



Spolufinancováno
Evropskou unií



MÍSTNÍ AKČNÍ PLÁN ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚZEMÍ

MAS POLIČSKO IV

CZ.02.02.XX/00/23_017/0008270

Analytická část dokumentace MAP

Aktualizace č.4



Realizátor:	MAS POLIČSKO z.s.
Název projektu:	Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO IV
Registrační číslo projektu:	CZ.02.02.XX/00/23_017/0008270
Zahájení projektu:	1.12.2023
Ukončení projektu:	31.12.2025



Obsah

1	ÚVOD	3
1.1	Manažerské shrnutí	4
2	ANALYTICKÁ ČÁST	6
2.1	Obecná část analýzy	6
2.1.1	Základní informace o řešeném území	6
2.1.2	Analýza existujících strategických dokumentů v území pro oblast vzdělávání	7
2.1.3	Statistické údaje a charakteristika školství v řešeném území	10
2.1.4	Sociální situace	28
2.1.5	Návaznost na dokončené základní vzdělávání	33
2.1.6	Informace o stávajícím stavu základních gramotností/klíčových kompetencí a inkluze na území MAP Poličsko	35
2.2	Specifická část analýzy	65
2.2.1	Témata MAP v řešeném území	65
2.2.2	Analýza dotčených skupin v oblasti vzdělávání na území MAS POLIČSKO z.s.	66
2.2.3	Analýza rizik v oblasti vzdělávání v řešeném území	67
2.3	Východiska pro strategickou část - analýza stavu a potřeb aktérů ve vzdělávání v územích	69
2.3.1	Vymezení problémových oblastí a klíčových problémů	69
2.3.2	SWOT-3 analýza klíčových témat v řešeném území, identifikace příčin problémů a návrhy řešení	71
2.3.3	Informace o potřebách investic ve školách a stupni připravenosti	81



1 ÚVOD

Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO IV a je prioritně zaměřen na rozvoj kvalitního inkluzivního vzdělávání dětí a žáků. Zahrnuje oblasti včasné péče, předškolního a základního vzdělávání, zájmového a neformálního vzdělávání. Tomuto zaměření odpovídá území realizace i výběr partnerů pro realizaci MAP a zaměření sběru dat.

Dokument MAP je produktem spolupráce partnerů v území, stanovuje priority a jednotlivé kroky nutné k dosažení cílů vzdělávací politiky v území na základě zjištěné potřeby a naléhavosti.

Hlavním přínosem realizace projektu MAP je budování a rozvoj udržitelného systému komunikace mezi aktéry, kteří ovlivňují vzdělávání v území. Vzniklá partnerství napomáhají zkvalitňování vzdělávání zejména v místních mateřských a základních školách, ale také k řízenému rozvoji dalších služeb na podporu vzdělávání dětí a mládeže.

MAP IV POLIČSKO má stejně jako tři předešlé projekty MAP, MAP II a MAP III za cíl zlepšit kvalitu vzdělávání v mateřských a základních školách tím, že bude podpořena spolupráce zřizovatelů, škol a ostatních aktérů ve vzdělávání, to znamená společné informování, vzdělávání a plánování partnerských aktivit pro řešení místně specifických problémů a potřeb.

Průběžná aktualizace analytické části dokumentu MAP je jedním z výstupů projektu Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO IV (MAP IV).

Analytická část je podkladem pro další společné plánování v území. Analytickou část MAP, která byla zpracována v roce 2023 , bylo nutné aktualizovat na základě nových dat a informací z území a také na základě požadavku na monitorování povinných klíčových témat. Zároveň byly zohledněny výstupy z evaluace předchozího projektu MAP a také plnění ročních akčních plánů z předchozího období.

Veškeré závěry a výstupy analytické části byly diskutovány s hlavními aktéry v rámci platformy pracovních skupin a Řídícího výboru MAP. Celá analytická část rovněž prošla konzultačním procesem s širokou veřejností.



1.1 Manažerské shrnutí

Realizace projektu postupuje v souladu požadavky specifikovanými Pravidly pro žadatele a příjemce s ohledem na místní potřeby území, přičemž rozvoj partnerství je spojujícím tématem celého projektu. Cílem je prohlubování již existujícího partnerství a bude budována další širší spolupráce mezi aktéry ve školství na území MAS POLIČSKO z.s. Jednou z ambicí projektu se identifikovat místní leadery (osoby i organizace) a navázat udržitelnou spolupráci i pro skončení projektu MAP.

Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO je souhrnný dokument a je zpracován na období sahající až do roku 2028. Je tvořen několika dílčími výstupy:

- **Řízení procesu MAP** spočívající v:
 - aktualizaci složení ŘV, jeho Statutu a Jednacím řádu
 - aktualizaci Organizační struktury schválené ŘV MAP
 - aktualizovaném seznamu PS
 - vytvoření komunikačního plánu
- **Dokumentace k analytické části** spočívající ve:
 - sběru podkladů k aktualizaci analytické části
 - revizi analýzy stavu potřeb, SWOT -3 analýz a identifikaci příčin
 - doplnění informací o potřebách investic ve školách a stupni připravenosti
 - aktualizaci hlavních problémů k řešení, popis jejich příčin a návrh řešení
- **Dokumentace ke strategické části** spočívající v:
 - aktualizaci vize do r. 2028
 - aktualizaci Návrhu priorit rozvoje vzdělávání
 - aktualizaci výběru priorit a cílů do SR MAP
 - aktualizaci, popř. stanovení cílů k jednotlivým prioritám
 - aktualizaci investičních záměrů
 - zpracování návrhu neinvestičních aktivit
- **Dokumentace k implementační části** spočívající ve:
 - vytvoření akčních plánů



Vymezení území MAP

Místem realizace projektu MAP rozvoje vzdělávání je území MAS POLIČSKO z.s.

Projekt má tedy územní dopad na obce: Borová, Březiny, Bystré, Hartmanice, Jedlová, Kamenec u Poličky, Korouhev, Květná, Nedvězí, Oldřiš, Polička, Pomezí, Pustá Kamenice, Pustá Rybná, Rohozná, Sádek, Stašov, Svojanov, Široký Důl, Telecí a Trpín.





2 ANALYTICKÁ ČÁST

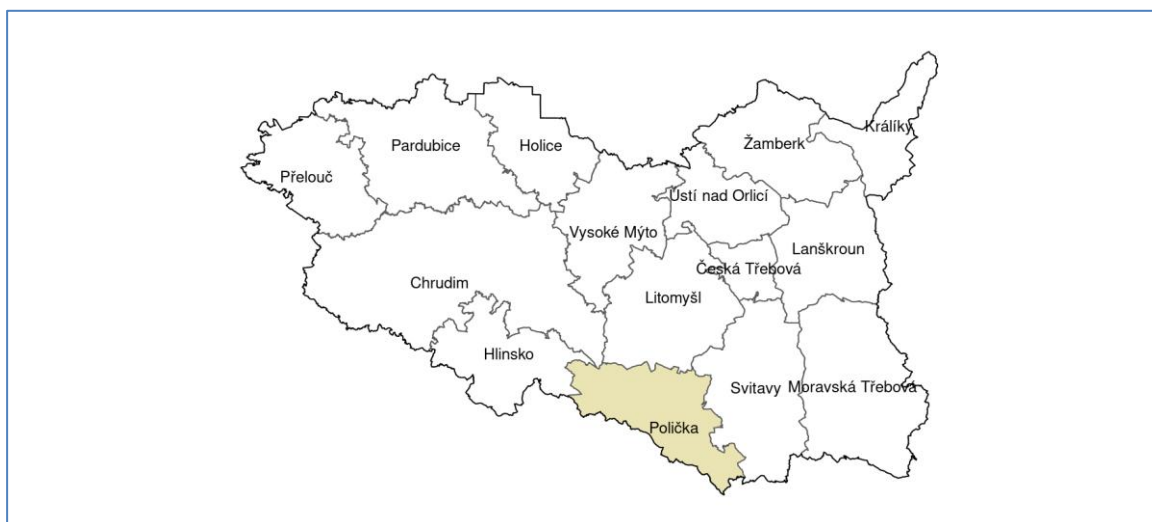
2.1 Obecná část analýzy

2.1.1 Základní informace o řešeném území

MAS POLIČSKO z.s. patří z hlediska územního členění do Pardubického kraje, který je součástí regionu soudržnosti NUTS II Severovýchod. Celé území MAS je vnitřní periferií, leží na hranicích 3 krajů – Pardubického, Jihomoravského a kraje Vysočina.

Území MAS POLIČSKO z.s se rozprostírá v Pardubickém kraji na jižním okraji okresu Svitavy na ploše 28.444 ha. Území MAS v rámci Pardubického kraje sousedí na severu s ORP Litomyšl a na východě s ORP Svitavy. Na západní hranici sousedí s ORP Hlinsko, na jihozápadě pak sousedí s ORP Nové Město na Moravě, na jihu s ORP Bystřice nad Pernštejnem a na jihovýchodě s ORP Boskovice.

Z hlediska spádového významu, pracovních příležitostí a počtu obyvatel mají stěžejní roli v MAS zejména města Polička a Bystré. Zejména město Bystré a nejbližší okolí je charakteristické svou spádovostí k Brnu, krajskému městu Jihomoravského kraje, a to výrazněji než k Pardubicím. Jedním z hlavních důvodů je lepší dopravní spojení do Brna než do Pardubic. Oproti tomu město Polička a jeho okolí je svou spádovostí orientováno jak k Brnu, tak k Pardubicím stejnoměrně.



Umístění ORP Polička v rámci Pardubického kraje



2.1.2 Analýza existujících strategických dokumentů v území pro oblast vzdělávání

V následující analýze jsou stručně představeny dokumenty, s nimiž je Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO v souladu a z nichž bylo při tvorbě aktualizace čerpáno:

Strategie na území ORP POLIČKA

- Koncepce rozvoje škol, školní vzdělávací programy, výroční zprávy

V rámci aktualizace MAP byli osloveni ředitelé školských zařízení na území MAS POLIČSKO, kteří poskytli strategické dokumenty škol. Relevantní data z těchto dokumentů byla využita při tvorbě MAP. V nadcházejících letech budou školy implementovat nově vytvořený Rámcový vzdělávací program do svých školských vzdělávacích programů.

- Komunitně vedený místní rozvoj (Strategie CLLD)

Zdroj: <http://www.maspolicsko.cz/dokumenty/category/38-strategie-clld>

Strategie komunitně vedeného místního rozvoje (SCLLD) MAS POLIČSKO z.s. je zpracovávána pro období 2021-2027 a bude hlavním nástrojem pro podporu rozvoje území MAS v daném programovacím období EU a pro uplatnění komunitně vedeného místního rozvoje (CLLD).

Koncepční část SCLLD má čtyři části:

- 1) Popis území a zdůvodnění výběru – základní rámec fungování MAS
- 2) Analytická část – zachycení situace v území
- 3) Strategická část – stanovení směřování rozvoje a způsobů naplňování cílů
- 4) Implementační část – stanovení mechanismů a podpory naplňování ISÚ

Vzdělávání a péči o děti je věnována část analýzy, strategická část.

Ze strategické části dokumentu se k oblasti vzdělávání váže:

Strategický cíl 1. Kvalitní život na venkově, specifický cíl 1.1. Kvalitní podmínky pro vzdělávání

V současné době realizuje MAS akční plán IROP. Jedním z podporovaných opatření je Vzdělávání (investice do zázemí škol dle podmínek IROP 21+). Výzva MAS pro školy proběhla v roce 2024 a byly podpořeny 2 investiční projekty základních škol.

Školská zařízení jsou podporována i prostřednictvím programového rámce SZP (Společná zemědělská politika), kde mohou být podporována zařízení školního stravování, školní sportoviště, tělocvičny a venkovní prostory).

Strategie na vyšších územních úrovních

- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji (2024-2028)

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy v Pardubickém kraji 2024–2028 představuje klíčový strategický dokument kraje v oblasti vzdělávání.



Dokument vychází z Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky a dále z regionálních specifik rozvoje ekonomiky, trhu práce a společnosti, ze strategických dokumentů

rozvoje kraje a dokumentů vztahujících se k rozpočtu kraje, které ovlivňují úroveň vzdělávání, stav a rozvoj vzdělávací soustavy Pardubického kraje (Pk).

Odkaz: <https://deska.pardubickykraj.cz/pro-skoly/i125329/dlouhodoby-zamer-vzdelavani-a-rozvoje-vzdelavaci-soustavy-v-pardubickem-kraji-2024-2028>

- Krajský akční plán

Cílem projektu KAP je rozvoj kvality vzdělávání (primárně zaměřeno na SŠ a VOŠ bez rozdílu zřizovatele) se zavedením priorit vzdělávací politiky MŠMT a kraje do praxe škol formou plánování strategických kroků. Bude kladen důraz na rozvoj kvality vzdělávací soustavy Pardubického kraje i jednotlivých škol, zavedení efektivního nástroje pro řízení či cílení intervencí/výzev z OP VVV a z Integrovaného regionálního operačního programu (IROP), podporu společného vzdělávání (inkluze), rozvoj polytechnického a odborného vzdělávání, zkvalitnění kariérového poradenství na SŠ a VOŠ Pardubického kraje.

Odkaz: <https://www.klickevzdelani.cz/Verejnost/Ze-zivota-skol/KAP-Krajsky-akcni-plan/category/kap/krajsky-akcni-plan-rozvoje-vzdelavani-pardubickeho-kraje-iii-schvalen>

Strategie na národní úrovni

- Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+

Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ byla vládou ČR schválena dne 19. 10. 2020. Úkolem Strategie 2030+ je jasně stanovit směr rozvoje školství a priority investic na dalších deset let. Cílem je modernizovat vzdělávací systém Česka v oblasti regionálního školství, zájmového a neformálního vzdělávání a celoživotního učení, připravit ho na nové výzvy a zároveň řešit problémy, které v českém školství přetrvávají. Strategie 2030+ má dva hlavní strategické cíle.

- **Strategický cíl 1: Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život**
- **Strategický cíl 2: Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů**

Opatření k plnění těchto cílů představují strategické linie:

1. Proměna obsahu, způsobů a hodnocení vzdělávání,
2. Rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání,
3. Podpora pedagogických pracovníků,
4. Zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce,
5. Zvýšení financování a zajištění jeho stability.

Odkaz: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>



- Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2013 – 2027

Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2023–2027 je implementačním dokumentem Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. Dokument vychází z uvedené strategie a efektivně plánuje pomoci konkrétních cílů její naplňování, zároveň uvádí, jak a kdy se mají opatření realizovat a přináší i podněty pro krajské plány i plány škol.

Kromě Strategie 2030, ze které vychází, integruje Dlouhodobý záměr ČR 2023–2027 do svých opatření také další strategické dokumenty a legislativní nařízení a reflektuje národní, evropská i celosvětová nařízení a doporučení. Zejména je v souladu se strategickým dokumentem Česká republika 2030 a

Programovým prohlášením vlády České republiky, dále vychází z doporučení Rady vlády pro udržitelný rozvoj České republiky, doporučení Evropské komise a dalších strategických nebo programových dokumentů. Současně se dokument řídí i evidence-based zásadou, tedy věcně navazuje na výzkumy, analýzy a studie a koncepční a strategické dokumenty vydávané na národní i nadnárodní úrovni.

Pro období 2023–2027 stanovila Strategie 2030+ dva strategické cíle, které svými aktivitami Dlouhodobý záměr ČR 2023–2027 naplňuje:

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

MŠMT stanovilo pro období 2023–2027 v oblasti regionálního školství následující tři priority:

- Priorita I. Děti a mládež: Osobnostní rozvoj a motivace pro celoživotní učení
- Priorita II: Školy a pedagogové: Moderní vzdělávání a připravení pedagogové
- Priorita III: Efektivní systém školství: Udržitelný a efektivní systém založený na odpovědnosti za výsledky

Dlouhodobý záměr ČR 2023–2027 definuje průřezová opatření Strategie rozvoje regionálního školství:

- Vzdělávání pro udržitelnost
- Digitální vzdělávání a umělá inteligence ve vzdělávání
- Vzdělávání dětí a žáků s nedostatečnou znalostí vyučovacího jazyka
- Well-being, duševní zdraví, bezpečné prostředí a podpora pohybových aktivit
- Rovnost příležitostí ve vzdělávání
- Zajištění potřebných kapacit středních a vyšších odborných škol a jejich oborové struktury odpovídající očekávaným životním drahám a potřebám společnosti

Dalšími dílčími prioritami a opatřeními Strategie rozvoje regionálního školství vztahující se k oblastem MAP IV jsou:

Kvalitní a dostupné předškolní vzdělávání:

- Zajištění implementace aktualizovaného RVP PV
- Dostupné předškolní vzdělávání v souladu se zákonnou nárokovostí od 3 let věku dítěte
- Redukce počtu odkladů povinné školní docházky



Moderní základní vzdělávání pro 21. století:

- Dokončení revize RVP ZV
- Implementace revidovaného RVP ZV
- Hodnocení ve vzdělávání
- RVP pro speciální vzdělávání

Podpora a rozvoj pedagogů a leaderů škol:

- Reforma pregraduální přípravy učitelů a učitelek
- Posílení role ředitele jako leadera pedagogického procesu
- Systém podpory a rozvoje učitelů v průběhu kariéry

Rovný přístup a efektivní podpora pro všechny žáky bez rozdílu:

- Systém financování a podpory pro nejpotřebnější školy a žáky

Maximalizace účasti sociálně znevýhodněných dětí na předškolním vzdělávání

- Implementace institucionalizace specializovaných pozic

Vzdělávání v celoživotní perspektivě (zahrnuto mimo jiné základní umělecké, jazykové a zájmové vzdělávání):

- Rozvoj potenciálu každého jednotlivce
- Propojení všech složek vzdělávání – formálního, zájmového a neformálního vzdělávání a učení
- Podpora školských zařízení pro zájmové vzdělávání a organizací pracujících s dětmi a mládeží
- Vytváření podmínek pro další vzdělávání občanů

Odkaz: <https://msmt.gov.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodoby-zamer-cr-2023-20>

2.1.3 Statistické údaje a charakteristika školství v řešeném území

Na území MAS POLIČSKO z.s. se nachází 13 základních škol, 20 mateřských škol, 1 speciální mateřská škola a základní škola, 2 základní umělecké školy.

Území MAS POLIČSKO z.s. je tvořeno 21 obcemi. Z toho se v 11 obcích nachází min. 1 školské zařízení poskytující základní vzdělávání, v 16 obcích se nachází min. 1 školské zařízení poskytující předškolní vzdělávání. V 5 obcích se tedy nenalézají žádné školské zařízení.

V případě mateřských škol je zřizovatelem vždy daná obec. Jedná se o běžné mateřské školy bez speciálních tříd. Zřizovatelem 12 základních škol na území jsou také obce. Ve školním roce 2021/2022 zahájila činnost privátní Základní škola Na Živo v Květné. V rámci těchto škol nejsou zřízeny speciální třídy. V případě Základní školy a Mateřské školy Sádek je zřizovatelem obec Sádek, sousední obec Kamenec u Poličky je však spoluvlastníkem školní budovy v Sádce a jednou polovinou se finančně podílí na úhradě veškerých nákladů.

Pardubický kraj je zřizovatelem Speciální mateřské školy a základní školy Polička a Dětského domova Polička, který v minulých letech prošel deinstitucionalizací.



Tabulka č. 1: Přehled všech organizací předškolního a základního vzdělávání v obcích na území Poličska

Obec	Zařízení předškolního a základního vzdělávání v obci
Borová	Mateřská škola Borová
	Základní škola Borová
Březiny	
Bystré	Mateřská škola KVÍTEK Bystré
	Základní škola Bystré
	Základní umělecká škola Bystré
Hartmanice	Mateřská škola Hartmanice
Jedlová	Mateřská škola Jedlová
	Základní škola Jedlová
Kamenec u Poličky	
Korouhev	Základní škola a Mateřská škola Korouhev
Květná	Mateřská škola Květná
	Základní škola NaŽivo
Nedvězí	
Oldřiš	Mateřská škola Oldřiš
	Základní škola Oldřiš
Polička	Mateřská škola Čtyřlístek Polička
	Mateřská škola Luční Polička
	Mateřská škola Rozmarýnek Polička
	Mateřská škola Polička, Palackého nám. 181
	Masarykova základní škola Polička
	Základní škola Na Lukách Polička
	Základní umělecká škola B. Martinů Polička
	Speciální mateřská škola a základní škola Polička
Pomezí	I. Mateřská škola Pomezí 283
	II. Mateřská škola Pomezí 102
	Základní škola Pomezí
Pustá Kamenice	Základní škola a Mateřská škola Pustá Kamenice
Pustá Rybná	
Rohozná	Mateřská škola Rohozná – příspěvková organizace
Sádek	Základní škola a Mateřská škola Sádek
Stašov	
Svojanov	Mateřská škola Starý Svojanov
Široký Důl	Základní škola a mateřská škola Široký Důl
Telecí	Základní škola a mateřská škola Telecí
Trpín	Mateřská škola Trpín

Zdroj: Vlastní šetření



2.1.3.1 Předškolní vzdělávání

Na území MAS POLIČSKO je 20 mateřských škol (dále jen MŠ) zřízených obcemi a 1 speciální MŠ, která je zřízená Pardubickým krajem a která na území MAS funguje od 1.9.2018.

5 MŠ (včetně speciální MŠ) se nachází ve městě Polička, 2 MŠ jsou v obci Pomezí a 14 MŠ v ostatních obcích.

Počet mateřských škol v území je stabilní, ve školním roce 2020/2021 přešla Mateřská škola Polička, Hegerova 427 pod Mateřskou školu Luční Polička.

Vývoj počtu mateřských škol na území MAS POLIČSKO z.s

Tabulka č. 2: Vývoj počtu MŠ v řešeném území

Ukazatel	Školní rok							
	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Celkový počet MŠ	21	21	22	22	21	21	21	21
Počet běžných tříd	35	35	35	37	37	37	37	37
Počet speciálních tříd	0	0	1	1	1	1	1	1

Tabulka č. 3: Vývoj počtu dětí v MŠ

Počet dětí	Školní rok							
	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
V běžných třídách	793	800	792	798	800	747	762	748
Ve speciálních třídách	0	0	9	9	9	10	10	10
Celkem	793	800	801	818	809	757	772	758
Průměr na třídu	22,7	22,9	22,3	21,6	21,6	20,5	20,3	20,0

Zdroj: odbor školství ORP Polička, vlastní šetření



Tabulka č. 4: Obsazenost mateřských škol na území Poličska ve šk. roce 2023/2024

Název MŠ	Obec	Kapacita	Počet tříd	Počet dětí	Volná místa	Naplně-nost (%)	Průměrný počet dětí ve třídě
Mateřská škola Borová, okres Svitavy	Borová	60	2	53	7	88,33%	26,50
Mateřská škola KVÍTEK Bystře, okres Svitavy	Bystře	84	3	70	14	83,33%	23,33
Mateřská škola Hartmanice, okres Svitavy	Hartmanice	28	2	25	3	89,29%	12,50
Mateřská škola Jedlová, okres Svitavy	Jedlová	38	2	35	3	92,11%	17,50
Základní škola a Mateřská škola Korouhev	Korouhev	34	2	26	8	76,47%	13,00
Mateřská škola Květná	Květná	15	1	15	0	100,00%	15,00
MATEŘSKÁ ŠKOLA OLDŘIŠ, okres Svitavy	Oldřiš	28	1	27	1	96,43%	27,00
Mateřská škola Čtyřlístek Polička	Polička	100	4	94	6	94,00%	23,50
Mateřská škola Luční Polička	Polička	183	5	113	70	61,75%	22,60
Mateřská škola Polička, Palackého nám. 181	Polička	50	2	48	2	96,00%	24,00
Mateřská škola Rozmarýnek Polička	Polička	45	2	40	5	88,89%	20,00
I. Mateřská škola Pomezí 283 okres Svitavy	Pomezí	30	1	26	4	86,67%	26,00



II. Mateřská škola Pomezí 102 okres Svitavy	Pomezí	30	1	23	7	76,67%	23,00
Základní škola a Mateřská škola Pustá Kamenice	Pustá Kamenice	16	1	14	2	87,50%	14,00
Základní škola a Mateřská škola Sádek, okres Svitavy	Sádek	45	2	34	11	75,56%	17,00
Mateřská škola Starý Svojanov, okres Svitavy	Svojanov	45	1	18	27	40,00%	18,00
Základní škola a mateřská škola Široký Důl	Široký Důl	19	1	17	2	89,47%	17,00
Mateřská škola Rohozná	Rohozná	25	1	18	7	72,00%	18,00
Základní škola a mateřská škola Telecí	Telecí	35	2	33	2	94,29%	16,50
Mateřská škola Trpín	Trpín	25	1	19	6	76,00%	19,00
Speciální mateřská škola a základní škola Polička	Polička	10	1	10	0	100,00%	10,00
Celkem	-	945	38	758	187	84,04%	19,95

Zdroj: odbor školství ORP Polička, vlastní šetření

Ve šk. roce 2023/2024 byla kapacita mateřských škol na území Poličska naplněna z 84 %. Z toho 2 MŠ jsou naplněny na 100% a 5 MŠ nad 90%, naopak pouze 1 mateřská škola má více než 50% volné kapacity.

Tabulka č. 5: Vývoj počtu pracovníků v MŠ (přepočtené na úvazky)

Pracovníci		Školní rok							
		2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Pedagogové	Učitelé	61,1	64	64,8	72,6	76,5	69,15	67,41	75,09
	Ostatní	2,7	5,62	6	6,25	5,75	6,45	5,79	5,5
Počet dětí na 1 učitele		12,98	12,5	12,36	11,27	10,58	10,66	11,30	10,09

Zdroj: odbor školství ORP Polička



Tabulka č. 6 : Kvalifikovanost pedagogických pracovníků v MŠ (přepočtené na úvazky)

Školní rok	přepočtení pedagogové celkem	z toho kvalifikovaní	% kvalifikovaných	z toho nekvalifikovaní	% nekvalifikovaných
2016/2017	63,8	61,8	97%	2	3%
2017/2018	69,62	69,02	99%	0,6	1%
2018/2019	70,8	70,8	100%	0	0%
2019/2020	78,85	74,95	95%	3,9	5%
2020/2021	82,25	78,05	95%	4,2	5%
2021/2022	75,6	73,8	98%	1,8	2%
2022/2023	73,2	71,1	97%	2,1	3%
2023/2024	80,59	79,69	99%	0,9	1%

Zdroj: odbor školství ORP Polička

Zhodnocení technického stavu a stavu vybavenosti mateřských škol na území MAS POLIČSKO z.s.

Tabulka č. 7: Školní jídelny zřizované obcemi (2023/2024)

Obec	počet ŠJ a výdejen	počet stravovaných žáků	z toho v		cílová kapacita kuchyně	evidenční počet pracovníků - fyzické osoby	evidenční počet pracovníků - přepočtení na plně zaměstnané
			MŠ	ZŠ			
Borová	1	112	52	60	150	4	4
Bystré	2	318	73	245	499	8	6,1
Hartmanice	1	25	25	0	28	3	2,1
Jedlová	1	78	34	44	90	4	2,5
Korouhev	1	64	33	31	70	3	1,6
Květná	1	27	15	12	30	1	0,9
Oldřiš	1	53	27	26	130	3	2,5
Polička	7	1313	300	1013	2210	27	23,1
Pomezí	2	186	50	136	270	6	4,9



Pustá Kamenice	2	32	13	19	96	2	1,2
Sádek	1	74	34	40	95	3	2,5
Svojanov	1	18	18	0	45	2	0,8
Široký Důl	1	39	17	22	45	1	1
Telecí	1	92	31	61	150	2	1,9
Trpín	1	19	19	0	40	1	1
Rohozná	1	18	18	0	190	1	1
Celkem	25	2468	759	1709	4138	71	53,1

Zdroj: odbor školství ORP Polička

Dostupnost a rozbor školních jídelen

Každé zařízení pro předškolní a základní vzdělávání na území na dostupnou školní jídelnu. Na území je celkem 26 školních jídelen. Z nichž 22 je součástí školského zařízení. Technický stav budov a zařízení některých jídelen vyžaduje modernizaci, v některých případech i rozšíření.

Dostupnost součástí MŠ souvisejících s pohybovou aktivitou

Pro vnitřní pohybovou aktivitu dětí využívají mateřské škol prostory tříd. Pro venkovní aktivity většina MŠ využívá venkovní hřiště, které je součástí školy. Stav dětských hřišť se velmi liší. Modernizace venkovních hřišť včetně pořízení herních prvků je častým investičním záměrem mateřských škol na území. Některé mateřské školy využívají veřejných hřišť v blízkosti školy. V průběhu roku většina škol organizuje pro děti hodiny plaveckého výcviku.

Tabulka č. 8: Zařízení pro pohybovou aktivitu

Název MŠ	Obec	Dostupnost zařízení pro pohybovou aktivitu
Mateřská škola Borová, okres	Borová	Venkovní hřiště MŠ /modernizováno
Mateřská škola KVÍTEK Bystré, okres	Bystré	Venkovní hřiště MŠ / modernizováno
Mateřská škola Hartmanice, okres	Hartmanice	Venkovní hřiště veřejné
Mateřská škola Jedlová, okres	Jedlová	Venkovní hřiště MŠ
Základní škola a Mateřská škola	Korouhev	Venkovní hřiště MŠ
Mateřská škola Květná	Květná	Venkovní hřiště MŠ/ modernizováno
MATEŘSKÁ ŠKOLA OLDŘIŠ, okres	Oldřiš	Venkovní hřiště veřejné
Mateřská škola Čtyřlístek Polička	Polička	Venkovní hřiště MŠ
Mateřská škola Polička, Hegerova	Polička	Venkovní hřiště MŠ
Mateřská škola Luční Polička	Polička	Venkovní hřiště MŠ
Mateřská škola Polička, Palackého	Polička	Venkovní hřiště MŠ
Mateřská škola Rozmarýnek Polička	Polička	Venkovní hřiště MŠ



I. Mateřská škola Pomezí 283 okres	Pomezí	Venkovní hřiště MŠ
II. Mateřská škola Pomezí 102 okres	Pomezí	Venkovní hřiště MŠ
Základní škola a Mateřská škola Pustá Kamenice	Pustá Kamenice	Venkovní hřiště MŠ
Základní škola a Mateřská škola Sádek, okres Svitavy	Sádek	Venkovní hřiště MŠ / modernizováno
Mateřská škola Starý Svojanov,	Svojanov	Venkovní hřiště MŠ / modernizováno
Základní škola a mateřská škola Široký Důl	Široký Důl	Venkovní hřiště MŠ / modernizováno
Mateřská škola Rohozná – příspěvková organizace	Rohozná	Venkovní hřiště MŠ
Základní škola a mateřská škola Telecí	Telecí	Venkovní hřiště MŠ / modernizováno
Mateřská škola Trpín	Trpín	Venkovní hřiště MŠ / modernizováno

Zdroj: Vlastní šetření



2.1.3.2 Základní vzdělávání

Na území MAS POLIČSKO z.s. se nachází 12 základních škol (dále je ZŠ) zřízených obcemi, 1 speciální ZŠ, která je zřízená Pardubickým krajem a 1 soukromá základní škola.

3 ZŠ (včetně speciální ZŠ) se nachází ve městě Polička a 11 ZŠ je v okolních obcích. V 9 obcích na území se základní škola nenachází. Z celkového počtu je ovšem pouze 6 základních škol úplných (včetně speciální ZŠ).

Z důvodů nenaplněné kapacity a vysokých doplatků obce na provoz školy byla základní škola v Rohozné k 30.6.2015 uzavřena. Dále pak na základě rozhodnutí zastupitelstva obce byl dán podnět k výmazu činnosti základní školy a školní družiny v Rohozné z rejstříku škol a školských zařízení a to s účinností od 1.10.2016.

Ze stejného důvodu byl ukončen provoz i v základní škole v Květné a to k 31.8.2018. V této obci však k 1.9.2021 zahájila provoz soukromá Základní škola NaŽivo.

Vývoj počtu základních škol na území MAS POLIČSKO z.s.

Tabulka č.9: Vývoj počtu základních škol na území

Školní rok	Celkem	Podle zřizovatele			Podle charakteru		Podle úplnosti	
		obec	kraj	soukromé	běžné	speciální	úplná	neúplná
2016/2017	14	13	1	0	13	1	6	8
2017/2018	14	13	1	0	13	1	6	8
2018/2019	13	12	1	0	12	1	6	7
2019/2020	13	12	1	0	12	1	6	7
2020/2021	13	12	1	0	12	1	6	7
2021/2022	14	12	1	1	13	1	6	8
2022/2023	14	12	1	1	13	1	6	8
2023/2024	14	12	1	1	13	1	6	8

Zdroj: Vlastní šetření



Tabulka č. 10: Počet tříd v ZŠ na Poličsku

Školní rok	Celkem	Počet tříd		Průměrný počet žáků ve třídě	
		běžných	speciálních	běžné	speciální
2016/2017	98	86	12	19,5	5,9
2017/2018	97	86	11	19,5	7,1
2018/2019	98	87	11	19,6	7,0
2019/2020	102	91	11	18,9	6,5
2020/2021	100	92	8	19,0	5,6
2021/2022	105	98	3	18,2	15,33
2022/2023	101	98	3	18,68	14
2023/2024	101	98	3	18	6

Zdroj: odbor školství ORP Polička, vlastní šetření

Tabulka č. 11: Počet malotřídních ZŠ v jednotlivých obcích Poličska v roce 2023/2024

Název obce	počet škol celkem	z toho					
		jednotřídní	dvoutřídní	trojtřídní	čtyřtřídní	pětitřídní	vícetřídní
Speciální ZŠ Polička	1			1			
Borová	1				1		
Jedlová	1			1			
Korouhev	1		1				
Oldřiš	1			1			
Pustá Kamenice	1		1				
Sádek	1			1			
Široký Důl	1		1				
Telecí	1						1
Květná	1	1					
Celkem škol	10	1	3	4	1	0	1

Zdroj: odbor školství ORP Polička



Vývoj počtu žáků v základních školách na území MAS POLIČSKO z.s.

Tabulka č. 12: Vývoj počtu žáků v ZŠ na území Poličska

Školní rok	Počet žáků celkem	z toho	
		v běžných třídách	ve speciálních třídách
2016/2017	1745	1674	71
2017/2018	1678	1678	78
2018/2019	1701	1701	77
2019/2020	1792	1720	72
2020/2021	1790	1745	45
2021/2022	1820	1774	46
2022/2023	1946	1902	42
2023/2024	1878	1836	42

Zdroj : odbor školství ORP Polička, vlastní šetření

Tabulka č. 13: Obsazenost ZŠ na území Poličska (2023/2024)

Název ZŠ	Obec	Kapacita	Počet tříd	Počet žáků	Volná místa	Naplněnost	Průměrný počet žáků ve třídě
Základní škola Bystře	Bystře	350	11	238	112	68%	21,64
Masarykova základní škola Polička	Polička	1 044	31	714	330	68%	23,03
Základní škola Na Lukách Polička	Polička	650	20	379	271	58%	18,95
Základní škola Oldřiš	Oldřiš	60	3	27	33	45%	9,00



Základní škola Borová	Borová	75	4	62	13	83%	15,50
Základní škola Pomezí	Pomezí	200	9	139	61	70%	15,44
Základní škola Jedlová	Jedlová	56	3	39	17	70%	13,00
Základní škola a Mateřská škola Korouhev	Korouhev	50	2	31	19	62%	15,50
Základní škola a Mateřská škola Pustá Kamenice	Pustá Kamenice	30	2	20	10	67%	10,00
Základní škola a Mateřská škola Sádek	Sádek	80	3	40	40	50%	13,33
Základní škola a mateřská škola Široký Důl	Široký Důl	50	2	27	23	54%	13,50
Základní škola a mateřská škola Telecí	Telecí	120	7	114	6	95%	16,29
Speciální mateřská škola a základní škola Polička	Polička	80	3	42	38	53%	14,00
Základní škola NaŽivo	Květná	20	1	15	5	75%	15,00
Celkem	-	2865	101	1887	978	65%	15,3

Zdroj: odbor školství ORP Polička, vlastní šetření

Porovnáním vývoje v minulých letech je zřejmé, že ve šk. roce 2022/2023 byla zaznamenána největší naplněnost základních škol za posledních 7 let (68%). Ve škol. roce 2023/2024 dochází k postupnému poklesu obsazenosti základních škol.

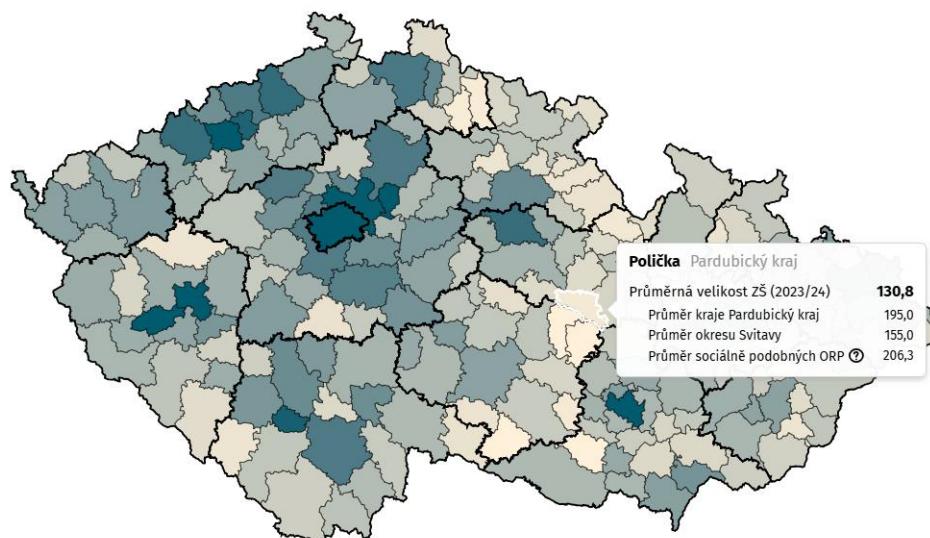


Průměrná velikost ZŠ (2023/24) po ORP

Průměrná velikost ZŠ (2023/24)

<120 180 240 300 >360

Průměr ČR: 236,1



Zdroj dat: MŠMT

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0

Tabulka č. 14: Vývoj počtu pracovníků v ZŠ na území Poličska (přepočtené na úvazky)

Pracovníci		Školní rok							
		2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Pedagogové	Učitelé	126,6	126,8	125,4	136,1	141,1	139	135	138
	Ostatní pedagogové	16,3	24,5	32,8	30,4	37,2	31,21	33,74	32,88
Nepedagogičtí		32,8	34,6	34,6	40,7	39,5	36,7	35,07	36,58
Celkem úvazků		175,7	185,9	192,9	207,2	217,8	210,7	203,81	207,46
Počet žáků na 1 učitele		13,8	13,8	14,2	13,2	12,7	13,1	14,1	13,67

Zdroj: odbor školství ORP Polička



Kvalifikovanost pedagogických pracovníků základních školy na území MAS POLIČSKO z.s.

Tabulka č. 15: Údaje o učitelích v ZŠ na Poličsku

Školní rok	přepočtení učitelé celkem	z toho kvalifikovaní	% kvalifikovaných	z toho nekvalifikovaní	% nekvalifikovaných
2016/2017	142,85	136,45	96%	6,4	4%
2017/2018	151,30	147,3	97%	4	3%
2018/2019	158,24	153,84	97%	4,4	3%
2019/2020	166,51	161,01	97%	5,5	3%
2020/2021	178,33	167,73	94%	10,6	6%
2021/2022	170,11	164,31	97%	5,8	3%
2022/2023	168,74	162,64	96%	6,1	4%
2023/2024	170,88	165,75	97%	5,13	3%

Zdroj: odbor školství ORP Polička

Zhodnocení technického stavu a stavu vybavenosti základních škol

Tabulka č. 16: Součásti základních škol v jednotlivých obcích na Poličsku ve školním roce 2023/2024

Název obce	počet základních škol celkem	v nich součástí				
		ZŠ	MŠ	ŠD (ŠK)	ŠJ	Jiné
Borová	1	1	0	1	0	1
Bystře	1	1	0	1	1	
Jedlová	1	1	0	1	0	1
Korouhev	1	1	1	1	1	2
Oldřiš	1	1	0	1	0	1
Polička	3	3	1	4	2	8
Pomezí	1	1	0	1	0	
Pustá Kamenice	1	1	1	1	2	
Sádek	1	1	1	1	1	1
Široký Důl	1	1	1	1	1	
Telecí	1	1	1	1	1	1
Květná	1	1		1		
Celkem	14	14	6	15	9	15

Poznámka: Jiné jsou tělocvičny, hřiště, bazény atd.



JINÉ:

Polička: ZŠ Na Lukách-tělocvična, dětské hřiště, sportovní hřiště, dopravní hřiště

ZŠ Masarykova-tělocvična, venkovní sportovní areál

Bystré – tělocvična

Gymnázium Polička-sportovní hala

Speciální MŠ a ZŠ-tělocvična

Borová 1x venkovní sportovní areál

Telecí – tenisový kurt

Sádek-tělocvična

Jedlová – venkovní hřiště

Korouhev-malá tělocvična, školní asfaltové hřiště

Oldřiš-tělocvična

Hospodaření a management škol

Školy a školská zařízení zřizované obcemi a krajem jsou financovány ze dvou zdrojů:

1. státem, který hradí přímé výdaje na vzdělávání prostřednictvím účelových dotací krajům,
2. zřizovatelem, který hradí provozní výdaje školských zařízení ze svých příjmů.
3. další příjmy

Dalšími příjmy škol mohou být dotace z krajských, národních či evropských rozpočtů, a to jak ze strany zřizovatele, tak i ze strany školy. Tyto dotace jsou jak investiční, tak neinvestiční např. projekty zjednodušeného financování (Šablony). Projekty šablon na sebe plynule navazují a jsou významným zdrojem financování personálních pozic jako např. školní asistent, chůva, školní speciální pedagog, školní psycholog, dále jsou z nich financovány vzdělávací aktivity pedagogů i inovativní metody vzdělávání. Projekt šablon alespoň jednou využilo 71 % MŠ a 62 % ZŠ. Opakovaně ho využívá 62 % MŠ a 50 % ZŠ. Neopomenutelným zdrojem příjmů mohou být i dary.

Od 1. 1. 2020 jsou školy a školská zařízení zřizované krajem, obcí nebo svazkem obcí financovány podle nových pravidel, a to na základě přechodného ustanovení novely školského zákona (novela č. 167/2018 Sb.) – reforma financování regionálního školství. Dojde k narovnání systému rozdělování peněz, školy dostanou prokazatelně víc peněz na zkvalitnění vzdělávání, ředitelé získají jasná pravidla pro financování a dojde také ke zjednodušení ekonomické administrativy.

V současné době je velkým tématem financování nepedagogických pracovníků škol. Od 1. 9. 2025 by pak měla být nepedagogická práce ve školách a školských zařízeních financována z rozpočtů zřizovatelů, tedy obcí a krajů.

Na území okresu Svitavy probíhal od roku 2021 do roku 2023 pilotní projekt MŠMT Střední článek, jehož hlavním cílem je metodická podpora vedení škol. Od roku 2023 je tento projekt realizován jako jeden z individuálních systémových projektů. Tým projektu tvoří mimo jiné terénní metodici, kteří úzce spolupracují s vedením škol prostřednictvím individuálních návštěv ve školách, mailových a telefonických konzultací. Tento tým také zajišťuje plošný informační servis pro vedení škol. Tato forma podpory je ze strany vedení škol velmi pozitivně hodnocena. Zejména pro začínající ředitele je metodická pomoc ze strany týmu Středního článku velkým přínosem.



2.1.3.3 Základní umělecké vzdělávání

Na území MAS POLIČSKO z.s. se nacházejí dvě základní umělecké školy: Základní umělecká škola Bystré, okres Svitavy a Základní umělecká škola Bohuslava Martinů Polička.

2.1.3.3.1 Základní umělecká škola Bohuslava Martinů Polička

Je příspěvkovou organizací, jejímž zřizovatelem je město Polička, vznikla v roce 1948. ZUŠ Bohuslava Martinů Polička je plně organizovaná čtyř oborová škola, která vzdělává děti a žáky v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém oboru. Škola sídlí na ulici Čsl. armády 347 v Poličce, součástí školy jsou i dvě odloučená pracoviště: ulice Vrchlického 53 a ulice Švermova 401.

Naplněnost školy je v posledních letech na své hraniční kapacitě, která je 510 žáků. Vzhledem k této skutečnosti, nabízí ZUŠ některé z činností pro další své zájemce i formou doplňkové činnosti. Škola také organizuje odborné vzdělávání v rámci kurzů pro dospělé.

Škola také zabezpečuje výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáky s SPV vyučuje podle individuálního vzdělávacího plánu, který je zpracován vždy na jeden rok. Tito žáci jsou přijímáni na základě posudku z pedagogicko-psychologické poradny nebo ze speciálně pedagogického centra. Vzdělávání je realizováno tak, že je plně respektován individuální přístup např. pomalejší postup, odlišné rozvržení učiva v rámci školního roku, výuka v kratších blocích. Tento přístup je praktikován i u žáků nediagnostikovaných, pokud to vyžaduje jejich momentální situace.

Obdobným způsobem je pracováno se žáky mimořádně nadanými. Jedná se o žáky, kteří mají mimořádné dispozice k uměleckému vzdělávání a dlouhodobě prokazují vynikající studijní výsledky, účastní se soutěží, případně se cíleně připravují ke studiu na vyšších typech uměleckých škol.

2.1.3.3.2 Základní umělecká škola Bystré, okres Svitavy

Jedná se o příspěvkovou organizaci, jejímž zřizovatelem je město Bystré, vznikla v roce 1995. Také Základní umělecká škola Bystré, okres Svitavy je čtyřoborová škola vzdělávající děti a žáky v hudebním, tanečním, výtvarném a literárně-dramatickém oboru.

Kapacita školy je 200 žáků a je v posledních letech plně obsazena. Vzhledem k dlouhodobě naplněné kapacitě, nabízí ZUŠ některé z činností pro další své zájemce i formou doplňkové činnosti. Naopak vzhledem ke stálé naplněnosti škola neorganizuje studium s rozšířeným počtem hodin a studium pro dospělé.

Škola vzdělává také děti a žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Pro tyto děti a žáky je vytvářen individuální vzdělávací plán (IVP) vždy na jeden rok. Žáci s SVP jsou přijímáni na základě talentových zkoušek. Podmínkou pro přijetí je žádost rodičů a posudek z pedagogicko-psychologické poradny nebo speciálně pedagogického centra.

IVP není vytvářen pro žáky, kteří jsou schopni postupovat v souladu se ŠVP jen s individuálním přístupem např. pomalejší postup, odlišné rozvržení učiva v rámci školního roku, výuka v kratších



blocích. Toto je praktikováno i u žáků nedagnostikovaných, pokud to vyžaduje jejich momentální situace.

Pro přesun žáků imobilních do vyšších pater školy lze použít schodolez.

Stejně tak je i v možnostech školy pracovat s žáky, kteří jsou z pedagogicko-psychologické poradny diagnostikováni jako mimořádně nadaní, pro ně je vytvářen individuální vzdělávací plán zpravidla na jeden rok.

2.1.3.4 Zájmové a neformální vzdělávání

2.1.3.4.1 Zájmové vzdělávání

Školská zařízení pro zájmové vzdělávání, která jsou součástí výchovně vzdělávací soustavy České Republiky. Na území MAS POLIČSKO z.s. se nachází:

2.1.3.4.1.1 Středisko volného času MOZAIKA

Středisko volného času MOZAIKA je příspěvkovou organizací pro zájmové vzdělávání zřízené Městem Polička ke dni 1.1.2003. Zabezpečuje volnočasové aktivity v průběhu celého roku, a to i ve dnech, kdy neprobíhá vyučování ve školách. Poskytuje metodickou, odbornou a materiální pomoc všem účastníkům vzdělávání. Aktivity jsou určeny veřejnosti od předškolního věku až do dospělosti.

Od školního roku 2020/2021 bylo do majetku Střediska volného času MOZAIKA převedeno dětské dopravní hřiště.

Pravidelná výchovná, vzdělávací a zájmovou činnost, v její nabídce je ve školním roce 2024/2025 přes 87 zájmových útvarů.

Táborová činnost a další činnost spojená s pobytem mimo místo, kde SVČ vykonává činnost školského zařízení pro zájmové vzdělávání

Kurzy /akce pro dospělé i děti

V posledních letech zakládá SVČ Mozaika i odloučená pracoviště v okolních obcích. Využívá nabídek nevyužitých obecních prostor pro pravidelné zájmové kroužky přímo v obci bez nutnosti dojíždění za zájmovou činností.

V roce 2025 dojde k rozšíření prostor střediska o půdní vestavbu a zástavbu dvora. Proběhne i celková rekonstrukce budovy, a to z dotace IROP – Zájmové a neformální vzdělávání.



2.1.3.4.1.2 Školní družiny a školní kluby

Školní družiny i školní kluby jsou školská zařízení, která poskytují zájmové vzdělávání žákům v době mimo školní vyučování. Školní družina je zpravidla pro žáky prvního stupně a školní klub pro žáky druhého stupně. Všechny základní školy v území mají minimálně jedno oddělení školní družiny, Školní kluby jsou na území MAS POLIČSKO dva a slouží převážně pro žáky druhého stupně. V obou těchto zařízeních probíhá široká nabídka zájmových činností ve známém prostředí, která je pro rodiče cenově dostupná. Většina školních družin a klubů je součástí základních škol zřízených obcemi. Speciální základní škola Bystré provozuje školní družinu, jejímž zřizovatelem je Pardubický kraj a privátní Základní škola NaŽivo provozuje privátní školní družinu.

Tabulka č. 17: Přehled školních družin a školních klubů (2023/2024)

Název školy	ŠD	ŠK
Základní škola Borová	1	
Základní škola Bystré, okres Svitavy	1	1
Základní škola Jedlová, okres Svitavy	1	
Základní škola a Mateřská škola Korouhev	1	
Základní škola a mateřská škola Květná	1	
Základní škola Oldřiš, okres Svitavy	1	
Masarykova základní škola Polička	1	1
Základní škola Na Lukách Polička	1	
Základní škola Pomezí, okres Svitavy	1	
Základní škola a mateřská škola Pustá Kamenice	1	
Základní škola a Mateřská škola Sádek, okres Svitavy	1	
Základní škola a mateřská škola Široký Důl	1	
Základní škola a mateřská škola Telecí	1	
Speciální mateřská škola a základní škola Polička	1	
Základní škola NaŽivo Květná	1	

Zdroj: Vlastní šetření

2.1.3.4.2 Neformální vzdělávání

Jedná se o volnočasové, plně organizované aktivity mimo rámec formálního vzdělávání.

Na Poličsku je aktivní spolek **Pontopolis z.s.** Spolek byl založen v roce 2008 za účelem pořádání kulturních a vzdělávacích akcí. Spolek pořádá zejména v Poličce mnoho výstav, besed, i filmových projekcí pro školy a širokou veřejnost, jejichž cílem je zvýšit povědomí o národnostních menšinách, minoritách o odlišných kulturách. Pontopolis také pomáhá cizincům žijícím v regionu začlenit se do společnosti a osvojit si český jazyk. Mimo jiné pro ně zajišťuje výuku českého jazyka.



Na území MAS POLIČSKO fungují i další organizace poskytující neformální vzdělávání. Jednou z nich je příspěvková organizace **Městské muzeum a galerie Polička – Centrum Bohuslava Martinů**, jejímž zřizovatelem je Město Polička. Centrum Bohuslava Martinů od roku 1998, mimo jiné, spolupracuje se školami a připravuje speciální nabídku vzdělávacích programů k expozicím a výstavám, které mohou pedagogové využít ve výuce a zahrnout do školních osnov.

Ve sledovaném území se nacházejí dvě knihovny, které v rámci výuky navštěvují i děti a žáci z mateřských a základních škol. Jedná se o **Knihovnu v Bystrém** a **Městskou knihovnu v Poličce**. Knihovny jsou i organizátory volnočasových aktivit pro děti a žáky. Ve většině obcí regionu fungují obecní knihovny. V rámci Městské knihovny Polička funguje již několik let Centrum technického vzdělávání_Půda zaměřené zejména na robotiku, informatiku a přírodní vědy. Toto centrum má navázanou úzkou spolupráci se školami, jak co se týče vzdělávání dětí a žáků, tak podporuje kompetence pedagogických pracovníků ve zmíněných oblastech.

Neformálnímu vzdělávání se na území MAS POLIČSKO věnuje i řada sdružení, spolků, klubů a organizací. Jedná se například o sportovní kluby, jezdecké kluby, pěvecké sbory, hasičské kroužky, včelařské kroužky. Tyto organizace zpravidla působí a vyvíjí činnost v té obci, ve které sídlí. Často také nabízejí možnost aktivního trávení volného času pro děti a mládež, která není přímo s danou organizací či klubem spjatá.

2.1.4 Sociální situace

2.1.4.1 Sociálně patologické jevy

Školská zařízení na území MAS POLIČSKO zaznamenávají výskyt sociálně patologických jevů a často situace související s výskytem zmíněných jevů řeší. Ve školním prostředí pedagogové nejčastěji pracují s rizikovým chováním. Zkušenosti s výskytem sociálně patologických jevů mají spíše dvoustupňové základní školy, kterých je na území 6 z 14 včetně speciální ZŠ.

V základních školách byl zaznamenán prudký nárůst užívání návykových látek, zejména ve formě nikotinových sáčků, volně prodejných bonbónů s obsahem návykových látek atd. Žáci také experimentují s léky, které jsou v běžně dostupné v domácnostech.

Na území Pardubického kraje působí Adiktologické centrum poradenství a terapie Hradec Králové – organizace Laxus, která má 2x týdně vyhrazené poradenské pracoviště ve Svitavách. V oblasti primární prevence nabízí spolupráci přímo se školami.

V posledních 2 letech na základních školách zaznamenali prudký nárůst psychických problémů žáků. Velmi vzrostl počet případů sebepoškození, a to i na 1. stupni ZŠ.

V největší základní škole na území ORP ZŠ Masarykova Polička je zaměstnán školní psycholog.

U jednostupňových škol je výskyt těchto jevů méně častý. Důležitá je primární prevence negativních sociálních jevů, k tomuto účelu fungují školní družiny a školní kluby. Všechny školská zařízení v území



mají výchovného poradce či metodika prevence, který se výskytem sociálně patologických jevů ve spolupráci s vedením školy zabývá.

Školy pro oblast sociálně patologických jevů pravidelně zpracovávají preventivní programy zaměřené na výchovu a vzdělávání žáků. Prevence rizikového chování bývá také součástí školních vzdělávacích programů. Školy na území MAS POLIČSKO z.s. spolupracují s pedagogicko-psychologickými poradnami, Střediskem výchovné péče, orgánem sociálně právní ochrany dětí, Policií ČR a dětskými lékaři.

V roce 2021 zahájilo v Poličce činnost detašované pracoviště Střediska výchovné péče Alfa Svitavy. V současné době navštěvuje detašované pracoviště v Poličce cca 5 žáků. Věková hranice klientů SVP se v posledních letech snižuje, a to i na děti předškolního věku.

Středisko výchovné péče ALFA je aktivně zapojeno do realizace MAP. Je garantem a organizátorem několika dlouhodobých implementačních aktivit projektu, a to:

- Pravidelná tematická setkávání pro pedagogické pracovníky v oblasti rovných příležitostí (1x měsíčně, celkem za projekt 20 setkání)
- Kluby pro žáky ze soc. znevýhodněného prostředí (1x týdně pod dobu 20 měsíců)
- Adaptační týden pro žáky ze soc. znevýhodněného prostředí (1 x ročně po dobu 24 měsíců)

Nejen výše uvedenými aktivitami se SVP Alfa rychle etablovalo do povědomí vedení škol, pedagogů a veřejnosti a byla navázána úzká spolupráce.

Na území MAS je také od r. 2023 realizován projekt výzvy OPZ+ **Podpora rodin sociálního začleňování na Poličsku**. Několik z jeho aktivit se přímo dotýká i péče o rodiny s dětmi, a má tedy návaznost jak na spolupráci se vzdělávacími institucemi, tak i s orgány péče o děti a mladistvé.

Aktivity projektu s vazbou na MAP:

Podpora rodin se specifickými potřebami

Aktivita byla zahájena k 1.2.2023. Jedná se o aktivitu, která zahrnuje činnosti spojené s náplní a provozem komunitního centra pro osoby s PAS a jejich pečovatele – rodiče, příbuzné. Aktivita zahrnuje zřízení pozice komunitního pracovníka po dobu 36 měsíců realizace.

Koordinátor pro rodiny ohrožené sociálním vyloučením

Aktivita byla zahájena k 1.2.2023. Jedná se o zřízení dvou pozic koordinátorů po dobu 36 měsíců realizace, který efektivně propojí identifikované rodiny ohrožené sociálním vyloučením s vhodnými podpůrnými službami z oblasti školství a sociálních služeb. Dva pracovníci budou rodiny celým procesem řešení problémů provázet v takové míře, jaká je potřeba, aby rodiny postupně obnovovaly co nejvíce svoji samostatnost a kompetence.

Poradna pro pozůstalé



Jedná se o aktivitu, která byla zahájena v září 2023 a nabízí terapeutickou službu pro osoby (především děti a mládež a jejich rodiny) z Poličska, které ztratily své blízké náhle nebo tragicky, či po dlouhodobé nemoci. Nejedná se o sociální službu ve smyslu odborné poradny. Jedním z dopadů bude i preventivní opatření v předcházení sociálních a psychických problémů pozůstalých v rodinách a domácnostech. V rámci aktivity je zřízena poradna s názvem **most – podpora při ztrátě** v budově Oblastní charity v Poličce včetně dvou pozic odborných pracovníků poradny.

Vedení škol by uvítalo možnost pevného zakotvení a zvýšení počtu třídnických hodin na 2. stupních základních škol, aby vzniklo více prostoru pro budování třídních kolektivů a zintenzivnění komunikace žáků s třídním učitelem.

Ke snížení vzdělávací neúspěšnosti mohou vést také sociální faktory v rámci rodin (bytová nouze, exekuce, nezaměstnanost, nízké vzdělání)

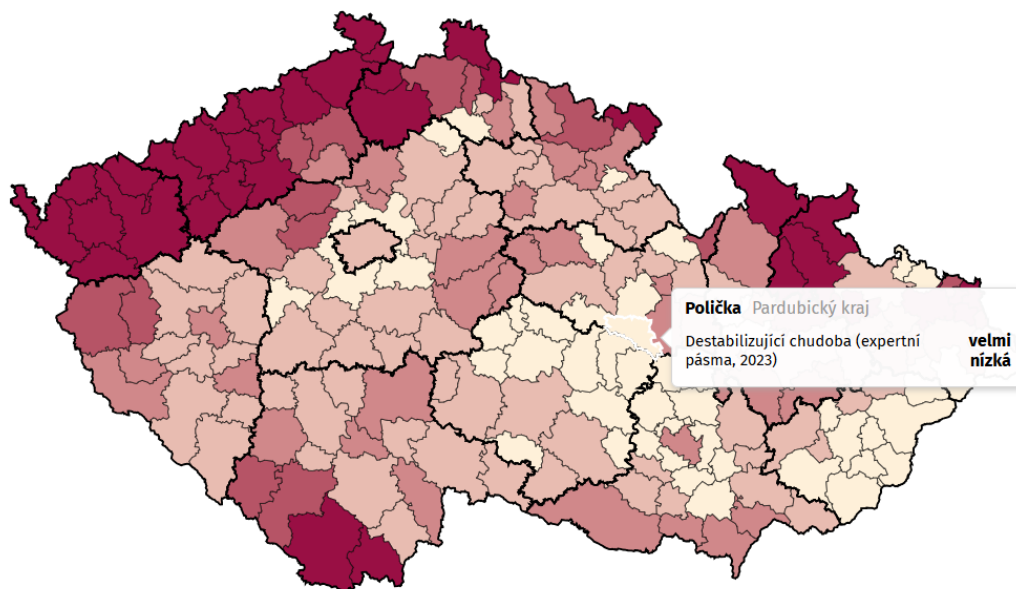
Pro objektivní zjištění sociální situace, tj. zatížení rodin v sociální oblasti na území MAP Poličsko využil realizační tým zpracovaných analýz společnosti PAQ Research.

Z výsledků šetření vyplývá, že na území Poličska je v porovnání s ostatními ORP míra sociálního zatížení rodin nízká či velmi nízká.

Destabilizující chudoba (expertní pásma, 2023) po ORP

Destabilizující chudoba (expertní pásma, 2023)

● velmi nízká ● nízká ● střední ● vysoká ● velmi vysoká



Zdroj dat: PAQ Research (výpočet), ČSÚ, ASZ, Exekutorská komora, GAC

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0

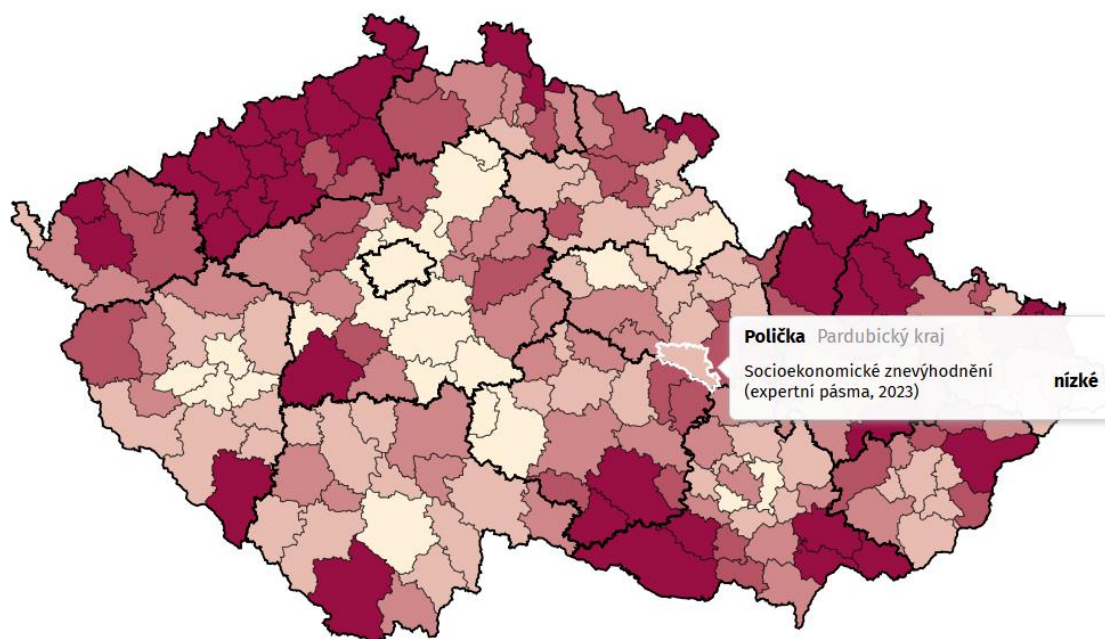


Destabilizující chudoba je index, který zahrnuje především exekuce, bytovou nouzi a sociálně vyloučené lokality. Ovlivňuje rodiny a děti napřímo, protože souvisí se stresem a nejistotou, ztrátami bydlení, rozpadem sociálních vazeb a aspirací a nepřítomností pozitivních vzorů.

Socioekonomické znevýhodnění (expertní pásma, 2023) po ORP

Socioekonomické znevýhodnění (expertní pásma, 2023)

○ velmi nízké ○ nízké ○ střední ● vysoké ● velmi vysoké



Zdroj dat: PAQ Research (výpočet), ČSÚ, ASZ, Exekutorská komora, GAC

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0

2023

Obecné socioekonomické znevýhodnění je index, který zohledňuje míru nezaměstnanosti a vzdělanostní strukturu obyvatelstva. Socioekonomické znevýhodnění vyjadřuje ekonomické příležitosti a lidský kapitál v dané oblasti.

2.1.4.2 Výskyt sociálně vyloučené lokality

Na území MAS POLIČSKO z.s. se sociálně vyloučená lokalita nevyskytuje.



2.1.4.3 Sociální a další služby zaměřené na děti, mládež a rodiče poskytované v regionu

Na území MAS POLIČSKO z.s. se nachází následující zařízení poskytující služby zaměřené na děti, mládež a rodiče:

- **Oblastní charita Polička – Šance pro rodinu**, jedná se o službu pro rodiny s nezletilými dětmi v obtížné životní situaci, kteří potřebují poradenství, podporu nebo pomoc. Pomáhá všem členům rodiny, aby se mohli dle svých možností a schopností do řešení situace zapojit, aby došlo ke zlepšení.
- **Oblastní charita Polička – Centrum náhradní rodinné péče**, jedná se o vzdělávací, podpůrnou a poradenskou službu pro pěstouny a děti v pěstounské péči. V Centru náhradní rodinné péče pracují sociální pracovníci a speciální a sociální pedagog.
- **Městský úřad Polička**, odbor sociálních věcí a zdravotnictví – Úsek sociálně právní ochrany dětí
- **Dětský domov Polička**, jedná se o domov rodinného typu. Poskytuje všestrannou péči dětem, které nemohou ze závažných důvodů vyrůstat ve vlastní rodině. Děti jsou zde umísťovány na základě rozhodnutí soudu od 3 do 18 let věku. Mládež zde může setrvat až do dokončení doby přípravy na povolání. V současné době probíhá tzv. transformace do tzv. rodinných skupin. Dětský domov v Poličce byl v roce 2021 přesunut do nově vybudovaného rodinného domu v nové rodinné zástavbě.
- **Rodinné centrum MaTami**, jedná se o centrum pro rodinu z.s. Původní myšlenkou bylo podporovat rodiny s nejmenšími dětmi na Poličsku, matky a otce na mateřské či rodičovské dovolené, těhotné ženy a jejich partnery. V současné době je centrum otevřeno každý den. Pořádá letní příměstské tábory, výlety pro rodiny s dětmi, seniory i jednotlivce. Nabízí i hlídání dětí a věnuje se charitě.
- **Dětské centrum Vanýsek**, jedná se o dětské centrum, které zajišťuje nejrůznější akce a hlídání dětí
- **Rodinné centrum Podané srdce z.s.** vzniklo na sklonku roku 2020 z iniciativy rodin svépomocné skupiny rodičů dětí s PAS. Centrum nabízí volnočasové aktivity pro děti s PAS, pomáhá a odlehčuje rodinám v péči o děti.
- **Pontopolis z.s.** – podpora dětí cizinců, výuka ČJ a podpora integrace do společnosti, spolupráce se školami v oblasti zvyšování povědomí o globálních problémech, lidských právech, rozvojových tématech, národnostních menšinách apod.

Zařízením, které na území MAS POLIČSKO z.s. chybí je nízkoprahové zařízení pro aktivní trávení volného času dětí a mládeže, částečně tuto poptávku vyplňuje implementační aktivita MAP - Podpůrná skupina – kluby pro žáky se soc. znevýhodněného prostředí, její okamžitá kapacita je však max. 10 žáků a konání 1 x týdně.



2.1.5 Návaznost na dokončené základní vzdělávání

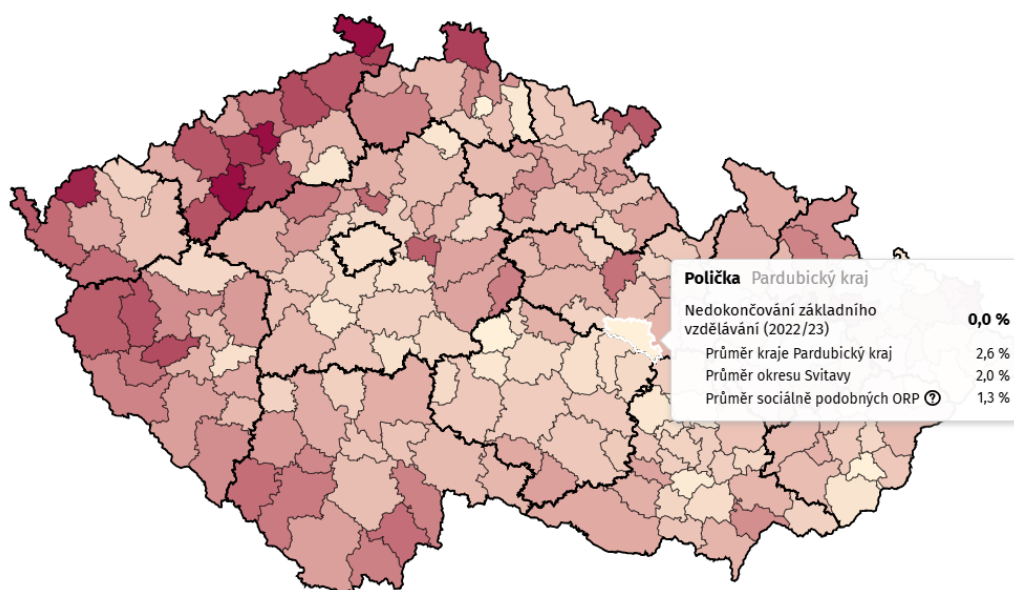
Na základě výsledků šetření PAQ Research je ve srovnání s ČR na území Poličska 0% podíl žáků s nedokončeným základním vzděláním.

Nedokončování základního vzdělávání (2022/23) po ORP

Nedokončování základního vzdělávání (2022/23)

0 % 2 4 6 8 >10 %

Průměr ČR: 3,3 %



Zdroj dat: MŠMT

Mapové podklady od ČÚŽK licencovány pod CC BY 4.0

Střední školství na Poličsku reprezentují 3 školy sídlící v Poličce:

- Gymnázium Polička
- Střední škola obchodní a služeb SČMSD, Polička, s.r.o
- Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Polička, Čs. armády 485

Gymnázium Polička - všeobecné vzdělávací škola

Na Gymnáziu Polička jsou vyučovány dva obory vzdělání:

- s denní formou vzdělávání v délce čtyř let a obor Gymnázium
- s denní formou vzdělávání v délce osmi let.

Kapacita je 386 žáků.



Střední škola obchodní a služeb SČMSD, Polička, s.r.o.

- učební obory: kadeřník, rekondiční a sportovní masér, operátor skladování a reprodukční grafik
 - maturitní obory: veřejnosprávní činnost, ekonomika obchodu a služeb, kosmetické služby
- nástavbové studium: podnikání

Kapacita je 450 žáků.

Střední odborná škola a Střední odborné učiliště, Polička, Čs. armády 485

- učební obory v oblasti služeb a potravinářství: kuchař –číšník, cukrář, řezník-uzenář
- maturitní obory: gastronomie, hotelnictví a cestovní ruch

Kapacita je 755 žáků.

Z analýzy dat vyplývá, že na území je, co se týče středního vzdělávání, dostatečná nabídka oborů v oblasti potravinářství a služeb i všeobecně vzdělávacích oborů. Na území Poličska není zřízena žádná střední škola nebo učiliště, které by nabízelo vzdělání v technických oborech jako např.: tesař, truhlář, mechanik, elektrikář nebo studijní obory stavební, průmyslové apod.



2.1.6 Informace o stávajícím stavu základních gramotností/klíčových kompetencí a inkluзивity na území MAP Poličsko

Kapitola se zaměřuje na informace o stávajícím stavu základních gramotností/klíčových kompetencí a inkluзивity v území MAP IV. Zdrojem výchozích informací jsou:

Mezinárodní šetření:

- Mezinárodní šetření PISA 2022, dále viz kap.2.1.6.1
- Sekundární analýza TALIS-PISA link, ČŠI, dále viz kap.2.1.6.2

Šetření v rámci ČR:

- Tematické zprávy ČŠI, dále viz kap.2.1.6.3
- Výsledky šetření PAQ Research, dále viz kap. 2.1.6.4

Šetření v rámci území MAP Poličsko:

- Výstupy pracovních skupin MAP IV Poličsko, viz. zápisy z PS

2.1.6.1 Shrnutí Mezinárodní šetření PISA 2022

2.1.6.1.1 PISA 2022 – Čtenářská gramotnost

Program pro mezinárodní hodnocení žáků (**Programme for International Student Assessment, PISA**) se řadí mezi velká srovnávací šetření v oblasti monitorování výsledků vzdělávání. Od svého založení v roce 1997 zjišťuje v pravidelných tříletých cyklech **úroveň čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti patnáctiletých žáků**, kteří se zpravidla nacházejí na konci povinné školní docházky a připravují se na svůj další studijní či pracovní život.

Oblast čtenářské gramotnosti byla hlavní testovou doménou v letech 2000, 2009 a 2018 v rámci zemí OECD. Čtenářská gramotnost je schopnost porozumět textu, přemýšlet o něm, posuzovat ho, zabývat se jím a používat ho k dosažení vlastních cílů, k rozvoji vlastních vědomostí a potenciálu a k aktivní účasti ve společnosti.

V rámci výsledků šetření v roce 2022, kde byla oblast čtenářské gramotnosti vedlejší testovací doménou je Česká republika hodnocena statisticky významně nad průměrem zemí OECD.



Nejllepších výsledků dosáhli s výrazným odstupem žáci Singapuru (543 bodů), následováni žáky Irska, Japonska, Korejské republiky a Tchaj-wanu (515–516 bodů). Čeští žáci dosáhli stejně jako v případě matematické a přírodovědné gramotnosti nadprůměrného výsledku (489 bodů) v porovnání s průměrem členských zemí OECD (476 bodů). Lepšího výsledku, než jaký prokázali čeští žáci, dosáhli žáci celkem dvanácti zemí.

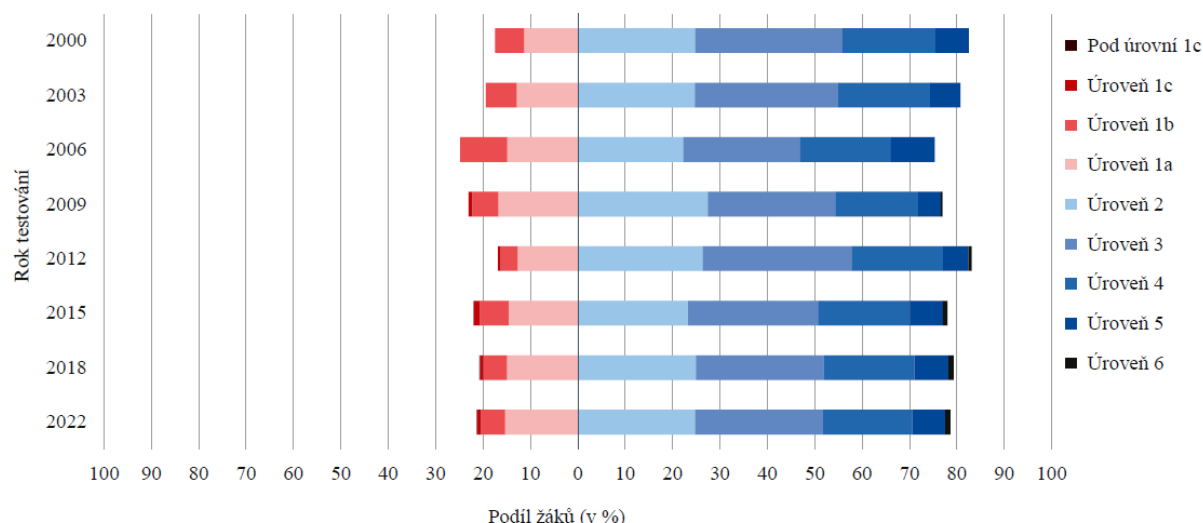
Srovnatelné výsledky s našimi žáky měly země Velká Británie, Finsko, Dánsko, Polsko, Švédsko a Švýcarsko.

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

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

OBRÁZEK 2.12 | Zastoupení českých žáků ve čtenářských dovednostních úrovních od roku 2000

(PISA 2022 – čtenářská gramotnost)

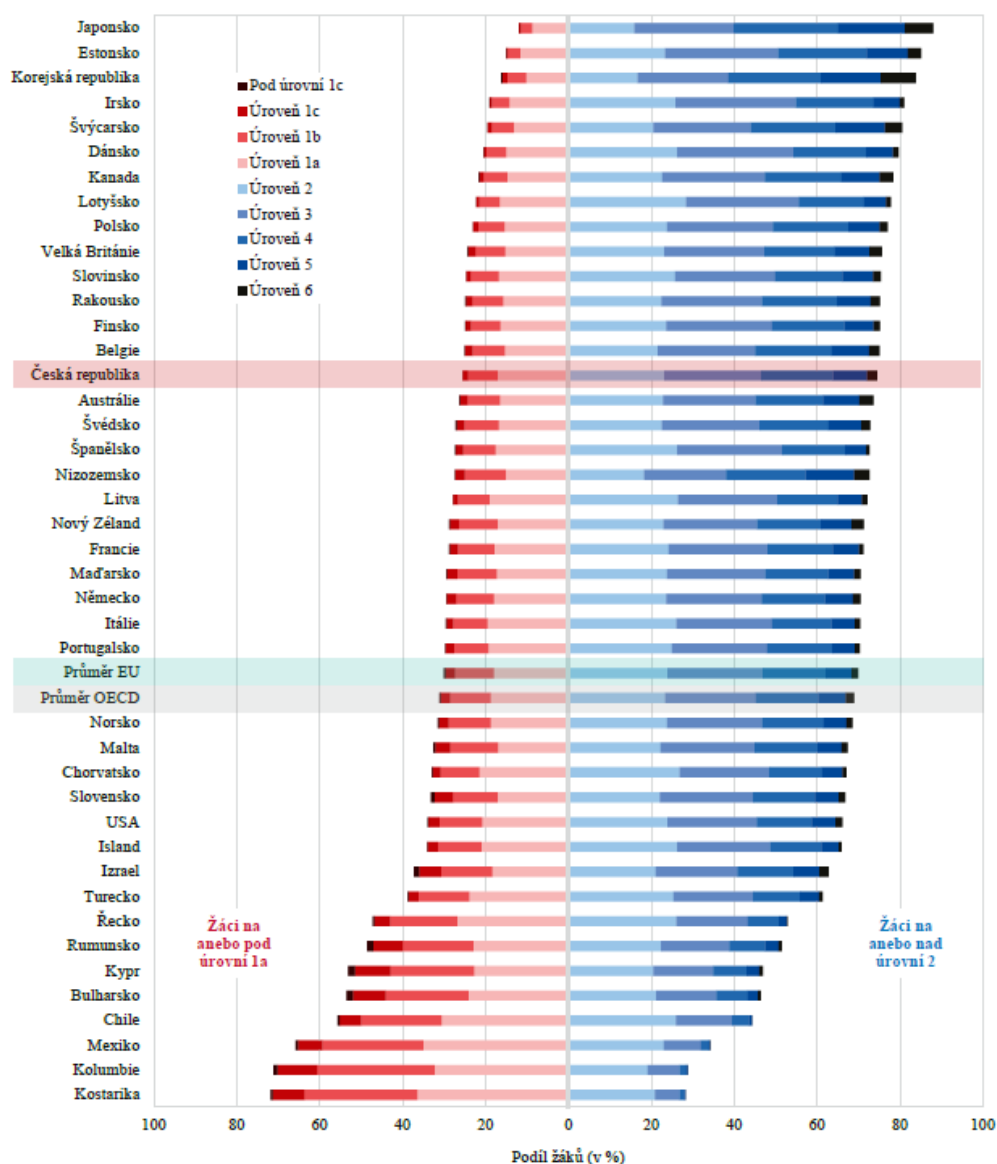




2.1.6.1.2 PISA 2022 – Matematická gramotnost

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

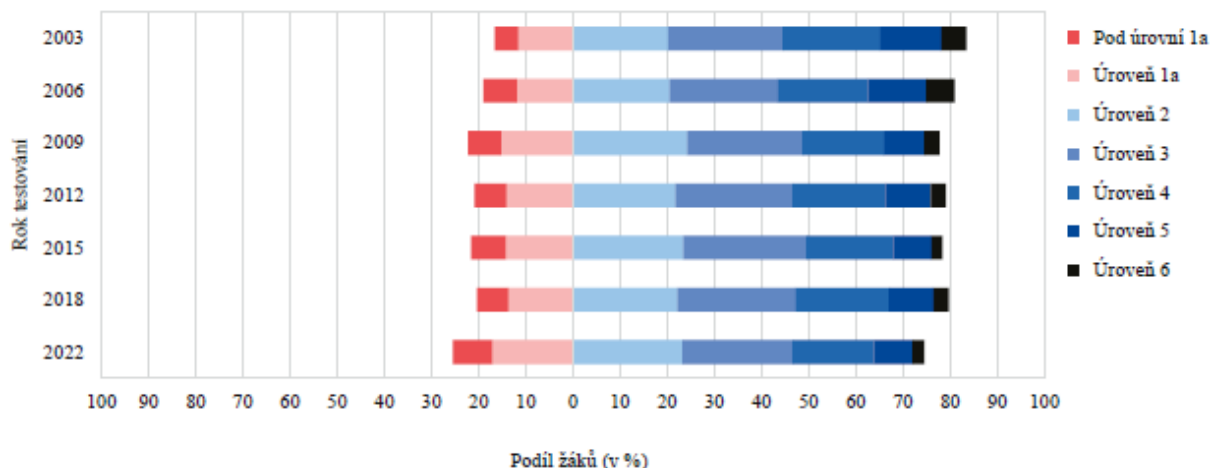
Zastoupení žáků zemí OECD v gramotnostních úrovních (matematická gramotnost)





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

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



2.1.6.1.2.1 Vybrané faktory související s výsledky českých žáků v matematice

Postoje k matematice

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

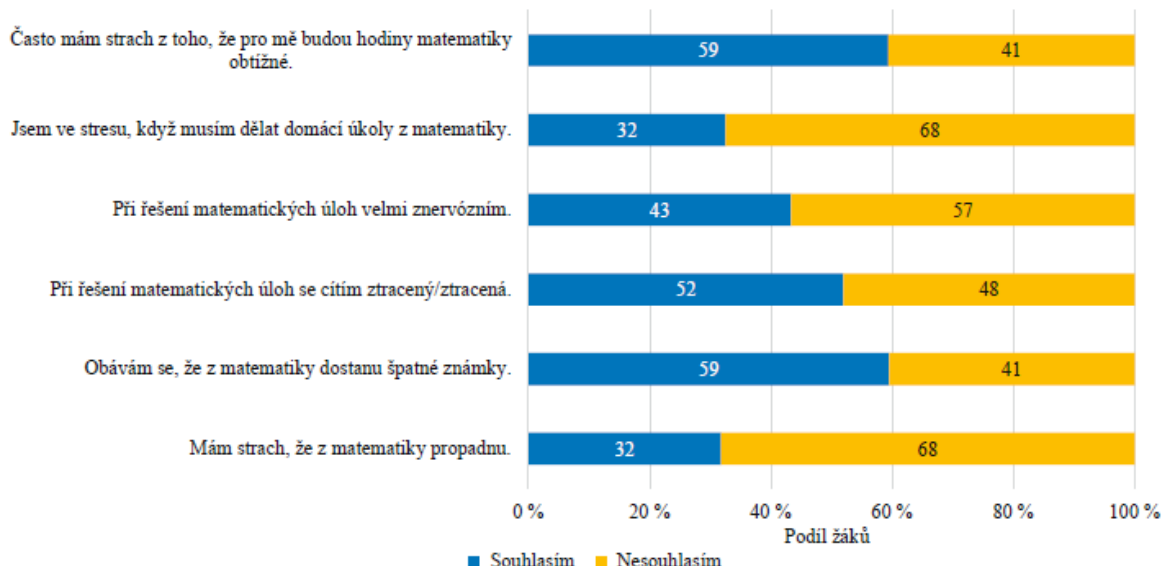
Přibližně **jedna třetina žáků souhlasila s výrokem, že matematika je jedním z jejich oblíbených předmětů**. Tito žáci v průměru **dosáhli o 54 bodů lepšího výsledku** v testu matematické gramotnosti než jejich vrstevníci, kteří s tímto výrokem nesouhlasili. Pouze **39 % českých žáků se domnívá, že jim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

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



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

Obavy českých žáků z matematiky



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

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

Aktivita v hodinách matematiky

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



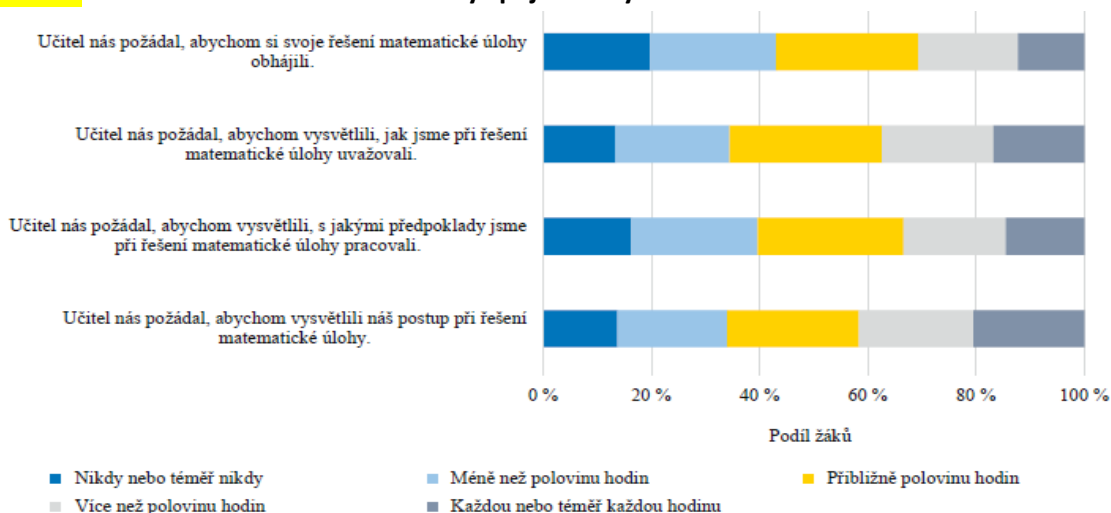
Činnosti v hodinách matematiky spojené se situacemi z každodenního života v ČR

Jak často v tomto školním roce dělal tvůj učitel v hodinách matematiky následující činnosti?	Četnost odpovědí českých žáků (v %)				
	Nikdy nebo téměř nikdy	Méně než polovinu hodin	Přibližně polovinu hodin	Více než polovinu hodin	Každou nebo téměř každou hodinu
Učitel nás požádal, abychom se zamysleli nad situacemi z každodenního života, které bychom mohli vyřešit pomocí nově nabytých matematických znalostí.	32	26	25	11	7
Učitel nám ukázal, jak může být matematika užitečná v každodenním životě.	28	28	23	14	8
Učitel nastolil problém z každodenního života obsahující čísla a požádal nás, abychom se k dané situaci vyjádřili.	31	27	25	12	6
Učitel nás povzbuzoval, abychom se zamysleli nad tím, jak může být nějaký každodenní problém vyřešen pomocí matematiky.	30	25	24	13	7

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

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

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



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

U českých žáků byla zjištěna také pozitivní souvislost mezi výsledkem v matematické gramotnosti a četností požadavku, aby žáci vysvětlili své postupy řešení, případně jak při řešení úlohy uvažovali.



Žáci, kteří musí vysvětlovat své postupy nebo obhajovat své postupy řešení dosahují v průměru o 30 bodů lepších výsledků než žáci, kteří tuto činnost dělat nemusí. Činnosti *vysvětlování postupu řešení úloh, vysvětlování způsobu uvažování při řešení a obhájení si svého řešení* požadují čeští učitelé nejčastěji po žácích víceletých gymnázií, následování jsou učiteli ZŠ.

2.1.6.1.2.2 Hodnocení kvality výuky matematiky žáky

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

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

2.1.6.1.3 PISA 2022 – Přírodovědná gramotnost

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

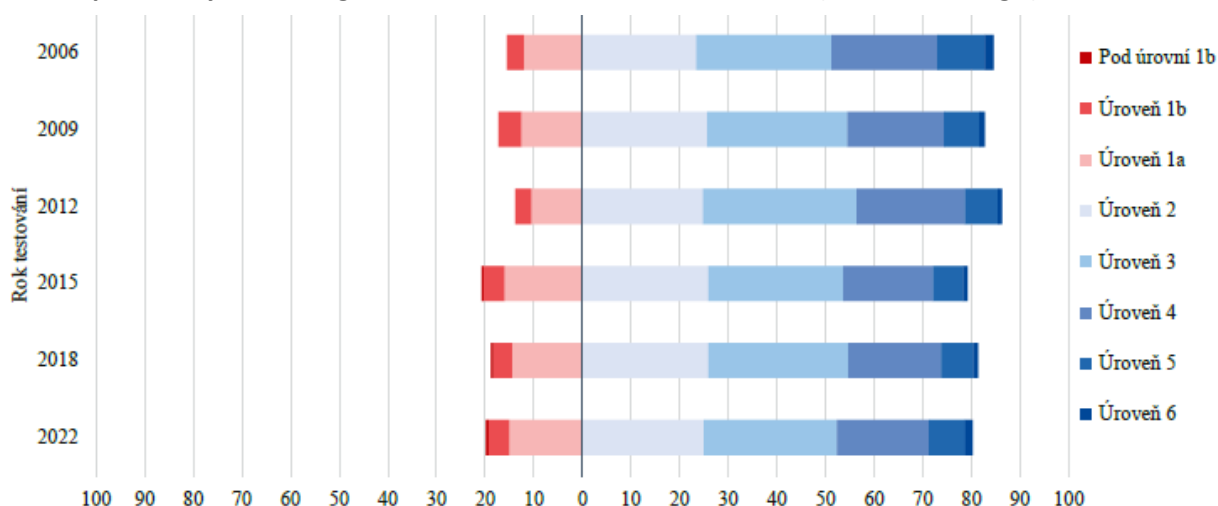
Mezi nejúspěšnější patří již tradičně východoasijské země Singapur, Japonsko, Macao (Čína), Tchaj-wan, Korejská republika a Hongkong (Čína) spolu s Estonskem. Dalších 17 zemí včetně České republiky dosáhlo nadprůměrného výsledku v porovnání s průměrem OECD, který v roce 2022 činil 485



bodů. Česká republika s průměrným výsledkem 498 bodů patří mezi země se statisticky významně lepším výsledkem, než činí průměr zemí OECD (485 bodů) a průměr zemí EU (481 bodů). Žáci celkem 11 zemí byli v testu přírodovědné gramotnosti úspěšnější než čeští žáci. Z evropských zemí se jednalo o žáky Estonska a Finska. Dalších 11 zemí mělo srovnatelné výsledky s Českou republikou.

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

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



2.1.6.1.4 Vzdělanostní ambice žáků

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

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



2.1.6.1.5 Vztah mezi učiteli a žáky a sounáležitost se školou

Více než tři čtvrtiny českých žáků by učitele ve své škole (a jejich chování k žákům) popsalo jako milé. V případě výroku *učitelé v mé škole si mě váží* souhlasilo či rozhodně souhlasilo 63 % českých žáků, což je nejméně ze všech zemí OECD a EU. Českých učitelů se obává méně, než 20 % žáků, zároveň si více

než 60 % žáků myslí, že by si jejich učitel nedělal starosti, kdyby přišli do školy smutní. Jen necelá polovina českých žáků si myslí, že když se jich učitel zeptá, jak se mají, pak je jejich odpověď skutečně zajímavá. Jen necelých 60 % českých žáků si myslí, že se učitelé zajímají o jejich spokojenost. Výše uvedené dílčí poznatky poukazují na nepříliš optimistickou percepci vztahu k učiteli českými žáky. Potvrzuje to také hodnota **indexu kvality vztahu žáků s učiteli**, v němž je Česká republika mezi zeměmi OECD úplně nejhorší.

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

2.1.6.1.6 Doporučení vyplývající z PISA 2022

- Napříč všemi stupni vzdělávání věnovat zvýšenou pozornost negativním postojům a obavám žáků vůči matematice. U žáků s nižší úrovní matematických dovedností rozvíjet pozitivní nastavení jejich mysli, eliminovat obavy z řešení obtížnějších úkolů a motivovat žáky k úsilí např. prostřednictvím čtenějšího propojování probírané látky se situacemi každodenního života. Učit se pracovat s chybou.
- Podporovat u všech žáků přesvědčení, že s vynaložením potřebného úsilí mohou dosahovat lepších výsledků a zvyšovat tak motivaci žáků ke vzdělávání. Rozvíjet růstové myšlení nejen u žáků, ale také u učitelů, kteří významně přispívají k sebedůvěře a motivaci žáků.
- Modelovat žákům způsob přemýšlení nad řešením úloh, podporovat vzájemnou diskuzi žáků nad způsoby řešení. Podněcovat hlubší úvahy žáků a rozvíjet jejich kritické myšlení a analytické schopnosti.
- V hodinách matematiky po žácích častěji vyžadovat vysvětlení postupů řešení a obhájení svých řešení. Vést žáky k tomu, aby vždy své řešení zhodnotili a posoudili jeho smysluplnost v kontextu zadání úlohy.
- Zařazovat do výuky tzv. gradované úlohy, aby jednotliví žáci řešili úlohy odpovídající svou obtížností jejich znalostem a dovednostem. Všichni žáci tak mají možnost zažívat radost z úspěchu, což je může následně motivovat k řešení dalších úloh a umožňuje jim reálněji ohodnotit své schopnosti.
- Na nižších i vyšších stupních školy se zajímat o rodinné zázemí žáků. Přistupovat k žákům s různým socioekonomickým statusem bez předsudků a usilovat o eliminaci negativních vlivů pramenících z méně podnětného domácího prostředí. Při spolupráci s rodiči s nižším zájmem o vzdělávání žáků posilovat citlivou komunikaci a empatický přístup, posilovat důvěru a usilovat o maximální zapojení rodičů do procesu vzdělávání dětí. Zajímat se o příklady dobré praxe identifikované např. v publikaci Hodnocení úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky.



- Zvyšovat zapojení zřizovatelů škol do zkvalitňování pedagogického procesu ve školách například prostřednictvím **Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání**. MAP podporuje mimo jiné spolupráci různých aktérů ve vzdělávání s cílem zlepšit začlenění znevýhodněných žáků a zajistit rovný přístup ke vzdělávání pro všechny žáky.
- Posilovat úlohu školních poradenských pracovišť v systému podpory žáků pocházejících z méně podnětného rodinného prostředí. Zavádět strategie včasné pedagogické diagnostiky a analýzy školní neúspěšnosti s cílem snižovat míru předčasných odchodů ze vzdělávání.
- Dbát na kvalitní a příznivé třídní klima a zavádět příslušná opatření především ve větších třídách, které jsou častěji postiženy disciplinárními problémy. Posilovat kompetence učitelů ke zvládání potenciálních disciplinárních problémů, např. prostřednictvím podpory dalšího vzdělávání učitelů v oblasti chování žáků a vedení třídy. Inspirovat se školami, kterým se daří vytvářet příznivou a přátelskou atmosféru a předcházet rizikovému chování žáků prostřednictvím vhodných preventivních opatření.
- Věnovat dostatečnou pozornost duševní pohodě žáků, např. prostřednictvím zapojování do preventivních programů pro žáky. Vytvářet ve škole podmínky pro tzv. nespecifickou prevenci zaměřenou na vytváření pozitivních vztahů ve škole.
- Usilovat o rozvoj potenciálu nadaných, talentovaných a mimořádně nadaných žáků. Využít procesu revize rámcových vzdělávacích programů k revizi systému podpory těchto žáků. Zlepšovat diagnostické prostředky ke včasné identifikaci takových žáků ve školách za účelem cílené implementace podpory těchto žáků.
- Kontinuálně rozvíjet čtenářské dovednosti nejen v hodinách českého jazyka a literatury, ale ve všech ostatních předmětech včetně matematiky a přírodních věd. Kvalitní čtenářské dovednosti jsou základem pro úspěšné řešení úloh a podporují kladný vztah k předmětům.

2.1.6.2 Mezinárodní šetření TALIS 2018

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

Profesní rozvoj a sebedůvěra učitelů

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



deklaruje 55 % českých učitelů. Čeští učitelé se také mnohem častěji účastní zaškolovacích aktivit, než je průměr EU.

Vnímané překážky výuky

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

Proměny výuky

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

Učitelská profese

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

Podmínky začínajících učitelů

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

Profesní příprava učitelů a pocit připravenosti na výuku

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



Podpora začínajících učitelů v zaměstnání

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

Spokojenost učitelů v zaměstnání a vnímaná prestiž učitelského povolání

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

Náplň hodin

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

Čeští učitelé naopak málo využívají strategie aktivující u žáků náročnější kognitivní procesy, tedy např. skupinové práce nebo skupinové řešení úkolů. Konkrétně jde o úlohy vyžadující kritické myšlení (ČR 40 %, EU 60 %), samostatné rozhodnutí o postupu řešení složitější úlohy (ČR 33 %, EU 39 %), rozdělování do menších skupin (ČR 27 %, EU 47 %), zadávání úloh s nejasným řešením (ČR 11 %, EU 34 %). Mezi



všemi zeměmi zapojenými do TALIS 2018 má ČR spolu s Rakouskem nejnižší podíl učitelů, kteří zadávají úlohy s nejasným řešením (12 %) nebo dělí žáky do menších skupin, aby měli možnost nalézt společné řešení (28 %). ČR má také druhý nejnižší podíl v případech zadávání úloh vyžadujících kritické myšlení.

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

Otevřenost vůči novým nápadům

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

Vztahy mezi učiteli a žáky

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

Bezpečné prostředí ve škole

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

Sebedůvěra učitelů

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

Vnímané překážky poskytování kvalitní výuky

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



Výdajové priority podle učitelů

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

Využití pracovního času učitelů

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

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

Efektivní vzdělávání a vnímaný vliv na práci

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

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

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



Překážky účasti na profesním rozvoji

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

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

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

2.1.6.3 Tematické zprávy ČŠI

2.1.6.3.1 Shrnutí hlavních zjištění v oblasti čtenářské gramotnosti

Čtenářská gramotnost žáků – celkové výsledky

V realizovaném šetření bylo do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti zařazeno 24 % žáků 5. ročníku základních škol, 17 % žáků 9. ročníku základních škol a 21 % žáků 2. ročníku středních škol.

Tito žáci nebyli schopni správně řešit ani nejjednodušší testové položky ověřovaných témat. Potvrzují se tak zjištění z mezinárodního šetření PIRLS realizovaného v roce 2022 (4. ročník základních škol) a PISA realizovaného v roce 2021 (žáci ve věku 15 let) o **přibližně pětinovém podílu českých žáků, kteří**



nedosahují ani základní úrovně čtenářské gramotnosti. Vysoký podíl učitelů českého jazyka, ale i dalších předmětů přitom vnímá nízkou úroveň čtenářských dovedností svých žáků jako překážku své

výuky. Zároveň je ovšem potřeba uvést, že v mezinárodním šetření PISA v roce 2022 i PIRLS v roce 2021 dosáhli čeští žáci nadprůměrného výsledku v porovnání se zeměmi OECD. Z dlouhodobějšího hlediska pak lze pozorovat víceméně stabilní vývoj ukazatele průměrné úrovně čtenářské gramotnosti českých žáků.

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

Větší problémy činilo žákům všech hodnocených ročníků řešení těch úloh, které vyžadovaly uplatnění vyššího počtu čtenářských dovedností a které byly uvozeny delším úvodním textem. Na větší problémy českých žáků při řešení úloh vyžadujících komplexnější čtenářské dovednosti ukazuje také mezinárodní šetření PIRLS realizované v roce 2021. Svou roli v diskusi uvedených poznatků může mít ta skutečnost, že do své výuky učitelé nejčastěji cíleně zařazují čtenářské činnosti spojené s přímou prací s textem (např. vyhledání informace v textu, shrnutí přečteného textu), méně často čtenářské činnosti, které více vyžadují uplatnění vlastního názoru, tvořivosti, zkušeností či rozhodnutí žáka, nebo posuzují věrohodnost a pravdivost textu. Především v případě žáků 5. a 9. ročníku základních škol se při řešení úloh ukázaly být důležitými rychlost a vytrvalost při čtení textů, což se projevilo v úspěšnosti úloh umístěných na konci testů.

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

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

Texty využívané ve výuce

Realizované šetření ukázalo, že významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání) žáci, kteří se ve výuce častěji setkávali s autentickými texty. Přístup učitelů k četnosti cíleného zařazování autentických textů v jejich hodinách je různý, poměrně vysoký podíl z nich (především učitelé neučící český jazyk) však zařazuje práci s těmito texty jen ojediněle, případně ji nezařazuje vůbec. I v tomto případě jde především o učitele, kteří nepovažují rozvíjení čtenářské gramotnosti žáků za cíl svého předmětu.

Významně lepších výsledků v testech čtenářské gramotnosti dosáhli (bez ohledu na pohlaví, SES či obor vzdělání) také žáci, kteří považovali texty čtené ve výuce častěji za zajímavé. Žákovské hodnocení zajímavosti textů, které ve výuce čtou, je však nepříznivé. Většina žáků považuje tyto texty jen občas



za zajímavé, desetina žáků 5. ročníku základních škol, více než pětina žáků 9. ročníku základních škol a necelá pětina žáků 2. ročníku středních škol pak označila výukové texty za zcela nezajímavé.

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

Pohlaví, SES a obor vzdělání žáků a čtenářská gramotnost

Do kategorie nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti byli v realizovaném šetření častěji zařazeni chlapci než dívky, největší rozdíly jsou charakteristické pro dívky a chlapce v 9. ročníku základních škol. Rozdíly ve výsledcích jsou dány rozdílnými postoji dívek a chlapců ke čtení, kdy je dívkám více vlastní jak oblíbenost čtení, tak motivace k čtenářské aktivitě. Za pozornost stojí, že v 9. ročníku základních škol 67 % chlapců uvedlo, že čtení nemá v oblibě, a dalších 14 % chlapců, že jim čtení moc dobře nejde. Opakuje se poznatek o existenci významného vztahu mezi socioekonomickými podmínkami rodinného zázemí (dále jen „SES“) žáků a jimi dosahovanými výsledky ve vzdělávání. Žáci, kteří byli kategorizováni mezi čtvrtinou žáků s nejnižším SES, byli výrazně častěji zastoupeni v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti.

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

S ohledem na úzkou vazbu k SES jsou uvedená zjištění relevantní také pro úvahy o rozdílech daných oborem vzdělání žáků. Opakovaně jsou tak zaznamenávány lepší výsledky především žáků gymnázií a horší výsledky především žáků nematuritních oborů vzdělání. Otázka nízké čtenářské gramotnosti žáků učebních oborů na středních školách si bezpochyby zaslouží vysokou pozornost.

Postoje žáků ke čtení – obliba čtení a vnímání efektivity vlastních čtenářských schopností (sebedůvěra ve čtení)

Významný pozitivní vztah existuje mezi postoji žáků 5. i 9. ročníku základních škol ke čtení a úrovni jejich čtenářské gramotnosti, a to i při zohlednění vlivu pohlaví, SES či oboru vzdělání žáků. Necelá pětina žáků, kteří se domnívají, že jim čtení moc dobře nejde, byla výrazně častěji zařazena v kategorii nedostačující úrovně čtenářské gramotnosti. Mezinárodní šetření PIRLS a PISA přitom ukazují na relativně nízkou sebedůvěru českých žáků v jejich čtenářské schopnosti.

Také obliba čtení má významný pozitivní vztah k dosaženým výsledkům žáků 5. i 9. ročníku základních škol. V tomto ohledu je nepříznivé, že jen 44 % žáků 5. ročníku a 33 % žáků 9. ročníku základních škol uvedlo, že jim čtení nedělá problémy a zároveň čtou rádi. Na podprůměrnou oblibu čtení českými žáky 4. ročníku základních škol je poukázáno také ve zjištěních mezinárodního šetření PIRLS v roce 2021.

Žáci, kterým čtení podle jejich názoru nedělá potíže a kteří mají čtení v oblibě, se od ostatních žáků odlišují častějším využíváním různorodých čtenářských postupů (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu, utváření si paměťových vazeb a souvislostí), častějším čtením rozmanitých literárních žánrů, povídáním si o své četbě s kamarády či rodinou a realizací vlastní



čtenářské/pisatelské tvorby. Rozdíly naopak nebyly zaznamenány vzhledem k četnosti zařazování různých čtenářských činností ve škole či k četnosti čtení a komunikace v online prostředí.

Čtenářské chování žáků

Byl zaznamenán významný pozitivní vztah mezi dosaženými výsledky žáků v testech čtenářské gramotnosti a uplatňováním čtenářských přístupů založených na uvědomění si souvislostí a utváření paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy a schémata), nejsilněji v případě žáků 2. ročníku středních škol. Čtenářské postupy, které žáci uplatňují, jsou přitom velmi rozmanité. Poměrně běžné jsou spíše tradiční postupy (např. opakování, optické strukturování a zjednodušování textu), častý je také postup učení se celého textu či částí textu zpaměti. Naopak méně často žáci využívají právě čtenářské postupy kladoucí vyšší důraz na uvědomění si souvislostí a utváření si paměťových vazeb (např. myšlenkové mapy, schémata), nelze ani pozorovat zvyšování podílů takto postupujících žáků s rostoucím věkem. Zde zjevně existují příležitosti v posilování kompetencí žáků k učení.

Významně lepší výsledek byl dále zaznamenán v případě těch žáků 9. ročníku základních škol a 2. ročníku středních škol, kteří se častěji věnují čtení pestrých literárních žánrů především v knižní podobě (např. beletrie, poezie). V případě četnosti čtení v online prostředí byl takový vztah buď slabší, či nevýznamný. Nejčastější formou čtenářských aktivit žáků nicméně je právě čtení a komunikace v online prostředí – čtení příspěvků na sociálních sítích a chat či aktivita v online diskusích. Naopak knihy čtou či poslouchají žáci výrazně méně často, téměř 30 % žáků 9. ročníku základních škol i 2. ročníku středních škol pak podle svého vyjádření knihy nečte či neposlouchá vůbec či téměř vůbec.

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

2.1.6.3.2 Shrnutí hlavních zjištění - digitální gramotnost

Změny v digitálním vzdělávání považují ředitelé škol za správné, vnímají ale také existující překážky.

Ředitelé základních převážně vnímají přínosnost zavedení požadavků revizí rámcových vzdělávacích programů (nová informatika a digitální kompetence) pro svou školu. „Typický ředitel“ také souhlasí s přínosy digitálních technologií pro pedagogickou práci učitelů (např. řízení a plánování výuky, individualizace výuky či zavádění inovací ve výuce). Nepříznivý pohled přibližně desetiny ředitelů základních škol je naopak spojený se slabším vnímáním pozitiv digitálních technologií pro pedagogickou práci školy a s horší kvalitou personálních podmínek školy (kompetence, zájem a chuť učitelů o realizaci a naplňování změn). I v tomto kontextu je při plnění cíle rozvíjet digitální kompetence žáků zásadní podpora pedagogů vedením školy.

Základní školy volí různé přístupy při zavádění nových požadavků rámcových vzdělávacích programů. Pozitivní je, že:

- velká část škol nenechala zavedení těchto změn na poslední možný termín;



- nezřídka se při zavádění změn osobně angažují i samotní ředitelé, což dokládá význam, který problematice přikládají;
- implementace změn do školních vzdělávacích programů nevykazuje neúměrně vysokou časovou náročnost.

Základní školy postupují různě také v začlenění dřívějšího obvyklého obsahu předchozí vzdělávací oblasti do výuky.

Při naplňování záměrů změn v digitálním vzdělávání uvedl vyšší podíl ředitelů škol některé závažnější překážky a problémy, se kterými se setkávají:

- horší dostupnost digitální techniky, především pak zajištění stabilního a jednoduchého financování pořízování a obnovy digitální techniky i infrastruktury;
- personální zajištění bezpečného a zodpovědného využívání digitálních technologií ve škole;
- zajištění dostatečné odborné erudice učitelů pro rozvíjení digitálních kompetencí ve výuce (např. efektivní plánování a realizace výuky rozvíjející digitální kompetence žáků).

Velmi vysoký podíl ředitelů škol poukázal na problémy spojené s výchovou žáků v oblasti rozvoje digitálních kompetencí v mimoškolním prostředí (např. nezdravý přístup k četnosti a charakteru využívání digitálních technologií, etické a bezpečné chování v kybernetickém prostoru), kdy rodiče nevěnují tématu digitálních kompetencí svých dětí patřičnou pozornost a rovněž mu nedávají potřebnou důležitost. I v tomto kontextu je nutné vnímat obavy ředitelů škol jednak o kybernetickou bezpečnost žáků, jednak o zvyšování závislosti žáků na digitálních technologiích. Především v situacích, kdy digitální technologie nejsou ve výuce využívány efektivně (rozvíjení všech digitálních kompetencí) a jen „nahrazují“ původní nástroje, mohou učitelé nechtěně přispívat k nadužívání digitálních technologií žáky.

Při vzdělávání nesmí zůstat v pozadí nejen informatické myšlení, ale ani digitální spolupráce podporující sdílení a komunikaci.

Žáci se s typickými aktivitami, které podporují informatické myšlení (např. současné uplatnění více pravidel/podmínek pro vyvození závěru, samostatné odvození správného postupu pro dosažení cíle), nesetkávají ve výuce v rozsahu, který by měl odpovídat zamýšlené změně digitálního vzdělávání, a to bez ohledu na to, zda škola již pracuje podle inovovaných školních vzdělávacích programů, či nikoli. Uvedená skutečnost se promítá i v problémech žáků s řešením náročnějších úloh, které vyžadují uplatnění dovedností charakteristických pro informatické myšlení. Právě takové myšlení se s ohledem na svůj dlouhodobý význam (např. postupy řešení problémů, digitalizace procesů) a průřezový charakter (např. uplatnění informatického myšlení v dalších vzdělávacích oborech) může stát jednou z mezioborových platform konceptního rozvoje školy.

Při rozvíjení digitálních kompetencí mimo informatické předměty se učitelé opírají o užívání školní techniky, ovládání širší škály aplikací (včetně internetových) a využívání různých digitálních vzdělávacích zdrojů. Příležitosti existují v častějším plánování výuky tak, aby digitální vzdělávací zdroje a technologie byly ve výuce využity nejen učiteli, ale i žáky. Učitelé přitom již nejsou odkázáni jen na počítačové učebny, ale mají k dispozici širší spektrum možností, jak uplatnit digitální technologie v



souvislosti s výukou, včetně těch osobních. S ohledem na nízký podíl hospitovaných hodin, ve kterých žáci osobní digitální technologie za tímto účelem využili, se nabízí otázka, zda lze nalézt lepší způsob užívání těchto technologií v souvislosti s výukou a učením.

Pro rozvoj digitálních kompetencí žáků si učitelé nevystačí jen s uživatelskými dovednostmi.

Postoj učitelů k ideální podobě využívání digitálních technologií ve výuce je různý. Třetina učitelů upřednostňuje co nejširší propojení výuky s využíváním digitálních technologií žáky, více než třetina

učitelů pak využívání digitálních technologií jen pro osvojení si běžných činností žáků či pro příležitostné zpestření výuky.

Necelá třetina učitelů základních a středních škol vyjádřila vysokou sebedůvěru ve své technické a didaktické schopnosti v práci s digitálními technologiemi ve výuce. Naopak čtvrtina učitelů vnímá své nedostatečné technické znalosti a dovednosti a pětina učitelů své nedostatečné didaktické schopnosti při práci s digitálními technologiemi ve výuce (např. plánování a realizace výuky rozvíjející digitální kompetence žáků). Také ředitelé škol upozorňují u významného podílu učitelů na jejich nedostatečné digitální kompetence a nedostatečnou odbornou erudici v oblasti rozvoje digitálních kompetencí žáků. Učitelé svůj profesní rozvoj nezužují pouze na organizované vzdělávání, naopak vyhledávají spíše neformální způsoby v rámci komunitních a (mikro)regionálních vazeb a vztahů. Oceňována je také podpora Národního pedagogického institutu České republiky, a to především ze strany učitelů informatiky.

Rezervovaný postoj k ideální podobě využívání digitálních technologií žáky je typický pro učitele, kteří hůře hodnotí své technické a didaktické schopnosti pracovat s digitálními technologiemi ve výuce. Pro tyto učitele je také charakteristická silnější tendence „chránit žáky před negativy a hrozbami digitálních technologií“. Nižší je i účast těchto učitelů na aktivitách profesního rozvoje v oblasti využívání digitálních technologií ve výuce, častěji přitom hledají podporu přímo ve (známém) prostředí školy.

Je využívání osobních zařízení žáků či umělé inteligence příležitost, či hrozba?

Přibližně dvě pětiny učitelů uvedly, že nemají k dispozici potřebné technické vybavení, které by umožňovalo všem žákům pracovat v hodině s digitálními technologiemi. Častěji se jednalo o učitele s nižší sebedůvěrou v jejich technické a didaktické schopnosti v práci s digitálními technologiemi ve výuce. V tomto ohledu může být přínosem vhodný přístup školy k užívání osobních zařízení žáků.

V hodinách výuky byly mimo informatické předměty osobní digitální technologie žáků (princip BYOD) využívány jen omezeně. Postoje učitelů k možnosti využívat osobní digitální technologie žáků jsou sice různé, vyšší podíl žáků se však setkává s tím, že většina učitelů takový přístup nepovoluje. Silně vnímány jsou také důvody pro omezení využívání mobilních telefonů žáků v prostředí školy – narušování výuky a rozptylování koncentrace žáků na učení, ohrožení kybernetické bezpečnosti žáků i učitelů (např. pořizování a sdílení nevhodného digitálního obsahu), snížení míry sociálních kontaktů a obavy ze vzniku nebo posilování závislostního chování. Téměř všechny základní školy taková omezení i uplatňují, zároveň však umožňují (přes formulovaná omezení) využívat žákovské mobilní telefony ve spojení s výukou a učením.

Přes různorodost postojů a existenci hrozeb považuje většina učitelů využívání digitálních technologií ve výuce více za příležitost než za hrozbu. „Typický učitel“ spatřuje přínosnost digitálních technologií



především při zvyšování zájmu žáků o učení a při rozvíjení jejich kreativity a problémového myšlení, dále pak při plánování a organizaci hodiny (např. možnost sdílení informací apod.). Zásadní otázkou tedy je, jakým cílům využívání digitálních technologií slouží a jak smysluplně jsou takové cíle vnímány žáky. Výuka využívající silné stránky digitálních technologií nejen ukazuje možnosti efektivní práce, ale dává žákům větší smysl. Vedle toho škola, která pracuje s „integrací digitálních technologií žáků do jejich výuky“, podněcuje rozvoj digitálních kompetencí žáků prostřednictvím jejich osobních vzdělávacích prostředí, a tím i využívá propojení s domácím prostředím žáka.

Ze strany učitelů převažuje vnímání umělé inteligence spíše jako příležitosti než jako hrozby pro vzdělávání.

V přímé souvislosti se vzděláváním (ve škole i mimo ni) nevyužívají žáci digitální technologie více, než by chtěli. Škola tedy není zásadním zdrojem nadměrného užívání digitálních technologií. Přesto téměř dvě pětiny učitelů škol označily své obavy ze zvyšování závislosti žáků na digitálních technologiích za překážku ideálního a zodpovědného využívání digitálních technologií ve výuce. I v tomto kontextu je žádoucí posuzovat klady a zápory plnění úkolů s využitím či bez využití digitálních technologií.

Praxe škol vztahující se k utváření ekosystému digitálního vzdělávání je různá, školy se nicméně posouvají správným směrem.

Školy, které dosahují vyšší kvality dílčího elementu digitálního vzdělávání, mají tendenci dosahovat vyšší úrovně kvality také dalších elementů digitálního vzdělávání (např. digitální technologie ve vizi školy, vybavenost digitálními technologiemi, personální podmínky, využití digitálních technologií ve výuce a další). Takové školy utváří ekosystém digitálního vzdělávání v souladu s jeho definicí Radou Evropské unie a lze vidět jejich systematický přístup k problematice.

Pojem ekosystém digitálního vzdělávání prozatím není ve školském prostředí dostatečně ukotven, a tedy není ani ohraničen jeho obsah a rozsah. Za významnou příležitost lze proto považovat konkretizaci celého konceptu s tím, že žádoucí je zohlednit specifika a odlišné potřeby jak různých typů a druhů škol (např. mateřské školy, malotřídní základní školy, úplné základní školy, střední školy), tak územních celků odpovědných za strategické řízení a podporu v oblasti vzdělávání (např. správní obvody území obcí s rozšířenou působností u mateřských a základních škol, kraje u středních škol).

Poznatky z hodnotících vyjádření inspekčních týmů o tom, jak se základním a středním školám daří začleňovat digitální technologie do jejich života, ukazují na existující oblasti pro směřování škol k vyšší úrovni ekosystému digitálního vzdělávání:

- Školy se zaměřují spíše na zdokonalování existujících forem výuky s využitím digitálních technologií než na hledání nových příležitostí.
- V řadě oblastí vzdělávání využívají školy možnosti digitálních technologií jen omezeně (např. podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, hodnocení a zpětná vazba). To potvrzují také poznatky z hospitovaných hodin výuky.
- Spíše omezeně je uplatňován koncepční přístup k profesnímu rozvoji učitelů, který by zohlednil potřeby učitelů a nároky spojené s implementací nových požadavků rámcových vzdělávacích programů.



2.1.6.3.3 Shrnutí hlavních zjištění – přírodovědná gramotnost a přírodovědné vzdělávání

Početná skupina žáků 1. ročníku středních škol (cca pětina testovaných žáků) má zásadní problémy s řešením i nejjednodušších přírodovědných úloh. V mezinárodních šetřeních PISA v letech 2015 a 2018 nedosáhl obdobný podíl českých patnáctiletých žáků úrovně přírodovědné gramotnosti, která je považována za kritickou pro zvládání běžných požadavků současné společnosti.

Realizované šetření opětovně potvrzuje mnohokrát zaznamenaný poznatek o horších výsledcích žáků s nižším socioekonomickým statusem (dále „SES“) a žáků učebních oborů vzdělání. Žáci s nižším SES přitom častěji pociťovali chybějící možnost obrátit se na někoho jim nápomocného, pokud něčemu nerozuměli, a naopak častěji ztráceli snahu a zájem o své zlepšování. I z těchto důvodů je role učitele v těchto situacích zásadní.

Postoj středoškolských učitelů přírodovědných předmětů k připravenosti žáků, kteří přicházejí ze základních škol, je různý. Významný podíl z nich však hodnotí znalosti a dovednosti přicházejících žáků nepříznivě; největší nedostatky spatřují v oblastech analýzy dat z grafů a tabulek, spojování poznatků z více vzdělávacích oborů a vyhledávání a provádění pozorování, měření a experimentů. Právě tyto oblasti jsou přitom označovány za zásadní pro (hlubší) rozvíjení přírodovědné gramotnosti žáků.

Ačkoli je v moderních přístupech k přírodovědnému vzdělávání zdůrazňováno aktivní učení žáka (např. badatelská činnost, kreativita, experimentování, vlastní pozorování přírodních jevů a dějů, práce s chybou), je frontální výuka doprovázená poznámkami a zápisem žáků nadále nejčastěji zaznamenanou formou výuky v přírodovědných předmětech, a to bez ohledu na studovaný obor vzdělání žáka. Vysoký podíl žáků navíc uvedl, že se se situacemi, které se snaží navozovat situace aktivního učení typické pro přírodní vědy, nesetkával ve výuce vůbec.

Častější zařazování situací aktivního učení do výuky přírodovědných předmětů není spojeno ani s lepšími výsledky žáků v řešených testech, ani s vyšším SES žáků. Pozitivní vztah četnosti zařazování situací aktivního učení do výuky byl nicméně zaznamenan k postojům žáků k přírodním vědám – častější příznivý vztah žáků k přírodním vědám a jimi vnímaná zajímavost a užitečnost přírodních věd. Takto může být také utvářen nepřímý pozitivní vztah ke kognitivním výsledkům žáků, neboť jsou to právě žáci s pozitivním postojem k přírodním vědám, kteří častěji podporují své spolužáky v rámci vrstevnického učení.

Spiše omezeně se ukazuje být využit přístup integrující výuku přírodovědných (případně dalších) předmětů kolem společného tématu, projekty škol jsou například typicky založeny na předmětovém základě. Naopak učitelé poměrně často zařazují do výuky praktické příklady pro ilustraci přírodovědného učiva, přesto však žáci vnímají častěji zajímavost než užitečnost přírodovědných předmětů.

V odpovědích žáků lze pozorovat jejich o něco vyšší respekt vůči fyzice a chemii než vůči přírodopisu/biologii a zeměpisu. Žáci tak častěji vnímají fyziku a chemii jako předměty, které jim



prostě nejdou, v nichž méně často zažívají úspěch a které považují za méně zajímavé. Zjištění, která se týkají přírodovědného vzdělávání, jsou v případě fyziky a chemie o to důležitější.

Přetrvávají problémy se zajištěním aprobované výuky přírodovědných předmětů; silněji je tento problém nadále pocítován na 2. stupni základních škol než na středních školách a na nižším stupni víceletých gymnázií. Z přírodovědných předmětů je nejnižší aprobovanost výuky charakteristická pro fyziku, z krajského hlediska je pak nejhorší situace opětovně zaznamenána v socioekonomicky problémovějších krajích severozápadních Čech (Karlovarský a Ústecký kraj) a v území pražské aglomerace (Středočeský kraj). Nadále je potřeba věnovat pozornost obměně pedagogických sborů z věkových důvodů.

Pro významný podíl škol, a především pak středních škol s převažující výukou učebních oborů vzdělání, jsou materiální a prostorové (technické) podmínky pro přírodovědné vzdělávání hodnoceny na nedostatečné úrovni. Nejčastěji byly nedostatky spatřovány ve vybavení škol jednak přístroji a pomůckami, jednak odbornými učebnami a laboratořemi. Kvalita materiálních a prostorových podmínek přitom může být také jedním z motivačních faktorů pro přírodovědné vzdělávání žáků.

Na problematiku rozvoje přírodovědné gramotnosti žáků je žádoucí nahlížet systematicky. O tom svědčí vysoká různorodost odpovědí učitelů na otázku, co by jim nejvíce pomohlo pro rozvíjení přírodovědné gramotnosti jejich žáků. Vedle širšího časového prostoru výuky a zlepšení materiálních podmínek vzdělávání byla nejčastěji uváděna prakticky orientovaná podpora pedagogické práce učitelů (např. pomůcky a metodické návody, pracovní listy, náměty experimentů) a vyšší celková provázanost přírodovědného vzdělávání (např. návaznost učiva v RVP, mezipředmětové a gramotnostní vazby v rámci dílčích témat). S ohledem na vysokou setrvačnost vývoje je pro zavádění inovací v přírodovědném vzdělávání zásadní zajištění podmínek jejich realizace (např. profesní příprava učitelů, volba vhodného systému řízení, utváření nové vnitřní kultury školy s akceptováním změny).



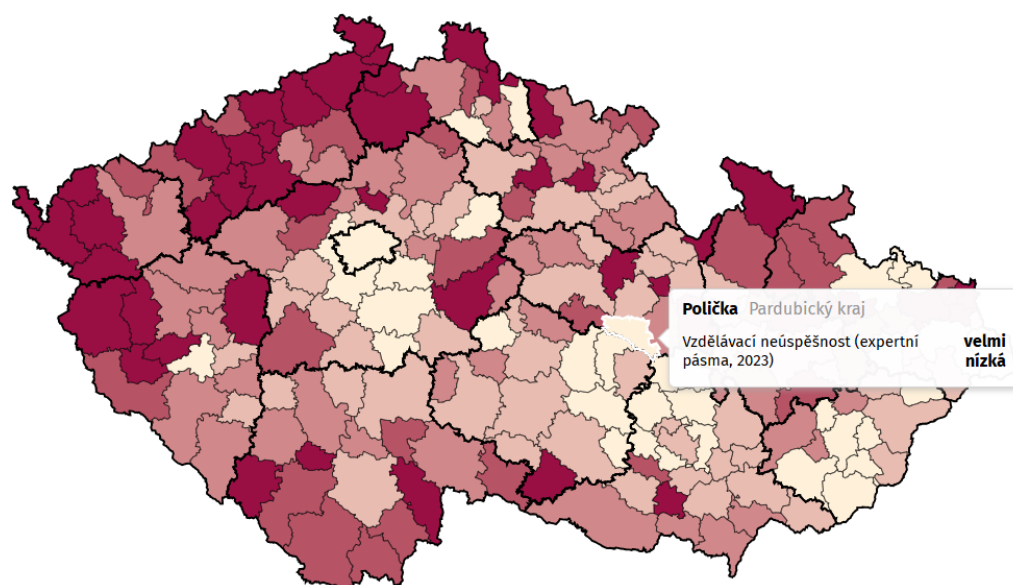
2.1.6.4 Výsledky šetření PAQ Research

K aktualizaci analytické části MAP využívá realizační tým mimo jiné i výstupy Analytické zprávy společnosti PAQ Research pro ORP Polička. Ta mapuje jednak sociální situaci v území (tato data byla použita v kap.2.1.4 Sociální situace, tak i v oblasti vzdělávání. Jedním ze sledovaných jevů je vzdělávací neúspěšnost.

Vzdělávací neúspěšnost (expertní pásma, 2023) po ORP

Vzdělávací neúspěšnost (expertní pásma, 2023)

● velmi nízká ● nízká ● střední ● vysoká ● velmi vysoká



Zdroj dat: PAQ Research (výpočet), MŠMT, ČŠI

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0



2023

Vzdělávací neúspěšnost se projevuje neprospíváním, opakováním ročníku, nedokončováním základního vzdělání nebo absencemi. Tyto čtyři ukazatele jsou různé projevy jednoho problému – vzdělávací neúspěšnosti. V případě území ORP Polička se jedná o velmi nízkou hodnotu.

Včasná péče

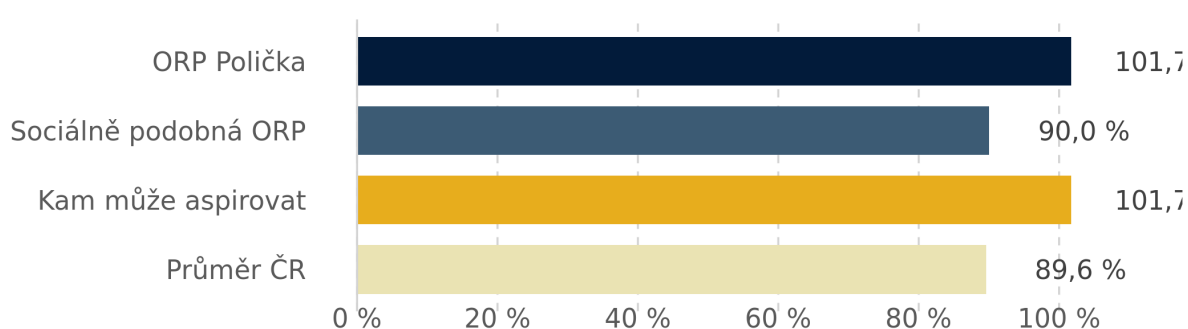
Investice do včasné péče se ukazují jako ty nejefektivnější. Důvodem je, že pokud dítě začne brzy zaostávat ve vývoji, je obtížnější ho dohnat s postupujícím věkem. Proto i relativně malá změna v brzkém věku může vést k výrazné pozitivní změně ve vzdělávací dráze. Následné indikátory



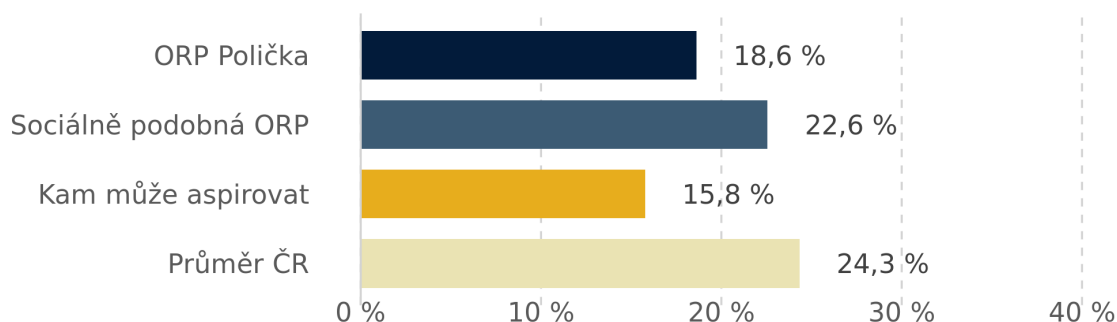
představují zastoupení dětí v předškolním vzdělávání, a to i těch dvouletých, kde zvýšení jejich účasti v předškolním vzdělávání udává Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+.

Vzhledem k povinné předškolní docházce od 5 let věku je někdy v Česku opomíjena důležitost nástupu dítěte do MŠ před tímto věkem, ideálně aspoň ve čtyřech letech. Předškolní vzdělávání a vzdělávací výsledky spolu souvisí. V ORP, kde se účastní předškolního vzdělávání více dětí ve věku 3 až 5 let, vidíme nižší vzdělávací neúspěšnost na základních školách.

Podíl dětí ve věku 3-5 let v předškolním vzdělávání



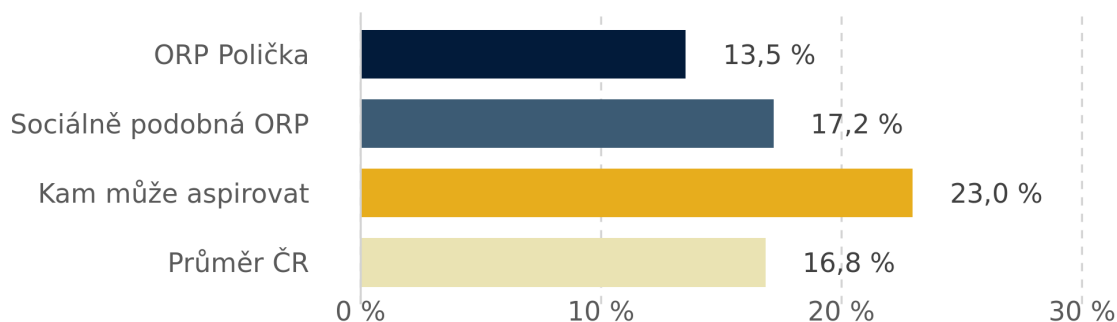
Odklady povinné školní docházky





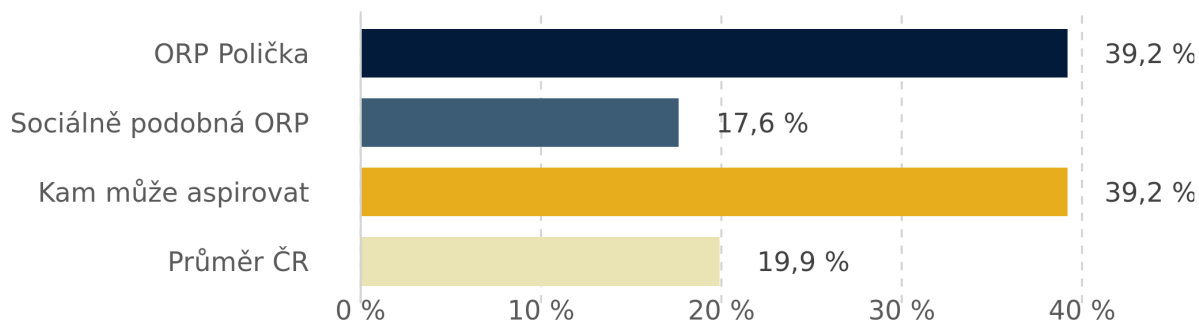
Výstupy šetření – skupina ŽÁCI

Kolik procent žáků se umístilo v nejlepší kategorii v testování ČŠI v 5. ročníku?



Výsledky z 5. tříd vypovídají jak o kvalitě školy, tak do velké míry i o znevýhodnění a podpoře rodin. Z toho důvodu více než v pozdějších ročnících ukazují vzdělávací příležitosti.

Kolik procent žáků se umístilo v nejlepší kategorii v testování ČŠI v 9. ročníku?



Výsledky v 9. třídě už jsou méně zatíženy vzdělávacími příležitostmi a více reflektují kvalitu druhého stupně, i když socioekonomické znevýhodnění v nich stále hraje velkou roli.

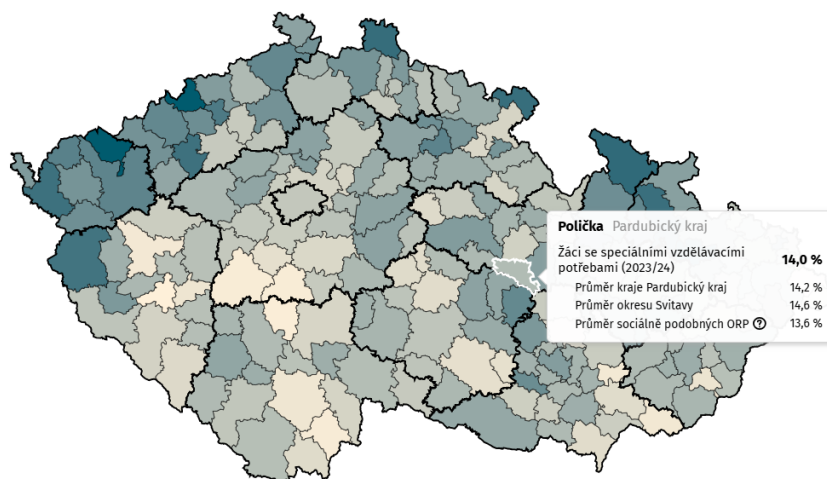


Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (2023/24) po ORP

Žáci se speciálními vzdělávacími potřebami (2023/24)

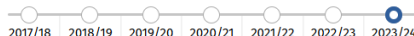
<9 % 12 15 18 21 >24 %

Průměr ČR: 14,6 %



Zdroj dat: MŠMT

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0



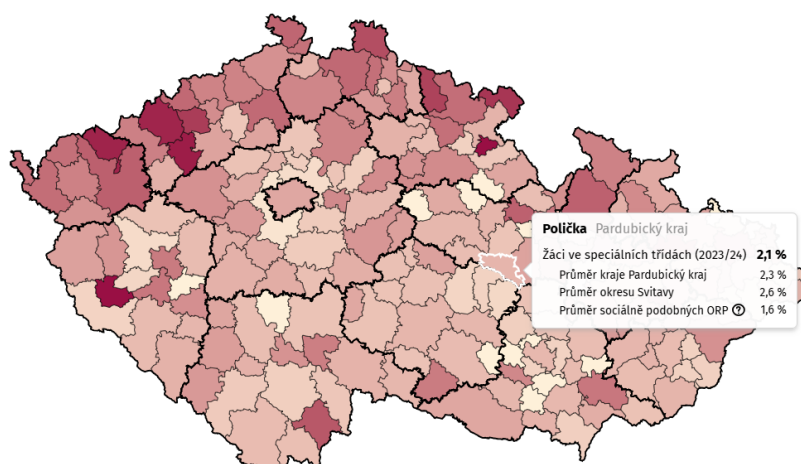
Podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je v ORP Polička 14%. Je téměř shodný jako v okrese, kraji i celé ČR. V tomto ohledu je však ORP Polička výrazně pod stavem, co se týče psychologů a speciálních pedagogů. V 93 % škol na Poličsku tyto pozice chybějí úplně.

Žáci ve speciálních třídách (2023/24) po ORP

Žáci ve speciálních třídách (2023/24)

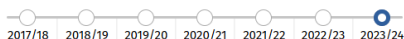
0 % 1,5 3 4,5 6 >7,5 %

Průměr ČR: 2,7 %



Zdroj dat: MŠMT

Mapové podklady od ČÚZK licencovány pod CC BY 4.0

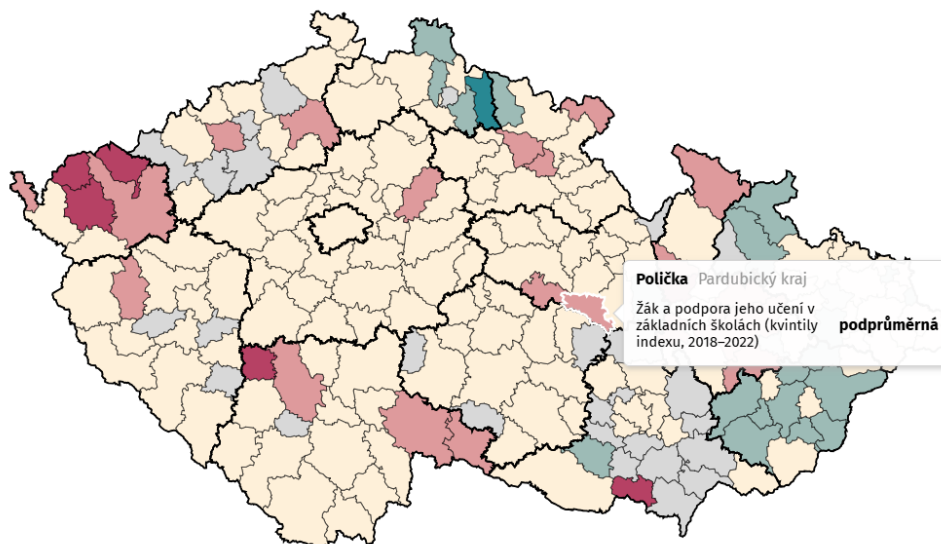




Žák a podpora jeho učení v základních školách (kvintily indexu, 2018–2022) po ORP

Žák a podpora jeho učení v základních školách (kvintily indexu, 2018–2022)

● vysoká hodnota ● nadprůměrná ● průměrná ● podprůměrná ● nízká hodnota ● data chybí



Zdroj dat: ČŠI

Mapové podklady od ČÚŽK licencovány pod CC BY 4.0

2018–2022

Index je vytvořený z kritérií modelu [Kvalitní školy 4.1, 4.2](#) ČŠI.

4.1 Pedagogové systematicky promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s vědomostními, dovednostními i postojovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a individuálními potřebami dětí.

Pedagogové promýšlejí a připravují vzdělávání v souladu s kurikulárními dokumenty, na základě dosavadních znalostí a zkušeností dětí a s přihlédnutím k jejich vývojovým předpokladům a specifickým potřebám. Budují u dětí motivaci k učení, rozvíjejí všechny okruhy vzdělávacích cílů (tj. vědomosti, dovednosti i postoje) a vedou děti k základům kritického myšlení. Na děti kladou jasné, věkově přiměřené a srozumitelné požadavky, seznamují děti se vzdělávacími cíli a vedou je k vyhodnocování jejich dosahování.

4.2 Pedagogové využívají široké spektrum výchovně vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.

Pedagogové volí formy a metody vzdělávací nabídky tak, aby odpovídala vývojovým předpokladům dětí, stanoveným výukovým cílům, a vytvářela pozitivní třídní klima podporující učení. Vzdělávací nabídka je pro děti srozumitelná a dobře organizačně zvládnutá. Ve vzdělávací nabídce je účelně zastoupena individuální práce dětí, spolupráce dětí v menších skupinách a společná (frontální) práce celé třídy. Pedagogové nabízejí dětem aktivity podporující objevování, experimentování, kladení otázek, tvořivost a autonomii a iniciativu každého z dětí. Vytvářejí situace, v nichž děti aplikují to, co se naučily ve škole, v každodenním životě a v reálných situacích. Poskytují dětem věkově přiměřenou možnost využívat při učení informační technologie a rozvíjet tak dovednosti potřebné pro budoucí uplatnění v informační společnosti. Pedagogové systematicky sledují vzdělávací pokrok každého dítěte.

Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO IV

CZ.02.02.XX/00/23_017/0008270

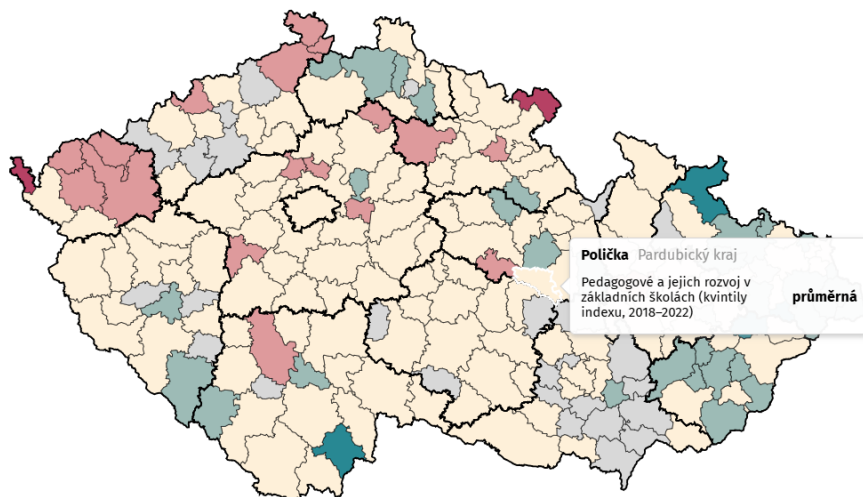


Výstupy šetření – skupina PEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI

Pedagogové a jejich rozvoj v základních školách (kvintily indexu, 2018–2022) po ORP

Pedagogové a jejich rozvoj v základních školách (kvintily indexu, 2018–2022)

● vysoká hodnota ● nadprůměrná ● průměrná ● podprůměrná ● nízká hodnota ● data chybí



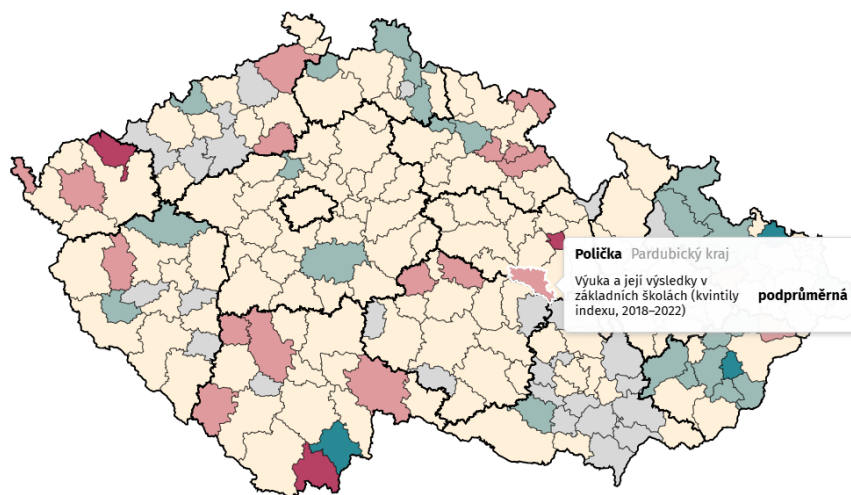
Zdroj dat: ČŠI

Mapové podklady od ČÚŽK licencovány pod CC BY 4.0

Výuka a její výsledky v základních školách (kvintily indexu, 2018–2022) po ORP

Výuka a její výsledky v základních školách (kvintily indexu, 2018–2022)

● vysoká hodnota ● nadprůměrná ● průměrná ● podprůměrná ● nízká hodnota ● data chybí



Zdroj dat: ČŠI

Mapové podklady od ČÚŽK licencovány pod CC BY 4.0

2018–2022

Jedná se o indexy vytvořené z kritérií modelu [Kvalitní školy 4.1, 4.2](#) ČŠI.

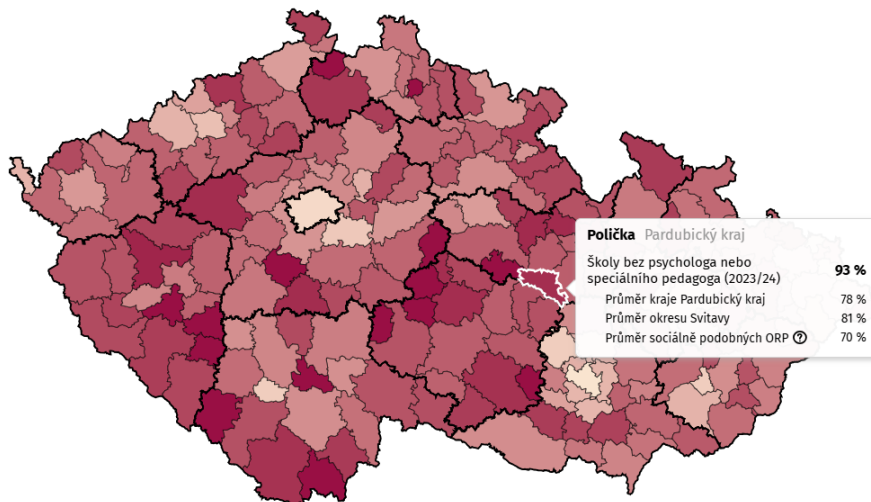


Školy bez psychologa nebo speciálního pedagoga (2023/24) po ORP

Školy bez psychologa nebo speciálního pedagoga (2023/24)

20 % 40 60 80 100 %

Průměr ČR: 65 %



Zdroj dat: MŠMT

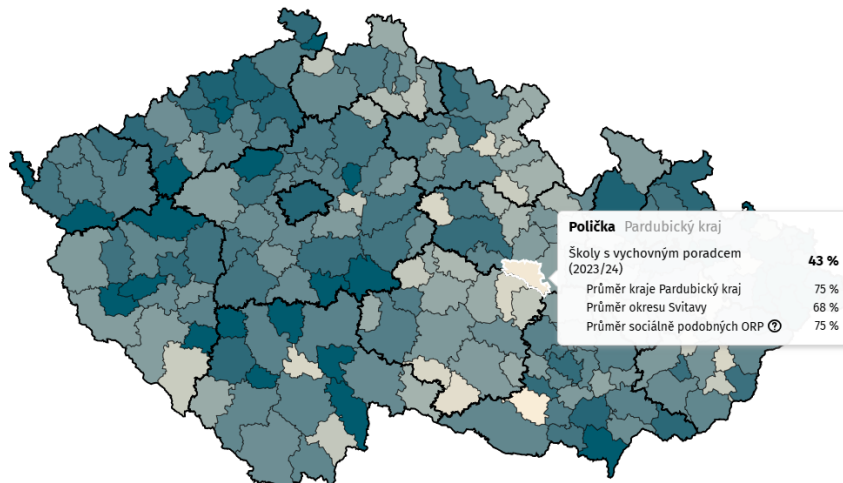
Mapové podklady od ČÚŽK licencovány pod CC BY 4.0

Školy s výchovným poradcem (2023/24) po ORP

Školy s výchovným poradcem (2023/24)

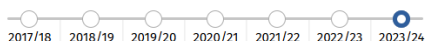
40 % 60 80 100 %

Průměr ČR: 82 %



Zdroj dat: MŠMT

Mapové podklady od ČÚŽK licencovány pod CC BY 4.0



Z obou výstupů vyplývá, že v porovnání s okresem, krajem i celou ČR má ORP Polička extrémně vysoký podíl škol bez psychologa, speciálního pedagoga a výchovného poradce, avšak podíl žáků se SVP je v ORP stejný jako je průměr ČR.



2.2 Specifická část analýzy

2.2.1 Témata MAP v řešeném území

Projekt řeší zvýšení kvality vzdělávání v ZŠ a MŠ na Poličsku. V rámci projektu byly realizovány povinné aktivity dle požadavků pravidel MAP IV

KA č. 1 Řízení projektu

KA č. 2 Evaluace MAP

KA č.3 Rozvoj a aktualizace MAP

KA č.4 Implementace akčních plánů

V souladu s metodikou, z provedených analýz a z jednání vedených v rámci přípravy projektu MAP IV byl projekt zaměřen na **povinná klíčová témata**:

- **Podpora moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí**
- **Podpora rozvoje potenciálu každého žáka, zejm. žáků se sociálním a jiným znevýhodněním**
- **Podpora pedagogických, didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů**

Tato klíčová témata budou řešena prostřednictvím průřezových témat vycházejících ze Strategie 2023+:

- proměna obsahu a způsobu vzdělávání
- podpora učitelů, ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání
- digitální kompetence k celoživotnímu vzdělávání
- snižování nerovností v přístupu ke vzdělávání
- spolupráce MŠ – ZŠ / ZŠ - SŠ

2.2.1.1 Uplatnění klíčových témat dle metodiky MAP v řešeném území

Pro uplatnění výše uvedených témat jsou v projektu nastaveny pracovní skupiny a to:

Pracovní skupina pro podporu moderních didaktických forem

Pracovní skupina pro rovné příležitosti

Pracovní skupina pro financování

Pracovní skupiny mají své stále členy, ale pro zájemce v dané oblasti jsou otevřené. Pracovní skupiny se scházejí na základě svolání jejich členů manažerem projektu MAP IV min. 4x během každých 12 měsíců realizace. Výstupy včetně zápisů jsou zasílány dotčeným osobám elektronicky a zveřejněny na webových stránkách www.maspolicsko.cz.



Výstupy z pracovních skupin jsou podkladem pro další práci v rámci projektu a také pro jednání řídicího výboru. Z jednání pracovních skupin a řídicího výboru vzešla kapitola: Východiska pro strategickou část tohoto dokumentu. Byla provedena revize stavu a potřeb, identifikovány problémové oblasti a klíčové problémy v dané problematice a následně probíhala diskuze nad příčinami a návrhy řešení.

2.2.2 Analýza dotčených skupin v oblasti vzdělávání na území MAS POLIČSKO

Z.S.

Následující kapitola charakterizuje jednotlivé dotčené skupiny, včetně popisu, tak jak byl uveden ve schválené žádosti o podporu. Dále je zde popsáno zapojení, způsob spolupráce a komunikace s jednotlivými aktéry.

Dotčenými skupinami v oblasti vzdělávání v řešeném území jsou:

1. **Děti a žáci** – Na území MAP je celkem 29 RED IZO, jejichž celková kapacita činí cca 3802 dětí a žáků. Během realizace projektu MAP došlo ke zvýšení kompetencí a kvality práce jednotlivých pedagogů, kteří mohli získané poznatky využít při práci s dětmi a žáky ve školách. Projekt ve svém důsledku umožní přístup ke vzdělání každému dítěti i žákovi na území Poličska. Ve všech školách bude rozvíjena motivující kultura zaměřená na maximální úspěch pro každého žáka.
2. **Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení včetně vedoucích pedagogických pracovníků** – na území MAP je cca 251 přepočtených úvazků pedagogických pracovníků. Školy zapojené do realizace MAP vyslaly své zástupce do pracovních platform MAP, dále se účastnily workshopů a vzdělávacích aktivit organizovaných na území MAP. Projekt prohlubuje jejich znalosti a dovednosti a zvyšuje i jejich profesní kvalitu.

Projekt MAP přináší pedagogickým pracovníkům a vedoucím pedagogickým pracovníkům:

- příležitost pro setkávání ředitelů/učitelů, k vzájemným konzultacím a výměně zkušeností a spolupráci
- možnost podílet se na analýze stavu školství v ORP, popisovat příčiny a navrhnout aktivity ke zlepšení
- podporu při organizaci spolupráce s kolegy v místě a při péči o osobní prostor nebo při řešení místních problémů
- podporu pracovních týmů
- získávání nových znalostí a dovedností a prohlubování stávajících
- zpestření výuky a společné prožitky s dětmi a žáky při účasti na mimoškolním vyučování a aktivitách

3. **Pracovníci organizací působících ve vzdělávání, výzkumu a poradenství** – do realizace MAP jsou zapojeni zástupci SVP, SVČ, Pedagogicko-psychologické poradny, neziskové organizace Pontopolis, Oblastní charita Polička – SAS Šance pro rodinu, knihovny Polička, OSPOD, kteří se podílejí na odborných výstupech z pracovních skupin, či na workshopech a seminářích organizovaných v rámci realizace MAP.

MAP přináší těmto pracovníkům:

- více informací o příležitostech pro rozvoj dětí nejen ve škole



- spolupráci formálního a neformálního vzdělávání
 - možnost účasti na vzdělávacích aktivitách realizovaných v rámci projektu
4. **Zaměstnanci veřejné správy a zřizovatelů škol působící ve vzdělávací politice** – do pracovních skupin jsou zapojeni zástupci veřejné sféry – zřizovatelé a zástupce oddělení školství ORP. V rámci projektu proběhne min. jedno informativní setkání o kvalitě vzdělávání se zřizovateli.
5. **Rodiče dětí a žáků** – v rámci realizace implementačních aktivit MAP jsou organizovány propagační i vzdělávací akce pro rodiče a veřejnost.

Celá realizace MAP je založena na základě principu **spolupráce a principu partnerství**. Díky principu partnerství byly do projektu zapojovány všechny dotčené skupiny. Partnerství spočívá ve spolupráci více subjektů při přípravě a následné realizaci plánu. Obsahem spolupráce partnerů je společná tvorba, koordinace, organizace, řízení, monitorování a vyhodnocování plánu. Partnerství je založeno na sdílené odpovědnosti a na demokratických principech rozhodování při tvorbě a řízení plánu.

Ke komunikaci s dotčenou veřejností, cílovými skupinami, zapojenými aktéry ve vzdělávání a k publicitě byly využity následující komunikační nástroje:

- elektronická komunikace – elektronicky jsou zasílány informace o realizaci projektu, pozvánky, přihlášky na realizované akce, zápisy, dokumenty k připomínkování a výstupy z projektu, dotazníková šetření.
- osobní komunikace – jednání řídicího výboru, setkání pracovních skupin, setkávání aktérů podílejících se na vzdělávání, informační schůzky realizačního týmu, vzdělávací aktivity, osobní konzultace
- telefonická komunikace – ověření účasti, neodkladné záležitosti, konzultace
- internet – všechny informace a dokumenty týkající se realizace projektu MAP rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO z.s. budou dostupné na www.maspolicsko.cz pod záložkou Projekty MAP a na FCB profilu:@mappolicsko.
- média – manažerka projektu zveřejňuje tiskové zprávy a novinky v projektu v místních periodikách, ve Zpravodaji MAS POLIČSKO z.s. a ve Výroční zprávě MAS POLIČSKO z.s.

2.2.3 Analýza rizik v oblasti vzdělávání v řešeném území

Tato analýza eviduje a hodnotí rizika v oblasti vzdělávání na území MAS POLIČSKO z.s. Identifikace rizik byla vytvořena realizačním týmem projektu MAP na základě informací, jednání a výstupů ze setkávání zástupců škol a zřizovatelů, z pracovních skupin, řídicího výboru a dále pak na základě osobních konzultací s aktéry ovlivňující vzdělávání na území MAS POLIČSKO z.s.

Z důvodu eliminace níže uvedených rizik došlo již v přípravné fázi MAP k nastavení nápravných opatření snižujících dopady daných rizik. Další opatření budou přijata během tvorby MAP a zejména pak při jeho implementaci. Identifikována byla následující možná rizika s potenciálním dopadem na

Místní akční plán rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO IV

CZ.02.02.XX/00/23_017/0008270



realizaci MAP rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO z.s. (v závorce je uveden způsob jejich eliminace).

Finanční riziko:

- Nedostatek finančních prostředků na investice do rekonstrukce a vybavení školských zařízení (Většina zřizovatelů nemá volné prostředky na rekonstrukce škol. Řešením je předkládání projektů do výzev IROP – přímých výzev nebo prostřednictvím integrovaných nástrojů ITI, CLLD či státních a krajských dotací)

Právní riziko:

- Časté změny legislativy v oblasti školství. Dochází k častým změnám legislativy (Pro eliminaci tohoto rizika jsou pro pedagogy pořádány pravidelné semináře z oblasti práva, v posledních letech významně přispěla ke zlepšení i spolupráce se Středním článkem)

- Špatná spolupráce mezi zřizovateli a zástupci školských zařízení, nízká komunikace ve vzdělávání na všech úrovních (organizování společných jednání a setkávání, kterými dojde ke zlepšení spolupráce)

Technická rizika:

- Nezáměr škol zapojovat se do aktivit MAP (realizační tým projektu pravidelně informuje všechny školská zařízení o plánovaných aktivitách a pokroku v realizaci MAP. Aktivita jsou voleny na základě předchozí průzkumu, tak aby byly pro zástupce vzdělávacích zařízení atraktivní)

Organizační riziko:

- Zánik školských zařízení v malých obcích z důvodů klesajícího demografického vývoje (podpoření existence škol ze strany obcí a tím stabilizace mladšího obyvatelstva)

Věcné riziko:

- Rostoucí počet dětí a žáků ohrožených školním neúspěchem, kteří nespádají do podporovaných skupin v rámci inkluzivních opatření (možnost zajištění personální podpory prostřednictvím podpory škol formou projektů zjednodušeného vykazování tzv. Šablony pro MŠ a ZŠ)

- Nárůst počtu žáků s psychickými problémy, uživatelů návykových látek (možnost zajištění personální podpory prostřednictvím podpory škol formou projektů zjednodušeného vykazování tzv. Šablony pro MŠ a ZŠ – školní psycholog, školní speciální pedagog, preventivní programy, zvyšování informovanosti pedagogů a rodičů, sdílení zkušeností)

- Nedostatek kvalifikované personální podpory ve školství (zvyšování kompetencí ve vzdělávání prostřednictvím vzdělávacích aktivit v rámci realizace projektu MAP rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO).



2.3 Východiska pro strategickou část - analýza stavu a potřeb aktérů ve vzdělávání v územích

2.3.1 Vymezení problémových oblastí a klíčových problémů

Aby byl zajištěn rozvoj kvalitního a inkluzivního vzdělávání dětí a žáků na území MAS POLIČSKO je nutné rozvíjet konkrétní oblasti vzdělávací soustavy. Na základě vlastního šetření, komunikace s aktéry ve vzdělávání byly identifikovány problémové oblasti a z nich plynoucí potřeby. K zajištění objektivity některých výsledných zjištění byly využity i výsledky šetření PAQ Research a ČŠI, kde dochází k porovnání stavu v rámci celé ČR, a dále pak z mezinárodních šetření PISA a TALIS.

KLÍČOVÉ TÉMA č.1 Podpora moderních didaktických forem vedoucích k rozvoji klíčových kompetencí

Na jednáních pracovní skupiny Moderní didaktické formy byly diskutovány i prakticky vyzkoušeny různé moderní didaktické formy napříč výukovými tématy. Zároveň byly také identifikovány následující překážky nedostatečného využívání moderních didaktických forem (dále „MDF“) ve výuce:

- Upřednostňování frontální výuky ze strany pedagogů
- Nedostatečné zkušenosti některých pedagogů s moderními didaktickými formami výuky
- Nedostatek kompetencí a motivace některých učitelů pro práci s ICT technologiemi ve výuce, včetně orientace v oblasti umělé inteligence, neznalost či obavy z rizik s nimi spojenými
- Neochota některých žáků zapojit se do výuky realizované moderní didaktickou formou, která často vyžaduje aktivní zapojení ze strany žáků
- Větší časová náročnost při využívání některých druhů moderních didaktických forem oproti frontální výuce
- Nedostatek finančních prostředků na pořízení vybavení k modernizaci didaktických forem
- Zastaralé odborné učebny některých škol
- Vysoké počty žáků ve třídách

KLÍČOVÉ TÉMA č.2 Podpora rozvoje potenciálu každého žáka, zejm. žáků se sociálním a jiným znevýhodněním

Na jednáních pracovní skupiny Rovné příležitosti byly diskutovány a formulovány překážky při podpoře rozvoje potenciálu každého žáka a také jejich příčiny. Některá data také vyplynula z výstupů šetření ČŠI a PAQ Research a jsou uvedena v předchozí analýze:

- Velký počet dětí a žáků ve třídách pro úspěšnou individualizaci vzdělávání
- Neřešená bezbariérovost ve většině škol



- Deficity ve školské infrastruktuře, především pak v kapacitě a kvalitě zázemí pro sport a volný čas (školní hřiště, tělocvičny, dílny)
- Nedostatek finančních prostředků na zajištění rozvoje individuálních schopností dětí a žáků
- Nedostatek času pro individualizaci výuky vedoucí k rozvoji potenciálu každého žáka v rámci běžné výuky
- Klesající úroveň porozumění čtenému textu
- Nedostatek specializovaných pracovníků na odborných pozicích (psychologové, spec. pedagogové, výchovní poradci)
- Nedostatečná připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání
- Nedostatečná odborná způsobilost asistentů pedagoga
- Obtížná či nedostačující komunikace s rodiči žáků se sociálním a jiným znevýhodněním
- Výrazný nárůst počtu žáků s psychickými problémy
- Rozšíření spektra návykových látek mezi žáky a zvýšení počtu uživatelů
- Nedostatečná kvalifikovanost pedagogických pracovníků v oblasti prevence a řešení sociálně patologických jevů

KLÍČOVÉ TÉMA č.3 **Podpora pedagogických, didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů**

Na jednáních pracovních skupiny Rovné příležitosti a Moderní didaktické formy i PS Financování byly diskutovány a formulovány překážky v podpoře pedagogických, didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů, některá data také vyplynula z výstupů šetření ČŠI a PAQ Research a jsou uvedena v předchozí analýze:

- Neochota některých pedagogů a asistentů pedagoga se dále profesně vzdělávat a zvyšovat své pedagogické kompetence
- Pouze malá část pedagogů se cítí připravena na výuku průřezových dovedností (kreativita, kritické myšlení, řešení problémů)
- Zastupování pedagoga ve výuce během jeho účasti na vzdělávacích akcích
- Nedostatečné kompetence některých pedagogů vést žáky k hlubšímu porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování informacemi
- Nedostatečné zázemí pro pedagogické pracovníky
- Velmi nízký podíl škol s uvádějícím učitelem
- Nedostatečná metodická podpora pedagogů při managementu třídního kolektivu
- Absence pravidelných třídnických hodin zakotvených v rozvrhu



2.3.2 SWOT-3 analýza klíčových témat v řešeném území, identifikace příčin problémů a návrhy řešení

Tato kapitola obsahuje SWOT-3 analýzu každého ze tří klíčových témat.

SWOT-3 analýza odráží aktuální situaci v daném tématu tak, jak ji hodnotí členové pracovních skupin, popř. vychází z výstupů šetření externích subjektů, které jsou uvedeny v předešlých kapitolách analýzy. Pracovní skupiny se zaměřily na to, aby každá SWOT – 3 analýza obsahovala kromě popisu problémů a potřeb také identifikaci a popis příčin daného problému tak, jak je ze svého pohledu vnímají. Na základě identifikovaných problémů a jejich příčin zpracovaly pracovní skupiny i návrhy konkrétních řešení daného problému.

2.3.2.1 SWOT-3 analýza prioritní oblasti Metodická a materiální podpora pedagogů při zavádění moderních didaktických forem do výuky

Priorita č. 1 Metodická a materiální podpora pedagogů při zavádění moderních didaktických forem do výuky	
Silné stránky	Slabé stránky
Široká nabídka vzdělávacích aktivit pro pedagogy v oblasti moderních didaktických forem	Zastaralé vybavení odborných učeben
Široká nabídka moderních didaktických pomůcek	Nedostatek finančních prostředků na pořízení vybavení k modernizaci didaktických forem
Materiální vybavení, modernizované učebny některých škol	Nedostatečné zkušenosti některých pedagogů s moderními didaktickými formami výuky
Finanční podpora zavádění inovativních metod ve výuce ze šablon OP JAK	Neochota některých žáků zapojit se do výuky realizované moderní didaktickou formou
Příležitosti	Hrozby
Využívání finančních prostředků z šablon pro další vzdělávání pedagogů v oblasti moderních didaktických forem	Chybějící finanční prostředky na další vzdělávání pedagogů v oblasti moderních didaktických forem, vybavení a pomůcky.
Využívání finančních prostředků z šablon pro pořízení vybavení a pomůcek pro výuku moderními didaktickými formami	Nevyužívání finančních prostředků z dotačních programů OP JAK, IROP



Sdílení zkušeností pedagogů v oblasti moderních didaktických forem	Nutnost pravidelné obnovy ICT techniky
Využití služeb externích organizací působících ve vzdělávání (SVČ, knihovny, SVP Alfa, Gymnázium Polička, Centrum technického vzdělávání _Půda, vzdělávací centra)	Neochota některých pedagogů vyučovat moderní didaktickou formou a upřednostňování frontální výuky
Vhodná implementace nového RVP do ŠVP	

Identifikace možných příčin problémů:

1) Část pedagogů nepovažuje časově efektivní využívání MDF ve výuce.

Část pedagogů nepovažuje časově efektivní a účelné využívání MDF ve výuce. I jejich vlastní vzdělávání probíhalo klasickou formou, a proto klasickou frontální výuku považují za dostatečnou. Moderní didaktické formy využívají pouze zřídka, okrajově jako doplňkovou aktivitu. Využívání MDF považují na základě svých vlastních zkušeností za časově náročné a mohou si ho dovolit jen omezeně. Někteří pedagogové nejsou připraveni adaptovat se na nové podmínky a přístupy, které nová generace žáků s odlišnými potřebami a návyky vyžadují.

Ačkoli je v moderních přístupech ke vzdělávání zdůrazňováno aktivní učení žáka (např. badatelská činnost, kreativita, experimentování, vlastní pozorování jevů a dějů, práce s chybou), je dle šetření ČŠI frontální výuka doprovázená poznámkami a zápisem žáků nadále nejčastěji zaznamenanou formou výuky. Tato forma výuky má však i své zastánce. Vlastní zápis podporuje snazší osvojení učiva a je zdrojem souhrnných informací, které má žák neustále k dispozici pro opakování učiva. Často je vyžadována i ze strany rodičů.

2) Nedostatečné didaktické schopnosti při práci s digitálními technologiemi.

Dle ČŠI čtvrtina učitelů vnímá své nedostatečné technické znalosti a dovednosti a pětina učitelů své nedostatečné didaktické schopnosti při práci s digitálními technologiemi ve výuce (např. plánování a realizace výuky rozvíjející digitální kompetence žáků). Učebny s IT technikou jsou ve školách během výuky často vyhrazeny pouze pro výuku IT, popř. souvisejících předmětů. Pro učitele jiných předmětů než je IT jsou často nedostupné. Tito učitelé zpravidla nemají možnost zvyšovat své digitální kompetence ve stávajícím digitálním prostředí školy.

3) Nedostatek sebedůvěry pedagogů při aplikování moderních didaktických forem.

Přestože se v posledních letech rozšířila nabídka kurzů DVPP v oblasti MDF a část pedagogů je využívá ke svému rozvoji, stále se mnoho z nich necítí dostatečně erudovaní, aby moderní didaktickou formou předali žákům vědomosti v takovém rozsahu, jaký ukládají osnovy. Z tohoto pohledu je frontální výuka nezbytná.

Pro mnohé pedagogy se jedná o novinku, jiní moderní didaktické formy dlouhodobě používají. Proto je velmi důležité, aby se tyto rozdílné skupiny setkávaly za účelem sdílení zkušeností. Setkávání pedagogů z různých škol napříč územím však vyžaduje, aby se někdo ujal role organizátora setkání. V současné době tuto roli zastává realizační tým MAP.



4) Neochota žáků aktivně se zapojit do výuky

I ti pedagogové, kteří se snaží využívat ve výuce moderní didaktické formy často narážejí na negativní odezvu ze strany žáků. Moderní didaktická forma vyžaduje aktivní zapojení žáka, ochotu vyvinout úsilí, přemýšlet, vyrovnat se i s neúspěchem, popř. se pokusit opakovat. Pokud žák není dostatečně v daném tématu zainteresován a není sám o sobě aktivní, není ochoten tímto způsobem pracovat a upřednostňuje pasivní postoj, tzn. pasivně přijímat informace a snažit se je „naučit“. Na základě podobných zkušeností poté pedagog vyhodnotí, že moderní didaktická forma je časově náročná a málo efektivní.

4) Investiční a materiální potřeby škol

Jednou z příčin problémů při aplikování moderních didaktických forem do výuky je nedostatečné financování investičních a materiálních potřeb škol. Investice do odborných učeben byly podporovány ve výzvě IROP. Z území Poličska podaly žádost tři základní školy. Přestože žádosti byly podány v prvním a druhém dnu příjmu žádostí, nebyly vybrány z důvodu vyčerpané alokaci výzvy. Další školy se o modernizaci odborných učeben prostřednictvím výzvy IROP nepokoušely. Důvodem je mimo jiné i problematické plnění podmínky bezbariérovosti. Zvláště starší budovy menších venkovských škol, kterých je na území většina, neumožňují přijatelné řešení. Nedostatečné alokace ve výzvě IROP – Základní školy jsou faktorem mimo území MAS.

Školy, které čerpají prostředky z projektů šablon, mají možnost použít část prostředků na nákup pomůcek a vybavení. Jedná se však jen o necelých 60 % škol. Zbývajících více než 40% základních škol šablony nečerpá i přes opakovaně nabízenou metodickou a administrativní podporu ze strany MAS POLIČSKO z.s.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

- ✓ Podporovat další vzdělávání pedagogů na téma rozvoje moderních didaktických forem ve výuce např. z šablon OP JAK, MAP
- ✓ Využívat zkušeností a pokračovat ve spolupráci s místními leadery v oblasti moderních didaktických forem.
- ✓ Vzájemná podpora a mentoring pro pedagogy v oblasti digitálních kompetencí, a to ve stávajícím digitálním prostředí školy.
- ✓ Pořádání pravidelných setkávání pedagogů za účelem sdílení a výměny zkušeností.
- ✓ Využívání metodické podpory při zavádění moderních didaktických forem do výuky v rámci systémových projektů (např. metodických kabinetů IPs Kurikulum).
- ✓ Využívání finančních prostředků z šablon OP JAK k pořízení výukových pomůcek a vybavení pro rozvoj moderních didaktických forem.



2.3.2.2 SWOT-3 analýza prioritní oblasti Podpora rozvoje potenciálu každého žáka, zejm. žáků se sociálním a jiným znevýhodněním

Priorita č. 2 Podpora rozvoje potenciálu každého žáka, zejm. žáků se sociálním a jiným znevýhodněním	
Silné stránky	Slabé stránky
Další vzdělávání pedagogů i asistentů v oblasti inkluze, např. z OP JAK	Velký počet dětí a žáků ve třídách pro úspěšnou individualizaci vzdělávání
Vybavení škol moderními výukovými pomůckami a speciálními vzdělávacími pomůckami prostřednictvím šablon OP JAK a dotací SZP prostřednictvím MAS.	Neřešená bezbariérovost ve většině škol
Dobrá vybavenost škol digitálními technologiemi	Deficity ve školské infrastruktuře, především pak v kapacitě a kvalitě zázemí pro sport a volný čas (školní hřiště, tělocvičny, dílny)
Navázaná pravidelná spolupráce se speciálními pedagogy a psychology Střediska výchovné péče Alfa Polička a Speciální mateřské a základní školy Polička a pracovníky OSPOD při vzájemném vzdělávání a sdílení v rámci implementace MAP IV	Nedostatečná připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání
Podpora dětí a žáků se sociálním znevýhodněním prostřednictvím projektu OPZ+ (koordinace komunikace škola/rodina/soc. služba)	Výrazný nárůst počtu žáků s psychickými problémy
Vznik prvního malokapacitního „nízkoprahového“ zařízení pro žáky se sociálním znevýhodněním v rámci implementace MAP IV (Podpůrná skupina – kluby)	93% základních škol v ORP je bez psychologa a speciálního pedagoga
Nízká hodnota socioekonomického znevýhodnění rodin v porovnání s průměrem ČR	Nedostatečná odborná způsobilost asistentů pedagoga
Příležitosti	Hrozby
Založení nízkoprahového“ zařízení pro žáky se sociálním znevýhodněním s dostatečnou kapacitou a udržitelností	Nárůst počtu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami
Udržení nastavené spolupráce se speciálními pedagogy a psychology Střediska výchovné	



péče Alfa Polička a Speciální mateřské a základní školy Polička a OSPOD při vzájemném vzdělávání a sdílení i bez organizační a finanční podpory MAP	Neodpovídající podmínky pro efektivní individualizaci vzdělávání (materiální, časové, personální)
Identifikace a individuální podpora pro nadané	Přetíženost škol vysokou administrativní zátěží
Snažit se navázat a udržet oboustranně přijatelnou komunikaci s rodiči	Nestabilita způsobu přidělování a financování asistentů pedagoga
Nové RVP a ŠVP podporující proměnu obsahu a způsobu vzdělávání	Nedostatek finančních prostředků na vzdělávání pedagogů v oblasti rovných příležitostí a aktivity pro žáky ze soc. znevýhodněného prostředí po ukončení podpory OP JAK
	Klesající úroveň porozumění čtenému textu

Identifikace možných příčin problémů a návrhy řešení

1) Velký počet žáků ve třídách pro úspěšnou individualizaci výuky.

Při velkém počtu žáků ve třídě není možné úspěšně přizpůsobit tempo učení, obsah a organizaci vyučovacích hodin potřebám všech jednotlivých žáků. Pro individualizaci výuky nemají pedagogové v běžné výuce dostatek času. Časově náročná je i samotná příprava, která by v ideálním případě měla zohledňovat všechny specifické potřeby jednotlivých žáků. I přes precizní „neošizenou“ přípravu se z časových důvodů nedaří ve výuce plány realizovat zcela či jen omezeně. Časově náročná práce se žáky se slabými výsledky často způsobuje znevýhodnění nadaných žáků a také ostatních žáků bez specifických potřeb. V souvislosti s adekvátním snižováním požadavků na žáky se specifickými potřebami je v rámci třídního kolektivu tlak na snížení požadavků i pro ostatní žáky. Mnozí pedagogové při porovnávání úrovně dosažených vzdělávacích výsledků tříd vnímají trend jako klesající. Stále zvyšující se administrativní a časová zátěž, která s individualizací výuky souvisí, může pedagogy demotivovat a nadměrně vyčerpávat. Příčina je způsobena systémovým nastavením, tedy faktory mimo území MAP.

2) Neřešená bezbariérovost většiny škol

Na území MAP se nachází pouze jedna základní škola s výtahem. Na území MAP není ze strany škol samotných bezbariérovost vnímána jako priorita. Případné řešení bezbariérovosti, které bezprostředně souvisí s výrazným stavebním zásahem do budovy školy, vnímají spíše jako úkol pro majitele nemovitosti (zřizovatele). Absence bezbariérových přístupů je však omezuje i ve financování dalších investic (např. modernizaci odborných učeben) v případě, že plánují žádat v některém z dotačních titulů (např. IROP), který si klade podmínku bezbariérového přístupu ke všem výstupům projektu. Zvláště starší budovy menších venkovských škol, kterých je na území většina, neumožňují technicky a finančně přijatelné řešení bezbariérovosti. Bezbariérovost škol bylo možné podpořit také z výzvy IROP- Základní školy. Nedostatečné alokace ve výzvě IROP – Základní školy jsou faktorem mimo působnost MAP.



3. Nedostatek specializovaných pracovníků na odborných pozicích (psychologové, spec. pedagogové, asistenti pedagoga)

Na území MAP je 93 % základních škol bez psychologa či speciálního pedagoga, přičemž podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je shodný s průměrem ČR. Hlavní příčinou je obecný nedostatek těchto profesí. Financování školního psychologa, speciálního pedagoga bylo možné z projektu šablon OP VVV či OP JAK I. Dle vlastního šetření však tyto pozice většina příjemců šablon do svých šablon nezahrnula částečně kvůli nedostatku těchto profesí, ale i nedostatku financí na dostatečný úvazek, který by byl jednak pro tyto pracovníky akceptovatelný, a jednak dostatečně efektivní pro školu.

Psycholog a sp. pedagog jsou nedostatkové pozice, ale výchovný poradce a metodik prevence (s odpovídajícím vzděláním a předpoklady pro tuto práci), mohou být v mnoha případech v rámci školy adekvátní náhradou a lze je získat z řad pedagogického sboru každé školy.

Samostatnou kapitolou je pak nestabilní způsob financování asistentů pedagoga, který školy uvrhá do nejistoty, že si budou moci tyto pozice dovolit v takové míře, jakou by pro úspěšnou inkluzi potřebovaly.

(Příčina je způsobena systémovým nastavením, jehož řešení není v působnosti a kompetenci žádného subjektu v partnerství MAP).

4. Nedostatečná připravenost pedagogů pro inkluzivní vzdělávání

I přes vysokou účast pedagogů při vzdělávání v inkluzivních tématech v rámci implementace MAP je stále vnímán neutuchající zájem a potřeba ze strany pedagogů. Na běžné pedagogy ve školách jsou kladeny zvyšující se požadavky úměrné pozici speciálních pedagogů. Asistenti pedagoga většinou nemají dostatek odborných znalostí. Pedagogové během výuky často pracují v rámci početných tříd se žáky s rozmanitými specifickými potřebami, lehkou mentální disfunkcí, výchovnými problémy atd. V rámci jejich pedagogického vzdělávání nebyli dostatečně připraveni na aktuální požadavky na proměnu obsahu a způsobu vzdělávání, nedostatečné bylo i zaměření na tzv. soft skills, rozvoj dovedností jako komunikace, empatie, schopnost řešit konflikty, nedostatečné pochopení různorodosti žáků, nedostatek znalostí o aktuálních potřebách škol, atd. Tyto dovednosti se pedagogové snaží postupně získávat a rozvíjet prostřednictvím různých krátkodobých kurzů dalšího vzdělávání. I v rámci implementace projektu MAP IV zaznamenává realizační tým zájem o pravidelná setkávání s lektory v oblasti rovných příležitostí a inkluze v mnohem vyšší míře než v jiných tématech.

3. Nedostatek zkušených pedagogů, kteří mají potřebné dovednosti a zkušenosti s individualizací výuky a neochota některých pedagogů k využívání digitálních technologií, které podporují individualizaci výuky.

Nedostatek kvalifikovaných pedagogů s potřebnými dovednostmi a zkušenostmi v oblasti individualizace výuky spolu s neochotou či obavami využívat digitální technologie, výrazně omezuje možnosti přizpůsobit výuku individuálním potřebám žáků. To vede k tomu, že výuka často zůstává



jednotvárná a méně efektivní. Školy tak nevyužívají moderní nástroje, které mohou výrazně usnadnit individualizaci výuky a podpořit inkluzi ve třídě.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

- ✓ Pořádání pravidelných setkávání a akcí pro pedagogy za účelem vzdělávání a výměny zkušeností například v rámci projektu MAP.
- ✓ Podpora spolupráce pedagoga a asistenta pedagoga vedoucí k individualizaci výuky ve třídě.
- ✓ Využití nových digitálních technologií a nástrojů, které usnadňují personalizovat výuku a umožňují pedagogům lépe sledovat pokrok žáků.
- ✓ Četnější, ideálně průběžné konzultace pedagogů s odborníky (psychologové, spec. pedagogové, logopedové).
- ✓ Zvyšování kompetencí a sdílení zkušeností výchovných poradců a metodiků prevence
- ✓ Organizování akcí s cílem pozitivní osvěty pro rodiče, která povede k podpoře individualizace výuky a k rozvoji potenciálu žáka a mimo jiné podpoří snazší přechod žáků na další stupeň vzdělávání či na jinou školu.



2.3.2.3 SWOT-3 analýza prioritní oblasti Podpora pedagogických, didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů

Priorita č. 3 Podpora pedagogických, didaktických kompetencí pracovníků ve vzdělávání a podpora managementu třídních kolektivů	
Silné stránky	Slabé stránky
Široká nabídka dalšího vzdělávání pedagogů	Obtížná zastupitelnost pedagogů malých škol během dalšího vzdělávání
Významná finanční podpora dalšího vzdělávání pedagogů z OP JAK	Část pedagogů se necítí připravena na výuku průřezových dovedností (kreativita, kritické myšlení, řešení problémů)
Ochota sdílet příklady dobré praxe v rámci aktivit spolupráce	Nedostatečné kompetence některých pedagogů vést žáky k hlubšímu porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování informacemi
Možnost čerpat inspiraci z databáze výstupů OP VVV	Nevyhovující zázemí pro pedagogické pracovníky
Implementační aktivity projektu MAP zaměřené na vzdělávání a sdílení zkušeností pedagogů	Absence pravidelných třídnických hodin v rámci výuky a chybějící metodická podpora pro management třídního kolektivu
Příležitosti	Hrozby
Zajištění podpory začínajícím a novým pedagogům v rámci školy	Neochota některých pedagogů a asistentů pedagoga se dále profesně vzdělávat a zvyšovat své pedagogické kompetence
Zlepšování zázemí pro pedagogické pracovníky	Nedostatek finančních prostředků na vzdělávání pedagogů po ukončení podpory OP JAK
Neustálé zvyšování kompetencí pedagogů v oblasti proměny obsahu a způsobu vzdělávání	Chybějící vzájemná spolupráce a podpora mentoringu mezi pedagogy v rámci škol
Průběžné zvyšování digitálních kompetencí pedagogů reflektující aktuální vývoj	Přerušení spolupráce školských zařízení na území po skončení projektu MAP



Identifikace a využívání pedagogických leaderů v rámci jednotlivých škol	Nedostatečný důraz na zdravé klima školy a wellbeing žáků a pedagogů
Metodická i materiální podpora pedagogů při managementu třídních kolektivů	Nefunkční komunikace pedagogických pracovníků s vedením školy
Ukotvení třídnických hodin na 2. stupních ZŠ do systému	

Identifikace možných příčin problémů a návrhy řešení

1. Nedostatek pravidelných setkání za účelem výměny zkušeností a vzájemného profesního sdílení.

Z pohledu realizačního týmu MAP je zřejmé, že společné vzdělávání pedagogů a setkávání za účelem profesního sdílení je na území realizováno pouze v rámci konkrétních projektů, do kterých jsou školy zapojeny.

Jedním z cílů projektu MAP je, aby se školy v území neměly tendenci vnímat konkurenčně, dokázaly vzájemně sdílet dobrou praxi, a také se společně posouvaly při zdolávání překážek, které přinášejí nové potřeby a trendy.

Role organizátora setkání, popř. i zajištění odborného obsahu je však klíčová a v současné době žádná ze škol na území neinicuje a nerealizuje spontánní aktivitu spolupráce pedagogů, tj. jako dobrovolnou aktivitu bez návaznosti na konkrétní podpořené projekty. Pedagogové a vedení škol zatím nevnímají potřebu diskuse o udržení nastavené spolupráce po skončení podpory jednotlivých projektů.

2. Pouze malá část pedagogů se cítí připravena na výuku průřezových dovedností (kreativita, kritické myšlení, řešení problémů) a na realizaci proměny obsahu a způsobu vzdělávání tj. vést žáky k hlubšímu porozumění problémům v širších souvislostech oproti přetěžování informacemi

Pedagogové ve velké míře používají tradiční výukové metody, které jsou zaměřené na předávání velkého množství informací místo rozvoje kritického myšlení a praktických dovedností. Důvodem je hlavně to, že jsou vázáni dosažením povinných výstupů vzdělávání. Stejným způsobem probíhalo i jejich vlastní základní, středoškolské a poté i profesní vzdělávání. Panují obavy, že pro implementaci nového RVP a potažmo ŠVP do výuky nebudou mít dostatek didaktické podpory. Realizovat proměnu obsahu a způsobu vzdělávání nebude možné bez významné podpory stávajícím pedagogům.

3. Obtížná zastupitelnost pedagogů při jejich vzdělávání

Dle vlastních zjištění realizačního týmu je velkým omezením pro další vzdělávání pedagogů jejich obtížná zastupitelnost ve výuce. Tento problém se týká především nejmenších neúplných škol s malým počtem pedagogů. Tyto školy často nemají možnost umožňovat svým pedagogům vzdělávací aktivity konané např. v krajských městech, protože nejsou schopné uspokojivě vyřešit jejich zástup. Z tohoto důvodu je pro ně výhodné využívat možnosti, které se nabízejí přímo na území Poličska a zohledňují i jejich časové možnosti.



4. Nedostatečná podpora wellbeingu dětí, žáků i pracovníků ve vzdělávání, podpora managementu třídních kolektivů

Klima uvnitř školy zásadně ovlivňuje především přístup jejího vedení, a to jak k zaměstnancům, žákům a rodičům. Vedení by mělo smysluplně určovat dlouhodobé směřování školy a vytvářet její příznivé klima. Pozitivní školní klima se projevuje v dobrých sociálních vztazích mezi pedagogy navzájem, mezi pedagogy a žáky, mezi žáky navzájem i mezi rodiči a vedením školy a pedagogy.

Nejčastěji zmiňovanými překážkami při budování zdravého klimatu školy a managementu třídních kolektivů jsou také velké heterogenní třídní kolektivy, kde je velmi obtížné přistupovat individuálně k potřebám jednotlivých žáků. Na pedagogy jsou v tomto ohledu kladeny stále vyšší nároky. Většina sociální komunikace mezi žáky probíhá v online prostředí, které je mimo dosah a kontrolu pedagogů a často i rodičů. S tím souvisí i obtížné odhalování sociálně patologických jevů mezi žáky a jejich původců. Za těchto podmínek je náročná také prevence konfliktů a jejich řešení.

V posledních letech byl zaznamenán prudký nárůst uživatelů psychotropních látek jak zakázaných, tak volně prodejných, popř. léků dostupných v domácnostech. Kromě potřeby prevence je také třeba, aby měly školy zavedený jasný a jednotný postup, jak postupovat v případě zjištění užití této látky u žáka, kde začínají a končí jejich kompetence a možnosti.

Častým problémem je neuspokojivá komunikace s rodiči. Přímou komunikaci mezi pedagogem a rodičem často nahrazují skupinové komunikační online platformy rodičů.

Pro úspěšný management třídního kolektivu je nezbytné, aby vznikl dostatečný prostor pro komunikaci v rámci třídy. S tímto problémem se potýkají především 2. st. ZŠ. Třídnické hodiny bývají buď nepravidelné, nebo v rámci možných disponibilních hodin pravidelně ukotvené v rozvrhu. Pokud nemá škola volné disponibilní hodiny, je konání pravidelných třídnických hodin vyloučeno.

Tradiční pojetí třídnické hodiny je spojeno s třídním učitelem, který v ní v zásadě řeší organizační záležitosti či kázeňské problémy. Širší a do českého školství pozvolna pronikající koncept počítá s tmelením třídního kolektivu pomocí škály aktivit od herních po relaxační.

Návrh konkrétních kroků řešení problému

- ✓ Udržení a rozvoj pravidelných setkání účelem výměny zkušeností a vzájemného profesního sdílení například v rámci projektu MAP IV/MAP V.
- ✓ Vzdělávací aktivity konané na území Poličska v odpoledních hodinách, popř. webináře
- ✓ Vzdělávání, sdílení zkušeností a mentoring v oblasti interdisciplinárního přístupu, důrazu na práci s informacemi, kritického myšlení, zvýšení provázanosti výuky a kreativity ve výuce
- ✓ Vzdělávací aktivity pro pedagogy na podporu řízení tříd, na techniky řešení konfliktů a budování pozitivního klimatu třídy
- ✓ Zakotvení systému pravidelných třídnických hodin
- ✓ Podpora preventivních programů pro žáky pro tmelení třídních kolektivů
- ✓ Podpora programů pro žáky pro tmelení třídních kolektivů
- ✓ Podpora pravidelných setkávání s rodiči
- ✓ Podpora wellbeingu učitelů



2.3.3 Informace o potřebách investic ve školách a stupni připravenosti

V rámci aktualizace analytické části MAP došlo i ke zjišťování aktuálních informací a potřebách investic v mateřských a základních školách na Poličsku. Investiční potřeby byly identifikovány na základě vlastního šetření během realizace MAP a také na základě již obdržených souhlasů zřizovatelů se zařazením investičních záměrů do SR MAP.

2.3.3.1 Potřeby investic v mateřských školách

Na území MAP jsou plánovány dvě investice na rozšíření kapacit mateřské školy, a to v obci Jedlová z důvodu nárustu počtu mladých rodin a dále rozšíření kapacit speciální mateřské školy v Poličce, jejíž přístavba bude zahájena v roce 2025.

Mateřské školy na území Poličska vnímají potřebu zlepšit zázemí pro úspěšné zavádění moderních didaktických forem, ale i pro rozvoj potenciálu každého žáka. Plánují či průběžně pořizují venkovní herní prvky, pomůcky pro rozvoj matematické a čtenářské pregramotnosti, učební a didaktické pomůcky a digitální vzdělávací technologie, plánují rekonstrukce nevyužitých (např. půdních) prostor za účelem dalšího využití podporující vzdělávání dětí. Plánují také rekonstrukce školních zahrad pro posílení vztahu k přírodě a životnímu prostředí.

Kromě investic přímo souvisejících se zvyšováním kvality výuky je třeba také modernizovat technické a hospodářské zázemí mateřských škol, a to co do prostoru, tak i z hygienického hlediska. Jedná se především o investice do školních kuchyní a jídelen, skladů potravin, sociálního zařízení, šaten, atd. V mnohých mateřských školách chybí vhodné podmínky pro administrativní práci ředitelky a nepedagogických pracovníků. Chybí také prostory pro archivaci.

Další kapitolou je pak celkový stav budov MŠ. Často se jedná o staré patrové budovy, které neumožňují jednoduché a finančně přijatelné řešení bezbariérovosti. Mnohé budovy potřebují celkovou rekonstrukci rozvodů elektřiny, vody a topení, podlah, střeš. Některé budovy nejsou zateplené.

2.3.3.2 Investiční záměry - mateřské školy

Název školského zařízení	Mateřská škola Rozmarýnek Polička
Popis investice	Rekonstrukce prvního patra – nová učebna pro tělovýchovné aktivity dětí, modernizace sociálního zařízení, srovnání podlah v celém patře, modernizace pracovního zázemí pro ředitelku a hospodáře, realizace únikového východu, zateplení střechy
Stupeň připravenosti	Projektová dokumentace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO



Název školského zařízení	Mateřská škola Rozmarýnek Polička
Popis investice	Pořízení herního prvku na zahradu
Stupeň připravenosti	Podpořená žádost o dotaci
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE

Název školského zařízení	Mateřská škola Jedlová
Popis investice	Rozšíření kapacity MŠ Jedlová
Stupeň připravenosti	Hotová PD
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE

Název školského zařízení	Mateřská škola Borová, okres Svitavy
Popis investice	Herní prvky na zahradu MŠ Borová
Stupeň připravenosti	Podpořená žádost o dotaci
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE

Název školského zařízení	Mateřská škola Čtyřlístek Polička
Popis investice	Pořízení herních prvků na zahradu
Stupeň připravenosti	Podpořená žádost o dotaci
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE

Název školského zařízení	Mateřská škola Luční Polička
Popis investice	Modernizace vybavení školní jídelny
Stupeň připravenosti	Podpořená žádost o dotaci



Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE
Popis investice	Edukativní panely na školní zahradu
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE
Popis investice	Rekonstrukce vodoinstalace, kanalizace, rozvodů tepla a elektroinstalace v MŠ Luční Polička
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO
Popis investice	Doplnění zahrady prvky na procvičování hrubé motoriky. Balanční prvky, lanové sestavy, šplhací sestavy.
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Mateřská škola Hartmanice
Popis investice	Vybavení mateřské školy nábytkem do herny, ředitelny a sborovny. Pořízení IT techniky
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO
Popis investice	Rekonstrukce kuchyně včetně vodoinstalace a kanalizace a pořízení nového vybavení. Pořízení nábytku do školní jídelny.
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Mateřská škola Polička, Palackého nám.181
Popis investice	Pořízení interaktivní tabule a příslušenství
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO



Název školského zařízení	Mateřská škola Rohozná - příspěvková organizace
Popis investice	Vybavení kuchyně konvektomatem, lednicí, robotem a policovým systémem
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Speciální mateřská a základní škola Polička
Popis investice	Rozšíření prostor školy o novou učebnu MŠ, kuchyňku
Stupeň připravenosti	Před zahájením realizace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE

Název školského zařízení	Mateřská škola Oldřiš
Popis investice	Vybavení školní kuchyně Oldřiš
Stupeň připravenosti	Před zahájením realizace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE

2.3.3.3 Potřeby investic v základních školách

Na území MAP nejsou plánovány žádné investice na rozšíření kapacit základních škol. Jejich kapacita je dostatečná.

Největší připravovanou investicí na území je v současné době kompletní rekonstrukce budovy II. stupně ZŠ Bystré a přístavba šaten.

Základní školy na území Poličska plánují zlepšit zázemí pro úspěšné zavádění moderních didaktických forem, ale i pro rozvoj potenciálu každého žáka. Plánují či průběžně pořizují vybavení a zlepšují zázemí pro rozvoj moderních didaktických forem. Kromě pořizování učebních a didaktických pomůcek a digitálních vzdělávacích technologií, plánují také modernizace odborných učeben a dílen. Připravují se také záměry na rekonstrukce nevyužitých (např. půdních) prostor za účelem dalšího využití podporující vzdělávání žáků. Plánují také úpravy školních zahrad pro posílení vztahu k přírodě a životnímu prostředí.



Velkou potřebu investic pociťuje většina škol v oblasti pohybových aktivit a tělovýchovy. Většině škol chybí vhodné vnitřní i venkovní sportoviště. Vnitřní prostory malých venkovských školních budov, kterých je na území většina, neumožňují uspokojivě řešit potřebu prostoru pro sportovní aktivity. V těchto školách většinou chybí i kvalitní venkovní sportoviště.

Kromě investic přímo souvisejících se zvyšováním kvality výuky je třeba také modernizovat technické a hospodářské zázemí základních škol. Jedná se především o investice do školních kuchyní a jídelen, skladů potravin, sociálního zařízení, šaten, atd. V mnohých základních školách chybí i potřebné zázemí pro pedagogy (kabinety, sborovny). Někde chybí také prostory pro archivaci.

Další kapitolou je pak celkový stav budov. Často se jedná o staré patrové budovy, které neumožňují jednoduché a finančně přijatelné řešení bezbariérovosti. Mnohé budovy potřebují celkovou rekonstrukci rozvodů elektřiny, vody a topení, podlah, střeš. Některé budovy nejsou zateplené.

2.3.3.4 Investiční záměry - základní školy

Název školského zařízení	Masarykova základní škola Polička
Popis investice č.1	Venkovní učebna
Stupeň připravenosti	Před zahájením realizace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO
Popis investice č.2	Přestavba prostor suterénu Masarykovy základní školy Polička na učebnu IT a robotiky
Stupeň připravenosti	Hotová PD, nepodpořená žádost o dotaci
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Základní škola a Mateřská škola Sádek, okres Svitavy
Popis investice	Stavební úpravy ZŠ a MŠ Sádek II. etapa vestavba školní družiny
Stupeň připravenosti	Hotová PD, nepodpořená žádost o dotaci
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO
Popis investice	Pořízení herních prvků ZŠ a MŠ Sádek
Stupeň připravenosti	Podpořená žádost o dotaci



Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE
---	----

Název školského zařízení	Základní škola Na Lukách Polička
Popis investice	Rekonstrukce odborné učebny Fy a CH , kabinetu a přípravný CH
Stupeň připravenosti	Před zahájením realizace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Základní škola Bystré
Popis investice	Celková rekonstrukce budovy II. stupně a vybudování přístavby šaten
Stupeň připravenosti	Před zahájením realizace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO
Popis investice	Novostavba sportoviště ZŠ Bystré
Stupeň připravenosti	Před zahájením realizace
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE
Popis investice	Modernizace jazykových a přírodovědných učeben, modernizace školní kuchyně a jídelny, modernizace školské technologie komunikace v cizích jazycích, přírodní vědy, technické a řemeslné obory, modernizace technologie pro stravování
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO
Popis investice	Obnova varných kotlů pro školní jídelnu
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE



Název školského zařízení	Základní škola Borová
Popis investice	Nová střešní konstrukce a krytina, součástí záměru je vybudování kabinetů a učeben ve stávajících půdních prostorách
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Základní škola Pomezí, okres Svitavy
Popis investice	Modernizace učeben
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Název školského zařízení	Základní škola a mateřská škola Telecí
Popis investice	Vybavení do školní kuchyně Telecí
Stupeň připravenosti	idea
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	NE
Popis investice	Přístavba a stavební úpravy objektu ZŠ Telecí č.p. 178 za účelem vestavby odborných učeben do podkroví
Stupeň připravenosti	Hotová PD
Souhlas zřizovatele se zařazením záměru do SR MAP ANO / NE	ANO

Aktualizace č.4 analytické části dokumentace Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání na území MAS POLIČSKO IV byla schválena Řídícím výborem MAP dne 10.3.2025.

.....

Mgr. Jan Neudert, předseda Řídícího výboru MAP



Spolufinancováno
Evropskou unií

