):

- změna podílu osob ve věkové kategorii 0–14 let na počtu obyvatel celkem (mezi 31. prosincem 2012 a 31. prosincem 2022)

Zdroj: ČSÚ 2013, 2023b

Kapacity mateřských škol

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 48):

- změna počtu dětí navštěvujících místní MŠ zřizované obcemi (mezi 30. září 2015 a 30. září 2022)
- kapacity místních MŠ zřizovaných obcemi (využité a volné) (k 30. září 2022)

Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku

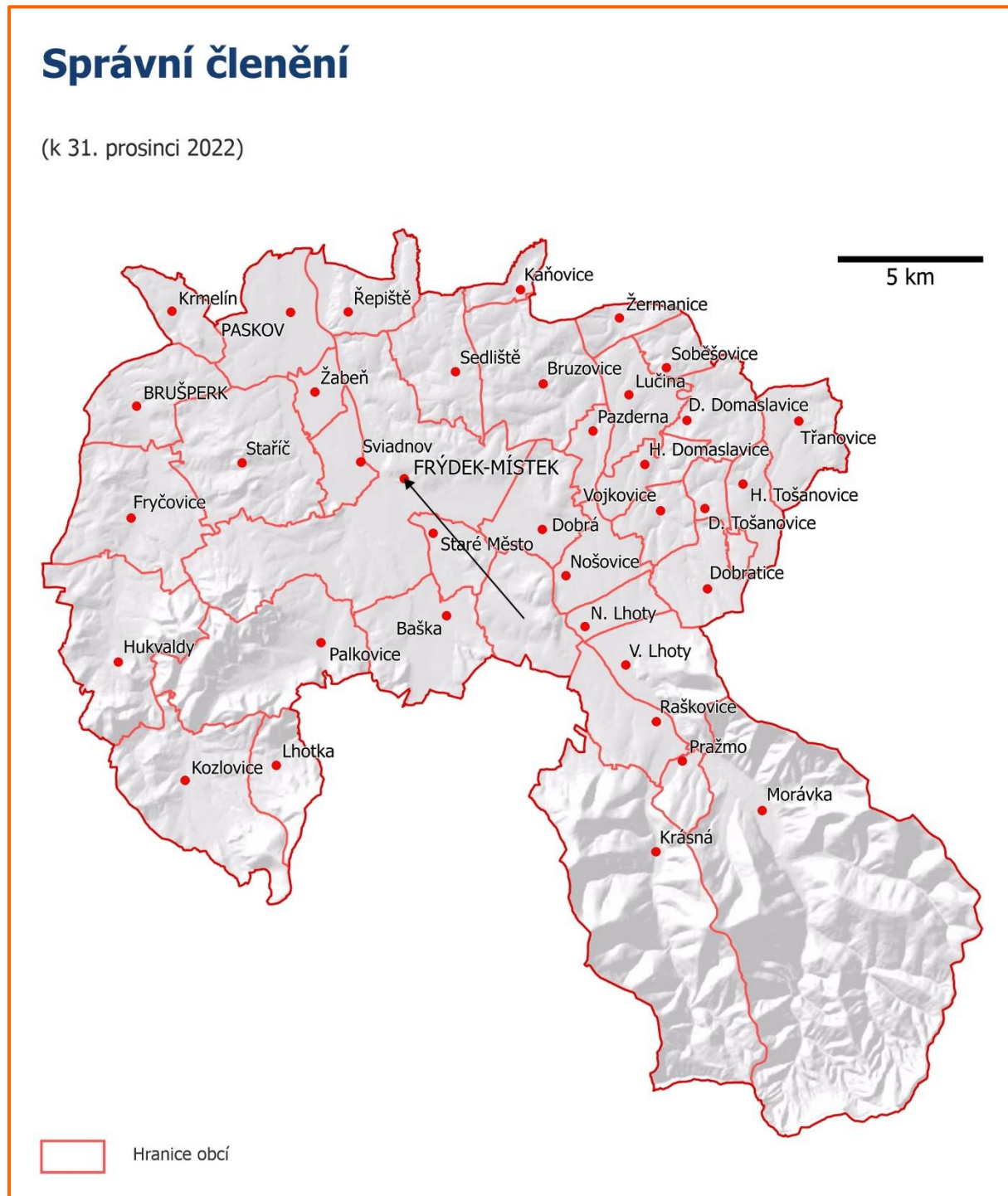
Kapacity základních škol

Zobrazené hodnoty (obrázek č. 49):

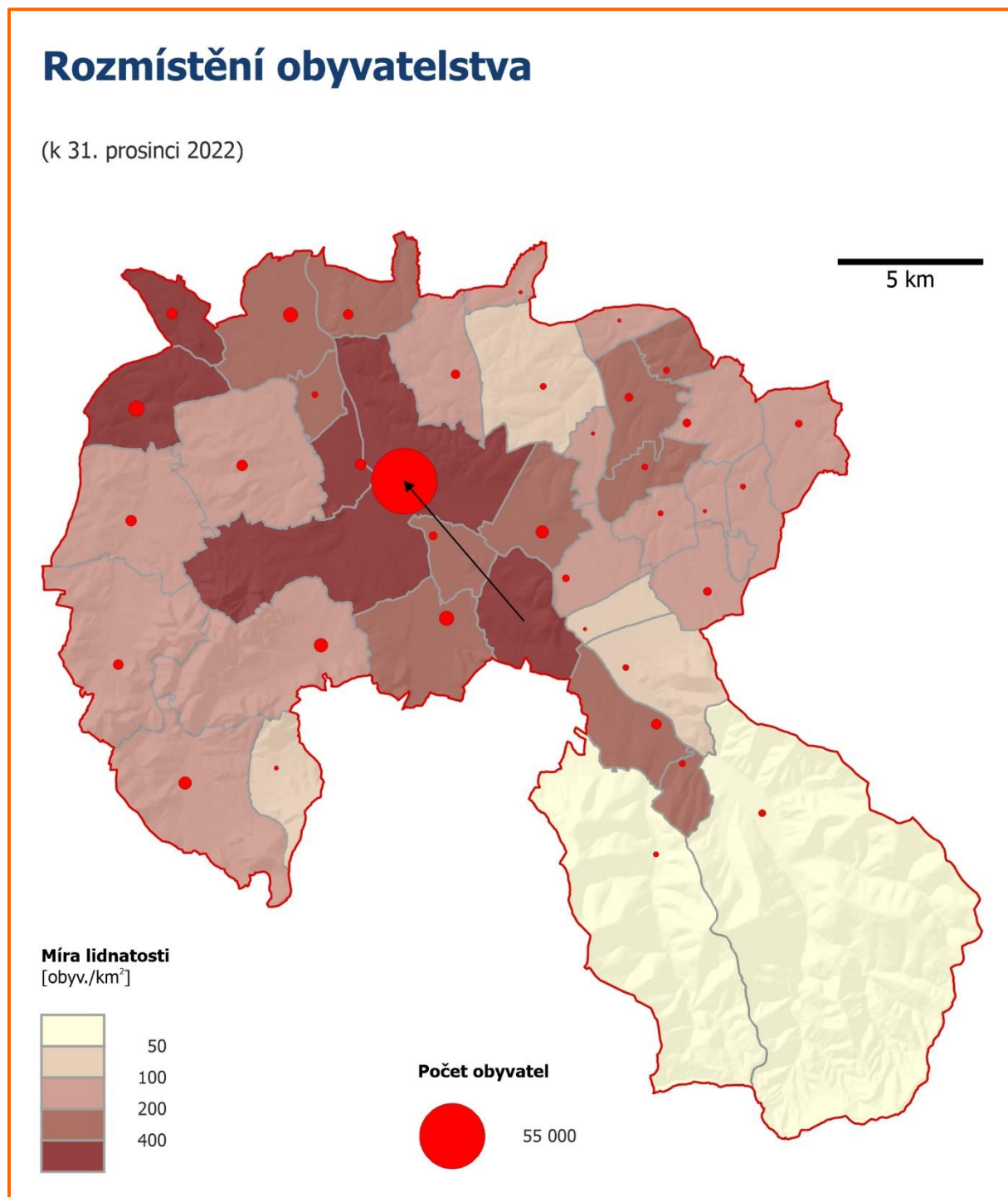
- změna počtu žáků navštěvujících místní MŠ zřizované obcemi (mezi 30. září 2015 a 30. září 2022)
- kapacity místních ZŠ zřizovaných obcemi (využité a volné) (k 30. září 2022)

Zdroj: Magistrát statutárního města Frýdku-Místku

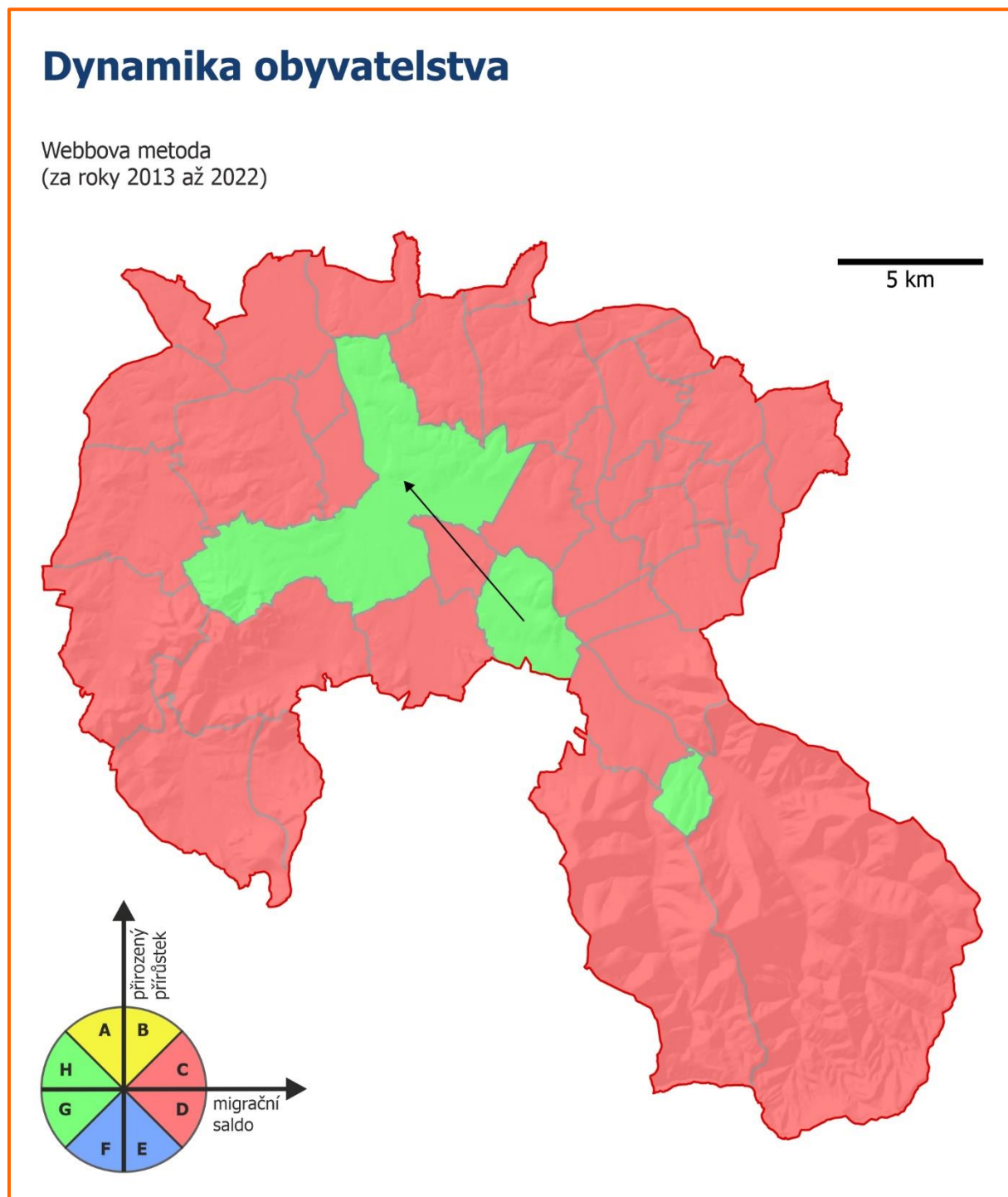
Obrázek č. 43: Správní členění



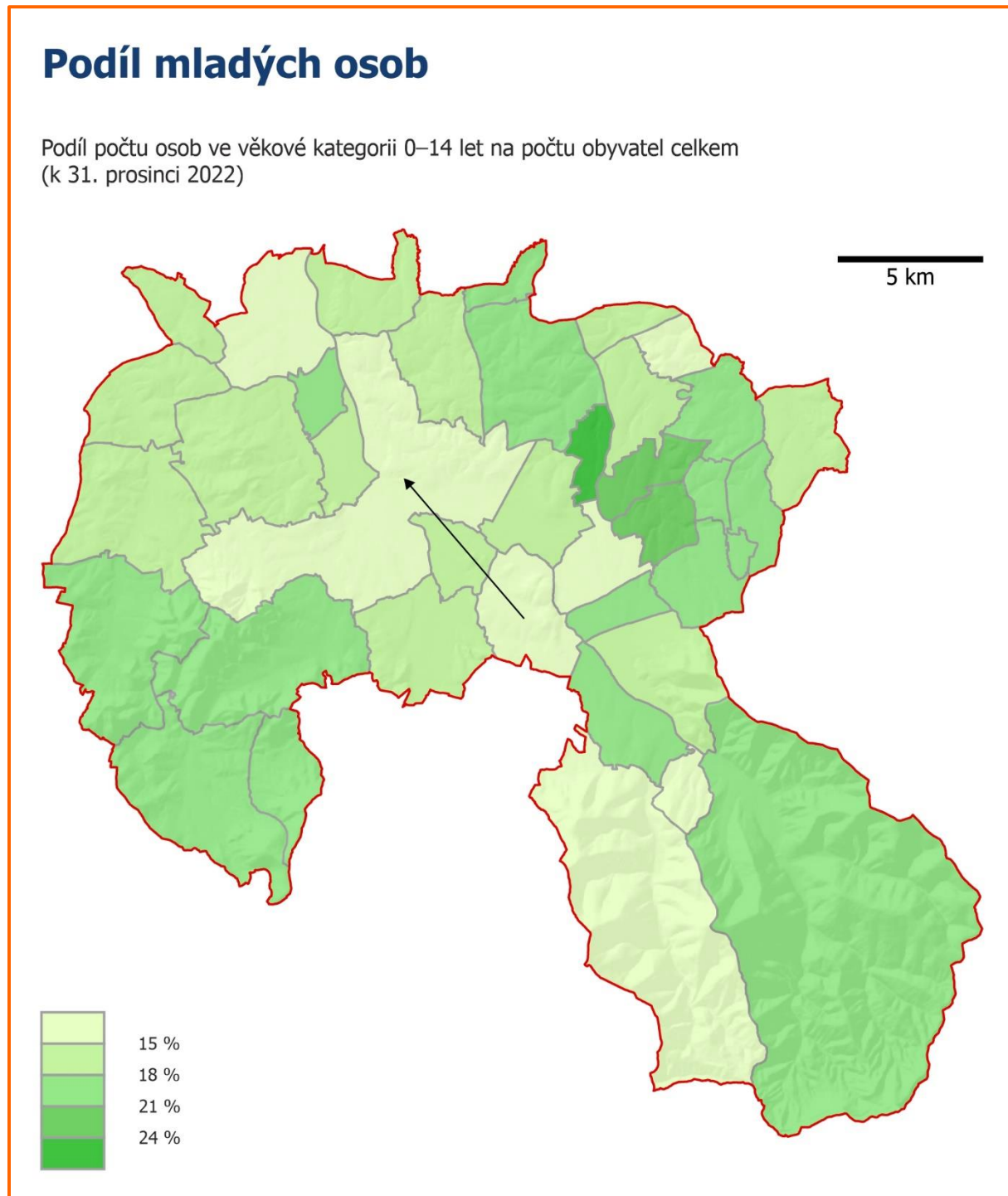
Obrázek č. 44: Rozmístění obyvatelstva



Obrázek č. 45: Dynamika obyvatelstva



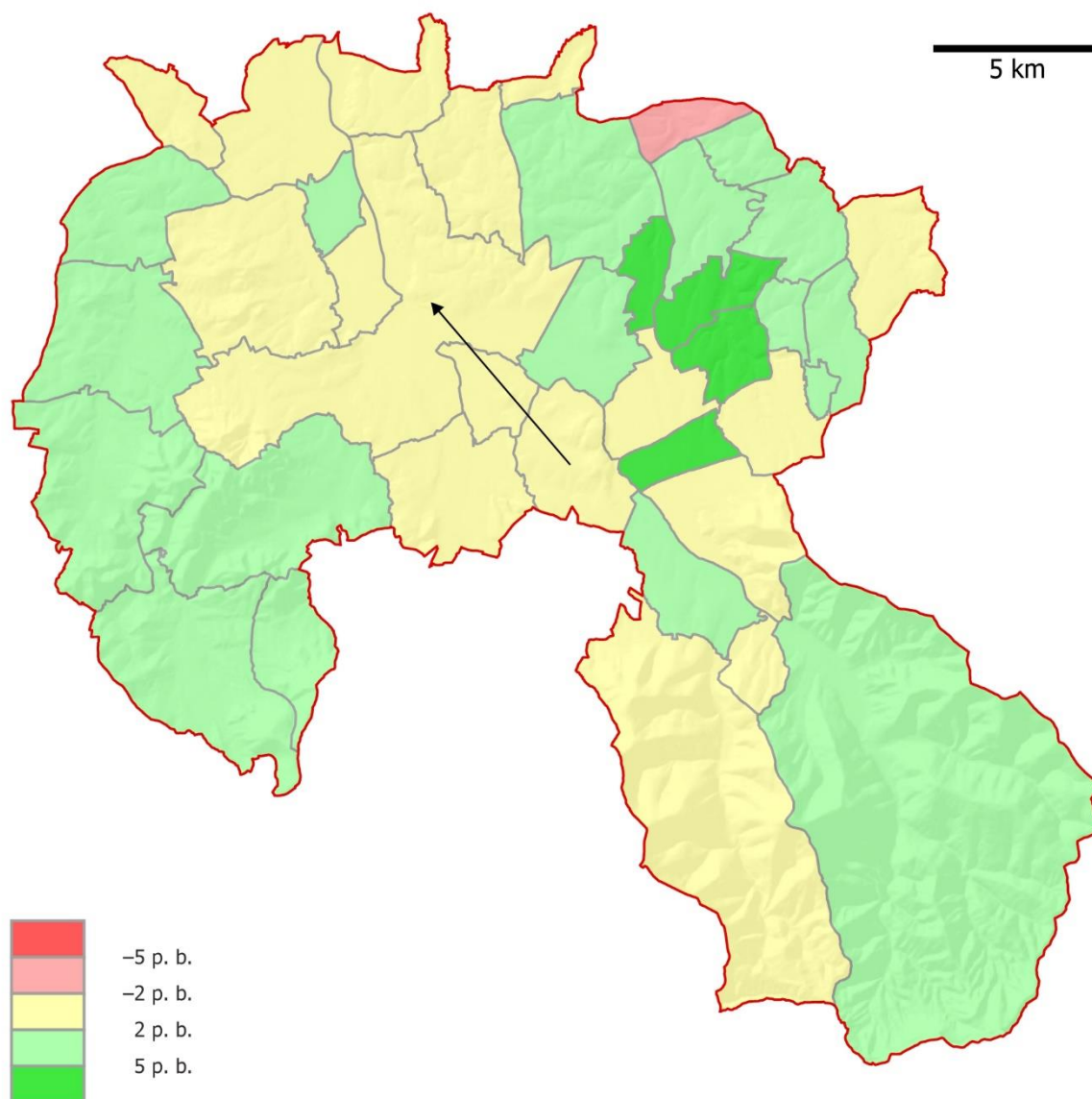
Obrázek č. 46: Podíl mladých osob



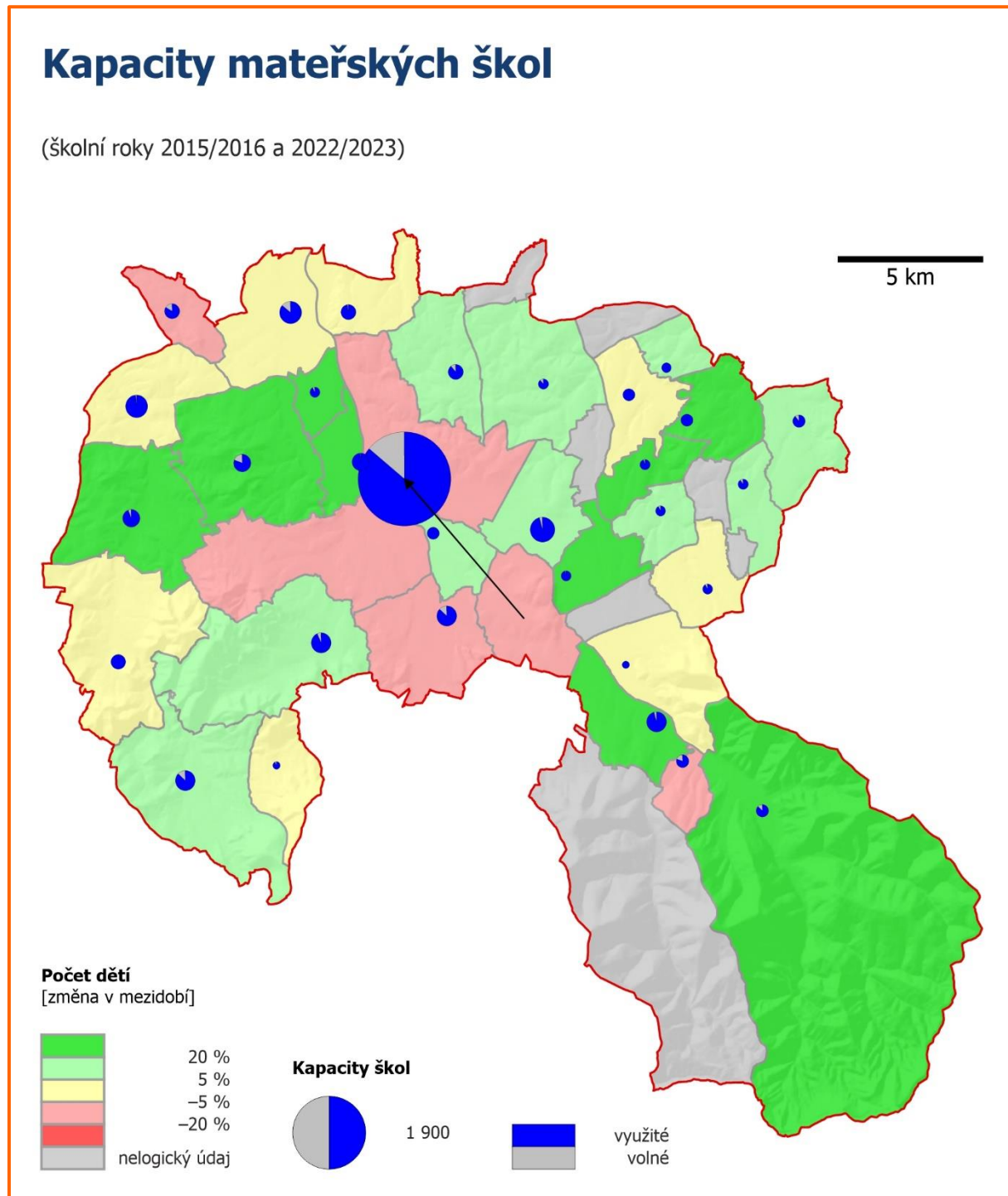
Obrázek č. 47: Změna podílu mladých osob

Změna podílu mladých osob

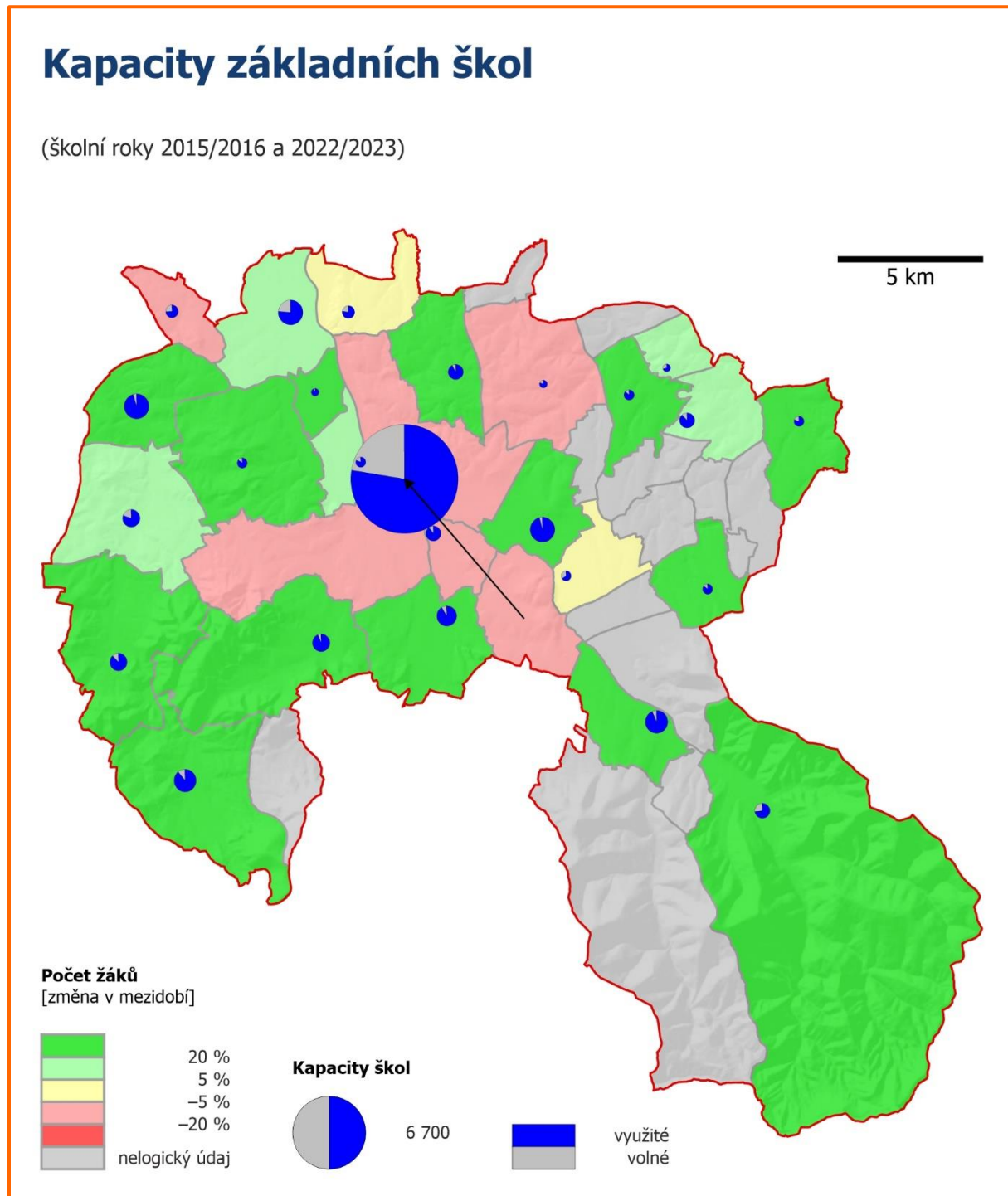
Změna podílu osob ve věkové kategorii 0–14 let na počtu obyvatel celkem (mezi 31. prosincem 2012 a 31. prosincem 2022)



Obrázek č. 48: Kapacity mateřských škol



Obrázek č. 49: Kapacity základních škol





**Místní akční plán Frýdek-Místek
Analýza
v. 2023/11**

MAS Pobeskydí, z. s.

listopad 2023



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

MŠMT
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY