



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



Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MČ Praha 3 CZ.02.3.68/0.0/0.0/15_005/0000794

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání (OP VVV)

Základní analytické teze strategického rámce

vycházející z Dotazníku MAP OP VVV v jednotlivých ORP (MSMT) a
následných analýz pro ORP Praha 3

Aktuální verze ke dni 26. 7. 2017

Ing. Milan Hausner, Mgr. P. Anděl Ph.D., Bc. Iva Satrapová a realizační tým





Obsah

1. Úvod:	4
2. Statistický rámec uvedených analýz	5
2.1 Základní školy.....	5
2.2 Mateřské školy.....	5
3. Klíčová témata – hlavní oblasti podpory.....	5
3.1 Základní školy.....	5
3.2 Mateřské školy.....	6
4. Podpora inkluzivního vzdělávání na základních a mateřských školách.....	8
4.1 Inkluzivní vzdělávání na základních školách.....	8
4.2 Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách.....	10
4.3 Souhrn prioritních intervencí pro oblast inkluzivního (společného vzdělávání)	13
5. Rozvoj čtenářské gramotnosti v základních školách na základních a mateřských školách	13
5.1 Čtenářská gramotnost na základních školách	13
5.2 Čtenářská pregramotnost na mateřských školách	16
5.3 Souhrn prioritních intervencí pro oblast čtenářské gramotnosti.....	19
6. Rozvoj matematické gramotnosti v základních školách na základních a mateřských školách.....	19
6.1 Rozvoj matematické gramotnosti v základních školách na základních a mateřských školách.....	19
6.2 Rozvoj matematické pregramotnosti na mateřských školách.....	22
.....	23
6.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast matematické gramotnosti a pregramotnosti	24
7. Rozvoj oblasti jazykové gramotnosti.....	24
7.1 Rozvoj jazykové gramotnosti na základních školách.....	24
7.2 Rozvoj jazykové pregramotnosti na mateřských školách.....	25
7.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast jazykové gramotnosti.....	25
8. Rozvoj oblasti podpory kompetencí k iniciativě a podnikavosti.....	26
8.1 Rozvoj oblasti podpory k iniciativě a podnikavosti na základních školách.....	26
8.2 Rozvoj oblasti podpory k iniciativě a podnikavosti na mateřských školách....	27
8.3 Soubor klíčových intervencí pro oblasti podnikavosti	28



9.	Rozvoj oblasti podpory polytechnického vzdělávání	28
9.1	Rozvoj oblasti polytechnického vzdělávání na základních školách	28
9.2	Rozvoj oblasti polytechnického vzdělávání na mateřských školách.....	29
9.3	Soubor klíčových intervencí pro oblast polytechnické výchovy.....	30
10.	Rozvoj oblasti podpory sociálních a občanských dovedností	31
10.1	Rozvoj oblasti podpory sociálních a občanských dovedností na základních školách 31	
10.2	Rozvoj oblasti podpory sociálních a občanských dovedností na mateřských školách.....	31
10.3	Soubor klíčových intervencí pro oblast podpory sociálních a občanských dovedností	31
11.	Rozvoj oblasti digitálních kompetencí pedagogických pracovníků.....	32
11.1	Digitální kompetence pedagogických pracovníků základních škol a jejich rozvoj 32	
11.2	Digitální kompetence pedagogických pracovníků mateřských škol a jejich rozvoj.....	34
11.3	Soubor klíčových intervencí v oblasti digitálních kompetencí pedagogických pracovníků.....	36
12.	Obecné souvislosti vyplývající z analýzy a jejich porovnání s dostupnými analytickými dokumenty	36
12.1	Věková struktura pedagogického sboru v ORP Praha 3	36
12.2	Srovnání zjištěných parametrů v analýze ORP MČ Praha 3 a studií a analýz zveřejněných v posledních letech.	38
12.3	Soubor klíčových intervencí pro oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a pro oblast rovného přístupu ke vzdělávání.....	39
13.	Rozvoj infrastruktury základních a mateřských škol	39
14.	Analýza shody potřeb MČ Praha 3 z pohledu strategických dokumentů státu, kraje a městské části.....	43



1. Úvod:

Analýza vychází z výsledků dotazníků MAP OP VVV (2015), která na podkladě dobře zpracovaných dat přináší některé zásadní pohledy na problematiku rozvoje škol do roku 2023. Vzhledem k tomu, že tato data jsou obecně dostupná (jsou uvedena v přílohách), analýza postihuje především trendy, které jsou pro Obec s rozšířenou působností (dále jen „ORP“) dostupné.

Již na úvod lze konstatovat, několik podstatných momentů, a to zejména skutečnost, že výsledky ORP MČ Praha 3 se v mnoha ohledech rozchází s průměrem kraje či republiky. Protože se tento trend opakuje u více kritérií, lze předpokládat, že tento jev je systémovým pohledem dané lokality na problematiku školství. Je překvapující, že agregovaná data v metropoli se významně liší v mnoha směrech od agregovaných dat krajů a celé republiky. Z uvedeného hlediska jsou pak také upravena opatření odvozená od této analýzy a analýz doplňujících.

Analýza respektuje členění dotazníků a je provedena zvlášť pro oblast základních a mateřských škol

Je však také velmi překvapující, že se výsledky velmi významně liší i pro jednotlivé ORP městských částí hlavního města Prahy; a to někdy až na úrovni hladiny statistické významnosti. Tyto rozdíly jsou podrobně popsány v dalších částech této úvodní analýzy.

Celá řada parametrů získaných v rámci vyhodnocení dotazníků MAP OP VVV je potvrzena vnitřními analýzami OŠ. K těmto údajům se vrátíme v odpovídající kapitole. Těmito analýzami rozumíme: řízené rozhovory s politickou reprezentací, pracovníky příslušných odborů MČ, individuální pohovory se všemi řediteli příspěvkových organizací (Hausner 2016), anketu s předem definovanou cílenou skupinou zákonných zástupců a veřejnosti, anketu pro zájmové organizace, vnitřní sběry odboru školství v letech 2015 – 2016 zejména v oblasti digitálních technologií a dále pak stěžejní dokumenty strategie MČ Praha 3 v oblasti vzdělávání.

Výsledky jednotlivých zjištění budou dávány do souvislostí s výstupy dotazníku OP VVV tak, aby na konci každé kapitoly podle dotazníku MAP OP VVV bylo možno vydefinovat základní strategické intervence pro klíčovou oblast.

Ve druhé fázi analytické práce budou tyto strategické intervence převedeny do klíčových ukazatelů, provedena jejich SWOT analýza, zvoleny vhodné aplikační nástroje a odvozeny benchmarky pro sledování naplňování těchto strategických cílů.



2. Statistický rámec uvedených analýz

2.1 Základní školy

Dotazník v původním termínu (prosinec 2015) nevyplnila jedna škola, dokončila jej však v náhradním termínu. Změna statistických parametrů však není v momentě psaní této analýzy k dispozici, ale celkové výsledky zůstávají v platnosti.

2.2 Mateřské školy

Ze statistického hlediska je naopak vyplnění dotazníku ze strany mateřských škol všech zřizovatelů naopak vysoké. **Téměř 26% hodnot nevyplněných v první úrovni může mít vliv na celkové výsledky. K tomuto parametru se vrátíme dále. K 18. 11. 2016 nemáme k dispozici souhrnné dotazníky.**

3. Klíčová témata – hlavní oblasti podpory

3.1 Základní školy

Z analýzy vyplývá, že statistické výsledky průzkumu se částečným způsobem liší nejen od výsledků České republiky, krajů, ale také jednotlivých městských částí. Tam, kde jsou rozdíly na hranici statistické významnosti, je provedena podrobnější analýza.

Za oblasti s nejvyšší prioritou lze považovat: **podporu inkluzivního vzdělávání.** V podmínkách Prahy 3 jsou tyto okolnosti **akcentovány více** než v jiných ORP, krajích a České republice.

V druhé kategorii priorit jsou: čtenářská a matematická gramotnost a pregramotnost s tím, že v MČ významně více než v jiných srovnatelných parametrech převažuje důraz na čtenářskou gramotnost.

Podpora v oblasti kreativity a iniciativy dětí a polytechnické vzdělávání je hodnocena na průměru všech oblastí.

Rozvoj infrastruktury, vybavení a rekonstrukce stojí samostatně v celém hodnocení a je považován za zásadní. Tento parametr však vyžaduje podrobnější analýzu, protože strategický rámec by měl definovat rozhodující cíle i pro tuto oblast tak, aby byly podporovány klíčové oblasti rozvoje.



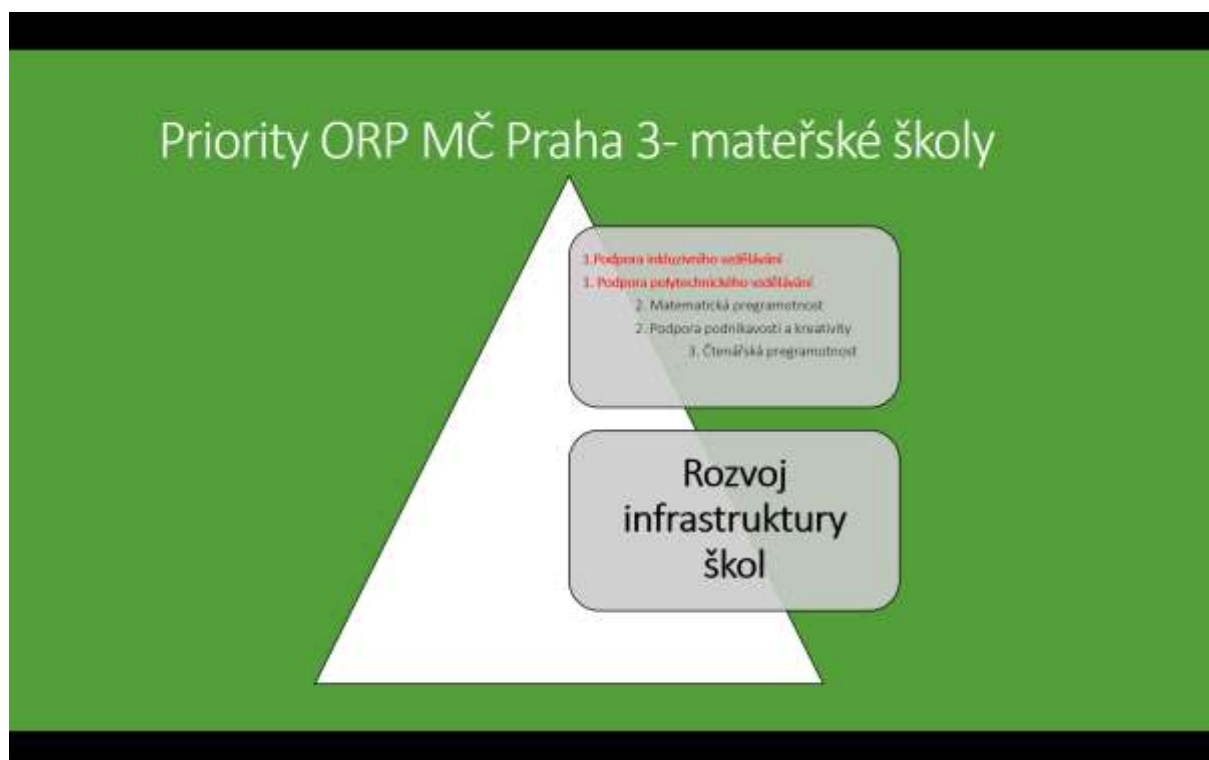
Obr. 1 : Priority základních škol v ORP MČ Praha 3

3.2 Mateřské školy

Ze statistické analýzy vyplývá, že statistické výsledky průzkumu u mateřských škol se poměrně liší od celkového pořadí jednotlivých oblastí rozhodující oblastí intervence je **inkluzivní vzdělávání**.

Za velmi významné zjištění vyplývající z dotazníku je skutečnost, že **rozvoj infrastruktury, vybavení a rekonstrukce naopak většina mateřských škol nepovažuje za zásadní na rozdíl od ostatních srovnatelných skupin..**

Při porovnání tohoto parametru s kapacitami, plány rozvoje a obce lze považovat za prokázané, že specificky pro mateřské školy je nutno připravit dlouhodobý strategický plán, který podpoří rozvoj předškolních kapacit zvláště ve vazbě na změnu zákonných podmínek – přijetí dvouletých dětí od roku 2020.



Obr. 2 : Priority mateřských škol v ORP MČ Praha 3

Tabulka 1 – Potřeby základních škol v ORP MČ Praha 3

Vyberte obec s rozšířenou působností (v případě Prahy správní obvod):

1103 - Praha 3

VÝSTUPY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ POTŘEB ZÁKLADNÍCH ŠKOL

ORP (obec s rozšířenou působností):	1103 Praha 3					
v případě Prahy se jedná o jednotlivé správní obvody						
Kraj:	CZ010 Hlavní město Praha					
TABULKA Č. 1	v rámci ORP		v rámci kraje		v rámci ČR	
	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Počet ředitelství / právnických osob vykonávajících činnost ZŠ (dále jen ZŠ): (uváděných v době šetření v Mapě škol a školských zařízení)	11	100,0%	273	100,0%	4 165	100,0%
z toho kompletně vyplnilo dotazník:	10	90,9%	247	90,5%	3 985	95,7%
z toho nevyplnilo dotazník: (ZŠ zvolila možnost neodpovídat se dotazníkového šetření, ZŠ dotazníkovi šetření neodpověděla, ZŠ byla zrušena z jinou, zastaralou činnost nebo byla zrušena)	1	9,1%	26	9,5%	180	4,3%

TABULKA Č. 2: Hlavní oblasti podporované z OP	Pořadí podle potřeb škol ¹⁾			Průměrné hodnocení aktuálního stavu ²⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
A. Podpora inkluzivního / společného vzdělávání	2	3	4	2,59	2,63	2,58
B. Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti	4	2	2	2,26	2,48	2,48
C. Podpora rozvoje matematické gramotnosti	3	4	3	2,07	2,41	2,33
D. Podpora kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě žáků	6	6	6	2,21	2,38	2,33
E. Podpora polytechnického vzdělávání	5	5	5	2,14	2,21	2,19
F. Rozvoj infrastruktury školy, vč. rekonstrukcí a vybavení	1	1	1			

Pozn.:



Tabulka 2 - Potřeby mateřských škol v ORP MČ Praha 3

Vyberte obec s rozšířenou působností (v případě Prahy správní obvod):

1103 - Praha 3

VÝSTUPY Z DOTAZNÍKOVÉHO ŠETŘENÍ POTŘEB MATEŘSKÝCH ŠKOL

	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
A. Podpora inkluzivního / společného vzdělávání	1	2	3	2,31	2,57	2,51
B. Podpora rozvoje čtenářské gramotnosti	6	3	4	2,52	2,74	2,65
C. Podpora rozvoje matematické gramotnosti	4	4	5	2,40	2,48	2,41
D. Podpora kompetencí a iniciativy a kreativity dětí	5	6	6	2,99	2,97	2,90
E. Podpora polytechnického vzdělávání	2	3	2	2,11	2,22	2,25
F. Rozvoj infrastruktury školy, vč. rekonstrukcí a vybavení	3	1	1			

Pozn.:

4. Podpora inkluzivního vzdělávání na základních a mateřských školách

4.1 Inkluzivní vzdělávání na základních školách

Analýza vychází ze zjištěných parametrů, řízených rozhovorů s řediteli a ředitelkami škol (Hausner, 2016), dále pak z vnitřních analýz škol a inspekčních zpráv, výročních zpráv škol a dalších zjištění.

Základní školy si uvědomují, že právě v oblasti inkluzivního vzdělávání mají jednu z největších rezerv ve své činnosti. 80% považuje tuto oblast za stěžejní pro svůj další rozvoj pro roky 2016 až 2018. V rámci ORP MČ Praha 3 se ukazuje tato priorita jako klíčová (vyšší významnost než v kraji či republice).

S touto oblastí velmi úzce souvisí **otázka bezbariérových úprav** jednotlivých školských objektů. I zde je tento parametr považován za významnější než ve srovnatelných regionech. Tento parametr však není jednoznačně potvrzen v kategorii infrastruktura, kterou školy hodnotí ve střední významnosti. **Právě bariérovost vyžaduje pečlivou a detailní analýzu. S tím úzce souvisí i nová norma ČSN 734400, která je pro školy závazná a měla by být do této analýzy zahrnuta.**

MČ Praha 3 provedla předběžnou analýzu bezbariérovosti v jednotlivých základních školách s velmi nepříznivým výsledkem (2015-2016). Díky typu zástavby (historické) většina návrhů na zřízení bezbariérových přístupů byla ze strany památkových úřadů odmítnuta. Pouze ve dvou objektech probíhá předsvatební příprava pro vybudování výtahů. **V rámci MAP bude nutno zadat podrobnou studii bezbariérovosti včetně návrhů podpůrných opatření v oblasti bezbariérovosti (schodolezy, plošiny a pod) včetně ČSN 734400.**

S tím úzce souvisí přecenění kapacit jednotlivých škol tak, aby bylo možno naplnit nové požadavky školského zákona právě v oblasti inkluzivního vzdělávání. Z uvedeného důvodu bude **nutno upravit kapacity škol směrem k reálnému stavu**, i když lze předpokládat neochotu regionálních správních úřadů tak učinit. Bez tohoto kroku nebude možno dosáhnout kýženého stavu.



Druhou základní oblastí, se kterou úzce souvisí inkluzivní vzdělávání, je otázka sdílení a osvojování příkladů dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání. **90 % škol vnímá tuto oblast také jako stěžejní pro rozvoj inkluzivního vzdělávání.**

Všechny ostatní otázky v zásadě jen potvrzují tento trend nutnosti podpory oblasti inkluzivního vzdělávání.

Mírně pod úrovní kraje a České republiky se zatím jeví potřeba výuky českého jazyka pro cizince a podpora integrace cizinců na školách v Praze 3. To plně odpovídá situaci, kdy ve školách jsou převážně žáci – cizí státní příslušníci II. generace, kteří se již v České republice narodili. V takovém případě jsou výsledky integrace velmi pozitivní. Uvedené zkušenosti například pokrývá několik projektů MČ Praha 3 společně se školami (např. SFSN ZŠ Lupáčova), v rámci kterého byl ověřen i model výpočtu míry inkluzivity třídního kolektivu (Mikulková 2013-2015) determinující schopnost třídy inkluzivní proces zvládnout. [Tento model je doložen na tomto odkaze](#)¹ a bude využit pro mapování KLIMA na všech školách.

Ve školním roce 2016/2017 je na školách MČ Praha 3 celkem 379 cizinců, což je celkem 8,3 %. Tento parametr je v posledních letech stabilní a % zastoupení cizinců zůstává v této rovině.

Překážky inkluzivního procesu také podle tabulky 5 a 6 také vykazují některé odlišnosti proti kraji a průměru republiky.

Základní školy ve srovnatelných regionech mají v zásadě velmi malé zkušenosti s inkluzivní výukou, finančních podpůrných mechanismů využívaly jen omezeně. Obecně lze konstatovat, že rozhodujícími překážkami tak, jak je vnímají školy, jsou **především finanční prostředky**. V této oblasti jsou odpovědi ORP Praha 3 v rovnováze. **Nemožnost technických úprav objektů na základě památkově chráněných budov** je však pro ně rozhodujícím limitujícím faktorem, nikoli finanční prostředky.

Druhou základní oblastí je obecně příprava učitelů v oblasti inkluzivní výuky směrem ke znalostem stávajících metodik, výchovných postupů a zejména pak učebních pomůcek. **Zde se ukazuje významně vyšší incidence této překážky proti srovnatelným oblastem.**

Obecně lze konstatovat, že základní školy v ORP MČ Praha 3 jsou si vědomi prioritních potřeb v oblasti inkluzivní výuky, a to nejen v oblasti stavebně technické, ale i v oblasti profesionální přípravy učitelů.

Souhrn všech kritérií je zobrazen v tabulce č. 3.

¹ <http://sfsn.lupacovka.cz/wp-content/uploads/2014/12/LUPA%C4%8COVKA-SFSN-2014.pdf>



Tabulka 3: Překážky u základních škol - INKLUZE

I. PODPORA INKLUZIVNÍHO / SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA Č. 5: Překážky v oblasti podpory inkluzivního / společného vzdělávání	Podíl škol narážejících na danou překážku ⁽¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné finanční zajištění personálních nákladů na práci s heterogenními skupinami žáků (např. asistentů pedagoga, pedagogické i nepedagogické pracovníky)	90,0% (1.)	88,7% (1.)	88,7% (1.)
2. Nedostatečná vzájemná komunikace školy a rodiny (nezvládání řešení konfliktů a problémů, nedostatečná schopnost školy obhájit vlastní názory a postupy apod.)	— (4.)	25,9% (10.)	29,5% (8.)
3. Nedostatečná schopnost učitelů pracovat s heterogenní skupinou	40,0% (8.)	32,8% (8.)	21,4% (12.)
4. Velký počet žáků ve třídách	80,0% (3.)	57,5% (4.)	41,9% (7.)
5. Na školu je tlačeno ze strany státu na rychlou změnu stávajícího systému	70,0% (5.)	52,2% (5.)	58,5% (5.)
6. Nezáměr učitelů o zavedení inkluzivního prostředí školy (nezáměr o změnu metod, forem a stylu práce)	30,0% (10.)	16,6% (13.)	15,8% (13.)
7. Nedostatečné zvládání formativního hodnocení heterogenní třídy (problémy s nastavením a udržením systému hodnocení žáků apod.)	40,0% (8.)	30,8% (8.)	26,4% (11.)
8. Zřizovatel školy nepovažuje téma inkluze za prioritu	X (4.)	10,5% (13.)	12,0% (14.)
9. Problematika je nová, nerozumíme ji, nemáme žádné zkušenosti v oblasti inkluze/společného vzdělávání	10,0% (14.)	19,8% (12.)	28,4% (10.)
10. Nedostatek příležitosti ke vzdělávání v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro pedagogy	20,0% (12.)	22,7% (11.)	33,8% (6.)
11. Nedostatečná kampaň/osvěta v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro většinovou veřejnost, pro rodiče, pro rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.	50,0% (7.)	46,2% (7.)	52,1% (5.)
12. Nedostatek vzdělávacích materiálů, pomůcek a metodik v oblasti inkluze vč. metodické podpory ze strany MŠMT	70,0% (5.)	49,8% (8.)	50,2% (6.)
13. Nedostatek finančních prostředků pro realizaci mimoškolního vzdělávání pro znevýhodněné žáky (např. výstavy, exkurze, kroužky apod.)	90,0% (1.)	70,0% (2.)	72,5% (2.)
14. Technická nemožnost bezbariérových úprav školy	80,0% (3.)	62,8% (3.)	55,5% (4.)
15. Jiné	30,0% (10.)	15,0% (14.)	10,9% (14.)
16. Žádné	— (4.)	0,4% (14.)	0,6% (14.)

Pozn.:

Tabulka 4 – Překážky u základních škol - INKLUZE

I. PODPORA INKLUZIVNÍHO / SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA Č. 6: Nejvýznamnější překážky v oblasti podpory inkluzivního / společného vzdělávání	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ⁽¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné finanční zajištění personálních nákladů na práci s heterogenními skupinami žáků (např. asistentů pedagoga, pedagogické i nepedagogické pracovníky)	40,0% (1.)	56,7% (1.)	51,1% (1.)
2. Nedostatečná vzájemná komunikace školy a rodiny (nezvládání řešení konfliktů a problémů, nedostatečná schopnost školy obhájit vlastní názory a postupy apod.)	— (4.)	X (4.)	1,3% (10.)
3. Nedostatečná schopnost učitelů pracovat s heterogenní skupinou	10,0% (8.)	X (4.)	0,8% (11.)
4. Velký počet žáků ve třídách	20,0% (12.)	8,1% (2.)	7,0% (14.)
5. Na školu je tlačeno ze strany státu na rychlou změnu stávajícího systému	10,0% (14.)	6,9% (14.)	10,9% (2.)
6. Nezáměr učitelů o zavedení inkluzivního prostředí školy (nezáměr o změnu metod, forem a stylu práce)	— (4.)	X (4.)	0,7% (13.)
7. Nedostatečné zvládání formativního hodnocení heterogenní třídy (problémy s nastavením a udržením systému hodnocení žáků apod.)	— (4.)	X (4.)	0,4% (13.)
8. Zřizovatel školy nepovažuje téma inkluze za prioritu	— (4.)	X (4.)	0,4% (13.)
9. Problematika je nová, nerozumíme ji, nemáme žádné zkušenosti v oblasti inkluze/společného vzdělávání	— (4.)	X (4.)	4,1% (8.)
10. Nedostatek příležitosti ke vzdělávání v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro pedagogy	— (4.)	X (4.)	0,8% (12.)
11. Nedostatečná kampaň/osvěta v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro většinovou veřejnost, pro rodiče, pro rodiče žáků se speciálními vzdělávacími potřebami apod.	— (4.)	X (4.)	3,2% (7.)
12. Nedostatek vzdělávacích materiálů, pomůcek a metodik v oblasti inkluze vč. metodické podpory ze strany MŠMT	— (4.)	X (4.)	1,9% (9.)
13. Nedostatek finančních prostředků pro realizaci mimoškolního vzdělávání pro znevýhodněné žáky (např. výstavy, exkurze, kroužky apod.)	— (4.)	X (4.)	3,7% (4.)
14. Technická nemožnost bezbariérových úprav školy	10,0% (12.)	7,3% (3.)	9,9% (3.)
15. Jiné	10,0% (12.)	5,3% (8.)	3,1% (8.)
16. Žádné	— (4.)	X (4.)	0,6% (14.)

4.2 Inkluzivní vzdělávání v mateřských školách

Mateřské školy si stejně tak jako školy základní uvědomují, že právě v oblasti inkluzivního vzdělávání mají jednu z největších rezerv ve své činnosti. Rozchází se



spíše v dílčím pohledu na jednotlivé parametry, které s sebou inkluzivní vzdělávání přináší.

Mateřské školy vnímají jako oblast, která vyžaduje nejzásadnější intervenci – **formy sdílení dobrých zkušeností, úpravu vzdělávacích programů, úpravu metod podle individuálních potřeb dítěte a dále pak soubor opatření v organizaci výuky jako takové.** Zdá se, že právě do této oblasti bude nutno zaměřit mnohé aktivity, protože v minulém období se těmto tématům nejspíše věnovala menší pozornost. Druhou základní oblastí, se kterou úzce souvisí inkluzivní vzdělávání, je otázka sdílení a osvojování příkladů dobré praxe v oblasti inkluzivního vzdělávání.

90 % škol vnímá tuto oblast také jako stěžejní pro rozvoj inkluzivního vzdělávání. Všechny ostatní otázky v zásadě jen potvrzují tento trend nutnosti podpory oblasti inkluzivního vzdělávání.

Mírně pod úrovní kraje a České republiky se zatím jeví potřeba výuky českého jazyka pro cizince a podpora integrace cizinců na školách v Praze 3. To plně odpovídá situaci, kdy ve školách jsou převážně žáci – cizí státní příslušníci II. generace, kteří se již v České republice narodili. V takovém případě jsou výsledky integrace velmi pozitivní. Situace v mateřských školách je obdobná té na základních školách.

Překážky inkluzivního procesu také podle tabulky 5 a 6 také vykazují některé odlišnosti proti kraji a průměru republiky.

Zatímco výsledky kraje i republiky významně zjednodušují problematiku na nedostatek peněz a nadbytečný stav žáků ve třídách, pojetí ORP Praha 3 shledává problematickými více oblastí.

Těmi, které srovnatelné údaje nekonstatují, jsou také: **nedostatečné informace a také malá znalost problematiky ze strany vychovatelů.**

Významně vyšší význam je kladem na řešení **technické nemožnosti bezbariérových škol**, i když tato oblast není tak závažná jako na jiných subjektech. Z analýzy vyplývá nezbytnost řešení této problematiky a nutnost provést opravdu hloubkovou analýzu této problematiky včetně podpůrných opatření.

Druhou základní oblastí je obecně příprava vychovatelek v oblasti inkluzivní výuky směrem ke znalostem stávajících metodik, výchovných postupů a zejména pak učebních pomůcek. **Zde se ukazuje významně vyšší incidence této překážky proti srovnatelným oblastem.**

Obecně lze konstatovat, že mateřské školy v ORP MČ Praha 3 jsou si vědomi prioritních potřeb v oblasti inkluzivní výuky, a to nejen v oblasti stavebně technické, ale i v oblasti profesionální přípravy učitelů.

Souhrn všech kritérií je zobrazen v tabulce 5 a 6.



Tabulka 5 – Překážky u mateřských škol - INKLUZE

I. PODPORA INKLUZIVNÍHO / SPOLEČNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA Č. 5: Překážky v oblasti podpory inkluzivního / společného vzdělávání	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné finanční zajištění personálních nákladů na práci s heterogenními skupinami dětí (např. asistentů pedagoga, pedagogické i nepedagogické pracovníky)	64,7% (2.)	79,5% (1.)	77,5% (1.)
2. Nedostatečná vzájemná komunikace školy a rodiny (nezvládání řešení konfliktů a problémů, nedostatečná schopnost školy obhájit vlastní názory a postupy apod.)	11,8% (10.)	17,0% (10.)	18,5% (10.)
3. Nedostatečná schopnost učitelů pracovat s heterogenní skupinou	5,9% (14.)	13,2% (11.)	9,7% (11.)
4. Velký počet dětí ve třídách	88,2% (1.)	73,4% (2.)	68,8% (2.)
5. Na školu je tlačeno ze strany státu na rychlou změnu stávajícího systému	35,3% (5.)	25,7% (8.)	31,2% (7.)
6. Nezáměr učitelů o zavedení inkluzivního prostředí školy (nezáměr o změnu metod, forem a stylu práce)	11,8% (10.)	9,6% (12.)	6,7% (13.)
7. Zřizovatel školy nepovažuje téma inkluze za prioritu	x (0)	5,8% (14.)	7,3% (12.)
8. Problematika je nová, nerozumíme ji, nemáme žádné zkušenosti v oblasti inkluze/společného vzdělávání	35,3% (5.)	24,0% (9.)	29,4% (8.)
9. Nedostatek příležitostí ke vzdělávání v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro pedagogy	29,4% (9.)	32,2% (7.)	30,8% (8.)
10. Nedostatečná kampaň/osvěta v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro většinovou veřejnost, pro rodiče, pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami apod.	52,9% (4.)	40,6% (5.)	43,2% (5.)
11. Nedostatek vzdělávacích materiálů, pomůcek a metodik v oblasti inkluze vč. metodické podpory ze strany MŠMT	35,3% (5.)	33,9% (6.)	40,6% (6.)
12. Nedostatek finančních prostředků pro realizaci mimoškolního vzdělávání pro znevýhodněné děti (např. výstavy, exkurze, kroužky apod.)	35,3% (5.)	44,4% (4.)	46,5% (4.)
13. Technická nemožnost bezbariérových úprav školy	64,7% (2.)	56,1% (3.)	50,1% (3.)
14. Jiné	11,8% (10.)	8,8% (13.)	6,6% (14.)
15. Žádné	— (0)	1,2% (15.)	1,4% (15.)

Dopr.

Tabulka 6 – Překážky mateřských škol - Inkluze

TABULKA Č. 6: Nejvýznamnější překážky v oblasti podpory inkluzivního / společného vzdělávání	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné finanční zajištění personálních nákladů na práci s heterogenními skupinami dětí (např. asistentů pedagoga, pedagogické i nepedagogické pracovníky)	23,5% (2.)	30,7% (1.)	30,1% (2.)
2. Nedostatečná vzájemná komunikace školy a rodiny (nezvládání řešení konfliktů a problémů, nedostatečná schopnost školy obhájit vlastní názory a postupy apod.)	— (0)	x (0)	0,9% (12.)
3. Nedostatečná schopnost učitelů pracovat s heterogenní skupinou	— (0)	— (0)	0,4% (14.)
4. Velký počet dětí ve třídách	29,4% (1.)	38,3% (1.)	35,8% (1.)
5. Na školu je tlačeno ze strany státu na rychlou změnu stávajícího systému	— (0)	x (0)	2,8% (5.)
6. Nezáměr učitelů o zavedení inkluzivního prostředí školy (nezáměr o změnu metod, forem a stylu práce)	— (0)	x (0)	0,3% (15.)
7. Zřizovatel školy nepovažuje téma inkluze za prioritu	— (0)	x (0)	0,6% (13.)
8. Problematika je nová, nerozumíme ji, nemáme žádné zkušenosti v oblasti inkluze/společného vzdělávání	17,6% (4.)	3,2% (14.)	5,0% (8.)
9. Nedostatek příležitostí ke vzdělávání v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro pedagogy	— (0)	x (0)	1,1% (11.)
10. Nedostatečná kampaň/osvěta v oblasti inkluze/společného vzdělávání pro většinovou veřejnost, pro rodiče, pro rodiče dětí se speciálními vzdělávacími potřebami apod.	5,9% (8.)	x (0)	2,5% (7.)
11. Nedostatek vzdělávacích materiálů, pomůcek a metodik v oblasti inkluze vč. metodické podpory ze strany MŠMT	— (0)	x (0)	2,0% (9.)
12. Nedostatek finančních prostředků pro realizaci mimoškolního vzdělávání pro znevýhodněné děti (např. výstavy, exkurze, kroužky apod.)	— (0)	x (0)	2,7% (10.)
13. Technická nemožnost bezbariérových úprav školy	23,5% (2.)	12,3% (1.)	12,9% (3.)
14. Jiné	— (0)	x (0)	1,5% (6.)
15. Žádné	— (0)	x (0)	1,4% (10.)

Dopr.



4.3 Souhrn prioritních intervencí pro oblast inkluzivního (společného) vzdělávání)

Z provedené analýzy této oblasti vyplývá:

- 4.3.1. **Upřesnění stávající technické studie průzkumu možností bezbariérových škol včetně možných technických opatření v přímé vazbě na ČSN 734400;**
- 4.3.2. **Analýza SWOT ke kapacitám škol** zaměřená na reálné kapacity, které zohlední nejen počet žáků, ale i organizačně technické podmínky školy (tj. pronájmy, jejich dlouhodobost, výhledy, dělení, inkluzivní opatření a pod);
- 4.3.3. Příprava znalostní databáze příkladů dobré praxe – k inkluzi formou sdíleného prostoru a povinného vkladu všech subjektů;
- 4.3.4. Příprava obecné knihovny materiálů a pomůcek souvisejících s oblastí inkluze;
- 4.3.5. Příprava rozvojových programů pro žáky vyžadujících podpůrná opatření (žáci s handicapem a žáci mimořádně nadaní);
- 4.3.6. Příprava uceleného vzdělávání pedagogických pracovníků, a to formou moderních metod práce tak, aby byla výuka narušována co nejméně.

5. Rozvoj čtenářské gramotnosti v základních školách na základních a mateřských školách

Většina škol nepovažuje tuto oblast za klíčovou ve stejné úrovni jako inkluzivní vzdělávání. Zatímco v oblasti kraje i republiky je čtenářská gramotnost potřebou v druhém pořadí, ve školách ORP MČ Praha 3 až čtvrtou. Přednost je dána inkluzivnímu vzdělávání a matematické gramotnosti. Budování infrastruktury je vzhledem k jinému charakteru kategorie mimo toto pořadí. Na rozdíl od inkluze zde není možno konstatovat, že by školy měly malé zkušenosti, ale daleko spíše jde o podporu a nastavení podpory v oblasti, kde nastal obecný pokles některých dovedností žáků vzhledem k společenským i technologickým vlivům současnosti. V podmínkách ORP MČ Praha 3 je čtenářská gramotnost obecně považována za středně významnou v období do roku 2018 právě vzhledem k celkové situaci ve školách.

5.1 Čtenářská gramotnost na základních školách

Čtenářská gramotnost představuje komplex dovedností, které je nutno rozvíjet v mnoha směrech. Nejmenší význam je přikládán aktivním čtenářským kroužkům, které rozvíjejí základní dovednosti žáků, což obecně odpovídá hodnotám získaným v kraji a republice. **K omezenému vnímání důležitosti těchto aktivit vede především vytížení pedagogických pracovníků jinými úkoly. Aktivitu čtenářské gramotnosti se ale také rozvíjejí celou řadou projektů, které nebyly v dotazníku systémově zmíněny.**



V rámci strategického rámce bude nutno hledat cesty pro posílení právě těchto aktivit. Městská část Praha 3 prostřednictvím právě takových aktivit podporuje čtenářskou gramotnost **formou pracovních listů jak pro oblast společensko- historickou, tak populárně vědeckou i literární**. Byla vyhlášena literární soutěž Seifertův Žižkov, vydány pracovní listy o Žižkově a také se připravují pracovní literární listy, které by měly podnítit čtenářské dovednosti.

Zajímavé je konstatování zvýšeného tlaku na využívání interaktivních médií z hlediska požadavků pedagogických pracovníků, které je opět vyšší než ve srovnatelných parametrech. Jak ale vyplývá z analýzy digitálních dovedností pedagogických pracovníků, tak právě v této oblasti lze spatřovat **zásadní překážku využívání těchto médií**. K tomuto parametru se vrátíme později.

Městská část Praha 3 realizovala v roce 2014 (hardware) a v roce 2015 (digitální kompetence učitelů). Lze konstatovat, že **míra využívání technologií pro vzdělávací účely je i díky nejednotné koncepci obce, nepřítomnosti evropských programů v minulých obdobích významným faktorem jistého zdržení v této rozvojové oblasti**.

Z hlediska překážek rozvoje čtenářské gramotnosti ve školách je opět nutno konstatovat, že školy ORP MČ Praha 3 vidí **širší souvislosti než jen nedostatek finančních prostředků tak, jak je konstatováno u ostatních srovnávaných oblastí**.

Za podstatné školy považují také **nezájem ze strany žáků a rodičů**, ale zejména **nemožnost sdílení příkladů dobré praxe**. Právě k překonání nedostatků v této oblasti je třeba vytvořit odpovídající **znalostní databázi**, která umožní školám sdílet své zkušenosti. Sem také patří vybudování **lokálních metodických center**, na nichž se hodlá podílet i odbor školství MČ Praha 3.

K tomu, abychom mohli odpovědně posoudit míru čtenářské gramotnosti, je nutno zajistit **srovnatelná (výběrová) šetření** a s výsledky po jejich analýze systémově pracovat. Jak již bylo konstatováno výše,

ORP MČ Praha 3 konstatuje malou dostupnost interaktivních pomůcek jako rovnocennou překážku ostatním faktorům (20%), ale také malý rozvoj mentoringu pro tuto oblast. Můžeme se domnívat, že čtenářská gramotnost a způsoby jejího rozvíjení v profesní přípravě pedagogických pracovníků doposud nebyly systémově součástí profesionálního rozvoje dovedností pedagogických pracovníků, ti si to uvědomují a přikládají této situaci podstatný význam. **Cesta tedy vede především přes posílení forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, a to konkrétně na principu imerzního vzdělávání**. Oblast nelze řešit prezenčními školeními, ale *naopak aktivním sdílením dobrých příkladů, konferencemi s aktivními výstupy jednotlivých škol*.

[Tuto skutečnost potvrzují i předběžně publikované výsledky zjištění ČŠI²](http://zpravy.idnes.cz/stredoskolaci-dopadli-v-cestine-i-matematice-hur-nez-zaci-6-trid-pv9-/domaci.aspx?c=A161124_211159_domaci_pas) (listopad 2016).

Ve strategickém rámci považujeme právě tuto oblast intervence za velmi podstatnou.

² http://zpravy.idnes.cz/stredoskolaci-dopadli-v-cestine-i-matematice-hur-nez-zaci-6-trid-pv9-/domaci.aspx?c=A161124_211159_domaci_pas



Tabulka 7 a 8: Překážky rozvoje čtenářské gramotnosti na základních školách a jejich významnost

TABULKA Č. 8: Překážky v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné gramotnosti (k personálnímu zajištění pedagogického dozoru koutků, volně otevřených učeben, k možnému půlení hodin, k inovaci a výměně učebních pomůcek k rozvoji gramotnosti, k zajištění dostatečného počtu těchto pomůcek apod.)	60,0% (1.)	72,5% (1.)	74,5% (1.)
2. Nedostatečné materiálně technické podmínky pro rozvoj v příslušné oblasti gramotnosti mimo školu (exkurze, výstavy, tematické programy apod.)	40,0% (3.)	24,3% (7.)	38,7% (3.)
3. Nízká časová dotace pro rozvoj příslušné gramotnosti mimo výuku	40,0% (3.)	30,0% (5.)	33,7% (4.)
4. Chybějící nebo nedostatečný srovnávací nástroj úrovně gramotnosti pro žáky daného věku nebo ročníku	30,0% (6.)	29,1% (6.)	32,2% (5.)
5. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů výuky (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	20,0% (8.)	15,8% (14.)	12,9% (15.)
6. Nedostatečné sdílení elektronických nebo jiných didaktických materiálů ze strany školy směrem k žákům	20,0% (8.)	17,0% (13.)	18,6% (11.)
7. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj gramotnosti	20,0% (8.)	23,1% (8.)	18,4% (12.)
8. Nedostatečné uplatňování metod a forem výuky ve vztahu k heterogenním skupinám	10,0% (14.)	23,1% (8.)	18,3% (13.)
9. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k žákům	20,0% (8.)	15,0% (16.)	10,4% (17.)
10. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné	20,0% (8.)	13,4% (17.)	11,6% (16.)
11. Nedostatek příležitostí pro další vzdělávání vyučujících v oblasti rozvoje gramotnosti	10,0% (14.)	15,4% (15.)	14,8% (14.)
12. Nedostatečný rozvoj mentoringu na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebmotivace apod.)	30,0% (6.)	31,2% (4.)	26,3% (7.)
13. Nepravdivost aktivit (výukových i mimovýukových) v oblasti rozvoje příslušné	10,0% (14.)	19,8% (12.)	20,7% (10.)
14. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na úrovni školy	– (X)	6,9% (21.)	5,1% (21.)
15. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na národní úrovni	– (X)	8,5% (18.)	8,7% (18.)
16. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	40,0% (3.)	22,3% (10.)	22,5% (8.)
17. Nezáměr ze strany žáků a rodičů	60,0% (1.)	43,3% (2.)	43,0% (2.)
18. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	X (X)	7,3% (20.)	6,6% (20.)
19. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné	20,0% (8.)	32,8% (3.)	30,8% (6.)
20. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji gramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	10,0% (14.)	21,5% (11.)	22,2% (9.)
21. Jiný pro školu důležitý prvek	10,0% (14.)	10,1% (18.)	6,8% (19.)
22. Žádné	– (X)	4,5% (22.)	3,7% (22.)



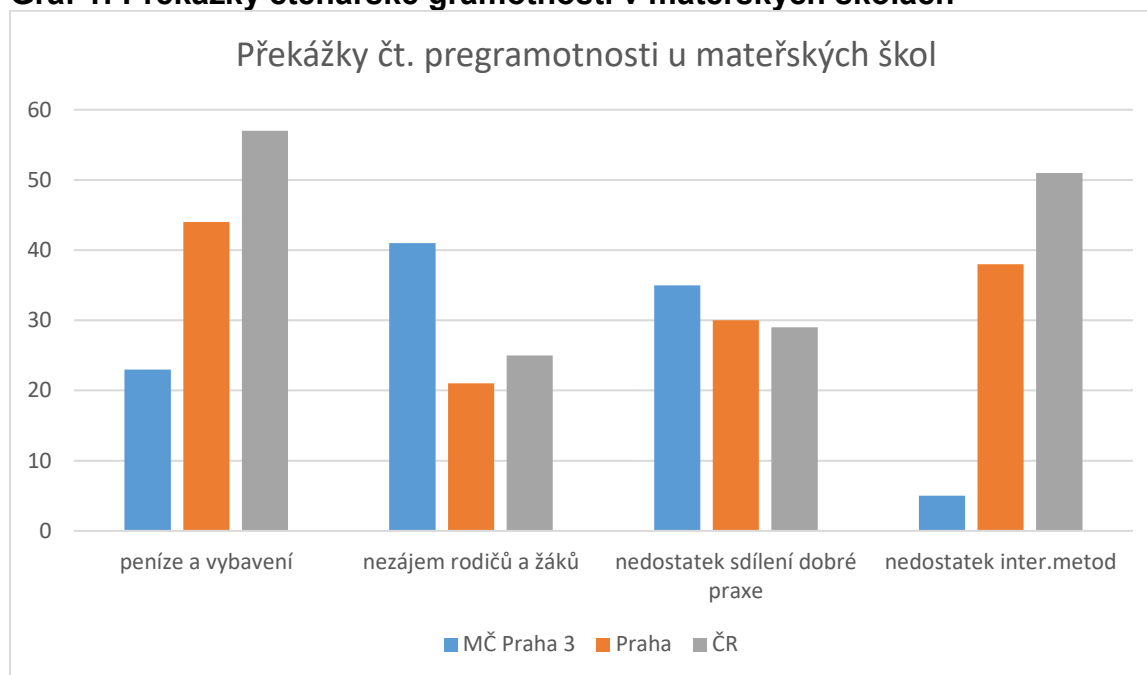
TABULKA Č. 9: Nejvýznamnější překážky v oblasti rozvoje čtenářské gramotnosti	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek státními financemi podpory pro rozvoj příslušné gramotnosti (k personálnímu zajištění pedagogického dozoru koutků, volně otevřených učeben, k možnému půlení hodin, k inovaci a výměně učebních pomůcek k rozvoji gramotnosti, k zajištění dostatečného množství těchto pomůcek apod.)	30,0% (1.)	45,7% (1.)	49,9% (1.)
2. Nedostatečné materiálně technické podmínky pro rozvoj v příslušné oblasti gramotnosti mimo školu (exkurze, výstavy, tematické programy apod.)	– (x)	– (x)	3,4% (7.)
3. Nízká časová dotace pro rozvoj příslušné gramotnosti mimo výuku	– (x)	x (x)	5,0% (3.)
4. Chybějící nebo nedostatečný srovnávací nástroj úrovně gramotnosti pro žáky daného věku nebo ročníku	– (x)	4,5% (4.)	3,9% (4.)
5. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů výuky (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	– (x)	x (x)	0,9% (12.)
6. Nedostatečné sdílení elektronických nebo jiných didaktických materiálů ze strany školy směrem k žákům	– (x)	x (x)	0,4% (20.)
7. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj gramotnosti	20,0% (3.)	4,5% (4.)	1,7% (10.)
8. Nedostatečné uplatňování metod a forem výuky ve vztahu k heterogenním skupinám žáků	– (x)	x (x)	1,3% (12.)
9. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k žákům	– (x)	x (x)	0,6% (15.)
10. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	– (x)	x (x)	0,8% (16.)
11. Nedostatek příležitostí pro další vzdělávání vyučujících v oblasti rozvoje gramotnosti	– (x)	x (x)	1,0% (14.)
12. Nedostatečný rozvoj mentoringu na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebedůvěra apod.)	10,0% (4.)	x (x)	2,2% (9.)
13. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	– (x)	x (x)	1,1% (13.)
14. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na úrovni školy	– (x)	x (x)	0,2% (22.)
15. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na národní úrovni	– (x)	x (x)	0,7% (18.)
16. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	– (x)	x (x)	1,6% (11.)
17. Nezájem ze strany žáků a rodičů	30,0% (1.)	12,6% (2.)	14,1% (2.)
18. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	– (x)	x (x)	0,2% (21.)
19. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníka pro rozvoj příslušné gramotnosti	– (x)	5,3% (3.)	3,7% (5.)
20. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji gramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	– (x)	– (x)	0,8% (16.)
21. Jiný pro školu důležitý prvek	10,0% (4.)	4,5% (4.)	2,7% (8.)
22. Žádné	– (x)	4,5% (4.)	3,7% (5.)

5.2 Čtenářská pregramotnost na mateřských školách

Téměř ve všech srovnávaných parametrech mateřské školy ORP MČ Praha 3 považují čtenářskou pregramotnost jako oblast, ve které je nutno aktivněji působit (z hlediska priorit je ale čtenářská pregramotnost na nejnižším místě priorit), než tomu bylo doposud. Pouze u využívání interaktivních pomůcek jsou hodnoty ve srovnání s ostatními shodné. Rozhodujícím faktorem rozvoje **čtenářské pregramotnosti v pojetí mateřských škol je spolupráce s rodinou a posilování vztahu k čtenářství vůbec.** Sem patří vybudování čtenářsky podnětného prostředí v mateřských školách, tomu odpovídající organizace výuky i vzdělávacího plánu. *Z hlediska překážek rozvoje této oblasti i zde je patrný širší pohled ORP MČ Praha 3 na tuto problematiku než jen na otázku finančních prostředků.* Mateřské školy Prahy 3 si uvědomují, že pro tuto oblast jsou sice finanční prostředky a vybavení velmi důležité, ale rozhodně ne zcela zásadní. Dobře patrné je pojetí překážek u srovnávaných regionů z následujícího grafu:



Graf 1: Překážky čtenářské gramotnosti v mateřských školách



Je potěšující, že mateřské školy nevidí jediný problém rozvoje čtenářské pregramotnosti pouze v penězích a v nedostatečné nabídce vzdělávání, pomůcek a pod), ale daleko spíše a reálněji jako **v komunikační rovině mezi školou a rodinou**. Domníváme se, že to je také důvodem, proč čtenářská pregramotnost je hodnocena nejnižší, nejspíše ale proto, že většina mateřských škol ji vnímá jako součást obecného působení mateřské školy na rodičovskou komunitu.

Z uvedeného vyplývá, že právě zde je možno najít vhodné formy podpory komunitních center v úrovni mateřských škol, které mohou napomoci překonat některé problematické oblasti. Role mateřských škol jako komunitních center byla také podpořena rozvojovým program Městské části Praha 3 – Rodina a škola – cesta k dětské kreativě.

Tento moment je zachycen i v tabulce 9 a zejména 10, protože v rámci ORP Praha 3 žádná z mateřských škol neoznačila faktory uvedené v tabulce za nejvýznamnější.



Tabulka 9 a 10 Překážky a jejich významnost v rozvoji čtenářské pregramotnosti u mateřských škol

TABULKA Č. 8: Překážky v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné pregramotnosti (nedostatečné materiálně technické zázemí, chybějící finance na inovace a výměnu pomůcek k rozvoji pregramotnosti, nedostatečný počet pomůcek apod.)	23,5% (8.)	43,9% (1.)	57,3% (1.)
2. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	11,8% (9.)	12,0% (13.)	12,5% (13.)
3. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj pregramotnosti	5,9% (14.)	38,3% (2.)	51,9% (2.)
4. Nedostatečné uplatňování metod a forem vzdělávání ve vztahu k heterogenním skupinám dětí	17,6% (8.)	13,5% (11.)	13,6% (12.)
5. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k dětem	23,5% (8.)	19,3% (9.)	15,2% (10.)
6. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné gramotnosti	11,8% (9.)	20,5% (8.)	26,2% (5.)
7. Nedostatek příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti příslušné pregramotnosti	11,8% (9.)	15,8% (10.)	24,4% (8.)
8. Nedostatečný rozvoj mentoringu a dalších kolegiálních forem podpory na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebmotivace apod.)	29,4% (3.)	21,3% (7.)	23,1% (9.)
9. Nepravidelnost aktivit v oblasti rozvoje příslušné pregramotnosti	5,9% (14.)	12,3% (12.)	15,1% (11.)
10. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na úrovni školy	11,8% (9.)	3,8% (18.)	4,8% (18.)
11. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na národní úrovni	11,8% (9.)	8,2% (14.)	8,5% (14.)
12. Nedostatek možnosti pro sdílení dobré praxe	35,3% (2.)	30,1% (3.)	29,4% (3.)
13. Nezáměr ze strany rodičů	41,2% (1.)	21,6% (6.)	25,0% (7.)
14. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	x (6.)	5,0% (17.)	5,7% (16.)
15. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné pregramotnosti	23,5% (8.)	25,4% (4.)	25,5% (6.)
16. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji pregramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	29,4% (3.)	25,4% (4.)	28,5% (4.)
17. Jiný, pro školu důležitý prvek	5,9% (14.)	7,3% (15.)	5,5% (16.)
18. Žádné	— (6.)	7,0% (16.)	4,9% (17.)

TABULKA Č. 9: Nejvýznamnější překážky v oblasti rozvoje čtenářské pregramotnosti	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné pregramotnosti (nedostatečné materiálně technické zázemí, chybějící finance na inovace a výměnu pomůcek k rozvoji pregramotnosti, nedostatečný počet pomůcek apod.)	x (6.)	25,7% (1.)	36,8% (1.)
2. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	x (6.)	x (6.)	1,4% (15.)
3. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj pregramotnosti	— (6.)	11,7% (2.)	14,2% (2.)
4. Nedostatečné uplatňování metod a forem vzdělávání ve vztahu k heterogenním skupinám dětí	— (6.)	x (6.)	2,1% (13.)
5. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k dětem	x (6.)	6,7% (8.)	4,7% (8.)
6. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné gramotnosti	x (6.)	2,9% (12.)	3,8% (9.)
7. Nedostatek příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti příslušné pregramotnosti	— (6.)	3,8% (10.)	5,2% (4.)
8. Nedostatečný rozvoj mentoringu a dalších kolegiálních forem podpory na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebmotivace apod.)	— (6.)	4,4% (8.)	3,0% (10.)
9. Nepravidelnost aktivit v oblasti rozvoje příslušné pregramotnosti	— (6.)	x (6.)	1,6% (14.)
10. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na úrovni školy	— (6.)	x (6.)	0,3% (18.)
11. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na národní úrovni	x (6.)	x (6.)	0,8% (16.)
12. Nedostatek možnosti pro sdílení dobré praxe	x (6.)	5,6% (7.)	4,6% (8.)
13. Nezáměr ze strany rodičů	x (1.)	7,0% (4.)	6,4% (3.)
14. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	x (6.)	x (6.)	0,5% (17.)
15. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné pregramotnosti	x (6.)	9,6% (3.)	4,7% (7.)
16. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji pregramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	x (6.)	3,2% (11.)	2,7% (11.)
17. Jiný, pro školu důležitý prvek	x (6.)	4,4% (8.)	2,4% (12.)
22. Žádné	— (6.)	7,0% (4.)	4,9% (5.)



5.3 Souhrn prioritních intervencí pro oblast čtenářské gramotnosti

Na základě analýzy dotazníků OP VVV a dalších materiálů lze stanovit rozhodující oblasti intervence pro čtenářskou gramotnost.

Těmito intervencemi rozumíme:

- 5.3.1 Vytvoření platformy pro sdílení příkladů dobré praxe jak na základních, tak i mateřských školách;
- 5.3.2 Příprava kontinuálního vzdělávání v rámci profesního rozvoje pedagogických pracovníků s přímým výstupem do portfolií v rámci kariérního rámce, a to převážně v oblasti praktických dovedností formou moderních metod osobního rozvoje
- 5.3.3 Vytváření čtenářsky podnětného prostředí formou čtenářských koutků, laviček a dalších netradičních forem podpory čtenářství
- 5.3.4 Posilování podpory mimoškolních a projektových aktivit, ve kterých děti a žáci více využijí své vlastní zvědavosti
- 5.3.5 Podpora rozvojových programů pro oblast čtenářské gramotnosti, podnikavosti a kreativity
- 5.3.6 Podpora školy jako komunitního centra rodičovské veřejnosti

6. Rozvoj matematické gramotnosti v základních školách na základních a mateřských školách

6.1 Rozvoj matematické gramotnosti v základních školách na základních a mateřských školách

Přestože je výuka matematické gramotnosti hodnocena ve střední míře významnosti, přesto patří k oblastem, které by se měly v co nejkratší době rozvíjet společně s inkluzivním vzděláváním a čtenářskou gramotností. Výsledky se v této oblasti nijak významně neliší od srovnatelných oblastí, i když obecně existuje vyšší míra spokojenosti se stávajícím stavem. Přesto z devíti sledovaných parametrů školy předpokládají rozvojové aktivity v rozhodujících parametrech – **lepší identifikace cílů, rozšíření nákupu interaktivního obsahu a podpora matematiky v běžných činnostech.**

Zajímavé rozdíly nacházíme u překážek bránících rozvoji matematické gramotnosti: Učitelé ORP Praha 3 hodnotí dotaci hodin mimo výuku jako nízkou, *významně méně považují za překážku nižší sdílení materiálů směrem k žákům*, ačkoli v celorepublikovém průměru je tato překážka hodnocena dvojnásobně negativně. Opětovně významně výše je hodnocen nezájem žáků a rodičů. Znovu se nabízí paralela ke čtenářské gramotnosti **s přesahem do schopnosti pedagogických pracovníků zvýšit u žáků motivaci a zájem.** Jak se ukázalo v oblasti rozvoje digitálních kompetencí pedagogických pracovníků (OPP MAP i vlastní šetření MČ

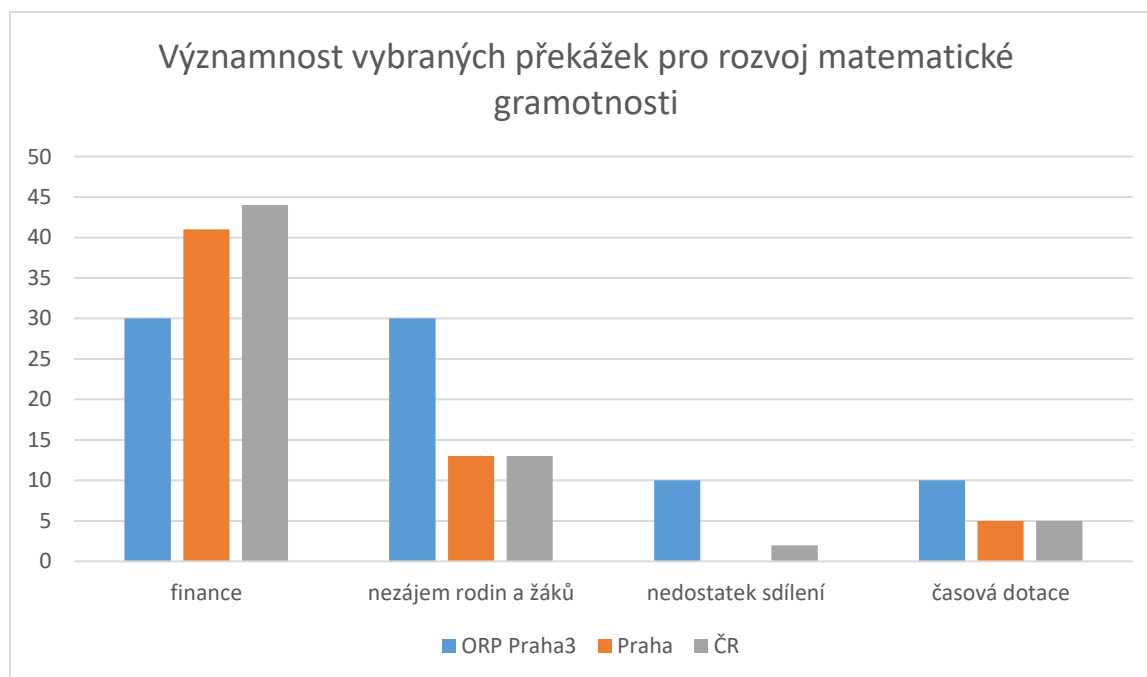


2015, v oblasti práce s digitálními médii) je ORP MČ Praha 3 spíše na spodní hranici používání digitálních technologií a obecně ve sdílení výukových materiálů vůbec. Nepřítomnost projektů OP VVV i menší podpora strategických rozhodnutí v oblasti digitálních technologií má přímý důsledek na tyto parametry moderní výuky. K tomuto tématu se vrátíme v dalších kapitolách.

Pokud je tato překážka v úrovni 60 % hodnocení, domníváme se, že právě zde je nutno hledat **nové motivační faktory pro posílení matematické gramotnosti formou nových výukových metod**. V této oblasti se tedy také nabízí otázky demografické studie věku pedagogických pracovníků v této oblasti. Tato analýza by měla předcházet další závěry v této oblasti. Obecný nedostatek finančních prostředků je konstatován ve všech třech kontrolních skupinách.

Je ale nutno připomenout nutnost **pravidelného výběrového šetření**, které poskytne dostatek informací pro cílené intervence v jednotlivých oblastech (nástroje ČŠI, ale také šetření zřizovatele).

Graf 2: Významnost faktorů ovlivňujících matematickou gramotnost – základní školy



Ve srovnání s krajem a Českou republikou se zdá, že chybí významnější motivace učitelů a přeneseně i žáků. Tato oblast bude vyžadovat významnější srovnávací analýzu. Dále bude nutné vyhodnotit relevanci tohoto parametru. Skutečností zůstává, že v poslední době je publikována celá řada studií, které upozorňují na obdobné jevy



např. [zpráva ČŠI k testování TIMMS³](#). Záměrně zde neuvádíme některé interpretace novinářů, které výsledky zkreslují a které pak vstupují do podobných diskuzí. Takovým zkreslením jsou informace typu, že na školy v ČR chodí nejvíce znechucení žáci ze všech zemí a pod (Feřtek 2016).⁴ Přesto je nutno s výsledky podobných zjištění pracovat, protože předznamenávají v podstatě totéž, co zjistil dotazník OP VVV. **Snížení nezájmu žáků je zásadním parametrem zlepšení kvality vzdělávání v nejbližším období.**

Tabulka 11 Překážky rozvoje matematické gramotnosti na základních školách
II. ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI

	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné gramotnosti (k personálnímu zajištění pedagogického dozoru koutků, volně otevřených učeben, k možnému půlení hodin, k inovaci a výměně učebních pomůcek k rozvoji gramotnosti, k zajištění dostatečného počtu těchto pomůcek apod.)	70,0% (1.)	71,7% (1.)	74,8% (1.)
2. Nedostatečné materiálně technické podmínky pro rozvoj v příslušné oblasti gramotnosti mimo školu (exkurze, výstavy, tematické programy apod.)	40,0% (4.)	27,9% (6.)	45,3% (2.)
3. Nizká časová dotace pro rozvoj příslušné gramotnosti mimo výuku	50,0% (3.)	32,0% (3.)	36,3% (4.)
4. Chybějící nebo nedostatečný srovnávací nástroj úrovně gramotnosti pro žáky daného věku nebo	30,0% (5.)	25,9% (8.)	31,4% (5.)
5. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů výuky (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	20,0% (7.)	19,4% (11.)	15,6% (15.)
6. Nedostatečné sdílení elektronických nebo jiných didaktických materiálů ze strany školy směrem k žákům	10,0% (13.)	17,8% (13.)	19,5% (13.)
7. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj gramotnosti	20,0% (7.)	21,1% (10.)	20,9% (11.)
8. Nedostatečné uplatňování metod a forem výuky ve vztahu k heterogenním skupinám žáků	10,0% (13.)	26,3% (7.)	20,3% (12.)
9. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k žákům	30,0% (5.)	16,2% (15.)	12,1% (17.)
10. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné gramotnosti	10,0% (13.)	12,1% (17.)	12,8% (16.)
11. Nedostatek příležitostí pro další vzdělávání vyučujících v oblasti rozvoje gramotnosti	10,0% (13.)	15,8% (16.)	18,0% (14.)
12. Nedostatečný rozvoj mentoringu na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebmotivace apod.)	20,0% (7.)	32,0% (3.)	28,9% (7.)
13. Nepravdivost aktivit (výukových i mimovýukových) v oblasti rozvoje příslušné gramotnosti	20,0% (7.)	17,4% (14.)	23,2% (10.)
14. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na úrovni školy	– (x)	6,1% (21.)	5,8% (21.)
15. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na národní úrovni	10,0% (13.)	9,7% (18.)	10,6% (18.)
16. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	20,0% (7.)	19,0% (12.)	23,8% (9.)
17. Nezáměr ze strany žáků a rodičů	60,0% (2.)	40,1% (2.)	43,5% (3.)
18. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	x (x)	6,9% (20.)	7,1% (19.)
19. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné gramotnosti	10,0% (13.)	30,8% (5.)	30,9% (6.)
20. Nizká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji gramotnosti (projekty se školami,	20,0% (7.)	23,5% (9.)	24,7% (8.)
21. Jiný pro školu důležitý prvek	10,0% (13.)	9,3% (19.)	6,7% (20.)
22. Žádné	– (x)	4,0% (22.)	3,5% (22.)

³ <http://www.csicr.cz/cz/Aktuality/Vysledky-TIMSS-2015---znalosti-zaku-4-rocniku-ZS-v>

⁴ <http://www.ceskaskola.cz/2016/12/cesko-ma-z-vyspelych-zemi-nejvic.html>



Tabulka 12 Významnost překážek matematické gramotnosti na základních školách¹

II. ROZVOJ MATEMATICKÉ GRAMOTNOSTI

TABULKA Č. 12: Nejvýznamnější překážky v oblasti rozvoje matematické gramotnosti	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné gramotnosti (k personálnímu zajištění pedagogického dozoru koutků, volně otevřených učeben, k možnému půlení hodin, k inovaci a výměně učebních pomůcek k rozvoji gramotnosti, k zajištění dostatečného počtu těchto pomůcek apod.)	30,0% (1.)	41,3% (1.)	44,4% (1.)
2. Nedostatečné materiálně technické podmínky pro rozvoj v příslušné oblasti gramotnosti mimo školu (exkurze, výstavy, tematické programy apod.)	– (x)	x (x)	4,2% (4.)
3. Nízká časová dotace pro rozvoj příslušné gramotnosti mimo výuku	10,0% (3.)	4,5% (4.)	5,3% (3.)
4. Chybějící nebo nedostatečný srovnávací nástroj úrovně gramotnosti pro žáky daného věku nebo ročníku	– (x)	4,0% (7.)	3,9% (6.)
5. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů výuky (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	– (x)	x (x)	1,2% (16.)
6. Nedostatečné sdílení elektronických nebo jiných didaktických materiálů ze strany školy směrem k žákům	– (x)	x (x)	0,6% (20.)
7. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj gramotnosti	10,0% (3.)	4,5% (4.)	2,2% (10.)
8. Nedostatečné uplatňování metod a forem výuky ve vztahu k heterogenním skupinám žáků	– (x)	x (x)	1,7% (12.)
9. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k žákům	– (x)	x (x)	0,9% (18.)
10. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné gramotnosti	– (x)	x (x)	1,3% (15.)
11. Nedostatek příležitosti pro další vzdělávání vyučujících v oblasti rozvoje gramotnosti	– (x)	x (x)	1,6% (13.)
12. Nedostatečný rozvoj mentoringu na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebestimace apod.)	– (x)	x (x)	2,8% (8.)
13. Nepravidelnost aktivit (výukových i mimovýukových) v oblasti rozvoje příslušné gramotnosti	– (x)	x (x)	1,4% (14.)
14. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na úrovni školy	– (x)	x (x)	0,2% (22.)
15. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné gramotnosti na národní úrovni	– (x)	x (x)	0,9% (19.)
16. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	10,0% (3.)	x (x)	2,0% (11.)
17. Nezáměr ze strany žáků a rodičů	30,0% (1.)	13,4% (2.)	13,6% (2.)
18. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	– (x)	x (x)	0,3% (21.)
19. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné gramotnosti	– (x)	5,7% (3.)	4,2% (4.)
20. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji gramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	– (x)	x (x)	1,1% (17.)
21. Jiný pro školu důležitý prvek	10,0% (3.)	4,5% (4.)	2,7% (9.)
22. Žádné	– (x)	4,0% (7.)	3,5% (7.)

6.2 Rozvoj matematické pregramotnosti na mateřských školách

Stejně tak jako základní školy, tak i školy mateřské mají zájem rozvíjet tuto oblast převážně v letech 2016-2018. Hodnoty průzkumu jsou obdobné srovnatelným kategoriím.

Z hlediska překážek v rozvoji této oblasti se však opětovně objevují zásadní rozdíly. Mateřské školy nepovažují za prioritní nedostatek finančních prostředků, dokonce dávají tomuto faktoru jen třetinový význam ve srovnání s celorepublikovým průměrem. Za nejdůležitější překážku označují **malé sdílení příkladů dobré praxe, nezáměr rodičů**, ale překvapivě také **málo využívaný mentoring a nízkou míru kooperace** s ostatními subjekty (obec, školy a pod). Žádný z těchto parametrů však není hodnocen jako klíčový.

Z uvedeného plyne, že mateřské školy považují v této oblasti jako rozhodující opět úroveň procesu řízení mateřských škol a úroveň lidských zdrojů v tomto procesu. Zdá se, že se tato okolnost objevuje i v případě hodnocení čtenářské pregramotnosti. Každopádně právě tato okolnost bude vyžadovat podrobnější analýzu.

Významnost jednotlivých kritérií v oblasti matematické pregramotnosti se v zásadě vztahuje obecně k finančním prostředkům a pomůckám.



Tabulka 13 a 14 : Překážky matematické pregramotnosti na mateřských školách a jejich významnost

II. ROZVOJ MATEMATICKÉ PREGAMOTNOSTI

	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné pregramotnosti (nedostatečné materiální technické zázemí, chybějící finance na inovace a výměnu pomůcek k rozvoji pregramotnosti, nedostatečný počet pomůcek apod.)	23,5% (5.)	48,5% (1.)	62,0% (2.)
2. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	17,6% (8.)	17,3% (12.)	14,2% (13.)
3. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj pregramotnosti	17,6% (8.)	40,9% (2.)	54,8% (2.)
4. Nedostatečné uplatňování metod a forem vzdělávání ve vztahu k heterogenním skupinám dětí	17,6% (8.)	15,8% (13.)	14,4% (12.)
5. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k dětem	23,5% (5.)	20,5% (8.)	15,7% (11.)
6. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné gramotnosti	17,6% (8.)	21,3% (7.)	28,0% (5.)
7. Nedostatek příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti příslušné pregramotnosti	17,6% (8.)	20,2% (9.)	27,4% (6.)
8. Nedostatečný rozvoj mentoringu a dalších kolegiálních forem podpory na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebedůvěra apod.)	29,4% (3.)	26,0% (6.)	25,1% (8.)
9. Nepravidelnost aktivit v oblasti rozvoje příslušné pregramotnosti	17,6% (8.)	18,4% (11.)	18,0% (10.)
10. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na úrovni školy	17,6% (8.)	5,6% (18.)	5,7% (14.)
11. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na národní úrovni	5,9% (15.)	9,6% (14.)	9,1% (14.)
12. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	41,2% (1.)	31,9% (3.)	30,3% (4.)
13. Nezáměr ze strany rodičů	41,2% (1.)	20,2% (9.)	24,1% (9.)
14. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	x (0.)	5,3% (18.)	5,9% (15.)
15. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné pregramotnosti	23,5% (5.)	27,8% (5.)	26,3% (7.)
16. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji pregramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	29,4% (3.)	30,7% (4.)	30,4% (3.)
17. Jiný, pro školu důležitý prvek	5,9% (15.)	7,0% (15.)	5,6% (17.)
18. Žádné	— (0.)	5,6% (18.)	4,2% (18.)

II. ROZVOJ MATEMATICKÉ PREGAMOTNOSTI

TABULKA Č. 12: Nejvýznamnější překážky v oblasti rozvoje matematické pregramotnosti	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatek stabilní finanční podpory pro rozvoj příslušné pregramotnosti (nedostatečné materiální technické zázemí, chybějící finance na inovace a výměnu pomůcek k rozvoji pregramotnosti, nedostatečný počet pomůcek apod.)	x (0.)	24,9% (1.)	35,7% (1.)
2. Nedostatečná kvalita didaktických materiálů (pracovní listy, úlohy, rébusy apod.)	x (0.)	x (0.)	1,6% (15.)
3. Nedostatek interaktivních metod a pomůcek pro rozvoj pregramotnosti	x (0.)	12,0% (2.)	16,2% (2.)
4. Nedostatečné uplatňování metod a forem vzdělávání ve vztahu k heterogenním skupinám dětí	— (0.)	3,2% (13.)	1,9% (14.)
5. Nedostatečné uplatňování individuálního přístupu k dětem	x (0.)	6,4% (5.)	4,6% (9.)
6. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj příslušné gramotnosti	— (0.)	x (0.)	4,1% (9.)
7. Nedostatek příležitosti ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti příslušné pregramotnosti	x (0.)	5,6% (8.)	6,0% (8.)
8. Nedostatečný rozvoj mentoringu a dalších kolegiálních forem podpory na škole ve vztahu k příslušným gramotnostem (malá kreativita, stereotyp vyučujících, nízká sebedůvěra apod.)	— (0.)	5,3% (8.)	3,1% (10.)
9. Nepravidelnost aktivit v oblasti rozvoje příslušné pregramotnosti	x (0.)	3,8% (12.)	2,1% (13.)
10. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na úrovni školy	— (0.)	x (0.)	0,2% (18.)
11. Nedostatečný tlak na implementaci rozvoje příslušné pregramotnosti na národní úrovni	— (0.)	x (0.)	0,7% (16.)
12. Nedostatek možností pro sdílení dobré praxe	x (3.)	6,7% (4.)	4,2% (8.)
13. Nezáměr ze strany rodičů	x (0.)	4,7% (9.)	4,6% (9.)
14. Nedostatečná podpora ze strany zřizovatele	x (0.)	x (0.)	0,5% (17.)
15. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj příslušné pregramotnosti	x (0.)	7,9% (3.)	5,0% (4.)
16. Nízká úroveň kooperace školy s dalšími aktéry k rozvoji pregramotnosti (projekty se školami, s obcemi, science centry, neziskovými organizacemi apod.)	x (0.)	4,1% (10.)	3,0% (11.)
17. Jiný, pro školu důležitý prvek	x (0.)	4,1% (10.)	2,5% (12.)
22. Žádné	— (0.)	5,6% (8.)	4,2% (7.)



6.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast matematické gramotnosti a pregramotnosti

Na základě analýzy dotazníků OP VVV se zdá, že rozhodující mohou být následující intervence:

- 6.3.1 Sdílení příkladů dobré praxe v rámci kariérního růstu pedagogických pracovníků na všech stupních;
- 6.3.2 Spolupráce rodiny a mateřské školy při vytváření základních matematických představ
- 6.3.3 Zavedení matematické gramotnosti jako přímé součásti i dalších předmětů v rámci kategorie výuky STEM
- 6.3.4 Rozvoj profesních kompetencí pedagogických pracovníků včetně digitálních dovedností také prostřednictvím moderních vzdělávacích metod – elearningu a mentoringu
- 6.3.5 Zavedení výběrových šetření pro ověřování matematické gramotnosti a pregramotnosti

7. Rozvoj oblasti jazykové gramotnosti

Přestože oblast jazykové výuky není zahrnuta v obecně hodnoceném pořadí pro podporu, přesto nelze tuto oblast v rámci strategického rámce MAP opomenout. Jazyková příprava patří do [8 kompetenčních oblastí evropského občana](#).⁵

7.1 Rozvoj jazykové gramotnosti na základních školách

Z analýzy této oblasti vyplývá, že není ze stran základních škol považována za stěžejní. Prioritně je zde hodnocena podpora vlastních kompetencí pedagogických pracovníků a přenos řečových dovedností do praxe. V porovnání jednotlivých oblastí se tyto trendy příliš neliší. Rozhodujícím pro rozvoj této oblasti jsou tedy lidské zdroje a jejich kvalita jako taková. Z hlediska významnosti jednotlivých překážek opět nejvýše je zařazen nedostatek finančních prostředků, ale také podpora výuky mimo vlastní školu. Je sice konstatován obecně nedostatek takových výstav či exkurzí, ale tuto překážku je možno také chápat tak, že překážkou je spíše organizační zajištění takové výuky (suplování, časová náročnost a pod).

Na rozdíl od ostatních kategorií zde je konstatována potřeba dosud chybějícího obecného nástroje k posouzení úrovně jazykové přípravy.

Z hlediska překážek rozvoje jazykové gramotnosti se ukazuje, že jde o multifaktoriální problematiku, která je velmi komplexní a má v podmínkách škol různorodé naplnění.

⁵ <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/j/13/KLICOVE-KOMPETENCE---NOVA-VYZVA-Z-EU-II.html/>



Tabulka 15 : Překážky rozvoje jazykové gramotnosti

II. ROZVOJ JAZYKOVÉ GRAMOTNOSTI					
1. Škola podporuje rozvoj jazykové gramotnosti v rámci školních vzdělávacích plánů (má stanoveny konkrétní cíle)	0,0%	0,0%	2,80	2,92	2,88
2. Učitelé 1. i 2. stupně, učitelé jazyků i ostatních předmětů rozvíjejí své znalosti v oblasti jazykových znalostí a využívají je ve výuce (kurzy dalšího vzdělávání, studium literatury aj.)	80,0%	10,0%	2,30	2,70	2,70
3. Učitelé 1. i 2. stupně využívají poznatky v praxi a sdílejí dobrou praxi v oblasti jazykové gramotnosti mezi sebou i s učiteli z jiných škol	90,0%	0,0%	2,30	2,40	2,35
4. Rozvoj jazykové gramotnosti je obsahem výuky řady předmětů (např. uplatňování rozšiřujících autentických cizojazyčných materiálů – textů, nahrávek apod.)	90,0%	0,0%	1,90	2,19	2,03
5. Škola u žáků rozvíjí chápání života v jiných kulturách a zprostředkovává jim ho (např. prostřednictvím filmů, fotografií, zahraničních pobytů apod.)	80,0%	0,0%	2,70	2,84	2,61
6. Škola podporuje jazykovou rozmanitost formou nabídky cizích jazyků	60,0%	10,0%	2,70	2,67	2,25
7. Škola vytváří dostatek příležitostí k rozvoji jazykové gramotnosti (eTwinning, výměnné pobyty apod.)	60,0%	10,0%	2,20	2,00	1,75
8. Ve škole se využívá knihovna (školní / místní) obsahující cizojazyčnou literaturu přístupná podle potřeb žáků	50,0%	10,0%	1,70	1,91	1,58
9. Ve škole jsou využívány učebnice, cizojazyčná literatura, multimédia a další materiály pro rozvoj jazykové gramotnosti	80,0%	0,0%	2,50	2,69	2,54
10. Ve škole existují pravidelné jazykové kroužky /doučování/ mimoškolní aktivity	70,0%	0,0%	2,30	2,53	2,22
11. Ve škole jsou realizovány akce pro žáky na podporu jazykové gramotnosti (např. interaktivní výstavy knih apod.)	60,0%	10,0%	1,80	1,78	1,57
12. Škola informuje a spolupracuje v oblasti jazykové gramotnosti s rodiči (představení cizích jazyků, knihovny, kroužků, aktivit spojených s jazykovou gramotností např. projektové dny, dny otevřených dveří, vánoční trhy apod.)	50,0%	20,0%	1,90	2,17	1,91
13. Ve škole existuje jazykové podnětné prostředí (koutky, nástěnky apod.)	80,0%	0,0%	2,60	2,43	2,25
14. Škola disponuje dostatečným technickým a materiálním zabezpečením pro výuku cizích jazyků	70,0%	0,0%	2,60	2,60	2,53
15. Ve škole jsou využívána interaktivní média, informační a komunikační technologie v oblasti rozvoje jazykové gramotnosti	60,0%	0,0%	2,90	2,79	2,74
16. Škola pravidelně nakupuje aktuální učebnice, cizojazyčnou literaturu, multimédia pro rozvoj jazykové gramotnosti	70,0%	0,0%	2,90	2,77	2,61
17. Škola spolupracuje s rodilým mluvčím	30,0%	10,0%	2,20	2,10	1,49

7.2 Rozvoj jazykové pregramotnosti na mateřských školách

Tato oblast nebyla v rámci této analýzy hodnocena. Je zřejmé, že v této fázi předškolní výchovy je nutno dbát především na správnost jazykového projevu a nápravu vad řeči.

7.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast jazykové gramotnosti

Z analýzy překážek této rozvojové oblasti vyplývají následující možná opatření:

- 7.3.1 Uplatnění ověřeného validačního nástroje pro hodnocení škol v časovém sledu tak, aby byly vytvořeny interní školní srovnávací matrice. Tímto nástrojem mohou být nejen výběrová šetření České školní inspekce, ale také vlastní šetření škol či zřizovatele.
- 7.3.2 Podpora rozvoje jazykových dovedností pedagogických pracovníků a jejich verifikace v kariérním řádu
- 7.3.3 Sdílení dobré praxe ve znalostní databázi
- 7.3.4 Rozvojové program pro mimořádně nadané žáky v oblasti jazykové výuky a mezinárodní výměnné pobyty jako přímá podpora osvojování jazykových dovedností v praxi



8. Rozvoj oblasti podpory kompetencí k iniciativě a podnikavosti

Rozvoj kompetencí k iniciativě a podnikavosti je průřezovým tématem ve všech oblastech činnosti škol a je předpokladem pro úspěšného absolventa. Předpokládá celou řadu opatření, které především podpoří kvalitní učitele, bez kterých nelze v této oblasti dosáhnout úspěchu.

8.1 Rozvoj oblasti podpory k iniciativě a podnikavosti na základních školách

Školy ve všech třech srovnatelných oblastech hodnotí jako zásadní překážku nedostatek finančních prostředků mimo vlastní výuku. Obdobně jako v případě jazykové gramotnosti jde však spíše o organizační opatření, které komplikují vlastní výuku při využívání těchto postupů. Obdobně lze pohlížet na nedostatek pomůcek a metodik v této oblasti. Opět se ukazuje nutnost sdílení příkladů dobré praxe. Určitou roli může hrát i malý zájem zaměstnavatelů a podnikatelů o spolupráci se školami. V podmínkách ORP Praha 3 se připravuje výukový program společně s Hospodářskou komorou hl.m. Prahy.

Významnost jednotlivých překážek je opět hodnocena velmi nízko a jde opět o multifaktoriální překážky pro tuto oblast.

V rámci MČ Praha 3 byl vyhlášen rozvojový program Rodina a škola – cesta k dětské kreativitě.

Tabulka 16 : Frekvence překážek pro oblast kreativity a podnikání

Tabulka: 17 Významnost překážek pro oblast kreativity a podnikání

III. PODPORA KOMPETENCÍ K PODNIKAVOSTI, INICIATIVĚ A KREATIVITĚ

TABULKA Č. 17: Překážky v oblasti podpory kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Malý zájem pedagogů o podporu podnikavosti, iniciativy a kreativity	40,0% (4.)	18,2% (8.)	16,8% (8.)
2. Malý zájem zaměstnavatelů a podnikatelů o spolupráci se školami	70,0% (2.)	58,7% (2.)	54,7% (2.)
3. Malý zájem žáků o témata, cvičení, projekty rozvíjející kompetence k podnikavosti, iniciativě a kreativitě	20,0% (6.)	25,9% (6.)	32,5% (5.)
4. Management školy nepovažuje téma za prioritu	10,0% (8.)	9,3% (10.)	6,9% (10.)
5. Zřizovatel školy nepovažuje téma za prioritu	x (x)	6,5% (11.)	7,2% (9.)
6. Nedostatek příležitostí ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podnikavosti, iniciativy a kreativity	20,0% (6.)	34,8% (4.)	41,0% (4.)
7. Nedostatek výukových materiálů, pomůcek a metodik v oblasti podnikavosti, iniciativy a kreativity	50,0% (3.)	48,6% (3.)	49,9% (3.)
8. Nedostatečná dostupnost informačních a komunikačních technologií pro výuku v oblasti podnikavosti, iniciativy a kreativity	10,0% (8.)	25,5% (7.)	26,5% (7.)
9. Nedostatečné kompetence pedagogických pracovníků k rozvoji podnikavosti, iniciativy a kreativity u žáků	30,0% (5.)	29,1% (5.)	32,0% (6.)
10. Nedostatek finančních prostředků pro realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku	80,0% (1.)	68,8% (1.)	75,8% (1.)
11. Jiné	10,0% (8.)	10,5% (9.)	6,6% (11.)
12. Žádné	– (x)	4,9% (12.)	3,9% (12.)



TABULKA Č. 18: Nejvýznamnější překážky v oblasti podpory kompetencí k podnikavosti, iniciativě a kreativitě	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Malý zájem pedagogů o podporu podnikavosti, iniciativy a kreativity	– (x)	4,0% (8.)	3,4% (9.)
2. Malý zájem zaměstnavatelů a podnikatelů o spolupráci se školami	10,0% (2.)	9,7% (2.)	9,2% (3.)
3. Malý zájem žáků o témata, cvičení, projekty rozvíjející kompetence k podnikavosti, iniciativě a kreativitě	10,0% (2.)	9,7% (2.)	9,5% (2.)
4. Management školy nepovažuje téma za prioritu	– (x)	x (x)	1,8% (11.)
5. Zřizovatel školy nepovažuje téma za prioritu	– (x)	x (x)	0,3% (12.)
6. Nedostatek příležitostí ke vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti podnikavosti, iniciativy a kreativity	– (x)	5,7% (6.)	6,3% (6.)
7. Nedostatek výukových materiálů, pomůcek a metodik v oblasti podnikavosti, iniciativy a kreativity	– (x)	8,9% (4.)	8,3% (4.)
8. Nedostatečná dostupnost informačních a komunikačních technologií pro výuku v oblasti podnikavosti, iniciativy a kreativity	10,0% (2.)	x (x)	2,1% (10.)
9. Nedostatečné kompetence pedagogických pracovníků k rozvoji podnikavosti, iniciativy a kreativity u žáků	10,0% (2.)	8,9% (4.)	7,1% (5.)
10. Nedostatek finančních prostředků pro realizaci vzdělávání mimo vlastní výuku	50,0% (1.)	36,0% (1.)	44,8% (1.)
11. Jiné	10,0% (2.)	5,7% (6.)	3,4% (8.)
12. Žádné	– (x)	4,9% (8.)	3,9% (7.)

8.2 Rozvoj oblasti podpory k iniciativě a podnikavosti na mateřských školách

Hodnocení této vzdělávací oblasti se mezi jednotlivými regiony neliší. Za hlavní překážku, byť s menší mírou významnosti, se opět ukazuje financování. V ORP MČ Praha 3 je opět tato skutečnost hodnocena statisticky nevýznamně méně. I zde jde o multifaktoriální oblast vyžadující specifické podpůrné kroky.

Tabulka 18: Frekvence překážek pro podnikavost v mateřských školách

Tabulka 19: Nejčastější překážky pro rozvoj podnikavosti v mateřských školách

TABULKA Č. 13: Podnikavost, iniciativě a kreativitě	Podíl MŠ v rámci ORP plánujících zlepšení ¹⁾		Průměrné hodnocení aktuálního stavu ²⁾		
	2016–2018	2019–2020	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Škola podporuje klíčové kompetence k rozvoji kreativity podle RVP PV	52,9%	17,6%	3,12	3,09	3,02
2. Učitelé rozvíjejí své znalosti v oblasti podpory kreativity a využívají je ve výchově (kurzy dalšího vzdělávání, studium literatury aj.)	64,7%	17,6%	2,94	2,99	2,92
3. Učitelé využívají poznatků v praxi a sdílejí dobrou praxi v oblasti rozvoje iniciativy a kreativity mezi sebou i s učiteli z jiných škol	64,7%	11,8%	2,65	2,59	2,57
4. Škola systematicky učí prvkům iniciativy a kreativity, prostředím i přístup pedagogů podporuje fantazii a iniciativu dětí	64,7%	11,8%	3,00	3,00	2,95
5. Škola nabízí pestré možnosti seberealizace dětí, umožňuje dětem realizovat vlastní nápady (např. dramatizace textu atp.)	70,6%	11,8%	3,12	3,03	2,97
6. Škola informuje a spolupracuje v oblasti podpory kompetencí k iniciativě a kreativitě s rodiči (např. ukázky práce s dětmi pro rodiče, dny otevřených dveří apod.)	64,7%	11,8%	3,00	3,11	3,01
7. Škola disponuje dostatečným množstvím pomůcek pro rozvoj kreativity	70,6%	17,6%	2,94	2,82	2,70
8. Ve škole je v rámci vzdělávacího procesu nastaveno bezpečné prostředí pro rozvoj kreativity, iniciativy a názorů dětí	70,6%	11,8%	3,12	3,16	3,08

TABULKA Č. 14: Překážky v oblasti podpory kompetencí k iniciativě a kreativitě	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Malý zájem a stereotypní přístup pedagogů k podpoře iniciativy a kreativity	11,8% (4.)	13,2% (3.)	12,2% (3.)
2. Management školy nepovažuje téma za prioritu	– (x)	1,2% (8.)	1,5% (8.)
3. Zřizovatel školy nepovažuje téma za prioritu	x (x)	4,7% (7.)	4,7% (7.)
4. Nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti rozvoje iniciativy a kreativity	17,6% (1.)	23,4% (3.)	26,2% (3.)
5. Nedostatek finančních prostředků pro zajištění pomůcek, literatury apod. pro rozvoj iniciativy a kreativity	35,3% (1.)	53,8% (1.)	63,8% (1.)
6. Nedostupnost informačních a komunikačních technologií pro rozvoj iniciativy a kreativity	5,9% (8.)	23,7% (2.)	29,8% (2.)
7. Jiné	11,8% (4.)	10,5% (4.)	6,6% (6.)
8. Žádné	29,4% (2.)	19,3% (4.)	13,7% (4.)



8.3 Soubor klíčových intervencí pro oblasti podnikavosti

Z hodnocení oblasti pro oblast podnikání a kreativitu vyplývají tato obecná opatření:

- 8.3.1 Rozvoj aktivit vedoucích k pojetí školy jako komunitního centra
- 8.3.2 Vytvoření rady zaměstnavatelů a podnikatelů v regionu s přesahem do zájmových sdružení zákonných zástupců
- 8.3.3 Vyhlášení rozvojových programů zřizovatele pro tuto oblast
- 8.3.4 Podpora různorodých soutěží, přehlídek a praktické výuky, ve které se mohou projevit odpovídající dovednosti žáků

9. Rozvoj oblasti podpory polytechnického vzdělávání

Polytechnické vzdělávání budeme v našich materiálech obecně označovat jako STEM, protože jde opět o velmi širokou oblast vědomostí, dovedností i kompetencí, které absolventům škol umožní dobré zapojení do života. Vzhledem k tomu, že tato oblast byla v posledních letech významně zanedbávána, je nutno zaměřit pozornost na celou řadu otázek souvisejících s možnostmi v této oblasti. O tom také svědčí významně širší sada hodnocených parametrů, se kterými se školy setkávají v této oblasti.

9.1 Rozvoj oblasti polytechnického vzdělávání na základních školách

Při srovnání hodnocení jednotlivých parametrů u oblasti polytechnického vzdělávání zjišťujeme, že situace je obdobná v ORP, kraji i ČR. Poměrně překvapující je zjištění, že školy disponují dostatečnými kapacitami pro výuku STEM, ačkoli je zřizovateli známo, že například pracovníky pro vlastní polytechnickou výuku (dílny) jsou spíše výjimkou. To ostatně potvrzuje tabulka překážek. **Zde bude nutno provést průzkum kapacit škol a hledat takové řešení, které smysluplně využije finanční prostředky pro více škol.** Takovým příkladem může být projekt Hospodářské komory hl.m. Prahy a úzká spolupráce různých zřizovatelů a škol. Všechny školy uvádějí v přehledu opatření potřebu zlepšování těchto parametrů v úrovni 60-70 %, což považujeme za velmi vysoké. Dá se tvrdit, že právě tato oblast patří z tohoto pohledu k těm nejvíce se rozvíjejícím, proto jsou opatření uvedena v celkovém přehledu. Rozhodujícím prvkem úspěšnosti této oblasti je zvýšení zájmu žáků o tuto oblast.

Za poměrně vysokou překážku polytechnického vzdělávání je považována jazyková vybavenost učitelů polytechnických předmětů, a to obecně. Z vlastní zkušenosti pro výuku CLIL není potřeba plné znalosti jazyka, ale spíše schopnost se rychle orientovat v grafických materiálech s polytechnickým vzděláním spojených. To je nepochybně jedna z cest, kde je nutno učitelé těchto předmětů podpořit. Opět se ukazuje nutno přehodnocení kapacit a ve vazbě na infrastrukturu škol připravit taková opatření, aby se možnosti výuky STEM významným způsobem zlepšily.



Tabulky: 20 a 21 Překážky a jejich významnost pro polytechnickou výuku na základní škole

TABULKA Č. 20: Překážky v oblasti podpory polytechnického vzdělávání	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné/neodpovídající prostory	70,0% (1.)	62,3% (2.)	62,7% (2.)
2. Nevhodné či žádné vybavení laboratoří, odborných učeben, dílen apod.	50,0% (4.)	57,9% (4.)	60,4% (4.)
3. Nedostatečná dostupnost informačních a komunikačních technologií pro výuku v oblasti polytechnického vzdělávání	10,0% (7.)	16,2% (7.)	16,3% (8.)
4. Malý zájem o polytechnické vzdělávání ze strany žáků a rodičů	50,0% (4.)	47,4% (6.)	39,0% (6.)
5. Pedagogičtí pracovníci školy neumí vzbudit zájem žáků v oblasti polytechniky	– (x)	9,3% (9.)	7,1% (9.)
6. Pedagogičtí pracovníci nemají aktuální znalosti a dovednosti v polytechnické oblasti	10,0% (7.)	15,0% (8.)	19,2% (7.)
7. Nedostatek financí na úhradu vedení volitelných předmětů a kroužků	70,0% (1.)	66,8% (1.)	73,5% (1.)
8. Učitelé polytechnických předmětů nejsou jazykově vybaveni pro výuku v CLILL	60,0% (3.)	59,9% (3.)	62,0% (3.)
9. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj polytechniky	30,0% (6.)	49,4% (5.)	47,7% (5.)
10. Jiné	10,0% (7.)	8,9% (10.)	5,4% (10.)
11. Žádné	– (x)	2,4% (11.)	1,9% (11.)

¹⁾ozn.:

TABULKA Č. 21: Nejvýznamnější překážky v oblasti podpory polytechnického vzdělávání	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné/neodpovídající prostory	20,0% (2.)	29,6% (1.)	29,5% (1.)
2. Nevhodné či žádné vybavení laboratoří, odborných učeben, dílen apod.	20,0% (2.)	15,0% (3.)	18,1% (3.)
3. Nedostatečná dostupnost informačních a komunikačních technologií pro výuku v oblasti polytechnického vzdělávání	– (x)	– (x)	1,0% (10.)
4. Malý zájem o polytechnické vzdělávání ze strany žáků a rodičů	10,0% (4.)	9,3% (4.)	9,0% (4.)
5. Pedagogičtí pracovníci školy neumí vzbudit zájem žáků v oblasti polytechniky	– (x)	0,8% (10.)	0,9% (11.)
6. Pedagogičtí pracovníci nemají aktuální znalosti a dovednosti v polytechnické oblasti	10,0% (4.)	2,0% (9.)	2,3% (8.)
7. Nedostatek financí na úhradu vedení volitelných předmětů a kroužků	30,0% (1.)	21,9% (2.)	25,4% (2.)
8. Učitelé polytechnických předmětů nejsou jazykově vybaveni pro výuku v CLILL	– (x)	6,9% (6.)	3,3% (6.)
9. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj polytechniky	– (x)	7,3% (5.)	5,9% (5.)
10. Jiné	10,0% (4.)	4,9% (7.)	2,7% (7.)
11. Žádné	– (x)	2,4% (8.)	1,9% (9.)

9.2 Rozvoj oblasti polytechnického vzdělávání na mateřských školách

Obdobná situace je i na mateřských školách, kde polytechnické vzdělávání musí být součástí komplexní přípravy předškoláka v úzké součinnosti se zákonnými zástupci dětí. Hodnocení jednotlivých parametrů je opět víceméně shodné. Všechny subjekty si uvědomují nutnost posílit tuto výuku v rozmezí 60-70% v období 2016-2018. V podmínkách mateřských škol půjde především o úpravy školních vzdělávacích programů a implementaci různorodých projektů pro tuto oblast. Takovým programem na území MČ Praha 3 je rozvojový projekt Rodina a škola – cesta k dětské kreativitě. Podle našeho názoru analýza ukazuje, že opětovně mateřské školy v rámci ORP nehodnotí oblast pouze z hlediska finančních prostředků, ale spíše v souvislostech celkového pohledu.

Významnou překážkou je podle všech oblastí absence pracovníka pro rozvoj polytechnického vzdělávání a nedostatek příležitostí k dalšímu profesionálnímu rozvoji.



Tabulka 22 a 23 : Překážky polytechnického vzdělávání a jejich významnost na mateřských školách

IV. PODPORA POLYTECHNICKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

TABULKA Č. 17: Překážky v oblasti podpory polytechnického vzdělávání	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nevhodné či žádné vybavení pomůckami pro rozvoj polytechnického vzdělávání (vybavení tříd, heren, hřišť, keramických dílen apod.)	17,6% (3.)	31,6% (6.)	40,7% (3.)
2. Nedostatečná podpora dětí se zájmem o polytechnické vzdělávání jejich rodiči	23,5% (4.)	18,4% (8.)	18,9% (6.)
3. Malý zájem pedagogů o podporu polytechnického vzdělávání nebo strach o bezpečnost dětí	5,9% (7.)	27,8% (3.)	20,3% (5.)
4. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj polytechnického vzdělávání	52,9% (1.)	50,6% (2.)	48,2% (2.)
5. Nedostatek financí na podporu polytechnického vzdělávání	29,4% (3.)	58,8% (1.)	67,2% (1.)
6. Nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky	35,3% (2.)	37,1% (3.)	32,3% (4.)
7. Jiné	11,8% (6.)	8,2% (7.)	7,1% (7.)
8. Žádné	5,9% (7.)	6,7% (8.)	4,8% (8.)

TABULKA Č. 18: Nejvýznamnější překážky v oblasti podpory polytechnického vzdělávání	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nevhodné či žádné vybavení pomůckami pro rozvoj polytechnického vzdělávání (vybavení tříd, heren, hřišť, keramických dílen apod.)	— (9.)	11,4% (4.)	14,1% (2.)
2. Nedostatečná podpora dětí se zájmem o polytechnické vzdělávání jejich rodiči	5,9% (5.)	3,2% (8.)	4,5% (7.)
3. Malý zájem pedagogů o podporu polytechnického vzdělávání nebo strach o bezpečnost dětí	5,9% (5.)	12,0% (3.)	6,0% (5.)
4. Absence pozice samostatného pracovníka nebo pracovníků pro rozvoj polytechnického vzdělávání	29,4% (1.)	15,2% (2.)	13,5% (3.)
5. Nedostatek financí na podporu polytechnického vzdělávání	23,5% (2.)	37,4% (1.)	43,8% (1.)
6. Nedostatek příležitostí k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti polytechniky	17,6% (3.)	9,4% (5.)	8,9% (4.)
7. Jiné	11,8% (4.)	4,7% (7.)	4,4% (8.)
11. Žádné	5,9% (5.)	6,7% (6.)	4,8% (6.)

9.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast polytechnické výchovy

Pro podporu polytechnické výchovy je třeba přijmout tato základní opatření:

- 9.3.1 Posouzení kapacit škol ve vazbě na organizační schéma výuky, pronájmy a stanovení priorit pro tuto oblast a výstavba polytechnických center, dovybavení učeben
- 9.3.2 Vytvoření znalostní databáze s příklady dobré praxe pro tuto oblast
- 9.3.3 Vytvoření metodického centra pro základní a mateřské školy pro oblast polytechnické výuky
- 9.3.4 Podpora mimoškolním aktivitám v této oblasti, podpora mezinárodním projektům
- 9.3.5 Další profesní rozvoj pedagogických pracovníků v úzké návaznosti na kariérní řád pro oblast CLIL a polytechnické vzdělávání



10. Rozvoj oblasti podpory sociálních a občanských dovedností

Podpora sociálních a občanských kompetencí je nepochybně oblastí, ve které se ze všech nejvíce projevuje K L I M A. Pro vnímání školy je tato oblast jednou z nejdůležitějších. Je v zásadě oním faktorem, který stanovuje ve škole pocit bezpečí a sounáležitosti, vytváření školní komunity a je pro naplňování cílů zcela neopominutelná.

10.1 Rozvoj oblasti podpory sociálních a občanských dovedností na základních školách

Z analýzy vyplývá, že všechny sledované regiony vykazují obdobné výsledky a je také zřejmé, že největší problémy jsou v oblasti komunikace jednotlivých aktérů vzdělávání navzájem. Všechny školy si uvědomují nutno tuto oblast dále rozvíjet, protože právě zde vzniká největší množství konfliktů. Obecně lze také konstatovat, že při porovnání jednotlivých hodnot napříč v celé analýze, je právě tato oblast hodnocena ve všech regionech nejhůře. Všechny školy stanovují míru zlepšení či nutnost se této oblasti věnovat v období 2016-2018 v úrovni 70-100 %. Mezi těmito parametry v rámci ORP je pouze v této oblasti jediný, který stanovuje tuto potřebu na maximum – etické hodnoty a způsoby učení. V rámci ORP Praha 3 byl zřizovatelem navržen etický kodex, který se stane součástí školních dokumentů ve všech subjektech.

10.2 Rozvoj oblasti podpory sociálních a občanských dovedností na mateřských školách

Obdobná situace je na mateřských školách, nicméně hodnoty pro rozvoj těchto kompetencí v období 2016-2018 jsou nižší. Ve všech mateřských školách ORP byl přijat etický kodex školy, který bude v následujícím období zanesen do školních dokumentů.

10.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast podpory sociálních a občanských dovedností a

Z analýzy pro oblast klíčových intervencí pro tuto oblast vyplývají následující intervence:

- 10.3.1 Podpora všech forem profesního rozvoje vedoucích k posilování komunikační role všech aktérů vzdělávání
- 10.3.2 Podpora etické výchovy formou implementace jejích zásad do etosu školy, nikoli však jako předmětu
- 10.3.3 Podpora různorodých forem posouzení klimatu školy prostřednictvím profesionálů či profesionálních nástrojů
- 10.3.4 Nastavení profesních podpůrných forem výchovného poradenství, preventivních funkcí, případně školního psychologa
- 10.3.5 Nastavení profesního podpůrného nástroje předcházení patologickým jevům včetně kyberšikany a ochrany duševního vlastnictví
- 10.3.6 Rozvoj forem žákovské samosprávy a ustanovení žákovského parlamentu MČ Praha 3



11. Rozvoj oblasti digitálních kompetencí pedagogických pracovníků

Z uvedených výsledků vyplývají některá doporučení, která lze doplnit dvěma šetřeními městské části v letech 2014-2015 pro oblast hardwaru a softwaru. Výsledky ukazují, že právě v této oblasti existuje celá řada problémů, které se ve svém důsledku projevují například v oblastech matematické a čtenářské gramotnosti. Intervence v této oblasti bude jednou z nejvýznamnějších s přesahem do celé výuky.

11.1 Digitální kompetence pedagogických pracovníků základních škol a jejich rozvoj

Uskutečněná analýza i sběrové dotazníky městské části Praha 3 prokázaly, že právě v oblasti digitálních kompetencí pedagogických pracovníků včetně ředitelů je nutná **zásadní intervence do oblasti lidských zdrojů**. Tuto skutečnost si také uvědomují školy, přestože hodnota stávajícího stavu (3) se objevuje pouze u práce ve stacionární počítačové učebně, ale současný stav rozvoje digitálních technologií přechází spíše na mobilní technologie a přístupy typu BYOD. Totéž se ukázalo při hodnocení škol v míře digitálních kompetencí učitelů prostřednictvím nástroje NIDV (Hausner, 2015) – Kompetenční model učitele pracujícího s ICT⁶. Tímto měřením prošlo téměř 90 % učitelů v září – říjnu 2015. Z tohoto modelu i z analýzy OP VVV je zřejmá **poměrně malá míra osvojení nejen vlastního ovládání digitálních nástrojů, ale daleko více malá schopnost aplikovat zásady práce na skupinovou práci žáků**. Lze konstatovat, že počet hodin odučených tak, aby žáci pracovali s počítačovou technologií individuálně, nepřesahuje 5 %, (vlastní šetření Hausner 2015), zatímco ve výuce učitel počítač jako prezenční nástroj využívá v téměř 70 % hodin (ČŠI 2012, Hausner 2015). **Přechod na vyšší zapojení žáků do výuky od pasivního vnímání vyučované látky je stěžejním úkolem podpory zájmu žáků ve všech oblastech**. Z uvedené tabulky vyplývá, že školy chtějí rozvíjet převážně práci s těmito stacionárními stroji (tedy s tím, co je dnes již koncepčně překonáno), ale v oblastech moderního rozvoje (BYOD) je navrženo zlepšení pouze ve 30 %. Důvody tohoto stavu jsou jednoznačně v **malé znalosti strategií managementu škol**, ale také přímým důsledkem toho, že školy městských částí neměly v minulých programových obdobích prakticky nulovou šanci rozvíjet oblast digitálních technologií. Z tohoto hlediska ani podpora městské části nebyla dostatečná ani v oblasti lidských zdrojů, ba ani oblasti hardwaru a softwaru.

Je však nutno ocenit snahu škol o rozšíření otázek internetové bezpečnosti do výuky, protože tato oblast nabývá na významu a měla by být součástí strategického rámce. Stejně tak je nutno ve větší míře, jak je konstatováno, obrátit pozornost škol směrem k otevřeným zdrojům od komerčních produktů, jak je jednou z podmínek všech evropských programů. S tím úzce souvisí výchova k ochraně duševního vlastnictví a copyrightům. Nezbytnost rozvoje této oblasti také potvrzuje sdělení ČŠI k otázkám šikany a kyberšikany, kde se v lednu 2017 konstatuje následující v citaci České školy:

⁶ http://www.nidv.cz/dotazniky_icdv.php?id_dotazniku=41&zobrazit_vysledky=vse&porovnat=skoly



V loňském školním roce inspektoři zaznamenali, že šikanu řešilo 41 procent škol. O rok dřív to bylo 30,3 procenta škol a například v roce 2010/11 jen 24,9 procenta škol. Velký skok je patrný u kyberšikany. Ve školním roce 2014/15 ji řešilo jen 13,9 procenta škol, ale o rok později už jich bylo 23 procent.⁷

V podmínkách ORP MČ Praha 3 považujeme rozvoj kompetencí učitelů předcházet všem formám kyberšikany a šikany za stěžejní úkol v rámci jejich přípravy pro výkon povolání a pro bezpečné prostředí ve školách.

Z hlediska překážek rozvoje digitálních kompetencí je také překvapením téměř 70 % konstatování, že učitelé mají problémy s hardwarem, ačkoli v celorepublikovém měřítku je to pouze 35 %. Tato hodnota je dána, jak již bylo konstatováno především malou mírou zkušenosti, protože ve školách ORP MČ Praha 3 v minulém období neprobíhaly žádné koncepční projekty v této oblasti. Tuto skutečnost potvrzují i ostatní dílčí parametry v tabulce včetně metodického vedení.

V ostatních kritériích jsou rozdíly zanedbatelné.

S rozvojem všech výše zmíněných dovedností učitelů souvisí také stěžejní úkol, jak byl konstatován také na mezinárodní konferenci EMINENT (listopad 2016), kdy digitální technologie musí přispět k stavu, který je označován jako **Digital citizenship**. To nebude možné, pokud tyto kompetence nebudou mít samotní pedagogičtí pracovníci. Z tohoto hlediska je tedy nutno významným způsobem rozvíjet „soft skills“ této profesní skupiny.

Při rozhovorech s většinou ředitelů základních škol (80%) se jednoznačně ukazuje, že rozhodující intervence musí přijít právě v oblasti strategie využívání digitálních technologií, protože právě ředitel je hybatelem technologické změny. V podmínkách základních škol Praha 3 však bohužel právě v této oblasti je velké množství rezerv, které nejsou způsobeny tolik materiálním zázemím jako neochotou měnit stávající způsoby výuky k modernějšímu pojetí.

⁷ <http://www.ceskaskola.cz/2017/01/skoly-se-uz-neboji-priznat-sikanu.html>



Tabulka 24 : Překážky ve využívání digitálních technologií

VI. PODPORA DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

TABULKA Č. 24: Překážky v oblasti podpory digitálních kompetencí pedagogických pracovníků	Podíl škol narážejících na danou překážku ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné znalosti pedagogických pracovníků v oblasti používání hardware	70,0% (2.)	44,5% (5.)	35,6% (8.)
2. Nedostatečné znalosti pedagogických pracovníků v oblasti používání software a internetu	40,0% (5.)	38,1% (7.)	27,6% (7.)
3. Nevhodné / zastaralé ICT vybavení	30,0% (7.)	44,5% (5.)	41,6% (4.)
4. Neznalost metod implementace vlastní techniky žáků na stávající podmínky školy (různorodé operační systémy apod.)	40,0% (5.)	49,4% (3.)	43,4% (3.)
5. Nedostatek příležitosti k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti digitálních kompetencí	20,0% (8.)	19,4% (8.)	15,2% (8.)
6. Nedostatek časových možností k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti digitálních kompetencí	50,0% (1.)	51,4% (2.)	49,3% (2.)
7. Nedostatečné využívání mobilních ICT technologií ve výuce (notebooků, tabletů vč. možnosti využití vlastních technických zařízení žáků jako např. chytrých telefonů, tabletů apod.)	50,0% (1.)	44,9% (4.)	38,8% (5.)
8. Nedostatek financí na pořízení moderního ICT vybavení (včetně údržby stávající techniky)	80,0% (1.)	77,3% (1.)	80,4% (1.)
9. Jiné	20,0% (8.)	7,7% (9.)	5,5% (9.)
10. Žádné	— (9.)	2,8% (10.)	2,3% (10.)

Tabulka 25 : Významnost překážek ve využívání digitálních technologií

VI. PODPORA DIGITÁLNÍCH KOMPETENCÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

TABULKA Č. 25: Nejvýznamnější překážky v oblasti podpory digitálních kompetencí pedagogických pracovníků	Podíl škol, které danou překážku označily za nejvýznamnější ¹⁾		
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR
1. Nedostatečné znalosti pedagogických pracovníků v oblasti používání hardware	10,0% (2.)	2,8% (7.)	2,8% (7.)
2. Nedostatečné znalosti pedagogických pracovníků v oblasti používání software a internetu	10,0% (2.)	8,1% (1.)	4,4% (5.)
3. Nevhodné / zastaralé ICT vybavení	— (9.)	4,9% (4.)	4,4% (5.)
4. Neznalost metod implementace vlastní techniky žáků na stávající podmínky školy (různorodé operační systémy apod.)	— (9.)	3,2% (6.)	5,5% (3.)
5. Nedostatek příležitosti k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti digitálních kompetencí	— (9.)	0,8% (10.)	1,0% (10.)
6. Nedostatek časových možností k dalšímu vzdělávání pedagogických pracovníků v oblasti digitálních kompetencí	10,0% (2.)	10,5% (2.)	11,0% (2.)
7. Nedostatečné využívání mobilních ICT technologií ve výuce (notebooků, tabletů vč. možnosti využití vlastních technických zařízení žáků jako např. chytrých telefonů, tabletů apod.)	— (9.)	2,8% (7.)	4,7% (4.)
8. Nedostatek financí na pořízení moderního ICT vybavení (včetně údržby stávající techniky)	60,0% (1.)	59,5% (1.)	61,4% (1.)
9. Jiné	10,0% (2.)	4,5% (5.)	2,5% (8.)
10. Žádné	— (9.)	2,8% (7.)	2,3% (9.)

11.2 Digitální kompetence pedagogických pracovníků mateřských škol a jejich rozvoj

Srovnávací analýza výsledků v dotazníku OP VVV ukazuje v omezených parametrech v zásadě shodná konstatování, ale také zásadní rozdíl vnímání digitálních technologií u pracovníků mateřských škol od pracovníků základních škol.

Mateřské školy konstatují, že rozhodujícím faktorem dalšího rozvoje jsou dovednosti vychovatelek a **málo času na další vzdělávání v této oblasti**. V celostátním měřítku však i zde finanční prostředky hrají rozhodující roli (ORP 23 % a ČR 75%). Základní školy konstatují jako rozhodující překážku **téměř vždy nedostatek finančních prostředků a zastarávání techniky**. Z průzkumu městské části Praha 3 (Hausner, 2015) vyplývá, že běžné dovednosti práce s digitální technikou nejsou hlavní

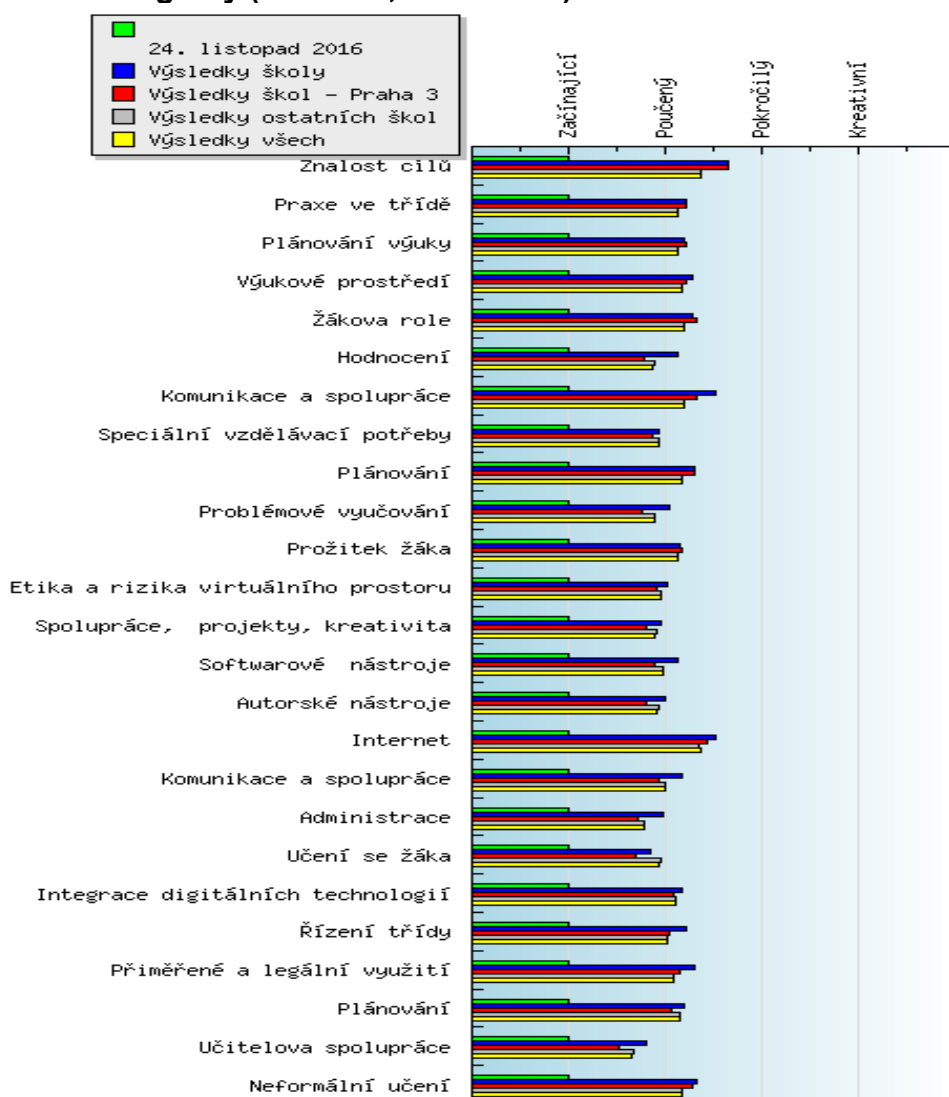


překážkou, ale jsou to spíše **aplikační dovednosti do praxe mateřských škol**, ať již v administrativě či výuce.

Oblast rozvoje digitálních kompetencí musí úzce souviset s kariérním řádem a v rámci něj musí být hodnocena. Dovednosti vychovatelů musí být hodnoceny ve vazbě na spolupráci s rodiči tak, aby role komunitní školy (mateřské či základní) vycházela i z konceptu digitálních technologií jako komunikačního nástroje.

Zde tabulku neuvádíme, protože má jen omezenou vypovídající hodnotu.

Graf 3: Kompetence pedagogických pracovníků MČ Praha 3 (ZŠ) ve srovnání s ostatními regiony (Hausner, NIDV 2015)





11.3 Soubor klíčových intervencí v oblasti digitálních kompetencí pedagogických pracovníků

Uvedená analýza vede k návrhu následujících intervencí:

- 11.3.1 Vytvoření podpůrné služby pro správu hardwarových a softwarových aplikací na základních a mateřských školách
- 11.3.2 Komplexní profesní příprava pedagogických pracovníků ve vazbě na kariérní řád s vlastní tvorbou výstupů a vytvořením profesního portfolia
- 11.3.3 Sdílení příkladů dobré praxe, zapojení učitelů do profesních komunit včetně podpory takových aktivit prostřednictvím zřizovatele
- 11.3.4 Zavedení manažerských systémů řízení škol včetně sdílení
- 11.3.5 Vytvoření uceleného systému předcházení negativních jevů online včetně filtrování a ochrana proti nežádoucímu softwaru a výchova k ochraně duševního vlastnictví

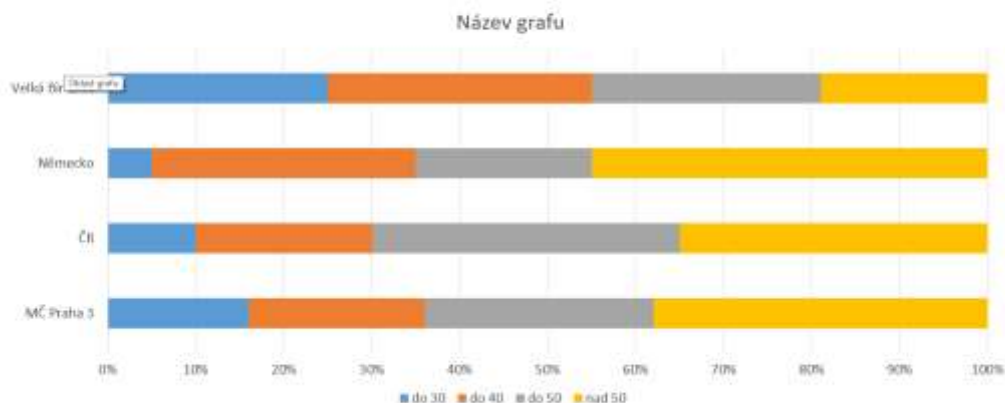
12. Obecné souvislosti vyplývající z analýzy a jejich porovnání s dostupnými analytickými dokumenty

Protože v době analýzy vzdělávacích potřeb proběhla veřejností celá řada srovnávacích studií, pokusili jsme se některé závěry zjištěné v analýze ORP Praha 3 porovnat se známými údaji a ověřit relevantnost některých zjištění, které se při dílčím pohledu dají považovat přinejmenším za problematické.

12.1 Věková struktura pedagogického sboru v ORP Praha 3

Graf 4: Srovnání věkové struktury pedagogických pracovníků

Srovnání věkové struktury evropských zemí, ČR a MČ Praha 3 (Výroční zprávy 2016, Aspen 2016)





Na základě výročních zpráv škol (2016) a analýzy vzdělávací soustavy ([ASPEN](#)⁸ 2016) bylo provedeno porovnání věkové struktury pedagogického sboru MČ Praha 3, ČR a dalších evropských zemí. Obecně se dá konstatovat, že situace z hlediska věku je mírně příznivější než v ČR, **nicméně v nejvyšší věkové kategorii je více než 45 % vyučujících a vychovatelů.** Z tohoto pohledu je situace na ORP Praha 3 méně příznivá než v jiných regionech. Přestože má ORP Praha 3 více mladých pedagogických pracovníků, přesto právě ve středním věku, kde lze předpokládat nejvyšší afinitu k profesi, existuje největší rezerva. Z uvedeného také vyplývá, že z hlediska zaměstnanosti kvalitních pedagogických pracovníků s jistou mírou dlouhodobějšího výhledu bude nutné ze strany ředitelů škol a zejména zřizovatele přijmout podpůrné programy, které zajistí nástup kvalitních lidských zdrojů v uvedené věkové struktuře. Takové opatření však nelze z hlediska přesahu řešit formou dotací z evropských fondů, musí jít o strategické rozhodnutí politických orgánů MČ Praha 3, protože bez něj nelze předpokládat zásadní změnu této kategorie.

Uvedená situace je o to horší, že se zásadním způsobem mění podmínky práce pedagogických pracovníků, nároky na jejich kompetence a zejména soft skills významně stoupají. Rozvoj těchto dovedností je velmi obtížné zajistit jen v rámci celoživotního profesního rozvoje jednotlivých pedagogických pracovníků.

Lze plně souhlasit s následující citací z této studie:

„Jeho role se promění mnohem více v motivátora, animátora a podporovatele sociální interakce mezi dětmi. Dnešní absolventi pedagogických fakult by měli být na tuto proměnu připraveni. Nedostali jsme se však ještě ani k diskusi o této proměně, což představuje další riziko spojené s učiteli.“⁹ Zde jen doplňujeme, že tato role je už i dnes, nikoli v budoucnosti, velmi požadovanou změnou, protože i dnešní stávající stav poznání tento přístup plně vyžaduje.

Podle výroční zprávy ČŠI je průměrné zastoupení věkové kategorie do 35 let 23,1 %. Při porovnání tohoto parametru není situace ve školách Praha 3 možno hodnotit než pozitivně, protože v našem případě, je tento poměr kolem 35 %.

Plně odpovídající je situace v mateřských školách, kde [ČŠI \(2016\)](#)¹⁰ konstatuje, že *V předškolním vzdělávání v nyní hodnoceném školním roce dovršilo 27,3 % hospitovaných učitelek 31–40 let pedagogické praxe a 2,5 % 41–50 let pedagogické praxe. Z tohoto zjištění je zřejmé, že v nedaleké budoucnosti bude potřeba výrazně doplnit pedagogické sbory v mateřských školách novými učiteli.*

V mateřských školách je situace významně komplikovanější než na školách základních.

Průměrný věk ředitele/ředitelky škol MČ Praha 3 je 54 let s přesahujícím výskytem osob v nejvyšší věkové kategorii. Vzhledem k celkovým požadavkům kladeným na ředitele školské organizace i zde bude muset hrát roli velmi specifický a ucelený

⁸ <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Vzdelavani.pdf>

⁹ <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Vzdelavani.pdf>

¹⁰ http://www.csicr.cz/html/VZCSI2015_2016/flipviewerexpress.html



systém celoživotního profesního vzdělávání k tomu, aby ředitelé byli schopni uvedené požadavky naplnit.

ČŠI (2016) konstatuje, že průměrný věk ředitelů v roce 2016 se pohybuje kolem 51 let. S tím úzce souvisí velká míra administrativní zátěže, které je vystavena naprostá většina ředitelů podle zmíněného výzkumu až na 90 % jejich pracovní kapacity, zatímco evropské průměry udávají čísla kolem 60%. Z uvedeného plyne, že míra podpůrných činností ve školách je silně podceněna, přenos pravomocí je jen limitovaný. S nástupem společného vzdělávání však navzdory tomu, že je tento zcela správný, je nárůst administrativní zátěže vzhledem k realizaci podpůrných opatření naprosto neúměrný. Uvedenou skutečnost, byť v opatrnější formulaci, konstatovala i ČŠI. Ze zprávy dále vyplývá, že:

„Podíl učitelů (v základních školách bez škol pro žáky se SVP) ve věku do 35 let byl dle vývojové ročenky školství 18,9 %, přičemž trend je kontinuálně klesající. V tomto ukazateli tedy hrozí, že se cílovou hodnotu nepodaří naplnit, pokud nebudou přijata účinná opatření, která například zvýší podíl absolventů pedagogických oborů, kteří nastupují do základních škol. Dle zjištění ČŠI v navštívených školách je nejmenší podíl učitelů ve věku do 35 let v předmětech matematika, fyzika, chemie a na 1. stupni“¹¹.
V případě MČ Praha 3 můžeme tento trend plně potvrdit.

12.2 Srovnání zjištěných parametrů v analýze ORP MČ Praha 3 a studií a analýz zveřejněných v posledních letech.

Přestože nelze odvodit přímou souvislost mezi souhrnnými výsledky dotazníků OP VVV a dalšími výběrovými šetřeními ČŠI v posledních letech (některá z nich byla konána v mezinárodním měřítku PISA a TIMMS), nepochybně mezi uvedenými hodnotami jistá závislost existuje. Jak již bylo konstatováno, v českých školách převažuje jistá míra nespokojenosti, kterou lze vyjádřit velmi zjednodušeně takto: „nudící se žák – otrávený učitel.“ Většina mezinárodních studií v jistém ohledu ukazuje na skutečnosti, že školy nejsou schopny se adaptovat na měnící se způsob učení žáků, na jiný typ vnímání a mnohdy trvají na dávno „osvědčených“ metodách učení, které však již nenacházejí pochopení nejen mezi žáky, ale i rodiči. Na druhé straně ale velká část společnosti trvá na škole tak, jakou jsme sami měli kdysi. Tento již na první pohled zásadní rozpor pak nutně vyvolává mnohé komunikační šumy a rozpory.

Další ne nepodstatnou okolností, která musí hrát v analýze potřeb škol roli, je rovný přístup všech žáků ke vzdělávání.

Většina dokumentů OECD opakovaně cituje vysokou selektivnost českého školství jako jednu z příčin klesající kvality. Nastavení zásad společného vzdělávání je krokem na polovinu, protože zcela očividně neexistuje snaha zredukovat počet víceletých gymnázií, která jsou typickým příkladem selektivnosti systému.

Na základních školách je takovým příkladem organizace celé řady kroužků a zájmových aktivit formou hrazené činnosti, které se již nemohou účastnit všichni žáci škol. Zásadnějším problémem jsou však aktivity, kdy část „povinné“ výuky je financována ze sponzorských darů (rodilí mluvčí), což zásadním způsobem ovlivňuje sociální a komunikační vztahy ve třídních komunitách. Uvedené přístupy se musí stát

¹¹ <http://www.ceskaskola.cz/2016/12/z-vyrocní-zpravy-csi-podíl-mladých.html>



také součástí strategického rámce tak, aby všichni žáci měli stejnou možnost přístupu ke vzdělávání, které je nabízeno v rámci neplaceného školství jako takového. Z uvedeného důvodu navrhujeme ve strategickém rámci i samostatnou oblast opatření navazujících právě na základní charakteristiku celého programu KLIMA.

12.3 Soubor klíčových intervencí pro oblast profesního rozvoje pedagogických pracovníků a pro oblast rovného přístupu ke vzdělávání

- 12.3.1 Posílení profesního rozvoje ředitelů škol formou evaluace práce ředitele v rámci kariérního růstu a benefitů zřizovatele
- 12.3.2 Zahájení sociálních programů a benefitů v rámci působnosti zřizovatele pro zajištění profesně zdatných pedagogických pracovníků a jejich dalšího profesního rozvoje
- 12.3.3 Podpora formám hostování a vzájemných stáží mezi vzdělávacími institucemi v rámci regionu ale i mimo něj
- 12.3.4 Vytvoření role mediátora pro zlepšení komunikace zákonní zástupci – pedagogický pracovník
- 12.3.5 Podpora zájmové činnosti školy i v rámci běžného rozpočtu školy s případnou podporou zřizovatele, a to především formou přenesené dotace (sociální dávky) rovnou subjektu vzdělávání
- 12.3.6 Příprava, zahájení a realizace rozvojových programů pro jednotlivé skupiny žáků tak, aby měli možnost se do všech těchto aktivit zapojit.

13. Rozvoj infrastruktury základních a mateřských škol

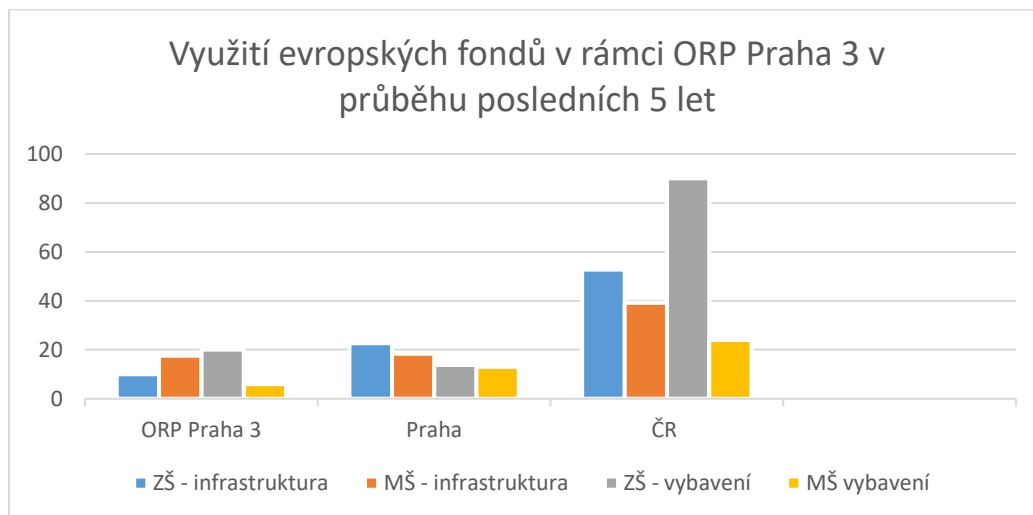
Vzhledem k tomu, že v rámci ORP MČ Praha 3 nebyly realizovány systémové projekty, situace je významně jiná. Z výše uvedených důvodů jsou výsledky zpracovány formou grafů.

Z grafu vyplývá, že i v minulých programových obdobích některé školy čerpaly finanční prostředky v rámci evropských fondů, a to v rozsahu přesahujícím průměr hlavního města Prahy.

Z tabulek vyplývají předběžné odhady financování výstavby infrastruktury a vybavení základních a mateřských škol v rámci tohoto programového období.



Graf 5: Využití evropských fondů v ORP Praha 3



Graf 6: Rozvoj infrastruktury základních škol

Tento graf dobře koresponduje se zjištěním Krajského akčního plánu pro Prahu, který uvádí srovnání čerpání investic podle jednotlivých krajů v ČR.



Graf 7: Zájem o čerpání finančních prostředků (KAP Praha 2016)

Jak vyplývá z uvedeného grafu, Praha patří mezi kraje, kde je o čerpání nejmenší zájem, i když se právem můžeme domnívat, že tento stav je způsoben nedostupností „šablon“ v minulém programovacím období. Dopad nedostupnosti šablon se projevuje nejen v této oblasti, ale také obecně v hodnocení digitálních kompetencí jako krizové oblasti rozvoje škol Městské části Praha 3.



Tabulka: 26: Rozvoj infrastruktury základních škol

Tabulka 27: Základní vybavení základních škol

VII. ROZVOJ INFRASTRUKTURY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

TABULKA Č. 27: Stavby, rekonstrukce	Podíl ZŠ, které v posledních 5 letech investovaly z EU do příslušné stavby / rekonstrukce školy ¹⁾			Podíl ZŠ v rámci ORP plánujících stavět / rekonstruovat ²⁾		Podíl ZŠ v rámci ORP jejichž plán se bude týkat bezbariérovosti ³⁾
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR	2016–2018	2019–2020	
1. Nová výstavba nebo přístavba budov	0,0%	2,0%	5,7%	0,0%	0,0%	0,0%
2. Bezbariérové stavební úpravy a rekonstrukce	0,0%	1,6%	4,0%	30,0%	30,0%	40,0%
3. Ostatní rekonstrukce, udržovací práce a modernizace pláště budov; zateplení budov (projekty energeticky udržitelné školy apod.)	0,0%	16,2%	32,9%	10,0%	10,0%	0,0%
4. Stavební úpravy a rekonstrukce kmenových tříd	0,0%	4,9%	10,4%	30,0%	10,0%	20,0%
5. Stavební úpravy a rekonstrukce knihovny, informačního centra školy	0,0%	1,2%	4,2%	10,0%	20,0%	10,0%
6. Stavební úpravy a rekonstrukce učebny cizích jazyků	0,0%	2,0%	6,1%	10,0%	20,0%	20,0%
7. Stavební úpravy a rekonstrukce učebny fyziky	0,0%	0,8%	6,2%	20,0%	10,0%	20,0%
8. Stavební úpravy a rekonstrukce učebny chemie	0,0%	1,6%	5,8%	10,0%	0,0%	10,0%
9. Stavební úpravy a rekonstrukce učebny přírodopisu	0,0%	1,2%	4,5%	10,0%	0,0%	10,0%
10. Stavební úpravy a rekonstrukce učebny informatiky	0,0%	2,4%	12,8%	0,0%	20,0%	20,0%
11. Stavební úpravy a rekonstrukce tělocvičny	0,0%	3,6%	6,0%	10,0%	30,0%	20,0%
12. Stavební úpravy a rekonstrukce učebny uměleckých předmětů (např. hudebny apod.)	10,0%	1,2%	2,0%	10,0%	0,0%	0,0%
13. Stavební úpravy a rekonstrukce dílny / cvičné kuchyňky	0,0%	2,8%	8,1%	10,0%	30,0%	20,0%
14. Stavební úpravy a rekonstrukce školní jídelny, družiny, klubu apod.	0,0%	4,0%	7,4%	10,0%	20,0%	20,0%
15. Stavební úpravy a vybavení na podporu podnětného venkovního prostředí školy např. hřiště, školní zahrady, dopravní hřiště, botanické zahrady, rybníky, učebny v přírodě, naučné stezky apod.	0,0%	7,3%	14,8%	30,0%	40,0%	20,0%

TABULKA Č. 28: Vybavení	Podíl ZŠ, které v posledních 5 letech investovaly z EU do příslušného vybavení školy ¹⁾			Podíl ZŠ v rámci ORP plánujících pořízení vybavení ²⁾	
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR	2016–2018	2019–2020
1. Vybavení kmenových tříd	0,0%	5,3%	34,2%	50,0%	20,0%
2. Vybavení polytechnických učeben (fyziky, chemie, přírodopisu, dílny, kuchyňky apod.)	0,0%	2,0%	29,9%	30,0%	40,0%
3. Vybavení jazykové učebny	0,0%	2,0%	17,3%	30,0%	20,0%
4. Vybavení knihovny	0,0%	2,4%	32,4%	10,0%	20,0%
5. Vybavení počítačové učebny (stolní počítače)	0,0%	4,9%	55,2%	20,0%	40,0%
6. Vybavení mobilní počítačové učebny (např. notebooky, tablety)	10,0%	2,8%	41,5%	30,0%	40,0%
7. Vybavení tělocvičny	0,0%	2,0%	6,5%	20,0%	20,0%
8. Vybavení umělecké učebny	0,0%	0,8%	3,5%	10,0%	20,0%
9. Vybavení dílny / cvičné kuchyňky	0,0%	2,0%	22,8%	20,0%	30,0%
10. Vybavení školní jídelny, družiny, klubu apod.	0,0%	2,8%	7,2%	30,0%	10,0%
11. Software pro ICT techniku	10,0%	3,6%	55,3%	50,0%	40,0%
12. Nové didaktické pomůcky	10,0%	6,1%	38,0%	70,0%	20,0%
13. Připojení k internetu ve třídách, na škole a ve školských zařízeních	0,0%	2,0%	24,8%	20,0%	20,0%
14. Interaktivní tabule	10,0%	5,7%	66,7%	50,0%	30,0%
15. Audiovizuální technika (televize, projektor apod.)	0,0%	2,8%	48,4%	50,0%	10,0%
16. Stroje či jiné vybavení nad 40 tis. Kč (výjma strojů řízených počítačem)	0,0%	0,0%	2,0%	20,0%	10,0%
17. Vybavení bezdrátovým nábojem, přístroji, elektronikou pro záky se sva	0,0%	0,8%	2,9%	20,0%	10,0%
18. Kompenzační/ speciální pomůcky pro žáky se SVP	10,0%	6,9%	12,3%	70,0%	20,0%
19. Vybavení na podporu podnětného vnitřního prostředí školy např. čtenářské koutky, prostor na sdílení zkušeností z výuky, na rozvoj jednotlivých gramotností apod.	0,0%	3,2%	13,1%	20,0%	10,0%



Tabulka 28: Infrastruktura mateřských škol

VII. ROZVOJ INFRASTRUKTURY MATEŘSKÝCH ŠKOL						
TABULKA Č. 24: Stavby, rekonstrukce						
	Podíl MŠ, které v posledních 5 letech investovaly z EU do příslušné stavby / rekonstrukce školy ¹⁾			Podíl MŠ v rámci ORP plánovaných staveb / rekonstruovat ²⁾		Podíl MŠ v rámci ORP, jejichž plán se bude týkat bezbariérovosti ³⁾
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR	2016–2018	2019–2020	
1. Nová výstavba nebo přístavba budov	5,9%	4,7%	6,9%	5,9%	0,0%	5,9%
2. Bezbariérové stavební úpravy a rekonstrukce	0,0%	1,8%	3,2%	5,9%	5,9%	11,8%
3. Ostatní rekonstrukce, udržovací práce a modernizace pláště budovy; zateplení budov; (projekty energeticky udržitelné školy apod.)	5,9%	13,2%	26,8%	5,9%	5,9%	0,0%
4. Stavební úpravy a rekonstrukce tříd	11,8%	5,8%	10,1%	5,9%	11,8%	0,0%
5. Stavební úpravy a rekonstrukce knihovny	5,9%	1,2%	0,7%	0,0%	5,9%	0,0%
6. Stavební úpravy a rekonstrukce herny	5,9%	2,3%	5,7%	0,0%	11,8%	5,9%
7. Stavební úpravy a rekonstrukce tělocvičny	5,9%	1,8%	1,4%	0,0%	0,0%	0,0%
8. Stavební úpravy a rekonstrukce prostor na podporu polytechnického vzdělávání (např. keramická dílna)	5,9%	1,5%	1,9%	5,9%	5,9%	0,0%
9. Stavební úpravy a rekonstrukce školní jídelny	5,9%	2,6%	6,3%	5,9%	0,0%	0,0%
10. Stavební úpravy a vybavení na podporu podnětného venkovního prostředí školy např. hřiště, zahrady apod.	11,8%	7,3%	20,0%	29,4%	17,6%	17,6%

Tabulka 29: Vybavení mateřských škol

VII. ROZVOJ INFRASTRUKTURY MATEŘSKÝCH ŠKOL					
	v rámci ORP	v rámci kraje	v rámci ČR	2016–2018	2019–2020
1. Vybavení tříd	5,9%	9,6%	12,5%	17,6%	11,8%
2. Vybavení prostorů školy pro rozvoj polytechnických dovedností	0,0%	5,3%	6,2%	11,8%	11,8%
3. Vybavení knihovny	5,9%	6,4%	5,4%	11,8%	0,0%
4. Vybavení herny	0,0%	7,0%	9,3%	11,8%	5,9%
5. Vybavení tělocvičny	0,0%	2,9%	2,7%	5,9%	0,0%
6. Vybavení školní jídelny	0,0%	6,1%	6,1%	5,9%	0,0%
7. Vybavení výpočetní technikou pro potřeby pedagogických pracovníků	0,0%	6,7%	8,9%	17,6%	0,0%
8. Software pro ICT techniku	5,9%	6,1%	6,7%	0,0%	0,0%
9. Nové didaktické pomůcky	0,0%	10,8%	12,4%	23,5%	17,6%
10. Připojení k Internetu v hernách, ve škole	5,9%	4,7%	5,4%	0,0%	0,0%
11. Interaktivní tabule	0,0%	3,2%	5,8%	0,0%	5,9%
12. Audiovizuální technika (televize, projektory apod.)	5,9%	4,4%	5,3%	0,0%	0,0%
13. Vybavení bezbariérovým nábytkem pro děti se SVP	0,0%	0,0%	0,6%	5,9%	5,9%
14. Didaktické a kompenzační pomůcky pro děti se SVP	0,0%	3,2%	3,9%	17,6%	17,6%
15. Vybavení na podporu podnětného vnitřního prostředí školy např. čtenářské koutky, prostor na rozvoj jednotlivých pregramotností, polytechnických dovedností apod.	0,0%	6,1%	6,2%	17,6%	17,6%



14. Analýza shody potřeb MČ Praha 3 z pohledu strategických dokumentů státu, kraje a městské části

Součástí analýzy potřeb škol a vzdělávání na Praze 3 celkově bylo také porovnání zjištěných skutečností se stávajícími dokumenty ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, dále pak s krajskými dokumenty a v neposlední řadě i s dokumenty schválenými zastupitelstvem MČ Praha 3.

Rozhodujícím materiálem, který byl využit pro porovnání potřeb škol, se pak stal Krajský akční plán rozvoje vzdělávání, který byl schválen zastupitelstvem pod číslem jednacím 21/33 ze dne 15. 12. 2016.

Analýza dostupných dokumentů nezbytných pro sestavení strategického rámce tvoří samostatnou součást této analýzy.