**Analytická část**

**Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava do roku 2028**

Vzato na vědomí v ŘV MAP dne 12.09.2024.

**Obsah**

[Úvod 3](#_Toc173755905)

[1 Obecná část analýzy 4](#_Toc173755906)

[1.1 Základní geografické informace o řešeném území 4](#_Toc173755907)

[1.2 Předškolní vzdělávání 13](#_Toc173755911)

[1.3 Základní vzdělávání 17](#_Toc173755915)

[1.4 Financování MŠ a ZŠ 26](#_Toc173755921)

[1.5 Základní umělecké vzdělávání, jeho dostupnost a rozbor v řešeném území 24](#_Toc173755923)

[1.6 Neformální a zájmové vzdělávání, jeho dostupnost a rozbor v řešeném území 25](#_Toc173755924)

[1.7 Diagnostický ústav a pedagogicko-psychologická poradna 26](#_Toc173755925)

[1.8 Popis aktérů v území zapojených do tvorby MAP 29](#_Toc173755926)

[2 Další východiska pro strategickou část 31](#_Toc173755927)

[2.1 Stručný výčet existujících strategických záměrů a dokumentů v území majících souvislost s oblastí vzdělávání 31](#_Toc173755928)

[2.2 Představa ideálního vybavení školy z pohledu klíčových aktérů předškolního a základního vzdělávání 32](#_Toc173755929)

[2.3 Vyhodnocení dotazníkového šetření – popisy potřeb škol 37](#_Toc173755932)

[2.4 Výstupy a doporučení vyplývající z evaluace procesu MAP v letech 2016-2023 46](#_Toc173755938)

[2.5 Výstupy z tematické zprávy ČŠI „Vzdělávání v MŠ v době nouzového stavu“ 50](#_Toc173755946)

[2.6 Výstupy tematické zprávy ČŠI „Distanční vzdělávání v základních a středních školách“ doplněné o výstupy šetření PISA 2022 51](#_Toc173755947)

[2.7 Výsledky mezinárodního šetření PISA 2022 53](#_Toc173755948)

[2.8 Mezinárodní šetření TALIS 2018 65](#_Toc173755957)

[2.9 Výstupy tematické zprávy ČŠI „Čtenářská gramotnost na ZŠ a SŠ ve školním roce 2022/2023 70](#_Toc173755958)

[2.10 Aktuální stav úrovně gramotností, klíčových kompetencí a inkluzivity v ORP Ostrava 73](#_Toc173755959)

[2.11 Výzvy, možnosti zlepšení a doporučení pro vzdělávání a sociální situaci v regionu ORP Ostrava – PAQ research 83](#_Toc173755966)

[3 SWOT analýza 84](#_Toc173755967)

[3.1 SWOT analýza oblasti podmínek a využívání moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí 86](#_Toc173755968)

[3.2 SWOT analýza oblasti rozvoj potenciálu každého žáka, zejména žáků se sociálním a jiným znevýhodněním 89](#_Toc173755969)

[3.3 SWOT analýza oblasti podpory pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů 93](#_Toc173755970)

[3.4 SWOT analýza oblasti předškolního vzdělávání a péče 94](#_Toc173755971)

[3.5 SWOT analýza oblasti podpory kompetencí důležitých pro život ve 21. století 99](#_Toc173755972)

[3.6 SWOT analýza oblasti rovné příležitosti ve vzdělávání 100](#_Toc173755973)

[3.7 SWOT analýza oblasti financování potřeb škol 104](#_Toc173755974)

[4 Hlavní problémy k řešení v oblasti vzdělávání v ORP Ostrava 106](#_Toc173755975)

[5 Průběžné naplňování Akčního plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava na období od 01.07.2023 do 31.12.2024 112](#_Toc173755976)

[6 Předpoklad a složení investičních potřeb ORP Ostrava 113](#_Toc173755977)

[7 Seznam zkratek 116](#_Toc173755978)

# Úvod

Projekt místní akční plán rozvoje vzdělávání ORP Ostrava IV (MAP ORP Ostrava IV), reg. č.: CZ.02.02.XX/00/23\_017/0008355 navazuje na cíle, výstupy a zkušenosti získané při řešení předcházejících projektů MAP. Hlavním cílem projektu MAP ORP Ostrava IV je dále zvýšit kvalitu vzdělávání v mateřských a základních školách prostřednictvím podpory společného plánování, výměny zkušeností a spolupráce zřizovatelů, škol a dalších aktérů ve vzdělávání na území SO ORP Ostrava. Existence zpracovaného Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava dle metodiky MŠMT je nutnou podmínkou pro využití finančních prostředků z OP JAK, IROP, OP ST aj. Projekt řeší společnou tvorbu/aktualizaci Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání v ORP Ostrava do roku 2028 ve spolupráci a za účasti všech měst a obcí, dobrovolných svazků obcí, místních akčních skupin, zřizovatelů mateřských a základních škol, mateřských a základních škol, odborné a rodičovské veřejnosti, neziskového sektoru, školských rad, vzdělávacích a kulturních center, speciálních pedagogických center a pedagogicko-psychologických poraden, středisek volného času, základních uměleckých škol a dalších subjektů z oblasti vzdělávání a školství, které vyvíjí svou činnost na území města.

Mezi hlavní oblasti, které projekt v rámci tvorby místního akčního plánu (MAP) v podmínkách ORP Ostrava strategicky řeší, patří **témata podpory moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí, rozvoj potenciálu každého žáka, zejména žáků se sociálním nebo jiným znevýhodněním a téma podpory pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpory managementu třídních kolektivů.** Tato témata se budou dále promítat ve strategické části dokumentu a **budou naplňována prostřednictvím průřezových témat:** proměna obsahu a způsobu vzdělávání, podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání, digitální kompetence k celoživotnímu učení, snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání, spolupráce MŠ-ZŠ/ZŠ-SŠ. Další témata jsou dle metodiky pro realizaci projektu volitelná, např.: rozvoj podnikavosti, iniciativy a kreativity, rozvoj kompetencí dětí a žáků v polytechnickém vzdělávání, mediální gramotnost, rozvoj kompetencí pro aktivní používání cizího jazyka, rozvoj českého jazyka u dětí a žáků s jeho nedostatečnou znalostí, rozvoj vztahu k místu, kde děti a žáci žijí, wellbeing aj.

Do procesu akčního plánování v ORP Ostrava, ale nejen do něj, vstoupily v uplynulých letech zásadní skutečnosti - změna ve financování regionálního školství (přechod na PHmax), pandemie koronaviru SARS-CoV-2 způsobujícího onemocnění Covid-19, válečný konflikt na Ukrajině, který přinesl do České republiky vlnu migrantů – mj. dětí s odlišným mateřským jazykem a v roce 2023 také soubor opatření k nápravě negativního salda veřejných financí známý jako „úsporný“ nebo „daňový“ balíček. V době, kdy školy (nejen) v území ORP Ostrava získaly možnosti financování dělené nebo tandemové výuky a apelovaly na růst platů nepedagogických pracovníků škol, vyslala Vláda České republiky subjektům působícím ve vzdělávání informaci o snížení objemu financí na školství minimálně pro rok 2024. Na druhou stranu se v roce 2023 do společnosti (a tím i do vzdělávání) implementovala umělá inteligence v takovém rozsahu, že již některé školy začaly rušit absolventské, seminární a ročníkové práce a začaly naplno využívat umělou inteligenci ve vzdělávacím procesu.

Analytická část dokumentu obsahuje základní geografické a populační informace o území ORP Ostrava, statistické údaje o místních mateřských, základních a základních uměleckých školách, střediscích volného času, školních družinách, klubech, jídelnách a potřebách těchto subjektů. Obsahuje také údaje ze zpráv ČŠI, vyhodnocení ročního akčního plánu z minulého období a v neposlední řadě přehled o investičních potřebách území.

# Obecná část analýzy

## Základní geografické informace o řešeném území

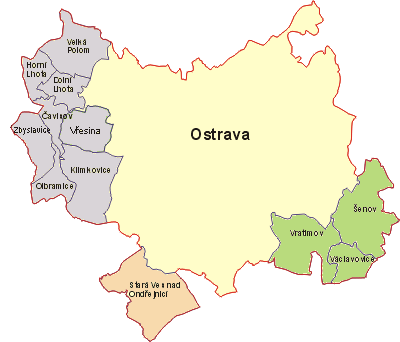
Správní obvod ORP Ostrava se nachází v severovýchodní části Moravskoslezského kraje, na území okresu Ostrava-město. Ze severní strany je správní obvod obklopen obcemi SO ORP Hlučín a Bohumín, na východě sousedí s obcemi SO ORP Orlová a Havířov, na jihu s obcemi SO ORP Frýdek-Místek, Kopřivnice a Bílovec. Západní část sousedí s obcemi SO ORP Opava. V celém správním obvodu značně dominuje samotné město Ostrava, které je zároveň třetím největším městem v České republice a je kulturním, školským, sportovním, ale i společenským centrem regionu. Správní obvod ORP Ostrava pak zahrnuje dalších 12 obcí a samotná Ostrava se dělí na 23 městských obvodů. Celkem dvě obce (Ostrava a Vratimov) jsou pověřenými obecními úřady. Ve správním obvodu jsou mimo Ostravy ještě tři města – Klimkovice, Šenov a Vratimov. Právě do měst je koncentrována drtivá většina obyvatel celého zájmového území.

Správní území obce s rozšířenou působností Ostrava tvoří:

* městské obvody statutárního města Ostravy: Hošťákovice, Hrabová, Krásné Pole, Lhotka, Mariánské Hory a Hulváky, Martinov, Michálkovice, Moravská Ostrava a Přívoz, Nová Bělá, Nová Ves, Ostrava – Jih, Petřkovice, Plesná, Polanka nad Odrou, Poruba, Proskovice, Pustkovec, Radvanice a Bartovice, Slezská Ostrava, Stará Bělá, Svinov, Třebovice, Vítkovice
* města: Klimkovice, Šenov, Vratimov
* obce: Čavisov, Dolní Lhota, Horní Lhota, Olbramice, Stará Ves nad Ondřejnicí, Václavovice, Velká Polom, Vřesina, Zbyslavice.

Uvedených 12 obcí, kromě statutárního města Ostravy, je tvořeno celkem 14 katastrálními územími. Výměra řešeného území čítá 331,51 km2, z toho 214 km2 zaujímá město Ostrava.

Obrázek 1 **Mapa řešeného území**



*Zdroj: statutární město Ostrava*

### Základní demografické údaje řešeného území

Tabulka 1 **Celkový počet obyvatel ORP Ostrava k 1. 1. daného roku (bez cizinců)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** |
| Čavisov | 520 | 510 | 499 | 501 | 495 | 510 | 515 | 508 |
| Dolní Lhota | 1 454 | 1 452 | 1 453 | 1 477 | 1485 | 1 493 | 1 492 | 1 525 |
| Horní Lhota | 790 | 809 | 826 | 839 | 847 | 854 | 858 | 872 |
| Klimkovice | 4 364 | 4 399 | 4 427 | 4 422 | 4 468 | 4 523 | 4 495 | 4 557 |
| Olbramice | 672 | 666 | 672 | 697 | 714 | 708 | 721 | 732 |
| Ostrava | 294 200 | 292 681 | 291 634 | 290 450 | 289 128 | 285 897 | 283 320 | 280 079 |
| St. Ves n. O. | 2 753 | 2 777 | 2 787 | 2 760 | 2 789 | 2 849 | 2 851 | 2 896 |
| Šenov | 6 267 | 6 314 | 6 342 | 6 385 | 6 400 | 6 435 | 6 430 | 6 537 |
| Václavovice | 1 946 | 1 965 | 1 990 | 2 004 | 1 998 | 2 046 | 2 064 | 2 102 |
| Velká Polom | 2 039 | 2 036 | 2 056 | 2 067 | 2 065 | 2 074 | 2 052 | 2 109 |
| Vratimov | 7 151 | 7 193 | 7 242 | 7 253 | 7 297 | 7 363 | 7 360 | 7 396 |
| Vřesina | 2 861 | 2 896 | 2 903 | 2 932 | 2 951 | 2 940 | 2 897 | 2 926 |
| Zbyslavice | 623 | 613 | 633 | 632 | 636 | 629 | 635 | 662 |
| ORP Ostrava | **325 640** | **324 311** | **323 464** | **322 419** | **321 273** | **318 321** | **315 441** | **312 901** |
|  | | | | | | | | |
|  | **2023** | **2024** |  |  |  |  |  |  |
| Čavisov | 521 | 521 |  |  |  |  |  |  |
| Dolní Lhota | 1 527 | 1 541 |  |  |  |  |  |  |
| Horní Lhota | 887 | 881 |  |  |  |  |  |  |
| Klimkovice | 4 641 | 4 625 |  |  |  |  |  |  |
| Olbramice | 736 | 731 |  |  |  |  |  |  |
| Ostrava | 297 888 | 297 036 |  |  |  |  |  |  |
| St. Ves n. O. | 2 994 | 3 019 |  |  |  |  |  |  |
| Šenov | 6 622 | 6 652 |  |  |  |  |  |  |
| Václavovice | 2 136 | 2 162 |  |  |  |  |  |  |
| Velká Polom | 2 114 | 2 172 |  |  |  |  |  |  |
| Vratimov | 7 485 | 7 487 |  |  |  |  |  |  |
| Vřesina | 2 949 | 2 907 |  |  |  |  |  |  |
| Zbyslavice | 667 | 664 |  |  |  |  |  |  |
| ORP Ostrava | **316 149** | **317 586** |  |  |  |  |  |  |

*Zdroj:* [*www.czso.cz*](http://www.czso.cz), *vlastní zpracování*

Graf 1 **Vývoj počtu obyvatel v ORP Ostrava (2015-2024)**

*Zdroj: vlastní zpracování*

V ORP Ostrava se nachází 13 obcí, které lze členit do skupin dle počtu obyvatel:

**nad 100 000:** Ostrava

**5 000 - 9 999:** Šenov a Vratimov

**2 000 - 4 999:** Klimkovice, Stará Ves nad Ondřejnicí, Václavovice, Velká Polom a Vřesina

**1 000 - 1 999:** Dolní Lhota

**0 - 999:** Čavisov, Horní Lhota, Olbramice a Zbyslavice

Přirozený úbytek za rok 2023 činil mínus 1 085 osob. Úbytek způsobený migrací za rok 2023 činil 2 522 osob.

Tabulka 2 **Počet dětí podle věku v ORP Ostrava k 31. 12.**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** |
| **0-2 let** | 9 463 | 9 537 | 9 617 | 9 728 | 9 717 | 9 827 | 9834 | 9 602 | 8 864 | 9 227 |
| **3-5 let** | 10 701 | 10 085 | 9 590 | 9 252 | 9 384 | 9 436 | 9 483 | 9 246 | 8 689 | 9 470 |
| **6-15 let** | 29 772 | 30 682 | 31 325 | 31 969 | 32 116 | 32 273 | 32 263 | 31 411 | 28 928 | 31 726 |
|  | **2023** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **0-2 let** | 8 738 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **3-5 let** | 9 500 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| **6-15 let** | 31 692 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

*Zdroj:* [*www.czso.cz*](http://www.czso.cz), *vlastní zpracování*

Graf 2 **Vývoj počtu dětí dle věkových skupin**

Tabulka 3 **Vývoj počtu živě narozených dětí v ORP Ostrava v letech 2011-2022**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Rok** | **2011** | **2012** | **2013** | **2014** | **2015** | **2016** | **2017** | **2018** | **2019** | **2020** | **2021** | **2022** |
| Dětí | 3 288 | 3 195 | 3 222 | 3 245 | 3 275 | 3 295 | 3 273 | 3 445 | 3 376 | 3 225 | 3 197 | 2 940 |
| **Rok** | **2023** |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| Dětí | 2632 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

*Zdroj:* [*www.czso.cz*](http://www.czso.cz), *vlastní zpracování*

Graf 3 **Vývoj počtu živě narozených dětí v ORP Ostrava**

*Zdroj: vlastní zpracování*

### Úloha obce ve vzdělávání

Obce hrají významnou roli v českém vzdělávacím systému. V České republice je decentralizovaný systém řízení školství, což znamená, že obce jsou zřizovateli většiny základních a mateřských škol. Zřizovatelé jsou odpovědni za financování a správu škol, včetně výběru ředitele a schvalování rozpočtu. Obce také mohou poskytovat podporu školám v oblasti vzdělávání, například vytvářet podmínky pro rozvoj školství v regionu, organizovat kulturní a sportovní akce pro studenty a učitele, nebo poskytovat finanční podporu pro školní projekty. Obce jsou zároveň povinny zajistit pro své děti a žáky podmínky k plnění povinného předškolního a základního vzdělávání. Jak je uvedeno výše, obce mohou být buď zřizovateli MŠ a ZŠ, nebo se mohou v této oblasti dohodnout s jinou obcí nebo svazkem obcí. Česká republika je zároveň zemí s nejvíce decentralizovaným řízením školství, respektive s nejvyšší mírou autonomie škol v Evropě. Vysoká míra autonomie přináší mnoho výhod (přizpůsobení obsahu a způsobu výuky místním podmínkám, rychlejší reakce na změny, blízkost lokální komunitě), ale také nevýhod (přetíženost zaměstnanců škol, soutěživost škol, rozdílnost ve kvalitě a obsahu výuky, obtížnost komunikace systémových změn aj.). Vysoká míra decentralizace je v ČR dále komplikována i velkým počtem malých obcí. Řada obcí zřizuje jen jednu nebo několik málo škol, často malých, a logicky jí pak může chybět potřebné odborné a organizační zázemí pro efektivní správu a podporu zřizovaných škol.

**Oblast předškolního a základního vzdělávání se tak stává problémem, který nelze řešit pouze na území jedné obce. Jde o oblast, které se musí společně věnovat (např. i s ohledem na dojíždění za prací v celém spádovém regionu) jak malé obce, tak střední a velká města. Ve všech obcích a městech mimo Ostravu vykonávají zřizovatelské funkce orgány obcí a měst (rada, zastupitelstvo). Odlišná situace je v Ostravě, jako jediném statutárním městě v řešeném území, kde je oblast předškolního a základního vzdělávání řešena prostřednictvím OZV 14/2013, Statut města Ostravy, v platném znění (dále jen „Statut“).**

Statutem jsou stanoveny pravomoci a kompetence města i jeho městských obvodů při zřizování a rušení škol a školských zařízení jako školských právnických osoby nebo příspěvkových organizací – mateřských škol, základních škol a jim sloužících školských zařízení, základních uměleckých škol, školských zařízení pro zájmové vzdělávání a školských účelových zařízení. Město a městské obvody obecně vytvářejí podmínky pro plnění povinné školní docházky, volnočasové aktivity dětí, mládeže i dospělých a rozvoj tělovýchovy a sportu všech věkových kategorií a rozhodují o přijetí opatření na základě výsledků ČŠI. Městské obvody v samostatné působnosti navrhují spádové obvody ZŠ a uzavírají smlouvy o zabezpečení odborné praxe studentů vzdělávacích institucí. Spádové obvody škol jsou pak v Ostravě řešeny samostatnými dokumenty – obecně závaznými vyhláškami schválenými zastupitelstvem SMO.

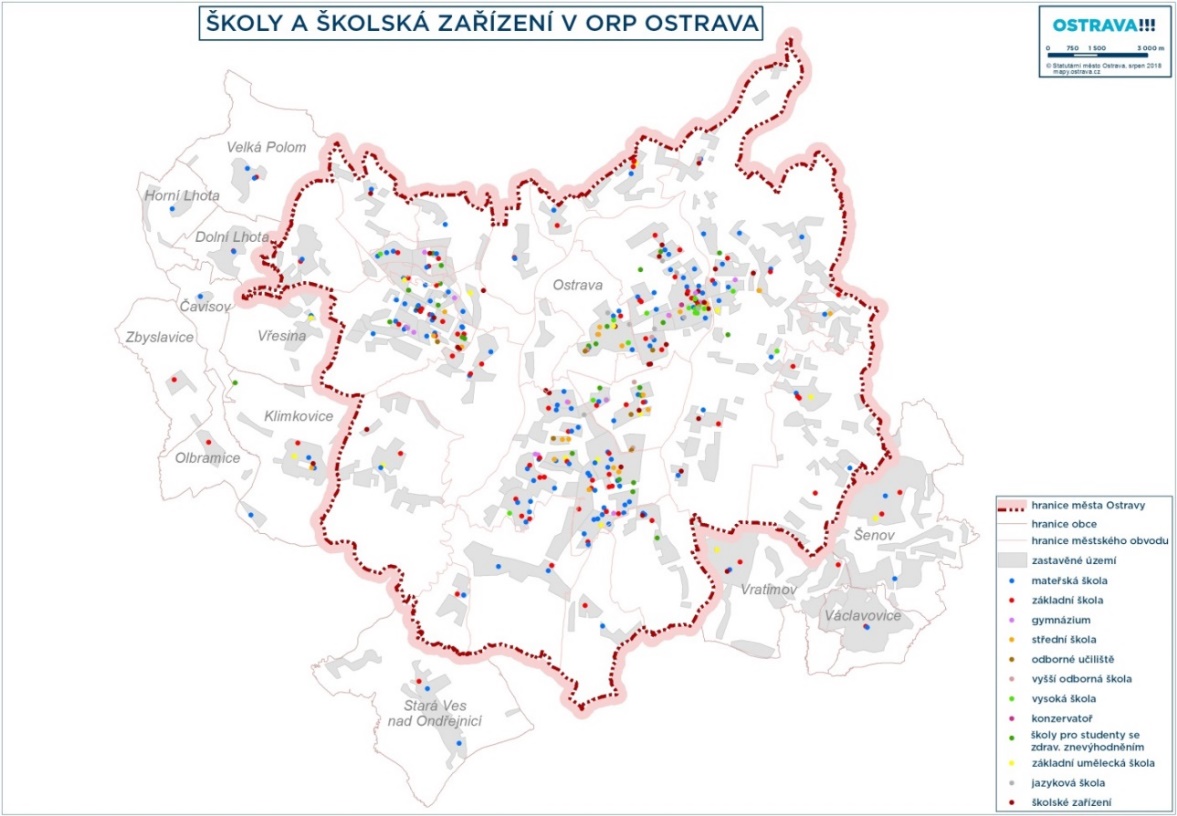
**V rámci vzdělávací soustavy ale v roli zřizovatele nepůsobí pouze obce. Z hlediska zřizovatele rozlišujeme školy a školská zařízení:**

1. veřejné (zřizovatel obec, kraj, dobrovolné svazky obcí),
2. státní (zřizovatel MŠMT),
3. církevní (zřizovatel registrovaná církev nebo náboženská společnost),
4. soukromé (zřizované soukromoprávními osobami).

### Charakteristika školství v řešeném území

Ostrava, jako metropole regionu, jež prochází dynamickou proměnou z města hornického a průmyslového na město vzdělanosti, inovací, technologií a profilující se jako město pro nové začátky, na sebe přebírá roli leadera v oblasti školství a vzdělávání minimálně pro území ORP Ostrava. Ambice města Ostravy jdou však dále, a to minimálně pro území Moravskoslezského kraje. V minulých letech byla Ostrava často dávána za příklad a byla oceňována za různé počiny, např. projekt Kariérové poradenství Ostrava nebo za přizpůsobení se a pomoc školám v době nařízeného uzavření škol a v době následující. Stěžejním dokumentem pro rozvoj školství v ORP Ostrava je zejména Strategie vzdělávání města Ostravy 2030 a její navazující akční plány (pozn.: Ostrava patřila a patří mezi několik málo měst s vlastní strategií pro oblast vzdělávání a v době přípravy tohoto textu byla stále jediným městem v MSK se samostatnou vzdělávací strategií). Oblast předškolního a základního vzdělávání je však oblastí, kterou nelze řešit pouze na území jedné obce, a to zejména s ohledem a specifičnost území ORP Ostrava. Jde o oblast, které se musí věnovat společně jak malé obce, tak střední a velká města. Konkrétně v území ORP Ostrava se nachází 13 obcí, přičemž většina (cca 90 %) dětí navštěvuje školu přímo v Ostravě. Zde tedy začíná role města Ostravy jako logického leadera ve vzdělávání minimálně v ORP Ostrava. V souladu s výše uvedeným a také v souladu s proměnou města vynakládá Ostrava dlouhodobě výrazné množství finančních prostředků z rozpočtu města právě na oblast školství a vzdělávání. Mateřská škola se sice nachází v každé obci mimo Horní Lhotu, přesto musí mnohé obce nebo městské obvody řešit kapacity svých MŠ a zajištění minimálně povinné předškolní docházky pro všechny své děti v sousedních obcích/městských obvodech. Ze čtyř nejmenších obcí se jen ve dvou nachází základní škola (ZŠ), a to jen 1. stupeň, přičemž ZŠ je sloučená s MŠ. Mezi jiná školská zařízení se řadí střediska volného času (SVČ), těch se v ORP Ostrava nachází celkem 6 (z toho 5 v Ostravě a 1 ve Vratimově). Nad tento počet působí v Klimkovicích Centrum volného času Mozaika, které však není zapsáno v rejstříku škol a školských zařízení. Základní umělecké školy se rovněž nacházejí zejména v Ostravě. V území vykonávají činnost také víceletá gymnázia, která zajišťují vzdělávání druhého stupně ZŠ, tyto jsou ale jen v Ostravě.

Obrázek 2**Rozmístění škol a školských zařízení na území ORP Ostrava**



*Zdroj: statutární město Ostrava, GIS*

Do rozvoje regionálního školství se významně propisují také populační vlny a stavební expanze v menších městech a obcích. V ORP Ostrava by měl počet dětí povinných předškolní a školní docházkou do roku 2028 víceméně stagnovat, po roce 2028 se dá očekávat pozvolný pokles tohoto počtu. Tato statistika souvisí s postupným pozvolným snižování počtu obyvatel města Ostravy, které je způsobeno snižující se porodností a suburbanizací (lidé se stěhují z města do okolních menších měst a obcí, ale ne všichni se stěhují v rámci území ORP Ostrava). Výrazná stavební expanze a s ní spojená populační vlna nyní působí problémy s kapacitami škol zejména v Šenově a Staré Vsi nad Ondřejnicí, nicméně podobný stav může nastat v budoucnu i v jiných menších městech a obcích v okolí Ostravy, neboť tito lidé bydlí v relativním klidu v menší obci, zatímco mohou využít velmi dobře dostupné služby plynoucí z blízkosti třetího největšího města v České republice.

Pro kvalitu života obyvatel dané obce a území je důležitou oblastí také kultura, trávení volného času a jiné společenské vyžití. Město Ostrava se viditelně posouvá k lepšímu v mnoha oblastech a na tomto posunu chce i nadále pracovat. Mezi oblasti s výraznou zaznamenanou změnou patří i kultura, akce (nadregionálního významu), školy, univerzity, rekonstrukce, modernizace, revitalizace, opravy, vzhled budov, jakož i institucionální prostředí (MAPPA, MSIC, fajnOVA, Ostrava Expat Centre, univerzity, apod.) a dobře fungující služby. Možnosti neformálních volnočasových aktivit a vlastní iniciativy obyvatel související s lokálními tradicemi se projevují spíše na venkově než ve velkých městech, kde právě škola jako komunitní centrum sehrává velmi významnou roli.

Od roku 2021 disponuje město Ostrava vlastním strategickým dokumentem výlučně pro oblast vzdělávání. Tímto dokumentem je Strategie vzdělávání města Ostravy 2030, která postihuje celou oblast školství a vzdělávání, tzn. od předškolního vzdělávání až po rozvoj univerzit třetího věku a zájmové a neformální vzdělávání. Základem pro přípravu a zpracování strategie byly výstupy projektu MAP ORP Ostrava II, zejména Strategický plán rozvoje vzdělávání ORP Ostrava do roku 2023 a navazující akční plány. Součástí týmu, který zpracovával tuto strategii, byl i zástupce MAP, a to s ohledem na zajištění souladu obou dokumentů. Zástupce MAP se také nadále podílí sdílením informací na každoroční aktualizaci Akčního plánu ke Strategii vzdělávání SMO.

Obrázek 3**Titulní strana Strategie vzdělávání města Ostravy 2030**



*Zdroj: statutární město Ostrava*

**Školství z pohledu zřizovatelských funkcí**

Zřizovateli škol v Ostravě jsou zejména městské obvody, v okolních obcích a městech patřících do území ORP Ostrava pak jednotlivé obce a města. V Ostravě zřizuje alespoň jednu MŠ a/nebo ZŠ 21 městských obvodů, z okolních 3 měst a 9 obcí není zřizovatelem jen obec Horní Lhota, ve které se nachází detašované pracoviště MŠ. Dále se v ORP Ostrava nacházejí krajské školy a školy zřízené soukromým subjektem nebo církví. Úplné ZŠ jsou tvořeny všemi ročníky 1. až 9. třídy, neúplná škola má ročníky jen prvního stupně.

Na území statutárního města Ostravy se nachází 90 % škol a školských zařízení z celého ORP.   
Ve Vratimově se nachází jediné SVČ mimo Ostravu. Základní umělecké školy se kromě Ostravy nachází ve třech dalších největších městech: Klimkovice, Šenov a Vratimov. V Ostravě je 17 gymnázií, z toho 8 krajských, 8 soukromých a 1 církevní. Z celkového počtu 17 gymnázií je pouze 1 gymnázium nabízející jen 4letý obor (Gymnázium EDUCAnet Ostrava s.r.o.), ostatní gymnázia jsou víceletá.

Tabulka 4 **Počty škol/školských zařízení v jednotlivých obcích ORP Ostrava– dle IZO**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Název obce | celkem škol a ŠZ | z toho | | | | |
| MŠ | ZŠ | ZUŠ | SVČ | gymnázia |
| celkem škol | 237 | 100 | 90 | 14 | 6 | 17\* |
| Ostrava | 198 | 87 | 79 | 11 | 5 | 17\* |
| Čavisov | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dolní Lhota | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Horní Lhota | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Klimkovice | 5 | 2 | 2 | 1 |  | 0 |
| Olbramice | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Stará Ves nad Ondřejnicí | 3 | 2 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Šenov | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Václavovice | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Velká Polom | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Vratimov | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Vřesina | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Zbyslavice | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |

*Zdroj: Seznam škol a školských zařízení; včetně soukromých, církevních a krajských ZŠ a MŠ., šk. rok 2023/2024, dle IZO, včetně ZŠ a MŠ při lázních Klimkovice, \* v počtu 17 gymnázií v Ostravě je zahrnuto také odloučené pracoviště Gymnázia PORG se sídlem mimo MSK, z celkového počtu 17 gymnázií je 16 z nich víceletých*

Tabulka 5 **Počty škol/školských zařízení v jednotlivých obcích ORP Ostrava– dle RED IZO**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Název obce | celkem škol | z toho | | | | |
| MŠ | ZŠ | ZUŠ | SVČ | gymnázia |
| celkem škol | 155 | 52 | 67 | 14 | 6 | 17 |
| Ostrava | 135 | 46 | 55 | 11 | 5 | 17 |
| Čavisov | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Dolní Lhota | 2 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Horní Lhota | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Klimkovice | 3 | 1 | 2 | 1 | 0 | 0 |
| Olbramice | 1 | 0 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Stará Ves nad Ondřejnicí | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Šenov | 3 | 1 | 1 | 1 | 0 | 0 |
| Václavovice | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Velká Polom | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Vratimov | 5 | 1 | 2 | 1 | 1 | 0 |
| Vřesina | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| Zbyslavice | 1 | 0 | 1 | 0 | 0 | 0 |

*Zdroj: KU MSK, počty dle právní subjektivity (RED IZO), bez odloučených pracovišť, šk. rok 2023/2024 (stav k 01.01.2024)*

Tabulka 6 **Obecní školy/školská zařízení**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | celkem ředitelství | z toho | | | | |
| MŠ | ZŠ | gymnázia | ZUŠ | SVČ |
| ORP Ostrava | 152 | 76 | 66 | 8 | 3 | 5 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení, dle IZO, 2023/2024 (stav k 01.01.2024)*

Tabulka 7 **Soukromé školy/školská zařízení**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | celkem ředitelství | z toho | | | | |
| MŠ | ZŠ | gymnázia | ZUŠ | SVČ |
| ORP Ostrava | 32 | 16 | 12 | 8 | 1 | 0 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení, dle IZO, 2023/2024*

Tabulka 8 **Církevní školy / školská zařízení**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | celkem ředitelství | z toho | | | | |
| MŠ | ZŠ | gymnázia | ZUŠ | SVČ |
| ORP Ostrava | 4 | 3 | 2 | 1 | 0 | 1 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení, dle IZO, 2023/2024 (stav k 01.01.2024)*

Tabulka 9 **Krajské školy/školská zařízení**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Název obce | celkem ředitelství | z toho | | | | |
| MŠ | ZŠ | gymnázia | ZUŠ | SVČ |
| ORP Ostrava | 29 | 5 | 9 | 8 | 10 | 0 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení, dle IZO 2023/2024 (stav k 01.01.2024)*

## Předškolní vzdělávání

V ORP Ostrava se nachází celkem 100 mateřských škol, jejichž strukturu uvádí tabulka 10 (bez jedné MŠ, která nevykazuje činnost). Tyto mateřské školy nabízí dětem výuku v běžných i speciálních třídách ve všech vzdělávacích směrech – tzn. běžné, waldorfské, Montessori i lesní MŠ. Obecních je celkem 76 MŠ a rozprostírají se po celém území ORP Ostrava, zatímco waldorfské a Montessori MŠ se nachází pouze v Ostravě. Mateřské školy pak navštěvuje přibližně deset tisíc dětí. ORP Ostrava disponuje okolo 60 speciálními třídami, což je v době zvyšujících se počtů dětí se SVP nezbytné. V území působí všechny druhy zřizovatelů – obecní, církevní, krajští i soukromí.

Tabulka 10 **Počet MŠ za ORP Ostrava (dle RED IZO)**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| zřizovatel | počet MŠ | počet dětí celkem | počet běžných tříd | počet dětí v běžných třídách | počet spec. tříd | počet dětí ve spec. třídách |
| **2023/2024 (v závorce je uveden rozdíl oproti šk. roku 2022/2023)** | | | | | | |
| obec | 76 | 9 168 (-123) | 379 (+2) | 8 761 (-114) | 38 (-1) | 407 (-9) |
| kraj | 4 | 186 (-8) | 1 | 22 (-4) | 16 | 164 (-4) |
| církev | 3 (+1) | 60 (+5) | 3 (+1) | 44 (+5) | 2 | 16 |
| soukromník | 16 | 483 (+22) | 29 | 458 (+24) | 3 | 25 (-2) |
| **celkem** | **99** | **9 897** | **412** | **9 285** | **59** | **612** |

*\*) v tabulce nejsou školy zřízené MŠMT, dále Základní škola a Mateřská škola při lázních, Klimkovice, příspěvková organizace a soukr. SOUKROMÁ MATEŘSKÁ ŠKOLA BAMBINO s.r.o. s místem posk. vzdělávání v Bohumíně (od roku 2023 je vymazána z rejstříku škol)*

Počet obecních mateřských škol je v posledních 6 letech poměrně konstantní. Stejné je to s počtem dětí i tříd, vzrostl naopak počet pedagogických úvazků, a to s ohledem na vyšší počet dětí v posledních dvou letech.

Tabulka 11 **MŠ zřizované obcemi**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | počet MŠ | počet  tříd | počet dětí | úv.  pedag. | počet dětí na 1 pedag. úvazek | počet dětí na třídu | počet dětí na školu |
| 2023/2024 | 76 | 417 | 9 168 | 859,1 | 10,7 | 22,0 | 120,6 |
| 2022/2023 | 76 | 416 | 9 291 | 851,6 | 10,9 | 22,3 | 122,3 |
| 2021/2022 | 76 | 414 | 9 095 | 839,3 | 10,8 | 22,0 | 119,7 |
| 2020/2021 | 77 | 412 | 9 077 | 830,4 | 10,9 | 22,0 | 117,9 |
| 2019/2020 | 76 | 408 | 9 462 | 806,9 | 11,7 | 23,2 | 124,5 |
| 2018/2019 | 76 | 412 | 9 519 | 1 079,2 | 8,8 | 23,1 | 125,3 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení*

V ORP Ostrava působí 5 MŠ, jejichž zřizovatelem je Moravskoslezský kraj. Krajské mateřské školy vykazují poměrné stálé hodnoty – 2 samostatné MŠ, 16-17 tříd, 35-40 dětí na školu, tzn. přibližně 10-12 dětí na třídu. Tyto mateřské školy jsou buď zřízeny jako speciální nebo s třídami dle §16/9 ŠZ.

Tabulka 12 **MŠ zřizované krajem**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | počet MŠ | samost. MŠ | počet  tříd | počet dětí | úv.  pedag. | počet dětí na 1 pedag. úvazek | počet dětí na třídu | počet dětí na školu |
| 2023/2024 | 5 | 2 | 17 | 186 | 39,9 | 4,7 | 10,9 | 37,2 |
| 2022/2023 | 5 | 2 | 17 | 194 | 38,8 | 5,0 | 11,4 | 38,8 |
| 2021/2022 | 5 | 2 | 17 | 185 | 38,3 | 4,8 | 10,9 | 37,0 |
| 2020/2021 | 5 | 2 | 16 | 177 | 35,6 | 5,0 | 11,1 | 35,4 |
| 2019/2020 | 5 | 2 | 16 | 191 | 35,4 | 5,4 | 11,9 | 38,2 |
| 2018/2019 | 5 | 2 | 16 | 174 | 33,6 | 5,2 | 10,9 | 34,8 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení*

Za posledních pět let se nemění ani počet soukromých mateřských škol, v Ostravě je jich celkem 16, disponují cca 30 třídami a z pohledu počtu dětí na třídu jsou přibližně mezi školami obecními a krajskými (cca 15 dětí na třídu). V soukromých MŠ je zřízeno přibližně 60 pedagogických úvazků, které vzdělávají v průměru osm dětí každý.

Tabulka 13 **Soukromé MŠ**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | počet MŠ | samost. MŠ | počet  tříd | počet dětí | úv.  pedag. | počet dětí na 1 pedag. úvazek | počet dětí na třídu | počet dětí na školu |
| 2023/2024 | 16 | 11 | 32 | 483 | 63,7 | 7,6 | 15,1 | 30,2 |
| 2022/2023 | 16 | 11 | 32 | 461 | 58,3 | 7,9 | 14,4 | 28,8 |
| 2021/2022 | 16 | 11 | 28 | 395 | 55,2 | 7,2 | 14,1 | 24,7 |
| 2020/2021 | 16 | 11 | 26 | 370 | 56,8 | 6,5 | 14,2 | 23,1 |
| 2019/2020 | 16 | 11 | 28 | 380 | 58,8 | 6,5 | 13,6 | 23,8 |
| 2018/2019 | 16 | 11 | 29 | 403 | 126,0 | 3,2 | 13,9 | 25,2 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení*

Obdobně jako krajské, také církevní mateřské školy jsou zřízeny jako speciální nebo s třídami dle § 16/9 ŠZ. Od školního roku 2022/2023 přibyla v ORP Ostrava jedna církevní MŠ (Církevní MŠ Světluška v Ostravě-Nové Bělé), což snížilo využití ostatních církevních MŠ a ovlivnilo průměrové statistické údaje uvedené v tab. 14.

Tabulka 14 **Církevní MŠ**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | počet MŠ | samost. MŠ | počet  tříd | počet dětí | úv.  pedag. | počet dětí na 1 pedag. úvazek | počet dětí na třídu | počet dětí na školu |
| 2023/2024 | 3 | 1 | 5 | 44 | 5 | 8,8 | 8,8 | 14,7 |
| 2022/2023 | 3 | 1 | 4 | 39 | 4 | 9,8 | 9,8 | 13 |
| 2021/2022 | 2 | 0 | 4 | 51 | 3,5 | 14,6 | 12,8 | 25,5 |
| 2020/2021 | 2 | 0 | 3 | 43 | 3,7 | 11,7 | 14,3 | 21,5 |
| 2019/2020 | 2 | 0 | 3 | 43 | 2,3 | 18,7 | 14,3 | 21,5 |
| 2018/2019 | 2 | 0 | 2 | 39 | 21,8 | 1,8 | 19,5 | 19,5 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení*

### Vývoj počtu dětí v MŠ

V území ORP Ostrava jsou po celou dobu realizace projektů místního akčního plánování dostatečné kapacity mateřských (i základních) škol. Jejich obsazenost se v posledních letech pohybuje mezi 78-86 %. V blízkém horizontu 3-5 let nelze dle aktuálních statistických údajů a predikcí očekávat výrazný nárůst počtu dětí. Statistiky uvedené výše (počet živě narozených dětí, počet dětí dle věkových skupin, počet obyvatel v ORP Ostrava) naopak poskytují obraz mírného pozvolného poklesu obyvatel v ORP a víceméně trvalé (kolísající, ale spíš klesající) statistiky živě narozených dětí. Také statutární město Ostrava ve svém strategickém plánu rozvoje města Ostravy do roku 2030 predikuje (přes různá realizovaná opatření) mírný trvalý pokles počtu obyvatelstva.

Problém s kapacitami však nastává v okrajových obvodech statutárního města Ostravy a v okolních obcích a městech, které zažívají stavební rozkvět. Typickým příkladem je např. městský obvod Petřkovice, kde byli nuceni postavit novou budovu MŠ, městský obvod Hošťálkovice, který plánuje navýšení kapacity MŠ, město Šenov, kde je v plánu navýšení o celé dvě třídy MŠ nebo obec Stará Ves nad Ondřejnicí, kde je v blízkém horizontu plánována výstavba nové budovy pro MŠ s vyšší kapacitou a další úkony spojené s přípravou obce na vyšší počty školou povinných dětí/žáků.

V budoucnu bude potřebné reagovat na demografické změny:

* trend poklesu počtu obyvatel města Ostravy zpomaluje, přičemž velkou část úbytku tvoří suburbanizace, tzn. lidé odchází z města Ostravy do okolních obcí a měst (zde tedy bude nutné nadále sledovat vývoj počtu obyvatelstva dle věkových skupin, zejm. pak skupinu obyvatel v produktivním věku, vývoj počtu vydaných stavebních povolení, vývoj porodnosti aj.), neboť tyto urbanizační aspekty mohou mít vliv na kapacity škol v dílčích územích ORP Ostrava,
* počet obyvatel v ORP Ostrava bude patrně nadále mírně klesat,
* migrace bude pokles obyvatelstva nejspíš pravděpodobně pouze korigovat.

### Vývoj počtu pracovníků v MŠ

Počet pedagogických pracovníků, respektive počet pedagogických úvazků v obecních mateřských školách v posledních 6 letech trvale roste. Aktuálně je zde naplňováno přibližně 860 úvazků (meziroční nárůst o cca 20 pedagogických úvazků). V krajských, církevních a soukromých mateřských školách je pak evidováno dalších přibližně 110 pedagogických úvazků.

V mateřských školách působí také 110 asistentů pedagoga (cca 100 úvazků), přičemž jejich počet trvale roste.

Tabulka 15 **Pedagogičtí pracovníci MŠ zřizovaných obcemi**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | 2023/24 | 2022/23 | 2021/22 | 2020/21 | 2019/20 | 2018/19 | 2017/18 | 2016/17 |
| přepočtení pedagogové celkem | 859,1 | 851,6 | 839,3 | 830,4 | 806,9 | 782,6 | 780,3 | 779,7 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

Tabulka 16 **Pedagogičtí pracovníci (učitelé) MŠ zřizovaných krajem, církví a soukromými subjekty**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| zřizovatel | přepočtení učitelé celkem | zřizovatel | přepočtení učitelé celkem |
| 2023/2024 | | 2020/2021 | |
| kraj | 39,9 | kraj | 35,6 |
| církev | 5 | církev | 3,1 |
| soukromník | 63,7 | soukromník | 45,0 |
| 2022/2023 | | 2019/2020 | |
| kraj | 38,8 | kraj | 35,4 |
| církev | 4 | církev | 3,3 |
| soukromník | 58,3 | soukromník | 44,5 |
| 2021/2022 | | 2018/2019 | |
| kraj | 38,3 | kraj | 33,6 |
| církev | 3,5 | církev | 2,5 |
| soukromník | 55,2 | soukromník | 50,4 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, včetně škol při zdravotnickém zařízení*

### Kapacity MŠ a další užitečné informace k předškolnímu vzdělávání v obecních MŠ

Začátkem školního roku 2023/2024 realizoval odbor kultury a školství Magistrátu města Ostravy průzkum v Ostravských obecních MŠ, ze kterého vyplynuly tyto informace:

* rejstříková kapacita obecních MŠ v Ostravě činí 9 720 míst, přičemž skutečná kapacita MŠ je reálně pouze 8 519 míst, k 30.09.2023 bylo zapsáno 8 130 dětí, tzn. reálná volná kapacita těchto MŠ činí 389 míst,
* plně nebo téměř plně obsazené obecní MŠ vykazují městské obvody Hošťálkovice, Hrabová, Krásné Pole, Lhotka, Martinov, Moravská Ostrava a Přívoz, Nová Bělá, Petřkovice, Polanka nad Odrou, Proskovice a Stará Bělá, avšak množství volných kapacit není nijak vysoké ani v jiných obvodech,
* městské obvody s plnou kapacitou většinou již řeší navýšení kapacit, a to např. stavbou nových budov MŠ nebo zřízením nových tříd (Petřkovice, Hošťálkovice aj.),
* obdobný problém vnímají také okolní obce a města, kapacitu již aktivně řeší např. Šenov, Stará Ves n. Ondřejnicí,
* společnou místnost pro pedagogy (sborovnu) udává přibližně 40 MŠ (včetně detašovaných pracovišť), zatímco 52 MŠ uvedlo absenci takové místnosti,
* relaxační nebo odpočinkovou místností pro děti disponuje pouze 13 MŠ,
* místností pro práci speciálního pedagoga/logopeda apod. disponuje 38 MŠ,
* volnými třídami nebo prostorem, kde by bylo možné zřídit novou třídu disponuje 7 MŠ,
* 43 MŠ disponuje prostorem, který pronajímá např. organizátorům kroužků pro děti, ZUŠ, organizátorům zájmové činnosti apod.

## Základní vzdělávání

### Statistické údaje o základním školství v ORP Ostrava

V ORP Ostrava je celkem 90 ředitelství základních škol. Nejvíce, 67 z nich je obecních, 12 soukromých, 9 krajských a 2 církevní. V Ostravě působí také dvě základní školy zřízené MŠMT, a to ZŠ při Dětském domově se školou, Ostrava-Kunčice a ZŠ při diagnostickém ústavu pro mládež v Ostravě-Kunčičkách.

Tabulka 17 **Počet ZŠ za ORP Ostrava** – školní rok 2023/2024

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| zřizovatel | počet základních škol (RED IZO) | | |
| celkem | úplné | neúplné |
| Obec - ředitelství | 67 | 53 | 14 |
| kraj – ředitelství (z toho 1 ZŠ při ZZ) | 9 | 9 | 0 |
| církev - ředitelství | 2 | 2 | 0 |
| soukromý subjekt - ředitelství | 12 | 7 | 4 |
| celkem – dle rejstříku vč. 2 škol MŠMT | 90 | 71 | 18 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, v počtu škol* ***není*** *zahrnuto ostravské pracoviště ZŠ PORG, která má sídlo mimo MSK.*

Ve školním roce 2023/2024 se v 67 obecních základních školách vzdělává 24 214 žáků v 1 177 běžných třídách a 54 žáků v 7 speciálních třídách. V devíti krajských základních školách se ve 127 třídách (116 speciálních a 11 běžných tříd) vzdělává 1 071 žáků, převážně se speciálními vzdělávacími potřebami. Krajské školy vykazují právě kvůli této skutečnosti nejnižší počty žáků na třídu i nejnižší počty žáků na pedagogický úvazek. V Ostravě působí 12 soukromých základních škol. V jejich 83 třídách se vzdělává 893 žáků. V případě soukromých škol Hello a PRIGO se pak jedná o kombinaci různých stupňů vzdělání, které tyto školy nabízí. Obě disponují mateřskou a základní školou a také gymnáziem. Soukromé školy disponují 44 běžnými třídami a 39 běžnými, čemuž odpovídá 574 žáků v běžných a 319 žáků ve speciálních třídách. Ve dvou církevních základních školách nacházejících se v území ORP Ostrava funguje celkem 26 tříd (15 BT, 11 ST) s celkem 330 žáky (278 v BT, 77 ve ST). Součástí třetiny základních škol v ORP Ostrava je mateřská škola. Téměř na každé škole funguje školní družina. Každá základní škola disponuje školní jídelnou nebo výdejnou.

**Nejvíce žáků a tříd** se logicky nachází ve statutárním městě Ostrava, které je třetím největším městem České republiky, je krajským městem a v rámci ORP Ostrava se v něm nachází cca 90 % všech škol. Druhým největším městem v ORP Ostrava, co se týká počtu obyvatel, počtu tříd a žáků, je město Šenov, následované Vratimovem a Klimkovicemi. Ty jsou pak známé zejména lázněmi, při kterých je (MŠMT) zřízena základní škola.

Tabulka 18 **Počty tříd a žáků v ZŠ v jednotlivých obcích ORP Ostrava** – školní rok 2023/2024

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Název obce | počet škol (všechna pracoviště) | počet tříd (b.t., s.t., p.t.) | počet žáků (b.t., s.t., p.t.) | průměrný počet žáků na školu | průměrný počet žáků na třídu |
| celkem | 91 | 1 420 | 26 587 |  |  |
| Ostrava | 79 | 1 275 | 23 512 | 297,6 | 18,4 |
| Čavisov | - | - | - | - | - |
| Dolní Lhota | 1 | 5 | 88 | 88 | 17,6 |
| Horní Lhota | - | - | - | - | - |
| Klimkovice | 2 | 24 | 500 | 250 | 20,8 |
| Olbramice | 1 | 3 | 37 | 37 | 12,3 |
| Stará Ves n. O. | 1 | 14 | 259 | 259 | 18,5 |
| Šenov | 1 | 32 | 771 | 771 | 24,1 |
| Václavovice | 1 | 6 | 135 | 135 | 22,5 |
| Velká Polom | 1 | 18 | 402 | 402 | 22,3 |
| Vratimov | 2 | 36 | 731 | 365,5 | 20,3 |
| Vřesina | 1 | 5 | 119 | 119 | 23,8 |
| Zbyslavice | 1 | 2 | 33 | 33 | 16,5 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, včetně přípravných tříd*

Tabulka 19 **Součásti základních škol v jednotlivých obcích ORP Ostrava** – šk. rok 2023/2024

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Název obce | počet  ZŠ celkem IZO | v nich součástí | |
|  | MŠ | ŠJ/ŠV |
| celkem | **89** | **33** | **163** |
| **Ostrava** | **77** | **25** | **149** |
| Čavisov | 0 | 1 | 1 |
| Dolní Lhota | 1 | 1 | 1 |
| Horní Lhota | 0 | - | - |
| Klimkovice (včetně ZŠ při ZZ) | 2 | 2 | 2 |
| Olbramice | 1 | 1 | 1 |
| Stará Ves nad Ondřejnicí | 1 | 2 | 2 |
| Šenov | 1 | - | 2 |
| Václavovice | 1 | 1 | 1 |
| Velká Polom | 1 | 1 | 1 |
| Vratimov | 2 | 1 | 1 |
| Vřesina | 1 | 1 | 1 |
| Zbyslavice | 1 | 1 | 1 |

\* Zařízení školního stravování může být jídelna, výdejna nebo vývařovna, pokud má škola jídelnu i výdejnu, je počítána jako jedna součást

*Zdroj: Seznam škol a školských zařízení, včetně soukromých, církevních a krajských ZŠ, bez škol zřizovaných MŠMT a PORG, jež má sídlo mimo MSK*

**Za malotřídní je škola/pracoviště** považována tehdy, jsou-li v jedné třídě společně vyučováni žáci více ročníků. Malotřídní školy se nacházejí zejména v okrajových městských obvodech Ostravy a okolních obcích. V posledních třech letech došlo k výraznému snížení počtu malotřídních škol v ORP Ostrava.

Tabulka 20 **Počet malotřídních ZŠ v jednotlivých obcích ORP Ostrava – školní rok 2023/2024**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Název obce | počet škol malotříd. | z toho | | | | | |
| jednotřídní | dvoutřídní | trojtřídní | čtyřtřídní | pětitřídní | vícetřídní |
| celkem škol | 7 | 1 | 2 | 2 | 2 |  |  |
| Ostrava | 5 | 1 | 1 | 1 | 2 |  |  |
| Olbramice | 1 |  |  | 1 |  |  |  |
| Zbyslavice | 1 |  | 1 |  |  |  |  |

*\* nejsou započteny školy zřízené podle §16 odst. 9 tzv. speciální školy, kde zákon umožňuje slučovat nejen ročníky na 1. stupni, ale také na 2. stupni za zcela jiným účelem, než jaký je sledován při tzv. malotřídním uspořádání, zdroj: Výkazy MŠMT*

*\*\* tabulka neobsahuje názvy obcí, kde se nenachází malotřídní ZŠ*

**Neúplná základní škola** je základní škola, která má méně než devět povinných ročníků. Vzniká na základě výjimky udělované Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy České republiky. K tomuto kroku dochází v případech, kdy obce nemohou splnit všechny podmínky pro zajištění plného povinného základního vzdělání, které zahrnuje devět ročníků. Typickým důvodem bývá malý počet obyvatel v dané obci. Žáci z neúplných základních škol po ukončení musí dále pokračovat ve vzdělávání na jiné škole, která jim dokončení základního vzdělání umožní. V ORP Ostrava se nachází 12 neúplných škol, nejvíce – 7 je v Ostravě.

Pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami je v řešeném území zřízeno 17 základních škol (ředitelství). Nejvíce z nich je krajských a církevních.

Tabulka 21 **Přehled škol pro žáky se SVP v ORP Ostrava (školy zřízené dle § 16/9 ŠZ)**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | celkem | z toho zřízené | | | |
|  | krajem | obcí | církví | soukromé |
| ředitelství celkem | 17 | 11 | 0 | 1 | 5 |
| MŠ pro děti se zdravotním postižením \*) | 7 | 4 | 0 | 1 | 2 |
| MŠ při zdravotnickém zařízení | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| ZŠ pro žáky se zdravotním postižením \*) | 11 (13)\* | 7 (5)\* | 0 | 1 | 4 |
| ZŠ při zdravotnickém zařízení | 1 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| přípravný stupeň ZŠ speciální | 1 | 1 | 0 | 1 | 0 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení, šk. rok 2021/2022, \*) ZŠ zřízené krajem jako školy pro žáky se SVP mají také běžné třídy - ZŠ Karasova, ZŠ na Vizině – jsou již tedy dle metodiky MŠMT vykazovány jako školy běžné*

### Vývoj počtu dětí v ZŠ

Z dlouhodobého hlediska klesá průměrný počet dětí v obecních, krajských a církevních školách, zatímco průměr u soukromých škol spíš roste nebo v některých letech stagnuje. Možný kontext lze nalézt v celkové proměně města Ostravy a celého ORP Ostrava, které se z původního průmyslového rázu postupně mění na oblast inovací, vývoje, IT služeb apod., tzn. lépe ohodnocených profesí. Tito lidé jsou pak ochotní hradit školné na soukromých školách, které obvykle nabízí něco odlišného, např. bilingvní vzdělávání, více moderních pomůcek aj. Nejvyšší průměrný počet žáků na třídu vykazují školy obecní, zatímco nejnižší počet žáků na třídu mají školy krajské. Je to dáno tím, že Moravskoslezský kraj zřizuje v oblasti předškolního a základního vzdělávání převážně školy speciální nebo školy s třídami dle §16/9 ŠZ.

Tabulka 22 **Průměrný počet žáků ve třídě v ORP Ostrava**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Zřizovatel** | **2017/18** | **2018/19** | **2019/20** | **2020/21** | **2021/22** | **2022/23** | **2023/24** |
| Obec | 22,14 | 21,91 | 21,23 | 20,90 | 20,70 | 20,7 | 20,5 |
| Kraj | 8,6 | 8,6 | 8,7 | 8,6 | 8,5 | 8,4 | 8,4 |
| Církev | 16,8 | 16,8 | 16,05 | 15,3 | 14,3 | 13,6 | 13,7 |
| Souk. | 9,68 | 10,47 | 10,33 | 10,32 | 11,05 | 11 | 10,8 |
| Průměr | 14,30 | 14,45 | 14,08 | 13,78 | 13,64 | 13,4 | 13,4 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, vlastní sumarizace*

### Počty pracovníků v ZŠ v ORP Ostrava

V základních školách v ORP Ostrava působí více než 2 500 pedagogů (cca 2 100 pedagogických úvazků), přičemž jejich počet rok od roku stále roste. Příčinou může být navýšení finančních prostředků na mzdy v minulých letech a tím doplnění neobsazených pozic, případně zvyšující se počty a potřeby v oblasti žáků se SVP.

Tabulka 23 **Pedagogičtí pracovníci ZŠ**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ORP Ostrava | | fyzické osoby | přepočtení na plně zaměstnané |
| celkem | celkem |
| 2023/2024 | | | |
| Celkem pedagogové | | 2 561 | 2 085,8 |
| v tom vyučující | na 1. stupni | 1 230 | 967,7 |
| na 2. stupni | 1 314 | 1 101,3 |
| přípravná třída | 17 | 16,8 |
| 2022/2023 | | | |
| Celkem pedagogové | | 2 522 | 2 057,3 |
| v tom vyučující | na 1. stupni | 1 194 | 945 |
| na 2. stupni | 1 314 | 1 099,3 |
| přípravná třída | 14 | 13 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

V základních školách působí cca 400 asistentů pedagoga, téměř 30 psychologů a cca 50 speciálních pedagogů, z toho 9 logopedů. Počet asistentů pedagoga stále roste.

Tabulka 24 **Ostatní pedagogičtí pracovníci ZŠ zřizovaných obcemi**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| ORP Ostrava | fyzické osoby | | přepočtení na plně zaměstnané |
| celkem | | celkem |
| 2023/2024 | | | |
| asistenti pedagoga | | 514 | 390,1 |
| Z toho AP v MŠ | | 110 | 99 |
| psychologové | | 29 | 22,1 |
| speciální pedagogové | | 52 | 39 |
| Z toho logopedové | | 9 | 8 |
| 2022/2023 | | | |
| asistenti pedagoga | 462 | | 352,3 |
| Z toho AP v MŠ | 97 | | 88 |
| psychologové | 30 | | 20,7 |
| speciální pedagogové | 48 | | 33,6 |
| Z toho logopedové | 10 | | 5,6 |
| 2021/2022 | | | |
| asistenti pedagoga | 314 | | 231 |
| psychologové | 29 | | 17,6 |
| speciální pedagogové | 58 | | 37,5 |
| 2020/2021 | | | |
| asistenti pedagoga | 314 | | 231 |
| psychologové | 29 | | 17,6 |
| speciální pedagogové | 58 | | 37,5 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

Ve sledovaném období počet žáků ZŠ i přepočtený počet učitelů kolísá. V dlouhodobém pohledu počet žáků klesá, zatímco počet učitelů mírně roste. Počet žáků na jednoho přepočteného pedagogického pracovníka se změnil z 15 ve školním roce 2016/2017 na 12,7 ve šk. roce 2023/2024, v dlouhodobějším pohledu tak tento počet klesá.

Tabulka 25 **Počet škol a žáků na jednoho přepočteného pracovníka v ORP Ostrava**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | počet ZŠ | počet žáků | počet učitelů  (přepočtený stav) | počet žáků na jednoho  přepočten. pracovníka |
| 2023/2024 | 89 | 26 587 | 2 085,8 | 12,7 |
| 2022/2023 | 89 | 27 015 | 2 057,3 | 13,1 |
| 2021/2022 | 89 | 26 572 | 2 339,7 | 11,4 |
| 2020/2021 | 89 | 27 159 | 2 135 | 12,7 |
| 2019/2020 | 88 | 27 234 | 2 091,1 | 13,0 |
| 2018/2019 | 87 | 27 616 | 1 871,1 | 14,8 |
| 2017/2018 | 87 | 27 728 | 1 855,8 | 14,9 |
| 2016/2017 | 86 | 27 517 | 1 811,7 | 15,2 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, včetně soukromých, církevních a krajských ZŠ, včetně tříd i škol dle § 16/9 ŠZ, bez škol MŠMT*

V obecních školách dochází k pozvolnému nárůstu počtu tříd (za 8 let o 38 tříd), pozvolnému poklesu speciálních tříd (za 8 let o 5 tříd) i celkového počtu žáků (rozdíl mezi roky 2016 a 2023 je cca 1 200 žáků). V souvislosti s neustálým mírným nárůstem počtu pedagogických úvazků (za 8 let o téměř 200) tak dochází k postupnému snižování počtu žáků na jeden pedagogický úvazek i žáků na třídu. V obecních školách tak aktuálně jednu třídu představuje 20 žáků oproti 22 v roce 2016. Počet obecních škol je posledních pět let konstantní a s poklesem počtu žáků tak dochází také k poklesu průměrného počtu žáků na školu.

Tabulka 26 **Počet škol a žáků na jednoho přepočteného pracovníka v ORP Ostrava – obecní školy**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| školní rok | počet ZŠ | počet běžných tříd | počet spec. tříd | počet žáků | Počet pedagog. úvazků /pracovníků | počet žáků na 1 ped. úv. | počet žáků na třídu | počet žáků na školu |
| 2023/24 | 67 | 1 177 | 7 | 24 268 | 1 731,6/2 126 | 14,0 | 20,5 | 362,2 |
| 2022/23 | 67 | 1 187 | 7 | 24 756 | 1721,5/2 093 | 14,4 | 20,7 | 369,5 |
| 2021/22 | 67 | 1 176 | 8 | 24 334 | 1 687,7/2008 | 14,4 | 20,7 | 300,4 |
| 2020/21 | 67 | 1 176 | 8 | 24 825 | 1 678,7/1 999 | 14,8 | 21,0 | 370,52 |
| 2019/20 | 67 | 1 165 | 11 | 25 011 | 1 644,8/1 940 | 15,2 | 21,3 | 373,30 |
| 2018/19 | 66 | 1 142 | 13 | 25 309 | 1 585,1/1 859 | 16,0 | 21,9 | 383,46 |
| 2017/18 | 66 | 1 140 | 13 | 25 529 | 1 578,2/1 838 | 16,2 | 22,1 | 386,80 |
| 2016/17 | 66 | 1 134 | 12 | 25 422 | 1 543,4/1 778 | 16,5 | 22,2 | 385,18 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení*

### Kapacity ZŠ a další užitečné informace k předškolnímu vzdělávání v obecních ZŠ

Začátkem školního roku 2023/2024 realizoval odbor kultury a školství Magistrátu města Ostravy průzkum v Ostravských obecních MŠ, ze kterého vyplynuly tyto informace:

* rejstříková kapacita obecních ZŠ v Ostravě činí 30 629 míst, přičemž skutečná kapacita ZŠ je reálně pouze 23 709 míst, k 30.09.2023 bylo zapsáno 21 590 dětí, tzn. reálná volná kapacita činí 2 119 míst,
* s výjimkou okrajových městských obvodů města Ostravy nemá město Ostrava problém s kapacitami ZŠ, kapacitně plné jsou ZŠ zejména v Proskovicích, Nové Bělé a Krásném Poli, z okolních obcí a měst jsou pak kapacitně plné ZŠ v Šenově a Staré Vsi nad Ondřejnicí,
* nedostatečné je zabezpečení prostor pro ŠPP a relaxačních a odpočinkových místností pro žáky,
* školy často disponují třídami, které lze upravit na odborné učebny, ale nemají na to dostatek finančních prostředků.

### Docházka do škol a informace týkající se dokončení základního vzdělání

V posledních čtyřech letech trvale roste počet žáků ukončujících školní docházku, ve školním roce 2022/2023 ji ukončilo přibližně 3 200 dětí. Na střední školu z 5. nebo 7. třídy (na gymnázia) přechází každoročně téměř 400 dětí, přičemž toto číslo průběžně spíš roste. Pozitivní údaje vykazuje statistika žáků prvního ročníku s odkladem povinné školní docházky, jejich počet v posledních letech klesá.

Tabulka 27 **Počet absolventů ZŠ v ORP Ostrava – všichni zřizovatelé**

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **žáci, kteří ukončili školní docházku** | | **2020/2021** | | **2021/2022** | | **2022/2023** | | **2023/2024** | |
| **běžné tř.** | **speciální tř.** | **běžné třídy** | **speciální třídy** | **běžné třídy** | **speciální** | **běžné** | **speciální** |
| v tom | celkem | 2 644 | 145 | 2785 | 152 | 2 898 | 152 | 3 052 | 141 |
| v 7. ročníku | 42 | 3 | 36 | 1 | 37 | 1 | 47 | 3 |
| v 8. ročníku | 128 | 16 | 148 | 20 | 168 | 20 | 151 | 18 |
| v 9. ročníku | 2 458 | 97 | 2 591 | 85 | 2 645 | 85 | 2 823 | 87 |
| v 10. ročníku | 0 | 29 | 0 | 45 | 0 | 45 | 1 | 33 |
| nezař. do ročníku | 16 | 0 | 10 | 0 | 10 | 0 | 5 | 0 |
| **žáci, kteří přešli do SŠ celkem** | | 387 | 1 | 379 | 1 | 386 | 2 | 391 | 2 |
| v tom | z 5. ročníku | 310 | 0 | 320 | 0 | 320 | 0 | 330 | 2 |
| ze 7. ročníku | 74 | 0 | 52 | 0 | 52 | 0 | 51 | 0 |
| **žáci 1. r. s dodateč. odkladem PŠD** | | 53 | 0 | 40 | 0 | 40 |  | 36 | 2 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, údaje o absolventech jsou vždy za předcházející období*

### Zhodnocení technického stavu a vybavenosti MŠ a ZŠ

S výjimkou obce Horní Lhota se nachází školní jídelna nebo školní výdejna v každé obci v ORP Ostrava. Školní jídelny/výdejny nabízí stravu pro celkem 36,5 tisíce dětí a žáků, přičemž přibližně 90 % z nich se stravuje v Ostravě. Třetinu stravovaných tvoří děti z MŠ, dvě třetiny žáci ZŠ. Kapacity školních jídelen jsou z pohledu celého území využívány z 60 %.

Tabulka 28 **Školní jídelny v jednotlivých obcích ORP Ostrava**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Název obce** | **počet ŠJ a výdejen** | **počet stravovaných osob** | **počet stravovaných, pro které je jídlo odváženo do výdejen** |
| celkem | **163** | 40 328 | 9 013 |
| Ostrava | **149** | 36 548 | 7 825 |
| Čavisov | 1 | 22 | - |
| Dolní Lhota | 1 | 144 | 118 |
| Horní Lhota | - | - | - |
| Klimkovice | 2 | 590 | 42 |
| Olbramice | 1 | 65 | - |
| Stará Ves nad Ondřejnicí | 2 | 356 | 47 |
| Šenov | 2 | 851 | 59 |
| Václavovice | 1 | 205 | - |
| Velká Polom | 1 | 459 | 226 |
| Vratimov | 1 | 850 | 670 |
| Vřesina | 1 | 179 | - |
| Zbyslavice | 1 | 59 | 26 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Seznam škol a školských zařízení, šk. rok 2023/2024*

Ve školních jídelnách zřizovaných krajem, obcemi, církví i soukromým subjektem pracuje více než 900 osob (766 přepočtených úvazků). Struktura odpovídá počtu škol jednotlivých zřizovatelů. Srovnání s minulými školními roky ukazuje, že počet pracovníků školních jídelen kolísá, a to jak v absolutních číslech, tak v přepočtených. Nejvíce zaměstnanců (937) působí ve ŠJ ve šk. roce 2023/2024.

Tabulka 29 **Pracovníci školních jídelen v ORP Ostrava**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Školní jídelny zřizované** | **pracovníci celkem** | | | | | |
| **fyzické osoby** | | | **přepočtené osoby** | | |
| **2021/2022** | **2022/2023** | **2023/2024** | **2021/2022** | **2022/2023** | **2023/2024** |
| krajem | 160 | 160 | 165 | 133,2 | 132,8 | 139,2 |  |
| obcemi | 704 | 701 | 697 | 576,5 | 577 | 577,2 |
| církví | 8 | 8 | 10 | 4,6 | 4,6 | 6,3 |
| soukromé | 60 | 61 | 65 | 38,9 | 42,6 | 44,2 |
| celkem pracovníků | 932 | 930 | 937 | 753,2 | 757 | 766,9 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, Evidenční počet pracovníků zařízení školního stravování*

V ORP Ostrava je provozováno celkem téměř 100 školních družin a školních klubů, které navštěvuje přibližně 10 tisíc dětí a žáků. Za poslední 3 roky stoupl počet zapsaných účastníků o téměř 500. Naprostá většina zapsaných dětí a žáků navštěvuje obecní ŠD/ŠK. Cca 94 % zapsaných účastníků tvoří žáci z 1. stupně ZŠ.

Tabulka 30 **Školní družiny a školní kluby za ORP Ostrava**

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **Zřizovatel** | **Druh/typ** | **Počet družin/klubů** | **Počet oddělení / zájmových útvarů** | **Zapsaní účastníci - Počet** | **z 1. stupně - počet** | **z 2. stupně - počet** |
| Církev | Školní družina | 2 | 10 | 109 | 81 | 26 |
| **Církev cel.** |  | **2** | **10** | **109** | **81** | **26** |
| Kraj | Školní družina | 8 | 40 | 398 | 285 | 98 |
|  | Školní klub | 1 | - | 30 | 18 | 12 |
| **Kraj Celkem** |  | **9** | **40** | **428** | **303** | **110** |
| Obec | Školní družina | 65 | 327 | 8 566 | 8 412 | 26 |
|  | Školní klub | 7 | 24 | 295 | 135 | 160 |
| **Obec Celkem** |  | **72** | **351** | **8 861** | **8 547** | **186** |
| Soukromník | Školní družina | 11 | 34 | 550 | 472 | 63 |
|  | Školní klub | 2 | 8 | 56 |  | 56 |
| **Soukromník** |  | **13** | **42** | **606** | **472** | **119** |
| **2023/2024 Celkem** |  | **97** | **443** | **10 004** | **9 403** | **441** |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

Ve školních družinách a klubech pracuje ve školním roce 2023/2024 celkem 442 interních vychovatelů (95 % žen), 16 externích vychovatelů a 86 ostatních pedagogických pracovníků (všichni interní).

Tabulka 31 **Pedagogičtí pracovníci ŠD a ŠK v ORP Ostrava – 2023/2024**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **ŠK a ŠD zřizované** | **vychovatelé** | | **ostatní pedagogičtí pracovníci** | |
| **interní** | **externí** | **interní** | **externí** |
| církví | 6 | 13 | 31 | 0 |
| krajem | 45 | 0 | 37 | 0 |
| obcemi | 351 | 0 | 1 | 0 |
| soukromou osobou | 42 | 3 | 17 | 0 |
| celkem | 442 | 16 | 86 | 0 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

## Základní umělecké vzdělávání, jeho dostupnost a rozbor v řešeném území

V Ostravě se nachází celkem 11 ZUŠ, z toho 9 je zřízeno krajem. V širším území ORP Ostrava jsou pak provozovány další tři (Klimkovice, Šenov, Vratimov). Obcí zřizované ZUŠ se nachází jedna v Ostravě a dále po jedné v Šenově a Vratimově. Jediná soukromá ZUŠ (AVE ART Ostrava) se nachází v Ostravě.

Tabulka 32 **Počet ZUŠ za ORP Ostrava**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| **Název obce** | **ZUŠ zřizované** | | |
| **krajem** | **obcemi** | **jiným zřizovatelem** |
| celkem | 10 | 3 | 1 |
| Ostrava | 9 | 1 | 1 |
| Klimkovice | 1 | 0 | 0 |
| Šenov | 0 | 1 | 0 |
| Vratimov | 0 | 1 | 0 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, šk. rok 2023/2024*

V ZUŠ v ORP Ostrava pracuje přes 400 pedagogů, kteří zabezpečují 276 pedagogických úvazků. Převážnou většinu představují interní pedagogové, a to 96 %. S ohledem na to, že 10 ze 14 ZUŠ v ORP Ostrava je krajských, tak také největší podíl pedagogů spadá pod krajské ZUŠ.

Tabulka 33 **Pedagogičtí pracovníci ZUŠ v ORP Ostrava**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **ZUŠ dle zřizovatele** | **pracovníci celkem 2022/2023** | | **pracovníci celkem 2023/2024** | |
| **fyzické osoby** | **přepočtené osoby** | **fyzické osoby** | **přepočtené osoby** |
| celkem | 406 | 278,2 | 403 | 276,2 |
| Kraj – interní | 331 | 235,8 | 330 | 234,3 |
| Kraj – externí | 12 | 1,9 | 11 | 1,7 |
| Obec – interní | 58 | 39,3 | 57 | 38,7 |
| Obec – externí | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Soukromník -interní | 1 | 0,1 | 1 | 0,1 |
| Soukromník – externí | 4 | 1,1 | 4 | 1,4 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

## Neformální a zájmové vzdělávání, jeho dostupnost a rozbor v řešeném území

V ORP Ostrava se nachází celkem 6 středisek volného času (SVČ), z toho 5 v Ostravě. Zřízena jsou většinou obcemi. Kromě města Ostravy (celkem 4 SVČ) se nachází 1 SVČ ve Vratimově. Církví zřizované je jedno středisko (Salesiánské středisko volného času Don Bosco v Ostravě).

Tabulka 34 **Počet SVČ za ORP Ostrava**

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Název obce | SVČ zřizované | | |
| krajem | obcemi | jiným zřizovatelem (církev) |
| celkem | 0 | 5 | 1 |
| Ostrava | 0 | 4 | 1 |
| Vratimov | 0 | 1 | 0 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, šk. rok 2023/2024*

Střediska volného času zřizovaná obcemi (5 SVČ) nabízela v posledních dvou letech mezi 500 a 600 kroužků (zájmových útvarů). Ve školním roce 2022/23 je navštěvovalo 3 850 účastníků, ve školním roce 2023/24 bylo zapsáno 4 415 účastníků. Střediska volného času se postupně snaží vrátit na počty účastníků před začátkem pandemie koronaviru Covid 19, které se pohybovaly okolo 5 500 účastníků ročně. Stále tak k tomuto číslu schází přibližně 1 000 účastníků ročně. V souvislosti s moderní digitální dobou se střediskům bude na tato čísla vracet velmi složitě.

Tabulka 35 **SVČ zřizované obcemi** **– zájmové útvary a počet účastníků**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Název obce | počet zájmových útvarů | počet účastníků |
| 2022/2023 | | |
| Celkem | 524 | 3 850 |
| Ostrava – 4 SVČ | 446 | 3 391 |
| Vratimov – 1 SVČ | 78 | 459 |
| 2023/2024 | | |
| Celkem | 594 | 4 415 |
| Ostrava – 4 SVČ | 509 | 3 909 |
| Vratimov – 1 SVČ | 85 | 506 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT*

V obecních SVČ pracuje celkem 348 pedagogických pracovníků, z toho 310 v Ostravě a 38 ve Vratimově. Společně zabezpečují přibližně 80 pedagogických úvazků.

Tabulka 36 **SVČ zřizované obcemi** - **pedagogičtí pracovníci**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| **SVČ** | **Pedagogičtí pracovníci – fyzické osoby** | | **Pedagogičtí pracovníci – přepočtení na plné úvazky** | |
| **interní** | **externí** | **interní** | **externí** |
| Ostrava | 33 | 207 | 31,3 | 39,7 |
| Vratimov | 5 | 103 | 5 | 3 |
| Celkem | 38 | 310 | 36,3 | 42,7 |

*Zdroj: Výkazy MŠMT, školní rok 2023/2024*

## Diagnostický ústav a pedagogicko-psychologická poradna

V Ostravě se nachází jeden diagnostický ústav a jedna pedagogicko-psychologická poradna (PPP). Diagnostický ústav je součástí organizace Diagnostický ústav pro mládež, dětský domov se školou, středisko výchovné péče a základní škola, Ostrava – Kunčičky, Škrobálkova 206/16, Ostrava – Kunčičky, jejímž zřizovatelem je MŠMT.

Pedagogicko-psychologická poradna, Ostrava-Zábřeh, příspěvková organizace, se nachází v ulici Kpt. Vajdy 2656/1a, Ostrava-Zábřeh a jejím zřizovatelem je Moravskoslezský kraj. Obsahuje také detašované pracoviště v Ostravě-Porubě, v ulici 17. listopadu 1123.

## Financování MŠ a ZŠ

Předškolní a základní vzdělávání je financováno ze státního rozpočtu a z rozpočtů územních samosprávných celků, církví a jiných právnických osob, tzn. zřizovatelů příslušných škol. V regionálním školství jsou **rozlišovány investiční (kapitálové) výdaje a neinvestiční výdaje, které tvoří provozní výdaje a přímé náklady na vzdělávání.**

Mezi **přímé náklady** na vzdělávání patří platy a jejich náhrady, mzdy a jejich náhrady, odvody na zdravotní a sociální pojištění, ostatní náklady vyplývající z pracovněprávních vztahů, výdaje na učební pomůcky, školní potřeby, učebnice a další výdaje související se vzděláváním, jako např. výdaje na vzdělávání pedagogů a na činnosti, které souvisí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání. Přímé náklady na vzdělávání **jsou hrazeny ze státního rozpočtu ČR,** konkrétně z kapitoly MŠMT.

Naproti tomu investice a ostatní neinvestiční výdaje, tzn. **provozní výdaje, hradí z vlastních prostředků zřizovatel školy** (obec, svazek obcí, kraj, MŠMT, církev, soukromoprávní osoba). V případě veřejných zřizovatelů jsou tyto výdaje primárně určeny z příjmů těchto zřizovatelů plynoucích z rozpočtového určení daní, kde jedním z koeficientů, podle kterých se část sdílených daní rozděluje mezi jednotlivé obce, je počet dětí mateřských škol a počet žáků základních škol vzdělávajících se ve škole zřizované danou obcí. V případě státních, církevních a soukromých škol je na provozní výdaje částečně přispíváno z dotace ze státního rozpočtu (z rozpočtu ministerstva školství), částečně jsou hrazeny z jiných zdrojů (úplata za poskytované vzdělávání, dary apod).

Z údajů Ministerstva financí České republiky vyplývá, že objem finančních prostředků proudících do školství do roku 2019 rostl, v letech 2020 a 2021 se vrátil cca na úroveň roku 2018. V období let 2016-2019 vzrostl objem finančních prostředků poskytnutých ze státního rozpočtu na přímé výdaje ve školství školám a školským zařízením zřízeným obcemi v území ORP Ostrava z 1,58 mld. Kč v roce 2016 na více než 2,3 mld. Kč v roce 2019. Jedná se tak o nárůst o cca jednu čtvrtinu. Z hlediska nákladovosti na jednotku výkonu u škol a školských zařízení byly nejvyšší náklady na předškolní vzdělávání. Nejvíce prostředků na ostatní neinvestiční náklady (ONIV) na jednotku výkonu bylo vynaložených v základních školách. Jednotkou výkonu je dítě/žák/student/strávník.

Od roku 2020 byl zaveden nový systém financování přímých nákladů na vzdělávání (normativně nákladový). Reforma financování regionálního školství byla cílená na oblast financování škol a školských zařízení zřizovaných kraji, obcemi a svazky obcí. Principy financování soukromých a církevních škol zůstaly stejné. Dle nového systému v první fázi provádí MŠMT rozpis většiny prostředků na přímé výdaje na vzdělávání již pro každou jednotlivou školu a pedagogy školních družin na kraje. Ve druhé fázi krajský úřad příslušného kraje doplní tento centrální rozpis MŠMT o rozpis finančních prostředků na školské služby prostřednictvím krajských normativů (bez pedagogické práce ve školních družinách).

Normativně nákladový systém poskytuje financování skutečného objemu výuky a reálné výše tarifních platů pedagogů (pro jednotlivé úrovně vzdělávání je právním předpisem stanoven maximální rozsah vzdělávání hrazený ze státního rozpočtu). Objem poskytnutých prostředků respektuje reálné zařazení pedagogů školy do platových tříd a stupňů. MŠMT dále rozepisuje každé jednotlivé MŠ a ZŠ (a školní družině) normativně stanovené prostředky na ostatní nárokové složky a nenárokové složky platu, a to podle počtu pedagogů.

Významnou složkou rozpisu prostředků z MŠMT je tzv. ONIV – ostatní neinvestiční výdaje (zejména na učebnice, učební pomůcky, DVPP aj. Tento je stanoven pro každou jednotlivou MŠ, ZŠ, SŠ dle počtu dětí/žáků školy. Normativní způsob financování byl zachován pro ZUŠ a VOŠ, rozdíl od roku 2020 spočívá v centrálním stanovování výše normativu MŠMT (již ne jednotlivými krajskými úřady).

|  |
| --- |
| ***Jak se stanovuje normativ ONIV pro školy zřízené krajem, obcí nebo dobrovolným svazkem obcí?***  *Normativ ONIV se stanovuje podle § 161 odst. 1 písm. e) pro mateřské školy, základní školy, střední školy a konzervatoře a vyšší odborné školy na 1 dítě, 1 žáka na prvním stupni základní školy, 1 žáka na druhém stupni základní školy, 1 žáka v denní formě vzdělávání v oboru vzdělání a 1 studenta v denní formě vzdělávání v akreditovaném vzdělávacím programu.*  *Vzhledem k tomu, že v důsledku demografického vývoje, změny financování regionálního školství od roku 2020 a postupného využívání prostoru daného PHmax dochází meziročně, a to zejména v mateřských a základních školách, ke snižování průměrného počtu dětí a žáků ve třídě a tím i průměrného počtu dětí a žáků na 1 učitele, znamená to, že i tzv. objem prostředků ONIV přepočtený na 1 učitele se meziročně snižuje (neboť prostředky ONIV jsou v souladu se školským zákonem přidělovány normativě „na žáka“).*  *Zároveň je třeba připomenout, že v důsledku demografického vývoje ubývá žáků na 1. stupních základních škol a přibývá žáků na 2. stupních základních škol, přičemž ale normativ ONIV je pro 1. stupeň vyšší, než pro 2. stupeň (zejména z důvodu nákupu školních potřeb či učebnic pro žáky 1. tříd, nebo z důvodu povinné výuky plavání na 1. stupni).*  *Zdroj: www.edu.cz* |

Nově je definována rezerva, která bude rozepisována na krajské úřady již z úrovně ministerstva nad rámec normativního rozpisu rozpočtu. Krajské úřady budou přidělenou rezervu využívat přednostně k řešení finančních dopadů podpůrných opatření podle § 16 školského zákona nově přiznaných dětem, žákům a studentům v průběhu daného kalendářního roku a finančních dopadů případného nárůstu výkonů v novém školním roce, ale i k zohlednění objektivních (normativně nepostižitelných) specifik jednotlivých škol/školských zařízení, a to zejména v oblasti personálního zabezpečení specifických podmínek jejich provozu.

**Navržený rozpočet ONIV na rok 2024 pro RgŠ ÚSC je oproti schválenému rozpočtu na rok 2023 snížen o 323 439 181 Kč, tj. pokles o 12,3 %, přičemž je Vládou ČR slíbeno dofinancování regionálního školství.**

**Financování podpůrných opatření poskytovaných dětem a žákům se SVP**

Finanční prostředky na realizaci podpůrných opatření (personální – asistent pedagoga, pedagogická intervence aj., věcné – speciální učebnice, učební pomůcky aj.) jsou poskytovány školám a školským zařízením všech zřizovatelů ze státního rozpočtu. Právním předpisem je u každého podpůrného opatření stanovena tzv. normovaná finanční náročnost, tedy paušální vyjádření ceny daného opatření. Podmínkou přidělení je doporučení ŠPZ a informovaný souhlas zákonného zástupce dítěte/žáka.

**Financování soukromých a církevních škol**

Financování soukromých škol a školských zařízení upravuje zákon o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. Ze SR jsou financovány přímé náklady na vzdělávání, provozní výdaje a rozvojové programy. Církevní školy a školská zařízení jsou financovány přímo MŠMT podle stejných normativů jako školy soukromé. Poskytnutá dotace nezahrnuje finance na údržbu majetku, který není ve vlastnictví státu.

**Školská zařízení**

Zařízením školního stravování, školským poradenským zařízením, internátům a domovům mládeže apod. je stále uplatňován normativní způsob financování. MŠMT rozděluje prostřednictvím tzv. republikových normativů vyčleněný objem finančních prostředků na jednotlivé krajské úřady. Každý krajský úřad si následně stanoví a zveřejní vlastní soustavu krajských normativů neinvestičních výdajů připadajících na jednotku výkonů (tj. stravovaného, ubytovaného atd.) v jednotlivých druzích a typech školských zařízeních ve své územní působnosti (tzv. krajské normativy). Řídí se vyhláškou MŠMT o krajských normativech.

Tabulka 37 **Finanční prostředky poskytnuté ze SR na přímé výdaje ve školství školám a ŠZ zřízeným obcemi v ORP Ostrava (v tis. Kč)**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| rok | | 2017 | 2020 | 2023 |
| mzdové prostředky celkem | | 1 254 468 | 1 957 156 | 2 256 608 |
| z toho | platy | 1 247 085 | 1 913 256 | 2 247 139 |
| OON | 7 383 | 16 518 | 9 468 |
| související odvody a ONIV | | 488 537 | Data nejsou dostupná | 762 719 |
| Neinv. výdaje celkem | | 1 743 005 | - | 3 117 176\* |

*Zdroj: Krajský úřad Moravskoslezského kraje*

*\* v částce jsou zahrnuty i 2 % FKSP (44 942 872 Kč) a ONIV ve výši 52 905 827 Kč*

Územní samosprávný celek dle zákona o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů č. 250/2000 Sb. zřizuje příspěvkové organizace pro takové činnosti ve své působnosti, které jsou zpravidla neziskové a jejichž rozsah, struktura a složitost vyžadují samostatnou právní subjektivitu. Příspěvková organizace sestavuje rozpočet a střednědobý výhled rozpočtu, které schvaluje její zřizovatel. Rozpočet příspěvkové organizace je plán výnosů a nákladů na rozpočtový rok, jímž se řídí financování činnosti příspěvkové organizace. Příspěvková organizace hospodaří s peněžními prostředky získanými vlastní činností a s peněžními prostředky přijatými z rozpočtu svého zřizovatele. Dále hospodaří s prostředky svých fondů, s peněžitými dary od fyzických a právnických osob, včetně peněžních prostředků poskytnutých z Národního fondu a ze zahraničí. Rozpočet zřizovatele zprostředkovává vztah příspěvkové organizace ke státnímu rozpočtu, k rozpočtu Regionální rady regionu soudržnosti   
a k Národnímu fondu; jde-li o příspěvkovou organizaci zřízenou obcí, též k rozpočtu kraje. Město Ostrava přerozděluje prostřednictvím svého rozpočtu finanční prostředky zaslané KÚ MSK na přímé náklady na vzdělávání městským obvodům, které je dále převádí jimi zřizovaným školám.

Tabulka 38 **Finanční prostředky poskytnuté obcím v rámci rozpočtového určení daní na 1 žáka (v Kč)**

|  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Rok | 2017 | 2018 | 2019 | 2020 | 2021 | 2022 | 2023 |
| Částka | 9 506 Kč | 13 706 Kč | 14 462 Kč | 13 626 Kč | 15 309 Kč | 17 665 Kč | 19 644 Kč |

## Popis aktérů v území zapojených do tvorby MAP

V území ORP Ostrava působí sedm identifikovaných skupin aktérů důležitých pro celý proces tvorby MAP.

Obrázek 4 **Aktéři zapojení do tvorby MAP v ORP Ostrava**

*Zdroj: vlastní zpracování*

**Zřizovatelé škol a dalších vzdělávacích zařízení** (včetně soukromých zřizovatelů)

Zřizovatelé škol a zaměstnanci veřejné správy působící v oblasti vzdělávání mají největší odpovědnost za realizaci vzdělávací politiky v dotčeném území. Zástupci zřizovatelů jsou zastoupeni jak v Řídicím výboru, který schvaluje zásadní dokumenty místního akčního plánu a také jeho finální podobu, ale také v pracovních skupinách, které se přímo podílejí na tvorbě MAP. V rámci ORP Ostrava realizují svou činnost tito zřizovatelé:

* Statutární město Ostrava, 21 městských obvodů statutárního města Ostravy
* Moravskoslezský kraj
* Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy ČR
* Obce: Václavovice, Dolní Lhota, Stará Ves nad Ondřejnicí, Olbramice, Zbyslavice, Čavisov, Vřesina, Velká Polom
* Města: Šenov, Vratimov, Klimkovice
* Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava
* Diakonie Českobratrské církve evangelické
* Biskupství Ostravsko – opavské
* soukromí zřizovatelé mateřských a základních škol: 1 st Baby School - Mateřská škola s.r.o., EDUCATION INSTITUTE základní škola, mateřská škola, s.r.o., Gymnázium, základní škola a mateřská škola Hello s.r.o., INškolka s.r.o., Lesní mateřská škola Mraveniště z.s., Mateřská škola AGEL s.r.o., Mateřská škola BabySamien Little school, z. ú., Mateřská škola Paprsek s.r.o., Mateřská škola ZDRAVÍ s.r.o., MRŇOUSKOVA MATEŘSKÁ ŠKOLA, Penguin´s KINDERGARTEN - mateřská škola PRIGO, s.r.o., Soukromá mateřská škola Sluníčko Ostrava Poruba, Soukromá základní škola a mateřská škola, s.r.o., Soukromá základní škola speciální pro žáky s více vadami, Ostrava, s.r.o., Soukromá základní škola, spol. s r.o., Střední škola, základní škola a mateřská škola Monty School, Univerzitní mateřská škola VŠB-TUO, Základní škola a mateřská škola Montessori Ostrava, Základní škola logopedická s.r.o., Základní škola Mezi stromy s.r.o., Základní škola PRIGO, s.r.o., Základní škola, Ostrava-Výškovice, s.r.o., ScioŠkola Ostrava - základní škola s.r.o.

**Školy a poskytovatelé vzdělávání**

Mateřské školy, základní školy, speciální školy, organizace zájmového a neformálního vzdělávání. V území ORP Ostrava se nachází celkem 90 základních škol (včetně speciálních), 99 mateřských škol (včetně speciálních), 14 základních uměleckých škol a 6 středisek volného času/domů dětí a mládeže. Do projektu MAP ORP Ostrava IV je zapojeno celkem 182 škol dle IZO), z toho 7 základních uměleckých škol, dále 2 střediska volného času a další, níže uvedené spolupracující subjekty.

**Partner projektu**

Partnerem projektu je Středisko volného času Korunka, Ostrava-Mariánské Hory, příspěvková organizace. Partner projektu je zapojen do řídícího výboru projektu a podílí se zejména na realizaci KA 4 – Implementace MAP.

**Další spolupracující subjekty**

Moravskoslezský pakt zaměstnanosti, z.s., TietoEVRY, Dolní oblast VÍTKOVICE, z.s., Knihovna města Ostravy, příspěvková organizace, Moravskoslezská vědecká knihovna v Ostravě, Ostravská univerzita, Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava, Ostrava Expat Centre, Národní pedagogický institut ČR, PLATO Ostrava, Moravskoslezské inovační centrum, PPP Ostrava, Centrum sociálních služeb Ostrava, Tutorie, z.s., obce a města v ORP Ostrava, městské obvody statutárního města Ostravy.

**Členové řídícího výboru MAP**

Řídící výbor je tvořen 26 členy. Je v něm zastoupena široká skupina osob, od rodičů a pedagogů, přes ředitele škol, zástupce zřizovatelů, zástupce obcí, které nezřizují školu, zástupce MAS, krajského úřadu (IDZ), ITI Ostravské aglomerace, organizací zájmového a neformálního vzdělávání, až po zástupce veřejných vysokých škol v ORP Ostrava (Ostravská univerzita a Vysoká škola báňská – Technická univerzita Ostrava) a. Členy ŘV jsou také vedoucí pracovních skupin MAP.

**Členové pracovních skupin MAP**

V rámci projektu je zřízeno 5 pracovních skupin, které jsou tvořeny 71 členy (počet aktuální k dubnu 2024). Zastoupení organizací/institucí je podobné, jako u řídícího výboru, s výjimkou zástupců MAS a měst/obcí. Členy pracovních skupin jsou také zástupci TietoEVRY, Dolní oblasti VÍTKOVICE, z.s., Mensy ČR, Centra sociálních služeb, neziskové organizace a další.

**Rodiče, pedagogové, ostatní**

* rodiče dětí a žáků (tzn. zákonní zástupci)
* pedagogičtí a nepedagogičtí pracovníci
* pracovníci a dobrovolní pracovníci organizací působících v oblasti vzdělávání nebo asistenčních služeb a v oblasti neformálního a zájmového vzdělávání dětí a mládeže (pracovníci 6 SVČ/DDM, Knihovny města Ostravy – 27 poboček a další aktéři, např. Svět techniky v Dolní oblasti Vítkovice)
* široká veřejnost – jedná se o odbornou i laickou veřejnost, jedná se o osoby nebo skupiny osob, které nejsou uvedeny výše, např. zaměstnance veřejné správy a zřizovatelů škol působící ve vzdělávání.

# Další východiska pro strategickou část

## Stručný výčet existujících strategických záměrů a dokumentů v území majících souvislost s oblastí vzdělávání

Pro přípravu Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava jsou zásadní tři typy strategických dokumentů, se kterými musí být v souladu. Jsou to strategické dokumenty národní, regionální (krajské) a místní (například rozvojové dokumenty obcí a měst v řešeném území). Hlavní je přitom soulad s národními strategiemi, zejména Strategií vzdělávací politiky do roku 2030+, ze které vychází také metodika pro tvorbu MAP.

Obrázek 5 **Struktura strategických dokumentů**

*Zdroj: vlastní zpracování*

Obrázek 6 **Struktura úrovní strategických dokumentů s jejich výčtem**

*Zdroj: vlastní zpracování*

## Představa ideálního vybavení školy z pohledu klíčových aktérů předškolního a základního vzdělávání

Pracovní skupiny projektu MAP ORP Ostrava II (realizace 2018-2022) byly v roce 2021 požádány o aktualizaci „představy ideálního vybavení školy“. Tato původní příloha Strategického plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava do roku 2023 byla poměrně zásadně upravena, a to s ohledem na narůstající potřeby škol ohledně prostoru pro školní poradenská pracoviště, pro odborné učebny, relaxační zóny, školní knihovny a další aktivity, které dnes již školy vnímají jako běžnou součást své činnosti.

*Kapitola 2.1 bude v průběhu realizace projektu MAP ORP Ostrava IV upravena dle aktuálních potřeb škol a připomínek klíčových aktérů v předškolním a základním vzdělávání – ředitelů, pedagogů, zřizovatelů a dalších členů pracovních skupin a Řídícího výboru MAP ORP Ostrava IV.*

### Mateřské školy

Předškolní věk je zásadním obdobím pro rozvoj všech psychických funkcí člověka, pro rozvoj jeho osobnosti i základních dovedností. Proto je důležité nepromarnit toto stěžejní životní období a podpořit maximálně možný rozvoj každého z dětí. K tomu je nezbytné zajistit předškolním pedagogům prostorové zázemí umožňující naplnit všechny tyto záměry.

Tabulka 39 **Optimální a nadstandartní požadavky na prostorové vybavení budov mateřských škol**

|  |  |
| --- | --- |
| **Optimální požadavky** | **Nadstandardní požadavky** |
| **1 třída = 1 kmenová učebna**   * s koutkem vybaveným multimediální tabulí (výuka matematické, čtenářské, jazykové pregramotnosti) * vybavení a prostor pro distanční vzdělávání |  |
| **Přírodní vědy**   * laboratoř (koutek) * prostor s mobiliářem pro tematické aktivity * venkovní prostory uzpůsobené pro environmentální vzdělávání (pařeniště, skleník...) | **Přírodní vědy**   * laboratoř (samostatná místnost) |
| **Pracovní činnosti**   * venkovní prostory pro technické vzdělávání * technická dílna – koutek * cvičná kuchyňka – koutek | **Pracovní činnosti**   * technická dílna (samostatná místnost) * cvičná kuchyňka – samostatná místnost |
|  | **Člověk a umění**   * keramická dílna, atelier |
| **Tělesná výchova**   * prostor pro tělesný rozvoj dětí * venkovní sportovní prvky | **Tělesná výchova**   * tělocvična * venkovní sportoviště * sauna, brouzdaliště, mlhoviště, solné jeskyně |
| **Společné vzdělávání**   * prostor pro odpočinek v průběhu dne (nejen 2leté děti) či stabilní ložnice * relaxační prostor * místnost pro speciálně pedagogickou intervenci * jednací místnost * hygienická místnost se sprchou pro děti * šatny pro děti * zdravotní místnost – izolace | **Společné vzdělávání**   * relaxační prostor – snoezelen * prostor pro společné aktivity rodičů s dětmi – dětský klub * rehabilitační místnost (pro děti se SVP) |
| **Venkovní prostory**   * zahrada - vzrostlé stromy, dostatek zeleně, odizolování zahrady od okolního ruchu a dopravního provozu * dětské hřiště s průlezkami – volnočasové prvky * pískoviště | **Venkovní prostory**   * dopravní hřiště * venkovní ložnice pro odpočinek mimo budovu v teplých měsících * prostory pro relaxaci * bazén-brouzdaliště, mlhoviště |
| **Vybavení pro pedagogy**   * kanceláře pro vedení školy * odborné kabinety (skladovací prostory pro pomůcky) * hygienické zázemí pro pedagogy – šatna, sprcha, WC * učitelská knihovna * prostor pro jednání s dětmi a rodiči, s odborníky, sdílení v rámci síťování škol (jednací místnost) * zázemí pro pedagogy (sborovna) – nepřímá pedagogická práce | **Vybavení pro pedagogy**   * multifunkční prostor – s projektorem – odborné vzdělávání učitelů, přednášky pro rodiče, akce školy * relaxační prostor pro pedagogy |
| **Ostatní zaměstnanci**   * prostor pro THP pracovníky, šatny pro nepedagogický personál (uklízečky, kuchařky, sekretářka, ekonom aj.) * skladovací prostory (učebnice, písemnosti, archiv, server atp.) * úklidové místnosti | **Ostatní zaměstnanci**   * kanceláře pro THP pracovníky * technická místnost pro školníka * dílna pro údržbáře |
|  | **Vrátnice s recepcí** |
| **Školní jídelna + výdejna** | **Kuchyň a školní jídelna** |
| * **Ochrana měkkých cílů (útočník ve škole, agresivní rodič, žák aj.)** | * **Ochrana měkkých cílů (útočník ve škole, agresivní rodič, žák aj.)** |
| * **Kybernetická a digitální bezpečnost** | * **Kybernetická a digitální bezpečnost** |
| * **Hygienická bezpečnost (zdravotně-epidemická)** | * **Hygienická bezpečnost (zdravotně-epidemická)** |
| **Všechny bezpečnostní oblasti obsahují: osvětu a vzdělávání zaměstnanců, materiálně-technické zabezpečení, softwarové zabezpečení.** | |

### Základní školy

Současná moderní základní škola by měla být bezbariérová, tedy přístupná všem dětem. Všechny prostory (viz níže) by měly být vybaveny vhodným nábytkem, pomůckami včetně literatury a potřebnou technikou.

Tabulka 40 **Minimální a optimální požadavky na prostorové vybavení budov základních škol**

|  |  |
| --- | --- |
| **Minimální požadavky** | **Optimální požadavky** |
| **1 třída = 1 kmenová učebna** | **1 třída = 1 kmenová učebna**  s koutkem vybaveným PC (společné vzdělávání), interaktivní dataprojektor nebo tabule |
|  | **Třída s tablety („tabletárna“)**  využitelná pro výuku všech předmětů (včetně internetového připojení a nabíjecích boxů) |
| **Matematika**   * Odborná učebna (laboratoř) matematiky s pomůckami * učebny pro dělenou výuku v menších skupinách * sklad na pomůcky a učebnice * kabinet pro učitele | **Matematika**   * Odborná učebna (laboratoř) matematiky s pomůckami * učebny pro dělenou výuku v menších skupinách * sklad na pomůcky a učebnice * kabinet pro učitele |
| **Jazyky**   * jazykové učebny pro první CJ (alespoň dvě) * 1 jazyková učebna pro druhý cizí jazyk | **Jazyky**   * jazyková učebna pro první CJ (poskytující možnost dělení tříd) * 1 jazyková učebna pro druhý CJ * jazyková učebna pro I. stupeň |
| **Přírodní vědy**   * učebna přírodních věd (Fy, Ch, Př, Ze) + kabinet (II. stupeň) * laboratoř pro přírodní vědy * víceúčelová učebna pro bádání pro I. stupeň | **Přírodní vědy**   * učebna Fy+Ch+kabinet, skladovací prostor * laboratoř Fy – Ch s vybavením (pomůcky, modely, chemické sklo, chemikálie) * speciální vybavení pro laboratoř Ch (odsávání, likvidace chemických odpadů apod.) * učebna Př – Ze + kabinet, skladovací prostor * víceúčelová učebna pro bádání pro I. stupeň * zařízení pro virtuální realitu * videooperátor nebo jiná obdobná technologie pro lepší distanční výuku |
| **IVT**   * učebny IVT (dvě – poloviny tříd → 1 žák = 1 PC) | **IVT**   * učebny IVT (dvě – poloviny tříd → 1 žák = 1 PC, dle počtu žáků a potřeb školy) + sklad IT techniky * vybavení, pomůcky pro virtuální realitu, robotiku a naplnění změny RVP ZV v oblasti IVT * 3D tiskárna * variabilita prostoru (možnost rychlého rozmístění třídy apod.) * plná konektivita školy (všechny třídy) |
| **Pracovní činnosti**   * dílny včetně skladu * přípravná místnost * cvičná kuchyňka * školní pozemek pro pěstitelské práce | **Pracovní činnosti**   * dílny (s vybavením – stroje, nářadí, dílenský nábytek, materiál atd.): * stolařská * zámečnická * elektro * skladové prostory * přípravná místnost * cvičná kuchyňka * školní pozemek pro pěstitelské práce * skleník |
| **Člověk a umění**   * učebna HV * učebna VV (kreslírna) + kabinet | **Člověk a umění**   * učebna HV + kabinet, * prostory pro školní kapelu, pěvecký sbor * učebna VV (kreslírna) + kabinet a skladové prostory * keramická dílna + přípravna * divadelní sál (aula)-sál pro vystoupení žáků * výtvarný ateliér (prostor pro výtvarné činnosti) s možností i jiného využití |
| **Tělesná výchova**   * velká tělocvična + nářaďovna * malá tělocvična (gymnastický, taneční sál) * víceúčelové venkovní hřiště (míčové hry) * atletický ovál * fotbalové hřiště * hygienické zázemí – šatny, sprchy * nářaďovna | **Tělesná výchova**   * velká tělocvična * malá tělocvična (gymnastický, taneční sál) * víceúčelové venkovní hřiště * lezecká stěna * workoutové hřiště jako součást sportovního vybavení * specifické sportovní zázemí pro sportovní školy * hygienické zázemí – šatny, sprchy * dětské hřiště s průlezkami – volnočasové prvky (i pro ŠD) * pískoviště (i pro ŠD) * atletický ovál * fotbalové hřiště * prvky pro využití žáky školní družiny |
| **Čtenářská gramotnost**   * knihovna se studovnou * sklad knižního fondu * učebna českého jazyka * kabinet pro učitele | **Čtenářská gramotnost**   * knihovna s čítárnou a hudebnou * sklad knižního fondu * učebna českého jazyka * učebna literatury * učebna dramatické výchovy * kabinet pro učitele * knihovna cizích jazyků * prostor pro čtenářské dílny * třídní knihovničky * multifunkční koutky ve společných prostorech pro rozvoj čtenářské gramotnosti a společné setkávání |
| **Společné vzdělávání**   * kabinety dle PK nebo dle ročníků * místnosti pro relaxaci * místnost pro poskytování podpůrných opatření * samostatné kanceláře pro poradenský tým (VP, metodik prevence, koordinátor inkluze,…) * kabinety pro AP, speciální pedagogy, školního psychologa…. * speciálně vybavená místnost pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy chování …) * hygienická místnost se sprchou * sociální zázemí včetně zázemí pro hendikepované | **Společné vzdělávání**   * kabinety dle PK nebo dle ročníků * místnosti pro relaxaci vč. vybavení * relaxační koutky na chodbách (stůl, židle, křesla, knihovnička, lavička, skříňka, koberec, deskové hry, stolní fotbal, ping-pong …) * místnosti pro poskytování podpůrných opatření (podle počtu žáků) * samostatné kanceláře pro poradenský tým (VP, metodik prevence, koordinátor inkluze,…) * kabinety pro AP, speciální pedagogy, školního psychologa…. * prostor pro jednání se žáky a rodiči (jednací místnost) * speciálně vybavená místnost pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami (poruchy chování …) * zařízení pro online sdílení dobré praxe a realizaci praxí studentů s možností využití i pro realizaci hybridní výuky * hygienická místnost se sprchou * zdravotní místnost – izolace * sociální zázemí včetně zázemí pro hendikepované |
| **Venkovní prostory**   * zelená (venkovní) učebna | **Venkovní prostory**   * zelená (venkovní) učebna * prostory pro relaxaci |
| **Školní družina a školní klub**   * samostatné prostory pro ŠD | **Školní družina a školní klub**   * samostatné prostory pro ŠD * prostory pro školní klub pro žáky II. stupně * prostory pro zájmové vzdělávání |
| **Vybavení pro pedagogy**   * kanceláře pro vedení školy * kabinety pro učitele * sborovna | **Vybavení pro pedagogy**   * kanceláře pro vedení školy * kabinety pro učitele * sborovna |
| **Ostatní zaměstnanci**   * kanceláře pro THP pracovníky * kabinet pro správní zaměstnance * šatny pro nepedagogický personál (uklízečky, kuchařky, sekretářka, ekonom aj.) * technická místnost pro školníka * skladovací prostory (učebnice, písemnosti, archiv, server, atp.) * úklidové místnosti * šatny pro žáky | **Ostatní zaměstnanci**   * kanceláře pro THP pracovníky – zvlášť sekretářka a zvlášť ekonomický úsek * kabinet pro správní zaměstnance * šatny pro nepedagogický personál (uklízečky, kuchařky, sekretářka, ekonom aj.) * technická místnost pro školníka * dílna pro údržbáře * skladovací prostory (učebnice, písemnosti, archiv, server, atp.) * úklidové místnosti * šatny pro žáky |
| **Vrátnice** | **Vrátnice s recepcí** |
| **Školní jídelna + výdejna** | **Kuchyň a školní jídelna** |
| * **Ochrana měkkých cílů (útočník ve škole, agresivní rodič, žák aj.)** | * **Ochrana měkkých cílů (útočník ve škole, agresivní rodič, žák aj.)** |
| * **Kybernetická a digitální bezpečnost** | * **Kybernetická a digitální bezpečnost** |
| * **Hygienická bezpečnost (zdravotně-epidemická)** | * **Hygienická bezpečnost (zdravotně-epidemická)** |
| **Všechny bezpečnostní oblasti obsahují: osvětu a vzdělávání zaměstnanců, materiálně-technické zabezpečení, softwarové zabezpečení.** | |

## Vyhodnocení dotazníkového šetření – popisy potřeb škol

*Kapitola 2.2 bude v průběhu realizace projektu MAP ORP Ostrava IV upravena dle aktuálních potřeb škol zjištěných v rámci podaktivity 3.7 Podpora škol v plánování.*

### Vyhodnocení dotazníkového šetření – popis potřeb škol v oblasti předškolního vzdělávání (březen 2021)

V rámci zjišťování potřeb škol v ORP Ostrava byly osloveny všechny mateřské školy zapojené do MAP. Každá škola zvolila analytika zodpovědného za zpracování dotazníku – nejčastěji se jednalo o ředitele/ředitelky nebo jejich zástupce. Dotazník vyplnilo 66 mateřských škol z celkem 79 MŠ (případně ZŠ tam, kde je MŠ součástí ZŠ), které se do šetření zapojily a z celkem 100 MŠ, které se nacházejí v ORP Ostrava. U mateřských škol, které zahrnují více detašovaných pracovišť byl volen 1 analytik za celé ředitelství.

**Čtenářská pregramotnost**

Všechny mateřské školy deklarují podporu rozvoje čtenářské pregramotnosti. Stejně jako u ZŠ, v otevřené otázce každá uvedla alespoň jednu aktivitu v této oblasti. Nejčastěji se jednalo o návštěvy knihoven, divadel či projektů, dostupnost knih a časopisů ve třídách, práce s písmeny, knihami a obrazovým materiálem, dílny, hry, exkurze, čtení před spaním. Zajímavými aktivitami, kterými MŠ podporují čtenářskou pregramotnost jsou práce na interaktivní tabuli, interaktivní program sluchové pexeso, logopedický koutek – zrcadlo, hry, pomůcky, čtení seniory, návštěva MŠ ilustrátorem aj.

Dostatečným technickým a materiálním zabezpečením v oblasti čtenářské pregramotnosti disponuje 74 % mateřských škol, z toho 27 % jednoznačně ANO a 47 % SPÍŠE ANO.

Spolupráce s rodiči funguje v naprosté většině MŠ (92 %). Rodiče si mohou půjčovat knihy z knihovny v MŠ, nebo naopak knihu darovat, předčítají dětem, účastní se dílen a projektů, společně navštěvují knihovny. Tato pozitivní situace má určitě souvislost s tím, že v 86 % mateřských škol jsou realizovány mimovýukové akce pro děti na podporu čtenářské pregramotnosti a zvýšení motivace (projektové dny, autorská čtení, výstavy knih…)

Učitelé v MŠ by přivítali podpůrné materiály typu literatury (45 MŠ, 68 %), ICT programů (44 MŠ, 67 %) nebo dodatečných pomůcek (44 škol - 67 %), dále například placené registrace na webových stránkách (9 škol), audio pohádky, klokanův kufr, interaktivní tabule, kvalitní ICT vybavení, návštěvu ilustrátora nebo spisovatele a zapůjčení dětských knih a časopisů.

Dobře v mateřských školách funguje spolupráce s rodinami i základními školami, organizace speciálních akcí (besídky, slavnosti, projekty, čtení), společné recitace, půjčování knih domů, práce s knihou i Albi tužkou nebo návštěvy knihoven a divadel.

Zlepšit by se mateřské školy chtěly v navýšení množství zakoupené literatury, ICT licencí, případně založení knihovny, lepší vybavenosti pomůckami - interaktivní tabule atp., proškolení pedagogů, projekty, spolupráci s logopedem, audio pohádkami, klokanovými kufry. Školy by také rády nakoupily ICT vybavení (pro pedagogy i pro děti) a uvítaly by také možnost zapůjčit si dětské knihy, dětské časopisy nebo některé pomůcky, které jsou využívány pouze krátkodobě.

Ke zlepšení od posledního výzkumu (2019) došlo podle odpovědí respondentů na   
88 % mateřských škol.

**Matematická pregramotnost**

V oblasti matematické pregramotnosti 56 % mateřských škol nespolupracuje s jinými školami nebo pracovišti. Na rozvoj nadaných dětí ve vlastní škole se zaměřuje 58 % organizací. Na podporu těchto činností existují pravidelné kroužky nebo mimoškolní aktivity ve dvou třetinách zúčastněných mateřských škol. Jedná se o kroužky zaměřené na logiku, šachy, deskové hry nebo objevování.

Dostatečným technický a materiálním zabezpečením pro rozvoj matematické pregramotnosti disponuje 77 % mateřských škol, a aktuální literaturu, případně multimédia nakupuje 64 %.

Učitelé si zvyšují kompetence a zkušenosti zejména prostřednictvím školení (89 %), dalšího studia (56 %), meziškolské spolupráce (32 %), mentoringu (14 %) a účastí na konferencích (12 %).

Alternativní metody výuky v této oblasti využívá 68 % škol. Jedná se na prvním místě o Montessori prvky ve výuce (77 %) a na druhém o Hejného matematiku (56 %).

Mateřské školy se cítí úspěšné zejména díky zařazení Montessori a Hejného prvků, absolvování inspirativních seminářů v průběhu dvou uplynulých let, zapojení do projektů a přípravě předškoláků na vstup do ZŠ.

Dále rozvíjet by se mateřské školy chtěly prostřednictvím větší spolupráce s rodiči, rozšiřováním kompetencí pedagogů prostřednictvím DVPP, systematickým budování plánu rozvoje matematické pregramotnoti a podporou materiálního dovybavení. K tomu jí může pomoci podpora zejména v oblasti financování, ať už pomůcek nebo vzdělávání.

**Polytechnické vzdělávání v MŠ**

Dostatek vzdělávacích materiálů, pomůcek, případně dílnu pro vzdělávání polytechnického směru má k dispozici 80 % mateřských škol. Pokud jde o spolupráci s jinými organizacemi, nejčastěji analytici zmiňují Svět techniky v Dolní oblasti Vítkovice. Spolupráce s jinými školami je minimální (27 % případů).

Pro navázání spolupráce s rodiči nejčastěji slouží projektové dny a výstavky prací, případně kroužky. Největší zásluhu si mateřské školky připisují v oblasti propojování polytechnického vzdělávání s každodenním životem a budoucím povoláním (98 %).

Programy pro zážitkové učení využívá 64 % mateřských škol a individuální práci s nadanými či motivovanými dětmi podporuje 85 % organizací. Z tohoto důvody by mateřské školy přivítaly také další školení pedagogů v oblasti polytechniky (97 %).

#### Potřeby mateřských škol – první volba

Mateřské školy byly z kraje dotazníku osloveny k uvedení tématu, které je nejvíce tíží, tedy tzv. první volby, co by chtěla škola vylepšit, kdyby měla dostatek financí/podmínky. Jak ukazuje následující tabulka, mateřské školy by nejvíce stály o zkvalitnění polytechnického vzdělávání, gramotností, ale také školních zahrad, rozšíření kapacit, vzdělávání a dostatku asistentů pedagoga.

Tabulka 41 **Prioritní potřeby škol**

|  |  |
| --- | --- |
| **Vybavení, rekonstrukce** | **Gramotnosti, oblasti vzdělávání** |
| Zahrada v přírodním stylu - "EKOŠKOLA"  Rozšíření MŠ  Bezbariérový přístup  Konečně nové školní hřiště  Dokončení stavby – zvýšení kapacity + vytvoření podmínek pro děti se SVP  Bezpečné prožitkové prostředí  Vybudování prostoru, dílny vhodné pro polytechnické činnosti a tvorbu keramiky  Školní zahrada, interaktivní vybavení  Materiálně-technické vybavení, obnova morálně zastaralých zařízení  Venkovní výukové zázemí  Rekonstrukce budovy a zahrady MŠ  Zakoupení interaktivních programů pro děti.  Vybavení a práce s IT  Digitalizace | Polytechnické vzdělávání – 8x  Předčtenářská gramotnost – 2x  Digitální gramotnost – 2x  Matematická pregramotnost – 3x  Hejného metoda  EVVO – 3x  Alternativní vzdělávání se zaměřením na EVVO  Vyhledávání, podpora, rozvoj nadání – 3x  Angličtina  Rozvoj kritického myšlení u dětí  Rozvoj logiky a strategického myšlení |
| Lidské zdroje | Rozvoj, rozšíření, zkvalitnění vzdělávání |
| celoživotní učení  potřeba logopeda a speciálního pedagoga  Zvýšit kompetenci pedagogů ve využívání ICT při vzdělávání dětí i vlastní práci  Dostatek asistentů pedagoga  Zastupitelnost v MŠ  Posílení personálních kapacit, větší spolupráce s odborníky v jednotlivých oblastech gramotností  Semináře pro speciální pedagogy, např. bazální stimulace  Více finančně dostupného DVPP | podpora v oblasti digitálních technologií  Montessori pedagogika – II  Inkluze/ Rovné příležitosti ve vzdělávání - II  Všestranný (osobnostní) rozvoj dětské osobnosti (v pohodovém a podnětném prostředí) - III  Zkvalitnění diagnostiky dětí a na to navazující diferenciaci vzdělávání dle potřeb a možností každého dítěte.  Rozvoj komunikačních schopností  Kvalitní výuka a inovace výchovně vzdělávacích procesů včetně uplatnění nových forem a metod výuky ve vztahu k učebnímu procesu  snížení počtu dětí na třídách  Evaluace a autoevaluace vzdělávacího procesu a školy |
| **Ostatní** | |
| Výchovně vzdělávací proces vést tak, aby úspěšnost dětí pro vstup do ZŠ byla co nejlepší  Vzdělávání cizinců  Spokojenost ze strany dětí, jejich rodičů a zaměstnanců školy.  Zapojení MŠ do projektů  Spolupráce s rodinou  Spokojené děti a rodiče  Osvojení si poznatků a dovedností důležitých k podpoře zdraví a také vytváření životních návyků a postojů jako základů zdravého životního stylu | |

### Vyhodnocení dotazníkového šetření – popis potřeb škol v oblasti čtenářské gramotnosti (březen 2021)

Všechny základní školy deklarují podporu rozvoje čtenářské gramotnosti. V otevřené otázce každá uvedla alespoň jednu aktivitu v této oblasti. Nejčastěji se jednalo o čtenářské dílny a kluby, školní knihovnu a čtenářské koutky, tvůrčí psaní, čtenářské deníky, projekty, soutěže, návštěvy knihoven, školní časopisy či dramatické kroužky.

Méně jednoznačný je důraz na čtení tzv. technických textů, kterému se věnuje pouze 48 % základních škol.

Pokud se na škole vyskytnou žáci s mimořádným talentem či zájmem o literaturu a psaní, dokáží jim nabídnout podporu na 79 % základních škol. Tato podpora má nejčastěji formu individuální spolupráce, vystavování prací, přihlašování do soutěží, nebo speciálních kroužků, které se věnují například tvorbě školního časopisu, výjimečně i publikaci vlastní knihy.

92 % škol má k dispozici vlastní knihovnu, která je přístupná podle potřeb a možností žáků. 52 % škol by k tomu uvítala metodickou podporu školního knihovníka.

Dostatečným technickým a materiálním zabezpečením v oblasti čtenářské gramotnosti disponuje 78 % škol, zde je ale důležité rozčlenění odpovědí na jednoznačné ANO (18 %), a SPÍŠE ANO (60 %), které naznačuje, že prostor k dodatečnému dovybavení rozhodně existuje. Například čtečky knih používá při práci s žáky pouhých 10 % škol.

Aktuální beletrii a literaturu vůbec nenakupuje 4,5 % škol. 19 % ji nakupuje nepravidelně, 73 % dle možností rozpočtu a pouze zbylá 3 % (dvě školy) v pevně daných intervalech.

Pokud jde o spolupráci s rodiči, byla navázána v 55 % škol. Rodiče například dětem předčítají v hodinách českého jazyka, rodiče spolupracují v rámci dnů otevřených dveří, podporují tvůrčí talenty, chodí s dětmi do knihoven, učitelé jim doporučují vhodnou literaturu, účast na speciální akcích, jako je „Noc s Andersenem“. V 74 % základních škol jsou realizovány mimovýukové akce pro žáky na podporu čtenářské gramotnosti a zvýšení motivace.

Na přímou otázku, jaké podpůrné materiály pro výuku čtenářské gramotnosti by školy uvítaly byla nejčastější odpovědí žádost o ICT programy (66 %), literaturu (58 %), nebo pomůcky (52 %).

Základní školy ve 42 % využívají k výuce cizích jazyků rodilé mluvčí. Nejčastějším důvodem jejich nevyužití je nedostatek financí (25 %) nebo kvalifikovaných učitelů (rodilých mluvčích).

Co na školách aktuálně funguje dobře, jsou různé literární projekty a soutěže, spolupráce s rodiči (tam kde probíhá), kroužky a školní časopisy, vlastní knihovny či společné návštěvy veřejných knihoven.

Zlepšit by se, podle vlastních slov, školy mohly v rozšíření knižních titulů, které je podmíněno pravidelnými dotacemi na nákup knih, v nákupu ICT programů, a techniky, jako jsou například čtečky, v práci s nadanými dětmi atp. V tomto bodě je důležité poznamenat, že každá škola má svou individuální potřebu a kvantifikace dat nepřináší takovou hodnotu, jako individuální komunikace s jednotlivými analytiky.

V přímé otázce na zhodnocení pokroku v této oblasti od posledního průzkumu v roce 2019 jsou mezi odpověďmi často odkazy na aktuální situaci způsobenou pandemií a online výukou. Nadpoloviční většina škol nicméně progres zaregistrovala a týká se např. vyšší motivace žáků i rodičů, systémových opatření, projektů a zejména nákupu knih do knihovny.

**Digitální a mediální gramotnost**

Po roce pandemie má 91 % základních škol dostatek vybavení pro realizaci online výuky. Většina škol (91 %) se také sjednotila na jednom nástroji-softwaru, který používají pro online výuku.

Ve většině škol 84 % je digitální/mediální gramotnost zakotvena ve ŠVP, případně je zařazena do některého z vyučovacích předmětů.

Když se ale zeptáme, je-li osvěta žáků v oblasti kybernetické bezpečnosti dostatečná, převažují sice kladné odpovědi, nicméně bezvýhradný souhlas ANO zaznívá v 40 % odpovědí, zatímco zbytek tvoří podmíněné SPÍŠE ANO (57 %).

78 % základních škol v oblasti digitální a mediální gramotnosti s nikým nespolupracuje! Pokud jde o podporu, kterou by školy přivítaly, nejčastěji zaznívá školení a vzdělávání pedagogů, ještě lepší vybavení, finanční zdroje, zlepšení konektivity či přednášky specialistů přímo ve škole.

### Vyhodnocení dotazníkového šetření – popis potřeb škol v oblasti matematické gramotnosti (březen 2021)

Více než dvě třetiny základních škol podle vlastního vyjádření nespolupracují nebo neví o spolupráci s jinými školami a institucemi. Samy se však na rozvoji nadaných žáků v oblasti matematické gramotnosti podílejí v 75 % případů. Ještě více škol (79 %) podporuje individuální práci s žáky s mimořádným zájmem o matematiku.

Pokud jde o spolupráci s rodiči, nejčastější formou podpory jsou individuální hodiny navíc, konzultace s učiteli matematiky, úlohy pro rozvoj logického myšlení, kroužky, kluby, šachy, zapojení do soutěží či olympiád.

Pokud jde o kroužky nebo mimoškolní činnosti, objevily se aktivity typu klubů zábavné logiky a logických her, kroužek matematiky, klub objevitelů, klub deskových her, informatiky a robotiky, stavebnice, šachy, sudoku, kroužky Hejného matematiky. Nejčastěji zmiňovaným pojmem v této oblasti byla „logika“.

Většina škol (81 %) disponuje dostatečným technickým a materiálním zabezpečením pro rozvoj matematické gramotnosti, ačkoli převaha odpovědí byla SPÍŠE ANO (66 %), což znamená, že souhlas nebyl bezvýhradný (pouze u 15 % škol).

Literaturu a multimédia pravidelně nakupuje 55 % škol (7,5 % ANO, 48 % SPÍŠE ANO) a nejčastější formou rozvoje pedagogů jsou školení (88 %), konference (40 %), další studium (39 %), meziškolní spolupráce (22 %) či mentoring (13 %).

Alternativní metody výuky pro zlepšení matematické gramotnosti využívá 55 % škol. Jedná se zejména o Hejného metodu (54 %), systém ABAKU (37 %) a Montessori prvky ve výuce (27 %).

Plošné testování pro zjištění úrovně matematické gramotnosti podporuje 72 % základních škol. Spokojenost s úrovní matematické gramotnosti žáků existuje na 54 % základních škol. Toto číslo může být ovlivněno distanční výukou, kterou se však na většině škol podařilo zorganizovat v dostatečné kvalitě. 72 % škol má pocit, že jejich žáci dokázali rozvíjet svou matematickou gramotnost i během distanční výuky. Hodnocení vlastních pedagogů, jak se s online výukou vyrovnali, je nicméně vyšší 92,5 % kladných hodnocení.

Školy jsou úspěšné zejména v různých soutěžích - Abaku, Klokan, Menza, Pythagoriáda, olympiády, ale také u přijímacích zkoušek, využití výukových programů v distanční výuce atp. Pandemie nicméně tuto oblast výrazně ochromila.

Pomoc by školy přivítaly zejména v oblastech DVPP, nákupu pomůcek a technického vybavení (pracovní sešity, Montessori...), spolupráce se SŠ a VŠ, navýšení hodin matematiky.

### Vyhodnocení dotazníkového šetření – popis potřeb škol v oblasti inkluze a rovných příležitostí (MŠ i ZŠ, březen 2021)

Mezi nejčastější aktivity, které školy dětem nabízejí patří zájmové kroužky, doučování, lyžařský výcvik, školní kluby, škola v přírodě, případně ozdravné pobyty. Mateřské školy se ve větší míře věnuji plaveckému výcviku.

Zpoplatnění kroužků je podobné na obou typech škol (MŠ - 27 %, ZŠ - 22 %), rozdíl je však v úlevách pro děti ze znevýhodněného prostředí. V mateřských školách mají úlevu ve 29 % případů, na základních školách v 72 % případů.

Bezbariérová, alespoň částečně je pouze polovina mateřských školek. U základních škol se jedná o 58 % budov.

Školy poskytují podporu i žákům bez přiznaných zákonných podpůrných opatření, pokud je tato potřeba identifikována např. ředitelem nebo pedagogickým pracovníkem školy. U ZŠ je tomu tak v 84 % případů, u MŠ v 77 %.

Sledované mateřské školy jsou na tom mnohem hůř z hlediska kapacit školy. V posledních třech letech jich muselo 59 % odmítat žáky z důvodu plné kapacity, zatímco na základních školách se jednalo pouze o 21 % škol.

Nadaným a talentovaným dětem věnuje zvýšenou péči 80 % mateřských a 82 % základních škol. Koordinátor nadání se častěji vyskytuje na základních školách (34 %) než v MŠ (17 %).

Spolupráce mezi pedagogy a asistenty pedagoga je lépe hodnocena v mateřských školách, kde se oznámkovali jedničkou v 80 % případů (ZŠ 52 %), a to přestože pravidelné setkávání pedagogů a asistentů je zajištěno podobným způsobem v 90 % škol.

Aktivity na podporu integrace dětí ze sociálně slabého prostředí jsou častěji realizovány na ZŠ (60 %) než na MŠ (52 %).

Pokud jde o hladký přechod z MŠ na ZŠ, nepatrně více jsou zainteresovány mateřské školy (96 %) než ZŠ (90 %).

Tabulka 42 **Průměrný počet omluvené absence na jednoho žáka**

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, číslo

Popis byl vytvořen automaticky

Tabulka 43 **Průměrný počet neomluvené absence na jednoho žáka**

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky

Tabulka 44 **Podíl odchodů žáků ze ZŠ (z 5. a 7. třídy) na víceletá gymnázia**



\*24 škol, které vyplnily dotazník a ze kterých žáci pravidelně odcházejí na víceletá gymnázia

Tabulka 45 **Podíly žáků ZŠ skládajících standardizované přijímací zkoušky**



\*35 škol, které vyplnily dotazník a ve kterých žáci pravidelně skládají přijímací zkoušky

Tabulka 46 **Úspěšnost žáků ve standardizovaných přijímacích zkouškách**



\*38 škol, které vyplnily dotazník a ve kterých žáci pravidelně skládají přijímací zkoušky

Tabulka 47 **Podíl žáků, kteří předčasně ukončili základní vzdělávání**



\*50 škol - podíl žáků, kteří předčasně ukončili základní vzdělávání v důsledku ukončení povinné školní docházky, z vycházejících žáků. Počítáno ze zahajovacího výkazu M3: součet řádků 104+105/ řádek 101

Tabulka 48 **Průměrná cena volnočasových aktivit za školní rok / jednoho žáka**



\*28 škol, které vyplnily dotazník a ve kterých jsou volnočasové aktivity (kroužky, kluby) zpoplatněny

Tabulka 49 **Nákladovost vzdělávání**

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, číslo

Popis byl vytvořen automaticky

\*37 škol, které vyplnily dotazník - sledovány jsou nutné investice ze strany zákonných zástupců při vstupu do 1. ročníku a v průběhu dalšího vzdělávání, tj. například poskytování finančního příspěvku na výuku cizích jazyků, učebnice, akce pořádané školou atd.

Tabulka 50 **Monitoruje škola počty žáků, kteří se nestravují ve školní jídelně?**



\*Podíl odpovědí ANO z 52 škol, které vyplnily tuto otázku v dotazníku

Tabulka 51 **Zajišťujete financování stravování pro žáky, kteří na obědy nechodí z ekonomických důvodů?**



\*Podíl odpovědí ANO z 51 škol, které vyplnily tuto otázku v dotazníku

Tabulka 52 **Počty výchovných opatření v základní škole dle charakteru**

Obsah obrázku text, Písmo, snímek obrazovky, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky

\*36 škol, které řádně vyplnily dotazník - souhrnné číslo za rok

### Vyhodnocení dotazníkového šetření – popis potřeb škol v oblasti kariérového poradenství a polytechnického vzdělávání (březen 2021)

Kariérový poradce (36 %) a výchovný poradce (60 %) jsou osoby, které se ve školách nejčastěji věnují kariérovému poradenství. Naprostá většina škol deklaruje, že je jejich výuka zaměřena na směřování žáků k cílené volbě povolání (91 %).

Osoby pověřené kariérovým poradenstvím, ať už se jedná o kariérového či výchovného poradce, mají podle analytiků dostatek materiální i personální podpory pro tuto činnost (93 %). Stejně tak existuje čas a prostor pro práci se zákonným zástupcem při výběru volby povolání žáka (97 %).

Pokud jde o návrhy, jaké další formy spolupráce by bylo vhodné realizovat, zaznívaly nápady jako: individuální setkání a konzultace, častější informativní schůzky pro rodiče, besedy s odborníky, workshopy.

Základní školy poskytují žákům kariérové poradenství nejčastěji od 8. třídy (34 %), ale hned na druhém místě jsou 5. třídy (30 %). Školy nejčastěji spolupracují s Úřadem práce, Moravskoslezským paktem zaměstnanosti, z. s., VŠB-TUO, středními školami, ale i zaměstnavateli v regionu.

Co se týče problémů, se kterými se školy nejčastěji potýkají, je to časový rámec (pedagogové se poradenství věnují navíc ke svému plnému úvazku, spoustu času spolkne administrativa atp.), nezájem rodičů, současná epidemiologická situace, nebo nesmyslné představy žáků o dalším vzdělávání a jejich nereálné sebehodnocení.

*Pozn.: v oblasti kariérového poradenství přineslo dotazníkové šetření ke zjištění potřeb škol rozpor v uváděných skutečnostech. Na jednu stranu analytici uvedli, že osoby pověřené kariérovým poradenstvím mají dostatek času i prostor na práci se zákonnými zástupci žáků, na druhé straně uvedli jako problém časový rámec. Tento rozpor může být dán tím, že cca 35 ZŠ má kariérového poradce s částečným úvazkem nebo uzavřenou DPP, zatímco ve zbylých školách vykonává funkci kariérového poradce pedagog při svém plném úvazku.*

Školy by uvítaly podporu v oblasti financování pozic kariérových poradců, větší nabídku exkurzí a možnost exkurzí, finance na realizaci exkurzí, finance na častější návštěvy Světa techniky Ostrava, finance na nákup speciálních pomůcek nebo besedy se zaměstnanci. Dále by školy uvítaly zvýšení časové dotace pro práci výchovného/kariérového poradce, pokračování dotačního programu města Ostravy nebo širší nabídku oborů pro žáky se SVP.

**Polytechnické vzdělávání**

Základním předpokladem pro realizaci kvalitního polytechnického vzdělávání je kvalitní vybavení dílen a dostatek vzdělávacích materiálů. 51 % základních škol takové vybavení podle vlastních slov nemá. Pokud ano, pocházejí finance především z dotací (27 %) a až sekundárně od zřizovatele (24 %). Sponzoři se zapojují jen minimálně (3 %).

Spolupráce se středními a vysokými školami, případně dalšími výzkumnými pracovišti probíhá pouze na 46 % škol, s jinými ZŠ nebo MŠ spolupracuje 28 % škol. Situace je podobná i pokud jde o spolupráci s rodiči, kde jsou nejčastěji zmiňovány výstavky prací, projektové dny či kroužky.

Školy se alespoň snaží rozvíjet polytechnické vzdělání propojováním znalostí s každodenním životem a budoucím povoláním (91 %).

Výuku dílen má ve školách nejčastěji aprobovaný pedagog (43 %), případně neaprobovaný pedagog se zájmem o tuto oblast (34 %). Externího, případně sdíleného odborníka pro výuku dílen by přivítalo 46 % škol, ačkoli překážkou může být nedostatek finančních prostředků pro jeho zajištění na 67 % škol.

Programy pro zážitkové učení jako jsou Malá technická univerzita nebo Zlepši si techniku využívá 61 % škol a soutěží v oblasti polytechniky se účastní 45 % z nich.

66 % základních škol podporuje individuální práci s žáky, kteří mají mimořádný zájem o polytechniku. 72 % škol využívá v této oblasti ICT.

Další školení pedagogů by přivítala naprostá většina 90 % škol.

##### Základní školy – první volba

Také dotazník pro základní školy obsahoval před otázkami ke konkrétním tématům a gramotnostem otázku na první volbu – pokud by škola mohla zlepšit jednu věc, co by to bylo? U základních škol je tabulka rozdělena na dvě části – investiční a neinvestiční potřeby škol.

Tabulka 53 **Investiční potřeby škol (první volba)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Kapacity škol** | **Odborné učebny** |
| Přístavba budovy – 2x  Prostorové rozšíření budovy | Nové odborné učebny – 3x  Rekonstrukce odborných učeben  Dovybavení odborných učeben |
| **Vybavení škol** | **ICT, konektivita, software** |
| Dovybavení pro polytechnickou výuku a rozvoj polytechniky – 6x  Robotika  Materiálně technické vybavení, obnova morálně zastaralých zařízení  Školní hřiště s atletickým oválem | ICT, konektivita – 9x  Programy pro online výuku |
| **Estetizace, modernizace, zateplení** | |
| Modernizace prostředí školy; Rekonstrukce školy, zateplení | |

Tabulka 54 **Neinvestiční potřeby škol (první volba)**

|  |  |
| --- | --- |
| **Talent, nadání, rozvoj potenciálu žáků** | **Pedagogové, ŠPP, zaměstnanci školy** |
| Rozvoj, podpora nadání/talentu – 4x  Nalézání a využívání potenciálu žáků  Prostor pro výchovně vzdělávací činnost  Cílená individuální podpora žáků  Rozvoj potenciálu  Propojení vzdělávání se skutečným životem | Zvyšování kvalifikace, dovedností pedagogů  Školská legislativa, právní pomoc, vzdělávání učitelů v oblasti školské legislativy  Psycholog školy  Nalézání a využívání potenciálu pedagogů  Podmínky pro zaměstnance školy  Posílení ŠPP |
| **Cizí jazyky, kompetence** | **Čtenářská a matematická gramotnost** |
| Digitální gramotnost, kompetence – 4x  Výuka cizích jazyků – 2x  CLIL  Komunikační kompetence  Finance na rodilé mluvčí  Rozvoj logiky, kreativity a řešení problémů  Mediální gramotnost  Nové metody výuky | Vést žáky k využívání ICT, podporovat zavádění ICT a jeho využívání ve všech předmětech – 4x  Rozvoj matematické gramotnosti  Rozvoj IT gramotnosti žáků i učitelů  Čtenářská gramotnost – 2x  Čtenářství  Rozvoj knihovny |
| **Ostatní** | |
| Zastavení poklesu počtu žáků  Porovnání vědomostí a dovedností žáků s žáky jiné ZŠ stejného zaměření  Poskytovat kvalitní vzdělání zábavnou formou ke spokojenosti žáků a jejich rodičů a vyvářet vhodné  Montessori pedagogika – 2x  Snížení administrativní zátěže škol, stabilizace školství  Environmentální vzdělávání  Sport | |

## Výstupy a doporučení vyplývající z evaluace procesu MAP v ORP Ostrava v letech 2016-2023

V rámci stanovení doporučení oslovil evaluátor (Doc. Mgr. et Mgr. Kateřina Mikulcová, Ph.D.,) přímo aktéry projektu v rámci dotazníkového šetření a řízených rozhovorů, kterého se zúčastnilo 118 respondentů. Respondenti měli v otevřené otázce možnost stanovit velmi konkrétní doporučení ve vztahu k tomu, co by se mohlo v rámci MAP do budoucna zlepšit.

### Doporučení aktérů:

* + **posílení informovanosti** pro vzdělávací instituce a jejich aktéry (zlepšit publicitu a informovanost aktérů) a zjednodušení, respektive zpřehlednění celého systému poskytovaných informací, lepší PR směrem k veřejnosti,
  + **podpora realizace projektů,** poskytování projektového poradenství a možnost konzultací s odborníky, podpora zavádění administrativních pozic ve školách s ohledem na projektovou administrativu,
  + **angažovat odborníky na ekonomiku, právo a projekty** z komerční sféry a zapojit je do komunikace se školami,
  + zainteresovat více motivovaných, „osvícených“ ředitelů,
  + další **posílení propojování jednotlivých aktérů ve vzdělávání,**
  + **eliminovat nárůst administrativy,** snižovat administrativní zátěž,
  + množství a plánování aktivit (menší počet aktivit, větší kapacita), aktivity pro ZUŠ,
  + větší zapojení škol s vysokým podílem dětí a žáků z rodin řešících nepříznivé sociální situace,
  + **dlouhodobé plánování investiční finanční podpory** (aby školy věděly, zda jejich projekt bude podpořen a kdy),
  + v nabídce **dlouhodobějších vzdělávacích aktivit** zaměřených na konkrétní aktuální témata, **nabízet pedagogům i nácvik praktických dovedností** – zjišťovat potřeby škol v této oblasti. Pořádat tyto aktivity na různých školách. Nenavyšovat množství aktivit, spíše méně, ale dlouhodobějších, zacílených. V rámci vzdělávacích aktivit poskytovat **méně teorie, organizace exkurzí a výukových aktivit.** Pořádat společná metodická školení k „*novým věcem*“.
  + **intenzivní spolupráce s MŠMT** – větší práce MŠMT s výstupy z MAP na centrální úrovni, lépe, častěji, více využívat data z MAP (data „zespodu“),
  + **centralizované zapojení realizačních týmů MAP do legislativního procesu,** do procesu vzniku nových programů apod.,
  + vzdělávací aktivity ve školách pro žáky a pedagogy, školení celých sboroven, více měkkých aktivit pro ZŠ s prvním stupněm a pro MŠ,
  + **pravidelná obměna členů pracovních skupin,** mezinárodní spolupráce se zajištěním překladatele, osobní rozvoj realizačního týmu.

### Čtenářská gramotnost: Jak na další rozvoj ve školách

* **zajištění dostatečné finanční podpory** pro rozvoj čtenářské gramotnosti,
* **nutnost deklarovat důležitost čtenářské gramotnosti na „*nejvyšší úrovni*“** např. vlády, ministerstev. Důležitá je také spolupráce ministerstev: „*je nezbytné, aby vznikaly společné projekty školství a kultury*“. Jako alarmující bylo členy pracovní skupiny přitom vnímáno, že z výročních zpráv škol „*zmizela kolonka o hodnocení školních knihoven*“,
* **spolupráce a společný cíl institucí, jednota, systematičnost, provázanost, strategický plán**: „*je třeba vytvořit kostru, která by se obalovala*“. Komunikace mezi aktéry by měla být stavěna jako podpora snahy o změnu: „*tvorba platforem, které nás donutí se dívat na věci jinak, perspektivou jiných aktérů, uvědomit si, kde jsme ve shodě… je spoustu věcí, které nezměníme, ale určitě najdeme body, kde můžeme spolupracovat a vyvíjet např. společnou snahu nebo tlak*“.
* **menší byrokracie v přidělování financí**, kdy „*člověk nedělá nic jiného než dotace*“.
* **kvalitní a dobře vzdělaní učitelé**, co mají možnost se rozvíjet, nejsou přetěžování, nerozmělňují se v jiných aktivitách, ale mohou se věnovat strategickým úkolům,
* **rozvoj čtenářské gramotnosti již od mateřských škol**
* **loby směrem k národní úrovni**, „*co se stane s věcmi, které se posunou výš – jaká je zpětná vazba z MPSV, zabývají se tím?“* Členové pracovní skupiny přitom poptávali **„*zpětnou vazbu od MŠMT, co se systémově v praxi změnilo díky MAPům*“. Členové pracovní skupiny se dále shodovali na tom, že: „*ministerstvo má MAPy, ale z nějakého důvodu je asi neposlouchá, dostatečně je nevyužívá*“.**

### Pracovní skupina pro financování: Jak na další rozvoj

* **větší spolupráce pracovní skupiny s „*pedagogy*“** za účelem zajištění znalosti potřeb praxe. S tímto se pojila i potřeba nastavení systému připomínkování např. stanovení konkrétní osoby, která bude připomínkovat a je v rámci skupiny z daného oboru např. mateřské školy, základní školy, střediska volného času… („*zodpovědná osoba by měla přednést, co to má za praktické dopady, skupina by měla vytvořit stanovisko jako celá skupina v rámci projednání, měly by se více rozdělit kompetence*“). S tímto se pojila i potřeba větší propojenosti finančních a systémových rovin práce jednotlivých pracovních skupin v rámci MAP, např. spojení PS rovných příležitostí a PS financování v otázce podpory pracovních pozic asistentů pedagoga.
* **potřeba, aby byl názor pracovní skupiny slyšet**, tj. potřeba vidět v práci smysl. Jako důležité bylo vnímáno rovněž nastavení smysluplných cílů pracovní skupiny v MAP („*potřeba vidět smysl věci, s něčím pohnout dál je důležitější než finanční ohodnocení… když něco okomentujeme, připomínkujeme a čtyřikrát se nic nestane, tak už se na to příště můžeme také vykašlat*“).
* **posílení komunikace s MŠMT,** se středním článkem např. pozvat zástupce MŠMT; zapojení lokálních politiků (poslanci, senátoři) do MAP; posílení spolupráce s MS krajem (může dávat návrhy na změnu zákona).

### Pracovní skupina pro předškolní vzdělávání a péči: Jak na další rozvoj

* (osobní) **setkání** ředitelů a zaměstnanců, které by mělo být **zaměřené** **na sdílení**, na identifikování potřeb.
* **existence centrálního poradenského pracoviště k projektovým výzvám a k podpoře čerpání financí v rámci projektů,**
* **ocenění práce**: „*dát lidem náboj… říct jim, že jsou důležití, že chceme slyšet jejich názor*“; „*Školství nemůže být založené jen na sociálním cítění pedagogů… musí být za svou práci ocenění*.“
* **vedení resortu školství lidmi z praxe**, s ekonomickými znalostmi, s vysokým morálním kreditem.
* **znovuobjevení** smyslu školství a **hodnoty vzdělání.**
* **změna způsobu vzdělávání budoucích pedagogů na SŠ a VŠ**: zohlednění inkluze, podpora výuky psychologie, speciální pedagogiky.

### Pracovní skupina pro kariérové poradenství: Jak na další rozvoj

* **Rozvoj kariérového poradenství** by měl probíhat (stejně jako rozvoj všech aktivit v oblasti školství) **zespodu**. V rámci participativně laděných metod a technik by mělo docházet ke generaci nápadů „*ze spodu*“. Zároveň by se praktikům v oblasti vzdělávání mělo „*vysvětlit, co kariérní poradenství obnáší a jaké má přínosy*“, což by mohlo vést k „*získání lidí na svou stranu*“. Uvedené by mohlo posílit „*bourání předsudků a nepochopení, kdo je kariérový poradce*“. Takto nastavené aktivity by mohly podpořit vznik samostatných pozic kariérových poradců na školách, protože by došlo jednak k porozumění náročnosti agendy kariérového poradenství, a jednak k osvětlení vytíženosti výchovných poradců v kontextu „*inkluze*“.
* **Rozvoj inovativních forem práce s dětmi a žáky v oblasti školství** skrze zážitkovou výchovu, aktivity mimo školu a spolupráci s institucemi mimo školu (např. univerzity, kulturní a volnočasové instituce nebo soukromé firmy). Uvedené by mohly podpořit nejen přímo akce pro děti a žáky, ale také akce pro pedagogy, kteří by mohli vidět, co všechno může popsaná spolupráce nabídnout.
* **Systematická práce s „*přesyceností, stresem a vyhořením u učitelů*“**, kdy jsou u vyučujících často překračovány „*hranice opotřebovanosti*“ v důsledku neustálých nesystémově pojatých změn ve školství, které se pohybují „*neustále tam a zpátky*“. Uvedené je důsledkem toho, že opatření ve školství často nevychází z reálných zkušeností z praxe, ale jsou spíše odrazem tendenčních politických příslibů. Uvedené vede k tomu, že se často přijímají „*nepraktická a v praxi neproveditelná opatření*“, která nevychází z analýzy reálných potřeb praxe a nevytváří je pracovníci, kteří by měli dlouhodobou zkušenost v oboru.
* V rámci projektových či dotačních aktivit ze strany města by dopady projektu mohl zvýšit **jiný styl komunikace s (odbornou) veřejností**. Členové pracovní skupiny měli na mysli jiný typ komunikace než dlouhé závěrečné zprávy; navrhovali např. využití „*úderného*“ vizuálně zpracovaného manažerského shrnutí nebo podcastů. Členové pracovní skupiny také doporučovali komunikovat ve vztahu ke školám (v jasné a konkrétní podobě) své vize a cíle v oblasti vzdělávání do budoucna („*v čem se chceme posunout/kam se chceme dostat*“). Uvedené doporučení bylo zmiňováno zejména ve vztahu k rozsáhlosti strategií, kdy „*se neví pořádně o jejich výsledcích*“.
* V oblasti školství by bylo vhodné **podporovat dlouhodobé strategické záměry**, které by byly školám komunikovány uživatelsky přívětivou formou (viz bod 4). Tímto by se předcházelo tomu, že by školy s donátorem spolupracovaly na dlouhodobých tematických záměrech, a nejen na záměrech, které budou trvat pouze po dobu existence určitého projektu, který zajistí jejich financování. Členové pracovní skupiny se domnívali, že tím, že by finance na určité inovativní aktivity byly v „*základu*“ financování škol (v souladu s dlouhodobým strategickým záměrem), docházelo by k podpoře systémovosti financování aktivit škol a k snížení nutnosti „*neustálého shánění peněz*“. Členové pracovní skupiny v tomto kontextu zmiňovali i nižší flexibilitu „*šablon*“, které fungují tak, že: „*já vím, že potřebuji finance na určitou činnost a aktivitu, ale stejně musím postupovat podle šablon, tak dělám něco jiného, nedá se tak nic plánovat…*“.
* **Přenos existujících dobrých praxí na školách** (vzniklých díky MAP) a ocenění práce pracovní skupiny MAP. Členové pracovní skupiny se domnívali, že by pro kariérní poradenství mohlo být přínosné sdílení dobrých praxí ze škol, kde „*kariérní poradenství funguje*“ a to na platformách (jako jsou např. porady ředitelů) nebo skrze konkrétní zřizovatele.

### Pracovní skupina pro matematickou gramotnost: Jak na další rozvoj

* **Podpořit flexibilitu systému MAP**, tak aby byl schopný reagovat na aktuální potřeby praxe, resp. i aktuální podněty (nápady), které vychází z pracovních skupin. Aktuální systém považovali za „*poměrně těžkopádný, kdy od nápadu, přes jeho schvalování a realizaci uplyne dlouhá doba*“.
* Členové pracovní skupiny vnímali jako možnou podporu v podávání žádostí o dotace také **vytváření partnerství mezi školami a možnost získat finanční odměny pro osoby, které podávají projekty** nad rámec své pracovní činnosti. Pracovní skupina se také shodovala na tom, že by bylo vhodné mít jedno **kontaktní místo**, kde by byly přehledně uspořádány všechny aktuální dotační výzvy pro školy, a které by následně ve vztahu k jednotlivým výzvám bylo schopné poskytnout projektové poradenství,
* Členové pracovní skupiny v tomto kontextu zmiňovali také potřebu **většího sdílení a (sjednocení) informací mezi jednotlivými pracovními skupinami MAP**. Jako vhodná varianta se jevilo vytvoření společného (uspořádaného) uložiště dat všech pracovních skupin,
* Pracovní skupina se také shodovala na tom, že by ocenila **podporu větší otevřenosti jednotlivých učitelů**, ale i škol tak, aby „*nebyli zavření v kukani a byli schopni absorbovat nové informace*“. Jako jednou z vhodných variant se jevilo komunitní utváření výuky, vytvoření kontaktního místa pro dotační výzvy pro školy; nebo (i na mikroúrovni) podpora tvorby ukázkových hodin učitelů, mentoringu a supervizí. Členové pracovní skupiny v tomto kontextu vzpomínali i na variantu podpory vzdělávání začínajících učitelů v minulosti, kdy byl funkční institut tzv. suplujícího učitele v podobě absolventů pedagogických fakult v prvních letech jejich praxe.

### Pracovní skupina pro rovné příležitosti: Jak na další rozvoj

* „***Klíč je v rodině***“: podpora zapojování rodičů do škol. Zapojování rodičů do života školy je přitom velmi aktuální otázkou ve vztahu k opatřením v rámci pandemie Covid-19, kdy rodiče do škol „*nemohli*“. Rodiče si v důsledku těchto opatření „*odvykli chodit do škol*“. Základní otázkou přitom je, jak zapojit rodiče do škol? I učitelé potřebují podporu v tom, „*jak pracovat s rodiči*“.
* **Posilování školních poradenských pracovišť** např. skrze podporu „*opor v zákoně např. v případě pozice sociálního pedagoga*“.
* **Posilování spolupráce škol a sociálních služeb zaměřených na děti a mládež** např. podpora spolupráce s nízkoprahovými denními centry. S tématem souvisela i podpora projektů zaměřených na obědy zdarma do škol.
* Členové pracovní skupiny se dále domnívali, že práci učitelů může podpořit **participativní vytváření metodických materiálů** práce se specifickými fenomény a katalogů sociálních služeb podporujících učitele v tom, kam dítě nebo rodinu dále směřovat pro získání pomoci. Metodické materiály by přitom měly být vytvářeny na základě spolupráce pracovních skupin „*zkušených odborníků*“, kdy by byl metodický materiál konkrétním výstupem spolupráce pracovní skupiny.
* **Sdílení dobré praxe** mezi učiteli pomocí určitých **svépomocných skupin** řešících postupně žitá témata z praxe jednotlivých členů bylo vnímáno jako vysoce podporující. Jako podporující byly vnímány i různé mentoringové programy pro „*začínající učitele*“ nebo učitele řešící specifickou problematiku. Rovněž učitelské skupiny zaměřené na sdílení dobrých praxí byly vnímány členy pracovní skupiny jako přínosné.
* **Posílení návaznosti dotačních titulů** a posílení propojení různých dotačních programů (např. MAP a IROP). Nenávaznost dotačních titulů vede k tomu, že škola „*něco rozjede a pak s tím zase skončí, protože dosažení určitých cílů a změn chce delší čas*“. Nenávaznost dotačních titulů byla pracovní skupinou rovněž spojována s nenávazností financování určitých pracovních pozic ve škole např. asistentů pedagoga.
* Učitelé jsou často přehlceni různými školeními, proto by jim měla být nabízena **školení na míru, která jsou aktuální a zejména praktická** (tj. zaměřená na práci s určitými fenomény, s přímou aplikací určitých metod). Lektory by přitom měly být osoby přímo z praxe, které mají dlouholetou zkušenost s daným jevem. „*Teoretické úvody*“ byly členy pracovní skupiny vnímány jako nevhodný formát školení.

## Výstupy z tematické zprávy ČŠI „Vzdělávání v mateřských školách v době nouzového stavu“

V termínu od 28. dubna do 5. května 2020 realizovala ČŠI tematické šetření v podobě inspekčního elektronického zjišťování k problematice fungování MŠ v období od 11. března 2020 do 30. dubna 2020 (první nouzový stav v ČR). Z výstupu tohoto šetření, tematické zprávy „Vzdělávání v mateřských školách v době nouzového stavu“ pochází dále uvedené informace. Do šetření bylo zapojeno 5 248 mateřských škol, z toho 456 z Moravskoslezského kraje.

S ohledem na mimořádnou situaci v ČR, spojenou s vládními opatřeními, zůstalo více než 1 měsíc uzavřeno 95 % MŠ. V mateřských školách s nižším počtem dětí bylo jejich uzavření většinou důsledkem skutečnosti, že rodiče své děti přestali do MŠ posílat. U větších MŠ pak uzavření nejčastěji inicioval zřizovatel. V době realizace šetření, tedy na přelomu dubna a května 2020, byla většina MŠ, které uzavřely provoz na období delší než měsíc, rozhodnuta znovu otevřít v druhé polovině měsíce května. Necelá čtvrtina ředitelů však v té době ještě rozhodnuta nebyla a své rozhodnutí spojovala s vývojem situace v následujícím období. Pedagogové v 9 z 10 mateřských škol, které byly uzavřeny, pravidelně vytvářeli pro děti, resp. jejich rodiče, nabídku vzdělávacích aktivit. Neposkytování pravidelné nabídky rozvojových aktivit ředitelé škol zdůvodňovali zejména nízkým zájmem ze strany rodičů, technickými obtížemi při využívání digitální techniky nebo nedostatečnými digitálními kompetencemi pedagogů. Pravidelně zasílaly nabídku rozvojových aktivit 3/4 mateřských škol, většinou s týdenní periodicitou, i když řada škol vytvářela aktivity na každý den, případně je rozesílala vícekrát týdně.

Relativně velmi početná (24 %) je skupina MŠ, jejichž ředitelé uvedli, že současné vybavení digitální technikou pro ně znamená zásadní překážku pro on-line vzdělávání. Hlavním a převládajícím důvodem je tedy nedostatečné vybavení digitální technikou, především kvalitnějšími PC nebo notebooky (více než 4/5 těchto MŠ), případně absence nebo nízká kvalita internetového připojení. Jen velmi malá skupina (7 %) z těchto MŠ pak jako příčinu uvedla také nedostatečné digitální kompetence pedagogů.

Pozitivním zjištěním je, že i přes minimální podporu některé MŠ úspěšně přistoupily k pokročilejším formám využívání digitální techniky, než je pouze zasílání e-mailů nebo zveřejňování informací na webových stránkách školy.

Téměř všechny mateřské školy udržovaly dle vyjádření jejich ředitelů nějaký kontakt s rodiči, přičemž školy, které poskytovaly pravidelnou nabídku rozvojových aktivit, byly s rodiči v kontaktu častěji a intenzivněji. Pro kontakt s rodiči MŠ využívaly zejména své webové stránky, e-maily a telefon, případně sociální sítě. Zásadním zjištěním jsou rozdíly v komunikaci MŠ s nižším a vyšším počtem dětí. Přestože počet dětí v jedné třídě se lišit nemusí, ukazuje se, že MŠ s nižším celkovým počtem dětí častěji využívají osobnější komunikaci. Více než polovině MŠ se z jejich pohledu vzdělávání na dálku daří. Částečnou nespokojenost uvedl jen zlomek MŠ. Nejvyšší míru spokojenosti s tím, jak je škola dle názoru jejího ředitele ve vzdělávání úspěšná, vykazují menší MŠ s počtem do 30 dětí, kde je také nejméně časté, že by škola neměla zpětnou informaci o úspěšnosti vzdělávání z pohledu rodičů. Ředitelé některých MŠ současně vyjadřovali přesvědčení, že centrální instituce na segment předškolního vzdělávání zapomněly a že mateřským školám nebyly poskytovány ani dostatečné informace, ani elementární metodická podpora.

## Výstupy tematické zprávy ČŠI „Distanční vzdělávání v základních a středních školách“ doplněné o výstupy šetření PISA 2022

V březnu 2021, rok po prvním uzavření škol pro prezenční výuku žáků z důvodu pandemie koronviru SARS-CoV-2, vydala ČŠI Tematickou zprávu „Distanční vzdělávání v základních a středních školách“, ze které pochází následující informace.

Se začátkem školního roku 2020/2021, mimo jiné v důsledku existence řady metodických dokumentů a námětů pro řešení této problematiky a také v důsledku uzákonění povinnosti účastnit se distančního vzdělávání, se předpokládalo, že v dalším období distančního vzdělávání dojde k významnému snížení počtu žáků, s nimiž se školám na jaře 2020 nedařilo vstoupit do žádného kontaktu, a tito žáci tak ve 2. pololetí školního roku 2019/2020 zůstali zcela mimo vzdělávání. Ředitelé škol při tematickém šetření ČŠI v dubnu 2020 odhadovali, že takových žáků tehdy mohlo být zhruba 10 000. Počet žáků, kteří se neúčastnili nebo neúčastní on-line distanční výuky kvůli technickým obtížím, ale spolupracují se školou a škola jim vzdělávací podklady a úkoly zprostředkovává jinými cestami, se z odhadovaných 250 000 na jaře 2020 v důsledku řady intervencí realizovaných na konci školního roku 2019/2020 a také ve školním roce 2020/2021 skutečně snížil, a to zhruba na pětinu. Kromě žáků, kteří se on-line distanční výuky nemohou účastnit z technických důvodů, však stále existuje i skupina žáků, kteří se on-line distanční výuky účastní nepravidelně nebo nepracují dostatečně, zejména z důvodu problémů v rodinách, zpravidla spojených s nízkou motivací ke vzdělávání či s nízkou podporou ze strany rodiny. Většinou jde o starší žáky, jejichž vzdělávání je náročné i při prezenční výuce. Ze zjištění ČŠI ovšem jednoznačně plyne, že tam, kde školy hledají cesty, jak žáky s respektem k jejich velmi různým podmínkám vzdělávat, se to v mnoha případech i přes nepříznivé socioekonomické zázemí těchto žáků nakonec podaří, byť třeba ne v plné míře. Pro zapojování žáků do on-line distanční výuky je jednou z klíčových osobností ve škole třídní učitel, zvláště pak na druhém stupni ZŠ. Z tohoto důvodu je pozitivním zjištěním zvýšení zapojení třídních učitelů do distančního vzdělávání, zejména na druhém stupni ZŠ. Efektivita výuky v tak náročném období, jako je dlouhotrvající distanční vzdělávání, je silně svázána s mírou pedagogického vedení učitelů i celého pedagogického procesu ze strany ředitele školy.

Oproti období na jaře 2020, kdy dle zjištění České školní inspekce zhruba třetina ředitelů škol rozhodně svou koordinační a řídicí roli v oblasti poskytování distančního vzdělávání neplnila úspěšně, se situace ve školním roce 2020/2021 výrazněji zlepšila a ČŠI ve svých dosavadních zjištěních identifikovala méně než desetinu ředitelů škol, kterým se nedaří přiměřeně zvládat efektivní organizaci a realizaci distanční výuky tak, aby byla pro žáky přínosná. Průběžné sledování distanční výuky v uplynulém roce potvrzuje vysokou náročnost distančního vzdělávání pro všechny žáky s tím, že v případě žáků se SVP je jejich distanční výuka ještě náročnější. Do on-line synchronní výuky nejsou dle ČŠI zapojováni všichni žáci se SVP, pozitivním zjištěním je vysoká míra využívání individuálních konzultací nebo asistentů pedagoga pro podporu těchto žáků při jejich distančním vzdělávání. Většina škol ve školním roce 2020/2021 věnovala úvodní týdny prezenčního vzdělávání v září a začátkem října přípravě žáků i učitelů na přechod do on-line distanční výuky pro případ, že by v tomto školním roce opět nastala.

Díky finanční intervenci ze strany státu se podařilo významně zlepšit technické zázemí škol a jejich vybavení digitální technikou. Prakticky po většinu školního roku 2020/2021 bylo vzdělávání realizováno v distančním režimu, což významně přispělo i k rozvoji digitálních kompetencí učitelů. Vzhledem k tomu, že téměř všechny školy realizovaly on-line distanční výuku, je výrazné zvýšení digitálních kompetencí jedním z velmi pozitivních dopadů jinak komplikované pandemické situace. Spolu s délkou trvání distanční výuky se zvyšoval i podíl škol, které přistoupily ke změnám ve vzdělávacím obsahu a učivo ukotvené ve svých školních vzdělávacích programech s ohledem na možnosti distančního vzdělávání vhodně redukovaly.

Oproti předpokladům z počátku školního roku 2020/2021 se na konci jeho prvního pololetí o více než čtvrtinu zvýšil podíl pedagogů, kteří na základě zkušeností s distanční výukou redukovali nebo budou redukovat vzdělávací obsah. Maximální redukce byly v obsahu výchovných předmětů, případně některých naukových předmětů (jako např. zeměpis, dějepis, vlastivěda, chemie apod.), méně časté již byly v stěžejních předmětech jako český jazyk, matematika a cizí jazyk. Snížil se také podíl ZŠ, které organizují on-line distanční výuku v rozsahu dle prezenčního rozvrhu (ze 14 % na méně než 10 %).

Ze zjištění ČŠI vyplynulo, že rozvoj digitálních kompetencí učitelů, ale i žáků, je ve většině hodin na dostatečné úrovni pro realizaci on-line distanční výuky. Školy, které se digitálním technologiím a rozvoji učitelů v práci s nimi před nástupem pandemie v roce 2020 příliš nevěnovaly, v zásadě snížily náskok škol, které již digitální prostředí dříve využívaly. Většině škol se bohužel málo daří respektovat specifika on-line distanční výuky a vedle synchronní on-line výuky nedostatečně využívají další možnosti distančního vzdělávání, což není příliš efektivní. Pro další období tak bude potřeba řešit řadu problémů, které distanční výuka přinesla. Jedním z nich je např. zanedbávání sociálního a psychického rozvoje žáků, a to bez ohledu na jejich věk. Podobně alarmující je i nízký podíl hodin, kdy mají učitel i žáci zapnuté kamery a vidí na sebe nebo kdy je cíleně podporována spolupráce žáků (i když ji technologie již dnes podporují). Druhou oblastí, kde dochází k určitým pozitivním trendům, je oblast hodnocení, protože mnohé metody pro hodnocení žáků využívané v prezenční výuce se v on-line distanční výuce uplatňují obtížně. V oblasti průběžného hodnocení se v průběhu 1. pololetí školního roku 2020/2021 o více než 20 % zvýšil podíl pedagogů, kteří proměňují metody hodnocení žáků. V oblasti závěrečného hodnocení ředitelé většího podílu škol přistoupili k využívání dalších způsobů závěrečného hodnocení mimo stále nejčastěji využívané klasifikace. I tak je však oblast hodnocení a poskytování průběžné zpětné vazby žákům stále velkou výzvou do budoucna.

Relativně nízký je podíl škol, které se systematicky věnují komunikaci s rodiči žáků o distančním vzdělávání a upravují jej tak, aby většině účastníků vyhovovalo. Současně byl zaznamenán vysoký podíl pedagogů (téměř jedna pětina), kterým se oproti období prezenční výuky snížil rozsah jejich komunikace s kolegy.

Dle mezinárodního šetření PISA 2022 byla průměrná délka distanční výuky v období 3 let před samotným šetřením **v ČR cca 175 dní,** v Rakousku 71 dní, v Estonsku 87 dní a v Německu 92 dní. Každý den nebo téměř každý den byla online výuka dostupná pro 54 % estonských žáků, 53 % rakouských žáků a 51 % polských žáků. V ČR, Německu a na Slovensku nedosahoval tento podíl 50 %. **Česká republika se tak zařadila mezi země s nejdelším trváním distanční výuky** (rozdíl oproti průměru OECD cca 70 dní). Data PISA 2022 v obecné rovině naznačují, že ve vzdělávacích systémech, v nichž byly školy pro žáky uzavřené po dobu kratší než tři měsíce, dosahovali žáci lepších výsledků z matematiky. Současně však ukazují, že vzdělávací systémy, jejichž žáci si udrželi nadprůměrné výsledky z matematiky z předchozího cyklu (nebo svá skóre vylepšili), poskytovaly žákům během distanční výuky více podpory, a usnadňovaly jim tak zapojení do výuky v tomto nesnadném období. Obdobně jako v zemích OECD byly i v České republice méně časté aktivity podporující žáky při samostudiu (nad rámec zaslání materiálů) či cílený zájem o jejich duševní pohodu. Necelá **třetina žáků vypověděla, že po dobu uzavření škol neobdržela ze strany školy praktické tipy k samostudiu a téměř 40 % žáků si nevybavuje, že by se jich učitel ptal, jak se jim daří.** **Čeští žáci, kteří od své školy obdrželi větší množství podpory, dosahovali statisticky významně vyšších výsledků ve čtení (o 8 bodů), přírodovědě (o 7 bodů) i matematice (o 6 bodů).**

## Výsledky mezinárodního šetření PISA 2022

V roce 2022 proběhl již osmý cyklus šetření a Česká republika se do něj zapojila spolu s dalšími 80 zeměmi světa. Šetření se uskutečnilo přesně dva roky poté, co protipandemická opatření po celém světě na dlouhou dobu změnila charakter vyučování a učení, a nyní nám přináší velice cenný zdroj informací o dopadech pandemie na jednotlivé vzdělávací systémy, na výsledky žáků a jejich well‑being. Šetření je realizováno na 15letých žácích/studentech a zahrnuje tedy žáky ZŠ a studenty gymnázií/SŠ/SOŠ. Úspěšnost žáků v řešení testových úloh je vyjádřena počtem bodů na celkové škále PISA. V prvním cyklu šetření, kdy byla daná doména hlavní sledovanou oblastí (čtenářská gramotnost v roce 2000, matematická gramotnost v roce 2003, přírodovědná gramotnost v roce 2006), byly výsledky žáků přepočítány na tuto škálu tak, aby průměr zemí OECD činil 500 se směrodatnou odchylkou 100. V každém dalším cyklu šetření jsou výsledky žáků napočítány na tuto škálu, což umožňuje mimo jiné přímo porovnávat úspěšnost žáků mezi jednotlivými cykly.

Nejdůležitější body zprávy:

* + v šetření matematické gramotnosti PISA 2022 byly stejně jako v minulosti nejúspěšnější východoasijské země a regiony následované Estonskem a Švýcarskem. Výsledky České republiky byly **nadprůměrné v porovnání s průměrem zemí EU i s průměrem zemí OECD,**
  + **průměrný výsledek** většiny zúčastněných zemí **se od roku 2003 do roku 2022 zhoršil,**
  + také v krátkodobějším horizontu uplynulých deseti let můžeme pozorovat pokles v průměrných výsledcích téměř ve všech zúčastněných zemích OECD a EU, přičemž k výraznějšímu poklesu došlo především od roku 2018. Významný podíl na tomto zhoršení nesou události spojené s pandemií covidu-19, jako je omezení prezenční výuky a přechod k novým formám vyučování a učení, což vedlo mimo jiné k narušení vztahu žák‑učitel. Tyto události do značné míry zkreslují skutečný posun v úrovni matematických znalostí a dovedností patnáctiletých žáků, které PISA pravidelně měří,
  + pokles ve výsledcích českých žáků od roku 2003 kopíruje úbytek žáků dosahujících alespoň základní dovednostní úrovně z 83 % v roce 2003 na 79 % v roce 2012 a 74 % v roce 2022. Tyto změny jsou způsobeny úbytkem žáků dosahujících nejvyšších úrovní 4 až 6, jejichž podíl klesl z 39 % v roce 2003 na 28 % v roce 2022,
  + celkové výsledky kopírují výsledky žáků ZŠ, k nadprůměru jsou výsledky taženy žáky gymnázií,
  + k dobrému výsledku České republiky přispěli více chlapci s průměrným výsledkem o 7 bodů vyšším než v případě dívek,
  + výsledky PISA 2022 potvrdily prohlubování již tak velkých **vzdělanostních nerovností,** které jsou pro ČR typické (výsledky socioekonomicky zvýhodněných žáků poklesly mezi lety 2018 a 2022 průměrně o 9 bodů, výsledky socioekonomicky znevýhodněných žáků poklesly průměrně o 18 bodů,
  + **vzdělávací deficit** znevýhodněných žáků v roce 2022 činil 116 bodů a **odpovídal v průměru 3 letům školní docházky,**
  + přibližně třetina 15letých žáků v ČR považuje matematiku za jeden ze svých oblíbených předmětů. Téměř 60 % českých žáků vyjádřilo časté obavy z toho, že pro ně budou hodiny matematiky obtížné a z toho, že z matematiky dostanou špatnou známku; obavy žáků pak souvisí s mírou podpory ze strany učitele v hodinách matematiky. ČR patří mezi 6 zemí s nejsilnějším vztahem mezi těmito proměnnými, avšak zároveň **ČR patří k zemím s druhou nejnižší deklarovanou podporou učitele,**
  + 63 % českých žáků souhlasilo s tím, že si jich učitelé v jejich škole váží. Tento podíl je nejmenší ze všech zemí OECD a EU,
  + V ČR dosahovali lepších průměrných výsledků žáci, kteří v době distanční výuky dostali ze školy větší množství podpory, např. v podobě online výuky na denní bázi (dosáhli v průměru o 25 bodů vyšší hodnocení),
  + Ve vedlejších testovaných doménách – čtenářské a přírodovědné gramotnosti – **dosáhli čeští žáci nadprůměrných výsledků** ve srovnání s průměrem zemí EU i zemí OECD. Výsledek žáků v oblasti přírodních věd je srovnatelný s výsledkem z roku 2018 a o 15 bodů nižší než v roce 2006. V oblasti čtenářské gramotnosti lze v uplynulých 22 letech pozorovat vývojovou křivku ve tvaru U, kdy se žáci po výraznějším propadu výsledků v roce 2009 navrátili k průměrnému výsledku z roku 2000.

### Matematická gramotnost – zastoupení žáků v dovednostních úrovních

Škála výsledků v matematické gramotnosti PISA byla rozdělena na šest úrovní dovedností. Počínaje cyklem PISA 2022 došlo k dalšímu rozdělení škály v jejím dolním spektru. Původní úroveň 1 byla označena jako 1a a pod ní byly následně vymezeny další dvě úrovně 1 b a 1c. PISA definuje jako základní úroveň 2. Žáci, kteří nedosahují základní úrovně, mohou mít potíže při začlenění se do dalšího studia, případně při vstupu na trh práce. Alespoň druhé úrovně dosáhlo v matematické gramotnosti průměrně v členských zemích EU 70 % žáků a v zemích OECD 69 %, zatímco v České republice dosahuje tento podíl 74 %. Podíl nejúspěšnějších žáků dosahujících 5. nebo 6. dovednostní úrovně činí v zemích EU průměrně 8 % a v zemích OECD pak 9 %, v České republice činí podíl těchto žáků 11 %.

Graf 4 **Zastoupení žáků zemí OECD v gramotnostních úrovních (matematická gramotnost)**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, diagram, Vykreslený graf

Popis byl vytvořen automaticky

V souladu s již zmíněným zhoršováním se žáků od roku 2003 je patrný nárůst jejich podílu pod úrovní 2, respektive úbytek žáků dosahujících alespoň základní úrovně z 83 % v roce 2003 na 78 % v roce 2009, pokles o další čtyři procentní body byl zjištěn v posledním cyklu. Při podrobnějším pohledu je patrné, že tyto změny jsou způsobeny úbytkem žáků dosahujících nejvyšších úrovní 4 až 6, jejich podíl klesl z 39 % v roce 2003 na 28 % v roce 2022.

Graf 5 **Zastoupení českých žáků v gramotnostních úrovních od roku 2000 (MG)**

**Obsah obrázku text, snímek obrazovky, číslo, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky**

### Přírodovědná gramotnost – zastoupení žáků v dovednostních úrovních

**Přírodovědná gramotnost** je schopnost přemýšlet a jednat ve všech věcech souvisejících s přírodními vědami a jejich principy jako aktivní občan. **Přírodovědně gramotný člověk** je schopen a ochoten zapojit se do věcné debaty o přírodních vědách a technologiích, k čemuž musí mít následující dovednosti: v**ysvětlovat jevy vědecky –** rozpoznávat, nabízet a hodnotit vysvětlení různorodých přírodních jevů a technologií, **vyhodnocovat a navrhovat přírodovědný výzkum –** popisovat a hodnotit přírodovědná zkoumání a navrhovat vědeckovýzkumné otázky a **vědecky interpretovat data a důkazy –** analyzovat a vyhodnocovat různé podoby dat, tvrzení a důkazů a vyvozovat odpovídající vědecké závěry.

Mezi nejúspěšnější patří již tradičně východoasijské země Singapur, Japonsko, Macao (Čína), Tchaj‑wan, Korejská republika a Hongkong (Čína) spolu s Estonskem. Dalších 17 zemí včetně České republiky dosáhlo nadprůměrného výsledku v porovnání s průměrem OECD, který v roce 2022 činil 485 bodů. **Česká republika s průměrným výsledkem 498 bodů patří mezi země se statisticky významně lepším výsledkem, než činí průměr zemí OECD (485 bodů) a průměr zemí EU (481 bodů)**. Žáci celkem 11 zemí byli v testu přírodovědné gramotnosti úspěšnější než čeští žáci. Z evropských zemí se jednalo o žáky Estonska a Finska. Dalších 11 zemí mělo srovnatelné výsledky s Českou republikou.

Na škále PISA bylo definováno celkem šest dovednostních úrovní, přičemž nejnižší, první úroveň se dále dělí na podúrovně 1a a 1 b. Zatímco v roce 2006 dosáhlo základní druhé úrovně 85 % žáků, v roce 2015 to bylo 79 % žáků a tento podíl zůstává přibližně stejný také v letech 2018 (81 %) a 2022 (80 %). V průměru všech zemí OECD dosáhlo v roce 2022 alespoň druhé dovednostní úrovně 76 % žáků. V průměru E U činí tento podíl 75 %. Podíl českých žáků v nejvyšší páté a šesté dovednostní úrovni vzrostl od roku 2015 o dva procentní body na 9 %, ale stále nedosahuje úrovně z roku 2006, kdy činil 12 %. V mezinárodním kontextu se nicméně jedná o mírně nadprůměrný podíl – v zemích OECD dosahuje nejvyšších dovednostních úrovní 8 % žáků a zohledníme‑li pouze země E U, činí tento podíl 6 %.

Graf 6 **Zastoupení českých žáků v gramotnostních úrovních od roku 2000 (Přírodovědná gr.)**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, číslo, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky

### Čtenářská gramotnost – zastoupení žáků v dovednostních úrovních

**Čtenářská gramotnost** je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti. V rámci šetření PISA se sledují tři hlavní okruhy dovedností, které čtenáři využívají, když chtějí porozumět textům, posuzovat je a využívat je k nejrůznějším účelům: vyhledávání informací, porozumění, posuzování a uvažování.

Nejlepších výsledků v oblasti přírodovědné gramotnosti dosáhli s výrazným odstupem žáci Singapuru (543 bodů), následováni žáky Irska, Japonska, Korejské republiky a Tchaj‑wanu (515–516 bodů). Čeští žáci dosáhli stejně jako v případě matematické a přírodovědné gramotnosti nadprůměrného výsledku (489 bodů) v porovnání s průměrem členských zemí OECD (476 bodů). Lepšího výsledku, než jaký prokázali čeští žáci, dosáhli žáci celkem dvanácti zemí. Srovnatelné výsledky s našimi žáky měly země Velká Británie, Finsko, Dánsko, Polsko, Švédsko a Švýcarsko.

Rozložení žáků v jednotlivých gramotnostních úrovních zůstalo v roce 2022 přibližně srovnatelné s rokem 2018. **Je pro něj charakteristický více než dvacetiprocentní podíl žáků pod základní druhou dovednostní úrovní, který se nedařilo v uplynulých deseti letech snižovat.** Přestože je tento podíl v mezinárodním srovnání spíše podprůměrný (průměr OECD činí 26 %, průměr EU 28 %), stále se jedná o relativně velkou skupinu žáků, jejichž nedostatečné čtenářské dovednosti jim mohou bránit v efektivním řešení každodenních situací, které vyžadují čtení a porozumění textu. Schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm a kriticky jej posuzovat nabývá přitom stále většího významu v kontextu rychlého rozvoje nástrojů umělé inteligence, s nimiž se žáci setkávají. Žáci s nedostatečnou čtenářskou gramotností mohou být znevýhodnění nejen při plnění svých studijních či pracovních povinností, ale také při svém každodenním společenském uplatnění a angažování.

Také podíl žáků s nejpokročilejšími čtenářskými dovednostmi zůstává v uplynulých čtyřech letech stabilní – v roce 2022 stejně jako v roce 2018 můžeme v České republice pozorovat v páté a šesté dovednostní úrovni 8 % žáků (průměr OECD v roce 2022 činil 7 %, průměr EU 6 %).

Graf 7 **Zastoupení českých žáků v gramotnostních úrovních od roku 2000 (Čtenářská gr.)**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, číslo, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky

### Rozdíly ve výsledcích žáků

Česká republika patří k zemím, kde byl **v oblasti matematické gramotnosti** zjištěn statisticky významný rozdíl mezi chlapci a dívkami, chlapci si vedli v matematické gramotnosti průměrně o sedm bodů lépe. Při pohledu na vývoj úspěšnosti českých žáků v čase můžeme vidět, že průměrný výsledek chlapců se v uplynulých deseti letech zhoršil o něco více (o 14 bodů) než průměrný výsledek dívek (o 10 bodů). V krátkodobějším horizontu čtyř let můžeme naopak pozorovat mírně větší pokles u dívek (o 14 bodů) než u chlapců (o 11 bodů).

Na rozdíl od matematiky vynikají dívky nad chlapci v oblasti **čtenářské gramotnosti**. Jako v celé EU, také v případě českých žáků jsou rozdíly mezi dívkami a chlapci výrazné. Rozdíl 29 bodů je v mezinárodním srovnání nadprůměrný.

Nejvyrovnanější výsledky českých žáků byly zjištěny **v oblasti přírodovědné gramotnosti,** v níž se významné rozdíly mezi chlapci a dívkami neprojevily.

Česká republika se také dlouhodobě řadí k zemím, kde **úspěch žáků závisí v nadprůměrné míře na jejich rodinném zázemí,** na což dlouhodobě poukazují analýzy mezinárodních a národních výsledků vzdělávání. Výsledky PISA 2022 ukazují, že **22 % rozdílů ve výsledcích českých žáků v matematické gramotnosti může být vysvětleno variabilitou v jejich socioekonomickém zázemí.** V mezinárodním srovnání se jedná o čtvrtou nejvyšší hodnotu. Může to být dáno mimo jiné tím, že **v České republice existují relativně velké rozdíly mezi školami, pokud jde o skladbu jejich žáků a jejich úspěšnost, a naopak menší rozdíly uvnitř těchto škol. Úspěch žáka se do značné míry odvíjí od toho, jakou školu navštěvuje,** a protože za volbu školy zodpovídají především rodiče, není překvapivé, že žáci z lépe situovaných rodin mají obecně vyšší šanci navštěvovat školu, v níž většina spolužáků bude pocházet z podobně lépe situovaného prostředí. Naopak žáci pocházející z rodin, kde je vzdělání přikládána nižší váha, budou s vyšší pravděpodobností navštěvovat školu, v níž se ve vyšší míře nachází žáci méně úspěšní či méně motivovaní. Vyspělé vzdělávací systémy usilují o to, aby všichni žáci měli srovnatelné vzdělávací příležitosti a aby školy dokázaly kompenzovat nerovnosti způsobené rozličným socioekonomickým zázemím žáků. Žáci by měli mít stejné šance rozvíjet svůj potenciál bez ohledu na to, jakou školu navštěvují, a je tedy žádoucí, aby se školy v jednotlivých vzdělávacích systémech kvalitativně méně lišily mezi sebou navzájem a zároveň aby skladba žáků uvnitř škol byla co nejširší.

Další zajímavé srovnání poskytuje **pohled na úroveň matematické gramotnosti z hlediska druhu navštěvované školy.** Nejlepších průměrných výsledků dosahovali žáci víceletých gymnázií (591 bodů), následně žáci čtyřletých gymnázií (568 bodů) a SŠ s maturitou (502 bodů). Pod průměrem České republiky (487 bodů) se nachází průměrný výsledek žáků základních škol (457 bodů) a žáků středních

odborných škol bez maturity (408 bodů).

Graf 8 **Vývoj průměrných výsledů žáků v druzích škol – matematická gramotnost**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, řada/pruh, Vykreslený graf

Popis byl vytvořen automaticky

Průměrný výsledek českých žáků v **přírodovědné gramotnosti** je srovnatelný s předchozím cyklem šetření a také na úrovni jednotlivých druhů škol se nejedná o statisticky významné změny od roku 2018.

Graf 9 **Vývoj průměrných výsledů žáků v druzích škol – přírodovědná gramotnost**

Obsah obrázku text, řada/pruh, snímek obrazovky, Vykreslený graf

Popis byl vytvořen automaticky

V případě **čtenářské gramotnosti** vykazují čeští žáci jednotlivých druhů škol výsledky srovnatelné s těmi z roku 2018. Mírného poklesu si můžeme všimnout v případě žáků středních odborných škol bez maturity, jejichž výsledky se současně nejvíce vzdalují průměrné hodnotě z roku 2000 (o 35 bodů), a v případě čtyřletých gymnázií. Průměrné výsledky žáků základních škol a středních odborných škol s maturitou poklesly od roku 2000, kdy byla čtenářská gramotnost poprvé hlavní sledovanou oblastí, o 17 bodů, výsledky žáků obou typů gymnázií jsou s rokem 2000 srovnatelné.

Graf 10 **Vývoj průměrných výsledů žáků v druzích škol – čtenářská gramotnost**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, řada/pruh, diagram

Popis byl vytvořen automaticky

### Vybrané faktory související s výsledky českých žáků v matematice

**Postoje k matematice**

V rámci dotazníkového šetření se žáci vyjadřovali k tvrzením vztahujícím se k matematice, přírodovědným předmětům a českému jazyku. U každého předmětu uváděli, zda patří k jejich oblíbeným, zda jim jde snadno a zda v něm chtějí mít dobré výsledky (volili mezi odpověďmi *rozhodně souhlasím, souhlasím, nesouhlasím, rozhodně nesouhlasím).*

Přibližně **jedna třetina žáků souhlasila s výrokem, že matematika je jedním z jejich oblíbených předmětů.** Tito žáci v průměru **dosáhli o 54 bodů lepšího výsledku** v testu matematické gramotnosti než jejich vrstevníci, kteří s tímto výrokem nesouhlasili. Pouze **39 % českých žáků se domnívá, že jim jde matematika snadno,** nicméně **téměř 90 % žáků uvedlo, že v matematice chce mít dobré výsledky.** Z šetření dále vyplynulo, že žáci bez motivace dosahovat v matematice dobrých výsledků měla průměrné skóre 451 bodů, což je o 46 bodů méně než u skupiny motivovaných žáků.

Matematiku považuje za jeden ze svých **oblíbených předmětů** 46 % žáků víceletých gymnázií, 37 % žáků čtyřletých gymnázií, 35 % žáků v základních školách a okolo 30 % žáků středních odborných škol. Současně ale okolo **90 % žáků** ve všech druzích škol s výjimkou středních odborných škol bez maturity uvedlo, že **chce mít v matematice dobré výsledky.** Mezi žáky nematuritních oborů byl tento podíl nižší, přesto však v těchto školách s uvedeným výrokem souhlasilo 75 % žáků.

Ve všech zemích, včetně ČR, byla zjištěna negativní souvislost mezi obavami z matematiky a úspěšností v testu matematické gramotnosti. Žáci s lepšími výsledky tak vykazují menší míru obav a naopak.

Graf 11 **Obavy českých žáků z matematiky**

**Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, číslo

Popis byl vytvořen automaticky**

Pozn.: kategorie „souhlasím“ je součtem kategorií „rozhodně souhlasím“ a „souhlasím“, kategorie „nesouhlasím“ je součtem kategorií „rozhodně nesouhlasím“ a „nesouhlasím“.

**Míra obav z matematiky se liší u různých skupin žáků.** Jedním ze sledovaných faktorů bylo **nastavení mysli** žáků. Zatímco žáci s převažujícím růstovým nastavením mysli věří, že jejich inteligence je něco, co mohou změnit, žáci s převahou fixního myšlení považují svou inteligenci za danou a neměnnou. V průměru zemí OECD byla u žáků s růstovým nastavením mysli zjištěna výrazně nižší míra obav z matematiky než u žáků s fixním nastavením mysli, což může do určité míry souviset s tím, že lidé s růstovým myšlením vykazují celkově pozitivnější vztah k učení, dovedou lépe pracovat s chybou a zpětnou vazbou a rovněž jsou ochotnější řešit obtížné úkoly a výzvy. V případě českých žáků se míra strachu z matematiky u žáků s fixním a růstovým myšlením liší ještě o něco výrazněji.

Výsledky PISA 2022 ukazují také logickou skutečnost – negativní souvislost mezi obavami z matematiky a mírou podpory učitele v hodinách matematiky. **Čím větší průměrnou míru podpory ze strany učitele v hodinách matematiky žáci pociťují, tím nižší obavy z matematiky deklarují, přičemž Česká republika patří mezi šest zemí s nejsilnějším vztahem mezi těmito proměnnými (spolu s Estonskem, Dánskem, Norskem, Maďarskem a Chorvatskem).** Současně se nicméně Česká republika řadí k zemím s nejnižší deklarovanou podporou ze strany učitele. Aby byli žáci schopní úspěšně aplikovat svoje znalosti a řešit problémy reálného světa, je důležité věnovat pozornost kromě obsahové stránky předmětu také postojům a pocitům žáků vůči matematice. Pěstování pozitivního vztahu k matematice a učení obecně, včetně posilování růstového myšlení žáků, může být jedním ze způsobů, jak eliminovat u žáků strach z matematiky.

**Aktivity v hodinách matematiky**

V dotazníku byla žákům položena otázka: „*Jak často v tomto školním roce dělal tvůj učitel v hodinách matematiky následující činnosti?*“, za kterou bylo několik baterií položek týkajících se různých aktivit. Každou z položek žáci hodnotili pomocí kategorií: *nikdy nebo téměř nikdy*, *méně než polovinu hodin*, *přibližně v polovině hodin*, *více než polovinu hodin* a *každou nebo téměř každou hodinu*. Dá se předpokládat, že žáci budou mít o matematiku větší zájem a budou k ní mít pozitivnější vztah, pokud budou řešit úlohy s přesahem do reálného života, úlohy vycházející z reálných situací, s nimiž se běžně setkávají.

Obrázek 7 **Činnosti v hodinách matematiky spojené se situacemi z každodenního života v ČR**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, číslo, Písmo

Popis byl vytvořen automaticky

Četnost zařazování uvedených čtyř aktivit českými učiteli do výuky matematiky je poměrně vyrovnaná a přibližně 30 % žáků se s nimi nesetkává vůbec, případně jen ojediněle. Zatímco četnost výskytu prvních dvou položek v českých školách přibližně odpovídá průměru zemí OECD, v zařazování třetí a čtvrté aktivity do hodin matematiky čeští učitelé za průměrem zemí OECD zaostávají. Podíl žáků, kteří se s nimi prakticky nesetkávají, je v České republice o pět procentních bodů vyšší než v průměru OECD. Z průzkumu dále vyplývá, že uvedené činnosti nejvíce zařazují pedagogové ZŠ.

Čeští žáci si vedli relativně hůře v oblasti *Interpretování, aplikování a hodnocení matematických výsledků*, čímž prokázali relativně horší komunikativní dovednosti a schopnosti argumentování.

Graf 12 **Činnosti v hodinách matematiky spojené s vysvětlováním řešení úloh v ČR**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, číslo

Popis byl vytvořen automaticky

Nejčastěji musí žáci vysvětlovat svůj postup v řešení úloh, toto učitelé vyžadují po více než 40 % žáků ve většině hodin matematiky. Naopak nejméně často český pedagog vyžaduje žákovu obhajobu zvoleného řešení (ČR 31 %, průměr zemí OECD 44 %).

U českých žáků byla zjištěna také pozitivní souvislost mezi výsledkem v matematické gramotnosti a četností požadavku, aby žáci vysvětlili své postupy řešení, případně jak při řešení úlohy uvažovali. Žáci, kteří musí vysvětlovat své postupy nebo obhajovat své postupy řešení dosahují v průměru o 30 bodů lepších výsledků než žáci, kteří tuto činnost dělat nemusí. Činnosti *vysvětlování postupu řešení úloh*, *vysvětlování způsobu uvažování při řešení* a *obhájení si svého řešení* požadují čeští učitelé nejčastěji po žácích víceletých gymnázií, následováni jsou učiteli ZŠ.

**Hodnocení kvality výuky matematiky žáky**

Výsledky PISA 2022 ukazují přímou souvislost mezi kvalitou výuky z pohledu klimatu třídy v hodinách matematiky (vyrušování, neklid) a dosaženými výsledky v hodnocení úrovně matematické gramotnosti. Výrazně nejlepší klima bylo zaznamenáno v Japonsku, ČR patří k průměru zemí EU. Klima bylo nejlépe hodnoceno žáky čtyřletých a víceletých gymnázií. Zjištěna byla také souvislost míry narušování hodin (vyrušování, neklid) s velikostí třídy (čím větší třída, tím horší klima a následně také výsledky v matematické gramotnosti).

Žáci hodnotili také kvalitu výuky matematiky, a to na škále 1-10 (1-nejhorší, 10-nejlepší). Nejlépe hodnotili kvalitu výuky žáci z Finska a Estonska, zatímco **ČR je s průměrným hodnocením 6,1 bodu pod průměrem zemí EU (průměr zemí EU je 6,3).** Ve Finsku hodnotilo kvalitu výuky matematiky jako výbornou (známka 9 a 10) téměř 30 % žáků a jako velmi slabou (známka 1 až 3) pouze 6 % žáků. **V České republice považuje výuku za výbornou přibližně 19 % žáků a stejný podíl ji označil za velmi slabou.** Čeští chlapci hodnotili výuku matematiky jako kvalitnější (známka 6,4), než jak ji posoudily dívky (známka 5,7). Jako výbornou (známka 9 a 10) ji ohodnotilo 23 % chlapců oproti 15 % dívek, naopak za velmi slabou (známky 1 až 3) ji označilo 15 % chlapců v porovnání s 23 % dívek. Podle hodnocení žáků je nejkvalitnější výuka matematiky ve víceletých gymnáziích (známka 6,9) a dále ve čtyřletých gymnáziích (známka 6,3), následují základní školy (známka 6,0), maturitní obory středních odborných škol (známka 5,9) a s nejnižším hodnocením od žáků (známka 5,4) nematuritní obory. Velký rozdíl v hodnocení byl rovněž zjištěn mezi zvýhodněnými žáky (6,5) a žáky znevýhodněnými (5,6).

**Čas strávený výukou a domácími úkoly**

Učení vyžaduje určitý čas tvořený pravidelnou výukou ve škole a dobou věnovanou přípravě na výuku před vyučováním nebo po něm včetně doby strávené vypracováváním domácích úkolů. Vztah mezi časem stráveným učením a výsledkem žáka je složitý a ovlivňuje ho mnoho faktorů, přidaný čas na učení nevede automaticky k lepšímu výsledku.

**V členských zemích OECD i zemích EU bylo zjištěno, že žáci, kteří věnovali učení o jednu hodinu déle, měli v průměru o 14 bodů vyšší výsledek v matematické gramotnosti,** přičemž výuka ve škole průměrně zabere 24 hodin a žáci řeší domácí úkoly přibližně 10,5 hodiny za týden. Nejvyšší přírůstek výsledku na jednu hodinu učení byl ve Švýcarsku, USA, České republice, Finsku, na Novém Zélandu a na Slovensku, kde překročil 16 bodů. Nejdelší výuku přesahující 27 hodin týdně mají žáci v Izraeli, Německu, na Maltě, v Irsku a Itálii; **v České republice byla zjištěna podprůměrná doba výuky 23 hodin.** **ČR patří mezi země, kde byl zjištěn pozitivní vztah mezi délkou výuky ve škole za týden a dosaženým výsledkem v matematické gramotnosti až do objemu 27 hodin (při vyšším objemu výuky už výsledky žáků poměrně razantně klesají).**

**Nejméně času zabírají domácí úkoly žákům ve Finsku (5,9 hodiny za týden), ve Švýcarsku a České republice (shodně 6,9 hodiny). Čeští, švýcarští a finští žáci tráví tedy nad domácími úkoly ze všech předmětů průměrně méně než 1 hodinu denně, průměr zemí OECD je 1,5 hodiny. V ČR tráví domácími úkoly zhruba stejné množství času (průměrně kolem jedné hodiny denně) všichni žáci bez ohledu na to, jaký druh školy navštěvují. Přibližně polovinu tohoto času (kolem půl hodiny denně) jim zabírají domácí úkoly z matematiky, kterým se méně než 30 minut věnují asi dvě třetiny žáků – od 64 % v základních školách po 74 % ve víceletých gymnáziích.**

**Vzdělanostní ambice žáků**

Na vysokoškolské vzdělání pomýšlelo v průměru v zemích EU 59 % žáků. Nejvyšší ambice vyjádřili žáci Řecka, Rumunska, Belgie a Bulharska, kde by chtělo vysokoškolského vzdělání dosáhnout více než 70 % žáků. Čeští žáci mají v rámci EU podprůměrné ambice, na vysokou školu jich aspiruje přibližně 54 %.

Obdobná otázka byla položena žákům také v předešlém cyklu PISA 2018. Aspirace českých žáků na dosažení vysokoškolského vzdělání byly v roce 2022 o šest procentních bodů nižší než před čtyřmi roky, přičemž výrazně vyšší byly u dívek (61 %) než u chlapců (46 %). Velmi velký rozdíl v ambici absolvovat vysokou školu je mezi zvýhodněnými žáky (76 %) a žáky ze znevýhodněného prostředí (pouze 32 %).

### Podmínky výuky v kontextu pandemie

Poznatky šetření PISA 2022 se zakládají na datech získaných s přibližně dvouletým odstupem od prvního uzavírání škol, které bylo součástí vládních protipandemických opatření (v souvislosti s Covid 19). Učení žáků napříč celým světem bylo významným způsobem negativně poznamenané v období od jara 2020 do léta 2021, v některých zemích přetrvalo i déle. Jednotlivé země se lišily nejen rozsahem distanční výuky, ale též tím, nakolik dokázaly poskytnout žákům adekvátní podporu v době, kdy se nemohli osobně stýkat se svými učiteli a vrstevníky. Nutno poznamenat, že uzavřením škol silně utrpěl vztah žák-pedagog.

Zahraniční studie vyčíslující dopad uzavření škol na výsledky žáků hovoří o ztrátě 42 % výuky běžného školního roku, přičemž tato ztráta byla vyšší u socioekonomicky znevýhodněných žáků a významněji se promítla do oblasti matematiky ve srovnání se čtením. Současně však studie poukazují na výraznější negativní dopad prvních uzávěr spojených se sžíváním se s distanční výukou. V kontextu dalších vln pandemie a souvisejících zákazů prezenční výuky ve školách již některé studie hovoří o snižování, či dokonce vymizení vzdělávacího deficitu s ohledem na dlouhodobější trend vývoje vzdělávacích výsledků žáků.

**V českém prostředí přináší zjištění o posunu výsledků žáků 5. ročníků základních škol v oblasti matematické a čtenářské gramotnosti studie společnosti PAQ Research, která hovoří o ztrátě 3 měsíců výuky a zhoršení o 15 percentilových bodů v češtině a 18 percentilových bodů v matematice.**

**Výsledky šetření České školní inspekce v 5. a 9. ročnících základních škol a odpovídajících ročnících víceletých gymnázií v roce 2022 sice nezaznamenaly výraznější zhoršení průměrných výsledků žáků v matematice a českém jazyce v porovnání s rokem 2017, nicméně poukázaly na zesílení vlivu školy, respektive průměrného socioekonomického statusu školy na výsledky žáků.** Pětina škol s nejnižším průměrným socioekonomickým statusem zaznamenala nižší výsledky v testu z matematiky i českého jazyka pro 9. ročník. Toto zjištění je v souladu s výsledky podrobného mapování podmínek distanční výuky, které provedla Česká školní inspekce ve dvou navazujících šetřeních, na jaře školního roku 2019/2020 a na podzim školního roku 2020/2021. Výsledky šetření poukázaly mimo jiné na obtíže spojené se zapojováním socioekonomicky znevýhodněných žáků do výuky, což souviselo jednak s nízkou podporou ze strany rodiny, ale i obecně nižší motivací takových žáků ke vzdělávání. Protipandemická opatření tak ve svém důsledku akcelerovala rozevírání vzdělanostních nůžek mezi žáky ze socioekonomicky znevýhodněného domácího prostředí na jedné straně a jejich lépe situovanými vrstevníky na straně druhé.

Podpora ze strany učitele se ukazuje být klíčová nejen ve zvláště náročných obdobích, jako je uzávěra škol a přechod k distanční výuce. V roce 2022 necelá polovina českých žáků uvedla, že učitel ve všech nebo většině hodin matematiky vysvětluje látku tak dlouho, dokud ji žáci nepochopí, přičemž 23 % žáků se domnívá, že učitel toto nedělá nikdy. 60 % žáků dále uvedlo, že učitel poskytuje ve všech hodinách nebo ve většině hodin dodatečnou pomoc žákům, kteří to potřebují. Zájem učitele o pokrok každého žáka ve všech hodinách nebo většině hodin vnímá přibližně polovina českých žáků. V porovnání se situací před deseti lety zůstal stabilní podíl žáků, kteří uvedli, že učitel ve všech nebo většině hodin pomáhá žákům s učením. Výrazně nicméně ubylo těch, podle nichž učitel poskytuje ve všech nebo většině hodin dodatečnou pomoc žákům, kteří to potřebují, či se zajímá o pokroky každého žáka (shodně o 14 procentních bodů). Významně se rovněž snížil podíl žáků, kteří uvedli, že učitel vysvětluje látku tak dlouho, dokud ji žáci nepochopí, a to o osm procentních bodů.

### Vztah mezi učiteli a žáky a sounáležitost se školou

Více než tři čtvrtiny českých žáků by učitele ve své škole (a jejich chování k žákům) popsalo jako milé. V případě výroku *učitelé v mé škole si mě váží* souhlasilo či rozhodně souhlasilo 63 % českých žáků, což je nejméně ze všech zemí OECD a EU. Českých učitelů se obává méně, než 20 % žáků, zároveň si více než 60 % žáků myslí, že by si jejich učitel nedělal starosti, kdyby přišli do školy smutní. Jen necelá polovina českých žáků si myslí, že když se jich učitel zeptá, jak se mají, pak je jejich odpověď skutečně zajímá. Jen necelých 60 % českých žáků si myslí, že se učitelé zajímají o jejich spokojenost. Výše uvedené dílčí poznatky poukazují na nepříliš optimistickou percepci vztahu k učiteli českými žáky. Potvrzuje to také hodnota **indexu kvality vztahu žáků s učiteli,** v němž je Česká republika mezi zeměmi OECD úplně nejhorší.

Přibližně 20 % českých žáků uvádí, že se ve škole cítí osaměle, stejné je to pak u pocitu, že daný žák je outsider. Obě hodnoty jsou horší, než průměr zemí OECD.

### Doporučení vyplývající z PISA 2022

1. Napříč všemi stupni vzdělávání věnovat zvýšenou pozornost negativním postojům a obavám žáků vůči matematice. U žáků s nižší úrovní matematických dovedností rozvíjet pozitivní nastavení jejich mysli, eliminovat obavy z řešení obtížnějších úkolů a motivovat žáky k úsilí např. prostřednictvím četnějšího propojování probírané látky se situacemi každodenního života. Učit se pracovat s chybou.
2. Podporovat u všech žáků přesvědčení, že s vynaložením potřebného úsilí mohou dosahovat lepších výsledků a zvyšovat tak motivaci žáků ke vzdělávání. Rozvíjet růstové myšlení nejen u žáků, ale také u učitelů, kteří významně přispívají k sebedůvěře a motivaci žáků.
3. Modelovat žákům způsob přemýšlení nad řešením úloh, podporovat vzájemnou diskuzi žáků nad způsoby řešení. Podněcovat hlubší úvahy žáků a rozvíjet jejich kritické myšlení a analytické schopnosti.
4. V hodinách matematiky po žácích častěji vyžadovat vysvětlení postupů řešení a obhájení svých řešení. Vést žáky k tomu, aby vždy své řešení zhodnotili a posoudili jeho smysluplnost v kontextu zadání úlohy.
5. Zařazovat do výuky tzv. gradované úlohy, aby jednotliví žáci řešili úlohy odpovídající svou obtížností jejich znalostem a dovednostem. Všichni žáci tak mají možnost zažívat radost z úspěchu, což je může následně motivovat k řešení dalších úloh a umožňuje jim reálněji ohodnotit své schopnosti.
6. Na nižších i vyšších stupních školy se zajímat o rodinné zázemí žáků. Přistupovat k žákům s různým socioekonomickým statusem bez předsudků a usilovat o eliminaci negativních vlivů pramenících z méně podnětného domácího prostředí. Při spolupráci s rodiči s nižším zájmem o vzdělávání žáků posilovat citlivou komunikaci a empatický přístup, posilovat důvěru a usilovat o maximální zapojení rodičů do procesu vzdělávání dětí. Zajímat se o příklady dobré praxe identifikované např. v publikaci Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky.
7. Zvyšovat zapojení zřizovatelů škol do zkvalitňování pedagogického procesu ve školách například prostřednictvím **Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání.** MAP podporuje mimo jiné spolupráci různých aktérů ve vzdělávání s cílem zlepšit začlenění znevýhodněných žáků a zajistit rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky.
8. Posilovat úlohu školních poradenských pracovišť v systému podpory žáků pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí. Zavádět strategie včasné pedagogické diagnostiky a analýzy školní neúspěšnosti s cílem snižovat míru předčasných odchodů ze vzdělávání.
9. Dbát na kvalitní a příznivé třídní klima a zavádět příslušná opatření především ve větších třídách, které jsou častěji postiženy disciplinárními problémy. Posilovat kompetence učitelů ke zvládání potenciálních disciplinárních problémů, např. prostřednictvím podpory dalšího vzdělávání učitelů v oblasti chování žáků a vedení třídy. Inspirovat se školami, kterým se daří vytvářet příznivou a přátelskou atmosféru a předcházet rizikovému chování žáků prostřednictvím vhodných preventivních opatření.
10. Věnovat dostatečnou pozornost duševní pohodě žáků, např. prostřednictvím zapojování do preventivních programů pro žáky. Vytvářet ve škole podmínky pro tzv. nespecifickou prevenci zaměřenou na vytváření pozitivních vztahů ve škole.
11. Usilovat o rozvoj potenciálu nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků. Využít procesu revize rámcových vzdělávacích programů k revizi systému podpory těchto žáků. Zlepšovat diagnostické prostředky ke včasné identifikaci takových žáků ve školách za účelem cílené implementace podpory těchto žáků.
12. Kontinuálně rozvíjet čtenářské dovednosti nejen v hodinách českého jazyka a literatury, ale ve všech ostatních předmětech včetně matematiky a přírodních věd. Kvalitní čtenářské dovednosti jsou základem pro úspěšné řešení úloh a podporují kladný vztah k předmětům.

## Mezinárodní šetření TALIS 2018

Mezinárodní šetření TALIS přináší informace o výkonnosti české vzdělávací soustavy v mezinárodním srovnání. V České republice se do TALIS 2018 z druhého stupně základní školy a nižšího stupně víceletého gymnázia zapojilo celkem 219 škol a přes 3 400 učitelů. Pokud budou dále uváděny hodnoty vůči průměru EU, jedná se o srovnání s váženým průměrem 23 členských států, které se účastnily šetření TALIS 2018, pokud bude hovořeno o průměru TALIS, tento zahrnuje všech 48 států zapojených do šetření TALIS 2018. V TALIS jsou využity dva druhy dotazníků – pro ředitele školy a pro učitele.

**Profesní rozvoj a sebedůvěra učitelů**

Subjektivně vnímaná profesní zdatnost českých učitelů je v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky v porovnání s EU velmi podprůměrná a patří k nejnižším v rámci celého šetření TALIS. Zkušenější učitelé s alespoň 5 lety praxe hodnotí lépe svou schopnost v oblasti kázeňského řízení třídy, naopak méně zkušení mladší učitelé naopak hodnotí lépe své schopnosti podpořit vzdělávání žáků pomocí digitálních technologií. Čeští učitelé pozitivně vnímají účast na aktivitách profesního rozvoje, kde k nejčastějším formám patří četba odborné literatury a kurzy/semináře prezenčního charakteru – obě tyto formy se v ČR vyskytují významně častěji oproti průměru EU. Naopak podprůměrný podíl učitelů se účastní vzdělávacích konferencí. Od roku 2013 výrazně stoupl podíl učitelů, kteří se účastní aktivit profesního rozvoje zaměřeného na výuku žáků se SVP (z 24 % na 53 %). Potřebu profesního rozvoje v této oblasti deklaruje 55 % českých učitelů. Čeští učitelé se také mnohem častěji účastní zaškolovacích aktivit, než je průměr EU.

**Vnímané překážky výuky**

Oproti roku 2013 považuje větší počet ředitelů nedostatek učitelů s kompetencemi učit žáky se SVP za významnou překážku bránící poskytování kvalitní výuky. Toto navýšení souvisí s podporou inkluze v českých školách a z toho vycházející zvýšené poptávce po učitelích s příslušnými kompetencemi. Řediteli je vnímáno jako překážka také nedostatek podpůrného personálu a nedostatek času pro pedagogické vedení.

**Proměny výuky**

Výrazně podprůměrný ve srovnání s průměrem EU je podíl českých učitelů, kteří se cítili připraveni na výuku průřezových dovedností (28 %). Čeští učitelé ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky, ale málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy a jen zřídka umožňují žákům samostatnou dlouhodobou práci nebo využití ICT.

**Učitelská profese**

Učitelská profese byla první kariérní volbou pro 68 % českých učitelů. 90 % českých učitelů je dle svého vyjádření ve svém zaměstnání spokojeno a 58 % učitelů se domnívá, že výhody tohoto povolání převažují nad nevýhodami. V ČR stejně jako v ostatních evropských zemích smýšlejí učitelé o svém povolání méně pozitivně, než jak to vnímá obecně společnost.

**Podmínky začínajících učitelů**

Čeští učitelé jsou při výběru své profese motivování ve velké míře společenskými motivy, cca 90 % uvedlo, že pro ně bylo důležité, že mohou ovlivňovat rozvoj dětí a mládeže a být tak prospěšní pro společnost. Okolo 60 % českých učitelů bralo v úvahu také osobní motivy jako jistota práce, spolehlivý příjem a stabilní kariéra (EU 65 %).

**Profesní příprava učitelů a pocit připravenosti na výuku**

Formální vzdělávání více než 90 % českých učitelů zahrnovalo obsahovou stránku a didaktiku vyučovaných předmětů a obecnou pedagogiku. Podíl učitelů, kteří se v prvních dvou uvedených oblastech cítili připraveni na výuku, výrazně poklesl od roku 2013 z 99 % na 78 % u obsahové stránky vyučovaných předmětů, z 91 % na 60 % u didaktiky vyučovaných předmětů. Podíl českých učitelů, kteří se v rámci svého formálního vzdělávání setkali s výukou v prostředí s různě nadanými žáky, byl ze všech zemí vůbec nejnižší (34 %, průměr EU 58 %). Podprůměrný je rovněž podíl českých učitelů, kteří uvedli, že součástí jejich formálního vzdělávání byly oblasti chování žáků a vedení třídy (54 %, průměr EU 65 %), sledování pokroku a vědomostí žáků (55 %, průměr EU 63 %) a využívání ICT (informační a komunikační technologie) ve výuce (45 %, průměr EU 53 %). V oblasti výuky průřezových dovedností (kreativita, kritické myšlení, řešení problémů) jen necelá polovina českých učitelů (47 %) měla tuto oblast zahrnutou ve svém formálním vzdělávání (EU 58 %). Pouze 28 % českých učitelů se cítilo připraveno na výuku průřezových dovedností, což představuje překážku při naplňování cílů RVP.

**Podpora začínajících učitelů v zaměstnání**

Zaškolovací aktivity jsou zde chápány tak, aby podporovaly začleňování nových učitelů do jejich povolání a aby podporovaly zkušené učitele, kteří jsou na škole noví. Mohou probíhat v rámci formálně strukturovaného programu (dohled zkušeného učitele, schůzky s ředitelem, mentoring), nebo mohou být uspořádány neformálně jako samostatné aktivity (spolupráce s jinými novými učiteli). Dle vyjádření ředitelů mají noví učitelé podstatně vyšší přístup k neformálním zaškolovacím aktivitám (82 %, průměr EU 71 %) než k formálně strukturovaným (35%, průměr EU 55 %). 31 % českých učitelů se účastnilo formálního zaškolovacího programu během svého prvního zaměstnání, 30 % učitelů se účastnilo formálního programu. 43 % učitelů se neúčastnilo žádného zaškolení, průměr EU činí 61 %, trend zaškolování začínajících učitelů je ale stoupající. Nejčastějšími formami zaškolení, které uváděli začínající učitelé, byly naplánované schůzky s ředitelem a/nebo se zkušenými učiteli, dohled ředitele a/nebo zkušených učitelů a spolupráce s jinými novými učiteli (zúčastnilo se 80 % a více učitelů, přičemž více než 90 % učitelů pracuje ve škole, kde jsou dle vyjádření ředitelů tyto aktivity dostupné). Téměř 2/3 ředitelů dále uvedlo, že učitelé nemají přístup k programu mentorování (průměr EU 35 %). Mentora má v ČR přiděleno 26 % začínajících učitelů (délka praxe do 5 let (průměr EU 19 %).

**Spokojenost učitelů v zaměstnání a vnímaná prestiž učitelského povolání**

Celých 90 % učitelů v ČR je dle svého názoru ve svém zaměstnání celkově spokojeno (odpovídá průměru EU), 7 % učitelů lituje volby svého povolání. Pouze 16 % učitelů se domnívá, že si společnost váží učitelů. Názor, že učitelská profese je společností ceněná zastává 24 % učitelů oproti 13 % učitelek. Všeobecně nízká úroveň prestiže učitelského povolání je důležitý faktor, který ovlivňuje nedostatek nových učitelů na trhu práce. Dle zprávy TALIS 2018 je učitelský obor výrazně podhodnocen oproti jiným segmentům trhu práce a nedokáže tak konkurovat. Nicméně je nutno také např. mediálně zlepšovat obraz a prestiž této profese.

**Náplň hodin**

Výsledky indikují relativně dobrou situaci v oblasti kázně v ZŠ a víceletých gymnáziích ve srovnání s EU, čeští učitelé musí méně často klidnit žáky, kteří ruší (často nebo vždy 39 % v ČR, 67 % v EU), nabádat žáky, aby poslouchali (ČR 52 %, EU 74 %). Čeští učitelé také ve velké míře využívají strategie podporující jasnost a srozumitelnost výuky 89 % dotázaných učitelů uvádí, že na začátku výuky nastavují jasné cíle (81 % v EU); 84 % učitelů shrnuje obsah předešlé látky (76 % v EU); 83 % učitelů vysvětluje, co se žáci naučí (91 % v EU), 83 % učitelů často nebo vždy vysvětluje, jak nová látka souvisí s dřívější látkou (85 % v EU), 69 % učitelů se odkazuje na problémy každodenního života nebo práce, aby ukázali, proč jsou nové znalosti užitečné (73 % v EU), a 64 % učitelů nechává žáky řešit obdobné úlohy, dokud si nejsou jistí, že každý žák porozuměl celé látce (70 % v EU).

Čeští učitelé naopak málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy, tedy např. skupinové práce nebo skupinové řešení úkolů. Konkrétně jde o úlohy vyžadující kritické myšlení (ČR 40 %, EU 60 %), samostatné rozhodnutí o postupu řešení složitější úlohy (ČR 33 %, EU 39 %), rozdělování do menších skupin (ČR 27 %, EU 47 %), zadávání úloh s nejasným řešením (ČR 11 %, EU 34 %). Mezi všemi zeměmi zapojenými do TALIS 2018 má ČR spolu s Rakouskem nejnižší podíl učitelů, kteří zadávají úlohy s nejasným řešením (12 %) nebo dělí žáky do menších skupin, aby měli možnost nalézt společné řešení (28 %). ČR má také druhý nejnižší podíl v případě zadávání úloh vyžadujících kritické myšlení.

Podobně pak za spíše negativní zjištění lze považovat, že čeští učitelé uvádějí jen zřídka využívání takových výukových strategií, které žákům umožňují samostatnou práci po delší časové období nebo využití informačních a komunikačních technologií.

**Otevřenost vůči novým nápadům**

Z pohledu učitelů je hodnocení otevřenosti vůči inovacím v EU v průměru nižší, než ve všech státech zapojených do TALIS 2018. Obecným rysem nejen v ČR je větší otevřenost inovacím mladších učitelů oproti starším. Proti tomu naopak ředitelé škol uvádějí otevřenost inovacím školy jako celku a vnímají také vysokou míru autonomie škol, která jim v tomto ohledu umožňuje široké spektrum možností.

**Vztahy mezi učiteli a žáky**

Téměř všichni čeští učitelé hodnotí pozitivně vztahy mezi učiteli a žáky, 98 % učitelů souhlasí s tvrzením, že potřebuje-li žák pomoc, škola mu ji poskytne, 96 % s tvrzením, že většina učitelů věří, že úspěch žáků je důležitý. Podle 87 % dotázaných se učitelé v dané škole na sebe mohou spolehnout.

**Bezpečné prostředí ve škole**

Podle TALIS 2018 je prostředí českých škol bezpečnější, než prostředí škol v EU. Se zastrašováním nebo šikanou mezi žáky se alespoň jednou týdně potýkají jen 3 % českých ředitelů škol (průměr EU 14 %). S vandalstvím, krádežemi, zastrašováním nebo verbálním útokům na učitele se setkalo jednou nebo vícekrát týdně ne více, než 1,4 % českých ředitelů a není časté ani v zahraničí.

**Sebedůvěra učitelů**

Ve srovnání s EU je subjektivně vnímaná zdatnost českých učitelů podprůměrná, avšak oproti TALIS 2013 došlo k výraznému zlepšení. Největší rozdíly se v mezinárodním srovnání ukazují v oblasti motivace a aktivního zapojování žáků do výuky.

**Vnímané překážky poskytování kvalitní výuky**

Ředitelé v ČR nejvíce vnímají nedostatek podpůrného personálu (36 % ředitelů), nedostatek času pro pedagogické vedení (34 %), nedostatek učitelů s kompetencí učit žáky se SVP (30 %). Obdobně jsou tyto aspekty hodnoceny také v EU. Nejméně vnímají čeští ředitelé jako překážku nedostatek nebo nevhodnost učebních materiálů (3 %), nedostatek učitelů schopných vyučovat žáky ze sociálně znevýhodněného prostředí (5 %) a nedostatek učitelů odborné přípravy (5 %).

**Výdajové priority podle učitelů**

Podle učitelů je velmi důležité navýšení platů (ČR 78 %, EU 50 %)), důležitost přikládaná platům je větší ve větších městech oproti menším, následuje snížení administrativní zátěže (ČR 57 %, EU 48 %) a snížení velikosti tříd prostřednictvím najímání dalších pedagogů (ČR 56 %, EU 59 %).

**Využití pracovního času učitelů**

Průměrná celková reportovaná pracovní doba učitelů v ČR činí 38,5 hodiny (EU 37,5 hodiny). Delší pracovní dobu vykazuje např. Anglie (46,9 hod.), USA (46,2), Japonsko (56). Nejkratší pracovní dobu vykazují naopak v Rakousku (37,2 hod.), Slovensku (36,4 hod.) a Finsku (33,3 hod.).

Přímá výuka zabírá v pracovní době učitelů největší podíl, v ČR je v průměru 19,1 hod. (EU 18,8 hod.). Zajímavostí je, že čeští učitelé s praxí delší než 5 let tráví přípravou výuky delší čas než učitelé s kratší praxí. Téměř o hodinu déle se připravují učitelé gymnázií oproti učitelům srovnatelných ročníků ZŠ (8,1 hod./7,1 hod.).

**Efektivní vzdělávání a vnímaný vliv na práci**

V České republice se účastnilo za posledních 12 měsíců alespoň jedné vzdělávací aktivity 97 % učitelů. Tento výsledek platí pro začínající i zkušenější pedagogy, mužů i žen, pedagogů z velkých měst i vesnic. Průměr EU činí 92 %. Vzdělávací aktivity se tak staly nedílnou součástí jejich profesního života. Nejčastějšími aktivitami je četba odborné literatury nebo semináře prezenčního charakteru (více než 80 % učitelů). Nadprůměrný vůči EU je také podíl učitelů, kteří se zapojili do sebepozorování, pozorování kolegů nebo koučingu (průměr ČR 45 %, EU 38 %), následují exkurze v komerčních prostorách, veřejných organizacích nebo nevládních organizacích (průměr ČR 24 %, EU 13 %). Pod průměrem EU je ČR například v účasti na vzdělávacích konferencích, kde prezentují svůj výzkum (průměr ČR 28 %, EU 43 %) a ve sledování online kurzů/seminářů (ČR 24 %, EU 34 %).

Prezenční kurzy/semináře byly navštěvovány učiteli druhého stupně ZŠ stejně jako kolegy z víceletých gymnázií, rozdíl byl zaznamenán ve vyšší účasti pedagogů gymnázií na online kurzech a exkurzích. 78 % českých učitelů hodnotí, že jejich účast na vzdělávacích aktivitách měla pozitivní vliv na jejich profesní rozvoj, což odpovídá průměru EU. Činnosti profesního rozvoje, které měly nejpozitivnější vliv na výuku učitelů, byly v České republice hodnoceny především z hlediska kvality obsahu. Nejčastěji byly charakterizovány následovně: „vycházely z mých předchozích vědomostí“, „měly srozumitelnou strukturu“, „vhodně se soustředily na obsah potřebný k výuce mých předmětů“.

Z výsledků TALIS 2018 vyplývá, že čeští učitelé se nejvíce účastní vzdělávání zaměřeného na prohlubování faktických znalostí a vědomostí v předmětech, které vyučují, na pedagogické kompetence pro výuku a výuku žáků se SVP (rozdíl oproti roku 2013: v roce 2013 činil průměr ČR 24 %, v roce 2018 54 %). Velká potřeba vzdělávání byla zaznamenána také v oblasti chování žáků a vedení třídy. Učitelé také vykazují velkou potřebu se vzdělávat v IT dovednostech – 13 % učitelů cítí velkou potřebu, 38 % střední potřebu tohoto vzdělávání.

**Překážky účasti na profesním rozvoji**

Pro přibližně 51 % českých učitelů představuje překážku v účasti na profesním rozvoji kolize s pracovním rozvrhem, přibližně 1/3 učitelů vnímá nedostatek času kvůli rodinným povinnostem, nedostatek motivace a finanční náročnost profesního vzdělávání. Od roku 2013 se nejvíce snížil podíl učitelů, kteří jako překážku označili nedostatečnou podporu zaměstnavatele (z 21 % na 15 %), vysokou cenu školení (z 36 % na 30 %) a nedostatek motivace (z 38 % na 31 %). Vzrostl naopak počet učitelů, kteří se neúčastní aktivit profesního rozvoje z časových důvodů.

V dubnu 2021 vydala ČŠI **sekundární analýzu TALIS 2018: Klima učitelského sboru, problémové třídy a aplikace didaktických metod učiteli.** Shrnutí a doporučení obsažená v této zprávě udávají:

* Spokojenější učitelé častěji uvádí, že vnímají pozitivní dopad zpětné vazby ke své práci, věří ve své kompetence a účastní se profesních a dalších aktivit souvisejících s profesním rozvojem. Ředitelé škol a zřizovatelé by měli podporovat CŽV a profesní rozvoj pedagogů.
* S celkovou spokojeností učitelů souvisí míra jejich participace na dění školy, možnost aktivně se zapojit do rozhodování o aktivitách a směřování školy. Vhodným opatřením je zapojit pedagogy do rozhodovacích procesů školy nebo jim umožnit rozhodování (alespoň částečně) ovlivňovat.
* Pokud ředitel deklaruje vyšší míru spolupráce všech stran (pedagogové, rodiče, žáci), jsou starší učitelé více nespokojeni s profesí než mladší pedagogové.
* Mladší učitelé vykazují vyšší stres z chování žáků, ale jsou celkově s profesí učitele více spokojení než jejich starší kolegové.
* Hůře je profese pedagoga vnímána v krajích s vysokým podílem lidí v exekuci (mj. i MSK).
* Pro udržení stabilní spokojenosti učitelů s jejich profesí je nutné harmonicky rozvíjet jak vnímaný osobní přínos profese učitele, tak společenský přínos profese učitele a vnímání hodnotového a politického vlivu profese učitele.
* Učitelé participující na úrovní školy a zapojení do rozhodování o aktivitách a směřování školy vnímají pozitivněji společenský přínos pedagogické profese.
* Učitelé s vysokou mírou stresu mají zároveň nižší sebedůvěru.
* Začínající učitelé do 5 let praxe vnímají silněji bariéry profesního rozvoje než zkušenější pedagogové.

## Výstupy tematické zprávy ČŠI „Čtenářská gramotnost na ZŠ a SŠ ve školním roce 2022/2023

V realizovaném šetření **bylo do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti zařazeno 24 % žáků 5. ročníku základních škol a 17 % žáků 9. ročníku základních škol.** Tito žáci nebyli schopni správně řešit ani nejjednodušší testové položky ověřovaných témat. Potvrzují se tak zjištění z mezinárodního šetření PIRLS realizovaného v roce 2022 (4. ročník základních škol) a PISA realizovaného v roce 2021 (žáci ve věku 15 let) o přibližně pětinovém podílu českých žáků, kteří nedosahují ani základní úrovně čtenářské gramotnosti. Vysoký podíl učitelů českého jazyka, ale i dalších předmětů přitom vnímá nízkou úroveň čtenářských dovedností svých žáků jako překážku své výuky. Zároveň je ovšem potřeba uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD. Z dlouhodobějšího hlediska pak lze pozorovat víceméně stabilní vývoj ukazatele průměrné úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků.

**Čtenářské dovednosti žáků při řešení zadaných úloh a čtenářské činnosti žáků ve výuce**

Větší problémy činilo žákům všech hodnocených ročníků řešení těch úloh, které vyžadovaly uplatnění vyššího počtu čtenářských dovedností a které byly uvozeny delším úvodním textem. Svou roli v diskusi uvedených poznatků může mít ta skutečnost, že do své výuky **učitelé nejčastěji cíleně zařazují čtenářské činnosti spojené s přímou prací s textem** (např. vyhledání informace v textu, shrnutí přečteného textu), **méně často čtenářské činnosti, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka, nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu.** Především v případě žáků 5. a 9. ročníku základních škol se při řešení úloh ukázaly být důležitými rychlost a vytrvalost při čtení textů, což se projevilo v úspěšnosti úloh umístěných na konci testů.

**Rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků je relevantní nejen pro výuku českého jazyka, ale pro výuku napříč předměty. Významná část učitelů – především matematiky a informatiky, přírodovědných, výchovných a odborných předmětů – nicméně cíleně zařazuje čtenářské činnosti do výuky jen ojediněle či vůbec ne.** Učitelé, kteří neučí český jazyk, častěji cíleně zařazují čtenářské činnosti žáků do své výuky tehdy, pokud čtenářskou gramotnost vnímají také jako cíl svého předmětu. Pro rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků napříč předměty je tak důležitý aspekt vnitřního přesvědčení učitelů o přínosech takového přístupu. K častějšímu zařazování čtenářských činností žáků do výuky dochází také u učitelů, kteří využívají přístupu, kdy žáci čtou ve výuce podle vlastního výběru. Především se jedná o čtenářské činnosti, které vyžadují širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka.

Četnost cíleného zařazování nejběžnějších čtenářských činností i méně častých čtenářských činností vyžadujících širší uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka hodnocená na úrovni školy neukazuje významný vztah k dosaženým výsledkům žáků. Toto zjištění může souviset s průřezovým charakterem šetření a schopností kontrolovat vliv souvisejících proměnných (např. význam čtení ve volném čase žáků), s dílčími aspekty vzdělávání žáků s lepšími a horšími výsledky (např. zohlednění úrovně čtenářských dovedností žáků, vyšší nároky na motivaci žáků s horšími výsledky), se specifickými potřebami a preferencemi jednotlivých žáků (neexistence „jediného nejlepšího“ přístupu ke vzdělávání všech žáků), ale také s kvalitou realizace čtenářských činností žáků. Další hodnocení vztahů čtenářských činností ve výuce a úrovně čtenářské gramotnosti žáků si bezpochyby zaslouží vysokou pozornost.

**Texty využívané ve výuce**

Realizované šetření ukázalo, že významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví nebo obor vzdělání) žáci, kteří se ve výuce častěji setkávali s autentickými texty. **Přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů v jejich hodinách je různý, poměrně vysoký podíl z nich (především učitelé neučící český jazyk) však zařazuje práci s těmito texty jen ojediněle, případně ji nezařazuje vůbec.** I v tomto případě jde především o učitele, kteří nepovažují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za cíl svého předmětu. **Významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli** (bez ohledu na pohlaví nebo obor vzdělání) také **žáci, kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé.** Žákovské hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou, je však nepříznivé. **Většina žáků považuje tyto texty jen občas za zajímavé, desetina žáků 5. ročníku základních škol a více než pětina žáků 9. ročníku základních škol pak označila výukové texty za zcela nezajímavé.**

V případě samotných testů považovali žáci za zajímavější ty texty, které jim byly tematicky bližší, byly psány jednodušším jazykem a správně je vyřešil vyšší podíl žáků. Zároveň žáci, kteří označili úvodní text za zajímavý, dosahovali v souvisejících testových položkách zpravidla vyšší průměrné úspěšnosti než žáci, pro které text zajímavý nebyl. I tento poznatek dokládá důležitost volby vhodného textu ve strategiích rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků.

**Pohlaví, socioekonomické podmínky rodinného zázemí a obor vzdělání žáků a čtenářská gramotnost**

Do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti byli v realizovaném šetření častěji zařazeni chlapci než dívky, největší rozdíly jsou charakteristické pro dívky a chlapce v 9. ročníku základních škol. Rozdíly ve výsledcích jsou dány rozdílnými postoji dívek a chlapců ke čtení, kdy je dívkám více vlastní jak oblíbenost čtení, tak motivace k čtenářské aktivitě. Za pozornost stojí, že v 9. ročníku základních škol 67 % chlapců uvedlo, že čtení nemá v oblibě, a dalších 14 % chlapců, že jim čtení moc dobře nejde.

**Opakuje se poznatek o existenci významného vztahu mezi socioekonomickými podmínkami rodinného zázemí (dále jen „SES“) žáků a jimi dosahovanými výsledky ve vzdělávání. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinou žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zastoupeni v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti.**

Pro porozumění mechanismům utváření vztahu mezi SES a čtenářskou gramotností je bezpochyby podnětné poznání rozdílů mezi žáky s vysokým a nízkým SES. Žáci s vysokým SES častěji využívali různorodé čtenářské postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), četli rozmanité literární žánry, povídali si o své četbě s kamarády či rodinou, využívali rozmanitější způsoby pořizování si knih a jiných zdrojů ke čtení a projevovali příznivější postoje ke čtení (obliba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností). Potvrzuje se tak, že žáci vysokého SES jsou vystaveni bohatšímu čtenářskému prostředí a vyšší podpoře jak ze strany rodiny, tak ze strany své sociální sítě. Zásadní rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

S ohledem na úzkou vazbu k SES jsou uvedená zjištění relevantní také pro úvahy o rozdílech daných oborem vzdělání žáků. Opakovaně jsou tak zaznamenávány lepší výsledky především žáků gymnázií a horší výsledky především žáků nematuritních oborů vzdělání.

**Postoje žáků ke čtení – obliba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností**

**Významný pozitivní vztah existuje mezi postoji žáků 5. i 9. ročníku základních škol ke čtení a úrovní jejich čtenářské gramotnosti,** a to i při zohlednění vlivu pohlaví, SES či oboru vzdělání žáků. Necelá pětina žáků, kteří se domnívají, že jim čtení moc dobře nejde, byla výrazně častěji zařazena v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti. Mezinárodní šetření PIRLS a PISA přitom ukazují na **relativně nízkou sebedůvěru českých žáků v jejich čtenářské schopnosti.** Také obliba čtení má významný pozitivní vztah k dosaženým výsledkům žáků 5. i 9. ročníku základních škol. V tomto ohledu je nepříznivé, že **jen 44 % žáků 5. ročníku a 33 % žáků 9. ročníku základních škol uvedlo, že jim čtení nedělá problémy a zároveň čtou rádi.** Na podprůměrnou oblibu čtení českými žáky 4. ročníku základních škol je poukázáno také ve zjištěních mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021.

Žáci, kterým čtení podle jejich názoru nedělá potíže a kteří mají čtení v oblibě, se od ostatních žáků odlišují častějším využíváním různorodých čtenářských postupů (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), častějším čtením rozmanitých literárních žánrů, povídáním si o své četbě s kamarády či rodinou a realizací vlastní čtenářské/pisatelské tvorby. Rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

**Čtenářské chování žáků**

Byl zaznamenán **významný pozitivní vztah mezi dosaženými výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti a uplatňováním čtenářských přístupů založených na uvědomění si souvislostí a utváření paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy a schémata).** Čtenářské postupy, které žáci uplatňují, jsou přitom velmi rozmanité. Poměrně běžné jsou spíše tradiční postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu), častý je také postup učení se celého textu či částí textu zpaměti. Naopak méně často žáci využívají právě čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata), nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. Zde zjevně existují příležitosti v posilování kompetencí žáků k učení.

Významně lepší výsledek byl dále zaznamenán v případě těch žáků 9. ročníku základních škol a kteří se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě (např. beletrie, poezie). V případě četností čtení v online prostředí byl takový vztah buď slabší, či nevýznamný. **Nejčastější formou čtenářských aktivit žáků nicméně je právě čtení a komunikace v online prostředí** – čtení příspěvků na sociálních sítích a chat či aktivita v online diskusích. **Naopak knihy čtou či poslouchají žáci výrazně méně často,** téměř 30 % žáků 9. ročníku základních pak podle svého vyjádření knihy nečte či neposlouchá vůbec či téměř vůbec.

Významně **lepších výsledků** dosáhli také žáci 5. a 9. ročníku základních škol, kteří si o tom, co přečetli, povídají se svým kamarádem/spolužákem či s někým z rodiny. V tomto ohledu téměř 60 % žáků 5. ročníku základních škol uvedlo, že si o tom, co přečetli, povídá s někým z rodiny, a 45 % žáků se svými kamarády/spolužáky. Téměř čtvrtina žáků si pak o tom, co přečetli, nepovídá s nikým. V případě 9. ročníku základních škol zůstává zachován podíl žáků, kteří si o tom, co přečetli, povídají s kamarády/spolužáky (45 % žáků). Klesá naopak podíl žáků uvádějících někoho z rodiny (39 % žáků) a výrazně se zvyšuje podíl žáků, kteří si o své četbě nepovídají s nikým (42 % žáků).

**Koncepční přístup škol ke čtenářské gramotnosti**

Přístup škol k rozvoji čtenářské gramotnosti žáků považuje většina učitelů základních škol za koncepční, rozhodný souhlas s takovým tvrzením ovšem vyjádřilo jen cca 30 % učitelů bez ohledu na druh a typ školy i vyučovaný předmět. Písemnou strategii rozvoje čtenářské gramotnosti má zpracovánu čtvrtina hodnocených základních škol. Koordinátor (školní metodik) rozvoje čtenářské gramotnosti působí na 72 % základních škol, značné rezervy však existují v realizaci spolupráce učitelů a koordinátora (školního metodika). Takovou spolupráci uvedlo jen 27 % učitelů 1. stupně základních škol a 25 % učitelů 2. stupně základních škol. Dosažená úroveň čtenářské gramotnosti žáků je vyhodnocována v případě 80 % základních škol, systematicky tak ale činí jen 23 % základních škol. Jen omezeně jsou využívány existující hodnoticí rámce čtenářské gramotnosti (např. Čtenářská gramotnost v uzlových bodech vzdělávání, Čtenářské kontinuum). **Byl zaznamenán pozitivní vztah naplňování charakteristik koncepčního přístupu v případě škol, které byly zapojeny do programu či projektu zaměřeného na rozvoj čtenářské gramotnosti žáků. Žáci 5. a 9. ročníku základních škol, v nichž je kladen vyšší důraz na koncepční přístup k rozvoji čtenářské gramotnosti, dosáhli v testech významně lepších výsledků. Příležitostí k rozvoji čtenářské gramotnosti u žáků napříč předměty je pak jednoznačně tendence zapojovat do vzdělávání v oblasti čtenářské gramotnosti i učitele neučící český jazyk.**

## Aktuální stav úrovně gramotností, klíčových kompetencí a inkluzivity v ORP Ostrava

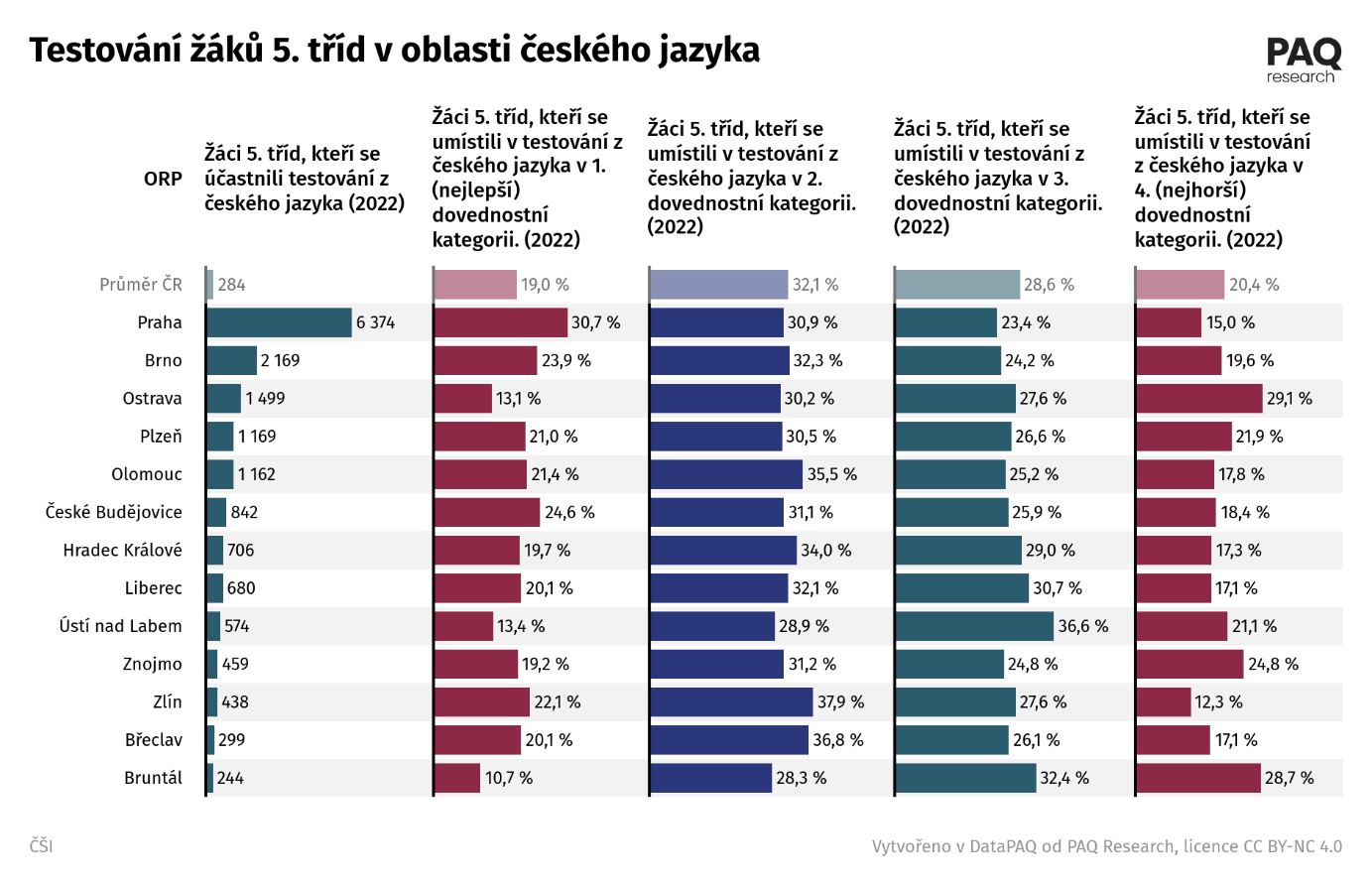
Informace o aktuálním stavu úrovně základních gramotností, kompetencí a inkluzivity jsou důležitým zdrojem informací k následnému zacílení podpory plynoucí z externě financovaných projektů, ale i pro jednotlivé obce a města v ORP Ostrava. Obce a města mohou z následujících dat, jakož i z celé analytické části MAP, vycházet při tvorbě strategií a koncepčních dokumentů v oblasti předškolního, základního a zájmového a neformálního vzdělávání.

*Kapitola 2.9 bude v průběhu realizace projektu MAP ORP Ostrava IV doplněna dle aktuálních potřeb škol zjištěných v rámci podaktivity 3.7 Podpora škol v plánování.*

### Stav čtenářské gramotnosti

Dále uvedené informace vychází z testování žáků 5. a 9. tříd v roce 2022 v rámci pravidelného testování ČŠI. Data za ORP Ostrava včetně srovnání s vybranými městy poskytují webové stránky PAQ Research [www.datapaq.cz](http://www.datapaq.cz). Testy, které byly žákům zadány, byly vytvořeny ve dvou verzích a zaměřovaly se na různé čtenářské dovednosti žáků, mimo jiné: vyhledání informace uvedené přímo v textu, odvození informace z textu, dovození informace z textu ve spojení s další znalostí či dovedností žáka, rozpoznání významu slova či úsloví ve vazbě na čtený text, rozhodnutí o důvěryhodnosti textu, identifikaci záměru či autora textu, stanovení dějové posloupnosti dílčích událostí v textu. Úroveň čtenářské gramotnosti žáků byla hodnocena s využitím čtyř kategorií, kdy žáci byli do příslušné kategorie úrovně čtenářské gramotnosti zařazeni na základě svých odpovědí na testové položky, zohledněny byly také vlastnosti samotných testových položek (obtížnost, schopnost diferenciace žáků). Do první kategorie – nejvyšší úroveň – jsou zařazeni žáci s nejlepšími výsledky, tj. žáci, kteří jsou schopni řešit i nejkomplikovanější testové položky. Druhá kategorie – vyšší úroveň – zahrnuje žáky, kteří dosáhli dobrých výsledků, čímž prokázali zvládnutí ověřovaných témat na vyšší úrovni, a to včetně schopnosti řešit náročnější úlohy. Žáci spadající do třetí kategorie – minimální úroveň – prokázali zvládnutí ověřovaných témat na úrovni nezbytného minima. Konečně žáci čtvrté kategorie – nedostačující úroveň – neprokázali ve svých odpovědích ani minimální úroveň zvládnutí ověřovaných témat, když chybně řešili i nejjednodušší testové položky.

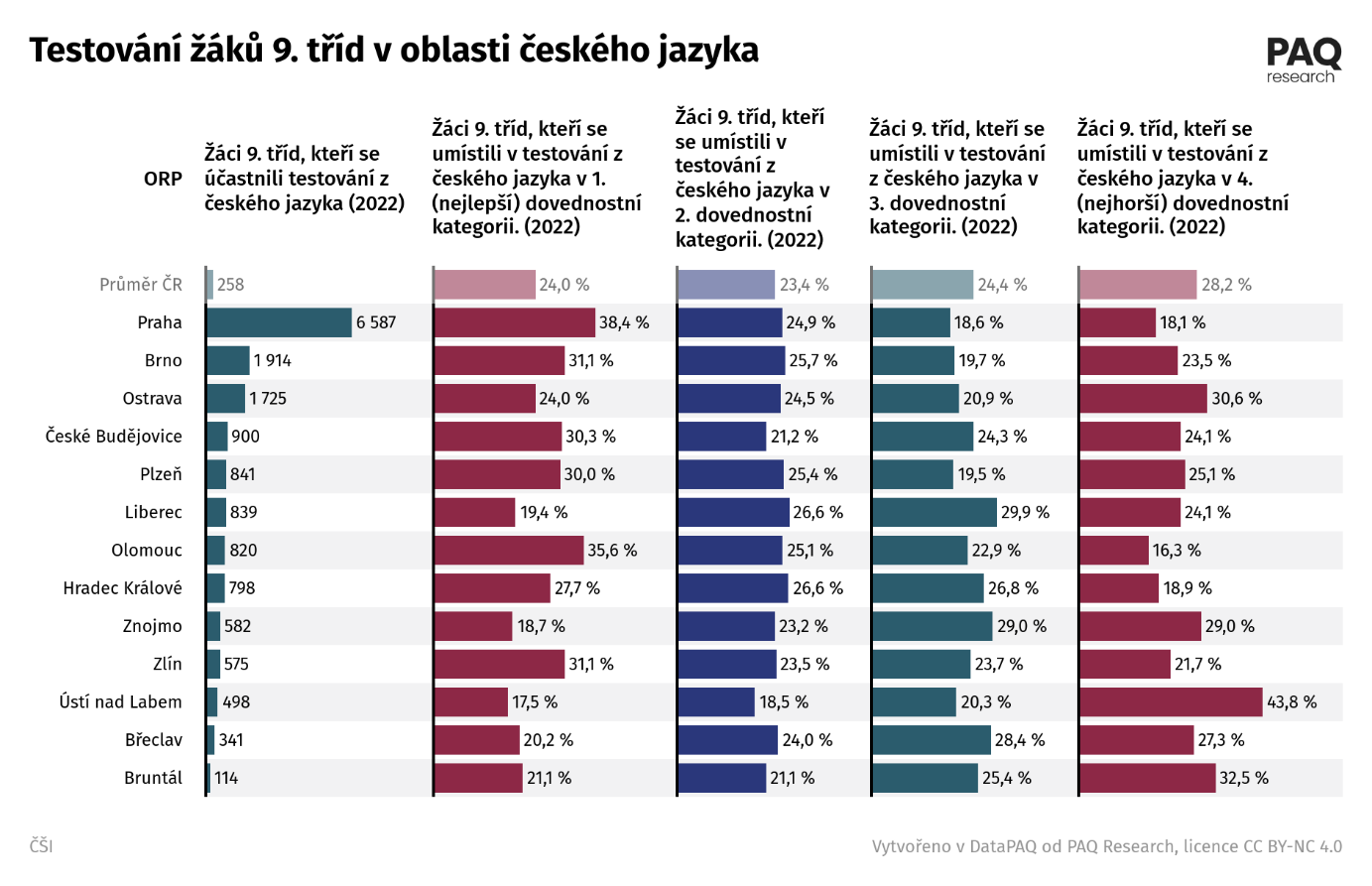
Graf 13 **Testování žáků 5. tříd v oblasti českého jazyka (čtenářská gramotnost)**



**Výsledky provedeného testování ukazují, že:**

* v porovnání s vytipovanými městy vykazuje ORP Ostrava výrazně menší počet žáků 5. tříd v 1. (nejlepší) dovedností kategorii, srovnatelné počty žáků v druhé a třetí dovedností kategorii a větší množství žáků ve 4., nejslabší dovednostní kategorii,
* žáci z ORP Ostrava vykazují nižší průměrné výsledky, než jsou výsledky za Moravskoslezský kraj, ale naopak lepší výsledky, než je průměr sociálně podobných ORP v celé ČR,
* je v ORP Ostrava nutný důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti, a to zejména u nejslabších žáků, kteří se v testování ČŠI umístili v nejhorší (4.) dovednostní kategorii.

Graf 14 **Testování žáků 9. tříd v oblasti českého jazyka (čtenářská gramotnost)**



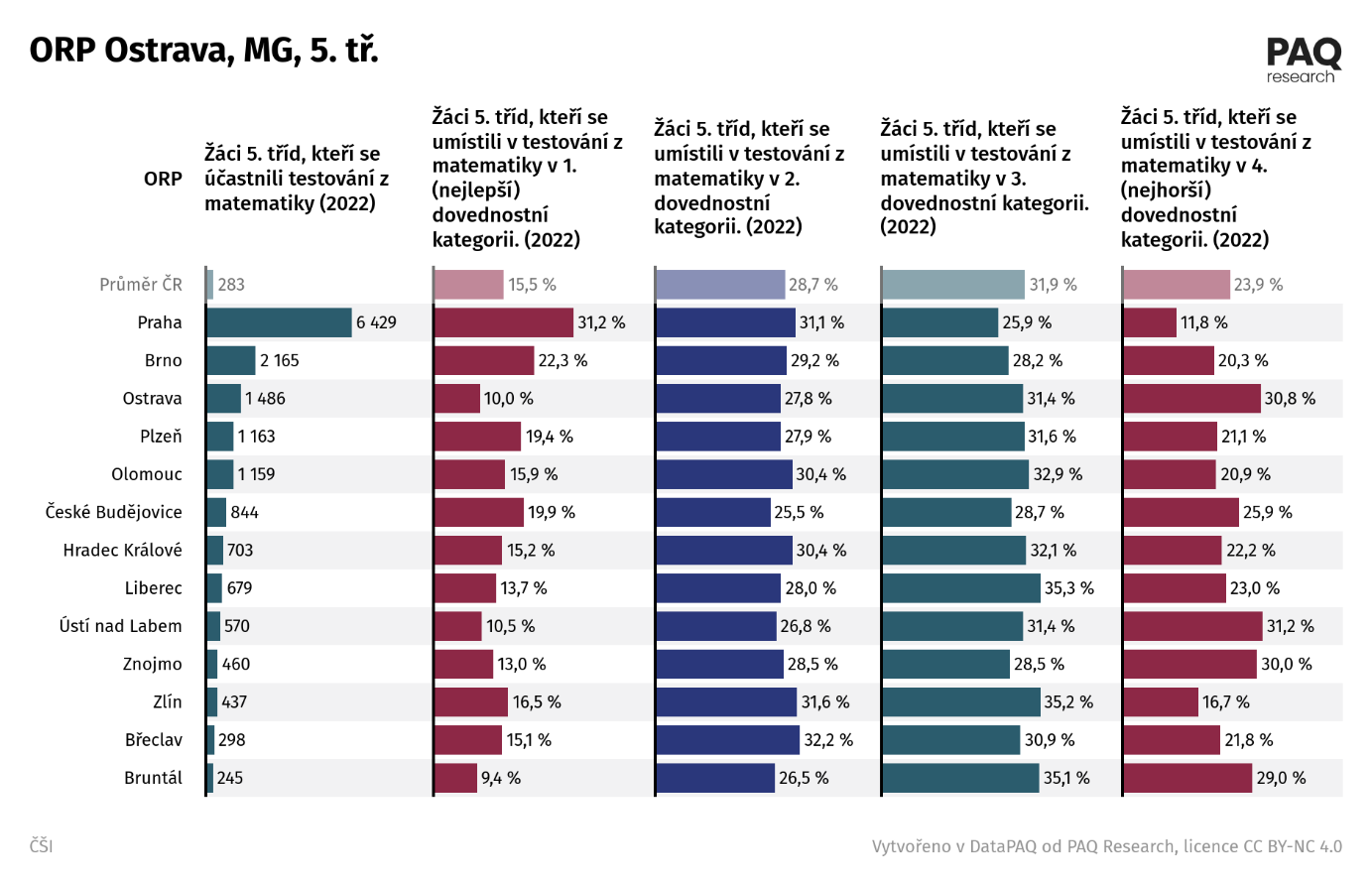
**Výsledky provedeného testování ukazují, že:**

* v ORP Ostrava dochází ke zlepšení úrovně čtenářské gramotnosti (českého jazyka) mezi 5. a 9. ročníkem (5. ročník-1. dovednostní kategorie 13 %, 9. ročník-1. dovednostní kategorie 24 %), přičemž ale tyto výsledky mohou být ovlivněny školní neúspěšností (nejslabší žáci opustí ZŠ bez ukončení všech 9. ročníků a nejsou tedy podruhé testováni),
* v porovnání s MSK vykazuje ORP Ostrava o 3 % více žáků v 1. dovedností kategorii, v nižších dovednostních kategoriích se tento poměr překlápí (3. kategorie-ORP Ostrava 21 %, MSK 24 %),
* v porovnání se sociálně podobnými ORP vykazuje ORP Ostrava v průměru o 6 % více žáků v 1. kategorii, o 5 % méně žáků v 3. a o 3 % méně žáků ve 4. kategorii,
* ORP Ostrava v porovnání s většími městy (Praha, Brno), jakož i některými dalšími krajskými městy (České Budějovice, Plzeň, Olomouc) výrazně zaostává a je tedy nutný důraz na rozvoj čtenářské gramotnosti v ZŠ v ORP Ostrava.

### Stav matematické gramotnosti

Dále uvedené informace vychází z testování žáků 5. a 9. tříd v roce 2022 v rámci pravidelného testování ČŠI. Data za ORP Ostrava včetně srovnání s vybranými městy poskytují webové stránky PAQ Research [www.datapaq.cz](http://www.datapaq.cz). Úroveň matematické gramotnosti žáků byla hodnocena také s využitím čtyř kategorií, kdy žáci byli do příslušné kategorie úrovně matematické gramotnosti zařazeni na základě svých odpovědí na testové položky, zohledněny byly také vlastnosti samotných testových položek (obtížnost, schopnost diferenciace žáků). Kategorie jsou rozděleny stejně jako u čtenářské gramotnosti – první kategorie zahrnuje ty nejlepší žáky, zatímco čtvrtá ty, kteří nezvládají řešit ani základní matematické úlohy.

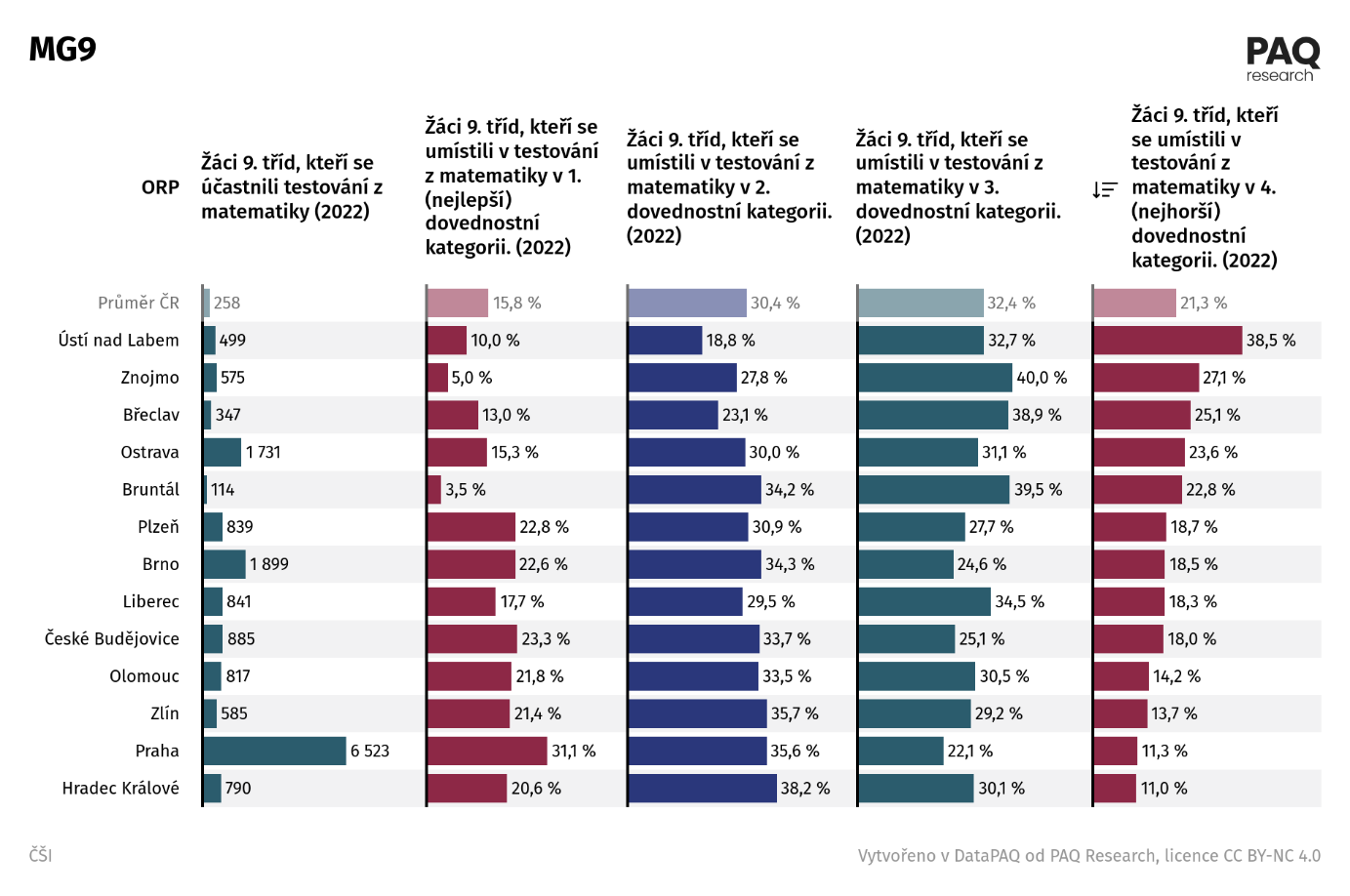
Graf 15 **Testování žáků 5. tříd v oblasti matematiky (matematická gramotnost)**



**Výsledky provedeného testování ukazují, že:**

* v porovnání s vytipovanými ORP dosahují žáci 5. tříd v ORP Ostrava horších výsledků, největší rozdíl je viditelný v 1. dovednostní kategorii, kde ORP Ostrava výrazně zaostává – ve srovnání například s Brnem o 12 % žáků,
* v rámci Moravskoslezského kraje dosahují žáci z ORP Ostrava průměrných výsledků,
* v rámci srovnání ORP Ostrava se sociálně podobnými ORP jsou na tom ostravští žáci lépe (1. kategorie o 2 %, 2. kategorie o 5,5 %),
* je stále potřebné výrazně rozvíjet matematickou (pre)gramotnost, a to v takové míře, aby žáci ve výsledcích začali postupně dohánět své vrstevníky z jiných částí ČR.

Graf 16 **Testování žáků 9. tříd v oblasti matematiky (matematická gramotnost)**



**Výsledky provedeného testování ukazují, že:**

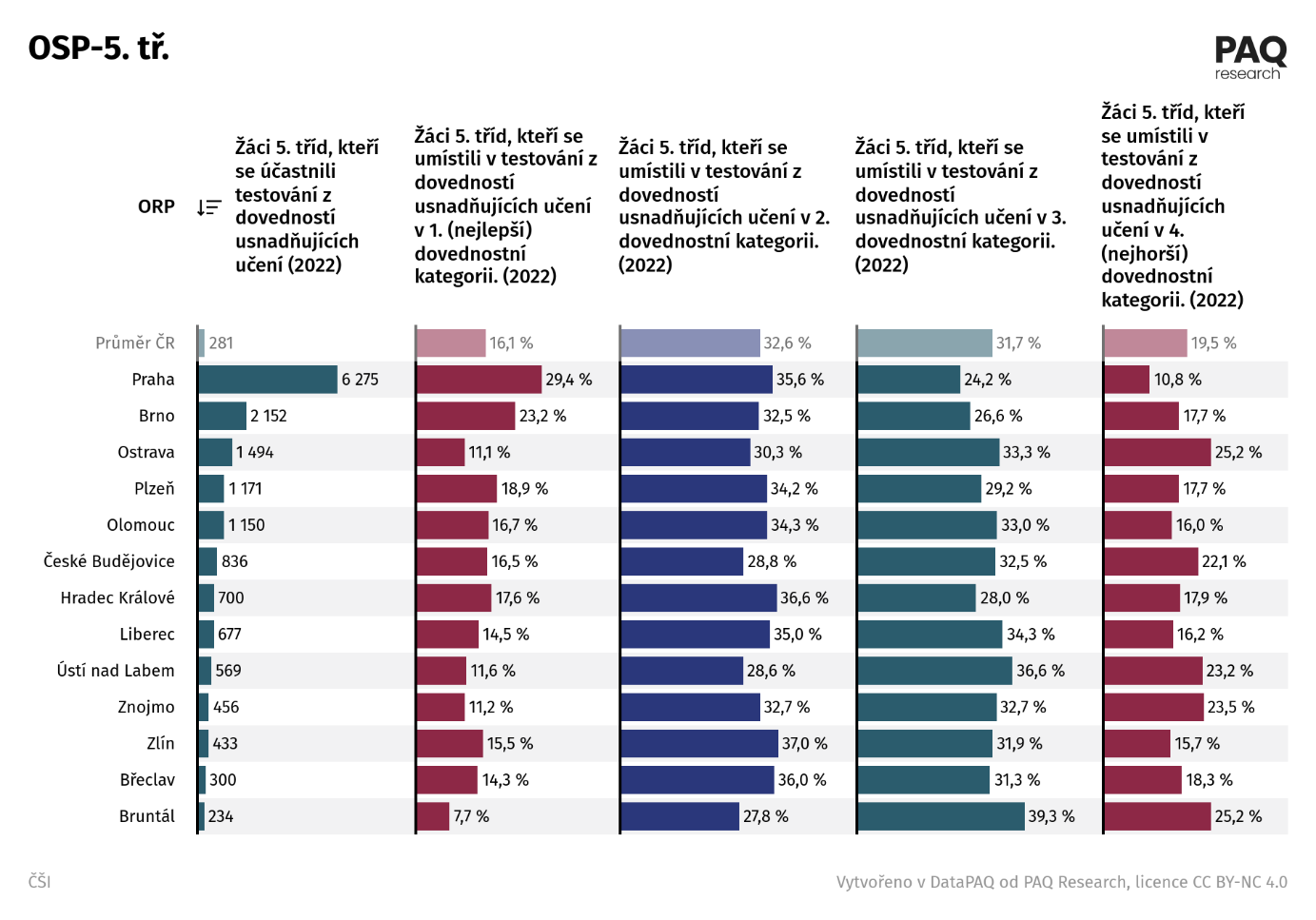
* v ORP Ostrava nedochází ke zlepšení úrovně matematické gramotnosti mezi 5. a 9. ročníkem jako u čtenářské gramotnosti (poměr žáků v 1. dovednostní kategorii stoupl jen o 5 %) a žáci z ORP Ostrava tak vykazují podprůměrné výsledky proti vybraným ORP,
* v porovnání s MSK vykazuje ORP Ostrava o cca 3 % více žáků v 1. dovedností kategorii, v nižších dovednostních kategoriích se tento poměr překlápí (3. kategorie-ORP Ostrava 31 %, MSK 33 %),
* v porovnání se sociálně podobnými ORP vykazuje ORP Ostrava o 5 % více žáků v 1. kategorii a o 3 % více žáků ve 2. kategorii,
* ORP Ostrava v porovnání s většími městy (Praha, Brno), jakož i některými dalšími krajskými městy (České Budějovice, Plzeň, Olomouc) výrazně zaostává a je tedy nutný důraz na rozvoj matematické gramotnosti v ZŠ v ORP Ostrava.

### Výsledky testování z dovedností usnadňujících učení

Vedle testů českého jazyka a matematiky absolvovali žáci 5. ročníku také test dovedností usnadňujících učení (práce se symboly a čísly, orientace v čase a prostoru, práce se slovy a textem).

V tomto testu dosáhli v rámci ČR žáci 5. ročníku průměrné úspěšnosti 51 %. Necelých 5 % žáků vyřešilo správně více než čtyři pětiny otázek, téměř třetina žáků pak zaznamenala slabý výsledek s úspěšností nižší než 40 % správných odpovědí. Výrazně nadprůměrné úspěšnosti (64 %) dosáhli ti žáci, kteří budou po prázdninách pokračovat na víceletém gymnáziu či konzervatoři. V průměrné úspěšnosti žáků, kteří budou pokračovat v současné základní škole či v jiné základní škole, nebyly zaznamenány významnější rozdíly, když v obou případech dosáhla 50 %. Za pozornost opětovně stojí, že vzhledem k velikosti školy dosáhli nejvyšší průměrné úspěšnosti žáci, kteří navštěvují neúplné (prvostupňové) malé školy s méně než 150 žáky (54 %).

Graf 17 **Testování žáků 5. tříd v oblasti dovedností usnadňujících učení**



**Výsledky provedeného testování ukazují tyto skutečnosti:**

* žáci 5. tříd z ORP Ostrava v dovednostech usnadňujících učení poměrně výrazně zaostávají za svými vrstevníky z vybraných 12 ORP v rámci ČR – v první dovednostní kategorii zaostávají za průměrem ČR o 5 % a například oproti žákům z Prahy a Brna o 18, respektive o 12 %,
* v druhé dovednostní kategorii se již řadí do průměru, zatímco ve čtvrté kategorii (nejslabší) mají s ORP Bruntál největší zastoupení a v této čtvrté kategorii bohužel také překonávají celostátní průměr,
* v krajském srovnání dosahují žáci z ORP Ostrava v prvních třech kategoriích téměř na průměr MSK, ve čtvrté kategorii pak mají o cca 4 % více žáků (o cca 4 % více žáků než je průměr MSK nezvládá řešit ani základní úlohy),
* je potřebné rozvíjet dovednosti usnadňující učení u žáků v ORP Ostrava.

### Stav inkluzivity v ORP Ostrava

Stav inkluzivity v základním vzdělávání se týká míry, do jaké jsou školy schopné a ochotné poskytovat kvalitní a spravedlivé vzdělání všem žákům, bez ohledu na jejich individuální rozdíly a potřeby. To zahrnuje především zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro děti s různými schopnostmi, sociálními zázemími, kulturními a etnickými původy, jazykovými dovednostmi, náboženstvím, zdravotním stavem (včetně dětí s postižením) a jinými charakteristikami.

Stav inkluzivity je dle PAQ Research určován prostřednictvím 3 základních ukazatelů   
– podílem/vývojem podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, podílem/vývoje podílu žáků se SVP z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek a podílem žáků ve speciálních třídách ze všech žáků v ZŠ.

**Žáci běžných ZŠ, kteří mají vykázané speciální vzdělávací potřeby**

V běžných základních školách v ORP Ostrava se vzdělává přibližně 16 % žáků, kteří mají vykázané (identifikované a potvrzené) speciální vzdělávací potřeby (stav za školní rok 2023/2024). Znepokojující je skutečnost, že tento podíl ve školním roce činil 2017/2018 činil jen 12 %, za 6 let tak tento podíl narostl o 4 % a postupně se přibližuje k 20 %, tzn. že v blízké budoucnosti bude vykazovat každý pátý žák v běžné třídě určité speciální vzdělávací potřeby. Ve srovnání s republikovým průměrem vykazuje ORP Ostrava o cca 1,5 % větší podíl žáků se SVP a ve srovnání s průměrem MSK se pak jedná o trvalý rozdíl mezi 0,5 a 1 %. Ve srovnání se sociálně podobnými ORP pak ORP Ostrava vykazuje o cca 2 % méně žáků se SVP v běžných třídách.

Graf 18 **Vývoj podílu žáků běžných ZŠ, kteří mají vykázané speciální vzdělávací potřeby**

Obsah obrázku text, snímek obrazovky, Písmo, řada/pruh

Popis byl vytvořen automaticky  
Graf 19 **Vývoj podílu žáků běžných ZŠ, kteří mají vykázané speciální vzdělávací potřeby**

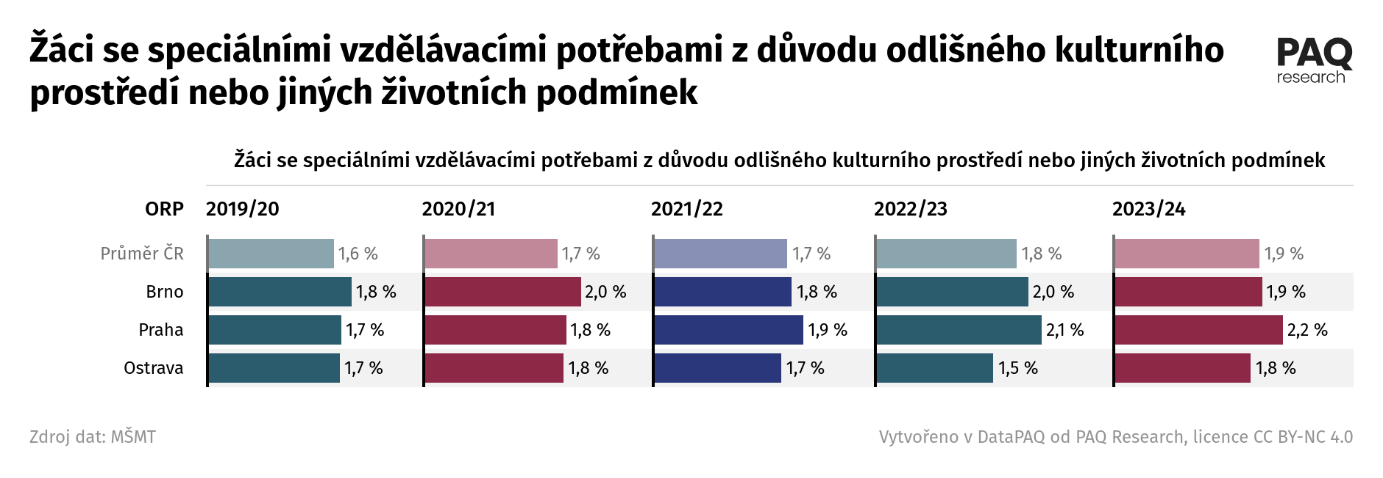
**Obsah obrázku text, snímek obrazovky, diagram, Vykreslený graf

Popis byl vytvořen automaticky**

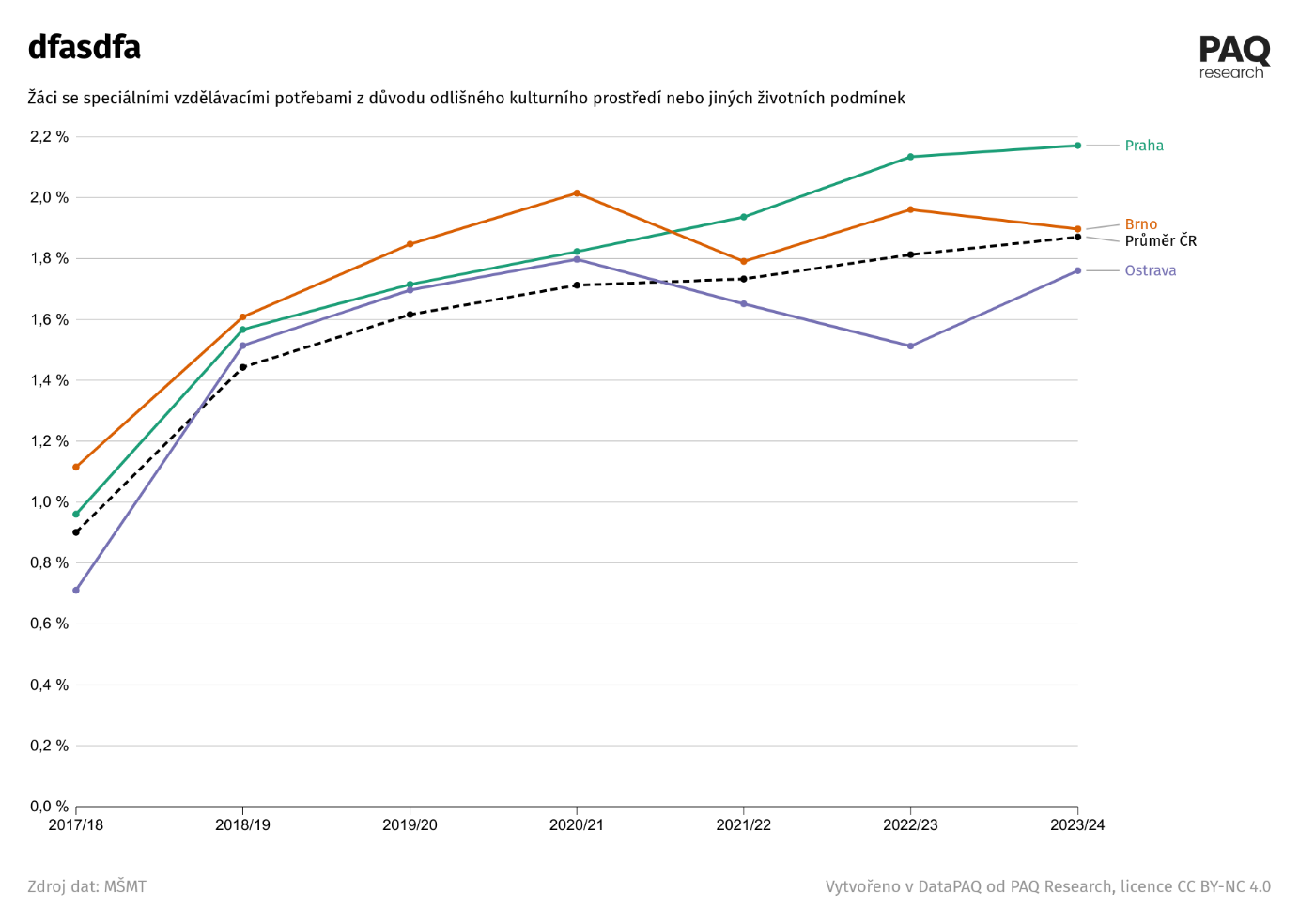
**Žáci se SVP z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek**

V České republice se v základních školách vzdělávají přibližně 2 % žáků se speciálními vzdělávacími potřebami zapříčiněnými jejich odlišným kulturním prostředním nebo jinými životními podmínkami. Data MŠMT zpracovaná PAQ Research do níže uvedených přehledných grafů ukazují, že trend je v tomto případě stabilní, podíl těchto žáků se pohybuje v rozmezí 1,5-2 %. Tento podíl je také velmi blízký hodnotě podílu za Moravskoslezský kraj i celou ČR.

Graf 20 **Vývoj podílu žáků se SVP z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek**

****

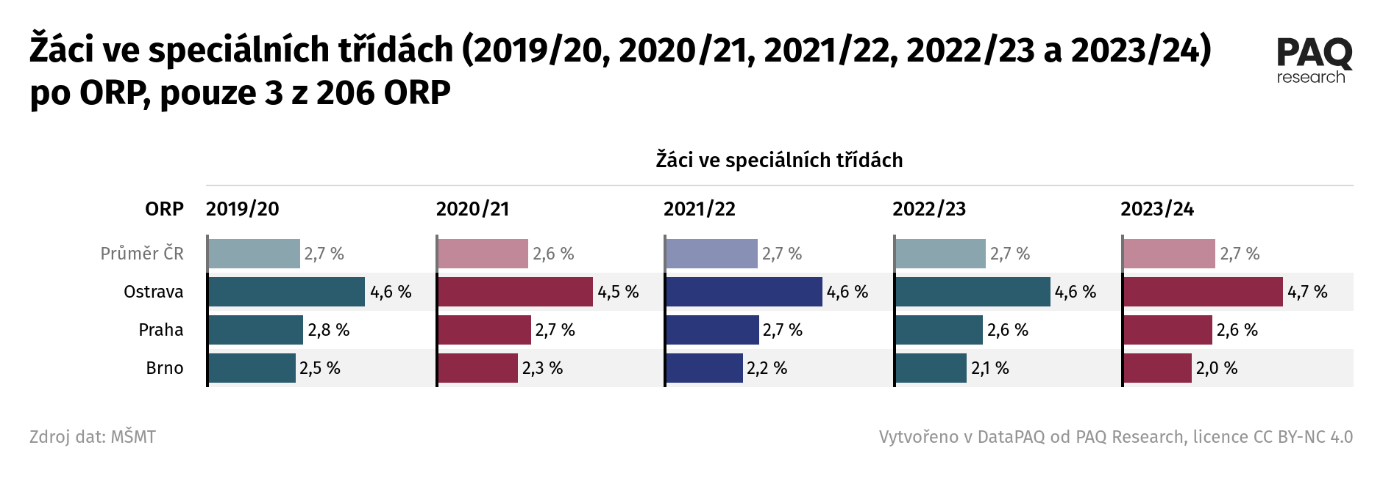
Graf 21 **Vývoj podílu žáků se SVP z důvodu odlišného kulturního prostředí nebo jiných životních podmínek**



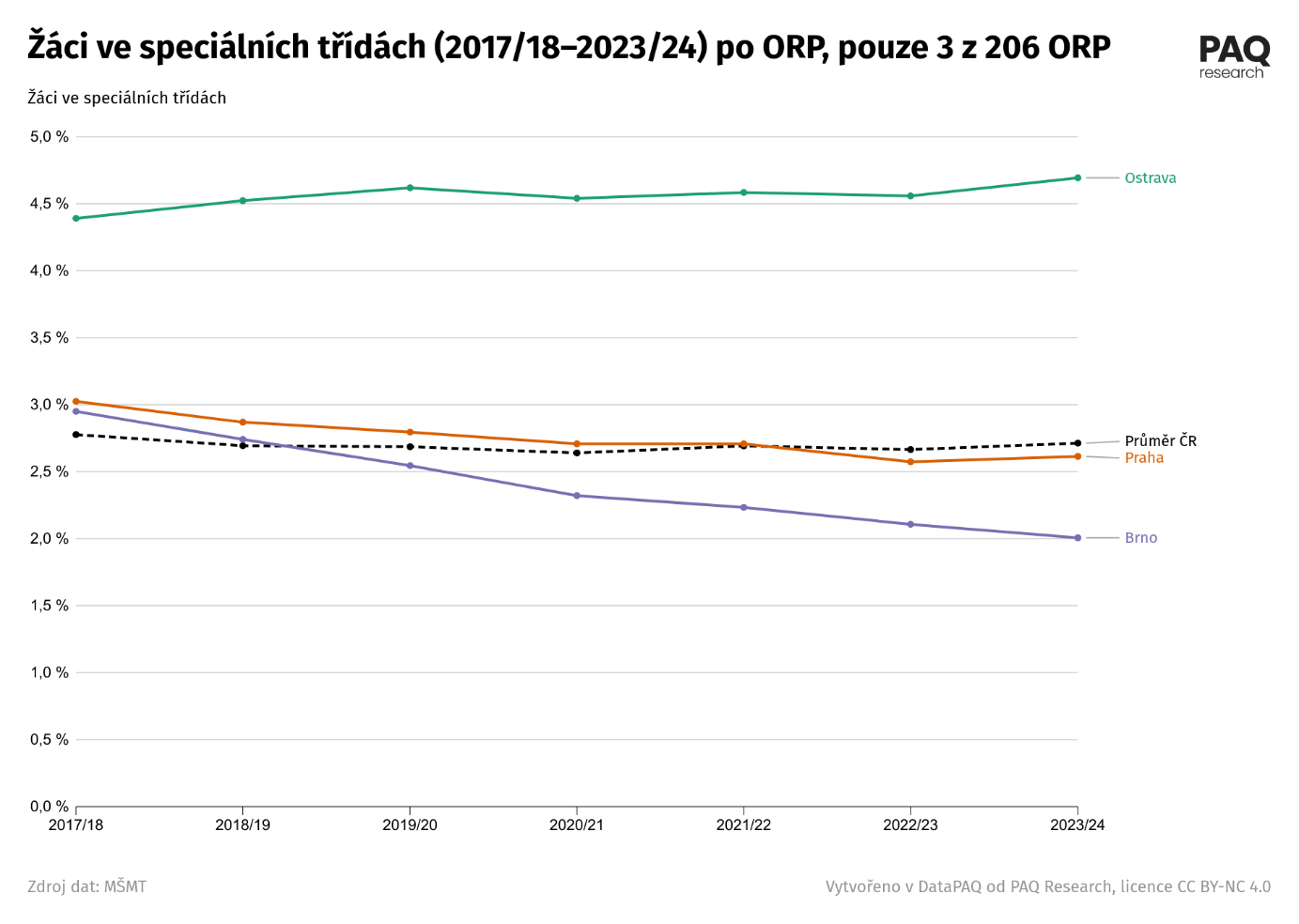
**Žáci ve speciálních třídách**

ORP Ostrava vykazuje dlouhodobě vyšší podíl žáků ve speciálních třídách, než je průměr pro ČR (cca 4,6 % oproti cca 2,7 %) i průměr pro MSK (3 %) i průměr sociálně podobných ORP (cca 3,5 %). Zajímavé zároveň je, že zatímco republikový průměr je prakticky konstantní a podíl žáků ve speciálních třídách např. v Praze a Brně vykazuje klesající tendenci, v ORP Ostrava tento počet od školního roku 2017/2018 roste.

Graf 22 **Žáci ve speciálních třídách**



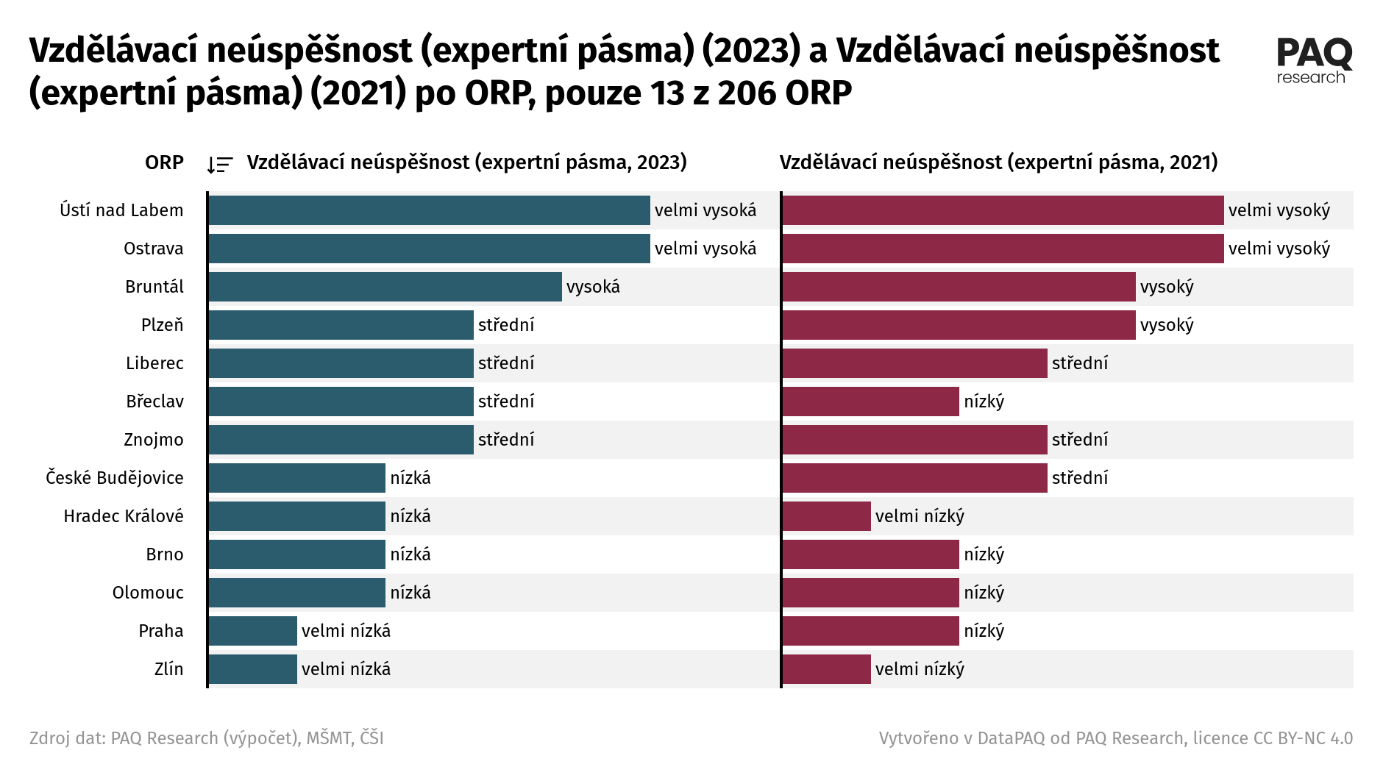
Graf 23 **Žáci ve speciálních třídách**

****

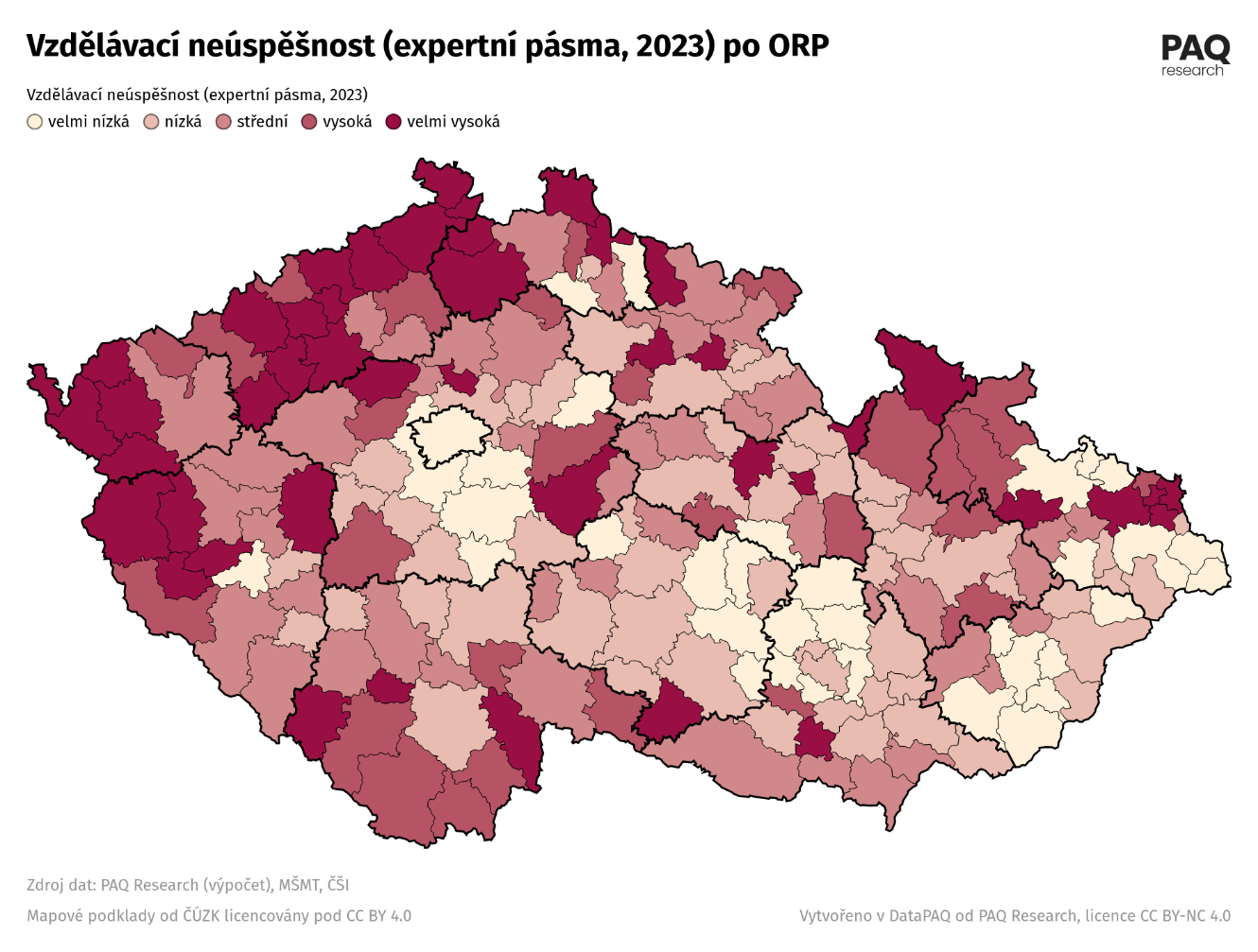
### Vzdělávací neúspěšnost

Vzdělávací neúspěšnost je index složený z nedokončování základního vzdělání, opakování ročníku, propadání a absencí. Tyto čtyři ukazatele jsou různé projevy jednoho problému – vzdělávací neúspěšnosti, proto je možné je vyjádřit v jednom indexu. ORP Ostrava vykazuje ve srovnání s vybranými městy, ale i celorepublikově, dlouhodobě velmi vysokou míru vzdělávací neúspěšnosti.

Graf 24 **Vzdělávací neúspěšnost ve vybraných ORP (2023)**



Obrázek 8 **Mapa vzdělávací neúspěšnosti ČR (2023)**

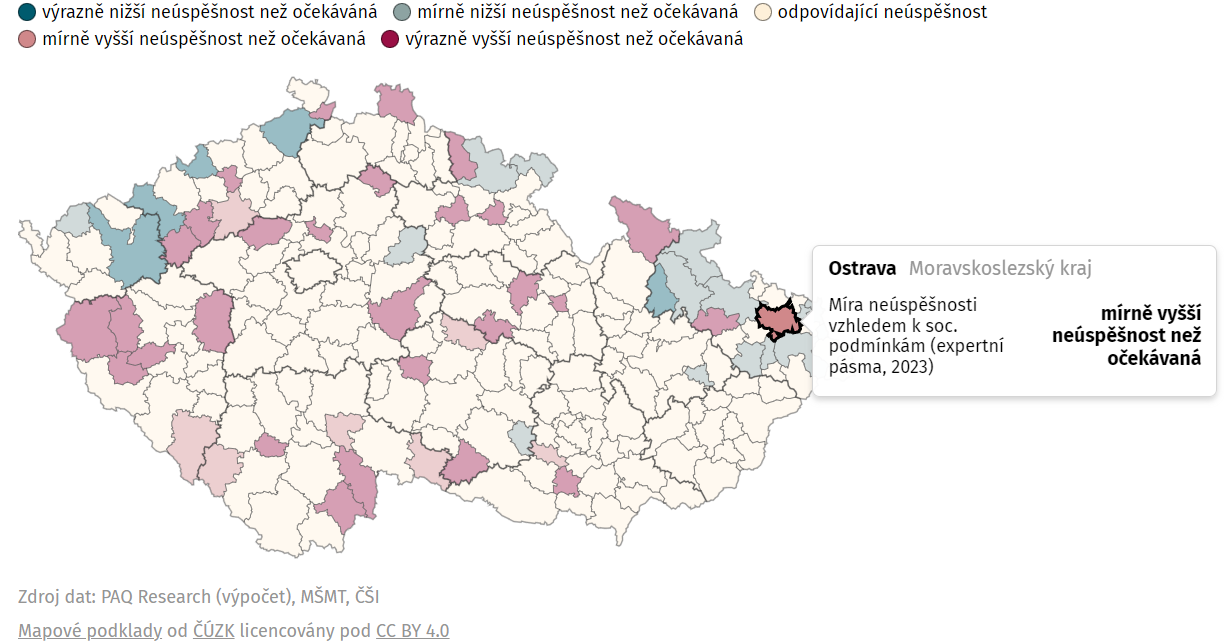


Vzdělávací neúspěšnost je dlouhodobý problém vyskytující se v mnoha regionech (ORP). Vzdělávací neúspěšností bývají postiženy zejména regiony (ORP), které sužují také další problémy ve společnosti – existence vyloučených lokalit, destabilizující chudoba, závislosti na návykových látkách, nedostatek pracovních míst nebo existence dobrovolné nezaměstnanosti, množství exekucí, kriminální delikty aj. Výzvy, možnosti zlepšení a doporučení pro vzdělávání a sociální situaci v regionu ORP Ostrava uvádí další kapitola.

### Míra neúspěšnosti a výsledky testování vzhledem k sociálním podmínkám

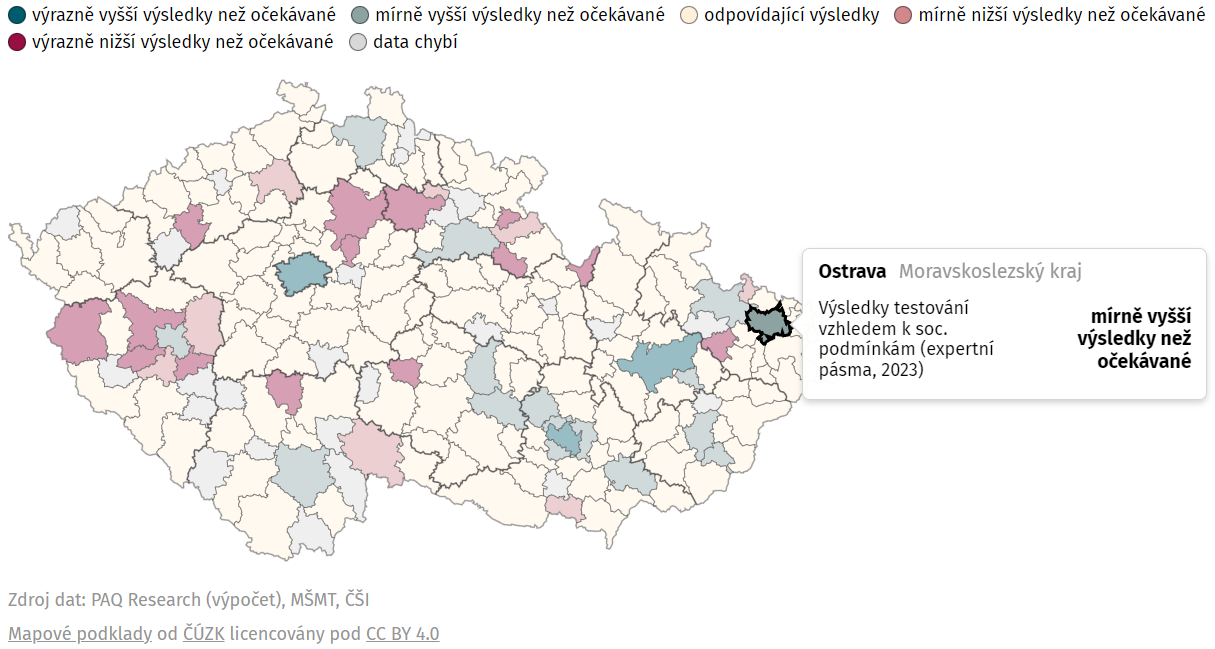
**Míra neúspěšnosti vzhledem k soc. podmínkám vyjadřuje, jestli je vzdělávací neúspěšnost vyšší, nižší anebo odpovídá sociálním podmínkám v regionu.** Analýza predikuje, jak vysoká by měla být vzdělávací neúspěšnost s danou úrovní destabilizující chudoby a socioekonomického znevýhodnění. Tato predikovaná vzdělávací neúspěšnost se porovnává se skutečnou neúspěšností. Podle rozdílu predikované a skutečné hodnoty dělíme ORP do pěti skupin: mírně nebo výrazně zaostávající (vyšší skutečná než predikovaná), kde vzdělávácí neúspěšnost odpovídá (přibližně stejná skutečná a predikovaná) a kde je neúspěšnost nižší, než odpovídá sociálním podmínkám (skutečná nižší než predikovaná). ORP Ostrava vykazuje mírně vyšší neúspěšnost než očekávanou vzhledem k sociálním podmínkám.

Obrázek 9 **Mapa indexu míry vzděl. neúspěšnosti vzhledem k soc. podmínkám (dle ORP, 2023)**



**Výsledky testování vzhledem k soc. podmínkám je míra vyjadřující, jestli jsou výsledky žáků v testování nižší, vyšší anebo odpovídají sociálním podmínkám v regionu.** Analýza predikuje, jaké by měly být výsledky testování v regionu s danou úrovní destabilizující chudoby a socioekonomického znevýhodnění. Tato predikovaná hodnota se porovnává se skutečností. Podle rozdílu predikované a skutečné hodnoty dělíme ORP do pěti skupin: mírně nebo výrazně zaostávající (nižší skutečná než predikovaná), kde výsledky testování odpovídají (přibližně stejná skutečná a predikovaná) a kde jsou výsledky testování vyšší, než odpovídá sociálním podmínkám (skutečná vyšší než predikovaná). ORP Ostrava se řadí mezi ORP, které vykazuje mírně vyšší výsledky testování než očekávané vzhledem k sociálním podmínkám.

Obrázek 10 **Mapa indexu výsledků testování vzhledem k sociálním podmínkám (dle ORP, 2023)**



## Výzvy, možnosti zlepšení a doporučení pro vzdělávání a sociální situaci v regionu ORP Ostrava – PAQ research

Výzkumná nezisková organizace PAQ research vydala v dubnu 2024 aktualizované vydání publikace Výzvy, možnosti zlepšení a doporučení pro vzdělávání a sociální situaci v regionu ORP Ostrava. Z analýzy vyplývá, že výsledky vzdělávání silně souvisí se sociálními podmínkami v ORP. Území je zatíženo velmi vysokou mírou vzdělávací neúspěšnosti (přes mnoho realizovaných projektů a aktivit), slabými výsledky testování, velmi vysokou mírou destabilizující chudoby a velmi vysokým socioekonomickým znevýhodněním některých skupin obyvatelstva.

**Klíčová doporučení (citováno z výše uvedené analytické publikace):**

1. **Řešení vzdělávacího neúspěchu (Spolupráce škol, zřizovatelů, poradenských, sociálních a dalších služeb)**

* Zajištění pozic podpůrných pracovníků (výchovných poradců, preventistů, asistentů pedagoga, speciálních či sociálních pedagogů, psychologů a dalších) prostřednictvím projektů, podpůrných opatření poraden, zvýšených financí od zřizovatele a jejich společné pravidelné schůzky v rámci ŠPP i metodické vedení v území. (odkazy na web [Dobrá praxe](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe) s detailními popisy příkladů - [ZŠ Komenského](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-komenskeho-karlovy-vary), [ZŠ Petrin](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-petrin-bruntal), [Ostrava-Poruba](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/vedeni-podpurnych-pozic-ve-skolach-ostrava-poruba), [Otrokovice](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zajisteni-skolnich-psychologu-otrokovice))
* Identifikace neprospívajících či jinak ohrožených žáků a následná spolupráce s poradnami, nabídka doučování či mimoškolních aktivit ve škole nebo mimo ni a zajištění materiálních potřeb (pomůcky, školní akce).
* Vyjasnění pravomocí SPOD a škol a nastavení systému komunikace (schůzky) pro informovanost obou stran. Zapojení neziskových organizací, sociálně aktivizačních služeb či nízkoprahových zařízení pro řešení školního neúspěchu mimo školu. ([SPOD Nymburk](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/ospod-nymburk))
* Organizace každoměsíčních setkání aktérů zapojených do vzdělávání v území (škol, soc. práce a NNO, SPOD a dalších) pro řešení vzdělávací neúspěšnosti i zajištění úspěchu každého žáka, včetně žáků nadaných. Stanovení odpovědného subjektu (odbor školství, sociálních věcí, MAP aj.) pro koordinaci setkání a navazujících aktivit. ([Klášterec nad Ohří](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/klasterec-nad-ohri), [Kadaň](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/kadan))
* Zamezení vzniku segregovaných škol a při jejich existenci zrušení. Desegregace podporuje vzdělávací úspěch, aspirace a sociální mobilitu (více na [www.desegregace.cz](http://www.desegregace.cz)).

1. **Podpora výsledků vzdělávání a excelence (ze strany učitelů, ředitelů i zřizovatele)**

* Motivování učitelů ke spolupráci na vzájemné reflexi vlastní práce především prostřednictvím skupinek učících se komunit. Zavádění formativního hodnocení a inovativních metod učiteli, kteří spolupracují s mentory uvnitř škol či externími lektory vzdělávacího centra/kurzu/programu. ([ZŠ Hlučín-Rovniny](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-rovniny), [ZŠ Ludgeřovice](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-ludgerovice), [ZŠ Bečov](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-becov), [ZŠ Petrin](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/zs-petrin-bruntal))
* Podpora vysoké profesionality pedagogů nejen jako odborníků ve svých předmětech, ale i v pedagogických procesech a práci s dětmi a žáky (viz [kompetenční ramec pedagogů](https://www.msmt.cz/vzdelavani/kompetencni-ramec-absolventa-ucitelstvi)).
* Využití [Metodického doporučení pro zřizovatele k odměňování ředitelů](https://www.edu.cz/methodology/metodicke-doporuceni-pro-zrizovatele-k-odmenovani-reditelu/) v systému výběru, hodnocení a odměňování ředitelů škol. ([Praha 7](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/hodnoceni-a-pomoc-reditelum-praha-7), [Ostrava-Poruba](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/vedeni-podpurnych-pozic-ve-skolach-ostrava-poruba))

1. **Řešení destabilizující chudoby (exekuce, bytová nouze, sociální podpora)**

* Informovat exekvované o možnosti vstupu do oddlužení, případně zařídit sepsání návrhu na oddlužení.
* Rekonstrukce obecního bytového fondu (s využitím dotačních programů či dalších systémů dofinancování). Zavedení programů [Housing first](http://socialnibydleni.mpsv.cz/cs/co-je-socialni-bydleni/housing-first-v-cr) nebo [prostupné bydlení](https://socialnibydleni.mpsv.cz/cs/co-je-socialni-bydleni/zakladni-informace-o-sb/prostupne-bydleni). ([Kadaň](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe?mapa=kadan))
* Informování rodin o nároku na přídavek na děti. Instruktáž úřadů práce, aby pracovali aktivně v politice zaměstnanosti, ne restriktivně v oblasti dávek SSP (příspěvek na bydlení, příspěvek na děti) a jednorázových dávek. ([case management Chanov](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/case-management-zs-zlatnicka-most))

1. **Dostupné a kvalitní předškolní vzdělávání**

* Snaha o co největší zapojení znevýhodněných a dětí žijících v chudobě do předškolního vzdělávání, a to alespoň od 3 let. Pomoc rodičům s kontaktem a zápisem do MŠ. ([MŠ Špálova](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/ms-spalova-ostrava))
* Minimalizace bariér docházky a hladkého fungování v MŠ – obědy zdarma, doprava do mateřské školy, podpora pedagogických sborů MŠ a ZŠ pro práci se znevýhodněnými dětmi. ([MŠ Obrnice](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/ms-obrnice))

1. **Financování škol**

* Zajistit dostatečný příspěvek na provoz škol k zajištění výuky (vybavení) a kvalitní pedagogické práce (odměňování učitelů, podpůrného personálu) i nepedagogické správy škol.
* Uvolnit prostor ředitelům a vedení škol k zaměření se na pedagogické vedení škol tak, že bude alespoň část nepedagogické práce a správy majetku zajištěna zřizovatelem. ([Pardubice](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/administrativni-pomoc-reditelum-pardubice), [Dolní Břežany](https://www.mapavzdelavani.cz/dobra-praxe/dolni-brezany))

1. **Personální zajištění**

Zajištění podmínek a motivačních nástrojů pro získání kvalifikovaných a aprobovaných pedagogů a podpůrného personálu ve školách ze strany zřizovatele. Zajištění kvalitního uvádění začínajících učitelů do profese.

**Klíčové oblasti, ve kterých je nutné zlepšení:**

* + Oblast sociálních problémů: exekuce u rodičů (včetně mnohočetných exekucí), děti v bytové nouzi,
  + Oblast vzdělávání: nedokončování ZŠ, opakování ročníků v ZŠ, neprospívání, nedokončení 1. třídy ZŠ, absence v ZŠ, zlepšení v čtenářské, matematické, přírodovědné gramotnosti,
  + Faktory zaostávání vzdělávání za sociální situací: Nejvyšší potenciál pro zlepšení je u ukazatelů
  + Žáci na 1 asistenta, Finance od zřizovatele, Podpora sociálně znevýhodněných žáků skrze SVP (kžv), Podíl žáků s SVP a Finance od státu
  + . ORP Ostrava by mělo: zlepšit identifikaci žáků se SVP, více a lépe podporovat žáky prostřednictvím SVP, snížit podíl žáků ve speciálních třídách, snížit podíl žáků odcházejících na víceletá gymnázia, snížit podíl nekvalifikovaných pedagogů, snížit počet žáků na 1 asistenta, snížit počet škol bez psychologa nebo speciálního pedagoga. V ORP Ostrava by dále měl být kladen důraz na zvýšení podílu úplných škol, zvýšení poskytovaných financí od státu a zvýšit financování škol ze strany zřizovatelů.

Podrobné informace jsou k dispozici v analytické zprávě PAQ research [ZDE.](https://github.com/paqresearch/mapavzdelavani-reporty_2024/raw/main/Ostrava/PAQreport_Ostrava_2024.pdf)

# SWOT analýza

SWOT analýza je strategický nástroj používaný pro identifikaci a analýzu čtyř klíčových aspektů organizace, projektu nebo situace. Název SWOT je akronym, který vychází z anglických slov:

* + **Strengths (Silné stránky):** Interní pozitivní faktory, které subjekt vlastní nebo vykazuje.
  + **Weaknesses (Slabé stránky):** Interní negativní faktory, které mohou brzdit rozvoj organizace nebo projektu.
  + **Opportunities (Příležitosti):** Externí pozitivní faktory, které subjekt může využít k růstu nebo zlepšení své situace.
  + **Threats (Hrozby):** Externí negativní faktory, které mohou ohrozit fungování nebo růst subjektu.

SWOT analýza pomáhá organizacím pochopit jejich silné a slabé stránky, identifikovat potenciální příležitosti a hrozby a na základě toho přijmout strategická rozhodnutí.

Níže uvedené SWOT analýzy navazují na SWOT analýzy sestavené v rámci dříve realizovaných projektů MAP ORP Ostrava II a MAP ORP Ostrava III. Na revizi dříve vytvořených SWOT analýz a zpracování SWOT analýz pro nová témata se podíleli členové realizačního týmu MAP a členové pracovních skupin MAP ORP Ostrava IV v období měsíců dubna až června 2024. V průběhu tohoto období měli členové PS k dispozici analytické podklady připravené RT MAP. Členové PS tak při sestavování SWOT analýz vycházeli z aktualizovaných analytických informací o území, školách, subjektech zájmového a neformálního vzdělávání, informací ze zpráv ČŠI o aktuálním stavu gramotností a kompetencí, stavu inkluzivity, indexů vzdělávací neúspěšnosti, průzkumů ČŠI/PISA/TALIS i z informací o stavu investičních potřeb ORP Ostrava. Členové PS měli možnost podklady průběžně připomínkovat nebo vyžadovat jejich doplnění. Na jednáních PS byla diskutována a připravena finální podoba SWOT analýzy a byly aktualizovány hlavní problémy k řešení.

Při přípravě SWOT analýz byla reflektována povinná témata:

1. Podpora moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí,
2. Rozvoj potenciálu každého žáka, zejména žáků se sociálním nebo jiným znevýhodněním,
3. Podpora pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů

a zohledněna průřezová témata uvedená ve Specifických pravidel pro žadatele a příjemce pro výzvu Akční plánování v území – MAP (dále také „SPpŽP“)

V rámci revize/přípravy SWOT analýz vycházeli zapojení aktéři ze SWOT analýz připravených v rámci dřívějších projektů MAP s tím, že dle SPpŽP bylo nutné provést dílčí úpravy:

1. SWOT analýza oblasti předškolní vzdělávání a péče – zachována k revizi v plném rozsahu
2. SWOT analýzy oblasti čtenářské a matematické gramotnosti (a rozvoje potenciálu každého žáka) byly sloučeny do jedné SWOT a předloženy k revizi PS pro podporu moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí,
3. SWOT analýza oblasti rovného přístupu ke vzdělávání – byla revidována s vazbou na rozvoj potenciálu každého žáka a s ohledem na snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání,
4. SWOT analýza oblasti kariérového poradenství – upravena, doplněna a předložena k revizi PS Kompetence pro život
5. SWOT analýza oblasti financování – předložena k revizi PS pro financování.

Z takto sestavených SWOT analýz následně RT MAP extrahoval relevantní poznatky do SWOT analýz rozvoje potenciálu každého žáka, zejména žáků se sociálním a jiným znevýhodněním, podpory pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpory managementu třídních kolektivů. Z níže uvedených SWOT analýz vychází dále určené hlavní problémy k řešení.

**V celém textu SWOT analýzy platí:** rodič= biologický rodič, zákonný zástupce nebo jiná osoba odpovědná za výchovu a vzdělání dítěte/žáka, žák = dítě, žák.

## SWOT analýza oblasti podmínek a využívání moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí

**Materiální podmínky vzdělávání**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * široká nabídka moderních didaktických pomůcek * materiální vybavení, učebny některých škol * možnosti externího financování potřeb škol * nabídka vzdělávacích aktivit externích subjektů (SVČ, DDM, knihovny, MS!C, Ostravské muzeum, DOV, PLATO aj.) * mentorské a lidské kapacity části učitelů a ředitelů * příklady dobré praxe a sdílení zkušeností * podpora a důraz na moderní vzdělávání ze strany subjektů veřejné správy, zřizovatelů * Strategie vzdělávání města Ostravy 2030 a další strategické dokumenty obcí a měst v území ORP Ostrava | * nevyužívání moderních didaktických forem a pomůcek z důvodu finanční náročnosti * školní knihovny-finančně a personálně, prostorově náročný provoz, vč. udržitelnosti, není to vždy priorita * chybí dostupnost nástrojů pro měření výsledků * zastaralé odborné učebny některých škol * vysoké počty žáků ve třídách, kapacita školy * speciální technické a materiální vybavení pro práci i s handicapovanými dětmi * nízké využívání nových technologií ve výuce a volnočasu |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * revize RVP ZV * větší podpora ze strany zřizovatele * mezinárodní mobility učitelů a ředitelů * mimoškolní aktivity v CJ * využití služeb externích organizací působících ve vzdělávání (SVČ, DOV, MS!C, PLATO, knihovny, další) * rekonstrukce stávajících školních knihoven, vybudování nových s dostatečnou prostorovou kapacitou /i studovna/, vybudování čtenářských koutků, nástěnek, jiných prostor, zlepšení technického vybavení školní knihovny * externí financování potřeb škol | * nedostatečné finance proudící do školství, omezené možnosti rozvoje škol * nezájem zřizovatele, vedení školy, učitelů, žáků * dostupnost bezpečného a vysokorychlostního připojení k internetu ve školách i rodinách * administrativní náročnost projektů zatěžuje pedagogy i vedení škol * nedostatek IT učeben vzhledem k počtu tříd ve škole pro IT gramotnost * neschopnost /nechuť/ nezkušenost/získat finance z dotačních programů OP JAK, IROP * MŠMT nereflektuje připomínky a podněty pedagogů a ředitelů škol * nutnost pravidelné obnovy ICT techniky (PC, NB, kopírky, SW) |

**Lidské zdroje**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * pestrá nabídka vzdělávání pro pedagogy * využití kreativních pedagogů v centrech dobré praxe * ochota pedagogů vzdělávat se * dovednost žáků vyhledávat online informace z jakýchkoli zdrojů * existence MAP a dalších projektů v území ORP Ostrava | * zažité stereotypy, nechuť na sobě pracovat * nedostatečně praktická příprava budoucích učitelů * nepříznivý vývoj školství směrem k pedagogům, nízká prestiž povolání pedagoga, časté legislativní změny * nedostatečné povědomí pedagogů o nových trendech a vývoji v oblasti využívání moderních vzdělávacích metod a technologií k výuce * nedostatečná sebereflexe pedagogů ve výuce * zažité stereotypy některých pedagogů, nechuť pracovat a přizpůsobovat výuku * finančně náročné vzdělávání pedagogů, nutná prioritizace a šetření ze strany škol |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * zvyšování odbornosti pedagogů * spolupráce s odborníky, odborníci ve výuce * příprava budoucích učitelů – seznámení se se všemi formami a metodami výuky * využívání rodilých mluvčí ve výuce a jejich podpora z dotačních titulů * spolupráce s fakultami VŠ, workshopy, podpora nadaných a talentovaných dětí, oborová soustředění i v rámci zájmového vzdělávání - financování * využití dotačních programů * rozšíření počtu pedagogů, kteří se chtějí vzdělávat, předávat zkušenosti a dovednosti, využívat portfolia a mentoring * rozvoj poradenství, mentoringu, spolupráce a přenos příkladů dobré praxe (MAP) * motivace a podpora tvůrčích pedagogů k tvorbě a sdílení inovativních výukových materiálů (za honorář) v tištěné a převážně elektronické podobě, včetně materiálů pro on-line výuku * motivace pedagogů k dalšímu vzdělávání s využitím DVPP a digitálních nástrojů v oblasti matematické a digitální gramotnosti * schopnost pedagogů přizpůsobit se novinkám a změnám * schopnost pedagoga individualizovat, dávat formativní zpětnou vazbu, individuální srovnávání u jednotlivého dítěte a jeho posun během vzdělávání | * nadměrná zátěž pedagogů, vyhoření, pozornost pedagoga zaměřená na jiné než pedagogické činnosti (administrativa, dohledy, org. záležitosti) * nechuť ke spolupráci (pedagog – rodič nebo rodič – pedagog), neochota sdílet vlastní nápady a materiály do výuky, nezájem pedagogů o vlastní rozvoj a vzdělávání * neochota pedagogů měnit obsah a cíl výuky, využívat moderní technologie a metody výuky * neschopnost/neochota pedagoga pracovat individuálně a kvalitně se žáky se SVP (včetně žáků nadprůměrných a talentovaných) * nadměrné zadávání domácích úkolů * nerespektující přístup pedagoga k žákům * neschopnost/neochota pedagoga pracovat se studenty VŠ na odborné praxi. * neschopnost/neochota být mentorem kolegovi nebo začínajícímu pedagogovi. * stárnutí pedagogického sboru * nedostatečné ocenění pedagogické práce * slabá vnitřní motivace žáků * nezájem ze strany žáků o vzdělávání, nepodnětné prostředí v rodinách |

**Vzdělávací proces (průběh a výsledky vzdělávání)**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * využití moderních didaktických metod a forem vedoucích k rozvoji kompetencí dětí a žáků * spolupráce s externími subjekty (DOV, PLATO, MSIC, SVČ, knihovny aj.) * široká dostupnost aktuálních výsledků výzkumu v oblasti pedagogiky, psychologie, didaktiky s aplikací do výuky MŠ a ZŠ * existence MAP a dalších projektů v území ORP Ostrava * spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou a dalšími poradenskými zařízeními (zejména dobrá komunikace a znalost aktuální metodiky). * Nastavená spolupráce a partnerství v území ORP Ostrava * Pestrá nabídka různých subjektů v oblasti vzdělávání, vč. zájmového a neformálního | * nízká motivace žáků k tomu, aby využívali při vyhledávání informací více typů informačních zdrojů, než jen internet * klesající úroveň porozumění čtenému textu, neschopnost dětí se soustředit, dlouhý text je odradí – vliv na úspěšnost v ostatních oborech * slabá vnitřní motivace žáků * malé propojení mezi předměty * vysoké počty žáků ve třídách, obtížná individualizace výuky * přenášení zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání z rodiny na školu * nedostatečná praktická příprava budoucích pedagogů * nízká podpora praxe studentů – budoucích učitelů MŠ a ZŠ ze strany státu a VŠ * malá propojenost školy s praxí (u učitelů i žáků) a se životem * opomenutí 2. cizího jazyka * klesající úroveň gramotností a kompetencí u dětí a žáků |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * přirozené využívání naučených dovedností v běžném životě * výuka v odborných učebnách, školních knihovnách * přístup žáků do školní knihovny nejen ve výuce, ale i během přestávek * výměnné pobyty pedagogických pracovníků – příklady dobré praxe * zapojení žáků do chodu školní knihovny * zapojení žáků do soutěží, olympiád * změna priorit v cizojazyčné výuce, důraz na komunikaci * dělení hodin, projektová výuka * změna priorit ve výuce, důraz na logické myšlení a práci s informacemi * individuální přístup díky nutnosti využívat IT ve všech hodinách * revize RVP ZV * podpora rozvoje gramotností a kompetencí u dětí a žáků s využitím moderních didaktických forem a metod, atraktivní výuka | * přetechnizovaný svět dětí * malý zájem o četbu ze strany dětí * klesající úroveň vědomostí žáků * malý zájem rodičů o školní výsledky * kritéria přijímacího řízení na SŠ * vzdělání není prioritou * vzdělávání není prioritou státu, rodičů a žáků. * časté změny výukových priorit (čtenářská gramotnost, jazykové vzdělávání, ICT) * odkládání kariérního řádu * přijímání žáků na střední školy, kteří mají neodpovídající výsledky a školu nedokončí * snaha udělat ze všech žáků, bez ohledu na schopnosti, maturanty a vysokoškoláky * nedostatečně vybudována znalost základních početních úkonů * nedostatečné logické uvažování žáků * rostoucí podíl dětí v nižších gramotnostních stupních dle PISA * nárůst výchovných problémů, nedostatek prostoru na řešení problematiky * klesající úroveň vzdělávání |

**Spolupráce školy a rodiny**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * spolupráce s rodiči v rámci projektů, akcí podporujících gramotnosti * otevřená škola * část rodičů je aktivních | * Rodiče neznají cíle vzdělávání v jednotlivých ročnících a předmětech * Přenechávání zodpovědnosti za výchovu a vzdělávání na škole * neochota mnoha rodičů podílet se na životě školy |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * zapojení rodinných příslušníků do akcí na podporu gramotnosti (společné čtení i v cizím jazyce aj.) * poradenství pro rodiče ve všech oblastech * spolupráce s rodiči v rámci projektů a akcí podporujících gramotnosti během výuky * škola otevřená rodičům, zejména ve výuce, při objasňování cílů a metod výuky (zveřejnění tematických plánů, domácích úkolů apod.) * využití výuky k rozšíření možností spolupráce rodičů, žáků a školy * podpora a motivace dětí a rodičů společně v rámci školy i zájmového vzdělávání (workshopy, soutěže, mimoškolní aktivity aj.) | * rozvodovost, stěhování žáků * malá návštěvnost veřejných institucí (vzor rodičů) * nezájem rodičů o vzdělávací výsledky dětí/žáků * malý zájem rodičů navštěvovat se svými dětmi veřejné vzdělávací instituce * nepodnětné prostředí v rodinách * kolize hodnot reprezentovaných školou s hodnotami vyznávanými rodinou včetně preferovaných výchovných a vzdělávacích stylů * rostoucí vliv dezinformací |

## SWOT analýza oblasti rozvoj potenciálu každého žáka, zejména žáků se sociálním a jiným znevýhodněním

**Materiální podmínky**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * zvyšující se počet škol s bezbariérovým přístupem k učebnám * vybavení škol moderními výukovými pomůckami a speciálními vzdělávacími pomůckami prostřednictvím podpůrných opatření, šablon a dalších vhodných titulů * dostatečné kapacity základních škol * existence školních koordinátorů podpory nadání a v rámci MAP financování pozice Oblastní koordinátor podpory nadání * možnost pořídit vybavení škol (pomůcky) z programů podpory statutárního města Ostravy | * chybí vnitřní i venkovní prostory pro odpočinek a relaxaci * chybějící zázemí a nedostatečné pracovní podmínky pro školní poradenské pracoviště v některých školách * nevyhovující další prostory v některých školách (jídelna, družina, školní kuchyně) * vysoký počet žáků ve třídách * nedostatek logopedických tříd |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * vybudování nových tříd pro dělení výuky či snížení počtu žáků ve třídách * zřízení přípravných tříd v ZŠ * pořizování moderního technického vybavení škol, včetně ICT a virtuální reality * zvyšování počtu škol s bezbariérovým přístupem k učebnám * úpravy venkovních prostor, hřišť a relaxačních zón * podpora financování zřízení a provozu nových logopedických tříd z externích zdrojů | * rychlé stárnutí technického vybavení a pomůcek a nákladné zajišťování jejich udržitelnosti * nedostatečné používání již získaných pomůcek * nedostatek kapacit v MŠ, z důvodu odpočtu dětí (při přijatých 2letých dětech, při individuálním vzdělávání a vyšších stupních podpůrných opaření) * nedostatek kapacit škol/tříd zřízených dle § 16/9 školského zákona |

**Lidské zdroje**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * zkušenosti s prací odborných pozic na školách * spolufinancování pozic ŠPP ze strany SMO a městských obvodů SMO * metodická podpora školních poradenských pracovišť ze strany města Ostravy * pozice kariérních poradců v ZŠ * pozice sociálních pedagogů na ZŠ * dlouhodobá realizace projektů na podporu dětí/žáků se sociálním nebo jiným znevýhodněním * zkušenost ředitelů s problematikou rozvoje potenciálu každého žáka, zejm. dětí a žáků se sociálním nebo jiným znevýhodněním | * nesystémové financování odborných pozic ŠPP hrazených z projektů (vyjma asistentů pedagoga) * nedostatek kvalifikovaných pedagogů v oblasti speciálního školství, práce s nadanými * různá míra odborné zdatnosti pedagogů v oblasti identifikace a podpory nadání * nedostatečná připravenost nastupujících pedagogů pro inkluzivní vzdělávání * nedostatek kvalifikovaných odborníků – školní psychologové, asistenti pedagoga * přetíženost pedagogů – omezená schopnost věnovat se individuálním potřebám žáků * nízké povědomí pedagogů o specifických potřebách znevýhodněných žáků * nedostatek času na individualizovaný přístup k dětem/žákům |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * DVPP v oblasti rovných příležitostí, osobnostního rozvoje a rozvoje potenciálu každého žáka * Zvýšení povědomí pedagogů o specifických potřebách znevýhodněných dětí/žáků, o specificích různých komunit * snaha města o zvyšování kompetencí pedagogických a nepedagogických pracovníků formou i neakreditovaného vzdělávání * možnosti zajištění externího financování odborných pozic na školách a jejich podpora * zapojení odborníků z Ostravské univerzity Pedagogické fakulty na školách * práce s nadanými žáky, spolupráce s organizacemi podporujícími rozvoj nadání * podpora ředitelů a pedagogů ze strany středního článku * vzdělávací aktivity pro pedagogy i žáky na podporu identifikace nadání a práce s nadanými dětmi/žáky * využívání moderních didaktických forem a metod vzdělávání, inovativní výukové metody, vzdělávání pedagogů v této oblasti * kariérní poradenství a mentoring pro všechny žáky, specializované KP a mentoring pro žáky se sociálním nebo jiným znevýhodněním * vzdělávání pedagogů v oblasti rozvoje potenciálu každého žáka, zejm. žáků se soc. nebo jiným znevýhodněním | * vysoké nároky na pedagogy při práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, syndrom vyhoření * chybí absolventi některých oborů * obsazení a udržitelnost odborných pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog, sociální pedagog, sociální asistent) – nejistota, nesystémové financování * úbytek kvalitních pedagogických pracovníků kvůli neúměrně rostoucí zátěži a odchodům do důchodu * přetíženost škol vysokou administrativní zátěží * časté legislativní změny * změna způsobu přidělování a financování asistentů pedagoga * sociální změny ve společnosti * absence nebo nedostatek vzdělávacích aktivit pro pracovníky ve vzdělávání |

**Ostatní podmínky**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * zkušenosti s integrací dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí i se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských i základních školách * dlouhodobá spolupráce subjektů působících ve vzdělávání v rámci ORP Ostrava * koordinované sociální začleňování a řešení koncepčního přístupu ve vzdělávání * úspěšné zapojení škol do soutěží a projektů (lokální, mezinárodní) * dobrá praxe z realizovaných projektů SMO na téma rovného přístupu ke vzdělávání, prevenci předčasných odchodů ze vzdělávání aj. * aktivní přístup města ke zvýšení kvality vzdělávání zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí | * velká koncentrace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v některých třídách/školách a lokalitách * omezené možnosti v přístupu k žákům, kteří narušují výuku a neplní své školní povinnosti * nezájem některých rodičů/zákonných zástupců o vzdělávání svých dětí a aktivity školy, nedostatečná vzájemná komunikace školy a rodiny * legislativou omezené možnosti sdílení informací a spolupráce školy s OSPOD * nastavení působnosti OSPOD dle místa trvalého pobytu dítěte/žáka * nedostatečná předškolní příprava dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (vysoká absence) * nedostatečný prostor vyučujících pro individuální přístup k žákům * nedostatečná spolupráce rodiny, školy a sociálních služeb u dětí se sociálně slabých rodin * rozdíly v přístupu k sociálně vyloučeným lokalitám jednotlivých městských obvodů a obcí (různé pohledy místních samospráv na řešení problematiky rovných příležitostí |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * rozšíření povědomí škol o kompetencích a povinnostech odboru SPOD * upevnění pozice ŠPP, jejich etablování v životě školy a další rozvoj * rozšíření sítě školních poradenských zařízení (PPP, SPC) * podpora práce s nadanými žáky, spolupráce s organizacemi * vyšší intenzita komunikace pedagogů s rodiči a jejich zapojení do života školy * osvětové programy pro rodiče * posilování motivace žáků k učení  – exkurze, besedy, výměnné pobyty žáků, soutěže, tematické soutěže apod. * podpora rozvoje vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem ze strany města Ostravy, Ostravské univerzity a vybraných obvodů * sdílení aktivit a výstupů z projektů na podporu nadání (talentmanagement, billingvní výuka, kariérový poradce, knihovník) realizovaných školami v rámci příkladů dobré praxe * podpora vzniku škol se zaměřením na vzdělávání cizinců * aplikace nových metod a forem výuky, diferenciace výuky * spolupráce škol se spolky při základních a mateřských školách * využívání formy jednání učitel – žák – zákonný zástupce * úprava RVP, kterým dojde ke snížení výstupu učiva pro podporu individuálního přístupu pedagogů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí i dětem nadaným * posílení mimoškolních aktivit z důvodu motivace ke vzdělávání (zřízení školních klubů na školách) * podpora zajišťování volnočasových aktivit na školách externími subjekty na podporu nadání a správného využívání volného času * zvýšení počtu zájmových útvarů (kroužků) pro nadané žáky v rámci školních klubů * intenzivnější spolupráce aktérů při řešení nadměrné absence žáků * větší zapojení škol do komunitního života v obci/lokalitě * užší spolupráce škol v území (např. stáže pedagogů na různých typech škol) * možnost participovat na projektech třetích stran (město, VŠ, NNO, NPI apod.) * bezplatná doprava dětí a žáků v rámci MHD Ostrava v rámci školního vzdělávání (plavání, DOV, kina, apod.) * možnost vzniku Klinické školy ve spolupráci s MŠMT, města, kraje a Ostravské univerzity (ověření nových přístupů k rovnému vzdělávání) * využívání bezplatných preventivních programů organizacemi finančně podpořenými SMO v oblasti prevence kriminality * zřízení přípravných tříd | * nepřipravenost dětí na nástup do 1. ročníku ZŠ v důsledku neúčasti na povinném předškolním vzdělávání (vysoký počet žádostí o individuální vzdělávání v MŠ) * vysoký počet bezdůvodných žádostí o odklad povinné školní docházky * zvyšující se počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí * rostoucí počet dětí se SVP (logopedické a jiné problémy) * ohrožení kvality vzdělávání a klimatu třídy žákem s poruchami chování, nárůst výchovných problémů * nízká motivace žáků k učení a rodičů podporovat vzdělávání svých dětí * nízká úroveň spolupráce s rodičem – nízké rodičovské kompetence, přenášení odpovědnosti na školu * nárůst počtu cizinců ve školách, kteří často neumí dobře komunikovat v češtině * ukončení dotačních titulů – nedostatek finančních prostředků na pokračování nastartovaných aktivit a projektů * distanční výuka * rostoucí záškoláctví včetně skrytého záškoláctví (omlouvání absence rodiči) * nedostatečná podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při odmítnutí jejich vyšetření ze strany rodičů * narůstající počet nespolupracujících rodin * složité zapojení (menších) neziskových organizací do projektů z důvodu velké administrace * nedostatek finančních prostředků na realizaci volnočasových aktivit (kroužky) a mimo/školních aktivit (lyžařský výcvik, adaptační pobyty, divadla, kina, preventivní programy apod. k prevenci rizikových forem chování) |

## SWOT analýza oblasti podpory pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů

**Podpora pedagogických a didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * nabídka vzdělávacích aktivit subjektů v území ORP Ostrava (NAPŘ. VŠB-TUO, MS!C, DOV, PLATO, SVČ/DDM, JUNIOR UNIVERZITA VŠB-TUO, jiné subjekty) * Kvalifikovaní pedagogové, jejich schopnost být zároveň pedagog, organizátor, manažer… (realizace projektů atd.) * podílení se nepedagogických zaměstnanců školy na činnostech (pomoc při akcích, soutěžích apod.) * umění získávat finanční prostředky z různých zdrojů * ochota se stále vzdělávat * diagnostické dovednosti pedagogů * široká nabídka preventivních edukačních programů a aktivit * široká nabídka aktivit pro třídní kolektivy ze strany externích subjektů, široká nabídka mimoškolních aktivit * individuální přístup ke každému žákovi * aktivní zapojení rodičů do života školy * ochota sdílet příklady dobré praxe * existence MAP a dalších projektů v území ORP Ostrava * projekty na podporu provázejících/uvádějících učitelů * dostatek příkladů dobré praxe * databáze výstupů OP VVV | * finanční náročnost vzdělávacích aktivit * přetíženost pedagogů * neochota některých pedagogů měnit zažité stereotypy * nedostatečné povědomí pedagogů o nových trendech a vývoji v oblasti využívání moderních vzdělávacích metod a technologií k výuce * nedostatečná sebereflexe pedagogů ve výuce * oproti zahraničí poddimenzované personální obsazení škol, zkušenost ze zahraničí – 2x více zaměstnanců škol na stejný počet dětí * neexistující pozice speciální pedagog v MŠ, sociální pedagog v MŠ (pouze ze šablon) * nákladnost preventivních, externích aktivit pro třídní kolektivy ze strany externích subjektů * nízká míra možnosti úpravy režimu pro děti vyžadující speciální vzdělání * nepochopení zákonitostí a zvyklostí některých komunit nebo menšin * nízká motivace některých dětí/žáků, návyky žáků z nepodnětného sociálního prostředí * nedostatek času na aktivity na podporu wellbeingu, rozvoje zdravého klima třídy/školy * nedostatečné znalosti/schopnosti některých pedagogů v oblasti managementu třídních kolektivů * obtížná práce s databází OP VVV |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * ředitel – lídr * zvyšování odbornosti pedagogů * spolupráce s odborníky, odborníci ve výuce * příprava budoucích učitelů – seznámení se se všemi formami a metodami výuky * využívání rodilých mluvčí ve výuce a jejich podpora z dotačních titulů * spolupráce s fakultami VŠ, workshopy, podpora nadaných a talentovaných dětí, oborová soustředění i v rámci zájmového vzdělávání - financování * využití dotačních programů * rozšíření počtu pedagogů, kteří se chtějí vzdělávat, předávat zkušenosti a dovednosti, využívat portfolia a mentoring * rozvoj poradenství, mentoringu, spolupráce a přenos příkladů dobré praxe (MAP) * motivace a podpora tvůrčích pedagogů k tvorbě a sdílení inovativních výukových materiálů (za honorář) v tištěné a převážně elektronické podobě, včetně materiálů pro on-line výuku * navýšení počtu pedagogů ve třídách, pomocných pedagogů, asistentů pedagogů * standardně zavedení pozice speciální pedagog, psycholog, sociální pedagog do personální kapacity MŠ * zahraniční stáže v rámci předávání dobré praxe (možnost i dlouhodobých studijních a inspiračních stáží) * navýšení počtu třídnických hodin * relaxační prostory pro pedagogy i děti/žáky, vybavení pro aktivní trávení přestávek (šachy, stolní fotbal, setkávací zóny) * neobvyklé a zajímavé metody práce s třídním kolektivem * podpora vzdělávání pedagogů v oblasti managementu třídních kolektivů * společné třídní/školní aktivity, společné třídní/školní projekty * aktivity na podporu wellbeingu a vztahů v třídních kolektivech * aktivity na podporu wellbeingu u pedagogů * rozvoj ŠPP, programy na podporu slabších/nadaných žáků, individuální přístup k žákům * revize RVP * zapojení žáků do rozhodovacích procesů ve škole (participativní rozpočty aj.) * úprava databáze výstupů OP VVV vedoucí k uživatelské přívětivosti | * laxní ředitel * stále se zvyšující požadavky na práci ředitelů i učitelů (co do rozsahu i odbornosti), ale nedochází k navyšování počtu zaměstnanců škol * ohrožení syndromem vyhoření, psychická vyčerpanost, zdravotní obtíže u kvalitních pedagogů * malé pravomoci pedagogů, nepevná pozice pedagogů vůči rodičům * nerespektující přístup pedagoga k žákům * privilegování oblíbených žáků * nedostatek empatie pedagoga * technologický pokrok (kyberšikana apod.) * rostoucí vliv influencerů, sociálních sítí * snižování prestiže profese pedagoga * ukončení podpory projektů nabízejících vzdělávací aktivity pro pracovníky ve vzdělávání |

## SWOT analýza oblasti předškolního vzdělávání a péče

**Materiální podmínky vzdělávání**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * široká nabídka škol (vznik firemních a soukromých MŠ, různé vzdělávací programy) * školy a třídy pro děti se SVP, které vykazují velmi kvalitní práci * investice do škol ze strany zřizovatelů * vzdělávání jako priorita pro strategický rozvoj města Ostravy – dotační programy, ozdravné programy * možnost zapojení se do rozličných projektů * kvalitní prezentace škol – webové stránky…. | * chybí bezbariérové vstupy do škol * nevyhovující stávající prostory (inkluze, technické a jazykové vzdělávání, gramotnosti…) * kapacita MŠ * v MŠ chybí odborné učebny či koutky * chybí sportoviště (hřiště, tělocvičny) * nutná úprava venkovních prostor (zahrady, venkovní učebny) * nevyhovující zázemí pro pedagogy * chybí prostory a vybavení pro duševní hygienu dětí (sauna, relax. místnosti) * nedostatečné materiální podmínky pro vzdělávání dětí mladších 3 let |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * možnost čerpání finančních prostředků z evropských fondů, SMO, zřizovatelů… i pro MŠ * investice do infrastruktury MŠ bez podmínky zvyšování kapacity - vybudování odborných učeben, kabinetů, odpočinkových zón, tělocvičen, leháren, víceúčelové využívání rozšiřovaných prostor MŠ | * rozdílná úroveň materiálních podmínek jednotlivých MŠ * normativ je stále vázán na počet dětí u zaměstnanců školních jídelen * finance na provoz škol stále na počet dětí ne na třídy (snížení při vzdělávání dětí s PO) * požadavky na prodloužení pracovní doby MŠ – silný dopad na psychiku dětí, nepřekrývání učitelek = snížení úrovně vzdělávání … |

**Lidské zdroje**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * kvalifikovaní pedagogové v MŠ, zvyšující se počet vysokoškolsky vzdělaných pedagogů v MŠ * schopnost pedagogů být zároveň pedagog, organizátor, manažer… (realizace projektů atd.) * podílení se nepedagogických zaměstnanců školy na činnostech (pomoc při akcích, soutěžích apod.) * umění získávat finanční prostředky z různých zdrojů * ochota se stále vzdělávat * diagnostické dovednosti učitelek MŠ (velký počet učitelek s vysokoškolským speciálně pedagogickým vzděláním) | * chybějící pedagogická podpora v běžných třídách (zahraniční zkušenost – AP v každé třídě, včetně běžných tříd bez dětí se SVP) * oproti zahraničí poddimenzované personální obsazení MŠ, zkušenost ze zahraničí – 2x více zaměstnanců MŠ na stejný počet dětí * neexistující pozice speciální pedagog v MŠ, sociální pedagog v MŠ (pouze ze šablon) * nízká praktická připravenost nově (po studiu) nastupujících absolventů pedagogů * demotivující finanční ohodnocení učitelek MŠ a s tím souvisí nízká prestiž ve společnosti v porovnání s ostatními učiteli ZŠ, SŠ * málo příležitostí a financí ke vzdělávání učitelek (chybí finance v ONIV, nutnost zajištění provozu MŠ) * omezené možnosti čerpání samostudia z organizačních důvodů (MŠ otevřeny téměř po celý rok) * nedůstojné platové podmínky nepedagogických pracovníků škol – problém obsadit tyto pozice kvalifikovanými zaměstnanci (platové tabulky nepedagogických zaměstnanců MŠ z velké části pod minimální a zaručenou mzdou) * nevhodné a nesprávné legislativní zařazení pedagogů, platové tarify – uč. MŠ 8 -9 p. t., na ZŠ od 12. p. t. |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * „putující“ pedagog jako rezerva za pedagogy na nemocenské apod., * Rozšíření podporovaných oblastí v dotačních programech/výzvách SMO * navýšení počtu pedagogů ve třídách, pomocných pedagogů, asistentů pedagogů, * standardně zavedení pozice speciální pedagog, psycholog, sociální pedagog do personální kapacity školy * vzdělávání pedagogů (speciální pedagogika, nadané děti …) * spolupráce se SŠ, VOŠ, VŠ s pedagogickým zaměřením, OU * zahraniční stáže v rámci předávání dobré praxe (možnost i dlouhodobých studijních a inspiračních stáží) * komunikace mezi školami – MAP, přenos dobré praxe, společné projekty spolupráce s DOV * sdílení metodik a pomůcek mezi MŠ * zkušenost ze zahraničí – AP i k dětem bez SVP * vytváření komunikačních platforem mezi všemi složkami ovlivňujícími úroveň vzdělávání a chod škol * stabilní pozice administrativního pracovníka školy pro snížení administrativní zátěže ředitelky školy | * stále se zvyšující požadavky na práci ředitelů i učitelů (co do rozsahu i odbornosti), ale nedochází k navyšování počtu zaměstnanců škol * zatížení vedení MŠ administrací místo vedení MŠ * z důvodu nevyhovujícího finančního ohodnocení malý zájem o práci pedagoga, odchod mladých pedagogů po krátké praxi z povolání * ohrožení syndromem vyhoření, psychická vyčerpanost, zdravotní obtíže u kvalitních pedagogů * malé pravomoci pedagogů, nepevná pozice pedagogů vůči rodičům, odchod kvalitních ředitelů a učitelů * odliv vzdělaných lidí z regionu * stále se měnící legislativní podmínky nabourávají plynulý chod škol * nesystémové financování pozic ze Šablon * vyhoření pedagogů – pozdní odchod do důchodu |

**Podmínky pro inkluzi a integraci žáků se speciálními vzdělávacími potřebami**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * různorodost a rozvoj nabídky doplňkového, zájmového a rozšiřujícího vzdělávání poskytovaného institucemi a školskými zařízeními neformální vzdělávání * již nyní jsou zařízení, která úspěšně vzdělávají děti se SVP a vykazují velmi dobré výsledky práce | * nepřipravenost škol na inkluzi – nedostatečné vzdělání pedagogů ve speciální pedagogice a práci s dětmi se SVP, nedostačující prostory, vybavení spec. a kompenzačními pomůckami * nedostatečná kapacita PPP a SPC – dlouhé čekací lhůty, formální odborné zprávy z vyšetření a podpůrná doporučení * chybějící speciální pedagogové na školách * školy nemají bezbariérové přístupy * neexistence centra odborné krizové intervence v oblasti vzdělávání (předškolní aj.) * nepropojení školního a sociálního prostředí * jednotlivá SPC dostávají pokynem kolik smí přidělit podpůrných opatření, * přidělované stupně podpory jsou řádově o jeden stupeň níž, než odpovídají potřebám dítěte, * MŠ nezískávají normovanou finanční nárokovost na AP * velký počet dětí ve třídě |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * dotační výzvy na speciální pomůcky, výměnné stáže, vytvoření bezbariérových vstupů, vzdělávání pedagogů a ředitelů * zřízení sdíleného mobiliáře kompenzačních pomůcek pro školy a školská zařízení * rozšíření spolupráce s PPP a SPC * zvýšení kompetencí pro učitelky MŠ s magisterským speciálně pedagogickým vzděláním – diagnostika, podklady pro podpůrná opatření - pozice specialista krizové intervence * učení se jeden od druhého – příklady dobré praxe, stáže pro ředitele, pedagogy | * předsudky a neinformovanost společnosti vedoucí k negativním postojům vůči inkluzi * špatné podmínky pro inkluzi – chybí odborníci přímo v pedagogickém sboru * distanční vzdělávání pro děti předškolního věku a děti se SVP * rostoucí počet dětí se SVP (logopedické a jiné problémy nebo naopak nadané děti) |

**Spolupráce školy a rodiny**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * možnosti škol ovlivnit názory a hodnoty rodin a potažmo i široké veřejnosti * zájmové aktivity pro děti i pro rodiče a prarodiče * individuální přístup a konzultace s rodiči * školy a školská zařízení jsou komunitními centry pro život v obci * MŠ mají plán spolupráce s rodinou | * malá informovanost rodin s intaktními dětmi * rodiče dětí s postižením požadují zpravidla náročnější přístup – nejsou v MŠ kompetentní pracovnice * rozdílné představy o možnostech spolupráce školy s rodiči * negativní působení rodičů na pedagogy MŠ * omezené možnosti budov MŠ pro vzájemné setkávání učitelek a rodičů |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * organizování akcí, které umožní potřebnou osvětu v rámci potřeb dětí, inkluzivního vzdělávání, společenských hodnot … * akce na základě potřeb rodičů | * nedostatek kompetencí k některým situacím, které musí MŠ řešit * nedostatek času rodičů * odkládání dětí do zájmových útvarů (hlídání za relativně nízkou finanční částku) * nezájem rodičů o aktivity školy, komunikaci |

**Průběh a výsledky vzdělávání**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * pestrá nabídka vzdělávání – každá MŠ se profiluje jinak, má vlastní ŠVP, do vzdělávací práce jsou zařazovány moderní trendy, nové metody a přístupy * zájmové vzdělávání, které následně může vést k výběru povolání nebo které umožňuje vyrovnat případnou neúspěšnost ve formálním vzdělávání * v zájmovém vzdělávání se vyskytuje šikana velmi zřídka * neobvyklé a zajímavé metody práce * možnosti realizace doplňkového neformálního vzdělávání | * možnosti úpravy režimu pro děti vyžadující speciální vzdělání * nedostatečná podpora vyhledávání a práce s nadanými dětmi * nedostatek terapeutické pomoci pro děti se SVP * chybí krizová intervence na MŠ * zájmové vzdělávání je poskytováno za poplatek - některé děti jsou z něj vyloučeny * vysoké požadavky na odbornost učitelky (zajištění širokého spektra vzdělávací nabídky, široké věkové spektrum dětí, široké spektrum dětí se SVP, které MŠ jako první identifikují) * slučování MŠ a ZŠ * MŠ sloučeny do větších subjektů – odloučená pracoviště * chybí podpora škol ze strany KÚ, zřizovatelů * klesající úroveň pregramotností u dětí předškolního věku * nárůst počtu dětí s výchovnými/vzdělávacími problémy, zhoršování třídního klimatu * časově i finančně náročné učení se novým metodám, přístupům a trendům * neochota některých pedagogů a jejich nízká motivace přizpůsobit se potřebám moderní doby/moderního vzdělávání – novým metodám, přístupům a trendům |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * individuální přístup k dětem – vyžadující větší počet pedagogických pracovnic * týmová práce ve všech oblastech vzdělávání * navýšení personální kapacity škol * standardizace pozic - speciální pedagog, logoped, psycholog, sociální pedagog zařazených do běžného provozu škol * finanční podpora projektů v rámci prevence rizikového chování pro MŠ * podpora pregramotností u dětí předškolního věku ze strany MAP ORP Ostrava i s pomocí zavádění nových metod, přístupů a trendů ve vzdělávání * atraktivní výukové aktivity pro děti * neustálá podpora pedagogických a didaktických kompetencí pedagogů * aktivní motivace a podpora pedagogů v jejich dalším vzdělávání | * bez zajištěných potřebných podmínek dochází k narušování běžného vzdělávání intaktních dětí * pozdní diagnostika a pozdní intervence – poškození či znehodnocení dítěte i vzdělávacího systému MŠ * obsáhlá administrativa * neutěšená ekonomická, hodnotová a morální situace ve společnosti * nerespektování duševní hygieny dětí (děti po 12 měsíců až 10 a více hod v zařízení, velký počet dětí ve třídách – odhlížení od alarmujícího duševního i zdravotního stavu JIŽ předškolních dětí |

## SWOT analýza oblasti podpory kompetencí důležitých pro život ve 21. století

Abychom mohli v rámci projektu začít s přípravou SWOT analýzy v oblasti „kompetence pro život“, bylo nutné tuto oblast definovat. Pracovní skupina kompetence pro život definovala svůj okruh zájmu takto:

**Pro úspěšný život by měl mladý člověk rozvíjet následující kompetence:**

1. **Komunikační dovednosti:** Schopnost efektivně komunikovat, a to jak písemně, tak ústně, v různých kontextech a s různými lidmi.
2. **Kritické myšlení a řešení problémů:** Schopnost analyzovat situace, identifikovat problémy a navrhovat efektivní řešení.
3. **Digitální gramotnost:** Dovednost pracovat s moderními technologiemi, vyhledávat a kriticky hodnotit informace na internetu a využívat digitální nástroje k práci a učení.
4. **Emocionální inteligence:** Schopnost rozpoznat, pochopit a regulovat vlastní emoce, stejně jako empatie a interakce s emocemi druhých.
5. **Kreativita a inovace, podnikavost:** Schopnost přicházet s novými nápady, přizpůsobit se změnám a uplatňovat kreativní přístup k řešení problémů.
6. **Týmová práce a spolupráce:** Schopnost efektivně pracovat v týmu, spolupracovat s ostatními a přispívat k dosažení společných cílů.
7. **Finanční gramotnost:** Znalosti a dovednosti týkající se správy osobních financí, plánování rozpočtu, investic a hospodaření s penězi.
8. **Sebereflexe a sebeřízení, adaptabilita, flexibilita:** Schopnost sebereflexe, stanovení osobních cílů a efektivní řízení svého času a zdrojů. Schopnost přizpůsobit se změnám a novým situacím, učit se nové dovednosti a být otevřený novým příležitostem.
9. **Etické a sociální povědomí**: Schopnost jednat eticky, respektovat rozmanitost a přispívat k pozitivním změnám ve společnosti.
10. **Kompetence ke zdravému životnímu stylu, wellbeing.**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * nové odborné učebny v některých školách * nabídka vzdělávacích aktivit subjektů v území ORP Ostrava (NAPŘ. VŠB-TUO, MS!C, DOV, PLATO, SVČ/DDM, JUNIOR UNIVERZITA VŠB-TUO, jiné subjekty) * široká nabídka zájmového a neformálního vzdělávání * existence Parlamentu dětí a mládeže města Ostravy, zapojování aktivních žáků do školních a obvodních parlamentů * široká nabídka exkurzí MS PAKT v rámci podpory školních kariérních poradců * KARIÉRNÍ PORADCI V ZŠ V ORP OSTRAVA * finanční podpora ze strany SMO, šablony * přenos příkladů dobré praxe, síťování, spolupráce škol | * ne všechny školy disponují dostatkem moderních odborných učeben * slabá vnitřní motivace žáků pro osobní růst, pro získávání znalostí a dovedností * předčasný odchod dětí ze základních škol * finanční náročnost externích aktivit a finanční možnosti škol pro realizaci mimoškolních forem výuky * finanční náročnost výukových pomůcek * komplikovaná přeprava žáků na mimoškolní aktivity * nedostatek financí na přepravu žáků na mimoškolní aktivity * nedostatky v provázanosti reálných potřeb a požadavků na výuku s obsahem a kvalitou vzdělávání pedagogů * podfinancování provozu škol,  Rozvojové aktivity (investiční i „měkké“) škol jsou téměř výhradně vázané na „externí“ zdroje financování (projekty, granty) * profesní rigidita učitelů, syndrom vyhoření * nesoulad úrovně a typů gramotností a kompetencí žáků s nároky současné doby |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * financování investičních aktivit škol z externích zdrojů * financování vzdělávacích aktivit z externích zdrojů (MAP, šablony, dotační výzvy SMO i jiných subjektů) * nabídka bezplatných vzdělávacích aktivit pro děti, žáky, pedagogy z projektů realizovaných SMO, NPI ČR, KVIC aj.) * školní participativní rozpočty a jiné aktivity zapojující žáky do rozhodovacích procesů školy * pozice školních koordinátorů podpory nadání, podnikavosti a oblastních koordinátorů * revize RVP a ŠVP * uspořádání tříd/učeben podporující týmovou spolupráci * využití moderních didaktických metod a forem vedoucích k rozvoji či osvojení si potřebných kompetencí dětí a žáků * podpora pedagogů v osvojování si moderních didaktických metod a forem vedoucích k rozvoji dětí a žáků * inspirace v zahraničí (Erasmus+, eTwinning) * Povinná pozice Informatika na ZŠ (správce ICT) * Zřízení pozice KOORDINÁTORA ICT pro ZŠ na úrovni města * Rozšíření počtu škol s kariérovým poradcem * atraktivní výukové aktivity pro děti * neustálá podpora pedagogických a didaktických kompetencí pedagogů | * klesající úroveň výsledků vzdělávání, nárůst výchovných problémů, nárůst počtu žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí * změny systému financování škol * nízká motivace pedagogů k osobnímu rozvoji s ohledem na neplnění vládních slibů v oblasti platů a snížení objemu financí na platy ve školství na podfinancování resortu * různé vnímání důležitosti vzdělávání zřizovateli * mindset mladé generace učitelů * nedostatek pozornosti věnovaný vyhledávání a podpoře nadání, v tom důsledku např. odchod nadaných na víceletá gymnázia a pokles úrovně třídy |

## SWOT analýza oblasti rovné příležitosti ve vzdělávání

**Materiální podmínky**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * zvyšující se počet škol s bezbariérovým přístupem k učebnám * vybavení škol moderními výukovými pomůckami a speciálními vzdělávacími pomůckami prostřednictvím podpůrných opatření, šablon a dalších vhodných titulů * dostatečné kapacity základních škol * možnost pořídit vybavení škol (pomůcky) z programů podpory statutárního města Ostravy (talentmanagement, bilingvní a cizojazyčná výuka, školství) | * chybí vnitřní i venkovní prostory pro odpočinek a relaxaci * chybějící zázemí a nedostatečné pracovní podmínky pro školní poradenské pracoviště v některých školách * nevyhovující další prostory v některých školách (jídelna, družina, školní kuchyně) * vysoký počet žáků ve třídách |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * vybudování nových tříd pro dělení výuky či snížení počtu žáků ve třídách * zřízení přípravných tříd v ZŠ * pořizování moderního technického vybavení škol, včetně ICT a virtuální reality * zvyšování počtu škol s bezbariérovým přístupem k učebnám * úpravy venkovních prostor, hřišť a relaxačních zón * financování rozšíření kapacit mateřských škol a rekonstrukcí škol včetně technického vybavení z projektů IROP a ITI Ostravsko, apod. * změna vyhlášky č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých od 1. 7. 2024 | * rychlé stárnutí technického vybavení a pomůcek a nákladné zajišťování jejich udržitelnosti * nedostatečné používání již získaných pomůcek * nedostatek kapacit v MŠ, z důvodu odpočtu dětí (při přijatých 2letých dětech, při individuálním vzdělávání a vyšších stupních podpůrných opaření) |

**Lidské zdroje**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * zkušenosti s prací odborných pozic na školách * spolufinancování pozic ŠPP ze strany SMO a městských obvodů SMO * metodická podpora školních poradenských pracovišť ze strany města Ostravy * ochota řešit problematiku rovných příležitostí v rámci ORP Ostrava * pozice kariérních poradců v ZŠ * pozice sociálních pedagogů na ZŠ | * nesystémové financování odborných pozic ŠPP hrazených z projektů (vyjma asistentů pedagoga) * nedostatek kvalifikovaných pedagogů v oblasti speciálního školství * různá míra odborné zdatnosti pedagogů v oblasti identifikace a podpory nadání * nedostatek lidských zdrojů pro práci s nadanými žáky * nedostatečná připravenost nastupujících pedagogů pro inkluzivní vzdělávání |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * DVPP v oblasti rovných příležitosti, osobnostního rozvoje a rozvoje potenciálu každého žáka * snaha města o zvyšování kompetencí pedagogických a nepedagogických pracovníků formou i neakreditovaného vzdělávání * možnosti zajištění externího financování odborných pozic na školách a jejich podpora * zapojení odborníků z Ostravské univerzity Pedagogické fakulty na školách * práce s nadanými žáky, spolupráce s organizacemi podporujícími rozvoj nadání * podpora ředitelů a pedagogů ze strany středního článku * vzdělávací aktivity pro pedagogy i žáky na podporu identifikace nadání a práce s nadanými dětmi/žáky | * vysoké nároky na pedagogy při práci s dětmi a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, syndrom vyhoření * chybí absolventi některých oborů * obsazení a udržitelnost odborných pozic (školní psycholog, školní speciální pedagog, sociální pedagog, sociální asistent) – nejistota, nesystémové financování * úbytek kvalitních pedagogických pracovníků kvůli neúměrně rostoucí zátěži a odchodům do důchodu * přetíženost škol vysokou administrativní zátěží * časté legislativní změny * změna způsobu přidělování a financování asistentů pedagoga |

**Ostatní podmínky**

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * zkušenosti s integrací dětí a žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí i se speciálními vzdělávacími potřebami v mateřských i základních školách * dlouhodobá příkladná spolupráce všech subjektů působících ve vzdělávání v rámci ORP Ostrava v oblasti rovného přístupu ke vzdělávání * koordinované sociální začleňování a řešení koncepčního přístupu ve vzdělávání * úspěšné zapojení škol do soutěží a projektů (lokální, mezinárodní) * dlouhodobé zkušenosti města s řešením projektů EU – v minulosti a současnosti realizované projekty na podporu dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem * podpora inkluzivního vzdělávání ze strany města Ostravy (efektivní využití vyhlášených dotačních programů) * aktivní přístup města ke zvýšení kvality vzdělávání zejména u dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, nadaných a dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí | * velká koncentrace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí v některých třídách/školách a lokalitách * omezené možnosti v přístupu k žákům, kteří narušují výuku a neplní své školní povinnosti * nezájem některých rodičů\* o vzdělávání svých dětí a aktivit školy, nedostatečná vzájemná komunikace školy a rodiny * legislativou omezené možnosti sdílení informací a spolupráce školy s OSPOD * nastavení působnosti OSPOD dle místa trvalého pobytu dítěte/žáka * nedostatečná předškolní příprava dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí (vysoká absence) * nedostatečný prostor vyučujících pro individuální přístup k žákům * nedostatečná spolupráce rodiny, školy a sociálních služeb u dětí se sociálně slabých rodin * rozdíly v přístupu k sociálně vyloučeným lokalitám jednotlivých městských obvodů a obcí (různé pohledy místních samospráv na řešení problematiky rovných příležitostí |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * rozšíření povědomí škol o kompetencích a povinnostech odboru SPOD * upevnění pozice ŠPP, jejich etablování v životě školy a další rozvoj * rozšíření sítě školních poradenských zařízení (PPP, SPC) * podpora práce s nadanými žáky, spolupráce s organizacemi * vyšší intenzita komunikace pedagogů s rodiči a jejich zapojení do života školy * osvětové programy pro rodiče * posilování motivace žáků k učení  – exkurze, besedy, výměnné pobyty žáků, soutěže, tematické soutěže apod. * podpora rozvoje vzdělávání žáků ohrožených školním neúspěchem ze strany města Ostravy, Ostravské univerzity a vybraných obvodů * sdílení aktivit a výstupů z projektů na podporu nadání (talentmanagement, billingvní výuka, kariérový poradce, knihovník) realizovaných školami v rámci příkladů dobré praxe * podpora vzniku škol se zaměřením na vzdělávání cizinců * aplikace nových metod a forem výuky, diferenciace výuky * spolupráce škol se spolky při základních a mateřských školách * využívání formy jednání učitel – žák – zákonný zástupce * úprava RVP, kterým dojde ke snížení výstupu učiva pro podporu individuálního přístupu pedagogů k žákům ze sociálně znevýhodněného prostředí i dětem nadaným * posílení mimoškolních aktivit z důvodu motivace ke vzdělávání (zřízení školních klubů na školách) * podpora zajišťování volnočasových aktivit na školách externími subjekty na podporu nadání a správného využívání volného času * zvýšení počtu zájmových útvarů (kroužků) pro nadané žáky v rámci školních klubů * intenzivnější spolupráce aktérů při řešení nadměrné absence žáků * větší zapojení škol do komunitního života v obci/lokalitě * užší spolupráce škol v území (např. stáže pedagogů na různých typech škol) * možnost participovat na projektech třetích stran (město, VŠ, NNO, NPI apod.) * bezplatná doprava dětí a žáků v rámci MHD Ostrava v rámci školního vzdělávání (plavání, DOV, kina, apod.) * možnost vzniku Klinické školy ve spolupráci s MŠMT, města, kraje a Ostravské univerzity (ověření nových přístupů k rovnému vzdělávání) * využívání bezplatných preventivních programů organizacemi finančně podpořenými SMO v oblasti prevence kriminality * zřízení přípravných tříd | * nepřipravenost dětí na nástup do 1. ročníku ZŠ v důsledku neúčasti na povinném předškolním vzdělávání (vysoký počet žádostí o individuální vzdělávání v MŠ) * vysoký počet bezdůvodných žádostí o odklad povinné školní docházky * zvyšující se počet žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí * rostoucí počet dětí se SVP (logopedické a jiné problémy) * ohrožení kvality vzdělávání a klimatu třídy žákem s poruchami chování, nárůst výchovných problémů * nebezpečí poklesu celkové úrovně vzdělání – odchod talentovaných žáků na gymnázia nebo do soukromých škol * nízká motivace žáků k učení a rodičů podporovat vzdělávání svých dětí * nízká úroveň spolupráce s rodičem – nízké rodičovské kompetence, přenášení odpovědnosti na školu * vysoká míra migrace obyvatel * nárůst počtu cizinců ve školách, kteří často neumí dobře komunikovat v češtině * narůstající počet žáků s neukončeným základní vzděláváním (bez vzdělání) * ukončení dotačních titulů – nedostatek finančních prostředků na pokračování nastartovaných aktivit a projektů * slabá vazba vzdělávání s uplatněním na trhu práce * distanční výuka * rostoucí záškoláctví včetně skrytého záškoláctví (omlouvání absence rodiči) * nedostatečná podpora vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami při odmítnutí jejich vyšetření ze strany rodičů * narůstající počet nespolupracujících rodin * nárust počtu žáků, kteří po ukončení základní školy, resp. po ukončení povinné školní docházky dále nestudují * složité zapojení (menších) neziskových organizací do projektů z důvodu velké administrace * nedostatek finančních prostředků na realizaci volnočasových aktivit (kroužky) a mimo/školních aktivit (lyžařský výcvik, adaptační pobyty, divadla, kina, preventivní programy apod. k prevenci rizikových forem chování) |

## SWOT analýza oblasti financování potřeb škol

|  |  |
| --- | --- |
| **SILNÉ STRÁNKY** | **SLABÉ STRÁNKY** |
| * připravenost projektových fichí * spolupráce jednotlivých skupin * rychlá reakce na možné nové projektové výzvy * spolufinancování zřizovatelem * zkušenost ředitelů s čerpáním dotací (dle zřizovatele) * dotace města * možnost poradenství odborných pracovníků MMO v oblasti využívání finančních zdrojů z operačních programů a jiných finančních zdrojů * zkušenosti zřizovatelů s čerpáním dotací * realizace a koordinace velkých projektů SMO (MAP, Rovné příležitosti…) * spolufinancování některých projektů ze strany SMO (na území města Ostravy) | * přílišná závislost na externích zdrojích * problematika participace škol na financování projektů * administrativní zátěž * nekomplexnost financování * nemožnost finančního ohodnocení práce ŘŠ (zásady zřizovatele) - zásady některých zřizovatelů nedovolují proplácet ředitelům mzdy z projektů. V malých školách nemá ředitel možnost delegovat úkoly spojené s projekty na jiné pracovníky * podíl zřizovatelů na spolufinancování * ve většině projektů absence možnosti čerpání osobních nákladů na zajištění odborníků a odměny pro realizátory * nedostatek odborníků pro plynulé zajištění realizace projektů * podmínky poskytovatelů dotací (např. omezení dvě žádosti na IČO) |
| **PŘÍLEŽITOSTI** | **OHROŽENÍ** |
| * využití externích zdrojů financování (např. národní zdroje, obecní a krajské dotační zdroje, nadační fondy, dotace EU, EHP Norsko, DZS, Erasmus apod….) * koordinace žádostí se SMO * realizace seminářů na téma fundraising pro ředitele škol a školských zařízení * výměny zkušeností z oblasti čerpání a získávání finančních zdrojů mezi řediteli školských organizací * vytvoření veřejné sítě odborných učeben realizovaných z dotací a projektů v rámci Ostravy (spolupráce se SVČ, DDM, DOV aj.) * možnost využití externích dotačních agentur a dotačního poradenství * zastřešení investičních projektových činností zřizovatelem * Automatické financování asistentů pedagoga v každé třídě MŠ bez nutnosti doporučení PPP * Systémové financování pozic nyní financovaných ze Šablon * Financování právního poradenství pro ředitele škol * Administrativní pracovník/ekonom pro vedení celé agendy projektů přímo ve škole * financování „projektových manažerů“ na školách * Komunikace s poskytovali dotací pro nastavení podmínek * Možné návrhy na úpravu dotačních titulů SMO ze strany PS k financování | * nezajištěnost finančních prostředků po skončení projektu na jeho pokračování (osobní náklady, náklady na materiál aj.) * přetíženost pedagogických pracovníků a s tím spojena neochota realizace projektů * dodání finančně nákladných povinných příloh k projektové žádosti * podmíněnost vydání souladu jedné výzvy pro účast ve výzvě druhé (viz RESTART, ITI – MŠMT OP VVV) * nedostatečná kvalita zpracování projektových záměrů žadatelů * neochota zřizovatelů k uvolnění veř. financí * malá motivace ředitelů k čerpání * v některých dotačních titulech příliš mnoho kvalitních projektů, které nekorespondují s finanční alokací dotačního titulu * snížení alokací na dotační tituly a příspěvky z důvodu makroekonomické situace v ČR * zvyšování cen * problematika předfinancování projektů |

# Hlavní problémy k řešení v oblasti vzdělávání v ORP Ostrava

Aby bylo možné správně nastavit klíčové strategické oblasti k jejich podpoře a dalšímu rozvoji, je nutné nejprve identifikovat problémy v území ORP Ostrava. Hlavní problémy v oblasti školství a vzdělávání v ORP Ostrava vyplývají z jednání pracovních skupin projektů MAP ORP Ostrava III a MAP ORP Ostrava IV a byly definovány na základě analytických podkladů poskytnutých/vypracovaných pracovními skupinami projektu. Vycházejí také z aktualizovaných SWOT analýz, z výsledků evaluačních šetření předchozích MAP, vlastních šetření a z identifikovaných potřeb škol, z průběžného vyhodnocování naplňování akčních ročních plánů a výsledků externích šetření (např. ČŠI, PAQ Research aj.).

**Hlavní obecné problémy ve vzdělávání v ORP Ostrava (hlavní oblasti rozvoje)**

1. **Investiční, materiální potřeby škol:** bezbariérovost, nesoulad vybavení škol s moderními vzdělávacími trendy, zastaralé vybavení učeben, laboratoří, dílen a dalších prostor škol – podpora infrastruktury a materiálního vybavení škol a dalších subjektů podílejících se na vzdělávání, zastaralé vybavení školních kuchyní, absence nebo nedostatečnost pracovních a odpočinkových prostor pro pedagogické pracovníky škol, absence relaxačních prostor pro děti a žáky, kapacity škol (zejména v okrajových městských obvodech města Ostravy a v okolních územně samosprávných celcích), zázemí školních knihoven, zázemí ŠPP, zázemí pro sportovní aktivity – hřiště, tělocvičny, odborné učebny/koutky v MŠ, školní zahrady, podmínky pro vzdělávání dětí mladších 3 let, vybavení škol pomůckami (včetně kompenzačních), prostorové a materiální podmínky školních knihoven a další investiční potřeby škol.

**Příčiny problému:** nedostatečné financování investičních a materiálních potřeb škol vyplývající z omezených alokovaných částek ve výzvách EU-IROP/ITI/OP ST a omezených rozpočtů měst/obcí/městských obvodů**;** zastaralost budov a vybavení škol, rychlý technologický pokrok zvyšující požadavky na vybavení škol; legislativní a administrativní překážky; prioritizace jiných oblastí místními samosprávami.

**Návrh řešení:** pokračovat v podpoře v oblasti investičních a materiálních potřeb škol, pravidelná aktualizace SR MAP, poradenství, sdílení příkladů dobré praxe, spolupráce a přenášení informací zřizovatelům, komunikace s různými subjekty ve snaze omezit administrativní a legislativní překážky, propojovat subjekty v území s cílem jejich vzájemné spolupráce, např. využívání učeben v jedné škole žáky okolních škol.

1. **Lidské zdroje:** Podpora pedagogických, didaktických a manažerských kompetencí pracovníků ve vzdělávání (vč. zřizovatelů a jejich zaměstnanců). Nesystémové pojetí některých důležitých pracovních pozic ve školách, nízké finanční ohodnocení nepedagogických pozic (kuchařky, školníci aj.), nedostatek AP v některých školách X automatické financování asistentů pedagoga v každé třídě MŠ bez nutnosti doporučení PPP nebo SPC, poddimenzované personální obsazení škol, podpora kvantity i kvality v oblasti lidských zdrojů, podpora rozvoje odbornosti pedagogických i nepedagogických zaměstnanců škol, nákladnost vzdělávacích aktivit pro pedagogy, podpora v oblasti využívání moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí, důraz na rozvoj digitálních kompetencí k celoživotnímu učení, kvalita přípravy budoucích pedagogických zaměstnanců (OU, VOŠ a střední školy připravující studenty pro tuto profesi), žádné nebo nízké úvazky školních knihovníků/pedagogů vykonávajících činnost školního knihovníka, financování pozic projektových manažerů, ekonomů, nedostatek financí na hrazení některých pozic, ale i nedostatek některých profesí – např. školní psychologové.

**Příčiny problému:** nízké finanční ohodnocení některých pracovníků ve vzdělávání (pedagogické i nepedagogické pozice) a tím nízká atraktivita těchto profesí; nesystémové pojetí některých pozic a jejich financování z projektů – navyšování administrativy; nedostatečné financování školství – omezené možnosti financování pozic jako asistenti pedagoga, projektoví manažeři, ekonomové; školní knihovníci, nedostatek některých profesí – např. školní psychologové, pedagogové přírodovědných předmětů (matematika, fyzika, chemie, biologie) – náročnost studia těchto pedagogických oborů nekoresponduje s RVP ZV + lepší finanční ohodnocení těchto profesí v SŠ nebo mimo pedagogickou sféru; poddimenzované personální obsazení, které neodpovídá potřebám dětí/žáků; různá kvalita přípravy budoucích pedagogů v rámci studia; administrativní zátěž při financování potřebných pozic z projektů; různá míra podpory a motivace pedagogů ze strany ředitele školy.

**Návrhy řešení:** zvýšení finančního ohodnocení pracovníků ve vzdělávání – přenos informací o aktuálních problémech z území osobám s rozhodovacími pravomocemi, dialog o systémovém pojetí pozic, podpora odborného i osobního rozvoje pracovníků ve vzdělávání, zajištění kvalitních bezplatných vzdělávacích a motivačních aktivit, podpora moderních didaktických a digitálních kompetencí u pracovníků ve vzdělávání, spolupráce a dialog se subjekty připravujícími budoucí pedagogy na téma kvality jejich přípravy, množství praxe, motivace pro výkon profese, snížení administrativní zátěže, zjednodušení administrativních procesů, mentoring, realizace vzdělávacích aktivit – podpora kontinuálního profesního rozvoje, prevence syndromu vyhoření, motivace, wellbeing, ocenění práce apod.

1. **Podpora rovného přístupu ke vzdělávání, rozvoj potenciálu každého dítěte/žáka, zejména žáků se sociálním nebo jiným znevýhodněním,** podpora mimoškolních aktivit, které podporují aktivizační a společné vzdělávání dětí, žáků a rodinný i komunitní život občanů, podpora a práce s nadanými dětmi, individuální přístup k rozvoji nadání, rozvoj potenciálu každého žáka, diferenciace výuky.

**Příčiny problému:** socioekonomické bariéry (omezený přístup ke vzdělávání, nedostatek financí na pomůcky, dopravu a další výdaje spojené se vzděláváním, nedostatek financí na výukové aktivity mimo školu – muzea, divadla, exkurze aj., z toho pramenící sociální vyloučení z kolektivu aj.), omezené kapacity podpůrných služeb (omezená dostupnost asistentů pedagoga, školních psychologů a dalších pozic), nedostatečná diferenciace výuky (různé potřeby, různý rozvoj potenciálu každého žáka – žák průměrný/žák se SVP/žák nadaný), finanční a sociální bariéry bránící účasti některých dětí a žáků na mimoškolních aktivitách, rozsah spolupráce škola-rodina-komunita (nízká míra zapojení rodičů/komunity do vzdělávacího procesu, nízká podpora dětí v rodině, nedostatečná komunikace a spolupráce mezi školou a rodinou u dětí se sociálním nebo jiným znevýhodněním), omezená dostupnost a nižší atraktivita výuky.

**Návrhy řešení:** finanční podpora sociálně znevýhodněných rodin (dotace na stravu, dopravu, vstupné, pomůcky aj.), posílení podpůrných služeb a pozic (počet a dostupnost asistentů pedagoga, školních psychologů, sociálních pedagogů aj., speciální programy pro děti a žáky se SVP vč. nadaných), individualizace a diferenciace výuky, podpora, vzdělávání pedagogů v používání diferencovaných výukových metod, zvýšení dostupnosti a atraktivity výuky (využívání moderních didaktických metod a forem výuky, bezbariérovost aj. – vybavenost škol, erudovanost a ochota pedagogů k využívání moderních didaktických forem a metod a diferencovat výuku), podpora mimoškolních aktivit (financování a rozvoj mimoškolních aktivit – rozvoj gramotností, kompetencí, pohybu aj. – bezplatné kroužky, bezplatné využívání školních hřišť v odpoledních hodinách aj.), spolupráce s odborníky a NNO – doučování, rozvojové mimoškolní aktivity).

1. **Rozvoj gramotností a kompetencí,** mj. s využitím moderních didaktických forem vzdělávání (projektové vyučování, využití technologií, kooperativní vyučování, využití her a simulací, učení na základě zkušeností, výuka mimo třídu, individualizovaná výuka zaměřená na rozvoj potenciálu každého žáka aj.), rozvoj gramotností a kompetencí dětí a žáků, digitální kompetence k celoživotnímu učení, zvýšení povědomí o divergentním myšlení, práce s informacemi, mediální výchova, kritické myšlení (pedagogové i žáci), podpora cizích jazyků, kreativity, podnikavosti, iniciativy, rodilí mluvčí, kvalifikace, diferenciace výuky a další.

**Příčiny problému:** pozůstatky pandemie COVID 19, nepřipravenost nebo neochota některých pedagogů měnit zažité stereotypy ve výuce, scházející motivace nebo nedostatek času na další vzdělávání, nákladnost vzdělávacích aktivit, konzervativní přístup některých pedagogů, nedostatečná technologická vybavenost některých škol, nízká úroveň digitálních kompetencí některých pedagogů a žáků, nedostatečný důraz na kritické myšlení, práci s informacemi, nedostatečná podpora v oblasti rozvoje kreativity, podnikavosti, nízké povědomí o divergentním myšlení, vyšší míra dětí a žáků z nepodnětného prostředí, ze sociálně vyloučených lokalit.

**Návrhy řešení:** zajištění kvalitní odborné přípravy pedagogů MŠ/ZŠ (vzdělávací aktivity zaměřené na rozvoj (pre)gramotností a kompetencí u dětí a žáků, na využívání moderních didaktických forem a metod výuky, technologií, digitálních kompetencí, kritického myšlení, práci s informacemi, kreativitu, podnikavost aj.), podpora profesního rozvoje, wellbeingu, zvýšení povědomí o time managementu u učitelů, podpora inovativních způsobů výuky, modernizace vybavení škol, podpora cizojazyčné výuky (rodilí mluvčí, zvýšení hodinové dotace u cizích jazyků, větší propojení vzdělávání s praxí (výuka mimo třídu, exkurze, výuka přímo u zaměstnavatelů).

1. **Proměna role učitele a proměna obsahu a způsobu vzdělávání** (podpora schopností hlubšího porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování žáků informacemi; důraz na využívání znalostí ke kreativním aktivitám a týmové spolupráci; propojování jednotlivých disciplín a jejich uplatňování pro praktické využití, rozvoj dovedností a získávání praktických zkušeností a poznatků v souvislostech; podpora badatelské a projektové výuky či metod kreativního učení).

**Příčiny problému:** mnoho škol stále využívá tradiční výukové metody, které jsou zaměřené na předávání velkého množství informací, místo rozvoje kritického myšlení a praktických dovedností, nedostatek podpory pedagogů k přechodu na jiný způsob vzdělávání od ředitelů škol, vysoké nároky stávajících ŠVP na výuku velkého množství informací mohou bránit zavádění moderních vzdělávacích metod a forem, neprovázanost výuky v jednotlivých předmětech, nedostatečné technické vybavení škol, nedostatek mentoringu a podpory pro učitele.

**Návrhy řešení:** úprava ŠVP X implementace nového RVP (redukce nadbytečných informací, integrace praktických zkušeností, podpora interdisciplinárního přístupu, snížení důrazu na memorování velkého množství informací a naopak přechod důrazu na práci s informacemi, kritické myšlení, digitální dovednosti, vzdělávací aktivity týkající se nového RVP pro ředitele, zvýšení provázanosti výuky, podpora technického vybavení škol, inovativních výukových metod, poskytnutí času na přípravu pedagogů, jejich profesní růst, podpora mentoringu, tandemové výuky (tzn. také navýšení financování regionálního školství), změna hodnocení a testování (formativní hodnocení, vytváření hodnocení, která podporují rozvoj kritického a kreativního myšlení), podpora kreativity ve výuce (vytváření kreativních učebních plánů, zajištění zdrojů pro kreativní výuku).

1. **Podpora zdravého klima školy, wellbeingu dětí, žáků i pracovníků ve vzdělávání, podpora managementu třídních kolektivů,** aktivity vedoucí k podpoře zdravého klima školy a managementu třídních kolektivů, jejichž cílem je vytvoření pozitivního, tolerantního a inkluzivního prostředí, individuální přístup k žákům, aktivní zapojení žáků, spolupráce s rodiči, komunitou, prevence konfliktů, profesní rozvoj pedagogů, jehož cílem je vytvořit prostředí, ve kterém se každý žák může cítit bezpečně a může plně rozvíjet svůj potenciál.

**Příčiny problému:** nedostatečná podpora wellbeingu, slabý management třídních kolektivů, nedostatek individuálního přístupu k žákům, omezené zapojení žáků do školních aktivit, nezájem rodičů o život školy, o dění ve škole, vliv sociálních sítí namísto rodiny, náročná prevence konfliktů a sociálně patologických jevů mezi dětmi, žáky, rychlý vývoj druhů sociálně patologických jevů ve společnosti v souvislosti s prudkým rozmachem digitálních technologií, vysoký tlak na výkon a výsledky, stres a vyhoření pedagogů.

**Návrhy řešení:** navýšení počtu třídnických hodin, vytvoření pozitivního, podpůrného prostředí, podpora wellbeingu (podpora, zajištění programů pro duševní a fyzické zdraví pedagogů, žáků – relaxační techniky, fyzická aktivita, mindfullness, posílení podpory školních psychologů a dalších pozic ŠPP), posílení managementu třídních kolektivů (vzdělávací aktivity pro pedagogy na podporu řízení tříd, na techniky řešení konfliktů a budování pozitivního klima třídy), implementace metod facilitace a mediace jako nástrojů řešení konfliktů a zlepšení komunikace, podpora pravidelných setkávání s rodiči, vytvoření rodičovských/komunitních sdružení, podpora wellbeingu učitelů (programy předcházející syndromu vyhoření, podpora profesního rozvoje, ocenění práce pedagogů, zajištění odborné pomoci, programy pro podporu duševního zdraví, rozvoj sociálních a emočních dovedností), zapojení žáků do rozhodovacích procesů, podpora žákovských iniciativ, vytváření silných kolektivů, snížení tlaku na výkon a výsledky.

1. **Administrativní zátěž ředitelů škol,** administrativní náročnost správného zaúčtování, vyúčtování a vypořádání dotací X Financování právního poradenství pro ředitele škol, financování pozic administrativního pracovníka, projektového manažera

**Příčiny problému:** projektové financování školství – složité předpisy (podmínky) a byrokracie pro získání a vyúčtování dotací, které zvyšují administrativní zátěž ředitelů, nedostatek finančních prostředků na projektové manažery, administrativní pracovníky, obavy některých ředitelů z náročnosti administrativních procesů v rámci dotací, časová náročnost, nedostatečné poradenství, různá erudovanost a podpora zřizovatele; běžná administrativa zabírá stále více času.

**Návrhy řešení:** zjednodušení podmínek čerpání dotací, snížení byrokracie, podpora automatizace v rámci administrativních procesů, automatické (spolu)financování pozic projektových manažerů/administrativních pracovníků, nabídka specializovaných vzdělávacích aktivit, sdílení příkladů dobré praxe, mentoring, implementace softwarových nástrojů pro snazší správu administrativy, financí, vzdělávací aktivity k využívání moderních technologických nástrojů, podpora v oblasti financování pozic, financování právního poradenství, podpora efektivního vykazování, vzdělávací aktivity na projektové řízení a administraci dotací, podpora inovací a modernizace v oblasti administrativy a modernizace procesů.

1. **Rozdílná podpora oblasti školství u jednotlivých zřizovatelů, rozdílná odborná zdatnost zřizovatelů**

**Příčiny problému:** různé finanční možnosti zřizovatelů, nedostatečná systémová koordinace a sdílení příkladů dobré praxe mezi zřizovateli, kumulované funkce zaměstnanců úřadů menších městských obvodů nebo obcí a měst v okolí Ostravy – nedostatečná kapacita na nadstandardní plnění zřizovatelské role, u některých zřizovatelů může mít oblast školství/vzdělávání menší váhu než investice do veřejného prostoru, místních komunikací aj., nedostatek vzdělávacích aktivit pro zřizovatele/nedostatek času se jich účastnit, různorodost škol = větší nároky na zřizovatele, nedostatečná komunikace mezi školami a zřizovateli, omezené finanční možnosti zřizovatelů způsobující nedostupnost nejmodernějších technologií, softwaru, inovací.

**Návrhy řešení:** využití externího financování, které ale přináší dodatečnou administrativu, posílení koordinace a spolupráce mezi zřizovateli (platformy, koordinační centra), podpora profesního rozvoje zřizovatelů a jejich zaměstnanců (organizace pravidelných vzdělávacích aktivit/platforem pro zřizovatele a jejich zaměstnance, podpora mentoringu, koučingu), poskytování odborného poradenství/vytvoření poradenských týmů, poradenství/vzdělávání poskytované lokální autoritou (statutární město Ostrava, MAP, odbor školství Krajského úřadu MSK aj.), podpora participativního řízení – zapojení škol do rozhodovacích procesů a plánování na úrovni zřizovatele.

1. **Velká míra závislosti realizace rozvojových priorit škol na nesystémových, resp. grantových zdrojích,** závislost na financování projektů z dotací EU a ostatních externích zdrojů, vyhlášené dotační tituly v mnoha případech nekorespondují s aktuálními potřebami a prioritami škol a ty jsou motivovány neřešit své priority a problémy, ale to, na co je vypsána dotace, nesystémové, nenavazující financování projektů, které se osvědčily jako pilotní.

**Příčiny problému:** nedostatečné systémové financování všech potřeb škol, zejména rozvojových aktivit, nestabilita externího financování, nedostatečné alokace vypisovaných výzev, složitost administrativních procesů, zacílení výzev nekorespondující s potřebami škol, chybějící podpora pro udržitelnost, příliš úzké zacílení některých výzev (škola např. částečně z externích zdrojů nakoupí ICT, ale již nemá finance na vzdělávání pedagogů, na dodatečný software nebo na obnovu těchto zařízení).

**Návrhy řešení:** zvýšení systémového financování školství (není v moci MAP), podpora rozvoje kapacit pro získávání externího financování (semináře, workshopy, vytvoření specializovaných týmů), podpora vyhledávání alternativních zdrojů financování, podpora inovativních modelů financování potřeb škol (např. kombinace veřejných a soukromých zdrojů), plánování udržitelnosti, podpora spolupráce, partnerství mezi školami, zastřešení fundraisingu škol zřizovatelem, zapojení komunity a stakeholderů, podpora dlouhodobých investic a jejich efektivnějšího využívání.

1. **Existence vyloučených lokalit v Ostravě,** respektive částí města, ve kterých se nachází ubytovny nebo sociálně vyloučené lokality.

**Příčiny problému:** nezaměstnanost/neochota pracovat, nízká úroveň vzdělání obyvatel vyloučených lokalit, omezený přístup/neochota využívat veřejné služby, nízká finanční gramotnost některých občanů, závislosti, chudoba, kriminalita, nedostatečné legislativní propojení institucí, které si např. nesmějí předávat některé informace, neochota některých zástupců menšin vystoupit z komunity, z menšiny, začít žít jinak než je zvykem v komunitě/menšině.

**Návrhy řešení:** podpora zaměstnanosti, vzdělávání (rekvalifikace, podpora podnikání, vzdělávání rodičů žijících ve vyloučených lokalitách), snaha o boření bariér, osvěta rodičů v oblasti důležitosti vzdělání, v oblasti finanční gramotnosti, prevence sociálně patologických jevů, podpora ze strany specializovaných pozic ve škole (sociální pedagog, asistent pedagoga), rozvoj veřejných služeb a zajištění informovanosti o možnostech veřejných služeb, podpora komunitního života, posílení spolupráce s policií, OSPOD, asistenty prevence kriminality, podpora volnočasových a komunitních aktivit, posílení sociální podpory a služeb, pomoc s řešením finančních problémů + osvěta v oblasti finanční gramotnosti.

1. **Spolupráce a síťování škol,** vytváření komunikačních platforem s různým zaměřením

**Příčiny problému:** problémem není samotná absence spolupráce, síťování škol nebo komunikačních platforem, ale jejich podpora a udržitelnost v případě, kdy budou bez náhrady ukončeny projekty MAP a další, které tuto oblast podporují.

**Návrhy řešení:** pokračování v podpoře, rozvoji a vzniku nových tematicky zaměřených platforem, podpora síťování škol, přenášení informací, příkladů dobré praxe.

1. **Podpora spolupráce s rodinou a dalšími subjekty podílejícími se na výchově a vzdělávání,** rozdílný přístup rodičů ke vzdělávání jejich dětí, zejména v sociálně vyloučených lokalitách, nesoučinnost rodičů při doporučení školy k vyšetření dítěte na SPC či PPP, vzhledem k neúčasti dítěte při zápisech se vyšetření řeší v září, vysoký podíl neúčasti dětí na předškolním vzdělávání, které má značné negativní důsledky při dalším vzdělávání. Vysoká absence žáků ve školách jak neomluvená (záškoláctví) tak omluvená (skryté záškoláctví) vede k negramotnosti žáků na základních školách.

**Příčiny problému:** socioekonomické bariéry, vliv komunity, nízké povědomí některých rodičů o důležitosti vzdělání, sociální, ekonomické, jazykové a kulturní bariéry, nedostatečná komunikace mezi rodiči a školou, nezájem rodičů o život školy, o vzdělávání vlastních dětí, přenášení odpovědnosti za výchovu a vzdělávání ze stran rodičů na školu, neochota rodičů spolupracovat, nízká účast na předškolním vzdělávání, nedostatečná míra dlouhodobého pohledu, plánování u romského etnika, nedůvěra některých rodin k institucím, různé zdroje a přístup škol k rodinám, omlouvání bezdůvodné absence rodiči (skryté záškoláctví), nedostatečná kapacita školských poradenských center (PPP, SPC), nedostatek nebo nákladnost mimoškolních a podpůrných aktivit.

**Návrhy řešení:** zvýšení povědomí rodičů o významu vzdělání (workshopy, semináře, informační kampaně), odstranění bariér (sociálních, ekonomických – bezplatné nebo dotované mimoškolní aktivity, bezplatná nebo dotovaná školní strava), podpora jazykové a kulturní integrace, zlepšení přístupu k informacím – určení vhodné formy a místa pro komunikaci, např. komunitní centra, budování důvěry mezi školou a rodinou, zvýšení motivace a zapojení dětí, podpora školních poradenských center (PPP, SPC), zlepšení školního klimatu, programy prevence záškoláctví, rozvoj mimoškolních aktivit a podpora komunitních aktivit, společné projekty rodiny a školy.

1. **Odpočty dětí v MŠ a držení míst pro děti s individuálním vzděláváním (tímto se snižují kapacity MŠ a děti se nezapočítávají do stavu, při stanovení PH Max, což může mít vliv na úvazky nepedagogických pracovníků škol, taktéž odpočty žáků při vyšším stupni podpůrných opatřeních (3. a 4.)**

**Příčiny problému:** legislativní rámec vzdělávání v ČR, nedostatečná podpora rodičů vracejících se po rodičovské dovolené do zaměstnání, zákony a prováděcí předpisy týkající se předškolního a základního vzdělávání; MŠ musí držet místa pro děti, jejichž rodiče žádají o individuální vzdělávání.

**Návrhy řešení:** legislativní úprava – zrušit odpočty, přijetí 2 letých dětí je na rozhodnutí ředitelky MŠ, v případě podpůrných opatření 3. a 4. stupně dítěte/žáka je přidělen osobní asistent, není nutný odpočet dětí/žáků; úprava legislativy ve smyslu, aby MŠ nemusely „držet místo“ pro děti s individuálním vzděláváním, vzdělávají se v jiném zařízení (navštěvují dětské skupiny, lesní školky, soukromé MŠ, které nejsou zapsány v rejstříku škol a školských zařízení) v případě zrušení individuálního vzdělávání je zřizovatel povinen dítěti (5 let a více)/žákovi zajistit umístění v MŠ/ZŠ.

1. **Připravenost absolventů pedagogických oborů na výkon profese pedagoga**

**Příčiny problému:** nedostatečná praktická příprava (důraz některých VŠ/VOŠ/SŠ pedagogů na teoretické znalosti namísto delší praxe), neaktuálnost obsahu vzdělávacích programů, nedostatečné zaměření na tzv. soft skills, menší důraz na rozvoj dovedností jako komunikace, empatie, schopnost řešit konflikty, nedostatečné pochopení různorodosti národnostních/etnických menšin, nedostatek znalostí o aktuálních potřebách školství „z terénu“, nesoulad výuky budoucích pedagogů s potřebami škol, nedostatečné inovace v metodách výuky, diferenciaci výuky, nedostatečné propojení teorie a praxe, povinnost VŠ postupovat v intencích dříve poskytnuté akreditace oboru, malý zájem o práci na akademické půdě, nízké platy akademických pracovníků ve srovnání se soukromým sektorem, nutnost VŠ realizovat vědeckou/výzkumnou činnost, nutnost zaměstnanců VŠ podílet se na projektech pro zachování důstojného financování jejich práce.

**Návrhy řešení:** lepší zaměření na aktuální potřeby školství, zlepšení praktické přípravy budoucích pedagogů – více praxe, využívání praktických simulací a scénářů v rámci výuky, integrace moderních vzdělávacích metod a technologií do výuky/do přípravy budoucích pedagogů, větší rozvoj osobních a osobnostních dovedností – soft skills, management třídních kolektivů, mentoring, zkvalitnění praxí, inovace výukových metod, diferencované přístupy, úprava přijímacích řízení a množství praxí, aby ze škol nevycházeli pedagogové, kteří nemají zájem o výkon této profese, úprava pracovních podmínek VŠ/VOŠ/SŠ pedagogů, zajištění toku informací z praxe na akademickou půdu, zajištění podmínek pro rovnostranný dialog mezi zástupci škol a zástupci akademické sféry.

# Průběžné naplňování Akčního plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava na období od 01.07.2023 do 31.12.2024

V rámci aktualizace analytické části dokumentu Místní akční plán rozvoje vzdělávání ORP Ostrava do roku 2028 bylo ve spolupráci pracovních skupin a realizačního týmu MAP projednáno a vyhodnoceno dosavadní naplňování Akčního plánu rozvoje vzdělávání ORP Ostrava na období od 01.07.2023 do 31.12.2024. Bylo konstatováno, že:

* + naplňování AP neprospěl striktní zákaz realizace vzdělávacích a implementačních aktivit v rámci projektu MAP III, neboť rozpočet projektu by nízkonákladové aktivity umožnil,
  + v říjnu 2023 byla provedena aktualizace SR MAP do roku 2025,
  + v roce 2024 je naplánována realizace desítek vzdělávacích a implementačních aktivit, z nichž některé již proběhly,
  + na červen 2024 jsou naplánována první jednání skupin MŠ v rámci Oblastní sítě MŠ,
  + jsou naplánována setkání rodičů nadaných žáků a další vzdělávací a osvětové aktivity pro rodiče,
  + svou činnost začaly vyvíjet oblastní koordinátorka podpory nadání (setkávání se zástupci škol, organizace aktivit pro školní koordinátory podpory nadání a setkávání rodičů nadaných dětí a žáků) a koordinátorka inkluze (metodická setkání pro zástupce ŠPP, metodická pomoc školám)
  + jsou pravidelně aktualizovány webové stránky projektu, stránka na sociální síti Facebook, pokračuje rozesílání informačního newsletteru (v novém formátu), byly připraveny a jsou rozesílány/zveřejňovány nabídkové katalogy vzdělávacích a implementačních aktivit,
  + je nadále poskytován informační servis subjektům, které o toto požádají,
  + je komplikované plně obsadit všechny naplánované vzdělávací aktivity, přestože náměty na naplánované a realizované aktivity pochází z pracovních skupin projektu nebo škol zapojených do MAP. *Podrobnější diskuse příčin komplikací s obsazením všech vzdělávacích aktivit bude předmětem širších diskusí v rámci pracovních skupin MAP. Cílem těchto diskusí bude prevence podobných komplikací v další realizaci projektu MAP IV i dalších navazujících projektů.*

# Předpoklad a složení investičních potřeb ORP Ostrava

Zařazení investičních záměrů škol, školských zařízení, organizací zájmového a neformálního vzdělávání a dalších subjektů ve vzdělávání do Strategického rámce MAP ORP Ostrava, konkrétně do přílohy „Seznam investičních priorit ORP Ostrava“ je nutnou podmínkou pro možnost jejich externího financování z IROP, ITI aj. Seznam investičních priorit je zároveň důležitým dokumentem v oblasti plánování investic, poskytuje totiž ucelený obraz o investičních potřebách škol a školských zařízení v území ORP Ostrava. Níže uvedená data jsou platná k 30.06.2024, tzn. k termínu pro zasílání nových a aktualizovaných projektových záměrů subjektů působících ve vzdělávání v ORP Ostrava před naplánovanou aktualizací SR MAP do roku 2028.

V roce 2016 začal realizační tým MAP I pravidelně monitorovat investiční potřeby v území a zjišťovat stupeň jejich připravenosti formou dotazování s využitím tabulkového formuláře. Jednotlivé školy uváděly, jakou infrastrukturu školy (budovy, učebny, místnosti, dvory apod.) plánují postavit, rekonstruovat nebo modernizovat z evropských projektů a jaké vnitřní vybavení plánují modernizovat či pořídit, včetně identifikace nositele, popisu předmětu, cílů a výsledků projektu, zdůvodnění potřebnosti projektu, stav připravenosti, odhad rozpočtových nákladů, časový harmonogram realizace a vazby na klíčové kompetence. Získané informace sloužily jako podklad pro přípravu přílohy investičních priorit SR MAP. Následně byl Seznam investičních priorit aktualizován v průběhu MAP II ještě 6x (realizace MAP II probíhala v letech 2018-2022) a v průběhu MAP III (2022-2023) ještě 3x. Zároveň ze strany realizátorů probíhá monitoring předložených projektových záměrů do výzev a sledování jejich úspěšnosti v procesu hodnocení.

Seznam investičních priorit ORP Ostrava obsahuje celkem **542 (+82 od poslední aktualizace SR MAP)** **platných projektů** (152 MŠ (+12), 369 ZŠ (+21), 4 ZUŠ, 7 SVČ, 5x NNO (+1), 1x s.r.o. (+1) **v celkové výši: MŠ 795 mil. Kč (+107 mil. Kč), ZŠ 3,6 mld. Kč (+122 mil. Kč), SVČ a ZUŠ 250,2 mil. Kč** (+ 1 mil. Kč, za platný projekt je považován ten, u kterého jeho nositel neuvedl, že projekt je již zrealizován nebo realizován nebude).

Tabulka 55 **Druh subjektů se zařazenými investičními záměry**

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | město Ostrava | obce mimo město Ostrava |
| mateřská škola | **51** | **8** |
| z toho soukromé MŠ | 6 | 0 |
| z toho ZŠ a MŠ | 13  3 | 3 |
| z toho soukromá ZŠ a MŠ | 2 | 0 |
| základní škola (projekty týkající se ZŠ) | **69** | **9** |
| z toho soukromé ZŠ | 10 | 0 |
| SVČ + DDM | **4** | **1** |
| základní umělecká škola | 2 | 1 |
| z toho soukromé ZUŠ | 1 | 0 |
| Neziskové organizace (spolek) | 1 | 0 |
| Ostatní | 1 | 0 |

*Zdroj: vlastní zpracování*

Tabulka 56 **Struktura subjektů se zařazenými investičními záměry a výše očekávaných nákladů**

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | město Ostrava | | obce mimo město Ostrava | |
|  | **počet projektů** | **očekávané investice** | **počet projektů** | **očekávané investice** |
| Obecní mateřská škola | 93 | 404 mil. Kč | 17 | 205 mil. Kč |
| soukromá mateřská škola | 20 | 97 mil. Kč | - | - |
| MŠ ředitelstvím pod ZŠ | 32 | 101 mil. Kč | 3 | 131 mil. Kč |
| Obecní základní škola | 263 | 2,843 mld. Kč | 46 | 705 mil. Kč |
| Soukromá/církevní ZŠ | 31 | 504 mil. Kč | - | - |
| SVČ/DDM | 4 | 37 mil. Kč | 2 | 132 mil. Kč |
| krajské ZUŠ | 3 | 5,9 mil. Kč | 1 | 2,7 mil. Kč |
| soukromá ZUŠ | 2 | 16,5 mil. Kč | - | - |
| ostatní | 8 | 40 mil. Kč | - | - |

*Zdroj: vlastní zpracování*

Struktura investičních záměrů dle podporované oblasti:

* + Novostavba MŠ/navýšení kapacity MŠ – 12 projektů, 349 mil. Kč (Hošťálkovice, Slezská Ostrava, Bartovice, Radvanice, Stará Ves n. Ondřejnicí, Šenov, Ostrava-Jih)
  + MŠ, hygienické nedostatky identifikované KHS, – 9 projektů, 71 mil. Kč
  + ZŠ – cizí jazyky – 146 projektů, 2,1 mld. Kč\*
  + ZŠ – přírodní vědy, 181 projektů, 2,2 mld. Kč\*
  + ZŠ – polytechnika, 169 projektů, 2,1 mld. Kč\*
  + ZŠ – práce s digitálními technologiemi, 180 projektů, 2,2 mld. Kč\*
  + ZŠ – zázemí pro ŠPP, 41 projektů, 912 mil. Kč\*
  + ZŠ - vnitřní/venkovní zázemí pro komunit. aktivity k sociální inkluzi, 123 projektů, 1,9 mld. Kč\*
  + ZŠ – budování zázemí ŠD/ŠK, 105 projektů, 1,508 mld. Kč\*
  + ZŠ – konektivita, 108 projektů, 1,792 mld. Kč\*.

\* Projekty ZŠ jsou obvykle kombinací několika podporovaných oblastí, např. konektivita + cizí jazyky + práce s digitálními technologiemi a protože SR MAP neposkytuje informace o rozpadu finančních požadavků na jednotlivé oblasti, hvězdičkou označené počty projektů a částky (u ZŠ) neodpovídají skutečnosti.

**Stav připravenosti investičních záměrů**

Jak dokládá níže uvedená tabulka 57, většina projektových záměrů zařazených do Seznamu investičních priorit ORP Ostrava je ve stadiu „projektový záměr, studie proveditelnosti“ nebo nemá stav uveden. Mateřské i základní školy zároveň mají připravenu projektovou dokumentaci k 35 investičním aktivitám. Lze předpokládat, že by školy uvítaly kombinovanou výzvu s uznatelnými náklady na zpracování projektové dokumentace a na realizaci zároveň.

Tabulka 57 **Stav připravenosti investičních aktivit subjektů ve vzdělávání v ORP Ostrava**

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| ORP Ostrava  město Ostrava | | | | | |
|  | **Investiční akce realizované/zrušené** | **Aktivní PZ s vydaným stavebním povolením** | **Projektová dokumentace** | **Projektový záměr/studie** | **Neuvedeno** |
| MŠ | 22 | 2 | 18 | 70 | 43 |
| ZŠ\* | 17 | 2 | 17 | 114 | 87 |
| SVČ + DDM | 1 | 5 | 0 | 1 | 0 |
| ZUŠ | 1 | 0 | 0 | 6 | 0 |
| NNO, ostatní | 0 | 0 | 0 | 7 | 0 |

*Zdroj: vlastní zpracování, 2024 \*projekty týkající se ZŠ*

Realizační tým MAP průběžně monitoruje také investiční potřeby škol v oblastech, které nejsou aktuálně podporovány v investičních výzvách IROP, ITI Ostravské metropolitní oblasti, OP ST nebo jiných relevantních výzvách. Mezi tyto investiční potřeby škol patří:

1. Rekonstrukce a vybavení školních kuchyní a školních jídelen
2. Rekonstrukce tělocvičen a venkovního zázemí pro realizaci pohybových a sportovních aktivit, tělesné výchovy, přičemž tato sportoviště následně nemusí sloužit pouze žákům školy
3. MŠ – vybudování zázemí pro vedoucí pedagogické pracovníky a řadové pedagogy, pro specializovanou práci s dětmi (speciálně pedagogická činnost), edukativní školní zahrady, odpočinkové a relaxační místnosti
4. Náročnější opravy a udržování, například zateplení, střechy, obnova rozvodů vody, energií
5. Navýšení kapacit škol v okrajových městských obvodech statutárního města Ostravy a okolních obcích a městech, které zažívají populační nárůst v souvislosti se stěhováním obyvatelstva, mj. z Ostravy do okolních obcích a měst.

# Seznam zkratek

CJ cizí jazyk

ČG čtenářská gramotnost

ČŠI Česká školní inspekce

DDM dům dětí a mládeže

DPČ dohoda o pracovní činnosti

DPP dohoda o provedení práce

DVPP další vzdělávání pedagogických pracovníků

ESF Evropský sociální fond

ICT informační a komunikační technologie

IP investiční priorita

IROP integrovaný regionální operační program

ITI integrovaná teritoriální investice

KHS krajská hygienická stanice

KP kariérový poradce

MAP místní akční plán (místní akční plánování)

MAP ORP Ostrava II projekt Místní akční plán rozvoje vzdělávání ORP Ostrava II

MF Ministerstvo financí ČR

MG matematická gramotnost

MMR Ministerstvo pro místní rozvoj ČR

MPSV Ministerstvo práce a sociálních věcí ČR

MSK Moravskoslezský kraj

MŠ mateřská škola

MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR

MV Ministerstvo vnitra ČR

NB notebook, přenosný počítač

NIDV Národní institut dalšího vzdělávání

NNO nestátní nezisková organizace

NÚV Národní ústav pro vzdělávání

OKAP projekt Odborné, kariérové a polytechnické vzdělávání

ONIV ostatní neinvestiční výdaje

OP VVV Operační program výzkum, vývoj, vzdělávání

OSPOD orgán sociálně právní ochrany dětí

OŠ odborná škola

ORP obec s rozšířenou působností

OU Ostravská univerzita v Ostravě

PC osobní počítač (nepřenosný)

PPP pedagogicko-psychologická poradna

PS pracovní skupina

PŠD povinná školní docházka

RgŠ regionální školství

RVP rámcový vzdělávací program

RVP PV (ZV, ZUV) rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (základní vzdělávání, základní umělecké vzdělávání)

ŘŠ ředitel školy

SFŽP Státní fond životního prostředí

SMO statutární město Ostrava

SPC speciálně pedagogické centrum

SŠ střední škola

SVČ středisko volného času

SVL sociálně vyloučená lokalita

SVP speciální vzdělávací potřeby

SW software

ŠD školní družina

ŠPZ školské poradenské zařízení

ŠVP školní vzdělávací program

ÚP Úřad práce

VO volitelný okruh

VŠ vysoká škola

ZŠ základní škola