

# **DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY**

(pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího  
odborného a dalšího vzdělávání)

**MŠMT  
BŘEZEN 2002**

## **Předkládací zpráva**

V souladu s plánem nelegislativních úkolů vlády na I. pololetí roku 2002 je předkládán návrh Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy v ČR.

Předkládaný materiál je vypracován na základě zákona č. 564/1990 Sb., o státní správě a samosprávě ve školství, ve znění zákona č. 132/2000 Sb., který ukládá Ministerstvu školství, mládeže a tělovýchovy povinnost zpracovávat Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy ČR (dále jen Dlouhodobý záměr ČR) a krajským orgánům následně povinnost zpracovávat obdobné záměry pro svůj kraj. Dlouhodobý záměr na úrovni České republiky uvádí základní tendence a cíle vzdělávací politiky, stanoví opatření na úrovni státu a vymezuje prostor pro konkrétní řešení na úrovni kraje.

Dlouhodobý záměr ČR je realizací Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice, tzv. Bílé knihy, který vláda přijala v únoru roku 2001. Návrh obsahuje celkové shrnutí koncepčních linií a zdůraznění toho nejpodstatnějšího z Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice.

V další části jsou uvedeny základní parametry kvantitativního vývoje i proměny struktury školství a z nich jsou vyvozovány určité závěry, kritéria a pravidla směrodatná pro přípravu a projednávání dlouhodobých záměrů krajů.

Stěžejní část návrhu vymezuje okruh skutečně realizovatelných strategických priorit vývoje v následujících letech. V další části pojednává o dalších oblastech vzdělávacího systému, kterým je nutné věnovat pozornost na centrální i krajské úrovni.

Přílohou návrhu Dlouhodobého záměru ČR je analytická část „Vybrané souvislosti rozvoje školství v krajích ČR“, ve které jsou rozvinuty především otázky nabídky, přístupu a účasti na vzdělávání, oblast struktur a sítě škol, ekonomiky sítě škol a oblast uplatnění absolventů škol.

Návrh prošel řádným připomínkovým řízením, přehled připomínkových míst a vyhodnocení jednotlivých připomínek je součástí návrhu Dlouhodobého záměru ČR (IV). Po vyhodnocení připomínkového řízení je návrh předkládán s rozpořem s připomínkovými místy - s Ministerstvem financí a Českou národní bankou ve věci finančního zabezpečení Dlouhodobého záměru ČR.

## SHRNUTÍ

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR je **klíčovým strategickým dokumentem státu**, který vymezuje základní státem podporované záměry rozvoje vzdělávací soustavy na období následujících tří až šesti let. Význam tohoto dokumentu však nespočívá pouze v samotném obsahu. Je umocněn potřebou účinného nástroje, který **umožní harmonizovat koncepční představy státu a jednotlivých krajů** v podmínkách přesunu významné části řídicích a rozhodovacích kompetencí v oblasti vzdělávání a školství ze státu na kraje.

Tento Dlouhodobý záměr je prvním z řady těchto dokumentů, k jehož vydání je Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy zmocněno zákonem o státní správě a samosprávě ve školství. Jeho celkové pojetí **bude východiskem pro zpracování dlouhodobých záměrů jednotlivých krajů**. Kraje jsou zavázány stejnou právní normou předkládat je do konce března každého lichého roku, poprvé v roce 2003.

Dlouhodobý záměr vymezuje základní rozvojové záměry ve vzdělávání, zájem státu na jejich realizaci i rozsah a formu uvažované podpory. Při jejich definování ministerstvo vycházelo zejména z:

- „Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice“ (Bílá kniha), který vláda schválila v únoru roku 2001;
- z analyticko-koncepčních materiálů MŠMT „České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropy“ (tzv. Zelená kniha, 1999), „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy“ (1999) a „Střednědobé koncepce resortu školství, mládeže a tělovýchovy“ (2001);
- výsledků téměř roční diskuse MŠMT s představiteli krajů, sociálních partnerů a dalších resortů nad pracovními verzemi Dlouhodobého záměru.

Řada záměrů a cílů se promítá do **nového školského zákona**, jehož vládní návrh byl předložen Parlamentu ČR ke schválení v druhé polovině loňského roku.

Dlouhodobý záměr je postavena na těchto **osmi základních strategických směrech**:

1. **Reforma a modernizace cílů a obsahu vzdělávání**
2. **Reforma ukončování středoškolského studia**
3. **Péče o kvalitu, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání**
4. **Rozvoj integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání**
5. **Optimalizace vzdělávací nabídky a institucionální struktury regionálního školství**
6. **Zkvalitnění podmínek práce pedagogických a řídicích pracovníků škol**
7. **Vznik veřejných vysokých škol neuniverzitního typu a rozvoj dalších forem terciárního vzdělávání**
8. **Rozvoj dalšího vzdělávání jako součásti celoživotního učení.**

Připravovaná **reforma cílů a obsahu vzdělávání** (kurikulární reforma) je založena zejména na přechod od osvojování si velkého objemu faktů k rozvoji klíčových životních dovedností, zesílení důrazu na výuku cizích jazyků, informační a občanské gramotnosti. V oblasti odborného vzdělávání přesouvá jeho těžiště od úzce specializovaných k širokoprofilovým oborům. Zvyšuje důraz na vnitřní diferenciaci a individualizaci vzdělávání s ohledem na specifické potřeby dětí. Významným cílem je rovněž zvýšení prestiže a kvality výuky na 2. stupni základní školy a podpora začleňování zdravotně a sociálně znevýhodněných žáků do výuky na běžných školách.

Zároveň bude pokračovat reforma ukončování středoškolského studia. Již delší dobu připravovaná reforma maturitní zkoušky bude postupně realizována. Zkvalitní se rovněž **závěrečné zkoušky na učňovských oborech** zavedením objektivizované praktické části, při níž se významně uplatní spolupráce se sociálními partnery.

Ke zvýšení **efektivity vzdělávání** musí významnou měrou přispět nové pojetí péče o jeho kvalitu, postavené na kombinaci **externích monitorovacích nástrojů a fungujících systémů vlastní evaluace jednotlivých škol**. Tyto dva prvky doplní hodnocení škol prostřednictvím České školní inspekce, tradičně sledující především oblast vzdělávacího procesu, a oblast personálních, materiálních a administrativních podmínek vzdělávání.

Pro realizaci cílů kurikulární reformy a pro zajištění rozvoje každého jedince a jeho uplatnění je dále zapotřebí dobudovat vzájemně **provázaný systém poradenských, diagnostických a informačních služeb**, který bude integrovat systémy pedagogicko-psychologického poradenství i volby povolání a rozšíří je o podporu školních psychologů. Bude pomáhat učitelům při individualizaci a diferenciaci výuky, žákům či jejich rodičům při volbě školy i povolání a usnadní přechod ze školy do zaměstnání.

Významné **rezervy ve využívání vzdělávací infrastruktury**, související zejména s demografickým poklesem, a nesoulad struktury vzdělávací nabídky škol a poptávky po vzdělávání se musí stát podnětem k opětovnému nastartování procesů **oborové, obsahové i institucionální restrukturalizace**. Vzdělávací nabídka středních škol se musí více **přiblížit potřebám krajů, trhu práce a očekávanému uplatnění budoucích absolventů**. Spolu s tím by mělo dojít k postupné **eliminaci neodůvodněných mezikrajových strukturálních rozdílů** ve vzdělávací nabídce středních a vyšších odborných škol.

Je třeba **rozšiřovat nabídku terciárního vzdělávání**. Vyšší odborné školy budou podporovány v nabídce nových programů této nevysokoškolské formy terciárního vzdělávání. V některých případech vzniknou na základě vybraných vyšších odborných škol veřejné neuniverzitní vysoké školy jako nová forma terciárního vzdělávání.

Realizace všech rozvojových záměrů i zvýšení kvality vzdělávání vůbec jsou však zcela podmíněny **zásadním zlepšením podmínek pro práci pedagogických pracovníků a jejich systematickou podporou**; je také nutné zvýšit přitažlivost profese a zajistit příliv nových kvalitních sil. K tomu je nutné podniknout současně řadu kroků: nejen zvýšit celkovou úroveň odměňování, ale i umožnit výraznější kariérový i platový postup, zajistit další vzdělávání a profesní růst i zkvalitnit přípravné vzdělávání.

Koncept celoživotního učení vyžaduje **rozvoj dalšího vzdělávání** (vzdělávání dospělých). Je nejen alternativní cestou k získání vzdělání a kvalifikace, ale i jedním z hlavních nástrojů politiky zaměstnanosti a strategie rozvoje podniků. Je třeba vytvořit chybějící právní a systémové **podmínky**, posílit **motivační faktory** na straně poptávky a **rozšířit nabídku** relevantních vzdělávacích služeb a efektivních vzdělávacích forem. Do toho je třeba **co nejvíce zapojit školy** a efektivně využívat jejich vzdělávací potenciál.

Kromě výše uvedených základních strategických směrů je důležité věnovat pozornost i rozvoji předškolního vzdělávání, vzdělávání dětí se specifickými vzdělávacími potřebami a vytváření podmínek pro rozvoj zájmové činnosti dětí a mládeže jako účinného nástroje prevence sociálně patologických jevů.

Účelem Dlouhodobého záměru není jen výčet východisek a cílů žádoucích změn, ale rovněž vymezení forem, prostředků a metod jejich podpory a oblastí žádoucí součinnosti krajských samospráv. Kromě přímé finanční podpory některých opatření (jde zejména o **zvýšení objemu mzdových prostředků**, bez něhož není možné potřebné změny zahájit), je nejčastěji využívanou formou **programové financování**. Státní rozvojové programy, u nichž se obvykle předpokládá vstřícné financování ze strany krajských rozpočtů, představují v podmínkách decentralizovaného systému řízení školství účinnou metodu zajištění konzistentního vývoje české vzdělávací soustavy, a to na platformě klíčových rozvojových trendů, definovaných tímto Dlouhodobým záměrem. Celkový objem prostředků přímé i programové podpory, potřebný k realizaci změn v období do roku 2005 nad rámec stávajícího rozpočtu, činí 43,5 – 51,8 mld. Kč.

# OBSAH

|                                                                                                   |        |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|
| <b>PŘEDMLUVA</b>                                                                                  | ... 3  |
| <b>1. ÚVOD</b>                                                                                    | ... 4  |
| 1.1 FUNKCE A CÍLE DLOUHODOBÝCH ZÁMĚRŮ                                                             | ... 4  |
| 1.2 SPOLUPRÁCE CENTRA A KRAJŮ                                                                     | ... 5  |
| <b>2. CÍLE STRATEGICKÝCH ZMĚN VE VZDĚLÁVÁNÍ</b>                                                   | ... 5  |
| 2.1 CELKOVÉ POJETÍ                                                                                | ... 5  |
| 2.2 REALIZACE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ                                                                 | ... 7  |
| 2.3 VZDĚLÁVÁNÍ A TRH PRÁCE                                                                        | ... 8  |
| <b>3. SOUČASNÁ SITUACE A PŘEDPOKLÁDANÝ VÝVOJ JAKO VÝCHODISKO ZMĚN</b>                             | ... 9  |
| 3.1 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ A JEHO PROJEKCE                                                            | ... 10 |
| 3.2 FINANCOVÁNÍ ŠKOLSTVÍ A OČEKÁVANÉ ZMĚNY                                                        | ... 10 |
| 3.3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM - OČEKÁVANÝ VÝVOJ STRUKTURY                                                 | ... 12 |
| 3.4 ABSOLVENTI ŠKOL NA PRACOVNÍM TRHU                                                             | ... 16 |
| <b>4. STRATEGIE ZMĚN A ZPŮSOB JEJICH PODPORY</b>                                                  | ... 17 |
| 4.1 REFORMA A MODERNIZACE CÍLŮ A OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ                                                | ... 18 |
| 4.1.1 CÍLE ZMĚN A MODERNIZACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ                                                   | ... 18 |
| 4.1.2 STRATEGIE A POSTUP PŘI REALIZACI ZMĚN                                                       | ... 19 |
| A. Postup při přípravě a zavádění nových kurikulárních dokumentů                                  | ... 19 |
| B. Postup ke zkvalitnění výuky cizích jazyků                                                      | ... 20 |
| C. Postup ke zkvalitnění výuky informační gramotnosti                                             | ... 21 |
| D. Vytvoření podmínek ke zkvalitnění vzdělávání na 2. stupni základní školy                       | ... 22 |
| 4.1.3 PODPORA MINISTERSTVA                                                                        | ... 23 |
| 4.2 REFORMA UKONČOVÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÉHO STUDIA                                                     | ... 24 |
| 4.2.1 REFORMA MATURITNÍ ZKOUŠKY                                                                   | ... 24 |
| 4.2.2 ZKVALITNĚNÍ OBSAHU A ORGANIZACE ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK                                         | ... 25 |
| 4.2.3 PODPORA MINISTERSTVA                                                                        | ... 26 |
| 4.3 PÉČE O KVALITU, MONITOROVÁNÍ A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ                                  | ... 27 |
| 4.3.1. VÝCHODISKA A CÍLE ZMĚN                                                                     | ... 27 |
| 4.3.2 STRATEGIE POSTUPU                                                                           | ... 28 |
| A. Vytvoření systému                                                                              | ... 28 |
| B. Sdílení existujících nástrojů externího monitorování a hodnocení výsledků                      | ... 28 |
| C. Zavádění systémů péče o kvalitu a její monitorování na školách                                 | ... 29 |
| D. Zvýšení kvality nástrojů pro výběr uchazečů o středoškolské studium                            | ... 29 |
| 4.3.3 PODPORA MINISTERSTVA                                                                        | ... 30 |
| 4.4 ROZVOJ INTEGROVANÉHO DIAGNOSTICKÉHO, INFORMAČNÍHO A PORADENSKÉHO SYSTÉMU V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ | ... 30 |
| 4.4.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVÍ A PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ                | ... 31 |
| 4.4.2 VOLBA VZDĚLÁVACÍ DRÁHY A POVOLÁNÍ                                                           | ... 31 |
| 4.4.3 PODPORA MINISTERSTVA                                                                        | ... 32 |

|                                                                                                             |               |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| <b>4.5 OPTIMALIZACE VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY A INSTITUCIONÁLNÍ STRUKTURY REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ</b>                | <b>... 32</b> |
| 4.5.1 CÍLE ZMĚN                                                                                             | ... 32        |
| 4.5.2 DOPORUČENÍ PRO ROZHODOVÁNÍ O ZMĚNÁCH SÍTĚ ŠKOL                                                        | ... 33        |
| A. Střední školství                                                                                         | ... 33        |
| B. Vyšší odborné školství                                                                                   | ... 35        |
| 4.5.3 FORMY A METODY OPTIMALIZACE                                                                           | ... 36        |
| 4.5.4 PODPORA MINISTERSTVA                                                                                  | ... 36        |
| <b>4.6 ZKVALITNĚNÍ PODMÍNEK PRÁCE PEDAGOGICKÝCH A ŘÍDÍCÍCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL</b>                              | <b>... 37</b> |
| 4.6.1 OPATŘENÍ KE ZKVALITNĚNÍ PODMÍNEK PRÁCE PRACOVNÍKŮ ŠKOL                                                | ... 37        |
| A. Zvýšení úrovně odměňování pedagogických pracovníků                                                       | ... 37        |
| B. Diferenciace odměňování, kategorizace učitelského povolání a kariérový postup                            | ... 38        |
| C. Podpora profesionálního růstu pedagogických pracovníků                                                   | ... 39        |
| D. Změny v počátečním a dalším vzdělávání učitelů na vysokých školách                                       | ... 39        |
| E. Informační a komunikační podpora práce učitele                                                           | ... 39        |
| 4.6.2 PODPORA MINISTERSTVA                                                                                  | ... 39        |
| <b>4.7 VZNIK VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOL NEUNIVERZITNÍHO TYPU A ROZVOJ DALŠÍCH FOREM TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b> | <b>... 40</b> |
| 4.7.1 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY JAKO VÝCHODISKO VZNIKU VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOL NEUNIVERZITNÍHO TYPU               | ... 40        |
| 4.7.2 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY JAKO PERSPEKTIVNÍ FORMA NEVYSOKOŠKOLSKÉHO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ                  | ... 41        |
| 4.7.3 PODPORA MINISTERSTVA                                                                                  | ... 42        |
| <b>4.8 ROZVOJ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁSTI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ</b>                                      | <b>... 43</b> |
| 4.8.1 VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ PROBLÉMY                                                                        | ... 43        |
| 4.8.2 MOŽNÉ SMĚRY ŘEŠENÍ                                                                                    | ... 43        |
| 4.8.3 PODPORA MINISTERSTVA                                                                                  | ... 44        |
| <b>5. DALŠÍ ÚKOLY ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY</b>                                                           | <b>... 45</b> |
| 5.1. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ                                                                                  | ... 45        |
| 5.2. ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ                                                                                    | ... 45        |
| 5.3. STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ                                                                                     | ... 46        |
| 5.4 VZDĚLÁVÁNÍ JEDINCŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI                                                | ... 46        |
| 5.4.1 POSTIŽENÍ A JINAK ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI                                                                   | ... 46        |
| 5.4.2 NADANÍ A TALENTOVANÍ ŽÁCI                                                                             | ... 47        |
| 5.5 ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ, ZÁJMOVÁ ČINNOST                                                                     | ... 47        |
| 5.5.1 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY                                                                               | ... 48        |
| 5.5.2 JAZYKOVÉ ŠKOLY                                                                                        | ... 48        |
| 5.5.3 STŘEDISKA PRO VOLNÝ ČAS DĚTÍ A MLÁDEŽE                                                                | ... 48        |
| 5.5.4 DALŠÍ ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ                                                                                | ... 48        |
| <b>6. PŘEHLED FINANČNÍ PODPORY DLOUHODOBÉHO ZÁMĚRU ZE STÁTNÍHO ROZPOČTU</b>                                 | <b>... 49</b> |

## PŘÍLOHA

# DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY

## PŘEDMLUVA

*Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (dále jen „Dlouhodobý záměr ČR“) je vrcholným **strategickým dokumentem** Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen „ministerstvo“) vymezujícím rozvojové priority vzdělávací soustavy ve střednědobém výhledu a zároveň způsob jejich realizace a podpory. Je **základem komunikace mezi centrem a kraji a jejich spolupráce** na dalším rozvoji regionálního školství.*

Východiskem pro návrh Dlouhodobého záměru ČR je „**Národní program rozvoje vzdělávání v České republice**“ (tzv. Bílá kniha), Střednědobá koncepce resortu školství, mládeže a tělovýchovy z listopadu roku 2001 a jim předcházející materiály, „Koncepce vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy“ a „České vzdělání a Evropa: strategie rozvoje lidských zdrojů při vstupu do Evropy“ (1999, tzv. Zelená kniha). Svým usnesením z února 2001 vláda Národní program přijala a současně uložila ministerstvu, aby připravilo jeho postupnou realizaci.

**Národní program** zdůvodňuje nezbytnost změn, stanoví cíle vzdělávací politiky i dlouhodobé zaměření dalšího vývoje, a to na období pěti až deseti let. Podrobně analyzuje a hodnotí jednotlivé oblasti, sektory a stupně české vzdělávací soustavy a formuluje hlavní **koncepční linie** rozhodující pro další rozvoj vzdělávací soustavy. **Jejich celkové shrnutí a zdůraznění toho nejpodstatnějšího obsahuje druhá kapitola.**

**Kapitola třetí uvádí základní parametry kvantitativního vývoje i proměny struktury školství** a vyvozuje z nich určité závěry, kritéria a pravidla směrodatná pro přípravu a projednávání Dlouhodobých záměrů krajů a zároveň **kvantifikaci některých významných podmínek**. Jedná se zejména o demografický vývoj, vývoj v oblasti financování, stav a projekce výkonů vzdělávací soustavy v objemových i strukturálních pohledech, institucionální infrastrukturu vzdělávacího systému a pohled na oborovou strukturu středního školství v jednotlivých krajích viděnou optikou současné i předpokládané situace na pracovním trhu.

**Jádrem Dlouhodobého záměru ČR je čtvrtá kapitola.** Vymezuje okruh skutečně realizovatelných strategických priorit vývoje v následujících letech a **klíčová opatření**, jimiž stát hodlá dosažení těchto cílů podpořit a kterými hodlá **soustředit dosažitelné kapacity** koncepční, personální, finanční i materiálové. Kapitola obsahuje jak úkoly nejbližšího období (do dvou-tří let), tedy **konkrétní a realizovatelné kroky, na něž budou také moci krajské orgány podle své kompetence a záměru reagovat**, tak úkoly realizovatelné jen v delším časovém období, které však vymezují dlouhodobé směřování, a musí být proto uvedeny, i když přesahují současné reálné možnosti. Dlouhodobý záměr ČR pokračuje **pátou kapitolou**, která pojednává o těch oblastech vzdělávacího systému, které leží mimo prioritní směry definované pro následující období, ale jimž je rovněž nutné věnovat pozornost na centrální i krajské úrovni.

Závěrečná **šestá kapitola** rekapituluje rozpočtové výdaje, určené na podporu deklarovaných strategických záměrů ministerstva.

Zdrojem použitých číselných údajů je datová báze resortního statistického systému (MŠMT, ÚIV) s výjimkou demografických údajů, jejichž zdrojem je Český statistický úřad.

# 1. ÚVOD

## 1.1 FUNKCE A CÍLE DLOUHODOBÝCH ZÁMĚRŮ

Povinnost zpracovávat dlouhodobé záměry rozvoje vzdělávání na úrovni celého státu i všech krajů souvisí s reformou veřejné správy, která přenesla rozsáhlé kompetence v řízení školství na orgány na krajské úrovni. Aby se zaručila příprava i realizace vzdělávací politiky státu a aby nebyla příliš oslabena soudržnost vzdělávacího systému, **zákon č. 564/1990 Sb., ve znění zákona č. 132/2000 Sb.** uložil ministerstvu i orgánům kraje povinnost pravidelně zpracovávat dlouhodobé záměry a předsal rovněž vzájemné provázání jejich přípravy na obou úrovních.

Současně se ukládá orgánu státní správy, který zařazuje školu do sítě škol, předškolních zařízení a školských zařízení povinnost posoudit žádost o zařazení školy do sítě z hlediska souladu s dlouhodobým záměrem ministerstva i příslušného kraje. Toto pojetí přejal a dále zpřesnil připravovaný (i když zatím neschválený) návrh nového školského zákona.

**Příprava obou úrovní zpracování – centrální i krajské - je navzájem propojena: časově, postupem zpracování, časovými horizonty i strukturou.** Je metodicky řízena a koordinována ministerstvem. Dlouhodobý záměr ministerstvo zpracovává, projednává s rozhodujícími partnery a předkládá vládě vždy do 31. března každého sudého roku. Následující lichý rok (tedy poprvé roku 2003) připravují a ve stejném režimu a termínu předkládají své dlouhodobé záměry krajské úřady (dále Dlouhodobý záměr kraje). Příprava obou dokumentů tvoří jediný mechanismus, který zaručuje respektování regionálních rozdílů a záměrů při zachování spojitosti vzdělávacího systému. Projednávání na celostátní a krajské úrovni je proto založeno na vzájemném dialogu, usiluje o vytvoření konsensuálních dokumentů a je otevřeno rozhodujícím partnerům, jimiž jsou kromě jiných resortů, orgánů státní správy i samosprávy i sociální partneři.

**Dlouhodobý záměr ČR** uvádí základní tendence a cíle dalšího vývoje, stanoví opatření na úrovni státu (ministerstva) a vymezuje prostor pro konkrétní řešení na úrovni kraje. Uvádí kromě cílů, priorit a údajů vztahujících se k české vzdělávací soustavě jako celku i jejich možné varianty a odchylné hodnoty vztahující se ke specifickým regionálním podmínkám. Ty jsou podle potřeby dále rozváděny a konkretizovány v dlouhodobých záměrech jednotlivých krajů. Dlouhodobý záměr ČR nezahrnuje vzdělávání na vysokých školách, které mají zpracovanou samostatnou koncepci rozvoje v souladu se zákonem č. 111/1998 Sb., nebo se dotýká jen okrajově v oblasti prolínání rozvoje vyššího odborného školství směrem k veřejným vysokým školám neuniverzitního typu.

**Dlouhodobý záměr kraje** je rozpracováním Dlouhodobého záměru ČR pro specifické podmínky a potřeby kraje, navrhuje a zdůvodňuje konkrétní řešení. Zpracování dlouhodobých záměrů centra i krajů má klíčové místo v řízení školství pro koordinaci úsilí na obou úrovních v rámci společně přijatých cílů.

V dlouhodobých záměrech se uplatňují a navzájem provazují různé **časové horizonty**, kterým odpovídá různá hloubka a konkrétnost zpracování. Dlouhodobý záměr je nástrojem **realizace dlouhodobého horizontu** rozvoje vzdělávání **pro období 7-10 let**, které **konkretizuje pro období 3-6 let**. Příprava tohoto prvního Dlouhodobého záměru ČR vychází z cílů a záměrů nedávno dokončeného a schváleného Národního programu rozvoje vzdělávání, tzv. Bílé knihy. Při přípravě návrhů pro následující období se budou cíle a záměry Národního programu po-

### POVINNOSTI MINISTERSTVA A KRAJŮ V OBLASTI PŘÍPRAVY DLOUHODOBÝCH ZÁMĚRŮ DLE ZÁKONA Č. 564/1990 SB. V PLATNÉM ZNĚNÍ

**povinnosti Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen ministerstvo) :**

- stanovit strukturu zpracování Dlouhodobého záměru ČR a výroční zprávy,
- zpracovávat a zveřejňovat nejméně jednou za 4 roky Dlouhodobý záměr ČR a předkládat jej vládě,
- metodicky řídit a koordinovat zpracování obdobných záměrů na úrovni kraje, projednávat je s kraji vždy po 2 letech a sestavovat Dlouhodobý záměr ČR,

**povinnosti orgánu kraje v přenesené působnosti:**

- zpracovávat, každé dva roky upřesňovat a zveřejňovat Dlouhodobý záměr kraje a vycházet přitom z Dlouhodobého záměru ČR,
- upřesněný Dlouhodobý záměr v každém lichém roce zasílat do 31. března ministerstvu.

stupně aktualizovat, případně se podle potřeby zpracuje nový národní program. Protože dlouhodobé záměry se zpracovávají vždy po dvou letech, jednotlivé **časové horizonty se překrývají**. Vytváří se nezbytný časový předstih, je zaručena **kontinuita i reálnost** úsilí.

## 1.2 SPOLUPRÁCE CENTRA A KRAJŮ

Úspěšný postup k dosahování vytčených cílů a realizace uvedených opatření je podmíněna **spoluprací** a vzájemným propojením klíčových účastníků na všech úrovních vertikálně - **státu, krajů a jiných zřizovatelů a škol samých** - i **horizontálně – s dalšími sociálními partnery**. Využití jejich iniciativy a zkušeností umožní rozvojové programy zaměřené na klíčové problémy, které by se měly stát hlavním hybatelem, motorem změn.

**Podíly centra a krajů** na realizaci hlavních strategických směrů zahrnou celou škálu možností: od právních a systémových opatření, která budou v podstatě věcí ministerstva, ale které budou mít důsledky pro činnost kraje (např. zavedení vlastní evaluace škol), až po opatření, jež budou rozhodovat i realizovat především kraje, i když na základě určitých kritérií (např. optimalizace sítě středních či vyšších odborných škol). Navrhované **rozvojové programy** by měly být společnou záležitostí a být podporovány nejen ze strany ministerstva (pro něž představují nástroj nově zaváděného programového financování), ale i ze strany krajů. Ty si ovšem kromě nich mohou stanovit i své specifické programy.

Další, a v budoucnu ještě mnohem významnější, podporou bude **využívání programů Evropské unie**, jako jsou dnes tzv. evropské programy a program Phare a později budou i programy Evropského sociálního fondu. V tomto případě záleží především na aktivitě a připravenosti samotných škol, které se musí naučit vypracovávat kvalitní projekty. V tom jim však centrum i kraje mohou značně pomoci, stejně jako samy musí jasně definovat své potřeby a cíle vzdělávací politiky.

## 2. CÍLE STRATEGICKÝCH ZMĚN VE VZDĚLÁVÁNÍ

### 2.1 CELKOVÉ POJETÍ

Celkové pojetí je zaměřeno do budoucnosti, na přizpůsobení existujícího vzdělávacího systému požadavkům, které přináší vývoj naší i evropské společnosti. Je založeno na principech svobodné a pluralitní demokratické společnosti, jež

- přiznává každému jedinci (a zároveň od něj vyžaduje) **odpovědnost za svůj osud i převzetí podílu odpovědnosti za společné rozhodování**,
- usiluje o **rovné příležitosti** pro všechny a o odstranění překážek bránících rozvoji každého, včetně zdravotně či jiným způsobem znevýhodněných.

Vzdělání je základním lidským právem i univerzální lidskou hodnotou. Jeho cíle jsou odvozeny jak z individuálních, tak i společenských potřeb. Vzdělávání se proto nevztahuje jen k vědě a poznávání, tedy jen k rozvíjení intelektových schopností, ale i ke všem činnostem, chování a jednání člověka v sociálním a pracovním prostředí, tedy k celé lidské osobnosti ve všech jejích dimenzích a vztazích k ostatním lidem i ke společnosti jako celku. Vzdělávání má více rozměrů. Je současně zaměřeno na **roviny osobního rozvoje, formování občana i přípravy pracovníka**. Vzdělávací systém je tedy vedle rodiny druhým klíčovým faktorem utváření osobnosti dítěte a předpokladů pro jeho plnohodnotný život. Musí proto plnit zejména následující funkce:

- **Rozvoj osobnosti**, jehož cílem je jak kultivace a seberealizace každého jedince, tak i co největší rozvinutí a uplatnění jeho potenciálu. Je to nezbytné nejen z hlediska individua, ale i společnosti. Celkový tvůrčí potenciál obyvatel je vždy hlavním zdrojem jejího rozvoje.
- **Posílení soudržnosti společnosti**. Vzdělávací systém je dnes jednou z hlavních integrujících sil, a to nejenom v předávání sdílených hodnot a společných tradic, ale především v zajištění rovného přístupu ke vzdě-

lávání a rovných příležitostí, ve vyrovnávání nerovností sociálního a kulturního prostředí. Rozdílná úroveň ve vzdělávání se dnes stala rozhodující charakteristikou rozdílů ve společnosti. Vzdělávací systém může podstatně přispívat ke zvýšení vzestupné sociální mobility, omezovat vytlačování znevýhodněných skupin na okraj společnosti a snižovat její odstředivé síly.

- **Podpora demokracie a občanské společnosti.** Demokracie nezbytně potřebuje soudné, kritické a nezávisle myslící občany s vědomím vlastní důstojnosti a s respektem pro ostatní. Škola je nadto prvním společenským prostředím, do něhož dítě z rodiny vstupuje, které působí bezprostředně, každý den a po mnoho let. Působí na mnoha rovinách: charakterem vztahu mezi učitelem a žákem, založeném na vzájemném respektu; utvářením školního společenství jako modelu demokratického společenství rovnoprávných partnerů, vylučujícím autoritářství a manipulaci, odstraňujícím strach a agresi; i celkovým uspořádáním vzdělávacího systému, jeho otevřeností, vyvážením kompetencí na jednotlivých úrovních a zapojením všech partnerů.
- **Výchova k otevřenosti a spolupráci v evropské i globální společnosti** rozšiřuje předchozí cíl o další úroveň požadavků: žít bez konfliktů a negativních postojů ve společenství nejen druhých lidí, ale i jiných národů a jiných kultur, být schopen přijmout a respektovat i značné odlišnosti bez pocitů ohrožení či vlastní nadřazenosti (multikulturní výchova), a přitom zůstat dostatečně sebejistý a sebevědomý.
- **Zvýšení zaměstnatelnosti**, to je schopnosti nalézat zaměstnání a trvale se uplatňovat na trhu práce. To vyžaduje orientovat odborné i všeobecné vzdělávání na zvýšení flexibility a adaptability, posílit podíl všeobecného vzdělávání, vytvářet široký základ odborného vzdělávání, a uplatňovat klíčové dovednosti.
- **Zvýšení konkurenceschopnosti ekonomiky a prosperity společnosti.** Stejně jako u předchozího cíle to vyžaduje se orientovat na zvýšení flexibility a adaptability, na schopnost rychle reagovat na změněné podmínky, na tvořivost a iniciativu, na samostatnost a převzetí odpovědnosti. Tyto požadavky se týkají všech úrovní, je nutné plně využít každého individuálního přínosu.

Vzdělávací systém dnes plní své úkoly v jiných podmínkách. Nejmarkantnějšími jsou zrychlení, globalizace a komplexnost vývoje společnosti, technologie i ekonomiky. Tím se nebyvale zvyšuje zatížení každého jedince, který se musí přizpůsobovat stálé změně prostředí, vyrovnat se s určitým stupněm nejistoty, přijmout složitost a menší srozumitelnost světa s pluralitou kultur a světových názorů. Navíc se přitom uvolnily mnohé společenské či kulturní a ideové vazby, které jej dříve podporovaly.

Vzdělávací systém musí na změnu vnějšího prostředí reagovat, přinejmenším ve dvou směrech současně:

- vědění neustále narůstá a proměňuje se, vzrůstá množství i dostupnost informací, objevují se nová rizika zahlcení informacemi. Je proto nutné se naučit znalosti získávat, umět se v nich orientovat, vytyčovat je a zařadit do kontextu, především pak je využívat a uplatnit při řešení problémů
- vzrůstá význam výchovné funkce školy. Na jedné straně by měla pomoci korigovat disharmonické rysy vývoje, vyrovnávat deficity špatně funkčních rodin a negativních rysů společnosti, jak se již projevují ve vztazích uvnitř vrstevnické skupiny, rodiny a školy. Na druhé straně by měla pomoci při vytváření kvalitní hodnotové orientace a charakterových rysů nezbytných pro autonomní, samostatně myslící a odpovědnou osobnost.

**Pořadí priorit úkolů** dnešní školy se tím mění: **vytváření postojů, získání dovedností a získání znalostí.** Nezbytnou složkou vzdělávání jsou tzv. **klíčové** nebo **životní dovednosti**. Zahnují především nástroje, techniky a mechanismy učení, práce s informacemi a kritického myšlení, komunikativní a sociální dovednosti. Zpráva mezinárodní komise Unesco uvádí jako základní pilíře vzdělávání nové kompetence: *učit se poznávat, učit se jednat, učit se žít společně, učit se být.*

Při stanovení celkové orientace vzdělávání je nutné pečlivě **vyvažovat a propojovat** řadu zdánlivě protichůdných, leč ve skutečnosti komplementárních hledisek. Jde především o vyvažování zájmu individuálního a společenského. Dále o vyvážení poměru mezi předáváním kulturního bohatství a podporou invence a iniciativy, mezi poznáním tradice a otevřeností ke změně, mezi výchovnou a vzdělávací funkcí, mezi rozvíjením dovedností a získáním nezbytné sumy znalostí. A především o **vyvažování základních hodnot pro formování osobnosti: svobody jedince i jeho odpovědnosti k tomu, co jej přesahuje.**

## 2.2 REALIZACE CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

Předkládaný záměr je postaven na některých tendencích, která prolínají všemi úrovněmi vzdělávací soustavy:

- postupná realizace konceptu celoživotního učení, který propojuje oblasti vzdělávání, práce i volného času;
- otevření vzdělávacího systému společnosti, zapojení partnerů a vytvoření společného konceptu rozvoje lidských zdrojů;
- vytvoření co nejvíce příležitostí pro všechny a zajištění skutečně rovného přístupu k nim;
- proměna tradiční školy a uvolnění vnitřních zdrojů proměny tím, že se využije tvůrčí práce a iniciativa nejlepších škol a vytvoří se tak inovační prostředí, jež nakonec změní fungování celého vzdělávacího systému.

Všechny uvedené tendence jsou obsaženy v novém konceptu celoživotního učení. Základním směrem dalšího rozvoje je proto **realizovat celoživotní učení pro všechny** a postupně tak proměnit naši společnost v **učící se společnost**. Jejich dosažení promění vzdělávací systém stejně hluboce a radikálně, jako to učinilo před dvěma sty lety zavádění hromadné školní docházky v počátcích průmyslové revoluce.

Za prvé **vzdělávání** není již omezeno jen na určitou fázi života, docházky do školy, ale **trvá po celý život**. Značně se **rozvíjí sektor dalšího vzdělávání** (vzdělávání dospělých) určený těm, kdo již opustili školu. Je však nutné nejenom dořešit jeho vztah k počátečnímu vzdělávání, tj. tradičnímu školskému systému, rovněž je **nutná proměna tradiční školy** samé. Ta již nemá jen předat určitý objem znalostí a dovedností, ale také - a především - vytvářet nezbytné dovednosti pro samostatné učení i dodat motivaci z vlastní potřeby usilovat o co největší úroveň znalostí a dovedností, být schopen převzít odpovědnost za vlastní vzdělávací dráhu. Má-li však škola takto motivovat k celoživotnímu učení, musí usilovat o to, aby vzdělání mělo pro všechny žáky smysl a osobní význam. To vyžaduje nejen změny obsahu vzdělávání, metod a forem výuky, ale i změnu klimatu a prostředí školy. Ta se projeví na více úrovních: v charakteru vztahu mezi učitelem a žákem, který by měl být založen na partnerství a vzájemném respektu, v důrazu na výchovnou funkci školy a rozvíjení interpersonálních a sociálních vztahů, v rozšíření příležitostí k aktivní a tvořivé činnosti, v utváření školní komunity jako modelu demokratické společnosti.

Za druhé se nejedná jen o formální vzdělávání ve vzdělávacích institucích, ale o všechny formy a typy učení **bez ohledu na instituci či prostředí**, kterým může být i pracoviště, domov či prostředí obce. Všechny možnosti učení vytvářejí jediný celek, který dovoluje rozmanité a četné přechody mezi vzděláváním a zaměstnáním a který umožňuje získat stejné kvalifikace a kompetence různými cestami kdykoli během života. Propojení vzdělávacího systému s okolním prostředím a celou společností, **otevření se školy** má ovšem více aspektů. Je jím i **rozšíření funkce školy**, která nejen poskytuje vzdělávání svým žákům, ale nabízí také vzdělávací služby dalším uživatelům v obci a regionu. Využívá přitom svých personálních a materiálních možností, především iniciativy a tvořivosti učitelů. Je to dále aktivní zapojení a **spolupráce hlavních účastníků** - sociálních partnerů, představitelů obcí a regionů, rodičů - na fungování školy i všech úrovní vzdělávacího systému.

Za třetí se jedná o poskytnutí příležitosti **pro všechny, bez ohledu na věk, zájem, nadání či postavení**. Jde tedy o zásadní změnu orientace vzdělávacího systému tak, aby co nejvíce vycházel vstříc odlišným potřebám, zájmům a schopnostem vzdělávaných, o co největší možnou diferenciaci a individualizaci vzdělávání, o zaměření na **maximální rozvoj každého jedince a na maximální využití jeho potenciálu**. Plné uspokojení vzdělávacích potřeb společnosti, kdy každý její člen má možnost najít si vlastní vzdělávací cestu i v průběhu života ji měnit, vyžaduje, aby pro všechny existovaly vzdělávací příležitosti odpovídající jejich schopnostem, požadavkům a potřebám. **Přístup ke vzdělávání** musí být tedy zajištěn nejen právně, ale i fakticky, z hlediska dostatečného počtu studijních míst, z hlediska rozmanitosti vzdělávací nabídky i z hlediska rovného přístupu ke vzdělávání. Požadavek **rovnosti příležitostí** však znamená mnohem více než překonání materiálních překážek (např. systémem stipendií a podpor), tedy nerovnosti v ekonomickém postavení. Je nutné překonávat i znevýhodnění dané rozdílnou socio-kulturní úrovní či zdravotním stavem a uplatňovat odpovídající kompenzační mechanismy, aby vzdělávací systém jen dále nereprodukoval existující nerovnosti.

## 2.3 VZDĚLÁVÁNÍ A TRH PRÁCE

**Přeměny, kterými současná společnost prochází** a s nimiž se postupně vyrovnáváme, jsou rozsáhlé a hluboké a jejich tempo se neustále zrychluje. Týkají se všech stránek politického, ekonomického, sociálního i kulturního života společnosti, ale také života každého z nás. Základem pro růst ekonomiky, ale i pro sociální rozvoj se stává vysoká úroveň znalostí, vzdělání i kvalifikace ve všech vrstvách společnosti, využívání vědeckých poznatků a nepřetržitá inovace. Výzvy 21. století a vznik společnosti znalostí představuje podobně hlubokou - ale tentokrát mnohem rychlejší - proměnu ekonomiky i společnosti jako někdejší nástup industrializace. Jejím důsledkem jsou **výrazné změny charakteru a obsahu práce, požadavků na pracovní sílu a její přípravu.**

Ve všech vyspělých zemích se projevují určité obecně platné **vývojové trendy**, třebaže s odlišnou dynamikou a intenzitou danou konkrétními podmínkami každé země. Patří sem zejména globalizace (v rovině pracovního trhu a pracovních příležitostí i v rovině nabídky a poptávky po produktech pracovní činnosti), rozvoj nových technologií, který vede jak ke vzniku zcela nových povolání, tak k obsahové změně stávajících, pokles pracovníků ve výrobní sféře a výrazný přesun do terciární a stále více i do kvartérní sféry. To omezí uplatnění nekvalifikovaných a vyučených ve výrobních oborech a dává větší šance vzdělaným na maturitní a vyšší úrovni.

Zaměstnanost se posouvá od bezprostřední výroby k oblastem předcházejícím či následujícím výrobě - tedy k nepřímým řídicím, plánovacím a kontrolním pracím. Roste i počet technických odborníků proti výrobním dělníkům, ve vlastní výrobě se pak zvyšují nároky na kvalifikaci pracovníků. Význam získávají především **kvalifikace přesahující jednotlivé profese**, a to jak ve vlastní odbornosti, tak v obecných kompetencích, jako je komunikace, schopnost logického myšlení, personálních vztahů, schopnost zorganizovat si práci apod. Vznik malých firem a změny organizace práce ve větších kladou podstatně větší důraz na schopnosti řešit problémy, pracovat v týmu a pomáhat rychle převádět změny vycházející z poptávky do nových návrhů výrobků a služeb. Namísto rutinních činností a úkolů **vystupuje do popředí schopnost inovace**. Konfigurace výrobků a služeb se rychleji mění, a proto jsou cennější flexibilní pracovní síly schopné učit se novým dovednostem.

V podnicích se zahraničním kapitálem i v nových soukromých firmách je základním heslem konkurenceschopnost a zvýšená produktivita. Řešení tohoto požadavku není v množství vykonané práce - podstatou řešení jsou moderní technologie a vysoká odpovědnost zaměstnanců, vyplývající z **osobních kvalit a postojů zaměstnanců**, a tedy i absolventů. Skutečnost, že polovina zaměstnaných jedná v rámci svých pracovních činností se zákazníky a třetina jich má odpovědnost za jiné, ať již jako koordinátoři či vedoucí představuje výrazný posun v potřebách absolventů pro výkon zaměstnání. Odborná složka vzdělávání musí rozvíjet u žáků iniciativu, motivaci, vytrvalost, sociální dovednosti a ochotu učit.

Při výrazném přesunu pracovních sil do sektoru služeb zůstávají zachovány klasické služby, které se opírají o manuální práci a mají charakter osobních a distribučních činností, výrazně se však rozšiřují služby celospolečenského charakteru (vzdělávání, věda, zdravotnictví či zábava). Práce v těchto odvětvích je charakterizována podstatně větší diferenciací činností než je tomu v průmyslu a klade méně požadavků na manuální či manipulační zručnosti a výrazně větší na **intelektuální schopnosti, sociální způsobilost a všeobecnou vzdělanost.**

Uvedené trendy ve sféře práce jednoznačně vyžadují **flexibilně připravené absolventy** schopné přizpůsobovat se změnám, schopné plnit rozdílné odborné úkoly a schopné i ochotné se vzdělávat. V našich podmínkách je tato tendence ještě posilována proměnlivostí a nejasností dalšího rozvoje naší ekonomiky. Není účelné připravovat úzce zaměřené specialisty s hlubokými profesními kompetencemi, ale počáteční odborné vzdělávání musí směřovat k **základní profesní přípravě s rozvinutými základními dovednostmi.**

Hlavní charakteristikou současné situace na trhu práce - a to v celém světě - je **nejistota a nestabilita zaměstnání**. U nás je situace ještě komplikovanější vzhledem k nedokončené restrukturalizaci, k obtížnosti odhadu nosných odvětví, technologických změn, zahraničních investic apod. Nejistota a nestabilita zaměstnání nutně vedou i ve vzdělávání k obecnějšímu směřování odborné přípravy. Je potřebné připravovat žáky pro širší oblast uplatnění, ustupuje se od úzce profesionalizované přípravy, podporuje se rozvoj všeobecné vzdělanosti a přenositelných dovedností, které jsou nezbytné pro uplatnění v jakémkoli zaměstnání, tzv. **klíčových kompetencí**. Především

na nich – nejenom na tom, jak vzdělávací programy respektují kvalifikační požadavky profesí - závisí **celoživotní zaměstnatelnost absolventů**. Také **připravenost pro další vzdělávání** závisí zejména na tom, do jaké míry zahrnují vzdělávací programy všeobecné vzdělávání, jak rozvíjejí schopnosti a dovednosti přesahující jednotlivé obory, zejména schopnost učit se. Dnes se zdůrazňují tyto klíčové kompetence:

- **komunikativnost** - dovednosti diskutovat, znázorňovat a vysvětlovat, zpracovávat a připravovat písemné materiály, číst s porozuměním a odpovídat na písemné materiály, včetně vlastní interpretace,
- **rozvoj schopnosti učit se** - sebepoznávání a zjišťování vlastních schopností, navrhování cílů směřujících k vlastnímu rozvoji, vyhledávání zpětné vazby, aktivity zaměřené na zvýšení efektivity učení a zdokonalování vlastní výkonnosti.,
- **práce v týmu** - rozvíjí podíl jedince na určování společných cílů, rozdělování odpovědnosti při týmové práci, volbu pracovních metod, sledování pokroku při práci na splnění společného úkolu,
- **řešení problémů** - analýza různě složitých problémů, identifikace jejich podstaty, hledání přístupu k jejich řešení, plánování, realizaci a hodnocení efektivity řešení,
- **numerické aplikace** - používání aritmetických a základních statistických technik při řešení konkrétních praktických situací,
- **informační technologie** - vyhledávání, výběr, zpracování a ukládání textových, grafických i numerických informací za účelem jejich dalšího využívání.

Školy a další vzdělávací instituce na všech úrovních je třeba co nejvíce **otevřít širšímu vlivu společnosti**, ekonomiky a požadavků trhu práce, **zapojit přirozené partnery škol** do formování a naplňování cílů a strategií rozvoje jednotlivých škol i do ovlivňování jejich konkrétních vzdělávacích obsahů a procesů. Je nutné podněcovat co nejúžší spolupráci vzdělávacích institucí se zaměstnavateli i propojovat vzdělávací politiku s politikou zaměstnanosti a se sociální politikou.

### 3. SOUČASNÁ SITUACE A PŘEDPOKLÁDANÝ VÝVOJ JAKO VÝCHODISKO ZMĚN

Kromě zásadních koncepčních cílů, definovaných Národním programem rozvoje vzdělávání (Bílou knihou) a obecně nastíněných předchozí kapitolou patří mezi základní východiska pro stanovení strategie připravovaných změn především stávající situace a předpokládaný vývoj některých základních faktorů. Nesporně mezi ně patří zejména ty, které jsou nastíněny v této kapitole, tj.:

- demografická situace a projekce jejího vývoje;
- systém financování vzdělávání a rámcová prognóza objemu prostředků veřejných rozpočtů, určených pro školství;
- stávající struktura vzdělávací nabídky škol a její předpokládaný vývoj;
- institucionální struktura vzdělávacího systému a tendence jejího vývoje;
- uplatnitelnost absolventů škol na pracovním trhu.

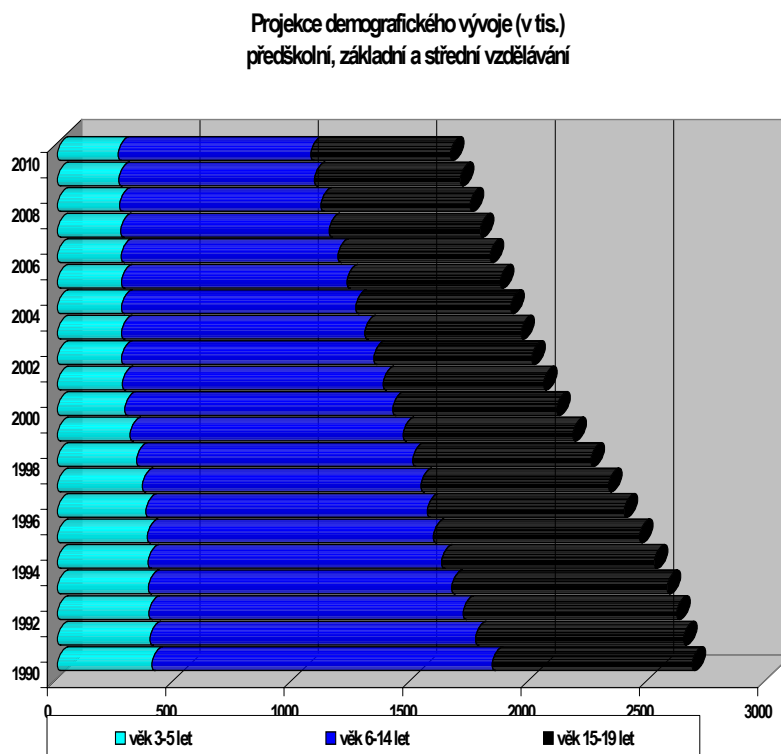
Vzhledem ke značnému rozsahu informačního zázemí, potřebného pro seriózní úvahy o strategických záměrech jednotlivých krajů, není možné, aby tato kapitola diskutovala předmětnou problematiku ve všech rovinách i plně šíři. Omezí se tedy pouze na konstatování relativně obecných a celorepublikových východisek. Z tohoto pohledu jsou nejcennější informace pro konečného uživatele, tj. kraje obsaženy v rozsáhlé příloze Dlouhodobého záměru.

#### 3.1 DEMOGRAFICKÝ VÝVOJ A JEHO PROJEKCE

Demografický vývoj bude v období do roku 2010 charakteristický zejména:

- dalším poklesem počtu dětí ve věku docházky do **mateřských škol** (3-5 let) o bezmála 10% stavu roku 2000;
- velmi výrazným poklesem počtu dětí ve **věku povinné školní docházky** (6-14 let) o téměř 30% stavu roku 2000; počet dětí, vstupujících do věku školní docházky (6-letí), se však sníží o něco méně razantně, tj. o zhruba 20%;
- výrazným poklesem počtu dětí ve **věku docházky do středních škol** (15-19 let) o téměř 15% stavu roku 2000; počet absolventů základních škol však klesne o plnou čtvrtinu.
- poklesem počtu 18-letých o více než 10%.

Populační vývoj tedy bude hrát vzhledem k jeho významné nestabilitě v úvahách o rozvoji vzdělávací soustavy, kapacitních bilancích a koncepci změn obsahu a struktury vzdělávací nabídky škol mimořádně významnou roli.



## 3.2 FINANCOVÁNÍ ŠKOLSTVÍ A OČEKÁVANÉ ZMĚNY

Objem veřejných výdajů do vzdělávání odráží do značné míry, jakou prioritu dává společnost vzdělávání. Vyspělé země vydávají na vzdělávání mezi 5 – 7% hrubého domácího produktu (HDP).

Uplynulých pět let bylo u nás charakteristických nejprve drastickým snížením a poté stagnací tohoto podílu. V souvislosti s hospodářskými problémy klesl podíl výdajů na HDP meziročně z původních 5,3% na 4,4%,. V roce 2000 činil pouhých 4,25 %. Je tedy zřejmé, že se vzdělávání v konkurenci dalších položek veřejných výdajů nedostalo mezi klíčové společenské priority.

K výrazným změnám došlo ve struktuře vzdělávacích výdajů podle stupně a typu školy a vyšší jednotkových nákladů na 1 žáka. Mezi významné faktory, ovlivňující nákladovost lze zařadit zejména:

- průměrný počet žáků připadajících na jednoho učitele;
- velikostní strukturu škol (v případě základních škol pak podíl málotřídních škol);
- struktury vzdělávací nabídky středního a vyššího odborného vzdělávání.

Porovnáme-li vývoj struktury „výkonů“ a vývoj struktury veřejných výdajů v jednotlivých segmentech školství, je na první pohled zřejmé, že:

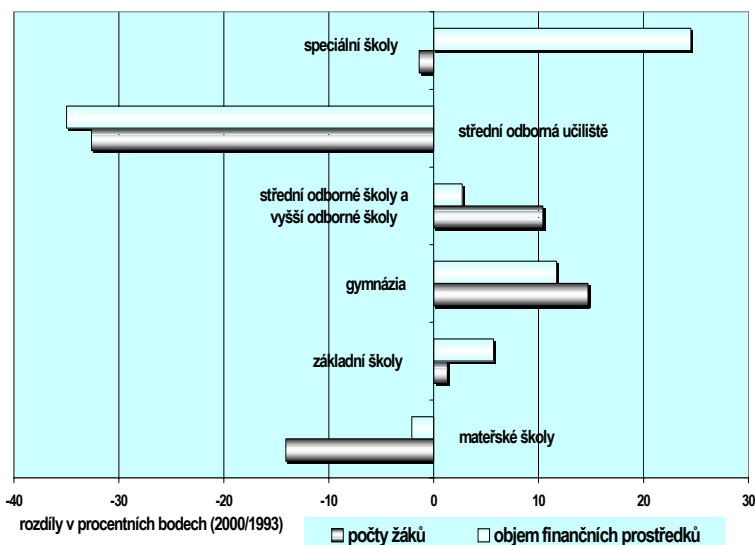
- k největšímu zvýšení jednotkových nákladů došlo v mateřských, speciálních a základních školách,
- u všech tří segmentů středního školství (gymnázia, střední odborné školy, učňovské školství) se sice objem výdajů vyvíjel ve shodě s trendy vývoje počtu žáků; v případě expandujících gymnázií a středních odborných škol byl však růst výdajů mírnější, v případě zeštíhlujícího se učňovského školství byl pokles výdajů naopak razantnější.

## DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR

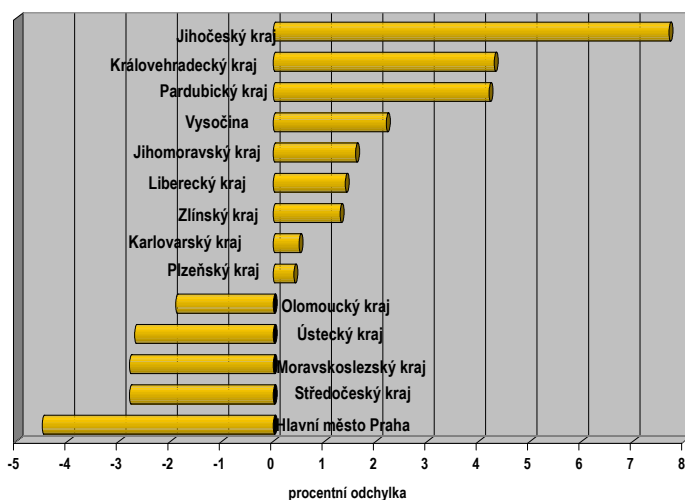
Porovnáme-li jednotkové výdaje krajů vůči celorepublikovému průměru, lze snadno dovodit oblast nákladových rizik při zavedení metody rozpisu rozpočtových prostředků použitím agregovaných věkových normativů z úrovně ministerstva na kraj. Ta jsou patrná zejména v následujících případech:

- v segmentu mateřských škol vykazují nejvyšší jednotkové náklady zejména Liberecký a Královehradecký kraj (podprůměrný počet dětí na jednu učitelku MŠ);
- k nadprůměrným jednotkovým nákladům na žáka základní školy přispívá nízký počet žáků, připadající na jednoho učitele zejména v krajích Středočeském, Olomouckém, Libereckém, Královehradeckém a Pardubickém; s nadprůměrným podílem málo- a třídních škol se pak musí vyrovnávat zejména Středočeský, Olomoucký a Liberecký kraj;
- v případě gymnázií a SOŠ vykazuje nejnižší počet žáků na učitele Praha a Liberecký kraj, ve školství učňovském pak Moravskoslezský, Středočeský a Pardubický kraj;
- podprůměrná velikost středních škol je patrná zejména v Karlovarském, Libereckém, Královehradeckém, Středočeském a Pardubickém kraji a na Vysočině;
- z hlediska nákladovosti nepříznivou strukturu středního školství najdeme v Karlovarském, Libereckém, Ústeckém a Královehradeckém kraji; nejdražší strukturu oborů SOŠ vykazuje Hlavní město Praha, Liberecký a Jihomoravský kraj, nejdražší strukturu SOU Středočeský, Ústecký a Královehradecký kraj.

Změna počtu žáků a objemu finančních prostředků v letech 1993 a 2000



Financování středních škol v roce 2002 - rozdíly (v %) proti objemům, stanoveným agregovanými normativy



### PŘEDPOKLÁDANÝ VÝVOJ SYSTÉMU FINANCOVÁNÍ A JEHO DOPAD NA KRAJE

Ministerstvo hodlá v následujících čtyřech letech při rozpisu rozpočtu na kraje zavést metodu tzv. agregovaných normativů (podle vzdělávacích skupin žáků, tj. předškolní výchova, povinná školní docházka, středoškolské vzdělávání, terciární vzdělávání). Náběh nového systému rozpisu rozpočtu v tomto období zajistí, aby se postupně odstranily neodůvodněné mezikrajové rozdíly v jejich finančním zabezpečení. Ze srovnání lze odvodit následující čtyři skupiny krajů:

- objem rozpočtových prostředků na základní a střední školství by se měl zvýšit zejména v případě Ústeckého a Moravskoslezského kraje;
- naopak ke snížení rozpočtových prostředků na základní a střední školství dojde v případě Jihočeského, Plzeňského, Libereckého, Královehradeckého, Pardubického, Jihomoravského a Zlínského kraje a kraje Vysočina;

- v případě Hlavního města Prahy, Středočeského a Olomouckého kraje dojde ke snížení prostředků na základní školy a zvýšení prostředků na střední školy;
- v případě Karlovarského kraje by nemělo v případě základních škol dojít k žádné změně, v případě středních škol k velmi mírnému poklesu objemu rozpočtových prostředků.

Je tedy zřejmé, že zavedení agregovaných věkových normativů je významným faktorem, s nímž musí kraje vedle navržených rozvojových programů (kapitola 4) při realizaci své vzdělávací politiky počítat.

### 3.3 VZDĚLÁVACÍ SYSTÉM - OČEKÁVANÝ VÝVOJ STRUKTURY

Cíle rozvoje vzdělávání, definované v Bílé knize, byly promítnuty do projekce „výkonů“ vzdělávací soustavy na první dekádu. Na jejím základě lze dovodit následující závěry celorepublikového rozměru:

a) i v případě plné účasti pětiletých na předškolním vzdělávání **klesne potřeba kapacit mateřských škol o více než 10%**; to se rovná zrušení zhruba šesti stovek mateřských škol;

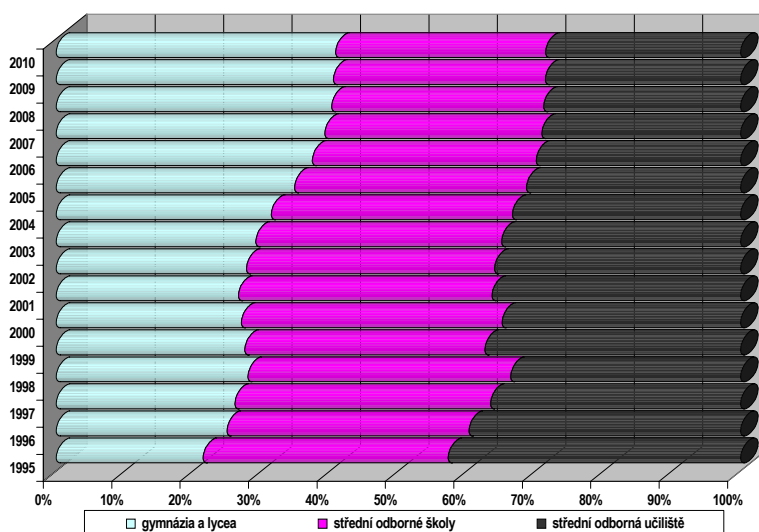
b) i přes předpokládaný pokles počtu žáků víceletých gymnázií o necelých 10% bude klesající počet dětí ve věku povinné školní docházky znamenat **snížení počtu žáků základních škol o více než čtvrtinu**;

c) **počet žáků středních škol<sup>1</sup> by měl klesnout pouze velmi mírně** (tj. o cca 2%); projekce a záměr předpokládá v časovém horizontu této dekády **růst počtu žáků čtyřle-**

**tých gymnázií a zejména lyceí o bezmála 75% a pokles počtu žáků středních odborných škol a středních odborných učilišť o cca 20%**; přes jistou stagnaci předpokládaného počtu žáků středních škol v období 2001-2010 je však třeba upozornit na to, **že od roku 2008 je třeba počítat s tendencí rychlého poklesu počtu dětí ve středoškolském věku**;

d) **počet absolventů maturitních oborů středních škol**, tj. absolventů, kteří se budou moci ucházet o další studium na vysoké či vyšší odborné škole, **klesne o téměř 20%**, a to i za předpokladu, **že maturitou budou končit své středoškolské studium tři ze čtyř absolventů středních škol**.

Projekce struktury žáků středních škol podle typu vzdělávání



Připočteme-li k tomu předpokládaný vývoj počtu studentů vysokých a vyšších odborných škol v denní i neprezenčních formách studia, **zvýší se průměrná délka vzdělávání<sup>2</sup> do roku 2010 na 18 let, tedy na úroveň odpovídající současné situaci vyspělých evropských zemí.**

Vzhledem k předpokládaným opatřením (viz dále v textu), která by si za jinak stabilních demografických podmínek vyžádala růst počtu učitelů, **se celkový počet učitelů proti roku 2000 příliš nezmění** (pokles o zhruba 6%).

<sup>1</sup> Zahnutí jsou rovněž žáci víceletých gymnázií, plnící povinnou školní docházku (cca 44 - 40 tis.) a žáci denní formy nástavbového studia (cca 14-16 tis.).

<sup>2</sup> Průměrná délka vzdělávání je souhrnný ukazatel, který vypovídá o pravděpodobné průměrné době, kterou stráví pětiletý člověk během svého života ve studiu na všech stupních, druzích a typech škol (tj. v tzv. formálním vzdělávání).

Tato projekce je postavena na **předpokladu** naplnění vládního prohlášení z roku 1998, tj. **zvýšit veřejné výdaje na školství na úroveň 6% hrubého domácího produktu (HDP)**. Vzhledem k fiskálním problémům a rostoucí zadluženosti státu **je nutné kalkulovat s pozvolným nárůstem tohoto podílu v následujících čtyřech letech**.

## VÝVOJ JEDNOTLIVÝCH SEGMENTŮ REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ

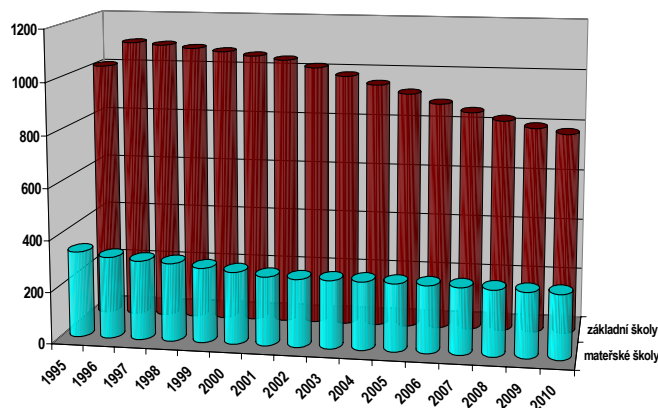
### Mateřské školy

Celkový počet mateřských škol se uplynulých deseti letech snížil o více než jednu pětinu. Pokles kapacit předškolních zařízení reagoval na jedné straně na snížení zájmu o umístění dětí do mateřských škol (mj. ze sociálních důvodů), na druhé straně na snižující se počet dětí v příslušném věku. Třebaže se podíl dětí, umístěných v mateřských školách, opět vrátil v současné době na své původní hodnoty (96%), zvýšení kapacit mateřských škol nebylo a nadále nebude potřebné.

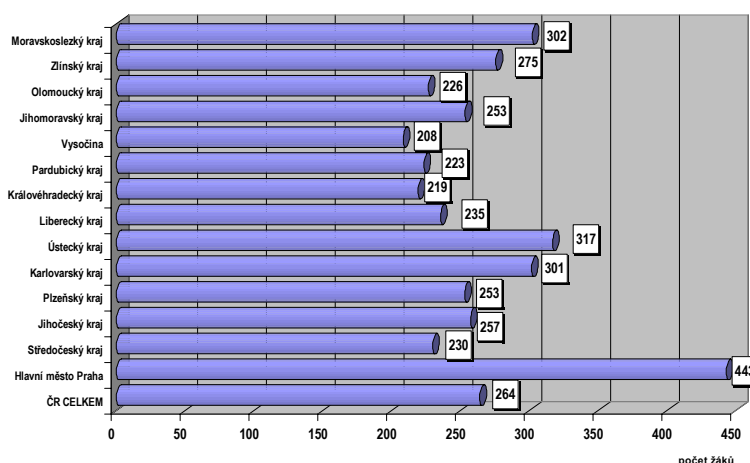
Průměrná velikost mateřské školy se v současné době v jednotlivých krajích pohybuje mezi 40-60 dětmi na jednu školu, v Praze vzhledem k hustotě osídlení činí 76 dětí/školu.

Je zřejmé, že se **zachování dostupnosti předškolního vzdělávání zejména v malých obcích v následujících letech neobejde bez výrazné finanční podpory**, která bude kompenzovat regionálně podmíněný růst jednotkových nákladů na 1 dítě, umístěné v mateřské škole.

Projekce počtu dětí žáků v mateřských a základních školách (v tis.)



Průměrná velikost základní školy (počet žáků/škola)



### Základní školy

Přes pokles počtu žáků o zhruba 11%<sup>3</sup> se v uplynulých deseti letech počet základních škol mírně zvýšil (o 2,5%). **O přírůstek počtu škol se téměř výlučně zasloužily málotřídní školy**, neboť řada obcí využila svých zřizovatelských pravomocí k obnově základních škol jako přirozené součásti své sociokulturní identity. **Tento trend se těšil a nadále těší všeobecné podpoře i přes vysokou finanční nákladnost.**

Poklesu počtu žáků odpovídalo i postupné snižování průměrné

velikosti základních škol a průměrné velikosti tříd. Zatímco v roce 1990 chodilo do průměrné třídy na 1. stupni ZŠ zhruba 25 dětí, o deset let později to bylo o 4 žáky méně. Na druhém stupni se průměrná třída zmenšila z 29 na 23 žáků, tj. o 12%. Razantní pokles průměrné velikosti základní školy v první polovině uplynulé dekády zastavila dvě opatření:

- již zmíněné prodloužení povinné docházky do základní školy;

<sup>3</sup> Demografický pokles ve věku 6-15 let však byl ve skutečnosti mnohem výraznější, neboť ve prospěch počtu žáků zapůsobilo prodloužení délky docházky do základní školy o jeden rok, k němuž došlo legislativní změnou v roce 1995.

- optimalizací sítě základních škol (slučováním škol), kterou realizovaly některé obce.

Tím se průměrné jednotkové náklady na 1 žáka základní školy po jejich růstu v roce 1997 stabilizovaly.

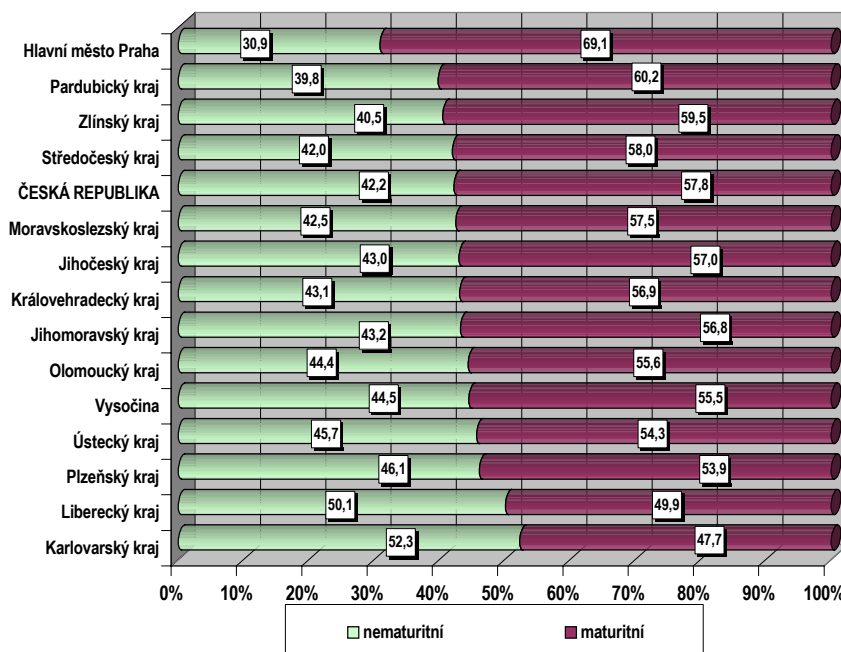
**Pokud by se jednotkové náklady neměly zvyšovat i v následujících letech (tj. průměrná velikost školy by zůstala víceméně na úrovni současné), vyžádal by si pokles počtu žáků zrušení více než jedné tisícovky škol.** To by přirozeně nejvýrazněji zasáhlo zejména málotřídní školy. Proto bude nutné hledat nejružnější kompenzační opatření, představující v každém případě nemalou finanční podporu malých obcí z centrální i krajské úrovně.

Podíl nově přijatých na střední školy podle typu studia

## Střední školy

Střední školství z hlediska rozsahu a hloubky změn bylo nejdynamičtějším segmentem vzdělávací soustavy. Mezi klíčové systémové změny, které stojí za současným stavem středního školství, jsou zejména následující:

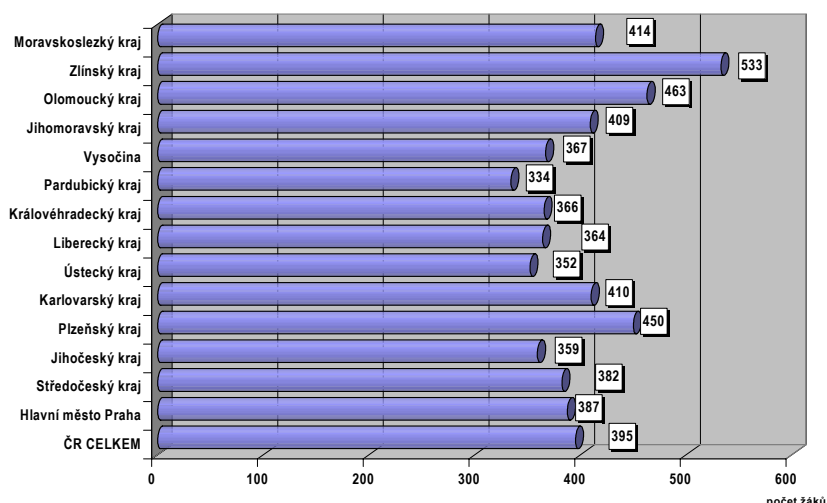
- **změna struktury vzdělávací nabídky střední škol;** zatímco v roce 1990 byli uchazeči o studium na středních školách přijímáni do jednotlivých typů studia (gymnázium – střední odborná škola – střední odborné učiliště) v poměru 14 : 23 : 63, v roce 2000 to bylo 19 : 36 : 45; je tedy zřejmé, že **devadesátá léta byla ve znamení výrazného útlumu učňovského školství na straně jedné a expanze maturitního studia zejména odborného na straně druhé;**
- zásadní změnou prošel i obsah středoškolského vzdělávání; v druhé polovině devadesátých let bylo zřejmé, že dříve vzájemně ostře oddělené segmenty gymnázií a středních odborných škol a středoškolského školství, začínají svými cíli i obsahem prolínat; **smazávání ostrých hranic** se promítlo i v institucionální rovině v **trendu integrace několika typů středoškolského vzdělávání v rámci jedné školy;** odborné školství, zejména maturitní obory prošly hlubokou obsahovou změnou – **rozvojem široce profilovaných oborů a posilováním všeobecné složky vzdělávání;** snad nejtypičtějším příkladem jsou obory „... lyceum“, propojující svým pojetím gymnaziální a odbornou část maturitního středoškolského vzdělávání;
- transformační opatření, provedená v první polovině uplynulé dekády, umožnila **vyrovnat objemové i strukturální rozdíly mezi poptávkou po studiu a nabídkou vzdělávacích příležitostí** na středních školách; významně k tomu přispěla možnost zřizování nestátních škol a vznik řady nových státních SOŠ a gymnázií; bohužel od roku 1996 se tyto rozdíly začaly postupně zvyšovat zejména vlivem administrativních zásahů do vývoje studijní nabídky škol; tento jev se projevil zejména ve zvyšujícím se převisu poptávky po studiu na gymnáziích;
- **síť středních škol se zatomizovala;** demografický pokles v druhé polovině uplynulé dekády vedl k významnému snížení průměrné velikosti školy a k růstu jednotkových nákladů na studium jednoho středoškola;
- již citovaná integrace různých typů středoškolského vzdělávání do jedné instituce proběhla především v odborném školství.



## DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR

Vysoký počet relativně malých škol, oborově roztržštěná studijní nabídka škol a pokračující demografický pokles byly důvodem k zahájení procesu tzv. optimalizace sítě středních škol. Rozsáhlé změny, realizované v letech 1997 a 1998 zahrnovaly zejména slučování škol a restrukturalizaci jejich vzdělávací nabídky. Počet státních středních odborných škol a učilišť se snížil o 21%, gymnázií pak o 5%. Mimo řízení proces optimalizace sítě středních škol obdobný trend zaznamenalo i nestátní školství. Lze však konstatovat, že **proces optimalizace sítě středních škol se zastavil na polovině cesty, a to zejména v očekávání přenosu zřizovatelských kompetencí z centra na jednotlivé kraje.**

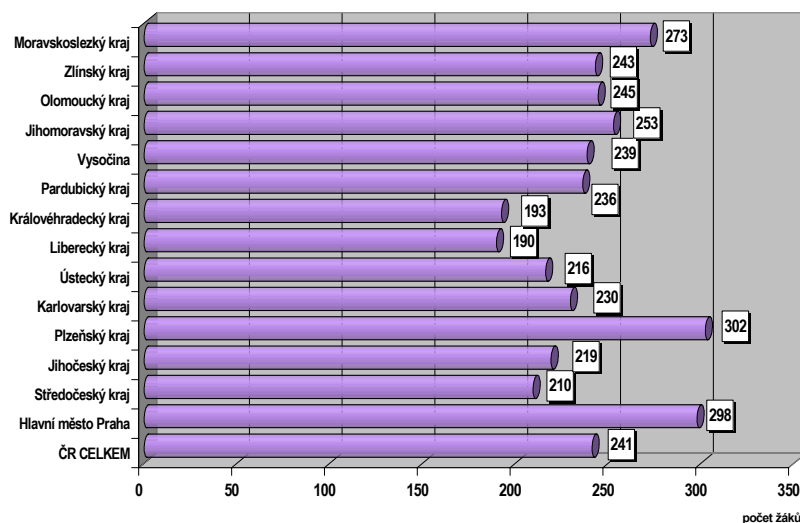
Průměrná velikost gymnázia (počet žáků/školy)



Pro pokračování procesu optimalizace hovoří zejména skutečnost, že:

- objem nevyužitých kapacit veřejných středních odborných učilišť je nyní odhadován na 35-45% jejich celkového objemu, v případě středních odborných škol lze hovořit o 20-30% podílu (naproti tomu kapacity gymnázií jsou víceméně naplněny);
- k efektivnějšímu fungování vzdělávací soustavy i ke zvýšení kvality vzdělávacích služeb výrazně přispívá účelnější využívání technického vybavení škol a jejich odborného potenciálu.

Průměrná velikost SOŠ (počet žáků /školy)



### Vyšší odborné školy

Osud vyšších odborných škol předurčilo jejich experimentální ověřování v období 1992-95 a zejména jejich expanze, následující po zakotvení vyššího odborného školství ve školském zákoně v roce 1995. Kontraproduktivní živelnost vzniku více než stošedesáti nových VOŠ zejména transformací zanikajícího pomaturitního studia vedla k rozostření původního „experimentálního“ záměru, v němž vyšší odborné školy představovaly vývojový mezistupeň ke vzniku neuniverzitního vysokoškolského sektoru cestou transformace vybraných SOŠ.

Dlouhodobé neřešení základních koncepčních otázek dalšího vývoje vyššího odborného školství se promítlo do současné situace mimořádně heterogenní soustavy VOŠ. V ní vedle sebe existují samostatné vyšší odborné ško-

ly s téměř tisícem studentů, aspirující na přechod do sektoru veřejných vysokých škol neuniverzitního typu, a vyšší odborné školy o několika málo desítkách studentů, koexistující v jedné škole se střední školou.

V počtu škol i objemu jimi nabízených vzdělávacích příležitostí existují mezi jednotlivými kraji značné rozdíly, které v řadě případů vůbec nesouvisí ani s možnostmi vysokoškolského studia, jehož jsou vyšší odborné školy obecně vzato alternativou či komplementem. **Rozvoji terciárního vzdělávání vysokoškolskou cestou transformace VOŠ na neuniverzitní vysokou školu nebo cestou rozvoje vyššího odborného vzdělávání by bylo vhodné věnovat pozornost zejména v krajích Karlovarském, Ústeckém, Plzeňském, Středočeském a v kraji Vysočina.**

### Speciální školy

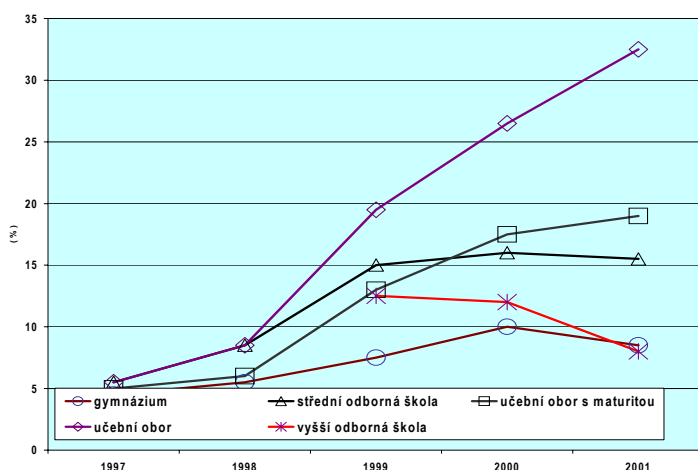
V souvislosti s pokračujícím trendem integrace žáků se zdravotním postižením do hlavního vzdělávacího proudu budou speciální školy ve stále větší míře představovat alternativu zejména pro žáky se závažnějšími a komplikovanějšími formami postižení. Současně budou speciální školy plnit funkci pilotních škol, ověřujících nové modely vzdělávání postižených žáků a poskytujících informace v této předmětné oblasti.

Počty speciálních škol budou závislé na demografickém vývoji a na potřebách žáků této cílové populace.

## 3.4 ABSOLVENTI ŠKOL NA PRACOVNÍM TRHU

Skutečnost, že vyšší dosažené vzdělání zvyšuje šance na získání zaměstnání (zaměstnatelnost) je všeobecně známa. Podobně jako v jiných vyspělých zemích i u nás existuje značný rozdíl mezi mírou nezaměstnanosti vysokoškoláků (5%) a absolventů učebních oborů (33%).

Vývoj nezaměstnanosti absolventů podle typu studia  
(měřeno v dubnu následujícího roku)



K trvale nejvyšší míře nezaměstnanosti vyučených výrazně přispívají zejména absolventi stavebních, zemědělských a strojírenských oborů. U posledně jmenované skupiny oborů však došlo v uplynulých dvou letech v některých regionech k mírnému zlepšení, vyplývajícímu z přílivu zahraničních investic výrobního charakteru. Příznivě lze hodnotit nízkou nezaměstnanost absolventů polygrafických a potravinářských oborů a oborů služeb.

Výrazně nižšímu riziku nezaměstnanosti jsou vystaveni absolventi středních odborných škol. Nicméně i zde v míře nezaměstnanosti dominují absolventi strojírenských oborů. Naproti tomu je poměrně příznivá situace v případě zdravotnických a ekonomických oborů (včetně oborů „management v ...“). Vzhledem k vysokým šancím pokračovat ve studiu na VŠ či VOŠ vykazují vedle gymnazistů velmi nízkou nezaměstnanost absolventi oborů lyceum.

zaměstnanosti dominují absolventi strojírenských oborů. Naproti tomu je poměrně příznivá situace v případě zdravotnických a ekonomických oborů (včetně oborů „management v ...“). Vzhledem k vysokým šancím pokračovat ve studiu na VŠ či VOŠ vykazují vedle gymnazistů velmi nízkou nezaměstnanost absolventi oborů lyceum.

Absolventi vyšších odborných škol zaznamenali po roce 1999 výrazný pokles nezaměstnanosti, což zřejmě souvisí s tím, že nový stupeň vzdělání byl pracovním trhem akceptován. Podobně jako v učňovském či středním odborném školství i zde však nejvyšší mírou nezaměstnanosti trpí především absolventi technických oborů.

Oborová struktura nezaměstnanosti absolventů napovídá jednoznačně o tom, že přesun zaměstnanosti z primárního a sekundárního sektoru do sektoru terciéru (služby) a kvartéru je realitou, na kterou je třeba v dlouhodobých strategiích reagovat. Určující jsou tedy dlouhodobé vývojové trendy na pracovním trhu, nikoli a

často krátkodobě konjunkturální požadavky zaměstnavatelů, motivované spíše aktuálním zájmem o levnou pracovní sílu.

## 4. STRATEGIE ZMĚN A ZPŮSOB JEJICH PODPORY

Na základě cílů, vytyčených Národním programem rozvoje vzdělávání, analýzy současné situace a vědomí reálných možností byly stanoveny pro následující roky následující rozvojové priority:

1. **Reforma a modernizace cílů a obsahu vzdělávání**
2. **Reforma ukončování středoškolského studia**
3. **Péče o kvalitu, monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání**
4. **Rozvoj integrovaného diagnostického, informačního a poradenského systému v oblasti vzdělávání**
5. **Optimalizace vzdělávací nabídky a institucionální struktury regionálního školství**
6. **Zkvalitnění podmínek práce pedagogických a řídicích pracovníků škol**
7. **Vznik veřejných vysokých škol neuniverzitního typu a rozvoj dalších forem terciárního vzdělávání**
8. **Rozvoj dalšího vzdělávání jako součásti celoživotního učení**

K jejich naplnění je třeba **spoluúčasti všech hlavních aktérů, tj. ministerstva, krajů, škol a sociálních partnerů**. Vzájemná součinnost je podmínkou efektivního využití strategických nástrojů, vytvářejících dostatečně silné motivační prostředí k realizaci potřebných změn.

Následující kapitola proto, kromě podrobnější definice cílů, rámcově vymezuje strategii, nástroje a prostředky, které hodlá ministerstvo k dosažení výše stanovených cílů využít. Ministerstvo předpokládá, že kraje s vědomím vlastních priorit, konkrétní specifické situace, vlastních možností a zdrojů:

- budou při stanovování svých priorit i při operativním rozhodování respektovat strategické cíle a svá rozhodnutí činit v souladu s nimi;
- se k podpoře strategických priorit připojí tak, aby účinek celostátních podpůrných opatření zmnožily.

Hlavní cíle a opatření jsou založeny na několika velkých programech, které ministerstvo již uskutečňuje. Příkladem jsou zavádění soustavy nových kurikulárních dokumentů, příprava reformy maturitní zkoušky, podpora rozvoje vyšších odborných škol, realizace Státní informační politiky ve vzdělávání a dlouhodobé úsilí ministerstva o změnu v postavení pedagogických pracovníků.

Tyto v podstatě již existující programy a projekty jsou doplněny o další navazující záměry, jimž je nutné při dalším rozvoji vzdělávací soustavy věnovat soustavnou péči. Kurikulární reforma vyžaduje vytvoření uceleného evaluačního prostředí i rozšíření informačních a poradenských služeb, nové formy ukončování studia je nutné rozšířit i na učební obory, soustavná péče musí být věnována dalšímu vzdělávání učitelů, bez něhož je realizace většiny ostatních záměrů nemyslitelná. Významnou oblastí vzdělávacího systému, která má bezprostřední vliv na celoživotní zaměstnatelnost lidí, je další vzdělávání, jehož rychlý rozvoj patří nepochybně mezi priority Dlouhodobého záměru.

V jednotlivých částech této kapitoly je **zdůvodněn výběr cílů**; zároveň jsou pro nejbližší časové období navržena **konkrétní opatření**. Součástí je **odhad potřebných finančních prostředků**, určených k jejich realizaci či podpoře, **o které by měl být v letech 2003-2005 posílen rozpočet kapitoly ministerstva**. Podpora bude realizována většinou formou rozvojových programů, motivujících k finanční spoluúčasti další finančních zdrojů. Celkový přehled nákladů a rozvojových programů je souhrnně uveden v závěrečné kapitole tohoto dokumentu. Požadavky na realizaci hlavních cílů a opatření budou uplatňovány v návrhu rozpočtu běžného roku a v návrhu střednědobého výhledu rozpočtu resortu MŠMT.

## 4.1 REFORMA A MODERNIZACE CÍLŮ A OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ (KURIKULÁRNÍ REFORMA)

### 4.1.1 CÍLE ZMĚN A MODERNIZACE OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ

Připravované změny cílů a obsahu vzdělávání a jejich modernizace vychází z reálných potřeb vývoje společnosti, ekonomiky. Změny reflektují koncept celoživotního učení a další požadavky rozvíjející se informační společnosti. Nové pojetí obsahu vzdělávání sleduje zejména následující cíle:

- a) **přechod od osvojování si velkého objemu faktů k rozvoji klíčových životních dovedností;**
- b) zesílený důraz na výuku vybraných oblastí, zejména:
  - **cizích jazyků;** cílem je vybavit žáky dovednostmi a znalostmi, které jim umožní se dorozumět nejméně jedním, později dvěma světovými jazyky;
  - **informační gramotnosti;**
  - **občanské gramotnosti;**
- c) **vnitřní diferenciaci a individualizaci vzdělávání** s ohledem na specifické potřeby dětí; cílem je efektivní využití vzdělávacího a intelektuálního potenciálu žáků a vytvoření prostředí usnadňující překonávání sociálních i zdravotních znevýhodnění a **integraci zdravotně postižených žáků do běžných tříd;**
- d) v odborném vzdělávání **rozvoj oborů s širším odborným profilem**, o integraci všeobecného a odborného vzdělávání a posílení úlohy zaměstnavatelů při koncipování obsahu a cílů odborného vzdělávání.

Významnou pozornost je třeba věnovat **zkvalitnění výuky na 2.stupně základní školy a zvýšení jeho prestiže.**

Reforma cílů a obsahu vzdělávání je provázena změnou tzv. kurikulárního mechanismu, tj. změnou rozdělení kompetencí a zodpovědnosti za obsah vzdělávání mezi centrem a jednotlivými školami. Za tímto účelem se bude nová, víceúrovňová **soustava kurikulárních dokumentů:**

- **Státní program vzdělávání;** jde o nejvyšší kurikulární dokument; vymezuje hlavní zásady a cíle vzdělávací politiky státu, definuje obecné závazné požadavky na obsah a výsledek vzdělávání a klíčové dovednosti; státní program je konceptuálním východiskem pro přípravu rámcových vzdělávacích programů.
- **Rámcové vzdělávací programy;** kurikulární dokumenty, které specifikují cílové dovednosti a znalosti absolventa a odpovídající obsah vzdělávání pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání; jsou východiskem pro přípravu školních vzdělávacích programů.
- **Školní vzdělávací programy;** kurikulární dokumenty, vymezující obsah vzdělávání na konkrétní škole; školní programy budou připravovat školy na základě příslušného rámcového vzdělávacího programu při respektování konkrétních potřeb a podmínek.<sup>4</sup>

### 4.1.2 STRATEGIE A POSTUP PŘI REALIZACI ZMĚN

#### A. POSTUP PŘI PŘÍPRAVĚ A ZAVÁDĚNÍ NOVÝCH KURIKULÁRNÍCH DOKUMENTŮ

- a) **příprava státního programu vzdělávání;** první návrh dokumentu bude připraven do konce roku 2002, bude zveřejněn a předložen k veřejné diskusi;
- b) **příprava rámcových vzdělávacích programů** pro jednotlivé stupně a obory vzdělávání;
  - pro předškolní vzdělávání (definitivní verze již byla zveřejněna v polovině roku 2001);
  - pro základní vzdělávání (k pracovní verzi materiálu proběhla veřejná diskuse, definitivní verze bude připravena do konce roku 2002);

<sup>4</sup> Pro školy, které zejména z počátku nebudou připraveny vytvořit a realizovat vlastní školní vzdělávací program, připraví ministerstvo spolu s příslušnými odbornými pracovišti tzv. **vzorové vzdělávací programy**. Školy je budou moci použít přímo bez úprav nebo je doplní a přizpůsobí svým potřebám a podmínkám.

## DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR

- pro gymnaziální vzdělávání (pracovní verze prochází diskusí, definitivní verze bude připravena do konce roku 2002);
- pro střední odborné vzdělávání; prvním krokem je příprava **nové soustavy oborů** vzdělání (do konce roku 2002); poté bude možno navázat v průběhu následujících 4-5 let postupnou přípravou rámcových vzdělávacích programů;
- c) **příprava na tvorbu školních vzdělávacích programů předškolního, základního a gymnaziálního vzdělávání** již byla zahájena; lze předpokládat, že spolu s podklady pro funkční integraci postižených dětí budou manuály připraveny do září 2003.
- d) postupné **zavádění rámcových vzdělávacích programů do praxe**; jako příklad postupu může posloužit rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání:
  - vytvoření **sítě tzv. pilotních škol**, které budou vedle manuálu pro tvorbu školního vzdělávacího programu, připravovat programy (do června 2003) a ověřovat je; zároveň se budou připravovat na výkon funkce metodických center pro ostatní školy v příslušném regionu; ve spolupráci s kraji budou v každém z nich vybrány 1-2 školy na základě jejich dobrovolné přihlášky;
  - vyhodnocení získaných poznatků a zkušeností ministerstvem (do konce roku 2003)
  - příprava vzorových školních vzdělávacích programů (od poloviny roku 2003 do konce roku 2004).
- e) podpora prostřednictvím **dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**; ministerstvo, odborná pracoviště ve spolupráci s pedagogickými centry zajistí přípravu vzdělávání, určeného ředitelům škol, učitelům a pracovníkům České školní inspekce zejména v následujících tematických okruzích:
  - obecné koncepty reformy cílů a obsahu vzdělávání – od roku 2002,
  - tvorba školních vzdělávacích programů – od června 2003,
  - praktické využívání vzorových školních vzdělávacích programů – od roku 2004.Programy budou připravovat rovněž pedagogické fakulty.
- f) podpora prostřednictvím systému **monitorování a vyhodnocování výsledků vzdělávání**; monitorování výsledků je klíčovým prvkem „zpětné vazby“ pro jednotlivé pedagogy, školy, zřizovatele a orgány veřejné správy školství; (do konce roku 2003);
- g) podpora prostřednictvím **rozvojových programů**; v součinnosti ministerstva a krajů budou realizovány rozvojové programy, jejichž cílem je podpořit zavádění nových kurikulárních dokumentů škol (viz dále);
- h) vytváření prostředí motivujícího školy i rodiče k integraci zdravotně postižených žáků do výuky v běžných školách; posílení finančního a personálního zajištění a podmínek jejich vzdělávání.

## B. POSTUP KE ZKVALITNĚNÍ VÝUKY CIZÍCH JAZYKŮ

Rozvoj a zkvalitnění výuky komunikace v cizích jazycích je nezbytným předpokladem prosperity jednotlivce i celé společnosti v integrující se Evropě. Jde o klíčovou dovednost ovlivňující konkurenceschopnost naší ekonomiky i pracovní síly a ve značné míře předurčující kvalitu života jednotlivců.

Současný stav zůstává přes všechny pozitivní změny stále neuspokojivý. Na vině je několik faktorů:

- výuka cizích jazyků je objemem hodinové dotace poddimenzována zejména na základní škole a v případě některých učebních oborů;
- řada škol (zejména v základním a učňovském školství) nepřikládá dosud výuce cizích jazyků dostatečnou pozornost a význam;
- kvalita učitelů cizích jazyků je v z velké části neuspokojivá; tento problém je pocítován silněji zejména v základním a učňovském školství a v některých segmentech maturitního odborného školství; v průměru nízká motivace učitelů (včetně učitelů cizích jazyků) k razantnímu zvyšování své cizojazyčné kvalifikace;
- přetrvává nevhodný přístup k výuce cizího jazyka, daný nedostatečnou preferencí aktivní komunikace;
- není dořešena návaznost výuky cizích jazyků na základních a středních školách.

Ministerstvo proto hodlá přijmout **v oblasti cílů a obsahu vzdělávání** následující opatření:

- návrh nového rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání počítá se **zahájením výuky prvního cizího jazyka od 3. ročníku**, a to na 1. stupni ZŠ s průměrnou hodinovou dotací 3 hodiny, na druhém stupni pak 4 hodiny týdně; přednostně by měla být žákům nabídnuta výuka angličtiny;

## DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR

- návrh nového rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání rovněž počítá jako s jednou z možných alternativ řešení **zahájit výuku druhého cizího jazyka od 7. ročníku ZŠ**, a to s průměrnou dotací 2 vyučovacích hodin týdně;<sup>5</sup>
- **ve středním školství** dojde v rámci změn učebních dokumentů (viz výše) ke zvýšení důrazu na výuku cizích jazyků; to se týká především učňovského školství a některých oborů maturitního odborného školství;
- v delším časovém horizontu je cílem, aby maturant ovládal dva, absolvent učebních oborů pak nejméně jeden cizí jazyk. **Tento cíl podpoří i reforma maturitní zkoušky**, která zakotví povinnou maturitní zkoušku z jednoho cizího jazyka (viz dále v textu);

V zájmu zvýšení kvality personálního zajištění výuky cizích jazyků ministerstvo:

- **podpoří rozšíření vzdělávacích příležitostí v oblasti přípravy učitelů cizích jazyků na vysokých školách**; ministerstvo vyčlení na tento účel programové prostředky ve výši 30 mil. Kč ročně, a to na období let 2003-2005;
- **podpoří doplňující vzdělávání pro neaprobované učitele**, a to zejména pro učitele:
  - prvního stupně ZŠ s pedagogickou kvalifikací
  - druhého stupně ZŠ a SŠ s jazykovou kvalifikací, kteří chtějí tuto rozšířit o další jazyk
  - druhého stupně ZŠ a SŠ bez jazykové kvalifikace
  - s jazykovou, avšak nikoli pedagogickou kvalifikací.Podpora bude směřována vysokým školám na rozvoj nabídky odpovídajících programů celoživotního vzdělávání, resp. bakalářských studijních programů.
- **podpoří v rámci systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vzdělávání**, zaměřené zejména na získání jazykové kvalifikace učitelů prvního stupně ZŠ a málotřídních škol; podpora bude vázána na výkon učitelského povolání na škole, která učitel z těchto prostředků vzdělávání hradila;
- **posílí rozpočty škol o mzdové prostředky**, přednostně určené ke **zvýšení platů učitelů cizích jazyků**, a to rámcově v rozsahu 15-20% průměrného tarifního platu těchto učitelů;
- podpoří využívání audio- a video- pomůcek při výuce, včetně využívání informačních a komunikačních technologií, výukových programů (mj. s využitím programu Státní informační politiky);
- podpoří **mezinárodní kontakty a spolupráci škol** (s využitím evropských programů).

### C. POSTUP KE ZKVALITNĚNÍ VÝUKY INFORMAČNÍ GRAMOTNOSTI

Rozvoj výuky informační gramotnosti a využívání informačních a komunikačních technologií (ICT) při výuce je jednou z klíčových oblastí změn cílů a obsahu vzdělávání na všech stupních škol. Stávající neuspokojivá situace je dána několika následujícími faktory:

- **omezená vybavenost škol** příslušnými technologiemi, a to zejména **omezeným přístupem škol na Internet**; nejnižší vybaveností trpí mateřské a základní školy, v případě středních a vyšších odborných škol je sice situace sice výrazně lepší, avšak rozdíly mezi jednotlivými školami jsou často propastné;
- **vysoké provozní náklady na odpovídající připojení škol na Internet**; tato skutečnost je palčivější zejména ve světle neustále a dramaticky se snižujícím objemu provozních prostředků škol; tím je podvázána zejména přístupnost informačních a komunikačních technologií žákům a studentům;
- v průměru **nízká úroveň počítačové gramotnosti učitelů** a malá vůle či omezené podmínky k překonávání tohoto nedostatku ze strany učitelů i škol; tím je limitována rovněž efektivnost využití informačních technologií i na těch školách, které příslušnými technologiemi disponují;
- nedostatečné podmínky pro personální zabezpečení rozvoje informačních technologií na školách.

Klíčová opatření zahrnuje vládou schválená **Koncepce státní informační politiky ve vzdělávání** - SIPVZ (usnesení vlády č. 351/2000). Z ní vychází Plán I. etapy realizace (usnesení vlády ČR č. 244/2001), vztahující se k realizaci programu v resortu školství. Plán II. etapy realizace (usnesení vlády ČR č. 904/2001), týkající se realizace koncepce ve vybraných resortech. Koncepce řeší dva základní problémové okruhy:

<sup>5</sup> Nabídnuty by měly být němčina, francouzština, španělština, italština a ruština; angličtina bude druhým povinným jazykem pro ty, kteří nezvolili angličtinu jako svůj první (hlavní) cizí jazyk.

## DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR

- zajištění informační infrastruktury a zpřístupnění informačních a komunikačních technologií všem, kteří procházejí vzdělávací soustavou;
- vytvoření podmínek pro integraci informačních technologií do vzdělávacích programů všech stupňů.

**PLÁN I. ETAPY REALIZACE programu státní informační politiky** je postaven pro zajištění následujících cílů:

- vybavit 70% základních, středních, speciálních a vyšších odborných škol alespoň jednou počítačovou učebnou (multimediální počítače), připojenou na Internet a dostupnou žákům i učitelům i v době mimo vyučování (do konce roku 2002);
- vytvořit podmínky pro to, aby nejméně tři čtvrtiny učitelů těchto škol bylo schopno využívat informační a komunikační technologie jako běžný pracovní prostředek (do konce roku 2005);
- vytvořit podmínky pro zapojení škol do systému celoživotního vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií (do konce roku 2005).

Vlastní realizace je rozdělena do následujících tří programů



**PLÁN II. ETAPY REALIZACE SIPVZ** navazuje na plán I. etapy. Jeho cílem je začlenit školy do systému celoživotního vzdělávání v oblasti informačních a komunikačních technologií. Explicitně jsou zmiňovány informační a knihovnické služby (Ministerstvo kultury), podpora ohrožených regionů, vzdělávání zdravotně znevýhodněných a nezaměstnaných občanů (Ministerstvo práce a sociálních věcí), vzdělávací a informační podpora státní a veřejné správy (Ministerstvo vnitra) a informační podpora soudů a státních zastupitelství (Ministerstvo spravedlnosti).

Ve vztahu k reformě cílů a obsahu vzdělávání je nezbytným předpokladem úspěchu důsledně začlenit oblast **rozvoje informační gramotnosti** do připravovaného státního i **rámcových vzdělávacích programů**.

### D. VYTVOŘENÍ PODMÍNEK KE ZKVALITNĚNÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA 2. STUPNI ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Klesající úroveň vzdělávání na 2. stupni základní školy je na jedné straně důsledkem, na druhé straně rovněž jednou z příčin odchodu stále většího počtu dětí na víceletá gymnázia. Zastavení pozvolného snižování kvality vzdělávání v 6.-9. ročníku základní školy není myslitelné bez zlepšení podmínek, a to v rovině kurikulární, personální, materiální i finanční.

Ministerstvo předpokládá, že k dosažení tohoto cíle přispějí následující opatření:

- a) v oblasti obsahu vzdělávání bude v souladu s přijatým rámcovým vzdělávacím programem pro základní vzdělávání postupně v následujících třech letech **zvýšen počet povinných a disponibilních vyučovacích hodin o sedm**; kurikulární změny budou mj. zaměřeny na výrazné **zkvalitnění výuky cizích jazyků** (viz výše v textu) a širší **zapojování informačních a komunikačních technologií do výuky**;
- b) **zvýšení finančního normativu na žáka 2. stupně základní školy** by se měl odrazit zejména:

- ve **zvýšení počtu dělených vyučovacích hodin** a tím ve vytvoření podmínek pro individualizaci a diferenciaci přístupu k žákům;
  - v **rozšíření nabídky volitelných a nepovinných předmětů**;
  - v zavádění **víceúrovňové výuky** a v rozšíření možnosti volby podle náročnosti;
  - v zavádění **aktivních forem a různých organizačních forem výuky** (výuka v blocích, kooperativní výuka, heterogenní věkové skupiny apod.);
  - v zesílené **integraci postižených a znevýhodněných žáků do běžných tříd**;
  - ve **zlepšení materiálního zabezpečení výuky** a vybavení škol.
- c) **postupné vyrovnání průměrných platů učitelů základních škol na úroveň odměňování učitelů středních škol**; to vše při předpokládaném růstu průměrných platů učitelů až na hranici 130% průměrného platu v ČR (viz dále v textu); toto opatření by mělo významnou měrou přispět:
- ke zvýšení kvality pedagogických sborů základních škol zejména ve velkých městských aglomeracích;
  - ke zvýšení atraktivity učitelského povolání zejména pro mladé začínající učitele;
  - ke stabilizaci mladých učitelů a k snižování nadměrné feminizace pedagogických sborů základních škol;
  - ke zvýšení motivace k dalšímu profesionálnímu růstu učitelů;
  - ke zvýšení atraktivity učitelského povolání v „úzkoprofilových“ aprobacích a odborných kvalifikacích (cizí jazyky, informační technologie apod.).
- d) **zvýšení dostupnosti a využívání informačních a komunikačních technologií žáky i jejich učiteli**;
- e) **realizaci rozvojových programů** budou podporovány aktivity škol a jejich učitelů, směřující k výše uvedeným změnám; touto cestou budou podporovány rovněž pedagogické inovační iniciativy, informovanost učitelů a vzájemná výměna zkušeností (viz dále).

Je však nutno konstatovat, že samotné zvyšování kvality a personálního či materiálního zabezpečení vzdělávání na 2. stupni základní školy samo o sobě jeho aktivitu nezvýší. Výše uvedená opatření proto musí být **doprovázena účinnou informační a propagační podporou směrem k rodičovské veřejnosti.**

### 4.1.3 PODPORA MINISTERSTVA

Ministerstvo předpokládá podpořit výše uvedené cíle:

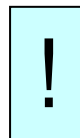
- finanční podporou přípravy rámcových a školních vzdělávacích programů ve všeobecném (cca 30 mil. Kč v letech 2003-2005) a středním odborném vzdělávání (cca 80 mil. Kč v letech 2003-2005);
- finanční podporou rozvoje dalšího vzdělávání učitelů v problematice tvorby a aplikace školních vzdělávacích programů (cca 433 mil. Kč v letech 2003 a 2005);
- posílením prostředků pro zvýšené odměňování učitelů cizích jazyků a informačních technologií ve výši (315 mil. Kč v letech 2003-2005) a dále s předpokladem 165 mil. Kč ročně;
- posílením prostředků na implementaci rámcových vzdělávacích programů do základních škol (zejména zvýšení počtu disponibilních výukových hodin na prvním, resp. i druhém stupni ZŠ) v rozsahu cca 1.173 mil. Kč (první stupeň ZŠ) a 2 mld. Kč (druhý stupeň ZŠ) v letech 2004 a 2005;
- ještě před zavedením rámcových vzdělávacích programů (tj. v roce 2003) za účelem zvýšení počtu disponibilních výukových hodin na 2. stupni ZŠ posílením rozpočtu základních škol o cca 473 mil. Kč;
- realizací Programu Státní informační politiky ve vzdělávání (od roku 2001 s rozpočtem 5,6 mld. Kč)
- realizací následujících rozvojových programů:

#### ROZVOJOVÝ PROGRAM - JAZYKOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Cíl a předmět podpory: vzdělávání (1) řídicích pracovníků a (2) učitelů cizích jazyků na veřejných základních a středních školách;

Cílová skupina (příjemci dotace): veřejné základní a střední školy

Metoda podpory: účelová, normativně stanovená dotace veřejným základním a středním školám; z dotace bude možné hradit náklady, spojené se vzděláváním řídicích pracovníků a učitelů cizích jazyků veřejných ZŠ a SŠ škol ve státních i nestátních jazykových školách, vzdělávacích institucích a na vysokých školách; podmínkou použití této dotace je finanční spoluúčast školy úhradě nákladů.



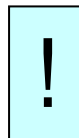
### ROZVOJOVÝ PROGRAM - DIFERENCIACE A INDIVIDUALIZACE VZDĚLÁVÁNÍ NA ZŠ

Cíl a předmět podpory: aktivity a iniciativy škol při rozšiřování individuálního přístupu k žákům vzhledem k jejich specifickým vzdělávacím potřebám (rozvoj talentu a nadání, překonávání znevýhodnění, integrace postižených dětí apod.); jde zejména o:

- zavádění víceúrovňové výuky a volby náročnosti předmětů
- zvyšování počtu „dělených“ hodin a rozšiřování nabídky volitelných předmětů;
- zavádění aktivních forem výuky (výuka v blocích, projektová výuka, kooperativní výuka) a různých organizačních forem výuky (věkově heterogenní výukové skupiny)
- integrace postižených a znevýhodněných žáků
- změna přístupu k hodnocení žáků a uplatňování diagnostického hodnocení

Cílová skupina (příjemci dotace): základní školy cestou příslušného krajského úřadu

Metoda podpory: nevratná dotace ze státního rozpočtu

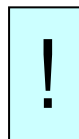


### ROZVOJOVÝ PROGRAM - NEPOVINNÉ PŘEDMĚTY A ZÁJMOVÁ ČINNOST ŽÁKŮ 2. STUPNĚ ZŠ

Cíl a předmět podpory: vytvoření pestré nabídky nepovinných předmětů a zájmových aktivit, pořádaných a organizovaných školou (popř. spolupracujícími subjekty) a **určených žákům 2. stupně ZŠ**; cílem je rozvoj talentu a zájmů žáků; žádoucí je vytváření věkově smíšených skupin, popř. spojování nabídky více škol;

Cílová skupina (příjemci dotace): základní školy cestou příslušného krajského úřadu,

Metoda podpory: účelová dotace ze státního rozpočtu; podmínkou přiznání dotace je finanční spoluúčast zřizovatele nejméně ve výši 30% nákladů projektu

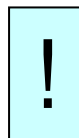


### ROZVOJOVÝ PROGRAM - ODBORNÉ VZDĚLÁVÁNÍ

Cíl a předmět podpory: (1) změny struktury středního odborného vzdělávání, které jsou v souladu s Dlouhodobým záměrem ČR i kraje; (2) zvýšení úrovně technického zabezpečení (vybavení) odborného vzdělávání veřejných odborných škol

Cílová skupina (příjemci dotace): veřejné SOŠ a SOU cestou krajského úřadu.

Metoda podpory: účelová dotace státního rozpočtu; podmínkou využití dotace je finanční spoluúčast zřizovatele školy na krytí projektových nákladů nejméně ve výši 50% nákladů;



### PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

|                                                                           | v roce |       |       |       |       | v letech  |           |
|---------------------------------------------------------------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-----------|-----------|
|                                                                           | 2001   | 2002  | 2003  | 2004  | 2005  | 2001-2003 | 2001-2005 |
| Příprava nových kurikulárních dokumentů (MŠ, ZŠ, G, spec.)                |        |       | 15    | 10    | 5     | 15        | 30        |
| Příprava nových kurikulárních dokumentů (odborné vzdělávání)              |        |       | 30    | 30    | 20    | 30        | 80        |
| Zavádění RVP <sup>6</sup> pro základní školu (zejména DVPP <sup>7</sup> ) |        |       |       | 183   | 250   |           | 433       |
| Zvýšení počtu vyučovacích hodin na ZŠ <sup>8</sup> - CELKEM               |        |       |       | 1.186 | 1.983 |           | 3.169     |
| - z titulu zavádění RVP na 1. stupni ZŠ                                   |        |       |       | 293   | 880   |           | 1.173     |
| - z titulu zavádění RVP na 2. stupni ZŠ                                   |        |       |       | 893   | 1.103 |           | 1.996     |
| Posílení platů učitelů cizích jazyků a učitelů IT                         |        |       | 75    | 105   | 135   | 75        | 315       |
| Rozvojový program - individualizace a diferenciací vzdělávání             |        |       | 100   | 100   | 100   | 100       | 300       |
| Rozvojový program - jazykového vzdělávání                                 |        |       | 150   | 150   | 150   | 150       | 450       |
| Rozvojový program - odborné vzdělávání                                    |        |       | 130   | 130   | 130   | 130       | 390       |
| Zvýšení počtu výukových hodin na 2.st. ZŠ (před přijetím RVP)             |        |       | 473   |       |       | 473       | 473       |
| Program rozvoje nepovinných předmětů a zájm. čin. na 2.st. ZŠ             |        |       | 100   | 100   | 100   | 100       | 300       |
| Program Státní informační politiky ve vzdělávání – CELKEM                 | 329    | 1.422 | 1.752 | 1.114 | 984   | 3.503     | 5.601     |
| - program I: informační gramotnost                                        | 2      | 323   | 444   | 377   | 333   | 647       | 1.479     |
| - program II: vzdělávací SW a informační zdroje                           | 164    | 195   | 217   | 79    | 60    | 576       | 715       |
| - program III: infrastruktura                                             | 150    | 885   | 1.071 | 647   | 582   | 2.106     | 3.335     |
| - režie koordinačního centra SIPVZ                                        | 13     | 19    | 20    | 11    | 9     | 52        | 72        |

<sup>6</sup> Rámcový vzdělávací program

<sup>7</sup> Další vzdělávání pedagogických pracovníků

<sup>8</sup> Jde zejména o postupné zvýšení počtu hodin na 1. stupni ZŠ (celkem o 4 hodiny týdně) a na 2. stupni ZŠ (celkem o 7 hodin týdně). Navýšení počtu hodin je vázáno na zavádění nového rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělávání.

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Od roku 2003 včetně je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období. Program SIPVZ: za rok 2001 dle skutečného stavu čerpání, pro rok 2002 částky jsou uvedeny bez dalších prostředků v možné výši až 911 mil. Kč.<sup>9</sup>

## 4.2 REFORMA UKONČOVÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÉHO STUDIA

Ukončování studia v maturitních a učebních oborech, tj. forma a obsah maturitní a závěrečné zkoušky prošly v uplynulém desetiletí, který znamenal z velké části ztrátu prestiže a řady funkcí těchto státem garantovaných zkoušek, rozhodujících o dosažení příslušného stupně vzdělání. Proto je jejich reforma významnou a nezastupitelnou součástí celkové modernizace vzdělávacího systému (viz Národní program rozvoje vzdělávání).

### 4.2.1 REFORMA MATURITNÍ ZKOUŠKY

Vlastní příprava reformy maturitní zkoušky byla zahájena v roce 1997. Bezprostředními podněty a zároveň klíčovými cíli této změny jsou:

- snížit rostoucí rozdíly v obsahu, kvalitě a náročnosti maturitní zkoušky na jednotlivých školách;
- zvýšit objektivitu a srovnatelnost výsledků zkoušek a vrátit maturitní zkoušce její informační hodnotu, motivační funkci vůči žákům a řadu dalších funkcí, bezprostředně vázaných na srovnatelnost výsledků;
- zesílit důraz na kvalitu všeobecné složky středoškolského vzdělání a její význam (jedná se např. o již zmíněné komunikační dovednosti v cizím jazyce); stát tímto bude definovat minimální standard požadavků státu na dovednosti a znalosti, potřebné k dosažení příslušného stupně vzdělání;
- navrátit maturitní zkoušku mezi klíčová kritéria pro přístup ke studiu na VŠ nebo VOŠ.

Filosofie konceptu reformního záměru a projektované podoby maturitní zkoušky staví na:

- posílení úlohy státu v oblasti všeobecné složky vzdělávání; tím by měl být vytvořen „svorník“ decentralizovaného systému řízení středního školství způsobem, který neomezuje úlohu zřizovatelů škol, autonomii škol a negativním způsobem nenarušuje pestrost jejich studijní nabídky.
- posílení systémových prvků, motivujících školy k provádění kurikulární reformy (viz kapitola o kurikulární reformě), a omezení vlivu některých protireformních faktorů.<sup>10</sup>
- vytvořit motivační prvky, podporující celoživotní vzdělávání a přístup občanů k terciárnímu vzdělávání.

Navrhovaný model reformované maturitní zkoušky byl podroben rozsáhlé veřejné a odborné diskusi, na jejímž základě byla provedena řada úprav původní vize. Technická i věcná proveditelnost reformního záměru byla ověřována třemi celoplošnými šetřeními, simulující reformní model (sondy MATORANT 98 a 99).

**Zahájení reformy maturitní zkoušky je však podmíněno nezbytným legislativním zakotvením, a to jednak školským zákonem, jednak příslušnou vyhláškou. V případě přijetí vládního návrhu nového školského zákona, bude reforma maturitní zkoušky zahájena v roce 2004. V tomto roce tak budou maturanti skládat maturitní zkoušku, složenou ze dvou částí – centrálně řízené a vyhodnocované společné části, konané formou celostátně jednotných testů ze všeobecně vzdělávacích předmětů, a školní části, zhruba odpovídající současné podobě zkoušky, jejíž obsah a formy zůstanou v kompetenci jednotlivých škol (viz Koncepční záměr reformy maturitní zkoušky z roku 2000). Zákon předpokládá zřízení nové instituce – Státního maturitního centra, která bude připravovat, zajišťovat, řídit a vyhodnocovat společnou část maturitní zkoušky.**

Práce na reformě maturitní zkoušky lze rozdělit do dvou fází: přípravné fáze (příprava reformy a systému administrace zkoušek (do roku 2003) a realizační fáze (od roku 2004). V rámci **přípravné fáze** budou realizovány následující kroky:

<sup>9</sup> Tato částka se skládá ze 741 mil. Kč rezervního fondu a 170 mil. Kč z rozpočtu regionálního školství. Další prostředky ve výši 42 mil. Kč byly, jako neoprávněně převedené do rezervního fondu, vráceny do příjmů státního rozpočtu a nejsou proto k dispozici.

<sup>10</sup> Reforma maturitní zkoušky však není iniciátorem kurikulární reformy ani nestanovuje její parametry. V tomto ohledu má pouze plnit funkci „katalyzátoru“ potřebných změn.

- dopracování modelu administrace a organizace maturitní zkoušky včetně pravidel pro konání zkoušky žáky se zdravotním postižením
- příprava technického, logistického a personálního zabezpečení přípravy, administrace zkoušek a vyhodnocení jejich výsledků;
- diskuse s vysokými školami o akceptaci výsledků maturitní zkoušky jako kritéria pro přijímání ke studiu;
- příprava evaluačních standardů (katalogy požadavků), vývoj banky testových úloh a maturitních testů;
- informační a metodická pomoc školám (program „Krok za krokem k nové maturitě“);
- vzdělávání a vyškolení pedagogických pracovníků, kteří se budou podílet na přípravě testových úloh, administraci zkoušky a vyhodnocování jejich výsledků.

**Realizační fáze** bude sestávat ze:

- správy banky testových úloh (tj. tvorba úloh, jejich ověřování) a přípravy testů z jednotlivých předmětů;
- přípravy logistického zabezpečení administrace společné části maturitní zkoušky;
- administrace zkoušek společné části maturity (dva termíny ročně) a vyhodnocování výsledků zkoušek.

### 4.2.2 ZKVALITNĚNÍ OBSAHU A ORGANIZACE ZÁVĚREČNÝCH ZKOUŠEK

Rovněž v případě závěrečných zkoušek došlo v průběhu posledního desetiletí k řadě pozitivních, ale i negativních změn. Je možné definovat dva základní okruhy problémů:

- nedostatečný vliv zaměstnavatelů na formulování požadavků a obsahových standardů profilující části zkoušek; omezená účast zástupců zaměstnavatelů při vlastních zkouškách a z toho vyplývající omezené záruky objektivity jejich průběhu, hodnocení a tím i vypovídací hodnoty jejich výsledků;
- nedostatečný důraz na ověřování základů všeobecných složek vzdělání; to se z velké části promítá v opomíjení významu všeobecných dovedností a znalostí ve vzdělávání učňů na značné části škol.

Na rozdíl od maturitní zkoušky ministerstvo nebude postupovat cestou posílení svého přímého vlivu na obsah a průběh zkoušek. V odborné části zkoušky **bude preferována role klíčových partnerů, jakými jsou zejména profesní sdružení a zaměstnavatelé**. Jejich součinnosti a potenciálu hodlá ministerstvo využít zejména:

- při standardizaci požadavků a obsahové náplně závěrečných zkoušek;
- formou účasti na průběhu a hodnocení závěrečných zkoušek s cílem zabezpečit relevantnost a objektivitu průběhu zkoušek a srovnatelnost jejich výsledků.

Zvýšení úrovně a objektivity při ověřování základů všeobecných složek vzdělání hodlá ministerstvo postupovat jak cestou potřebných změn školské legislativy, tak metodických doporučení, týkající se obsahu a forem zkoušek.

Ministerstvo ve spolupráci s Národním ústavem odborného vzdělávání (NÚOV) a v součinnosti s veřejnou správou proto hodlá připravit **systém, který zajistí vliv profesních sdružení a zaměstnavatelů na obsah a průběh závěrečných zkoušek a podpůrné mechanismy, které zvýší motivaci profesních sdružení i škol nový systém aplikovat do běžné praxe**. Postup bude následující:

- vytvoření týmů, složených ze zástupců ministerstva, NÚOV, zřizovatelů škol a profesních sdružení dle skladby oborů;
- příprava smluv mezi těmito stranami o součinnosti při řešení problematiky závěrečných zkoušek; smlouvy by měly vymezit zodpovědnost a role jednotlivých smluvních stran (do prosince 2002);
- stanovení (1) kritérií hodnocení a (2) struktury a nástrojů hodnocení, a to mj. na základě analýzy profilů absolventů jednotlivých oborů popř. jejich skupin;
- příprava pilotních projektů závěrečných zkoušek ve vybraných učebních oborech; realizace pilotních projektů bude probíhat v úzké součinnosti se zřizovateli škol a představiteli příslušných profesních sdružení;
- po vyhodnocení a potenciálních úpravách navrhovaného modelu, popř. příslušných učebních dokumentů, aplikace modelu do dalších oborů.

V souvislosti s tím ministerstvo hodlá problematiku reformy prezentovat v rámci **systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako jedno z klíčových témat**. Na vzdělávání by měli participovat i zástupci za-

městnavatelů a profesních sdružení. V návaznosti na vzdělávání bude připraven a realizován systém certifikace pracovníků profesních sdružení, který je bude opravňovat ke členství v komisích pro závěrečné zkoušky.

## 4.2.3 PODPORA MINISTERSTVA

Výše uvedené cíle ministerstvo podpoří:

- účelovým financováním činnosti Státního maturitního centra (reforma maturitní zkoušky)
- účelovou finanční podporou jednotlivých kroků a fází reformy závěrečné zkoušky, a to zejména prostřednictvím Národního ústavu odborného vzdělávání.

### PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

| PROGRAM / ÚČEL                                                                  | V ROCE |      |      |      | CELKEM    |
|---------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|------|-----------|
|                                                                                 | 2002   | 2003 | 2004 | 2005 | 2002-2005 |
| Reforma maturitní zkoušky - příprava reformy                                    | 40     | 45   |      |      | 85        |
| Reforma maturitní zkoušky - rutinní zajištění logistiky společné části MZ       |        |      | 42   | 42   | 84        |
| Reforma závěrečné zkoušky – příprava pilotního projektu ve vybraných oborech    |        | 4    | 3    |      | 7         |
| Reforma závěrečné zkoušky – provedení a vyhodnocení pilotního projektu          |        | 5    | 5    | 5    | 15        |
| Reforma závěrečné zkoušky – rozšíření nového modelu na další školy              |        |      | 10   | 20   | 30        |
| Reforma závěrečné zkoušky – problematika uznávání výstupů u učebních oborů v EU |        |      | 2    | 2    | 4         |

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Od roku 2003 včetně je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období a v závislosti na schválení návrhu nových školských právních předpisů.

## 4.3 PÉČE O KVALITU, MONITOROVÁNÍ A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ

### 4.3.1. VÝCHODISKA A CÍLE ZMĚN

Již koncepční materiál MŠMT „Kvalita a odpovědnost“, schválený v roce 1994, zdůraznil význam monitorování a hodnocení výsledků a činnosti škol i vzdělávací soustavy a nutnost vytvoření komplexního evaluačního prostředí ve školství. Přes některé dílčí kroky však doposud tato otázka nezažila odpovídající místo v systému řízení školství ani mezi jeho rozvojovými prioritami. To se projevuje mj. tím, že:

- při hodnocení škol se využívají dlouhodobě tradiční metody; přes zřejmé pozitivní změny, ke kterým došlo v činnosti České školní inspekce <sup>11</sup>, je její hodnocení zaměřeno na procesní stránku vzdělávání v jednotlivých předmětech či skupinách předmětů a na podmínky vzdělávání (personální, administrativní a materiálně technické);
- aktivity v oblasti monitorování výsledků vzdělávání jsou zpravidla realizovány jinými subjekty, jsou izolované a nevytvářejí základ soustavy regulérně využívaných nástrojů evaluačního prostředí <sup>12</sup>; výsledky nejsou dostatečně zpřístupňovány veřejnosti;

<sup>11</sup> Česká školní inspekce (ČŠI) hodnotí školy od roku 1995 systémově a pravidelně v pětiletém cyklu komplexních a orientačních inspekci (sledován a hodnocen je zejména průběh vzdělávání, personální a materiálně technické podmínky vzdělávací činnosti školy a od roku 2001 také efektivnost využívání přidělených finančních prostředků ze státního rozpočtu.). Kromě nich na objednávku MŠMT realizuje rovněž plošné či výběrové tematické inspekce. Výsledky inspekční práce jsou zprostředkovány veřejné správě a veřejnosti formou inspekčních zpráv, souhrnných i krajských výročních zpráv a dílčích analýz.

<sup>12</sup> Mezi tyto aktivity lze počítat zejména tři sondy MATURANT, které proběhly v rámci přípravy reformy maturitní zkoušky v letech 1997-1999 (ÚIV, VÚP, NÚOV, SCIO), výběrová šetření vzdělávacích výsledků na konci povinné školní docházky a výběrové srovnávací šetření výsledků 2. stupně ZŠ a víceletých gymnázií, realizovaná ČŠI. Na komerční bázi v této oblasti působí agentury SCIO a KALIBRO, které nabízejí pro účely sebehodnocení školám a uchazečům o studium na střední a vysoké škole soustavy didaktických testů. Nepochybně významným přínosem je zapojení České republiky (s výjimkou projektu SIALS prostřednictvím ÚIV) do prestižních mezinárodních eva-

- při hodnocení žáků na školách se uplatňují zpravidla pouze metody vnitřní evaluace, a to zejména subjektivní hodnocení žáků učitelem.

V českém školství zatím **nedošlo k vytvoření uceleného systému monitorování a hodnocení**, poskytující celé spektrum relevantních informací všem potřebným aktérům vzdělávacího procesu, tj. zejména orgánům státní a veřejné správy (prostředek zpětné vazby a kontroly), zainteresované veřejnosti (mj. uchazeči o studium), školám, tj. ředitelům, učitelům i žákům a v neposlední řadě i sociálním partnerům.

Jeho vytvoření a fungování **je nezbytným předpokladem efektivního řízení (vnitřní hodnotící mechanismy škol i krajů) a rozhodování na všech úrovních**. Tato potřeba je nyní akcentována zejména v souvislosti s decentralizací zřizovatelských a řídicích kompetencí z úrovně centra na kraje. Funkční monitorovací systém je však zároveň nutnou podmínkou i pro **racionální rozhodování veřejnosti při volbě vzdělávání a při uplatnění absolventů škol na pracovním trhu**.

V neposlední řadě je třeba zmínit nezastupitelnou roli tohoto systému při realizaci změn cílů a obsahu vzdělávání, tj. kurikulární reformy, popsané v jedné z předchozích kapitol tohoto materiálu.

Specifickým problémem, spadajícím do problematiky monitorování a hodnocení kvality vzdělávání, je **nízká kvalita nástrojů, používaných školami k výběru uchazečů o středoškolské studium v rámci přijímacího řízení**. Přitom je zřejmé, že zejména vůči základnímu školství působí přijímací zkoušky jako systémový faktor se silným vlivem na obsah a průběh vzdělávání. Problémy jsou patrné zejména v následujících rovinách:

- velká část škol již vlastní skladbou přijímacího řízení, tj. předmětovým zaměřením a formou přijímacích zkoušek, prokazuje poměrně neodborný přístup k výběru vhodných uchazečů (mj. tím, že si většinou explicitně nedefinují profil vhodného uchazeče);
- samotné přijímací testy jsou většinou konstruovány bez znalosti pravidel tvorby didaktických testů a vykazují často zásadní metodické chyby, ovlivňující významně funkce a cíle přijímacího řízení;
- zaměření a pojetí testů obvykle vychází z tradičního pojetí výuky a poměrně silně akcentuje ověřování zejména faktografických znalostí (zkonstruovat „faktograficky pojatý test“ je to nejjednodušší).

Důsledky těchto problémů se projevují v tom, že:

- objektivita výběru uchazečů a relevantnost výběrových kritérií je ve vztahu k cílům vzdělávání většinou poměrně nízká; **dochází k „plýtvání“ vzdělávacím potenciálem uchazečů s přímým dopadem na osud jednotlivců i efektivitu vzdělávacího systému;**
- vliv přijímacího řízení na střední školy silně ovlivňuje cíle vzdělávání na základních školách; **většinou silně faktografické pojetí přijímacích zkoušek proto „utahuje“ tradiční pojetí výuky na základní škole;** ve vztahu ke kurikulární reformě na základní škole jde o výrazný protireformně působící prvek.

Z obou hledisek se jeví změny v této oblasti vysoce žádoucími.

### 4.3.2 STRATEGIE POSTUPU

#### A. VYTVOŘENÍ SYSTÉMU

Prvním klíčovým krokem je **vytvoření koncepce komplexního systému řízení a monitorování kvality v regionálním školství**, zaměřené zejména na oblast základních a středních škol. Tento systém bude založený na efektivním propojení interních i externích forem monitorování a hodnocení a na potřebách jednotlivých aktérů vzdělávacího procesu (viz výše). Kromě vzniku nových forem a aktivit by měl co nejefektivněji využívat již existujících aktivit i informačních zdrojů s cílem je vzájemně propojit.

---

*luačních projektů Mezinárodní asociace pro hodnocení vzdělávacích výsledků – IEA (projekt TIMSS – matematická a přírodovědná gramotnost, projekt CIVICS – občanská gramotnost, projekt RLS – čtenářská gramotnost) a projektů Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj – OECD (projekt SIALS – funkční gramotnost dospělé populace, projekt PISA – dlouhodobý program mezinárodního hodnocení žáků). Umožňujících mezinárodní srovnávání výsledků českých škol. Velmi přínosné je rovněž zapojení do programu OECD – INES, produkuje mj. soustavy ukazatelů o vzdělávání nejvyspělejších zemí světa (mezinárodní ročenka Education At a Glance).*

Druhým krokem je **ustavení Centra pro hodnocení výsledků vzdělávání**, jehož posláním bude zejména:

- koordinace tvorby nástrojů externího monitorování a hodnocení včetně systému standardizovaných nástrojů;
- koordinace jednotlivých aktivit, fungujících v rámci systému;
- informační činnost v příslušné oblasti;
- poradenská a školicí činnost (mj. v oblasti zavádění vnitřních systémů řízení a monitorování kvality).

Předpokládá se, že Centrum bude velmi úzce kooperovat s příslušnými odbornými pracovišti resortu školství (ČŠI, ÚP, NÚOV, ÚIV, PC, pedagogicko-psychologické poradny apod.), krajskými orgány veřejné správy, školami, nestátními organizacemi, působícími v předmětné oblasti. **Mezi hlavní klienty Centra lze řadit zejména orgány veřejné správy (MŠMT a kraje), zřizovatele škol, samotné školy, zainteresovanou veřejnost a v pokročilejší stádiu vývoje i zaměstnavatelskou sféru a instituce, zabývající se problematikou lidských zdrojů.**

Centrum bude rovněž díky svému odbornému potenciálu přispívat ke kultivaci a objektivizaci nástrojů pro výběr uchazečů o studium na středních, popř. vyšších odborných i vysokých školách, a to formou spolupráce s příslušnými školskými institucemi a jejich zřizovateli.

### B. SDÍLENÍ EXISTUJÍCÍCH NÁSTROJŮ EXTERNÍHO MONITOROVÁNÍ A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ

Jak již bylo výše uvedeno, v současné době existuje několik prestižních projektů, **jejichž využití může významně přispět v metodické i konkrétní realizační rovině k postupnému budování externích nástrojů monitorování a hodnocení výsledků vzdělávání.** Jde především o mezinárodní projekty, realizované v gesci IEA (TIMSS, Civics, PIRLS, RLS), a OECD (projekt SIALS, PISA). Zároveň je možné navázat na některé národní projekty (sondy MATURANT, program SET a přípravné aktivity Centra pro reformu maturitní zkoušky) i aktivity nestátních subjektů (SCIO a KALIBRO).

Využití těchto projektů je možné vidět v několika rovinách:

- **využití již existujících výsledků cestou jejich analýz a informačního „vytěžení“;** jedná se především o zpracování cílově zaměřených analýz výsledků šetření, která proběhla v uplynulých pěti letech (mj. sondy MATURANT, TIMSS, Civics, PIRLS, SIALS, PISA 2000, SET);
- **využití metodologického potenciálu a konceptů, použitých v těchto projektech;**
- **přímé využití probíhajících či chystaných šetření k získání a vyhodnocení aktuálních dat** (rozšíření využitelnosti jejich výsledků i pro další, dosud nedeklarované cíle potřeby). Zde připadá v úvahu využití připravované druhé (rok 2003) a třetí (rok 2006) fáze mezinárodního výzkumu PISA<sup>13</sup>, a to cestou rozšíření cílů těchto šetření o ty, které budou vyhovovat společným zájmům ministerstva i krajů. Může jít například o mezikrajové srovnání či dokonce v případě zájmu některých krajů o zahrnutí všech škol v příslušném kraji.

Ministerstvo hodlá do září 2002 oslovit krajské úřady s nabídkou variant možných řešení.

### C. ZAVÁDĚNÍ SYSTÉMŮ PÉČE O KVALITU A JEJÍ MONITOROVÁNÍ NA ŠKOLÁCH

Jedním z cílů je vytvoření „zpětné vazby“ školám a **dostatek validních a objektivních podnětů a motivů, aby ony samy usilovaly o zvýšení kvality.** Aby systém mohl splnit tato očekávání, nestačí pouze vyvinout monitorovací a hodnotící nástroje. Školy samy musí systematicky hodnotit svou práci. **Musí vytvořit a aplikovat systém, jak získaných informací využívat k řízení kvality vzdělávání.** Zároveň s tím je třeba v součinnosti se zřizovateli a orgány veřejné správy vhodné vytvořit dostatečné motivy **pro zavádění těchto prvků do řízení a organizace práce na jednotlivých školách.**

<sup>13</sup> Mezinárodní výzkum PISA (program mezinárodního hodnocení žáků) je organizován OECD. Patří k nejprestižnějším a metodologicky nejucelenějším šetřením svého druhu s výrazným dopadem na vzdělávací politiku jednotlivých zhruba 30 zúčastněných zemí. Výzkum zjišťuje úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti žáků ve věku ukončení povinné školní docházky (v našem případě se tedy jedná o žáky základních a zvláštních škol a žáky víceletých gymnázií). Východiskem pro formulování „testových“ požadavků nejsou školní osnovy, ale názory přední světových odborníků na vědomosti a dovednosti, užitečné a potřebné pro uplatnění v životě (důraz je tedy kladen např. na porozumění pojmům, zvládnutí postupů a na schopnost řešit situace než na ověřování znalostí). V tomto ohledu je projekt PISA unikátní svým metodologicko-ideovým přínosem pro tvorbu systému řízení a monitorování kvality vzdělávání. Projekt PISA je desetiletý výzkum rozdělený do třech tříletých fází. V rámci každé z nich je prováděno testování výběrového vzorku 15letých se zaměřením na jednu ze tří uvedených gramotností (čtenářská v roce 2000, matematická v roce 2003 a přírodovědná v roce 2006).

Ministerstvo proto hodlá:

- ve spolupráci s představiteli škol, krajů a zřizovatelů připravit metodiku péče o kvalitu vzdělávání na školách (autoevaluační nástroje), a to v úzké návaznosti na vytváření monitorovacích a hodnotících nástrojů;
- otázky monitorování a hodnocení kvality vzdělávání zařadit mezi témata pro další vzdělávání učitelů;
- ve spolupráci s kraji koncipovat a realizovat rozvojový program, zajišťující podporu zavádění systému monitorování a řízení kvality vzdělávání na jednotlivé školy.

#### D. ZVÝŠENÍ KVALITY NÁSTROJŮ PRO VÝBĚR UCHAZEČŮ O STŘEDOŠKOLSKÉ STUDIUM

Kritéria, charakter, obsah a nástroje pro výběr uchazečů o středoškolské studium jsou zcela v gesci ředitelů jednotlivých středních škol. Tento princip není žádoucí měnit. Proto je nutné ke zvýšení kvality využít zejména nepřímých nástrojů, zejména:

- ve spolupráci s představiteli středních a základních škol **připravit pro školy strukturu a systém nabídky nástrojů, využitelných k výběru uchazečů** o středoškolské studium; speciální pozornost bude soustředěna na přípravu a realizaci **opatření, zvyšujících motivaci škol ke změnám nežádoucí praxe v přijímání uchazečů ke studiu**, a to v úzké součinnosti se zřizovateli škol (kraji a obcemi);
- **Centrum pro evaluaci výsledků vzdělávání zajistí realizaci této nabídky včetně nabídky dalších souvisejících služeb; vývoj a nabídka těchto nástrojů**, jakož i účinná informační podpora bude standardní součástí činnosti jeho činnosti;
- metodiku vývoje a vyhodnocování nástrojů měření výsledků vzdělávání zařadit mezi důležitá **témata dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků**; zároveň je třeba problematiku měření výsledků vzdělávání zařadit do standardní náplně přípravného i dalšího vzdělávání učitelů na vysokých školách.

#### 4.3.3 PODPORA MINISTERSTVA

Výše uvedené cíle ministerstvo podpoří účelovými dotacemi na:

- činnost Centra pro evaluaci výsledků vzdělávání;
- přípravu koncepce a vývoj nových nástrojů externího monitorování a hodnocení kvality vzdělávání;
- využití 2. fáze mezinárodního programu OECD PISA (rozšíření vzorků sledovaných žáků dle požadavků a potřeby krajů – předpokládá se finanční spoluúčast krajů).

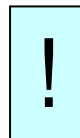
Od roku 2003 bude realizován Program podpory zavádění systému monitorování a řízení kvality na školách.

#### ROZVOJOVÝ PROGRAM - MONITOROVÁNÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ A PÉČE O JEHO KVALITU

Cíl a předmět podpory: Vytváření a realizace projektů externího monitorování kvality základního a středního školství; objektivizace nástrojů pro výběr uchazečů o studium na SŠ; zavádění systémů vnitřního řízení kvality (sebeevaluace) škol

Cílová skupina (příjemci dotace): krajské úřady

Metoda podpory: účelová dotace; podmínkou poskytnutí dotace je spoluúčast kraje na financování projektu nejmeně ve výši 50% nákladů projektu.



#### PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

|                                                                                | V ROCE |      |      |      | CELKEM    |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|------|-----------|
|                                                                                | 2002   | 2003 | 2004 | 2005 | 2002-2005 |
| Koncepce a vývoj nástrojů pro externí monitorování výsledků a přijímací řízení |        | 20   | 20   | 20   | 60        |
| Centrum pro evaluaci výsledků vzdělávání                                       |        | 6    | 4    | 4    | 14        |
| Využití stávajících nástrojů externí evaluace (2. fáze programu PISA)          | 4      | 4    | 4    |      | 12        |
| Rozvojový program – monitorování výsledků vzdělávání a péče o jeho kvalitu     |        | 6    | 12   | 6    | 24        |

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Od roku 2003 včetně je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období.

### 4.4 ROZVOJ INTEGROVANÉHO DIAGNOSTICKÉHO, INFORMAČNÍHO A PORADENSKÉHO SYSTÉMU V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ

Integrovaný diagnostický, informační a poradenský systém bude poskytovat žákům, rodičům a uchazečům o studium řadu významných služeb, související bezprostředně s výchovou a vzděláváním na školách. Systém se bude orientovat na následující tři klíčové problematiky:

- a) **pedagogicko-psychologické poradenství se zaměřením na znevýhodněné žáky a děti** (pocházející ze sociálně znevýhodněného prostředí, se zdravotním postižením, se specifickými poruchami učení apod.)
- b) **prevenci sociálně patologických jevů** (užívání návykových látek, šikana, gambling apod.).
- c) **volbu vzdělávací dráhy a kariérové poradenství** (zaměřeno na uchazeče o studium na všechny stupně škol, budoucí absolventy při přechodu na trh práce, potenciální uchazeči o další vzdělávání apod.)

V současné době některé z těchto služeb zajišťují síť veřejných i soukromých pedagogicko-psychologických poraden a speciálních pedagogických center, střediska výchovné péče a informační a poradenská střediska při úřadech práce. Vedle toho existuje v oblasti kariérového poradenství řada aktivit a projektů, zaměřených na poskytování informací pro uchazeče o střední i vysokoškolské studium. Na samotných školách některé z těchto služeb poskytují tzv. výchovní poradci. Kvalita jejich služeb však bývá škola od školy velmi rozdílná. Na některých školách působí interní i externí psychologové.

V každém případě lze konstatovat, že jednotlivé systémy, subsystémy a projekty fungují do značné míry autonomně, jejich činnost není vzájemně provázána a koordinována. Dostupnost těchto služeb pro klienty je velmi různorodá, podobně jako jejich kvalita. Obecně není systém klientsky přehledný a efektivní.

#### 4.4.1 PEDAGOGICKO-PSYCHOLOGICKÉ PORADENSTVÍ A PREVENCE SOCIÁLNĚ PATOLOGICKÝCH JEVŮ

Systém, poskytující služby v této oblasti dětem, jejich rodičům i samotným školám, počítá se zapojením externích pracovišť i samotných škol. Nejslabším článkem se v této chvíli jeví zejména nedostatek profesionálních pracovníků na školách. Proto ministerstvo předpokládá **cílenou podporu rozvoji pedagogicko-psychologických služeb přímo na školách (funkce školních psychologů a školních speciálních psychologů)**. Lze předpokládat, že optimálním cílem je dosažení poměru 1 psycholog (speciální psycholog) zhruba na 500-600 žáků. Proces bude rozložen na zhruba 3-5 let.

Vzhledem k rozsahu požadovaných pedagogicko-psychologických služeb je však vhodné pedagogicko-psychologické služby na školách efektivně kombinovat se službami specializovaných institucí, zejména:

- pedagogicko-psychologických poraden (lze očekávat jistou míru zastupitelnosti při výkonu práce školního psychologa a zároveň účelnou míru koordinace poskytovaných služeb);
- speciálně pedagogických center (komplexní poradenské služby pro děti se zdravotním postižením);
- středisek výchovné péče (cílovou skupinou jsou žáci a děti se sociálně rizikovým typem chování; hlavním posláním těchto institucí je prevence sociálně patologických jevů).

Za účelem podpory pedagogicko-psychologického poradenství a služeb v oblasti prevence sociálně patologických jevů proto ministerstvo počítá s následujícími kroky:

- ve spolupráci s odbornými pracovišti zpracuje standardy pedagogicko-psychologické práce, vzorové náplně činnosti školních psychologů a školních speciálních psychologů, profily služeb školního poradenského pracoviště (školní psycholog, resp. speciální psycholog, výchovný poradce, metodik prevence sociálně patologických jevů) a specializovaných poradenských pracovišť na úrovni krajů (PPP, SPC a SVP);
- podpoří přípravu školních psychologů a školních speciálních psychologů na vysokých školách (ve všech vhodných formách studia);
- podpoří poskytování pedagogicko-psychologických služeb na školách účelovým normativním navýšením rozpočtu školy;
- zařadí předmětnou problematiku jako jedno z témat dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků.

### 4.4.2 VOLBA VZDĚLÁVACÍ DRÁHY A POVOLÁNÍ

Systém bude zahrnovat následující typy služeb:

- informační služby (např. informace o vzdělávací nabídce, možnostech studijního i profesního uplatnění, informace o kvalitě a dalších důležitých aspektech volby školy a oboru vzdělání);
- diagnostické služby (ověřování osobnostních, intelektuálních a studijních předpokladů pro volbu školy a povolání)
- poradenské služby v oblasti volby školy a povolání.

Cílem je zajistit **provázanost těchto služeb**, koordinaci a „zpřehlednění“ vůči potřebám klientů. Nezbytné je rovněž **zvýšit jejich kvalitu** a to zejména cestou vytvoření dostatečně motivačního prostředí **pro profesionalizaci práce výchovných poradců**. V oblasti informačních služeb je třeba zvýšit důraz na jejich zpřístupnění, relevantnost poskytovaných informací a jejich provázanost na výstupy diagnostických služeb. Velmi žádoucí je rovněž **propojení na informace o situaci na pracovním trhu** (NÚOV, MPSV) se všemi typy služeb v resortu školství.

V této oblasti ministerstvo hodlá konat následující kroky:

- podpoří **přípravu koncepce systému s vymezením funkcí, produktů, zodpovědnosti a rolí jednotlivých aktérů a zpracovat její implementační strategii a vytvoření základních standardů a prvků**, provazující informační a diagnostický systém;
- začlení problematiku „kariérového“ poradenství mezi **témata dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** (jde zejména o školení výchovných poradců, pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, případně pracovníků jiných mimoresortních institucí);
- bude realizovat opatření ke **zvýšení motivace výchovných poradců** na školách k profesionálnímu výkonu jejich práce a ke **zvyšování kvalifikace**.

Systém počítá s kombinací externích služeb specializovaných pracovišť a odborných nezávislých institucí i služeb interních specializovaných pracovníků škol (výchovní poradci). V oblasti informační je velmi vhodné vycházet z již existujících projektů a aktivit některých resortních pracovišť (UIV – program SET, NÚOV – publikační činnosti a projekt ISA) a informačních a poradenských aktivit úřadů práce (informační střediska pro volbu povolání při ÚP). Počítá se s tím, že významnou úlohu v systému, jeho koncipování a zajištění sehraje kraje.

### 4.4.3 PODPORA MINISTERSTVA

Podpora výše uvedených cílů bude ze strany ministerstva realizována především:

- **posílením rozpočtů základních a středních škol na zajištění interních pedagogicko-psychologických služeb (funkce školního psychologa, resp. školního speciálního psychologa)**, a to v rozsahu 270 mil. Kč na období 2003-2005;
- v návaznosti na zpracovanou a přijatou koncepci systému realizací **Programu rozvoje integrovaného diagnosticko-informačního a poradenského systému pro volbu školy a povolání**; program bude podporovat či spolufinancovat aktivity a kroky, směřující k vytváření dotčeného systému.

## ROZVOJOVÝ PROGRAM - INTEGROVANÝ DIAGNOSTICKO-INFORMAČNÍ A PORADENSKÝ SYSTÉM PRO VOLBU ŠKOLY A POVOLÁNÍ

\*Cíl a předmět podpory: Vytváření a realizace projektů komplexních služeb pro žáky, a rodiče v oblasti volby školy a povolání

Cílová skupina (příjemci dotace): krajské úřady

Metoda podpory: účelová dotace, poskytovaná krajskému úřadu; podmínkou poskytnutí dotace je spoluúčast kraje na financování projektu nejméně ve výši 30% celkových nákladů projektu;



### PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

| PROGRAM / ÚČEL                                                                      | V ROCE |      |      | CELKEM    |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|-----------|
|                                                                                     | 2003   | 2004 | 2005 | 2003-2005 |
| Zajištění interních pedagogicko-psychologických služeb na školách                   | 60     | 90   | 120  | 270       |
| Rozvojový program – integrovaný diagnosticko-informační a poradenský systém pro ... | 8      | 8    | 8    | 24        |

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období.

## 4.5 OPTIMALIZACE VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY A INSTITUCIONÁLNÍ STRUKTURY REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ

### 4.5.1 CÍLE ZMĚN

Jak již bylo ve třetí kapitole popsáno, v uplynulém desetiletí zaznamenala síť středních a vyšších odborných škol značný kvantitativní růst, doprovázený silnou restrukturalizací vzdělávací nabídky škol. Institucionální struktura školství se výrazně atomizovala současně pod vlivem demografického vývoje a rozvojem nestátního školství. Z pohledu jednotlivých krajů vznikly rovněž značné rozdíly ve struktuře vzdělávací nabídky vlivem jejího geograficky nerovnoměrného vývoje. Tyto skutečnosti jsou podrobněji zdokumentovány v příloze.

V roce 1997 zahájená optimalizace sítě škol splnila očekávání pouze částečně. Zastavila však negativní trend předchozího období. Jakkoli se týkala pouze středního školství, v mnohém její postup inspiroval i zřizovatele základních škol. V oblasti VOŠ se tímto směrem dosud nepostoupilo.

Cílem optimalizace je:

- vytvoření vzdělávací nabídky, odpovídající svým objemem a strukturou požadavkům jednotlivců i potřebám kraje; důležitým aspektem je rovněž schopnost vzdělávací soustavy a jednotlivých škol pružně a efektivně reagovat na změny zmíněných potřeb a požadavků;
- efektivní využívání kapacit vzdělávacích institucí;
- vytvoření podmínek pro zapojení škol do systému celoživotního vzdělávání;
- zvýšení komplexní efektivity a kvality fungování soustavy škol na její makro- i mikroúrovni; komplexnost spočívá v respektování pedagogické, personální, organizačně-řídící a v neposlední řadě i ekonomické roviny.

Jakkoli je cíl i smysl optimalizace obecně platný, její konkrétní provedení v jednotlivých krajích musí být unikátním řešením. Musí vycházet ze středně- a dlouhodobých potřeb kraje, z konkrétních podmínek a současného stavu sítě škol v příslušném kraji. Proveditelnost optimalizace je zásadním způsobem závislá rovněž na dosažení elementární míry konsensu klíčových zainteresovaných stran a na získání podpory veřejnosti. Při řešení je rovněž účelné respektovat cíle, situaci a potenciální vývoj v sousedících krajích.

Vzhledem k dělbě pravomocí mezi státem a kraji v otázkách vývoje sítě středních a vyšších odborných škol je však vhodné vymezit obecně formulovaná pravidla, která se stanou společnou platformou rozhodování o vývoji struktury vzdělávací nabídky a institucionální struktury středního a vyššího odborného školství. Respektování těchto zásad nadto přispěje k vnitřní soudržnosti české vzdělávací soustavy.

**Jednotlivé změny sítě škol s výjimkou těch, které mohou být předmětem podpory rozvojových programů a fondů, nesmí zvyšovat nároky na státní rozpočet, tj. v oblasti tzv. přímých výdajů.**

### 4.5.2 DOPORUČENÍ PRO ROZHODOVÁNÍ O ZMĚNÁCH SÍTĚ ŠKOL

#### A. STŘEDNÍ ŠKOLSTVÍ

Důvody k optimalizačním zásahům do sítě škol a vzdělávací nabídky lze hledat ve dvou okruzích problémů:

- nevhodná struktura vzdělávací nabídky středních škol (viděno zejména makro-pohledem kraje);
- neefektivní institucionální struktura středních škol.

Proto i následující doporučení budou rozdělena do těchto dvou kategorií.

#### OBJEM A STRUKTURA VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY STŘEDNÍCH ŠKOL

Vzhledem ke specifickým podmínkám a situaci v jednotlivých krajích je třeba následující doporučení vnímat jako orientační nástin očekávaných vývojových směrů. Jejich smyslem není snaha centra o unifikaci vzdělávacích systémů v krajích.

Doporučení vycházejí na jedné straně ze schválené Koncepce rozvoje vzdělávací soustavy, na druhé straně z výsledků provedených srovnávacích analýz mezikrajových rozdílů (viz příloha).

- **objem vzdělávacích kapacit středních škol<sup>14</sup> by se měl pohybovat v rozmezí 3,5-3,8 násobku ročního počtu absolventů základních škol a žáků víceletých gymnázií v odpovídajícím ročníku studia.**<sup>15</sup> V některých krajích, zejména v Karlovarském, Středočeském, Plzeňském, Moravskoslezském a Ústeckém je na základě mezikrajového srovnání vhodné věnovat zvýšenou pozornost rozvoji čtyřletých vzdělávacích programů;
- **studijní nabídka maturitního studia všech forem (tedy včetně studia nástavbového), by se měla v celorepublikovém měřítku rozšiřovat k podílu 75% přijatých ke studiu na střední školy;** pro jednotlivé kraje se proto vytváří prostor, aby podíl přijatých do středoškolských studijních programů případně zvýšily proti stávajícímu stavu o 5-10 procentních bodů (viz grafy v kapitole 3.3);
- **kapacita prvních ročníků učebních oborů by neměla v celorepublikovém měřítku klesnout pod 35% počtu absolventů základních škol** (včetně žáků víceletých gymnázií v odpovídajícím ročníku studia); jako možné se proto jeví omezení kapacit učebních oborů v některých krajích až o 5 procentních bodů proti stávající situaci;
- **podíl studijní nabídky víceletých gymnázií by měl zůstat stabilizován,** a to zejména v těch krajích, kde podíl přijatých žáků do osmi- i šestiletých gymnázií překračuje 10% počtu žáků 5. ročníků základní školy;
- **kvantitativní rozvoj by měla zaznamenat studijní nabídka oborů se silným všeobecným, popř. široce pojatým odborným profilem;** jednou z vysoce efektivních cest je **rozšíření studijní nabídky oboru „lyceum“;** zřizování a rozšiřování nabídky těchto oborů lze doporučit především na nejkvalitnějších středních odborných školách (a to i případnou substitucí stávající studijní nabídky);

<sup>14</sup> Jedná se o kapacity středních škol pro denní formu studia. Do kapacit středních škol nejsou započítány kapacity prvního stupně víceletých gymnázií. Uvažována jsou tedy studijní místa na všech typech středních škol (tj. včetně středních odborných učilišť, odborných učilišť, učilišť, praktických škol a středních speciálních škol), v případě víceletých gymnázií pouze studijní místa v posledních 4 ročnících studia. Do tohoto objemu jsou započítána rovněž studijní místa v nástavbovém studiu (pouze denní forma).

<sup>15</sup> Tento ukazatel v sobě syntetizuje jednak objem vzdělávacích kapacit jako takových, jednak jejich strukturu podle délky a tedy i typu studia (maturitní vs. nematuritní).

- přiměřená pozornost by měla být věnována **rozšíření studijních možností na čtyřletých gymnáziích**, a to zejména v krajích, které se rozhodly pro útlum víceletých gymnázií; **přitom je vhodné počítat s alternativním řešením v podobě výše zmíněné „lyceizace“** studijní nabídky SOŠ;<sup>16</sup>
- nezbytné je **trvalé monitorování a vyhodnocování uplatnitelnosti absolventů na trhu práce**, a to v kontextu oborové struktury vzdělávací nabídky a očekávaného vývoje pracovního trhu; to **platí zejména pro studijní a učební obory s úzce koncipovaným odborným profilem**;
- mimořádně žádoucí je **rozvoj pestré nabídky neprezenčních forem studia**, určené pro další vzdělávání dospělých; široké zapojení zejména středních a vyšších odborných škol představuje jednu z perspektivních cest využití jejich kapacit, infrastruktury a odborného potenciálu a zároveň způsob, jak zvyšovat jejich vnímavost vůči potřebám zaměstnavatelské sféry a společnosti;
- klíčovým nástrojem k zajištění souladu vývoje vzdělávací nabídky a pracovního trhu je vytvoření a **rozvoj bohatého informačního prostředí**, zahrnujícího na svých vstupech i výstupech všechny relevantní partnery a aktéry, tj. školy, zaměstnavatelskou sféru a zainteresovanou veřejnost (žáky, studenty a jejich rodiče).

## INSTITUCIONÁLNÍ STRUKTURA STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ

Perspektivním směrem vývoje institucionální struktury je **snížování počtu škol – právních subjektů, zvyšování jejich průměrné velikosti, a to zejména cestou vzájemného slučování**. Cílem je vytváření silných vzdělávacích institucí. Spolu s tím je vhodné **optimalizovat strukturu jejich studijní nabídky ve smyslu zvýšení její homogenity**.

Tam, kde jsou pro to vhodné podmínky a dostatečná poptávka, je žádoucí uvažovat o postupném **vzniku regionálních vzdělávacích center**<sup>17</sup>, **zaměřených na poskytování komplexní vzdělávací nabídky**, tj. včetně dalšího vzdělávání. Tato centra je vhodné budovat na bázi koordinace vzdělávací nabídky více středních popř. vyšších odborných škol, posléze na bázi jejich sdružování. Silné a velké školy, popř. jejich sdružení, mají větší předpoklady (ve srovnání s izolovanými aktivitami malých institucí) k efektivnímu fungování, k pružnosti vůči potřebám poptávky a pracovního trhu. Jsou rovněž konkurenceschopnější při získávání prostředků z tuzemských i evropských grantových a programových fondů.

Je zřejmé, že **optimalizace institucionální struktury sítě škol v kraji musí vycházet z konkrétních podmínek, daných především hustotou osídlení, sídelní koncentrací obyvatelstva a dopravní obslužností v regionu**. Velké aglomerace a města budou v takovém případě ve zřejmé výhodě ve srovnání s kraji či regiony, charakteristickými roztržitou sídelní strukturou. Následující doporučení vycházejí ze základních parametrů:

- efektivní velikosti školy, dané celkovým počtem žáků denního studia, a
  - efektivní struktury vzdělávací nabídky školy, definované počtem žáků v oboru či skupině příbuzných oborů.
- a) **za malou školu lze považovat školu s méně než 250-300 žáky**.<sup>18</sup> Jakkoli je optimální velikost školy nutné posuzovat v kontextu místních a regionálních podmínek (velikost a koncentrace poptávky po vzdělávání, dopravní obslužnost, vybavenost ubytovacími kapacitami apod.), lze za **dolní hranici „efektivní“ velikosti střední školy považovat 400-500, ve velkých městech a aglomeracích spíše pak 600-700 žáků**;
  - b) efektivita je závislá rovněž na **struktuře vzdělávací nabídky školy**; za velmi neefektivní lze považovat školy, nabízející studium v řadě vzájemně nepřibuzných oborů a v jednotlivých oborech či skupinách příbuzných oborů; **dolní hranici efektivity lze vidět zhruba ve 180-240 žácích v oboru či skupině příbuzných oborů na jednotlivé škole**. To platí zejména o oborech náročných na speciální materiální vybavení či per-

<sup>16</sup> Rozhodnutí, zda jít převážně cestou rozvoje čtyřletých gymnázií či naopak cestou rozvoje „lyceí“ do značné míry závisí na podmínkách, potenciálu a zdrojích v tom kterém kraji. Vzhledem k jisté zastupitelnosti oborů „lyceum“ a profilovaného gymnaziálního vzdělávání je vhodné zvažovat konkrétní řešení.

<sup>17</sup> Regionálním vzdělávacím centrem je zde míněno soustředění několika velkých a silných škol různého zaměření popř. i stupňů vzdělání (GYM, SOŠ, SOU, VOŠ ..), které jsou schopny vzájemně koordinovat vzdělávací nabídku v oblasti standardního středoškolského, popř. terciárního studia, jakož i v oblasti dalšího vzdělávání. Lze předpokládat rovněž efektivní zapojení nestátních subjektů včetně zaměstnavatelské sféry.

<sup>18</sup> Z tohoto pravidla existuje, přirozeně, řada výjimek, kdy existence takto malé veřejné školy je důvodná či oprávněna specifickými podmínkami či specifickým typem poskytovaného vzdělání (např. konzervatoře).

- sonální zajištění. Za optimalizační výzvu je vhodné považovat situaci, kdy v běžné denní dojížďkové vzdálenosti existuje více škol s obdobným či dokonce stejným portfoliem studijní nabídky;
- c) při celkové optimalizační strategii je **nutné uvažovat demografický vývoj, předpokládaný vývoj zájmu a potřeb obyvatel a regionu, vývoj v oblasti dojížďky a postup v restrukturalizaci vzdělávací nabídky v sousedních krajích**; koordinace postupu se sousedními kraji může být zejména v případě škol se zřetelně nadregionální působností (specifické obory středních škol, vyšší odborné školy) velmi užitečná;
  - d) výrazným optimalizačním argumentem jsou **dlouhodobě a perspektivně předimenzované kapacity objektů škol**; sloučení a dislokace škol však nutně nemusí být jediným řešením;
  - e) do celkové optimalizační strategie kraje je dobré zahrnout rovněž další zřizovatele, a to zejména obce a tím i obecní školy; **v některých případech může být součinnost více zřizovatelů velmi přínosná.**

### B. VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLSTVÍ

Cíle optimalizace vyšších odborných škol mají ve srovnání se středoškolským sektorem systémovější charakter. Tato skutečnost souvisí se dvěma perspektivními směry vývoje tohoto sektoru:

- a) postupný „přechod“ **omezeného počtu vybraných vyšších odborných škol do sektoru veřejných neuniverzitních vysokých škol**; tento vývoj je hodný podpory zejména v krajích, které nemají vlastní vysokou školu nebo nabídka vysokoškolských vzdělávacích příležitostí je velmi omezená či strukturálně neodpovídající potřebám regionu;
- b) využití potenciálu VOŠ k **poskytování nevysokoškolských forem terciárního vzdělávání** v souladu s legislativní úpravou v novém školském zákoně;
- c) využití potenciálu VOŠ k **rozvoji vzdělávacích příležitostí v rámci dalšího vzdělávání** (např. jejich zapojení do potenciálně budovaných vzdělávacích center).

Klíčovými podmínkami vzniku efektivně fungující veřejné vysoké školy neuniverzitního typu jsou zejména:

- **vytvoření silné vzdělávací instituce, a to zejména sloučením stávajících vhodných VOŠ za výrazné programové i finanční podpory kraje i ministerstva.** Z tohoto pohledu je vhodné zvolit jako „slučovací jádro“ samostatnou vyšší odbornou školu (tedy nikoli školu integrující VOŠ a SOŠ), s jasnou perspektivou podpory státu i kraje při přechodu do vysokoškolského sektoru. Její velikost po optimalizaci by neměla být menší než 900 – 1300 žáků, pokud to dovolují místní a regionální podmínky v daném kraji či nebrání tomu zásadní specifika poskytovaného vzdělávání.
- **dosažení požadovaných kritérií pro akreditaci** vysokoškolských studijních programů;
- **dosažení koncepčního souladu krajského a celostátního pohledu, a to součinností kraje a ministerstva.**

V případě vyšších odborných škol, které nemají ambice „přechodu“ do neuniverzitního vysokého školství a které koexistují v jedné instituci společně se střední školou, není požadavek na její efektivní velikost nutné vnímat jako bezpodmínečný.

### 4.5.3 FORMY A METODY OPTIMALIZACE

Optimalizace může mít řadu forem. Jde zejména o:

- a) **restrukturalizaci vzdělávací nabídky na makroúrovni kraje, tj. rozvoj či útlum některých segmentů vzdělávací nabídky škol** (např. oborová struktura, typy studia apod.);
- b) **slučování vzdělávacích institucí ve větší a efektivnější instituce**; zde je třeba zdůraznit, že sloučením škol nutně nemusí být vzdělávací nabídka dislokována, ale může jít pouze o administrativní sloučení s cílem zvýšit vnitřní efektivitu organizace a řízení školy; k dislokaci vzdělávací nabídky dojde pravděpodobně tam, kde je sloučením škol řešena nedostatečně využívaná kapacita školních objektů;
- c) **restrukturalizace vzdělávací nabídky na úrovni jednotlivých škol** např. formou vzájemného „předání“ výuky oborů či jejich skupin mezi školami s cílem účelnějšího využití materiálního i personálního potenciálu škol, zavedení nových oborů na škole náhradou za méně perspektivní či prostý útlum nabídky neperspektivních oborů;
- d) **„předání“ zřizovatelských kompetencí** vůči škole z kraje na obec (např. v případě, že obec trvá na existenci školy, která je z krajského i celorepublikového hlediska zcela zbytná).

Z hlediska proveditelnosti změn je žádoucí nacházet řešení, která mají základní podporu klíčových aktérů procesu, včetně zainteresované veřejnosti, nebo u nichž lze této podpory dosáhnout cílenou strategií. Silným faktorem úspěchu je tedy účinná komunikace s partnery.

#### 4.5.4 PODPORA MINISTERSTVA

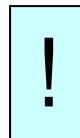
Ministerstvo hodlá podpořit optimalizační změny struktury vzdělávací nabídky v jednotlivých krajích cestou finanční spoluúčasti na krytí nákladů s tím spojených, a to prostředky Rozvojového programu - optimalizace vzdělávací nabídky středního vzdělávání a vyrovnávání mezikrajových rozdílů ve vzdělávacích příležitostech.

##### ROZVOJOVÝ PROGRAM - OPTIMALIZACE VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY STŘEDNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ A VYROVNÁVÁNÍ MEZIKRAJOVÝCH ROZDÍLŮ VE VZDĚLÁVACÍCH PŘÍLEŽITOSTECH

Cíl a předmět podpory: komplexní projekty optimalizace vzdělávací nabídky SŠ, sledující cíle dlouhodobého záměru; zavádění nových oborů a typů studia na školy, příprava učitelů, materiální vybavení škol; vyrovnávání neodůvodněných rozdílů v objemu a struktuře vzdělávací nabídky SŠ a VOŠ mezi jednotlivými kraji

Cílová skupina (příjemci dotace): krajský úřad

Metoda podpory: účelová dotace na přípravu a realizaci projektů optimalizace vzdělávací nabídky; podmínkou je finanční spoluúčast kraje (zřizovatele) ve výši nejméně 50% projektových nákladů



#### PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

| ÚČEL / ROZVOJOVÝ PROGRAM                              | V ROCE |      |      | CELKEM    |
|-------------------------------------------------------|--------|------|------|-----------|
|                                                       | 2003   | 2004 | 2005 | 2003-2005 |
| Program podpory změn struktury vzdělávací nabídky ... | 100    | 150  | 150  | 400       |

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období.

## 4.6 ZKVALITNĚNÍ PODMÍNEK PRÁCE PEDAGOGICKÝCH A ŘÍDÍCÍCH PRACOVNÍKŮ ŠKOL

Pro realizaci dlouhodobého záměru a zajištění kvality vzdělávacího systému má rozhodující význam kvalita řídicích a pedagogických pracovníků škol. Chystané změny budou na ně klást výrazně vyšší nároky a požadavky na profesionální výkon jejich práce. Pro úspěch a životaschopnost změn je třeba počítat s výraznější obměnou pedagogických sborů škol. Učitelské povolání proto musí získat na prestiži a musí se stát atraktivní a perspektivním povoláním pro mladé.<sup>19</sup>

### 4.6.1 OPATŘENÍ KE ZKVALITNĚNÍ PODMÍNEK PRÁCE PRACOVNÍKŮ ŠKOL

Opatření, sledující tento cíl, lze rozdělit do následujících skupin:

- zvýšení platové úrovně a diferenciací odměňování pedagogických pracovníků;
- vytvoření kariérové perspektivy a definování požadavků na jednotlivé kategorie pedagogických činností;
- podpora profesionálního růstu prostřednictvím systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků;

<sup>19</sup> V tomto ohledu je třeba zvrátit nepříznivý vývoj zvyšování věkového průměru pedagogických sborů škol a silící tendenci odchodu mladých učitelů (především mužů) ze škol. V regionálním školství v roce 2000 bylo téměř 60% učitelů starších 40 let, úroveň feminizace pedagogických sborů základních škol se pohybovala okolo 90%.

- rozvoj vzdělávacích příležitostí v přípravném a dalším vzdělávání na vysokých školách;
- informační a komunikační podpora práce pedagogických pracovníků;
- podpora kvalifikačního růstu řídicích pracovníků škol.

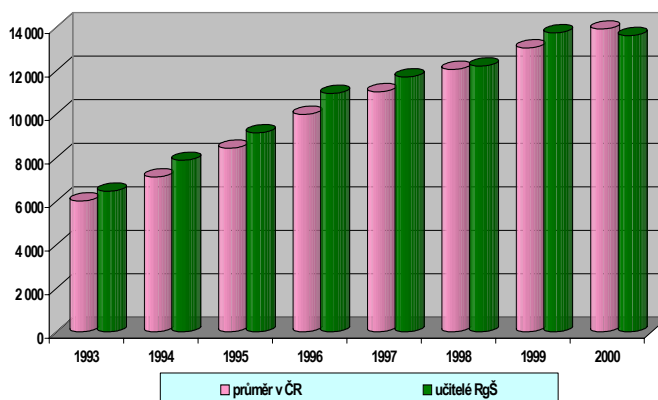
Je však nutné zdůraznit, že **dosažení cíle je podmíněno souběžnou a vzájemně provázanou realizací všech těchto opatření**, neboť nejsou ve svých důsledcích vzájemně zastupitelná.

### A. ZVÝŠENÍ ÚROVNĚ ODMĚŇOVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Neuspokojivá úroveň platového ohodnocení je jednou z velmi vážných příčin malé atraktivity učitelského povolání. Vláda ČR a ministerstvo, vědomy se této skutečnosti, proto přijaly závazek **zvýšit úroveň průměrných platů učitelů v regionálním školství na 130% průměrné mzdy v ČR, a to v horizontu 3-5 let**. Realizace tohoto závazku je však podmíněna výrazným zvýšením rozpočtu školství, a to až na úroveň 6% hrubého domácího produktu.

Součástí změn v oblasti odměňování bude **vyrovnávání platové úrovně učitelů základních škol na úroveň učitelů škol středních a vyšších odborných**.

**Vývoj průměrné měsíční nominální mzdy učitelů regionálního školství a průměrné mzdy v ČR**



### B. DIFERENCIACE ODMĚŇOVÁNÍ, KATEGORIZACE UČITELSKÉHO POVOLÁNÍ A KARIÉROVÝ POSTUP

Předpokladem pro růst průměrných platů pedagogických pracovníků a zejména pro platovou diferenciaci je **nový katalog prací pro zaměstnance veřejné správy** (rozšíření počtu platových tříd ze 12 na 16). Platová diferenciaci, postavená na využití **čtyř platových tříd pro pedagogické pracovníky** s vysokoškolským vzděláním, pak bude vázána na splnění předpokladů (pedagogická a odborná způsobilost), daných **systémem kariérového a platového postupu**. Ten se v současné době připravuje právě v úzké vazbě na změnu systému odměňování (dokončení a uvedení do praxe se předpokládá v následujících dvou letech).

S platovou diferenciací přímo souvisí **kategorizace pedagogických činností, odpovídající platovému zatřídění učitelské profese do již zmíněných platových tříd**. Samotná kategorizace bude úzce provázána na **systém personální politiky**, jehož cílem je postupná systematická příprava pracovníků pro řídicí a metodické funkce. Specifickým případem je personální práce v oblasti řídicích pracovníků, postavená na již připraveném funkčním studiu a rozšiřujícím funkčním studiu, určeném ředitelům škol. Návrh nového školského zákona v tomto ohledu podmiňuje výkon funkce ředitele složením tzv. první, popř. druhé funkční zkoušky (na závěr funkčního studia). Podpora bude směřována rovněž k vytvoření relevantního informačního a poradenského zázemí řídicích pracovníků.

Ministerstvo v této oblasti předpokládá do konce roku 2003 realizovat následující kroky:

- definování profilu učitele včetně standardu učitelské profese a způsobilosti k jejímu výkonu;
- opatření podporující diferenciaci a kategorizaci pedagogických činností (platový řád) ve spolupráci s MPSV;
- vytvoření systému kariérového a platového postupu ve spolupráci s MPSV.

### C. PODPORA PROFESIONÁLNÍHO RŮSTU PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ

Ministerstvo předpokládá do konce letošního roku dobudovat **systém dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků jako základ regionální podpůrné infrastruktury**. Logistickou a organizační páteř systému budou tvořit **pedagogická centra**, která propojí veřejnou správu, školy, pedagogické iniciativy a instituce, poskytující vzdělávání pedagogickým pracovníkům. V obsahové rovině bude důraz kladen zejména na vzdělávání v tématech, souvisejících s prioritními směry rozvoje, tj. zejména:

- změna cílů a obsahu vzdělávání (kurikulární reforma) a s tím související rozvoj nových forem a metod výuky na základních a středních školách; tvorba školních vzdělávacích programů;
- zvýšení kvality vzdělávání v cizích jazycích a informační gramotnosti (včetně využívání informačních a komunikačních technologií) na základních a středních školách;
- monitorování a hodnocení kvality na školách, příprava plánu rozvoje školy, zavádění vlastní evaluace škol, vytváření a využívání nástrojů externí evaluace na základních a středních školách;
- problematika, vyplývající z připravované reformy ukončování studia na středních školách (reforma maturitní zkoušky a závěrečné zkoušky);
- kariérní a pedagogicko-psychologické poradenství včetně problematiky prevence sociálně patologických jevů; zvýšení kvality vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami; spolupráce školy s rodiči;
- koncepční změny v oblasti vyššího odborného školství, včetně systému akreditace, evaluace a tvorby vzdělávacích programů škol;
- plnění kvalifikačních předpokladů v rámci systému kariérového a platového postupu učitelů základních a středních škol;
- vzdělávání řídicích pracovníků škol, pracovníků školní inspekce a veřejné správy ve školství.

Ministerstvo v této oblasti hodlá do konce roku 2002 realizovat následující kroky:

- dopracovat koncepci dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků ve spolupráci s kraji (včetně stanovení forem dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků) a dobudovat síť pedagogických center;
- pokračovat v realizaci rozvojových programů dalšího vzdělávání a v systematickém vytváření a realizaci nových vzdělávacích produktů zejména v prioritních tematických oblastech (viz výše);
- ve spolupráci s kraji provádět konzistentní a efektivní personální politiku.

### D. ZMĚNY V POČÁTEČNÍM A DALŠÍM VZDĚLÁVÁNÍ PEDAGOGICKÝCH PRACOVNÍKŮ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Připravované a již realizované změny v oblasti cílů a obsahu vzdělávání, ukončování studia na středních školách, zvýšení důrazu na monitorování a hodnocení kvality apod. se přirozeně musí promítnout do obsahu, forem a metod počátečního vzdělávání pedagogických pracovníků na vysokých školách. Ministerstvo proto předpokládá v součinnosti s kraji zřetelně definovat požadavek vůči příslušným fakultám a vysokoškolským pracovištím, týkající se kvantitativních i kvalitativních stránek přípravného vzdělávání. Ministerstvo hodlá tyto požadavky provázet účelovou programovou finanční podporou, adresovanou příslušným vysokým školám.

Spolu s tím se předmětem podpory ministerstva stane i rozšíření studijní nabídky vysokých škol zejména ve formách kombinovaného studia, zaměřené na rozšiřování a získávání aprobační stávajících učitelů (viz výše v textu).

### E. INFORMAČNÍ A KOMUNIKAČNÍ PODPORA PRÁCE UČITELE

Mimořádně žádoucí a efektivní nástroj podpory změn v učitelské práci je:

- informační podpora práce učitelů, tj. zajištění efektivního přístupu k informacím, významným pro jejich práci a osobní vývoj; významnou roli zde vedle tradičních informačních kanálů bude hrát rozvoj informačních služeb prostřednictvím internetu (viz výše v textu);
- podpora inovačního chování škol, podpora komunikačních platform, umožňujících navazování kontaktů mezi školami, sdílení a diskuse věcných témat a zkušeností, vytváření sítí spolupracujících škol apod. Nezastupitelnou roli zde hrají pedagogické iniciativy, jejichž činnost bude ze strany ministerstva podporována.

## 4.6.2 PODPORA MINISTERSTVA

Klíčovou podmínkou ke zvýšení atraktivitu učitelského povolání je výrazné zvýšení hladiny odměňování pedagogických pracovníků (včetně vyrovnání úrovně odměňování učitelů základních a středních škol) a tím i nárůst objemu rozpočtu mzdových prostředků. Ministerstvo předpokládá posílení rozpočtu pro období 2002-2005 celkem o 33,4 – 41,7 mld. Kč.

K prosazení změn v oblasti přípravného (počátečního) vzdělávání učitelů na vysokých školách ministerstvo založí a bude realizovat rozvojový program (viz dále v textu), o jehož prostředky se budou moci ucházet vysoké školy, které mají akreditovány studijní programy pro vzdělávání učitelů.

Účast pedagogických pracovníků v dalším vzdělávání ministerstvo podpoří prostřednictvím účelové normativní dotace školám o celkovém objemu 763 mil. Kč na období let 2002-2005.

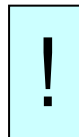
Zvýšení aktivity a motivace učitelů k realizaci potřebných obsahových a metodických inovací ve výuce podpoří ministerstvo prostřednictvím rozvojového programu:

#### ROZVOJOVÝ PROGRAM – POČÁTEČNÍ A DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ UČITELŮ ZŠ A SŠ NA VYSOKÝCH ŠKOLÁCH

Cíl a předmět podpory: realizace nabídky počátečního a dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků vysokými školami a jejich pracovišti; zaměření nabídky musí být v souladu s prioritními potřebami učitelů, definovanými Dlouhodobým záměrem ČR

Cílová skupina (příjemci dotace): vysoké školy

Metoda podpory: účelová dotace; podmínkou poskytnutí dotace je spoluúčast fakulty na financování projektu nejméně ve výši 50% celkových projektu.

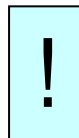


#### ROZVOJOVÝ PROGRAM - INOVACE PEDAGOGICKÉ PRÁCE A JEJICH INFORMAČNÍ PODPORA

Cíl a předmět podpory: sdílení a rozšiřování zkušeností s pedagogickými inovacemi (semináře, vzdělávání), informační a publikační aktivity v této oblasti;

Cílová skupina (příjemci dotace): školy, sdružení škol, pedagogické iniciativy (např. občanská sdružení)

Metoda podpory: účelová dotace.



#### PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

| PROGRAM / ÚČEL                                                                 | V ROCE |      |       |       | CELKEM    |
|--------------------------------------------------------------------------------|--------|------|-------|-------|-----------|
|                                                                                | 2002   | 2003 | 2004  | 2005  | 2002-2005 |
| Zvýšení hladiny odměňování učitelů (včetně kariérového růstu) – minimální var. | 2434   | 7000 | 12000 | 12000 | 33 434    |
| Zvýšení hladiny odměňování učitelů (včetně kariérového růstu) – maximální var. |        | 9100 | 15100 | 15100 | 41 734    |
| Rozvojový program - další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ na vysokých školách       | 70     | 70   | 70    | 70    | 280       |
| Normativní podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků                 | 163    | 200  | 200   | 200   | 763       |
| Rozvojový program – inovace pedagogické práce a jejich informační podpora      |        | 150  | 150   | 150   | 450       |

Poznámky: Maximální varianta nárůstu objemu mzdových a souvisejících prostředků na zvýšení průměrného platu učitelů je podmíněna zvýšením rozpočtu školství na úroveň 6% HDP. V případě nižšího podílu může platit i tzv. minimální varianta. Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Od roku 2003 včetně je uváděn ve stálých cenách roku 2001 s výjimkou částek, určených ke zvýšení hladiny odměňování (zde jede o běžné ceny, respektující předpokládaný inflační vývoj). Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období.

## 4.7 VZNIK VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOL NEUNIVERZITNÍHO TYPU A ROZVOJ DALŠÍCH FOREM TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

V segmentu vyšších odborných škol vznikla jejich překotným rozvojem po roce 1995 celá řada problémů. Mezi klíčové lze v současné době zařadit zejména:

- a) **chybějící koncepce vyššího odborného školství**, neujasněné postavení VOŠ ve vztahu k regionálnímu i terciárnímu vzdělávání a nevyřešené otázky, související s jejich vývojem směrem k neuniverzitnímu vysokoškolskému vzdělávání;
- b) **dosud neřešený problém akreditace a schvalování studijních programů VOŠ a evaluace vyšších odborných škol**.

### 4.7.1 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY JAKO VÝCHODISKO VZNIKU VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOL NEUNIVERZITNÍHO TYPU

Třebaže stávající vysokoškolský zákon umožňuje vznik a existenci veřejných vysokých škol neuniverzitního typu, do současné doby vzniklo pouze několik desítek velmi malých soukromých vysokých škol, poskytující neuniverzitní typ vysokoškolského vzdělávání. Veřejná škola tohoto typu dosud nevznikla.

Ministerstvo se proto domnívá, že při zajištění všech klíčových předpokladů, **je možné několik (6-10) vybraných vyšších odborných škol považovat za perspektivní východisko pro vznik veřejných vysokých škol neuniverzitního typu**. Mezi klíčové předpoklady patří zejména:

- vytvoření **velikostně silných vyšších odborných škol s kvalitním personálním zázemím**, a to cestou **cílené optimalizace sítě VOŠ**; kraje by proto ve spolupráci s ministerstvem měly připravit **strategii vzniku veřejných neuniverzitních vysokých škol**, zahrnující rovněž výběr konkrétních vyšších odborných škol, jejichž rozvoj bude v tomto duchu předmětem cílené podpory ze strany ministerstva i příslušného kraje;
- lze předpokládat, že vznik veřejných vysokých škol neuniverzitního typu bude vhodný v krajích, v nichž není dostatečný počet vysokoškolských vzdělávacích příležitostí (popř. v nichž neexistuje žádná vysoká škola) nebo stávající struktura vysokoškolské vzdělávací nabídky není dostatečně diverzifikována a místní vysoké školy nemají v úmyslu rozvoj bakalářského studia neuniverzitního typu;
- **cílená programová podpora vybraných vyšších odborných škol** by se však neměla týkat pouze institucionální stránky rozvoje školy, ale rovněž vytváření personálních, materiálních a kapacitních předpokladů pro růst kvality a zajištění standardů, potřebných pro akreditaci studijních programů; zde je vhodné, aby školy s pomocí krajů našly mezi stávajícími vysokými školami strategického partnera;
- rovněž je žádoucí, aby součástí optimalizačních procesů ve vyšším odborném školství bylo vytvoření účelné a pestré oborové struktury nabídky příslušných vyšších odborných škol.

### 4.7.2 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY JAKO PERSPEKTIVNÍ FORMA NEVYSOKOŠKOLSKÉHO TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ

Vedle vyšších odborných škol, jejichž perspektivy leží v neuniverzitním vysokém školství, se v souvislosti s potřebou rozvoje dalšího vzdělávání otevírá pro „zbývající“ část vyššího odborného školství výrazné pole působnosti v oblasti kratších vzdělávacích programů a kurzů nabízených neprezenčními formami studia.

Proto je v kapitole, týkající se optimalizace sítě škol, mezi žádoucími cestami optimalizace zmíněn i vznik regionálních vzdělávacích center, zaměřených na poskytování nabídky dalšího vzdělávání, jejichž integrální součástí by se měly stát právě vyšší odborné školy. Z tohoto pohledu je vhodné:

- a) omezit stávající atomizaci sítě vyšších odborných škol;

- b) provést revizi studijní nabídky vyšších odborných škol, jejich kvality a personálního a materiálního zabezpečení výuky a podpořit rozvoj perspektivních oborů i forem studia, odpovídající poptávce uchazečů a potřebám regionů;
- c) na vyšších odborných školách podpořit rozvoj neprezenčních forem výuky, krátkých vzdělávacích kursů pro dospělé, rozvoj rekvalifikačních aktivit apod. a využít tak potenciálu VOŠ k jejich začleňování do systému dalšího vzdělávání.

### AKREDITACE STUDIJNÍCH PROGRAMŮ VOŠ A HODNOCENÍ JEJICH KVALITY

Návrh nového školského zákona předpokládá v oblasti schvalování studijních programů vyššího odborného vzdělávání zavedení systému akreditace vzdělávacích programů, podobně, jako je tomu ve vysokém školství. Předpokládá se, že každá vyšší odborná škola bude zpracovávat vlastní vzdělávací programy, jejichž návrhy se stanou předmětem posouzení a hodnocení akreditační komisí vyššího odborného vzdělávání (AK pro VOŠ). Posláním akreditační komise bude rovněž průběžné hodnocení kvality vyšších odborných škol.

V případě schválení zákona se předpokládá, že akreditační komisi zřídí a jmenuje jako svůj poradní orgán ministr školství v průběhu roku 2003. Plné funkčnosti nového akreditačního a evaluačního mechanismu VOŠ pak budou předcházet zejména tyto kroky:

- bude připravena soustava oborů vzdělání VOŠ;
- bude připravena metodika modulového uspořádání vzdělávacích programů VOŠ;
- bude připraven program pro hodnocení VOŠ akreditační komisí VOŠ<sup>20</sup>;
- ve spolupráci se zřizovateli budou vytvořeny podmínky pro dobudování systému vnitřního monitorování a hodnocení kvality jednotlivých VOŠ;
- problematika vnitřního řízení kvality VOŠ, externí evaluace VOŠ, příprava a akreditace vzdělávacích programů VOŠ a související otázky budou zařazeny mezi témata dalšího vzdělávání učitelů a řídicích pracovníků škol.

### 4.7.3 PODPORA MINISTERSTVA

Ministerstvo předpokládá ustavit pro podporu výše uvedených změn **Fond rozvoje vyšších odborných škol**.

#### FOND ROZVOJE VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

Cíl a předmět podpory: předmětem podpory budou projekty směřující zejména k:

- transformaci vybraných vyšších odborných škol na veřejné vysoké školy neuniverzitního typu;
- optimalizaci sítě VOŠ a restrukturalizaci vzdělávací nabídky VOŠ;
- zavádění modulárních a kreditních systémů;
- zvýšení technologické úrovně vybavení škol.

Cílová skupina (příjemci dotace): vyšší odborné školy cestou krajských úřadů

Metoda podpory: účelová dotace; podmínkou poskytnutí dotace je spoluúčast kraje na financování projektu nejmeně ve výši 50% celkových nákladů projektu;



Vedle toho se podpora bude týkat rovněž:

- zavedení akreditačního mechanismu (ustavení akreditační komise VOŠ, vzdělávací a informační podpora přípravy vzdělávacích programů VOŠ apod.)
- implementace systémů externího i interního hodnocení kvality VOŠ.

<sup>20</sup> Jako příklad možného budoucího mechanismu hodnocení kvality VOŠ akreditační komisí může velmi dobře posloužit postup, uplatňovaný nestátním systémem hodnocení VOŠ – EVOS. Systém EVOS (Evaluace vyššího odborného studia), založený na podobných principech jako činnost akreditační komise pro VŠ, je v současné době realizován Sdružením škol vyššího studia.

## PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

| PROGRAM / ÚČEL                                                      | V ROCE |      |      | CELKEM    |
|---------------------------------------------------------------------|--------|------|------|-----------|
|                                                                     | 2003   | 2004 | 2005 | 2003-2005 |
| Fond rozvoje vyšších odborných škol                                 | 30     | 35   | 35   | 100       |
| Příprava akreditačního systému a akreditace studijních programů VOŠ | 10     | 10   | 10   | 30        |
| Příprava a realizace systému externí i interní evaluace VOŠ         | 3      | 4    | 4    | 11        |
| CELKEM                                                              | 43     | 49   | 49   | 141       |

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období.

## 4.8 ROZVOJ DALŠÍHO VZDĚLÁVÁNÍ JAKO SOUČÁSTI CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ

### 4.8.1. VÝCHODISKA A ZÁKLADNÍ PROBLÉMY

Nový koncept celoživotního učení velmi zdůrazňuje úlohu dalšího vzdělávání. Další vzdělávání hraje a v budoucnu bude stále více hrát roli klíčového nástroje politiky zaměstnanosti a podmínky flexibility a uplatnitelnosti jednotlivcům na pracovním trhu. Pro zaměstnavatele bude další vzdělávání svých zaměstnanců podstatným faktorem dlouhodobé prosperity firmy a nástrojem kvalitní personální politiky.

Rozvoj dalšího vzdělávání proto patří mezi priority vzdělávací politiky státu i jednotlivých krajů. Z tohoto pohledu se jeví využití odborného i materiálně-technického potenciálu škol (zejména středních a vyšších odborných) jako velmi perspektivní, a to zejména v následujících směrech:

- neprezenční, resp. poloprezenční formy vzdělávání, vedoucí ke státem uznávaným certifikátům (např. výuční list, maturita, absolutorium na VOŠ);
- rekvalifikační programy;
- kursy a jiné krátkodobé vzdělávací aktivity, nevedoucí ke státem uznávaným certifikátům;
- distanční vzdělávání.

Problémy jsou zřejmě ve dvou základních oblastech:

- **nedostatečná motivace poptávky po dalším vzdělávání** (jednotlivci i zaměstnavatelé), a to zejména v těch sociálních vrstvách a skupinách, které jsou z hlediska zvýšení jejich zaměstnatelnosti nejpotřebnější; je stále zřejmější, že cesta vede zejména cestou finančních pobídek a účinné informační podpory;
- **nedostatečná aktivita a zainteresovanost zejména školských subjektů na vytváření atraktivní nabídky** vzdělávacích produktů dalšího vzdělávání; vedle zprostředkované motivace školských subjektů zvýšenou poptávkou je třeba realizovat některé systémové změny.

### 4.8.2 MOŽNÉ SMĚRY ŘEŠENÍ

**Motivaci poptávky po dalším vzdělávání** je vhodné hledat zejména:

- v oblasti **daňových úlev** (snížení daňového základu daně z příjmu právnických i fyzických osob z titulu účasti na dalším vzdělávání);
- v oblasti **povinných odvodů zaměstnavatelů** (uvažována je úroveň 1,5% objemu nákladů práce);
- v **opatřeních, zvyšujících motivaci jednotlivých subjektů** (jedinec, zaměstnavatel, veřejná správa) **podílet se na financování dalšího vzdělávání**;
- ve vytvoření **komplexního a pružného informačního a poradenského systému**, vytvářející pro poptávkovou i nabídkovou stranu dostatek relevantních, a to i kvalitativních informací;

- ve vytvoření jednotného systému **certifikací**, který umožní získání dílčích certifikátů a uznání různých forem učení a předchozí pracovní zkušenosti,
- ve vytvoření **systému akreditací** vzdělávacích institucí, který bude garantovat dosažení kvality a relevantnosti poskytovaných vzdělávacích služeb,
- ve vytvoření **systému monitorování kvality**.

**Motivaci nabídkové strany**, v tomto případě školských subjektů, lze zvýšit zejména:

- vytvořením dostatečně silného a pružného institucionálního zázemí; jde o výše **zmíněná regionální vzdělávací centra**, vzniklá na bázi koordinace činnosti, sdružení či dokonce sloučení několika škol (viz kapitoly, týkající se optimalizace sítě škol a problematiky vyšších odborných škol);
- **účelovou podporou tvorby a realizace nabídky dalšího vzdělávání školami**, realizovanou zejména na principu vícezdrojového financování (rozvojové programy);
- podporou dosažitelnosti dalších finančních zdrojů (např. strukturální fondy, soukromé zdroje apod.).

Proto ministerstvo v úzké součinnosti s MPSV, ostatními odpovědnými ministerstvy, sociálními partnery a kraji hodlá konat následující kroky:

- připraví do konce roku 2003 **Zákon o dalším vzdělávání**;
- na úrovni vlády doporučí **ustavení Národní rady pro rozvoj lidských zdrojů**, v níž budou představitelé MPSV, MŠMT, MF, zaměstnavatelů a komor a představitelů krajských rad pro rozvoj lidských zdrojů;
- ve spolupráci s MF a představiteli zaměstnavatelů vypracuje návrh **uceleného systému finančních pobídek motivujících poptávku po dalším vzdělávání** (viz výše);
- v součinnosti s kraji **připraví komplexní systém akreditací, certifikací a monitorování kvality** poskytovaných vzdělávacích služeb a navrhne nezbytnou zákonnou oporu těmto systémům;
- v součinnosti s kraji **podpoří rozvoj informačního prostředí** v oblasti dalšího vzdělávání;
- **cestou rozvojových programů podpoří**:
  - **motivaci škol k vytváření a realizaci nabídky dalšího vzdělávání**, a to zejména principu vícezdrojového financování; podpora bude rovněž směřována do vývoje a aplikaci moderních metod distančního vzdělávání s využitím informačních a komunikačních technologií;
  - **projekty vedoucí k vytváření regionálních vzdělávacích center**;
  - **rozvoj modulárního uspořádání vzdělávacích programů středních a vyšších odborných škol** s cílem získávání dílčích kvalifikací, zvýšení dostupnosti a provázanosti počátečního a dalšího vzdělávání;
- v součinnosti s kraji zajistí školám **účinnou pomoc v oblasti přípravy projektů, jejichž cílem je zaktivovat další finanční zdroje** podpory rozvoje dalšího vzdělávání.

### 4.8.3 PODPORA MINISTERSTVA

Ministerstvo:

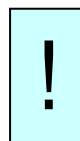
- připraví a počínaje rokem 2003 bude realizovat Rozvojový program – vzdělávání dospělých na školách;
- na podporu rozvoje modulárního uspořádání vzdělávacích programů středních a vyšších odborných škol uvolní v období 2003-2005 ročně 15 mil. Kč;
- na přípravu a zavedení systému akreditací uvolní v období 2003-2005 ročně cca 2 mil. Kč;
- na přípravu a zavedení systému certifikací, monitorování kvality poskytovaných vzdělávacích služeb a na rozvoj informačního systému o dalším vzdělávání uvolní v období 2003-2005 ročně částku 5 mil. Kč

#### ROZVOJOVÝ PROGRAM – VZDĚLÁVÁNÍ DOSPĚLÝCH NA ŠKOLÁCH

**Cíl a předmět podpory:** Motivace poptávky po dalším vzdělávání dospělé populace a vytváření a realizace nabídky vzdělávacích služeb pro dospělé; předmětem podpory budou zejména projekty (1) komplexních motivačních systémů a (2) projekty vzniku a rozvoje regionálních vzdělávacích center a nabídky dalšího vzdělávání;

**Cílová skupina (příjemci dotace):** krajské úřady, školy či skupiny škol cestou krajského úřadu

**Metoda podpory:** účelová dotace, poskytovaná krajskému úřadu, škole či skupině škol; podmínkou poskytnutí dotace je spoluúčast kraje na financování projektu nejméně ve výši 50% nákladů projektu.



## PŘEHLED A ROZSAH FINANČNÍ SPOLUÚČASTI A PODPORY ROZPOČTU MŠMT (V MIL. KČ)

| PROGRAM / ÚČEL                                                                    | V ROCE |      |      | CELKEM    |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|-----------|
|                                                                                   | 2003   | 2004 | 2005 | 2003-2005 |
| Rozvojový program podpory dalšího vzdělávání na školách                           | 50     | 100  | 150  | 300       |
| Podpora příprava a zavádění modulárně uspořádaných vzdělávacích programů SŠ a VOŠ | 15     | 15   | 15   | 45        |
| Příprava a zavedení akreditačního systému dalšího vzdělávání                      | 2      | 2    | 2    | 6         |
| ... a systém u certifikace a monitorování kvality; podpora informačního systému   | 5      | 5    | 5    | 15        |
| CELKEM                                                                            | 72     | 122  | 172  | 366       |

Poznámky: Objem finančních prostředků je zaokrouhlený na mil. Kč. Je uváděn ve stálých cenách roku 2001. Částky mohou být upraveny podle konečného znění státního rozpočtu pro příslušný rok a střednědobého fiskálního výhledu na příslušné období.

## 5. DALŠÍ ÚKOLY ROZVOJE VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY

Předchozí, tj. čtvrtá kapitola stanovila prioritní směry rozvoje vzdělávací soustavy. Tato kapitola se věnuje cílům, které sice nepatří mezi zásadní rozvojové trendy, ale jejich dosažením je podmíněno naplnění záměrů stanovených v Národním programu rozvoje vzdělávání.

### 5.1. PŘEDŠKOLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Vzhledem k významu předškolního vzdělávání jako počáteční etapy celoživotního učení je třeba:

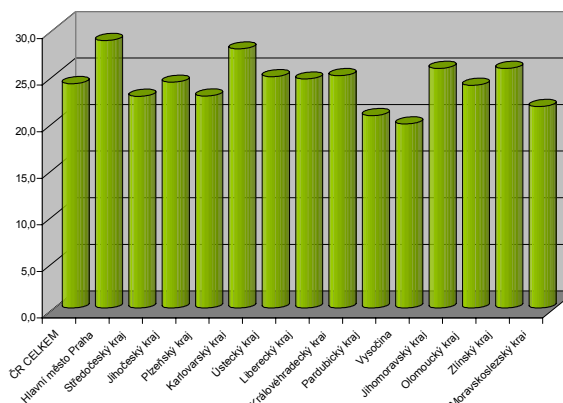
- zajistit **možnost účasti všech dětí odpovídajícího věku v předškolním vzdělávání**, včetně organizačního opatření tak, aby nebyly z docházky vyřazovány děti jejichž matky jsou na mateřské dovolené nebo nezaměstnané;
- v posledním roce** před zahájením povinné školní docházky zajistit **bezplatné předškolní vzdělávání**. Toto opatření je důležité zejména pro zařazování dětí ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, neboť tímto se dává možnost k vyrovnání jejich vzdělávacích příležitostí;<sup>21</sup>
- zajistit pro budoucí učitelky mateřských škol přípravné vzdělávání na úrovni **bakalářského studia**.

### 5.2. ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro oblast **základního vzdělávání** je kromě prioritních úkolů, uvedených v předchozí kapitole, třeba:

- činit opatření pro snižování současného **vysokého podílu odkladů povinné školní docházky**, zejména odstraňováním příčin tohoto stavu, a dále opatřeními pro

Podíl dětí, nastupujících do 1. ročníku ZŠ po odkladu školní docházky (v %)



<sup>21</sup> Za předpokladu, že rodiče přispívají průměrně 300 Kč měsíčně na provozní náklady, znamená to, že při bezplatném předškolním vzdělávání v posledním ročníku před zahájením povinné školní docházky by se zvýšil nárok na finanční prostředky ze státního rozpočtu cca o 27 mil Kč měsíčně, tj. 324 mil. ročně.

- předcházení nepříznivým dopadům počátečních neúspěchů žáků na jejich vztah ke škole, učitelům, dalšímu vzdělávání.
- b) podporovat vznik **přípravných tříd pro děti ze sociokulturně znevýhodňujícího prostředí** a stanovit základní obsah vzdělávání v těchto třídách a podmínky, za nichž se toto vzdělávání uskutečňuje. Podporovat zřizování funkce **asistenta učitele** ve školách a školských zařízeních dle jejich konkrétní potřeby.<sup>22</sup>
  - c) k naplnění práva na **vzdělávání příslušníků národnostních menšin** v národnostním školství vytvářet pro něj odpovídající podmínky podle potřeb v jednotlivých regionech, zabezpečovat **tvorbu učebnic v jazyce národnostní menšiny**, pro pedagogické pracovníky zajistit **další vzdělávání** v této problematice.
  - d) soustavnou pozornost věnovat **problémům málotřídních škol s 1. – 5. ročníkem**, i školám plně organizovaným v menších obcích.

### 5.3. STŘEDNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

Pro oblast **středního vzdělávání** je kromě prioritních úkolů, uvedených v předchozí kapitole, třeba:

- a) přijímat opatření ke **zvýšení podílu populace dosahující úplné střední všeobecné vzdělání nebo úplné střední odborné vzdělání** v souladu s potřebami trhu práce na příslušném území. V této souvislosti vytvářet vhodné podmínky pro **rozvoj nástavbového studia** pro absolventy tříletých učebních oborů. Pro tyto účely je třeba spolupracovat s dalšími institucemi, zejména úřady práce v jednotlivých regionech a organizačně a finančně tento záměr podpořit;
- b) systémovými kroky zabezpečit **zvyšování kvalifikace učitelů (mistrů) odborné výchovy** středních škol. Průběžně sledovat a vyhodnocovat další vzdělávání odborných učitelů a mistrů odborné výchovy také v centrech zřízených profesními sdruženími, cechy apod. Postavení mistrů odborné výchovy ve středních školách by se mělo zlepšit mj. nabídkou možnosti získat úplné střední odborné, vyšší či vysokoškolské vzdělání odpovídající náročnosti učebního oboru, dále vytvořením více příležitostí pro získání učitelské způsobilosti, ve spolupráci s komorami propracovanějším systémem jejich dalšího vzdělávání, který umožní využít plánované mistrovské zkoušky v systému dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, apod. ;
- c) v rámci přípravy na povolání je třeba ve spolupráci se zaměstnavatelskou sférou vytvářet podmínky pro to, aby postupně každý žák získal (minimální) **odbornou praxi v reálném pracovním prostředí**.

### 5.4 VZDĚLÁVÁNÍ ŽÁKŮ SE SPECIÁLNÍMI VZDĚLÁVACÍMI POTŘEBAMI

Je třeba vytvářet podmínky pro optimální rozvoj všech žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tj.

- **žáků zdravotně postižených a znevýhodněných,**
- **žáků se sociálním znevýhodněním,**
- **žáků, u nichž se projevuje talent a nadání v určitém oboru lidské činnosti.**

#### 5.4.1 POSTIŽENÍ A JINAK ZNEVÝHODNĚNÍ ŽÁCI

Integrace dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných škol je konceptem, který doznal širokého přijetí v rovině teoretické. V rovině praktické však dosud naráží na překážky, které lze spatřovat zejména:

- v setrvačnosti přístupu a myšlení pedagogů;

<sup>22</sup> Zřizování přípravných tříd je upraveno metodickým pokynem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy ke zřizování přípravných tříd pro děti se sociálním znevýhodněním a k ustanovení funkce vychovatele - asistenta učitele čj.: 25 484/2000-22 (ve školním roce 1999/2000 bylo zřízeno při mateřských školách 11 tříd pro 150 dětí, při základních školách 54 přípravných tříd, do kterých bylo zapsáno 737 dětí, při zvláštních školách 37 tříd pro 405 dětí a při speciálních základních školách 4 třídy pro 36 dětí). Cílem přípravných tříd je systematicky připravovat děti k bezproblémovému začlenění do vzdělávacího procesu v I. ročníku základní školy. Činnost v přípravných ročnících je přizpůsobena individuálním potřebám dětí, podstatou vzdělávání v těchto třídách je naučit děti komunikaci v českém jazyce a vzájemné komunikaci, základům sebeobsluhy apod.. Přípravné třídy budou zřizovat jednotlivé kraje po zjištění každoroční skutečné potřeby tam, kde se potřeba vyrovnávat rozdílnost dosavadní výchovy dětí na místní úrovni v daném školním roce projeví.

- v nedostatečné pregraduální a postgraduální přípravě pedagogických pracovníků v oblasti speciální pedagogiky, psychologie a pedagogicko psychologického poradenství;
- v nedostatečném vybavení škol a v omezené bezbariérové dostupnosti školních budov;
- v nedostatečné provázanosti sociálních služeb se službami pedagogickými (služby osobní asistence);
- v omezených možnostech finančních zdrojů a nedostatečně motivujícím systému alokace rozpočtových prostředků na školy.

V oblasti vzdělávání dětí, vyžadujících speciální vzdělávací přístup, je třeba činit následující kroky:

- a) přizpůsobit **obsah, formu a metody základního a středního vzdělávání** potřebám dětí se speciálními vzdělávacími potřebami včetně dětí z odlišného sociokulturního prostředí, což vyžaduje:
  - připravit vzorový rámcový vzdělávací program pro žáky v transformujících se „zvláštních a pomocných školách“ a postupně jej zavádět do škol (do prosince 2003);
  - rozšířit vzdělávací program v transformujících se „pomocných školách“ o rehabilitační vzdělávací program pro děti s těžšími formami mentálního postižení neschopné zvládat výuku v pomocných školách;
  - podporovat nadání a talent žáků se speciálními vzdělávacími potřebami vytvářením vhodné vzdělávací nabídky a s využíváním odpovídajících metod při výuce;
  - podporovat součinnost školy a rodiny, posilovat úlohu rodičů jako významných partnerů pedagogů při vzdělávání a výchově;
  - v rámci dalšího vzdělávání vytvářet vzdělávací programy z oblasti speciální pedagogiky a způsoby jejich uplatňování v průběhu výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vybavovat potřebnými znalostmi pedagogické pracovníky.
- b) realizovat novou koncepci vzdělávání v oblasti **vzdělávání neslyšících**;
- c) podporovat **vybavení škol** speciálními učebnicemi, učebními materiály a kompenzačními pomůckami včetně informačních technologií pro potřeby vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- d) v rámci poradenského systému zavést nové formy poradenských služeb pro klienty s diagnózou **autismus**;
- e) podporovat **otevřenost školního prostředí a spolupráci odborníků z jiných rezortů** (pediatr, neurolog, rehabilitační pracovník, psychoterapeut.....) v rámci diagnostiky i vzdělávacího procesu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami;
- f) v rámci speciálně pedagogické diagnostiky zajišťovat včasné rozpoznání potřebnosti speciálně pedagogické péče a její efektivní včasné zahájení s využitím všech dostupných a vhodných prostředků.
- g) na krajské úrovni průběžně aktualizovat nabídku vzdělávacích možností žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rekonstruovat **sít' škol** s ohledem na demografický vývoj, potřeby na trhu práce a vzdělávaných dětí a na dopravní obslužnost.

### 5.4.2 NADANÍ A TALENTOVANÍ ŽÁCI

V souladu se záměry, stanovenými v Bílé knize, je třeba věnovat zvýšenou pozornost vytvoření uceleného systému péče o nadané a talentované jedince, a to zejména:

- a) vytvářením diferencované **nabídky činností** (intelektových, hudebních, výtvarných, jazykových, technických, sportovních ...), v nichž se mohou talent a nadání jedinců projevit;
- b) vytvářením mechanismů pro **diagnostikování nadání a talentu**, ale i řešením případných školních problémů u žáků nadaných a talentovaných;
- c) začleněním problematiky péče o talentované a nadané žáky do budovaného informačního prostředí;
- d) podporou rozvoje soutěží a přehlídek, určených talentovaným dětem a vytvářením podmínek pro účast v mezinárodních soutěžích.

## 5.5. ZÁJMOVÉ VZDĚLÁVÁNÍ, ZÁJMOVÁ ČINNOST <sup>23</sup>

Rozšíření možností zájmové činnosti a aktivních způsobů trávení volného času na základních i středních školách, ve školních klubech a školních družinách významně přispívá k individuálnímu rozvoji a socializaci dětské osob-

<sup>23</sup> *Zájmové vzdělávání uskutečňují například školy a školská zařízení uměleckého vzdělávání, základní školy a gymnázia s třídami se sportovní přípravou, základní umělecké školy, jazykové školy, střediska pro volný čas dětí a mládeže a domovy dětí a mládeže.*

nosti a k prevenci sociálně negativních a patologických jevů. Kromě toho (diskutováno již bylo v rámci tématu „kurikulární reforma“) je třeba zvláštní pozornost věnovat i specializovaným školským zařízením.

### 5.5.1 ZÁKLADNÍ UMĚLECKÉ ŠKOLY

V oblasti uměleckého školství je nutné podporovat zejména:

- a) **rozvoj základních uměleckých škol** tak, aby mohly nabízet činnosti pro uspokojování uměleckých zájmů dětí a mládeže a rozvíjení jejich talentu a nadání v příslušných uměleckých oborech;
- b) **rozvoj dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků** i zvyšování kvalifikace (magisterské studium) učitelů jednotlivých uměleckých oborů;
- c) **tvorbu nových progresivních programů pro výuku** jednotlivých uměleckých disciplín, dále podporovat zavádění nových forem a metod ve výuce.

### 5.5.2 JAZYKOVÉ ŠKOLY

V oblasti rozvoje jazykového vzdělávání je kromě opatření, uvedených v kapitole 4, dále třeba:

- a) podporovat **rozvoj sítě jazykových škol**, které jsou oprávněny konat státní jazykové zkoušky, podle potřeb v jednotlivých oblastech jako samostatných zařízení nebo přičleněných ve smyslu platných právních předpisů k základním nebo středním školám;
- b) upřesnit a sjednotit obsah jazykového vzdělávání na jazykových školách a zajistit, aby **certifikace výstupů ze vzdělávání odpovídaly nárokům a požadavkům na obdobné jazykové zkoušky v zahraničí** v zájmu uznání srovnatelnosti certifikátů.

### 5.5.3 STŘEDISKA PRO VOLNÝ ČAS DĚTÍ A MLÁDEŽE <sup>24</sup>

V oblasti uvedených zařízení je zejména zapotřebí:

- a) posílit finanční, personální a materiální zajištění činnosti školských zařízení pro zájmové vzdělávání a mimoškolní činnost, volný čas mládeže, a zajišťovat jejich dostupnost pro každého, kdo o to projeví zájem, podporovat poskytování služeb všem věkovým kategoriím od dětí předškolního věku přes rodiče s dětmi až po dospělé podle místních potřeb a podmínek a v souladu se zájmy dnešních dětí a mládeže;
- b) zpracovat koncepci přípravy pracovníků, zabývajících se volným časem dětí a mládeže; podporovat další vzdělávání pedagogických pracovníků působících v oblasti volného času dětí a mládeže zařazením specializovaných programů, zejména specializovanou přípravu v oboru pedagogika volného času a sociální pedagogika. V dalším vzdělávání pedagogických pracovníků zařazovat programy s tematikou k zajištění prevence sociálně patologických jevů u dětí a mládeže, k výchově dětí a mládeže ke zdravému životnímu stylu;
- c) vytvořit dostatečné podmínky a předpoklady (zejména finanční a personální) pro budování středisek v dalších městech a obcích s cílem vytvořit jejich ucelenou síť;
- d) na základě koncepce činnosti středisek vytvořit na úrovni krajů metodická a koordinační centra; jejich činnost by měla být zaměřena nejen na „malá“ střediska, ale rovněž na školní družiny a kluby a na sféru nestátních neziskových organizací, působících v předmětné oblasti.

### 5.5.4 DALŠÍ ŠKOLSKÁ ZAŘÍZENÍ

Jedná se o školská zařízení, která jsou z rozhodující většiny součástí základních škol, tj. školní družiny, školní kluby v určité podobě i domovy mládeže. Je třeba přehodnotit stávající činnost těchto školských zařízení a zaměřit ji zejména na činnosti, které budou zjednodušenou obdobou středisek pro volný čas. Novou koncepci činnosti školních klubů a družin je nutné realizovat za finanční, materiální a personální podpory.

<sup>24</sup> Volný čas dětí a mládeže plní funkci relaxační, regenerační, kompenzační, sociálně preventivní i výchovnou a vzdělávací. Přes pokles populace v příslušných věkových kategoriích lze konstatovat, že se počet účastníků zájmového vzdělávání, resp. zájmové činnosti ve většině zařízení zvyšuje. Činnost v dané oblasti je rozvíjena ve střediscích pro volný čas dětí a mládeže, školních družinách a školních klubech, důležitá je i činnost informačních center mládeže a dalších institucí.

## 6. PŘEHLED FINANČNÍ PODPORY DLOUHODOBÉHO ZÁMĚRU ZE STÁTNÍHO ROZPOČTU

Na závěr Dlouhodobého záměru zrekapitulujeme formy a rozsah finanční podpory, které hodlá vynaložit ministerstvo na dosažení vytýčených cílů ze státního rozpočtu v následujících třech letech. Jedná se o prostředky, které budou vynaloženy nad stávající rámec rozpočtových výdajů.

(v mil. Kč)

| CÍL/ÚČEL PODPORY, ROZVOJOVÉ PROGRAMY A FONDY                                                             | v roce |      |      |      |      | 2001 - | 2003 - |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|------|------|------|--------|--------|
|                                                                                                          | 2001   | 2002 | 2003 | 2004 | 2005 | 2005   | 2005   |
| <b>4.1 REFORMA A MODERNIZACE CÍLŮ A OBSAHU VZDĚLÁVÁNÍ (KURIKULÁRNÍ REFORMA)</b>                          | 329    | 1422 | 2825 | 3108 | 3857 | 11541  | 9790   |
| Příprava nových kurikulárních dokumentů (předškolní a základní vzdělávání, gymnázia)                     |        |      | 15   | 10   | 5    | 30     | 30     |
| Příprava nových kurikulárních dokumentů (odborné školství)                                               |        |      | 30   | 30   | 20   | 80     | 80     |
| Zavádění rámcových vzdělávacích programů pro základní školu (zejména DVPP)                               |        |      |      | 183  | 250  | 433    | 433    |
| Zvýšení počtu výukových hodin na ZŠ (po přijetí rámcového vzdělávacího programu ZŠ)                      |        |      |      | 1186 | 1983 | 3169   | 3169   |
| Zvýšení počtu výukových hodin na 2.stupni ZŠ (před přijetím rámcového vzdělávacího programu pro ZŠ)      |        |      | 473  |      |      | 473    | 473    |
| Posílení platů učitelů cizích jazyků a učitelů IT                                                        |        |      | 75   | 105  | 135  | 315    | 315    |
| Rozvojový program - individualizace a diferenciacie vzdělávání                                           |        |      | 100  | 100  | 100  | 300    | 300    |
| Rozvojový program - jazykového vzdělávání                                                                |        |      | 150  | 150  | 150  | 450    | 450    |
| Rozvojový program - odborné vzdělávání                                                                   |        |      | 130  | 130  | 130  | 390    | 390    |
| Rozvojový program - nepovinné předměty a zájmová činnost žáků 2.stupně ZŠ                                |        |      | 100  | 100  | 100  | 300    | 300    |
| Program Státní informační politiky ve vzdělávání                                                         | 329    | 1422 | 1752 | 1114 | 984  | 5601   | 3850   |
| <b>4.2 REFORMA UKONČOVÁNÍ STŘEDOŠKOLSKÉHO STUDIA</b>                                                     |        | 40   | 54   | 62   | 69   | 225    | 185    |
| Reforma maturitní zkoušky - příprava reformy                                                             |        | 40   | 45   |      |      | 85     | 45     |
| Reforma maturitní zkoušky - rutinní zajištění logistiky společné části MZ                                |        |      |      | 42   | 42   | 84     | 84     |
| Reforma závěrečné zkoušky – příprava pilotního projektu ve vybraných oborech                             |        |      | 4    | 3    |      | 7      | 7      |
| Reforma závěrečné zkoušky – provedení a vyhodnocení pilotního projektu                                   |        |      | 5    | 5    | 5    | 15     | 15     |
| Reforma závěrečné zkoušky – rozšíření nového modelu na další školy                                       |        |      |      | 10   | 20   | 30     | 30     |
| Reforma závěrečné zkoušky – problematika uznávání výstupů u učebních oborů v EU                          |        |      |      | 2    | 2    | 4      | 4      |
| <b>4.3 PÉČE O KVALITU, MONITOROVÁNÍ A HODNOCENÍ VÝSLEDKŮ VZDĚLÁVÁNÍ</b>                                  |        | 4    | 36   | 40   | 30   | 110    | 106    |
| Koncepce a vývoj nástrojů pro externí monitorování výsledků a přijímací řízení                           |        |      | 20   | 20   | 20   | 60     | 60     |
| Centrum pro evaluaci výsledků vzdělávání                                                                 |        |      | 6    | 4    | 4    | 14     | 14     |
| Využití stávajících nástrojů externí evaluace (2. fáze programu PISA)                                    |        | 4    | 4    | 4    |      | 12     | 8      |
| Rozvojový program – monitorování kvality a zkvalitnění přijímacího řízení                                |        |      | 6    | 12   | 6    | 24     | 24     |
| <b>4.4 ROZVOJ INTEGROVANÉHO DIAGNOSTICKÉHO, INFORMAČNÍHO A PORADENSKÉHO SYSTÉMU V OBLASTI VZDĚLÁVÁNÍ</b> |        |      | 68   | 98   | 128  | 294    | 294    |
| Rozvoj interních pedagogicko-psychologických služeb na ZŠ (funkce školního psychologa)                   |        |      | 60   | 90   | 120  | 270    | 270    |
| Rozvojový program - integrovaný diagnosticko-informační a poradenský systém pro volbu školy a povolání   |        |      | 8    | 8    | 8    | 24     | 24     |

**DLOUHODOBÝ ZÁMĚR VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČR**  
(materiál pro jednání porady vedení MŠMT – po zapracování připomínek z vnějšího i vnitřního připomínkového řízení)

| CÍL/ÚČEL PODPORY, ROZVOJOVÉ PROGRAMY A FONDY                                                                                                | v roce |      |       |       |       | 2001 - | 2003 - |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|------|-------|-------|-------|--------|--------|
|                                                                                                                                             | 2001   | 2002 | 2003  | 2004  | 2005  | 2005   | 2005   |
| <b>4.5 OPTIMALIZACE VZDĚLÁVACÍ NABÍDKY A INSTITUCIONÁLNÍ STRUKTURY REGIONÁLNÍHO ŠKOLSTVÍ</b>                                                |        |      | 100   | 150   | 150   | 400    | 400    |
| Rozvojový program - optimalizace vzdělávací nabídky středního vzdělávání a vyrovnávání mezikrajových rozdílů ve vzdělávacích příležitostech |        |      | 100   | 150   | 150   | 400    | 400    |
| <b>4.6 ZKVALITNĚNÍ PODMÍNEK PRÁCE UČITELŮ A ŘÍZENÍ ŠKOL (minimální varianta)</b>                                                            |        | 2667 | 7420  | 12420 | 12420 | 34927  | 32260  |
| Zvýšení platů učitelů (včetně kariérového růstu) – minimální varianta                                                                       |        | 2434 | 7000  | 12000 | 12000 | 33434  | 31000  |
| Normativní podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků                                                                              |        | 163  | 200   | 200   | 200   | 763    | 600    |
| Rozvojový program – počáteční a další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ na vysokých školách                                                        |        | 70   | 70    | 70    | 70    | 280    | 210    |
| Rozvojový program - inovace pedagogické práce a jejich informační podpora                                                                   |        |      | 150   | 150   | 150   | 450    | 450    |
| <b>4.6 ZKVALITNĚNÍ PODMÍNEK PRÁCE UČITELŮ A ŘÍZENÍ ŠKOL (maximální varianta)</b>                                                            |        | 2667 | 9520  | 15520 | 15520 | 40793  | 40560  |
| Zvýšení platů učitelů (včetně kariérového růstu) – maximální varianta                                                                       |        | 2434 | 9100  | 15100 | 15100 | 39300  | 39300  |
| Normativní podpora dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků                                                                              |        | 163  | 200   | 200   | 200   | 763    | 600    |
| Rozvojový program - přípravné a další vzdělávání učitelů na vysokých školách                                                                |        | 70   | 70    | 70    | 70    | 280    | 210    |
| Rozvojový program - inovace pedagogické práce a jejich informační podpora                                                                   |        |      | 150   | 150   | 150   | 450    | 450    |
| <b>4.7 ROZVOJ VEŘEJNÝCH VYSOKÝCH ŠKOL NEUNIVERZITNÍHO TYPU A DALŠÍCH FOREM TERCIÁRNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ</b>                                       |        |      | 43    | 49    | 49    | 141    | 141    |
| Příprava a realizace akreditace studijních programů VOŠ                                                                                     |        |      | 10    | 10    | 10    | 30     | 30     |
| Příprava a realizace systému externí i interní evaluace VOŠ                                                                                 |        |      | 3     | 4     | 4     | 11     | 11     |
| Fond rozvoje vyšších odborných škol                                                                                                         |        |      | 30    | 35    | 35    | 100    | 100    |
| <b>4.8 DALŠÍ VZDĚLÁVÁNÍ V PROCESU CELOŽIVOTNÍHO UČENÍ</b>                                                                                   |        |      | 72    | 122   | 172   | 366    | 366    |
| Zavádění modulárně uspořádaných vzdělávacích programů SŠ a VOŠ                                                                              |        |      | 15    | 15    | 15    | 45     | 45     |
| Příprava a zavedení akreditačního systému dalšího vzdělávání                                                                                |        |      | 2     | 2     | 2     | 6      | 6      |
| Příprava a zavedení systému certifikace a monitorování kvality dalšího vzdělávání a informační podpora                                      |        |      | 5     | 5     | 5     | 15     | 15     |
| Rozvojový program - vzdělávání dospělých na školách                                                                                         |        |      | 50    | 100   | 150   | 300    | 300    |
| <b>CELKEM (minimální varianta zvýšení platů učitelů)</b>                                                                                    | 329    | 4133 | 10618 | 16049 | 16875 | 48004  | 43542  |
| <b>CELKEM (maximální varianta zvýšení platů učitelů)</b>                                                                                    | 329    | 4133 | 12718 | 19149 | 19975 | 53870  | 51842  |

## PŘEHLED ROZVOJOVÝCH PROGRAMŮ

Rozvojový program - jazykové vzdělávání pedagogických pracovníků  
Rozvojový program - diferenciaci a individualizaci vzdělávání na ZŠ  
Rozvojový program - nepovinné předměty a zájmová činnost žáků 2.stupně ZŠ  
Rozvojový program - odborné vzdělávání  
Rozvojový program - monitorování výsledků vzdělávání a péče o jeho kvalitu  
Rozvojový program - integrovaný diagnosticko-informační a poradenský systém pro volbu školy a povolání

Rozvojový program - optimalizace vzdělávací nabídky středního vzdělávání a vyrovnávání mezikrajových rozdílů ve vzdělávacích příležitostech  
Rozvojový program - další vzdělávání učitelů ZŠ a SŠ na vysokých školách  
Rozvojový program - inovace pedagogické práce a jejich informační podpora  
Fond rozvoje vyšších odborných škol  
Rozvojový program - vzdělávání dospělých na školách





# **VYBRANÉ SOUVISLOSTI ROZVOJE ŠKOLSTVÍ V KRAJÍCH ČR**

**PŘÍLOHA  
DLOUHODOBÉHO ZÁMĚRU VZDĚLÁVÁNÍ A ROZVOJE  
VÝCHOVNĚ VZDĚLÁVACÍ SOUSTAVY ČESKÉ REPUBLIKY**

**MŠMT  
BŘEZEN 2002**

# **OBSAH**

## **ÚVOD**

- 1. VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI A ÚČAST NA VZDĚLÁVÁNÍ**
- 2. STRUKTURA A SÍŤ ŠKOL**
- 3. EKONOMIKA ŠKOLSTVÍ**
- 4. ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ: UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ NA PRACOVNÍM TRHU**

# Úvod

Analýzy rozvoje vzdělávací soustavy a školství a některých souvisejících společenských oblastí na úrovni České republiky a všech čtrnácti nově zřízených krajů byly součástí již minulých verzí Dlouhodobého záměru (předběžné z července 2001, první verze z října 2001 a druhé verze z ledna 2002). V konečné verzi se tato část stává přílohou Dlouhodobého záměru a na předchozí rozborů navazuje, dále některé z nich rozvíjí, doplňuje a argumentuje. Zároveň ovšem neobsahuje všechny části analýz, které již byly uvedeny v předchozích verzích Dlouhodobého záměru. Nejsou v ní tedy uvedeny například části o vztahu vzdělání a ekonomického rozvoje, o vývoji trhu práce a jeho požadavcích na vzdělávání, o vývoji institucionálních struktur středního školství v krajích apod.

V předkládané příloze Dlouhodobého záměru jsou rozvedeny především otázky nabídky, přístupu a účasti na vzdělávání, proti předchozím verzím byla dále rozpracována oblast struktur a sítě škol, vznikla nová část o ekonomice a financování sítě škol a konečně aktualizována oblast uplatnění absolventů škol.

V části **Nabídka vzdělávacích příležitostí a účast na vzdělávání** je pozornost věnována především tomu, jak se na mezinárodní, národní i krajské úrovni v minulých letech proměňovaly příležitosti ke vzdělávání, jaké byly důsledky prodlužování doby vzdělávání a zvyšování rozmanitosti sítě vzdělávacích příležitostí a cest. Prodlužování průměrné délky vzdělávání je jedním z jevů, které mají dopad na mnohé související oblasti, od struktur vzdělávacích institucí až po jejich financování.

Část **Struktura a síť škol** obsahuje dopracované a některé nové pohledy na struktury vzdělávacích institucí a jejich síť na všech vzdělávacích úrovních. Proměny, které nastaly například v důsledku rozvoje vzdělávacích cest, zvyšování průchodnosti vzdělávací soustavy, zlepšováním komunikace mezi školami a zaměstnavateli se odráží jak ve struktuře vzdělávacích institucí, tak v podobě měnící se sítě škol, oborové struktury apod. Vliv má pochopitelně i různost zřizovatelů škol.

Část **Ekonomika škol** identifikuje hlavní faktory, které působí na nákladovost jednotlivých úrovní regionálního školství, a to především v relaci jednotkových výdajů na žáka. Počty žáků na pedagogického pracovníka, struktury vzdělávacích institucí na jednotlivých úrovních, průměrné platy a podobně hrají velkou roli ve vzdělávacích nákladech a zlepšování těchto parametrů má nepochybně vliv na rozvoj samotného vzdělávacího prostředí. Na druhé straně postupný přechod k financování prostřednictvím agregovaných normativů otevírá před kraji potřebu převzít zodpovědnost za ekonomické dopady takového vývoje a vyrovnat se s případným relativním úbytkem prostředků, nebo naopak jejich navyšováním v porovnání s jinými kraji.

V části **Ze školy do zaměstnání: uplatnění absolventů na pracovním trhu** jsou rozebírány vlivy, které působí na fungování vzdělávací soustavy při hodnocení jejích výstupů směrem k trhu práce. Nové možnosti přesnější identifikace problémových oborů i problémových škol v jednotlivých krajích jsou dále analyzovány a směřovány k tomu, aby se postupně uplatnění absolventů různých programů a oborů vzdělávání na trhu práce a hodnocení výstupů každé školy z hlediska dlouhodobějšího sledování jejich absolventů stalo významným prvkem jak ve vzdělávací politice kraje, tak při vlastním hodnocení a zlepšování profilu jednotlivých škol.

Ve všech částech je kladen důraz na mezikrajová srovnání s cílem poskytnout obraz o postavení jednotlivých krajů ve srovnání s kraji ostatními a s průměrem České republiky. Krajům to může pomoci - při sestavování vlastních dlouhodobých záměrů - zaměřit se na oblasti, které představují slabé stránky či ohrožení v rozvoji vzdělávání a vzdělávací soustavy na jejich území. Příloha tak sice netvoří úplnou analýzu vzdělávacího systému, ale zabývá se jeho vybranými částmi, a to především s ohledem na potřebu vzájemné koordinace rozvoje vzdělávací soustavy státu a jednotlivých krajů.

*Zdrojem použitých kvantitativních údajů je datová báze resortního statistického systému (MŠMT, ÚIV) a využito bylo rovněž údajů Českého statistického úřadu. V mezinárodních srovnáních je využita především rozsáhlá databáze OECD a částečně Eurostat a Eurydice.*

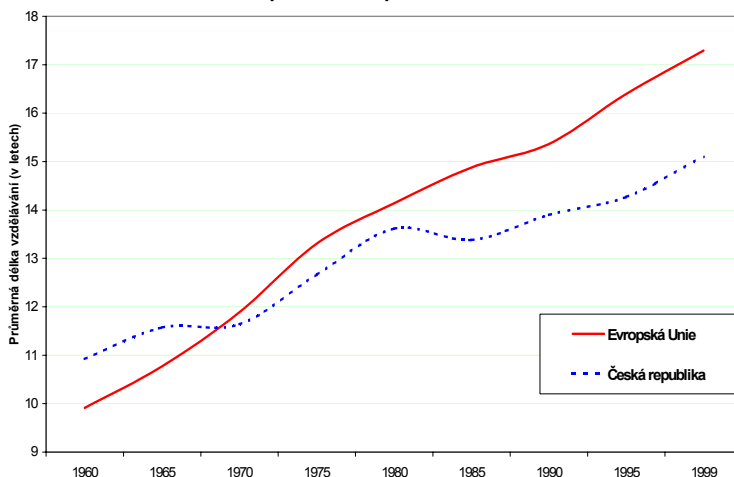
# 1. VZDĚLÁVACÍ PŘÍLEŽITOSTI A ÚČAST NA VZDĚLÁVÁNÍ

Společenské a ekonomické změny druhé poloviny 20. století měly v rozvinutých zemích světa<sup>1</sup> pochopitelně výrazný vliv na vývoj vzdělávacích soustav. Vzdělávání začalo být považováno za podstatný faktor společenského rozvoje i individuálního úspěchu. V moderních společnostech se stalo předpokladem předávání demokratických a kulturních hodnot a prostředkem k dosažení jejich hospodářské prosperity i sociální spravedlnosti. Pro jednotlivce se pak vzdělávání stalo podstatnou složkou osobní seberealizace a podmínkou dosažení co nejlepšího uplatnění v práci a v zaměstnání (včetně vyšších příjmů a ochrany proti nezaměstnanosti). Proto se také v posledních desetiletích výrazně zvýšila společenská a především individuální poptávka po vzdělávání.

Hlavním a také nejviditelnějším dopadem zmíněných společenských změn a zvyšujícího se zájmu o vzdělání ze strany různých složek společnosti (státních i veřejných organizací, soukromých podniků, sociálních partnerů apod.) i jednotlivců, byl v nejrozvinutějších zemích nepochybně nesmírný kvantitativní růst počtu žáků a studentů všech stupňů a druhů škol. Uplynulý vývoj pochopitelně nelze interpretovat pouze jako kvantitativní expanzi, neboť došlo rovněž k řadě významných strukturálních reforem, proměn organizace a forem vzdělávání, kvalitativních inovací a obsahových změn. Týkaly se jak funkcí a cílů celé vzdělávací soustavy, tak pojetí a podoby jejích jednotlivých sektorů. Avšak zvyšování počtu žáků a studentů a s tím spojený rozmach vzdělávacích soustav, které měly pochopitelně značný vliv i na další charakteristiky vzdělávání a školství, byly přinejmenším nejviditelnějším rysem vývoje posledních desetiletí.

Nejvýraznější expanze je v zemích Evropské unie zřetelná zvláště u vysokého a u středního školství, jež se navíc stále výrazněji měrou podílejí také na dalším vzdělávání. A je zcela zřejmé, že dnešní vysokoškolské nebo přesněji terciární vzdělávání, v němž studuje kolem 50% mladých lidí příslušného

Průměrná délka vzdělávání  
Česká republika a Evropská Unie 1960-1999



<sup>1</sup> Za rozvinuté země světa v této práci považujeme především členské státy OECD (nebo alespoň naprostou většinu z nich) a podklady OECD také představovaly nejvýznamnější zdroje informací uváděných v rozboru. V jiných souvislostech se však v užším smyslu jedná o členské státy EU, jako rozhodující reprezentanty západoevropského okruhu; podklady především Evropské komise a dalších institucí EU tvoří další významný informační zdroj této práce.

věku, se kvalitativně podstatně liší od vysokého školství z počátku 70. let s 15% studentů a ještě více od pouze univerzitního vysokého školství z počátku 50. let s 5% studentů. Díky všem takovým postupným proměnám se průměrná délka vzdělávání v zemích EU za posledních 40 let téměř zdvojnásobila z necelých 10 let na skoro 18 let a její růst nadále pokračuje.

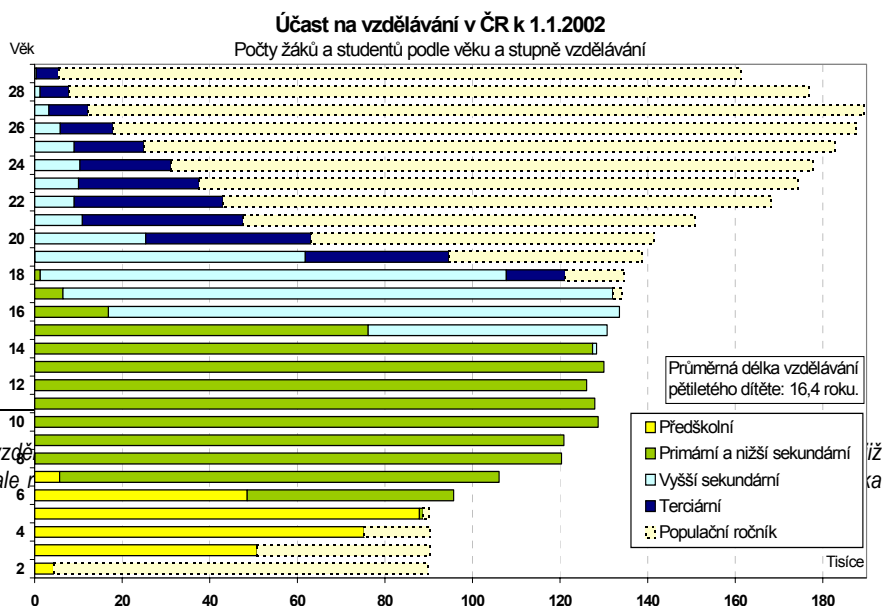
Česká republika se nepochybně ještě po konci II. světové války řadila mezi země s vysoce rozvinutou vzdělávací soustavou a česká populace patřila mezi nejvzdělanější. Další vývoj byl však u nás odlišný, velice nevyrovnaný, s řadou stoupání a poklesů. Zvláště patrný vliv mělo střídavé zkracování a opětné prodlužování základní školy a striktní omezování počtu vysokoškoláků. Regresní etapy vývoje přitom představovaly především druhá polovina 50. a 60. let a první polovina 80. let. V rozvinutosti vzdělávací soustavy jsme se dostali z předního místa v Evropě před padesáti lety vlastně až za všechny dnešní členské státy EU v současnosti.

Vzdělávací politika vyspělých zemí a podoba jejich vzdělávacích soustav se během posledních desetiletí výrazně proměnily. Přešly postupně od tradičního pojetí soustavy stupňů a druhů škol, jemuž se musejí přizpůsobit žáci a studenti, kteří školami procházejí a jsou výběrově (selektivně) a pouze v omezeném počtu "propouštění" do vyšších stupňů, k vytváření pestré sítě vzdělávacích příležitostí a cest, které se naopak pružně proměňují podle potřeb stále většího počtu vzdělávaných. Od výuky ve školách zaměřené především na děti a ty mladé lidi, kteří byly schopni a ochotni vyhovět tradičním školským nárokům a požadavkům přípravy na život v dospělosti, ke vzdělávacím soustavám, jejichž úkolem je nabízet - pokud možno všem potenciálním zájemcům a během celého jejich života - co nejvíce rozmanitých příležitostí se vzdělávat v oblastech, které je zajímají a jež potřebují ke svému uplatnění v práci, ve společenském i v osobním životě.

## 1.1 PRŮMĚRNÁ DÉLKA VZDĚLÁVÁNÍ V MEZINÁRODNÍM SROVNÁNÍ

Průměrná nebo též střední délka vzdělávání,<sup>2</sup> jež nejlépe a synteticky charakterizuje celkový rozvoj příležitostí ke vzdělávání, které mají lidé v různých zemích, je nejvýznamnější ukazatel

<sup>2</sup> Průměrná (střední) délka vzdělání dlouho používá nejen v demografii, ale i v jednotlivých zemích.



rozsahu a (kvantitativní) vyspělosti vzdělávacího systému v každé zemi. Řada rozborů z různých zemí totiž jednoznačně prokázala, že právě délka vzdělávání patří mezi rozhodující faktory ovlivňující skutečně dosaženou úroveň znalostí a dovedností u mladých lidí i u dospělé populace.<sup>3</sup> Je definována jako pravděpodobná doba, kterou v určité zemi průměrně stráví pětiletý člověk během svého dalšího života ve formálním vzdělávání.<sup>4</sup> Pro pochopení konstrukce tohoto klíčového ukazatele rozvinutosti vzdělávací soustavy je vhodný následující graf, který ukazuje současnou míru účasti (participace) jednotlivých věkových skupin české populace na různých stupních formálního vzdělávání. Jejich součet pak představuje průměrnou délku vzdělávání.<sup>5</sup>

V České republice se průměrná délka vzdělávání a účast na vzdělávání (tedy podíl osob určitého věku, které jsou zapsány v některé z forem vzdělávání a studia) během 90. let (mezi roky 1990 až 1999) zvýšila jen o 1,2 roku (z 13,9 na 15,1 roku), zatímco v zemích Evropské unie se ve stejném období průměrná (střední) délka vzdělávání zvýšila o 1,9 roku (z 15,4 na 17,3 roku), takže jsme na konci 90. let zaostávali za průměrem EU o 2,2 roku. Navíc jsme se v roce 1999 ocitli nejen za všemi zeměmi EU a za dalšími západoevropskými státy, ale i za některými dalšími zeměmi, které usilují o vstup do Evropské unie, jako je Maďarsko nebo Polsko (ještě v roce 1990 jsme se totiž umístili před Portugalskem, Maďarskem a pravděpodobně i před Polskem, pro které však nejsou z té doby dostatečně věrohodné údaje). Tato skutečnost je v posledních letech často a oprávněně kritizována. Těžko se samozřejmě můžeme utěšovat tím, že v roce 1999 měly ještě kratší průměrnou délku vzdělávání některé méně rozvinuté země OECD se

zcela odlišnou vzdělávací tradicí i přítomností, jako je Mexiko nebo Turecko. Za zmínku rovněž stojí fakt, že zatímco délka vzdělávání až po sekundární stupeň u nás nijak zvlášť nezaostávala, délka studia na terciární úrovni byla skutečně jednou z nejkratších.

Zároveň je však třeba zdůraznit několik velice podstatných okolností, neboť seriózní hodnocení postavení našeho vzdělávacího systému v

Míra účasti (participace) na vzdělávání a průměrná (střední) délka vzdělávání se v posledních letech používají jako nejvýznamnější ukazatele úrovně, rozvinutosti či rozsahu vzdělávacích soustav. **Míra účasti (participace) na vzdělávání** je počítána jako podíl žáků a studentů určitého věku ze všech obyvatel daného věku. **Průměrná (střední) délka vzdělávání** či školní docházka se pak počítá jako součet měr účasti na vzdělávání ve všech jednotlivých věkových skupinách, tedy údajů o tom, jaký podíl dětí nebo dospělých určitého věku se účastní vzdělávání. Do výpočtu průměrné (střední) délky vzdělávání se přitom zahrnuje účast (pětiletých<sup>1</sup> a starších dětí i dospělých lidí) ve všech formách evidovaného formálního vzdělávání a ve všech stupních a druzích škol.

V mezinárodních srovnáních bývá například poměrně často uváděn údaj o podílu vysokoškoláků z věkové skupiny 20-24 let; ten však vůbec nepřiléhá k velice rozdílným podobám a rozsahu středního školství. V některých zemích však může právě silný a vyspělý sekundární vzdělávací sektor do jisté míry nahrazovat některé instituce terciárního vzdělávání. Naopak v jiných zemích právě neexistence rozvinutého středního školství vedla v posledních desetiletích k prudké expanzi terciárního vzdělávání. Proto je podstatně správnější co nejvíce pracovat s ukazatelem podílu žáků a studentů všech stupňů a druhů škol (tedy mateřských, základních, středních, vyšších i vysokých) z celé populace ve všech věkových skupinách, který je skutečně nejsouhmnější charakteristikou rozsahu formálního vzdělávání.

<sup>3</sup> Výsledky velkého množství podobných mezinárodních i národních výzkumů přesvědčivě dokládají **obrovský význam, který má prodlužování délky vzdělávání** (což ovšem nelze zaměňovat za prodlužování povinné školní docházky) pro jednotlivce i pro společnost. Například rozdíly ve výsledcích v mezinárodních testech TIMSS mezi třináctiletými žáky základních škol a žáky, kteří v jednotlivých zemích končili střední školu jsou do značné míry dány právě délkou studia. Tam, kde žáci studovali nejdéle (Švédsko, Dánsko), zaznamenali i největší přírůstek znalostí a dovedností. Naopak v zemích s kratším studiem, ke kterým patřila i Česká republika (a také například Maďarsko), kde zvláště uční odcházeli ze školy podstatně dříve, byl přírůstek výrazně nižší.

<sup>4</sup> OECD sleduje průměrnou (střední) délku vzdělávání již od konce 80. let a pokouší se i o její historickou rekonstrukci v jednotlivých zemích v minulých desetiletích. Z těchto údajů rovněž vycházíme.

<sup>5</sup> Graf sice končí věkem 29 let, ale je pochopitelné, že vzdělávání – zvláště terciárního – se účastní i osoby starší. Na rozdíl od některých jiných zemí OECD je však u nás jejich podíl ve starších věkových skupinách skutečně velice nízký a pro přehlednost proto v grafu nejsou uváděny.

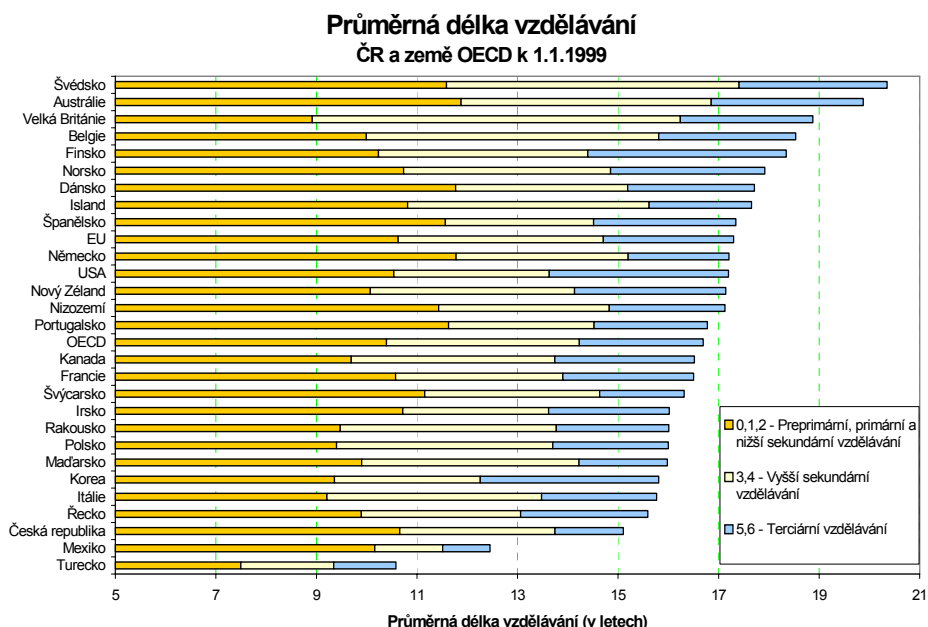
**mezinárodním srovnání** jeho rozsahu není jednoduché. Některé z těchto okolností souvisí se společenskými a ekonomickými charakteristikami jednotlivých zemí, které různým způsobem ovlivňují celkovou průměrnou délku vzdělávání. Další se týkají změn, které se odehrávají uvnitř vzdělávacích soustav. Zmíníme alespoň některých z těch, které jsou pro nás nejvýznamnější.

Jde především o vztah mezi průměrnou délkou vzdělávání a rozvinutostí či ekonomickou úrovní dané země. **Stupeň rozvinutosti každé společnosti a její ekonomická úroveň** nepochybně významně souvisí se stupněm rozvinutosti

vzdělávací soustavy a tedy i s průměrnou délkou vzdělávání. A to v obou směrech. Na jedné straně jsou ekonomická prosperita a vysoká životní úroveň podstatným a bezprostředním předpokladem rozvinuté vzdělávací soustavy, protože souvisí nejen s možnostmi společnosti podpořit rozvoj

vzdělávání, ale také s požadavky a očekáváními, která jsou ve společnosti se vzděláváním spojována. Na straně druhé rozvinutost vzdělávací soustavy ve svých důsledcích vede k vyšší kvalitě lidských zdrojů a pracovních sil, což se zpětně odráží v úrovni jednoho z rozhodujících zdrojů ekonomického růstu. Uvedený vztah je ovšem v čase výrazně posunutý, neboť účinky vzdělávání se v kvalitě pracovní síly projevují až kumulativně po uplynutí řady let. Je navíc mnohem více zprostředkován, neboť předpokládá příznivou konstelaci i dalších růstových faktorů.

**Z rozboru vztahu mezi ekonomickou úrovní jednotlivých zemí (měřenou hrubým domácím produktem na hlavu) a průměrnou délkou vzdělávání (měřeno počty let) v 26 zemích OECD (včetně České republiky) v letech 1970, 1990, 1995 a 1999 vyplývá několik podstatných závěrů. Vztah mezi oběma veličinami je především skutečně velice silný a rozdíly mezi zeměmi v průměrné délce vzdělávání jsou z více než 50% vysvětlitelné rozdílnou ekonomickou úrovní. Toto zjištění je velice podstatné, neboť ve svých konkrétních projevech poněkud mění některé povrchní představy a soudy. Země EU, které byly ještě před dvěma či třemi desetiletími v oblasti vzdělávání pokládány za málo rozvinuté – jako například Irsko, Španělsko či Portugalsko – měly vzdělávací soustavy, které v zásadě odpovídaly jejich tehdejšímu stupni ekonomického vývoje nebo vůči němu byly dokonce o něco pokročilejší. A následný rozmach vzdělávání v těchto zemích v podstatě doprovázel silný ekonomický růst. Platí to však i obráceně. S vysokou ekonomickou úrovní například Švýcarska či Rakouska jdou pochopitelně ruku v ruce i rozvinuté vzdělávací soustavy, které však přesto nedosahují ukazatelů jiných zemí s obdobným vysokým stupněm ekonomického rozvoje.**



Přestože je uvedená závislost tak výrazná, existují tedy v mnoha případech jisté odchylky, které zařazují jednotlivé země buď mezi ty, které mají vzdělávací soustavu rozvinutou spíše méně, než odpovídá jejich hospodářským možnostem, nebo naopak spíše nad své ekonomické poměry. Mezi země s kvantitativně poněkud méně rozvinutou vzdělávací soustavou vzhledem ke stupni jejich ekonomického rozvoje patří z evropských zemí právě především Švýcarsko, Rakousko a do jisté míry i Dánsko. To jsou však právě země s historicky rozvinutým silným odborným školstvím na sekundární úrovni, které je svoji tradicí jistou bariérou expanzivnějšího rozmachu terciárního vzdělávání. Jistý deficit těchto zemí v průměrné délce vzdělávání se také projevuje především ve velikosti terciárního sektoru.

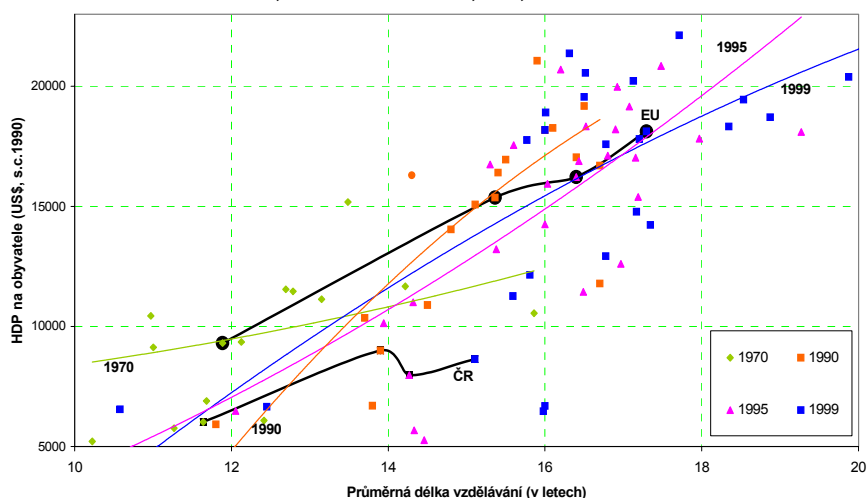
Naopak mezi země se vzdělávací soustavou, která rozsahem účasti na vzdělávání spíše předbíhá jejich ekonomickou úroveň, se v Evropě řadí Španělsko, Portugalsko a Finsko. Především první dvě jsou ovšem země, kterým chybí výrazný a dlouhodobě

respektovaný sektor

odborného vzdělávání a jež se snaží ho nahradit prodlužováním (a "nastavováním") studia na všech úrovních. Zajímavé ovšem je, že mezi země v nichž je účast na vzdělávání vyšší, než odpovídá jejich ekonomické úrovni, patří především nové členské státy OECD, Česká republika, Maďarsko a Polsko. Právě na příkladu našeho vývoje je patrné, že se vlastně vzdělávací soustava v průběhu posledních desetiletí pohybovala nad úrovní ekonomického rozvoje v České republice, a to včetně období 90. let, kdy probíhal velice nerovnoměrný ekonomický rozvoj. V každém případě je však zřejmé, že rozvinutost české vzdělávací soustavy je vzhledem k naší ekonomické úrovni poměrně vysoká.

Dále je nezbytné si uvědomit, že průměrná délka vzdělávání podstatně souvisí s **demografickou situací** v každé zemi v daném čase. A fakticky právě po téměř celá 90. léta procházela v České republice rozhodujícím obdobím své vzdělávací dráhy nesmírně silná věková skupina,<sup>6</sup> narozená v 70. letech, tedy v období souběhu několika silných faktorů výrazně zvyšujících počty narozených dětí (nově narození v té době pravidelně převyšovali 180 tisíc dětí ročně a v některých letech dosahovaly dokonce téměř 200 tisíc). To samo o sobě opticky avšak pouze krátkodobě "zmenšovalo" skutečný rozsah vzdělávacího systému. Vývoj demografické situace v České republice během 90. let proto například přispěl i k tomu, že jsme zvláště v průběhu jejich první poloviny zaznamenali podstatně **nižší tempa růstu** průměrné délky vzdělávání, než země Evropské unie, se kterými se především chceme srovnávat (zvyšování průměrné délky vzdělávání zhruba o 0,9 měsíce ročně v ČR oproti téměř 2,5 měsícům ročně v průměru zemí EU). Po roce 1995 se dynamika českých údajů s průměrem zemí EU již **vyrovnala** (v obou případech přesahovalo prodlužování průměrné délky vzdělávání 2,5 měsíce ročně).

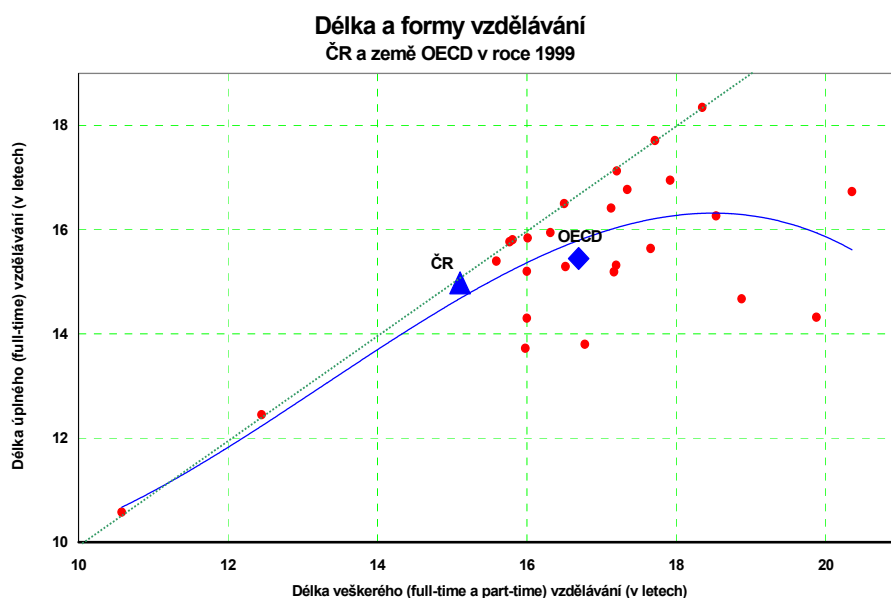
Ekonomická úroveň a průměrná délka vzdělávání  
ČR, EU a země OECD 1970, 1990, 1995 a 1999



<sup>6</sup> Pro míru účasti na vzdělávání se jedná především o kohortu zhruba mezi 15-29 (úžeji pak především 20-24) lety věku, jež nejvýrazněji odráží kvantitativní poměry na středních a vysokých školách.

Velice podstatné okolnosti se však týkají i samotné vzdělávací soustavy. Nejvýznamnější z nich je ta, že poslední mezinárodně srovnatelné údaje OECD<sup>7</sup> pocházejí z roku 1999 (což přesněji znamená data k 1.1.1999) a zahrnují tak vlastně skutečnost našeho školního roku 1998/99. Avšak **rozhodující krok ke zvýšení průměrné délky vzdělávání** učinila Česká republika právě v následujících dvou letech (1999-2000), kdy teprve byly opět žáky naplněny všechny ročníky středních škol, ochuzené - v důsledku prodloužení základní školy z osmi na devět let - o absolventy základních škol v roce 1996.<sup>8</sup> Délka vzdělávání na středoškolské úrovni se jen mezi roky 1999-2002 zvýšila o 0,8 roku. Rovněž teprve zhruba od poloviny 90. začal razantně růst počet přijímaných studentů do terciárního vzdělávání. Jejich zvyšování stále dynamicky pokračuje, ale v celkových počtech studentů a tedy i v účasti na vysokoškolském vzdělávání se pochopitelně začíná projevovat až s jistým zpožděním. Mezi roky 1999-2002 účast na terciárním vzdělávání vzrostla o 0,35 roku a růst bude dále pokračovat.

Výrazný vliv na průměrnou délku vzdělávání má rovněž to, jak obvyklé jsou různé **formy vzdělávání**. Mezinárodní ukazatele sice rozlišují studium plné (full-time) a částečné (part-time), ale v poněkud jiném pojetí, než u nás bývá zvykem. Mezi **plné** (full-time) **studium** se totiž nezařazuje jen denní nebo prezenční studium, ale také kombinované, dálkové či distanční, pokud vedou k získání vyššího stupně vzdělání (diplomu, certifikátu). **Částečné** (part-time) **studium** tedy zahrnuje jen ty formy studia (uskutečňované většinou v terciárních



vzdělávacích institucích), jež nesplňují výše uvedenou definici. Jde tedy například i o různé krátkodobé kurzy, vybrané moduly, bloky či předměty studia, extenze a studium třetího věku, kterých se vzdělávání účastní například jen jednou týdně, po večerech nebo o víkendech. Je pochopitelné, že tyto formy studia mají znatelně nižší nároky na personální, materiální a finanční zabezpečení, než je

tomu u studia plného.

Výrazný rozvoj dalšího vzdělávání v poslední době vedl v některých zemích ke značnému rozšíření právě částečných forem studia. Takže například v Austrálii, Velké Británii, Švédsku a Portugalsku přesahuje průměrná délka částečného studia tři roky a tvoří tedy nezanedbatelnou část celkové délky vzdělávání. Naopak v České republice, ale i v jiných zemích OECD) podobné formy studia nemají příliš silnou tradici. Zatímco průměrně představuje částečné studium v zemích OECD 1,2 roku, v ČR pouze 0,1 roku. Je však třeba počítat s tím, že spolu s rozvojem vzdělávání dospělých se i u nás začnou stále více prosazovat.

Zásadní **změna demografických poměrů** v České republice, **prodloužení základní školy** z osmi na devět let a dynamický **růst počtu studentů v terciárním vzdělávání** však na přelomu XX. a XXI. století zcela proměňují situaci. Silné populační ročníky postupně přecházejí do věku, který již není pro míru účasti na vzdělávání zdaleka tak relevantní. Nepřirozený výpadek celého ročníku ve středoškolském vzdělávání již pominul a rozmach terciéry dále pokračuje. To se však nutně projevuje v současně se zrychlujícím tempu prodlužování průměrné délky vzdělávání. Již během dvou let po roce 1999 došlo k výraznému nárůstu průměrné délky vzdělávání více než o

<sup>7</sup> Education at a Glance: OECD Indicators. OECD, Paris 2001

<sup>8</sup> Dopady završení tohoto vývoje na středních školách, který u nás již fakticky nastal na konci roku 2000, se však v mezinárodních statistikách objeví pravděpodobně až v průběhu roku 2003.

rok a do 1.1.2002 - tedy během pouhých tří let - o celkem 15 měsíců. Znamená to, že v roce 2002 **dosahuje Česká republika** průměrné (střední) délky vzdělávání již **16,4 roku** a průměrná tempa růstu za poslední tři roky činila nevídaných 5 měsíců ročně.

Takové - i z hlediska ostatních zemí OECD mimořádné - tempo pochopitelně není možné v následujících letech udržet a to přinejmenším proto, že již nebude působit vliv prodloužení základní školy.<sup>9</sup> Přesto však lze i při poměrně střízlivých projekcích nadále očekávat poměrně vysoké přírůstky (okolo 2-3 měsíců ročně). V roce 2005 se průměrná délka vzdělávání v České republice pravděpodobně přehoupne přes 17 roků. Do roku 2010 se pak nejspíš dostane na úroveň kolem 18 roků. To ovšem bude znamenat další podstatné změny ve struktuře především sekundárního a terciárního vzdělávání. Nejrůznější souvislosti a důsledky pokračující kvantitativní expanze je však třeba v každém případě velmi vážně diskutovat.

## 1.2 ÚČAST NA VZDĚLÁVÁNÍ V REGIONÁLNÍM SROVNÁNÍ

Rozbor úrovně rozvinutosti vzdělávací soustavy v jednotlivých zemích, ale ještě více v jednotlivých regionech či krajích, vyžaduje odlišit dva důležité pojmy, a to vybavenost nebo kapacitu vzdělávací nabídky na straně jedné (nabídka vzdělávání uvažuje o všech studentech, kteří studují na školách v dané zemi či regionu, ať už pocházejí odkudkoli) a poptávku či skutečnou účast na vzdělávání na straně druhé (účast na vzdělávání uvažuje o studentech, kteří jsou občany nebo rezidenty dané země či regionu, ať už studují na jejich školách nebo za jejich hranicemi). Rozsáhlá mobilita za vzděláním mezi jednotlivými regiony či kraji vede totiž k tomu, že se ani zdaleka nemusí jednat a také nejedná o stejné ukazatele. Vzhledem ke stále se zvyšující mezinárodní mobilitě za vzděláváním (která ovšem ani zdaleka nedosahuje obdobnou mobilitu regionální), se však tyto ukazatele začínají čím dál více lišit i v rámci jednotlivých států.

V každém případě je zřejmé, že některé země nebo regiony se soustředí na vytváření vlastní bohaté nabídky vzdělávání a silný "dovoz" studentů z jiných území. V mezinárodním měřítku roli absolutně nejvýznamnějšího "dovozce" studentů hraje nepochybně rozsáhlý terciární vzdělávací sektor v USA, kde studuje asi třetina ze všech téměř 1,5 milionu cizinců studujících na vysokých školách v některé zemi OECD. Vzhledem k rozsahu terciárního vzdělávání v USA to ovšem stejně představuje jen asi 3,2% všech studentů amerických vysokých škol. V Evropě obdobnou roli zaujímá především Velká Británie, Německo a Francie, které dohromady hostí kolem 40% ze všech zahraničních studentů v zemích OECD. Ani ony však vzhledem ke své velikosti nepředstavují nejintenzivnější "dovozce" studentů. Nejvyšší relativní podíl zahraničních studentů studuje na školách ve Švýcarsku (16% ze studentů ve Švýcarském terciárním vzdělávání) a v Rakousku (12%), teprve na třetím místě je Velká Británie (11%). Na českých vysokých školách najdeme mezi studenty jen asi 2% cizinců (většinou jde ovšem o Slováky).

Jiné země nebo regiony se naopak mohou spokojit s "vývozem" svých mladých lidí do takovýchto zemí či regionů a nebudují vlastní rozsáhlou síť vzdělávacích institucí. Zcela mimořádné postavení má v tomto ohledu malé Lucembursko na francouzsko-německo-belgických hranicích. Téměř třetina studentů na lucemburských vysokých školách jsou sice cizinci, ale v zahraničí zároveň studuje dvakrát více občanů

---

<sup>9</sup> Výpadek téměř celého maturitního ročníku v roce 2000 se v témž roce jen omezeně projevil mírným poklesem v počtu přijatých do terciárního vzdělávání a prakticky vůbec ne v celkových počtech studentů vyšších odborných a vysokých škol.

Lucemburska než doma. Lucembursko je proto také relativně naprosto největším “vývozcem” studentů. A to přesto, že absolutně nejvíce v zahraničí studuje občanů Číny a ze států OECD pak Koree, Japonska a Řecka. Vedle Lucemburska patří mezi relativně největší vývozce studentů dále Island (téměř 30% islandských vysokoškoláků studuje v zahraničí), ale také Řecko (15%) a Irsko (14%), které jsou rovněž zeměmi s daleko relativně nejvyšším “čistým vývozem” (rozdíl mezi vývozem a dovozem) studentů a tedy zeměmi, které se v terciárním vzdělávání nejméně spoléhají na vlastní vysokoškolské kapacity. Na vysokých školách v jiných zemích OECD (bez Slovenska, které se stalo členskou zemí OECD až v roce 2001) studuje jen asi 1% českých vysokoškoláků.

Oba přístupy většinou představují dlouhodobou nebo dokonce historickou orientaci zemí a v řadě případů i regionů a mají celou řadu vážných důsledků a dopadů, stejně jako podmínek a předpokladů. Jde totiž o to, jaké jsou vlastně různé příčiny a bariéry vzdělávací mobility, jaká část z “vyvezených” (či “dovezených”) studentů zůstává v hostitelské zemi nebo se vrací domů a naopak atd. Uvedené jevy je nezbytné sledovat, vyhodnocovat, ovlivňovat a usměrňovat, aby nedocházelo k nevratným procesům s výrazně negativními efekty pro danou zemi či region. V každém případě je naprosto zřejmé, že v rámci OECD Česká republika patří mezi země s naprosto nejnižší mezinárodní vzdělávací mobilitou (Maďarsko i Polsko jsou na tom přeci jen o něco lépe).

Obtížnost podobných srovnání mezi zeměmi i mezi regiony zesiluje rovněž další skutečnost. Ne všechny vzdělávací sektory (stupně škol) se totiž vyvíjely za stejných podmínek a stejnou rychlostí. Což ještě komplikuje rozdílný vývoj v různých zemích i obdobích v posledních desetiletích. Proto je potřebné alespoň stručně vyložit celkový vývoj jednotlivých sektorů (stupňů) vzdělávacích soustav zemí Evropské unie i České republiky (a případně dalších evropských zemí nebo neevropských členů OECD) společně se základními obrysy jejich celkových proměn. Lze je přitom rozčlenit na sektor předškolní výchovy (naše mateřské školy), primárního a nižšího sekundárního vzdělávání (naše základní školy), vyššího sekundárního vzdělávání (naše střední školy) a terciárního vzdělávání (naše vysoké a vyšší odborné školy). Teprve vysvětlení širokého vývojového a srovnávacího rámce totiž umožní pochopit řadu konkrétních jevů a souvislostí situace v České republice a v jejích jednotlivých krajích a především perspektivy jejich dalšího vývoje na celostátní i regionální úrovni.

### 1.2.1 PŘEDŠKOLNÍ VÝCHOVA

Předškolní výchova a vzdělávání poskytuje dětem významné výchovné podněty v oblasti rozumového, sociálního i emocionálního rozvoje, které mnohdy nemůže zajistit ani dobře fungující výchova v rodině. Její kladný vliv a účinky jsou nejvíce patrné u dětí z méně stimulujícího rodinného a sociálního prostředí, přínosná však může být pro celou předškolní populaci. Řada výzkumů z celé Evropy prokazuje výrazný pozitivní vztah mezi předškolní výchovou a pozdější úrovní studijních výkonů i celkovou úspěšností ve vzdělávání, sociální integrací a snižováním delikventního chování.<sup>10</sup> Je rovněž jedním z podstatných

---

<sup>10</sup> Mezi nejnovějšími zdroji aktuálních poznatků o funkcích, vývoji a struktuře předškolního vzdělávání v rozvinutých zemích světa je třeba zmínit alespoň publikaci *Starting Strong: Early Childhood Education and Care*. OECD, Paris 2001, která je výsledkem

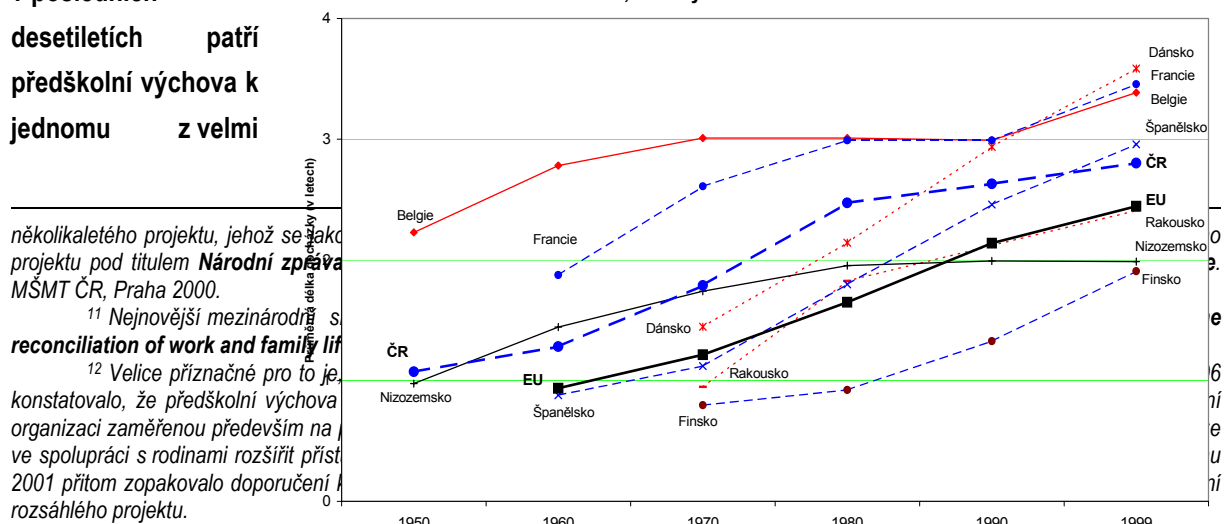
předpokladů pro vytvoření odpovídající základny pro celoživotní učení. Instituce předškolního vzdělávání se proto nejen v České republice, ale i v dalších evropských zemích postupně začleňují jako integrální součásti vzdělávací soustavy a jsou obdobně jako její ostatní sektory státem regulovány a financovány.

Výchova dětí do 3 let věku se za součást vzdělávání a část vzdělávací soustavy nepovažuje a hovoří se častěji o zařízení péče o děti (například naše jesle). Přesto se však objevují první, zatím ovšem ne zcela dostatečné závěry o vlivu těchto zařízení na další dráhu dítěte. Mezinárodní srovnání je v oblasti zařízení pro péči o děti ve věku do 3 let dosti obtížné a to především pro nesmírnou různorodost způsobů a forem zřizování a provozování takových zařízení v různých zemích, poskytovaných služeb i délky péče o děti. Ve většině zemí však podíl dětí ve věku do 3 let, které je navštěvují - především v důsledku rostoucí zaměstnanosti žen – stále roste. V Dánsku, v USA a ve Švédsku již přesáhl polovinu, v řadě dalších zemí čtvrtinu.<sup>11</sup> Česká republika je v tomto ohledu výraznou výjimkou, neboť podíl dětí ve věku do 3 let, které navštěvují zařízení jeselského typu po roce 1990 z řady důvodů výrazně klesl, ani později se již příliš nezvýšil a nedosahuje více než 5%. Údaje však nejsou příliš přesné a ani o situaci v jednotlivých českých krajích nejsou k dispozici. Podstatně podrobnější informace lze však získat o předškolní výchově dětí ve věku od 3 do 5 let.

V řadě rozvinutých zemí se totiž při rozvoji vzdělávacích soustav usilovalo právě o rozšíření školní docházky směrem „dolů“, tedy o růst přijímání tří, čtyř a pětiletých dětí do předškolních zařízení. A to nejen s ohledem na rostoucí zaměstnanost a měnící se společenskou roli žen i model funkční rodiny. Rovněž proto, že si jak orgány veřejné správy, tak i rodiče v jednotlivých zemích stále více uvědomovaly pozitivní dopady předškolní výchovy na rozvoj dětí.<sup>12</sup> Rozdíly mezi zeměmi Evropské unie byly v tomto ohledu vždycky značné a dodnes se dosti liší, především podle rozdílného historického vývoje a různých funkcí, se kterými byla předškolní výchova v jednotlivých zemích zakládána a jež často dodnes plní. Zatímco například v Belgii, Francii, Itálii a Španělsku navštěvují předškolní zařízení dokonce i děti mladší tří let a bylo zde dosaženo téměř všeobecné docházky do předškolních zařízení již ve věku čtyř let, v jiných zemích – jako například ve Finsku, Irsku či Řecku - se to i v současnosti týká jen poloviny čtyřletých dětí.

Přesto však v posledních desetiletích patří předškolní výchova k jednomu z velmi

Účast dětí v předškolním vzdělávání  
ČR, EU a vybrané země EU 1950-1999



rychle se rozvíjejících sektorů vzdělávacích soustav zemí OECD i Evropské unie. Účast na vzdělávání dětí ve věku 3-5 let se v EU za posledních 50 let zvýšila třiapůlkrát. V některých zemích EU – jako je Dánsko, Francie, Belgie, Švédsko – již průměrná délka docházky do předškolních zařízení přesáhla 3 roky.

V České republice byla předškolní výchova výrazně rozvinuta již před II. světovou válkou, tedy jako jedna z prvních v evropském prostoru. Dokonce už v té době mateřské školy navštěvovalo okolo 20% dětí daného věku. Podstatné bylo, že již krátce po roce 1945 byla vypracována ucelená koncepce předškolní výchovy jako součásti vzdělávací soustavy. Pod vlivem celé řady faktorů (podobně jako v zemích Evropské unie) rychlý vývoj pokračoval i v následujících desetiletích. Jednoho ze svých výrazných vrcholů dosáhl v druhé polovině 80. let, kdy v České republice do mateřských škol chodilo dokonce více než 95% dětí ve věku 3-5 let. Na počátku 90. let však došlo k diskusi o společenské funkci a postavení mateřské školy i o roli žen a rodiny při výchově dětí v předškolním věku. Proti dosavadnímu školskému, didaktickému zaměření se objevily snahy redukovat úlohu mateřských škol na zajištění pouhé péče bez vymezení výchovných cílů. Podíl dětí navštěvujících mateřské školy u nás v první polovině 90. let klesl až pod 85% a tím se také začal vyrovnávat s průměrem zemí Evropské unie, kde růst nepřetržitě pokračoval i v 90. letech.

Situace se však u nás opět výrazně změnila ve druhé polovině 90. let. Především došlo k opětovnému přesunu v nazírání na roli ženy, model fungující rodiny a úlohu mateřské školy. V pojetí předškolní výchovy se nakonec prosadil tzv. osobnostně orientovaný model, který respektuje přirozené potřeby dítěte a pokouší se tak vytvářet optimální podmínky pro jeho individuální rozvoj. Obnovil se růst podílu dětí, které navštěvují mateřské školy, a jenž se v posledních letech přiblížil téměř ke 100% k počtu dětí ve věku 3-5 let<sup>13</sup> a v roce 2001 jej dokonce překročil. Vzhledem k výraznému demografickému poklesu to však přesto vedlo ke značnému poklesu počtu dětí v mateřských školách, počtu učitelek i samotných předškolních zařízení. Důležité však je jakou dobu stráví průměrné české dítě v mateřské škole - tedy jaký rozsah předškolní výchovy se dětské populaci v průměru dostane - a ta se po nejnižší hodnotě na počátku 90. let (kdy v roce 1991 dosáhla 2,5 roku) již téměř neustále zvyšuje a v roce 2001 převýšila dokonce 3 roky (tedy ještě více než ve druhé polovině 80. let).

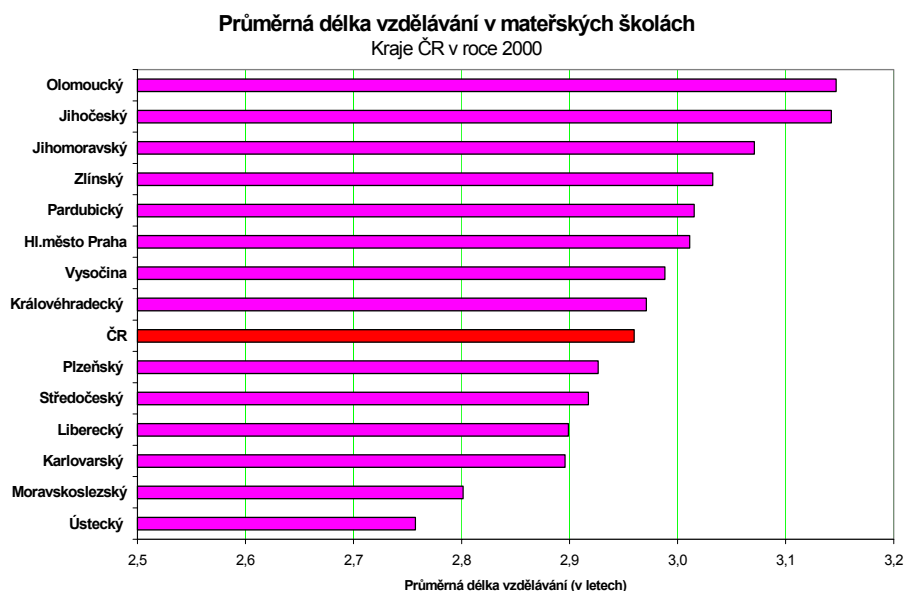
Do značné míry se právě díky zvyšující se účasti dětí v předškolní výchově v posledních letech výrazně snižuje i počet nevyřízených žádostí (neumístěných dětí či neuspokojených zájemců) o umístění dítěte do mateřské školy. Poklesnul z 22 tisíc v roce 1993 (tedy 6,5% k počtu dětí ve školkách), na 6 tisíc v roce 1997 a až na pouhých 2290 dětí v roce 2000, což činilo méně než 1% k počtu dětí, které do mateřských škol chodili. V roce 2001 jejich počet jen mírně vzrostl na 2770 dětí. Mezi jednotlivými kraji České republiky přitom existují určité rozdíly, jejichž rozpětí se pohybuje od 0,4% (Plzeňský kraj) až po 1,4% (Středočeský kraj) počtu nevyřízených žádostí o umístění dítěte k počtu dětí navštěvujících školky. Podíl neumístěných dětí však nesouvisí s mírou vybavenosti krajů místy v mateřských školách či s účastí dětí

---

<sup>13</sup> Uváděný podíl je ovšem tak vysoký také proto, že do mateřských škol chodí i děti dvouleté na jedné straně a šestileté na straně druhé (v obou případech jde o více než 20% dětí daného věku). Podíl pětiletých dětí, které skutečně navštěvují mateřskou školu je ovšem v současnosti (rok 2001) stejně na úrovni asi 94%, podíl čtyřletých na úrovni 91% a podíl tříletých na úrovni 72%. Neznamená to nic jiného, než že průměrná délka docházky do mateřských škol převyšuje 3 roky.

v předškolní výchově a pro kraje v současnosti nepředstavuje významnější problém. Vzhledem k omezeným možnostem dojíždění malých dětí to ovšem nemusí platit v každé konkrétní lokalitě.

Nabídka předškolní výchovy pro děti ve věku 3-5 let je přitom v různých krajích ČR poměrně vyrovnaná,<sup>14</sup>



přesto však pokrývá rozpětí od nejnižší hodnoty 92% v Ústeckém až po nejvyšších 105% v Olomouckém kraji.<sup>15</sup> Protože v předškolní výchově není možné předpokládat významnější mobilitu bydlících dětí do mateřských škol mezi jednotlivými kraji, odpovídá nabídka do značné míry rovněž účasti dětí z jednotlivých krajů na předškolním vzdělávání.

Pochopitelně to pak odráží i průměrnou délku, po kterou děti v různých krajích navštěvují mateřské školy. Přestože jsou rozdíly mezi kraji poměrně malé, je třeba vzhledem k dalšímu demografickému vývoji a vysoké míře nasycenosti upozornit, že zvláště Olomoucký, Jihočeský a Jihomoravský kraj čeká další snižování počtu dětí ve školkách. Na druhé straně zvláště v Ústeckém a Moravskoslezském kraji by bylo třeba hledat cesty ke zvýšení podílu dětí v předškolní výchově.

Nadále lze totiž předpokládat, že se u nás počet pětiletých dětí v mateřských školách i v následujících letech udrží přibližně na úrovni kolem 95%-99%, což fakticky představuje plnou účast všech dětí vzdělávání schopných.<sup>16</sup> Účast dětí tří- a čtyřletých se již také nebude příliš měnit, nadále se však budou do mateřské školy přijímat i děti mladší tří let. Také účast dětí šestiletých a starších, jež je především důsledkem odkladů povinné školní docházky, zůstane zhruba na dnešní úrovni. Celkový počet dětí v mateřských školách se však v důsledku demografického vývoje přesto z dnešních 275 tisíc dětí sníží asi na 268 tisíc dětí v roce 2005 a přibližně na 254 tisíc dětí v roce 2010, což za deset let představuje snížení o 9%. Při zachování dnešní průměrné velikosti mateřských škol to ovšem znamená, že by jich mělo být téměř 600 zrušeno. Pouze se tak prodlouží – a dokonce v “mírnější” podobě - vývoj z průběhu 90. let, kdy se během desetiletí počet dětí v mateřských školách snížil dokonce o 70 tisíc (z 350 tisíc na 280 tisíc) a počet škol o více než 1500.

## 1.2.2 ZÁKLADNÍ VZDĚLÁVÁNÍ

<sup>14</sup> Míra variance mezi kraji (v roce 2000) dosahuje pouhých 3,5%.

<sup>15</sup> Opět je třeba připomenout, že některé hodnoty ukazatele podílu dětí v mateřských školách k populaci ve věku 3-5 let mohou převyšovat 100%, protože do nich chodí i děti dvouleté a šestileté.

<sup>16</sup> Je třeba si uvědomit, že dalších přibližně 2,5% dětí ve věku 3-5 let je v péči jiných zařízení.

V poválečném období se v mnoha západoevropských zemích objevila živná půda pro hnutí usilující o integrované („komprehensivní“, tj. sjednocené, společné) školy na nižší sekundární úrovni (vzdělávání pro děti ve věku zhruba 11-14 let). Již od 50. let se mísila dobré vůle a touha po větší sociální spravedlnosti s potřebou výkonnější pracovní síly a politickou myšlenkou, že dělnické třídy (chápané jako sociálně „nižší“) musí být poskytnuta možnost zlepšit své postavení, aby se společnost vyhnula nebezpečným problémům a radikálním situacím. Ovšem skutečné reformy, které směřovaly k zavedení základního (primárního a nižšího sekundárního) školství komprehensivního (společného) typu v délce minimálně devíti let, začaly být uskutečňovány až o něco později. Došlo k tomu o něco dříve v severní než v jižní Evropě; například ve Švédsku v roce 1962, kdežto Norsko jako jeden z prvních evropských států tuto ideu realizovalo již mezi oběma světovými válkami. Ve Velké Británii byl vyvrcholením strukturální reformy rok 1970. V roce 1975 byla v Dánsku a ve Francii zavedena integrovaná škola 2. stupně (*college unique*). Později také Itálie vytvořila „prostřední školu“ (*scuola media*), stejně jako Španělsko, které po reformě zřídilo novou základní školu (*educacion general basica*).

Integrované školství v délce minimálně kolem 9 let považovali v té době politici i reformátoři za způsob, který zajistí jak rovnost v přístupu ke vzdělání, tak i společnou účast všech dětí v jedné škole bez ohledu na jejich pohlaví, sociální či etnický původ apod. Tím mělo vzdělání přispět k demokratizaci celé společnosti.<sup>17</sup> Široké diskuse a zavádění komprehensivního systému v mnoha zemích nicméně poskytly silné opodstatnění pro mnoho národních programů zaměřených na zvyšování úrovně vzdělání mezi znevýhodněnými skupinami mládeže. Inspirativní roli přitom nepochybně sehrál americký program „*Headstart*“ (tzn. výhoda na začátku závodu, tedy životní dráhy), který je od druhé poloviny 60. let jedním z příkladů „kompenzačního“ vzdělávacího programu. Francouzské „*zones d'éducation prioritaires - ZEP*“, které se zaměřují na poskytování zvláštních výhod pedagogům a lepšího materiálního vybavení školám v sociálně znevýhodněných oblastech země a problematických čtvrtích velkých měst, aby dosáhly lepších vzdělávacích výsledků, jsou jiným takovým příkladem.

Některé evropské země se ovšem přechodu k sjednoceným či integrovaným (komprehensivním) strukturám vzdělávání mezi 12-15 lety věku z různých důvodů neúčastnily. Německo zachovalo tříproudovou organizaci nižšího sekundárního školství, která následuje po čtyřleté základní škole (*Grundschule*), i když zároveň zavedlo nepříliš rozšířenou sjednocenou školu (*Gesamtschule*). Totéž platí pro Nizozemsko, které je jedinou zemí v Evropě, kde se na nižší sekundární úrovni dlouho uchoval oddělený systém odborného a všeobecně vzdělávacího školství. Ovšem v těch několika málo zemích, kde se zachovala vnější diferenciaci, došlo zároveň k vývoji, který vedl k přiblížení různých proudů škol, formování společných či „orientačních“ období s možnostmi přechodu ve vyšších ročnících apod.

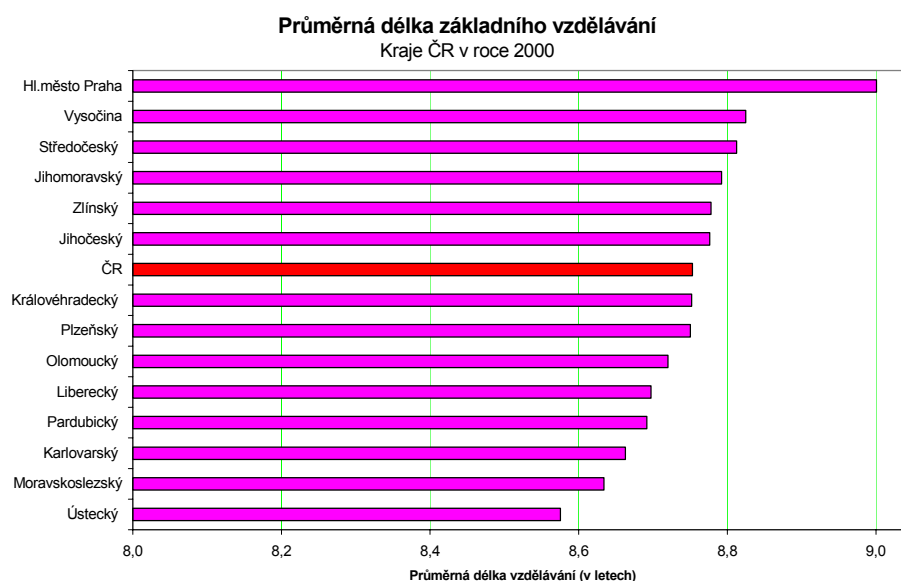
Západoevropský vývoj 60. a 70. let směrem k integrovaným strukturám nižšího středního stupně přinesl (především v zemích jižní Evropy) dva významné kvantitativní důsledky. Za prvé se docházka celé příslušné populační skupiny dětí nejen do primárních, ale i do nižších sekundárních škol stala všeobecnou. Za

---

<sup>17</sup> Jedním ze zvažovaných problémů, který vedl ke sporům mezi „rovnostáři“ a těmi, kteří zdůrazňovali individuální výkony žáků, se stala dokonce otázka, zdáje třeba usilovat o dosažení rovnosti při výstupu, tedy na konci školní docházky.

druhé došlo k prodloužení počtu let vzdělávání strávených na těchto školách. Průměrná délka vzdělávání v těchto dvou stupních škol se tak v dnešních členských zemích EU zvýšila z přibližně 7-8 let v roce 1960 na dokonce více než 9 let v roce 1975 a na této úrovni se již jen s minimálními změnami udržuje dodnes. Vývoj v zemích Evropské unie tak do značné míry kontrastuje s vývojem v České republice, kde účast na vzdělávání v základní škole je na počátku XXI. století vlastně stejná jako byla již o padesát let dříve. Během druhé poloviny minulého století totiž rychlý vývoj zvláště nižšího sekundárního školství v zemích Evropské unie nejen vyrovnal náš „historický náskok“, ale dokonce teprve opět prodloužení základní školy na 9 let od roku 1996 nás alespoň do jisté míry vytáhlo k průměru zemí Evropské unie.

Je nutné si dobře uvědomit, kam sahají kořeny našeho poválečného vývoje. Opakované zkracování a prodlužování naší základní školy během posledních desetiletí se pochopitelně podstatně odrazilo v celkové délce školní docházky. Již v roce 1950 totiž chodil do základních škol v České republice – na rozdíl od tehdejší situace v celé řadě dnešních členů Evropské unie - stejný podíl dětí ve věku 6-14 let jako v roce 2000. Naopak při zkrácení základní školy na osm let se i souhrnná délka vzdělávání snižovala o jeden celý populační ročník. Dnešní průměrná délka povinného vzdělávání na základní škole nebo v prvním stupni víceletých gymnázií činí pro celou populaci zhruba 9,2 roku<sup>18</sup> a zůstane s největší pravděpodobností zachována i v průběhu celé první dekády nového století. Výraznější změny by však měly proběhnout v jejím pojetí a struktuře, především ve vzdělávání dětí mezi 11-14 roky věku.



Rozhodující proměnou, ke které by mělo dojít v základní škole je podstatné posílení a zkvalitnění jejího 2. stupně a vyrovnání jeho podmínek s 1. stupněm víceletých gymnázií, do nichž dnes odchází po 5. a po 7. ročníku přes 10% žáků. Rovněž počet žáků základních škol bude v souladu s nepříznivým demografickým vývojem i nadále klesat (jedinou

výjimkou byl rok 1996, kdy došlo k naplnění 9. ročníků základních škol) z 1030 tisíc žáků v roce 2001 na přibližně 890 tisíc žáků v roce 2005 (tedy pokles na 87%) a dokonce na zhruba 760 tisíc žáků v roce 2010 (pokles na méně než 75%). Uvedený vývoj pochopitelně přinese celému školství úspory a umožní nasměrovat pozornost na řešení důležitých problémů. Je však třeba zvládnout jeho personální, organizační a ekonomickou stránku (v nejbližších letech především na 1. stupni, po roce 2004 i na 2. stupni základní školy), neboť pouhé zachování dnešní průměrné velikosti základní školy (což bude nezbytné pro udržení jednotkových finančních nákladů v dnešních mezích) by vyžadovalo zrušit během 10 let více než tisíc škol, což je vývoj dosud zcela bezprecedentní. Posílení 2. stupně základní školy se naopak promítne do podstatně větší diferenciaci výuky, rozšíření volitelných a nepovinných předmětů a nabídky různých forem zájmového vzdělávání a trávení volného času.

<sup>18</sup> Nepatrná část populace ve věku 6-14 let navíc neprochází žádným druhem školního vzdělávání.

Rozdíly mezi kraji České republiky v průměrné délce docházky dětí ve věku 6-14 let do základních škol či na první stupeň víceletých gymnázií jsou vzhledem k devítileté povinné školní docházce pochopitelně jen velmi malé.<sup>19</sup> Přesto stojí za zaznamenání na jedné straně vysoká hodnota ukazatele u Prahy, která napovídá, že v rámci povinné školní docházky do pražských škol (zvláště do víceletých gymnázií) chodí i řada dětí s mimopražským trvalým bydlištěm. Je ovšem zajímavé, že vysoká hodnota v Praze není doprovázena nižší hodnotou ve Středočeském kraji, jehož délka vzdělávání na základních školách a na prvním stupni víceletých gymnázií patří naopak k jedné z nejvyšších. Na druhé straně se zřetelně na opačném konci pořadí opět umístily Karlovarský, Moravskoslezský a především Ústecký kraj, které kopírují situaci v mateřských školách. Je zřejmé, že jejich postavení vyžaduje další rozbor a hledání příčin uvedeného stavu.

---

<sup>19</sup> Míra variance se v roce 2000 pohybuje jen mírně nad 1%.

### 1.2.3 ROZVOJ STŘEDNÍHO ŠKOLSTVÍ A ODBORNÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Ve většině západoevropských zemí se ve druhé polovině XX. století, stejně jako o něco dříve i u nás, postupně rozvinulo rozmanité (diverzifikované) středoškolské (vyšší sekundární) vzdělávání (často v podobě tří proudů středních všeobecně vzdělávacích, středních odborných a učňovských škol). Přestože ve středoškolských soustavách zemí Evropské unie zůstávají patrné tři základní proudy či druhy vzdělávání, jejich vztahy jsou mnohem pružnější a dochází jak k jejich dalšímu vnitřnímu rozrůznění, tak k jejich vzájemnému prolínání. Je stále obtížnější rozlišit mezi vzděláváním všeobecným a odborným na jedné straně, či mezi odborným a učňovským vzděláváním na straně druhé. Rovněž v obsahu vzdělávání se především od počátků 80. let objevuje tendence k „despecializaci“. Vzdělávací programy jsou koncipovány jak pro zájemce o pokračování v nějaké podobě terciárního vzdělávání, tak pro širokou oblast uplatnění ve velkých skupinách příbuzných povolání.

Podstatným motivem tohoto vývoje je přitom nepochybně snaha poskytnout každému jak možnost dalšího vzdělávání po ukončení povinné školní docházky, tak možnost získat profesní kvalifikaci před vstupem na nejistý trh práce. Moderní ekonomiky se přitom vyvíjejí směrem k méně definovatelným a méně stabilním pracovním strukturám a navíc se rychle přesouvají od industriálních profesí k profesím v terciární a kvartérní sféře služeb. Přizpůsobit se obrovské různorodosti nadání, předpokladů, zázemí, zájmů a aspirací všech chlapců a děvčat v adolescentním věku a zároveň vyjít vstříc velice rozmanitým a proměnlivým požadavkům trhů práce bylo možné jedině výrazným zvýšením rozmanitosti a adaptační pružnosti (flexibility) struktur středního školství. Pouze díky tomu se za posledních dvacet let a zvláště po roce 1990 podařilo v zemích Evropské unie výrazně zvýšit počet studentů ve všeobecném i odborném středoškolském (vyšší sekundárním) vzdělávání. V průměru si jen mírně nadpoloviční převahu zachovává odborné školství, ta se však v 90. letech – rovněž pod vlivem rychlého rozvoje terciárního vzdělávání - pomalu oslabuje ve prospěch všeobecně vzdělávacích škol.

V oblasti všeobecného vzdělávání, které v zemích Evropské unie navštěvuje průměrně téměř 40% studentů vzhledem k věkové skupině 15-19 let, již ovšem nejde jen o akademickou přípravu (například gymnaziálního typu) na tradiční univerzitní studium. Školy přijímají mládež nejrůznějších schopností a zájmů, která po ukončení středoškolského studia směřuje do různých nových forem terciárního vzdělávání, ale třeba také znovu do sekundární odborné nebo učňovské přípravy či na trh práce bez jasného profesního zaměření apod. Vedle tradičních gymnaziálních typů se rozvíjí také nový typ všeobecně vzdělávacích škol s větším důrazem na praktickou orientaci (například krátkodobé všeobecné vzdělávání v Nizozemsku), který pružně reaguje na potřeby pracovního trhu a také na zájmy a potřeby průměrných žáků, kteří v nich pravděpodobně ukončí své studium. To také v zemích Evropské unie vedlo k výraznému rozšíření podílu studentů všeobecně vzdělávacích škol z příslušné věkové kohorty, který se za posledních dvacet let zvýšil na dvojnásobek.

Zároveň však během posledních tří desetiletí byly vznik, upevnění a rozvoj jiných než všeobecně vzdělávacích proudů středních škol považovány v zemích Evropské unie za jedny z nejdůležitějších úkolů vzdělávací politiky. Proces diverzifikace struktur středního odborného školství přitom probíhá buď uvnitř

vzdělávacího systému, anebo může také zahrnovat různé formy podnikové přípravy, například v duálních systémech (německy mluvící země) anebo přímo v zaměstnání (Velká Británie, Irsko, Španělsko, Portugalsko). Nároky trhu práce na odborné vzdělávání vedle profesních vědomostí a dovedností stále více požadují zaměření směřující k vysoké mobilitě, flexibilitě a adaptabilitě v širokém spektru profesí. Navíc odborné vzdělávání a přípravu již nelze chápat jen jako počáteční přípravu v mládí, ale v rámci celoživotního vzdělávání je nutné počítat i se studenty, kteří mají nejen více let, ale také vědomostí, dovedností a zkušeností. Školy proto usilují o koncipování vzdělávacích programů sestavovatelných do různých variant vzdělávacích cest z hlediska oboru i úrovně vzdělávání a do pozadí ustupují již nevyhovující navzájem izolované druhy monotypních odborných škol.

V odborném vzdělávání (u nás střední odborné školy), původně zaměřeném na přípravu středních a vyšších středních profesí a odborností, dochází k postupnému stírání hranice mezi sekundárním a terciárním sektorem. Je to způsobeno stále se zvyšujícími nároky na vzdělávání odborníků, a to nejen v oblasti čistě profesní, ale zejména v řízení a managementu. Proto také odborné školy navazují nejen na ukončenou povinnou školní docházku, ale někdy dokonce na jiné středoškolské vzdělání. Vzhledem ke změnám na trhu práce se odborné vzdělávání stále více soustřeďuje na obecně použitelné vědomosti a dovednosti a specifika jednotlivých profesí ponechává na vzdělávání po nástupu do zaměstnání. Značná část absolventů středního odborného vzdělání ovšem pokračuje ve studiu na vysokých školách zejména neuniverzitního typu, nebo i ve studiu vyšší úrovně na stejném typu odborných škol (například technická lycea ve Francii), které je však pokládáno za terciární.

V oblasti učňovského školství je ve většině zemí Evropské unie možné rozlišit dvě odlišné úrovně. Vyšší úroveň zahrnuje programy s dobrou všeobecnou základní přípravou a širší polyvalencí. Nižší úroveň, která se rozvíjí především od 80. let, umožňuje slabším žákům získat základní kvalifikace usnadňující přechod na pracovní trh. V zemích, kde má učňovská příprava tradici (Německo a některé další země západní a severní Evropy) doplňuje nižší stupeň tradiční formální přípravu. V zemích, kde nemá tradici (například v zemích jižní Evropy), jsou nově rozvíjeny nižší i vyšší stupně učňovské přípravy. Mezi těmito dvěma úrovněmi existuje samozřejmě mnoho dalších typů ne tak ostře vyhraněných. Vztah mezi nimi je upraven různými způsoby; ve Francii a v Belgii začínají učňovské programy na různé úrovni a v různém věku žáků, v Nizozemí následují po sobě, ve Švédsku existují paralelně apod.

V mnoha evropských zemích jsou univerzalizace přístupu k vyššímu sekundárnímu vzdělávání a rozvoj rozmanitých všeobecných, odborných i učňovských proudů škol považovány za jednu z cest, jak dosáhnout demokratizace vzdělávání v oblasti středního školství. Problém však spočívá v tom, že studijní a společenská prestiž různých proudů se nadále liší. Jinými slovy, úplné rovnocennosti mezi všeobecně vzdělávacím a středním odborným a zvláště učňovským proudem nebylo v západní Evropě v žádném případě dosaženo zcela. Skutečná rovnost v přístupu ke středoškolskému vzdělání tak nadále zůstává otevřenou otázkou. Zatímco jedni argumentují tím, že orientace studentů mezi různými proudy je „odpovídající“, protože se uskutečňuje na základě studijních výsledků na konci povinné školní docházky, druzí tvrdí, že volba založená na prospěchu znevýhodňuje „pomalejší“ studenty a především studenty z nižšího sociálního a kulturního prostředí. Veřejná diskuse o podobných problémech však nepochybně

přispěla ke zdůvodnění snah mnoha evropských zemí o rozvoj a pozvednutí úrovně odborného školství, včetně školství učňovského.

V České republice byl poválečný vývoj přeci jen jiný. Všechny tři proudy středního školství se u nás, oproti jiným zemím západní Evropy, rozvinuly poměrně velmi brzy, ale jejich další rozvoj se výrazně odlišoval. Za prvé dynamika vývoje celého středoškolského sektoru proti západoevropským zemím výrazně stagnovala, a to jak v počtech žáků a studentů a v jejich podílu z příslušných kohort, tak v kvalitativních, strukturálních a institucionálních proměnách. A za druhé se vývoj až do roku 1990 ubíral jednostranně ve prospěch středního odborného školství a na úkor školství všeobecně vzdělávacího. A to opět z hlediska kvantitativního i kvalitativního.

Ve středním vzdělávání dochází nepochybně k výrazným proměnám struktury celého vzdělávacího systému. Do značné míry se mění proporce v přechodu žáků ze základní školy na jednotlivé typy středních škol, hlavní změny však probíhají uvnitř nich. Mění se jejich zaměření, vzájemně se přibližují nebo i integrují (např. polyfunkční střední školy), vytvářejí určité kontinuum bez ostrých předělů. Odborné vzdělávání se zevšeobecňuje, mezi gymnázii se naopak objevuje jejich výraznější profilace. Všeobecně vzdělávací programy se objevují i na středních odborných školách (probíhá "lycealizace" některých škol). Střední odborná učiliště se zaměřují mnohem více na obecně odbornou přípravu, jako poměrně široký základ a předpoklad další profesní profilace v různých etapách života. Gymnázia, ale zvláště odborné vzdělávání se však - v souvislosti s naplňováním konceptu celoživotního učení - budou muset mnohem více než dosud zaměřit na další vzdělávání. A to nejen v podobě rekvalifikací, ale v rámci mnohem širší nabídky rozmanitých vzdělávacích programů, různých kurzů či cyklů a třeba i jednotlivých předmětů vzdělávání dospělých.

Další vývoj bude samozřejmě podstatně ovlivněn reformou veřejné správy a vstupem nové úrovně veřejné správy – **krajů** do rozhodování o struktuře a zaměření středních škol na jeho území. A již dnes je nepřehlédnutelné, že kraje do tohoto prostoru vstupují s novými pohledy a vlastními zájmy. Další vývoj však nepochybně ovlivní i dynamický růst v nabídce terciárního vzdělávání. Předpokládáme, že v rámci tohoto celkového konceptu vzroste podíl žáků studujících na gymnáziích již v nejbližších letech na 20% z příslušné věkové kohorty (ovšem s tím, že další všeobecnější vzdělávací programy budou realizovány i na středních odborných školách - lyceích), zatímco zhruba vyvážený poměr středních odborných škol a učilišť zůstane zachován. Podstatné ovšem je, že vlivem všech různých a někdy protichůdných faktorů se celkový počet žáků středních škol bude v nejbližších letech snižovat jen velice pozvolna (je ovšem třeba počítat s úbytkem denního studia a naopak s nárůstem ostatních forem studia, různých krátkých kurzů apod.) a teprve po roce 2008 je nutné počítat s jeho výraznějším poklesem a nezbytností řešit s tím spojené problémy.

Rozmach terciárního vzdělávání hraje důležitou roli i v tom, že stále větší část mladé generace usiluje o dosažení **úplného středního vzdělání zakončeného maturitou**. Vedle tradiční formy denního studia na gymnáziích a středních odborných školách (maturitní studium při zaměstnání na těchto školách naopak stagnuje) přibyla v 70. a v 80. letech 20. století také možnost získat maturitu ve studijních oborech středních odborných učilišť. V 90. letech se pak objevila další nová forma, která vyučeným ve tříletých oborech nabízí možnost získat maturitu v denním studiu nebo i ve studiu při zaměstnání ve dvouleté nástavbě. Její kvantitativní vrchol nastal sice po roce 1996 jako důsledek zavedení 9. ročníků základních škol a s tím spojeným výpadkem jednoho populačního ročníku přicházejícího na střední školy, ale celkově se přes různé administrativní restrikce prokazuje – a to i v mezinárodním srovnání – že tyto formy získání maturity představují skutečně moderní a progresivní vzdělávací cesty a budou se proto nadále rozvíjet. Předpokládáme, že podíl všech žáků studujících vzdělávací programy končící maturitou (tj. vzdělávací programy všeobecné i odborné) vzroste do roku 2010 skutečně na téměř 75%.

Ukazuje se, že k podstatnému zvýšení celkové průměrné délky vzdělávání ve všech typech a druzích škol a formách studia po pátém roce věku ze 14,6 roku k 1.1.1996 na 16,4 roku k 1.1.2002, tedy o téměř dva roky, výrazně přispělo **prodloužení základní školy** z osmi na devět let a s ním spojený přechod žáků 8. tříd do 9. tříd v roce 1996 a opětné naplnění všech ročníků středních škol - podle délky různých středoškolských vzdělávacích

programů - v letech 1999 až 2000. V tomto ohledu zaznamenaly všechny kraje pochopitelně obdobný vývoj, přestože i v něm se objevují jisté odchylky. Prodloužení základní školy z osmi na devět let však nevysvětluje ani jeden celý rok z celkového prodloužení délky vzdělávání během posledních šesti let<sup>20</sup>. Navíc bylo jednorázovým aktem a již s ním v dalších úvahách nelze počítat. Nepochybný vliv na prodlužování délky vzdělávání má rovněž zvyšující se podíl odkladů nástupu povinné školní docházky a s tím spojená rostoucí účast šestiletých (a výjimečně dokonce sedmiletých) dětí na vzdělávání v mateřských školách. Průměrná délka pobytu pětiletých a starších dětí v mateřských školách se tak zvýšila o necelých 0,2 roku. Zvyšující se podíl dětí navštěvujících mateřské školy a prodloužení základní školy se tak na zvýšení průměrné délky vzdělávání v posledních šesti letech podílely přibližně jen o něco málo více než jedním rokem, tedy větší polovinou. Vedlo to mimo jiné k tomu, že žáci opouštějící základní školy jsou v současnosti již patnáctiletí a mnohdy i šestnáctiletí. Avšak oba uvedené jevy v podstatě již vyčerpaly své možnosti a nelze předpokládat jejich pokračující vliv. Další a rovněž podstatnou část zvýšení celkové průměrné délky vzdělávání, která je navíc nadále perspektivní, je proto třeba hledat na vyšších stupních vzdělávání.

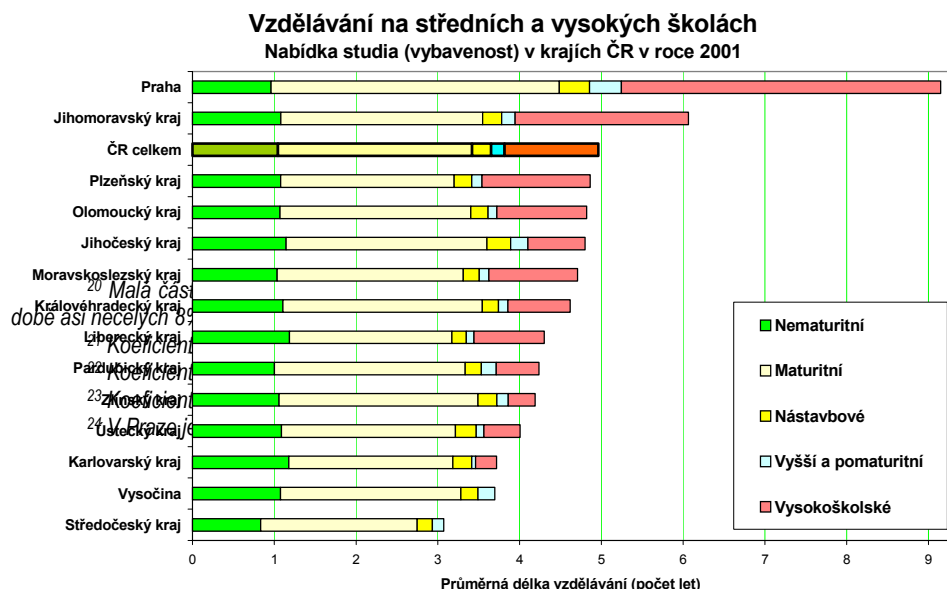
Rovněž většina žáků středních škol je téměř o rok starší, než byli ještě před šesti lety, všem je dnes již nejméně 15 let, takže i na středních školách zůstávají do vyššího věku.

Účast na vzdělávání a tedy i délka denního (prezenčního) studia na středních školách se v České republice mezi roky 1995 až 2001 prodloužila jen o 3% (o desetinu roku, z 3,29 na 3,4 roku) a to především proto, že došlo k dalšímu přesunu váhy středního vzdělávání od nematuritních dvouletých a tříletých oborů na učilištích ke čtyřletým maturitním oborům na všech typech středních škol. Délka ostatních forem studia se dokonce – především díky poklesu nástavbového studia - mírně snížila (a je dnes na hodnotě pouhých 0,17 roku). Celková účast na vzdělávání na středních školách se tak zvýšila o pouhé 1% (z 3,53 na 3,57 roku). Stále poměrně nízká účast na vzdělávání jak v nových moderních typech studia, tak především v jiných než denních formách studia jen potvrzuje velmi obtížné naplňování myšlenek celoživotního učení do běžné reality české vzdělávací soustavy.

Přestože však tempo rozšiřování příležitostí studia na středních školách bylo mezi roky 1995 a 2001 v celém státě poměrně nízké, a proto ani rozdíly ve vývoji mezi jednotlivými kraji nejsou příliš výrazné<sup>21</sup>, je možné zaznamenat některé důležité tendence a podstatné difference. Nejvyšší růst se odehrál především v Praze (o 10%), která nabízí také nejvíce vzdělávacích příležitostí ze všech krajů vůbec. Naopak Středočeský kraj, jenž jich nabízí – především díky dojíždění množství mladých lidí za vzděláváním právě do Prahy – nejméně, se vyvíjel podprůměrným tempem. Rovněž při pohledu na ostatní kraje se ukazuje, že o něco rychlejší tempo růstu zaznamenávají spíše ty z nich, které na tom již dříve byly lépe. A to jak v denním studiu<sup>22</sup>, tak i v ostatních formách studia, kde jsou navíc rozdíly mezi kraji podstatně větší<sup>23</sup>. Vývoj tedy směřoval k tomu, že existující rozdíly mezi kraji ve vybavenosti a nabídce různých forem středního a vyššího studia se mezi roky 1995 a 2001 ještě více prohloubily.

Již dříve jsme uvedli, že zcela mimořádné postavení má mezi kraji Praha, která svou nabídkou vzdělávacích příležitostí ve středních školách daleko přesahuje ostatní kraje. Také jedině v Praze je poněkud širší nabídka vzdělávacích příležitostí v méně tradičních druzích a formách studia, neboť dvojnásobně přesahuje celostátní průměr<sup>24</sup>. Před druhým Jihočeským krajem má Praha v celkové nabídce středoškolského vzdělávání náskok

téměř celého jednoho roku. S jistým odstupem za Jihočeským krajem následují ještě další tři kraje s nadprůměrnými hodnotami –



na víceletých gymnáziích (v té době asi necelých 89 %)  
v roce 2000.

Jihomoravský, Královéhradecký a Zlínský – a dále Olomoucký kraj, který je však již mírně pod průměrem ČR. Vybavenost a nabídka středoškolského vzdělávání v ostatních osmi krajích je však již podstatně nižší a ve Středočeském kraji (díky silné závislosti na Praze a slabě rozvinutým prakticky všem druhům a formám studia) dosahuje jen o něco málo více než 80% celostátního průměru a pouze 60% hodnoty Prahy. Do jisté míry to platí i o Libereckém kraji (především díky nízkým počtům studentů v denním maturitním a ve všech jiných než denních formách studia), jenž se však přeci jen pohybuje alespoň nad 90% celostátního průměru.

Zmíněné skutečnosti jsou ovšem velice podstatné, neboť rozsah vybavenosti a nabídky vzdělávacích příležitostí výrazně ovlivňuje jak poptávku po nich, tak především výslednou délku a účast na vzdělávání mladých lidí i dospělých, kteří žijí na území daného kraje. A tak přestože mezi kraji již lze i ve středním vzdělávání zaznamenat určitou mobilitu studentů z místa bydliště do místa školy (především ze Středočeského kraje do Prahy) a vzájemná závislost obou veličin se proto poněkud snižuje, má nízká nabídka vzdělávacích příležitostí v kraji nadále nepochybně za následek i nižší účast a kratší průměrnou délku vzdělávání. Rozbory přitom ukazují, že mezikrajové rozdíly ve vybavenosti vzdělávacími příležitostmi vysvětlují zhruba ze 40%-60% rozdíly v účasti na vzdělávání. Mezikrajové rozdíly v účasti na vzdělávání a v průměrné délce studia na středních školách jsou přitom dokonce o něco větší než v jejich vybavenosti a nabídce. Navíc se za posledních pět let – tedy obdobně jako rozdíly ve vybavenosti a nabídce studia - dále prohloubily<sup>25</sup>.

V dalším vývoji středního školství se dále do určité míry změní proporce v přechodu žáků ze základní školy na jednotlivé druhy středních škol, hlavní změny však proběhnou uvnitř nich. Změní se jejich zaměření, neboť různé druhy středoškolského studia se budou vzájemně nadále přibližovat, ale naopak uvnitř nich bude probíhat tendence k institucionální rozmanitosti. V odborném vzdělávání se ještě poněkud více prosadí zevšeobecnování studia, mezi gymnázii se naopak prohloubí jejich výraznější profilace. Všeobecně vzdělávací programy se objeví i na středních odborných školách (proběhne "lycealizace" některých škol). Střední odborná učiliště se zaměří více na obecně odbornou přípravu, jako poměrně široký základ a předpoklad další profesní profilace v různých etapách života. Hranice mezi středoškolskými sektory se tedy budou postupně stírat a všechny střední školy svými profily vytvoří spíše kontinuum přechodů bez ostrých předělů. Další vývoj ve středním školství nepochybně ovlivní rovněž dynamický růst v nabídce terciárního vzdělávání. Již v nejbližších letech vzroste podíl žáků studujících na gymnáziích (ovšem s tím, že další všeobecnější vzdělávací programy budou realizovány i na středních odborných školách - lyceích), zatímco zhruba vyvážený poměr středních odborných škol a učilišť zůstane zachován.

Právě rozmach terciárního vzdělávání hraje důležitou roli i v tom, že stále větší část mladé generace usiluje o dosažení úplného středního vzdělání zakončeného maturitou. Vedle tradiční formy denního studia na gymnáziích a středních odborných školách (maturitní studium při zaměstnání na těchto školách naopak stagnuje) přibyla v 70. a v 80. letech XX. století také možnost získat maturitu ve studijních oborech středních odborných učilišť. V 90. letech se pak objevila další nová forma, která vyučeným na učilištích nabízí možnost získat maturitu v denním studiu nebo i ve studiu při zaměstnání ve dvouleté nástavbě. Její kvantitativní vrchol nastal sice po roce 1996 jako důsledek zavedení 9. ročníků základních škol a s tím spojeného výpadku jednoho populačního ročníků přicházejícího na střední školy, ale celkově se přes různé administrativní restrikce prokazuje – a to i v mezinárodním srovnání – že tyto formy získání maturity představují moderní a progresivní vzdělávací cesty a budou se proto nadále rozvíjet. Proto také podíl žáků studujících vzdělávací programy ukončené maturitou (tedy vzdělávací programy všeobecné i odborné) v následujících letech postupně vzroste až na přibližně 75% příslušné věkové kohorty.

Gymnázia, ale zvláště odborné školy se však - v souvislosti s naplňováním konceptu celoživotního učení - mnohem více než dosud zaměří na **další vzdělávání**. A to zdaleka nejen v podobě rekvalifikací, ale v rámci mnohem širší nabídky rozmanitých vzdělávacích programů, různých kurzů či cyklů a třeba i jednotlivých předmětů vzdělávání dospělých. Do vzdělávací soustavy tak budou postupně pronikat prvky modulárního a stavebnicového uspořádání vzdělávacích programů a kurzů. Střední školy se – vedle svých tradičních nabídek tří a čtyřletých programů počátečního vzdělávání pro mladou populaci ve věku 15-19 let - stále více začnou orientovat na přípravu mnohem rozmanitější nabídky vzdělávání a studia pro jednotlivce, skupiny, obce, podniky atd., které jim pomůže řešit jejich konkrétní situace a problémy a perspektivní záměry. Takové vzdělávání bude

---

<sup>25</sup> Mezi roky 1995 a 2000 se (měřeno koeficientem variace) zvýšily z 8,1% na 13,4%.

mít pochopitelně proměnlivou délku a organizaci, probíhat bude různými formami, uplatní se v něm bohatá škála metod vzdělávání a učení.

Přechod z dnešního úzkého chápání středoškolského výuky a studia k novému pojetí školy jako mnohem širěji zaměřené vzdělávací instituce, která je organickou a otevřenou součástí učící se společnosti ovšem nebude snadný a jednorázový. Předpokládá uskutečnění celé řady postupných kroků, jež je nezbytné iniciovat a podpořit pobídkami a projekty, které školy připraví a naplní společně se svými zřizovateli a sociálními partnery. Mimořádně vhodnou příležitostí pro masivnější zahájení takových kroků je využití některých podpůrných programů připravovaných s orgány EU, které je možné začít čerpat již v roce 2002.

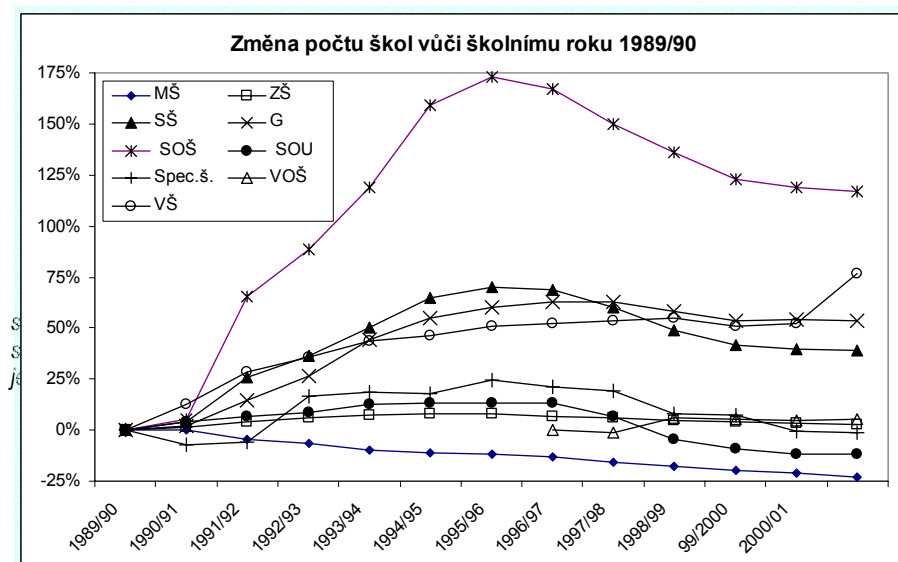
## 2. STRUKTURA A SÍŤ ŠKOL

K zajištění možnosti vzdělávání mladých lidí, jak v době jejich povinné docházky do školy, tak i v předcházejícím a následném období a tedy i v rámci celoživotního vzdělávání, je potřebné nabízet vhodnou strukturu vzdělávacích příležitostí. To je podmíněno existencí dostatečně husté a vhodně strukturované sítě vzdělávacích institucí.

Síť vzdělávacích institucí byla vytvářena v historickém vývoji v souvislosti s koncepcí vzdělávání, vzdělanostní i profesní strukturou vzdělávací nabídky a v závislosti na potřebách či představách zřizovatelů škol. Po roce 1990 začalo v souvislosti s proměnami vzdělávacího systému docházet i k výrazným změnám v síti škol. Východiskem byla síť vzdělávacích zařízení z roku 1989. Ta byla v oblasti mateřských a základních škol dimenzována na poměrně vysoké počty žáků, ve středním vzdělávání pak byla dimenzovaná na převládající podíl žáků procházejících ve středním vzdělávání učitelskými obory SOU (60 %), při nízkém podílu žáků v maturitním vzdělávání (40 %), z toho zejména pak ve všeobecně vzdělávacím (gymnaziálním - 15 %).

V oblasti vysokoškolského vzdělávání byla naopak poddimenzována s ohledem na malý podíl mladých lidí, kterým bylo umožněno vstoupit do vysokoškolské přípravy. Podíly žáků v jednotlivých kategoriích vzdělávání a tedy i odpovídající počty škol podléhaly plánovacím mechanismům, vycházejícím z chápání vzdělávání jako přípravy pracovní síly, zájmy žáků a jejich rodičů nebyly pro toto plánování podstatné.

Po roce 1990 došlo k zásadním změnám ve společnosti a tedy i ve školství, což se výrazně projevilo zejména ve školství středním. Vzdělávací nabídka mohla začít reagovat na poptávku po vzdělávání, protože došlo ke zrušení systému směrných čísel a byl umožněn vznik soukromých škol, které rychle reagovaly na vzdělávací poptávku. Svým konkurenčním působením donutily k témuž i školy státní. V průběhu několika let došlo postupně k zásadním změnám proporcí v jednotlivých kategoriích středního vzdělávání, tj. k navýšení podílu žáků procházejících maturitním vzděláváním na 60 % (40 % v SOŠ, téměř 20 % gymnaziálním) a snížení na 40 % v učebních oborech, ale i ke změnám v proporcích profesních (pokles v technických oborech, nárůst společenských, zejména pak ekonomických a službových profilovaných). Jak je zřejmé z grafu došlo k velkému nárůstu počtu škol, zejména SOŠ. V případě soukromých škol šlo skutečně o vznik škol nových, u státních škol byl nárůst počtu škol často způsobován tím, že střednímu odbornému učilišti bylo povoleno vyučovat maturitní obory SOŠ a tím se konstitovala nová součást školy, která je započítávána do počtu škol. Graf vyjadřující vývoj



počtu škol tedy vyjadřuje změnu počtu „součástí škol“<sup>26</sup>.

Po výrazném kvantitativním rozvoji sítě středních škol v první

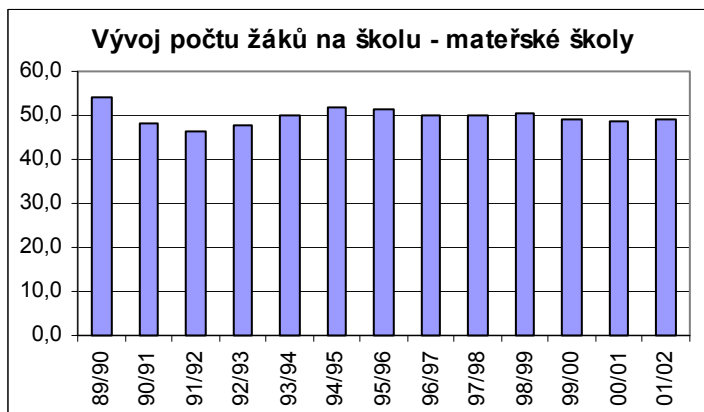
počtech škol, které jsou  
editelství a jedním názvem. Jako  
š), ty mohou být spojeny pod

polovině devadesátých let došlo v jejich druhé polovině k opačnému pohybu směrem k zeštíhlování celé sítě. Tento vývoj byl podpořen vlivem demografického poklesu, vlivem ekonomických opatření a svůj vliv měl také dlouhodobý výpadek jednoho celého ročníku žáků v souvislosti se zavedením povinné deváté třídy v roce 1996. Na základě příkazu ministra školství nastartoval v roce 1998 i kontinuální optimalizační proces středních škol, směřující k zefektivňování struktury sítě středních škol. Po změně kompetencí nabývá tento proces od roku 2001 regionální (krajský) charakter. V rámci procesu optimalizace sítě škol dochází ve vývoji struktury škol ke slučování různých kategorií škol. Nejčastější je spojení SOU a SOŠ, následuje SOŠ a gymnázium, vysoký počet VOŠ existuje ve spojení se SOŠ, vyskytují se i spojení mateřských a základních škol. Tato spojení jsou důsledkem snahy o zlepšení pedagogické i ekonomické účinnosti škol, což souvisí se zvětšováním velikosti škol a zvyšováním efektivnosti jejich provozu.

V předškolním a základním vzdělávání k tak výrazným změnám nedošlo. Mateřské školy prošly určitým poklesem zájmu a po poklesu jejich počtu se při klesající populaci začíná zvyšovat účast dětí. Základní školy překonaly první kritický demografický pokles prodloužením školní docházky na 9 let, což umožnilo zachování jejich počtu bez příliš výrazného poklesu počtu žáků na školu.

Je nutné si uvědomit, že vlivem nepříznivého demografického vývoje dochází trvale k poklesu průměrné velikosti existujících škol, že je tedy nutné výrazně omezovat počty škol již při snaze zachovat jejich velikost, která se v současné době ve velkém počtu případů nepřibližuje ani minimální únosné hranici.

Přitom vývoj počtu obyvatel v jednotlivých věkových kategoriích ukazuje velmi nepříznivou situaci, která v nejbližších letech očekává základní školy, protože prudký pokles populace v ročníku ze 130 tisíc na 90 tisíc již začal nabíhat do základních škol. Situace středních škol je mírně příznivější, protože tam byl předcházející prudký pokles již ukončen a dalších téměř 10 let bude pokles jen mírný.



**Podrobnější analýza dalších souvislostí vývoje sítě škol a její struktury je na jednotlivých úrovních vzdělávání provedena dále.**

## 2.1 PŘEDŠKOLNÍ ZAŘÍZENÍ

Vývoj počtu dětí umístěných v českých mateřských školách byl výrazným způsobem poznamenán změnami v hospodářském a sociálním životě. Jestliže v roce 1989/90 bylo vzhledem k populaci 3-5letých dětí umístěno v mateřských školách 98,7 % dětí, pak do roku 1991/92 došlo k prudkému poklesu až na 82,4 %. Pak následoval pozvolný růst, který v roce 2000/01 vedl k dosažení podílu 98,6 %. Počet dětí v mateřských školkách však zahrnuje i děti mladší tří let a starší, které mají odložen vstup do základní školy. Skutečný podíl 4letých navštěvujících předškolní zařízení je 91 %, pětiletých 96 %.

Počet mateřských škol se v období 1989/90 - 2000/01 snížil o 20 % a činí nyní 5776, dále je 237 speciálních mateřských škol. Počty mateřských škol se zmenšovaly postupně spolu s poklesem populace 3-5letých dětí, pro která jsou tato zařízení určena. Největší procento škol v současné době tvoří školy zřizované obcemi (98,5 %), nestátní zřizovatelé se v předškolním vzdělávání angažují pouze v zanedbatelné míře (1,5 % škol). Průměrná velikost mateřské školy v ČR se dlouhodobě příliš nemění, v současné době je 48,2 žáka na mateřskou školu, přičemž mezikrajské rozdíly se pohybují od přibližně 42 dětí na mateřskou školu v krajích Vysočina a Olomouckém k hodnotám kolem 55 dětí na školu v krajích Moravskoslezském a Ústeckém, mimo toto obvyklé pole velikostí vybočuje Praha s průměrně 76 dětmi na mateřskou školu.

V celém sledovaném období bylo nejvíce mateřských škol malých, spadajících do kategorie do 100 žáků (93 % škol); dokonce více než polovina mateřských škol má zapsáno méně než 50 dětí (64 % škol). Je to způsobeno především regionálním charakterem mateřských škol a existencí mateřské školy v téměř každé obci. Ve sledovaném období se průměrný počet dětí na jednu školu snížil z 54 dětí v roce 1989/90 na 48 dětí v roce 2000/01.

Běžné mateřské školy navštěvují i postižené děti – děti ve speciálních a specializovaných třídách tvořily v posledním školním roce 1,6 % všech dětí navštěvujících mateřskou školu (v roce 1993/94 to bylo 1,2 %). Postižené děti jsou také integrovány do běžných tříd, podíl těchto dětí je stabilní a tvoří 1,1 % všech dětí v mateřských školách.

Od roku 1998/99 jsou v rámci mateřských, základních a speciálních škol zřízeny třídy pro děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí, jejichž prostřednictvím je těmto dětem umožněna lepší adaptace na školní prostředí.

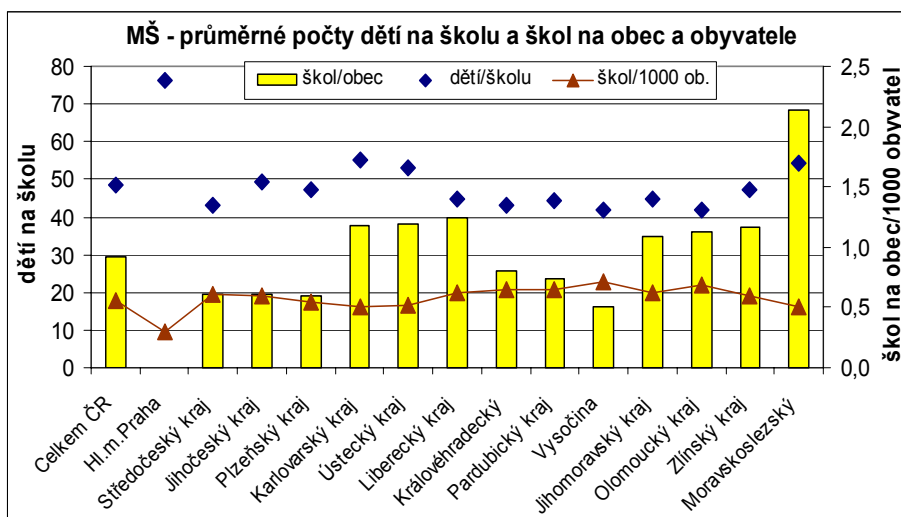
## KRAJSKÉ PROFILOVÉ CHARAKTERISTIKY MATEŘSKÝCH ŠKOL

Při posouzení sítě mateřských škol v jednotlivých krajích je možno vycházet ze tří poměrně jednoduchých ukazatelů - počtu dětí na školu, počtu škol připadajících na jednu obec a počtu škol připadajících na obyvatele (v grafu na 1000 obyvatel). Z hlediska efektivnosti je potřebné se snažit dosáhnout vysoký počet dětí na školu. Počet škol na obec je ukazatel, který ukazuje rozptýlenost či koncentrovanost sítě škol (v grafu jsou hodnoty na ose vpravo). Při nižším počtu dětí na školu a vysoké hodnotě počtu škol na obec jde o vyšší míru rozptýlenosti a je potřebné hledat (a obvykle lze snadněji nalézat) cesty ke zvýšení počtu dětí na školu snížením počtu škol.

Počet škol na obyvatele lze považovat za určitý kontrolní ukazatel. Pokud dosahuje vyšších hodnot zároveň s vysokým počtem škol na obec (vše v relaci srovnání s hodnotami ostatních krajů), ukazuje nepříznivou situaci v síti škol. Je potřebné si uvědomit, že vlivem použitého měřítka u pravé osy nejsou odlišnosti v počtu škol na obyvatele příliš zřetelné. I když nelze provádět posouzení mechanicky, protože uvedené ukazatele jsou ovlivněny charakterem osídlení (hustotou i počtem velkých měst), dopravní obslužností apod., základní orientaci lze na základě těchto ukazatelů dostat. Jako obvykle je výjimečné postavení Prahy, jak největší velikostí škol, tak počtem škol na obec (zde tento ukazatel ztrácí smysl) i nízkým počtem škol na obyvatele. To je způsobeno koncentrací škol a obyvatel v jednom městě; podobně ovlivňuje situaci v některých krajích existence velkých měst.

Průměrná velikost mateřských škol v krajích ČR se pohybuje v rozmezí 42 až 55 dětí (nepočítáme-li Prahu), počet škol na jednu obec v porovnání regionů se pohybuje ve velkém rozmezí - od 0,51 do 2,13. Počet škol na tisíc obyvatel má rozmezí opět užší 0,30 až 0,71. Spojení uvedených ukazatelů umožňuje vyslovit předpoklad, že bude obtížné dosahovat snižování počtu škol a tedy zvyšovat počet žáků na školu tam, kde je nízký počet škol připadajících na jednu obec (např. v kraji Vysočina), naproti tomu možnost řešení se nabízí v krajích s vyšším počtem škol na obec.

Zdá se, že **velikost mateřských škol** souvisí s účastí dětí v předškolním vzdělávání. Všechny tři kraje s nejnižší účastí na předškolním vzdělávání – Ústecký, Moravskoslezský a Karlovarský mají největší mateřské školy (nepočítáme-li vzhledem k jejímu jinému postavení Prahu). Uvážíme-li dále index snížení počtu mateřských škol v jednotlivých krajích, všechny tři kraje patří ke krajům, v nichž došlo k nadprůměrnému poklesu mateřských škol. Vzhledem k tomu, že v této věkové skupině více než v kterékoli jiné je dostupnost svázána s místem bydliště, může být snížení počtu



mateřských škol příčinou této nízké účasti. Prokázání této hypotézy by však vyžadovalo podrobnější zkoumání, vycházející zejména ze znalosti konkrétních místních podmínek. Na druhé straně je zřejmé, že příčinou nízké účasti dětí v docházce do mateřských škol mohou být rovněž sociokulturní charakteristiky obyvatelstva těchto krajů.

## 2.2 ZÁKLADNÍ ŠKOLY

V současné době (novela školského zákona č. 171/1990 a č. 138/1995) má základní škola devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň. Vedle toho poskytuje zákon možnost zřizovat jako samostatné instituce základní školy, které nemají všechny ročníky. Tak jsou obvykle zřizovány školy vyučující pouze první stupeň, a to zejména na vesnicích a příp. i v menších městech). Často jsou provozovány jako "málotřídní školy", kdy v jedné třídě jsou vyučováni žáci více (tj. alespoň dvou) ročníků (na malých vesnicích). Počet těchto „neúplně organizovaných škol“ narůstal do šk.r. 1995/96 potom postupně klesá, podíl těchto škol na celkovém počtu základních škol však zůstává v podstatě nezměněn. Podíl málotřídních škol, kterých je asi 90% neúplně organizovaných, narůstal až do šk.r. 1998/99, dále je stabilizován.

Počet základních škol je v současné době vyšší proti roku 1989 pouze nepatrně (o 2,5 %), ovšem při počtu žáků o 11,3 % nižším. Přitom je nutno vzít v úvahu, že pokles populace byl výraznější a počet žáků základních škol klesl tak málo pouze díky zavedení povinné docházky do 9. třídy<sup>27</sup>. Z tabulky je zřejmé, že došlo především k nárůstu počtu škol neúplných, tj. vyučujících pouze 1. stupeň. Na počátku devadesátých let tvořily tyto školy něco přes 37 % všech základních škol s asi 7 % žáků. Maxima podílu bylo dosaženo ve školním roce 1995/96, kdy tyto školy představovaly již 41 % ze všech základních škol

**Základní školy - školy podle organizace v letech 1989/90 – 2001/02**

|                   | 89/90                         | 90/91 | 91/92 | 92/93 | 93/94 | 94/95 | 95/96 | 96/97 | 97/98 | 98/99 | 99/00 | 00/01 | 01/02 |
|-------------------|-------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Počet škol celkem | 3 904                         | 3 958 | 4 064 | 4 142 | 4 199 | 4 216 | 4 212 | 4 166 | 4 132 | 4 099 | 4 068 | 4 032 | 3 999 |
| > tom<br>v        | školy vyučující<br>oba stupně | 2 446 | 2 457 | 2 497 | 2 490 | 2 513 | 2 498 | 2 491 | 2 490 | 2 489 | 2 485 | 2 480 | 2 471 |
|                   | pouze 1. stupeň               | 1 455 | 1 496 | 1 560 | 1 647 | 1 677 | 1 710 | 1 712 | 1 672 | 1 638 | 1 608 | 1 584 | 1 531 |
|                   | pouze 2. stupeň               | 3     | 5     | 7     | 5     | 9     | 8     | 9     | 4     | 5     | 6     | 4     | 5     |

(75% z nich bylo škol málotřídní) a 8 % v počtu jejich žáků. Dále jejich podíl klesá a ve školním roce 2001/2002 byl jejich podíl 38,3 % s podílem z počtu žáků 9,1 %. To znamená, že jejich počet klesá, avšak počet dětí v nich vzdělávaných narůstá, to je však především důsledek prodloužení 1. stupně o jeden rok.

Základní školy navštěvují i děti postižené – ve speciálních a specializovaných třídách se v současné době vzdělává 4,8 % žáků ZŠ (v roce 1995/96 to byla 3 %), z celkového počtu žáků základních škol je individuálně integrováno v běžných třídách 1,1 % žáků.

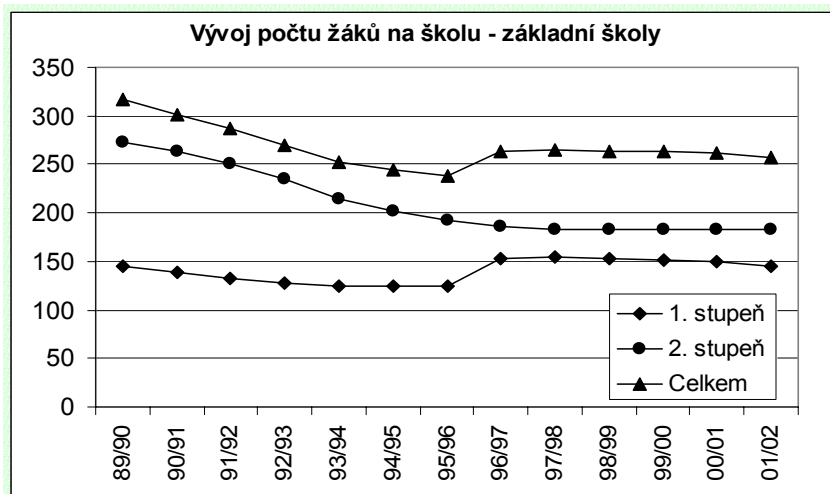
Pokles počtu žáků základních škol má za následek pokles počtu tříd a pokles průměrného počtu žáků ve třídě. Zatímco v roce 1989/90 bylo v jedné třídě 1. stupně v průměru 25 žáků, v roce 1996/97 to bylo už jen 22 žáků a tento stav trvá stále (v roce 2000/01 to bylo 21 žáků). Podobná situace je i na 2. stupni základních škol (1989/90

<sup>27</sup> Zavedením povinné deváté třídy se ovšem zvýšil počet žáků na prvním stupni, protože ten byl prodloužen ze čtyř na pět let. Proto se první výrazný pokles počtu dětí v populačním ročníku dotkl neúplně organizovaných škol jen málo.

29 žáků na třídu, od roku 1997/1998 to bylo 23 žáků na třídu). Zároveň klesá i průměrný počet žáků na učitele na 1. i 2. stupni základní školy.

Po 5. ročníku sice dochází k určité koncentraci žáků do škol vyučujících druhý stupeň, protože žáci přecházejí z neúplně organizovaných škol do úplných, zároveň je ale situace druhého stupně zhoršována odchodem žáků po

5. a 7. ročníku do víceletých gymnázií. V roce 2000/01 odešlo z 5., resp. 7. tříd do víceletých gymnázií 7,7 %, resp. 1,6 % žáků.



V malých základních školách je snaha udržet výuku ve všech ročnících, tím někdy dochází k výraznému zmenšování velikosti tříd a velikosti škol. Situaci v průběhu let ukazuje následující graf. Prováděné změny v síti základních škol v podstatě vyrovnávají klesající demografickou křivku – pokles

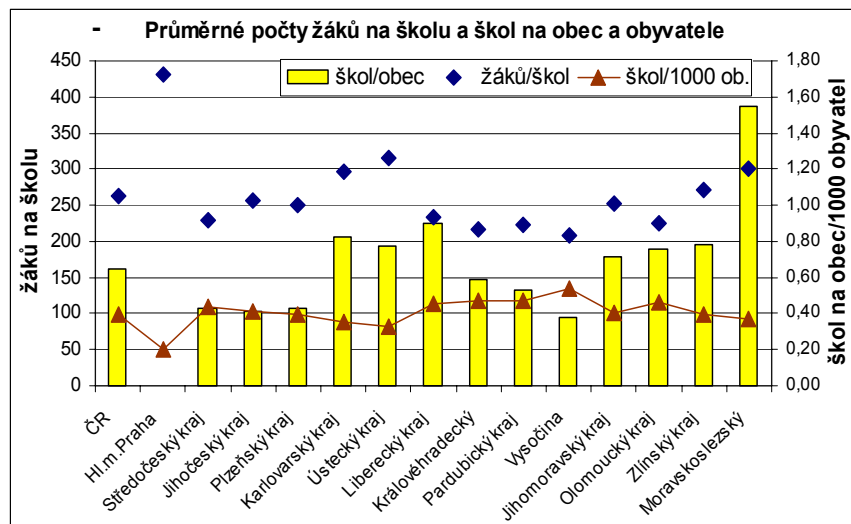
počtu škol přibližně odpovídá úbytku dětí vzdělávaných v základních školách, a tedy počet žáků na školu zůstává již v minulých pěti letech na téměř stejné hodnotě – tj. něco přes 260 žáků na školu.

Vedle běžných základních škol existují i základní školy speciální a zvláštní školy, dále i školy pomocné. Jejich počet představuje v průměru 10 % běžných základních škol, přitom podíl jejich žáků je pouze 4 %. Velký počet těchto škol je v krajích Ústeckém, Libereckém, Karlovarském a Královéhradeckém. Počet žáků na speciální školu je v průměru 50, největší jsou v Ústeckém a Plzeňském kraji (nad 60), nejmenší v Budějovickém a v kraji Vysočina (pod 40). I když se speciální školy sdružují do celků, které zahrnují více typů speciálních škol, došlo ke značné diverzifikaci vzdělávací nabídky v těchto školách a tím i výrazně narůstají ekonomické požadavky na zajišťování jejich provozu.

Velice nepříznivý populační vývoj, který způsobí během několika let pokles počtu žáků v jednotlivých ročnících základních škol o 25 %, by při zachování současné sítě základních škol vedl k neúnosnému poklesu počtu žáků na třídu. Nedoje-li k výrazným změnám, klesl by současný průměrný počet žáků ve třídě na 1. stupni z 21,4 žáků postupně až na 15 žáků. Tato situace by způsobila problémy zejména v malých školách, kde není možno snížit počet tříd v ročníku. To jsou především ty, které vyučují pouze v 1. stupni (což obvykle znamená, že je zde pouze jedna třída v ročníku) a kde již v současné době jsou počty žáků ve třídě pod uvedeným průměrem. Tento výrazný demografický pokles povede k nutnosti zabývat se již v současné době řešením sítě základních škol, protože zachování malých škol při velmi nízkém počtu žáků ve třídách je řešením na úkor všech učitelů (rozptylování finančních prostředků). Zejména na městských školách je totiž naopak vyvíjen tlak na zvyšování počtu žáků ve třídách. Z analýz ekonomické náročnosti provozu škol vyplývá zřejmá závislost běžných výdajů na žáka na velikosti školy. Vzhledem k dalšímu demografickému vývoji bude nutné volit mezi několika možnými přístupy, aby nedošlo k nepřijatelně vysokému nárůstu výdajů na jednoho vzdělávajícího se žáka. Se slučováním škol a jejich rušením nabude na významu posouzení alternativy zavádění tzv. školních autobusů. Jejich zavedení by umožnilo zmenšit problémy vyplývající z rušení velice malých škol. Je zřejmé, že malotřídní školy v malých vesnicích mají i problémy, které vyplývají z obtížnosti výuky v kolektivu dětí různých tříd, i problémy s vybavením škol a s nedostatkem učitelů, kteří obvykle musí do vesnice dojíždět. Tyto problémy se budou stupňovat např. při zavádění výuky cizích jazyků. Bude nutné na druhé straně posoudit, jaké další vedlejší efekty pro místní život může zrušení školy v obci způsobit. Na této úrovni povinné školní docházky bude nutné najít citlivé přístupy ve společné komunikaci mezi kraji a obcemi při dalším regulování sítě základních škol.

## KRAJSKÉ PROFILOVÉ CHARAKTERISTIKY ZÁKLADNÍCH ŠKOL

Při posouzení sítě základních škol je možno vycházet ze tří poměrně jednoduchých ukazatelů - počtu žáků na školu, počtu škol připadajících na jednu obec a počtu škol připadajících na obyvatele (v grafu na 1000 obyvatel). Z hlediska efektivnosti je potřebné se snažit dosáhnout vysoký počet žáků na školu. Počet škol na obec je ukazatel, který ukazuje rozptýlenost či koncentrovanost sítě škol (v grafu jsou hodnoty na ose vpravo). Při nižším počtu žáků na školu a vysoké hodnotě počtu škol na obec jde o vyšší míru rozptýlenosti a je potřebné hledat (a obvykle lze snadněji nalézt) cesty ke zvýšení počtu žáků na školu snížením počtu škol. Počet škol na obyvatele



lze považovat za určitý kontrolní ukazatel. Pokud dosahuje vyšších hodnot zároveň s vysokým počtem škol na obec (vše v relaci srovnání s hodnotami ostatních krajů), ukazuje nepříznivou situaci v síti škol. Je potřebné si uvědomit, že vlivem použitého měřítka u pravé osy nejsou odlišnosti v počtu škol na obyvatele příliš zřetelné. I když nelze provádět posouzení mechanicky, protože uvedené ukazatele jsou ovlivněny charakterem

osídlení (hustotou i počtem velkých měst), dopravní obslužností apod., základní orientaci lze na základě těchto ukazatelů dostat. Podobně jako v jiných případech je výjimečné postavení Prahy, jak největší velikostí škol, tak počtem škol na obec i nízkým počtem škol na obyvatele. To je způsobeno koncentrací škol a obyvatel v jednom městě; podobně ovlivňuje situaci v některých krajích existence velkých měst.

Zatímco průměrná velikost základních škol se pohybuje v běžném rozmezí 208 až 315 žáků (nepočítáme-li Prahu), počet škol na jednu obec v porovnání regionů se pohybuje ve velkém rozmezí - od 0,38 do 1,55. Počet škol na tisíc obyvatel má rozmezí opět užší - 0,33 až 0,54. Spojení uvedených ukazatelů umožňuje vyslovit předpoklad, že bude obtížné dosahovat snižování počtu škol a tedy zvyšovat počet žáků na školu tam, kde je nízký počet škol připadajících na jednu obec (např. v kraji Vysočina), naproti tomu možnost řešení a tedy určitou předimenzovanost sítě základních škol avizují uvedené ukazatele tam, kde je poměrně nízký počet žáků na školu a velký počet škol na obec i obyvatele. Tento stav nacházíme v krajích Libereckém a Olomouckém. Velký počet škol na obec v Moravskoslezském kraji je dán charakterem osídlení, tj. existencí několika velkých městských celků a výstižnějším ukazatelem (podobně jako v Praze) je počet škol na obyvatele. Uvedené ukazatele naznačují ještě nepříliš dobrý stav ve Královéhradeckém kraji, zatímco nejlépe lze hodnotit kraj Jihočeský a Plzeňský.

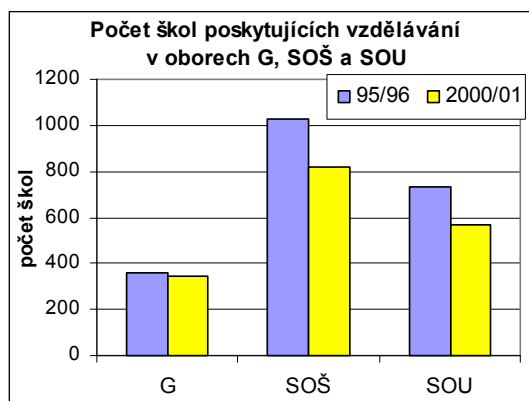
V jednotlivých krajích se výrazně liší i velikostní struktura základních škol. Např. v krajích Královéhradeckém a Vysočina více než třetina všech dětí chodí do škol, které mají menší počet žáků než 50, u Pardubického kraje je to necelá třetina žáků. Na druhé straně více než třetina žáků Ústeckého a Karlovarského kraje (v Praze více než polovina) navštěvuje základní školy s velikostí větší než 400 žáků. Nízkou průměrnou velikost škol v krajích ovlivňuje zejména vysoký podíl škol malé velikosti.

Vzhledem k ekonomické náročnosti sítě základních škol je nutné posoudit především síť škol v krajích, kde výrazný počet dětí navštěvuje školy menší - v intervalech 51 až 150 a 151 až 250. Vysoké počty malých škol zvyšují ekonomickou náročnost sítě škol, přitom další demografický vývoj stejně avizuje nutnost urychleného řešení. Z tohoto hlediska se jedná především o kraje - Středočeský, Královéhradecký a Vysočina, do jisté míry i Pardubický, Olomoucký, Liberecký, Jihočeský a Jihomoravský.

## 2.3 STŘEDNÍ ŠKOLY

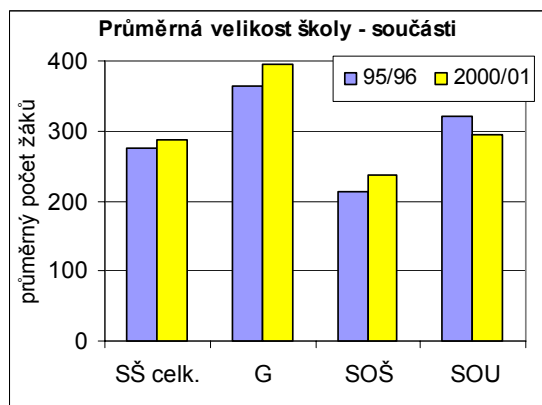
Nejvíce se rozvíjející a nejvíce proměnlivou součástí školství tvoří střední vzdělávání a tedy střední školy. Po výrazném kvantitativním **rozvoji sítě středních škol** na počátku devadesátých let došlo v jejich druhé polovině k opačnému pohybu směrem k zeštíhlování celé sítě. Svého maxima dosáhl celkový počet SOŠ v roce 1996, u gymnázií a SOU bylo maxima počtu škol dosaženo v roce 1997 a od té doby počet škol klesá. U SOŠ pokles od roku 1996 činí 20 %, u SOU od roku 1997 dosáhl pokles 22 % a u gymnázií o více než 5 %.

Nestátní střední školy dosáhly maximálních počtů v roce 1996 (84 gymnázií, tj. 22 % všech gymnázií; 314 SOŠ představovalo 31 % všech SOŠ; 105 SOU činilo 14 % všech SOU) a od té doby i jejich počet klesal – nejvíce SOŠ, o 34 % v roce 2000/2001 na 219 (27 % všech SOŠ), počet nestátních SOU klesl o 21 % na 96 (17 % všech SOU – což znamená nárůst podílu z celkového počtu SOU, u nestátních SOU byl tedy pokles nižší než u veřejných), počet nestátních gymnázií klesl o 17 % na 70 (20 % všech gymnázií).



Významnou roli při posuzování sítě škol hraje jejich

dostupnost. Porovnáme-li počet škol poskytujících přípravu ve třech základních typech oborů vzdělání (v gymnáziu, v oborech SOŠ a v oborech SOU) zjistíme, že v roce 2000/01 byl celkový počet škol rozdělen v poměru 20% (G), 47% (SOŠ) a 33% (SOU). Od roku 1995/96 pak narostl podíl škol poskytujících gymnaziální vzdělávání (o 3 p.b.) na úkor SOU. Přehled o počtech těchto škol a jejich vývoji poskytuje graf. Je ovšem nutné si uvědomit, že gymnázium poskytuje vzdělávání odpovídající jednomu oborů vzdělání, zatímco nabídky SOŠ nebo SOU odpovídají vždy několika oborům vzdělání z velmi rozsáhlé škály oborů. To znamená, že síť gymnaziální nabídky je mnohem dostupnější než nabídka většiny oborů odborného vzdělávání.



s výjimkou SOU. Po propadu jednoho ročníku se nad hodnoty před rokem 1996 dostala jak gymnázia, u nichž se snížení počtu

Při klesajícím počtu všech typů škol se i při snižující se populaci postupně začíná zvyšovat průměrná velikost středních škol,

### Současný stav integrace škol

| Spojení                 | Počet       |
|-------------------------|-------------|
| <b>VOŠ - samostatné</b> | <b>42</b>   |
| VOŠ G                   | 1           |
| VOŠ SOŠ                 | 112         |
| VOŠ SOŠ G               | 2           |
| VOŠ SOŠ SOU             | 7           |
| VOŠ SOU OU              | 1           |
| <b>G - samostatné</b>   | <b>319</b>  |
| <b>SOŠ - samostatné</b> | <b>440</b>  |
| SOŠ G                   | 22          |
| SOŠ G SOU               | 1           |
| SOŠ OU                  | 1           |
| SOŠ OU SpecŠ            | 1           |
| SOŠ SOU                 | 206         |
| SOŠ SOU OU              | 18          |
| SOŠ SOU OU SpecŠ        | 5           |
| SOŠ SOU SpecŠ           | 1           |
| SOŠ SpecŠ               | 3           |
| <b>SOU - samostatné</b> | <b>255</b>  |
| SOU OU                  | 66          |
| SOU OU SpecŠ            | 4           |
| SOU SpecŠ               | 1           |
| SOU U OU                | 1           |
| U OU                    | 2           |
| U OU SpecŠ              | 2           |
| U SpecŠ                 | 1           |
| OU - samostatné         | 16          |
| OU SpecŠ                | 40          |
| SpecŠ - samostatné      | 88          |
| <b>Celkem</b>           | <b>1658</b> |

Údaje za šk.r. 2000/01

žáků ve školách neprojevilo díky žákům víceletých gymnázií tak výrazně, tak SOŠ. Hodnotíme-li v tomto úvodu velikost škol (jako jejich jednotlivých součástí), pak průměrná velikost gymnázií je nejvyšší ze všech středních škol, a to podstatně – průměrné gymnázium má o 40 % žáků více než průměrná SOŠ a o 26 % více než průměrné SOU. Nízké počty žáků v SOŠ ve srovnání s oběma ostatními typy škol ukazují na stále vysokou roztržitost sítě středních odborných škol. Přitom již není možné počítat s tím, že velikost škol bude růst zvyšováním počtů nově přijímaných (pokud to nebude samozřejmě součástí potřebného trendu výběru kvalitních škol na úkor škol méně kvalitních) a dalšího zvětšování škol bude možné dosáhnout jen dalším snižováním jejich počtů.

Zatím uvedené přehledy o velikost škol se ovšem týkaly tří základních druhů škol - gymnázií, SOŠ a SOU<sup>28</sup>, ať již existují samostatně, nebo jako součásti škol. Při úvahách o velikosti škol je však nutné respektovat jejich stále častější existenci v konglomerátu - dříve nazývaném Integrovaná střední škola. Tyto školy začaly vznikat v první polovině devadesátých let většinou jako pouhé rozšíření možnosti vyučovat na SOU i maturitní obory SOŠ, tedy vlastně rozšíření vzdělávací nabídky do jiné vzdělanostní úrovně. V rámci optimalizace sítě škol však začalo stále častěji docházet ke slučování škol různého druhu a to i mimo rámec středních škol (např. mateřská a základní škola).

Pro školy složené z více součástí je v současné době preferován pojem či označení "polyfunkční škola". Jak pojem Integrovaná střední škola, tak pojem polyfunkční škola nejsou nikde legalizovány, první byl postupně z používání vytlačen, druhý zatím není využíván - oficiální název označující školy spojujících více součástí (druhů škol) tedy vlastně neexistuje. Tím dochází ve veškerých statistických i jiných publikacích k zásadnímu zkreslení v údajích o velikosti škol - udávány jsou velikosti jednotlivých součástí i když jsou spojené a existují pod jedním ředitelstvím. Proto budeme dále zásadně odlišovat a uvádět velikosti škol tak, jak odpovídají skutečnosti a ne statistickému výkaznictví, které pracuje pouze se součástmi škol.

Se strukturou sítě škol, tedy zejména velikostí škol souvisí úzce jejich ekonomika. Ta je v zásadě ovlivňována dvěma faktory: a) velikostí školy (jako celku pod jedním ředitelstvím) - která má vliv především na náklady spojené s provozem školy, ale i např. na mzdové náklady na pracovníky ve vedení školy, b) velikostí tříd (počty žáků ve třídách) - což má vliv především na počty učitelů a tedy na mzdové náklady.

Snižování počtu škol nemusí znamenat zanikání studijních příležitostí či dokonce ohrožení vzdělávání žáků, kteří se na dané škole připravují - sloučení škol se vůbec nemusí dotýkat vzdělávací nabídky, ta může zůstat zachována. Je nutno počítat s tím, že redukce počtu škol uskutečněná v rámci optimalizace sítě škol, která směřovala ke snížení přebytečných kapacit a k racionalizaci sítě, bude dále pokračovat. Při úvahách o racionalizaci sítě škol je nutné respektovat dvě protichůdné zásady:

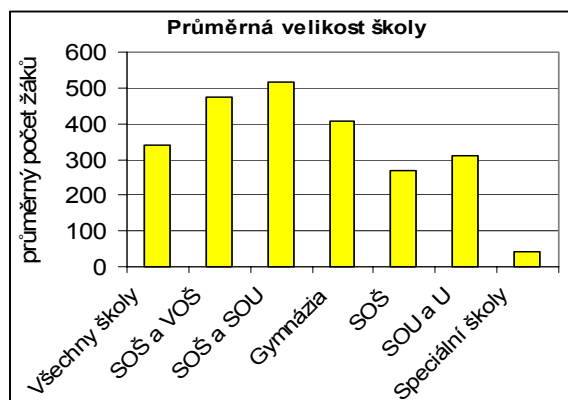
- nesnižovat dosažitelnost škol z hlediska jednotlivých účastníků vzdělávání.

---

<sup>28</sup> Je nutno upozornit na skutečnost, že veškeré statistické sledování a vykazování (Statistická ročenka školství i jiné odvozené publikace) udávají počty "součástí škol". Pokud tedy existuje jedna škola s jedním ředitelstvím vyučující obory SOŠ a obory SOU je uváděna jako školy dvě - SOŠ a SOU. To velice znehledňuje zejména sledování vývoje velikostí škol, protože v posledních třech letech vzniká slučováním velké množství těchto polyfunkčních či integrovaných škol.

- vytvářet dostatečně velká vzdělávací zařízení, aby bylo možné:
  - využít v dostatečné míře kvalifikace vyučujících a zajistit kvalifikovanost výuky zejména v odborném vzdělávání. Zkušenosti ředitelů i propočty vycházející z učebních plánů ukazují, že při velikosti školy odpovídající jedné třídě v ročníku nelze dosáhnout odpovídající zajištění kvalifikovanosti výuky ani ve všeobecně vzdělávací ani v odborné složce, k tomu jsou nutné minimálně dvě třídy v ročníku. Pro odborné vzdělávání dokonce platí, že uvedené dvě třídy v ročníku, nesmějí mít zcela odlišný charakter, tj. nesmí patřit do různých skupin oborů vzdělání;
  - racionálně využívat prostorových kapacit škol, zejména v provozně náročných objektech jako jsou dílny, laboratoře, tělovýchovné zařízení apod. Provozní náklady na vytápění a úklid málo využívaných velkých prostor nejsou trvale únosné ani za situace, kdy objekt patří školství a není nutno platit nájem, protože je potřeba brát v úvahu i náklady na údržbu, opravy a rekonstrukce budov apod.;
  - racionálně využívat vybavení škol a omezit duplicitní vybavování škol, zejména finančně náročným vybavením dílen, laboratoří a dalších provozů. Nutnost zajištění moderního vybavení dílen a laboratoří je základním požadavkem, náklady na toto vybavení jsou však obrovské, proto musí být zajištěno jeho vysoké využití. Je obecně známo, že velká část vybavení SOU i SOŠ stejného zaměření může být společná, kapacitně je pak obvykle dostačující a je zajištěno jeho racionální využití;
  - neomezovat účast žáků na práci v reálných pracovních podmínkách z důvodu zajištění využití vlastních kapacit školy. V SOU, která mají velké prostory dílen a odpovídající počet mistrů a malé počty žáků existuje tendence v zájmu využití vlastních kapacit realizovat celý odborný výcvik ve vlastních dílnách, což ovšem omezuje kontakt žáků s reálnou výrobou a zvelšuje jejich problémy při vstupu do sféry práce.

Racionálním řešením situace je, vedle výběru a zrušení přebytečných a nedostatečně využívaných kapacit, vytváření polyfunkčních (integrovaných) škol - tj. škol, v nichž je soustředěna výuka v oborově podobných vzdělávacích programech bez ohledu na to, zda se jedná o přípravu v oborech SOU, SOŠ, VOŠ či jiných druhů škol. Oddělování institucí realizujících tyto vzdělávací programy je neefektivní i proto, že vede k rozptylování výuky a brání jednoduché horizontální propustnosti (tzn. aby žák, který pozná, že nemá předpoklady pro maturitní studium, mohl bez problému přejít na stejné škole do podobného programu učebního oboru). Výuka oborů SOU a SOŠ v jedné instituci umožňuje i realizaci progresivních přístupů, např. vytvoření společného prvního ročníku pro učební i maturitní přípravu, což umožní žákovi rozhodnout o své další profesní a studijní orientaci až na základě osobní zkušenosti s náročností přípravy a porovnání svých schopností s ostatními žáky. Integrace výuky uvedených programů také umožňuje poskytnout absolventům oborů SOŠ vyučení po jednom roce následného vzdělávání.



Stav integrace škol do jednoho celku ukazuje tabulka, ve které jsou uvedeny kombinace spojení součástí škol ve šk. r. 2000/01 a jejich četnosti.

Je přitom žádoucí, aby se polyfunkční školy neorientovaly pouze na počáteční vzdělávání, ale aby se v daleko vyšší míře stávaly vzdělávacími centry pro rekvalifikace, další vzdělávání, různé kurzy, doplňkové vzdělávání apod. Tento přístup, běžný v mnoha vyspělých zemích, umožňuje nejen lépe a efektivněji využívat personální a materiální kapacity, ale podněcuje i zkvalitňování výuky, zvyšování kvalifikace

vyučujících, pozitivně ovlivňuje spolupráci škol se zaměstnavateli, s hospodářskými komorami, společenstvími, cechy apod. V neposlední řadě umožňuje vytvářet hustší síť vzdělávacích zařízení za mnohem přijatelnějších nákladů pro zřizovatele.

Je nutno si uvědomit, že požadavky hospodářské sféry a nároky nových technologií (zejména tzv. high-tech), vyžadují stále širší rozsah a vyšší úroveň způsobilosti a odborné kvalifikace. Naproti tomu je zřejmé, že střední odborná a učňovská příprava je nákladnější než všeobecné vzdělávání. Veřejná správa v mnoha zemích, zejména na regionální a lokální úrovni, která má stále větší podíl na financování odborného školství, má

**Průměrná velikost "školoborů" v jednotlivých kategoriích vzdělání v 1. ročníku z počtu žáků odpovídajících nejvýše velikosti třídy (tj. méně než 33 žáků)**

|         | C   | D    | E    | H    | J    | K    | L0   | L5   | M    | N    | PMS  |
|---------|-----|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| ČR 1995 |     |      | 13,4 | 15,8 | 14,6 | 26,3 | 19,7 | 18,6 | 23,1 | 17,1 | 19,6 |
| ČR 2000 | 8,4 | 12,3 | 12,6 | 17,0 | 17,8 | 28,0 | 21,9 | 18,5 | 24,6 | 20,4 |      |

přirozený zájem o "zevšeobecnění" programů odborné přípravy a přesun odpovědnosti za výcvik specializovaných pracovních dovedností do podniků nebo zařízení, která jsou závislá na jiných institucích, než je školská správa. Také pokles populace bude působit proti udržení diferencovaného systému tří vzdělávacích proudů, zejména v méně hustě obydlených regionech. Ovšem i z hlediska zaměstnatelnosti absolventů je vhodnější jejich širší a obecnější připravenost, než úzká specializace. Z těchto důvodů lze počítat s omezováním specializovaných studijních a učebních oborů a s nutností co nejlépe využívat materiálních a personálních prostředků. I to je silným argumentem ve prospěch slučování škol a vytváření vzdělávacích programů širokého rozsahu.

*C - dvouletá praktická škola, D - tříletá příprava v praktické škole, E - střední odborné vzdělání v oborech učilišť a odborných učilišť, H - střední odborné vzdělání s výučním listem, J - střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu, K - úplné střední všeobecné vzdělání, L0 - úplné střední odborné vzdělání s vyučením i maturitou - 4letý studijní SOU, L5 - úplné střední odborné vzdělání s vyučením i maturitou - nástavba, M - úplné střední odborné vzdělání s maturitou (bez vyučení), N - vyšší odborné vzdělání PMS - pomaturitní studium*

Vytváření polyfunkčních škol vede i k větším velikostem škol, což je zřejmé z grafu Průměrná velikost školy. Přestaneme-li propočítávat velikosti součástí škol, ale vyjdeme-li ze skutečných velikostí škol se zahrnutím všech jejich součástí, dojdeme k závěru, že slučovány či připojovány jsou obvykle menší školy, takže dochází jak ke zvýšení průměrné velikosti polyfunkčních škol, tak i škol, které sloučeny nejsou. Největší průměrné velikosti pak dosahují polyfunkční SOŠ a SOU (517 žáků), dále SOŠ a VOŠ (474 žáků), a pak následují v obvyklém pořadí Gymnázium (409 žáků), SOU<sup>29</sup> (310 žáků) a SOŠ (268 žáků). Nejmenší jsou pak speciální školy.

Dalším důležitým ukazatelem charakterizujícím rozptýlenost výuky a tedy i její ekonomickou náročnost je **počet žáků**, které je nutno vyučovat na dané škole **v samostatné skupině**. Zde vycházíme z předpokladu, že obvykle nelze vyučovat žáky různých oborů vzdělání (vzdělávacích programů) společně<sup>30</sup>. Pro přehlednost a usnadnění vycházíme opět při sledování z rozčlenění žáků v 1. ročnících, kde zavádíme pojem "školobor" či počet žáků ve "školoboru" - což představuje počet žáků vyučovaných na určité škole v jednom ročníku (v našich propočtech v prvním) v jednotlivém oboru<sup>31</sup>. Průměrná velikost školoborů podle kategorií vzdělání je uvedena v porovnání let 1995/96 a 2000/01 v tabulce.

I když je potěšující skutečností, že velikost školoborů (v gymnáziích a SOŠ lze použít pojem třída) mírně vzrostla, je s výjimkou gymnázií v průměru počet žáků ve školoborech nízký - nejvyšší hodnoty dosahují gymnázia (28

<sup>29</sup> Statistické sledování škol je značně nedůsledné - ačkoli neregistruje spojení SOŠ a VOŠ či SOŠ a SOU, spojení SOU a učiliště považuje za jednu součást.

<sup>30</sup> Vytváření např. společných prvních ročníků (motivováno úmyslem poskytnout žákům poznání více možností a pak odpovědnější výběr oboru) bylo experimentálně ověřeno v programu PHARE. Je skutečností, že na školách zčásti probíhá společná výuka žáků malých tříd různých oborů např. ve společenských a přírodních vědách, příp. i v části odborných, to však vylepšuje ekonomiku dané školy a neprojevuje se ve výši normativu. Toto spojování výuky je však účelné podporovat, směřuje se k němu i formou vytváření široce profilovaných oborů.

<sup>31</sup> Zde nelze vycházet z pojmu třída, protože zejména v SOU jsou vytvářeny "hypotetické" třídy složené ze žáků různých oborů, čímž se obchází skutečnost, že třída má mít alespoň 18 žáků.

žáků), dále maturitní obory SOŠ (25 žáků), znepokojující je v učebních oborech SOU (kategorie H - 17 žáků), protože tato průměrná hodnota je velmi nízká a přitom se dotýká velké části vzdělávané populace, ještě horší je pak situace v oborech OU a U (kategorie E).

Vývoj počtu žáků procházejících středním vzděláváním je výrazně ovlivňován nepříznivým demografickým vývojem. Na vstupu do středních škol od roku 1989 do současnosti poklesl počet žáků o více než 40 tisíc, tj. ze 182 tisíc na 141 tisíc ve šk. roce 2000/2001, další výrazný pokles nás očekává. **Vzdělanostní proporce** byly před rokem 1990 určeny systémem směrných čísel (60 % žáků v učebních oborech, 25 % žáků v maturitních oborech odborného vzdělávání, 15 % žáků v gymnáziích), po roce 1990 došlo k postupnému **nárůstu počtu žáků ve vzdělávacích programech s maturitou**. Současný poměr počtu žáků 1. ročníků středních škol (a odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) činí 39 % žáků v učebních oborech, 43 % žáků v maturitních oborech odborného vzdělávání a 18 % žáků v gymnáziích. Tento stav je v příměření současnému stavu trhu práce, v perspektivě příštího vývoje, vycházející ze situace v průmyslově vyspělých zemích, je žádoucí další zvyšování podílů absolventů s vyšší vzdělanostní úrovní. Naše vzdělávací soustava je ve srovnání s vyspělými zeměmi **atypická nízkým podílem žáků procházejících gymnaziálním vzděláváním**. Podíl žáků připravovaných především pro terciární studium může posílit obecně odborné vzdělání v rozvíjejících se technických a ekonomických lyceích.

V daném období rovněž výrazně vzrostl počet žáků v nástavbovém a vyšším studiu. To je racionální vývoj, vzhledem k rostoucím požadavkům na flexibilní absolventy se širokým profilem, kteří by byli schopni se dále učit, přizpůsobovat se změnám technologií a měnit svou kvalifikaci v souladu s potřebami zaměstnavatele. K tomu je potřebný rozvoj intelektuálních dovedností, ke kterému dochází především ve vyšších úrovních studia. Ve svých důsledcích to vede k lepšímu uplatnění těchto absolventů na trhu práce.

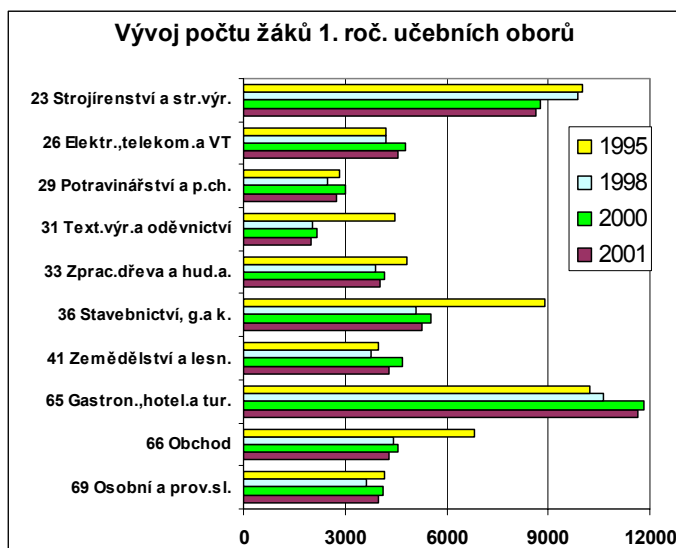
**Základní změny v oborové struktuře žáků se odehrály v letech 1990 až 1995. V učebních oborech SOU** došlo k velkému **nárůstu počtu vyučených** ve skupině **Gastronomie, hotelnictví a turismus**. Jedná se převážně o kuchaře a číšníky. Vzhledem k dynamickým změnám v této oblasti, které vyplývají z rozvoje turistického ruchu a vysoké návštěvnosti gastronomických zařízení a také vzhledem ke zkvalitňování gastronomických provozů je tento vývoj pochopitelný a účelný. Z analýz inzerátů dokonce vyplývá, že kuchaři a číšníci jsou spolu s prodáváči nejhledanější profese z vyučených a také jejich míra nezaměstnanosti patří k nízkým. K největšímu **poklesu počtu vyučených došlo ve skupině Strojírenství** a to asi z 26 % na 16 % z vyučených. Příčiny poklesu jsou dány nepříznivou situací pracovníků zaměstnaných v těchto profesích, poměrně vysokou mírou nezaměstnanosti absolventů, nejasnou budoucností mnohých strojírenských podniků i odporem vyplývajícím z dřívějšího nuceného přidělováním žáků právě do tohoto oboru. V souladu s vývojem na trhu práce došlo logicky k výraznému poklesu k téměř nulovému podílu u skupin **Hornictví a hutnictví a Zpracování kůže a výroba obuvi**, asi na polovinu předchozího stavu u skupin oborů **Technická chemie a Textil a oděvnictví**. K poklesu asi o třetinu počtu žáků došlo v oborech skupiny **Stavebnictví**, přesto je zde poměrně vysoká nezaměstnanost absolventů, což je ovlivněno vysokým podílem zaměstnávaných cizinců. V souladu s vývojem na trhu práce byl i nárůst podílu vyučených ve skupinách **Potravinářství, Zpracování dřeva a Osobní a provozní služby a ve skupině Elektrotechnika a výpočetní technika**. Ve skupině **Zemědělství a lesnictví** počet žáků nevhodně rostl, i když počet pracovníků v zemědělství trvale klesal.

V období 1990 až 1995 výrazně narostl počet žáků v **maturitních oborech SOŠ**. Zejména vzrostl ve skupině **Gastronomie, hotelnictví a turismus**, dále byl určitý nárůst ve skupinách **Elektrotechnika, Textil a oděvnictví, Zpracování dřeva a Užitě umění**. V oborech skupiny **Ekonomika a administrativa** došlo rovněž k výraznému zvýšení a objevila se i nová skupina oborů typu **Management v....** K výraznému poklesu počtu žáků vzhledem k roku 1989 došlo ve skupinách **Strojírenství, Zemědělství a Zdravotnictví**. V dalších **skupinách oborů s vyššími počty žáků** existovala poměrná stabilita, ve skupinách oborů, kde byly počty žáků nízké byl vývoj mnohem nerovnoměrnější, výrazný pokles nastal zejména v oborech skupin **Hutnictví, Hornictví a Zpracování kůže a výroba obuvi**.

Pro analýzy vývoje v regionálních strukturách byl sledován i **vývoj v počtech žáků** vstupujících do 1. ročníků (či odpovídajících ročníků víceletých gymnázií) **ve školních rocích 1995/96 a 2000/01**<sup>32</sup>. Při porovnání je nutno brát v úvahu, že počet žáků vstupujících do středního vzdělávání klesá. V roce 1995 vstupovalo do středního vzdělávání 152174 žáků, v roce 2000 141635 žáků. Pokles tedy činí 7 % celkového počtu v roce 1995.

## UČEBNÍ OBORY - KATEGORIE H, E

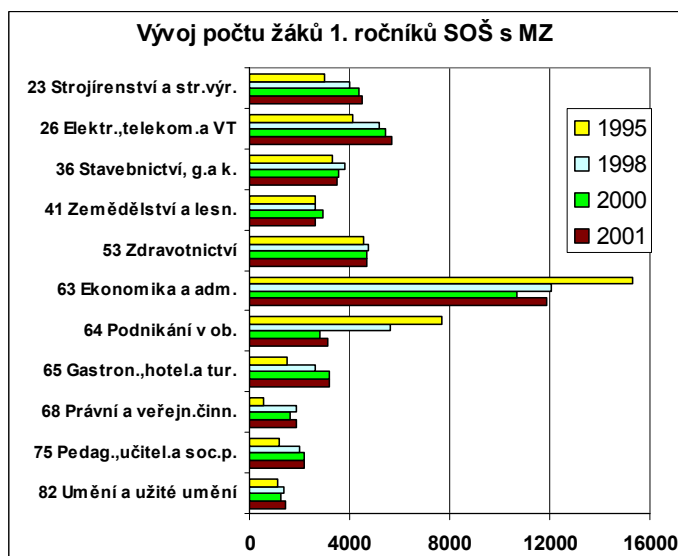
Počet žáků vstupujících do 1. ročníku poklesl ve letech 1995 až 2000 z 65970 žáků na 56419, tj. o 14 %, v relaci s celkovým poklesem počtu žáků je to tedy úbytek o 7 %. V daném časovém intervalu došlo téměř ve všech krajích **k výrazným poklesům** (o více než 50 %) ve skupinách **Ekonomika a administrativa** (obor Technicko administrativní pracovník), **Zpracování kůže a výroba obuvi**, **Hornictví**, **hutnictví a slévárnictví** a **Textilní výroba a oděvnictví**, k mírnějšímu, ale stále značnému poklesu došlo i ve skupině **Stavebnictví**. Tyto posuny jsou v souladu se situací absolventů na trhu práce a lze je považovat za účelné. U stavebních oborů jsou prezentovány požadavky zaměstnavatelů na zvyšování počtu absolventů vzhledem k rozvoji stavební výroby, v zájmu o absolventy se to však neprojevuje. K výraznému **nárůstu** došlo ve skupině **Užité umění** (při celkovém malém počtu žáků), menší nárůst však vykazuje i skupina **Elektrotechnika**, **Polygrafie**, **Gastronomie**, **hotelnictví a turismus** a v rozporu s reálnou potřebou obměny pracovníků i skupina **Zemědělství**.



## VYUČENÍ S MATURITOU (STUDIJNÍ OBORY SOU) - KATEGORIE L0

Do 1. ročníku vstupovalo v roce 2000 7678 žáků, tj. asi 5,5 % žáků procházejících středoškolským vzděláním. Zvýšení proti roku 1995 je nepatrné, relativní nárůst je cca 10 %. V kategorii dochází ke značnému počtu změn, nejčastější je zrušení této přípravy v některé skupině oborů v daném kraji. Tím sice dochází k určité koncentraci výuky, ovšem příprava žáků se přesouvá buď do učebních oborů nebo studijních oborů SOŠ, čímž se ztrácí kvalifikace poskytovaná právě v této kategorii - tj. příprava vysoce kvalifikovaných dělníků, pracovníků s rozvinutými nejen manuálními a manipulačními dovednostmi, ale i s intelektuálními.

Tato kvalifikace má větší šance na trhu práce a je výhodnější než pouhé vyučení. K **výraznému poklesu** počtu žáků (o více než 50 %) došlo ve skupinách oborů **Zpracování dřeva**, **Ekonomika a administrativa**, **Podnikání v oborech**, **Doprava**, **telekomunikace**



<sup>32</sup> Hodnoty počtu žáků prvních ročníků umožňují nejvhodnější srovnání, protože nejsou již ovlivněny různou délkou studia v různých kategoriích vzdělání. Navíc představují určitý výhled o několik roků dopředu. Porovnávání bylo provedeno pro početně nejvíce zastoupené kategorie vzdělání, tj. pro žáky učebních oborů (kategorie H a E), žáky studijních oborů SOŠ (vyučení s maturitou - část kategorie L), maturitních oborů SOŠ (kategorie M), gymnázií (kategorie K). Nástavbové obory pro absolventy 3letých učebních oborů nebyly zahrnuty pro příliš velké změny dané administrativním rozhodnutím, obory VOŠ zase procházely počátečním rozvojem a jejich vývoj je tedy jednoznačným rozšiřováním. Vzhledem ke změně JKOV na KKOV byla provedena transformace údajů roku 1995/96 na hodnoty odpovídající nové klasifikaci KKOV

a Zemědělství. V uvedených skupinách oborů je také převážně soustředěno zmiňované rušení přípravy. Výběr rušených skupin oborů nemá žádný podstatný vztah k situaci v nezaměstnanosti absolventů. K **výraznému nárůstu** počtu žáků došlo ve skupině Užitě umění a Gastronomie, hotelnictví a turismus, což jsou skupiny s poměrně nízkou mírou nezaměstnanosti absolventů.

## STUDIJNÍ OBORY SOŠ - KATEGORIE M A GYMNAZIÁLNÍ VZDĚLÁVÁNÍ - KATEGORIE K

Počet žáků vstupujících do 1. ročníku poklesl z 54380 žáků na 49367, tj. o 9,2 %, relativně je to tedy úbytek o 2,2 %. Počet žáků vstupujících do 1. ročníku 4letého gymnázia a srovnatelných ročníků víceletých gymnázií se zvýšil z 22459 na 26093, tj. o 16,2 %.

V daném časovém intervalu došlo k **výrazným poklesům** (o více než 50 %) ve skupinách Podnikání v oboru (tj. převážně obory Management v ...) a Obecně odborná příprava (převážně obor Rodinná škola). Zatímco absolventi Rodinné školy nenacházeli uplatnění na trhu práce a trvale vykazovali vysokou míru nezaměstnanosti, je snížení počtu žáků v oborech Management v .... důsledkem hodnocení nezaměstnanosti podle počtu nezaměstnaných a nikoli podle míry nezaměstnanosti. Míra nezaměstnanosti absolventů oboru Management v... dlouho patřila k nejnižším, teprve v posledním období se objevuje její nárůst. Další velký úbytek počtu žáků (asi 30 %) je vykazován v oborech skupiny Ekonomika a administrativa (převážně obor Obchodní akademie). I jejich míra nezaměstnanosti se ve většině krajů pohybovala pod průměrem absolventů SOŠ.

K výraznému **nárůstu** počtu žáků došlo ve skupinách Právo, právní a veřejnosprávní činnost, Ochrana životního prostředí, Potravinářství, Doprava a telekomunikace, Gastronomie, hotelnictví a turismus, Pedagogika, učitelství a sociální péče a Polygrafie (zde ovšem při stále velmi malém počtu žáků). Přitom první čtyři skupiny vykazují vysokou míru nezaměstnanosti absolventů a proto toto zvýšení není příznivé.

## KRAJSKÉ PROFILOVÉ CHARAKTERISTIKY STŘEDNÍCH ŠKOL

Při **posouzení sítě škol v kraji** opět vycházíme ze tří poměrně jednoduchých ukazatelů - nejdůležitější je **průměrná velikost školy** čili počet žáků školy<sup>33</sup>, v dalším využíváme k posouzení i **počet škol připadajících na jednu obec** a **počet škol na obyvatele** (zde na 1000 obyvatel). I když uvedené ukazatele jsou ovlivněny charakterem osídlení (počtem velkých měst), dopravní obslužností apod., základní orientaci lze z nich získat.

V průměrné velikosti škol<sup>34</sup> se vyskytují značné rozdíly, minimum činí 300 žáků ve Středočeském kraji, maximum 401 žáků v Moravskoslezském kraji. Je zřejmé, že průměrná velikost škol je ovlivněna existencí výrazných městských center v

### Průměrné počty žáků středních a vyšších škol

(započítávají se jako celek školy složené z více částí pokud mají jedno ředitelství)

| Šk.r. 2000/01        | Průměr | Max  | Min | Relat.s.o. | Prů-státní | Prů-soukr. |
|----------------------|--------|------|-----|------------|------------|------------|
| Hl.m.Praha           | 343    | 1601 | 10  | 0,75       | 463        | 207        |
| Středočeský kraj     | 300    | 1176 | 3   | 0,67       | 352        | 168        |
| Jihočeský kraj       | 318    | 1099 | 6   | 0,70       | 366        | 153        |
| Plzeňský kraj        | 391    | 1901 | 7   | 0,81       | 468        | 143        |
| Karlovarský kraj     | 326    | 1039 | 13  | 0,72       | 361        | 133        |
| Ústecký kraj         | 323    | 1272 | 7   | 0,67       | 360        | 182        |
| Liberecký kraj       | 308    | 1119 | 5   | 0,72       | 372        | 148        |
| Královéhradecký kraj | 316    | 834  | 8   | 0,59       | 350        | 184        |
| Pardubický kraj      | 322    | 1142 | 7   | 0,65       | 383        | 126        |
| Vysočina             | 315    | 1037 | 6   | 0,65       | 349        | 213        |
| Jihomoravský kraj    | 377    | 2554 | 8   | 0,80       | 440        | 212        |
| Olomoucký kraj       | 318    | 1064 | 4   | 0,72       | 388        | 107        |
| Zlínský kraj         | 358    | 1268 | 5   | 0,69       | 418        | 163        |
| Moravskoslezský kraj | 401    | 1398 | 8   | 0,68       | 501        | 193        |
| Celkem ČR            | 340    | 2554 | 3   | 0,72       | 404        | 180        |
| Minimum ČR           | 300    | 834  | 3   | 0,59       | 349        | 107        |
| Maximum ČR           | 401    | 2554 | 13  | 0,81       | 501        | 213        |

<sup>33</sup> V krajských charakteristikách je počet žáků školy je určován jako součet žáků denního studia a jedné třetiny žáků ostatních forem (SPZ)

<sup>34</sup> V této části jsou zahrnuty do velikosti škol i VOŠ, protože většina z nich tvoří celek s některou střední školou a nelze předpokládat výrazné změny spočívající ve vytvoření velkého počtu samostatně existujících VOŠ. Takové řešení, vycházející ze snahy o zvýšení kvality těchto škol, by vedlo spíše k důsledkům opačným a k výrazným ne hospodárnostem, protože by vznikly školy příliš malé.

kraji - nad průměrem ČR je pouze 5 krajů (další jsou Plzeňský, Jihomoravský, Zlínský a Praha). Z tohoto pohledu je neuspokojivá zejména relativně nízká průměrná velikost škol v Praze. Překvapující jsou hodnoty minima

#### Školy s malými počty žáků (šk.r.2000/01)

|                   | Celkem škol | žáků méně než |     | % menší než |     | menší než 200 |        |
|-------------------|-------------|---------------|-----|-------------|-----|---------------|--------|
|                   |             | 100           | 200 | 100         | 200 | MŠMT          | soukr. |
| Hl.m.Praha        | 225         | 43            | 79  | 19%         | 35% | 19            | 50     |
| Středočeský kraj  | 163         | 28            | 53  | 17%         | 33% | 18            | 22     |
| Jihočeský kraj    | 118         | 15            | 39  | 13%         | 33% | 18            | 13     |
| Plzeňský kraj     | 70          | 9             | 19  | 13%         | 27% | 9             | 7      |
| Karlovarský kraj  | 47          | 8             | 17  | 17%         | 36% | 9             | 6      |
| Ústecký kraj      | 133         | 18            | 44  | 14%         | 33% | 21            | 19     |
| Liberecký kraj    | 70          | 11            | 27  | 16%         | 39% | 11            | 10     |
| Královéhradecký   | 97          | 11            | 28  | 11%         | 29% | 17            | 6      |
| Pardubický kraj   | 86          | 12            | 22  | 14%         | 26% | 7             | 11     |
| Vysočina          | 93          | 12            | 24  | 13%         | 26% | 13            | 8      |
| Jihomoravský kraj | 177         | 23            | 52  | 13%         | 29% | 17            | 26     |
| Olomoucký kraj    | 112         | 17            | 40  | 15%         | 36% | 14            | 19     |
| Zlínský kraj      | 96          | 16            | 31  | 17%         | 32% | 15            | 14     |
| Moravskoslezský   | 171         | 22            | 40  | 13%         | 23% | 10            | 24     |
| Celkem ČR         | 1658        | 245           | 515 | 15%         | 31% | 198           | 235    |

velikostí škol, obvykle však jde o školy speciální, školy jiných zřizovatelů, jen někdy o školy státní. Směrodatná odchylka či vhodnější relativní směrodatná odchylka ukazují rozptýlení velikostí škol. Z tohoto pohledu vykazuje největší rozptýlení velikostí škol Plzeňský kraj, nejsevernější z hlediska velikosti jsou velikosti školy v Královéhradeckém kraji. Značné rozdíly jsou rovněž v průměrné velikosti státních (Prů-státní) a soukromých škol (Prů-soukr.). V průměru jsou státní školy 2,2x větší než

soukromé, největší rozdíl v poměru velikostí státních a soukromých škol je v Olomouckém kraji, nejmenší na Vysočině

Je zřejmé, že průměrnou velikost škol ovlivňuje především počet malých škol v kraji, přehled o počtu škol menších než 100 a 200 žáků uvádí následující tabulka "Školy s malými počty žáků"<sup>35</sup>. Je překvapivé, že největší podíl malých škol menších než 100 žáků je právě v Praze, z toho pohledu je nejlepší situace v kraji Královéhradeckém. Uvedená tabulka ukazuje opět velký problém našeho středního školství, kterým jsou malé školy. Je-li pro 4leté studium nutno považovat za minimální velikost školy 200 žáků (pak lze zajistit alespoň základní využití aprobovanosti učitelů a ekonomické poměry není nutno považovat za zcela neúnosné), pak skutečnost, že téměř třetina škol je menší, než je tato hranice, by měla vést k intenzivnímu hledání řešení jak dosáhnout zvýšení počtu žáků škol, i když více než polovinu těchto škol tvoří školy soukromé<sup>36</sup>.

Pro lepší přehled o průměrných velikostech škol je připravena následující tabulka "Průměrné počty žáků polyfunkčních a běžných škol". Zde jsou uvedeny průměrné velikosti nejčastěji se vyskytujících polyfunkčních škol typu SOŠ+VOŠ a SOŠ+SOU a dále velikosti jednotlivých druhů škol - G, SOŠ, SOU a speciálních škol. Z tabulky je zřejmý výrazný rozdíl ve velikosti polyfunkčních škol, které v průměru (asi 500 žáků) o téměř 100 žáků přesahují průměrnou velikost největší z běžných škol, tj. gymnázia. O dalších 100 žáků jsou v průměru menší SOU (vč. k nim připojených OU a U), ještě menší jsou střední odborné školy, jejich průměrná velikost se blíží minimální možné velikosti. Velkým ekonomickým problémem je existence samostatných speciálních škol velmi často minimální velikosti.

**Vhodnou cestou zvětšování velikosti škol na hodnoty pedagogicky a ekonomicky únosné je tedy vytváření škol polyfunkčních.** V žádném případě není cílem vytváření škol velikostí přesahující tisíc žáků, má jít o zvětšení velikosti malých škol. Rozptýlenost škol není ekonomicky do budoucna únosná i s ohledem na zatím sice poměrně pomalý, ale neúprosně za několik let přicházející výrazný pokles velikost populačních ročníků. Podíl polyfunkčních škol činí v roce 2000/01 21% škol, přitom nepočítáme jako polyfunkční spojení SOU-UO-U-

<sup>35</sup> V tabulce v rozdělení státní - soukromé nejsou zahrnuty školy dalších zřizovatelů, tj. jiných resortů, církevní a městské, ty tvoří zbytek do součtu.

<sup>36</sup> Zde lze diskutovat otázku, proč je potřebné zvětšovat školy zřizované kraji, když soukromé školy mohou existovat s malými počty žáků. Opomineme-li otázku školního je potřeba si uvědomit, že soukromé školy vlastně obvykle vhodně využívají zázemí státních škol a zajišťují si kapacitní i materiálové podmínky tak, aby neměly zbytečné náklady. Často si pronajímají od státních škol prostory, které velikostí přesně odpovídají jejich potřebám, zajišťují si učitele, pro které by neměly dostatečné využití kvalifikovanosti, jako externí, opět ze státních škol, někdy si pronajímají i laboratoře či dílenské prostory. Státní školy mají svoji konfiguraci danou - jsou v tradiční existující školní budově, mají vybudovány velké prostory pro školní dílny, laboratoře apod. a nemohou si odpovídající velikost vhodně volit. Proto je nutné řešit jejich spojováním využití kapacit a vybavení, přebytečné objekty opouštět a zbavovat se jich, protože očekávat jejich potřebnost v nejbližších desetiletích nelze. Snaha udržet existenci co největšího počtu škol rozpočítáváním stále menšího počtu žáků pro rovnoměrné zajištění jejich ekonomických potřeb vede k zásadním problémům v ekonomice školství jako celku.

Spec. v jakékoli kombinaci. Nejvíce polyfunkčních škol je vytvořeno v krajích Královéhradeckém (33%), Jihočeském (30%) a Zlínském (25%), nejméně v Olomouckém (11%) a v Praze (16%).

Polyfunkční školy existují i u soukromých škol. Zatímco velikost soukromých škol běžného druhu je více než 2,5x menší než školy, které zřizoval stát, soukromé polyfunkční školy jsou větší a jsou pouze 1,8x menší než školy státní.

Dalším hlediskem umožňujícím srovnávat síť škol v jednotlivých krajích je jejich porovnání s počtem obcí a počtem obyvatel v krajích. Porovnání je zřejmé z následujícího grafu, kde je uveden počet žáků na školu, čili průměrná velikost školy, počet škol na obec a počet škol na 1000 obyvatel kraje.

Velikost škol<sup>37</sup> byla již pojednána, zde tedy porovnáme počty škol připadajících na obec a na obyvatele. V počtu škol na obec se projevuje vliv velikosti obcí (čím menší obce, tím větší je jejich počet), proto není uvedena Praha, kde vlastně všechny školy připadají na jednu obec, výrazný je vliv velikosti obcí u Moravskoslezského kraje (větší počet velkých obcí), kde je potom rovněž poměrně vysoký počet škol na jednu obec. To znamená, že v tomto případě nejde o přehnaně velký počet škol v kraji, ale projevuje se skutečnost malého počtu velkých obcí. Přiměřenost počtu škol vyplývá i z porovnání s počtem škol na obyvatele.

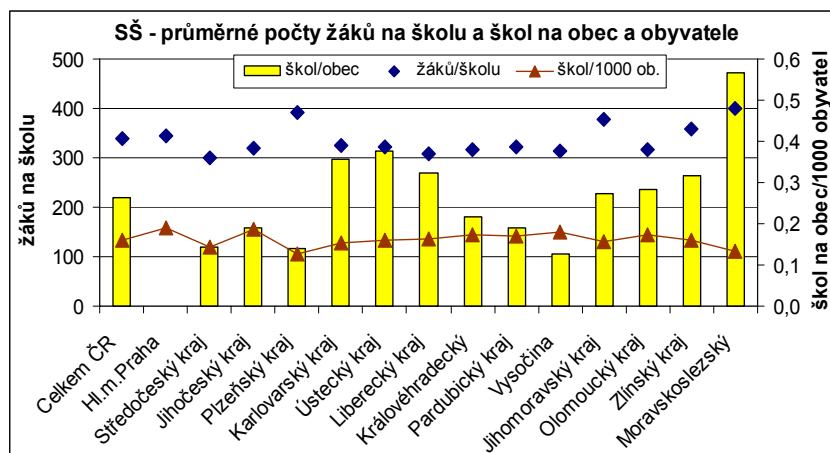
Opačným případem je kraj Vysočina. Zde je nejnižší ukazatel počtu škol na obec, vzhledem k průměrné velikosti škol a jen málo zvýšenému počtu škol na obyvatele můžeme rovněž hodnotit počet škol jako přiměřený, což souvisí s charakterem osídlení (velký počet malých obcí).

**Průměrné počty žáků jednotlivých druhů škol**

| Šk.r. 2000/01     | SOS a VOŠ  | SOS a SOU  | Gymnázia   | SOŠ        | SOU a U    | Speciální školy |
|-------------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------------|
| Hl.m.Praha        | 457        | 566        | 396        | 315        | 356        | 41              |
| Středočeský kraj  | 442        | 416        | 405        | 233        | 233        | 18              |
| Jihočeský kraj    | 437        | 432        | 365        | 270        | 285        | 15              |
| Plzeňský kraj     | 655        | 729        | 472        | 283        | 308        | 26              |
| Karlovarský kraj  | 517        | 478        | 447        | 251        | 285        | 15              |
| Ústecký kraj      | 448        | 490        | 374        | 246        | 296        | 34              |
| Liberecký kraj    | 379        | 563        | 355        | 216        | 276        | 16              |
| Královéhradecký   | 352        | 356        | 447        | 249        | 359        | 49              |
| Pardubický kraj   | 536        | 492        | 334        | 230        | 246        | 25              |
| Vysočina          | 350        | 494        | 367        | 291        | 268        | 26              |
| Jihomoravský kraj | 534        | 659        | 417        | 260        | 384        | 44              |
| Olomoucký kraj    | 701        | 417        | 463        | 256        | 296        | 24              |
| Zlínský kraj      | 452        | 528        | 580        | 295        | 294        | 36              |
| Moravskoslezský   | 709        | 662        | 421        | 292        | 382        | 211             |
| <b>Celkem ČR</b>  | <b>474</b> | <b>517</b> | <b>409</b> | <b>268</b> | <b>310</b> | <b>43</b>       |
| Minimum ČR        | 350        | 356        | 334        | 216        | 233        | 15              |
| Maximum ČR        | 709        | 729        | 580        | 295        | 384        | 211             |

Nejsou uváděna máločetná spojení (např. SOS + G apod.)

Celkový počet žáků - počet žáků denního studia + 1/3 žáků SPZ



Jako problematická se evidentně jeví síť škol v krajích Karlovarském, Ústeckém, Libereckém a Olomouckém, kde při průměrné velikosti škol je vysoká hodnota ukazatele počtu škol na obec. Poněkud lépe lze hodnotit situaci v kraji Zlínském a Jihomoravském, (vzhledem k větší průměrné velikosti škol, příp. nižšímu počtu škol na obyvatele u Jihomoravského kraje).

<sup>37</sup> Znovu připomínáme, že jde o velikost škol jako celku, tj. všech jejich součástí - zde tedy i s žáky VOŠ, pokud je ta součástí střední školy.

Vrátíme-li se k hodnotám Moravskoslezského kraje lze opět konstatovat, že uvedené poměry lze považovat za dobré, je však pravděpodobné, že by bylo možné s menšími problémy než jinde, dosáhnout ještě lepších hodnot, tj. rovněž dále redukovat síť škol.

Další krajskou profilovou charakteristikou je průměrná velikost "školoboru", což je pojem, který byl vysvětlen výše, vč. vysvětlení označení jednotlivých kategorií vzdělání. Zjednodušeně řečeno, jde o průměrnou velikost třídy, zde v prvním ročníku, za předpokladu, že ve třídě jsou umístěni pouze žáci jednoho oboru. Nesmí tedy jít o "hypotetickou" třídu, vykazovanou jako splňující podmínku velikosti, přitom zahrnující žáky zcela rozdílných oborů.

Průměrné velikosti "školoborů" ukazují, že síť našich středních škol je předimenzovaná nejen z hlediska počtu škol, což vede k malým velikostem škol, ale i z hlediska výuky oborů v jednotlivých školách, kde značná rozptýlenost oborové struktury vede k malé velikosti tříd. Tabulka uvádějící průměrnou velikost školoborů jednoznačně ukazuje, že s průměrnou velikostí školoborů či tříd můžeme být spokojeni pouze v gymnáziích, za přijatelné pak lze považovat v některých krajích počty žáků ve třídách SOŠ (kategorie M a J) případně ještě v maturitních oborech SOU (kategorie L0). Zejména znepokojivá je situace v učebních oborech (kategorie H), které jsou velice frekventované. Na základě součtu hodnot kategorií H, K a M, ve kterých se připravuje převážující část žáků, bylo stanoveno pořadí krajů (je uvedeno v posledním sloupci s označením HKM) od nejvyšších hodnot průměrného počtu žáků v třídě k nejnižším.

Je paradoxní, že nejhorších hodnot dosahuje Praha, kde jsou největší možnosti naplňování tříd. Je to ale logickým důsledkem roztržité sítě škol v Praze, velkého počtu malých škol i relativně malé průměrné velikosti škol v Praze. Za této situace pak velká nabídka nejrůznějších oborů na několika školách vede k takto špatnému postavení ve srovnání s ostatními kraji<sup>38</sup>. Že zde však bylo zanedbáno řešení optimalizace ukazuje i nejnižší průměrný počet žáků ve třídách gymnázií v republice. Další v pořadí nejmenších průměrných velikostí tříd v celkovém hodnocení HKM jsou Zlínský, Jihočeský a Pardubický kraj, i když Pardubický dosahuje velmi slušných hodnot u gymnázií a VOŠ. Nejlepších hodnot dosahují v Olomouckém kraji, kde je zejména vysoká naplněnost gymnázií a SOŠ, dále v Plzeňském a Karlovarském kraji.

**Průměrná velikost "školoborů" v jednotlivých kategoriích vzdělání v 1. ročníku**

|                      | C    | D    | E    | H    | J    | K    | L0   | L5   | M    | N    | HKM |
|----------------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|-----|
| Hl.m.Praha           | 9,7  | 11,0 | 12,2 | 16,1 | 10,5 | 26,1 | 20,9 | 23,2 | 20,9 | 20,3 | 15  |
| Středočeský kraj     | 7,7  | 6,8  | 11,4 | 16,7 | 10,0 | 28,6 | 22,4 | 18,8 | 26,0 | 20,2 | 5   |
| Jihočeský kraj       | 5,3  | 14,7 | 9,7  | 15,8 | 22,0 | 27,5 | 22,9 | 19,2 | 25,0 | 20,2 | 13  |
| Plzeňský kraj        | 13,3 | 14,5 | 11,6 | 17,2 | -    | 28,7 | 22,6 | 18,1 | 27,5 | 20,3 | 2   |
| Karlovarský kraj     | 9,5  | -    | 15,3 | 16,6 | 32,0 | 29,0 | 24,0 | 17,7 | 26,4 | 17,3 | 3   |
| Ústecký kraj         | 10,1 | 16,5 | 14,1 | 18,1 | -    | 27,8 | 23,6 | 17,8 | 26,0 | 20,7 | 4   |
| Liberecký kraj       | 5,8  | 10,0 | 16,6 | 17,2 | 21,0 | 28,2 | 18,2 | 15,3 | 24,2 | 17,8 | 9   |
| Královéhradecký kraj | 6,5  | 7,0  | 12,8 | 15,9 | 7,0  | 28,7 | 19,3 | 18,2 | 25,1 | 22,0 | 8   |
| Pardubický kraj      | 6,0  | 19,7 | 13,2 | 16,0 | 30,0 | 29,1 | 21,5 | 18,0 | 23,6 | 19,0 | 12  |
| Vysočina             | 11,6 | 27,0 | 10,8 | 15,6 | -    | 28,7 | 18,9 | 17,1 | 25,8 | 19,8 | 6   |
| Jihomoravský kraj    | 7,3  | 7,3  | 13,6 | 18,5 | 14,0 | 28,2 | 23,1 | 16,3 | 23,2 | 21,4 | 7   |
| Olomoucký kraj       | 6,8  | 11,0 | 10,6 | 17,1 | 32,0 | 29,2 | 27,7 | 21,2 | 28,4 | 19,7 | 1   |
| Zlínský kraj         | 8,3  | 14,0 | 10,0 | 16,4 | 26,0 | 28,4 | 18,3 | 17,7 | 22,1 | 18,9 | 14  |
| Moravskoslezský kraj | 7,7  | 14,8 | 13,4 | 18,4 | 26,0 | 26,8 | 23,9 | 18,8 | 23,9 | 23,4 | 11  |
| ČR 2000              | 8,4  | 12,3 | 12,6 | 17,0 | 17,8 | 28,0 | 21,9 | 18,5 | 24,6 | 20,4 | 10  |

Z tabulky je zřejmé, že by bylo **potřebné věnovat zvýšenou pozornost naplněnosti tříd v méně frekventovaných kategoriích vzdělání**, např. je nízká naplněnost nástaveb (L5), ale i nematuritních oborů SOŠ, oborů učilišť a odborných učilišť.

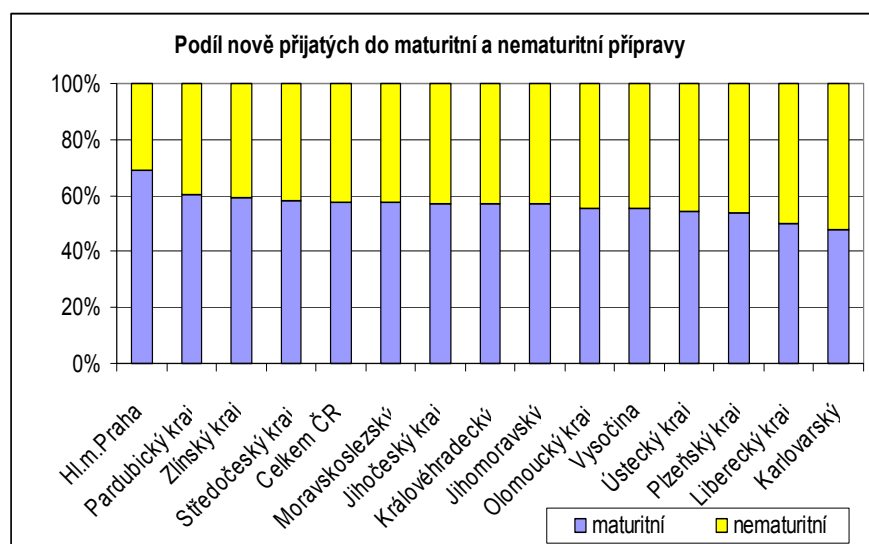
Je zřejmé, že se zde projevuje důsledek dřívější snahy většiny školských úřadů zachovat výuku v co největším počtu škol, udržet jejich existenci i cestou omezování počtu tříd i počtu žáků ve třídách i když postupně klesala

<sup>38</sup> V Praze se však vyskytují i případy nabídky monotypních nebo v republice málo frekventovaných oborů, zejména uměleckých škol, které Praze logicky přísluší a které rovněž poněkud snižují průměrnou velikost školoboru. Je ovšem obecnou otázkou pro výuku uměleckých oborů kdekoli, zda je skutečně nutná tak obrovská rozptýlenost přípravy v uměleckých oborech, navíc se často dublujících v různých kategoriích vzdělání (vyučení - vyučení s maturitou - obory SOŠ příp. i obory VOŠ). Velmi nízké počty žáků ve třídách (velmi často méně než 10) by neměly být důvodem vysokých normativů, ale naopak nižší normativy by měly nutit k racionálnějšímu postupu.

populace (proti původním předpokladům, že dobré školy s kvalitní přípravou žáků a vybudovanou image, budou získávat více žáků a méně kvalitní budou zanikat).

**Objevit dobré školy** s kvalitním pedagogickým zázemím, uplatňující se v mezinárodních aktivitách, připravující žáky ve spolupráci s jejich budoucími zaměstnavateli, spolupracujících s hospodářskou komorou, společenstvími či cechy apod., aplikující progresivní trendy školské politiky, spolupracující na tvorbě vzdělávacích programů, zajišťující zvyšování kvalifikace vyučujících **a podporovat jejich růst** - to bude velký a obtížný **úkol pracovníků školských odborů krajských úřadů pro další léta**. Tyto školy by měly pak vytvářet základ pokračující optimalizace, preferované jádro inovované struktury sítě škol.

Na celkový vývoj charakteru středního vzdělávání v kraji lze usuzovat i z **tendencí nově přijímaných na jednotlivé typy středních škol**. U některých krajů je možné identifikovat jasné tendence ke změně profilace středního vzdělávání, u jiných k žádné podstatné změně v minulých pěti letech nedošlo. Ke krajům se zřejmou tendencí k proměně patří kraj Pardubický, v němž došlo k výraznému posílení gymnaziálního vzdělávání a oslabení učňovského – Pardubický kraj se tak zařadil za Prahu v nově přijímaných na gymnázia a SOŠ. Zřejmá tendence k vyrovnání své struktury s průměrem ČR se projevuje v Jihočeském, Plzeňském, Ústeckém, Zlínském a Moravskoslezském kraji.



V ostatních krajích jsou trendy smíšené. Při posuzování tendencí vývoje středního vzdělávání v krajích je však nutné uvážit průběh charakteru změny alespoň v minulých pěti letech. Jedná se především o tu skutečnost, že vlivem nestability, kterou byl systém zasažen v důsledku zavedení

devítileté povinné školní docházky, se v minulých letech průběh podílů nově přijímaných vrátil k hodnotě před tímto zásahem. Je zřejmé, že u některých krajů, kde nastaly jasné změny struktury středního vzdělávání, tento trend návratu k dřívější proporcii nebude dominantní. Avšak u dalších krajů se teprve ukáže až v dalších letech, zda trendy nastoupené v minulých dvou, třech letech budou znamenat směr ke změně struktury středního vzdělávání v těchto krajích.

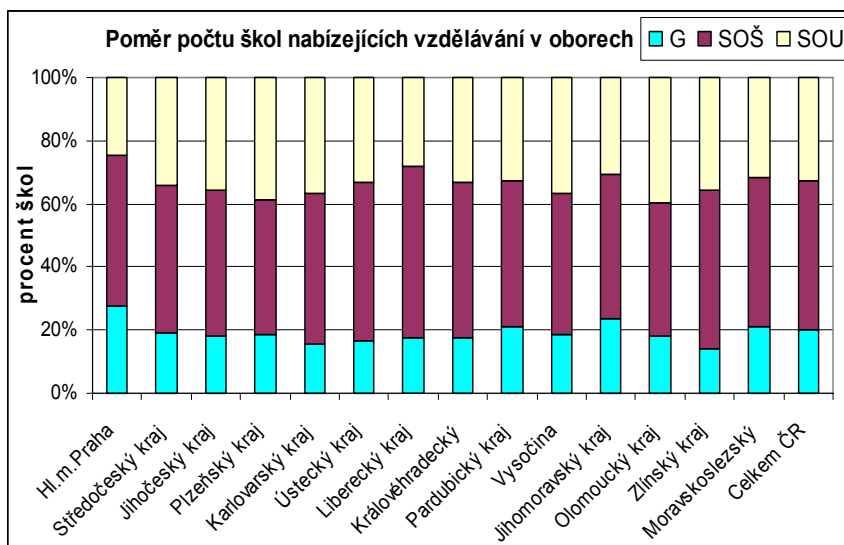
Nakolik „dobře“ je nastavena **struktura sítě středních škol** může ukázat i její porovnání s úrovní aspirací žáků na konci základní školy. Úroveň středního vzdělávání je pro určitou část absolventů středních škol vzdělání konečný stupeň jejich počátečního vzdělávání a tak kvalifikace, kterou zde získají, je ta, s níž se snaží uplatnit na trhu práce. Z pohledu trhu práce se však na druhé straně jedná o to, aby ekonomická struktura nebyla zcela odlišná od struktury vzdělávání na úrovni středního školství. Uplatňuje se zde rovněž historické vědomí, pramenící ze sociální struktury obyvatel, rodičů, vědomí toho, jaká je tradiční struktura ekonomických aktivit dané oblasti. Trend směřuje k postupnému posilování vzdělávání s maturitou, které zároveň větší části populace otevře cestu k terciárnímu vzdělávání. Z šetření je zřejmé, že si i žáci základních škol uvědomují potřebu vyšších úrovní vzdělání, a tak původní aspirace žáků skončit své vzdělávání na úrovni vyučení bez maturity je velice nízká – v průměru v žádném kraji nepřesahuje 11,2 %. Vzdělávací systém ovšem předpokládá, že 40 % absolventů

základní školy bude pokračovat na SOU. Přičemž rozdíly mezi kraji jsou významné. Důležitá je tady celková vzdělávací nabídka v maturitních a nematuritních oborech, do nichž mají absolventi základních škol přístup. Nebudeme zde uvažovat mezikrajskou mobilitu a srovnáváme podíl nově přijatých na střední školy v populaci, jež je typická pro vstup na střední školy (patnáctiletí).

Tato charakteristika má zásadní význam z několika důvodů. Vedle toho, že ukazuje míru souladu (či nesouladu) s aspiracemi žáků základních škol, ukazuje i, nakolik systém otevírá možnosti dalšího studia na terciární úrovni. Samozřejmě souvislosti s trhem práce jsou rovněž zřejmé. Celkový nesoulad aspirací žáků základních škol s možnostmi, které se jim otevírají na středních školách, jsou výrazné. Navíc mnohé kraje neumožňují získat maturitu takovému podílu žáků, který má již na základní škole aspirace k terciárnímu vzdělávání. Situace je nakonec přece jen o něco lepší na výstupech ze středních škol, neboť vlivem možnosti získání maturity v nástavbovém studiu se podíl absolventů s maturitou pohybuje průměrně kolem 70 %. (Zde není možné vlivem nestabilit po zavedení devítileté povinné školní docházky pro minulé období stanovit tento podíl přesněji, a také ne po krajích – proto pracujeme s nově přijatými.)

V této souvislosti je vhodné porovnat podíly počtu škol nabízejících vzdělávání gymnaziální, v oborech SOŠ a v oborech SOU. Tyto podíly jsou uvedeny v grafu - je zřejmé, že největší podíl škol nabízejících gymnaziální studium je v Praze a v Jihomoravském kraji, nejmenší pak ve Zlínském kraji. Největší podíl škol nabízejících příležitost připravovat se v oborech SOU mají kraje Olomoucký a Plzeňský, nejméně Liberecký (přitom se tam v nich ale připravuje největší podíl žáků). Největší podíl škol pak nabízí výuku v oborech SOŠ v Libereckém, Ústeckém a Zlínském kraji.

Z hlediska **oborové struktury** patří Praha, Středočeský, Jihočeský a Zlínský kraj mezi kraje s malými disproporcemi struktury vzdělávaných a potřeb trhu práce. Výrazné problémy jsou v oborových strukturách Ústeckého, Libereckého a Moravskoslezského kraje – v tomto případě je důvodem vzniklých disproporcí opět právě místní trh práce, který prochází významnými změnami, navíc změnami, které nemají zatím jasnou strategickou linii. Určité menší problémy jsou v oborových strukturách ostatních krajů. Bude hodně záviset na rozvoji spolupráce školské a neškolské sféry v samotných krajích, aby se vytvořily efektivní formy komunikace v procesu rozvoje oborových struktur především středního školství. Bude významné, aby pro efektivní rozvoj oborových struktur došlo k vypracování strategických představ o ekonomicko-sociálním směřování jednotlivých krajů. Přesto není možné očekávat, že sladění oborových struktur a trhu práce bude ideální, a to z mnoha důvodů. Jedná se spíše o vytvoření funkčního modelu efektivního komunikačního prostředí v jednotlivých krajích, aby všichni partneři (školy, zaměstnavatelé, rodiče, žáci, ...) měli dostatek informací pro svá rozhodnutí.



**Sídelní struktura** je významnou charakteristikou, která v interakci s mnoha dalšími faktory (dopravní obslužnost, podíl městského obyvatelstva, členitost oblasti, ...) určuje případné znevýhodnění obyvatel dané oblasti v dostupnosti vzdělávání. Existují určité typy sídelních struktur. Nebudeme-li uvažovat velká města, existují oblasti kolem těchto měst, které jsou přítomností velkých měst zasaženy. Výjimečná je situace Prahy, protože v podstatě žádné jiné krajské město natolik neovlivňuje své okolí. V menší míře však tento efekt nastává. Například okolí Liberce je téměř zcela závislé na krajském městě. To nastává například v případě okresu Prostějov, kde už v podstatě není žádné jiné větší sídlo, a tak jsou v Prostějově soustředěny všechny školy. Dále

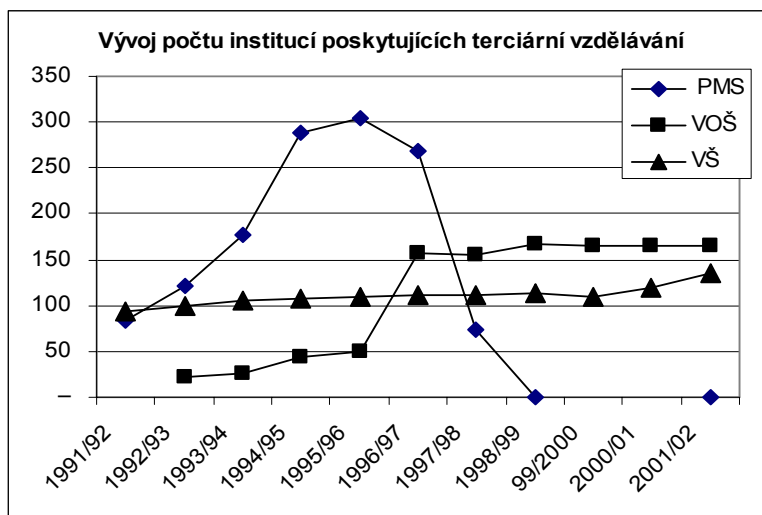
se jedná o to, kolik obyvatel připadá na jedno město se střední školou. Určitá nevyváženost je zde zřejmá v kraji Vysočina, což je zřejmě dáno jeho hornatou strukturou. Nevyvážený stav je rovněž v kraji Moravskoslezském, avšak to je dáno – jako i v některých případech jiných krajů – vysokým podílem městského obyvatelstva v některých okresech (Karviná) na jedné straně a situaci v ostatních okresech, které mají vysoký podíl horských území (Bruntál, Opava, Frýdek-Místek). Souhrnně se dá říct, že až na málo výjimek existují střední školy ve všech sídlech o více než 5 tisících obyvatel. V mnoha okresech je síť dosti roztržštěná a není výjimkou, že v obci s 2000 obyvatel jsou střední školy dvě. Jiným případem jsou školy lesnické, které bývají v obcích horských často s velikostí pod 1000 obyvatel.

## 2.4 Terciární VZDĚLÁVÁNÍ

Terciární vzdělávání zahrnuje veškeré vzdělávání následující po maturitní zkoušce. Terciární vzdělávání se obvykle dělí na vzdělávání vysokoškolské (na vysokých školách) a nevysokoškolské vzdělávání (vzdělávání v pomaturitním studiu a ve vyšším studiu s absolutoriem).

Vzdělávání vysokoškolské má v České republice dlouhou tradici. Poskytovaly jej vysoké školy, a to ve studiu magistersko/inženýrském a postgraduálním (doktorandském), nově se rozvíjí i studium bakalářské. Studium je poskytováno jak formou denního studia, tak i formami studia při zaměstnání. Od roku 1999 působí na území ČR i soukromé vysoké školy, které poskytují vzdělávání většinou jen v bakalářských programech.

Nevysokoškolské terciární vzdělávání v pravém slova smyslu vzniká v České republice v roce 1996/97, kdy byly uzákoněny vyšší odborné školy jako nový typ školy určený pro vzdělávání studentů, kteří ukončili studium na střední škole maturitní zkouškou. Je to spíše prakticky zaměřené studium poskytující vyšší odbornou kvalifikaci pro absolventy středních škol, kteří chtějí



pokračovat ve studiu, ale ne na vysoké škole. V předchozích letech studovali tito žáci na středních odborných školách v pomaturitním studiu a získali „další maturitu“, případně v experimentálně ověřovaném vyšším studiu s absolutoriem na středních školách. Oblast neuniverzitního vzdělání otevřela pole působnosti nestátnímu sektoru, který neměl přístup do univerzitního vzdělávání. Od roku 1999/2000 však začínají působit i nestátní vysoké školy.

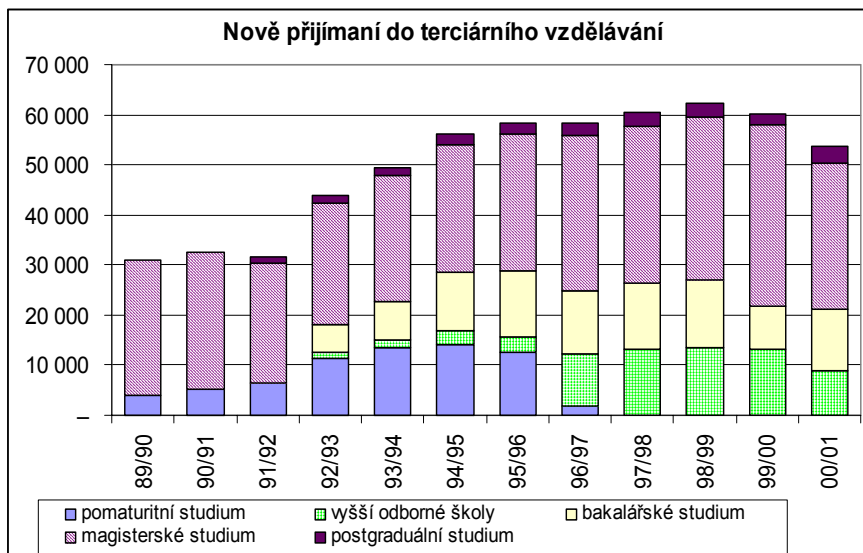
Pomaturitní studium se výrazně rozvíjelo do roku 1995/96. V tomto roce byl počet vzdělávacích institucí (škol), které poskytovaly toto vzdělávání (více než 300), nejvyšší. Pak došlo k jeho zrušení a byly zřízeny

vyšší odborné školy; ty do té doby existovaly pouze v omezeném počtu jako experimentální. I po roce 1996/97 určitou dobu obě instituce kooexistovaly, protože žáci PMS studium postupně dokončovali. Většina škol místo pomaturitního studia požádala o zřízení vyšší školy, tento zájem byl však uspokojen jenom z části.

Vývoj v oblasti vysokých škol byl naopak velmi pozvolný. Počet fakult vysokých škol se zvyšoval jen nepatrně, teprve v roce 2000/01 narostl vznikem soukromých vysokých škol.

V letech 1989/90 - 2000/2001 celkový počet studentů na terciární úrovni stále narůstal a téměř se zdvojnásobil. Největší podíl

žáků a studentů v terciárním vzdělávání tvoří studenti vysokých škol (88 %). Neuniverzitní vzdělávání se na celkovém počtu studentů podílí 12 %.



Počet nově přijímaných studentů do terciárního vzdělávání se v období 1989/90-1998/99 více než zdvojnásobil. V posledních dvou letech jsme zaznamenali pokles, který je způsoben částečně změnou metodiky vykazování nově přijímaných studentů, v posledním roce však především absencí absolventů maturitních oborů středních škol. Podíl přijatých do studia na vyšších odborných školách v roce 1999/2000 tvořil 22 % (v roce 2000/01 17 %), do studia na vysokých školách 78 % (v roce 2000/01 83 %).

Ve školním roce 1989/90 bylo nově přijato do denního studia terciárního vzdělávání 25 091 žáků a studentů, což bylo 19 % osmnáctiletých a 52 % absolventů středních škol denního studia ukončeného maturitní zkouškou. Tyto podíly na populaci a počtech absolventů neustále rostly a v roce 1999/2000 činil podíl nově přijatých do denního studia terciárního vzdělávání 37 % osmnáctiletých a dokonce 69 % absolventů maturitních oborů<sup>39</sup>. V posledním školním roce, který byl z hlediska přijímání nových studentů značně atypický v důsledku malého počtu maturantů na středních školách, činil podíl přijatých do terciárního vzdělávání z počtu osmnáctiletých 31,3 %.

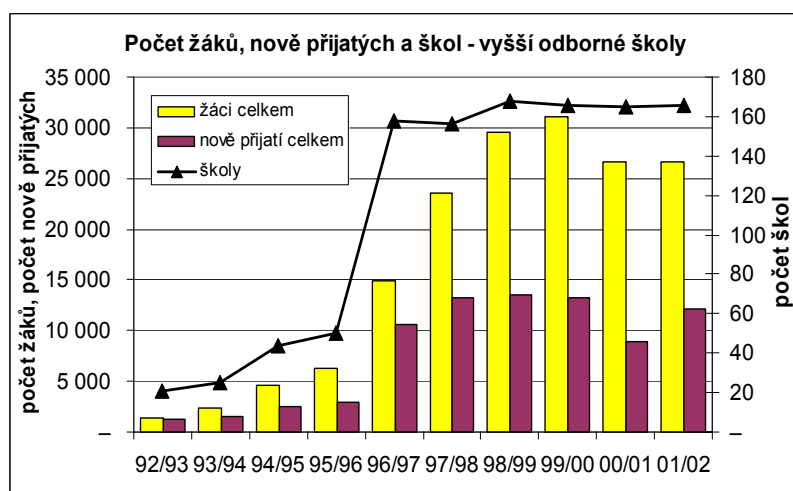
Vývoj počtu absolventů studia na terciární úrovni je ve sledovaném období značně rozkolísaný. Celkový počet absolventů od roku 1990 do roku 1999 stále roste, a to jak v denním studiu, tak v ostatních formách studia. Počet absolventů terciárního vzdělávání mimo vysoké školy rostl až do roku 1996, kdy se začal

<sup>39</sup> Je udáván podíl z maturantů studia absolventů základních škol, skutečný podíl z nich přijatých na VŠ je nižší, protože na VŠ se hlásí i absolventi starší, dále i absolventi nástaveb, dokonce i absolventi studia VOŠ.

projevovat úbytek absolventů pomaturitního studia (zrušeno v roce 1996/97) a vyšší odborné školy měly zatím pouze malý počet absolventů (neměly dosud zaplněny všechny ročníky a studium bylo delší než v PMS). Další propad následoval ze stejných důvodů i v roce 1998. V roce 2000/01 absolvovalo v nevysokoškolském terciárním vzdělávání 8 tis. studentů.

## 2.4.1 VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Vyšší odborné školy vznikly novelou školského zákona v roce 1995 a od roku 1996/97 přijímají žáky do vyššího odborného studia s absolutoriem. Toto studium bylo od roku 1992/93 experimentálně ověřováno na několika SOŠ. Vyšší odborné školy nabízejí studium ve 2 až 3,5letých oborech studentům, kteří absolvovali na některé ze středních škol ve studiu ukončeném maturitní zkouškou. Studium je určeno absolventům středních škol, kteří chtějí po maturitě pokračovat ve studiu, ale nevyhovuje jim příliš teoreticky zaměřené studium na vysoké škole.



Absolventi vyšších odborných škol získávají titul diplomovaný specialista. Většina vyšších odborných škol vznikla v roce 1996/97 při středních odborných školách. Pouze několik VOŠ vzniklo jako samostatný právní subjekt.

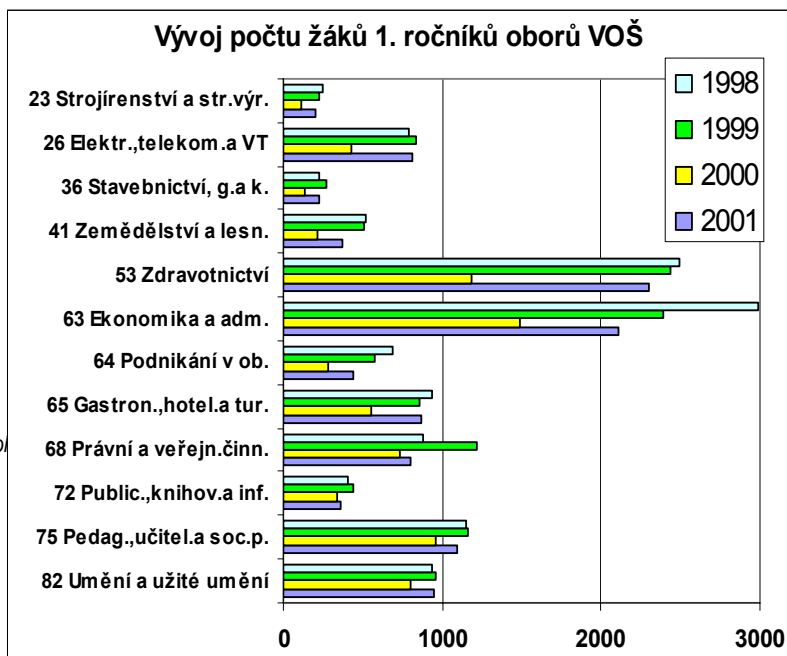
V době experimentálního ověřování v letech 1992/93 - 1995/96 studovali žáci vyššího studia s absolutoriem na několika desítkách škol, jejichž počet však stále narůstal (z 21 škol v roce 1992/93 na 50 škol v roce

1995/96). V roce 1996/97 začalo vyučovat celkem 158 vyšších odborných škol, v roce 2000/01 jich vyučovalo 165. Většina VOŠ byla státních (65 % škol), nezanedbatelný podíl však tvoří i školy soukromé (27 % škol).

V roce 1992/93, kdy se začalo vyšší odborné studium experimentálně ověřovat, studovalo v tomto druhu studia pouze 1 391 žáků. Jejich počet se však stále zvyšoval až na 6 302 v roce 1995/96. V následujícím roce 1996/97 bylo schváleno velké množství nových škol (ve skutečnosti nešlo o vznik nových škol, ale o to, že středních odborných školám byla schválena možnost realizovat místo pomaturitního vzdělávání vzdělávací program vyšší odborné školy). V důsledku zvýšení vzdělávací nabídky a zrušení možnosti PMS prudce narostl i počet žáků VOŠ na 14 931. Tento počet se do roku 1999/2000 více než zdvojnásobil. Většina žáků studuje v denním studiu (85 % žáků). Nestátní školy se podílejí na celkovém počtu žáků VOŠ 35 % (soukromé 29 %, církevní 6 %).

**Průměrný počet žáků všech forem na jedné škole** narostl z 94 žáků v roce 1996/97 na 187 žáků v roce 1999/2000, v posledním školním roce 2001/02 průměrný počet žáků na školu poklesl na 161<sup>40</sup>. Příčinou tohoto prudkého růstu průměrné velikosti školy do roku 1999/2000 byla nenaplněnost všech postupových ročníků, protože školy vznikaly v převážné míře jako školy

<sup>40</sup> Jde o průměrnou velikost součástí škol kapitola o středních školách.



nové, postupně naplňovaly postupové ročníky a prakticky z nich neodcházeli absolventi. Současný pokles je jednak důsledkem zavedení povinné devítileté školní docházky na základních školách - ze středních škol vycházel maturitní ročník s velmi malým počtem absolventů (s výjimkou víceletých gymnázií), jednak poklesu zájmu o vyšší odborné školy v důsledku "odčerpání" potenciálních zájemců ve větší míře vysokými školami. Do dalších let nelze přepokládat nárůst počtu přijímaných, protože bude vzhledem ke klesající populaci narůstat příležitost studovat na vysokých školách, které navíc rozvíjejí a stále častěji nabízejí i krátké bakalářské studium. To ukazuje i počet přijatých ve šk.r. 2001/02, který dosahuje pouze 12100 žáků, což znamená pokles proti skutečnosti let 97/98 až 99/00.

| VOŠ               | škol       | žáků/škola | školobor    |
|-------------------|------------|------------|-------------|
| <b>Celkem ČR</b>  | <b>165</b> | <b>145</b> | <b>20,4</b> |
| Hl.m.Praha        | 35         | 174        | 20,3        |
| Středočeský kraj  | 18         | 104        | 20,2        |
| Jihočeský kraj    | 14         | 148        | 20,2        |
| Plzeňský kraj     | 5          | 170        | 20,3        |
| Karlovarský kraj  | 2          | 98         | 17,3        |
| Ústecký kraj      | 9          | 125        | 20,7        |
| Liberecký kraj    | 7          | 91         | 17,8        |
| Královéhradecký   | 10         | 101        | 22,0        |
| Pardubický kraj   | 10         | 130        | 19,0        |
| Vysočina          | 11         | 148        | 19,8        |
| Jihomoravský kraj | 16         | 170        | 21,4        |
| Olomoucký kraj    | 7          | 133        | 19,7        |
| Zlínský kraj      | 11         | 119        | 18,9        |
| Moravskoslezský   | 10         | 224        | 23,4        |

#### Vzdělávací nabídka VOŠ z hlediska struktury oborů

je obdobná jako na SOŠ, nejsou nabízeny pouze obory skupin Hornictví, hutnictví, Polygrafie a Osobní a provozní služby. Největší podíl žáků denního studia je přijímán v celém sledovaném období do ekonomických oborů, dále do oborů zdravotnických, právních, pedagogických a elektrotechnických (oblast výpočetní techniky). Přehled o vývoji počtu žáků vstupujících do studia na vyšších odborných školách v jednotlivých skupinách oborů je zřejmý v grafu. Nejsou uvedeny skupiny oborů, do kterých je přijímáno méně než 150 žáků v roce.

**Průměrná velikost tříd (školoborů)** u vyšších odborných škol v roce 2000/01 je 19,3 žáků, proti roku

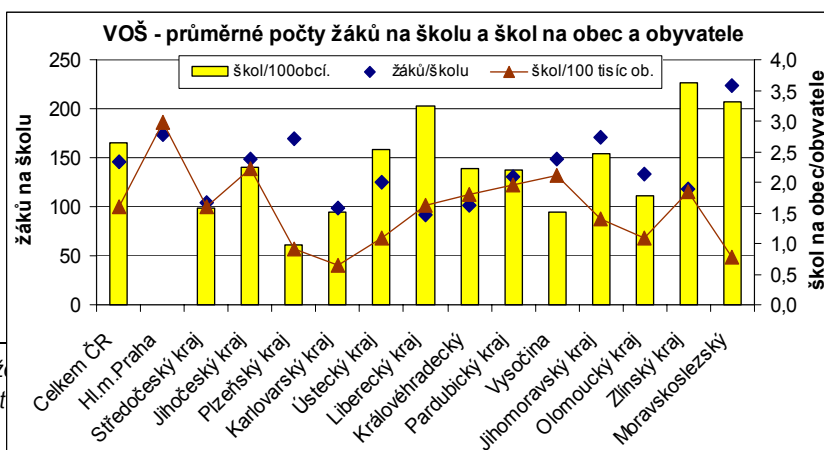
1995 vzrostla o 2,2 žáků. Tuto velikost lze považovat za odpovídající vzhledem k požadavkům na tuto formu přípravy i na skutečnost, že žáci platí školné. Některé školy pracují z části i vysokoškolským způsobem a pojem velikost třídy tam poněkud ztrácí své opodstatnění.

### KRAJSKÉ PROFILOVÉ CHARAKTERISTIKY VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL

**Síť vyšších odborných škol** vznikala značně živelně, a to z hlediska jejich počtu, velikosti, oborové struktury i regionálního rozložení. V roce 1999<sup>41</sup> se vyučovaly studijní programy vyššího odborného studia v 170 vyšších odborných školách, z nichž pouze 13 mělo více než 400 žáků, v 90 studovalo méně než 150 žáků. Většina vyšších odborných škol tvoří celek se střední odbornou školou (123 vyšších odborných škol + středních odborných škol), pouze 42 vyšších odborných škol je samostatných. Velikost škol se výrazně liší podle krajů. Výrazně pod průměrem ČR, který je 137 studujících, jsou 4 kraje (Liberecký, Středočeský, Karlovarský, Královéhradecký), zatímco pouze jeden kraj – Moravskoslezský – výrazně převyšuje ostatní.

Při posouzení sítě vyšších škol v kraji je možno vycházet, podobně jako u ostatních druhů škol, ze tří poměrně jednoduchých ukazatelů - nejdůležitější je **průměrná velikost školy** čili počet žáků školy<sup>42</sup>, dále i **počet škol připadajících na jednu obec** (v grafu na 100 obcí) a **počet škol na obyvatele** (v grafu na 100 tisíc obyvatel). Podrobnější informaci o grafu lze nalézt v kapitole o základních nebo středních školách.

Vzhledem k tomu, že samostatně existujících VOŠ je jen malý počet a v naprosté většině jde o nestátní školy (státních je 6), jsou zde uváděny velikosti VOŠ jako součásti škol (tj. je uváděn počet žáků vyššího studia na škole, ať je samostatnou VOŠ



<sup>41</sup> Hodnoty roku 2000 jsou atypické, protože

<sup>42</sup> Počet žáků školy je určen jako součet

nebo součástí SOŠ). Vzhledem k tomu, že VOŠ jsou převážně součástí jiných škol, nejde zde o posuzování velikosti instituce, ale spíše o zjištění její velikosti jako součásti ve vztahu k účelnosti existence. Vyšší odborné školy jako součásti celku školy byly zahrnuty v kapitole o středních školách.

Z hlediska průměrné velikosti vyšších odborných škol je výrazně na prvním místě pořadí Moravskoslezský kraj, následovaný trojicí krajů s velmi si blízkými hodnotami - Prahou, Jihomoravským krajem a Plzeňským krajem. Výrazně nízké hodnoty pak nacházíme u krajů Libereckého a Karlovarského.

V porovnání se sítí středních škol se u vyšších odborných škol projevují větší rozdíly jak v průměrné velikosti škol, tak v počtu škol na obyvatele (a tedy míst s odpovídající studijní nabídkou), zatímco v rozložení počtu škol na obec tak výrazné rozdíly nejsou.

Výrazně málo škol v relaci s počtem obyvatel mají Liberecký a Plzeňský kraj, nejvyšších hodnot pak dosahují kraje Jihočeský a Vysočina (zde se ale projevuje obdobná relace jako u středních škol - malý počet škol na obec, jako zřejmý důsledek malé koncentrace obyvatel do velkých měst).

**Regionální rozložení vyšších odborných škol** je nerovnoměrné. Vyšší odborné školy existují především ve větších aglomeracích - např. Praha, Brno, Ostrava, České Budějovice. Naopak žádné zastoupení nemá vyšší odborné vzdělávání např. v příhraničních oblastech - v pásmu okresů Sokolov, Cheb a Tachov, dále v okresech Rakovník, Český Krumlov, velmi slabé je zastoupení v jihovýchodních Čechách, na jižní a jihozápadní Moravě.

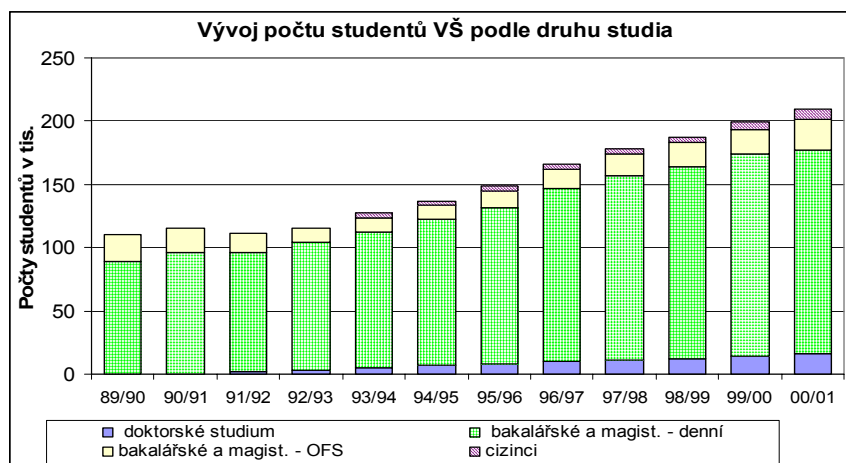
**Průměrné velikosti tříd** (školoborů) jsou velice podobné, od průměru 20,4 žáků na třídu se výrazněji liší pouze vysoký průměr v Moravskoslezském kraji (23,4 žáků) a nízký průměr v krajích Karlovarském (17,3 žáků) a Libereckém (17,8).

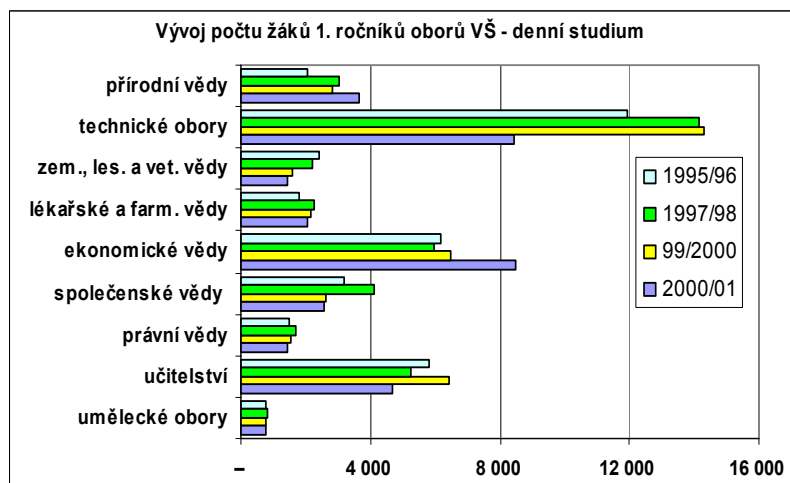
## 2.4.2 VYSOKÉ ŠKOLY

Vysoké školy prošly od roku 1989/90 do současnosti významnými změnami. Zákonem č. 172/1990 Sb., o vysokých školách, byly zavedeny nové druhy studia, v současnosti jsou nazývané bakalářské, magisterské a doktorské studium. Dříve charakteristické 4-6leté studium na vysokých školách se transformovalo do magisterského studia, nově vzniklé bakalářské studium zahrnuje kratší, obvykle tříleté

programy. Některé školy zavedly dokonce dvoustupňové studium, kdy absolvent bakalářského studia mohl pokračovat v „krátkém“ 2-3letém magistersko/inženýrském studiu.

Další změny proběhly po roce 1998 (resp. 1999). V roce 1998 byl přijat nový vysokoškolský zákon - zákon č. 111/1998 Sb., o vysokých školách a o změně a doplnění některých předpisů. Zákon umožňuje vznik neuniverzitních vysokých škol, o akreditaci studijních programů ve spolupráci s VŠ mohou požádat další vědecké a vzdělávací instituce, mohou vznikat soukromé vysoké školy. K 31.10.2001 vykazalo studenty 8 soukromých vysokých škol.





**Počet vysokých škol** byl v období 1989/90-1999/2000 celkem stabilní – 23 vysokých škol. V roce 2000/01 poprvé přijaly studenty i soukromé vysoké školy. Počet vysokých škol narostl v roce 2000/01 na 35. Od roku 1989/90 narůstal i počet fakult - z 73 fakult v roce 1989/90 na 116 fakult v roce 2000/01.

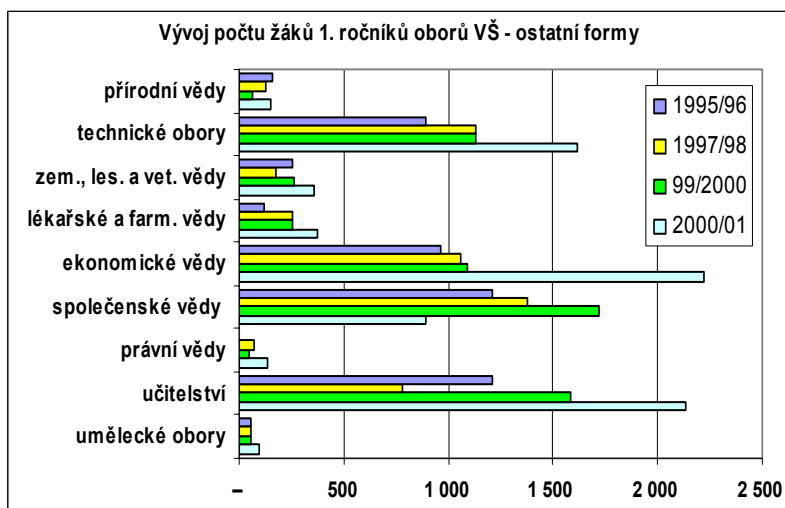
Od roku 1989/90 narůstal také **počet studentů vysokých škol**, a to především v denním studiu. Počet studentů narostl o 68 % a nárůst stále pokračuje. V

bakalářském a magisterském studiu se v roce 1998/99 vzdělávalo 92 % všech studentů vysokých škol (v bakalářském 18 %, v magistersko/inženýrském 74 % studentů).

Do roku 1998/99 rostl i **počet nově přijímaných do 1. ročníku** – počet nově přijímaných do standardních druhů studia (bakalářské a magistersko/inženýrské) narostl o více než 70 %. Po roce 1998/99 mírně klesá počet nově přijímaných ke studiu na vysokých školách (v roce 1999/2000 bylo přijato 48,5 tis. studentů, v roce 2000/01 47,4 tis.). Tento pokles v může být způsoben (spíše než menším zájmem o vysokoškolské studium) změnou systému sběru dat z vysokých škol. Data o počtech studentů (tedy i nově přijímaných) se generují z matriky studentů, ve které dochází k drobným metodickým změnám. Pokles v roce 2000/01 je navíc způsoben větším množstvím starších uchazečů ("odložená poptávka"), kteří v matrice studentů nemusí být vždy vedeni jako nově přijatí (jako nově přijatý je kvalifikován student, který nastoupí poprvé ke vysokoškolskému studiu. Tedy studenti, kteří v předchozích letech studovali na nějaké vysoké škole, ať už úspěšně, nebo neúspěšně, by neměli být do počtu nově přijatých započítáváni.

Od roku 1989 roste **počet absolventů** vysokých škol, který ve standardním studiu narostl o 48 %. Absolventi bakalářského a magistersko/inženýrského studia tvořili v roce 2000 více než 97 % všech absolventů vysokých škol.

Od roku 1992 se mění i **oborová struktura přihlášených a přijatých** na vysokou školu. Nejvíce narůstá počet studentů přijímaných do studia oborů společenských věd (3,9krát), přírodních věd (3,8krát) a oborů ekonomických (2,3krát). Od roku



1999/00 jsou studenti vykazováni podle nové klasifikace oborů KKO, která ne plně koresponduje s předchozí klasifikací JKO. Největší změna se týká oborů a studijních programů typu ekonomika v odvětví, podnikání v oborech, organizace a management v odvětví. Tyto studijní programy byly v klasifikaci JKO zařazeny podle odvětví, v klasifikaci KKO spadají mezi ekonomické studijní programy. V roce 1989/90 bylo nejvíce studentů přijato ke studiu technických oborů (40 % nově přijatých), učitelství (19 %) a ekonomických oborů (11 %). Při převedení do klasifikace KKO se však podíly jednotlivých skupin studijních programů na celkových podílech nově přijímaných změnily – v případě technických oborů činí podíl 24 %, u oboru učitelství 16 % a u ekonomických oborů 17 %. Počty přijatých (studentů 1. ročníků) v roce 2000/01 jsou atypické, vzhledem k tomu, že vyšlo jen málo absolventů (hlavně absolventi gymnázií a obchodních akademií (poslední absolventi 5letého

oboru Obchodní akademie), kteří se na technické obory VŠ hlásili jen v malém počtu. Důsledkem situace byl i celkově nižší počet přijatých v daném roce.

## KRAJSKÉ PROFILOVÉ CHARAKTERISTIKY VYSOKOŠKOLSKÉHO VZDĚLÁVÁNÍ

Síť vysokých škol je obtížné posuzovat z regionálních hledisek, mnoho vysokých škol svým významem přesahuje krajskou působnost. Rozvoj této sítě má historický podtext a na postavení vysokých škol, zejména univerzit, bylo nahlíženo vždy z hlediska celorepublikového, nebo alespoň národního. Současné regionální uspořádání jistě nepovede k vytváření nové sítě vysokých škol, dané krajským uspořádáním. Na druhé straně je však oprávněný požadavek rovného přístupu k terciárnímu a tedy i vysokoškolskému vzdělání.

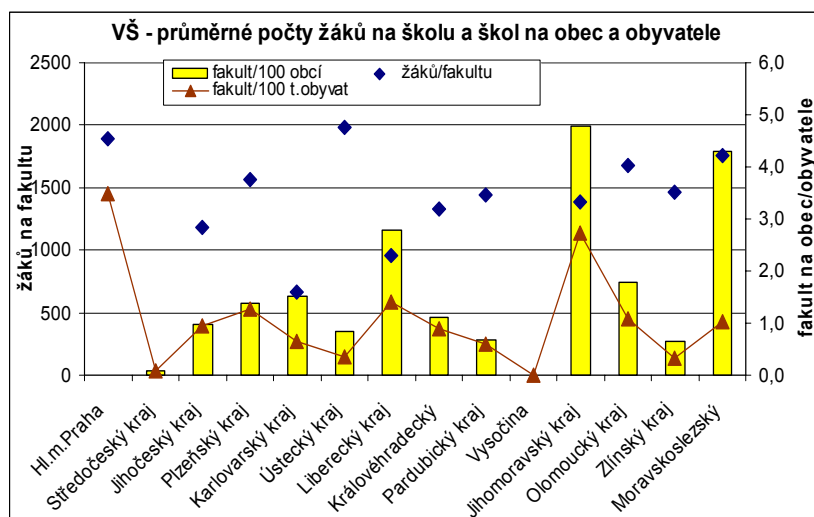
**Počty škol, fakult a studujících v jednotlivých krajích** udává tabulka.

Počty škol, fakult a studujících v členění podle krajů

|                      | VŠ        | fakult     | studující      | nově přijatí  | absolventi    | další vzděl.  |
|----------------------|-----------|------------|----------------|---------------|---------------|---------------|
| Hl.m.Praha           | 13        | 36         | 77 724         | 13 946        | 10 281        | 5 173         |
| Středočeský kraj     | 1         | –          | 64             | 51            | –             | –             |
| Jihočeský kraj       | 1         | 6          | 7 061          | 1 568         | 1 323         | 361           |
| Plzeňský kraj        | 1         | 7          | 10 941         | 2 835         | 1 641         | 357           |
| Karlovarský kraj     | 1         | 1          | 1 337          | 474           | 315           | 779           |
| Ústecký kraj         | 1         | 3          | 5 941          | 1 535         | 959           | 292           |
| Liberecký kraj       | 1         | 6          | 5 761          | 989           | 681           | 652           |
| Královéhradecký kraj | 2         | 4          | 6 662          | 1 488         | 1 248         | 1 183         |
| Pardubický kraj      | 1         | 3          | 4 333          | 831           | 759           | 512           |
| Vysočina             | –         | –          | –              | –             | –             | –             |
| Jihomoravský kraj    | 7         | 29         | 42 865         | 9 198         | 6 442         | 3 633         |
| Olomoucký kraj       | 1         | 7          | 11 755         | 2 562         | 1 691         | 1 636         |
| Zlínský kraj         | 1         | 2          | 2 932          | 925           | 396           | 130           |
| Moravskoslezský kraj | 4         | 12         | 22 859         | 6 569         | 3 352         | 2 391         |
| <b>Celkem</b>        | <b>35</b> | <b>116</b> | <b>200 235</b> | <b>42 971</b> | <b>29 088</b> | <b>17 099</b> |

Další údaje o krajských profilových charakteristikách je nutno považovat spíše za informativní záležitost, umožňující svou stejnou strukturou údajů porovnání jednotlivých sledovaných hodnot - tj. **průměrné velikosti fakulty** (průměrného počtu žáků fakulty v kraji), dále i **počtu fakult připadajících na jednu obec** (v grafu na 100 obcí)<sup>43</sup> a **počet škol na obyvatele** (v grafu na 100 tisíc obyvatel). Uvedené hodnoty nemají a nemohou sloužit jako východisko k úpravě sítě vysokých škol, ale spíše k možnosti úvah o jejím případném ovlivňování a hlavně k možnosti posouzení této sítě a sítě vyšších škol a následným úvahám o úpravě sítě VOŠ.

Z grafu je zřejmé výrazné postavení typických národních vysokoškolských center - Prahy, Brna a Ostravy, do kterého svými charakteristikami zasahuje Liberecký kraj, kde je velký počet fakult, i když jejich velikost není největší. Vysoké školy nejsou v kraji Vysočina a ve Středočeském kraji, kde je ovšem potřeba saturována vysokými školami v Praze, která je pro většinu území tohoto kraje dopravně dobře dosažitelná. V grafu lze najít i



některé další zajímavé charakteristiky, jako je např. největší počet žáků na fakultu v Ústeckém kraji apod.

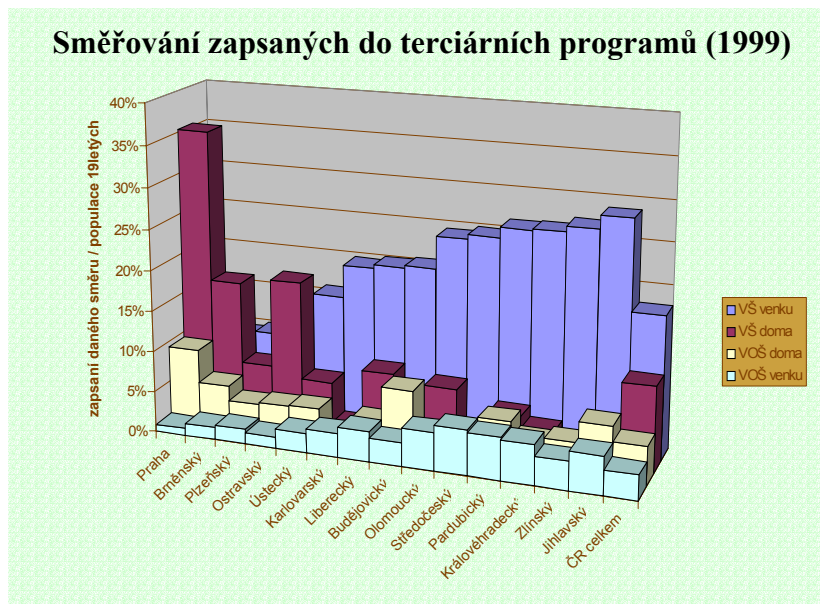
Jak již bylo uvedeno, je nutné při ovlivňování krajských vzdělávacích soustav – z hlediska krajských kompetencí – na jedné straně brát v úvahu nízké kapacity terciárního sektoru v některých krajích, na druhé straně v těchto krajích

aktivním přístupem napomáhat vzniku větších VOŠ, či přeměně některých VOŠ na neuniverzitní vysoké

<sup>43</sup> Vysoké školy, které nemají fakulty, jsou pro tento propoččet započítány jako fakulty.

**školy. Rozdíly dostupnosti vzdělání na VOŠ a VŠ, ale i atraktivnost některých vysokých škol, vedou ke studiu na školách v jiných krajích. Směrování zapsaných do terciárních programů v kraji a mimo kraj ukazuje následující graf (VŠ venku - studium mimo kraj, VŠ doma - studium na škole v kraji).**

Otevřenost terciární úrovně vzdělávání je tak další důležitou charakteristikou vzdělávacího systému. Je zřejmé, že mobilita je na této úrovni nesrovnatelně vyšší než je tomu u středních škol, avšak vzhledem k významnosti zvyšování podílu osob s terciárním vzděláním pro progresivní rozvoj trhů práce jednotlivých krajů je důležité, aby se vyrovnala některá znevýhodnění, která jsou u některých krajů zřetelná. Jedná se o kombinaci několika faktorů, které způsobují, že už samotné aspirace jsou nižší – kraje Ústecký, Karlovarský, Jihočeský. A jsou to tři ze čtyř krajů s nejnižším podílem terciárně vzdělaných. U Středočeského kraje, kde jsou aspirace průměrné, se však aspirace – možná dané blízkostí Prahy – nakonec nerealizují, protože – jak již bylo zmíněno – řadí se Středočeský kraj ke krajům s nejnižším podílem terciárně vzdělaných. Nižší míra aspirace na terciární vzdělávání, i když nebyla zaznamenána na základní škole, se na Vysočině později projevuje u středoškoláků, kteří se ucházejí o studium na terciární úrovni. Vzhledem k tomu, že Vysočina má (spolu s Karlovarským krajem) nejslabší postavení, co se týká kapacit na terciární úrovni vzdělávání, potvrzuje se tak souvislost mezi vlastními kapacitami i na této úrovni vzdělávání a vlastní participací.



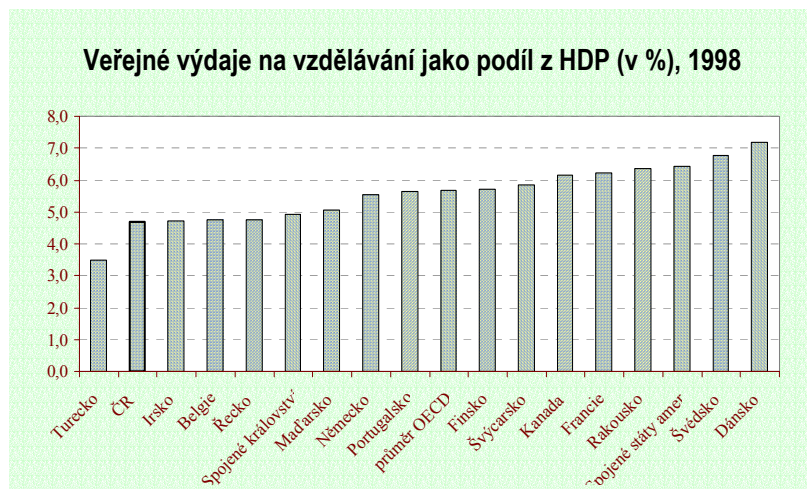
Určitou úlohu hrají v přechodu na terciární úroveň i typy škol, z nichž uchazeči o terciární studium pocházejí. Podle očekávání se ukazuje, že výrazně nižší podíly přestupů oproti gymnáziím jsou ze SOŠ a ještě výrazně nižší ze SOU. Například v Karlovarském a Libereckém kraji je přestup ze SOU do terciárního vzdělávání nejnižší, v případě Karlovarského je to spojeno i s nízkým přestupem z SOŠ – přitom se jedná o kraje s vysokým podílem SOU. I to se jeví vedle jiných faktorů jako prvek, který znevýhodňuje středoškoláky Karlovarska v jejich přístupu k terciárnímu vzdělání. Nízké podíly přestupu jsou u SOŠ u kraje Středočeského.

Proto by kraje měly poskytovat **aktivní podporu přeměně některých vybraných VOŠ na neuniverzitní vysoké školy**, a to samozřejmě především v těch krajích, kde jsou dosavadní kapacity v oblasti terciárního vzdělávání nízké (především kraj Středočeský, Vysočina, Karlovarský, Zlínský, Pardubický).

### 3. EKONOMIKA ŠKOLSTVÍ

#### 3.1 VÝDAJE NA ŠKOLSTVÍ, NÁKLADOVOST A JEJÍ FAKTORY

Svojí povahou má vzdělávání charakter investice, investice do rozvoje lidských schopností a dovedností. Zda je množství prostředků plynoucí do vzdělávání z veřejných rozpočtů dostatečné, je závislé na mnoha souvisejících faktorech. Například účast na vzdělávání na různých vzdělávacích stupních představuje jeden z těchto faktorů (s vyšším podílem vzdělávaných je nutné i odpovídající finanční zabezpečení, avšak dnes je již obecně přijímaným faktem, že je lépe věnovat prostředky na vzdělávání, než následně na masivní sociální dávky), vztah



k demografickému vývoji je zřejmý, proměňuje se rovněž vzdělávání samotné a důraz na získávání dovedností (před pouhým přijímáním informací) s sebou nese další nároky na odpovídající zabezpečení vzdělávacího procesu. Výše veřejných výdajů na vzdělávání v dané zemi měřená jako **podíl z hrubého domácího produktu (HDP)** je nejčastějším ukazatelem používaným v mezinárodních srovnáních. Dále je pro srovnání jednotkových nákladů vhodná výše **výdajů na žáka vzhledem k HDP na hlavu**.

V České republice došlo v polovině devadesátých let k výraznému nárůstu výdajů na vzdělávání, takže podíl HDP určený na vzdělávání dosáhl podílu, který se přibližoval průměru zemí OECD (ČR v 1995 – 5,38 %). Pak došlo vlivem obtíží v české hospodářské situaci k výraznému poklesu výdajů na vzdělávání a naše pozice se propadla k nejnižším podílům na vzdělávání mezi zeměmi OECD (ČR v 1998 4,4 %, OECD 5,7 %). Od té doby se situace příliš nezlepšila a podíl 4,6 % v roce 2000 nás stále udržuje na samém konci žebříčku mezi zeměmi OECD. Třetina zemí OECD vydává na vzdělávání méně než 5 %, avšak rovněž v třetině zemí došlo v minulém období (mezi roky 1995 a 1998) k nárůstu. Přesto je hledání cest k omezení růstu výdajů na vzdělávání obecným trendem, neboť mnohé jevy – jako zvyšování účasti na vzdělávání, zvyšování vzdělávacích aktivit lidí všech věkových skupin nebo zvýšený důraz na dosahování skutečných dovedností, a to novými, finančně náročnějšími metodami v procesu vzdělávání – s sebou přináší tlak na růst výdajů.

Česká republika nebyla případem země, která by – jako to v některých zemích bylo – v době hospodářských problémů vsadila na vzdělávání a posílila jeho financování. Rovněž v současné době ekonomického oživení je obtížné získat pro podfinancované oblasti našeho školství vyšší zdroje. Příčinu je možné hledat vedle jiných důvodů i v tom, že stále převládá názor, že naše školství přece jen není tak špatné a jsou oblasti, které „hoří“ více a zasluhují tedy přednost při rozdělování veřejných financí. Z výsledků šetření funkční gramotnosti našich obyvatel sice nevyplývá, že bychom na tom byli úplně špatně, ovšem výsledky nezavdávají také důvod k optimismu. Poslední výsledky rozsáhlého mezinárodního výzkumu dovedností žáků na přelomu základní a střední školy (PISA) ukazují zhoršující se umístění našich žáků. V současné době totiž bude důležité nejen finančně zabezpečit to, aby děti mohly do školy chodit, ale také zajistit, aby se žákům dostatečně otevřely možnosti pro progresivní způsoby výuky (z výzkumů se ukazuje, že důležitým aspektem při zvyšování efektivity vzdělávání je, jestli je dost peněz na kvalitní pomůcky, učebnice, přístroje) – a co v neposlední řadě – zabezpečit pro celé vzdělávání kvalitní pedagogii. Jsou-li však rozpočty škol napnuté tak (při jiných parametrech obdobných jako jsou v jiných zemích – např. podíl žáků na učitele, vyučovací povinnost učitelů), že sotva zbývá na holý provoz škol, inovativní přístupy jsou (rovněž v důsledku nezájmu poměrně širokého spektra málo motivovaných učitelů) na okraji zájmu.

**Výdaje na žáka vzhledem k HDP na hlavu** je dalším z indikátorů, které se používají v mezinárodních srovnáních. Výdaje ČR na všech úrovních jsou srovnatelné s průměrem OECD, i když snížení celkových výdajů v roce 1998 znamenalo na všech úrovních kromě terciární pokles hodnoty indikátoru pod hodnotu průměru OECD. Největší disproporce je v úrovni primární, tj. v našem nižším stupni základní školy.

Tam jsou výdaje relativně nižší než je tomu v jiných zemích, naopak na terciární úrovni vydáváme na žáka více, než odpovídá naší hospodářské úrovni. V posledním období došlo k posílení výdajů pouze na vyšším stupni základní školy, kde byly výdaje na žáka ještě více pod průměrem OECD, teď není odstup tak velký. Souvislost s minulým indikátorem –

Struktury žáků a výdajů v letech 1993 a 2000 a jejich změna (v %, p.b.)

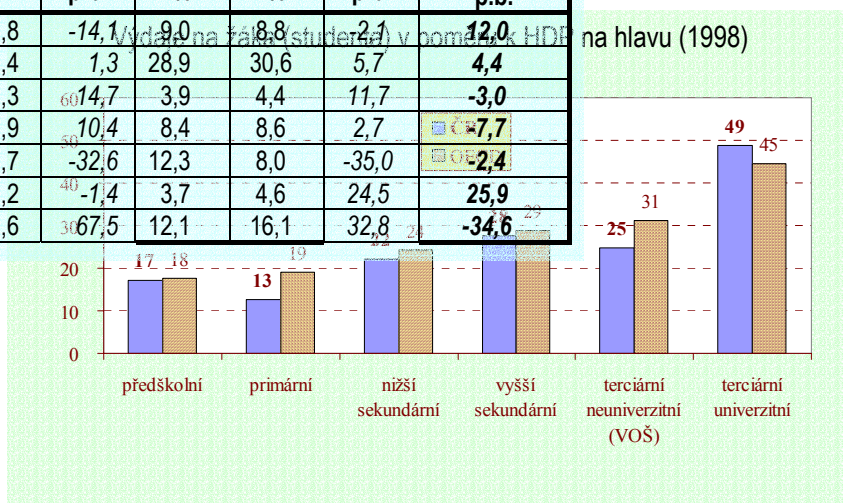
|                        | struktura žáků |           |               | struktura výdajů |           |               | rozdíly<br>vývoje obou<br>struktur<br>p.b. |
|------------------------|----------------|-----------|---------------|------------------|-----------|---------------|--------------------------------------------|
|                        | 1993<br>%      | 2000<br>% | změna<br>p.b. | 1993<br>%        | 2000<br>% | změna<br>p.b. |                                            |
| <b>mateřské školy</b>  | 14,9           | 12,8      | -14,1         | 9,0              | 8,8       | -2,1          | 12,0                                       |
| <b>základní školy</b>  | 47,8           | 48,4      | 1,3           | 28,9             | 30,6      | 5,7           | 4,4                                        |
| <b>gymnázia</b>        | 5,5            | 6,3       | 14,7          | 3,9              | 4,4       | 11,7          | -3,0                                       |
| <b>SOŠ a VOŠ</b>       | 9,9            | 10,9      | 10,4          | 8,4              | 8,6       | 2,7           | -7,7                                       |
| <b>sou</b>             | 12,9           | 8,7       | -32,6         | 12,3             | 8,0       | -35,0         | -2,4                                       |
| <b>speciální školy</b> | 3,2            | 3,2       | -1,4          | 3,7              | 4,6       | 24,5          | 25,9                                       |
| <b>vysoké školy</b>    | 5,7            | 9,6       | 67,5          | 12,1             | 16,1      | 32,8          | -34,6                                      |

celkovými výdaji na vzdělávání vztahen k HDP – je zřejmá: podprůměrný podíl výdajů se projevuje při přibližně průměrné účasti na vzdělávání v podprůměrných výdajích na žáka na jednotlivých vzdělávacích

úrovních (kromě terciární). Jelikož nelze počítat s poklesem účasti na vzdělávání, je řešením pouze navýšení výdajů na vzdělávání. Demografický pokles, který se nejdříve projeví na nižším stupni základní školy, může díky nižšímu počtu žáků napomoci relativnímu zvýšení výdajů na žáka. To by však znamenalo, že by se musela rovněž zvýšit hodnota normativu na základní školy, a to jak absolutně, tak i relativně vůči středním školám. Rozdíl mezi normativem pro vyšší sekundární úroveň (střední školu) a základní školu je u nás větší než je tomu u průměru za země OECD. Výše normativu na základních školách je výrazně závislá na velikosti školy a na tom, zda se jedná o školy malotřídní nebo ne. Část prostředků k navýšení normativu na žáka by bylo možné najít přímo v základním školství, a to především takovou změnou ve struktuře velikostí škol, aby výrazně poklesl počet škol malotřídních s velikostí pod 50 žáků a úplných základních škol menších než 170 žáků.

S financováním středního školství je silně spojena relace mezi všeobecným a odborným vzděláváním, mezi počátečním a dalším vzděláváním. Všeobecné vzdělávání je obecně levnější (nepotřebuje takový podíl zařízení pro výuku praktických dovedností) a proto podíl všeobecně zaměřených středních škol do jisté míry určuje finanční náročnost středního školství. Země jako Rakousko, Německo, Švýcarsko s vyšším podílem odborného vzdělávání vykazují nadprůměrné výdaje na žáka střední školy vztahen k HDP na hlavu. Česká republika s vysokým podílem odborného vzdělávání by měla mít výdaje na žáka vztahen k HDP na hlavu obdobné těmto zemím, tedy dosti nad průměrem zemí OECD. Proto i na úrovni středního školství naše jen mírně podprůměrné výdaje na žáka vůči HDP na hlavu odrážejí podprůměrné financování celého školství.

Politickým tématem v řadě zemí zároveň je, jak dosáhnout vyššího podílu financování středního, především odborného vzdělávání, z nestátních zdrojů. Cesty vedou přes zlepšování a zvyšování transparentnosti kvalifikačního systému, přes různé formy motivace pro jednotlivce i podniky. Finanční opatření jak pro jednotlivce, tak podniky k investování do vzdělávání může mít formu daňových odpočtů, platových výhod, rozmanitých půjček, příspěvků apod. Zvyšovány jsou vazby na regionální a lokální podmínky, přičemž je vyšší



odpovědnost přisuzována přímo školám a regionální správě a samosprávě. Doplnkem ke zmíněným jevům se v některých zemích stalo hledání nové úrovně odpovědnosti organizací sociálních partnerů (v oblasti určování standardů, někde odvody k podílu na financování odborného, především učňovského vzdělávání). Vytváření společných fondů zaměstnavatelů (ze zákona povinné příspěvky), jež se pak používají např. k podpoře financování praktické výuky u těch zaměstnavatelů, u nichž praktická výuka probíhá, je jednou z cest zapojení zaměstnavatelů do financování odborného vzdělávání.

Financování prostřednictvím nějaké podoby normativů je častou formou financování odborného vzdělávání, u nás forma prakticky užívaná na všech úrovních vzdělávání. Normativ se určuje více či méně obecně. U nás tímto rokem započíná vlivem nového krajského článku v řízení a správě školství přechod k normativům agregovaným, které se budou vypočítávat podle počtu žáků ve školských institucích daného kraje. Budou určovány ve čtyřech kategoriích – předškolního, základního, středního a terciárního (nevysokoškolského) vzdělávání. Postupem času bude vzhledem k potřebě vyrovnání některých deformací ve vzdělávacích příležitostech nutné více zohledňovat demografickou strukturu obyvatel jednotlivých krajů než pouze počty žáků, kteří v daném kraji navštěvují školy.

**Agregované normativní financování se týká přímých vzdělávacích nákladů (mzdové náklady, výdaje na učební pomůcky a učebnice, výdaje na další vzdělávání pedagogických pracovníků a výdaje na služby, které souvisejí s rozvojem škol a kvalitou vzdělávání – přesněji v §4 a 8 zákona č. 564/1990 Sb.). Další část výdajů, tj. výdaje provozní, je zabezpečována zřizovateli, kteří musí zohledňovat některé jiné charakteristiky – vlastnictví budov, odrážející se pak v položce nájemné, formu využívané energie, podíl nakupovaných služeb a materiálu apod. Některé charakteristiky škol a struktury sítě škol (roztříštěnost sítě škol, roztříštěnost oborová, velikost škol) jsou však důležité jak pro ekonomiku přímých vzdělávacích nákladů, tak pro výdaje provozní.**

V jednotlivých vzdělávacích úrovních nastaly některé významné jevy, které více či méně sledovaly pohyby v počtech žáků. Faktory v jednotlivých úrovních byly odlišné: u mateřských škol je to jednoznačně výrazný demografický pokles – pokles žáků mezi roky 1993 a 2000 činil 14 p.b., pokles ve struktuře výdajů činil pouhé 2,1 p.b., což je důvodem nejvyššího nárůstu jednotkových nákladů, tj. výdajů na jednoho žáka; u základních škol byl demografický pokles zmírněn zavedením devítileté docházky, avšak pokles počtu žáků byl větší než pokles v podílu výdajů, což způsobilo druhý nejvyšší nárůst výdajů na žáka po mateřských školách; specifický charakter měly změny u středního vzdělávání – nejzřetelnějším trendem byl nárůst podílu žáků maturitních oborů na úkor nematuritních, což bylo na SOŠ doprovázeno jejich rozšiřováním s rozvojem VOŠ (nejčastěji jsou VOŠ spojeny se SOŠ), rovněž přibývalo žáků gymnázií; u speciálních škol (na úrovni mateřských, základních a středních škol dohromady) počet žáků a rovněž jejich podíl ve struktuře žáků klesl jen málo, ovšem zároveň došlo k nárůstu výdajů, což znamenalo vysoký nárůst výdajů na žáka; ohromný rozvoj terciárního sektoru, především vysokých škol, představoval vedle velkého růstu počtu žáků i jejich značný nárůst v celé struktuře, avšak nárůst celého objemu prostředků pro vysoké školy byl nižší – jak však již bylo uvedeno, v mezinárodním srovnání jsou výdaje na studenta vůči HDP na hlavu v ČR stále nad průměrem OECD, zatímco ostatní vzdělávací úrovně jsou v tomto ukazateli více či méně pod průměrem OECD.

Celkově má na jednotkové výdaje na žáka vliv několik hlavních faktorů. Některé jsou společné všem vzdělávacím úrovním, jiné jsou pro určité úrovně specifické. Ke společným faktorům patří: podíl žáků na pedagogického pracovníka, věková struktura učitelů (na ni váže úroveň platů), velikostní struktura škol,

podíl kvalifikovaných pedagogických pracovníků, podíl ostatních pracovníků. Ke specifickým na úrovni základního vzdělávání patří velikostní struktura škol, včetně podílu malotřídních škol, na něž je vázána výše normativu; u středního vzdělávání se pak jedná o strukturu jednotlivých typů a oborů středních škol (obory učilištní, obory středních odborných škol, gymnázia).

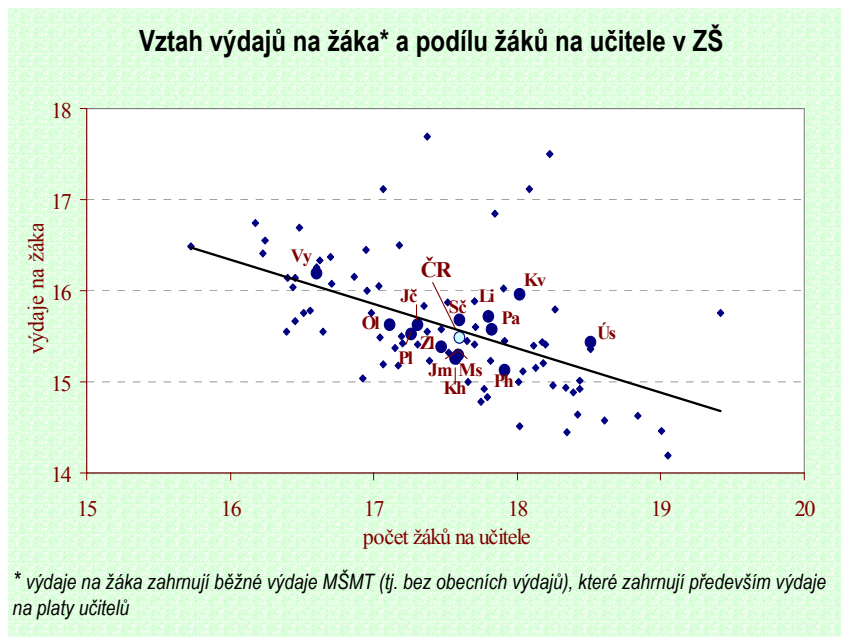
## ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Počet žáků na učitele na mateřských a základních školách klesal pomaleji než počet žáků, což představuje jeden z faktorů, který působí na zvyšování výdajů na žáka. Na všech úrovních došlo k souvisejícímu poklesu počtu žáků na třídu. Počet žáků na učitele je tedy jedním z faktorů, jež mají zásadní vliv na existující mezikrajské rozdíly ve výdajích na žáka. Nízké počty žáků na učitele

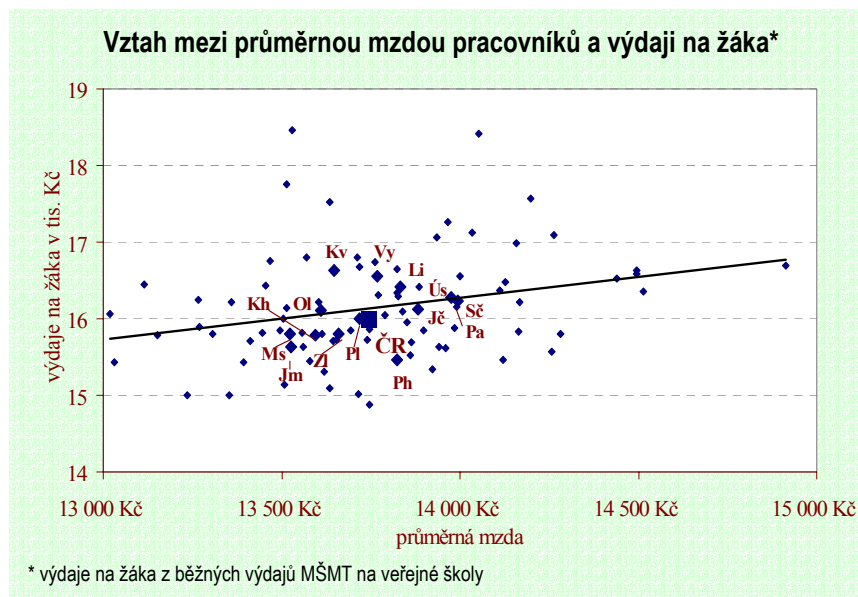
zvyšují jednotkové náklady. Odchyly u mateřských i základních škol od průměru ČR nejsou vysoké, nadprůměrný počet dětí na učitelku mateřské školy má především Jihočeský a Středočeský kraj – oba kraje mají podprůměrné výdaje na žáka. Naopak výrazně podprůměrný počet dětí na učitelku má Liberecký a Královéhradecký kraj, pod průměrem jsou však i kraje Pardubický, Vysočina a Plzeňský. U základních škol jsou odchylky obdobné jako u mateřských – nejvyšší počet žáků na pedagoga má kraj Ústecký, nejnižší pak kraj Vysočina, také Olomoucký a Jihočeský kraj.

Počet žáků na učitele přitom patří k nejvýznamnějším faktorům, který ovlivňuje výdaje na žáka. Tento faktor se jeví důležitý především pro kraje Vysočina, Jihočeský a Olomoucký. Nízký podíl žáků na učitele zvyšuje výdaje na žáka. Snížení počtu žáků na učitele o jednoho žáka představuje v průměru zvýšení výdajů o necelých 500 Kč na žáka. Naopak, zvýšení počtu žáků na učitele o jednoho žáka znamená snížení výdajů o necelých 500 Kč na žáka. Na skutečnou výši výdajů na žáka má však ještě vliv průměrný plat, a to tak, že při vyšším průměrném platu se hodnota zvyšuje. To znamená, že se zvyšováním průměrného platu učitelů bude mít počet žáků na učitele ještě větší význam v jednotkových výdajích na žáka.

Na nákladovost základních škol má dále vliv struktura žáků v základních školách podle toho jaké školy navštěvují – tj. jaký je **podíl škol malotřídních a nejmenších** (do 170 žáků) základních škol úplných. Především u krajů Vysočina, Libereckého, Olomouckého a Středočeského je to významná charakteristika, která výrazněji než v jiných krajích ovlivňuje jednotkové výdaje na žáka, a to z pohledu přímých vzdělávacích nákladů, v nichž dominantní podíl hrají náklady na platy. Obecně platí, že pokud budou i nadále ve financování základních škol



dodržovány orientační skupiny malotřídních a úplných škol (tj. malotřídní – do a nad 50 žáků, úplné – skupiny do 170 žáků, od 170 do 350 žáků, od 350 do 550 žáků a nad 550 žáků), pak přechodem žáka do skupiny s nižším normativem klesají jednotkové náklady na žáka. Právě normativy pro skupinu malotřídních škol do 50 žáků a úplných škol do 170 žáků jsou konstruovány na hodnoty výrazně vyšší než skupiny nad 50, resp. nad 170 žáků, a to o více než čtvrtinu, resp. pětinu. Rozdíly mezi normativními skupinami nad 170 žáků a následující nad 350



žáků již není tak značný, činí 13 %, a mezi skupinami nad 350 a nad 550 je rozdíl již necelých 6 %. Avšak efekt po případném spojení u menších škol není tak vysoký vzhledem k tomu, že se nejedná o vysoký počet žáků, u nichž dojde ke snížení nákladů. Ve skutečnosti jsou však normativy konstruktem, který v sobě zahrnuje různé aspekty, např. také předpokládá nižší podíly žáků na učitele. To však v konkrétních případech konkrétních škol ne vždy platí a tedy i pro optimalizaci velikosti škol je z pohledu

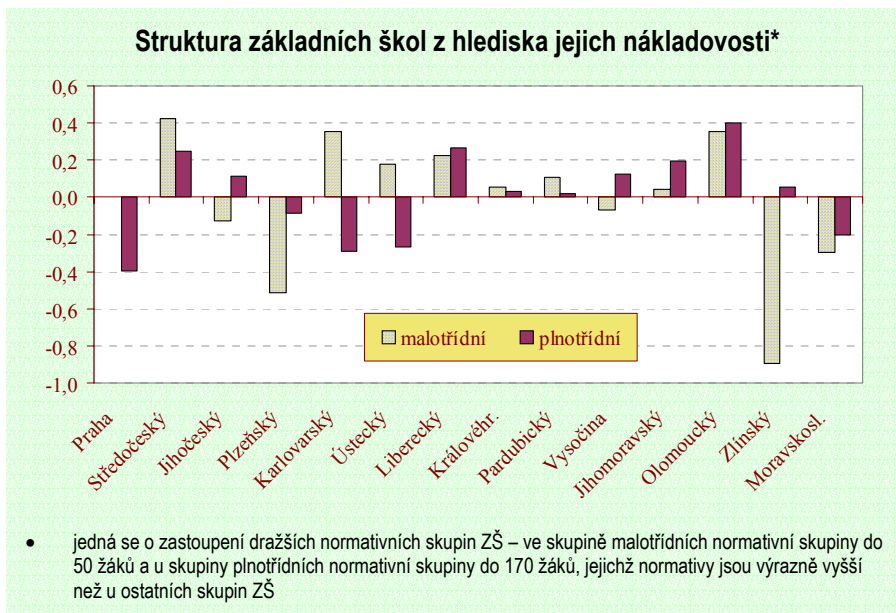
tohoto faktoru spíše důležité udržet i u menších škol optimální poměry žáků na učitele, protože ani velká škola nezaručuje, že to tak vždy bude.

Z tohoto pohledu je nutné dále uvažovat náklady provozní a mnohé další souvislosti spádovosti a dopravní obslužnosti, rovněž vlastnictví budov, případně výše nájemného apod., což jsou náklady, které musí hradit obce. Výdaje obcí mají mírnou tendenci růst s rostoucími výdaji MŠMT, výrazný je tento faktor v celkových výdajích v krajích Ústeckém, Libereckém a Karlovarském.

Ze vzájemných vztahů rovněž plyne, že

neexistuje jednoznačná souvislost mezi roztržičností sítě danou vysokým podílem malotřídních a malých škol a **výší obecních výdajů**. To dále potvrzuje, že velikost školy není tím rozhodujícím faktorem pro výdaje na žáka, mnohem významnější je, jak bylo výše uvedeno, podíl žáků na učitele. V krajském měřítku – u krajů, u nichž je vysoký podíl těchto menších škol významným faktorem, patří pouze Liberecký do obou skupin, Olomoucký, Středočeský ani Vysočina nevykazují nadprůměrné obecní výdaje.

Dalším faktorem ovlivňujícím výdaje na žáka a celkovou úroveň výdajů jsou samozřejmě **mzdové náklady**. Ty jsou dále závislé na celkových průměrných platech, v čemž se skrývá podíl nepedagogických pracovníků, a



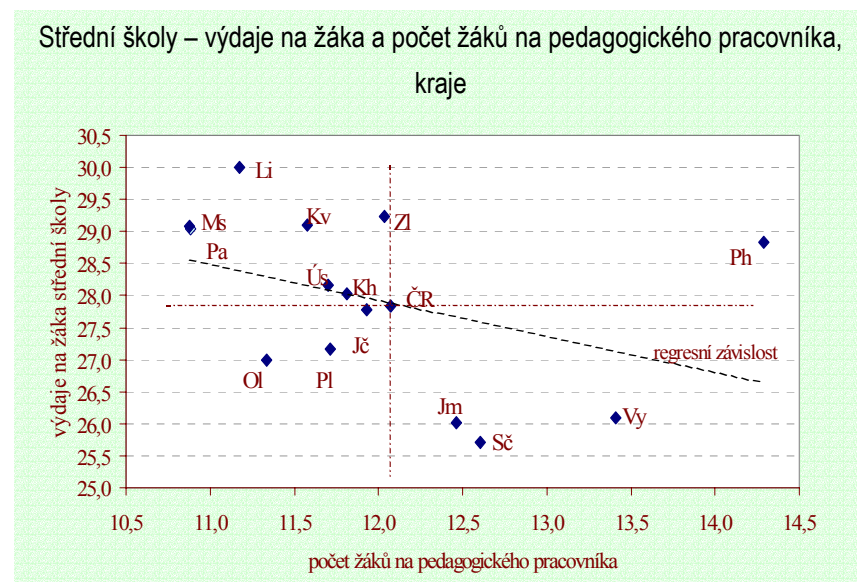
průměrné platy pedagogů jsou dále závislé na jejich věkové struktuře. Souvislost mezi věkovou strukturou a průměrnými platy není na úrovni základních škol tak jednoznačná a na úrovni krajů hrají větší roli rozdíly v celkových průměrných platech než vliv věkové struktury.

Ostatní pracovníci představují celkem asi 22,5 % všech pracovníků, podíl na mzdových výdajích vzhledem k nižším mzdám představuje 13,7 % ze všech mzdových prostředků. To jsou průměrné hodnoty za celou ČR, avšak rozptýl u jednotlivých okresů je od 19,9 do 27,1 %, u podílu ze mzdových prostředků je interval od 11,5 do 17 %. Obecně platí, že kraje s nižšími výdaji na žáka a nižšími průměrnými platy učitelů vykazují rovněž nižší podíl ostatních pracovníků. Nadprůměrný podíl výdajů na mzdové prostředky ostatních pracovníků je v kraji Pražském, Ústeckém, Karlovarském a Jihomoravském, což odráží nadprůměrný podíl těchto pracovníků ze všech pracovníků ve všech třech krajích kromě Jihomoravského. Nadprůměrný podíl mzdových prostředků je u Karlovarského kraje způsoben nadprůměrným podílem ostatních pracovníků u Ústeckého a Pražského kraje jsou nadprůměrné podíly jak podílu pracovníků, tak jejich průměrných mezd, u Jihomoravského kraje mají ostatní pracovníci nadprůměrné platy oproti průměru ČR. Zvláště důležité je toto zjištění pro kraje Karlovarský a Jihomoravský, v nichž jsou průměrné platy učitelů pod průměrem ČR. To však neplatí pro okres Karlovy Vary, v němž jsou výrazně nadprůměrné platy jak učitelů, tak ostatních pracovníků, přičemž i podíl ostatních pracovníků patří k nejvyšším. To se jeví být důvodem vysokých výdajů na žáka v okrese Karlovy Vary, resp. v celém Karlovarském kraji.

## STŘEDNÍ ŠKOLY

Na úrovni středního školství budeme posuzovat vliv hlavních faktorů na výši výdajů jako jsou podíl žáků na pedagogického pracovníka, výše průměrných platů, velikostní struktura škol, struktura hlavních typů středních škol – gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť, oborová struktura.

**Počet žáků na učitele** je v ČR nejvyšší u gymnázií (13,4), u SOŠ (11,9) a SOU (11,5) jsou hodnoty nižší a vzájemně vyrovnané přibližně v polovině krajů. Jiný charakter výuky na odborných školách orientovaný na praktickou výuku vyvolává potřebu nižšího počtu žáků na pedagogického pracovníka než je tomu u gymnázií. Ovšem i mezi odbornými školami jsou rozdíly, které jsou dány poměrem všeobecných a odborných předmětů. Obory, u nichž je vyšší podíl všeobecných předmětů, jsou tak levnější – a to v podstatě ze dvou důvodů: mají vyšší počet žáků na učitele, proto výdaje na platy učitelů jsou nižší, na druhé straně zabezpečení všeobecných předmětů je levnější, než je tomu u předmětů náročných na pomůcky, materiály apod.



Dostí výrazné rozdíly mezi kraji v počtu žáků na pedagogického pracovníka však nekorrespondují se zastoupením dražších oborů. V tomto faktoru se skrývá největší potenciál ke snížení jednotkových výdajů na žáka. Velké rozdíly existují u **gymnázií**, kde jsou k tomu důvody nejmenší a jen se tím potvrzuje možnost snižování jednotkových nákladů na žáka optimalizací počtů pedagogických pracovníků na školách. Rozdíl mezi Libereckým, resp. Olomouckým (11,6, resp. 11,7

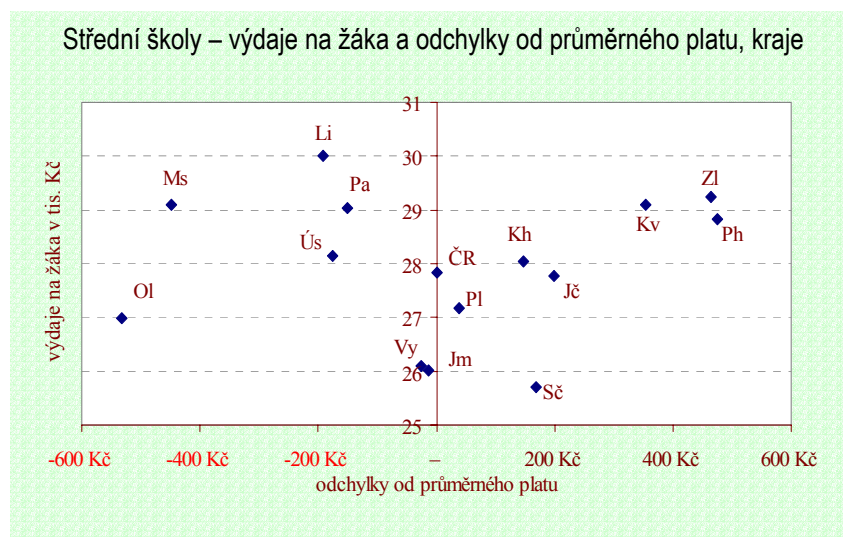
žáků na učitele) a Prahou (16,3) je 4,7 žáků na učitele. To představuje při průměrných výdajích na žáka a průměrných platech učitelů rozdíl 3700 Kč na žáka. To je přirozeně hodnota teoretická, protože skutečné výdaje jsou ovlivněny dalšími faktory, avšak u všech krajů, kde je počet žáků na učitele podprůměrný, existuje prostor pro snížení jednotkových výdajů právě zlepšením tohoto poměru žáků na učitele. Přitom především pro kraje

Liberecký a Pardubický je to možnost, jak snížit své nadprůměrné jednotkové náklady, protože jejich počty žáků na učitele jsou podprůměrné a zároveň nadprůměrné jsou jejich výdaje na žáka.

U **středních odborných škol** jsou rozdíly menší než u gymnázií (činí 2,4 žáka na učitele mezi Libereckým, nebo Karlovarským krajem – 10,4 – a krajem Vysočina – 12,6 žáků na učitele). Zvýšením počtu žáků na pedagogického pracovníka by nejvíce mohly ušetřit kraje Karlovarský, Liberecký a Jihočeský, přičemž z těchto krajů vykazuje nadprůměrné jednotkové výdaje především kraj Karlovarský – u něho by tedy mělo zvýšení počtu žáků na učitele největší efekt při snížení jednotkových výdajů – zvýšení podílu na průměr ČR by znamenalo snížení výdajů o 2400 Kč na žáka.

U **středních odborných učilišť** jsou rozdíly největší ze všech středoškolských institucí – mezi nejnižším podílem Moravskoslezského kraje (9,1 žáka na pedagog. prac.) a nejvyšším podílem u Prahy (15,7) je rozdíl 6,6 žáka na pedagogického pracovníka. Nadprůměrné výdaje na žáka z krajů s nízkými počty žáků na pedagog. pracovníka vykazují kraje Moravsko-slezský, Pardubický, Královéhradecký a Plzeňský, přičemž Moravskoslezský by mohl zvýšením počtu žáků na pedagog. pracovníka snížit výdaje na žáka o téměř 4500 Kč! a Pardubický o 3100 Kč. U obou krajů se jedná o dominantní faktor, jehož ovlivněním by bylo možné zvýšit efektivitu využití výdajů. Platí to, i když v menší míře o kraji Plzeňském. Ušetřit by mohli i v kraji Královéhradeckém, i když v něm je dominantní faktor „drahé“ skladby oborů.

Z obrázku je zřejmé, že kraje vlevo od průměru ČR mají prostor k zvýšení počtu žáků na pedagogického pracovníka vůči průměru této veličiny v ČR. Z toho kraje v levém horním kvadrantu (vytýčeno osami se středem v průměru ČR) mají možnost zvýšením počtu žáků na pedagogického pracovníka snížit výdaje na žáka směrem k průměru ČR. To je případ krajů Moravskoslezského, Pardubického, Libereckého, Karlovarského, Ústeckého a Královéhradeckého. Dále jsou tu kraje s podprůměrnými výdaji na žáka, které však mají nižší počty žáků na pedagogického pracovníka – Olomoucký, Plzeňský a Jihočeský kraj – u nichž by se zlepšením tohoto faktoru otevřel prostor pro pohyby faktoru jiného, např. průměrného platu, který je právě u Olomouckého kraje nejnižší ze všech krajů.



Jiný pohled by se nám ovšem naskytl, kdybychom neuvažovali hodnoty krajské, ale okresní, kde jsou extrémy ještě výraznější a to je možné očekávat v ještě vyhraněnější podobě i u jednotlivých institucí. Mezi okresy jednotlivých krajů existují někdy ještě výraznější rozdíly než mezi kraji a často se jedná o rozdíly vzniklé umělým udržováním předchozího stavu bez faktické aplikace normativního financování, což ve skutečnosti znamenalo, že školám bylo prostřednictvím rozsáhlého přerozdělování vytvářeno umělé prostředí, které je nenutí chovat se podle daných pravidel.

Vliv **průměrných platů** na výdaje je zřejmý, celkové mzdové náklady představují výraznou část celkových výdajů (přes 80 % z výdajů hrazených z kapitoly MŠMT). Rozsah odchylek průměrných platů vůči průměru ČR mezi kraji je celkově u středních škol 7,4 p.b., minimum je v Olomouckém kraji: -3,9 % oproti průměru ČR, maximum v Praze: +3,5 % oproti průměru ČR. Přitom Praha a Karlovarský kraj jsou jediné, u nichž jsou nadprůměrné platy u gymnázií, středních odborných škol i středních odborných učilišť, naopak v Olomouckém a Moravskoslezském kraji jsou u všech tří typů středních škol podprůměrné platy. Odchylka 3,5 % představuje asi 480 Kč, když však přepočteme, co to znamená v jednotkových výdajích na žáka, pak je to asi 400 Kč na jednoho žáka.

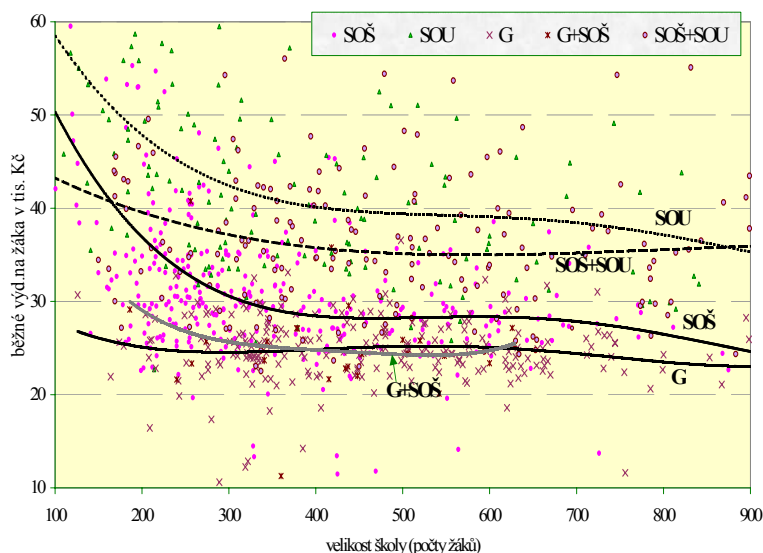
Na jedné straně tak je vidět, že pohyby v průměrných platech neovlivní jednotkové výdaje tak, jako například počet žáků na učitele, ovšem naopak to rovněž ukazuje, že schopnost ušetřit optimalizací jiných faktorů v jednotkových výdajích na žáka se otevírá možnost zvýšení průměrných platů.

Svázanost průměrných platů a počtu žáků na pedagogického pracovníka rovněž říká, že efekt ve zvýšení platu bude u učitelů tím vyšší, čím je poměr žáků na učitele vyšší. Stejně jako u základních škol, určité možnosti skýtá rovněž optimalizace počtů nepedagogických pracovníků – existují mezikrajské odchylky v podílu nepedagogických pracovníků z celkového počtu pracovníků – změny tohoto faktoru jsou však řádově méně významné než změny ve faktoru počtu žáků na pedagoga.

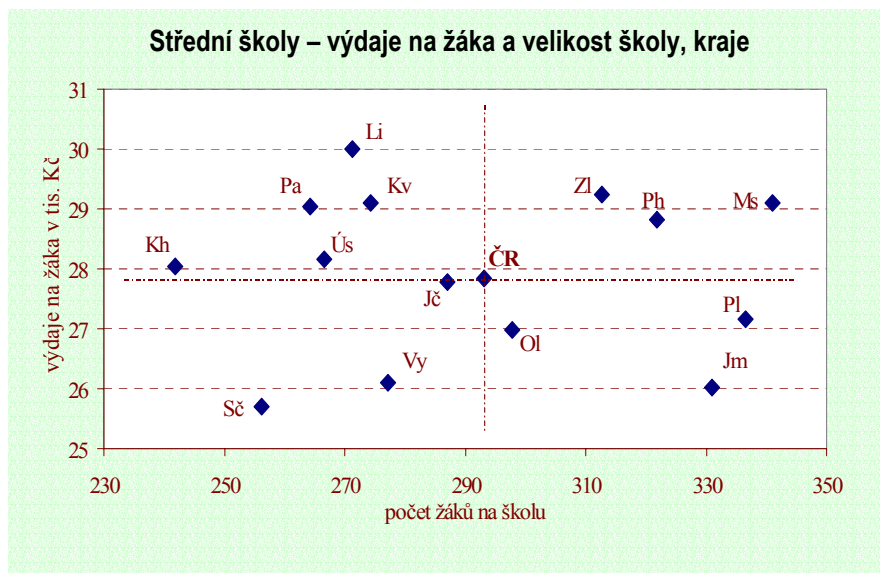
Ještě mnohem větší odchylky průměrných platů jsou mezi okresy jednotlivých krajů. Pokud byl rozsah odchylek celkově za střední školy mezi kraji 7,4 p.b., pak mezi okresy je to 17,5 p.b., avšak například u gymnázií 25 p.b., u středních odborných škol 28 p.b. a u středních odborných učilišť 29,5 p.b. Znamená to, že existují výrazné rozdíly mezi kraji, které představují odchylky v průměrných platech oproti průměru ČR až 2500 Kč, a mezi okresy až 4100 Kč. Přitom nejvyšší průměrný plat u gymnázií je o 2600 Kč vyšší než je průměr ČR, zatímco nejnižší o 940 Kč nižší, u SOŠ je nejvyšší o 1800 Kč vyšší než průměr a nejnižší o 2200 Kč nižší než průměr a u SOU je nejvyšší o 2400 Kč vyšší než průměr a nejnižší o 1600 Kč nižší než průměrný plat pracovníka SOU v ČR.

**Velikost školy** je významným faktorem, který má vliv na celkové výdaje na žáka. Z regresních závislostí (závislost počtu žáků na běžných výdajích na žáka) je zřejmé, že u všech typů škol se snížení výdajů projeví nejvíce při zvětšení velikosti školy na hodnotu kolem 400 žáků, další zvětšování školy už obvykle není pro snížení výdajů příliš významné.

**Regresní křivky závislosti běžných výdajů na žáka a velikosti školy u nejobvyklejších typů středních škol**



Zatímco u SOU a SOŠ se vliv školy projevuje významně, u gymnázií je vliv velikosti škol mnohem menší. Znamená to, že gymnázia byla mnohem důsledněji financována normativy na žáka než tomu bylo u odborných škol (podobný průběh křivek se projevuje i u jednotlivých oborů SOŠ a SOU). Křivka integrovaných škol SOU a SOŠ je položena mezi křivky SOU a SOŠ, ovšem blíže SOU, což dokumentuje původ těchto škol, které většinou vznikly z dřívějších SOU rozšířením o některé obory SOŠ. Křivka pro společné školy SOŠ a gymnázia jsou obdobné křivce pro gymnázia, což však je především důsledkem toho, že se s gymnázii spojily



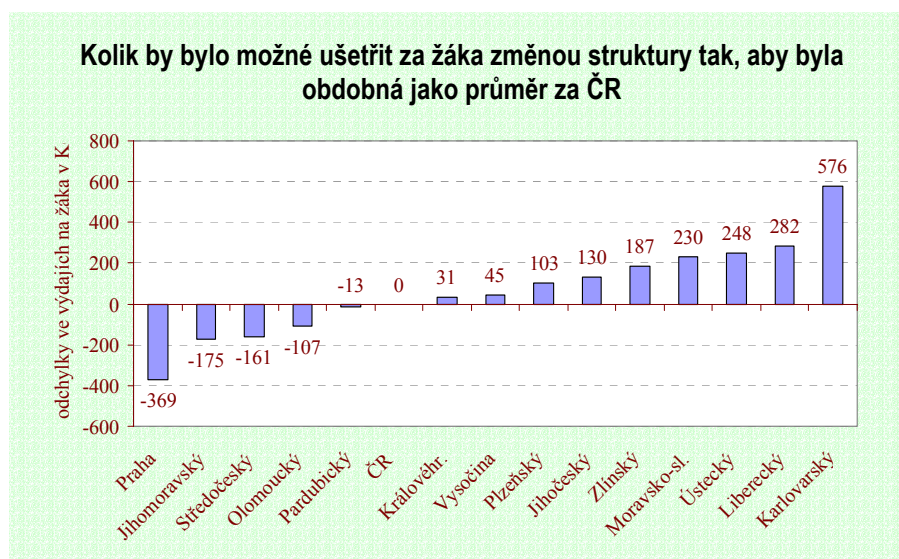
školy jim oborově blízké – ani to však není zcela pravidlem.

Důležité je si zároveň uvědomit, že v souboru hrají důležitou roli školy, které jsou oborově orientovány na dražší obory, což bývá mnohdy spojeno s velikostí školy. Tyto školy bývají menší a proto gradient poklesu je u malých škol tak velký. Vliv velikosti školy je však možné posuzovat i z hlediska pedagogického, neboť vybavenost školy, odpovídající obsazení pedagogického sboru je možné až od určitého počtu tříd. Z tohoto hlediska je doporučení takové, aby obory stejné skupiny byly vyučovány alespoň ve dvou paralelních třídách. Potřeba zabezpečení všeobecných předmětů kvalifikovanými učiteli pak ukazuje na minimální počet paralelních tříd celkově a ten se blíží výše identifikované minimální velikosti škol.

Především kraje vlevo od průměru ČR by měly faktor velikosti škol podrobit důslednější analýze a z nich zejména pro Liberecký, Pardubický a Karlovarský kraj by to mohl být faktor, který sníží nadprůměrné výdaje na žáka v těchto krajích.

U středních škol je odlišná situace u škol tzv. polyfunkčních (spojení např. SOŠ a SOU) a ostatních nespojených, které jsou v průměru výrazně menší: samostatné sou jsou o 180 žáků v průměru menší, než když jsou spojeny se SOŠ; u SOŠ je rozdíl ještě větší (240 žáků) vzhledem k nízké průměrné velikosti SOŠ. Největší velikost samostatných škol mají gymnázia (o 105 žáků větší než SOU), avšak u nich vzhledem ke stejné výši normativu pro všechny žáky středního vzdělávání není vliv velikosti tak významný. Obecně také platí, že v krajích s nízkou velikostí jednotlivých škol je i nižší velikost škol spojených.

Celkově by mělo dojít ke zvýšení velikosti škol, protože těch, které jsou menší, než doporučená velikost, a to z hlediska finanční efektivity i pedagogických podmínek, je hodně. Je to zřejmé z předminulého obrázku regresních křivek, kde jednotlivé body jsou konkrétní školy a je vidět, že především středních odborných škol, ale i středních odborných učilišť je vysoký počet s velikostí pod 250 žáků.



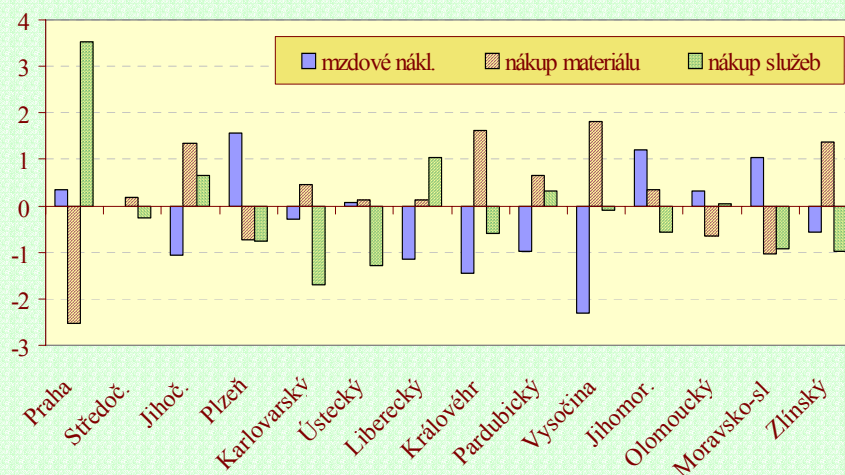
Na úrovni středních škol je pro ekonomické náklady podstatná rovněž **struktura typů jednotlivých středních škol** – zvýšením podílu levnějších gymnázií či levnějších oborů SOŠ a SOU. Mezi kraji existují výrazné rozdíly. Jedná se o to optimalizovat nabídku středoškolského studia vzhledem ke dvěma hlavním tendencím, které středoškolské vzdělávání ovlivňují. Na jedné straně je to zvyšující se podíl

středoškoláků, který dosahuje maturity a pokračuje dále ve vzdělávání na terciární úrovni (potřebné středoškolské vzdělání by tedy mělo být více všeobecného charakteru), na straně druhé nutnost zvyšování vazeb na regionální i lokální trhy práce bude více vyvolávat nutnost optimalizovat skutečnou oborovou strukturu maturitních i nematuritních oborů.

Následující graf ukazuje odchylky ve výdajích na žáka, které jsou způsobené odlišnou strukturou podílů žáků v gymnáziích, SOŠ a SOU, a to ve vazbě na to, jak drahé jsou jednotlivé typy škol v jednotlivých krajích. Znamená to, že vysoký podíl dražších SOU, resp. SOŠ, je důvodem vyšších výdajů na žáka především v Karlovarském, Libereckém, Ústeckém, Moravskoslezském a Zlínském kraji. Naopak Pražský, Jihomoravský a Středočeský mají tuto charakteristiku výhodnou.

Jak bylo již výše uvedeno, souvisí tyto strukturální charakteristiky s oborovou strukturou, protože obory jsou financovány normativy, které zohledňují finanční náročnost jednotlivých oborů (a to i přesto, že uplatňování normativní metody není důsledné). Nejnížší normativy jsou u gymnázií a oborů středních odborných škol s vyšším podílem všeobecných předmětů, jako jsou například obchodní akademie nebo střední školy knihovnické. Normativ středních průmyslových škol je v průměru o 20 % vyšší než gymnázií, zemědělských a lesnických téměř o 40 %, umělecko-průmyslových o více než 100 %. Téměř třikrát dražší jsou obory konzervatoří, počet žáků je ovšem velice malý, což platí i o oborech umělecko-průmyslových. Tady je nutné si uvědomit, že šetření by nemělo být rozhodně plošné a mělo by uvažovat, že některé obory, především umělecko-průmyslové, mají vazbu na některé tradiční obory – např. sklářské, výroba hudebních nástrojů apod. Hledání nových forem financování odborného vzdělávání, větší zainteresovanost zaměstnavatelů bude možné řešit na krajské úrovni s konkrétní zainteresovaností zaměstnavatelů při podpoře určitých oborů. Na druhé straně krajský úřad bude moci využívat

**Rozdíl krajů oproti průměrné struktuře vybraných skupin výdajů příspěvkových organizací regionálního školství**

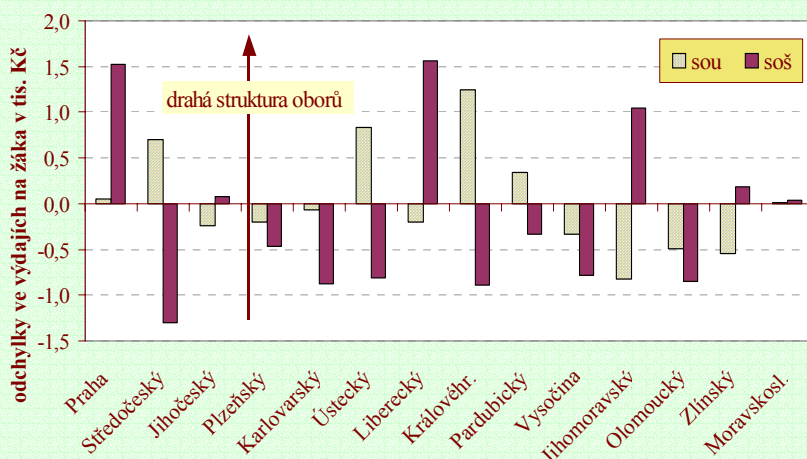


různé formy vlastních záměrů cíleného financování ovšem s motivačními prvky, které budou moci projektovým způsobem s užitím například grantového prostředí podporovat na jedné straně některé tradiční (výše zmíněné) obory, na druhé straně motivovat školy k větší spolupráci s odběratelskou – zaměstnavatelskou sférou.

Mezi kraji existují totiž dosti vysoké odchylky v ekonomické náročnosti jejich oborových struktur, což může znamenat, že nastavení struktur oborů v daném kraji není optimální. Zároveň je možné si všimnout toho, že ve více než polovině krajů nastává alternace mezi obory SOŠ a SOU, to znamená, že když je drahá struktura SOU, tak je levnější struktura SOŠ a naopak. Ekonomicky náročnější strukturu, v porovnání s průměrem ČR, mají kraje Pražský a Liberecký, v obou případech zásluhou drahé struktury oborů SOŠ. U Jihomoravského kraje je drahá struktura SOŠ vyrovnávána levnější strukturou oborů SOU. Opačná situace je u kraje Ústeckého, Královéhradeckého a také Středočeského, u nichž je dražší struktura oborů SOU vyrovnávána levnější strukturou oborů SOŠ. Z hlediska ekonomické náročnosti mají oborovou strukturu celkově výhodnější kraje Plzeňský, Karlovarský, Vysočina a Olomoucký.

Oborová struktura je v hodnocení faktorů, které mají vliv na jednotkové náklady, řádově stejně významná jako

**Střední školy – vliv oborové struktury na výdaje na žáka, kraje**



například vliv poměru počtu žáků na pedagogické pracovníky. Zvláště u některých krajů – především Pražského a Libereckého – je to faktor dominantní při vysvětlení jejich odchylek při nadprůměrné hodnotě výdajů na žáka oproti ostatním krajům nebo průměru ČR.

**Provozní náklady** (jimi zřizovaných škol) budou hrazeny přímo kraji z jejich daňové výtěžnosti, proto musí kraje této oblasti výdajů věnovat zvláštní pozornost. Jednotlivé kraje se liší strukturou výdajů, ovšem úplnou analýzu je obtížné provést vzhledem k zatím nízké kompatibilitě údajů účetní sestavy a rozdělení výdajů na „přímé vzdělávací“ a „provozní“. Některé rozdíly jsou však zřejmé. Různé kraje se oddalují průměrné struktuře v jiných položkách. Ačkoli je u Pražského kraje mzdová položka blízko průměru, obě ostatní skupiny jsou v protikladu – nadprůměrný podíl nákupu služeb oproti podprůměrnému nákupu materiálu. Výrazně nadprůměrný podíl nákupu materiálu má ve všech krajích, kde tomu tak je, souvislost s podprůměrným podílem mzdových výdajů a také služeb (Královéhradecký, Vysočina, Zlínský), pouze u Jihočeského kraje je v této skupině krajů podíl nákupu služeb nadprůměrný.

Vedle těchto tří vybraných skupin položek mzdové, nákup materiálu a nákup služeb jsou u ostatních skupin rozdíly mezi kraji menší. Například ve skupině nákup vody, paliv a energie jsou rozdíly nepřesahující 1,3 procentního bodu, i když rozdíly mezi kraji existují, a také v položce nájmu jsou rozdíly nízké – Praha se samozřejmě v této položce výrazněji vzdaluje českému průměru. Položka nájmu patří do nákupu služeb a v celkové struktuře výdajů představuje v průměru ČR 1,5 %. Skupina ostatních nákupů (programové vybavení, opravy, údržba, cestovné) představuje nadprůměrný podíl (asi o 1,8 proc.bodu) na Vysočině a kraji Zlínském. Výrazněji podprůměrný podíl je v Jihomoravském (-1,2 procentního bodu) a Libereckém (-1 procentního bodu) kraji.

Celkově představují mzdové náklady asi 67 % všech výdajů, skupina nákupu materiálu představuje podíl necelých 10 %, nákup vody, paliv a materiálu 6,5 %, skupina nákupu služeb 7,7 %, ostatní nákupy 4,7 %.

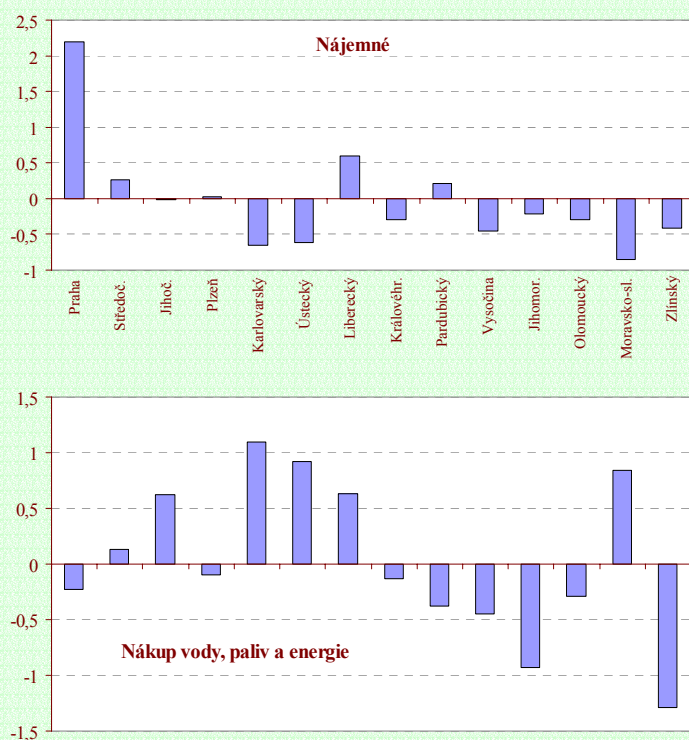
Je plně v kompetenci krajů, aby v provozních nákladech hledaly možnosti úspor. Je však obecně známo, že právě celá skupina ostatních neinvestičních nákladů byla v minulých letech podfinancována. Bude na krajích, jak dokáží do financování škol vtáhnout ty, kteří jsou zainteresováni na odpovídajícím vybavení škol tak, aby absolventi byli připraveni na takové úrovni, kterou jejich budoucí zaměstnavatelé očekávají.

## VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY

U vyšších odborných škol budeme stejně jako u středních škol posuzovat vliv hlavních faktorů na výši především jednotkových výdajů: podíl žáků na pedagogického pracovníka, výše průměrných platů, velikostní struktura škol, struktura hlavních typů středních škol – gymnázií, středních odborných škol a středních odborných učilišť, oborová struktura.

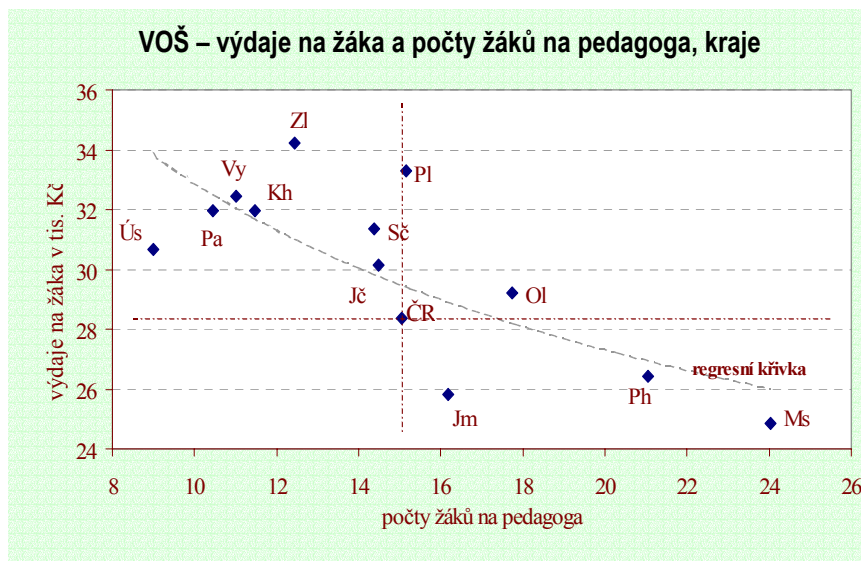
SITUACE U VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOL JE OD STŘEDNÍCH ŠKOL ODLIŠNÁ MNOHEM MENŠÍ HOMOGENNOSTÍ JEJICH ZASTOUPENÍ V JEDNOTLIVÝCH KRAJÍCH. PROTO I PODÍL VÝDAJŮ

**VYBRANÉ POLOŽKY VÝDAJOVÉ STRUKTURY – NÁJEMNÉ A NÁKUP PALIV, VODY A ENERGIE\***



Z CELKOVÝCH VÝDAJŮ REALIZOVANÝCH NA ÚROVNI KRAJE SE PODLE TOHO VÝRAZNĚ LIŠÍ. PODÍL VÝDAJŮ NA VOŠ Z CELÉ SUMY VÝDAJŮ NA REGIONÁLNÍ ŠKOLSTVÍ (OD MATEŘSKÝCH ŠKOL PO VOŠ) JE V ČR ASI 1,2 %, AVŠAK NAPŘÍKLAD TÉMĚŘ 2,2 % NA VYSOČINĚ, AVŠAK NECELÝCH 0,6 % V KRAJI KARLOVARSKÉM. TO SAMOZŘEJMĚ VE VELKÉ MÍŘE ODRAŽÍ POČTY ŽÁKŮ, KTERÍ REALIZUJÍ SVÉ VZDĚLÁVÁNÍ VE VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH.

PODÍL POČTU ŽÁKŮ NA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA JE STEJNĚ JSOU U STŘEDNÍCH ŠKOL JEDNÍM Z NEJVÝZNAMNĚJŠÍCH FAKTORŮ. PODPRŮMĚRNÉ POČTY ŽÁKŮ NA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA A ZÁROVEŇ NADPRŮMĚRNÉ VÝDAJE NA ŽÁKA JSOU PŘEDEVŠÍM V KRAJÍCH ÚSTECKÉM, PARDUBICKÉM, VYSOČINA, KRÁLOVÉHRADECKÉM A ZLÍNSKÉM (KRAJE KARLOVARSKÝ A LIBERECKÝ MAJÍ ROVNĚŽ

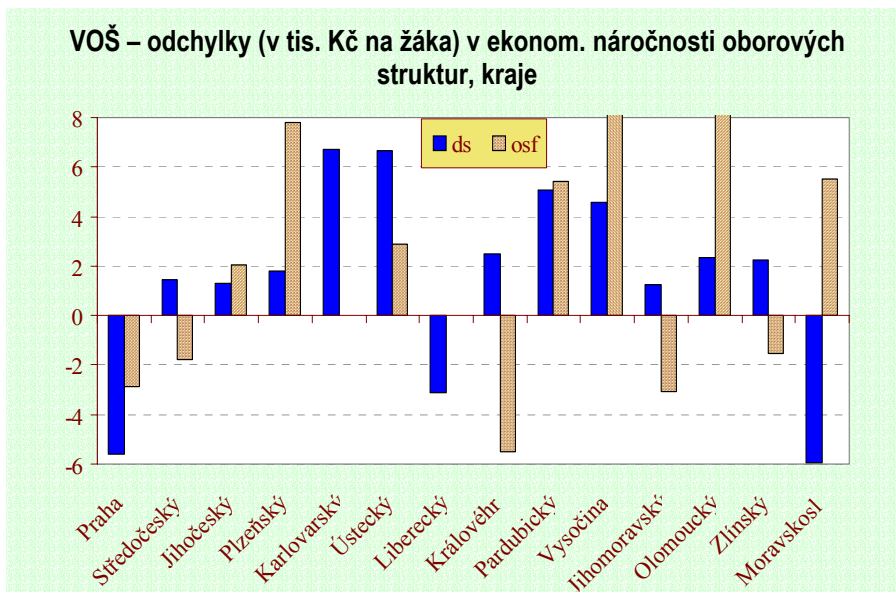


VYLOUČENY Z DŮVODU PROBLÉMŮ V EKONOMICKÝCH DATECH TĚCHTO DVOU KRAJŮ). ZVÝŠENÍ POČTU ŽÁKŮ NA PEDAGOGA NAPŘÍKLAD VE ZLÍNSKÉM KRAJI NA PRŮMĚR ČR BY ZNAMENAL POKLES VÝDAJŮ NA ŽÁKA O VÍCE NEŽ 3200 KČ, COŽ BY NAPOMOHLO VÍCE NEŽ Z POLOVINY SNIŽIT VYSOKÉ VÝDAJE NA ŽÁKA V TOMTO KRAJI. ALE I MALÉ ZVÝŠENÍ POČTU

ŽÁKŮ NA PEDAGOGA VE STŘEDOČESKÉM KRAJI (O 0,7 ŽÁKA NA PEDAGOGA) BY ZNAMENALO UŠETŘENÍ TÉMĚŘ 700 KČ NA ŽÁKA. ZÁVISLOST MEZI POČTY ŽÁKŮ NA PEDAGOGA A VÝDAJÍ NA ŽÁKA JE VÝRAZNÁ A JE JEŠTĚ VYŠŠÍ NEŽ JE TOMU U STŘEDNÍCH ŠKOL VZHLEDKEM K VYŠŠÍM PRŮMĚRNÝM PLATŮM VE VYŠŠÍCH ODBORNÝCH ŠKOLÁCH.

Vliv **průměrných platů** je opět obdobný jako u středních škol, výše průměrného platu neovlivňuje jednotkové výdaje (na žáka) tak jako počet žáků na pedagoga, vliv je řádově menší. Rozdíly mezi kraji jsou vyšší, než je tomu u středních škol – nejnížší průměrné platy na VOŠ jsou v Karlovarském kraji (o téměř 8 % nižší než je průměr ČR, tj. asi o 1150 Kč), nejvyšší ve Zlínském (o téměř 10 % vyšší než je průměr ČR, tj. o asi 1450 Kč).

V přepočtu výdajů na žáka představuje 10 % u Zlínského kraje necelých 1400 Kč v jednotkových nákladech. Zlínský kraj vykazuje výdaje na žáka o téměř 6000 Kč vyšší než je průměr ČR (nejvyšší mezi kraji), to znamená, že odchylka od průměrných platů se na tom podílí 23 % (nízký počet žáků na pedagoga pak představuje dalších 55 %).

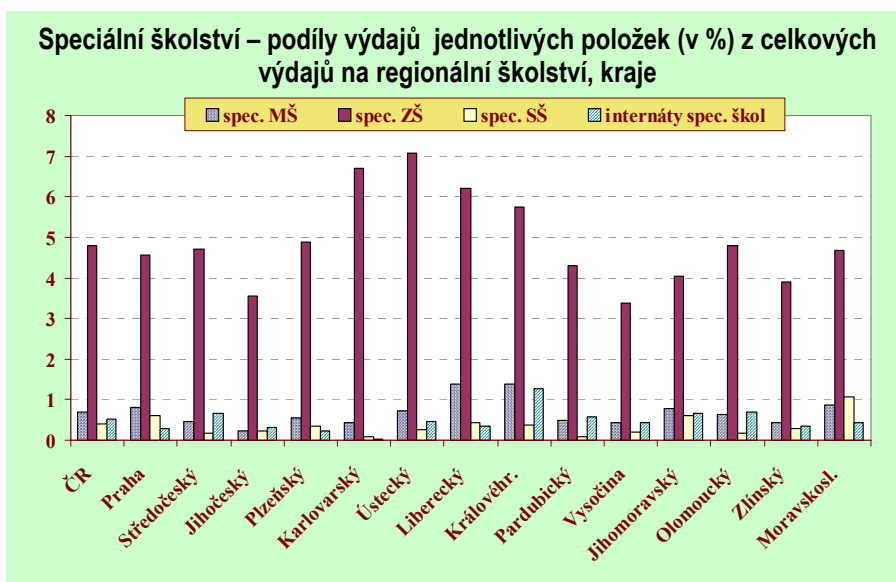


**Oborová struktura** má u vyšších odborných škol mnohem větší mezikrajové rozdíly, než je tomu u středních škol. U mnoha krajů jsou také výrazné rozdíly mezi strukturou oborů denního studia a ostatních forem studia. Pro uvažování ekonomické náročnosti má mnohem větší váhu hodnota odchylky ekonomické náročnosti dané krajské struktury pro denní studium, protože v denní formě studia je žáků mnohem více. Vzhledem k výši odchylek je zřejmé, že pro některé z krajů (např. Ústecký, Pardubický, Vysočina), je tento faktor dominantní.

**Velikost škol** je u vyšších odborných škol menší než je tomu u středních škol, průměrná velikost činí 145 žáků na školu. Největší školy jsou v Moravskoslezském kraji (224 žáků na školu), nejmenší v Karlovarském, Libereckém a Královéhradeckém kraji (90 až 100 žáků na školu). Existuje souvislost mezi velikostí školy a výdaji na žáka, nejnižší výdaje na žáka vykazuje Moravskoslezský kraj s největšími školami. Tato závislost je zřejmá i z dat jednotlivých škol. Zároveň však u jednotlivých okresů a škol je interval velikostí a výdajů na žáka mnohem větší s velkým vlivem oborové struktury. Stejně jako u středních škol půjde v dalším období o to, aby došlo zlepšením komunikace s lokálními zaměstnavateli k optimalizaci oborové struktury vyšších odborných škol. Trend by měl zároveň směřovat k tomu, aby v každém okrese došlo k vybudování jedné vyšší odborné školy se širším zázemím a lepšími charakteristikami, které umožní jak efektivnější využití finančních prostředků, tak zkvalitní vzdělávací proces. Je samozřejmě nutné postupovat citlivě a nalézt vhodné způsoby, jak uchovat některé třeba i velmi malé školy, které vychovávají odborníky pro některé naše tradiční obory – např. sklářské apod.

## SPECIÁLNÍ ŠKOLSTVÍ

Charakteristiky speciálního školství jsou velice závislé na poměrně různorodé struktuře zařízení, institucí, forem vzdělávání dětí se speciálními potřebami. V této části o speciálních školách nebudeme srovnávat rozdíly u výše uvedených faktorů, jako byly počet žáků na učitele, průměrná mzda, velikost školy apod., podíváme se pouze na podíly výdajů (z kapitoly MŠMT) na speciální mateřské, základní a střední školy, včetně výdajů na internáty speciálních škol.



Mezikrajové odlišnosti jsou poměrně velké a nejvyšší podíl z prostředků regionálního školství na speciální potřeby odebírá základní školství. Ukazují se tady mnohé očekávané jevy, jako je například nejvyšší podíl u Ústeckého kraje, nižší podíly u kraje Jihočeského a Vysočiny.

Bude na krajích v dalším vývoji skutečně dobře monitorovat speciální potřeby žáků na všech vzdělávacích úrovních tak, aby na jedné straně byl poskytován ve vzdělávacím systému z tohoto pohledu odpovídající požadovaný standard těchto „služeb“, na straně druhé, aby bylo zamezeno plýtvání.

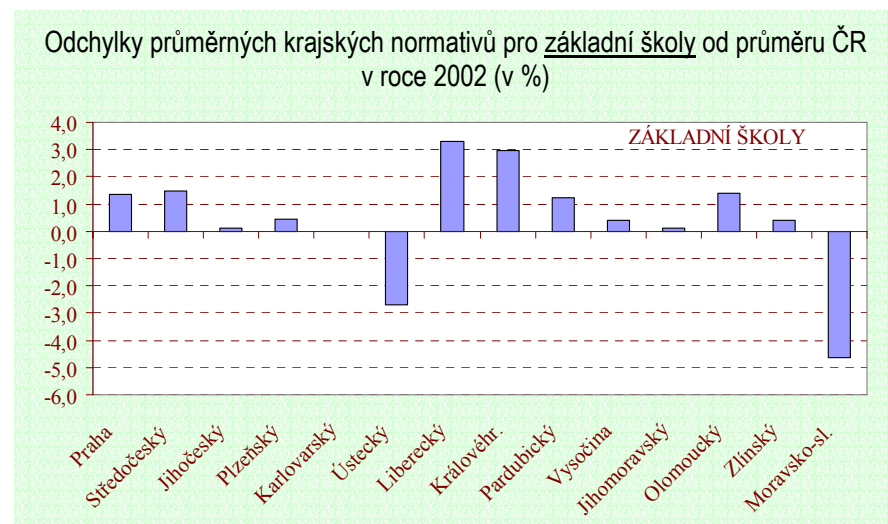
### 3. 2 AGREGOVANÉ NORMATIVY A JEJICH VLIV NA DALŠÍ VÝVOJ VE FINANCOVÁNÍ KRAJŮ

V následujících čtyřech letech se předpokládá úplný přechod ve financování přímých vzdělávacích nákladů pomocí agregovaných normativů. Financování bude transformováno tak, aby během této doby (v příštích čtyřech letech) byly odstraněny neodůvodněné rozdíly ve finančním zabezpečení krajů, a to ve vztahu k věkovým kohortám odpovídajícím jednotlivým úrovním vzdělávání – tedy 3-5 let, 6-14 let, 15-18 let, 19-21 let. Cesta k tomu bude postupná, protože se zpočátku bude vycházet ne z věkových kohort, ale z těchto věkům odpovídajícím vzdělávacím zařízením, tj. mateřským školám, základním školám, středním školám a vyšším odborným školám.

Terciární instituce jiné než vyšší odborné školy, které jsou v kompetenci krajů, nebudou v agregovaných normativech samozřejmě zahrnuty. Odchytky budou v jednotlivých krajích meziročně upravovány o 25 až 35 % tak, aby republikové hodnoty agregovaných normativů byly pro všechny kraje funkční ve zmíněných asi čtyřech letech. Agregované normativy budou přitom zahrnovat vedle financování škol i objemy přímých výdajů, které odpovídají všem činnostem realizovaným v regionálním školství – stravování, ubytování žáků, zájmové vzdělávání včetně ZUŠ, poradenské služby, příplatky na postižení i integraci postižených dětí apod.

## MATEŘSKÉ ŠKOLY

Výhodné poměry počtu dětí na pedagogického pracovníka v mateřských školách jsou dominantními faktory u Středočeského, Pražského a Jihočeského kraje, u nichž se mezikrajské vyrovnávání na úrovni mateřských škol projeví posílením jejich rozpočtů. Naopak kraje Liberecký a Královéhradecký mají právě tuto charakteristiku – počet žáků na pedagogického pracovníka – nejhorší, tj. o 7 % nižší než je průměr ČR, a jsou to tyto dva kraje, které se budou muset vyrovnat s největším poklesem financí pro úroveň mateřských škol. Oba kraje patří ke krajům s nejmenšími průměrnými mateřskými školami, což je faktor který přispívá k tomu, že se podíl žáků a pedagogických pracovníků hůře optimalizuje. Společně s Moravskoslezským krajem pak jsou to kraje, u nichž je nadprůměrný podíl prostředků čerpán na příplatky na postižení, což rovněž zvyšuje jejich výdaje na úrovni předškolního vzdělávání. V optimalizaci na jedné straně struktury výdajů krajem a na druhé straně proměny agregovaných normativů ve vztahu ke skutečné populaci a ne pouze k dětem mateřské školy navštěvující ministerstvem bude nutné hledat řešení zvláště u krajů, kde je podprůměrná účast na vzdělávání v mateřských školách – kraje Ústecký a Moravskoslezský. Oba kraje by přitom podle zatím navržené metodiky měly postupně



## ZÁKLADNÍ ŠKOLY

Kromě Ústeckého a Moravskoslezského kraje by podle hodnot agregovaných normativů pro rok 2002 mělo dojít k postupným poklesům

financí na základní školy téměř ve všech ostatních krajích. Nejvýrazněji by se tento pokles měl projevit v Libereckém a Královéhradeckém kraji – došlo by k poklesu o více než 3 %, ale i v Pražském, Středočeském, Pardubickém a Olomouckém kraji by došlo k poklesu o více než 1 %. U ostatních krajů by došlo k poklesům do půl procenta i méně.

U Libereckého a Královéhradeckého kraje je stejně jako u mateřských škol problém v nízkém počtu žáků na učitele, to je faktor, v němž má výraznou rezervu i Olomoucký kraj a Vysočina a dosti překvapivě i Praha.

Tento faktor počtu žáků na učitele je obvykle spojen s velikostí školy, protože u menších škol se hůře optimalizuje počet žáků na pedagogické pracovníky, což je rozhodující faktor pro výši jednotkových výdajů. Velikost školy tedy není prioritním faktorem, protože už v konstrukci normativu se počítá s jinými počty žáků na učitele u menších škol, avšak jak bylo již zmíněno, pro optimalizaci počtu žáků na učitele je výhodnější větší škola. Pokud se však podaří dosáhnout odpovídajícího podílu počtu žáků a učitelů, není z hlediska tohoto významného faktoru důvod, aby i malá škola byla nutně výrazně dražší než velká. Jiné hledisko je však v možnostech zajištění výuky odpovídající aprobovanosti učitelů, vybavenosti pomůckami a apod. Z toho plyne, že není důvod rušit menší školy – které mají jen první stupeň, nebo i školy malotřídní, u nichž se podaří zajistit odpovídající počet žáků na učitele. Na prvním stupni není – kromě cizích jazyků – takový problém se strukturou aprobovanosti učitelů, proto není nezbytně nutné dostát požadavku dvou paralelních tříd. Jiná situace je na druhém stupni, kde zajistit odpovídající strukturu aprobovanosti při jedné třídě je obtížné a doporučení dvou paralelních tříd je na místě. To je požadavek minimální – pro zabezpečení lepší nabídky vzdělávacích možností na druhém stupni je větší počet paralelních tříd výhodou.

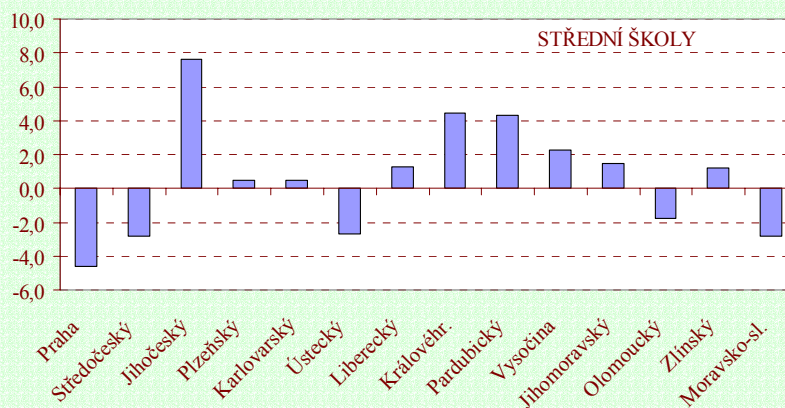
Téměř všechny kraje, které se budou muset vyrovnat s relativním poklesem svých financí na základní školy – především kraje Vysočina, Liberecký, Olomoucký, Královéhradecký a Středočeský, do jisté míry i Pardubický – mají totiž zároveň vysoký podíl žáků v normativně dražších skupinách – v malotřídních školách a malých školách do 170 žáků. Pro ně platí to, co bylo uvedeno v minulém odstavci – snížení jejich financí bude dáno tím, že mají vysoký podíl žáků v těchto normativně drahých skupinách škol, kdy normativy jsou konstruovány tak, že počítají s tím, že u takových škol jsou nižší počty žáků připadající na učitele. Přístup k řešení by měl být strukturovaný – jak je uvedeno v předchozím odstavci: u prvního stupně je nutno zvážit, zda je vhodnější zachování školy v obci, případně její soustředění do obce pověřené (s odpovídajícím zajištěním školních – nikoli posílení linkových – autobusů) a který přístup umožní optimalizovat počet žáků na učitele, zajistit výuku jazyků apod. U druhého stupně (opět s případným zajištěním školních autobusů) by již mělo jít o zajištění kvalitního vzdělávání, které se zabezpečuje obtížně při jedné třídě v ročníku.

## STŘEDNÍ ŠKOLY

S největšími postupnými poklesy financí pro střední školy musí podle výpočtu agregovaných normativů za rok 2002 počítat kraj Jihočeský, o více než 4 % dojde k poklesu v Královéhradeckém a Pardubickém kraji, k většímu poklesu než 1 % dojde v krajích Vysočina, Jihomoravském, Zlínském a Vysočina. Naopak s posílením svých rozpočtů mohou počítat kraje Pražský, Středočeský, Ústecký, Olomoucký a Moravskoslezský.

Prakticky všechny kraje, u nichž dojde k poklesu financí kromě Vysočiny a kraje Jihomoravského, mají podprůměrné podíly počtu žáků na pedagogické pracovníky a zlepšení tohoto faktoru by se výrazně projevilo především především v Pardubickém a Libereckém kraji. Samotné zlepšení tohoto

**Odchytky průměrných krajských normativů pro střední školy od průměru ČR v roce 2002 (v %)**



faktoru by v těchto dvou krajích stačilo pokrýt úbytek finančních prostředků v důsledku přechodu na agregované normativy. V Královéhradeckém kraji by zvýšení počtu žáků na pedagogického pracovníka vyřešilo jednu pětinu 4,5% poklesu financí pro střední školy tohoto kraje.

Změna oborové struktury tak, aby byla finančně náročná tak, jako je průměr ČR by stačilo vyřešit čtvrtinu poklesu financí v Královéhradeckém kraji. V Libereckém kraji by stačilo jen třetinové snížení odchylky od průměrně finančně náročné struktury oborů (ČR), aby se vyrovnal pokles financí vlivem přechodu na agregované normativy.

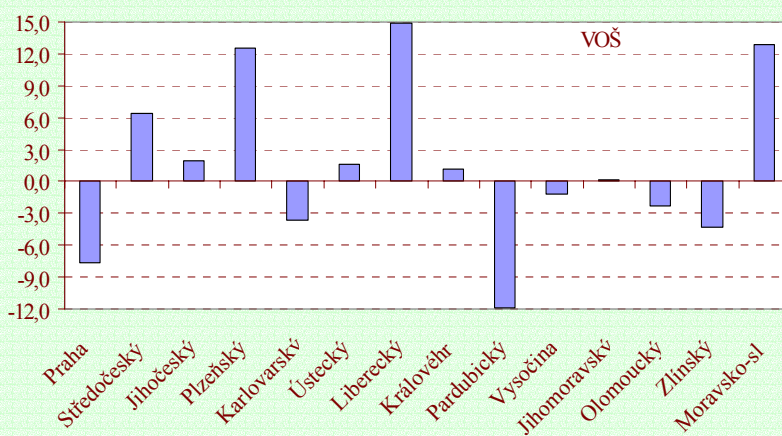
Nerovnoměrný je mezi kraji podíl nevzdělávacích aktivit, jako jsou stravování a ubytování, což se projevuje například nejvíce právě v případě Jihočeského kraje, v němž je podíl těchto položek vyšší oproti průměru ČR o téměř 8 % - to činí v odchylce agregovaného normativu Jihočeského kraje pro střední školy oproti průměrnému agregovanému normativu ČR téměř celou čtvrtinu. Jihočeský kraj zabezpečuje vzdělávání v některých oborech, které jsou jedinečné v ČR, ovšem vzdělávání v tomto kraji by nemělo být kráceno proto, že zabezpečuje vzdělávání pro žáky jiných krajů. V menší míře tento jev nastává také například v kraji Pardubickém, Královéhradeckém a na Vysočině a kraji Zlínském – všechno jsou to kraje, jejichž finance by měly být postupně kráceny. Z tohoto pohledu je zřejmé, že bude potřeba provést úpravy ve výpočtu agregovaných normativů a uvažovat přitom ty vzdělávané, které pocházejí z jiných krajů.

## VYŠŠÍ ODBORNÉ ŠKOLY

Jak již bylo zřejmé v minulých rozbořích vyšších odborných škol, jsou mezikrajské rozdíly u této úrovně škol nejvyšší v porovnání se vzděláváním na jiných úrovních. To je vidět i na velikých rozdílech v pohybech agregovaných normativů pro několik krajů oproti průměru ČR.

Podle výpočtu agregovaných normativů podle výkonů v roce 2002 by mělo dojít k největšímu postupnému poklesu financí v kraji Libereckém, dále Plzeňském a Moravskoslezském a Středočeském. Naopak výrazně získat by postupně měl kraj Pardubický a Praha.

**Odchylky průměrných krajských normativů pro vyšší odborné školy od průměru ČR v roce 2002 (v %)**



## 3.3 ZÁVĚR

Hledání cest k efektivnějšímu využívání finančních prostředků bude tedy zřejmě mít strukturovanou podobu. Na celostátní úrovni bude na ministerstvu, aby realizovalo koncept agregovaných normativů, avšak samotný koncept bude nutné ještě dotvořit a odstranit jeho nedostatky. Kraje budou mít, jsouce blíže k vzdělávacím institucím, možnost na základě vymezených parametrizovaných faktorů (ke kterým by měly dospět ve svých dlouhodobých záměrech) dbát na důsledný postup každé instituce v optimalizaci vlastních charakteristik. Otevírá se prostor pro rozvoj systému vlastního hodnocení škol, která v sobě budou obsahovat prvky hodnocení vývoje a strategie dalšího rozvoje, a to i v ekonomické oblasti a souvisejících parametrech. To by měl být jeden prvek, jak vytvořit proaktivní prostředí vůči ředitelům škol.

Souhrnně je možné říct, že k hlavním trendům bude patřit:

- koordinace a racionalizace rozvoje vzdělávacího systému

- posilování odpovědnosti na úrovni vlastního poskytovatele vzdělávání
- zlepšování charakteristik týkajících se nákladů na učitele a osobních nákladů vůbec
- využití dalšího rozvoje ICT při zlepšování ekonomických charakteristik ve vzdělávání jako celku.

## 4. ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ: UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ NA PRACOVNÍM TRHU

### 4.1 VÝVOJ NA TRHU PRÁCE

Možnosti uplatnění absolventů na trhu práce souvisí nejen s dobrou připraveností absolventů pro zaměstnanost, ale i se situací na trhu práce, zejména v období vysoké nezaměstnanosti a špatného stavu ekonomiky. Škola může svým žákům pomáhat vytvářením vhodných předpokladů pro zaměstnatelnost, což vyžaduje vycházet z kvalifikačních požadavků a respektovat základní trendy ve sféře práce. Na druhé straně hraje svou roli vztah mezi nabídkou a poptávkou na trhu práce, tj. soulad kvalifikace absolventů a potřeb trhu práce. Současné hodnocení tohoto vztahu není jednoznačné, pohybuje se od názorů, že je zásadní rozpor mezi poptávkou po pracovní síle a strukturou absolventů, až po konstatování, že tento rozpor není zásadní a že není účelné ovlivňovat strukturu absolventů na základě aktuální situace na trhu práce, kde navíc ještě neskončila jeho restrukturalizace a nenastavila se nová rovnováha. Jako nepřijatelné v demokratické společnosti jsou hodnoceny požadavky řešit problém zajištění počtu absolventů pro předpokládaná pracovní místa nějakou obdobou direktivního systému směrných čísel, výrazně větší možnosti jsou v ovlivňování zájmu informacemi o možnostech uplatnění nebo řešení vedoucí k větší flexibilitě a adaptabilitě absolventů pro měnící se potřeby trhu práce.

V současné situaci na trhu práce se objevuje tendence požadovat přizpůsobení kvalifikací absolventů okamžité situaci na trhu práce. Jde především o požadavky zaměstnavatelů či jejich představitelů na pracovníky vyučené v technických profesích, zejména pak ve strojírenských, a to převážně méně náročných jako je soustružník, zámečnick, zedník. Je skutečností, že se v těchto profesích objevují na úřadech práce volná místa a požadavky zaměstnavatelů na absolventy. Tento okamžitý vývoj, který vede i z části ke snižování nezaměstnanosti v těchto profesích, je výrazně ovlivňován souběhem několika faktorů.

Především dlouhodobě dochází ke snižování populace v jednotlivých ročnících, což bylo u absolventů ještě zdůrazněno chybějícím ročníkem v důsledku prodloužení docházky do základní školy. Jako další faktor se projevuje větší míra dokončených investic zahraničního kapitálu, kde se právě v této době objevují požadavky na vyučené pracovníky. Ti jsou však ve značné míře vázáni v mnohých podnicích, které, ač nejsou schopné konkurence, jsou udržovány v provozu finančními dotacemi státu v zájmu sociálního smíru a volebních aktivit. Dalším faktorem je skutečnost, že velké množství pracovníků v období změn a zániků strojírenských podniků odešlo do jiných profesí a vzhledem k pracovním a výdělkovým podmínkám nemají zájem se ke své původní profesi vrátit.

Vysoká setrvačnost školského systému, ale i zájem žáků o získání kvalifikací uplatnitelných v dlouhodobém horizontu, neumožňují přizpůsobování struktury absolventů podle aktuální potřeby trhu práce. Nebylo by to ani účelné, veškerá doporučení vyplývající z analýz našich i zahraničních směřují k preferování přístupu k vyšším úrovním vzdělání i k vyšším úrovním kvalifikací. Respektují se přitom základní dlouhodobé trendy vývoje zaměstnanosti, kterými v evropském měřítku jsou zejména:

- zhoršující se vyhlídky na zaměstnání pro lidi s nízkou kvalifikací
- snížení pracovních příležitostí v průmyslové výrobě
- výrazné zvýšení produktivity i v sektoru služeb
- nárůst zaměstnatelnosti především vysoce kvalifikovaných osob.

Naše propojení do Evropy jednoznačně ovlivňuje vývoj sféry práce u nás, proto můžeme očekávat i podobné trendy. Např. prognóza vývoje zaměstnanosti do roku 2010 v Německu uvádí jako perspektivní: poradenství, management, reklama, organizace nevýrobního charakteru, média, umění, zábava, nakladatelství, veřejné stravování, ubytovací zařízení, zdravotnictví, veterinářství, menší nárůst pak i v maloobchodě, ve vzdělávání,

kultuře, ve velkoobchodě, ve veřejných službách (čistírny, prádelny, úklid), v osobních službách (kadeřnictví, kosmetika, péče o tělo) a ve stavebnictví. Ztráty zaměstnanosti jsou v zemědělství a lesním hospodářství a v oblasti zpracovatelského průmyslu, kde bude nejvíce postiženo ocelářství, strojírenství, automobilový průmysl, chemie, zpracování ropy, elektrotechnický průmysl, optika, výroba hodin, výroba NC strojů, sportovní zboží a hračky, textilní a kožedělný průmysl.

Analýzy situace na našem trhu práce<sup>44</sup> ukazují v jednotlivých skupinách povolání následující tendence. Výrazně poklesl počet **dělníků v zemědělství a lesnictví**, pokles bude ještě pokračovat, i když zřejmě pomalejším tempem. Výrazné je omezení zaměstnanosti žen a specificky připravené obsluhy zemědělských strojů a zařízení. Vývojové trendy v zemědělství lze charakterizovat nástupem moderních technologií snižujících potřebu pracovníků, ale vyžadujících jejich vyšší vzdělanostní úroveň a široký vzdělanostní profil. To souvisí nejen se složitostí a cenou využívaných strojů a zařízení, ale i s nutností přiblížit se ekologickému zemědělství a realizaci multifunkčního zemědělství.

K největšímu poklesu zaměstnanosti došlo u **dělníků v těžbě a úpravě surovin, v hutnictví a energetice**, ale hlavně lidí se základním vzděláním, zatímco postavení vyučených pracovníků se relativně posiluje. Lze ale předpokládat další výrazné snižování zaměstnanosti. Kromě toho tu zůstává velký potenciál pracovníků, kteří museli své zaměstnání opustit a přejít jinam nebo zůstávají dlouhodobě nezaměstnaní. Úbytek pracovníků a jejich vysoká nezaměstnanost má výrazně regionální charakter. Tento vývoj však nevylučuje vznik určité potřeby pracovníků, související s dílčími změnami ve vývoji potřeb (např. zdražením ušlechtilých paliv a elektrické energie dochází k nárůstu těžby uhlí apod.) a z toho vyplývající požadavky na absolventy, případně lepší možnost jejich uplatnění.

Vývoj ve skupině **dělníků, řemeslníků, opravářů a údržbářů** rovněž zaznamenal celkový pokles zaměstnanosti, zejména v období od roku 1991 do roku 1994. Nejvýrazněji klesl počet zaměstnaných se základním vzděláním, pokles u vyučených nebyl tak výrazný a po roce 1994 se výrazně snížil a přetrvával pouze u kožedělných a textilních profesí a u opravářů. I když pro uplatnění v dělnických povoláních není typická maturitní příprava, je podíl těchto pracovníků asi 15% a jejich počet spíše narůstá. To je důsledkem výrazného zvýšení složitosti práce. V posledních letech zaznamenaný dílčí nárůst potřeby kvalifikovaných pracovníků vede k požadavkům na školství, aby zajišťovalo pracovníky pro podniky. To však není řešením problému, který především způsobují nízké mzdy, malá a málo objektivní informovanost o stavu a perspektivách, nemotivující sociální politika, málo efektivní způsoby získávání pracovníků, nedostatečná snaha o jejich stabilizaci ve firmě, chybějící zainteresovanost podniků na přípravě svých budoucích pracovníků a příliš štědrá sociální síť.

Ve skupině **stavební dělníci** po poklesu v letech 1994 až 1998 lze předpokládat v souvislosti s růstem HDP a zlepšení ekonomické situace nárůst stavební činnosti. Rostou i nároky na provedení, vybavenost a kvalitu staveb. Nutnost používání moderních technologií, zajišťujících kvalitu srovnatelnou s EU vede ke zvyšování nároků na připravenost a vyšší vzdělanostní úroveň zejména u pracovníků zajišťujících dokončovací práce.

V oblasti **služeb** se zaměstnanost udržuje na stejné úrovni, což při celkovém poklesu zaměstnanosti představuje relativní růst. Jsou však zřetelné výrazné rozdíly mezi jednotlivými skupinami. Zatímco v oblasti dopravy a činností souvisejících se skladováním je nutno očekávat pokles zaměstnanosti, zejména u pracovníků s nižší vzdělanostní úrovní, v oblasti peněžnictví, pojišťovnictví, osobních službách, turismu a hotelnictví bude pokračovat, i při snahách o racionalizaci práce, určitý nárůst zaměstnanosti i v budoucnu. V rámci nasazení moderní techniky a technologií i s rozvojem mezinárodních kontaktů lze očekávat zvyšování požadavků na úroveň vzdělání. Výhodou či dokonce potřebou bude maturitní úroveň vzdělání, s rozvinutými komunikačními kompetencemi, znalostí jazyků a s dovednostmi práce s výpočetní technikou.

Ve skupině **technických pracovníků** došlo ke značnému poklesu zaměstnanosti, příčinou byla nejen obtížná situace našich průmyslových podniků, ale i dřívější přezaměstnanost. Zásadní zvrát poklesu zaměstnanosti nelze očekávat, ale vstup zahraničního kapitálu i pokračující tendence k využívání našich pracovníků ke kvalifikačně náročnějším pracím, bude regionálně nabídku pracovních příležitostí zvyšovat. K poklesu počtu pracovníků s

---

<sup>44</sup> Vojtěch, J. - Koucký, J. - Štastnová, P.: Vývojové trendy zaměstnanosti v profesním pohledu. Projekt Uplatnění absolventů škol: analýza a výhled, ÚIV, VÚOŠ, CSVŠ, Praha 2000

maturitním a vysokoškolským vzděláním došlo především v profesích strojírenských, elektrotechnických, elektronických, chemických a v menší míře i stavebních techniků a techniků v dopravě, k nárůstu počtu techniků dochází u technických pracovníků výpočetní techniky. Znepokojující je, že se nesnížil počet vyučených ve funkcích techniků (10%), důsledkem je i nízká průměrná úroveň vzdělání pracovníků (odpovídá maturitnímu vzdělání), přitom by se zde měli ve větší míře uplatňovat vysokoškolsky vzdělaní pracovníci. Prodejnost výrobků je určována nejen kvalitou výrobku, ale i jeho propracovaností a moderní koncepcí. Rozhodující roli ve zvyšování zaměstnanosti v oblasti vývoje, konstrukce i přípravy výroby bude hrát připravenost pracovníků, a to nejen jako jednotlivců, ale především v celkovém posouzení. Zvýšení zaměstnatelnosti je podmíněno nejen vysokou úrovní technických dovedností, ale i komunikativností, schopností práce v týmu, ekonomickým myšlením a vysokým osobním nasazením

Vývojovým trendem ve skupině **pracovníků řízení, ekonomiky a správy** je nárůst zaměstnanosti, přitom se lze oprávněně domnívat, že bude pokračovat i nadále. Tento nárůst se ovšem týká pouze pracovníků s maturitním a vysokoškolským vzděláním ekonomickým nebo ekonomickým kombinovaným např. s technickým či jiným. Předpoklady dalšího rozvoje této oblasti a očekávaný nárůst zaměstnanosti v budoucnu mohou být nepříjemně limitovány nedostatkem pracovníků s vysokoškolským vzděláním. Dochází k omezování jednoduchých administrativních činností, což vede ke snížení zaměstnanosti administrativních pracovníků, tento trend bude zřejmě pokračovat, což výrazně ztíží uplatnění zejména starších pracovníků se středním odborným vzděláním. Řídící a ekonomické činnosti v podniku se stávají podstatně složitějšími a kladou podstatně vyšší nároky na pracovníky. Pro tyto činnosti je potřebné moderně pojaté vzdělání, základními předpoklady, které musí vytvořit již počáteční vzdělávání, jsou schopnost využívat výpočetní techniku ve složitějších aplikacích, znalost jazyků, dovednost práce s informacemi, znalost metod řešení problémů, schopnost práce v týmu a ochota se dále vzdělávat.

Vývoj zaměstnanosti **pracovníků školství, kultury, zdravotnictví, vědy a výzkumu** je stagnující, hlavní podíl na tom má ovšem špatná ekonomická situace a nízký podíl HDP, poskytovaný pro pedagogické a zdravotnické a vědecké pracovníky, kteří zde jednoznačně převažují. Jde převážně o pracovníky kvartérní sféry, která se v ekonomicky silnějších zemích výrazně rozvíjí, tedy i zde můžeme v budoucnu očekávat nárůst zaměstnanosti. Samozřejmým předpokladem pro získání zaměstnání je vysoká úroveň vzdělání a v mnohých případech i vzdělání v odpovídajícím oboru. Pro zaměstnání s vysokou úrovní oborové homogenity (pedagogové, lékaři, střední zdravotnický personál) je charakteristická úzká vazba zaměstnání a oboru vzdělání. V těchto případech je potřebné sledovat podrobněji vývoj zaměstnanosti a ve vazbě na její předpokládaný vývoj zajišťovat dostatečnou vzdělávací nabídku.

Většina uvedených trendů zaměstnanosti platí i v regionálním rámci, s výjimkou profesních skupin, které v některých krajích nenacházejí uplatnění vůbec (hutnictví, hornictví apod.). Tyto dlouhodobé vývojové trendy by měly být jedním ze základních východisek při úvahách o dlouhodobých záměrech kraje ve vzdělávání.

Druhým významným zdrojem změn jsou obecně platné modernizační trendy. Projevují se ve všech vyspělých zemích, třebaže s odlišnou dynamikou a intenzitou, danou konkrétními podmínkami. Patří sem zejména:

- rozvoj nových technologií, který vede jak ke vzniku zcela nových povolání tak k obsahové změně stávajících,
- globalizace; a to jak v rovině pracovního trhu a pracovních příležitostí, tak v rovině nabídky a poptávky po produktech pracovní činnosti,
- průnik a kombinace více profesí do jednoho povolání; příkladem zde může být povolání například mechaniků číslicově řízených strojů (kombinace elektro a strojírenství) apod.
- opačné tendence než v předchozím bodě – rozložení výkonu jedné profese do více povolání
- vznik nových kvalifikačně náročných profesí – v souvislosti s rozvojem informačních technologií, genetiky apod.

Na růst potřebné kvalifikační úrovně i kvalifikačních požadavků ukazuje fakt, že klesá podíl pracovníků se základním vzděláním a narůstá podíl lidí s maturitním vzděláním a vysokoškolským vzděláním. Pracovníci s nejnižším vzděláním se stávají často nezaměstnanými. Růst podílu zaměstnaných s vysokoškolským vzděláním je však stále velmi mírný. Příčinou jsou nedostatečné kapacity institucí poskytujících tento typ vzdělání, kapacita vysokých škol zdaleka nepokryje zájem lidí o tento typ studia, nedostatečně je rozvinuto i terciální vzdělávání neuniverzitního typu.

Nutnost zvyšovat vzdělanostní úroveň lze dokumentovat i následujícím citátem "Alternativa upustit od získávání vyšších kvalifikací by velmi pravděpodobně negativně ovlivnila jejich (mladých lidí) pozici na trhu práce ve střednědobém a dlouhodobém výhledu. Pokud se tak vnitřní trhy práce uzavírají víc a víc, jako v některých zemích EU, riskují, že zůstanou druhotnými a nestabilními segmenty trhu práce" (Descy, P. - Tessaring. M.: Profesní příprava a učení pro kompetence, CEDEFOP, Luxembourg, 2001).

Hlavní charakteristikou současné situace na trhu práce - a to v celém světě - je nejistota a nestabilita zaměstnání. U nás je situace ještě komplikovanější vzhledem k nedokončené restrukturalizaci, k obtížnosti odhadu nosných odvětví, technologických změn, zahraničních investic apod. Zůstaneme-li v obecné poloze vyjádření, pak jsou nesporné dvě základní dlouhodobé tendence - pokles počtu pracovníků ve výrobní sféře a budoucí růst počtu pracovníků ve sféře kvartérní. To povede k poklesu uplatnitelnosti nekvalifikovaných a vyučených ve výrobních oborech a dává větší šance vzdělaným v maturitní a vyšší úrovni. Nejistota a nestabilita zaměstnání nutně vedou i ve vzdělávání k obecnějšímu směřování odborné přípravy: žáci jsou připravováni pro širší oblast uplatnění, ustupuje se od úzce profesionalizované přípravy, podporuje se rozvoj všeobecné vzdělanosti a přenositelných dovedností (klíčových kompetencí)<sup>45</sup>.

## 4.2 PODPORA UPLATNITELNOSTI ABSOLVENTŮ NA TRHU PRÁCE

Školská sféra může ovlivňovat uplatnitelnost absolventů řešením:

- a) struktury připravovaných absolventů a to jak v kvalitativních (obory vzdělání) tak v kvantitativních (počty žáků v oborech) pohledech,
- b) obsahu vzdělání, jeho koncepce a charakteru poskytovaných kompetencí,
- c) podporou propojení vzdělávací sféry a sféry uplatnění absolventů, včetně realizace opatření k usnadnění přechodu ze školy do zaměstnání.

### 4.2.1 STRUKTURA PŘIPRAVOVANÝCH ABSOLVENTŮ

Ovlivňování struktury připravovaných absolventů ze strany školství je v současnosti poměrně složitou záležitostí, která souvisí s **nutností respektovat základní právo žáka a jeho rodičů volit si vzdělávací cestu** a tedy i svoje budoucí povolání. I při splnění této základní podmínky může školství vytvářet podmínky k ovlivňování struktury připravovaných žáků, což souvisí se skutečností, že mnoho žáků spíše hledá možnosti uplatnění svých předpokladů a schopností a nemá konkrétní specifikovaný zájem o uplatnění v určité profesi. To znamená, že lze vytvořit podmínky k přípravě potřebné struktury absolventů - především zajištěním odpovídajících vzdělávacích nabídek, či jinak řečeno nabídkou dostatečného počtu studijních míst v oborech, které jsou vhodné pro zajištění zaměstnatelnosti absolventů - dále zajištěním potřebné informovanosti žáků i dalších osob, které ovlivňují žáky, při výběru oboru vzdělání.

Základním problémem v tomto působení školství zůstává právě zajištění informací o budoucím vývoji trhu práce a vývoji struktury profesí (především z hlediska kvantitativního), aby bylo zřejmé, jak by se struktura připravovaných žáků v našem školství měla vyvíjet. S tím, jak se mění situace na trhu práce, mění se současně i struktura profesí, které na trhu práce působí. Tato změna se dotýká i samotné existence jednotlivých povolání, kdy některá povolání zanikají a jiná se na pracovním trhu objevují nově. Mění se i obsahová náplň povolání, která na trhu

---

<sup>45</sup> S tím úzce souvisí vývoj vzdělávací koncepce odborného školství. Problém přechodu z jedné profese do druhé, změny povolání vyžaduje spíše širší obecněji zaměřené vzdělání. Hlubokou odbornou specializací je pak možné získat v pracovním uplatnění. Spor o širší či užší pojetí kvalifikace v rámci přípravy na povolání probíhá zhruba od poloviny 80. let. V současné době se idea širšího kvalifikačního základu, která se celkem úspěšně prosadila v rámci vysokoškolského a středoškolského vzdělávání, začíná pomalu uplatňovat i ve vzdělávání učňovského charakteru. v odborném školství. Důležitým aspektem vzdělávání jsou klíčové kompetence. Pod tímto pojmem jsou zahrnuty ty vlastnosti, dovednosti a znalosti, které jsou nezávislé na vykonávané profesi - jsou přenositelné. Tyto kompetence vytvářejí předpoklad lepší zaměstnatelnosti pracovníka na trhu práce (Klíčové kompetence představují souhrn dovedností a znalostí z několika oblastí – komunikativní kompetence, matematické dovednosti, dovednost řešení problémů, schopnost týmové práce, efektivní využívání informačních a komunikačních technikách).

práce sice zůstávají, avšak jejich obsah se značně liší od předchozích let. Další skutečností je rozvolňování hranic povolání v závislosti na organizaci práce ve firmě, volné prolínání činností a požadavků na pracovníka, což vede až k úvahám o potřebě opustit pojem povolání.

Také kvantitativní přístup ukazuje značné problémy vyplývající z nedokončené transformace naší ekonomiky, z proměnlivosti nejen v rámci republiky, ale zejména v regionálním měřítku, dané v současnosti např. vstupem zahraničních investorů, ale i situací našich zaměstnavatelů v souvislosti s vývojem v Evropském i světovém prostoru. Situaci komplikuje nejen značná časová setrvačnost školského systému, ale i potřeba vycházet při ovlivňování volby mladých lidí především z dlouhodobých či alespoň střednědobých trendů.

Je zřejmé, že není možné vycházet z aktuální situace na trhu práce a proponovat na základě toho potřebnost profesí, ale že je nutné jednak respektovat dlouhodobější trendy. Zdá se účelné minimalizovat příliš konkrétní vazby oborů přípravy na určitá povolání a směřovat spíše k přípravě adaptabilních a flexibilních absolventů ve vyšších vzdělanostních úrovních. To je ale spíše záležitostí obsahu vzdělání, jeho koncepce a charakteru poskytovaných kompetencí, o tom informuje následující část (ad b).

I když je problémem zjišťovat budoucí potřebnou vzdělanostní strukturu absolventů, považujeme za vhodné se pokusit alespoň zhodnotit strukturu současnou. Toto zhodnocení vychází z poměrně rozsáhlých analýz a posouzení vývoje v letech 1994 a 1999 na základě výběrového šetření pracovních sil a je opřeno o porovnání struktury zaměstnaných a absolventů opouštějících vzdělávací systém.

Podíl absolventů ve skupině **zemědělstí, lesní a rybářští dělníci** je jen o málo nižší než podíl pracovníků, vzhledem k budoucímu vývoji a perspektivám odvětví je však stále ještě vysoký, počet žáků v odpovídajících oborech vzdělání by v žádném případě neměl narůstat, vhodnější by byl pokles.

Ve skupině **dělníci při těžbě a úpravě surovin, v hutnictví, energetice a vodním hospodářství** je podíl připravovaných absolventů velmi nízký, ovšem odpovídá to předpokládanému vývoji i potřebám této třídy zaměstnání ve střednědobé perspektivě. Podíl absolventů ale nezahrnuje potřeby energetiky, která čerpá absolventy z technických oborů.

Podíl absolventů ve skupině **dělníci zpracovatelé (výrobci, opraváři, údržbáři)** i při poklesu po roce 1989 je větší než podíl zaměstnaných pracovníků, přitom perspektiva vývoje zaměstnanosti v této třídě ve střednědobé a zejména dlouhodobé perspektivě směřuje k poklesu. Výraznější nárůst lze očekávat v této třídě pouze u absolventů vyučených s maturitou, což koresponduje se zvyšujícími se nároky na úroveň vzdělání v dělnických povoláních. Nelze tedy obecně považovat za účelné zvyšovat počty a tedy i podíl absolventů v učebních oborech připravujících absolventy pro uplatnění v dělnických průmyslových profesích, i když v některých regionech bude na základě zahraničních investic jejich potřeba aktuálně zvýšená.

Ve skupině **stavební dělníci** je podíl připravovaných absolventů poměrně výrazně nižší než podíl zaměstnaných. Zde by bylo zvyšování jejich počtu vhodné, je ovšem potřebné brát v úvahu možnosti podnikatelů i záměry vlády se zaměstnáváním zahraničních dělníků a skutečnost, že se zde bude uplatňovat i určitý podíl pracovníků jen se základním vzděláním.

Největší rozpor mezi podílem zaměstnaných pracovníků a podílem připravovaných absolventů je ve skupině **provozní a obslužní pracovníci** - jinak řečeno - podíl absolventů v oborech skupin vzdělání 65 Gastronomie, hotelnictví, turismus, 66 Obchod a 69 Osobní a provozní služby je nižší než odpovídá podílu zaměstnaných. Z hlediska úrovně vzdělání je ale z prognóz zřejmá potřeba nárůstu počtu pracovníků s maturitním a vysokoškolským vzděláním.

Opačný charakter má velikost rozdílu mezi podílem zaměstnaných pracovníků a podílem připravovaných absolventů ve skupině **techničtí pracovníci**. Vzhledem k podílu zaměstnaných v této třídě je připravováno mnoho absolventů ve skupinách technických oborů (21 až 34), dále i ve skupině zemědělských oborů skupiny (41 a 43). Vývoj zaměstnanosti v perspektivním pohledu ukazuje na stagnaci, rozhodně nelze očekávat ve střední perspektivě nárůst. Z hlediska úrovně vzdělání je ale očekáván nárůst zaměstnanosti vysokoškolsky vzdělaných pracovníků a tedy i lepší možnost v uplatnění těchto absolventů. Naproti tomu v oblasti maturitního vzdělání bude

v dlouhodobější perspektivě uplatnění absolventů obtížnější, i když je možno vzít v úvahu, že určité množství absolventů s maturitou najde uplatnění v dělnických technických povoláních, další pak i v jiných oblastech, jako je např. pojišťovnictví apod., určitou absorpci jejich počtu lze očekávat i v souvislosti s jejich uplatněním jako vedoucích pracovníků v organizacích. Z hlediska zaměstnatelnosti je vlastně pro absolventy příznivý i populační pokles. Je však zřejmá potřeba zvýšení počtu žáků a tedy i absolventů v oborech připravujících pracovníky pro uplatnění v oblasti výpočetní techniky, tam bude jednoznačně nedostatek pracovníků.

Ve skupině **pracovníci na úseku řízení a správy** je naprostá vyrovnanost mezi podíly pracovníků a podíly absolventů. Vzhledem k tomu, že naprosto převažující podíl zaměstnání v této třídě vyžaduje ekonomické vzdělání, nejsou počty absolventů zásadně neadekvátní, což koresponduje i s jejich mírně podprůměrnou mírou nezaměstnanosti, je však potřebné brát v úvahu regionální odchylky. Vývoj zaměstnanosti v perspektivním pohledu je hodnocen jako stabilizovaný, v maturitní a zejména vysokoškolské úrovni vzdělání je dále očekáván vzestup.

Podíl pracovníků **školství, kultury, zdravotnictví, vědy, výzkumu a ostatní nevýrobní** je nižší než podíl absolventů připravovaných pro uplatnění v odpovídajících povoláních. Naprosto převažující část pracovníků v této skupině tvoří učitelé a zdravotničtí pracovníci. I když trendy zaměstnanosti v nejbližší perspektivě ukazují stagnaci potřeby, nelze doporučit snižování počtu žáků a tedy i absolventů. Jde totiž o budoucí rozvoj kvartérní sféry, očekávané zlepšení ekonomické situace nutně povede k rozvoji této sféry, což bude vyžadovat připravené kvalifikované pracovníky. Rovněž je nutno konstatovat určité problémy spojené s posuzováním vývoje v této třídě - jde ve velké míře o vysokoškolsky vzdělané pracovníky, jejichž počty v celkové zaměstnanosti tvoří poměrně malý podíl. Zde je vhodnější odkázat na sledování zaměstnanosti a perspektivní propočty v jednotlivých odvětvích, kde jsou k dispozici mnohem přesnější údaje než může poskytnout výběrové šetření pracovních sil.

## 4.2.2 OBSAH VZDĚLÁNÍ, JEHO KONCEPCE A CHARAKTER POSKYTOVANÝCH KOMPETENCÍ

Uplatnitelnost absolventů na trhu práce či zaměstnatelnost absolventů je samozřejmě spojována s koncepcí vzdělání, které je jim poskytováno, s charakterem kompetencí se kterými přicházejí na trh práce. Také zde se setkáváme se střetáváním dvou zásadně odlišných přístupů. První přístup je často prezentován zástupci zaměstnavatelů, příp. i odborů a vychází z představy, že hlavním cílem vzdělávání je příprava pracovní síly v kvantitativní i kvalitativní struktuře vyhovující současné situaci na trhu práce, pracovní síly připravené vstoupit do reálného pracovního procesu na určité pracovní místo a po velmi krátkém čase mít plnou kvalifikaci k výkonu odpovídajících činností. V tomto přístupu se objevují tendence k maximálnímu posilování přípravy v konkrétních pracovních dovednostech, k poskytování speciálních odborných vědomostí a dovedností, k vytváření velmi zřetelné spojitosti struktury povolání a struktury oborů vzdělání.

Druhý přístup vychází z odlišných přístupů, především respektujících základní principy vzdělávání v demokratické společnosti, tj. vyvážené zaměření vzdělávání na rozvoj osobnosti žáka, jeho přípravu pro život v demokratické společnosti a přípravu pro pracovní uplatnění. V samotné přípravě pro pracovní uplatnění pak vychází z nutnosti respektovat zájem žáka a jeho rodičů o volbu budoucího pracovního uplatnění. Vychází i z respektování situace časové zpoždění mezi získáním informací o určitých potřebách trhu práce a možností ovlivnit přípravu absolventů. Je skutečností, že potřebu formálních kvalifikací lze určitým způsobem i ve střednědobém horizontu (za předpokladu ustálené situace ve sféře práce) zjišťovat, potřeba reálných kompetencí (daných obsahem např. technologického vzdělání) však spolehlivě předvídatelná není.

První uvedený přístup je tedy založen na snaze dávat přednost přípravě žáků na to, co je známé a přizpůsobovat je současným potřebám trhu práce. Žáci mají usnadněn přechod do zaměstnání, ovšem investuje se pomíjejících technologií a poskytnuté kvalifikace podléhají rychlému zastarávání. Navíc zde má velmi negativní důsledky nevyužívání kvalifikací, tj. situace, kdy absolventi nevykonávají povolání, pro které byly připravováni, ale nacházejí si jiné uplatnění - přitom tento jev je velmi frekventovaný.

Druhý přístup se snaží zahrnovat neznámé. Pozornost je zaměřena na udržitelné, tj. "trvalé" dovednosti, které nepodléhají zastarávání<sup>46</sup> a které jsou využitelné i v situaci vstupu do zaměstnání odlišného od oboru vzdělání, ať již bezprostředně po absolvování nebo v dalším pracovním uplatnění.

Skutečností je, že v koncepci odborného vzdělávání v ČR se začíná stále ve větší míře prosazovat druhý uvedený přístup. Na rozdíl od dřívějšího zaměření převážně na osvojování specifických odborných obsahů v různých vyučovacích předmětech se stále častěji objevuje struktura odborného obsahu podle **širokých obsahových okruhů**, které jsou zaměřeny vždy na určitý výsek vědy, techniky, umění a jejich aplikace v pracovním světě. Vedle toho se mění koncepce vzdělávání tím, že se klade větší důraz na osvojování klíčových (přenositelných) kompetencí, které jsou důležité pro uplatnění v jakémkoliv zaměstnání.<sup>47</sup>

Z hodnocení vývoje v oblasti práce vyplývá **několik zásadních trendů**, které velmi výrazně ovlivňují požadavky na kompetence a dovednosti absolventů škol:

- Obecně platí, že zaměstnanost se posouvá od bezprostřední výroby k oblastem předcházejícím či následujícím výrobě - tedy k nepřímým řídicím, plánovacím a kontrolním pracím. Roste i počet technických odborníků proti výrobním dělníkům, ve vlastní výrobě se pak zvyšují nároky na kvalifikaci pracovníků. Význam získávají především **kvalifikace přesahující jednotlivé profese**, a to jak ve vlastní odbornosti, tak v obecných kompetencích, jako je komunikace, schopnost logického myšlení, personálních vztahů, práce v týmu, schopnost zorganizovat si práci apod.
- Dochází k výraznému přesunu pracovních sil do sektoru služeb, resp. celé terciární sféry. Zůstávají zachovány klasické služby, které se opírají o manuální práci a mají charakter osobních a distribučních činností, **výrazně se však rozšiřují služby celospolečenského charakteru (vzdělávání, věda, zdravotnictví či zábava)**. Práce v těchto odvětvích je charakterizována **podstatně větší diferenciací činností** než je tomu v průmyslu a klade méně požadavků na manuální či manipulační zručnosti a výrazně **větší na intelektuální schopnosti, sociální způsobilost a všeobecnou vzdělanost**.

Uvedené trendy ve sféře práce jednoznačně **vyžadují flexibilně připravené absolventy schopné přizpůsobovat se změnám a ochotné a schopné se vzdělávat**. V našich podmínkách je tato tendence ještě posilována proměnlivostí a nejasností dalšího rozvoje naší ekonomiky. Samotný vývoj trhu práce tedy ukazuje, že není účelné připravovat úzce zaměřené specialisty s hlubokými profesními kompetencemi, ale **počáteční odborné vzdělávání musí směřovat k základní profesní přípravě s rozvinutými základními dovednostmi**. **Výrazně větší pozornost než dříve je tedy oprávněně věnována klíčovým kompetencím a osobnostnímu rozvoji absolventa.**

Profesní složka přípravy zůstává i nadále podstatou vzdělávání v odborném školství. I při akceptování uvedených změn v kvalifikačních požadavcích je potřebné udržet vysokou kvalitu odborných profesních dovedností. Přitom jsou ovšem zásadní vazby se sférou práce, respektování jejích potřeb. Co je tedy z tohoto hlediska dnes podstatné ke zlepšení přípravy absolventů pro uplatnění na trhu práce?

- Silný tlak na lepší kvalitu výrobků a služeb na jedné straně a vysokou produktivitu práce na straně druhé posiluje potřebu **rozvíjet nové technologie a novou organizaci práce**. Je nutné vzít v úvahu, že pro současné technologie je většinou připraveno dost pracovníků, kteří s nimi mohou pracovat mnoho let, ale i zde je nutno předpokládat, že si budou muset osvojit technologie modernější. Příprava absolventů tedy nutně musí být zaměřena na technologie nové, i když to činí velké problémy ve vzdělávacím procesu. Jedním ze zásadních nedostatků mnohých absolventů škol je, že nepoznali moderní výrobní metody, že se v nich neumějí orientovat, neznají příslušné pracovní prostředí, moderní stroje a nástroje.
- Vznik malých firem a změny organizace práce ve větších kladou podstatně větší důraz na schopnosti řešit problémy, pracovat v týmu, snížit prostroje strojů a pomáhat rychle převádět změny vycházející z poptávky do nových **návrhů výrobků a služeb**. Namísto rutinních činností a úkolů **vystupuje do popředí schopnost inovace a okamžitého řešení problémů s údržbou strojů i při plnění stále se měnících potřeb**

---

<sup>46</sup> Volně podle Descy, P. - Tessaring, M.: *Profesní příprava a učení pro kompetence. Druhá zpráva o současném výzkumu profesní přípravy v Evropě: syntetická zpráva 2000.*

<sup>47</sup> Tímto způsobem je strukturováno i Základní kurikulum – standard středoškolského odborného vzdělávání. MŠMT ČR Praha, 1997 a směřuje se k nim i v koncepci připravovaných rámcových vzdělávacích programů.

**obsluhy.** Konfigurace výrobků a služeb se rychleji mění, a proto jsou cennější flexibilní pracovní síly schopné učit se novým dovednostem.

- Společenské a ekonomické změny výrazně ovlivňují sféru práce a tedy i pracovní vztahy. V podnicích se zahraničním kapitálem i v nových soukromých firmách **je základním heslem konkurenceschopnost a zvýšená produktivita.** Řešení tohoto požadavku není v množství vykonané práce - podstatou řešení jsou moderní technologie a vysoká odpovědnost zaměstnanců, vyplývající z **osobních kvalit a postojů zaměstnanců,** a tedy i absolventů. Odborná složka vzdělávání nemůže tyto potřeby opomíjet. Rozvíjet u žáků iniciativu, motivaci, vytrvalost, sociální dovednosti a ochotu učit se mohou a musí především vyučující odborných předmětů, právě v souvislosti s odborným vzděláváním.

Pro přípravu v odborné složce zůstávají zejména v technicky zaměřených oborech odborné profesní dovednosti nutným základem, i když vyžadujícím zobecnění a rozšíření. Rozvoj osobnostních kvalit však nabývá stále většího významu a v mnoha oborech se stává i v profesní složce převažující. Skutečnost, že polovina zaměstnaných jedná v rámci svých pracovních činností se zákazníky a třetina jich má odpovědnost za jiné, ať již jako koordinátoři či vedoucí představuje výrazný posun v potřebách absolventů pro výkon zaměstnání. Je třeba to v rámci počátečního vzdělávání respektovat, a to zejména v rámci profesní složky.

**Struktury vzdělávání a zaměstnanosti nejsou a nemusí být v přesné vzájemné vazbě a koordinaci, ale přesto se vzájemně doplňují,** to však vyžaduje flexibilitu pracovníků, tj. jejich schopnosti plnit rozdílné odborné úkoly nebo měnit více méně bez velkých obtíží různé profese. V této situaci klíčové kompetence velice napomáhají harmonizaci schopností pracovníků a požadavků zaměstnavatelů.

**Pro potřeby našeho odborného vzdělávání je akceptováno pojetí klíčových kompetencí, které zdůrazňuje následující hlediska:**

- **celoživotní zaměstnatelnosti absolventů,** která závisí nejenom na tom, jak vzdělávací programy respektují kvalifikační požadavky profesí, ale především na tom, zda získají kompetence, které jsou nezbytné pro uplatnění v jakémkoli zaměstnání,
- **připravenosti pro další vzdělávání,** která závisí zejména na tom, do jaké míry zahrnují vzdělávací programy všeobecné vzdělávání, jak rozvíjejí schopnosti a dovednosti přesahující jednotlivé obory, zejména schopnost učit se a další klíčové kompetence.

**V současném vzdělávání jsou zdůrazňovány následující klíčové kompetence:**

1. **komunikativnost** - dovednosti diskutovat, znázorňovat a vysvětlovat, zpracovávat a připravovat písemné materiály, číst s porozuměním a odpovídat na písemné materiály, včetně vlastní interpretace.
2. **rozvoj schopnosti učit se** - sebepoznávání a zjišťování vlastních schopností, navrhování cílů směřujících k vlastnímu rozvoji, vyhledávání zpětné vazby, aktivity zaměřené na zvýšení efektivity učení a zdokonalování vlastní výkonnosti.
3. **práce v týmu** - rozvíjí podíl jedince na určování společných cílů, rozdělování odpovědnosti při týmové práci, volbu pracovních metod, sledování pokroku při práci na splnění společného úkolu.
4. **řešení problémů** - analýza různě složitých problémů, identifikace jejich podstaty, hledání přístupu k jejich řešení, plánování, realizaci a hodnocení efektivity řešení.
5. **numerické aplikace** - používání aritmetických a základních statistických technik při řešení konkrétních praktických situací.
6. **informační technologie** - vyhledávání, výběr, zpracování a ukládání textových, grafických i numerických informací za účelem jejich dalšího využívání.

Jednou z metod, jejichž uplatnění ve výuce vede k podpoře rozvoje klíčových kompetencí je **projektové vyučování.** Spočívá v realizaci ucelených a vhodně tématicky koncipovaných žákovských projektů, které mají charakter reálných komplexních pracovních úkolů a obsahem navazují na teoretické i praktické vědomosti a dovednosti získané ve výuce více předmětů, příp. pomocí jiných informačních zdrojů. Žáci zpracovávají projekt převážně v týmu, přitom prakticky využívají získané poznatky a současně zpravidla řeší také problémy přesahující rámec školního prostředí. To od nich vyžaduje uplatňování klíčových kompetencí v reálných podmínkách společenského i pracovního života. Kromě praktické aplikace získaných poznatků zde dochází také

k významnému rozvoji sociálního učení žáků, kteří při týmové práci získávají zpětnou vazbu z okolí, které hodnotí jejich práci i osobní vystupování. V četných diskuzích, probíhajících v rámci plnění projektových úkolů, dochází k osvojování komunikativních, personálních i interpersonálních dovedností i k řešení problémových situací.

Je zde tedy plně respektováno takové pojetí výchovy a vzdělávání, které celkově směřuje k tomu, aby žák zaujímal tvůrčí přístup k nabývaným vědomostem a dovednostem a uplatňoval při jejich využívání své osobní dispozice. Nejedná se tedy o pouhou reprodukci získaných vědomostí a dovedností. Aktivita učitelů jsou při projektovém vyučování zaměřeny především na konzultační, poradenskou a hodnotící činnost.

Na závěr této části je potřebné i zamyšlení nad tím, zda je takto koncipovaná příprava v relaci s potřebami či požadavky zaměstnavatelů. Požadavky na kompetence uchazečů zaměstnavatelé vyjadřují rozličnými formami a byly sledovány prostřednictvím přímého dotazování zaměstnavatelských subjektů, zjišťováním názorů pracovníků úřadů práce a také prostřednictvím sledování inzertní nabídky zaměstnání v denním tisku a na Internetu. Spojením těchto dílčích pohledů a konfrontací různých přístupů bylo možné získat ucelený přehled o vymezené problematice.

Je zřejmé, že **požadavky na vzdělání uchazeče** úzce souvisejí s konkrétní pozicí, pro kterou je pracovník hledán, s konkrétním podnikem a jeho zaměřením. Je tak velmi obtížné formulovat obecné závěry týkající se nároků zaměstnavatelů na vzdělání uchazečů. Z hlediska profesní přípravy je zřejmá **mírná preference širších profesních dovedností před hlubokými a úzkými dovednostmi**. Platí to obzvláště pro malé organizace (do 25 zaměstnanců), kde se očekává, že zaměstnanec bude využit v rozmanitější paletě pracovních úkonů.

Při přijímání pracovníka **zaměstnavatelé oceňují jak klíčové kompetence, tak příslušné profesní dovednosti, ovšem s mírným důrazem na klíčové kompetence**. Zaměstnavatelé vesměs poukazují na důležitost toho, **aby jejich zaměstnanci byli ochotni se stále učit a byli schopni nést zodpovědnost**. Významnou roli hraje rovněž „schopnost pracovat v týmu“ a „být adaptabilní a flexibilní“, značný význam zaměstnavatelé přikládají rovněž schopnosti „správně číst a porozumět pracovním instrukcím“.

**Postoje zaměstnavatelů k významu klíčových kompetencí se do značné míry shodují s názory pracovníků úřadů práce.** Ti pokládají za důležité především vlastnosti jako kvalitní ústní a písemný projev, schopnost řešit problém, ochotu nést odpovědnost a ochotu učit se. Požadavky zaměstnavatelů logicky souvisejí s konkrétní pozicí, pro jakou je pracovník hledán. Nejnížší nároky v otázce klíčových kompetencí kladou zaměstnavatelé na **absolventy středních odborných učilišť**, od kterých očekávají především **schopnost správně číst pracovní instrukce, ochotu nést odpovědnost a schopnost práce v týmu**. S pracovníky se **středoškolským vzděláním** zaměstnavatelé poji vesměs vyšší nároky než s vyučenými zaměstnanci. Od středoškoláků je očekávána především **ochota učit se, schopnost zacházet s informacemi včetně práce s výpočetní technikou**. To zjevně vyplývá z charakteru práce, kterou středoškoláci zastávají: častěji než vyučení vykonávají samostatné práce a častěji pracují s novými poznatky. **Nejvyšší nároky deklarují zaměstnavatelé vůči vysokoškolákům**. Ti zpravidla vykonávají samostatnou práci či zastávají řídicí pozice a ovládání všech dovedností a znalostí je předpokládáno na vyšším stupni než je tomu u ostatních vzdělanostních skupin. Pokud bychom měli určit preferované dovednosti a znalosti, pak u této skupiny vystupují do popředí **ochota učit se, zběhlost v zacházení s informacemi, schopnost nést odpovědnost a schopnost řešit problém**.

#### 4.2.3 PODPORA PROPOJENÍ VZDĚLÁVACÍ SFÉRY A SFÉRY UPLATNĚNÍ ABSOLVENTŮ, VČETNĚ REALIZACE OPATŘENÍ K USNADNĚNÍ PŘECHODU ZE ŠKOLY DO ZAMĚSTNÁNÍ

**Základním** předpokladem dobrého vstupu absolventů do sféry práce je jejich poznání této oblasti ještě v průběhu vzdělávání. Jednou ze základních forem je propojení přípravy s praxí. Šetřením, které proběhlo ve středních

odborných učilištích a střeních odborných školách, bylo zjištěno, že zejména v technických oborech SOU je realizována komplexní příprava v SOU, což vede k tomu, že veškerá praktická příprava (odborný výcvik) probíhá v dílnách SOU a učni v průběhu přípravy vůbec nevstoupí do reálného pracovního prostředí firem. Je skutečností, že jsou obtíže se zajišťováním možností začlenění učňů do firem, ovšem je potřebné hledat řešení a podporu v zaměstnavatelské sféře k zajištění alespoň části přípravy v praxi. Není udržitelná situace, kdy více než 50% učňů **v průběhu vyučení vůbec nevstoupí do reálného pracovního prostředí**. Je velice paradoxní, když učeň, který má po absolvování získat zaměstnání v nějaké firmě, nebyl nikdy v odpovídajícím provozu a nemá většinou ani představu "jak to tam vypadá", jaké je prostředí a zařízení, jací jsou tam lidé, jak se chovají, jaké jsou jejich vzájemné vztahy atd. To může vést u mnoha žáků k nejistotě, k obavám, k obtížím se získáváním zaměstnání, k neschopnosti domluvit se se zaměstnavatelem.

Neznalost organizace práce ve firmě, pracovních nároků, pracovního tempa, pracovních a technologických podmínek, ale i vybavení a dalších náležitostí nepomáhá absolventům k poznání jejich budoucího postavení v této sféře. To u absolventů často vede, jak vyplývá ze zkušeností pracovníků Úřadů práce, i k idealizovaným představám o jejich schopnostech a k přílišnému sebevědomí vedoucím např. k nereálným požadavkům mzdovým i jiným.

Školy vidí význam odborného výcviku v reálném pracovním prostředí převážně v osvojení praktických odborných dovedností (což vede k tvrzení, že lze vytvořit v dílnách školy), neuvědomují si význam kontaktu žáků s praxí, vedoucí k tomu, aby žáci získali reálné představy o svých možnostech dalšího uplatnění a zaměstnání. Tento kontakt by měl být realizován i za cenu toho, že žáci si v reálných pracovních podmínkách nemohou osvojit požadované dovednosti.

Situace v praxi žáků SOŠ je z tohoto pohledu příznivější, protože naprostá většina žáků alespoň minimální délku praxe v reálném pracovním prostředí absolvuje, zde je vhodné u mnoha oborů, zejména opět technických, směřovat k větší délce trvání této praxe.

Pro lepší připravenost absolventů na uplatnění v praxi je důležitá i připravenost učitelů, úroveň jejich praktických dovedností i znalost současných technologií i prostředí firem. Převážná část vyučujících odborných předmětů sice měla před zahájením učitelské dráhy 6 až 10 let praxe, tato praxe je však již značně vzdálená současné situaci. I pro učitele je tedy významná praxe žáků, kde i oni poznávají provoz v podnicích, seznamují se s používanými technologiemi i se situací zaměstnanců. Z tohoto pohledu je i účelné využívání externích učitelů, kteří mohou do škol přenášet bezprostřední poznatky ze současné firemní praxe.

Propojení školy s praxí by se mělo projevovat i při navrhování či úpravách učebních dokumentů, ať již probíhá v rámci pravomocí školy nebo jde o návrh předkládaný ke schválení MŠMT. K tomu je nutná spolupráce pracovníků z praxe při těchto pracích, zejména při navrhování profilu absolventy či učebních osnov profilujících předmětů.

Při zlepšování přechodu ze školy do zaměstnání má značný význam i poradenství pro volbu povolání. Jde jak o počáteční či vstupní informovanost žáků základních škol při volbě povolání, kdy je věnována pozornost informacím o uplatnitelnosti oboru v regionu, o vývoji a požadavcích trhu práce, tak i informace o aktuální nabídce pracovních míst při ukončování studia. Zařazení prvků tohoto poradenství do vzdělávacího procesu má směřovat nejen k poskytování informací o možnostech pracovního uplatnění, ale především připravovat žáky k aktivnímu přístupu k hledání zaměstnání, k vědomí vlastní odpovědnosti za své pracovní uplatnění

Podporu usnadnění přechodu ze školy do zaměstnání by mohl poskytovat i proponovaný a ověřený jednotný informační systém jak o uplatňování absolventů, tak o vzdělávací nabídce a hodnocení kvality škol, který by byl přístupný pro všechny zájemce.

## 4.3 NEZAMĚSTNANOST ABSOLVENTŮ SE STŘEDOŠKOLSKÝM A VYŠŠÍM VZDĚLÁNÍM

I když nezaměstnanost absolventů výrazně souvisí s celkovou ekonomickou situací státu, tedy i s celkovou mírou nezaměstnanosti a stavem nabídky volných míst, není pouze jejím odrazem. Absolventi jsou skupinou uchazečů o zaměstnání, která je do značné míry handicapovaná tím, že jí chybí praktické zkušenosti a zároveň je zranitelná i z hlediska sociálně patologických jevů. Navíc je možnost získání zaměstnání v této skupině ovlivňována vzdělaností a oborovou strukturou absolventů, kteří přicházejí na trh práce. Z toho lze vyvodit i obrácenou možnost, totiž na základě problémů s nezaměstnaností usuzovat na vhodnost vzdělanosti a oborové struktury vzdělávací soustavy.

**Nejčastěji prezentovaným ukazatelem** uplatnitelnosti absolventů škol, zejména ze strany úřadů práce, jsou **počty nezaměstnaných** absolventů (evidovaných uchazečů o zaměstnání). Tento údaj je úřadům práce přímo dostupný a souvisí s pracností či finančními náklady, které musí věnovat zajištění zaměstnání pro tyto uchazeče. Je jistě výrazným rozdílem, zda mají zajistit zaměstnání např. s použitím finančního příspěvku pro 100 absolventů ekonomické skupiny oborů nebo pro 10 absolventů chemických oborů. To vede k tomu, že jako problémové jsou označovány ty skupiny oborů nebo obory, ve kterých jsou vysoké počty nezaměstnaných absolventů. Takovéto informace ovšem nejsou vhodné z hlediska školství, protože neberou ohled na množství absolventů, kteří se v odpovídajícím druhu přípravy či oboru připravovali. Objektivní posouzení nezaměstnanosti absolventů se proto musí opírat především o hodnoty míry nezaměstnanosti absolventů. **Míra nezaměstnanosti absolventů** je dána poměrem počtu nezaměstnaných absolventů konkrétního druhu přípravy či skupiny oborů k celkovému počtu absolventů (tj. zaměstnaných, nezaměstnaných i příp. pokračujících v dalším vzdělávání<sup>48</sup>) v daném druhu přípravy či v dané skupině oborů. **Hodnota míry nezaměstnanosti absolventů tedy vyjadřuje, kolik procent absolventů dané skupiny oborů či oboru zůstane bez zaměstnání.** To je z hlediska školství nejobjektivnější informace o úspěšnosti absolventů dané úrovně, skupiny oborů či oboru, jak z hlediska škol, tak zejména z pohledu žáků. Pro rozhodování rodičů je jistě důležitější informací, zda po ukončení studia zůstane nezaměstnaných 20% absolventů ekonomických oborů nebo 40 % z chemických oborů.

Při dále prezentovaném hodnocení nezaměstnanosti absolventů vycházíme z údajů úřadů práce shromažďovaných MPSV, které zachycují stav v dubnu a v září daného roku. Jako absolventi jsou ve statistikách MPSV označováni nezaměstnaní (uchazeči o zaměstnání), odpovídající definici podle Zákoníku práce, což poněkud komplikuje vyjádření míry nezaměstnanosti<sup>49</sup>. Pro upřesnění je postupně připravováno sledování odlišující absolventy, kteří se stali uchazeči v posledním roce sledování, což umožňuje přesnější vazbu na celkový počet absolventů v daném roce. Údaje z tohoto sledování jsou dále rovněž využívány. Pro sledování situace nezaměstnaných jsou využívány i údaje výběrového šetření pracovních sil, které zpracovává Český statistický úřad.

#### 4.3.1 CELKOVÝ POČET NEZAMĚSTNANÝCH ABSOLVENTŮ

**Počet nezaměstnaných absolventů i jejich podíl na celkové nezaměstnanosti závisí ve značné míře na úrovni celkové nezaměstnanosti – absolventi škol jsou z mnoha různých důvodů, při nepříznivém vývoji na trhu práce, všude na světě ohroženi nezaměstnaností více než ostatní pracovníci. Nepříznivý ekonomický vývoj v předchozích letech vedl k výraznému nárůstu nezaměstnanosti a tedy i k růstu míry nezaměstnanosti absolventů. Při sledování nezaměstnanosti absolventů se rovněž výrazně projevuje**

---

<sup>48</sup> Podíl pokračujících ve studiu je mnoho let asi 30% jak maturantů, tak vyučených (ti pokračují v nástavbovém studiu pro absolventy 3letých učebních oborů - když v rámci omezování poklesl přechodně na 20%). Výrazně odlišný je u absolventů gymnázií - 70%. Z oborového hlediska je vyšší podíl pokračujících ve studiu u absolventů technických oborů (zejména elektrotechnických a strojírenských) a nižší u oborů služeb.

<sup>49</sup> Mezi absolventy - uchazeče o zaměstnání patří podle přijaté definice všichni absolventi, jejichž celková doba zaměstnání v pracovním nebo podobném poměru nedosáhla po úspěšném ukončení studia dvou let. Do této doby se nezapočítává délka základní vojenské služby a civilní služby, doba mateřské a další mateřské dovolené. To znamená, že mezi uchazeče o zaměstnání nejsou zahrnováni absolventi do dvou let po ukončení studia, jak je často uváděno, ale i mnoho dalších, kteří absolvovali před více lety, ale dosud se jim nepodařilo "odpracovat" dva roky. Tato definice absolventů tedy způsobuje určité zkreslení údajů, které nabyvá na významu s rostoucí mírou nezaměstnanosti.

cyklus školního roku - počet absolventů hledajících práci se začne zvyšovat v červnu, svého maxima pak dosáhne v září a od té doby se postupně snižuje, minimální hodnoty je dosaženo v květnu.

Absolutní počty nezaměstnaných absolventů škol prudce stoupaly do roku 1999 (až na 84,5 tis. v září 1999), po tomto termínu počet nezaměstnaných absolventů škol poklesl, protože v roce 1999 absolvoval jen malý počet vyučených a v roce 2000 malý počet maturantů (důsledek znovuzavedení 9. třídy základní školy v roce 1996) a počet nezaměstnaných absolventů byl v září 2000 70,9 tisíc. Průměrný podíl absolventů na celkové nezaměstnanosti má klesající tendenci již od roku 1998, kdy dosahoval 16,1%, v roce 2000 to bylo 13,5%. V dubnu 2001 tvoří absolventi škol 10,6% evidovaných uchazečů o zaměstnání. Dá se však očekávat, že po ustálení netypické situace v produkci absolventů může dojít i k výraznému nárůstu jejich podílu na celkové nezaměstnanosti.

#### 4.3.2 STRUKTURA NEZAMĚSTNANÝCH ABSOLVENTŮ Z HLEDISKA ÚROVNĚ VZDĚLÁNÍ

Jedno ze základních členění absolventů je členění podle úrovně vzdělání. Pro naše účely používáme podrobnější členění, odpovídající kategoriím vzdělání podle KKO - základní vzdělání, střední odborné (bez vyučení), vyučen, vyučen s maturitou (jak absolventi 4letých studijních oborů SOU, tak absolventi nástavbového studia absolventů 3letých učebních oborů), všeobecné (gymnázium), SOŠ s maturitou, vyšší a vysokoškolské.

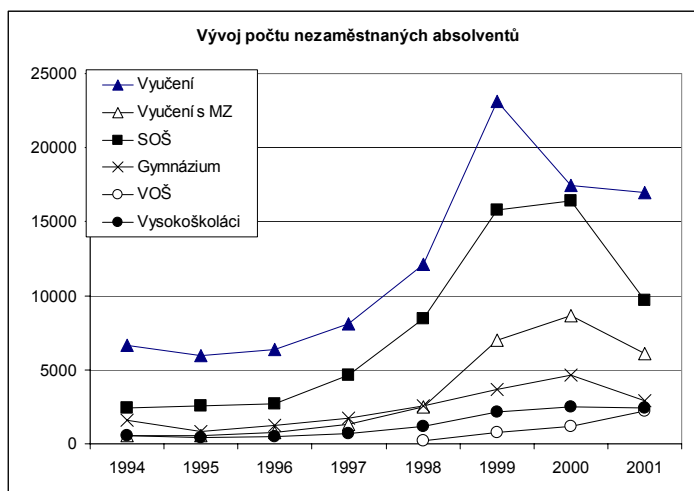
Srovnáme-li vyhlídky absolventů škol na trhu práce z hlediska vzdělanostní úrovně, je zřejmé, že se zde opakovaně projevuje úměra mezi stupněm dosaženého vzdělání a uplatnitelností, kdy s rostoucí úrovní vzdělání klesá míra nezaměstnanosti. V dubnu 2001 míra nezaměstnanosti vyučených byla 32,7%, u vyučených s maturitou nepřesahovala 19%, u absolventů SOŠ s maturitou dosahovala 15,9%, u absolventů VOŠ pouze 8% a u vysokoškoláků pak 5%. V porovnání s dubnem 2000 došlo v dubnu 2001 k meziročnímu nárůstu míry nezaměstnanosti o 6,3 procentního bodu u vyučených, 1,2 procentního bodu vyučených s maturitou a nepatrně poklesla míra nezaměstnanosti absolventů SOŠ (o 0,2 procentního bodu). Výrazné snížení je patrné u absolventů VOŠ (o celé 4 procentní body).

V závislosti na úrovni dosaženého vzdělání klesají i podíly dlouhodobě nezaměstnaných absolventů (tj. těch, kteří jsou nezaměstnaní déle než 6 měsíců). Zatímco u nezaměstnaných vyučených absolventů je podíl dlouhodobě nezaměstnaných v dubnu 2001 63,8% a u vyučených s maturitou dosahoval stále ještě dosti vysokých 62%, u absolventů SOŠ byl nižší, představoval 55,9%, u absolventů VOŠ pouze 48,8%.

Z uvedených údajů je zřejmé, že je vhodné zvyšovat vzdělanostní úroveň absolventů. Zkušenosti z rozvinutých zemí ukazují, že uvedená nepřímá úměra mezi úrovní vzdělání a mírou nezaměstnanosti platí obecně. Je však nutné, aby šlo nejen o formální, ale hlavně o skutečnou vzdělanostní úroveň. Znamená to tedy klást důraz na rozvoj kompetencí intelektuálního charakteru i v učebních oborech a na rozvoj osobnostních předpokladů, protože požadavky zaměstnavatelů k nim směřují. Vyšší vzdělanostní úroveň se stává pro zaměstnavatele ukazatelem osobních kvalit absolventa, jeho schopností a motivace a předpokladem adaptability a ochoty se vzdělávat v rámci zaměstnání.

### 4.3.3 NEZAMĚSTNANOST ABSOLVENTŮ ŠKOL V DLOUHODOBÉM VÝVOJI

Nezaměstnanost absolventů je sledována úřady práce a MPSV vždy v září a dubnu příslušného roku. Údaje jsou uváděny v absolutních počtech nezaměstnaných absolventů ve smyslu jejich definice absolventa. Hodnoty ze září jsou vždy vyšší, protože dojde ke kumulaci nezaměstnaných absolventů, dubnové hodnoty představují určitý rovnovážný stav, kdy došlo k absorpci absolventů trhem práce. **Počty nezaměstnaných absolventů** souvisí nejen s celkovou nezaměstnaností, ale i s počtem absolventů, kteří opouštějí školský systém. Tato skutečnost se projevuje velmi výrazně v údajích let 2000 a 2001, kdy došlo k výraznému ovlivnění vývoje počtu nezaměstnaných absolventů tím, že v roce 1999 vyšel omezený počet vyučených a v roce 2000 omezený počet maturantů (vliv zavedení povinné deváté třídy). V následujícím grafu je uveden vývoj počtu nezaměstnaných absolventů v letech 1994 až 2001 vždy podle dubnových šetření.

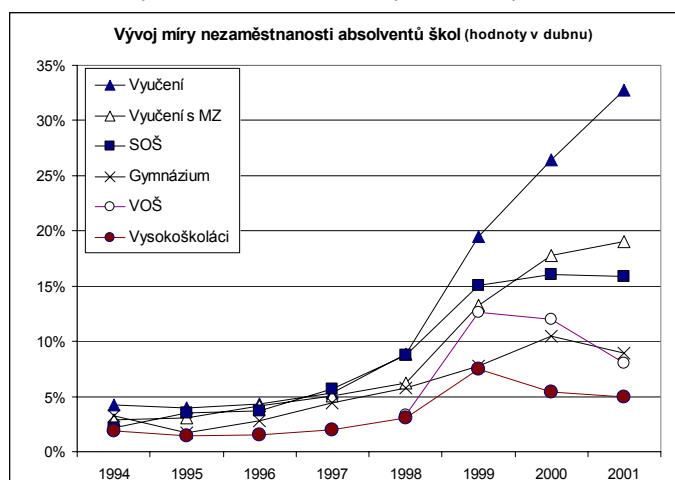


Vliv proměnlivosti počtu absolventů při porovnávání jejich nezaměstnanosti je možno odstranit **vyjádřením míry nezaměstnanosti** (lze hovořit přesněji i o míře neúspěšnosti) absolventů. Míra nezaměstnanosti přispívá nejen ke zvýšení přesnosti (je propočítávána z dvouletých průměrů počtu absolventů), ale umožňuje i porovnávat nezaměstnanost absolventů různých kategorií vzdělání i různých skupin oborů vzdělání.

V grafu jsou uvedeny hodnoty míry nezaměstnanosti v období od roku 1994 do 2001, a to v dubnových termínech pro hlavní kategorie vzdělání.

Ve znázornění vývoje míry nezaměstnanosti jsou zřejmé tři etapy. **V první etapě**, téměř až do roku 1998, byl průběh poměrně stabilní, zvyšování míry nezaměstnanosti bylo poměrně malé, i když se křivky po počátečním prolínání se od sebe začínaly vzdalovat. Hodnoty pro všechny středoškolské kategorie odborného vzdělání spolu splývaly, zdálo se, že mezi nimi není rozdílu. Na výrazně nízkých hodnotách se pohybovala míra nezaměstnanosti vysokoškoláků.

**Druhá etapa** v letech 1998 až 1999 byla charakterizována **prudkým nárůstem míry nezaměstnanosti** téměř ve všech kategoriích, s výjimkou gymnázií. Jednoznačně se oddělila křivka charakterizující vyučené, sblížily se hodnoty vyučených s maturitou a maturantů SOŠ. Výrazně narostla i hodnota míry nezaměstnanosti vysokoškoláků.

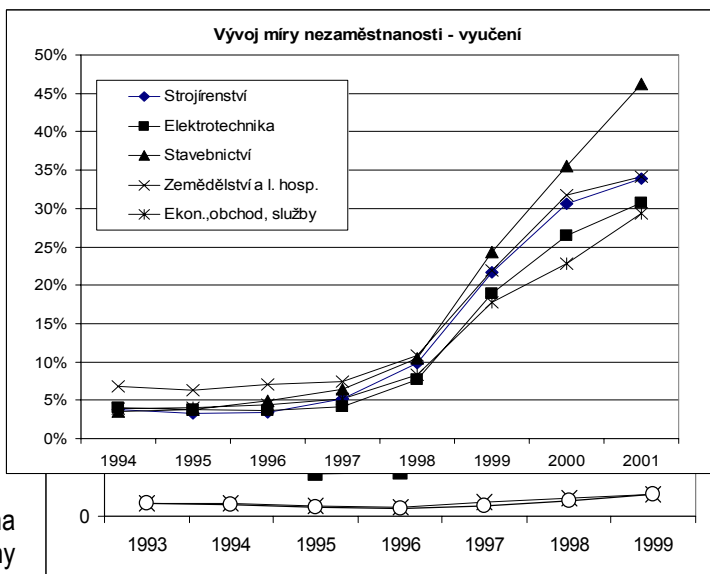


Třetí a zatím **poslední etapa** odpovídá vývoji po roce 1999 do současnosti. Pokračuje výrazný **nárůst míry nezaměstnanosti v oborech připravujících pro dělnická povolání** - v učebních oborech a v oborech poskytujících vyučení a maturitu. Znepokojující je zejména skutečnost, že tento nárůst se nezastavil či **nezpomalil** ani po roce 1999, kdy vyšlo jen 15% vyučených oproti běžnému počtu (jsou uváděny dubnové

hodnoty, pokles se tedy měl objevit až v hodnotě míry nezaměstnanosti v roce 2000). Hodnota míry nezaměstnanosti vzrostla, i když s menší mírou nárůstu, u vyučených s maturitou. V ostatních kategoriích vzdělání dochází po roce 1999 k vývoji výrazně odlišnému a to i za situace, kdy počet absolventů ještě nepoklesl.

Jak u absolventů oborů SOŠ a VOŠ, tak u vysokoškoláků dochází k poklesu míry nezaměstnanosti, který pokračuje v období 2000 až 2001. Přitom jen u absolventů SOŠ může mít vliv skutečnost, že jich byl v roce 2000 jen malý počet. Je zřejmé, že se začíná významně lišit situace v možnostech uplatnění absolventů s vyšší úrovní vzdělání a připravených pro zaměstnání, vyžadující vyšší míru intelektuálních dovedností a situace vyučených.

Následující graf ukazuje, že i v počtu všech nezaměstnaných v ČR výrazně narůstá počet nezaměstnaných se středním vzděláním, což jsou převážně vyučení pracovníci. Je tedy zřejmé, že poměrně výrazně vznášené stížnosti na nedostatek vyučených pracovníků ze strany některých zaměstnavatelů jsou v určitém



rozporu se situací na trhu práce a vychází spíše z potřeby zajistit si levnou pracovní sílu. To ostatně dokumentuje také nedávný problém s požadavky energetiků na zajištění pracovního uplatnění v případě omezování zaměstnanosti v této sféře. Je rovněž pravděpodobné, že právě v oblasti levné pracovní síly (vyučených absolventů) se v současné době odrazil efekt toho, že v roce 1999 vstoupilo na trh práce téměř o 50 000 absolventů méně než v jiných letech znásobený důsledkem dokončení mnoha zahraničních investic, které v některých regionech vyžadují jednorázově větší počet pracovníků určité profese.

Kromě sledování celkového vývoje v jednotlivých kategoriích vzdělání je důležitý i vývoj v jednotlivých skupinách oborů vzdělání v těchto kategoriích. V následujících grafech je znázorněn dlouhodobý vývoj míry nezaměstnanosti v jednotlivých kategoriích vzdělání v nejpočetnějších skupinách oborů vzdělání v letech 1994 až 2001 vždy v dubnových hodnotách. Jsou uvedeny hodnoty pro skupiny oborů s nejvyššími počty absolventů, zahrnující dohromady téměř 80% absolventů.

## UČEBNÍ OBORY

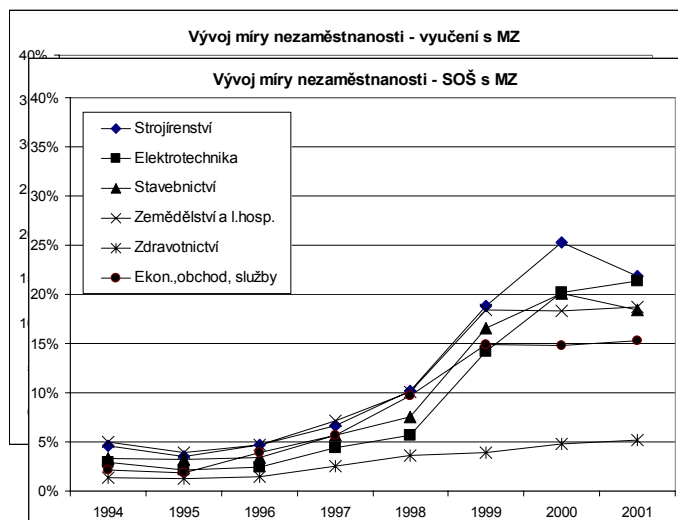
*V učebních oborech dosahují míry nezaměstnanosti absolventů trvale nejvyšších hodnot a vývojové křivky míry nezaměstnanosti v nejdůležitějších skupinách učebních oborů mají v průběhu let nejstrmější růst.*

*V posledních dvou letech se v tempu nárůstu i v hodnotě míry nezaměstnanosti výrazně oddělily stavební obory směrem k vyšším hodnotám. Tento nepříznivý vývoj zřejmě souvisí i se zaměstnáváním levné pracovní síly ze zahraničí. V dubnu 2000 měli absolventi oboru Zedník v rámci učebních oborů vůbec nejvyšší míru nezaměstnanosti, v letošním roce klesli na osmé místo, ale první místo zaujal obor malíř-natěrač, který rovněž patří do skupiny stavební. Do roku 2000 vykazovaly prakticky stejný průběh strojírenské a zemědělské obory, po roce 2000 však u nich nastává výrazné zpomalení růstu. Typický zemědělský obor Zemědělec následuje v míře nezaměstnanosti v první trojici spolu s oborem Provoz služeb. Strojírenské obory naproti tomu vykazují značný rozptyl, nadprůměrná výše míry nezaměstnanosti se objevuje v oborech Klempíř a Obráběč, mírně podprůměrná pak v oboru Zámečnick a zejména Automechanik. V nejnižším pásmu se pohybují obory elektrotechnické a ekonomiky, obchodu a služeb (přitom převládají obory službové). Tomu odpovídá i umístění jednotlivých oborů, výrazně podprůměrná je míra nezaměstnanosti oborů Elektrikář a Montér elektrorozvodných sítí, nejlepší pozici (nejnižší míru nezaměstnanosti) mají především absolventi oborů Číšník-servírka, Kadeřník a v*

posledním roce zejména Krejčí, horší než elektrikáři, ale stále pod průměrem, jsou absolventi oborů Cukrář, Kuchař a Prodavač.

## VYUČENÍ S MATURITOU

Situace absolventů studijních oborů SOU zakončených maturitní zkouškou a studijních oborů pro absolventy tříletých oborů (nástaveb) se charakterem vývoje blížila do roku 2000 spíše učebním oborům, dále do roku 2001 však odpovídá průběhu vývoje u maturitních oborů SOŠ. Míra nezaměstnanosti absolventů vyučených s maturitou je menší a ani dynamika jejího růstu není tak výrazná jako u učebních oborů. Po roce 1999 došlo k oddělení vývoje skupiny ekonomika, obchod, služby, což mohlo být i důsledkem přesunu nástavbového oboru Podnikání v technických povoláních s jednou z nejnižší míry nezaměstnanosti z technických skupin do této. Pak by to ovšem potvrzovalo lepší přechod absolventů s ekonomickým charakterem vzdělání ze školy do zaměstnání. Na nízké míře nezaměstnanosti těchto oborů se podílí i obor Provoz, organizace a ekonomika pošt s nejnižší mírou nezaměstnanosti a dále pak i Gastronomie a Provoz obchodu. Z technických oborů je znepokojující vysoká míra nezaměstnanosti oboru Elektrotechnika, Stavební provoz a Automatizace, naopak podprůměrná je tato hodnota u oboru Elektronika a zejména Oděvnictví.



## STUDIJNÍ OBORY SOŠ

Pro vývoj míry nezaměstnanosti v jednotlivých skupinách oborů studijních oborů SOŠ je až do roku 1998 charakteristický pozvolný nárůst. S výjimkou zdravotnických oborů, které jsou charakteristické jednak stabilně nejnižšími hodnotami míry nezaměstnanosti a jednak jejím nejpomalejším nárůstem, došlo v období 1998 až 2000 k výraznému růstu míry nezaměstnanosti, přitom míra růstu se ve v období 1999 - 2000 značně rozrůznila. K zásadním změnám v dynamice vývoje pak dochází po roce 2000.

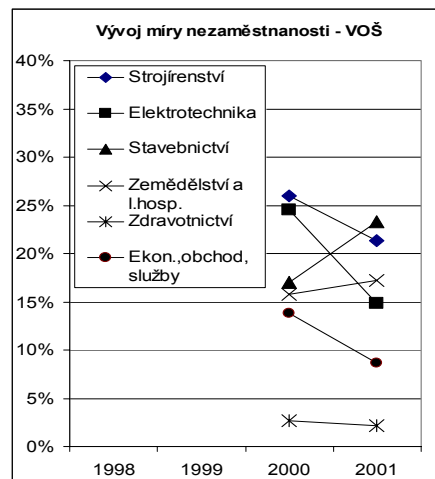
Nejvyšší hodnoty míry nezaměstnanosti trvale vykazují absolventi strojírenských oborů a bylo tomu tak i za situace, kdy byla její hodnota snižována začleněním oborů management strojírenství mezi tyto obory.

Jejich přesun do skupiny ekonomika, obchod, služby pak způsobily výrazný nárůst míry nezaměstnanosti ve skupině strojírenství a zastavení nárůstu ve skupině ekonomika, obchod, služby v roce 2000 (Údaje z výběrového šetření pracovních sil však ukazují, že ve věkových kategoriích 20 až 24 let i 25 až 29 let jejich míra nezaměstnanosti nabývá nejnižších hodnot). Podobný průběh jako ve strojírenství měl i vývoj míry nezaměstnanosti u zemědělských oborů, kde došlo v letech 1995 a 1997 dokonce k mírnému převýšení míry nezaměstnanosti strojírenských oborů. Stavební a elektrotechnické obory se v roce 1994 nacházely na přibližně stejné výchozí úrovni. Do roku 1996 se pak míra nezaměstnanosti v obou skupinách držela na poměrně vyrovnané hladině, po tomto roce dochází k výrazně rychlejšímu vzestupu ve Stavebnictví. V případě oborů Ekonomika, obchod, služby je průběh křivky velmi zajímavý. Dá se říci, že obory této skupiny "předběhly" vývoj v dalších skupinách oborů. K výraznějšímu zlomu zde došlo o rok dříve než v jiných skupinách (1995), pak se nárůst v letech 1998 a 1999 zmírnil a jeví se jako mnohem pozvolnější.

V roce 2000 došlo k zastavení růstu míry nezaměstnanosti absolventů oborů SOŠ, ovšem došlo k rozrůznění jejich hodnot. Došlo k zásadnímu zlomu ve vývoji míry nezaměstnanosti u strojírenských oborů, což může být důsledkem vyšších požadavků zahraničních investorů a avizuje to zájem trhu práce o střední techniky - strojaře. Vynikly problémy oborů elektrotechnických, i když z nich odchází největší podíl studovat na vysoké školy, zatímco obory skupiny Ekonomika, obchod, služby a také skupina zemědělských oborů ukazují zastavení nárůstu. Pro změny po roce 2001 je možno konstatovat, že výpočty míry nezaměstnanosti sice eliminují vliv malého počtu absolventů, kteří ukončili studium v roce 2000, projevuje se zde vyšší absorpce vysokých škol i vlastního trhu práce.

U jednotlivých oborů je možno upozornit na nejvyšší hodnoty míry nezaměstnanosti oborů Provoz, organizace a ekonomika dopravy a oboru Strojírenství (který, i když u něj došlo k výraznému poklesu, stále je na předních místech). Nejnižší míru nezaměstnanosti vykazují obory zdravotnické, dále Lyceum.

Velmi nízkou hodnotu míry nezaměstnanosti bylo možno konstatovat u oboru Organizace a management v odvětví, kde jde převážně o Management v .... V poslední době však v tomto oboru dochází k nárůstu míry nezaměstnanosti.



## VYŠŠÍ ODBORNÉ VZDĚLÁNÍ

Vývoj míry nezaměstnanosti absolventů oborů VOŠ není dlouhodobě dokumentován, jednak proto, že absolventi ukončovali studium ve vyšších počtech až od roku 1998, jednak i proto, že teprve zavedení klasifikace KKOV umožnilo jejich přesnější sledování z hlediska úřadů práce. V celkovém pohledu je výše uveden vývoj míry nezaměstnanosti již od roku 1998, v oborech je to, i vzhledem k nízkým počtům žáků, možné až od roku 2000.

Celkový vývoj ukazuje, že po určitém růstu míry nezaměstnanosti v prvních dvou letech si trh práce na tyto absolventy zvykl a míra jejich nezaměstnanosti se logicky zařazuje mezi hodnoty středoškoláků a vysokoškoláků. Opět to potvrzuje skutečnost, že čím vyšší je úroveň vzdělání, tím nižší je míra nezaměstnanosti.

V oborovém pohledu dochází u většiny sledovaných skupin oborů VOŠ k poklesu míry nezaměstnanosti v letech 2000 až 2001, k nárůstu dochází u stavebních a trochu méně u zemědělských skupin oborů. Tento nárůst způsobuje, že hodnoty míry nezaměstnanosti v těchto skupinách oborů jsou vyšší než u maturitních oborů SOŠ. Celková nízká míra nezaměstnanosti oborů VOŠ je způsobena vysoce převažujícím počtem absolventů ekonomických a zdravotnických oborů vzdělání, jejichž míra nezaměstnanosti je nízká. Opět je zřejmé, že orientace vzdělávací nabídky v této sféře především na ekonomické a zdravotnické obory je v souladu s potřebami trhu práce a vede k nízké úrovni nezaměstnanosti absolventů.

### 4.4 REGIONÁLNÍ POHLED NA VZDĚLANOSTNÍ STRUKTURY A NEZAMĚSTNANOST ABSOLVENTŮ

V regionálním pohledu na problematiku vzdělanostní a profesní struktury žáků škol a absolventů je snaha používat ukazatelů, které jsou pokud možno nezávislé na charakteristikách regionů, tj. na jejich velikosti, lidnatosti, hospodářské situaci apod. Dále je snaha určitým

**Upozornění:** Použitím průměru let 1999 a 2000 je eliminována nerovnoměrnost v počtech absolventů ukončujících studium v těchto letech, protože v roce 1999 ukončil přípravu malý počet vyučených, v roce 2000 pak maturantů. Podíl absolventů SOŠ je vyšší než by odpovídalo běžným poměrům, protože v roce 1999 absolvovali poslední žáci 5letých studijních oborů. Podíly absolventů slouží **pouze pro porovnání struktury** v krajích vzhledem k celé republice, neudávají však skutečný podíl absolventů vzdělaných v jednotlivých kategoriích vzdělání, protože vzhledem k různorodým časovým rovinám nejsou poměry korektní (absolventi SOŠ se znovu objevují jako absolventi VOŠ, absolventi nástavbových oborů se přihlašují z počtu vyučených, celek, tj. 100% je dán součtem všech uvedených kategorií, je tedy větší než odpovídající populace apod.).

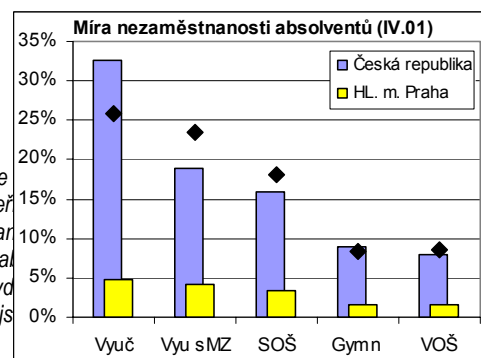
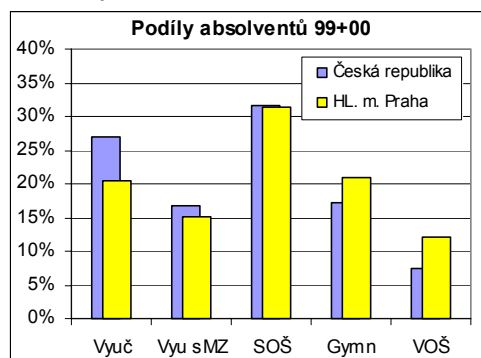
způsobem eliminovat i specifika regionů, jako nevýhodné profesní složení obyvatelstva, dané dřívějším hospodářským plánováním, nevhodnou strukturu výrobní základny apod). Proto jsou pro porovnání rozdílů v jednotlivých krajích zvoleny jako ukazatele pro regionální pohled na vzdělanostní struktury a nezaměstnanost absolventů **následující ukazatele**, které jsou pak **srovnávány** hodnotami odpovídajícími **průměru celé republiky**:

- **podíly absolventů v průměru let 1999 a 2000 v jednotlivých kategoriích vzdělání** v daném kraji z celkového součtu uvedených absolventů v kraji a to pro kategorie:
  - **vyučení** (Vyuč), což představuje absolventy učebních oborů SOU, U a OU<sup>50</sup>,
  - **vyučení s maturitou** (Vyu s MZ), což představuje jak absolventy studijních oborů SOU, tak i absolventy nástavbových oborů pro absolventy tříletých učebních oborů,
  - **studijní obory SOŠ** (SOŠ), což představuje absolventy čtyřletých studijních oborů SOŠ s maturitou, vč. lyceí,
  - **gymnázium**, což představuje absolventy gymnaziálního studia všech délek,
  - **studijní obory VOŠ** (VOŠ), což jsou absolventi s vyšším odborným vzděláním.
- **míry nezaměstnanosti absolventů v hodnotách dubna 2001** - zde jsou uváděny hodnoty míry nezaměstnanosti v daném kraji<sup>51</sup>, míry nezaměstnanosti v České republice
- a dále jako srovnávací hodnoty jsou uváděny hodnoty **přepočtené míry nezaměstnanosti** (značka ♦ v grafech), což jsou **hodnoty**, které by dosáhly míry nezaměstnanosti jednotlivých kategorií vzdělání v kraji, pokud by celková hodnota míry nezaměstnanosti v kraji byla stejná jako celorepubliková. Uvedené značky se tedy vztahují k hodnotám míry nezaměstnanosti v jednotlivých kategoriích v kraji, příslušné hodnoty jsou fiktivní, vznikly takovým přepočtem, aby byly srovnatelné s hodnotami průměru ČR. Lze tedy zjistit, zda např. v kraji podstatně menší či větší hodnota pro vyučené je v relaci k ostatním skutečně horší nebo lepší.

## HLAVNÍ MĚSTO PRAHA

Pro Hlavní město Praha je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický výrazně vyšší podíl absolventů a tedy i žáků směřujících k vyšším vzdělanostním kategoriím. Podíl vyučených i vyučených s maturitou je nižší než odpovídá průměru ČR, vyšší podíly jsou pak u gymnázií a u VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Praze je zájem o terciární vzdělání a i při značných možnostech vzdělávání na vysokých školách zůstává značný podíl absolventů, a tedy i žáků, VOŠ. Danou strukturu lze charakterizovat jako korespondující jak s vysokým podílem inteligence soustředěné v Praze, tak i s potřebami pracovních příležitostí, které v Praze jsou.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je výrazně nižší než odpovídá průměru v ČR. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>52</sup> je zřejmé, že při nižším podílu vyučených je i jejich přepočtená míra nezaměstnanosti také nižší, nacházejí tedy snadno zaměstnání, poněkud horší je situace absolventů vyučených s maturitou. Ve všech případech jde ale ve vztahu k průměru v ČR o minimální problémy. Na druhou stranu je zřejmé, že když poměrně značný počet žáků ze Středočeského kraje studuje v Praze, mírně to snižuje míru nezaměstnanosti absolventů v Praze a zvyšuje ve Středočeském kraji, přitom lze odhadnout, že se tento jev projevuje více u SOŠ a VOŠ než u vyučených.



<sup>50</sup> převážně 3letých oborů SOU středních odborných učilišť (SOU), dále žáky s neukončenou ZŠ), 2 a 3letých oborů odborných učilišť (speciální školy), kteří

<sup>51</sup> Uvedená hodnota vychází z dříve uvedené definice míry nezaměstnanosti získávaných údajích je nutno při výpočtu vztahovat počet nezaměstnaných absolventů, kteří absolvovali na školách v daném kraji, přitom jejich trvalé bydliště je v dané kategorii vzdělání, výrazná však může být pro jednotlivé obory, pokud jsou počty škol v republice.

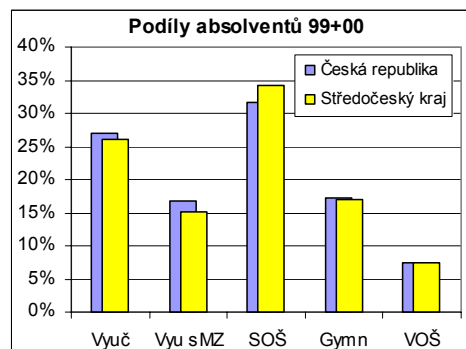
<sup>52</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

**V oborové struktuře** je nejvyšší míra nezaměstnanosti u všech vzdělanostních kategorií vždy u technických oborů, u vyučených ve skupinách Zpracování dřeva a Strojírenství, u vyučených s maturitou pak jednoznačně ve skupině Stavebnictví, v oborech SOŠ ve skupinách Doprava a spoje a Veřejnosprávní činnosti. I při malém počtu absolventů je velmi nepříznivá jejich situace ve skupině Zemědělství. U oborů VOŠ je nejvyšší míra nezaměstnanosti ve skupině Elektrotechnika. **Nejllepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Osobní a provozní služby a Užitě umění, ovšem přibližují se jim skupiny Textil a oděvnictví a Potravinářství, obdobná je situace u vyučených s maturitou. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti vedle skupiny Zdravotnictví i ve skupinách Potravinářství, Učitelství a sociální péče a u Stavebnictví. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Zdravotnictví, Učitelství a sociální práce, Gastronomie, hotelnictví a turismus a Strojírenství.

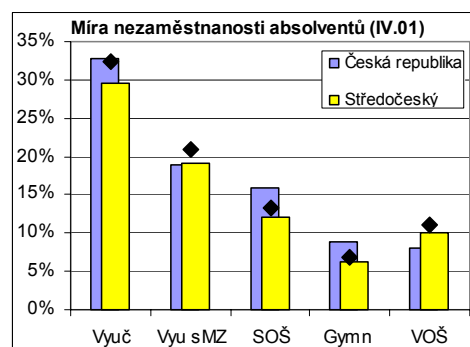
Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, mírně posunutá k vyšším podílům žáků v oblasti služeb u učebních oborů a ekonomiky u oborů SOŠ, což je v souladu s charakterem pracovních pozic v Praze. Při výjimečně nízké nezaměstnanosti nelze dobře porovnávat úspěšnost absolventů z hlediska úrovně vzdělání, míra nezaměstnanosti je však zřetelně vyšší v technických skupinách oborů proti ekonomickým a službovým oborům. Vzdělanostní struktura respektuje vyšší pracovní příležitosti pro absolventy s vyšší vzdělanostní úrovní.

## STŘEDOČESKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický nižší podíl vyučených s maturitou a nepatrně i vyučených oproti průměru ČR, vyšší podíl pak je u oborů SOŠ, stejný u VOŠ. Lze tedy konstatovat, že ve Středočeském kraji je poněkud posílena příprava žáků na SOŠ, i při dostatečných možnostech vzdělávání na vysokých školách zůstává zachován průměrný podíl absolventů a tedy i žáků VOŠ. Danou vzdělanostní strukturu lze charakterizovat jako směřující k potřebám nejen Středočeského kraje, ale i Hl.m. Prahy, kde značná část absolventů nachází uplatnění.



**Míra nezaměstnanosti absolventů** je většinou nižší než odpovídá průměru v ČR. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>53</sup> je zřejmé, že i při nižším podílu vyučených je jejich přepočtená míra nezaměstnanosti téměř shodná s průměrem, zatímco při vyšším počtu absolventů SOŠ a gymnázií je jejich míra nezaměstnanosti výrazně nižší. V tomto kraji je největší rozdíl (v %) mezi mírou nezaměstnanosti vyučených a absolventů SOŠ. To zřejmě odráží vliv Prahy a nabídky volných míst vhodných pro vyšší úroveň vzdělání. Blízkost Prahy rovněž zvyšuje možnost studia na vyšších a vysokých školách.



**V oborové struktuře** je **nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených v technických skupinách Zpracování dřeva a Stavebnictví, dále i v Zemědělství, u vyučených s maturitou jednoznačně ve skupině Zpracování dřeva a Podnikání v oborech, v oborech SOŠ pak v technických skupinách Doprava a spoje, Technická chemie a Elektrotechnika. U oborů VOŠ je nepříznivá situace ve skupinách Elektrotechnika, Strojírenství a Ekonomika a podnikání.

**Nejllepší je** u vyučených **situace** ve skupině Obchod, ovšem přibližují se jí skupiny Strojírenství a Elektrotechnika, u vyučených s maturitou ve skupině Doprava a spoje a Technická chemie. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti vedle skupiny Zdravotnictví i ve skupinách Ekonomika a administrativa a Strojírenství. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Zdravotnictví a Gastronomie, hotelnictví a turismus.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, s mírou nezaměstnanosti odpovídající průměrným hodnotám. Zřejmá je vyšší úspěšnost absolventů SOŠ a gymnázií, a to srovnatelně jak v technických, tak ekonomických oborech. Vzdělanostní struktura respektuje vyšší pracovní příležitosti pro absolventy s vyšší vzdělanostní úrovní.

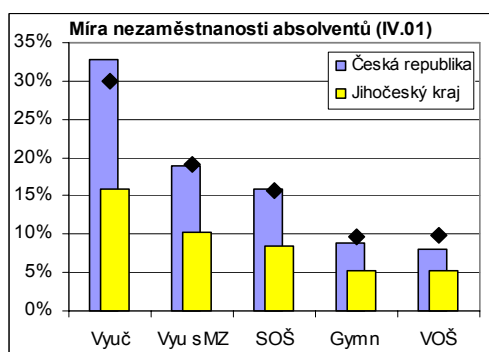
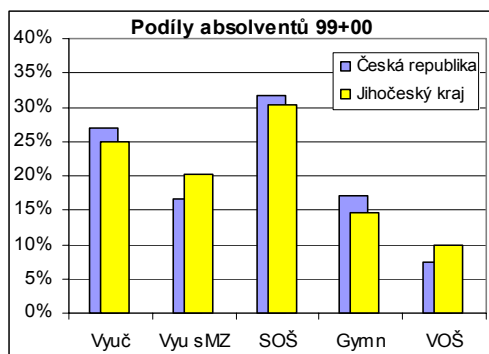
V relaci s průměrem České republiky je patrná oborová vyváženost u učebních oborů, u vyučených s MZ je výrazně nadprůměrný podíl absolventů skupiny Strojírenství, ovšem v souladu s potřebami trhu práce, protože míra nezaměstnanosti je zde nízká. V oborech SOŠ a VOŠ je výrazně větší podíl žáků ve skupině Zemědělství.

## JIHOČESKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický nižší podíl vyučených, absolventů SOŠ i gymnazistů než odpovídá průměru ČR a na druhé straně výrazně vyšší podíl vyučených s maturitou i absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že zejména v Českých Budějovicích je zřejmá podpora vyššího studia jako žádoucí nabídky terciárního vzdělávání.

<sup>53</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

Danou strukturu lze charakterizovat jako směřující k vyšší úrovni vzdělanosti, s tendencí zvýraznit odborné vzdělávání (nižší podíl absolventů gymnázií).



v učebních oborech, tak v oborech SOŠ. Úspěšné v oborech VOŠ jsou skupiny Zpracování dřeva a Zdravotnictví i skupina Ekonomika a administrativa, i když zde absolvuje výrazně nejvyšší počet absolventů.

Vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je příznivá, při celkově nízké úrovni nezaměstnanosti nedochází k výrazným disproporcím ve vzdělanostní struktuře, která je perspektivně směřována k vyšším vzdělanostním úrovním.

Vyšší podíl než odpovídá ČR je u vyučených s maturitou u skupiny Podnikání v oborech, což znamená vysoký počet absolventů v nástavbovém oboru Podnikání v technických povoláních. Významně vyšší podíl absolventů ve všech kategoriích vzdělání je ve skupině Zemědělství, v souvislosti s zemědělským charakterem kraje tito absolventi nacházejí uplatnění.

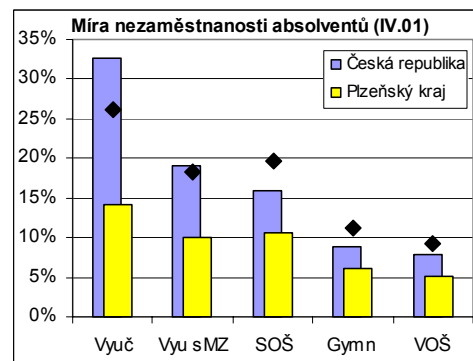
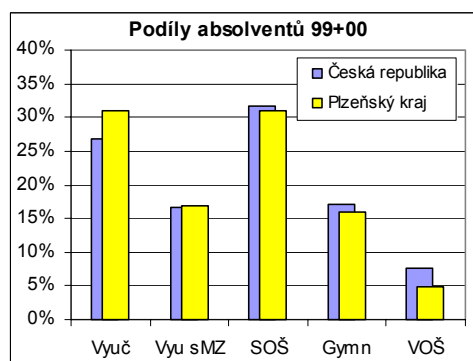
## PLZEŇSKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický vyšší podíl vyučených a nepatrně i vyučených s maturitou než odpovídá průměru ČR, u ostatních kategorií pak jsou podíly nižší, nejnižší pak u absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Plzeňském kraji je preferována příprava vyučených, nižší podíl absolventů a tedy i žáků VOŠ zřejmě souvisí s dostatečnou nabídkou vzdělávání na vysokých školách. Danou strukturu lze charakterizovat jako směřující k

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je výrazně nižší, přibližně poloviční, než v ČR. Při srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>54</sup> je zřejmá nižší úroveň nezaměstnanosti vyučených zřejmě jako důsledek jejich nižšího podílu, naopak vyšší než průměr u absolventů vyššího odborného vzdělávání. I při vyšším podílu absolventů není vyšší nezaměstnanost u vyučených s maturitou, což může avizovat potřebu dělnických pracovníků s vyšší úrovní vzdělanosti.

**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených ve skupině Osobní služby a Gastronomie, hotelnictví a turismus, u vyučených s maturitou ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus a Zemědělství, v oborech SOŠ je to Rodinná škola a dále Veřejnosprávní činnost. U oborů VOŠ je nepříznivá situace ve skupině Strojírenství.

**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Užitě umění, Potravinářství a Obchod, u vyučených s maturitou u skupin Strojírenství a Technická chemie, u oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupiny Zdravotnictví, v obou kategoriích s maturitou pak u skupiny Ekonomika a administrativa. V populaci 20-24 let je výrazně nejnižší úroveň míry nezaměstnanosti u absolventů skupiny Strojírenství a to jak



<sup>54</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

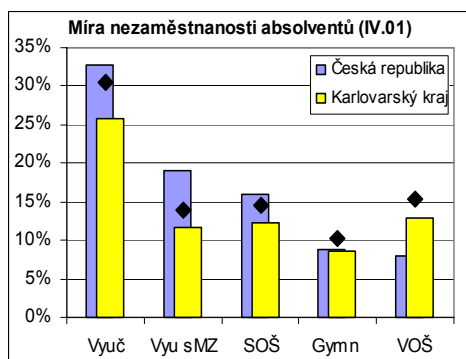
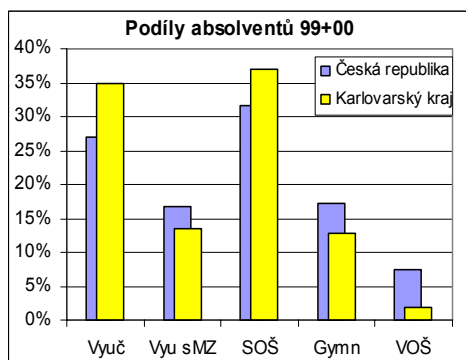
tradičnímu zaměření do dělnických povolání se snahou vyhovět poptávce po absolventech této kategorie.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je výrazně nižší, přibližně poloviční, než v ČR. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>55</sup> je zřejmé, že u vyučených, i při jejich vyšším podílu, je jejich přepočtená míra nezaměstnanosti, vzhledem k průměru, nejnižší v republice, zřejmě jako důsledek výrazné nabídky volných míst. To se odráží i v zájmu o vyučené s maturitou, naopak vyšší než průměr je míra nezaměstnanosti u absolventů SOŠ. Uvedený stav avizuje značný zájem o vyučené pracovníky.

**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených překvapivě v technických skupinách Technická chemie a Elektrotechnika, u vyučených s maturitou pak jednoznačně ve skupině Zemědělství a lesnictví a Textil a oděvnictví, v oborech SOŠ ve skupině Učitelství a sociální práce a Gastronomie, hotelnictví a turismus. U oborů VOŠ je nepříznivá situace ve skupině Učitelství a sociální práce.

**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Hornictví, hutnictví a slévárenství a Potravinářství, u vyučených s maturitou u skupin Potravinářství a Stavebnictví, u oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupiny Zdravotnictví a Stavebnictví, dobře se uplatní i absolventi oborů skupiny Strojírenství, ti mají nejnižší míru nezaměstnanosti ve věkové kategorii 20 až 24 let. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Zdravotnictví a Elektrotechnika.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, při celkově nízké úrovni nezaměstnanosti se objevuje relativně (vzhledem v průměru ČR) vyšší úspěšnost vyučených a to srovnatelně jak v technických, tak ve službových oborech. Ve vzdělanostní struktuře, která respektuje vyšší potřebu vyučených, nejsou disproporce, ale i za dané situace je míra nezaměstnanosti absolventů VOŠ i SOŠ nižší než u vyučených či vyučených s MZ.



## KARLOVARSKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický nejvyšší podíl vyučených a maturantů na SOŠ ve vztahu k průměru ČR, u ostatních kategorií pak jsou podíly nižší, velmi nízký pak u absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Karlovarském kraji je preferována příprava ve středním odborném školství, přitom vyšší podíl maturantů na SOŠ je kompenzován jejich nižším podílem na SOU. Danou strukturu lze charakterizovat jako směřující k tradičním kategoriím odborného vzdělávání, připravující větší podíl pracovníků do dělnických a středních odborných povolání se snahou vyhovět poptávce po absolventech této kategorie vzdělání.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je nižší než je průměr ČR. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>56</sup> je zřejmé, že i při vyšším podílu vyučených je jejich přepočtená míra nezaměstnanosti nižší než odpovídá průměru ČR, což platí i pro absolventy vyučené s MZ a absolventy SOŠ. O vyučené s maturitou by byl vyšší zájem, než odpovídá jejich podílu. Poměrně vysoká míra nezaměstnanosti při velmi malém počtu absolventů VOŠ může být způsobována i tím, že se připravují v jiném kraji, ale jsou evidováni jako

nezaměstnaní podle místa trvalého bydliště. Uvedený stav avizuje zájem o vyučené absolventy i o absolventy SOŠ.

<sup>55</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

<sup>56</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených ve všech technických skupinách s výjimkou skupin Potravinářství a Technická chemie, u vyučených s maturitou pak jednoznačně ve skupině Elektrotechnika, v oborech SOŠ pak ve skupinách Veřejnosprávní činnost a Strojírenství. Absolventů VOŠ je v kraji jen nepatrný počet a dobře se uplatní, důvod vykazované nezaměstnanosti je v připravovaných mimo kraj, např. v zemědělských oborech.

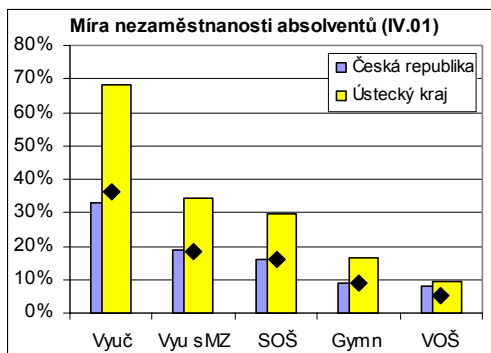
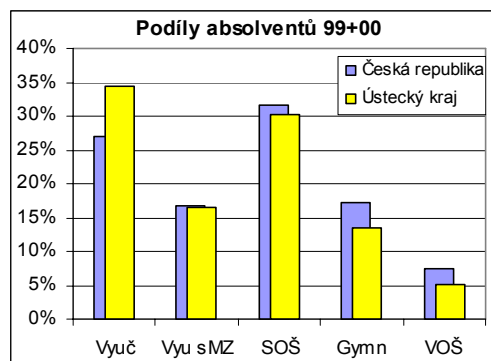
**Nejlepší** u vyučených **je situace** ve skupinách Obchod, Potravinářství a Technická chemie, u vyučených s maturitou rovněž ve skupině Obchod, u oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupin Gastronomie, hotelnictví a turismus a Zdravotnictví.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, zejména v nižších kategoriích vzdělání. Při celkově nižší úrovni nezaměstnanosti se objevuje relativně (vzhledem k průměrům ČR) vyšší úspěšnost vyučených a to především ve službových oborech. Ve vzdělanostní struktuře, která respektuje vyšší potřebu vyučených, nejsou zásadní disproporce, ovšem i za dané situace je míra nezaměstnanosti absolventů SOŠ nižší než u vyučených. Oproti ČR je výrazně vyšší podíl absolventů (s výjimkou absolventů SOŠ) ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus, vzhledem k nízké míře nezaměstnanosti je tento podíl v souladu s potřebou absolventů v kraji a zřejmě by byla účelná podpora této skupiny i v oborech SOŠ.

## ÚSTECKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický výrazně vyšší podíl vyučených, vyrovnanost v maturitních oborech odborného vzdělání a nižší podíl než odpovídá průměru ČR gymnazistů a absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Ústeckém kraji je preferována příprava vyučených, nižší podíl absolventů a tedy i žáků VOŠ zřejmě souvisí s dostatečnou nabídkou vzdělávání na vysokých školách i s charakterem ekonomiky kraje. Danou strukturu lze charakterizovat jako směřující k tradičnímu zaměření do dělnických povolání.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je jen nepatrně nižší než v kraji Moravskoslezském, kde je nejvyšší v ČR (pozor na měřítko stupnice grafu). Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>57</sup> je zřejmé, že přepočtená míra nezaměstnanosti je odstupňována podobně jako je průměr ČR, s horším hodnotou pro vyučené a výrazně lepší hodnotou pro absolventy VOŠ. Vysoké hodnoty míry nezaměstnanosti absolventů jsou v relaci s vysokou mírou nezaměstnanosti v kraji, je však zřejmá lepší uplatnitelnost absolventů s vyšší vzdělaností, což dokazuje i v ČR druhý největší procentní rozdíl mezi mírou nezaměstnanosti vyučených a absolventů SOŠ.



**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených v technických skupinách Technická chemie, Stavebnictví a Hornictví, hutnictví, slévárenství, kde je i velké množství dlouhodobě nezaměstnaných absolventů, u vyučených s maturitou pak ve skupinách Stavebnictví a Strojírenství, v oborech SOŠ pak ve skupinách Technická chemie a Doprava a spoje. U oborů VOŠ je nepříznivá situace ve skupině Zemědělství.

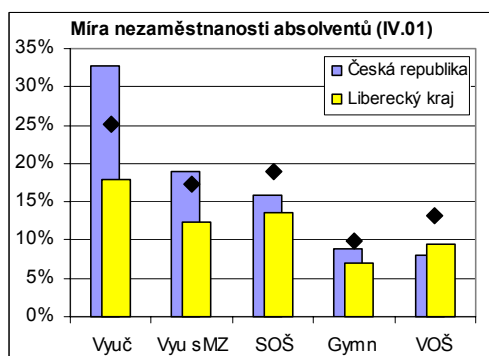
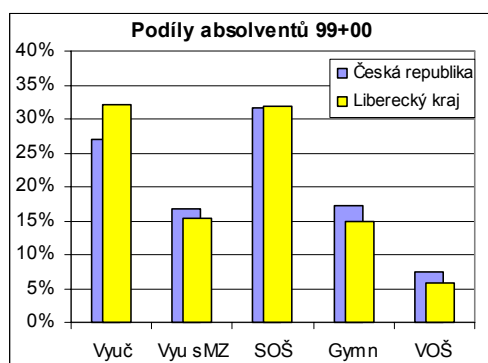
**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Polygrafie a Osobní a provozní služby, u vyučených s maturitou u skupin Polygrafie a Podnikání v oborech, u oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti vedle Zdravotnictví i ve

<sup>57</sup>V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....))

skupinách Elektrotechnika a Ekonomika a administrativa. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Zdravotnictví a Užitě umění.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je tradiční a nereaguje na nepříznivou situaci absolventů v kraji. Údaje ČSÚ vycházející z Výběrového šetření pracovních sil ukazují, že vysoká míra nezaměstnanosti v kraji je způsobována především vysokou nezaměstnaností lidí bez vzdělání a vyučených. To ukazuje i dvojnásobně vysoká míra nezaměstnanosti vyučených proti absolventům SOŠ. Již maturitní úroveň vzdělání poskytuje absolventům i ostatním ekonomicky aktivním možnost získání zaměstnání zcela srovnatelnou s ostatními kraji.

## LIBERECKÝ KRAJ



Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický výrazně vyšší podíl vyučených a srovnatelný maturantů na SOŠ ve vztahu k průměru ČR, u ostatních kategorií pak jsou podíly nižší. Lze tedy konstatovat, že v Libereckém kraji je preferována příprava ve středním odborném školství, zejména pak vyučených. Danou strukturu lze charakterizovat jako směřující k tradičním kategoriím odborného vzdělávání, připravující větší podíl pracovníků do dělnických povolání.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je nižší než v ČR a je značně odlišná od běžného rozložení. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>58</sup> je zřejmé, že i při vyšším podílu vyučených je jejich přepočtená míra nezaměstnanosti vzhledem k průměru ČR výrazně nižší, to platí i pro absolventy vyučené s MZ. Jak je zřejmé z grafického znázornění je u vyšších kategorií vzdělání poměrně vysoká míra nezaměstnanosti. Uvedený stav avizuje zájem spíše o vyučené absolventy, což je potvrzeno i celorepublikově nejmenším rozdílem (v % vyučených) mezi mírou nezaměstnanosti vyučených a absolventů SOŠ (Výběrové šetření pracovních sil však takovou preferenci vyučených v kraji nepotvrzuje). Je to však relativní záležitost, protože i tak je u vyšší úrovně vzdělání nižší míra nezaměstnanosti.

**V oborové struktuře** je míra nezaměstnanosti u vyučených výjimečně vyrovnaná, **nejvyšší míru nezaměstnanosti** nacházíme u skupin Stavebnictví a Strojírenství, u vyučených s maturitou pak ve skupině Strojírenství, v oborech SOŠ jsou rozdíly již výrazné, vysoká míra nezaměstnanosti je ve skupinách Stavebnictví a Zemědělství. U absolventů VOŠ je to pak ve skupině Elektrotechnika, ovšem opět jen s nepatrnými rozdíly.

**Nejlepší** u vyučených **je situace** ve skupinách Elektrotechnika a Obchod, u vyučených s maturitou ve skupině Technická chemie a Obchod, u oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupin Zdravotnictví a Ekonomika a administrativa, dále pak ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, zejména v nižších kategoriích vzdělání. Při celkově nižší úrovni nezaměstnanosti než je v ČR se objevuje u vyučených vyváženost mezi technickými a službovými obory. Ve vzdělanostní struktuře, která respektuje vyšší potřebu vyučených, nejsou zásadní disproporce, ovšem i za dané situace je míra nezaměstnanosti absolventů SOŠ nižší než u vyučených.

<sup>58</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

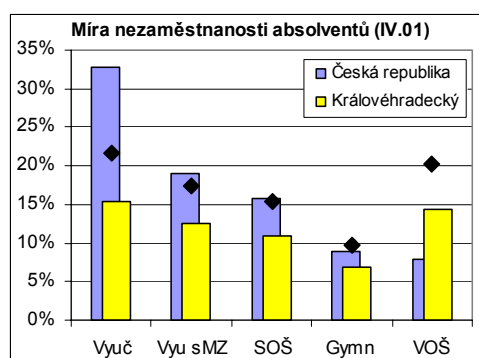
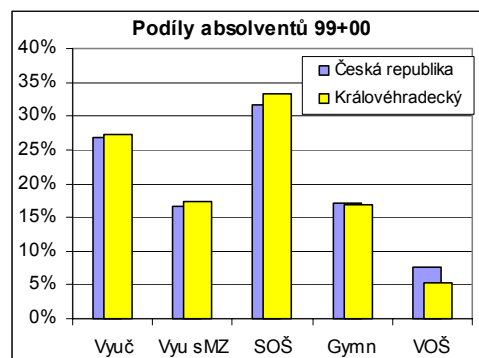
## KRÁLOVÉHRADECKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristická výrazná podobnost podílů absolventů s průměrem ČR, jen nepatrně je vyšší podíl absolventů (a tedy i žáků) SOŠ a nižší absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Královéhradeckém kraji je příprava ve středním odborném školství rozprostřena v souladu s obecně platnými proporcemi. Danou strukturu lze charakterizovat jako odpovídající současným podílům jednotlivých kategorií odborného vzdělávání.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je nižší než v průměru ČR a s výjimkou absolventů VOŠ je velice vyrovnaná, vykazující malé rozdíly a postupný pokles s rostoucí úrovní vzdělání. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>59</sup> je zřejmé, že výraznější odchylka od průměru ČR je u vyučených (k nižší hodnotě) a u absolventů VOŠ (zde k výrazně vyšší hodnotě). Uvedený stav avizuje rovnoměrný zájem o všechny kategorie absolventů s výjimkou absolventů VOŠ, což je zřejmě důsledek konkurence absolventů vysokých škol, příp. i dobré kvality přípravy v oblasti SOŠ.

V oborové struktuře je **míra nezaměstnanosti** u vyučených **nejvyšší** u skupin Strojírenství a Zpracování dřeva (ovšem absolventi velmi rychle nacházejí uplatnění a následně ve věkové kategorii 20 až 24 let již patří jejich míra nezaměstnanosti k nejnižším), u vyučených s maturitou ve skupinách Doprava a spoje a Zemědělství, v oborech SOŠ je vysoká míra nezaměstnanosti ve skupině Veřejnosprávní činnost, neobvykle vysoká je zde i v oborech skupiny Užité umění. U absolventů VOŠ je to ve skupině Gastronomie, hotelnictví a turismus.

U vyučených je situace velice vyrovnaná, **nejnižší hodnota míry nezaměstnanosti** je ve skupině Textil a oděvnictví, ale je poměrně vysoká, u vyučených s maturitou je nižší míra nezaměstnanosti ve skupinách Textil a Zpracování dřeva, přitom obě jsou i výrazně nižší než by odpovídalo přepočtené míře v ČR. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupin Zdravotnictví, Polygrafie a Stavebnictví, u oborů VOŠ ve Zdravotnictví a Obchod.



Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, s výjimkou problémů v uplatnění absolventů VOŠ. Při celkově nižší úrovni nezaměstnanosti než je v ČR se objevuje neobvyklý jev, kdy absolventi technických oborů SOŠ, zejména skupin Strojírenství a Elektrotechnika, a skupiny Strojírenství na VOŠ, mají relativně nízké hodnoty míry nezaměstnanosti jak ve srovnání s ekonomickými obory, tak zejména ve vztahu k průměrným hodnotám v ČR. Absolventi skupin Strojírenství a Elektrotechnika zřejmě nacházejí dobré uplatnění na trhu práce, protože jejich podíl je vyšší než odpovídá průměru ČR.

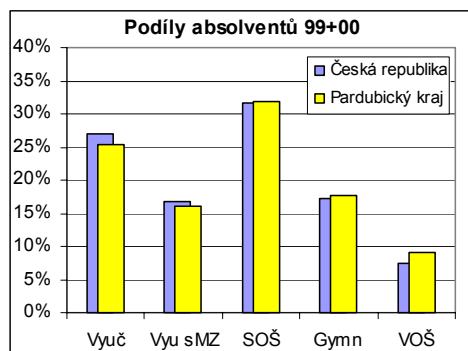
## PARDUBICKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický nižší podíl vyučených a nepatrně i vyučených s maturitní zkouškou, než odpovídá průměru ČR, vyšší je pak u absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Pardubickém kraji je příprava absolventů odpovídající průměru ČR s mírným převýšením žáků VOŠ, což může

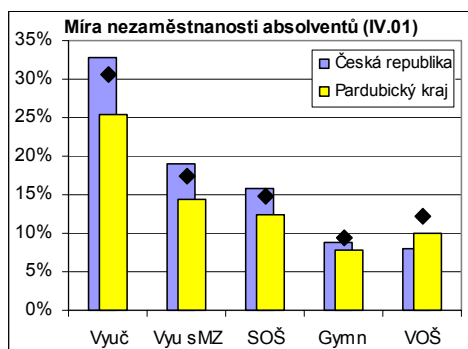
<sup>59</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

souviset i s tím, že v kraji není nabídka vysokoškolského technického vzdělání. Danou strukturu lze charakterizovat jako vyváženou s mírným směřováním k vyšší vzdělanostní úrovni.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je oproti průměru v ČR nižší, s výjimkou vyššího studia, které průměr ČR přesahuje. Míra nezaměstnanosti vyššího studia však stejně zaujímá nejnižší hodnotu v porovnání s ostatními kategoriemi vzdělání v kraji. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>60</sup> je zřejmé, že relativně vzhledem k ČR jsou mírně lepší výsledky dosahovány v nižších vzdělanostních úrovních.



**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených ve skupinách Osobní a provozní služby a Gastronomie, hotelnictví a turismus, z technických oborů je pak nejvýše Polygrafie, u vyučených s maturitou pak skupiny Gastronomie, hotelnictví a turismus a Zpracování dřeva. V oborech SOŠ v minulých letech výrazně dominovalo Strojírenství, v posledním roce došlo k zásadní změně a do popředí se dostaly skupiny Veřejnosprávní činnost a Podnikání v oborech, následuje potom skupina Zemědělství. U oborů VOŠ je výrazně nepříznivá situace ve skupině Ekonomika a administrativa..



**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Elektrotechnika a Strojírenství (i když nevýrazně), u vyučených s maturitou u skupin Potravinářství a Stavebnictví. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupiny Zdravotnictví a zde výjimečně i Technická chemie. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Učitelství a sociální práce a dále i všech technických oborů, zejména ve vztahu např. k oborům skupiny Zdravotnictví.

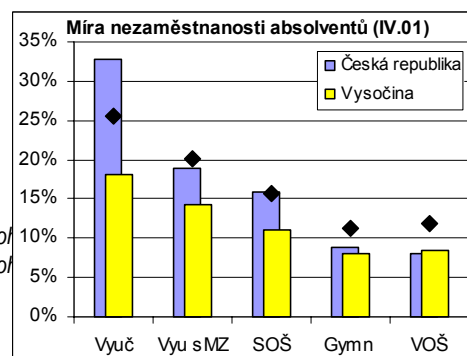
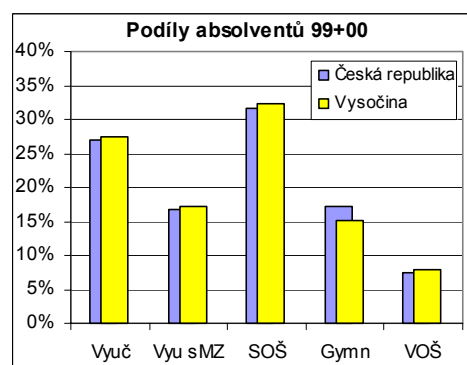
Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci příznivá, při celkově nepřilíh vysoké úrovni nezaměstnanosti se objevuje vyšší úspěšnost v technických učebních oborech oproti

ekonomickým a službovým oborům. V oblasti oborů SOŠ je zřejmá výrazná rozptýlenost hodnot míry nezaměstnanosti nezávisle na tom, zde jde o technické či ekonomické či službové obory.

## VYSOČINA

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristické mírné, v podstatě všude stejné, převýšení průměru ČR ve všech kategoriích vzdělání s výjimkou gymnaziálního, kde je podíl absolventů a tedy i žáků v kraji výrazně nižší. Lze tedy konstatovat, že v tomto kraji je preferována příprava v odborném školství na úkor všeobecného. Danou strukturu lze charakterizovat jako preferující tradiční odborné vzdělávání, připravující pracovníky především k uplatnění na trhu práce.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je výrazně nižší než v ČR jako celku. Při podrobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>61</sup> je zřejmé, že oproti průměru ČR nacházejí v tomto kraji relativně lépe uplatnění absolventi nižších vzdělanostních kategorií, takže je zde (podobně jako v Plzeňském kraji), menší než jinde rozdíl mezi mírami nezaměstnanosti v jednotlivých kategoriích a více než jinde je



<sup>60</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální po

<sup>61</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální po

zde zájem o vyučené absolventy, i když stejně mají nejvyšší míru nezaměstnanosti.

**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených ve skupině Ekonomika a administrativa a Zemědělství. U vyučených s maturitou je vysoká míra nezaměstnanosti u oborů skupin Elektrotechnika a Strojírenství. V oborech SOŠ dosahují vysokých hodnot Učitelství a sociální práce, Veřejnosprávní činnosti a Zemědělství. Z absolventů VOŠ mají nejvyšší míru nezaměstnanosti v zemědělských oborech.

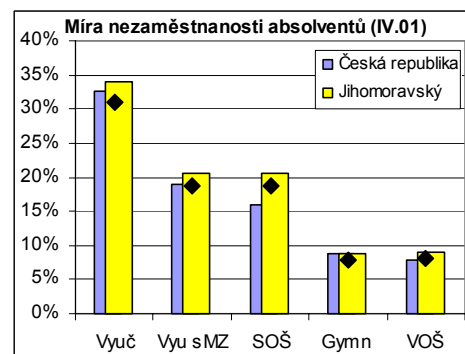
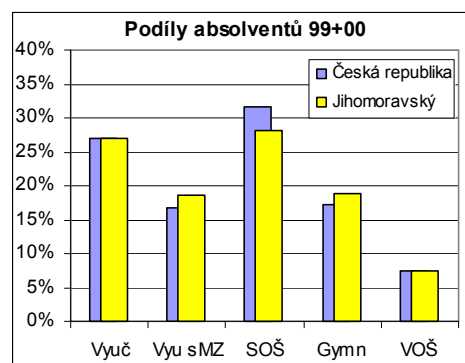
**Nejlepší** u vyučených i vyučených s maturitou **je situace** ve skupině Textil a oděvnictví, dále pak u vyučených ve skupině Polygrafie, u vyučených s maturitou ve skupině Obchod. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupin Zdravotnictví, Gastronomie, hotelnictví a turismus a Elektrotechnika.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků v kraji je vcelku, zejména v nižších kategoriích vzdělání, vyhovující. Obory s většími počty absolventů však mají hodnoty míry nezaměstnanosti poměrně vyrovnané, lepší situace je v technických učebních oborech a ve zdravotnických, službových a ekonomických oborech SOŠ. Ve vzdělanostní struktuře, která respektuje vyšší potřebu vyučených, nejsou zásadní disproporce, ovšem i za dané situace je míra nezaměstnanosti absolventů SOŠ nižší než u vyučených, v technických oborech se však vyrovnává.

## JIHOMORAVSKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický zcela stejný podíl vyučených a absolventů VOŠ jako je průměr celé ČR, výrazně nižší podíl absolventů SOŠ a vyšší podíl vyučených s maturitní zkouškou a gymnazistů. Lze tedy konstatovat, že v Jihomoravském kraji je příprava absolventů v relacích zcela ojedinělých v ČR, kdy potřebného převýšení počtu žáků gymnázií pro vysokoškolské studium je dosahováno na úkor SOŠ. Danou strukturu lze charakterizovat jako vyváženou se směřováním k zajištění dostatku pracovníků s dělnickou kvalifikací jak v klasických učebních oborech, tak i pro vysoce náročná dělnická povolání.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** mírně převyšuje průměr v ČR, s výjimkou absolventů gymnázií, nejvíce pak v kategorii absolventů SOŠ. Z podrobnějšího srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>62</sup> vyplývá, že přepočtené hodnoty jsou převážně shodné s průměrem v ČR nižší, tj. lepší jsou u vyučených, horší u absolventů SOŠ. Výjimečná situace v nižším podílu absolventů a tedy i žáků SOŠ je tedy v souladu se situací absolventů na trhu práce.



**V oborové struktuře** jsou hodnoty míry nezaměstnanosti vyučených některých skupin značně vysoké, **nejvyšší míra nezaměstnanosti** ve skupinách s vyššími počty žáků je ve skupinách Zemědělství a Stavebnictví a Textil a oděvnictví, u vyučených s maturitou pak ve skupině Stavebnictví a Doprava a spoje. V oborech SOŠ výrazně a překvapivě dominuje skupina Potravinářství a dále pak Polygrafie (v nich jsou ale jen malé počty absolventů), z více frekventovaných skupin oborů jsou na prvním místě s nejvyšší mírou nezaměstnanosti Zemědělství a lesnictví a Podnikání v oborech. U oborů VOŠ je výrazně nepříznivá situace ve skupině Elektrotechnika

**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Užitě umění a Technická chemie, ovšem ve věkové kategorii 20 až 24 let se situace výrazně mění a nejnižší míra nezaměstnanosti patří absolventům skupiny Strojírenství. U vyučených s maturitou je nízká hodnoty míry nezaměstnanosti u skupin Polygrafie a Zpracování dřeva. U

<sup>62</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupin Zdravotnictví, Stavebnictví a Technická chemie. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Zdravotnictví, Technická chemie a Užitě umění a Podnikání v oborech.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci relativně odpovídající, při vyšší úrovni nezaměstnanosti je míra nezaměstnanosti vyrovnaná v technických i ekonomických a službových oborech. Výraznou výjimkou jsou technické obory v kategorii vyučených s maturitou, které jako celek mají nižší míru nezaměstnanosti než technické i ekonomické obory SOŠ, jejich absolventi se zřejmě dobře uplatňují jako vysoce kvalifikovaní dělníci.

## OLOMOUCKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický téměř stejný podíl absolventů kategorií středního odborného vzdělávání jako je průměr celé ČR, výrazně vyšší je podíl gymnazistů a nižší absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v Olomouckém kraji je podobně jako v Jihomoravském kraji výrazně vyšší podíl absolventů gymnázií, možná v duchu tradice vysokého podílu všeobecné vzdělanosti v tomto regionu. Danou strukturu lze charakterizovat jako vyváženou s mírným směřováním k poskytnutí více možností k humanitnímu vysokoškolskému vzdělávání

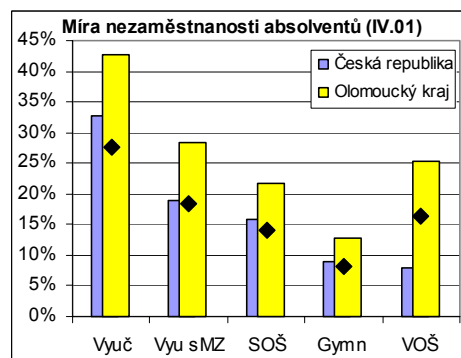
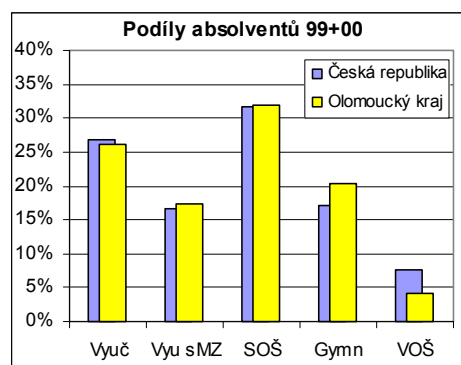
**Míra nezaměstnanosti absolventů** silně převyšuje průměr v ČR, velice výrazně zejména v kategorii absolventů VOŠ. Z podrobnějšího srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>63</sup> vyplývá, že výrazné odchylky od rozložení průměru v ČR jsou právě u vyučených (lepší hodnoty než odpovídá průměru) a u absolventů VOŠ (výrazně horší, téměř dvojnásobné).

**V oborové struktuře** vyučených jsou **nejvyšší míry nezaměstnanosti** v oborech skupin Zemědělství, s nepatrným

odstupem je pak skupina Stavebnictví, Strojírenství a Osobní služby. U vyučených s maturitou je vysoká míra nezaměstnanosti ve skupinách Podnikání v oborech, Zpracování dřeva, Stavebnictví a Strojírenství. V oborech SOŠ se nejvýše pohybují skupiny Gastronomie, hotelnictví a turismus a Veřejnosprávní činnost, dále pak Doprava a spoje. Ve všech uvedených kategoriích, zejména pak v SOŠ, došlo v posledním roce k výraznému poklesu míry nezaměstnanosti u skupiny Strojírenství, její hodnoty však stále zůstává nad průměrem. U oborů VOŠ je výrazně nepříznivá situace ve skupinách Právní a veřejnosprávní činnost a Ekonomika.

**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupinách Polygrafie a Hornictví, hutnictví a slévárenství, u vyučených s maturitou u skupin Polygrafie a Doprava a spoje. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti u skupin Textil a oděvnictví a Technická chemie, postupně se zhoršuje situace absolventů ekonomicky zaměřených oborů. Také míra nezaměstnanosti absolventů skupiny Zdravotnictví zdaleka není nejlepší, což je výrazně odlišné od poměrů v jiných krajích. Třebaže je bezprostředně po absolvování poměrně značná míra nezaměstnanosti absolventů strojírenských oborů, ve věkové kategorii 20 až 24 je jejich míra nezaměstnanosti nejnižší jak u oborů SOU tak i SOŠ (VŠPS). Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Doprava a spoje a Učitelství a sociální práce.

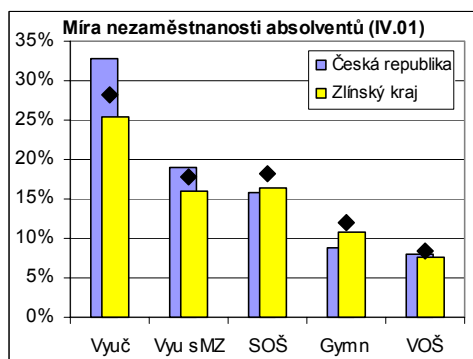
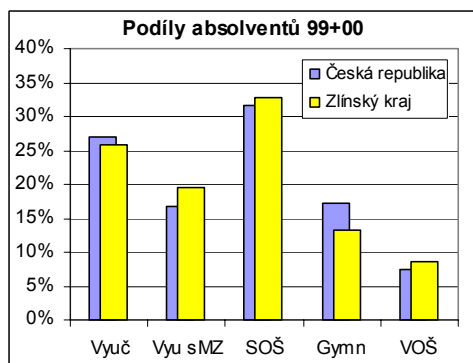
Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je vzhledem k celostátní situaci i při vysoké míře nezaměstnanosti poměrně příznivá, otazníky evokuje problematická situace absolventů VOŠ ve společenskovedních skupinách i postupně se zhoršující situace těchto absolventů v kategorii SOŠ.



<sup>63</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

## ZLÍNSKÝ KRAJ

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** charakteristický poněkud vyšší podíl maturantů v odborném vzdělání na úkor podílu gymnazistů. Podíl absolventů VOŠ mírně přesahuje průměr. Lze tedy konstatovat, že ve Zlínském kraji je preferována příprava ve středním odborném školství. Danou strukturu lze charakterizovat jako směřující k preferenci odborného vzdělávání, přitom větší důraz je kladen na přípravu pracovníků s vyšší kvalifikační úrovní.



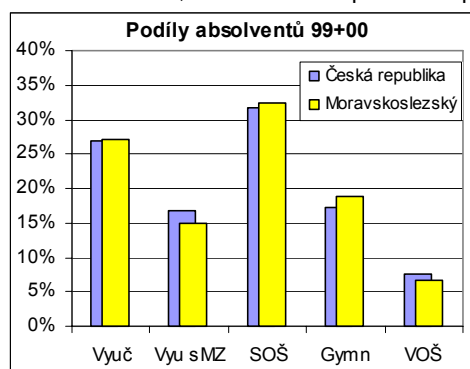
**Míra nezaměstnanosti absolventů** je nižší než je průměr ČR. Při po drobnějším srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>64</sup> je zřejmá rozrůzněnost vyplývající z rozdílných podílů jednotlivých vzdělanostních kategorií. Při nižším podílu vyučených je jejich přepočtená míra nezaměstnanosti rovněž nižší než odpovídá průměru ČR, což je naopak u vyučených s MZ a absolventů SOŠ a dokonce i gymnazistů. Přesto je míra nezaměstnanosti vyučených výrazně vyšší než u maturantů a absolventů VOŠ.

**V oborové struktuře** je při poměrně malých rozdílech **nejvyšší míra nezaměstnanosti** u vyučených ve skupinách Osobní služby a Zemědělství, po jejím poklesu ve skupinách Obchod a Stavebnictví. U vyučených s maturitou jsou po ukončení produkce absolventů skupiny Zemědělství na prvních místech skupiny Stavebnictví a Technická chemie. V oborech SOŠ jsou to skupiny Právní a veřejnoprávní činnost a Zemědělství. Absolventi VOŠ se v kraji poměrně dobře uplatňují, nejvyšší nezaměstnanost je ve skupině Veřejnosprávní činnost.

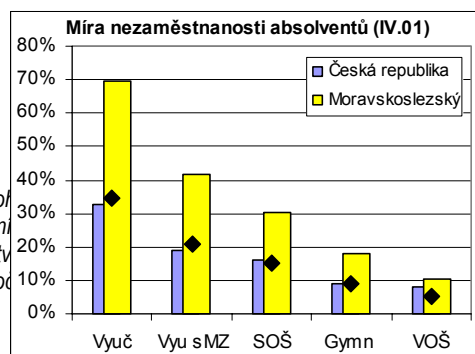
**Nejlepší** u vyučených **je situace** ve skupinách Zpracování dřeva, Elektrotechnika a Ekonomika a administrativa, podprůměrnou míru nezaměstnanosti vykazuje, na rozdíl od jiných krajů, skupina Strojírenství. U vyučených s maturitou je

nízká míra nezaměstnanosti ve skupinách Zpracování dřeva a Textil a oděvnictví, u oborů SOŠ pak u skupin Zdravotnictví, Stavebnictví a Kožedělná a obuvnická výroba<sup>65</sup>. Ve vyšším studiu je nízká míra nezaměstnanosti ve skupinách Kožedělná a obuvnická výroba, Potravinářství a Zdravotnictví.

Z uvedených údajů je zřejmé, že vzdělanostní i profesní struktura absolventů a tedy i žáků je, i při vyšší úrovni nezaměstnanosti, vzhledem k celostátní situaci příznivá, zejména v nižších kategoriích vzdělání. Při dané úrovni nezaměstnanosti se objevuje relativně (vzhledem v průměru ČR) vyšší úspěšnost vyučených a vyučených s maturitou v technických oborech, jmenovitě ve strojírenských.



## MORAVSKOSLEZSKÝ KRAJ



<sup>64</sup> V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled).

<sup>65</sup> Zde se při malých počtech žáků projevuje vliv toho, že jsou připravováni evidování podle místa trvalého bydliště, to u skupiny Kožedělná výroba a obuvnictví krajích, zatímco zde vypadá situace velice příznivě, neboť je vykazován vysoký podíl

Pro tento kraj je z hlediska **podílů absolventů** zřejmá výrazná podobnost s rozložením v celé ČR, odchylkou je nižší podíl vyučených s MZ a přibližně o stejnou část vyšší podíl gymnazistů. O málo méně než odpovídá průměru je i absolventů VOŠ. Lze tedy konstatovat, že v kraji nedochází k výrazným preferencím některé úrovně, poněkud vyšší podíl gymnazistů může souviset s nabídkou vysokoškolského vzdělání v kraji. Strukturu lze charakterizovat jako směřující k běžnému rozčlenění s mírnou preferencí všeobecného vzdělání.

**Míra nezaměstnanosti absolventů** je celkově nejvyšší v republice, nejvyšší hodnoty jsou ve všech kategoriích s výjimkou VOŠ, kde lze nalézt několik krajů s vyššími hodnotami (pozor na měřítko stupnice grafu). Při srovnávání na základě přepočtené míry nezaměstnanosti<sup>66</sup> je tato odstupňována velice podobně jako je průměr ČR, s mírně horší hodnotou pro vyučené a výrazně lepší hodnotou pro absolventy VOŠ. Vysoké hodnoty míry nezaměstnanosti absolventů jsou v relaci s vysokou mírou nezaměstnanosti v kraji, zřejmě je lepší uplatnitelnost absolventů s vyšší vzdělaností.

**V oborové struktuře je nejvyšší míra nezaměstnanosti** (ve skupinách s počty absolventů nad 100<sup>67</sup>) u vyučených ve skupinách Ekonomika a administrativa a Stavebnictví, u vyučených s maturitou pak ve skupinách Strojírenství a Zemědělství, v oborech SOŠ ve skupinách Podnikání v oborech, Veřejnosprávní činnost a Stavebnictví. U oborů VOŠ je nepříznivá situace ve skupině Elektrotechnika, ovšem i tam je hodnota míry nezaměstnanosti poměrně nevysoká.

**Nejlepší je** u vyučených **situace** ve skupině Hornictví, hutnictví a slévárenství - při malém počtu absolventů a zřejmě vzniklém zájmu na trhu práce má tato skupina ojedinělé postavení – z ostatních již nelze určit některou výrazně lepší. Podobné postavení má tato skupina i u vyučených s maturitou, zde se k ní ještě blíží skupina Doprava a spoje. U oborů SOŠ je nízká míra nezaměstnanosti vedle Zdravotnictví i ve skupinách Gastronomie, hotelnictví a turismus a Ekonomika a administrativa. Úspěšní v oborech VOŠ jsou absolventi skupin Zdravotnictví, Strojírenství a Podnikání v oborech.

Z uvedených údajů je zřejmé, že především vzdělanostní struktura absolventů a tedy i žáků je tradiční a nereaguje příliš na nepříznivou situaci absolventů v kraji. Více než dvojnásobně vysoká míra nezaměstnanosti vyučených proti absolventům SOŠ ukazuje na potřebu podpory vyšších vzdělanostních úrovní, podrobnější analýza profesní struktury by měla umožnit hledání cest ke zlepšování situace absolventů.

## 4.5 ZÁVĚR

Situace v nezaměstnanosti absolventů je vážná, je však spíše důsledkem celkové ekonomické situace než špatné připravenosti absolventů či jejich výrazně nevhodné vzdělanostní struktury. V letech 1994 až 2001 dosahovala nejvyšších hodnot i nejvyššího nárůstu míra nezaměstnanosti absolventů učebních oborů, lepší pozici měli absolventi studijních oborů SOU i SOŠ, u nichž se navíc nárůst míry nezaměstnanosti v posledních dvou letech zpomaluje. Vývojové křivky míry nezaměstnanosti dokládají pravdivost hypotézy o vztahu nepřímé úměry mezi úrovní vzdělání a problémy absolventů škol s uplatněním na trhu práce (což nespochybní ani dílčí regionální odlišnosti).

**Nejnižší míry nezaměstnanosti absolventů** dosahovaly na všech úrovních vzdělání obory zdravotnické, po nich následovaly obory **společenskovědní a službové**, přestože celkové počty jejich absolventů patří nejvyšším a nejpodstatnější podíl pak činí obory skupin ekonomika, obchod a služby. Hodnoty míry nezaměstnanosti získané v září 2001 ukazují na možnost určitého zlomu, který se projevuje poklesem hodnot míry nezaměstnanosti u nejfrekventovanější technické skupiny - strojírenství a nárůstem u oborů společenskovědních. Jak hluboká a jak trvalá bude tato změna musí ukázat teprve další šetření. Lze však předpokládat že se může projevovat souběh několika jevů, ovlivňujících sice výrazně, ale s velkou pravděpodobností krátkodobě či střednědobě, uvedenou situaci. V současné době se začíná projevovat výrazný pokles populace. U populačního

<sup>66</sup>V grafu ♦ - pro tento kraj, význam viz úvod této kapitoly (Regionální pohled na vzdělanostní .....)

<sup>67</sup> V oblastech s velkou nezaměstnaností zůstává větší počet absolventů dlouho v evidenci a což u skupin s jejich malými počty komplikuje hodnocení - snadno se dojde k hodnotě větší než 100%. Navíc zde zasahuje do propočtu přesun žáků, kteří se připravovali v jiném kraji - to je zde např. u skupiny Kožedělná výroba a obuvnictví, kde je 6x více nezaměstnaných než absolventů.

ročníku vstupujícího do středních škol z maxima, které před asi 10 lety tvořilo téměř 190 tisíc lidí došlo k poklesu na asi 130 tisíc, tj. téměř o třetinu. Dalším faktorem, který poznamenává současnou situaci je chybějící jeden ročník absolventů, což bylo způsobeno zavedením povinné deváté třídy v roce 1996. To znamená, že v letech 1999 až 2000 tito absolventi nepřišli na trh práce. Třetím faktorem je skutečnost, že v současné době je dokončeno více zahraničních investic, které vyžadují jednorázově větší počet pracovníků, přitom není dokončena restrukturalizace a jsou v zájmu sociálního smíru udržovány při životě i nerentabilní podniky. Vzhledem k potřebě strojařů i v nestrojírenských podnicích, k preferenci mladších ročníků i k přechodu absolventů strojírenských oborů do zcela jiných pracovních pozic může, zejména v některých regionech, jejich potřeba narůst.

Znovu je nutno připomenout, že absolutní počty nezaměstnaných absolventů jsou podstatné především z hlediska nákladů spojených s aktivní politikou zaměstnanosti či pracovní pro úřady práce, ale že pro objektivní posouzení situace absolventů jednotlivých skupin oborů z hlediska jejich osobních možností **jsou důležité především hodnoty míry nezaměstnanosti**. I když je nová metodika statistiky nezaměstnanosti absolventů v současné době ve zkušební fázi, přesto nové sledování podle oborů **umožnilo stanovit hodnoty míry nezaměstnanosti oborů typu management, podnikání v oboru a ekonomických oborů**, které byly nejčastěji uváděny jako neperspektivní a zatěžující úřady práce nezaměstnanými. **Hodnoty** míry nezaměstnanosti **ukazují**, že situace je ve většině krajů opačná.

Problematika nezaměstnanost absolventů bývá často spojována s údaji o počtu volných míst na úřadech práce. Odvozovat závěry ze současné nabídky volných míst na úřadech práce není funkční a není řešením. Hlavním důvodem je skutečnost, že **nabídka na úřadech práce zdaleka nepostihuje celou škálu vzdělanostní struktury**, protože nabídka pro obory s vyšší úrovní vzdělání, maturitou počínaje, probíhá převážně v inzerci, příp. na Internetu. Rozsáhlá analýza inzerce (více než 10 tisíc inzerátů) ukázala, že mezi prvními deseti nejvíce frekventovanými profesemi převažují povolání "středně kvalifikovaná" (obchodníci, nižší administrativní profese) a obslužná (pracovníci ve stravování, dopravě a osobních služeb). Mezi 16 nejčastěji se vyskytujícími nabídkami (přes 50% inzerátů) je pouze jedna dělnická profesní skupina (zedníci, tesaři).

Poznatky ze zahraničí ukazují, že zejména v období vysoké nezaměstnanosti dávají podniky v případě přijímání pracovníků přednost neformálním metodám, tj. zejména doporučení příbuzných či známých zaměstnaných v podniku či přímému kontaktu potencionálních zaměstnanců. Zaměstnavatelé pak nárokuje na úřadech práce především pracovníky pro manuální činnosti, pro které nemohou pro platové či pracovní podmínky získat pracovníky. **Je pak nesprávné vyvozovat, jak se často děje, že jedině potřební jsou vyučení absolventi technických oborů**, protože údaje o míře nezaměstnanosti ukazují jejich potřebnost výrazně odlišně.

Základními východisky pro ovlivňování vzdělávací nabídky by měly být především analýzy dlouhodobých vývojových trendů zaměstnanosti a struktur pracovních sil odvozené z celoevropských či v rámci globalizace i z celosvětových vývojových změn. Vývoj v ekonomicky vyspělých zemích ukazuje, že dochází:

- ke změně struktury poptávky (přechod od spotřeby a tím i produkce hmotných výrobků směrem ke službám);
- ke stále výraznějšímu uplatňování vědeckotechnického pokroku;
- k výrazným změnám v používaných technologiích, což je spojeno se změnami v kvalifikaci pracovních sil;
- ke stírání rozdílů vybavenosti země přírodními podmínkami;
- k závislosti strukturálních změn na procesech internacionalizace a globalizace světové ekonomiky.

Proces restrukturalizace české ekonomiky by měl vést k růstu produktivity práce a přibližovat dosažené hodnoty k hodnotám, které jsou dosahovány v prostředí EU, resp. OECD. Restrukturalizace neznamená pouze zánik neefektivních podniků a odvětví, ale zároveň přesun ekonomických aktivit do nových odvětví a oblastí. V této souvislosti má stát podporovat:

- vzdělávání, rekvalifikace, zvyšování manažerských schopností;
- rozvoj zaměstnanosti v neprůmyslových sektorech, zejména v oblastech postižených restrukturalizací;
- výzkum a vývoj a dále i politiku kvality.

Je nutno vzít v úvahu, že školství nemůže plnit požadavky podnikatelů omezováním vzdělávacích cest, vedoucích k vyšším vzdělanostním úrovním, i když některé školské úřady se pokoušely tuto aktivitu realizovat. Tento přístup nelze považovat za správný, náš stát se nemůže stát dodavatelem velkého množství dělníků pro

zahraniční investory či naše podnikatele, to není cesta k prosperitě. Navíc se ukazuje, že zahraniční investoři od nás již nechtějí tak jednoznačně levnou pracovní sílu, jsou totiž země, kde je levnější při dostačujícím zvládnutí příslušných jednodušších dělnických profesích. To bylo jednoznačně vysloveno např. generálním ředitelem Czechinvestu panem Martinem Jahnem, který uváděl potřebu vysokoškolsky vzdělaných lidí pro projekty zahraničních investorů v oblasti strategických služeb (expertní centra, vývoj softwaru apod.).

Zásady restrukturalizace naší ekonomiky ukazují, že půjde o opravdu zásadní změny, které nutně přinášejí i potřebu zcela odlišných poměrů v proporcích vzdělanostní i oborové struktury absolventů. Nedomníváme se, že je nutno výrazně měnit struktury aktuálně nastavené ve školské soustavě, ale považujeme za nutné upozornit na nevhodnost snah vyhovět okamžitým požadavkům některých zaměstnavatelů a v zájmu zajištění levné pracovní síly pro ně, provádět změny, které nejsou v souladu s předvídatelným vývojem (snaha o zvyšování počtu vyučených, výrazné ovlivňování proporcí oborů - posilování technických a omezování ekonomických, potlačení oborů spojujících technické a ekonomické vzdělání apod.). Vývoj ve vyspělých zemích ukazuje jak ve sféře práce, tak ve sféře školské určité trendy a nelze se domnívat, že se budeme vyvíjet výrazně odlišně. Základní jev - tj. pokles zaměstnaných v primárním a sekundárním sektoru a jejich přesun do terciéru a kvartéru již nastal i u nás a rozhodně se zásadně nezmění, i když může dojít k určitému přechodnému vychýlení. I když, podobně jako již dříve ve vyspělých zemích, bude průmyslová produkce narůstat, počet zaměstnaných tam bude klesat. Jsou to neúprotné ekonomické zákonitosti, které nelze ovlivnit v otevřeném Evropském i celosvětovém prostoru. Základním ukazatelem rozhodujícím o existenci a prosperitě jednotlivých odvětví je konkurenceschopnost produkce, tu zásadně ovlivňuje produktivita (málo pracovníků na hodně výrobků), kvalita (moderní technologická báze, zainteresovanost pracovníků) a **vysoká užžitná hodnota** (vysoká konstrukční dokonalost, aplikace vědy a výzkumu). Její dosažení není záležitostí velkého množství kvalifikovaných dělníků, ale obecně **vysoké kvalifikační úrovně pracovníků**. Vzdělanost populace je prioritou, která zajišťuje vysokou kvalitu a všestrannost, přizpůsobivost, pružnost a flexibilitu lidských zdrojů.

Odvodit z těchto vývojových tendencí přístup ke školské politice není úkolem této stati. Je však vhodné uvést, co je vedle prosazování základního principu, kterým je zvyšování vzdělanostní úrovně populace, potřebné ve vztahu škol a absolventů podporovat.

Jedním ze základních přístupů je preference oborů přípravy **poskytujících široce koncipovaný odborný základ**. To zvyšuje potřebnou adaptabilitu a flexibilitu budoucích absolventů škol a poskytuje jim zároveň dobré předpoklady pro celoživotní učení. I z pohledu úřadů práce mají takto připravení absolventi daleko variabilnější uplatnění. Vysoce kvalifikovaní dělníci, ovládající široké spektrum dovedností, se mohou lépe přizpůsobit požadavkům konkrétního pracovního místa. Přestože existují zaměstnavatelé, kteří nejsou ochotni absolventa přijmout z důvodu problémů s jeho zapracováním, dochází u „odběratelské“ sféry k názorovému posunu. Zaměstnavatelé již od školství neočekávají „hotový produkt“ (úzce zaměřeného specialistu), ale spíše **šířeji vyprofilovaného absolventa**, který by byl schopen snadno a rychle se adaptovat na konkrétní pracovní pozici. Širokým profilem nejsou míněny pouze všeobecné znalosti a dovednosti blížící se svým pojetím tzv. klíčovým dovednostem, ale i takové znalosti a dovednosti, které cíleně rozšiřují a prohlubují odborný profil. Profil by měl tedy zahrnovat **znalosti a dovednosti z více okruhů** (jedná se např. odborné o znalosti a dovednosti z oblasti elektroniky, ekonomiky, práva apod.). Cílem takto koncipovaného odborného vzdělávání jsou tedy spíše mezioborově zaměřené dovednosti, jdoucí zároveň do potřebné hloubky, než široký a pouze povrchní odborný základ. V rámci počátečního odborného vzdělávání se jeví jako vhodné řešení postup ověřovaný v rámci projektu Phare: počáteční široký základ v prvním roce přípravy a následná postupná profesní orientace ve vyšších ročnících.

Zaměstnatelnost absolventa vyžaduje nejen aby byl připraven celou svoji pracovní dráhu se učit, aby se tedy uměl učit, ale i to, aby byl **schopen a ochoten se pružně přizpůsobit** změnám jak v technologiích, tak i zásadní změnám zaměstnání. Taková změna je nutná nejen při ztrátě zaměstnání, v současné době podniky mění svůj výrobní program a opět se uplatní ten, kdo je tuto změnu ochoten a schopen akceptovat. Znamená to být schopný se učit. Znamená to ve vzdělávání **dát důraz na rozvoj intelektuálních dovedností** proti manuálním či manipulačním. Znamená to poskytovat i lidem, kteří budou v současné době pracovat v klasickém dělnickém povolání, přípravu s vyšší úrovní vzdělání, aby byli připraveni pro budoucí změny, aby byli flexibilní.

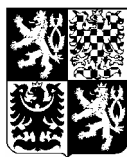
Co tuto flexibilitu a adaptabilitu poskytuje? Jsou to především již dříve zmíněné klíčové kvalifikace, které jsou přenositelné, tedy použitelné v jakémkoli zaměstnání. Jsou to **komunikativní dovednosti, personální a interpersonální dovednosti** (především schopnost se učit a spolupracovat v týmu), **dovednosti řešit problémy a problémové situace, numerické aplikace** (používání matematických a statistických postupů pro řešení praktických situací) a **dovednost využívat informačních technologií**. Je základním úkolem odborného vzdělávání tyto kvalifikace rozvíjet.

Počáteční odborné vzdělávání by mělo **více přivádět žáky do reálného pracovního prostředí, do praxe**. Větší podíl času, který žáci stráví v reálném pracovním prostředí jim umožňuje nejen si ověřit odborné znalosti v praxi a upevnit si je. Jde o to, aby žáci měli možnost poznat pracovní prostředí, ve kterém budou později vykonávat své povolání, rozvíjet sociální kontakty se zaměstnanci i řídicími pracovníky firmy. Žáci se mohou seznámit s organizací a chodem firmy a nemají pak jako absolventi o těchto záležitostech nerealistickou představu. Dobré hodnocení ze strany managementu firem jim pak v řadě případů **otevívá cestu** k získání zaměstnání v dané firmě (některé podniky si těmito cestami připravují či vybírají budoucí zaměstnance). V neposlední řadě je významné i to, že pokud školní dílny nejsou technicky dobře vybaveny, může žák získat poznatky o odpovídajícím vývoji technologií v daném oboru.

Zaměstnavatelé dále považují za důležité jazykové znalosti, schopnost práce s výpočetní technikou a práci s informacemi, resp. schopnost je vyhledávat, třídit a hodnotit, rozlišovat podstatné od nepodstatného a poté přijímat kvalifikovaná rozhodnutí při řešení pracovních problémů. To samozřejmě souvisí se schopností samostatné práce a celkovou aktivitou. Osobní iniciativa při řešení pracovních úkolů (oproti pasivnímu přístupu, který je obvyklejší nejen na straně absolventů), zodpovědnost za vykonávanou práci – to jsou vlastnosti, kterých si zaměstnavatelská sféra obecně velmi cení. Absolvent podle jejich představ by měl mít zájem o zvolený obor a měl by být ochoten na sobě dále „pracovat“. Adaptabilita a flexibilita, ochota učit se, jsou devizou, která zůstává spíše nedostatkovou.

Absolventi škol jsou sice rizikovou skupinou uchazečů o zaměstnání, ale nelze je vnímat jako izolovanou skupinu, která existuje mimo reálný trh práce. Stát může absolventům usnadnit situaci podpůrnými nástroji aktivní politiky zaměstnanosti, ale schopnost absolventů orientovat se na trhu práce, obstát v konkurenci s ostatními uchazeči, zůstává především na nich. Přestože zaměstnavatelé považují za hlavní problém uplatnitelnosti absolventů chybějící praxi, je stále většina z nich ochotna absolventy přijímat (často za finanční podpory úřadů práce - absolventská místa). V dlouhodobějším pohledu je pak vzhledem k demografickému vývoji zřejmé, že bude problémem zajišťovat reprodukci pracovní síly v mnoha odvětvích.

# VLÁDA ČESKÉ REPUBLIKY



## USNESENÍ

### VLÁDY ČESKÉ REPUBLIKY

ze dne 17. dubna 2002 č. 393

k Dlouhodobém záměru vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy  
České republiky

#### V l á d a

I. b e r e n a v ě d o m í Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje výchovně vzdělávací soustavy České republiky (pro oblast předškolního, základního, středního, vyššího odborného a dalšího vzdělávání), obsažený v části III materiálu č. j. 425/02 (dále jen „Dlouhodobý záměr“);

#### II. u k l á d á

1. ministru školství, mládeže a tělovýchovy zabezpečit úkoly vyplývající z Dlouhodobého záměru,

2. 1. místopředsedovi vlády a ministru práce a sociálních věcí a ministrům školství, mládeže a tělovýchovy, financí, vnitra, kultury a spravedlnosti zabezpečit úkoly obsažené v Dlouhodobém záměru.

#### Provedou:

1. místopředseda vlády a  
ministr práce a sociálních věcí,  
ministři školství, mládeže a tělovýchovy  
financí, vnitra  
kultury, spravedlnosti

Místopředseda vlády

JUDr. Pavel R y c h e t s k ý , v. r.