

Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: analýza stavu a návrhy doporučení – syntetická zpráva a doporučení

Konečný uživatel výsledků: **Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy České republiky**
Karmelitská 529/5, 118 00 Malá Strana

Název projektu: Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: analýza stavu a návrhy doporučení

Číslo projektu: TIRDMSMT015MT03

Řešitel projektu:

PAQ - Prokop Analysis and Quantitative Research, s.r.o., Vršovická 817/5, 10100 Praha

STEM Ústav empirických výzkumů, z.ú., Španělská 1073/10, 12000 Praha

Doba řešení: 15. 3. 2022 – 28. 2. 2023

Důvěrnost a dostupnost:

Informace o autorském týmu:

PhDr. Václav Korbel, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Karel Gargulák

Mgr. Jitka Uhrová

Mgr. Marek Pour

Bc. et Bc. Michal Ostrý

Nina Fabšíková, MSc.

Mgr. Kateřina Šafářová

Jakub Komárek, BSc.

Mgr. Jan Zeman

Mgr. Karina Hoření

Mgr. Martin Kratochvíl

Mgr. Bc. Lucie Obrovská, Ph.D.

Mgr. Tomáš Kohoutek, Ph.D.

Mgr. et Mgr. Daniel Prokop, Ph.D.

PhDr. Martin Buchtík, Ph.D.



Další informace o projektu:

Hlavním cílem projektu je zjistit, jaké jsou potřeby škol a jak jim odpovídá stávající praxe na školách a školských zařízeních v oblasti **specializovaných činností a nepedagogické práce**. V návaznosti na to zjistit, jak se **liší nastavení současného systému i systém financování**, tj. zajištění nepedagogické práce, specializačních činností pedagogických pracovníků či dalších případných činností v ČR a v alespoň **pěti zemích v zahraničí**, například: Rakousko, alespoň jedna spolková země SRN, jedna země z trojice Finsko, Švédsko, Dánsko; alespoň několik dalších zemí EU (minimálně. Estonsko, Polsko, Maďarsko či jiné srovnatelné svými vzdělávacími systémy s ČR). Navrhnout **úpravy** systému v oblastech: zajištění specializovaných a dalších pozic a nepedagogické práce školy v ČR. Cílem je také získat pohled diferencovaný podle velikosti, umístění, druhu a typu školy a školských zařízení.

Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: Analýza stavu a návrhy doporučení

Obsah

SHRNUTÍ VÝZKUMNÝCH POZNATKŮ	6
SPECIALIZOVANÉ ČINNOSTI UČITELŮ	6
SAMOSTATNÉ POZICE ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ	12
SOUVISLOST PERSONÁLNÍHO ZABEZPEČENÍ A VZDĚLÁVACÍ NEÚSPĚŠNOSTI	16
NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ PRÁCE UČITELŮ	16
NEPEDAGOGICKÁ PRÁCE	17
EKONOMICKÁ ANALÝZA PŘÍNOSŮ A NÁKLADŮ POSÍLENÍ PODPŮRNÝCH POZIC	17
DOPORUČENÍ.....	19
SEZNAM GRAFŮ A TABULEK	22
SEZNAM NEJVÍCE UŽÍVANÝCH ZKRATEK	25
1 ÚVOD.....	26
1.1 VÝZKUMNÉ OTÁZKY	27
1.2 METODY A VÝZKUMNÝ SOUBOR	28
1.2.1 Analýza administrativních dat	28
1.2.2 Expertní panel – rozhovory s experty, řediteli škol a zástupci zřizovatelů	29
1.2.3 Rešerše zahraničních zkušeností	30
1.2.4 Kvalitativní výzkum zacílený na specializované činnosti pedagogických pracovníků.....	31
1.2.5 Kvantitativní výzkum zacílený jak na specializované činnosti pedagogických pracovníků, tak na nepedagogickou práci	36
2 SPECIALIZOVANÉ ČINNOSTI UČITELŮ	38
2.1 OBSAZENOST POZICEMI VE ŠKOLÁCH	38
2.1.1 Obsazenost podle administrativních dat.....	38
2.1.2 Obsazenost pozicemi podle kvantitativního šetření.....	46
2.2 REÁLNÁ ČINNOST A PRAXE POZIC	54
2.2.1 Výchovný poradce	54
2.2.2 Metodik prevence.....	59
2.2.3 Kariérový poradce	64
2.2.4 Koordinátor ŠVP	67
2.2.5 Koordinátor ICT	71
2.2.6 Koordinátor v oblasti environmentální výchovy.....	73
2.3.7 Uvádějící učitelé	74
2.3 POSTOJE ŘEDITELŮ K POZICÍM	76
2.3.1 Postoje – kvantitativní šetření.....	76
2.3.2 Postoje ředitelů na základě kvalitativního šetření	82
2.4 NASTAVENÍ VELIKOSTI BANKY SPECIALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ.....	85

2.5	OPTIMÁLNÍ MIX JEDNOTLIVÝCH SPECIALIZOVANÝCH ČINNOSTÍ.....	91
	SHRNUTÍ: SPECIALIZOVANÉ ČINNOSTI UČITELŮ	93
3	SAMOSTATNÉ POZICE ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ.....	98
3.1	OBSAZENOST POZICEMI VE ŠKOLÁCH	98
3.1.1	Výkazy MŠMT.....	98
3.1.2	Čerpání ESIF.....	104
3.1.3	Asistent pedagoga	108
3.1.4	Školní asistent	115
3.1.5	Chůva (pouze MŠ)	118
3.1.6	Obsazenost podle dat z dotazníkového šetření.....	119
3.2	REÁLNÁ ČINNOST A PRAXE SAMOSTATNÝCH POZIC ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ.....	121
3.2.1	Školní psycholog	121
3.2.2	Speciální pedagog	123
3.2.3	Sociální pedagog	129
3.2.4	Asistent pedagoga	131
3.2.5	Mateřské školy: Školní asistent, chůva, psycholog.....	135
3.3	POSTOJE ŘEDITELŮ	142
3.3.1	Důležitost pozic	142
3.3.2	Zájem o obsazení pozic.....	147
3.3.3	Důvody neobsazení pozic	150
3.3.4	Financování pozic	153
3.3.5	Zajištění poradenských služeb a podpory školou	154
3.3.6	Postoje k opatřením ze strany MŠMT	162
3.4	NASTAVENÍ VELIKOSTI BANKY PODPŮRNÝCH PEDAGOGICKÝCH POZIC PODLE TYPU ŠKOL	169
3.4.1	Optimální mix jednotlivých podpůrných pozic	174
3.5	POSTOJE K ASISTENTOVÍ PEDAGOGA	177
3.5.1	Nastavení parametrizace asistenta pedagoga	179
3.6	SOUVISLOST PERSONÁLNÍHO ZABEZPEČENÍ, ZNEVÝHODNĚNÍ A VZDĚLÁVACÍHO NEÚSPĚCHU	181
	SHRNUTÍ: SAMOSTATNÉ POZICE ŠKOLNÍHO PORADENSTVÍ	186
	SOUVISLOST PERSONÁLNÍHO ZABEZPEČENÍ A VZDĚLÁVACÍ NEÚSPĚŠNOSTI	190
4	NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ PRÁCE UČITELŮ.....	191
	SHRNUTÍ: NEPŘÍMÁ PEDAGOGICKÁ PRÁCE UČITELŮ	192
5	NEPEDAGOGIČTÍ PRACOVNÍCI A JEJICH ČINNOSTI, FINANCOVÁNÍ	193
5.1	OBSAZENOST POZICEMI VE ŠKOLÁCH	193
5.1.1	Rozdíly podle velikosti školy.....	197
5.1.2	Rozdíly mezi kraji	199
5.2	NEPEDAGOGICKÁ PRÁCE	200
5.3	ČERPÁNÍ LIMITŮ NEPEDAGOGICKÉ PRÁCE	211
	SHRNUTÍ: NEPEDAGOGICKÁ PRÁCE	217
6	EKONOMICKÁ ANALÝZA	218
6.1	ÚVOD.....	218
6.2	METODOLOGIE	219

6.3 NÁKLADY	220
6.4 HODNOTA UŠLÉ PŘÍLEŽITOSTI	222
6.5 PŘÍNOSY	222
6.6 ČASOVÝ PROFIL PŘÍNOSŮ A NÁKLADŮ	224
6.7 ANALÝZA UŠLÉ PŘÍLEŽITOSTI A CELOSPOLEČENSKÝCH PŘÍNOSŮ	227
6.8 ANALÝZA CITLIVOSTI	229
6.9 ZÁVĚR	233
6.10 REFERENCE	234
SHRNUTÍ: EKONOMICKÁ ANALÝZA PŘÍNOSŮ A NÁKLADŮ POSÍLENÍ PODPŮRNÝCH POZIC	234
SHRNUTÍ A ZÁVĚRY	236

Shrnutí výzkumných poznatků

Zjištění vyplývající z výzkumného projektu „Specializované činnosti pedagogických pracovníků a nepedagogická práce či další činnosti v regionálním školství: analýza stavu a návrhy doporučení“ využívá rozsáhlou šíři kvalitativních a kvantitativních metod zkoumání stavu a potřeb ředitelů a pracovníků mateřských, základních a středních škol. Po **úvodní metodické** kapitole zpráva ve čtyřech kapitolách popisuje zjištění týkající se obsazenosti zkoumaných pozic, reálné činnosti pedagogických pracovníků, ale také postoje a optimální nastavení pozic z různých typů škol.

Druhá kapitola tedy popisuje **specializované činnosti** pedagogů – výchovný poradce, koordinátor ICT (metodik informačních a komunikačních technologií, pozice koordinátora ICT), metodik školní prevence, koordinátor ŠVP, koordinátor environmentální výchovy (EVVO), karierní poradce.

Třetí kapitola popisuje zajištění týkající se **samostatných podpůrných pozic** – školní psycholog, speciální pedagog, školní asistent, sociální pedagog a poté také asistent pedagoga.

Čtvrtá kapitola popisuje **nepřímou pedagogickou práci** učitelů.

Pátá kapitola je věnována zajištění **nepedagogické práce** ve školách. Závěry výzkumných zjištění kopírují strukturu výše nastíněných témat a oblastí.

Závěrem šestá kapitola shrnuje výsledky **ekonomické analýzy** nákladů a přínosů pro státní rozpočet různých modelů zajištění podpůrných pedagogických a nepedagogických pozic ve školách.

Specializované činnosti učitelů

1/ Obsazenost učitelských pozic vykonávajících specializované činnosti – administrativní a dotazníková data

1. Jak často jsou činnosti obsazeny

Od roku 2017 přibývá škol, které mají obsazené specializované činnosti. Nárůsty v obsazenosti jsou na ZŠ i SŠ pár procentních bodů u většiny pozic a 13-14 p. b. u metodika prevence (**Graf 2**). Nejčastěji jsou obsazeny (z účinné legislativy povinné) činnosti výchovného poradce (podle dotazníkového šetření 85 % ZŠ a 99 % SŠ) a metodika prevence (83 % ZŠ, 92 % SŠ), poté následuje koordinátor ICT (65 % ZŠ, 76 % SŠ), nejméně často jsou obsazeny činnosti koordinátora ŠVP (41 % ZŠ, 38 % SŠ) a EVVO (32 % ZŠ, 33 % SŠ) (**Graf 9**). Většina středních škol má jak metodika prevence, tak výchovného poradce.

2. Vliv velikosti a obsazení pedagogem s příslušnou kvalifikací

Přibližně třetina základních škol do 100 žáků nemá činnost výchovného poradce ani metodika prevence obsazenou pedagogem s příslušnou kvalifikací (**Graf 12**). V součtu s pracovníky bez kvalifikací má výchovného poradce 58 % a metodika prevence 67 % malých škol. 81-91 % větších škol má alespoň jednu činnost obsazenou pracovníkem s kvalifikací. Malé školy jsou proto výrazně hůře obsazeny podpůrnými činnostmi. Nad 100 žáků hraje velikost roli jen u koordinátora ŠVP a EVVO, jinak je obsazení podobné. Rozdíl mezi základními školami pod 100 a nad 250 žáků je typicky 40 procentních bodů (např. koordinátor ICT 34 vs. 84 %, koordinátor ŠVP 17 vs. 59 %). Střední školy mají pozice obsazené podobně jako velké základní školy (nad 250 žáků). Maturitní školy mají poté častěji obsazených více činností celkem.

3. Vykonávání činnosti vedením

Na pětíně až třetině základních a středních škol (které mají obsazenou danou činnost) vykonává specializovanou činnost někdo z vedení, ať už ředitel nebo zástupce ředitele (**Graf 13**). Nejčastěji to je na základních školách do 100 žáků, konkrétně v 59 % u výchovného poradce a 63 % u koordinátora ICT a ve 40 % u metodika prevence. Častěji vykonává činnost výchovného poradce vedení školy na více znevýhodněných školách a na nematuritních středních školách oproti maturitním.

4. Jeden pracovník vykonávající více činností

Na 29 % základních a 18 % středních škol jeden pedagogický pracovník vykonává více než jednu specializovanou činnost (**Graf 16**). Nejčastěji je to na základní škole kombinace výchovný poradce a metodik prevence (9 %), ostatní kombinace se vyskytují maximálně na 5 % škol.

2/ Reálná činnost a praxe pozic – závěry kvalitativního výzkumu

1. Z pohledu výchovných poradců (na ZŠ i SŠ) je klíčová provázanost činností školního poradenského pracoviště pro dobře zacílenou podporu žáků. Výchovní poradci tedy zmiňují důležitost spolupráce s dalšími pracovníky, a zejména na středních školách zdůrazňují potřebu zapojení školního psychologa. Co se týče vlastní činnosti výchovných poradců, vychází zejména z domluvy mezi pracovníky školního poradenského pracoviště nebo ze zadání vedení školy. Pokud ale není pracoviště dobře personálně zajištěno, je škála povinností výchovných poradců široká a dochází k jejich přetížení jak administrativními činnostmi, tak řešením výchovných problémů s žáky, rodiči, komunikací s třídními učiteli (snížení přímé pedagogické činnosti je zde pak vnímáno jako nedostatečné).

2. Z deníkových záznamů školních metodiků prevence je zřejmé, že naplňují zákonné minimum koordinace a organizace minimálního preventivního programu, včetně administrativy. Jak na základních, tak na středních školách metodici prevence pokrývají i nepreventivní nepravidelnou agendu týkající se výchovných problémů ve škole. To pravděpodobně odráží nedostatečné kapacity, což dále potvrzuje i výraznější poptávka ze strany preventistů po činnostech školního psychologa na středních školách, který k efektivnímu řešení školních problémů podle nich chybí.
3. Jak na základních, tak i středních školách panuje relativní shoda v každodenní náplni činnosti kariérových poradců. Kariéroví poradci na základních i středních školách řeší především konkrétní agendu přijímacích zkoušek a příprav na další vzdělávání a pracovní uplatnění. Jasná náplň činnosti kariérových poradců je v kontrastu s chybějící parametrizací jejich pozice nezávisle na výchovném poradci.
4. U malých základních škol dochází k častějšímu prolínání jednotlivých specializovaných činností s vedením školy. Formální rozdělení kompetencí a konkrétní činnosti jsou proto hůře posouditelné.
5. Popis překryvu činností některých pracovních pozic je ztížen narůstající agendou nad rámec zákonného minima, o které hovoří někteří pedagogové a podpůrní pracovníci. Nejkomplexnější a v čase narůstající agenda je spojena nejčastěji s pozicemi školního poradenského pracoviště, potažmo s pozicí koordinátora ICT.
6. Koordinátoři ŠVP připouštějí, že práce na školním vzdělávacím programu není činností, která by každý rok probíhala ve stejné míře. V průběhu let se tak vyskytují období, kdy se na kurikulu pracuje více a kdy méně. Příkladem vnímání vlastní činnosti je uchopení ŠVP jako „živého dokumentu“, do kterého zaměstnanci v průběhu školního roku přispívají. Zároveň se však koordinátoři ŠVP zmiňují o časté neochotě svých kolegů a jejich pohledu na ŠVP jako formální nutnost.
7. Z popisu činností koordinátorů ICT je zřejmé, že koordinátoři ICT rozvíjí kompetence dalších pedagogů k učení, řízení nebo ke správě ICT na dané škole. Na druhou stranu je stejně tak zřejmé, že činnost koordinátorů nevede jen ke zvyšování kompetencí kolegů, ale zároveň do značné míry znamená celkové obstarávání ICT agendy a dílčí úkoly týkající se správy sítí. Odpovídá tedy nezřídka činnosti správců ICT.
8. Těžiště činností koordinátora environmentální výchovy (EVVO) směřuje ke konkrétním akcím, způsobům výuky a programům pro žáky s cílem akcentovat témata související se životním prostředím. Z rozhovorů a deníkových záznamů je patrné, že náplň samotné činnosti je dána nastavením koordinátora, ale i postoji dalších učitelů

k environmentálním tématům obecně. Konstatujeme, že náplň práce koordinátora environmentální výchovy plní stanovené cíle, ale podléhá postojům a specifikům dané školy.

9. Kvantitativní data doplňují, že mezi školami panuje relativní shoda v tom, jaké činnosti by měly jednotliví pracovníci vykonávat.
- Včasnou intervenci by měl podle ředitelů vykonávat primárně třídní učitel a výchovný poradce.
 - S žáky se ŠVP by měl pracovat primárně rovněž výchovný poradce.
 - Školní neúspěšností by se měl zabývat třídní učitel, výchovný poradce a metodik prevence.
 - Třídní učitel a učitelé obecně by měli podporovat nadání.
 - Kariérové poradenství stejně jako spolupráci s dalšími aktéry by měl primárně zajišťovat výchovný poradce.
 - V případě koordinátora ŠVP je již vnímání přesné role a činností obtížněji uchopitelné.

3/ Postoje ředitelů a nastavení banky odpočtů pro specializované činnosti učitelů – dotazníková data

1. Vnímání důležitosti pozic

Školy obecně považují všechny specializované činnosti za důležité pro kvalitu vzdělávacího procesu (**Graf 18**). Zcela zásadní roli poté často přisuzují výchovnému poradci a metodikovi prevence (84 % velmi důležité), o něco méně poté koordinátorovi ICT (65 %), naopak za méně zásadní, ale stále důležité vnímají, a to především v případě menších škol, činnosti koordinátora ŠVP, a ještě méně EVVO (93 a 82 % součet za odpovědi velmi a spíše důležité).

2. Sjednocení odpočtů PPČ pro metodiky prevence a výchovné poradce

Ředitelé základních i středních škol se shodují na potřebě sjednotit systém odpočtů PPČ pro výchovné poradce a školní metodiky prevence (z kvalitativních i dotazníkových dat). Oběma činnostem by se podle ředitelů na základních školách měl někdo věnovat minimálně okolo 6 hodin týdně (odpočet 3 hodin PPČ) – toto číslo je však výrazně závislé na velikosti školy (cca trojnásobný rozdíl mezi školami do 100 a nad 250 žáků) a jejím sociálním znevýhodnění (rozdíl cca 2 hodiny, **Graf 27**).

3. Minimální smysluplná alokace pro podpůrné činnosti

V kvantitativním výzkumu bylo zjišťováno, kolik hodin by se podle ředitelů ZŠ a SŠ měly jednotlivým činnostem minimálně pracovníci věnovat, aby to dávalo smysl (minimální smysluplná alokace, **Graf 22, Graf 23**).

Dohromady ředitelé alokovali na výkon pěti specializovaných činností (výchovný poradce, metodik prevence, koordinátoři ICT a EVVO, koordinátor ŠVP) minimálně 23 hodin v rámci jedné školy týdně. Ředitelé středních škol uvádí celkově 28 hodin.

4. Závislost minimální smysluplné alokace na velikosti školy a sociálním znevýhodnění

Minimální smysluplný počet hodin se výrazně liší podle velikosti škol. Ředitelé základních škol do 100 žáků uvádí celkem 11 hodin, ředitelé škol nad 250 žáků celkem 34 hodin pro všechny pozice. Větší odpočty uvádí znevýhodněné školy (25 versus 20 hodin). To ukazuje, že se potřeby škol liší podle více faktorů.

Zároveň se liší preferovaná struktura odpočtů. K tomu by však právě měla sloužit tzv. banka odpočtů, která nastaví celkový přípustný odpočet hodin přímé pedagogické činnosti, který ředitel může vyčerpat preferovaným způsobem.

5. Nastavení banky odpočtů

Ve výzkumu bylo následně expertně nastaveno maximum využitelných hodin (banka) pro školy dle velikosti a zjišťováno, jak by ředitelé rozdělili hodiny mezi různé podpůrné činnosti při takovéto limitaci. Banka odpočtů PPČ dávala školám 4 hodiny a poté 1 hodinu na 50 žáků (**Graf 26**).

Takto nastavená banka odpovídá deklarovaným minimálním potřebám pouze čtvrtiny až pětiny škol s nejnižšími nároky.

Pro nastavení banky odpočtů z reportovaným minimálních smysluplných alokací lze využít regresní model odhadující tento požadavek podle velikosti školy a míry znevýhodnění školy. Tento model dává 9 hodin odpočtů každé škole, navíc 1 hodinu za každých 25 žáků a 3 respektive 6 hodin pro školy se středním / vyšším podílem znevýhodněných žáků.

Přesné parametry je možné upravovat podle maximálních přípustných nákladů a preferencí zadavatele, je vždy ale nutné propočítávat dopady na různé typy a velikosti škol a jejich sociální znevýhodnění.

6. Mix jednotlivých činností – základní školy

Pokud ředitelé základních škol nejsou omezeni maximální alokací hodin (banka), uvádí nejvyšší minimální počty hodin podobně pro výchovného poradce, metodika prevence a koordinátora ICT. U koordinátora ŠVP a EVVO uvádí ředitelé počty hodin vzájemně

podobně, ale zhruba dvakrát méně než ostatním pozicím. Když jsou ředitelé omezeni bankou, tak pro výchovného poradce, metodika prevence a koordinátora ICT snižují počet hodin o cca 50-60 % oproti minimu, u zbylých pozic snižují počet hodin o cca 60-70 %. Při subjektivním hodnocení důležitosti pozic pro vzdělávání si ředitelé váží méně koordinátora ICT než metodika prevence, ale odpočty jim poté dávají stejné (**Graf 27**).

7. Mix jednotlivých činností – střední školy

Střední školy oproti základním školám preferují odpočty pro výchovné poradce oproti metodikům prevence, ale i koordinátorům ICT.

Samostatné pozice školního poradenství

1/ Obsazenost samostatných podpůrných pozic – administrativní a dotazníková data

1. Jaké pozice chybí

Podpůrné pozice jako psycholog, speciální pedagog, ale například i sociální pedagog chybí na cca 75 % u větších a středních škol až 90 % u menších škol (**Graf 29**). Jejich obsazenost nejvíce ovlivňuje velikost školy a region. Na základních školách mají více znevýhodněné školy cca 2x více úvazku na 1000 žáků u speciálního pedagoga a psychologa, školního asistenta mají naopak o něco méně často (**Graf 50**). Relativně více těchto pozic mají soukromé školy. Pozice asistentů pedagoga jsou častěji zastoupeny na menších a více znevýhodněných školách.

2. Důvody nedostatku pozic

V kvalitativním šetření ředitelé označují jako hlavní problém nedostatek uchazečů na předmětné pozice, přičemž v rozhovorech hovoří o tom, že jako úspěch vnímají, když se jim podaří sehnat vůbec nové zaměstnance. Pracovníci poradenských pozic, jako je školní psycholog a speciální pedagog zejména na velkých základních školách, považují za hlavní problém nestálost svých úvazků (jejich časté navázání na výkon učitelského povolání a přímou pedagogickou činnost) a nestálý způsob financování svých pozic. U školních psychologů dotazníková data ukazují, že je nedostatek uchazečů primárním problémem (83 % ředitelů důvod uvádí) a ani vyšší a stálé financování by podle ředitelů nemuselo pomoci (**Graf 58**).

3. Snaha o obsazení pozic

Tři čtvrtiny škol, které nemají speciálního pedagoga nebo školního psychologa, se pozice snaží obsadit (**Graf 56**). Zhruba polovina škol se snaží obsadit školního asistenta (výrazně více mateřských škol ve srovnání se středními školami). Velká část středních škol se snaží obsadit pozici kariérového poradce.

2/ Reálná činnost a praxe samostatných pozic – kvalitativní data

1. Z pohledu ředitelů není prolínání činností pracovníků školního poradenského pracoviště zásadní otázkou. Pro ředitele jsou činnosti pracovníků vymezeny zejména konkrétními problémy, které řeší.
2. Z hlediska jasného rozdělení činností a jejich překryvu jsou pozice školního poradenského pracoviště definovány komplexními multidisciplinárními úkoly, protože se i vzhledem k týmovému charakteru činností hůře posuzují konkrétní překryvy.

3. Spíše než o překryvech činností lze ale hovořit o vzájemném vyvažování a doplňování, které spíše souvisí s (a) vlastním obsazením dostatečného množství pozic školního poradenského pracoviště, resp. velikostí školy, (b) domluvou mezi pracovníky a obecně týmovým charakterem spolupráce, (c) z toho, nakolik jsou jednotlivé pozice vykonávány vedením školy, (d) nakolik jsou daní pracovníci vnímáni jako potřební.
4. Oproti dalším pozicím existuje u školních psychologů značná variabilita ve způsobu jejich zapojení do řešení výchovně vzdělávacích problémů žáků. Někteří pracují externě a na velmi nízké úvazky, jiní jsou zapojeni na plný úvazek. Psychologové zaměstnaní na plný úvazek za hlavní výhodu označují právě své plnohodnotné zapojení. Celkově psychologové hlavní bariéru spatřují v oblasti financování, resp. nejistotu danou projektovým financováním. Z výpovědí psychologů vyplývá, že jejich činnosti pokrývají jak diagnostiku, tak poradenství a konzultace, dále rovněž řešení akutních situací.
5. Speciální pedagogové (podobně jako školní psychologové) vnímají jako hlavní a dlouhodobě neudržitelnou překážku výkonu své práce nestálost financování. Samotné stanovení kompetencí a činností je s finančním zabezpečením (tedy vyšší úvazku) pozice spjato. Ačkoli jednotlivé činnosti jsou v souladu s vyhláškou, jejich míra vychází z domluvy mezi kolegy a odpovídá úplnosti nebo neúplnosti obsazení školního poradenského pracoviště.
6. Zaměstnanci zejména větších základních škol zdůrazňují důležitost kompletního personálního zajištění školního poradenského pracoviště včetně školního psychologa.
7. Sociální pedagogové jako hlavní bariéru pro výkon své práce označují obecně neobeznámenost s pozicí a s tím spojenou nutnost vysvětlovat, proč je i pro školy důležité pracovat širěji s rodinami žáků. S touto skutečností souvisí i neukotvenost pozice ve fungování škol. Činnost sociálního pedagoga je cílena na řešení problémového chování žáků ve spolupráci s rodiči těchto žáků.
8. Primární aktivita asistentů pedagoga se váže ke konkrétnímu žákovi a k výpomoci třídnímu učiteli s nenadálou agendou. Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je klíčová jak pro samotné nastavení činností a kompetencí asistenta pedagoga, tak i pro jeho subjektivní spokojenost s vykonávanou prací. Ředitelé škol opakovaně potvrzují nestabilitu pracovní pozice asistenta pedagoga (vazba na konkrétní dítě se SVP) a z toho plynoucí praktické problémy pro vedení školy. Tuto nestabilitu vnímají i samotní asistenti pedagoga jako základní nedostatek, bariéru jejich pozice.

3/ Vnímání důležitosti pozic – dotazníková data

1. Ředitelé základních i středních škol vnímají psychologa jako důležitého pro kvalitní vzdělávání (94 % součet za odpovědi velmi a spíše důležité, **Graf 53, Graf 54**). Základní školy vnímají jako ještě o něco důležitějšího speciálního pedagoga (97 % za součet odpovědí) a ředitelé středních škol si ještě hodně váží kariérového poradce (89 % za součet odpovědí).
2. Jako méně důležití (pro kvalitní vzdělávání) jsou vnímáni na ZŠ školní asistent, sociální pedagog a kariérový poradce (56-73 % za součet odpovědí spíše a velmi důležité). Tyto 3 pozice jsou dle účinné legislativy „nepedagogické“. S těmito pozicemi či činnostmi má ale konkrétní zkušenosti jen malá část škol. Relativně nejnížší preference sociálního pedagoga zase může značit spíše obecně silnou neobeznámenost s podpůrnou pozicí – jak vyplývá z kvalitativního šetření.

4/ Postoje k možným opatřením ze strany MŠMT – dotazníková data

1. Institucionalizace pozic – MŠ

Pro kvalitu vzdělávání v mateřských školách by z dosud neinstitucionalizovaných pozic mělo dojít k institucionalizaci školního logopeda (62 % ředitelů krok označuje jako velmi pozitivní). Pozitivně se ředitelé mateřských škol staví k pozicím speciálního pedagoga, chůvy nebo školního psychologa (více než 50 % za součet odpovědí velmi a spíše pozitivní, **Graf 63**).

2. Institucionalizace pozic – ZŠ

Ředitelé ZŠ spojených s MŠ z největších škol (nad 250 žáků) by výrazně častěji uvítali institucionalizaci psychologa (92 % vs. 73 % ředitelů škol s méně než 100 žáky) a sociálního pedagoga (64 % vs. 40 %). Institucionalizaci těchto pozic by přivítali výrazněji také ředitelé ZŠ spojených s MŠ z více znevýhodněných oblastí, psycholog by měl velmi pozitivní nebo spíše pozitivní dopadl pro 87 % těchto ředitelů (vs. 74 % ředitelů z méně znevýhodněných škol), sociálního pedagoga pro 57 % (vs. 41 %) (**Graf 64**).

3. Sloučení specializovaných činností – ZŠ a SŠ

Celkově mezi řediteli mírně převažují odpůrci spojení těchto pozic, spojení koordinátora ŠVP a EVO vnímá značná část ředitelů (třetina) neutrálně („ani pozitivně, ani negativně“). Spojování pozic vnímají pozitivně především ředitelé malých ZŠ do 100 žáků (**Graf 66**).

5/ Nastavení banky odpočtů pro podpůrné pozice – dotazníková data

1. Dále uvádíme výsledky k tématu minimálního smysluplného úvazku pro pozice speciální pedagog, psycholog, školní asistent, sociální pedagog, koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele a kariérový poradce. Ředitelé dále rovněž uváděli rozdělení těchto pozic při omezení bankou odpočtů.
2. Ředitelé základních i středních škol v průměru uvádí jako minimální za všech 6 pozic dohromady přibližně 2 úvazky. Vyšší potřeby mají větší školy a více znevýhodněné školy (**Graf 69**).

Na základě odpovědí ředitelů jsme pomocí regresní analýzy odhadli možné nastavení banky úvazků, které zohledňuje počet žáků a znevýhodnění školy (**Graf 74**). Ta dává v základu 1 úvazek každé škole, za každých 50 žáků přidává 0,1 úvazku a školám podle pásma znevýhodnění přidává 0,4 nebo 0,9 úvazku. Tyto parametry je možné upravovat, ale vždy je nutné přepočítávat dopady na různé velikosti škol a sociální znevýhodnění, již ale nejsou rozdíly mezi základními a středními školami.

3. Ředitelé základních škol potřebují na nejvyšší úvazky speciálního pedagoga, školního psychologa a školního asistenta (0,52 – 0,59 úvazku v průměru, **Graf 75**). Při omezení v podobě banky ale výrazně více redukuje úvazek školního asistenta (o cca 30 p. b. více).
4. Ředitelé středních škol dávají s velkým náskokem nejvyšší úvazek pozici školního psychologa (průměr 0,6 úvazku, **Graf 76**). Ostatním pozicím dávají 0,3 úvazku nebo méně. Při omezení školního psychologa ředitelé redukuje oproti ostatním pozicím velmi málo.

6/ Nastavení parametrizace pro asistenta pedagoga – dotazníková data

1. 40 % mateřských škol a 60 % základních škol je v současné době spokojeno s počtem asistentů pedagoga (**Graf 77**).
2. Na základě odpovědí na minimální smysluplnou celkovou výši úvazků asistentů pedagoga jsme i pro tuto pozici modelovali možné nastavení počtu úvazků pro školy podle velikosti a znevýhodnění.

Výsledný vzorec dává každé škole 1,4 úvazku, navíc 1 úvazek za každých 100 žáků a 0,7 za středně až 2,1 za silně znevýhodněné školy (**Graf 79**).

Při interpretaci je ale nutné brát v potaz, že potřeby škol se i při kontrole velikosti a znevýhodnění výrazně liší a je nutné s touto heterogenitou pracovat. V tomto případě navrhuje spíše vyšší limity, aby nedošlo k omezení příliš velkého počtu škol, které již více asistentů mají a čerpají je pro žáky přes podpůrná opatření. V tom je situace asistentů jiná než např. při parametrizaci odpočtu PPČ.

Souvislost personálního zabezpečení a vzdělávací neúspěšnosti

1. Asistenti pedagoga jsou častěji přítomni ve znevýhodněných školách, u školního psychologa ani speciálního pedagoga toto říct nelze.
2. Analýza ukazuje, že obsazenost asistentem pedagoga, školním psychologem nebo speciálním pedagogem nesouvisí se vzdělávací neúspěšností, a to ani když školy rozdělíme podle velikosti a znevýhodnění. Závěry však jsou nejednoznačné, protože pozice mohly snížit původně vyšší neúspěšnost, zastavit její nárůst, nebo jsou tam krátce a nemají vliv. Prozatím výsledky ukazují především na větší potřebu data dále sledovat a vyhodnocovat, možné lepší nastavení struktury a účelu pozic pro redukci vzdělávacího neúspěchu.
3. Český vzdělávací systém je velmi fragmentovaný a hodně záleží na škole nebo mikroregionu, jak dokáže jednotlivé pozice zabezpečit. To může vést k situaci, kdy nejsou pozice alokovány mezi školy tím nejefektivnějším způsobem. Pro opravdu kauzální analýzu by nicméně bylo nutné nastavení ex ante dopadové evaluace.

Nepřímá pedagogická práce učitelů

1. Více než polovina učitelů základních škol tráví pracovní náplň činnostmi, které nesouvisí s přímou pedagogickou činností, více než 2 hodiny týdně. U mateřských škol je tento podíl 20 %, u středních škol 40 % (**Graf 84**).
2. Odbřemenění od těchto činností by podle tří čtvrtin ředitelů pomohla nepedagogická pozice, která by mohla tyto činnosti vykonávat (například školní asistent, **Graf 85**).

Nepedagogická práce

1. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že pouze ze státního rozpočtu se platí převážně administrativa, sklad, personalistika, úklid a knihovna (**Graf 93**). Kombinace s dalšími prostředky nebo financování mimo státní rozpočet je časté u kontroly a bezpečnosti, právních služeb, účetnictví nebo správy ICT.
2. Právě činnosti jako kontrola a bezpečnost, účetnictví, správa ICT, technické práce nebo právní služby zajišťuje nadpoloviční podíl škol externě. Velká část škol zároveň uvádí, že mají většinu služeb adekvátně personálně zajištěnou (**Tabulka 10**).
3. Podle ředitelů by bylo lepší některé činnosti zajišťovat externě. Více než polovina ředitelů základních škol si to myslí o správě ICT, kontrole a právních službách (**Graf 96**).
4. Překvapivě, drtivá většina ředitelů odpovídá, že prakticky všechny nepedagogické činnosti souvisí s hlavní činností školy, tedy vzděláváním (až na výjimky z více jak 60 %). To naznačuje, že buď ředitelé tento pojem chápou velmi široce, anebo mají obavu uvést jiné údaje (**Graf 97**).
5. Třetina všech škol nevyužívá na maximum prostředky na základě normativů (**Tabulka 11**). U mateřských škol je to pouze 20 %, u základních škol 42 % a u středních škol dokonce 49 %. Ředitelé uvádí, že nevyčerpané peníze na nepedagogy využívají nejčastěji jako nadtarifní složku jiným nepedagogickým zaměstnancům, případně pedagogickým zaměstnancům.

Ekonomická analýza přínosů a nákladů posílení podpůrných pozic

1. Kapitola analyzuje náklady a přínosy pro státní rozpočet různých modelů zajištění podpůrných pozic ve školách – psycholog, speciální pedagog, školní asistent, asistent pedagoga, sociální pedagog, koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele a školní kariérový poradce. Analýza je založena na zahraničním ekonomickém modelu (Hanushek a Woessmann, 2010), který jako přínosy převádí vztah mezi úrovní vzdělanosti a hospodářským růstem. Zvýšená vzdělanost přes vyšší zajištění podpůrných pozic se projeví v lepším uplatnění na trhu práce, následném vyšším HDP a výběru do státního rozpočtu (tax-to-gdp ration). Jako náklady se započítávají platy na vyšší využívání podpůrných pozic.

2. Model zahrnuje tři scénáře z dotazníkového šetření využívané v předchozí části: 1) minimální smysluplné úvazky (průměrně 6,56 úvazků na školu), 2) banka odpočtů (průměrně 4,71 úvazků na školu), 3) banka dle znevýhodnění (model vypočítaný z regresní analýzy, průměrně 7,2 úvazků na školu). Všechny scénáře jsou pro rozpočet náročnější než současný stav průměrných 4,05 úvazků na školu.
3. V prvním kroku jsme vypočítali zvýšené mzdové náklady oproti současnému stavu: jedná se o roční navýšení v rámci celé ČR pro jednotlivé varianty: 1) 6,46 mld. Kč, 2) 2,04 mld. Kč, 3) 7,89 mld. Kč. To pro horizont 80 let představuje 1) 308 mld. Kč, 2) 98 mld. Kč a 3) 378 mld. Kč. K jednotlivým variantám jsme ještě připočítali náklady ušlých příležitostí, jelikož noví zaměstnanci nebudou přispívat HDP z jiných oborů.
4. Analýza ukazuje, o kolik by musely vzrůst výsledky vzdělávání, a tím zprostředkovaně se líp lidé uplatnit na trhu práce, aby se státnímu rozpočtu vyplatila investice do jednotlivých variant nárůstu podpůrného týmu. Výsledky ukazují, že by výsledky musely v průměru vzrůst v jednotlivých variantách o 1) 3 % standardní odchylky, 2) 1,7 % standardní odchylky, 3) 3,4 % standardní odchylky. To jsou relativně malé změny, které odpovídají v testech PISA zvýšení výsledků o 1-3,5 bodu. To představuje snížení rozdílu mezi výsledky žáků v ČR a Polsku o jednu desetinu (varianta 2), respektive jednu pětinu (varianta 1 a 3).
5. Ekonomický model ukazuje, že pokud podpůrný tým zvýší vzdělávací výsledky i o relativně malou hodnotu, vyplatí se tato investice pro státní rozpočet. Tento model byl navíc odhadnut na základě konzervativních parametrů. Přínos jednotlivých pozic pro vzdělávací výsledky není nicméně známý a je nutné ho analyzovat. Velká část přínosů pro státní rozpočet (na rozdíl od nákladů) se navíc realizuje s odstupem desítek let, takže komplikuje prosazení vzhledem k výrazně kratším volebním cyklům.

Doporučení

S ohledem na komplexnost sledované problematiky, vnímanou nutnost dalších systematických rozhodnutí, které se týkají správy a parametrů struktury specializovaných činností pedagogických pracovníků, podpůrných pedagogických pozic, nepedagogických činností učitelů i nepedagogické práce ve školách, představují následující doporučení pouze obecné rámce či teze vyplývající z výzkumných zjištění, které jsou limitovány užitými metodologickými postupy.

- **Je žádoucí narovnat a zlepšovat podmínky výchovných poradců a metodiků prevence, resp. pracovníků školního poradenského pracoviště**

Zaměstnanci i ředitelé označují za žádoucí narovnat podmínky zejména pracovníků školního poradenského pracoviště. U metodiků školní prevence a výchovných poradců jde o sjednocení formy zvýhodnění – odpočtů hodin a příplatků za specializaci. U školních psychologů, speciálních nebo sociálních pedagogů jde o finanční narovnání podmínek s „pedagogickými pracovníky“, které zaměstnanci označují jako předpoklad dlouhodobě udržitelného vykonávání jejich činnosti. U škol s menším počtem žáků je důležité vyřešit výkon činností vedením školy (např. prostřednictvím banky odpočtů, případně pokyny, jak určité pozice sloučit nebo outsourcovat mimo pracovníky školy).

- **Řešení banky odpočtů specializovaných činností musí vycházet z velikosti školy a doplňujících parametrů, jako je sociální znevýhodnění a typ školy, nelze vytvářet jedno univerzální řešení pro všechny mateřské, základní nebo střední školy**

Současný počet hodin odpočtu PPČ specializovaným činnostem nevyhovuje skoro všem ředitelům. Při rozdělování banky nejvíce hodin přiřazují metodikovi prevence, výchovnému poradci a koordinátorovi ICT (detailní modelování viz kap. 2.4).

- **Je žádoucí institucionalizovat a podpořit zastoupení asistentů pedagoga, avšak nesnižovat jejich aktuální dostupnost**

Ředitelé škol opakovaně zmiňují nestabilitu pracovní pozice asistenta pedagoga, která je parametrizována tak, že asistenti pedagoga vykonávají činnosti podle jejich formálního stanovení. V případě parametrizace je klíčové zohlednit nejen počet a charakteristiku žáků (podíl SVP), ale i sociální znevýhodnění samotné školy (viz modelové příklady v kap. 3.4). Z dat vyplývá, že u asistentů pedagoga je vliv sociálního znevýhodnění o něco vyšší než v případě specializovaných činností. Zatímco u banky odpočtů specializovaných činností pedagogů lze sledovat spíše dolní hranu modelu vycházejícího z minimálního smysluplného počtu hodin pohledem ředitelů, u asistentů pedagoga model ukazuje spíše podhodnocený odhad. Asistenti pedagoga totiž vycházejí i z individuálního kompenzačního financování a parametrizace hraje jen roli stropování.

- **Banka úvazků podpůrných pedagogických pozic musí reflektovat velikost školy a sociální znevýhodnění. Typ školy a region nehrají roli.**

Z perspektivy pozic např. ředitelé základních škol dle svého pohledu potřebují na nejvyšší úvazky speciálního pedagoga, školního psychologa a školního asistenta. Ředitelé středních škol dávají výrazně nejvyšší úvazek věnují školnímu psychologovi (viz modelování níže v kap. 3.4).

- **Řešení kompetencí a náplně práce jednotlivých pracovníků školního poradenského pracoviště nelze smysluplně oddělit od personálního zajištění. Užitečné je podpořit vyšší kapacity školního poradenství a agendu strukturovat podle řešených problémů**

Akutní výchovně vzdělávací agenda a nutnost jejího řešení mimo formální stanovení souvisí s chybějící nebo nedostatečnou obsazeností pozic, jako je školní psycholog na středních školách nebo speciální pedagog na základních školách. Samotná obsazenost nebo částečná obsazenost ve smyslu relativně nízkého úvazku (typicky u školních psychologů na menších základních školách nebo středních školách) vytváří tlak na rozdělení agendy na přítomné zaměstnance (ve smyslu 1 FTE). Zaměření se na formální kompetence jednotlivých pracovníků proto nevystihuje přemýšlení ve školách, které je primárně založené na řešení problémů. Přínosné může být vedle definice činností a jejich ideálního řešitele doplnit i alternativní řešitele při neobsazenosti pozic.

- **Nutnou podmínkou efektivního fungování samostatných podpůrných činností je jejich finanční zajištění a institucionalizace**

Finanční narovnání podmínek školních psychologů, speciálních nebo sociálních pedagogů s „běžnými pedagogickými pracovníky“ – tedy učiteli – jsou podle speciálních pedagogů nebo školních psychologů na velkých základních školách zásadním předpokladem dlouhodobě udržitelného vykonávání jejich činnosti. Narovnání zejména finančních podmínek může nepřímou cestou vést k zatraktivnění těchto činností a jejich větší obsazenosti – kterou ředitelé označují kupř. v případě školního psychologa na středních školách za velmi nedostatečnou.

- **Finanční zajištění podpůrných pozic se vyplatí už při velmi mírném zvýšení vzdělávacích výsledků**

Ekonomická analýza ukazuje, že přínosy posílení podpůrných pozic pro státní rozpočet, například skrze banku odpočtů, jsou z dlouhodobého hlediska pozitivní, pokud tyto pozice alespoň mírně zvýší vzdělávací výsledky. To může sloužit jako přesvědčivá argumentace v rámci vyjednávání o parametrech státního rozpočtu pro zajištění financování těchto pozic.

- **Dílčí výstupy výzkumné zprávy vztažené ke specializovaným činnostem či samostatným pozicím podpůrných pracovníků je třeba dále ověřovat a doplňovat**

Z výzkumu je zřejmé, že údaje o obsazenosti jednotlivých pozic se liší v závislosti na zdroji (výkazová data a data z kvantitativního šetření). Rovněž je zřejmé, že porozumění pozicím jako školní asistent nebo asistent pedagoga je u ředitelů odlišné. Zjištění týkající se pozic jako sociální pedagog naznačují spíše celkovou neobeznámenost s nimi než jejich nižší vnímanou užitečnost. Do výzkumu zapojení ředitelé a zaměstnanci jsou zároveň těmi, kteří se zapojit chtěli. Dílčí závěry je i proto třeba interpretovat s ohledem na specifika jednotlivých aktérů a limity užitých metod a výsledky dále doplňovat a ověřovat.

- **Revize nastavení financování činností spadajících do nepedagogické práce škol má potenciál zlepšit fungování a efektivitu těchto činností (např. prostřednictvím externích služeb)**

Z výpovědí ředitelů vyplývá trend individuálního externího zajišťování vybraných činností spadajících do nepedagogické práce. Jedná se například o kontrolu a bezpečnost, účetnictví, správu ICT, technické práce či právní služby. Praxe škol je ovšem fragmentovaná. Zde existuje potenciál ke koordinovaným řešením, která by mohla být efektivnější z pohledu vynaložených veřejných prostředků.

Ředitelé rovněž reportují, že všechny nepedagogické činnosti výrazně souvisí s hlavní činností školy, tedy vzděláváním. To může naznačovat, že je pro ně obtížné vyhodnotit přínos jednotlivých činností pro vzdělávání. To může vést k suboptimálnímu vykládání prostředků ze státního rozpočtu. Obdobná situace nastává i v případě nevyčerpání prostředků na nepedagogické pracovníky, kde část ředitelů přiznává jejich užití pro odměňování pedagogických zaměstnanců. Změna nastavení systému (například skrze větší centralizaci nebo koordinaci subjektů) by proto mohla přispět nejen k úsporám, ale také napomoci kvalitě vzdělávání.

Seznam grafů a tabulek

Graf 1 - Specializované pozice MŠ	38
Graf 2 - Specializované pozice ZŠ a SŠ	39
Graf 3 - Specializované pozice ZŠ a SŠ (detail)	40
Graf 4 - Specializované pozice ZŠ (dle krajů)	41
Graf 5 - Specializované pozice SŠ (dle krajů)	42
Graf 6 - Specializované činnosti ZŠ a SŠ	43
Graf 7 - Obsazení výchovným poradcem a metodikem prevence (kombinace)	44
Graf 8 - Obsazení metodika a činnosti ICT na ZŠ	45
Graf 9 - Podíl škol s alespoň jedním pracovníkem s danou činností	46
Graf 10 - Podíl škol s alespoň jedním pracovníkem s danou činností (dle velikosti ZŠ)	47
Graf 11 - Kolik činností mají školy obsazené? (0 až 5 činností)	48
Graf 12 - Mají pracovníci vykonávající tyto pozice příslušné kvalifikace, které umožňují přiznat jim specializační příplatek?	49
Graf 13 - Jak často vykonává činnost vedení školy? (ředitel nebo zástupce)	50
Graf 14 - Kolik škol má obsazenou alespoň jednu specializovanou činnost?	51
Graf 15 - Jaký podíl činností vykonává vedení školy? (ředitel nebo zástupce, jen školy, které mají alespoň jednu činnost)	51
Graf 16 - Jak často jeden pracovník vykonává více pozic najednou?	52
Graf 17 - V jakých pozicích a kolik procent škol má souběh specializovaných činností v jednom pracovníkovi? (ze škol, které mají alespoň jeden souběh)	53
Graf 18 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro podporu žáků a kvalitu vzdělávacího a výchovného procesu? (ZŠ)	77
Graf 19 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro podporu žáků a kvalitu vzdělávacího a výchovného procesu? (SŠ)	78
Graf 20 - Kolik máte a kolik byste chtěli mít vedoucích předmětové komise a uvádějících učitelů?	80
Graf 21 - Minimální smysluplný odpočet pohledem ředitelů a banka hodin (ZŠ)	81
Graf 22 - Minimální smysluplný počet hodin pohledem ředitelů a banka hodin (ZŠ)	86
Graf 23 - Minimální smysluplný počet hodin pohledem ředitelů a banka hodin (SŠ)	87
Graf 24 - Minimální smysluplný počet hodin a banka (dle velikosti ZŠ, silné a slabé sociální znevýhodnění)	88
Graf 25 - Minimální smysluplný odpočet a banka – střední školy dle velikosti	88
Graf 26 - Minimální smysluplný počet hodin podle počtu žáků a znevýhodnění – regresní model	89
Graf 27 - Minimální smysluplný počet hodin pohledem ředitelů a banka hodin (ZŠ, jednotlivé pozice)	91
Graf 28 - Minimální smysluplný odpočet pohledem ředitelů a banka hodin (SŠ, jednotlivé pozice)	92
Graf 29 - Psycholog	99
Graf 30 - Speciální pedagog	99
Graf 31 - Psycholog ZŠ (detail)	100
Graf 32 - Speciální pedagog ZŠ (detail)	101
Graf 33 - Psycholog ZŠ (dle zřizovatele)	101
Graf 34 - Psycholog a speciální pedagog	103
Graf 35 - Psycholog	105
Graf 36 - Speciální pedagog	106
Graf 37 - Psycholog, speciální pedagog a sociální pedagog (ZŠ)	107
Graf 38 - Kariérní poradce a koordinátor spolupráce (SŠ)	107
Graf 39 - Asistent pedagoga (počet žáků na jeden úvazek)	108

Graf 40 - Asistent pedagoga (počet žáků na jednu osobu asistenta pedagoga)	109
Graf 41 - Asistent pedagoga (MŠ)	110
Graf 42 - Asistent pedagoga (ZŠ)	111
Graf 43 - Asistent pedagoga (SŠ)	112
Graf 44 - Asistent pedagoga	113
Graf 45 - Asistent pedagoga	114
Graf 46 - Školní asistent	116
Graf 47 - Školní asistent (MŠ a ZŠ)	117
Graf 48 - Chůva (MŠ)	118
Graf 49 - Výše úvazku na 1000 žáků ZŠ a SŠ	119
Graf 50 - Výše úvazku na 1000 žáků: detail ZŠ	120
Graf 51 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu? (MŠ)	142
Graf 52 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu? (ZŠ)	143
Graf 53 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu? (SŠ)	145
Graf 54 - Nakolik je podle vás důležitá pozice asistenta pedagoga a její obsazení pro dosažení kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu ve třídách, ve kterých na vaší škole působí?	146
Graf 55 - Obsazeno pozic (celkem)	147
Graf 56 - Uvedli jste, že tyto pozice na vaší škole nemáte. Snažíte se je obsadit? (celkem)	148
Graf 57 - Uvedli jste, že tyto pozice na vaší škole nemáte. Snažíte se je obsadit? (maturitní a nematuritní střední školy)	149
Graf 58 - Z jakého důvodu se vám nedaří tyto pozice obsadit, i když je obsadit chcete? (součet za jeden až dva uvedené důvody)	151
Graf 59 - Jak tyto pozice financujete? Při financování z více zdrojů vyberte vše, co platí	153
Graf 60 - Na kolika % škol odpovídá popsání ideální situace stavu ve školách	157
Graf 61 - Nakolik jsou pro ředitele důležité dané činnosti a jejich prioritizace za předpokladu OPTIMÁLNÍCH podmínek (vlevo) a do jaké míry jsou školy REÁLNĚ schopné následující činnosti prioritizovat (vpravo)	160
Graf 62 - Vnímání dopad institucionalizace školního asistenta na kvalitu vzdělávání na všech stupních školy ..	162
Graf 63 - Vnímání dopad vybraných změn na kvalitu vzdělávání v samostatných MŠ	163
Graf 64 - Porovnání vnímaného dopadu na kvalitu vzdělávání v samostatných MŠ a v MŠ v ZŠ	163
Graf 65 - Vnímání dopad vybraných změn na kvalitu vzdělávání na ZŠ a SŠ	164
Graf 66 - Zájem o spojení pozic podle velikosti základních škol	166
Graf 67 - Jak se ředitelé staví k plánované změně financování asistentů pedagoga	167
Graf 68 - Následující dvojice pozic mají jasně vymezené role a kompetence	168
Graf 69 - Minimální smysluplný úvazek (ZŠ, celkem)	170
Graf 70 - Minimální smysluplný úvazek (SŠ, celkem)	171
Graf 71 - Minimální smysluplný úvazek a banka ZŠ (dle velikosti celkem)	171
Graf 72 - Minimální smysluplný úvazek a banka ZŠ (dle velikosti, silné a slabé sociální znevýhodnění)	172
Graf 73 - Minimální smysluplný úvazek a banka SŠ (dle velikosti celkem)	172
Graf 74 - Optimální minimální výše úvazků podle počtu žáků a sociálního znevýhodnění	173
Graf 75 - Minimální smysluplný úvazek (ZŠ, jednotlivé pozice)	175
Graf 76 - Minimální smysluplný úvazek (SŠ, jednotlivé pozice)	176
Graf 77 - Kolik MINIMÁLNĚ asistentů pedagoga a jejich úvazků byste potřebovali k zajištění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu a podpoře žáků na vaší škole?	177
Graf 78 - Kolik úvazků asistentů pedagoga by vaše škola MINIMÁLNĚ potřebovala k zajištění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu a podpoře žáků na vaší škole? (srovnání současnost a vyplněné údaje)	178

Graf 79 - Optimální minimální počet úvazků podle počtu žáků v ZŠ.....	179
Graf 80 - Vztah sociálního znevýhodnění a nedokončování základního vzdělání.....	182
Graf 81 - Vztah zajištění asistenty pedagoga a nedokončování základního vzdělání.....	183
Graf 82 - Vztah zajištění psychology a nedokončování základního vzdělání.....	184
Graf 83 - Vztah zajištění speciálními pedagogy a nedokončování základního vzdělání.....	185
Graf 84 - Kolik času týdně tráví učitelé v průměru činnostmi, které by mohli zajistit nepedagogové.....	191
Graf 85 - Do jaké míry by učitelům pomohla nepedagogická pozice, která by zajišťovala nepedagogickou práci (např. školní asistent) – celkem, na MŠ, ZŠ a SŠ.....	192
Graf 86 - Nepedagogičtí zaměstnanci ve veřejných školách.....	194
Graf 87 - Provozní zaměstnanci ve veřejných školách.....	195
Graf 88 - Technickohospodářští zaměstnanci ve veřejných školách.....	196
Graf 89 - Ostatní nepedagogičtí zaměstnanci ve veřejných školách.....	197
Graf 90 - Nepedagogičtí zaměstnanci ZŠ.....	198
Graf 91 - Nepedagogičtí zaměstnanci SŠ.....	198
Graf 92 - Nepedagogičtí zaměstnanci MŠ, ZŠ a SŠ.....	199
Graf 93 - Kdo se ve škole věnuje jednotlivým činnostem a jakým způsobem je placený.....	200
Graf 94 - Rozdíly v zajištění a financování vybraných nepedagogických pozic na základních školách podle velikosti.....	203
Graf 95 - Celková výše úvazků u vlastních zaměstnanců (u činností, které školy zajišťují).....	205
Graf 96 - Které nepedagogické činnosti by bylo podle ředitelů lepší zajistit externě.....	208
Graf 97 - Z kolika procent souvisí daná nepedagogická činnost vlastních zaměstnanců s hlavní činností školy – vzděláváním.....	209
Graf 98 - Čerpání limitů na veřejných školách.....	212
Graf 99 - Čerpání limitů na veřejných MŠ.....	213
Graf 100 - Čerpání limitů na veřejných ZŠ.....	213
Graf 101 - Čerpání limitů na veřejných SŠ.....	214
Graf 102 - Čerpání limitů na veřejných VOŠ.....	214
Graf 103 - Čerpání limitů na veřejných školách.....	215
Graf 104 - Druhy nepedagogických zaměstnanců.....	216
Graf 105: Srovnání nákladů a přínosů, Scénář 3, běžné ceny.....	225
Graf 106: Srovnání nákladů a přínosů, Scénář 3, současné ceny.....	225
Graf 107: Srovnání nákladů a přínosů, Scénář 3, kumulativní současné ceny.....	226
Graf 108: Náklady a přínosy ve srovnání s hodnotou ušlé příležitosti.....	227
Graf 109: Celospolečenské náklady a přínosy.....	228
Graf 110: Náklady a přínosy dle diskontní sazby 1,5 %, 3 % a 6 %.....	229
Graf 111: Náklady a přínosy při odlišném dopadu na vzdělanost (zvýšení vzdělanosti o 1 %, 3 % a 5 % směrodatné odchylky).....	230
Graf 112: Náklady a přínosy dle uvažovaného horizontu (40, 60, 80 a 100 let).....	231
Graf 113: Náklady a přínosy dle doby trvání podpory (10 a 20 let).....	232
Seznam tabulek.....	

Tabulka 1: Kraje, typy a velikost zapojených mateřských a základních škol.....	32
Tabulka 2: Kraje a typy zapojených středních škol	33
Tabulka 3: Minimální smysluplný počet hodin – aplikace na školy podle počtu žáků a znevýhodnění	90
Tabulka 4: Srovnání, jaké pozice by se dané činnosti měly ideálně věnovat a jaká je realita	154
Tabulka 5: Jaká pozice by byla podle všech ředitelů ideálně pro danou činnost nejdůležitější	155
Tabulka 6: Jaká pozice je pro tuto činnost současně na VAŠÍ škole nejdůležitější ve školách, v nichž situace neodpovídá ideálnímu stavu	157
Tabulka 7: Optimální minimální výše úvazků podle počtu žáků a sociálního znevýhodnění	174
Tabulka 8: Optimální výše úvazku asistenta pedagoga podle počtu žáků	180
Tabulka 9: Financování nepedagogických činností	201
Tabulka 10: Nakolik odpovídá aktuální celkový úvazek věnovaný nepedagogickým činnostem potřebám školy (pouze u škol, v nichž činnosti vykonávají vlastní zaměstnanci)	206
Tabulka 11: Aktuálnost informací z výkazů o zaměstnancích u škol, které nevyužívaly finance na základě normativů na maximum	210
Tabulka 12: Jak využívají ředitelé zbývající prostředky, které nevyčerпали z financí určených na základě normativů na ředitelství, další pracoviště a třídu	210

Seznam nejvíce užívaných zkratk

EVVO	environmentální vzdělávání, výchova a osvěta
ESIF	Evropské strukturální a investiční fondy
ČR	Česká republika
ICT	informační a komunikační technologie
IZO	Identifikátor školy/zařízení
MŠ	mateřská(é) škola(y)
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
RED_IZO	Resortní identifikátor právnické osoby
SŠ	střední škola(y)
ŠPP	školní poradenské pracoviště
ŠPZ	školské poradenské zařízení
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola(y)

1 Úvod

Specializované činnosti pedagogických pracovníků jsou nedílnou součástí vzdělávací a výchovné složky škol. Rozšiřují repertoár činností učitelů a obohacují prvek kurikulární výuky o další důležité aspekty. Tyto aspekty souvisí s kompetencemi k řešení výchovných problémů, prevenci rizikového chování, využívání informačních technologií nebo tvorbě školních vzdělávacích programů. Složitost a vzájemnou propojenost výchovně vzdělávacích problémů a řešení odráží i pestrá škála samostatných podpůrných pozic, kam patří speciální pedagogové nebo školní psychologové. Ti spolu s pedagogickými pracovníky mají v ideálním případě podporovat zdravý vývoj dětí, žáků a mladých dospělých na všech stupních vzdělávacího systému. Předpokladem zdárného fungování jak specializovaných, tak podpůrných činností je zároveň nepedagogická práce, která pracovníkům vytváří podmínky, ve kterých mohou jak samostatné podpůrné, tak specializované činnosti vykonávat.

Právě tři oblasti – specializované činnosti pedagogických pracovníků, samostatné podpůrné činnosti a nepedagogická práce – jsou hlavním obsahem i zájmem předložené výzkumné zprávy. Tento výzkum reaguje na hlavní cíle a opatření závazné Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, včetně jejích implementačních projektů¹. Stanoveným cílem projektu bylo: „...zjistit, jaké jsou potřeby škol a jak jim odpovídá stávající praxe na školách a školských zařízeních v oblasti specializovaných činností a nepedagogické práce. V návaznosti na to zjistit, jak se liší nastavení současného systému i systém financování v alespoň pěti zemích v zahraničí.“ Zjištění měla vést k „...úpravám systému a získání pohledu diferenciovaného podle velikosti, umístění, druhu, typu školy a školských zařízení.“

Komplexnost problematiky vedla k výzkumnému úsilí, které využilo kombinaci kvalitativních a kvantitativních metod. Metody – popsané v kapitole 1.2 – pokrývají administrativní analýzu existujících dat, rozhovory s odborníky, zahraniční rešerši pěti zemí, rozhovory s řediteli a zaměstnanci mateřských, základních a středních škol, deníkové šetření mezi zaměstnanci, dotazníkové šetření mezi řediteli škol a ekonomický výhled financování specializovaných a podpůrných činností. Jak rozsáhlost, tak téma výzkumu vytváří ojedinělý podklad pro na-datech-založené rozhodování změn v legislativním nebo ekonomickém zajišťování zkoumaných pozic. Rozsáhlost se odráží i v samotném rozsahu závěrečné zprávy a dílčích výstupů, jako je zahraniční rešerše, které ačkoli tvoří nedílnou součást výstupů, stojí mimo výzkumnou zprávu.

¹ MŠMT. (2023). *Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. <https://www.edu.cz/strategie-msmt/s2030/>.

1.1 Výzkumné otázky

Hlavní výzkumné otázky byly formulovány ve spolupráci s MŠMT a následně rozděleny do čtyř po sobě jdoucích kvartálů, a to jak z hlediska otázek, resp. dílčích cílů, tak i samotnými nástroji, které k popsání těchto otázek následně vedly. Obsahem prvního kvartálu byly následující výzkumné otázky:

- 1) Jaký je rozsah cílové skupiny na jednoho zaměstnance u výkonu každé specializované činnosti, nepedagogické práce a dalších případných činností?
- 2) Jaké je rozložení úvazků nepedagogů vzhledem k velikosti a druhu školy (počet dětí/žáků/studentů)?
- 3) Jaké jsou strategie ředitelů*ek v rozvoji těchto pozic?
- 4) Jak funguje systém v rámci školy (management, zadávání úkolů, vzdělávání)?

V první fázi výzkumu byla pro naplnění výzkumných cílů nejprve analyzována dostupná data z výkazů a OP VVV ([1.2.1 Analýza administrativních dat](#)). Pro pochopení systému fungování specializovaných a nepedagogických pozic v praxi různých typů škol byly provedeny hloubkové rozhovory s řediteli a ředitelkami škol a dalšími experty.

- 1) Jak je systém nepedagogické práce organizován, institucionalizován a finančně zajištěn v zahraničních systémech?
- 2) Je systém pozic menší/rozsáhlejší, než v ČR?
- 3) Existují výzkumy kvality a efektivity systémů nepedagogické práce v dalších zemích a jaké jsou výsledky?

Výzkumné cíle druhé fáze výzkumu byly naplněny několika nástroji. Nejprve byla realizována rešerše systémů nepedagogické práce v pěti evropských zemích. Vzorek vycházel ze zjištění expertních rozhovorů, rešerše byly doplněny e-mailovou výměnou s představiteli ministerstev Velké Británie, Polska a Nizozemska. Ty poskytly doplňující informace, které jsou spolu se zahraniční rešerší nedílnou součástí této zprávy ve formě konkrétních řešení jednotlivých zemí, stejně jako jsou samostatnou přílohou závěrečné zprávy.

Třetí kvartál definovaly výzkumné otázky, které byly ověřeny a doplněny nejprve kvalitativním šetřením, které v následném kroku empiricky ověřilo kvantitativní šetření. Mimo to kvantitativní šetření vedlo i k ověření funkčnosti několika variant modelů ideálního stavu z pohledu ředitelů podle předem zvolených charakteristik škol a školských zařízení:

- 1) Jaké jsou potřeby škol a jak jim odpovídá stávající praxe na školách?
- 2) Co je skutečně vykonávaným obsahem specializovaných činností a nepedagogické práce?
- 3) Jaký je časový rozsah je věnován výkonu jednotlivých specializovaných činností a nepedagogických prací?

- 4) Jaký je současný pracovněprávní vztah u jednotlivých ne/pedagogických pracovníků zajišťujících nepedagogické práce a jaká část je pak zajišťována jinak než vlastními zaměstnanci?
- 5) Je obsah, standardy a objem práce konkrétních pozic stejný nebo podobný na různých školách?
- 6) Řeší běžní vyučující určité úkoly a témata méně, pokud na škole někdo vykonává specializovanou činnost?

Výzkumné otázky celkem tří kvartálů – a čtvrtého, ve kterém došlo k samotnému zpracování výsledků – využívaly kombinaci metod vedoucích k získání nových dat a poznatků vedoucích k formulování doporučení. Jednotlivé kroky, resp. využití metody jsou popsány ve zvláštní kapitole ([1.2 Metody a výzkumný soubor](#)).

1.2 Metody a výzkumný soubor

1.2.1 Analýza administrativních dat

Při analýze administrativních dat jsme vycházeli celkem ze 3 typů zdrojů. Hlavním zdrojem byly výkazy MŠMT R13 o ředitelství škol, S01 o mateřské škole, M03 o základní škole a M09 střední škole (případně ještě M09 o konzervatoři a M10 o vyšší odborné škole). Dále jsme pracovali s výkazem o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství (PAM) a s daty o čerpání personálních šablon OP Věda, výzkum, vzdělání.

První sada dat umožnila analyzovat pedagogické pozice asistent pedagoga, psycholog a speciální pedagog a specializované, metodické nebo metodologické činnosti. Další méně využívané pozice jako trenér, vychovatel, které nejsou součástí hlavních výzkumných otázek, jsme vzhledem k rozsahu reportu do textu nezařazovali.

Nicméně analýza byla převážně možná jen na úrovni ředitelství škol (red_izo), neboť právě pouze výkaz R13 obsahuje údaje o výše zmíněných pedagogických pozicích a pouze u pozice asistenta pedagoga nabízí údaj, na kterém stupni školy působí. Ačkoliv běžně pouze jedna škola (izo) spadá pod jedno ředitelství škol (red_izo), skoro stejně běžné je, že pod jedno ředitelství spadá vícero škol (např. mateřská škola a základní škola). Fakt, že jsme analyzovali na úrovni ředitelství škol, nás přiměl k určitým „zjednodušením dat“. Například pokud ředitelství škol s jednou MŠ a jednou ZŠ vykazovalo jednu obsazenou pozici psychologa na plný úvazek, tento úvazek jsme rozdělili mezi MŠ a ZŠ podle podílu žáků (v běžných a speciálních třídách) v každé škole.

Poněvadž jsme se soustředili především na běžné školy, vyloučili jsme z analýzy ředitelství škol, které zahrnují pouze speciální školy a školy 16/9 (izo). Tímto způsobem jsme vyloučili 300 ředitelství škol. Ve vzorku necháváme ředitelství, která mají jak běžnou, tak speciální nebo 16/9

školu, abychom výrazně nesnižovali vzorek. Při ověřování výsledků jsme vyloučili i tato ředitelství (celkem 492) a výsledky nejsou výrazně odlišné.

Druhá sada dat (výkazy PAM) umožnila především analýzu zaměřenou na nepedagogické pozice. Díky dynamickému dělení na jednotlivé typy/úrovně škol (izo), které tento výkaz umožňuje, nebylo zapotřebí dělat jakékoli aproximace. Naopak nevýhodu PAMu jest, že nezahrnuje údaje o soukromých a církevních školách. Z tohoto důvodu tak v PAMech analyzujeme pouze veřejné školy. PAMy umožňují dělení nepedagogických pracovníků do 3 skupin – technickohospodářští (THP), provozní a ostatní nepedagogičtí zaměstnanci.

Třetí sadou administrativních dat jsou data o čerpání personálních šablon OP VVV. Ačkoliv pozice financované z OP VVV jsou již zahrnuty ve výkazech MŠMT R13, naším cílem bylo prozkoumat, zda a případně jaké jsou rozdíly ve financování pedagogických pozic z evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). OP VVV data nejsou dostupná pro každý jednotlivý kalendářní rok zvlášť, nýbrž je to spíše „seznam projektů“ s datací od do. Pro převod na jednotlivé kalendářní roky jsme zahrnuly všechny projekty, které alespoň jeden den byly platné v daném kalendářním roce.

1.2.2 Expertní panel – rozhovory s experty, řediteli škol a zástupci zřizovatelů

Rozhovory v první fázi projektu měly za cíl lépe pochopit, jak systém specializovaných a nepedagogických činností funguje v praxi na různých typech škol podle úrovně vzdělávání. Poznatky z rozhovorů měly pomoci při dalších výzkumných krocích, při tvorbě metodologie a výzkumných instrumentů kvalitativní i kvantitativní části projektu. Zároveň konstrukce expertního panelu umožňovala dotázané zástupce škol požádat i v dalších fázích o spolupráci, především na kvalitativním výzkumu mezi pedagogy a dalšími pozicemi.

Struktura respondentů pro rozhovory vycházela z průběžných diskusí se zástupci zadavatele a oproti původnímu zadání byli do rozhovorů zařazeni také zástupci zřizovatele. Rozložení 20 rozhovorů tedy obsahovalo 3 experty, 14 ředitelů a ředitelek, 3 zástupci zřizovatelů.

Experti byli vybráni tak, aby jejich odlišná expertiza, pokrývající jak roviny přístupu k systému jako celku, tak k tématům spojeným se specializovanými činnostmi pedagogických pracovníků, nabídla různé poznatky přínosné pro zacílení dalších výzkumných fází.

Zřizovatelé byli zvoleni tak, aby zastupovali různé úrovně a různé typy zřizovaných škol. Cílem jejich zařazení do této úvodní fáze bylo se věnovat financování nepedagogické práce a získat další poznatky a hypotézy pro pokračování projektu. Šlo však jen o doplňkovou složku, která na základě 3 rozhovorů nemůže komplexněji postihnout přístup zřizovatelů k tématu projektu. Konkrétně byly uskutečněny rozhovory se zástupcem zřizovatele na úrovni VÚSC (kraje), zřizovatele na úrovni ÚSC (krajského města), zřizovatele na úrovni ÚSC (menšího města).

Struktura škol pro rozhovory v rámci expertního panelu zohledňovala různé typy škol podle stupně či úrovně vzdělávání, struktury uspořádání, velikosti, zřizovatele. Tato struktura vycházela z plánované struktury škol pro kvalitativní část projektu, i když je třeba dodat, že ve hře je rozhodně ještě širší škála typů, zvláště u středoškolského vzdělání, což ovšem počet rozhovorů neumožnil do detailu zohlednit. Konkrétně se v rámci expertního panelu zapojili ředitelé a ředitelky:

- 3 ředitelky mateřských škol (malá – vesnická MŠ, velká MŠ, neveřejná MŠ);
- 6 ředitelů a ředitelky základních škol (1 neúplná ZŠ, 2 ZŠ střední velikosti, 2 velké ZŠ, 1 neveřejná ZŠ);
- 4 ředitelé středních škol (1 gymnázium, 1 SŠ a VOŠ, 2 SŠ);
- 1 ředitel základní umělecké školy.

Z regionálního pohledu bylo cílem zajistit pestrou regionální strukturu panelu a postihnout co nejvíce různých krajů a typů velikosti sídel. S ohledem na kraje byly zastoupeny školy z následujících krajů: Praha, Středočeský kraj, Ústecký kraj, Liberecký kraj, Pardubický kraj, kraj Vysočina, Jihomoravský kraj, Olomoucký kraj, Zlínský kraj, Moravskoslezský kraj.

Rozhovory byly realizovány v období 9. května až 13. června 2022. Jeden rozhovor byl z důvodu časové zaneprázdněnosti ředitele střední školy uskutečněn 23. června 2022.

1.2.3 Rešerše zahraničních zkušeností

Rešerše, která byla finalizována během září 2022, si kladla za cíl zjistit, jak se liší nastavení současného systému i systém financování, tj. zajištění nepedagogické práce, specializovaných činností pedagogických pracovníků či dalších činností v ČR, Rakousku, Nizozemsku, Velké Británii, Polsku a Finsku.

Po domluvě se zadavatelem byly vybrány následující země:

- **Rakousko** s ohledem na společné historické kořeny s ČR.
- **Finsko** jako vzdělávací systém, který se dlouhodobě umísťuje v nadprůměrných číslech.
- **Velká Británie** jako vzdělávací systém, který generuje nejúspěšnější učence na světě.
- **Nizozemsko** jako inspirace ve smyslu příkladu decentralizovaného vzdělávacího systému.
- **Polsko** jako srovnání zemí s relativně obdobnou nedávnou historií.

Rešerše vedla k porovnání kapacit a personálního zabezpečení specializované a nepedagogické práce v povinném vzdělávání a jejich institucionální vymezení v rámci těchto systémů

(zpracováno v samostatné zprávě). Rešerše proto identifikují různé typy řešení organizace zkoumaných pozic, které pak vstupují do návrhu doporučení a konkrétních řešení z jiných států pro využití v českém prostředí.

1.2.4 Kvalitativní výzkum zacílený na specializované činnosti pedagogických pracovníků

Cílem kvalitativního výzkumu v rámci projektu bylo postihnout využití specializovaných pozic ve školách, konkrétní zajištění pozic, rozsah a objem jejich práce, získat popisy typických činností a sledovat překryvy pozic či rozdělení práce. K tomuto účelu sloužily strukturované online pracovní deníky (spolu se vstupním dotazníkem k praxi respondentů, úvodnímu zhodnocení pozic) a následné rozhovory s vybranými pedagogy, kteří se do vyplňování deníků zapojili.

Dále bylo cílem kvalitativního výzkumu zjistit mezi řediteli zapojených škol jejich hodnocení současné praxe ohledně specializovaných činností a fungování školních poradenských pracovišť, poznatky k systému jejich zajištění, a nakonec jejich potřeby, možná řešení, úpravy do budoucna.

Do kvalitativního výzkumu se zapojilo **celkem** 19 škol z 10 krajů České republiky. Strukturované deníky vyplňovalo celkem 66 osob. Rozhovory byly realizovány celkem se 46 osobami (22 pedagogů, 24 ředitelů).

Výběr mateřských a základních škol obsahuje školy různé velikosti i uspořádání. Celkem se zapojily 3 mateřské školy a 9 základních škol (z toho 3 v kombinaci ZŠ+MŠ).

Tabulka 1: Kraje, typy a velikost zapojených mateřských a základních škol

Kraj	Typ mateřské, základní školy	Velikost školy
Ústecký kraj	Mateřská škola	malá
Královéhradecký kraj	Mateřská škola	velká
Jihočeský kraj	Mateřská škola	velká s více pracovišti
Ústecký kraj	Základní a mateřská škola	malotřídní, neúplná
Vysočina	Základní a mateřská škola	malá
Zlínský kraj	Základní a mateřská škola	malá
Praha	Základní škola	střední velikosti
Vysočina	Základní škola	střední velikosti
Zlínský kraj	Základní škola	střední velikosti
Zlínský kraj	Základní škola	střední velikosti
Ústecký kraj	Základní škola	střední velikosti
Moravskoslezský kraj	Základní škola	velká

Výběr středních škol (N = 7) obsahuje odlišné typy škol včetně gymnázia, střední odborné školy, obchodní akademie a střední zdravotnické školy v kombinaci s vyšší odbornou školou nebo konzervatoře.

Tabulka 2: Kraje a typy zapojených středních škol

Kraj	Typ střední školy
Pardubický kraj	Gymnázium
Olomoucký kraj	Střední zdravotnická škola a vyšší odborná škola
Středočeský kraj	Obchodní akademie a vyšší odborná škola
Jihomoravský kraj	Střední odborná škola a střední odborné učiliště
Moravskoslezský kraj	Střední škola techniky a služeb
Moravskoslezský kraj	Konzervatoř
Ústecký kraj	Konzervatoř

Deníkové šetření

Deníkové šetření bylo realizováno po dobu deseti pracovních dnů (9. – 24. 11. 2022). Do deníkového šetření se zapojilo celkem 66 respondentů v široké škále typů pozic na různých úrovních vzdělávání (MŠ: 8 osob, ZŠ: 33 osob, SŠ: 25 osob).

Mateřské školy

Specializace	Počet zapojených zaměstnanců
Speciální pedagog v oblasti školské logopedie	2
Asistent pedagoga	2
Koordinátor ŠVP	1
Školní asistent	1
Školní psycholog	1
Speciální pedagog/ uvádějící učitel/ koordinátor EVVO	1

Základní školy

Specializace

Počet zapojených zaměstnanců

Speciální pedagog	5
Asistent pedagoga	5
Školní psycholog	3
Metodik prevence	3
Koordinátor v oblasti EVVO	3
Koordinátor ŠVP	2
Kariérový poradce	2
Výchovný poradce	1
Uvádějící učitel	1
Výchovný poradce/ metodik prevence	1
Výchovný poradce/ speciální pedagog	1
Výchovný poradce/ kariérový poradce	1
Výchovný poradce/ koordinátor ŠVP	1
Výchovný poradce/ kariérový poradce/ uvádějící učitel	1
Výchovný poradce/ metodik prevence/ koordinátor ŠVP/ speciální pedagog	1
Speciální pedagog/ sociální pedagog	1
Koordinátor ŠVP/ speciální pedagog	1

Střední školy

Specializace	Počet zapojených zaměstnanců
Metodik prevence	5
Výchovný poradce/ kariérový poradce	4
Koordinátor ŠVP	3
Koordinátor ICT	3
Výchovný poradce	2
Speciální pedagog	2
Asistent pedagoga	1
Koordinátor v oblasti EVVO	1
Koordinátor ŠVP/ koordinátor EVVO	1
Koordinátor ŠVP/ koordinátor ICT	1
Výchovný poradce/ metodik prevence	1
Kariérový poradce/ uvádějící učitel	1

Rozhovory

Během listopadu a prosince 2022 následovaly rozhovory s vybranými pedagogy, kteří se do vyplňování deníků zapojili, stejně jako doplňující rozhovory s řediteli. Rozhovory s řediteli a zaměstnanci škol probíhaly od 21. listopadu do 20. prosince 2022. Jejich cílem bylo v případě ředitelů popsat jejich postoje vzhledem ke specializovaným a nepedagogickým pozicím a činnostem, pozicím školního poradenského pracoviště nebo pozici asistenta pedagoga a školního asistenta. V případě jednotlivých zaměstnanců bylo obecným cílem popsat, jakým způsobem vnímají svou roli a činnosti i vzhledem k dalším pracovníkům a činnostem, jakým způsobem probíhá spolupráce mezi zaměstnanci, a jaký je podle nich žádoucí, ideální stav.

1.2.5 Kvantitativní výzkum zacílený jak na specializované činnosti pedagogických pracovníků, tak na nepedagogickou práci

Kvantitativní výzkum prostřednictvím dotazníkového šetření na vzorku mateřských, základních a středních škol probíhal od 1. 2. do 15. 2. 2023. Z 1700 oslovených škol odpovědi zaslalo 1236 škol (z toho 218 MŠ, 863 ZŠ – 445 samostatných ZŠ + 418 ZŠ s MŠ, a 155 SŠ).

Výběrový vzorek

Oslovené školy byly vybrány **náhodným stratifikovaným výběrem**. Do výběru však nevstoupily školy zřízené podle § 16 odst. 9, školského zákona, dále školy, které se účastnily předchozího výzkumu MŠMT (externí evaluace OP VVV), a také školy, které pod jedním ředitelstvím mají více než jeden typ školy (kromě společné mateřské a základní školy – ty ve výběru zůstaly). Bylo vytvořeno 34 strat po 50 školách (6 MŠ, 24 ZŠ – včetně 12 společných MŠ a ZŠ, 4 SŠ), které byly rozděleny podle:

- Mediánové velikosti daného typu školy (všechny typy)
- Míry znevýhodnění (jen ZŠ)
- Tří skupin krajů podle počtu žáků na jeden úvazek asistenta pedagoga (MŠ a ZŠ)
 - o Skupina 1, nejméně žáků na jeden úvazek: Olomoucký, Ústecký, Královéhradecký a Karlovarský kraj
 - o Skupina 2: Plzeňský, Středočeský, Pardubický, Liberecký a Jihomoravský kraj
 - o Skupina 3, nejvíce žáků na jeden úvazek asistenta pedagoga: Zlínský, Jihočeský, Praha, Vysočina a Moravskoslezský kraj
- Počtu žáků v maturitních oborech (SŠ)

Dotazník

Online dotazník se skládal celkem ze 7 částí (5 pro mateřské školy) a jeho vyplnění trvalo zhruba 45 minut. Dotazník obsahově pokrýval specializované činnosti a další pozice, podpůrné pracovníky školy (vycházející především ze šablon OP JAK), pozici asistenta pedagoga, zajištění služeb školy, postoje k opatřením MŠMT, rozsah činností pedagogických pracovníků a nepedagogickou práci. Pro každou školu byl dotazník unikátní podle předem vyplněných údajů načtených z výkaznických dat a podle odpovědí respondentů, na jejichž základě se zobrazovaly případné další doplňující otázky. O vyplnění bylo požádáno vedení školy.

Čištění dat

Při počtu pracovníků zastávajících specializované činnosti byly nelogické hodnoty (-1 nebo 99) u pár škol nahrazené chybějící hodnotou. Obdobně, u otázek na výši úvazku byly v malém množství případů chybějící hodnotou nahrazeny extrémní výše úvazků (více než 3) samostatných pozic školního poradenství. U dotazování minimálních smysluplných úvazků samostatných pozic školního poradenství malé množství škol pravděpodobně chybně uvedlo počet hodin místo počtu úvazků (který byl dotazován v předešlé bance specializovaných činností). Proto byly extrémní počty úvazků (více než 3) v těchto případech vyděleny 40.

Vážení

Nasbíraná data jsou vážena pro dorovnání na strukturu populace (post-stratifikační vážení), která se shoduje s výběrovým vzorkem + zahrnutí škol oslovených v evaluaci OP VVV. Reprezentativita je dosažena díky vážení podle reálné četnosti daného typu školy ve všech 14 krajích, podle četnosti samostatných ZŠ a samostatných ZŠ s MŠ, a podle četnosti škol ve všech stratech.

Omezení a nedostatky kvantitativního dotazníkového šetření

Ze samotného charakteru dotazníkového šetření vychází několik omezení. Ta jsme se snažili co nejvíce omezit (např. otestování znění otázek na pilotním vzorku). I přesto ale vyžadují některé konkrétní výsledky detailnější komentář. Ten je připojený vždy na relevantních místech. Zde zmíníme především dvě omezení s největším dopadem.

Předně jde o interpretaci otázek na pozici školního asistenta. U zadání otázek byl respondent dodatečně upozorněn na rozdíl mezi asistentem pedagoga a školním asistentem. I tak ale z dat vychází, že někteří ředitelé při vyplňování otázek zaměřených na školního asistenta, vyplňovali za asistenta pedagoga. Již je ale mnohem méně pravděpodobné, že ředitelé pozice zaměnili i v obráceném pořadí (školního asistenta za asistenta pedagoga). U několika otázek je možné ověřit, jak častý tento problém je. Na relevantních místech proto zmiňujeme rozdíl mezi odpověďmi škol, které mají alespoň na minimální úvazek školního asistenta (a tudíž předpokládáme, že znají rozdíl oproti asistentovi pedagoga), a školami, které pozici nemají.

Dále lze očekávat, že ředitelé spíše nadhodnocují, než podceňují své potřeby – zejména pak v ideální představě obsazení pozic, odpočtu hodin na jednotlivé činnosti a ve výši úvazků podpůrných pedagogických pozic. Zadání otázek také mohou ředitelé vnímat odlišně vzhledem k aktuální situaci a projednávaným změnám. Což je případ především u otázek na asistenta pedagoga, u kterého je možné, že se ředitelé obávají snížení jejich počtu a s větší tendencí odpovídají, že jich na své škole mají nedostatek.

2 Specializované činnosti učitelů

2.1 Obsazenost pozicemi ve školách

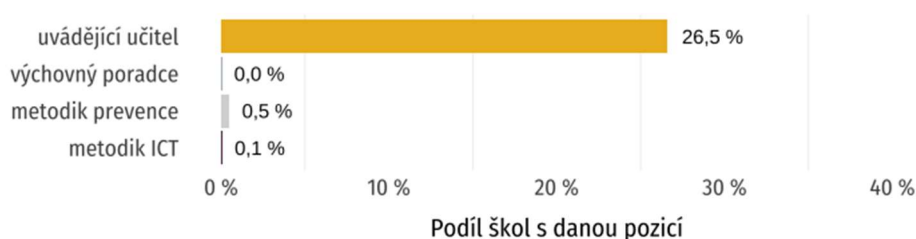
Tato kapitola obsahuje data ze dvou zdrojů – administrativní data MŠMT a dotazníkové šetření. Oba zdroje se v řadě oblastí překrývají, přesto prezentujeme oba zdroje. To je z důvodu, že administrativní data obsahují všechny stupně vzdělávání, ale jsou reportována k 30. září 2022. Data z dotazníkového šetření obsahují aktuální data z února 2023, ale pouze pro mateřské, základní a střední školy. Porovnání obou zdrojů dat umožňuje sledovat, jak se v průběhu školního roku mění obsazenost.

2.1.1 Obsazenost podle administrativních dat

Tato podkapitola cílí na dvě oblasti. První oblastí je zmapování zastoupení specializovaných pozic na různých typech škol, druhá na možné překryvy mezi nimi. To je jedna ze zásadních hypotéz, které chce zadavatel ověřit. Administrativní data neumožňují identifikovat, kdo dané pozice vykonává, to je doplněno v dalších výstupech projektu (kvalitativní analýza činností a kvantitativní šetření), ale umožňují vyjádřit jejich zastoupení na ředitelstvích škol.

Data prezentujeme podle stupně vzdělávání. Nejdříve se zaměříme na mateřské školy. Když vyřadíme MŠ, které spadají pod ředitelství škol se ZŠ, specializované pozice na MŠ v podstatě neexistují (činnost školního poradenství na úrovni předškolního vzdělávání není vyžadována dle účinné legislativy). To je v souladu s očekáváními, že výchovný poradce ani metodik prevence by se v tomto stupni vzdělávání neměl vyskytovat. Jedinou výjimkou je ze sledovaných pozic uvádějíciho učitele. V roce 2021 26,5 % MŠ škol mělo obsazenou pozici uvádějíciho učitele. Z toho důvodu se budeme dále zabývat v této podkapitole převážně ZŠ a SŠ.

Graf 1 - Specializované pozice MŠ



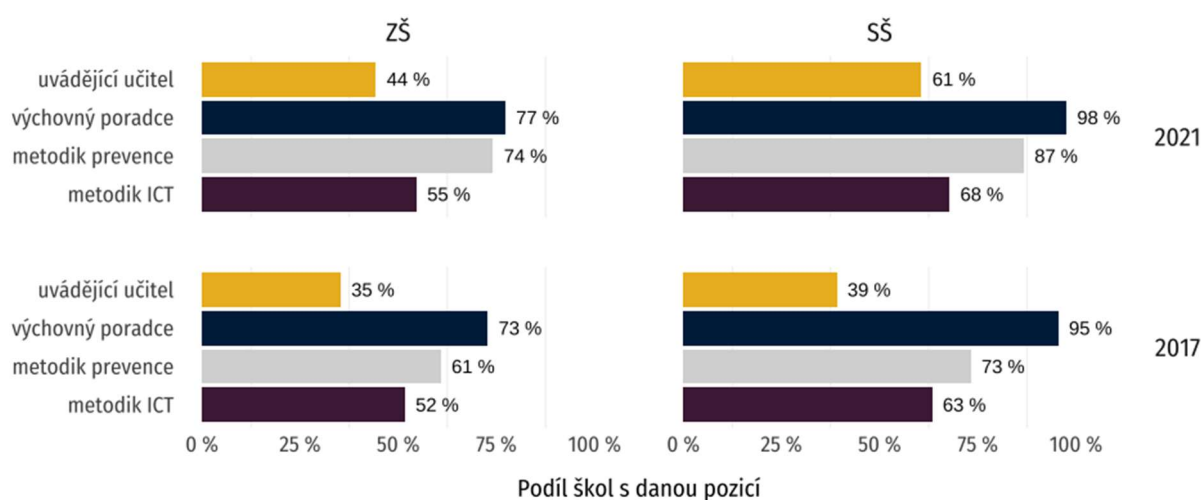
Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz MŠMT o ředitelství škol R13 20

Když se podíváme na srovnání podílů škol s obsazenou danou specializovanou pozicí mezi lety 2017 a 2021, lze konstatovat, že jak na ZŠ, tak na SŠ podíly škol s obsazenou pozicí narostly u všech specializovaných pozic. Nejvýraznější nárůst byl u podílu SŠ s obsazenou pozicí uvádějíciho učitele. Zatímco v roce 2017 39 % SŠ reportovalo obsazenou pozici uvádějíciho

učitele, v roce 2021 to už bylo 61 % SŠ. V případě ZŠ byl nejpatrnější nárůst u pozice metodika prevence. V roce 2017 61 % ZŠ reportovalo obsazenou pozici metodika prevence, v roce 2021 to již bylo 74 % ZŠ. Nejčastěji zastoupenou pozicí byl jak na ZŠ, tak na SŠ výchovný poradce. Výchovný poradce a metodik prevence by měl být na všech základních a středních školách. Data ukazují, že tak tomu není. To je ze dvou důvodů: 1) v některých školách pozici vykonává pedagog bez nutné kvalifikace, 2) některým školám, především s nízkým počtem žáků, se nedaří dané pozice obsadit.

Graf 2 - Specializované pozice ZŠ a SŠ

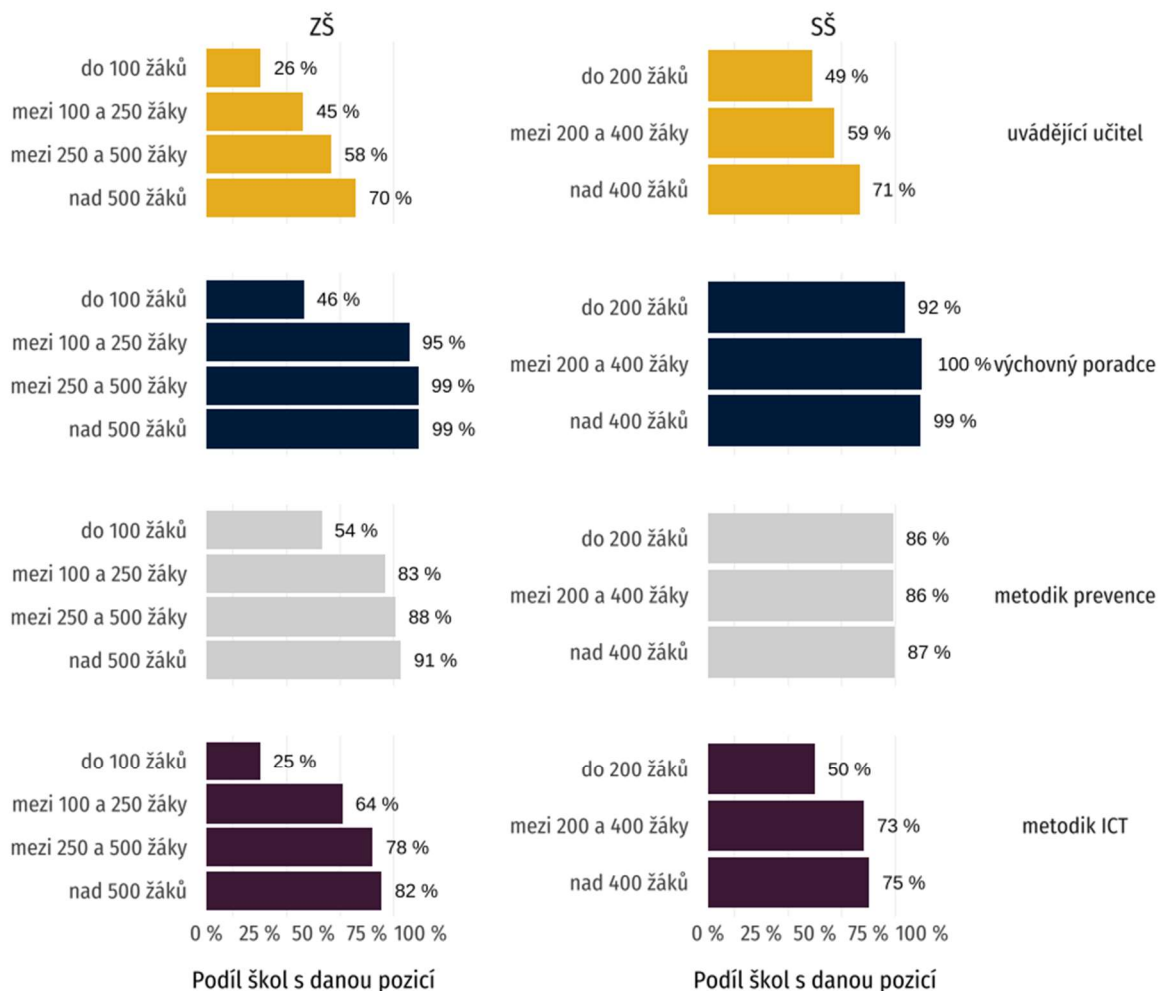


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021

To podporuje, že zastoupení všech specializovaných pozic je závislé na velikosti školy. Například zatímco 25 % ZŠ s počtem žáků do 100 má obsazenou pozici metodika ICT a 46 % ZŠ ve stejné velikostní skupině má obsazenou pozici výchovného poradce, u škol s počtem žáků nad 500 (včetně) je to 82 % a 99 % respektive. I u dalších pozic je patrné, že největší rozdíl panuje mezi malými ZŠ a SŠ a zbytkem.

Graf 3 - Specializované pozice ZŠ a SŠ (detail)

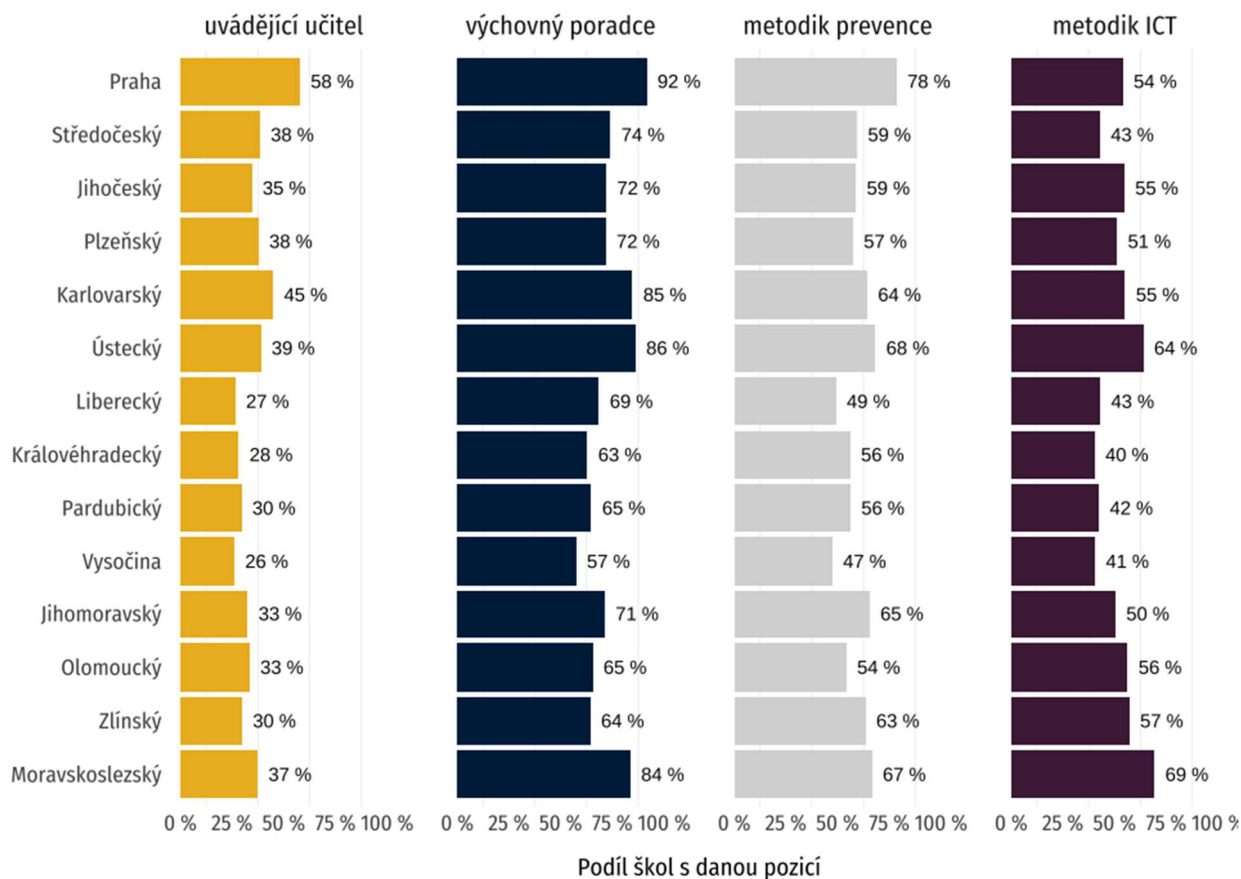


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2021, výkaz o mateřských školách S01 2021, výkaz o základních školách M03 2021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

Zastoupení specializovaných pozic opět silně závisí na umístění dané ZŠ v rámci krajů ČR. Procenta pro všechny kraje jsou uvedena v grafu níže, zmíníme tak jen nejvýraznější rozdíl. V Praze 58 % ZŠ mělo zastoupenou funkci uvádějícího učitele, na Vysočině tomu bylo jen u 26 % ZŠ.

Graf 4 - Specializované pozice ZŠ (dle krajů)

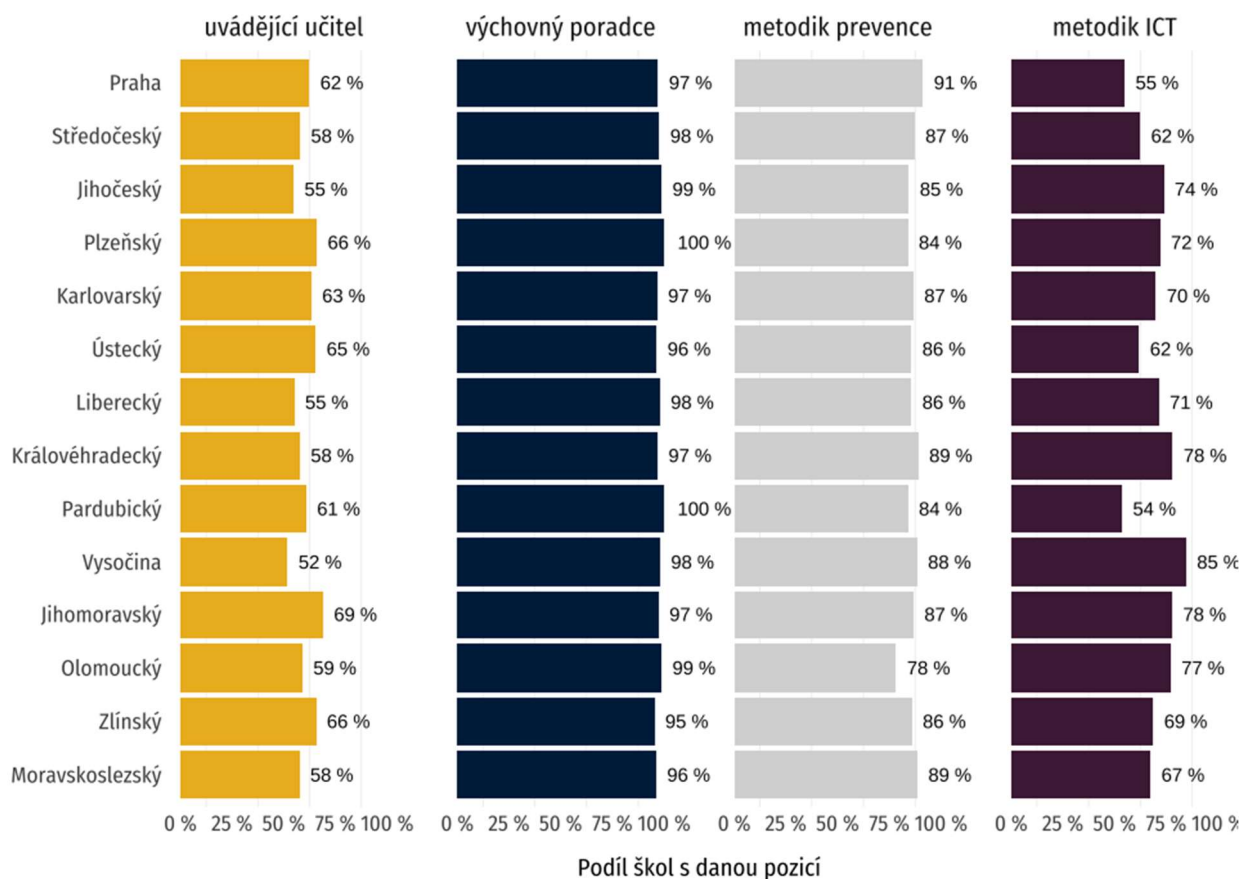


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2021

Podobnou statistiku nabízíme níže i pro SŠ. Největší rozdíly mezi kraji lze spatřit u pozic uvádějícího učitele, a hlavně metodika ICT.

Graf 5 - Specializované pozice SŠ (dle krajů)



Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

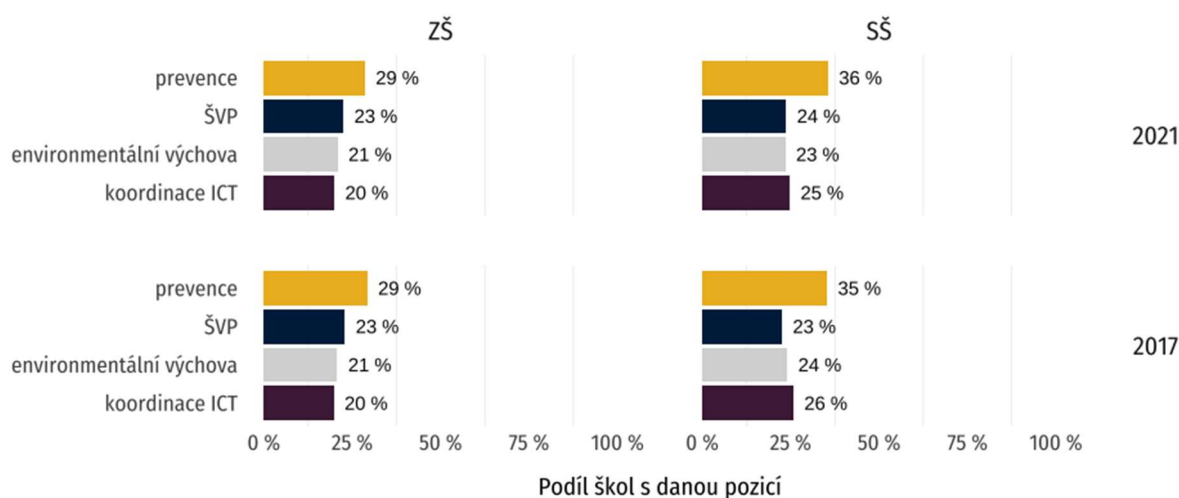
Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2021

Kromě specializovaných pozic jsme zkoumali i vybrané specializované činnosti na ZŠ a SŠ, konkrétně prevenci sociálně patologických jevů (prevence), tvorbu a následnou koordinaci ŠVP (ŠVP), činnost v oblasti environmentální výchovy (koordinátor EVVO) a koordinaci v oblasti informačních a komunikačních technologií (koordinace ICT).

U specializované činnosti prevence a koordinace ICT se jedná o zaměstnance, kteří odpovídají metodiku prevence a koordinátorovi ICT, ale nemají potřebnou kvalifikaci, a tedy nemají nárok na příplatek nebo snížení přímé pedagogické činnosti. V kvantitativním šetření pozice a činnosti nerozlišujeme, jelikož se v reálu jedná o velmi podobné činnosti se stejnými cíli. Pro úplnost ale uvádíme v této části plné rozdělení.

Nejčastěji zastoupenou činností na ZŠ a SŠ bývá prevence sociálně patologických jevů. Přibližně jedna třetina ZŠ a SŠ má tuto činnost zastoupenou, u zbylých zkoumaných činností je podíl mezi jednou čtvrtinou a jednou pětinou. Na rozdíl od specializovaných pozic podíl ZŠ a SŠ se zastoupenou danou činností se mezi lety 2017 a 2021 výrazně nezměnil.

Graf 6 - Specializované činnosti ZŠ a SŠ



Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

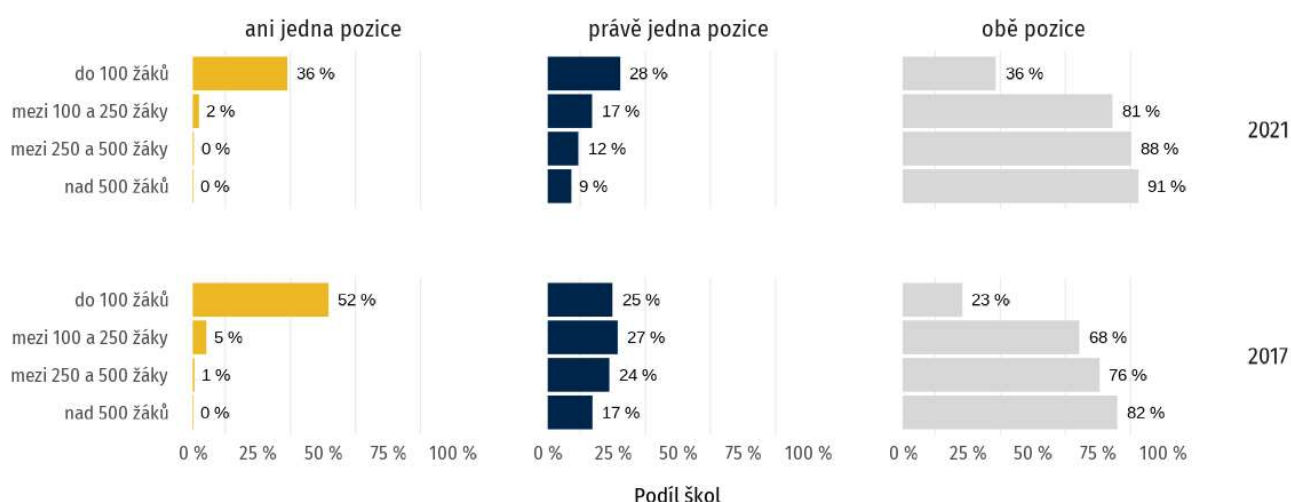
Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021

Kombinace více pozic na školách

Specializované pozice výchovný poradce a školní metodik prevence, které jsou podle účinné legislativy „povinné“, jsou obě výrazně zastoupeny u základních škol nad 100 žáků. U malých základních škol výrazně častěji obě pozice chybí. Respektive někdo může ve školách jejich činnosti zastávat, ale nesplňuje například podmínky vzdělání a nemůže čerpat specializační příplatky (u pozice preventisty), případně sníženou přímou pedagogickou činnost (u pozice výchovného poradce).

Je pozitivním fenoménem vzhledem k funkčnosti školních poradenských pracovišť, že mezi lety 2017 a 2021 došlo k poklesu škol z 52 % na 36 % u základních škol pod 100 žáků, které nemají ani jednu specializovanou pozici obsazenou. Z dat nedokážeme identifikovat, kdo ve škole dané pozice vykonává (např. ředitel, zástupce, učitel apod.). To bude součástí kvantitativního dotazníkového sběru i kvalitativního šetření.

Graf 7 - Obsazení výchovným poradcem a metodikem prevence (kombinace)



Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

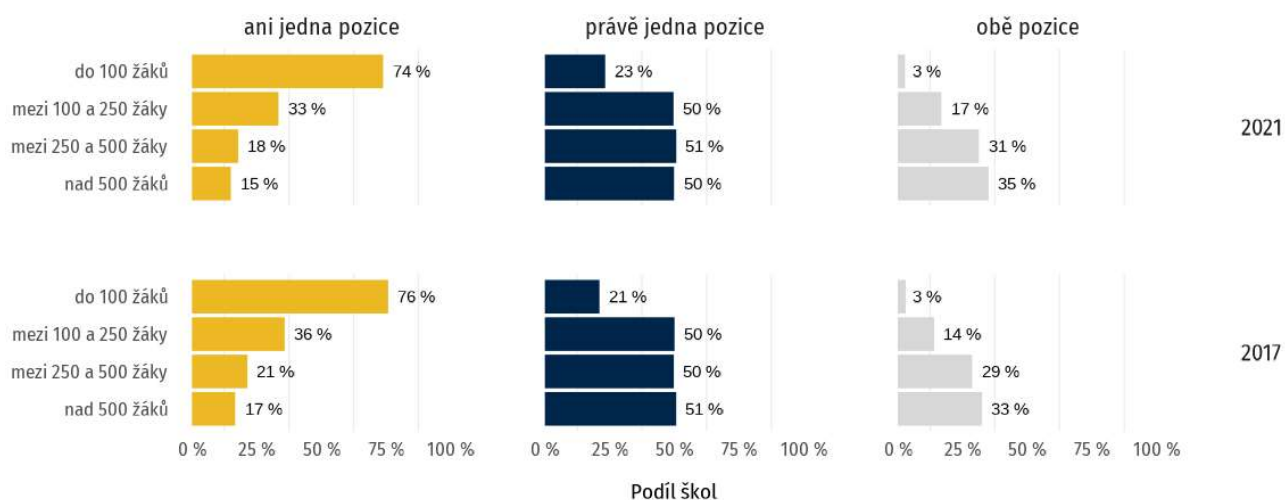
Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o základních školách M03 2017 a 2021

Specializované činnosti *Tvorba a následná koordinace ŠVP a vzdělávacích programů VOŠ* a *Činnost v oblasti environmentální výchovy* nejsou typicky zastoupeny v malých ZŠ. U poloviny škol nad 250 žáků je vykonávána alespoň jedna činnost. V přibližně čtvrtině škol nad 250 žáků můžeme pozorovat, že jsou vykonávány obě pozice. Jejich podíl se mírně zvýšil od roku 2017, ale nárůst byl pouze o pár procentních bodů.

Graf dále ukazuje zastoupení specializované pozice *Metodik informačních a komunikačních technologií* a činnosti *Koordinace v oblasti informačních a komunikačních technologií* v základních školách podle velikosti.

Alespoň jednu pozici/činnost vykonává pedagogický pracovník ve čtvrtině ZŠ do 100 žáků. S velikostí se zastoupení obou pozic/činností zvyšuje. U škol nad 250 žáků je to přibližně u třetiny škol. Naopak ani jednu pozici/činnost nemá u větších škol jedna šestina až pětina.

Graf 8 - Obsazení metodika a činnosti ICT na ZŠ



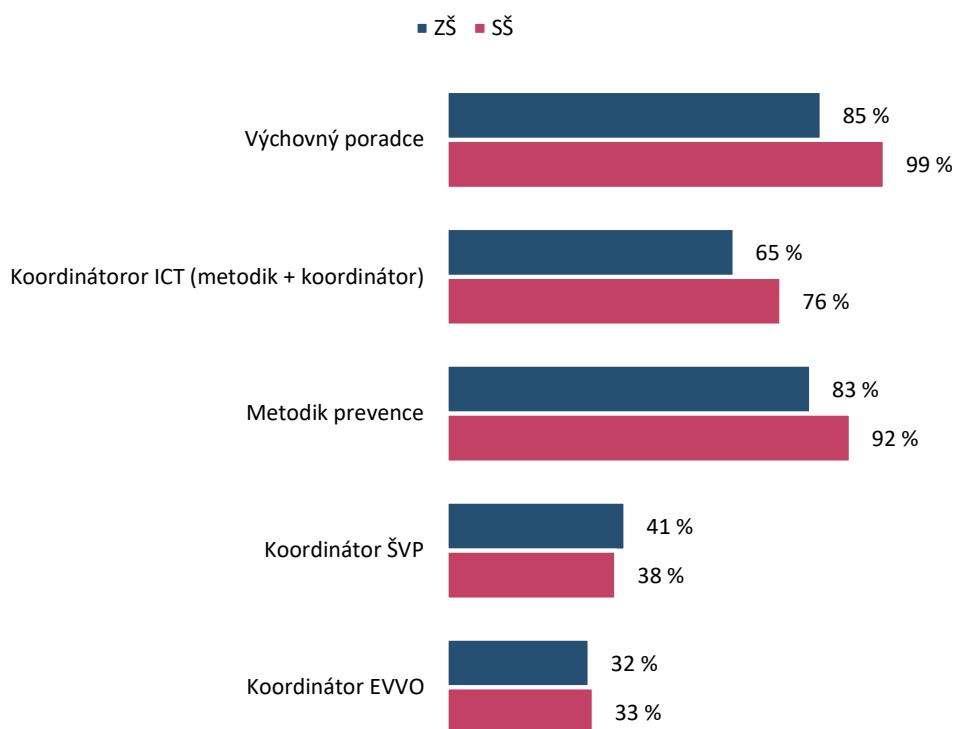
Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o základních školách M03 2017 a 2021

2.1.2 Obsazenost pozicemi podle kvantitativního šetření

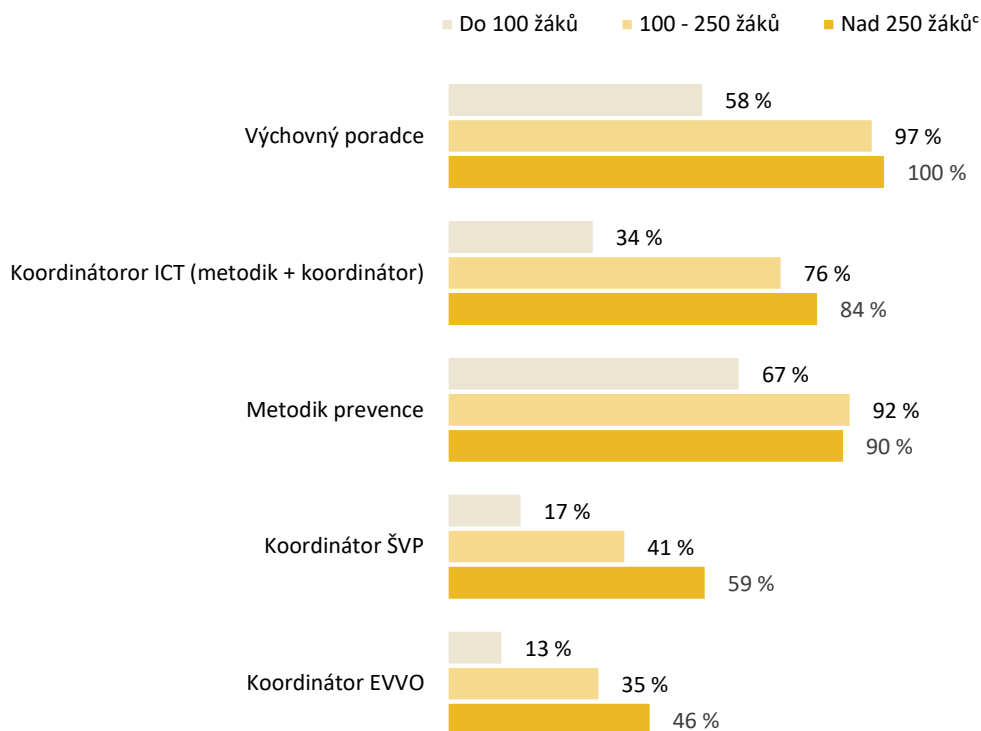
Tato část ukazuje obsazení pozicemi podle výpovědí ředitelů z dotazníkového šetření v únoru 2023, a to i těch bez kvalifikace. Zatímco výchovný poradce a metodik prevence je prakticky na všech středních školách, je přibližně 15 % základních škol, na kterých není výchovný poradce a metodik prevence. Ostatní činnosti jsou ještě výrazně méně zastoupeny. Vyšší zastoupení pozic u středních škol je dáno jejich průměrnou větší velikostí. Zastoupení pozic ve školách je mírně vyšší než podle administrativních dat právě kvůli odstupu půl roku mezi výkaznictvím a dotazníkem a kvůli sloučení některých typů specializovaných pozic a činností.

Graf 9 - Podíl škol s alespoň jedním pracovníkem s danou činností



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 804 (622 ZŠ, 182 SŠ).

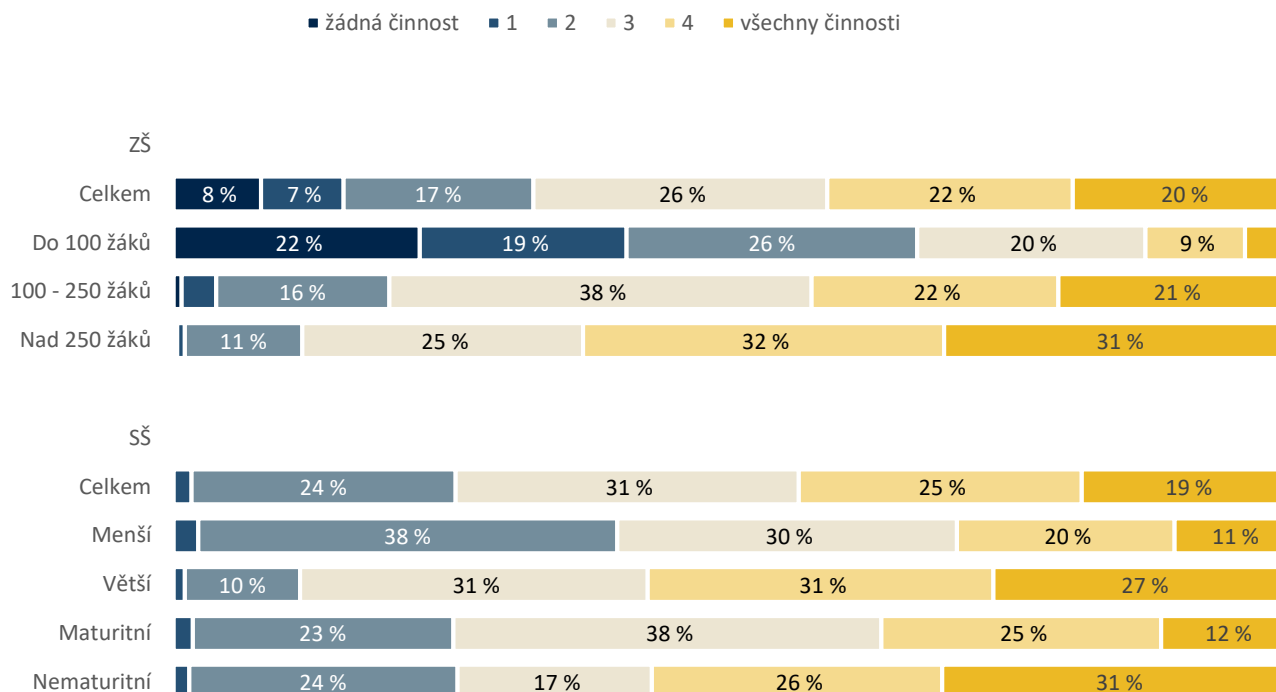
Proto lze očekávat, že se budou vyskytovat **podstatné rozdíly v obsazenosti pozic mezi školami podle jejich velikosti**. U středních škol, které nezobrazujeme v grafu, mají dle počtu žáků podmediánové školy oproti nadmediánovým výrazně méně koordinátorů ICT (62 % a 89 %), koordinátorů ŠVP (29 % a 48 %) a koordinátorů EVVO (21 % a 45 %). U metodiků prevence a výchovných poradců velikost žádný rozdíl neukazuje. Jen malé rozdíly jsou i u dělení na maturitní a nematuritní střední školy. Zde je výrazný rozdíl v obsazenosti pozice pouze u koordinátora ŠVP (maturitní 31 % a nematuritní 52 %). To je obdobné jako u administrativních dat.

Graf 10 - Podíl škol s alespoň jedním pracovníkem s danou činností (dle velikosti ZŠ)

Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 804 (622 ZŠ, 182 SŠ).

U základních škol nad 100 žáků se vyskytují výrazné rozdíly v obsazenosti pozic pouze u koordinátora ŠVP a koordinátora EVVO. Pozice výchovného poradce, koordinátora ICT a metodika prevence jsou u všech větších škol nad 100 žáků podobně obsazené. Malé školy do 100 žáků naopak mají všechny jednotlivé pozice obsazené výrazně méně, opět podobně jak je možné vidět z administrativních dat. Při pohledu na sociální znevýhodnění škol je vidět rozdíl pouze v obsazenosti koordinátora ŠVP (méně znevýhodněné školy 36 %, více znevýhodněné školy 44 %). Přílišné rozdíly nejsou ani mezi jednotlivými oblastmi dle počtu žáků na jeden úvazek asistenta pedagoga.

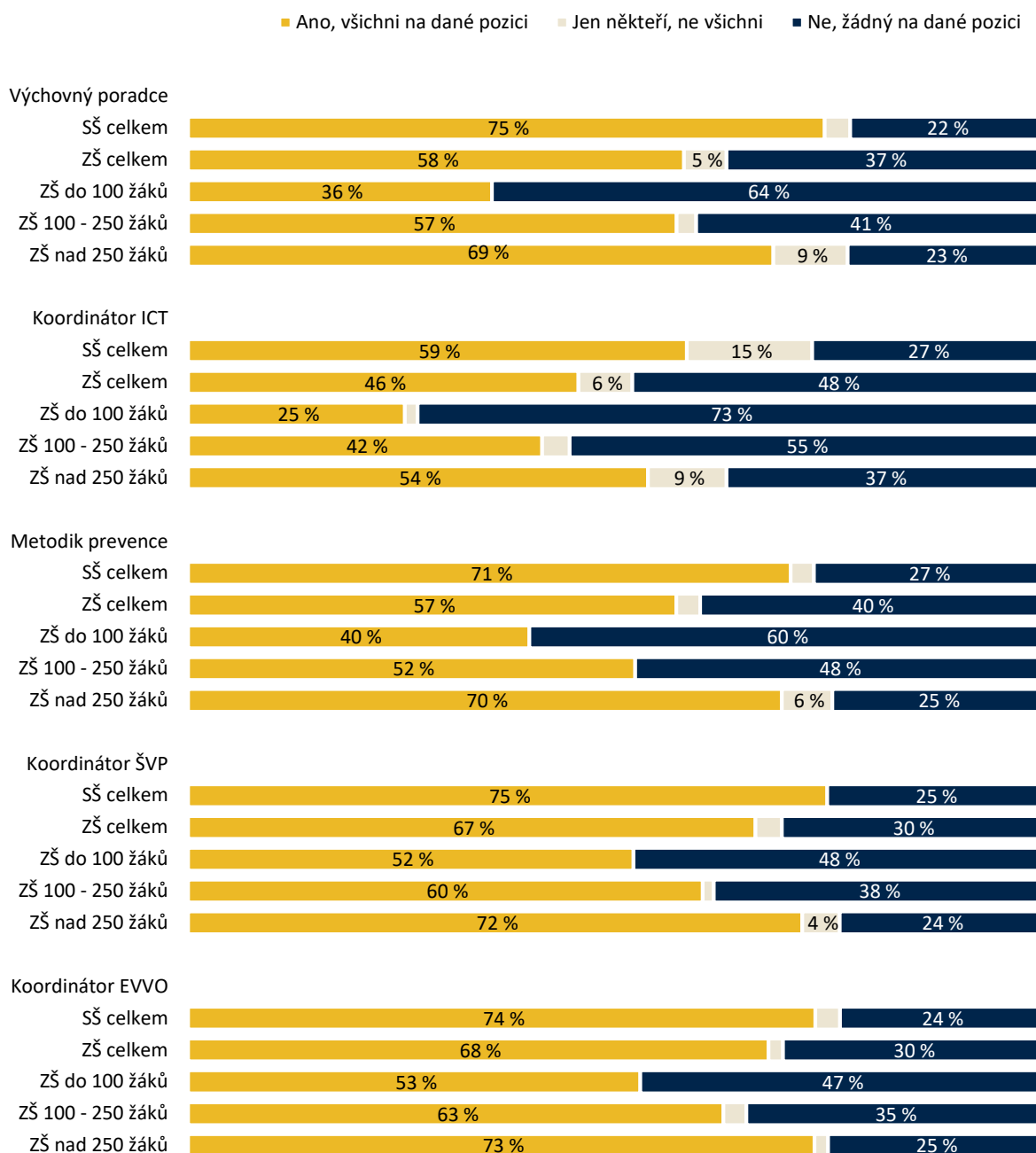
Graf 11 - Kolik činností mají školy obsazené? (0 až 5 činností)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 758 (614 ZŠ, 144 SŠ). Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků).

I u celkového počtu obsazených pozic lze sledovat **výrazný vliv velikosti školy**. U základních škol do 100 žáků 66 % má obsazený nanejvýš dvě pozice. Větší školy mají v naprosté většině obsazené alespoň 3 pozice. Možná překvapivě se **základní školy neliší podle sociálního znevýhodnění**, a stejně tak ani podle regionů.

Střední školy kromě rozdílu podle velikosti vykazují i rozdíl mezi maturitními a nematuritními školami. **Nematuritní školy mají častěji více obsazených pozic** (jsou také typicky větší). Čtyři nebo všechny pozice má obsazené 57 % nematuritních středních škol, oproti pouze 37 % maturitních.

Graf 12 - Mají pracovníci vykonávající tyto pozice příslušné kvalifikace, které umožňují přiznat jim specializační příplatek?

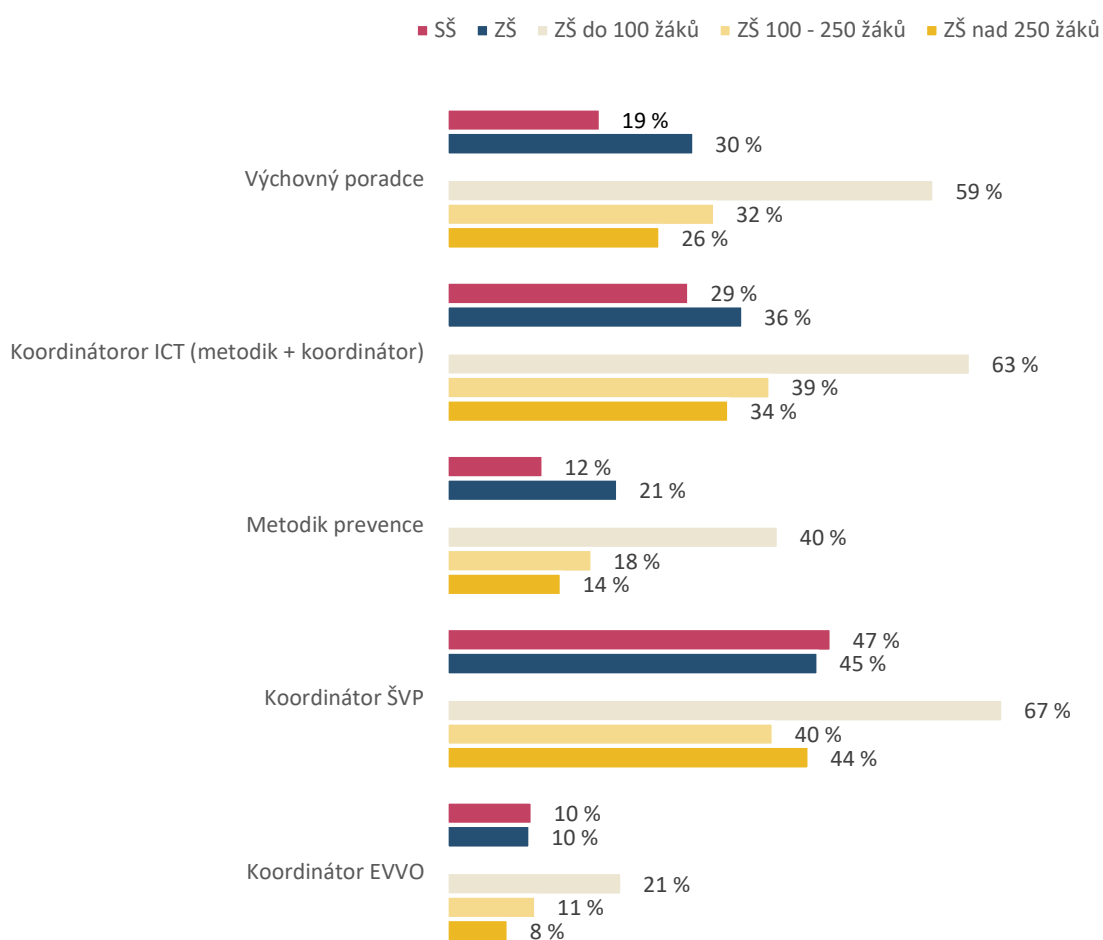
Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 254 až 682 (celkem za ZŠ a SŠ podle jednotlivých pozic).

U **středních škol** se kvalifikovanost pracovníků umožňující specializační příplatek (až na drobné výjimky) příliš neliší podle oblastí, velikosti a ani podle toho, jestli mají většinu žáků

v maturitních nebo nematuritních oborech. Mezi výjimky spadá výchovný poradce a metodik prevence, kteří na menších středních školách ve 31 % a 35 % nemají kvalifikaci, oproti pouze 14 % a 18 % na větších středních školách.

Skupiny méně a více znevýhodněných **základních škol** se také příliš neliší. Stejně tak nejsou významné rozdíly v rámci jednotlivých oblastí. Lze si však všimnout, že **kvalifikovanost významně souvisí s velikostí školy**. U všech pozic se zhruba o více než 20 p.b. posouvá kvalifikovanost od malých základních škol do 100 žáků po ty s více než 250 žáků.

Graf 13 - Jak často vykonává činnost vedení školy? (ředitel nebo zástupce, ze škol s danou pozicí)



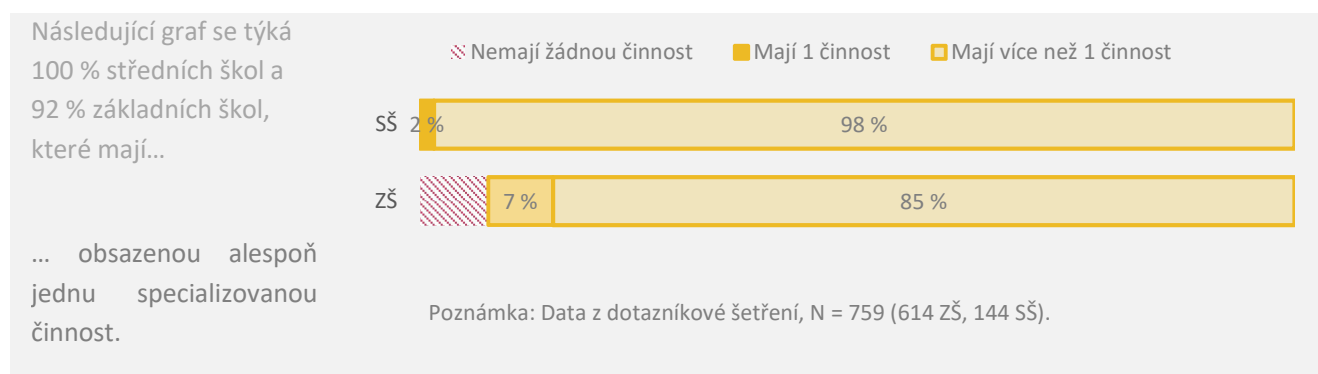
Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 254 - 680 (celkem za ZŠ a SŠ podle jednotlivých pozic).

Vedení školy (ředitel nebo zástupce) činnosti mnohem častěji vykonává v malých základních školách. U koordinátora ŠVP, koordinátora ICT a výchovného poradce je tato situace dokonce na více než 50 % malých základních školách. Mezi školami nad 100 žáků však již žádné významné rozdíly nejsou. Rozdíly se neukazují ani v rámci oblastí a až na

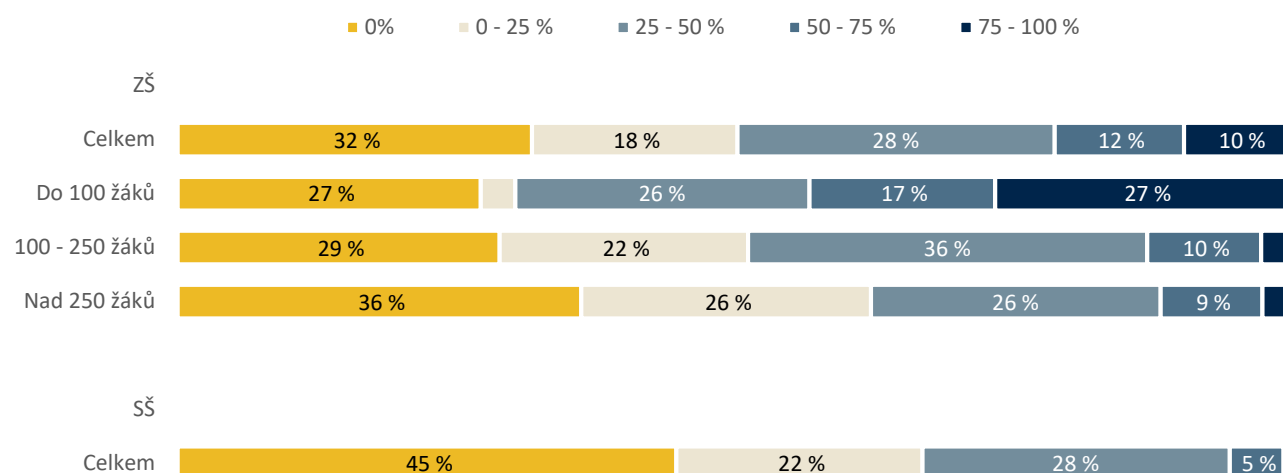
výchovného poradce ani podle znevýhodnění. Tuto činnost vykonává vedení školy v méně znevýhodněných školách ve 29 % a ve více znevýhodněných základních školách ve 40 %.

Výchovný poradce je také jediná činnost, kde se objevuje rozdíl v rámci různých středních škol. Vedení vykonává činnost ve 13 % maturitních a 30 % nematuritních středních školách. Žádné další významné odlišnosti data neukázala.

Graf 14 - Kolik škol má obsazenou alespoň jednu specializovanou činnost?

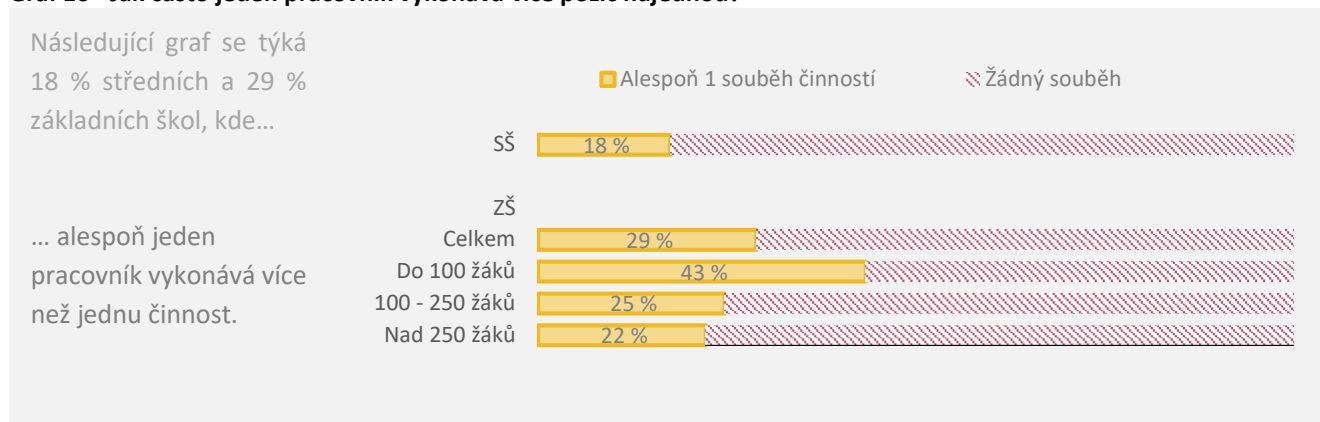


Graf 15 - Jaký podíl činností vykonává vedení školy? (ředitel nebo zástupce, jen školy, které mají alespoň jednu činnost).



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 711 (566 ZŠ, 144 SŠ).

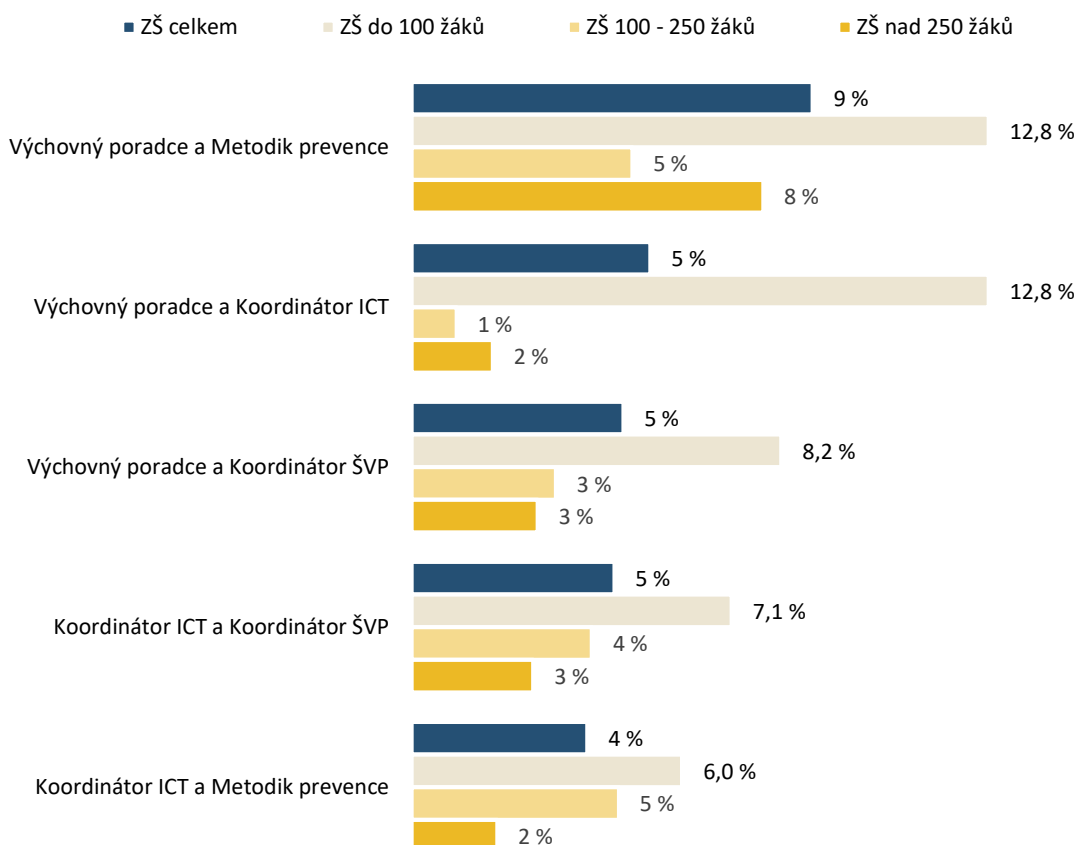
Jen na 32 % základních školách s alespoň jedním specializovaným pracovníkem vedení nezastává žádnou specializovanou činnost. Tento údaj se příliš nemění ani při pohledu na míru znevýhodnění, oblast, velikost nebo při rozdělení na samostatné ZŠ a společné MŠ a ZŠ. Výrazné rozdíly ale jsou v různě velkých základních školách. **Ve 44 % malých základních školách do 100 žáků vykonává člen vedení více než půlku všech specializovaných činností.** Na 27 % malých škol pak skoro všechny (více než 75 % činností na škole). Oproti tomu **na středních školách vykonává vedení více než půlku činností jen velmi ojediněle.** Příliš se mezi sebou neliší ani maturitní a nematuritní školy.

Graf 16 - Jak často jeden pracovník vykonává více pozic najednou?

Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 730 (574 ZŠ, 156 SŠ).

Více specializovaných činností vykonávaných jedním pracovníkem je **mnohem častěji možné pozorovat na malých základních školách do 100 žáků** (43 % oproti 29 % ve všech ZŠ). Většinou daný pracovník vykonává dvě činnosti (u všech typů přes 70 %), jen ojediněle víc. Na středních školách se častěji objevuje souběh u nematuritních škol (28 %) oproti maturitním (12 %). Pokud se na školách objevují souběhy činností u jednoho pracovníka, tak na všech typech škol jde minimálně u 70 % pouze o jeden případ. Více než 2 souběhy jsou poté jen v jednotkách procent.

Graf 17 - V jakých pozicích a kolik procent škol má souběh specializovaných činností v jednom pracovníkovi? (ze škol, které mají alespoň jeden souběh)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 622. Zobrazeny jsou pouze souběhy častější než 5 %.

Nejčastěji souběh tvoří činnosti výchovného poradce a školního metodika prevence. Tento souběh má 13 % malých základních škol, které mají nějaký souběh, což je zhruba 6 % ze všech škol do 100 žáků (včetně těch, co žádný souběh nemají). Podobné procento na malých školách má souběh činností výchovného poradce a koordinátora ICT. Výchovný poradce je poté vůbec nejčastější činnost se souběhem na všech typech základních škol.

Výsledky se již příliš neliší mezi oblastmi ani mírou znevýhodnění. Rozdíly mezi základními školami s a bez mateřské školy jsou poté dány především odlišnou velikostí (základní školy s mateřskou školou jsou většinou menší).

Nejsou zaznamenány možnosti, kdy jeden pracovník zastává více než 2 činnosti najednou, tato situace ale není moc častá. V grafu je takový pracovník zaznamenán jednotlivě u každé dvojce pozic.

2.2 Reálná činnost a praxe pozic

2.2.1 Výchovní poradce

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Výchovní poradci na základních školách vyzdvihují činnost školního poradenského pracoviště, které poskytuje žákům lépe cílenou a profesionalizovanější formu podpory. Jak na základních, tak i středních školách výchovní poradci zdůrazňují spolupráci na široké škále témat a problémů, a to s dalšími pedagogy, třídními učiteli, a to jak během porad, reflexí třídnických hodin, tak během hospitací.

Obecně lze shrnout, že aktivitu výchovných poradců lze rozdělit do dvou typů činností — (1) úkolů, které vyplývají ze samotné náplně práce a domluvy mezi jednotlivými zaměstnanci, a těmi (2), které vyplývají z každodenních potřeb, a které tak zejména reagují na akutní situace. Jak na základních, tak i středních školách výchovní poradci zmiňují, že jsou těmi: „*na které se studenti mohou (...) s důvěrou obrátit, když mají nějaký školní, osobní nebo zdravotní problém*“ (výchovná poradkyně, gymnázium).

Z hlediska vnímaných bariér na středních školách výchovní poradci hovoří o **chybějícím školním psychologovi**. Ten by mohl pomoci s agendou výchovných poradců, která často zahrnuje akutní řešení potíží, včetně krizové intervence. Dále výchovní poradci jak na základních, tak středních školách zdůrazňují **nedostatek času na práci a velkou administrativní – podle některých i vzrůstající – zátěž**. Z hlediska financování a odpočtů potřeby vyplývají ze specifických situací výchovných poradců. Kupř. na jedné z malých škol je výchovná poradkyně zároveň zástupkyní, což způsobuje rozdíly ve finančním ohodnocení naproti výchovným poradcům, kteří pozici ve vedení školy nezastávají. Co se týče překryvu pracovních činností, ten **vychází zejména ze samotné domluvy**, resp. z toho: „*...jak si to ředitel sám nastaví.*“ (metodička prevence a ředitelka, malá ZŠ).

Základní školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů²

Činnosti výchovných poradců se na základě zkoumaných základních škol příliš neliší v závislosti na velikosti školy nebo jejím typu (základní školy v kombinaci s mateřskými školami): směřují od každodenní agendy reagující na nenadálé události výchovného charakteru, až k činnostem souvisejícím s náplní činností výchovného poradce dle vyhlášky – různé formy komunikace jak s externími poradenskými pracovišti (pedagogicko-psychologické poradny), tak s kolegy v rámci školního poradenského pracoviště a výchovné komise odpovídají „zprostředkovávání diagnostiky“ nebo „spolupráce se školskými poradenskými zařízeními“.

² Informace o počtech osob vyplňujících deníkové záznamy a počtech rozhovorů viz úvodní metodologická kapitola [1.2.4 Kvalitativní výzkum zacílený na specializované činnosti pedagogických pracovníků](#).

Náplň výchovného poradce v jednom z případů pokrývá i agendu přípravy žáků na přijímací zkoušky kupř. na umělecké školy a činnosti související s návštěvami středních škol a odpovídá tedy standardním činnostem v části kariérovém poradenství.

K odlišnostem v popisu standardních činností dochází nejčastěji u malotřídní vesnické školy, která pokrývá třídy prvního stupně, a za níž tak jeden z respondentů dodává, že základní škola nevyžaduje přeshraniční důraz na výchovné poradenství: *„Když tu budeme mít nějaké problémové děti, chápeme, že v osmé a deváté třídě se řeší problémy jinak, tam by mělo význam, aby tam byl člověk interně. Jestli se u nás jednou za rok objeví nějaký problém, jako vandalismus, jít za školu, měli jsme tu třeba, že děti šly a házely kameny na auto, ale to je jediné, co se za čtyři roky objevilo. Ale to byl fakt velký průšvih na tu vesnickou školu“* (výchovná poradkyně, malá ZŠ).

a) **Vnímané přínosy**

Respondenti vnímají přínosy role výchovného poradce rozdílně: od každodenní pomoci po možnost řešit výchovné problémy včas (preventivní charakter) až po záležitosti týkající se přihlašování dětí na školy a jejich přijímacího procesu. Jiným přínosem je samotné určení člověka, na kterého se mohou děti v případě výchovných problémů obracet. Respondenti zároveň zmiňují přínos školního poradenského pracoviště, resp. jeho pracovníků, díky nimž je poradenská práce lépe cílená a poskytovaná žákům v profesionálnější podobě. V neposlední řadě je výhodou výchovného poradce jeho schopnost kontaktovat další instituce nebo jejich schopnost vést pedagogy v tématu speciálních vzdělávacích potřeb žáků a podpůrných opatření.

b) **Vnímané bariéry**

Jako komplikaci respondenti vnímají na prvním místě nedostatek času na práci, který souvisí s administrativní zátěží, ale může zároveň souviset s nárazovým charakterem práce, ale i spoluprací s dalšími aktéry: od dlouhé objednávací doby k vyšetření žáků u externích specialistů až po komplikovanou spolupráci s organizacemi školských poradenských zařízení. Specifickou situací je větší množství problémových žáků ve třídě, kdy se spolupráce s externími aktéry komplikuje ještě více. Respondenti zmiňují zdlouhavou spolupráci se speciálně-pedagogickým centrem. Jiný z respondentů zmiňuje obtížnou spolupráci s rodiči žáků.

c) **Vnímaná proměnlivost náplně**

Výchovní poradci se shodují, že existují specifická období roku, kdy je práce související s rolí výchovného poradce více – takovým obdobím je září, pololetí a konec školního roku. Období začátku školního roku charakterizuje větší množství činností: ty souvisí s formálně stanovenou nutnou revizí podkladů, stanovením termínů pro nová doporučení žákům, prací na individuálních vzdělávacích plánech, zajištění informovaných souhlasů, s akcemi školy, jako je den otevřených dveří, ale i s komunikací s žáky, učiteli a rodiči. Na konci školního roku se

výchovní poradci věnují vyhodnocování podpůrných opatření, evidenci pro zřizovatele nebo výročním zprávám.

V průběhu roku se pracovní náplň výchovných poradců liší. Respondenti se z velké části shodují, že náplň práce se v průběhu roku proměňuje podle aktuálních potřeb a nenadálých situací: vede od návštěv středních škol a vyplňování přihlášek s žáky, předkládání nabídek ke vzdělávání pro učitele, předkládání hodnocení na pedagogických radách, spolupráci na preventivních programech s metodikem prevence, spolupráci v rámci školního poradenského pracoviště, až po setkávání se se zástupci poradenských pracovišť a dalšími kolegy v rámci kraje.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Záznamy jednotlivých dnů ilustrují jak odlišnosti v náplni práce jednotlivých výchovných poradců, tak i proměnlivost náplně. Popisované činnosti lze kategorizovat do dvou skupin činností – (1) úkolů souvisejících se zaměřením pracovníka, tak do (2) činností reagujících na aktuální potřeby ve škole. Obě kategorie zároveň zahrnují jak složku komunikace, která probíhá s žáky, rodiči, kolegy, tak externími aktéry, tak administrativní složku.

Činnosti reagující na aktuální potřeby uvedené v denících zahrnují různorodé situace: krádež bot, kouření na dívčích záchodech, problémové chování žáka směrem ke spolužačkám. Činnosti týkající se zaměřením pracovníka zahrnují širokou škálu činností – nejčastěji se jedná o různé formy konzultací. Zahrnuje konzultaci výchovného poradce s vyučujícími na téma individuálního vzdělávacího plánu pro mimořádně nadaného žáka, konzultaci s pedagogicko-psychologickou poradnou na téma přidělení asistenta pedagoga pro ukrajinskou žačku, konzultace se zástupci OSPOD na téma nedostatečné docházky jednoho z žáků, pohovor se žákem na téma jeho nevhodného chování, konzultace s kolegy na téma výchovných problémů žáků nebo na téma doporučení konkrétních metod a postupů práce s žáky, konzultace ve formě výchovných komisí, konzultace s rodiči, anebo konzultace se žáky na téma přihlášek na střední umělecké školy.

Administrativní složka pracovní náplně zahrnuje přípravu hodnocení problémových žáků nebo nastavení dalších kroků u žáků s nedostatečným prospěchem k pedagogické radě, vypracování posudku, předávání nových doporučení rodičům (pravděpodobně ze strany PPP), zařazení nových doporučení do složek jednotlivých žáků. Dále sem lze zařadit formální zpracovávání přihlášek na umělecké školy, zadávání údajů do informačního systému „Bakalář“, vyplňování dotazníku pro pedagogicko-psychologickou poradnu nebo vyplňování dokumentů souvisejících s podpůrnými opatřeními žáků.

Střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Činnost výchovných poradců na středních školách je časově a personálně náročná se značným podílem administrativních činností. Vyžaduje úzkou spolupráci v rámci školního poradenského pracoviště, ve kterém ale výchovní poradci častěji postrádají přítomnost školního psychologa s jeho kompetencemi řešit akutní i dlouhodobé psychické problémy studentů.

Pokud srovnáme popisované činnosti výchovných poradců s tím, jak jsou uvedeny vyhláškou, je podobně jako u základních škol zřejmý důraz na poradenství, zaměřené spíše na individuální potřeby studentů. Značnou část agendy opět podobně jako u základních škol zastává i spolupráce se zástupci školských poradenských zařízení. Zajišťování diagnostiky je pak součástí činností, které jsou svým objemem náročné nejen z hlediska spolupráce, ale i samotnou koordinací.

a) Vnímané přínosy

Respondenti zmiňují, že přínos jejich role spočívá v tom, že jsou těmi, na které se studenti mohou „...s důvěrou obrátit, když mají nějaký školní, osobní nebo zdravotní problém“ (výchovná a kariérová poradkyně, gymnázium). Zmiňují, že poskytují podporu žákům se speciálními vzdělávacími potřebami anebo těm, kteří jsou podle poradců ohroženi školní neúspěšností. Patří sem i podpora a pomoc žáků v osobních problémech nebo v problémech zneužívání návykových látek. Obecně sem patří rovněž pomoc při výchovných a vzdělávacích potížích. Respondenti zmiňují úzkou spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou nebo i organizaci preventivních aktivit. Jejich práce často obsahuje individuální konzultace se studenty, které nejsou cíleny pouze na vzdělávací nebo výchovné problémy.

b) Vnímané bariéry

Respondenti nejčastěji zmiňují nedostatek času, nutnou administrativní agendu, anebo také její nárůst v důsledku nových vyhlášek. Respondenti nárůst administrativní agendy ilustrují na příkladu příchodu jednoho z žáků do prvního ročníku, kdy mu končí doporučení ze základní školy a poradna žádá vyplnění nového dotazníku k posudku. Dotazník a posudek je nutné nejprve řešit s rodiči, a až poté je možné tvořit PLPP nebo IVP. Respondenti zmiňují nepřehlednost portálu MŠMT. Někteří zmiňují jako problematické to, že ve škole nemají psychologa a že psychologické a psychiatrické služby jsou v případě akutních potřeb jen obtížně dostupné: „Chybí okamžitě dosažitelný školní psycholog, se kterým bych svou amatérštinu v přístupu k řešení vztahových potíží mohla konzultovat. (...) byla by třeba cílená práce se třídou, a ne rozhovor“ (výchovná a kariérová poradkyně, gymnázium). Dalším problematickým bodem je spojení výchovného a kariérního poradenství, což pro respondenty představuje oblasti, které by měly být realizovány různými osobami s odlišným vzděláním a metodickou průpravou: „...nevěřím, že v současné hektické době, kdy hodně žáků má nějaký problém, vše zvládne sám

výchovný poradce. Proto si myslím, že rozdělení funkcí by situaci řešilo, ale někde asi není vůle“ (kariérový poradce, SŠ).

c) **Proměnlivost náplně**

Výchovní poradci hovoří o tom, že: „...náplň práce kopíruje chod školního roku (...) od administrativních začátků, schůzky školního poradenského pracoviště (...) jednání s rodiči (...) (po) konzultace s třídním učitelem“ (výchovná a kariérová poradkyně, gymnázium). Aktivita v průběhu roku se soustředí na přípravu a realizaci adaptačního kurzu, vytipování žáků ohrožených školní neúspěšností, diagnostiku nebo obecně spolupráci s pedagogicko-psychologickou poradnou ve vydávání posudků. Výchovní poradci se věnují poradenství v pomaturitním studiu nebo v rámci administrace přihlášek na vysoké školy. Patří sem ale i účast na dnech otevřených dveří, zpracovávání dokumentace a komunikace s kolegy v rámci školního poradenského pracoviště.

2) **Popis aktivit jednotlivých dnů**

Pro činnost výchovných poradců je charakteristická deklarovaná úzká spolupráce s ostatními členy školního poradenského pracoviště (metodik prevence, pak také případně s asistenty pedagoga) a s vedením školy. Tento prvek je podle respondentů pro kvalitní výkon výchovného poradenství zásadní. Časově náročné jsou individuální konzultace. Výchovní poradci uvádějí, že řeší vztahové, vzdělávací, psychické problémy (včetně krizové intervence). Při individuálních konzultacích také vyhodnocují efektivitu podpůrných opatření. Podle slov respondentů nejčastěji chybí podpora ze strany školního psychologa nebo speciálního pedagoga.

Neméně důležitá je také spolupráce s pedagogy, s třídními učiteli, ale i ostatními členy pedagogického sboru. Kromě organizačních záležitostí jako vedení porady třídních učitelů na téma reflexe třídnických hodin nebo hospitací, se v rámci spolupráce s kolegy řeší široká škála témat a problémů. Patří sem různé typy konzultací na témata potřeb žáků se SVP, se vzdělávacími problémy (PLPP, konzultace podpůrných opatření a jejich efektivita), výchovných problémů (např. vztahů ve třídě, porušování školního řádu, vyčleňování z kolektivu, vztahových potíží, kázeňská opatření, studentů s psychickými problémy, záškoláctví, neomluvené absence). Součástí činnosti některých výchovných poradců je i podpora nadaných studentů nebo studentů s OMJ, ale tuto činnost neuvádějí všichni zúčastnění. Jeden z respondentů hodnotí: „Situace ve školství se za poslední roky opět proměnila, na duševní zdraví a na školní výsledky žáků mají vliv často dramatické okolnosti z mimoškolního života, výrazně se zvýšila potřeba psychologicky kvalifikovaného řešení potíží přímo ve školách, píšu o potížích, ale ideální by bylo, kdyby psycholog působil systematicky preventivně. Řešení potíží je už hašení požáru. Toto vše zvyšuje nároky na výchovné poradce i na metodiky prevence. Proto se domnívám, že současný systém přestává vyhovovat a zasloužil by úpravu“ (výchovná a kariérová poradkyně, gymnázium).

Mezi činnosti patří i emailová komunikace nebo vyhledávání a třídění informací, kompletace podkladů pro výchovné komise, anebo propagace školy a spolupráce s externími organizacemi formou besed, přednášek. Součástí práce výchovných poradců na střední školách je stejně tak spolupráce se školskými poradenskými zařízeními – úzká spolupráce s pedagogicko-psychologickou poradnou, pravidelné konzultace a metodická podpora. Někteří hodnotí administrativní „zátěž“ v případě spolupráce s PPP: zmiňují, že jako problematické vnímají, že pedagogicko-psychologické poradny nemají sjednocený postup. Jako přínosný hodnotí přístup, kdy existují doporučení, které vychází z autentických vyjádření aktérů a které obsahuje i zaangažování samotného žáka v jeho tvorbě: *„Dotazník z poradny měl 4 strany, zaměřila jsem se na důležité věci, požádala jsem o vyjádření učitelů, dala jsem to jako přílohu. Udělala jsem to teda jinak. Dostala jsem doporučení, které vycházelo z těch autentických vyjádření: nemá problémy s učením, ale problém s autoritou, ctít ji, mít v tom rád. To je přesně ono, tak by to mělo fungovat. Byl tu tedy podíl i toho žáka. Jeho možnost do toho zasáhnout“* (výchovná poradkyně, konzervatoř).

Součástí každodenní práce jsou i urgentní situace, jak respondenti sami ilustrují: *„...ve spolupráci s třídním učitelem jsem vedla rozhovor s dívkou, která má kvůli psychickým potížím zvýšenou absenci, vysvětlovali jsme jí smysl podpůrných opatření a to, že není potupné si v takovém případě říci o pomoc...“* (výchovná a kariérová poradkyně, gymnázium). Mezi další situace patří krizová intervence: *„dívka na chodbě po vyučování pláče, nechce jít domů“* (výchovná poradkyně, OA a VOŠ), anebo krizový plán pro prevenci vzniku problémových situací u žáka s PAS.

2.2.2 Metodik prevence

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Podobně jako u výchovných poradců hlavní vnímanou bariérou na straně metodiků prevence je nedostatek času, což znamená, že při absenci odpočtu hodin z úvazku metodici velké množství činností dělají ve svém volném čase. Ze sledovaných záznamů rozhovorů se zaměstnanci středních škol zároveň vyplývá, že rozdělení úkolů mezi metodiky prevence a výchovnými poradci vychází více z potřeb škol než z formálního zakotvení činnosti. Podobně i na základních školách metodici velmi často reagují na nenadálé situace a řeší tak akutní případy s žáky, a to nejčastěji formou konzultací s žáky a kolegy.

Někteří ze středoškolských metodiků prevence **zdůrazňují důležitost školního psychologa, který k efektivnímu řešení školních problémů podle nich chybí**. Rozsah činností metodiků prevence je zároveň v kontrastu s tím, co deklarují ředitelé, kteří v některých případech agendu prevence a výchovných problémů považují za dostatečně pokrytou.

Ze záznamů je zároveň patrná určitá míra rozporu mezi činnostmi, které na první pohled souvisí s formální náplní činnosti školních metodiků prevence týkající se koordinace a organizace minimálního preventivního programu školy, a každodenní agendou, která v deníkových záznamech jak na základních, tak na středních školách často pokrývá nepreventivní nepravidelnou agendu týkající se výchovných problémů ve škole. Podobně jako v případě výchovných poradců, tak i u metodiků prevence zaměstnanci zároveň zmiňují týmovost činnosti, resp. to, že činnost samotná vychází z rozdělení úkolů v týmu.

Základní školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Společným jmenovatelem pracovní náplně školních metodiků prevence je agenda týkající se realizace minimálního preventivního programu, vyhledávání různých programů prevence, jejich zajišťování a organizace. Kromě preventivní agendy ale z deníků rovněž vyplývá, že značná část agendy se týká “nepreventivních”, každodenních úkolů, které spočívají jak v poradenské činnosti, resp. v konzultaci s různými aktéry, a to jak akutních témat týkajících se výchovných problémů, tak těch, které se týkají změn ve škole – typově kupř. přestupu žáků. Další oblastí úkolů jsou ty, které se týkají vyhodnocování žáků z hlediska výchovy a společná prezentace výsledků nebo spolupráce s kolegy a kolegyněmi v rámci školního poradenského pracoviště. Srovnání s vyhláškou poukazuje podobně jako u výchovných poradců na základních i středních školách zejména na to, že objem činnosti je relativně velký právě v agendě poradenství, kterou spíše než aktivní vyhledávání charakterizuje reagování na akutní potřeby žáků a nenadálé situace, a to i v závislosti na obsazenosti pozic jako je školní psycholog nebo speciální pedagog.

a) Vnímané přínosy

Metodici vnímají jako jeden z hlavních přínosů samotné „zabezpečení preventivních programů“ (ředitelka malotřídní ZŠ, výchovná poradkyně, metodička prevence, speciální pedagožka), resp. vytvoření systému primární prevence a řešení jak rizikového chování, tak rizikových situací. Podobně často metodici zmiňují přínos pro žáky, který spočívá v podpoře bezpečného prostředí ve škole, kde mají žáci prostor řešit jak školní, tak své osobní problémy. Do výzkumu zahrnutí metodici zároveň zmiňují přínos týmové spolupráce s výchovným poradcem a přínos školního poradenského pracoviště, které žákům umožňuje promluvit si, ale které i vtahuje rodiče do dění školy a zprostředkovává jim kontakty na odborníky.

b) Vnímané bariéry

Všichni dotázaní bezvýhradně zmiňují čas jako faktor, který je největší překážkou výkonu jejich práce, a který má zejména dopady do samotné činnosti a nemožnosti se ji aktivně věnovat a věnovat se školnímu neúspěchu žáků. Respondenti zároveň vnímají bariéru na straně rodičů, podobně jako vnímají bariéru v nárazovosti řešení akutních případů.

c) **Vnímaná proměnlivost náplně**

Podobně jako výchovní poradci i metodici rozlišují období, kdy se jejich pracovní náplň mění. Začátek školního roku definuje příprava minimálního preventivního programu, programu prevence školní neúspěšnosti, úpravy školního řádu ve spolupráci s kolegy třídními učiteli a další plánování konkrétních aktivit a kurzů v týmu. V průběhu roku školní metodici prevence vyhodnocují aktivity preventivního programu, podílí se na administrativních činnostech souvisejících s aktivitami zajištěnými externími organizacemi. Zároveň řeší problémové situace, konzultují jak s dětmi a rodiči, tak na pravidelných setkáních ve školním poradenském pracovišti, s výchovním poradcem nebo s oblastním metodikem prevence.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Metodici prevence popisují své konkrétní pracovní činnosti, které lze rozdělit do několika hlavních typů. Prvním typem činností jsou administrativně-organizační. Ten zahrnuje agendu vyřizování nutných úkonů týkající se konkrétních školních programů, jako je například vyřizování pokynů pro žáky a rodiče v případě výcvikového lyžařského kurzu, tak tu, která se týká zajišťování preventivních programů, od jejich vyhledávání, zpracovávání informací, až po zpracovávání smluvních a dalších podkladů pro spolupráci s externími organizacemi poskytujícími preventivní programy. Součástí agendy je i návštěva různých míst v rámci preventivních programů spolu s žáky – kupř. útulku, nebo společný program s žáky i rodiči v rámci “vánočního jarmarku” nebo představení týmu školního poradenského pracoviště žákům 1. stupně.

Další součástí agendy metodiků prevence se týká profesního vzdělávání: od hospitací u kolegyň a kolegů, přes studium a úpravy materiálů, které jsou poskytovány metodikům v rámci jejich školení až po účasti na odborných konferencích týkajících se kupř. řešení agrese ve školách a tématu návykových látek.

Třetí oblastí činností jsou činnosti, které vyplývají z průběžně vznikajících potřeb na škole – jedním z uvedených příkladů je kouření na záchodě a nutné přijetí společného postupu v rámci kolegyň školního poradenského pracoviště. Pravidelné kontroly střídají konzultace s kolegy na téma nevhodného chování, řešení akutní situace vyhrožování jedné z žaček, kterou střídá příprava na konzultaci s matkou jednoho ze studijně neúspěšných žáků, žádost o prověření jedné z rodin ze strany OSPOD nebo konzultace se školním psychologem. Pracovníci uvádějí obecně konzultace s rodiči a žáky v případech problémového chování, a e-mailovou komunikaci jako součást jejich práce. Specifickou náplní pak je rovněž agenda týkající se přestupu žáků a rozhodování o jejich zařazení do tříd. Chování žáků je metodiky vyhodnocováno v rámci výchovné komise. Výstupy a výsledky domluvy mezi kolegy jsou pak prezentovány na pedagogické radě, případně vedou k úpravám v školním řádu. Vzhledem k zaměření metodiků prevence zároveň probíhají regulérní setkání na téma školního poradenského pracoviště – informování kolegů o aktuálních problémech.

Střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Činnosti výchovného poradce a metodika prevence jsou v praxi zúčastněných středních škol velmi blízko a zdá se, že rozdělení úkolů vychází podobně jako u základních škol do značné míry z akutních potřeb a spíše než o činnostech, které nejsou stanoveny vyhláškou, lze hovořit o rozdílných objemech práce v rámci konkrétních typů činností. Kromě preventivní činnosti a vyhodnocování minimálního preventivního programu značnou část agendy zastává právě poradenská, resp. konzultační činnost. Naproti kupř. výchovným poradcům zde není zcela zřejmá příslušnost daného problému do kategorie prevence rizikového chování. I vzhledem k důrazu preventivistů na téma spolupráce se tak zdá, že standardní činnost pracovníků do značné míry podléhá nastavení mezi pracovníky – od výchovných poradců až po spolupráci v rámci školního poradenského pracoviště.

a) Vnímané přínosy

Respondenti popisují jako přínos to, že žáci absolvují programy prevence napříč ročníky. Zmiňují, že většinu aktivit připravují v týmu s ostatními pedagogy. Aktivity celého týmu vedou k tomu, že žáci mají členy týmu možnost poznat. Podobně jako mají možnost získat informace o prevenci nebo důsledcích „patologického chování“.

b) Vnímané bariéry

Zaměstnanci zmiňují občasnou neochotu kolegů přenechat čas preventivním programům:

„Práce školního metodika prevence je těžká, spousta kolegů vnímá tuto funkci jako něco, co se jich netýká...“ (metodička prevence, gymnázium). Podobně zmiňují nedostatek finančních prostředků na to, aby byli zaměstnanci a školy schopny využít „zajímavých nabídek“. Jako hlavní bariéru vzhledem ke své činnosti metodici zmiňují, že nemají nárok na snížení přímé pedagogické činnosti: *„Samozřejmě je období, kdy řeším jen plánované akce a běžnou administrativu, ale z toho je třeba mé přítomnosti u "případů" někdy i každý týden několikrát. O všem je třeba udělat zápis, mnohdy opakované dotazování atd. Pomohl by ten odpočet alespoň v rozsahu, který mají výchovní poradci“* (metodička prevence, SŠ technického zaměření).

Zaměstnanci zároveň jako bariéru vnímají chybějící možnost konzultací s psychologem: *„...nejsme na to přesně vzdělaní. Dvakrát, třikrát za měsíc jsou krizové situace. Běžné zásahy, v rámci kolektivu, to dobře vykrýváme. (...) Nejvíce nás trápí individuální případy (...) dívka rok na psychiatrii, nedokázala dojít z internátu do školy. Stejně musí člověk něco dělat“* (metodička prevence, konzervatoř). Respondenti zmiňují nutnost konzultace s odborníkem, resp. absenci školního psychologa ve svém týmu.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Respondenti popisují, že během měsíců, jako je květen nebo červen, věnují čas intenzivní přípravě adaptačního kurzu, hodnocení minimálního preventivního programu a plánování

nového školního roku. Patří sem i organizační náležitosti, vč. domlouvání lektorů nebo ubytování. Další dodávají, že pracovní intenzivním je také přípravný týden, kdy se plánují akce, a kdy je třeba být v kontaktu se spolupracujícími organizacemi. Zaměstnanci rovněž zmiňují proměnlivou agendu, kam patří šetření, výchovné komise a další jednání. Podtrhují tak větší rozsah činností před začátkem školního roku. Jiní respondenti uvádí, že jejich náplň činností je celkem stabilní a nemění se zásadně během školního roku. Kromě průběžných konzultací s kolegy, rodiči a zejména žáky sem během září patří příprava adaptačních kurzů ve spolupráci s třídními učiteli, zpětná vazba a vyhodnocení nebo tvorba preventivního programu. Podzimní měsíce charakterizují činnosti týkající se jak preventivního programu, tak aktivit, jako jsou olympiády. Zimní a jarní měsíce charakterizuje věnování se školení nových kolegů. Květen a červen se nesou ve znamení vyhodnocení nebo evaluace.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Zaměstnanci popisují zejména každodenní řešení individuálních problémů žáků a konfliktů. Patří sem problematika zneužívání návykových látek, různé formy šikany a problémů ve vztazích ve třídě. Respondenti hovoří o pohovoru s šikanovaným žákem nebo se studentkami k problémům v třídním kolektivu, konzultaci s oblastní metodickou prevence, konzultace s třídní učitelkou na téma znění návrhu výchovného opatření. Respondenti zmiňují, že zápisům se věnují ve svém volném čase, podobně jako i samotné konzultace řeší v poledních přestávkách. Konzultace vychází jak z iniciativy metodiků a daných situací, tak i z iniciativy samotných žáků a začek.

Další konflikty mezi žáky zahrnují možnou šikanu spolužáků mezi sebou – vyhrožování bitím, nadávky, a následné konzultace s vedením školy ohledem již proběhlých incidentů. Co se týče nenadálé každodenní agendy, zaměstnanci hovoří o pohovoru se zákonným zástupcem jednoho z žáků. V dalších popisovaných dnech velkou část činností zabírá organizace – od „prodejněho dne veletrhu fiktivních firem“, přes schůzku „Unie rodičů“, besedy se zástupci městské policie, až po pořádání Dne otevřených dveří, kdy se metodici věnují zájemcům o studium a jejich rodičům. Metodici zmiňují, že i zde se objevují otázky rodičů na téma „klima školy“.

Do dalších činností, které jsou zřejmé i z popisu „proměnlivosti pracovní činnosti“ v průběhu dne patří i tvorba preventivního programu nebo dokumentace a administrativa, podíl na koordinaci v rámci školního poradenského pracoviště. Co se týče přístupu k podmínkám, jeden z respondentů k tomu dodává: „*Přála bych si, aby měl školní metodik prevence slevu z úvazku stejně tak, jako to má výchovný poradce či pedagog ICT, aby se naplno mohl věnovat činnostem, které má v kompetenci. Ráda bych více jednala se studenty, pomáhala s třídnickými hodinami, navštěvovala naplánované besedy, abych měla zpětnou vazbu o náplni přednášky a působení lektora, ale to vždy nejde, protože mám svůj úvazek a změna výuky/výměna je velmi komplikovaná*“ (metodická prevence, konzervatoř). Další z respondentů k tomu dodává: „*Školní metodik prevence nemá nárok na odpočet hodin z úvazku. Specializační studium mám*

vystudováno, příplatek pobírám. Za celý měsíc vedu záznamy o řešených jevech, ale to je jen takový stručný záznam. Pokud je něco závažnějšího, ke každé situaci je potom záznam podrobný. Až vedením tohoto "deníčku" si uvědomuji, kolik času mi pozice školního metodika prevence zabírá..." (metodička prevence, SŠ technického zaměření).

2.2.3 Kariérový poradce

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Na rozdíl od metodiků prevence či výchovných poradců je ze srovnání různorodosti deníkových záznamů zřejmé, že spektrum činností kariérových poradců je o něco užší. Srovnání pracovní náplně mezi pracovníky na základních i středních školách zároveň poukazuje na to, že **mezi kariérovými poradci panuje relativní shoda v jejich každodenní náplni práce.**

Činnosti do velké míry obsahují (1) organizačně-administrativní úkony týkající se prezentace středních a vysokých škol, besed nebo návštěv různých "veletrhů práce". U maturitních ročníků středních škol sem patří i besedy k přípravě k maturitní zkoušce, konzultace s personalisty, ale i Policií ČR nebo Armádou ČR. Na druhé straně činnosti (2) charakterizují stejně tak individuální konzultace, resp. osobní asistence při vytváření životopisů, přihlášek a dalších dokumentů souvisejících s volbou dalšího vzdělávání a práce. Bariérou je limit času na individuální práci s žáky, které se podle kariérových poradců žákům nedostává v dostatečné míře.

Základní školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Srovnání pracovních činností mezi pracovníky na různých typech základních škol poukazuje na to, že mezi kariérovými poradci v jejich náplni panuje relativní shoda. Činnosti obsahují organizačně-administrativní úkony týkající se prezentace jednotlivých škol, asistence při výběru školy, vč. dotazníků realizovaných ve spolupráci se školními psychology, přes osobní konzultace, až po samotnou spolupráci na vyřizování přihlášek. Ze srovnání s vyhláškou je zřejmé, že činnost kariérových poradců je v rámci podpory žáků relativně podrobná, a zastává značnou šíři činností. Dva ze čtyř zapojených kariérových poradců jsou zároveň výchovnými poradci.

a) Vnímané přínosy

Informování žáků 8. ročníků o přijímacím řízení na střední školy formou přednášky jak žáků, tak rodičů, ve spolupráci se zástupci Úřadu práce nebo informování formou jednodenní akce, kde se žákům prezentují zapojené střední školy. Pro nerozhodnuté žáky je zároveň k dispozici ve spolupráci s psychologem možnost testování. Součástí vnímaných přínosů je poradenská činnost a pravidelné schůzky, podpora kolegů, kteří mají na starost předměty týkající se výběru povolání. Další aktivitou je přímá podpora při vyplňování přihlášek.

b) Vnímané bariéry

Podle respondentů do hlavních bariér patří zejména nereálné představy rodičů o budoucnosti svých dětí nebo nezáměr žáků a rodičů o vzdělávání. Nedostatek času spolu se značnou mírou administrativy vede k tomu, že nezbývá čas na individuální práci s žáky.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Kariéroví poradci zmiňují, že největší množství práce je během října a listopadu, kdy se podávají přihlášky na talentové školy, resp. v únoru při přípravě přihlášek na střední školy. Činnosti související s informační osvětou střídají individuální konzultace. Těch je nejvíce od listopadu do března, a týkají se 8. a 9. ročníku.

Administrativní činnost je relativně rovnoměrně řešena v průběhu roku, s výjimkou období podávání přihlášek. Ani kariérovým poradcům se nicméně nevyhýbá určitá míra akutních – ale blíže nespecifikovaných – „komplikací a problémů“ (kariérová poradkyně, středně velká ZŠ), které je nutno řešit. Podobně se celým rokem prolíná organizace různých akcí, exkurzí a projektových dnů. Jeden z respondentů nicméně poznamenává, že: „...větší časová dotace by byla potřeba od pololetí a v době přijímacího řízení.“ (kariérová poradkyně, středně velká ZŠ).

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Škála činností souvisejících s náplní práce kariérních poradců začíná u administrativní pomoci s přihláškami žáků, a pokračuje osobními konzultacemi s žáky, kterých se volba profesní orientace týká, konzultace s kolegy učiteli, rodiči nebo školním psychologem. Šíře činností zahrnuje i spolupráci nad samotnou administrací přihlášek, resp. obsahuje kupř. jejich kontrolu. Ale třeba také přípravu „nástěnky kariérového poradce“. Pokrývá náležitosti týkající se přípravy na přijímací zkoušky, zajištění testovacích termínů pro žáky, aby si vyzkoušeli SCIO testy. Obsahuje administraci dotazníkových šetření určených k výběru školy, konzultaci a rozbor výsledků se školní psycholožkou a následné konzultace s žáky. Zahrnuje organizačně-administrativní přípravu návštěv středních škol a prezentací jednotlivých škol, které žáky informují o možnostech přihlášení se na ně, organizační zajištění účasti žáků na Dnu otevřených dveří vybraných škol nebo přeposílání materiálů žákům skrze informační systém. Mezi další úkoly patří spolupráce s informačně-poradenským střediskem Úřadu práce.

Střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Kariérní poradenství je na středních školách ještě o něco častěji než na těch základních, propojeno s činností výchovného poradce (3 z 5 zkoumaných kariérových poradců na středních školách byli zároveň kariérovými poradci). Výjimkou je konzervatoř, kde kariérní poradce není uveden, a pak obchodní akademie, kde zúčastněná pedagožka vykonávala funkci kariérního poradce v rámci ESIF („šablon“), nyní to dělá nad rámec svých činností a v příštím běhu „šablon“

bude odměňována opět v rámci tohoto projektu. Někteří kariéroví poradci, kteří jsou zároveň výchovnými poradci hovoří o nutnosti odlišit obě pozice od sebe. Co se týče samotných činností středoškolských kariérových poradců, jejich standardní činnost odpovídá jak individuálnímu, tak skupinovému poradenství. Podobně je jejich činnost zaměřena i na různé druhy návštěv relevantních pro budoucí kariérní směřování studentů.

a) **Vnímané přínosy**

Zaměstnanci přínosy vnímají v možnosti žáků využívat individuální kariérové poradenství na téma volby dalšího studia nebo uplatnění na trhu práce. Zmiňují skupinové poradenství pro žáky nebo nutnost identifikace vhodných informačních zdrojů v případě dalšího vzdělávání a poradenství v oblasti pracovněprávních vztahů. Přínosy podle zaměstnanců spočívají i ve spolupráci s dalšími vysokými školami, firmami nebo úřady práce, v organizování besed, exkurzí nebo dnů otevřených dveří.

b) **Vnímané bariéry**

Jako bariéry respondenti vnímají nedostatek času na individuální práci s žáky, nebo nedostatek času na samostudium. Respondentka zmiňuje, že užší výběr škol a z něj vyplývající doporučení je tak na zvážení kariérového poradce. Jeden z respondentů k tomu v průběhu rozhovorů dodává: „*Co se týká mé činnosti, byla bych pro uzákonění místa kariérového poradce a rozdělení kompetencí mezi výchovného a kariérového poradce. Zatím kariéroví poradci nemají v zákoně místo a mnohde pracují zadarmo a nad rámec svých povinností*“ (kariérová poradkyně a uvádějící učitelka, OA a VOŠ). Další z respondentů zmiňuje: „*Výchovní poradci jsou často i kariéroví, tenhle obor je dost zanedbaný, dělají to zároveň, ale jsou to absolutně odlišné (obory). Není to slučitelné. Mělo by to být odlišené. I u nás by to mohl být zvlášť kariérový poradce. Dovědět se o různých možnostech studia*“ (výchovná poradkyně, konzervatoř).

Mezi respondenty ovšem panuje shoda na legislativním ustavení kariérového poradce ve škole s odpovídajícím snížením vyučovací povinnosti a nárokovou odměnou. Stejně tak je požadována ucelená koncepce systematického vzdělávání, která by pro výkon této pozice byla závazná. Kariéroví poradci jsou tak ve svém vzdělávání a profesním rozvoji odkázáni většinou sami na sebe, na svůj úsudek, zájem a možnosti, které se jim nabízejí.

c) **Vnímaná proměnlivost náplně**

Respondenti zmiňují, že nejvíce činností probíhá na začátku 2. pololetí, kdy začíná nabývat na síle agenda týkající se přihlášek na vysoké školy, řešení přijímacích zkoušek, besed a konzultací. Ty probíhají už v dřívější době. Nicméně dle slov respondentů je přesto činnost spíše nárazová. Kromě zmíněného sem patří ještě pomoc s životopisy a dalšími formálními dokumenty, ale stejně tak i exkurze do firem.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Z popisu denních aktivit je zřejmé, že činností je ve srovnání se školním metodikem prevence o něco méně. Na druhou stranu je třeba zmínit, že více než polovina kariérových poradců jsou zároveň výchovnými poradci. V deníkových záznamech je zmíněna návštěva “Veletrhu práce” nebo beseda se žáky na téma učení. Patří sem i poskytování informací o nabídce oborů nebo možnostech uplatnění po ukončení studia nebo individuální konzultace zájemcům o studium z Ukrajiny.

Zaměstnanci zároveň popisují organizační činnost při prezentování vysokých škol maturitním ročníkům, stejně jako komunikaci s nimi. Patří sem i osvěta u třetích ročníků středních škol, besedy pro žáky 4. ročníků k přípravě k maturitní zkoušce, online setkání s výchovnými a kariérovými poradci v rámci platformy IKAP, konzultace s personalisty, Policií ČR nebo armádou.

V rámci individuálních konzultací zmiňují, že už samotná asistence při vytváření životopisů a motivačních dopisů je časově náročná činnost: *„Uvědomila jsem si, jak časově náročné je konzultovat motivační dopisy a životopisy. Oba dokumenty se probírají jako slohové útvary, ale z hodin češtiny nemají přesah do praxe, přitom je velmi důležité, aby absolventi tuto dovednost ovládali. (...) Možná by to chtělo předmět, který by naše absolventy cíleně připravoval k volbě dalšího studia a ke vstupu na trh práce...“* (výchovná a kariévní poradkyně, gymnázium).

2.2.4 Koordinátor ŠVP

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Ačkoli se dílčí postupy mezi koordinátory liší, smyslem činnosti koordinátorů ŠVP je ve spolupráci s dalšími kolegy zařazovat nové cíle a obsahy do školního vzdělávacího programu. Příkladem konkrétní činnosti je zařazování digitálních kompetencí, diskuze o nich, navrhování a zapracovávání změn do školního vzdělávacího programu, podobně jako například kontinuální tvorba školního vzdělávacího programu pro zdravotně znevýhodněné.

Na druhou stranu, zaměstnanci středních škol zmiňují, že školní vzdělávací program není činností, která by každý rok probíhala ve stejné míře. **V průběhu let se tak vyskytují období, kdy se na kurikulu pracuje více a kdy méně.** Zaměstnanci zmiňují, že za svou činnost nedostávají adekvátní finanční kompenzaci. Další z relativně často vnímaných bariér, a to jak na základních, tak i na středních školách, je nízká časová dotace. Jinou bariéru vidí zaměstnanci na straně kolegů, kde často vnímají, že u kolegů bývá dokument vnímán spíše jako důsledek formalismu než důsledek společného a užitečného úsilí.

Základní školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Koordinátoři ŠVP se soustředí nejčastěji na jednotlivé aktivity týkající se školního vzdělávacího programu. V rámci něj sbírají podněty, snaží se držet dokument aktuální, nebo spolu s kolegy uvažují a rozmýšlejí různé přesuny a zařazení nových cílů a obsahu. Ze srovnání vyplnění jednotlivých dnů je ale zřejmé, že oproti jiným pozicím, jako je kupř. metodik prevence nebo výchovný poradce, je množství popsaných dní relativně menší.

Z hlediska srovnání deníkových záznamů a výstupů rozhovorů se stanovenými kompetencemi a činnostmi koordinátorů ŠVP je zřejmé, že koordinátoři ŠVP na základních školách skutečně řídí postup zpracování školního vzdělávacího programu, a to ve spolupráci s kolegy pedagogy. Ze záznamů je rovněž patrná komunikace a spolupráce s dalšími subjekty ve formě návštěvy seminářů a následné konzultace.

a) Vnímané přínosy

Koordinátoři ŠVP zmiňují jako jeden z přínosů: „*možnost reagovat na aktuální potřeby školy*“ (koordinátorka ŠVP v malotřídní ZŠ, ředitelka, výchovná poradkyně, metodička prevence, speciální pedagožka). Hlavní přínosy tak vnímají pro celou školu, resp. pro vyučující. Spočívají v nastavení očekávaných výstupů nebo v jednotném přístupu pedagogických pracovníků. Někteří koordinátoři ŠVP si zároveň vypracovávají své „kompetenční modely“ žáků a koordinované strategie pedagogických pracovníků.

b) Vnímané bariéry

Jednou z hlavních bariér je nedostatečná časová dotace, která způsobuje, že zaměstnanci musí úkoly související s agendou školního vzdělávacího programu řešit ve svém volném čase, za tuto agendu zároveň pracovníci nedostávají dostatečnou finanční kompenzaci, nemají k dispozici ani snížený úvazek. Koordinátoři zároveň zmiňují, že mají nespecifikované obavy z nadcházejících změn ve školství.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Koordinátoři ŠVP zmiňují, že zatěžující jsou revize školního vzdělávacího programu, kdy jsou nuceni reagovat na změny, aniž by měli možnost čerpat odpočty v pracovní náplni nebo čerpat dostatečné finanční ohodnocení. Podle jednoho z pracovníků je největší objem práce v srpnu v přípravném týdnu a na konci školního roku. Cílem některých koordinátorů je, aby byl školní vzdělávací program „živým dokumentem“, který se mění v průběhu roku, a který by tak ideálně měl být pořád aktuální. Proto v průběhu roku zaměstnanci kontrolují změny a průběžně je zapracovávají, vč. navržení minimálních výstupů.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Koordinátoři v jednotlivých dnech popisují, že zpracovávají změny v oblasti digitálních technologií, resp. v náplni digitálních kompetencí na pedagogické radě, kam podklady koordinátoři předkládají, a postupně v diskuzi s kolegy rozvíjí a vytváří podněty ke změnám. U základní školy spojené s mateřskou školou zaměstnanci zároveň konzultují a sdílejí výstupy z předškolního vzdělávání. Další náplní jsou například konzultace plaveckého výcviku pro přípravnou třídu nebo plánování přesunu vybraného učiva do některých z předmětů. Specifickou činností je rovněž vypracování školního vzdělávacího programu pro žáky s lehkým mentálním postižením.

Část činností vyplývá rovněž z dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků (DVPP), jeden z koordinátorů se tak zúčastnil semináře na téma rozvíjení digitálních kompetencí v rámci českého jazyka, v rámci nějž zpracovával podklady pro ostatní členy předmětové komise. Jinou činností je konzultace spolu s autory k projektu, který se soustředí na nadané žáky. Další konzultace byla zaměřena na začlenění jedné metody do výuky anglického jazyka. Další činností je vhodnost některých témat v jednotlivých ročnících daného předmětu. Obecně si někteří koordinátoři vedou poznámky pro případné další aktualizace ŠVP. Někteří koordinátoři zároveň připravují podklady pro vzájemné hospitace učitelů 1. a 2. stupně.

Střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Pozice koordinátora ŠVP na středních školách je podle zaměstnanců pro kvalitní vzdělávání důležitá. Naproti základním školám je o něco častěji považována za činnost nárazového charakteru, a to zejména v tom smyslu, že změny v kurikulu neprobíhají podle zaměstnanců každý rok. Ze záznamů je patrné, že snaha o zapojení dalších pedagogů může narážet na nezájem právě ze strany kolegů, kteří téma školního vzdělávacího programu vnímají jako formální nutnost.

a) Vnímané přínosy

Možnost ovlivnit nejdůležitější dokument školy, který určuje obsah jednotlivých předmětů a umožňuje zapracovávat nové metody výuky a hodnocení. Respondenti zmiňují, že smyslem dokumentu není jen formální určení, ale aby dokument vedl ke konkrétní náplni. Patří sem i náplň pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami. Je podle nich důležité aktualizovat školní osnovy a učební plány tak, aby odpovídaly potřebám školy a žáků, studentů.

b) Vnímané bariéry

Hlavní vnímanou bariérou je podle koordinátorů přístup kolegů, kteří nevnímají práci na ŠVP jako důležitou: „Komplikací je špatná pověst práce na kurikulárních dokumentech obecně. Učitelé to považují často pouze za slovíčkaření a příliš nevěří, že se může něco změnit. Nepomáhá tomu extrémně špatné načasování změn (například současný téměř souběh takzvané "malé" - zcela

nesmyslné a "velké" revize RVP). Učitelé by často chtěli dokument "shora", ale neuvědomují si obrovskou výhodu svobody, kterou nám školní kurikulární dokument přináší" (koordinátorka ŠVP a koordinátorka EVVO, gymnázium). Kromě laxního přístupu kolegů, anebo nedodržování termínů ze strany MŠMT se objevuje kritika nedostatečné podpory MŠMT při revizi RVP.

c) **Vnímaná proměnlivost náplně**

Respondenti zmiňují nárazovost práce, která v průběhu roku pokrývá zejména konzultační činnost. V případě větších změn jde o práci, kterou někteří koordinátoři ŠVP vyvíjí na konci školního roku, anebo naopak před začátkem školního roku: „Nejvíce práce bylo ještě před zahájením školního roku při úpravě ŠVP dle nového RVP“ (koordinátorka ŠVP a koordinátorka ICT, OA a VOŠ).

Někteří zmiňují, že ŠVP je živým dokumentem, který se mění po kontrole tematických plánů, ale i při vzájemných rozhovorech, nebo ve spolupráci s dalšími kolegy, mezi které se řadí kupř. výchovný poradce. Změny tak: „... souvisí s tím, zda zrovna pracujeme na aktualizaci ŠVP či zda jsme se rozhodli otevřít v rámci daného oboru nové zaměření, a tudíž potřebujeme doplnit stávající ŠVP“ (koordinátorka ŠVP, konzervatoř).

2) **Popis aktivit jednotlivých dnů**

Naproti jiným pozicím jsou deníkové záznamy koordinátorů ŠVP relativně méně časté, vzhledem k tomu, že respondenti podle vlastních slov neměli rozsáhlejší povinnosti vzhledem k ŠVP. Mezi činnostmi tedy sledujeme projednávání obsahového rozvržení učiva chemie, příprava ICT plánu pro další roky, spolupráce při vyhodnocování podpůrných opatření, provádění drobných úprav ŠVP na webu školy, kontrola a provádění dodatečných změn v ŠVP na základě schůzky předmětové komise.

„Oslovili jste mě v období, kdy ŠVP není aktuálním tématem. Velice intenzivně jsme se jím zabývali v předchozích 2 letech, kdy jsme ŠVP aktualizovali a doplňovali osnovy pro nové zaměření v rámci jednoho oboru. Nyní se problematikou ŠVP zabývám spíše v souvislosti se svou funkcí zástupkyně ředitelky. Tedy poskytuji konzultace pro kolegy, kteří potřebují vysvětlit některé novinky, nebo řeším organizační záležitosti v souvislosti s učebním plánem“ A zároveň k tomu dodává: „Funkce koordinátora ŠVP je velmi specifická, nedovedu si představit, že ji vykonává někdo, kdo není členem vedení školy, tedy někdo, kdo není např. zástupcem ředitele. Tvorba dokumentu je týmovou prací...“ (koordinátorka ŠVP, konzervatoř).

2.2.5 Koordinátor ICT

Souhrn zjištění na středních školách

Z popisu činností koordinátorů ICT je zřejmé, že činnost koordinátorů skutečně rozvíjí kompetence k učení, řízení nebo ke správě ICT na dané škole. Na druhou stranu je stejně tak zřejmé, že **činnost koordinátorů nevede jen ke zvyšování kompetencí kolegů, ale zároveň do značné míry znamená celkové obstarání agendy.** V praxi tak koordinátoři nejen, že koordinují činnost týkající se informační infrastruktury, ale přímo řeší dílčí úkoly týkající se: správy sítí, tvorby účtů, asistence pedagogům s technickými problémy, přes účast na školeních („Základy kybernetické bezpečnosti“), aktualizaci webových stránek a péči o interní informační systém, až po koncepční činnost, která vede k formulaci a naplňování ICT plánu na další léta. Zaměstnanci zmiňují, že pozici ICT koordinátora charakterizuje neustále narůstající agenda při stejných časových i finančních podmínkách.

Střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Pozice ICT koordinátora je z pohledu respondentů nejasně zakotvena a vychází zcela jednoznačně z potřeb dané školy, rozvržení práce v souvislosti s IT technologiemi a možnostmi školy mít externí IT podporu. S touto nevyhraněností tedy souvisí pestrá škála vnímaných přínosů a především pestrá škála činností. Zároveň je ale důraz na důležitost pozice, spíše vzhledem k rostoucí potřebě využívat IT technologie ve výuce (a dosud spíše nižší schopnosti členů pedagogického sboru s touto technikou zacházet a bezproblémově ji využívat).

a) Vnímané přínosy

Koordinátoři popisují, že hlavní přínosy vnímají v opoře žáků v tom, aby ICT bylo začleněno do výuky předmětů. Patří sem výběr a nákup nových technologií, řízení účtů. Zmiňují přínos pro žáky v tom, že se mohou setkávat s ICT v různých předmětech. Jde také o metodickou podporu pedagogů, ale i žáků při využívání IT techniky. Patří sem rovněž koordinace spolupráce s externí firmou.

b) Vnímané bariéry

Respondenti zmiňují, že agenda s technologickým vývojem a proliferací do čím dál větší části činností narůstá, vč. nároků na to, aby měl koordinátor ICT vše pod kontrolou. Dále je zmíněn nedostatek času v důsledku věnování se agendě jako té, která je sekundární, anebo finanční stránka, která je podle jednoho z koordinátorů nedostatečná. Respondenti zároveň zmiňují nekonkurenceschopnost finančních podmínek pro potenciální zaměstnance, kteří by byli potřeba: *„Vyhovoval by pracovník na plný pracovní úvazek a to dobře placený. V současné době by si ve školství moc nevydělal. Takže dobrý odborník za to dělat nebude a ty ostatní nepotřebujeme“* (koordinátor ICT, SŠ technického zaměření a služeb). Další z respondentů k tomu dodává: *„...dělám práci, která mě baví, která je zajímavá a jsem zastáncem toho, aby se*

technologie využívaly, ale nepřeceňovaly. Co rozhodně není dostatečné je ohodnocení této funkce, snížený úvazek a 2000 Kč příplatek (...) není adekvátní práci, (...) je roky stejný, za zhruba 15 let co práci dělám, se (...) nezměnil, ale objem práce vzrostl do daleko větších rozměrů..." (koordinátor ICT, SZŠ a VOŠ).

c) **Vnímaná proměnlivost náplně**

Pracovní náplň se v průběhu roku mění, před počátkem školního roku musí koordinátor ICT připravit, resp. zkontrolovat systém, nastavit účty a přístupy. Mezi průběžné aktivity v průběhu celého roku patří metodická podpora kolegů, zajištění funkčnosti techniky, IT audity, ale i asistence u takových činností, jako je příprava vysvědčení pro žáky, mapování nutných změn na další rok před koncem školního roku. Někteří zmiňují, že největší pracovní zátěž je začátkem školního roku.

2) **Popis aktivit jednotlivých dnů**

Respondenti v jednotlivých dnech popisují rozdílné činnosti od zajištění IT infrastruktury, vč. kamerového zabezpečení školy až po zapojení do organizování soutěží pro žáky v oblasti ICT: *„Práce je různorodá a člověk se musí stále zajímat o nové trendy a metody, aby mohl správně poradit méně zkušeným kolegům. Jsou dny, kdy je práce více a člověk si tak musí efektivně zorganizovat čas nad rámec běžné výuky. Časová dotace (snížená míra přímé vyučovací povinnosti) by mohla být vyšší“* (koordinátor ICT, konzervatoř).

Patří sem rutinní činnost jako správa webu, aktualizací informací na webu, obstarávání licencí a zařizování administrativy nebo také vypracovávání ICT plánu. Z některých záznamů v denících je proto zřejmé, že nejde zcela o práci koordinátora ICT, ale také o metodickou a technickou podporu žáků. Respondenti dále např. hovoří o přípravě technického zázemí pro navštěvující studenty v rámci Erasmus projektu. Součástí je i sebevzdělávání v tématu kyberbezpečnosti a následné školení kolegů v této oblasti. Patří sem asistence pedagogům při plánování schůzek, sdílených kalendářů a dalších činnostech s tím souvisejících, jako je záloha dat na různé typy médií: *„Stále zničující problémy s multimédií s učiteli ve výuce, nejsou schopni si poradit při změnách a dálkový ovladač v jejich rukou je mocná zbraň (...) nastaví to, co jsem si myslela, že je nemožné“* (koordinátor ICT, SŠ a VOŠ).

Jeden z respondentů k tomu v rámci rozhovorů dodává: *„Pozice koordinátora ICT je u nás spojena se správcem sítě (...) Jsem v pozici, kdy nejen komunikuji s vedením školy o dalším rozvoji ICT techniky a jejího nasazení a hlavně jejího využití, ale i jako hlavního správce síťové infrastruktury včetně serverů. Takže moje práce spočívá nejen v koncepční činnosti, ale i v metodické činnosti a vlastním fyzickém nasazení“* (koordinátor ICT a zástupce ředitele, SŠ technického zaměření a služeb).

2.2.6 Koordinátor v oblasti environmentální výchovy

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Činnosti koordinátorů EVVO se zdají být orientované prakticky, se zaměřením na konkrétní akce, projekty a programy, kterých se účastní žáci, jako jsou kupř. biologické olympiády. **Těžiště činností směřuje k žákům a cílevědomé činnosti vedoucí ke zdůraznění témat souvisejících se životním prostředím.** Na úrovni středních škol byl zapojen pouze jeden koordinátor v oblasti environmentální výchovy, pročez nenabízí ekvivalentní srovnání se základními školami. **Ze strany zapojených ředitelů středních škol ale narozdíl od základních škol není zcela jednoznačná poptávka po pozici:** „Mám koordinátora EVVO, ale to je paní učitelka, vystudovala, je jako koordinátor, ale v podstatě nic nekoordinuje. Máme plán environmentální výchovy, protože jsem ho vypracovala, ale to je asi tak všechno“ (ředitelka SŠ).

Základní a střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Činnost koordinátorů EVVO definuje snaha vést žáky ke kladnému vztahu k životnímu prostředí. Za tím účelem tuto činnost definuje zejména praktická stránka: různé formy aktivit, jako je biologická olympiáda, soutěže zaměřené na recyklaci nebo sázení stromů. Mezi zapojenými základními školami a jednou ze středních škol je ale zřejmý rozdílný přístup k agendě EVVO, který lze interpretovat jak rozdílnými předpoklady na straně motivace pracovníků, tak i formalistickým pojetím agendy EVVO na straně vedení.

Z hlediska srovnání s metodickým pokynem k náplni činností koordinátorů EVVO skutečně patří jak různé přístupy ke zkoumání tématu, celoškolské aktivity vedoucí k environmentální osvětě, tak i kontakt s neziskovými organizacemi a různé projekty jako kupř. školní zahrady, které zapojují další organizace a mimoškolní účastníky.

a) Vnímané přínosy

Koordinátoři zmiňují, že se snaží vést žáky ke kladnému vztahu k životnímu prostředí a jeho ochraně. Součástí toho je aktivní nabízení účastí v různých formách soutěží, jako jsou přírodovědné soutěže nebo „biologická olympiáda“. Patří sem rovněž různé formy spolupráce s dalšími aktéry – od exkurzí po účast v programech, jako je „Recyklohraní“ a další ekologické výzvy. Lze sem zařadit také vedení k zodpovědnému přístupu k ochraně zdrojů – šetření vodou a energiemi. Součástí aktivit je ale i společné starání se o školní „jedlou“ zahradu. Součástí „vnímaných přínosů“ je také možnost osobního angažování se ve výuce – seznamování žáků s ekologickými problémy a jejich příčinami. Aktivity učitelů mají žáky vést k: „...budování vztahu k přírodě a životnímu prostředí setkávání s lidmi, kteří se zabývají ochranou přírody“ (koordinátorka EVVO, středně velká ZŠ).

b) Vnímané bariéry

Koordinátoři se shodují na tom, že mezi hlavní bariéry patří nedostatek času na aktivity, resp. jejich časová náročnost. Jedna z koordinátorek tak zmiňuje, že agendu týkající se realizace programů a aktivit pro žáky dělá ve svých volných hodinách. Za další bariéru koordinátoři označují rovněž nedostatek financí, včetně nedostatku financí na konkrétní aktivity. Třetí skupina bariér souvisí se spoluprací s kolegy, kteří nepřistupují k agendě odpovědně, anebo jsou příliš časově vytížení. Čtvrtá bariéra je specifická pro zástupce střední školy, který zmiňuje, že u žáků o téma udržitelného rozvoje nevnímá dostatečný zájem ze strany žáků.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Z popisu činností koordinátorů vyplývá, že jejich náplň je poměrně proměnlivá: vede od vytvoření plánu EVVO pro školu přes průběžnou účast na různých typech akcí, jako je výsadba stromů, aktivity mající za cíl propagovat recyklování odpadu, úklidové akce, až po přípravu žáků na různé – s životním prostředím spjaté – olympiády. Jeden z koordinátorů popisuje, že činnosti jsou rovnoměrně rozděleny v průběhu roku, mění se spíše samotný obsah těchto činností: začátek školního roku – srpen a září – tak charakterizuje zejména stanovení programu na celý rok a práce na něm, v průběhu roku se pak střídají aktivity týkající se jak žáků – od akcí po olympiády – až po sebevzdělávání, účast na seminářích typu „Učitelé pro klima“.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Jedna z koordinátorek uvádí, že se spolu se žáky zúčastnila soutěže ve sběru papíru, kde touto formou koordinátoři vedou žáky k třídění odpadu. Jinou aktivitou jsou úpravy školní zahrady a jejího oplocení ve spolupráci se školníkem, nebo příprava „přírodní učebny“. Mezi další činnosti patří vyhlášení a informování o výsledcích postupu žáků do jedné ze soutěží, návštěva zoo, anebo vyřizování organizačně-administrativních záležitostí týkajících se školní zahrady. V dalších popisovaných dnech patří mezi aktivity příprava materiálů k soutěžím nebo příprava žáků, stejně jako konzultace s žáky, a příprava nebo účast na dalších akcích, vč. sázení stromu.

2.3.7 Uvádějící učitelé

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Ze záznamů celkem čtyř uvádějících učitelů je zřejmé, že pokud hovoříme o nárazovosti náplně práce, spočívá zejména v tom, že **respondenti nenaplnují činnost uvádějící učitele každým rokem, ale jen v období, kdy jsou přijímáni noví zaměstnanci**. Velká část aktivit spočívá v období začátkem školního roku. Vnímanými přínosy je podpora rozvíjení kompetencí pedagogů, bariérami je složitá domluva s učiteli, resp. bariéry v jejich postojích.

a) Vnímané přínosy

Respondenti jako přínos vnímají možnost podpořit rozvíjení kompetencí pedagogů, kteří na školu přicházejí. To se podle jednoho z učitelů odráží i na kvalitě výuky, z čehož v důsledku těží

zejména žáci. Respondenti ze středních škol zmiňují, že začínající učitele uvádí do chodu školy, seznámí ho s programem, metodami a formami hodnocení. Další respondent dodává, že se pomoc novým kolegům poskytuje pouze v některých školních rocích, nejde o kontinuální každoroční činnost.

b) Vnímané bariéry

Respondent zmiňuje složité hledání domluvy pro společnou práci učitelů, resp. pro návštěvy hodin učitelů. Jiný z respondentů jako bariéru označuje přístup kolegů, kteří se nechtějí učit novým věcem. Domluvu na konkrétní náplni s nimi označují za těžkou.

c) Vnímaná proměnlivost náplně jednotlivých dní

Pracovní náplň za nárazovou označují zejména respondenti ze středních škol. Hovoří o tom, že agenda je největší v letech, kdy probíhá „nábor“ nových zaměstnanců, a nejčastěji na začátku školního roku a případně v kvalifikačním období. Jeden z respondentů ze střední školy k tomu dodává: „...s příchodem nového učitele je těch předaných informací asi nejvíce, pak už záleží na daném učiteli, kolik už má zkušeností.“ (uvádějící učitelka a kariérová poradkyně, OA a VOŠ).

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Jeden z respondentů ze základní školy, který je zároveň výchovným poradcem a kariérovým poradcem, popisuje v rámci jednotlivých dní výuku běžných předmětů nebo řešení akutní agendy týkající se výchovných problémů a prevence. Pracovní náplň uvádějícího učitele v rámci jednotlivých dní popsána není. Podobně je i u respondentů ze střední školy záznamy za konkrétní dny spíše popsány nejsou.

Respondenti zmiňují, že začínající učitele uvádí do chodu školy, seznámí ho s programem, metodami a formami hodnocení. Další respondent dodává, že mentoring nových kolegů probíhá jen v těch letech, kdy noví kolegové nastupují. Pročež se nejedná o kontinuální a nutně každoroční činnost.

V navazujících otázkách respondenti dodávají, že si často berou práci domů. Jeden z respondentů zmiňuje, že daný týden je pro něj náročnější, protože v něm zrovna proběhlo školení kolegyň. Jiný z respondentů hodnotí obecně situaci své malotřídní školy a zmiňuje, že už charakteristika malotřídní školy znamená pro konkrétní pedagogy práci navíc, kterou řeší mimo pracovní dobu.

2.3 Postoje ředitelů k pozicím

2.3.1 Postoje – kvantitativní šetření

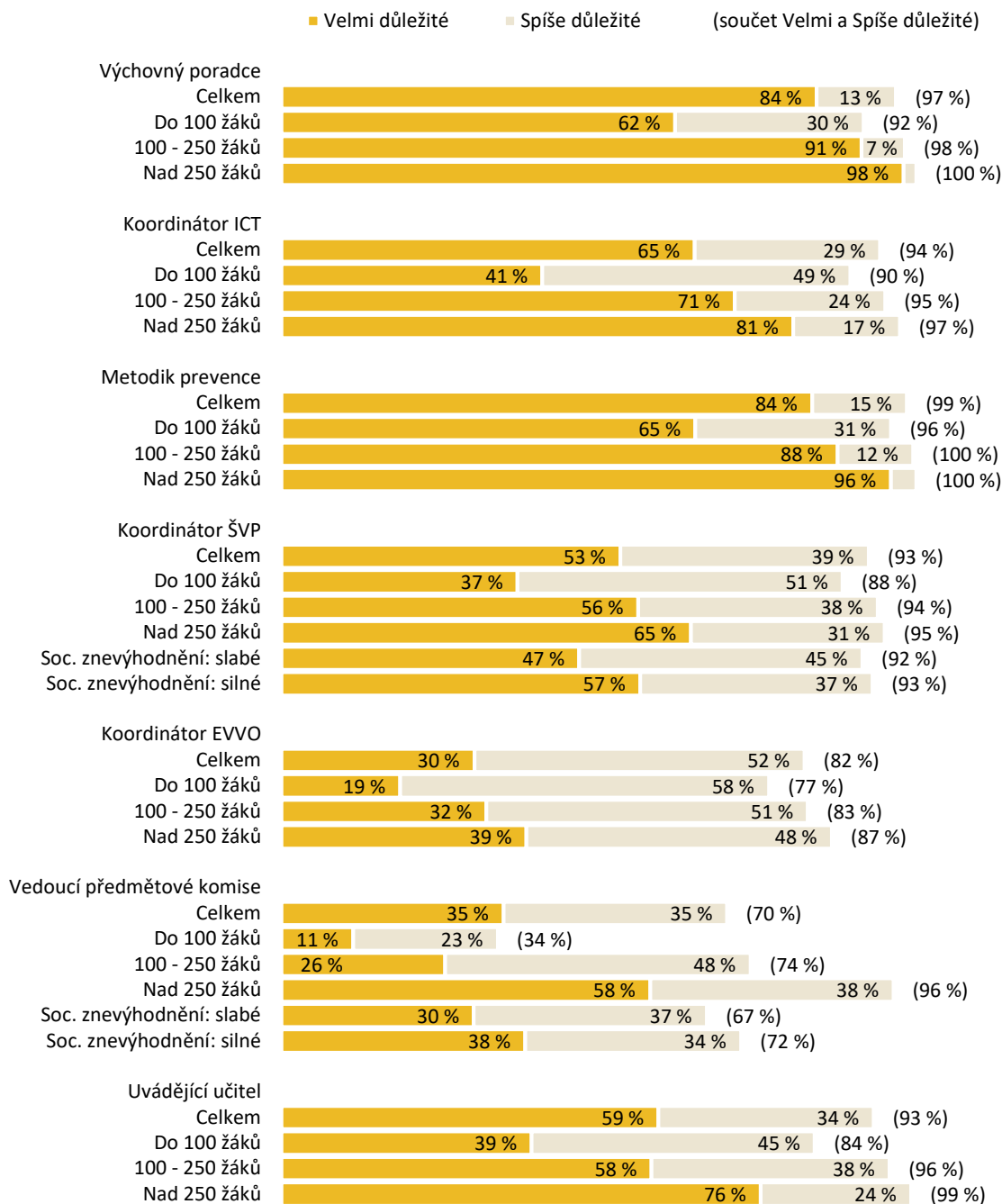
Následující část se dívá na vnímanou důležitost specializovaných činností a dalších pozic (vedoucí předmětové komise a uvádějící učitel) v základních a středních školách. Celkově platí, že na základních i středních školách souvisí vnímaná důležitost především s velikostí školy. Vlivy sociálního znevýhodnění (základní školy) a většiny studentů v maturitních nebo nematuritních oborech (střední školy) jsou u většiny pozic spíše okrajové.

Důležitost pozic: Základní školy

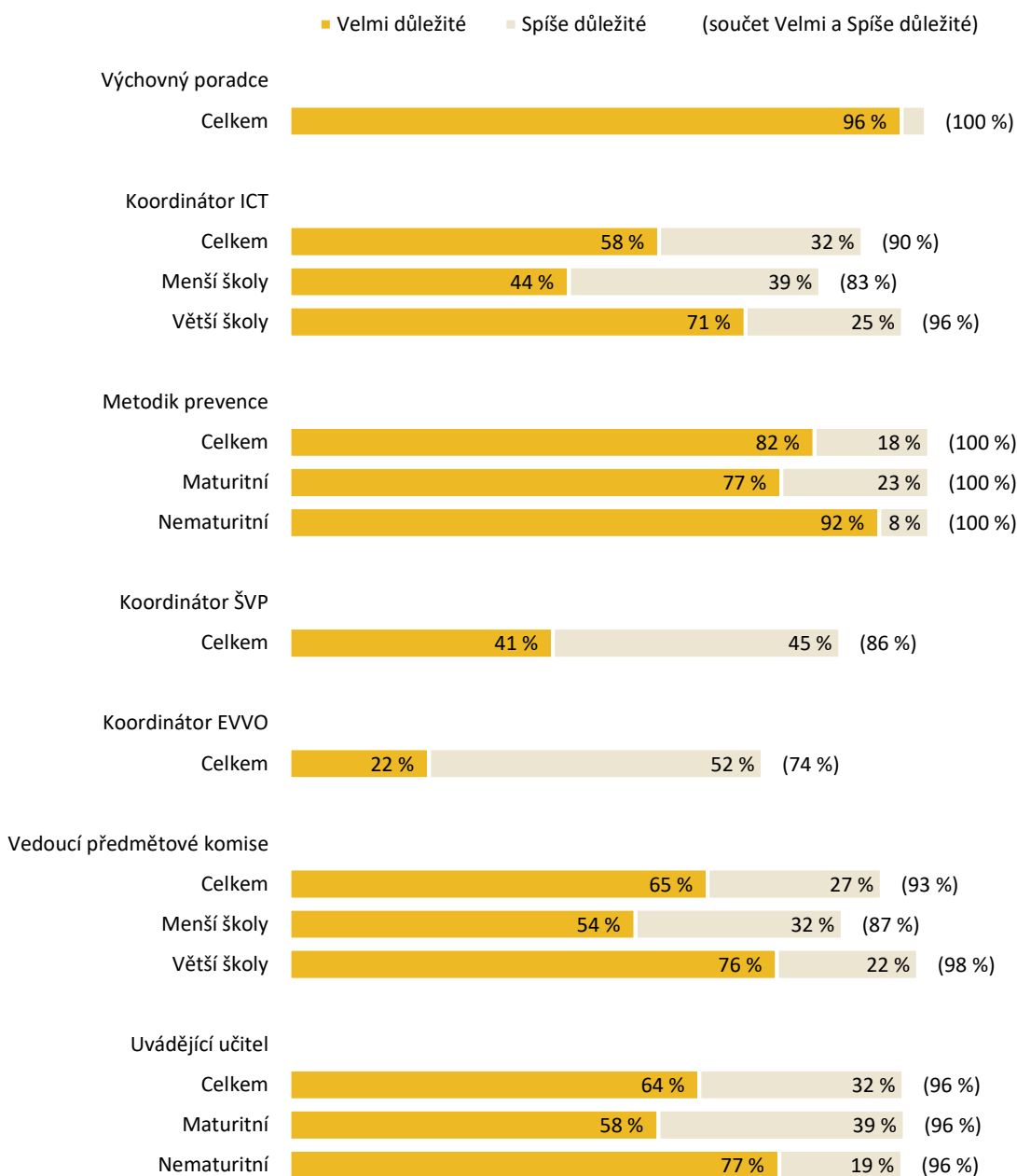
Jak ukazuje následující graf, **prakticky žádnou z pozic ředitelé nevnímají jako zcela nedůležitou. Naopak, až na koordinátora EVVO a vedoucího předmětové komise všechny pozice více jak 90 % ředitelů hodnotí jako zcela nebo spíše důležité.** I z této skupiny ale vystupují metodik prevence a výchovný poradce, kteří mají mnohem vyšší podíl odpovědí „velmi důležité“. Tyto dvě pozice lze proto označit za pro ředitele nejdůležitější, a to pro všechny velikosti škol. **S narůstajícím počtem žáků jsou všechny pozice vnímány jako více důležité. Největší propad lze vidět u malých škol do 100 žáků, a to zejména u výchovného poradce, koordinátora ICT, metodika prevence a vedoucího předmětové komise.** Vedoucí předmětové komise je také jediná pozice, kde ředitelé volili možnost „zcela nedůležitá“ – a to v 11 % malých škol.

Kdybychom seřadili všechny pozice podle důležitosti pro různě velké školy, nelišily by se příliš mezi sebou. S více žáky spíše narůstá intenzita potřeby všech pozic najednou, než že by se stala jedna pozice více nebo méně důležitá než jiná. Jediný vedoucí předmětové komise u škol nad 250 žáků „přeskakuje“ koordinátora EVVO.

Sociální znevýhodnění zasahuje do rozdílů jen u koordinátora ŠVP a vedoucího předmětové komise, avšak velmi málo. V obou případech si více znevýhodněné školy pozic cení o něco více. Naopak ale není důležitý vliv různých oblastí, ani přítomnosti mateřské školy pod stejným ředitelstvím. Přítomnost pozice vliv ale má. Základní školy, které mají pozici obsazenou, si jí také o zhruba 10 p. b. více cení (součet Velmi a Spíše důležité).

Graf 18 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro podporu žáků a kvalitu vzdělávacího a výchovného procesu? (ZŠ)

Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 622 ZŠ. Možnosti odpovědí: Velmi důležité, Spíše důležité, Spíše nedůležité, Zcela nedůležité, Nevím. Sociální znevýhodnění je zobrazeno pouze u pozic, kde ukazatel tvoří statisticky významné rozdíly.

Graf 19 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro podporu žáků a kvalitu vzdělávacího a výchovného procesu? (SŠ)

Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 182 SŠ. Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků). Možnosti odpovědi: Velmi důležité, Spíše důležité, Spíše nedůležité, Zcela nedůležité, Nevím. Velikost škol a informace o typu (maturitní a nematuritní) jsou zobrazeny pouze u pozic, kde ukazatele tvoří statisticky významné rozdíly.

Důležitost pozic: Střední školy

Různé typy středních škol se mezi sebou oproti základním školám odlišují méně. I u nich s narůstajícím počtem žáků stoupá důležitost pozic, ovšem s mnohem nižší intenzitou. Významný posun nastává pouze u koordinátora ICT a vedoucího předmětové komise. V součtu velmi a spíše důležité zhruba o 10 %. **Střední školy se také příliš neodlišují podle oblastí a ani podle toho, jestli na nich většina studentů studuje maturitní nebo nematuritní obory.** Pouze u metodika prevence a uvádějícího učitele více nematuritních středních škol vnímá tyto pozice jako zcela důležité.

Až na jeden případ ani u středních škol nevznikají rozdíly mezi školami podle oblasti, ve které se nacházejí. Výjimkou je vedoucí předmětové komise, u kterého 75 % škol v oblasti 3 odpovědělo, že ho vnímají jako velmi důležitého, v oblasti 2 pouze 63 % a v oblasti 1 jen 48 %. Při součtu odpovědí Velmi a Spíše důležité však tento rozdíl již mizí. Jedná se tedy pouze o posun v rámci těchto dvou možností.

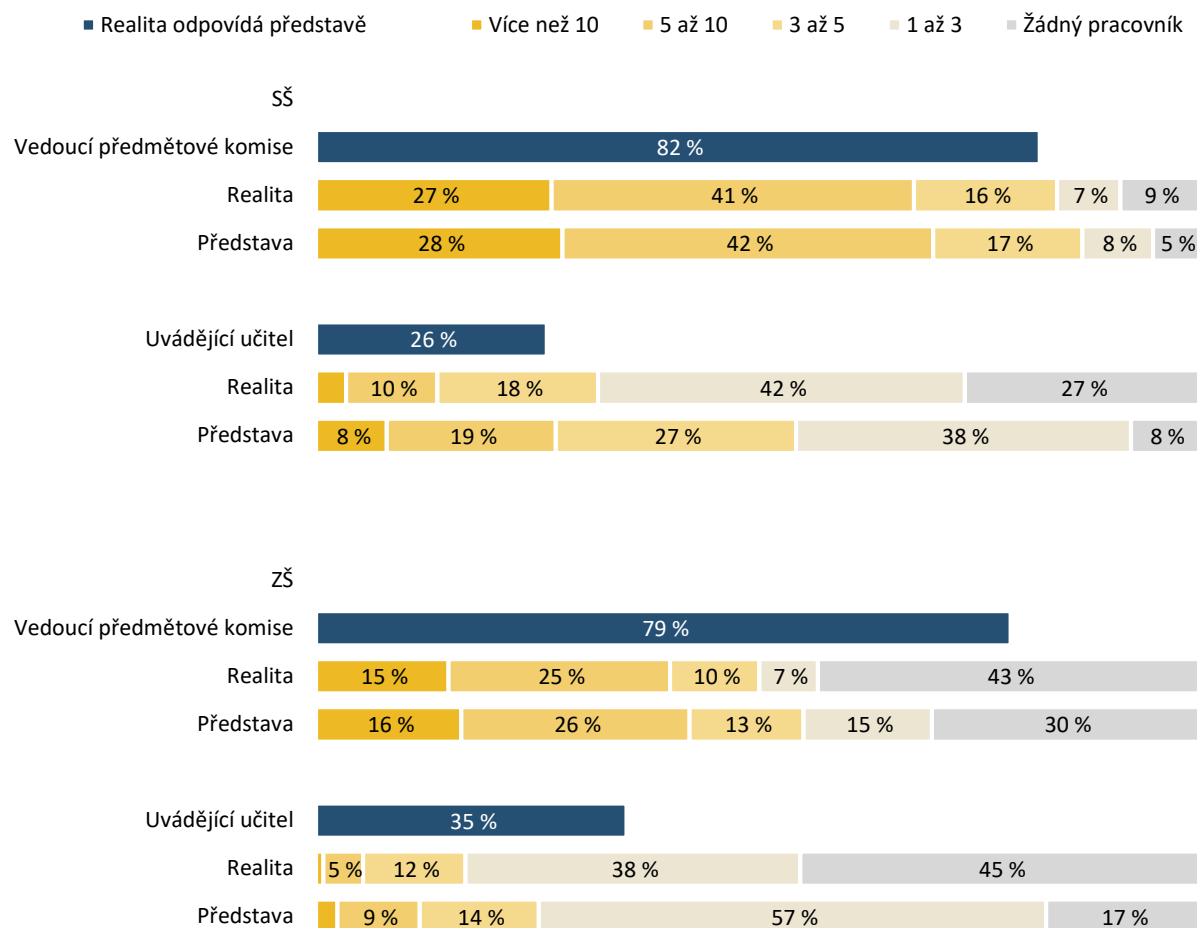
Vedoucí předmětové komise a uvádějící učitel

Na základních školách souvisí počet vedoucích předmětové komise především s velikostí školy, stejně tak i představa o jejich počtu. U malých škol do 100 žáků je pozice výjimečná (8 % má alespoň 1 pracovníka), u velkých škol nad 250 žáků je naopak neobvyklé pozici nemít (95 % má pozici obsazenou). Střední školy větší než medián mají již prakticky všechny alespoň jednoho vedoucího předmětové komise. Rozdíl mezi maturitními a nematuritními školami není výrazný, stejně tak mezi oblastmi.

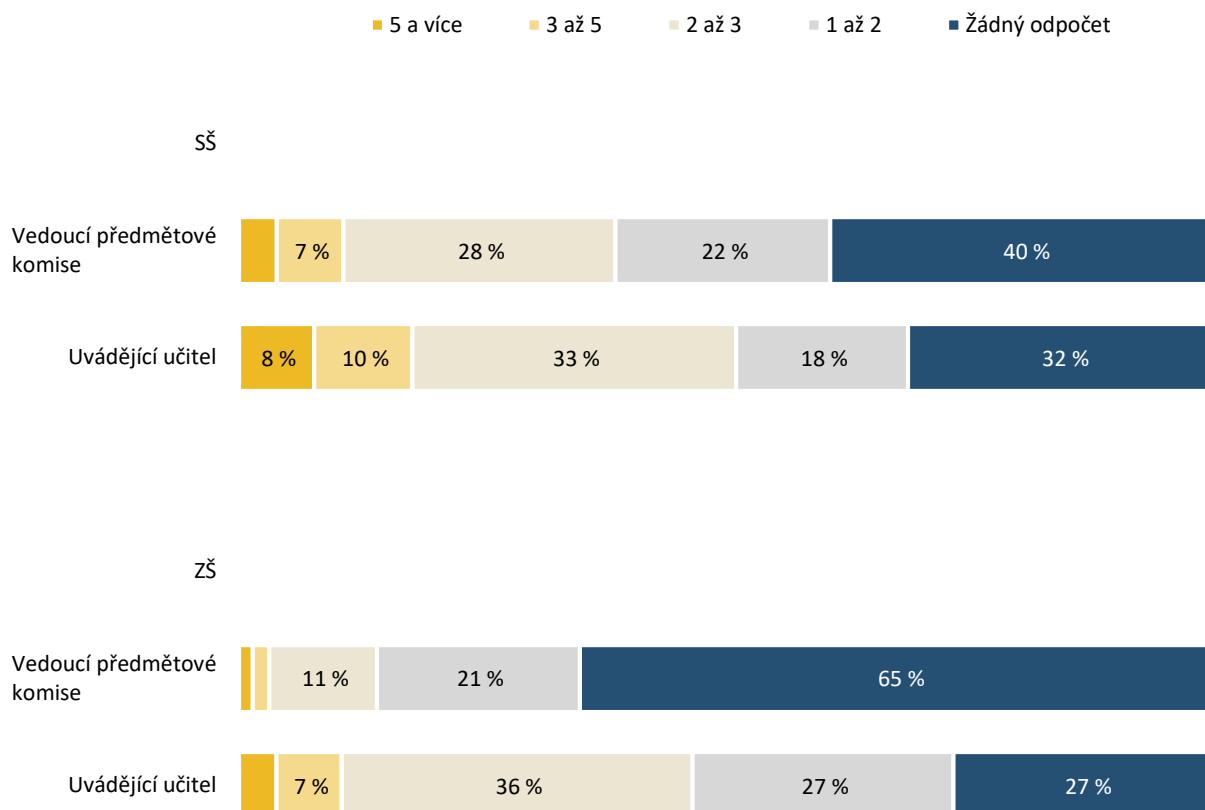
Stejně jako u vedoucích předmětových komisí, i u **uvádějících učitelů jsou vidět největší rozdíly podle velikosti školy. Znevýhodnění ani oblast roli nehrají.** U středních i základních škol všech velikostí je však vidět, že **školy by chtěly mít více uvádějících učitelů, než kolik jich mají.** Například u malých základních škol do 100 žáků nemá v současné době 76 % škol žádného uvádějícího učitele, ale jen 17 % škol žádného nechce.

Střední školy ukazují zajímavou odlišnost mezi středními maturitními a nematuritními školami. Reálně působí více uvádějících učitelů na maturitních středních školách, ale v představách, kolik by jich školy chtěly, se maturitní a nematuritní již příliš neliší a jen 9 % a 6 % škol žádného uvádějícího učitele nechťejí.

Graf 20 - Kolik máte a kolik byste chtěli mít vedoucích předmětové komise a uvádějících učitelů?



Poznámka: Data z dotazníkového šetření (představa) a výkazů (realita), N = 804 (622 ZŠ, 182 SŠ).

Graf 21 - Minimální smysluplný odpočet pro pozice vedoucí předmětové komise a uvádějící učitel pohledem ředitelů a banka hodin (ZŠ + SŠ)

Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 804 (622 ZŠ, 182 SŠ).

Většina ředitelů základních (73 %) i středních škol (68 %) si myslí, že by uvádějící učitel měl mít právo na redukci přímé pedagogické činnosti. Vedoucí předmětové komise na střední škole je v podobné situaci. Oproti tomu na základních školách si většina ředitelů (65 %) myslí, že by již žádný odpočet mít neměl. Tento postoj je silnější u menších základních škol, ale jinak se příliš neliší – a to i když se vnímání důležitosti této pozice liší významně podle velikosti školy.

2.3.2 Postoje ředitelů na základě kvalitativního šetření

Postoje k pracovním podmínkám zaměstnanců a systému odpočtů

Ředitelé hovoří o **potřebě sjednotit systém odpočtů pro výchovné poradce a školní metodiky prevence**: „Pokud by to bylo možné, pak by to bylo určitě fajn, kdyby měl metodik prevence možnost odpočtu hodin, protože je fakt, že těch dětí, které mají nějaký problém, nebo toho, co se teď kolikrát řeší, před deseti lety to vypadalo trošičku jinak a za deset let to může být zase jinak“ (ředitelka, středně velká ZŠ). Zároveň ale ředitelka dodává, že i odpočet u výchovného poradce by mohl a měl doznat změn: „Metodik prevence nemá odpočet, ale výchovný poradce má a u nás je to podle velikosti školy a počtu žáků, takže u nás výchovný poradce má 19 hodin místo 22 a uvítali bychom, kdyby to bylo ještě více. Protože ta práce je docela obsahově náročná“ (ředitelka, středně velká ZŠ). Další z respondentů k tomu dodává: „Obecně, na tyto specializované funkce by bylo dobré ty odpočty trochu zvýšit, protože té práce kolem toho je hodně a obnáší i komunikaci s dalšími, příprava podkladů... (...) A týkají se toho i komise i individuální práce“ (ředitel, středně velká ZŠ).

Podobně i na středních školách hovoří ředitelé o **nutnosti narovnání podmínek mezi výchovnými poradci a metodiky školní prevence**: „Výchovný poradce má odpočet, dáváme zároveň i mimořádné odměny. To je časté řešení. Školní metodička má nastavené maximum, ale vnímám její práci, která je daleko namáhavější – to jsou desítky hodin za měsíc, které zajišťuje na úkor domova. Tam by to mělo enormně narůst“ (ředitel, SŠ technického směru). Ředitelé středních škol podobně jako ředitelé základních škol zmiňují, že by obecně uvítali vyšší odpočty, hovoří o tom, že **systém univerzálních odpočtů by mohl být řešením**. Na těch školách, kde jimi nedisponují, ředitelé zmiňují, že by uvítali sociálního pedagoga nebo školního psychologa.

Postoje k zajišťování pozic

Ředitelé základních i středních škol zmiňují, že **jako „úspěch“ vnímají, když se jim podaří sehnat nové zaměstnance**. Hovoří o tom, že v případě odcházejících učitelů si už dopředu z řad zaměstnanců vytipovávají ty, kteří budou danou specializaci vykonávat, a kteří tak už v rámci DVVP nebo OKAP dochází do přípravných kurzů. K tomu jeden z ředitelů dodává: „...pokud se mi někoho podaří přesvědčit a získat někoho, tak příspěvek za ocenění by měl být vyšší. Někteří lidé už na to neslyší, protože ví, kolik je to práce“ (ředitel, SŠ technického směru).

Ve svých vyjádřeních ředitelé hovoří o jisté **míře prioritizace u pozic, které jsou součástí školního poradenského pracoviště**. Často hovoří o financování, které u některých pozic vychází ze „šablon“. Podobně zmiňují, že **specializovaným pracovníkem, který je nejčastěji najímán externě, je školní psycholog**: „...paní psycholožka obcházela všechny čtyři školy a my jsme ji mohli financovat z provozních peněz, od zřizovatele. A ten harmonogram byl takový, že 2

dny byla na jedné škole, 2 dny na další a v dalším týdnu prostřídala další dvě školy, takže u nás se vyskytuje 1x za 14 dní, v pondělí a úterý“ (ředitel, středně velká ZŠ).

Z organizačního hlediska dodávají, že si považují situace, kdy se jim podaří zaměstnance, jako je tomu kupř. u speciálního pedagoga, financovat ze šablon, namísto toho, aby byli nuceni je financovat z podpůrných opatření. Zároveň zmiňují, že problémů u žáků, resp. **žáků, kteří potřebují nějakou formu podpory, přibývá.** Jako problematičtější někteří respondenti vnímají „koordinátorské“ pozice, jako je tomu např. u koordinátora EVVO. **Ředitelé některých středních škol hledají aktivně rovněž školního asistenta,** anebo mají nově asistenta pedagoga, který je financován kombinací podpůrných opatření a příspěvku od zřizovatele. Jedna z ředitelk středních škol zmiňuje, že **u koordinátora ICT by stála o samostatné financování, a to i vzhledem k tomu, že plat ve škole nemůže příliš konkurovat platům v komerční sféře.** V čem se ředitelé zároveň shodují, je, že by stáli o snížení administrativy, resp. o „uvolnění rukou“ koordinátorů: *„Jediným doporučením nebo prosbou by bylo, aby MŠMT raději nedělalo velké změny“* (ředitelka, SŠ technického směru a služeb). Další z respondentů k tomu dodává: *„Snížit administrativu, zlepšit odměňování“* (ředitel, SŠ technického směru).

Postoje k prolínajícím se kompetencím a činnostem

Ředitelé konkrétně popisují: *„U nás ten výchovný poradce má na starosti příchozí doporučení podpůrných opatření, doporučení a popřípadě nějakých speciálních ohledů, potom zajišťuje, pokud je to nutné, vypracování individuálních vzdělávacích plánů, a protože je to i karierní poradce, tak se stará i o přijímačky, o žáky, kteří přecházejí i na jiné školy, ať už z pětky, sedmičky nebo devítky. A metodik prevence je spíše pro řešení některých problémových situací ve škole. Pokud se něco děje v jednotlivých třídách, pokud se třeba stane nějaká událost, ať už je to spíše výchovného charakteru, bych řekla, tak vyšetřuje a zapisuje a v podstatě analyzuje celou tu situaci z hlediska té dané situace, která vznikne. Jinak teda metodik prevence samozřejmě úzce spolupracuje se školní psychologkou, ale jsou to paní učitelky, jsou spolu v kabinetu, takže k sobě mají velmi blízko. Můžou vše konzultovat“* (ředitelka, středně velká ZŠ).

Ředitelé zmiňují, že **jestli se něco prolíná, jsou to místo kompetencí potíže, které se přenáší na různé pracovníky a pokrývají odlišné aspekty školního života:** *„Pokud je někde výchovný problém, tak tam je často i nějaký problém ve vzdělávání, naopak, nebo je tam když to řeknu problém i v komunikaci s rodiči...“* (ředitel, středně velká ZŠ). Ředitelé tak zmiňují nutnost spolupráce mezi pracovníky, jejichž odbornost a kompetence se tak při konkrétních problémech vždy doplňují.

Z hlediska překryvu kompetencí nemají ředitelé dojem, že by se jednalo o významný problém: *„Kompetence se nepřekrývají, metodik připravuje pro všechny žáky aktivity, speciální pedagog to koordinuje pro ohrožené jedince, výchovný poradce řeší výchovné problémy.“* Naráží i

na rozdělení práce, které odvisí zejména od jejího nastavení mezi pracovníky: „Mezi sebou si i rozdělí úkoly, i jak pracovat s pedagogickými poradnami“ (ředitelka, SŠ technického směru a služeb). Jiný z respondentů k tomu dodává: „Kompetence tak jak jsou stanoveny, mi nedělaly problémy. Vždy si zaměstnankyně samy stanovovaly hranice toho, jak se své agendě věnovat“ (ředitel, SŠ technického směru).

Čeho si ale ředitelé všímají, je **rozdíl v přístupu k pozicím výchovného poradce a metodika školní prevence**: „Když to zhodnotím, s těmi dvěma pozicemi není problém, akorát tam chybí to ocenění. Školní metodik prevence je využíván každodenně, případů na škole je dost, ten příspěvek 2000 Kč nad rámec jeho učitelského úvazku je směšný“ (ředitel, SŠ technického směru). Pročež ředitelé neváhají vyzdvihnout „osobnost“ pracovníků: „Náš speciální pedagog má zkušenost z nízkoprahového zařízení. Je to bývalý policajt. Já můžu ocenit jen jeho vůli nasazení, které je obrovské“ (ředitelka, SŠ technického směru a služeb).

2.4 Nastavení velikosti banky specializovaných činností

Ve výzkumu jsme se ředitelů dotazovali³, kolik minimálně hodin týdně by potřebovali využívat jednotlivé specializované činnosti (výchovný poradce, koordinátor ICT, metodik prevence, koordinátor ŠVP, environmentální výchova), aby tyto činnosti měly smysl. Následně byla ředitelům předložena banka na odpočty těchto hodin, která vycházela z velikosti školy. Ředitelé, kteří ve svém subjektivním minimálním ideálu překročili v celkové alokaci do 5 pozic hodiny určené bankou, měli alokovat hodiny činnostem a pozicím tak, aby se do ní vešly.

Toto dotazování má obecné cíle:

- Jaké jsou minimální smysluplné hodinové alokace pro dané činnosti z hlediska ředitelů?
- Jak tato minimální alokace souvisí s velikostí školy a sociálním znevýhodněním školy?
- Jak minimální subjektivní alokace v jednotlivých typech školy odpovídá expertně nastavené bance hodin?
- Jak případně lze tuto banku optimalizovat, aby se blížila minimálním očekáváním ředitelů + správně reflektovala různost potřeb podle velikosti a typu škol (parametrizace)?

Dotazování mělo i konkrétní cíle v tom zjistit skutečnou prioritizaci v činnostech – tedy jaké pozice bude ředitel preferovat, pokud bude mít omezenou možnost placených hodin. Výsledky této konkrétní části jsou představeny níže. V této kapitole ukážeme, jaké jsou postoje a jak by mohlo fungovat celkové nastavení banky na pedagogické činnosti.

Dotazování ředitelů má jedno metodologické omezení. **Znění otázky na minimální smysluplný počet hodin se v dotazníku odkazuje na čistý počet hodin, nikoli na odpočet PPČ (přímé pedagogické činnosti). Oproti tomu banka odpočtů se ptá již přímo na odpočet hodin.** Ten by teoreticky měl být v porovnání s čistým počtem hodin dvakrát menší, jelikož odpočet 1 PPČ ve skutečnosti teoreticky znamená, že se pedagog může věnovat činnosti 2 čisté hodiny, jelikož mu odpadne i část příprav na danou vyučovací hodinu. V první části proto spíše ředitelé uváděli dle zadání **počet hodin, které dané pozice potřebují pro výkon specializované činnosti**, nikoliv **počet hodin přímé pedagogické činnosti**. Po analýze dat a přečtení zpětné vazby si však ne všichni ředitelé rozdíl uvědomují (nebo jim nepřišlo zadání otázky zcela jasné) a vyplňovali s větší pravděpodobností celkový počet hodin i u banky odpočtů PPČ. Na interpretaci vzorce pro nastavení bank toto omezení nic nemění (ten je

³ Znění otázky: Optimální minimum: „Kolik MINIMÁLNĚ hodin týdně by se dané činnosti měl někdo věnovat, aby měla smysl z hlediska kvality vzdělávacího a výchovného procesu a podpory žáků?“; Banka: „Představte si, že ve vaší škole máte k dispozici [dopočtená hodnota podle velikosti školy] hodin týdně, o které můžete svým učitelům redukovat přímou pedagogickou činnost (PPČ), abyste zajistili vykonávání zmíněných i dalších podpůrných činností. Zkuste tuto dotaci rozdělit tak, aby byla v rámci vaší školy ideálně využita. Počítejte, že: Každá specializovaná pozice má automaticky nárok minimálně 1000 Kč v příplatcích. Nemáte problém zajistit výuku v hodinách, které by po snížení PPČ bylo nutné zajistit.“

počítaný z minimálního počtu hodin) a stejně tak zůstává stejná interpretace prioritizací jednotlivých pozic.

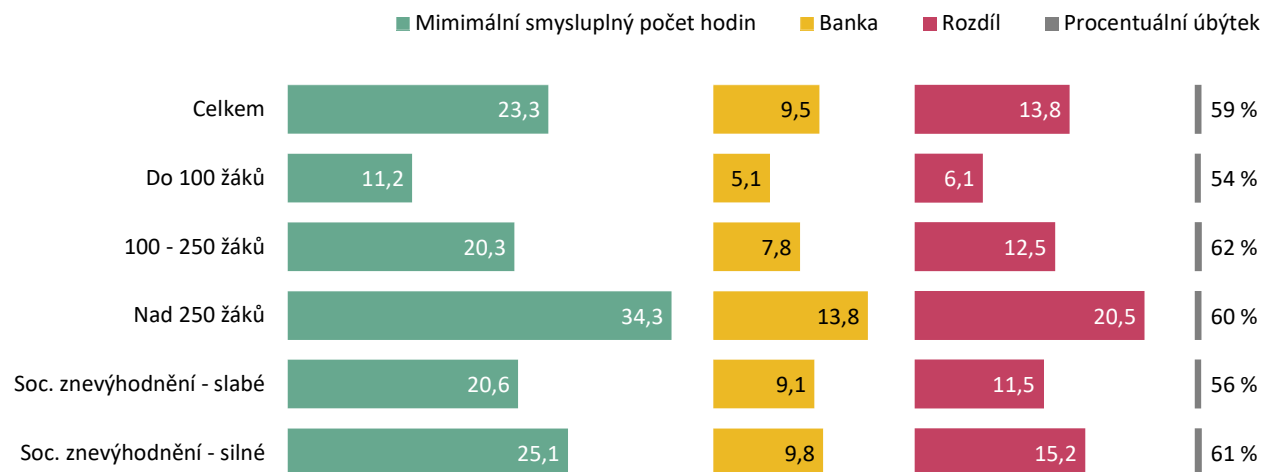
Výsledky

Následující graf ukazuje, že **v průměru ředitelé ZŠ na specializované činnosti alokovali 23,3 hodin týdně (součet smysluplných minim 5 specializovaných činností) a ředitelé SŠ 27,9 hodin týdně**. Odhad minimálních smysluplných hodin se v rámci ZŠ logicky výrazně liší podle velikosti školy a vyšší požadavky mají znevýhodněné školy.

Banka odpočtů je u ZŠ i SŠ nižší oproti odpovědím ředitelů přibližně o 60 %. V expertně určené bance měly základní školy 6 až 20 hodin (dle velikosti). Expertně určená banka je nižší oproti odpovědím ředitelů u větších škol a sociálně znevýhodněných škol. To je vidět jak z nominálního rozdílu, tak procentuálního rozdílu, kde znevýhodněné školy a školy nad 100 žáků mají banku nižší oproti smysluplnému počtu hodin o 60 % a více.

Následné grafy je proto potřeba vnímat v tomto kontextu. Zároveň tento rozdíl ukazuje na různé vnímání odpočtu PPČ ze strany ředitelů.

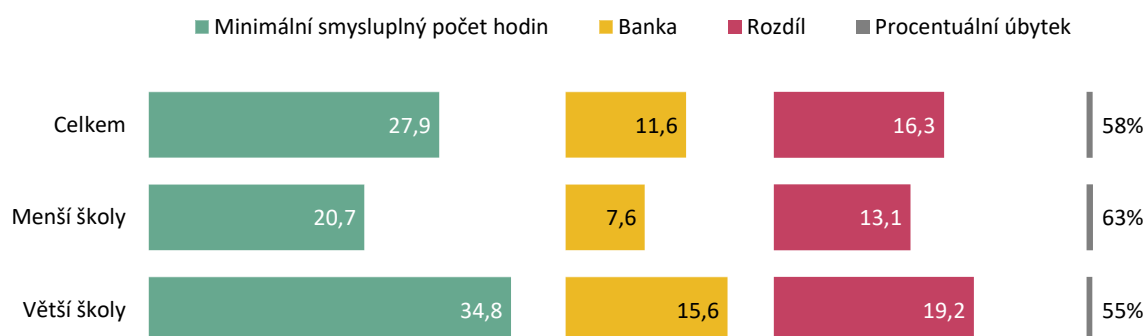
Graf 22 - Minimální smysluplný počet hodin pohledem ředitelů a banka hodin (ZŠ)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 622 ZŠ. Jedná se za součet za specializované činnosti výchovný poradce, koordinátor ICT, metodik prevence, koordinátor ŠVP, environmentální výchova.

V případě středních škol je banka více omezující pro ředitele menších škol. Rozdíl mezi SŠ pod a nad 347 žáků je osm procentních bodů.

Graf 23 - Minimální smysluplný počet hodin pohledem ředitelů a banka hodin (SŠ)



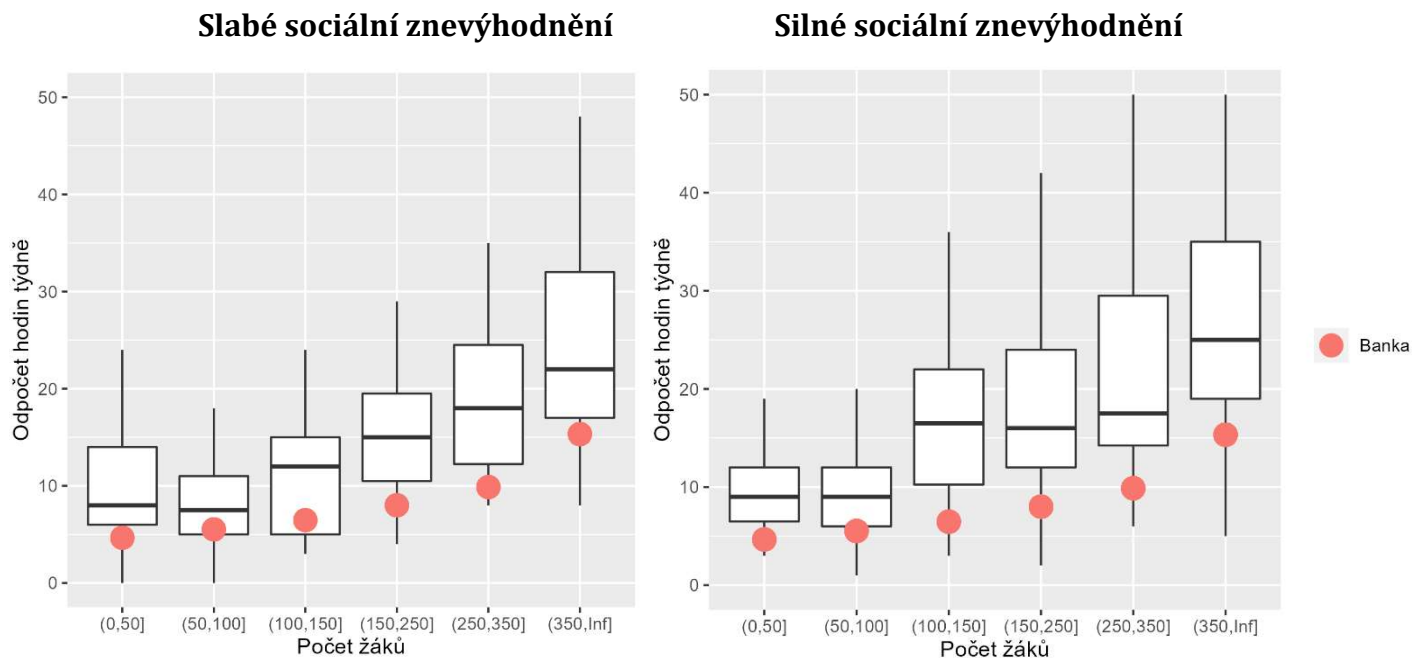
Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 181 SŠ. Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků). Jedná se za součet za specializované činnosti výchovný poradce, koordinátor ICT, metodik prevence, koordinátor ŠVP, environmentální výchova.

Krabicové grafy (box ploty) ukazují podrobně, jak závisí odhadovaná minimální smysluplná alokace na specializované činnosti s velikostmi škol a také v dělení podle znevýhodnění škol. Krabicové grafy zobrazují hranici 25., 50. a 75. percentilu (linie box plotu) a hodnotu expertně určené banky (červený bod).

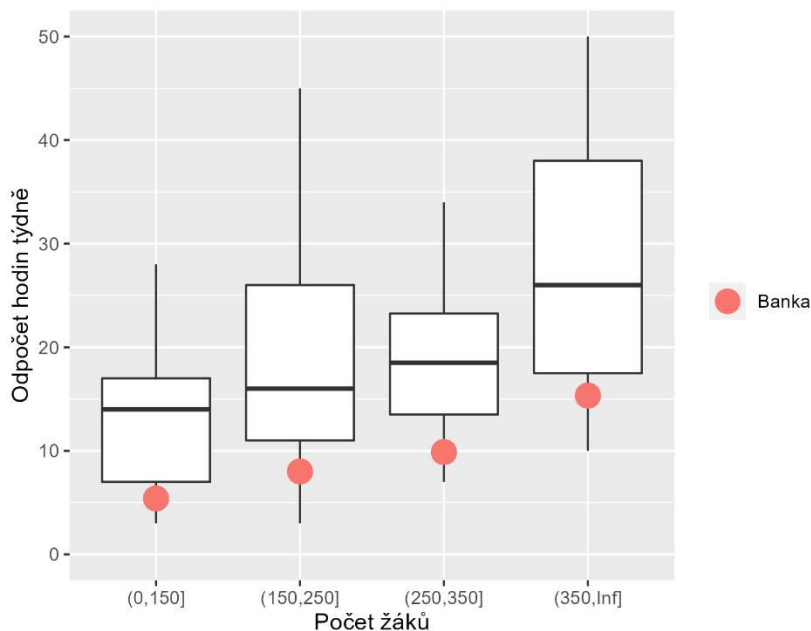
Vyšší požadavky mají logicky větší základní školy, ovšem s počtem žáků výrazně vzrůstá také rozptyl v odpovědích ředitelů. Zvláště u velkých škol existují školy s extrémně vysokými odpověďmi nad 30 hodin. U všech velikostí škol i při dělení podle znevýhodnění se hodnota banky odpočtů pohybuje na hranici nebo pod tím, co uváděla čtvrtina ředitelů s nejnižšími potřebami (25. percentil). To znamená, že tři čtvrtiny ředitelů uvádí hodnotu minimálního smysluplného počtu hodin specializovaných činností výš. Obecně více uvádí ředitelé znevýhodněných škol, kde nejvyšší rozdíly oproti bance jsou u škol s vysokým počtem žáků.

U středních škol jsou všechny trendy podobné. Více než tři čtvrtiny ředitelů uvedlo v minimálním smysluplném odhadu počtu hodin číslo vyšší, než je nastavená banka odpočtů, která už tak je výrazně vyšší než současný stav. Potřeby se zvyšují s velikostí školy, stejně jako rozptyl v odpovědích ředitelů. U škol s velmi vysokým počtem žáků (nad 500) se nachází školy, které jako minimální smysluplný počet hodin uvádí 40 a více.

Graf 24 - Minimální smysluplný počet hodin a banka (dle velikosti ZŠ, silné a slabé sociální znevýhodnění)



Graf 25 - Minimální smysluplný odpčet a banka – střední školy dle velikosti

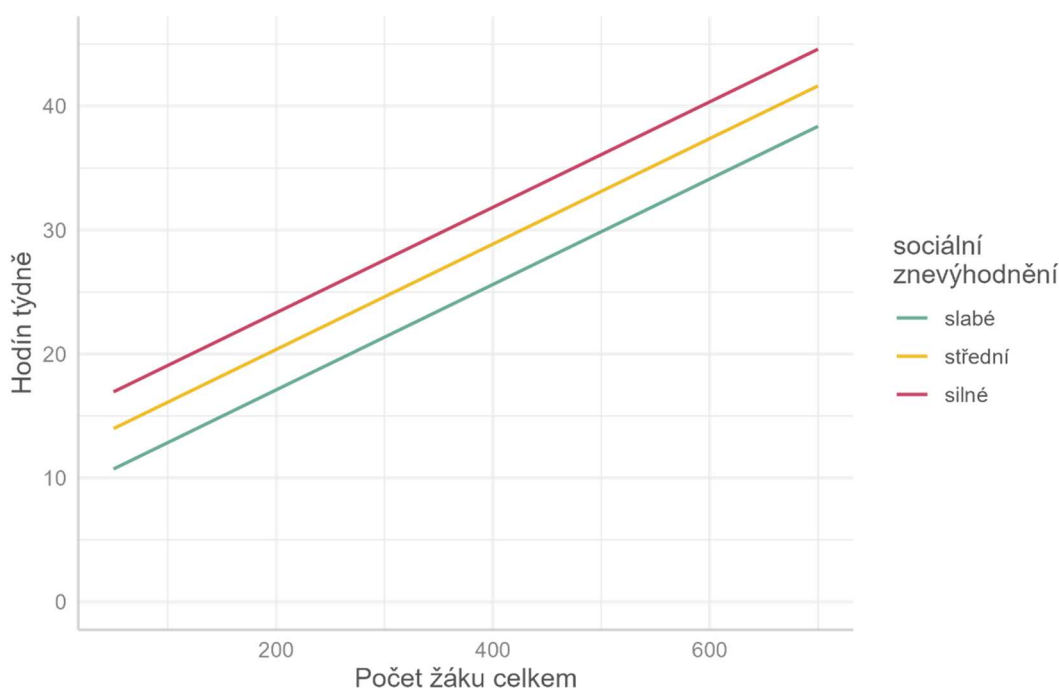


Na datech od ředitelů ohledně minimálního smysluplného počtu hodin jsme **modelovali vztah mezi minimální smysluplnou alokací na specializované činnosti a mírou znevýhodnění**. Míru znevýhodnění zohledňujeme kvůli rozdílným nárokům škol, jak ukazovaly grafy v předešlé části. Rozdílné potřeby dávají smysl i z dalších důvodů, jelikož vzdělávání ve školách s vysokým podílem znevýhodněných žáků, ať už sociálně nebo zdravotně, je náročné z pohledu řady činností, ať už prevence, řešení školního neúspěchu, komunikace s rodinami apod. Data

jsme modelovali i pro rozdělení **podle stupně vzdělání** (ZŠ, SŠ), ovšem z dat **nevyšly statisticky významné rozdíly**, proto data zobrazujeme dohromady za oba stupně vzdělání. Graf je zobrazen jako spojitá funkce, ovšem pro proveditelnost jsme vzorec převedli, aby odpovídal celým číslům.

Regresní funkce ukazuje, že základní školy jako smysluplné minimum hodin deklarují cca 7 hodin + 1 hodinu na každých 20 žáků. Navíc 3 hodiny, pokud je ve škole střední sociální znevýhodnění nebo 4 hodiny při silném znevýhodnění. **Tedy například u středně sociálně znevýhodněné školy se 100 žáky 7 hodin + 5 hodin přes velikost + 3 za znevýhodnění = 15 hodin odpočtu celkem.** Viz následující graf.

Graf 26 - Minimální smysluplný počet hodin podle počtu žáků a znevýhodnění – regresní model



Vzorec:

$9 + 1 \cdot \text{každých } 25 \text{ žáků} + 3 \cdot \text{středně znevýhodněná} / 6 \cdot \text{silně znevýhodněná}$

konstanta + koeficient podle počtu žáků + koeficient podle znevýhodnění

Vzorec je možné samozřejmě **upravovat** například **podle finanční alokace**. Jelikož každá úprava parametru mění rozložení mezi školami, je nutné vždy dopočítat dopady na různé typy škol. Například snížení **konstanty** snižuje hodnotu u malých škol, relativně málo u větších. **Změna koeficientu** podle počtu žáků mění sklon, a proto ovlivňuje více hodnoty pro větší školy. Je také možné vzorec **rozdělit podle stupně vzdělávání**. Při realizaci je také na zvážení, jestli daný vzorec chápat jako počet hodin nutný pro výkon činnosti nebo PPČ. Podle nastavení

otázky a zpětné vazby od ředitelů by podle nás měly být hodnoty chápány jako počet hodin nutné pro výkon činnosti, a nikoliv PPČ.

Druhá varianta ukazuje, jak by vzorec podle regresního modelu vypadal při vyřazení hodin pro koordinátora ŠVP a EVVO. Tento vzorec vznikl na základě požadavků zadavatele. Reflektuje tak možný problém nadhodnocování potřeb ze stran ředitelů. Lze očekávat, že při reálném rozdělování banky a minimálního počtu hodin by těmto pozicím nedali žádné hodiny, jelikož je jejich priorita výrazně nižší než u ostatních pozic.

Vzorec – verze bez koordinátora ŠVP a EVVO:

$$6 + 1 * \text{každých 25 žáků} + 3 * \text{středně znevýhodněná} / 5 * \text{silně znevýhodněná}$$

Podle této metodiky by mohla být reálně nastavena banka odpočtu PPČ. Ta by se mohla zakládat na odpovědích ředitelů o celkovém počtu hodin a následně převedena na odpočet PPČ (tzn. vydělena dvěma). **Pokud by tento odhad byl z výdajového hlediska příliš vysoký**, lze rovnici upravit tak, aby odpovídala nižším parametrům – například místo rovnice $9 + 1 * \text{každých 25 žáků} + 3 * \text{středně znevýhodněná} / 6 * \text{silně znevýhodněná}$, využívat rovnici $7 + 1 * 30 \text{ žáků} + 3 * \text{středně znevýhodněná} / 6 * \text{silně znevýhodněná}$.

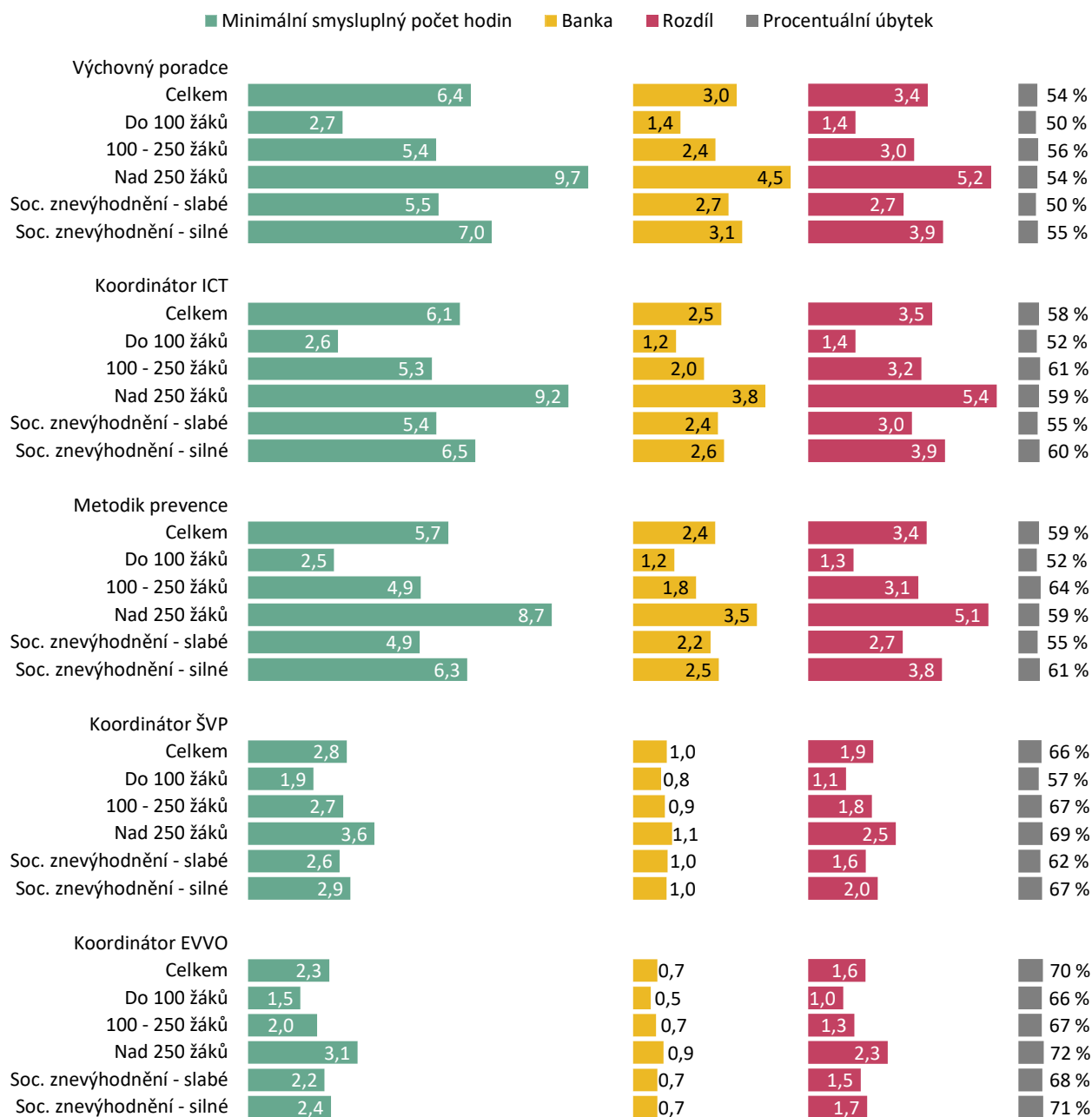
Tabulka 3: Minimální smysluplný počet hodin – aplikace na školy podle počtu žáků a znevýhodnění

Počet žáků	Minimální smysluplný počet hodin			Minimální smysluplný počet hodin – verze bez koordinátora ŠVP a EVVO		
	Slabé znevýhodnění	Střední znevýhodnění	Silné znevýhodnění	Slabé znevýhodnění	Střední znevýhodnění	Silné znevýhodnění
50	11	14	17	8	11	13
100	13	16	19	10	13	15
200	17	20	23	14	17	19
300	21	24	27	18	21	23
500	29	32	35	26	29	31

2.5 Optimální mix jednotlivých specializovaných činností

Následující grafy nabízejí pohled na priority ředitelů při alokaci hodin na jednotlivé činnosti. Naznačují tak, jak by hodiny ředitelé využívali, kdyby je skutečně dostali k dispozici.

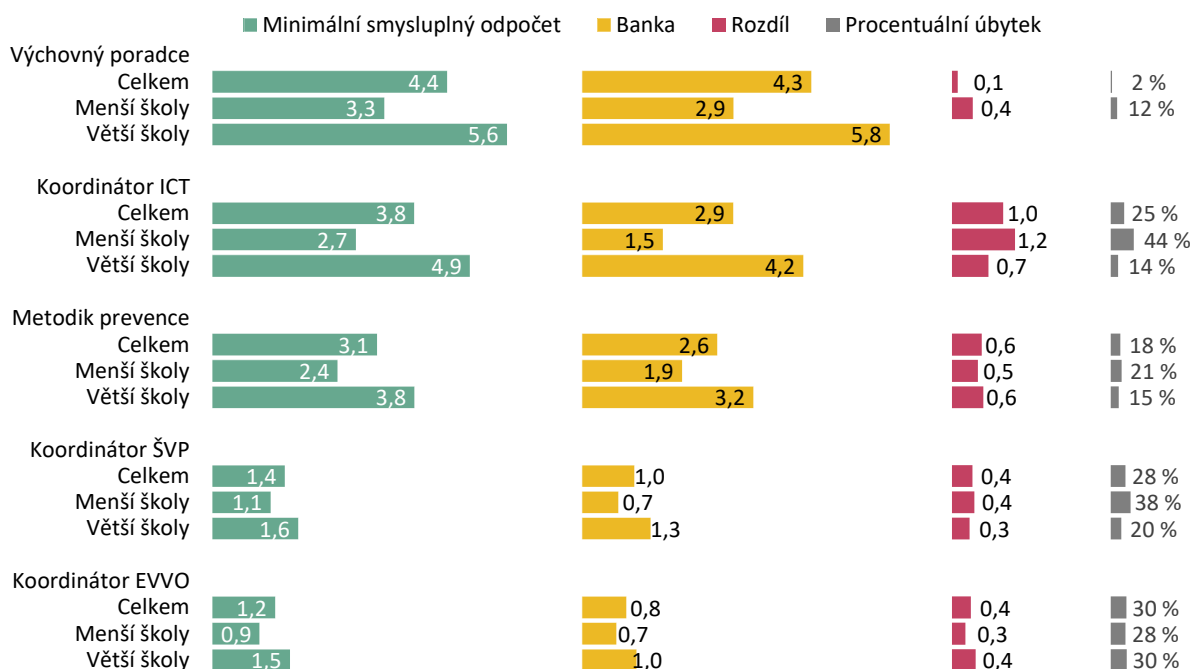
Graf 27 - Minimální smysluplný počet hodin pohledem ředitelů a banka hodin (ZŠ, jednotlivé pozice)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 622 ZŠ.

Při pohledu na oba grafy je zřejmé, že při omezení (banka) ukrajovali ředitelé všem pozicím oproti smysluplnému minimu zhruba stejně a nadále zachovali **dominanci pozic výchovného poradce, koordinátora ICT a metodika prevence**. I v rámci těchto pozic jsou však vidět rozdíly. ICT a metodika prevence ředitelé základních škol shodně omezují o něco více než výchovného poradce. Rozdíl je zhruba 4 %. Při minimálním smysluplném odpočtu má výchovný poradce o malinko více hodin než koordinátor ICT a metodik prevence a tento rozdíl se mírně zvětšuje v režimu omezené banky. Tento výsledek ukazuje **na mírnou preferenci pozice výchovného poradce (oproti koordinátorovi ICT a metodikovi prevence) na základních školách. Na středních školách je tato preference ještě o něco silnější**. Na středních školách ze tří nejsilnějších činností dostává nejvíce hodin výchovný poradce, poté koordinátor ICT a poté metodik prevence. Při omezení lze pozorovat efekt, kdy se (stejně jako na základních školách) mírně vzdaluje výchovný poradce, a naopak koordinátor ICT se přibližuje metodikovi a staví tak pozice na větší rovinu oproti smysluplnému minimu. Zajímavé je, že při hodnocení důležitosti pozic (kapitola 2.3.1) si ředitelé koordinátora ICT váží méně než metodika prevence, ale při alokaci hodin pozice staví více na rovinu. To je patrně kvůli částečné substituci výchovného poradce a metodika prevence, kdežto koordinátor ICT je unikátní pozicí pro výkon určitých činností.

Graf 28 - Minimální smysluplný odpočet pohledem ředitelů a banka hodin (SŠ, jednotlivé pozice)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 181 SŠ. Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků).

Shrnutí: specializované činnosti učitelů

1/ Obsazenost učitelských pozic vykonávajících specializované činnosti – administrativní a dotazníková data

1. Jak často jsou činnosti obsazeny

Od roku 2017 přibývá škol, které mají obsazené specializované činnosti. Nárůsty v obsazenosti jsou na ZŠ i SŠ pár procentních bodů u většiny pozic a 13-14 p. b. u metodika prevence (**Graf 2**). Nejčastěji jsou obsazeny (z účinné legislativy povinné) činnosti výchovného poradce (podle dotazníkového šetření 85 % ZŠ a 99 % SŠ) a metodika prevence (83 % ZŠ, 92 % SŠ), poté následuje koordinátor ICT (65 % ZŠ, 76 % SŠ), nejméně často jsou obsazeny činnosti koordinátora ŠVP (41 % ZŠ, 38 % SŠ) a EVVO (32 % ZŠ, 33 % SŠ) (**Graf 9**). Většina středních škol má jak metodika prevence, tak výchovného poradce.

2. Vliv velikosti a obsazení pedagogem s příslušnou kvalifikací

Přibližně třetina základních škol do 100 žáků nemá činnost výchovného poradce ani metodika prevence obsazenou pedagogem s příslušnou kvalifikací (**Graf 12**). V součtu s pracovníky bez kvalifikací má výchovného poradce 58 % a metodika prevence 67 % malých škol. 81-91 % větších škol má alespoň jednu činnost obsazenou pracovníkem s kvalifikací. Malé školy jsou proto výrazně hůře obsazeny podpůrnými činnostmi. Nad 100 žáků hraje velikost roli jen u koordinátora ŠVP a EVVO, jinak je obsazení podobné. Rozdíl mezi základními školami pod 100 a nad 250 žáků je typicky 40procentních bodů (např. koordinátor ICT 34 vs. 84 %, koordinátor ŠVP 17 vs. 59 %). Střední školy mají pozice obsazené podobně jako velké základní školy (nad 250 žáků). Maturitní školy mají poté častěji obsazených více činností celkem.

3. Vykonávání činnosti vedením

Na pětině až třetině základních a středních škol (které mají obsazenou danou činnost) vykonává specializovanou činnost někdo z vedení, ať už ředitel nebo zástupce ředitele (**Graf 13**). Nejčastěji to je na základních školách do 100 žáků, konkrétně v 59 % u výchovného poradce a 63 % u koordinátora ICT a ve 40 % u metodika prevence. Častěji vykonává činnost výchovného poradce vedení školy na více znevýhodněných školách a na nematuritních středních školách oproti maturitním.

4. Jeden pracovník vykonávající více činností

Na 29 % základních a 18 % středních škol jeden pedagogický pracovník vykonává více než jednu specializovanou činnost (**Graf 16**). Nejčastěji je to na základní škole kombinace výchovný poradce a metodik prevence (9 %), ostatní kombinace se vyskytují maximálně na 5 % škol.

2/ Reálná činnost a praxe pozic – závěry kvalitativního výzkumu

1. Z pohledu výchovných poradců (na ZŠ i SŠ) je klíčová provázanost činností školního poradenského pracoviště pro dobře zacílenou podporu žáků. Výchovní poradci tedy zmiňují důležitost spolupráce s dalšími pracovníky, a zejména na středních školách zdůrazňují potřebu zapojení školního psychologa. Co se týče vlastní činnosti výchovných poradců, vychází zejména z domluvy mezi pracovníky školního poradenského pracoviště nebo ze zadání vedení školy. Pokud ale není pracoviště dobře personálně zajištěno, je škála povinností výchovných poradců široká a dochází k jejich přetížení jak administrativními činnostmi, tak řešením výchovných problémů s žáky, rodiči, komunikací s třídními učiteli (snížení přímé pedagogické činnosti je zde pak vnímáno jako nedostatečné).
2. Z deníkových záznamů školních metodiků prevence je zřejmé, že naplňují zákonné minimum koordinace a organizace minimálního preventivního programu, vč. administrativy. Jak na základních, tak na středních školách metodici prevence pokrývají i nepreventivní nepravidelnou agendu týkající se výchovných problémů ve škole. To pravděpodobně odráží nedostatečné kapacity, což dále potvrzuje i výraznější poptávka ze strany preventistů po činnostech školního psychologa na středních školách, který k efektivnímu řešení školních problémů podle nich chybí.
3. Jak na základních, tak i středních školách panuje relativní shoda v každodenní náplni činnosti kariérových poradců. Kariéroví poradci na základních i středních školách řeší především konkrétní agendu přijímacích zkoušek a příprav na další vzdělávání a pracovní uplatnění. Jasná náplň činnosti kariérových poradců je v kontrastu s chybějící parametrizací jejich pozice nezávisle na výchovném poradci.
4. U malých základních škol dochází k častějšímu prolínání jednotlivých specializovaných činností s vedením školy. Formální rozdělení kompetencí a konkrétní činnosti jsou proto hůře posouditelné.
5. Popis překryvu činností některých pracovních pozic je ztížen narůstající agendou nad rámec zákonného minima, o které hovoří někteří pedagogové a podpůrní pracovníci. Nejkomplexnější a v čase narůstající agenda je spojena nejčastěji s pozicemi školního poradenského pracoviště, potažmo s pozicí koordinátora ICT.
6. Koordinátoři ŠVP připouštějí, že práce na školním vzdělávacím programu není činností, která by každý rok probíhala ve stejné míře. V průběhu let se tak vyskytují období, kdy se na kurikulu pracuje více a kdy méně. Příkladem vnímání vlastní činnosti je uchopení

ŠVP jako „živého dokumentu“, do kterého zaměstnanci v průběhu školního roku přispívají. Zároveň se však koordinátoři ŠVP zmiňují o časté neochotě svých kolegů a jejich pohledu na ŠVP jako formální nutnost.

7. Z popisu činností koordinátorů ICT je zřejmé, že koordinátoři ICT rozvíjí kompetence dalších pedagogů k učení, řízení nebo ke správě ICT na dané škole. Na druhou stranu je stejně tak zřejmé, že činnost koordinátorů nevede jen ke zvyšování kompetencí kolegů, ale zároveň do značné míry znamená celkové obstarávání ICT agendy a dílčí úkoly týkající se správy sítí. Odpovídá tedy nezřídka činnosti správců ICT.
8. Těžiště činností koordinátora environmentální výchovy (EVVO) směřuje ke konkrétním akcím, způsobům výuky a programům pro žáky s cílem akcentovat témata související se životním prostředím. Z rozhovorů a deníkových záznamů je patrné, že náplň samotné činnosti je dána nastavením koordinátora, ale i postoji dalších učitelů k environmentálním tématům obecně. Konstatujeme, že náplň práce koordinátora environmentální výchovy plní stanovené cíle, ale podléhá postojům a specifikům dané školy.
9. Kvantitativní data doplňují, že mezi školami panuje relativní shoda v tom, jaké činnosti by měly jednotliví pracovníci vykonávat.
 - Včasnou intervenci by měl podle ředitelů vykonávat primárně třídní učitel a výchovný poradce.
 - S žáky se ŠVP by měl pracovat primárně rovněž výchovný poradce.
 - Školní neúspěšností by se měl zabývat třídní učitel, výchovný poradce a metodik prevence.
 - Třídní učitel a učitelé obecně by měli podporovat nadání.
 - Kariérové poradenství stejně jako spolupráci s dalšími aktéry by měl primárně zajišťovat výchovný poradce.
 - V případě koordinátora ŠVP je již vnímání přesné role a činností obtížněji uchopitelné.

3/ Postoje ředitelů a nastavení banky odpočtů pro specializované činnosti učitelů – dotazníková data

1. Vnímání důležitosti pozic

Školy obecně považují všechny specializované činnosti za důležité pro kvalitu vzdělávacího procesu (**Graf 18**). Zcela zásadní roli poté často přisuzují výchovnému poradci a metodikovi prevence (84 % velmi důležité), o něco méně poté koordinátorovi ICT (65 %), naopak za méně zásadní, ale stále důležité vnímají, a to především v případě

menších škol, činnosti koordinátora ŠVP, a ještě méně EVVO (93 a 82 % součet za odpovědi velmi a spíše důležité).

2. Sjednocení odpočtů PPČ pro metodiky prevence a výchovné poradce

Ředitelé základních i středních škol se shodují na potřebě sjednotit systém odpočtů PPČ pro výchovné poradce a školní metodiky prevence (z kvalitativních i dotazníkových dat). Oběma činnostem by se podle ředitelů na základních školách měl někdo věnovat minimálně okolo 6 hodin týdně (odpočet 3 hodin PPČ) – toto číslo je však výrazně závislé na velikosti školy (cca trojnásobný rozdíl mezi školami do 100 a nad 250 žáků) a jejím sociálním znevýhodněním (rozdíl cca 2 hodiny, **Graf 27**).

3. Minimální smysluplná alokace pro podpůrné činnosti

V kvantitativním výzkumu bylo zjišťováno, kolik hodin by se podle ředitelů ZŠ a SŠ měly jednotlivým činnostem minimálně pracovníci věnovat, aby to dávalo smysl (minimální smysluplná alokace, **Graf 22, Graf 23**).

Dohromady ředitelé alokovali na výkon pěti specializovaných činností (výchovný poradce, metodik prevence, koordinátoři ICT a EVVO, koordinátor ŠVP) minimálně 23 hodin v rámci jedné školy týdně. Ředitelé středních škol uvádí celkově 28 hodin.

4. Závislost minimální smysluplné alokace na velikosti školy a sociálním znevýhodnění

Minimální smysluplný počet hodin se výrazně liší podle velikosti škol. Ředitelé základních škol do 100 žáků uvádí celkem 11 hodin, ředitelé škol nad 250 žáků celkem 34 hodin pro všechny pozice. Větší odpočty uvádí znevýhodněné školy (25 versus 20 hodin). To ukazuje, že se potřeby škol liší podle více faktorů.

Zároveň se liší preferovaná struktura odpočtů. K tomu by však právě měla sloužit tzv. banka odpočtů, která nastaví celkový přípustný odpočet hodin přímé pedagogické činnosti, který ředitel může vyčerpat preferovaným způsobem.

5. Nastavení banky odpočtů

Ve výzkumu bylo následně expertně nastaveno maximum využitelných hodin (banka) pro školy dle velikosti a zjišťováno, jak by ředitelé rozdělili hodiny mezi různé podpůrné činnosti při takovéto limitaci. Banka odpočtů PPČ dávala školám 4 hodiny a poté 1 hodinu na 50 žáků (**Graf 26**).

Takto nastavená banka odpovídá deklarovaným minimálním potřebám pouze čtvrtiny až pětiny škol s nejnižšími nároky.

Pro nastavení banky odpočtů z reportovaným minimálních smysluplných alokací lze využít regresní model odhadující tento požadavek podle velikosti školy a míry znevýhodnění školy. Tento model dává 9 hodin odpočtů každé škole, navíc 1 hodinu za každých 25 žáků a 3 respektive 6 hodin pro školy se středním / vyšším podílem znevýhodněných žáků.

Přesné parametry je možné upravovat podle maximálních přípustných nákladů a preferencí zadavatele, je vždy ale nutné propočítávat dopady na různé typy a velikosti škol a jejich sociální znevýhodnění.

6. Mix jednotlivých činností – základní školy

Pokud ředitelé základních škol nejsou omezeni maximální alokací hodin (banka), uvádí nejvyšší minimální počty hodin podobně pro výchovného poradce, metodika prevence a koordinátora ICT. U koordinátora ŠVP a EVVO uvádí ředitelé počty hodin vzájemně podobně, ale zhruba dvakrát méně než ostatním pozicím. Když jsou ředitelé omezeni bankou, tak pro výchovného poradce, metodika prevence a koordinátora ICT snižují počet hodin o cca 50-60 % oproti minimu, u zbylých pozic snižují počet hodin o cca 60-70 %. Při subjektivním hodnocení důležitosti pozic pro vzdělávání si ředitelé váží méně koordinátora ICT než metodika prevence, ale odpočty jim poté dávají stejné (**Graf 27**).

7. Mix jednotlivých činností – střední školy

Střední školy oproti základním školám preferují odpočty pro výchovné poradce oproti metodikům prevence, ale i koordinátorům ICT.

3 Samostatné pozice školního poradenství

3.1 Obsazenost pozicemi ve školách

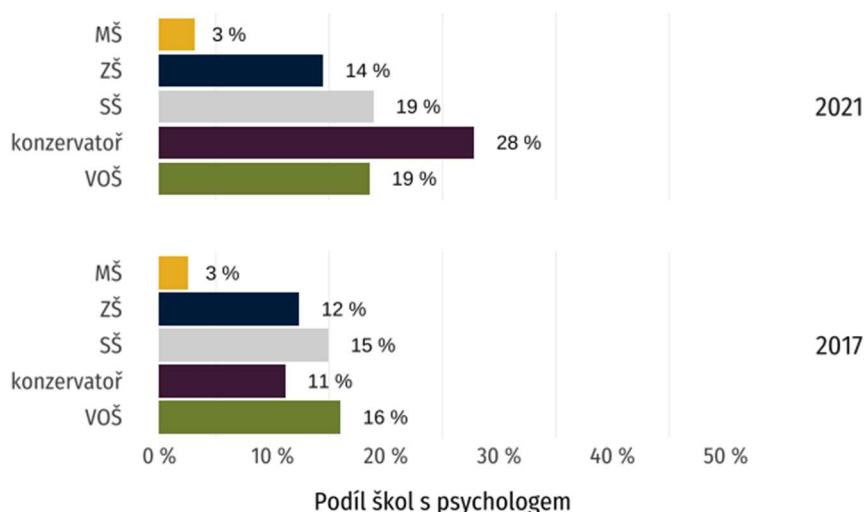
V této podkapitole se zaměřujeme nejdříve na analýzu obsazenosti pozic školního poradenství, tedy psychologa a speciálního pedagoga, z výkazů MŠMT. Je tak třeba brát na vědomí, že data mohou obsahovat menší aproximace (viz 1.2.1 Analýza administrativních dat). Tuto část doplňujeme i analýzu dat o čerpání OP VVV, ve které je navíc i pozice sociálního pedagoga, kariérního poradce či koordinátora spolupráce školy a zaměstnavatele. V neposlední řadě se zaměřujeme na pozice asistenta pedagoga, školního asistenta a chůvy. Opět uvádíme pro porovnání data z administrativních výkazů i dotazníkového šetření.

3.1.1 Výkazy MŠMT

Psychologa a speciálního pedagoga zachycujeme pomocí podílu škol, které mají danou pozici obsazenou (nemusí se jednat o plný úvazek). Financování této pozice může být realizováno z různých zdrojů včetně personálních šablon podpořených z ESIF, to výkazy nerozlišují. Když opomineme konzervatoře, kterých v roce 2021 bylo 18, pozice psychologa je nejčastěji zastoupena na SŠ (19 % 2021) a VOŠ (19 % 2021). Naopak mezi mateřskými školami je tato pozice obsazena nejméně. U mateřských škol s pozicí psychologa se typicky jedná o ředitelství s mateřskou i základní školou pravděpodobně jako součást školního poradenského pracoviště (ŠPP).⁴ **Mezi lety 2017 a 2021 stoupl podíl škol s pozicí psychologa v ZŠ o 2 p. b., na SŠ o 4 p. b. a na VOŠ o 3 p. b.**

⁴ Data o MŠ mohou být relativně významně ovlivněna strukturou dat. Jelikož pracujeme s výkazem o ředitelství škol, MŠ, která spadá pod stejné ředitelství škol jako ZŠ s psychologem, bude v našich výpočtu označena jako MŠ s psychologem i v případě, kdy ZŠ s MŠ spadající pod jedno ředitelství škol nesdílí školního psychologa. Obdobná situace může nastat i mezi jinou kombinací stupňů škol v rámci jednoho ředitelství. Avšak vzhledem k nízké četnosti psychologa a speciálního pedagoga na MŠ, vliv na statistiky MŠ bude nejvýznamnější.

Graf 29 - Psycholog

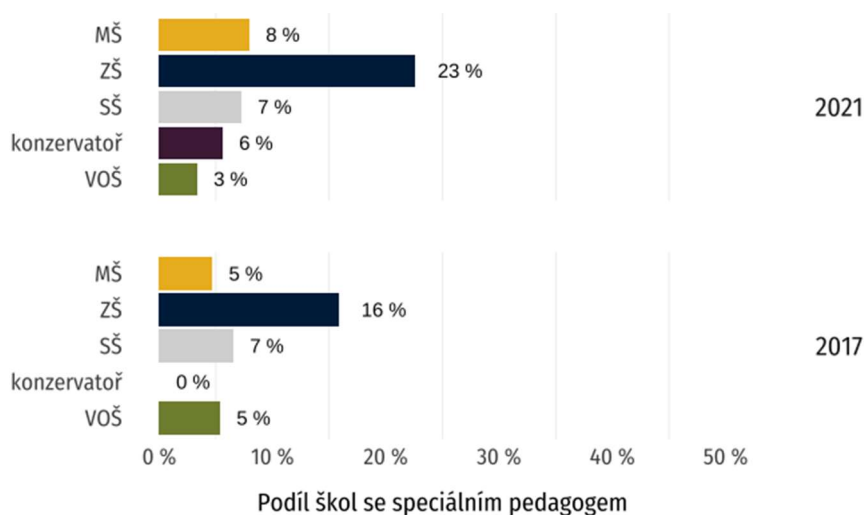


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021, MŠMT

Pozice speciálního psychologa je nejčastěji zastoupena na ZŠ (23 % 2021), nejméně na VOŠ (3 % 2021). Mezi lety 2017 a 2021 stoupl podíl škol s pozicí speciálního pedagoga v ZŠ o 7 p. b., na VOŠ klesl o 2 p. b.

Graf 30 - Speciální pedagog

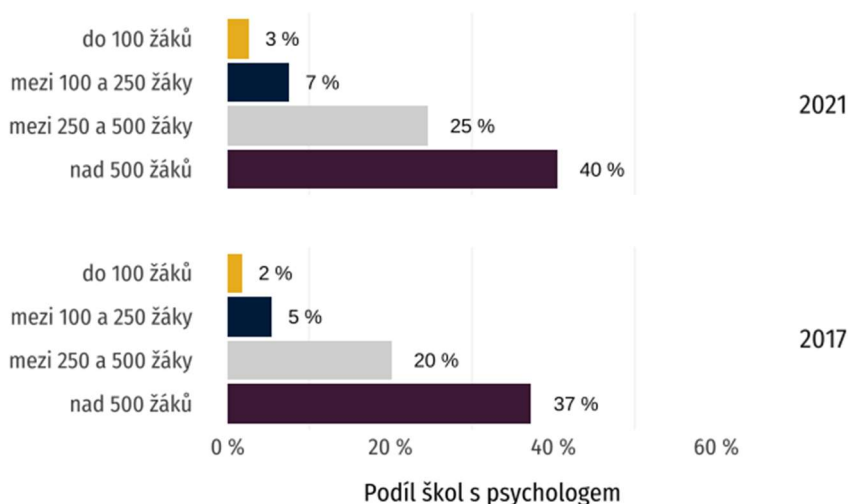


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021, MŠMT

Velikost ZŠ hraje zásadní roli v tom, zda daná ZŠ má obsazenou pozici psychologa či ne. 40 % ZŠ s počtem žáků větším než 500 mělo obsazenou pozici psychologa a jen 3 % škol s méně než 100 žáky mělo obsazenou pozici psychologa. Ve všech velikostních skupinách ZŠ došlo k výraznému nárůstu počtu psychologů mezi lety 2017 a 2021.

Graf 31 - Psycholog ZŠ (detail)



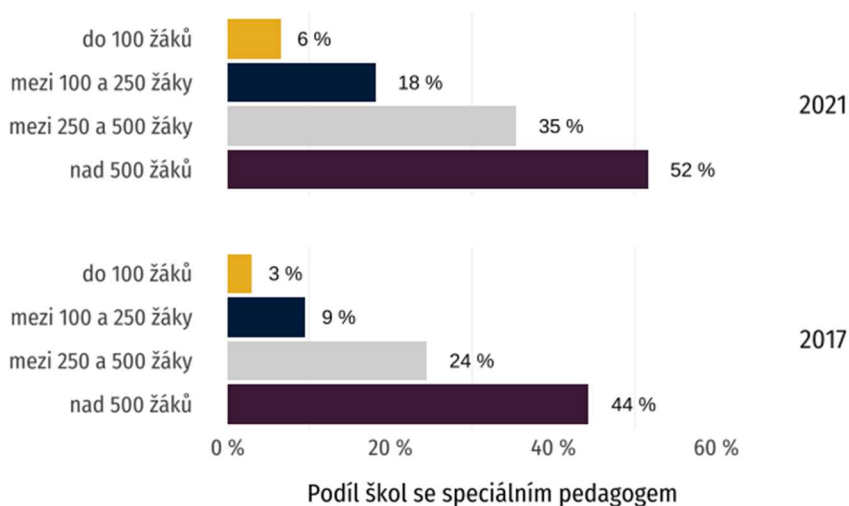
Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 2021 a výkaz o základních školách M03 2021, MŠMT

Větší počet žáků umožňuje poskytnout větší a stabilnější úvazek. To je i jedním z důvodů, proč je v průměru vyšší zastoupení na středních školách, jelikož ty jsou typicky větší. Na druhou stranu, jak jsme zmínili v předešlé části, menší školy mají v průměru více znevýhodněných žáků a žáků, kteří by profitovali z přítomnosti školního psychologa na škole. Tyto výsledky proto naznačují, a budeme to detailně analyzovat v dalších částech, že podpůrné pozice nemusí být v současném nastavení efektivně alokovány mezi školami pro snižování školního neúspěchu žáků.

Velmi podobná situace je u obsazení pozice speciálního pedagoga na ZŠ. Zatímco jen 6 % ZŠ s počtem žáků do 100 mělo obsazenou pozici speciálního pedagoga, více jak polovina ZŠ s počtem žáků nad 500 tuto pozici měla obsazenou.

Graf 32 - Speciální pedagog ZŠ (detail)

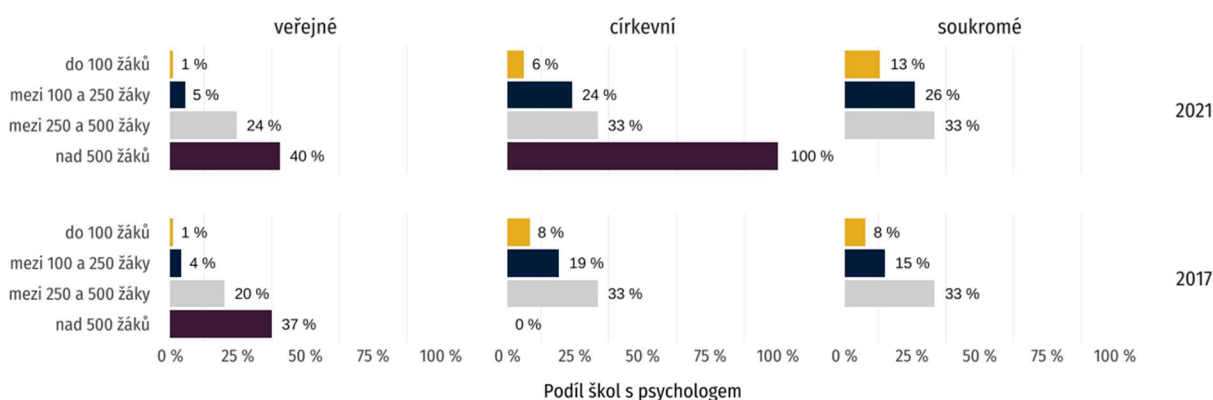


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o základních školách M03 2021, MŠMT

Z dat vyplývá, že v průměru jsou soukromé a církevní školy lépe vybaveny pozicí školního psychologa než veřejné školy. Zejména u škol s počtem žáků menším než 250 je tento rozdíl markantní. 24 % církevních škol s počtem žáků mezi 100 (včetně) a 250 mělo obsazenou pozici psychologa v roce 2021, 26 % soukromých škol ve stejné velikostní skupině a **jen 5 % veřejných škol** ve stejné velikostní skupině. U škol s vyšším počtem žáků nejsou rozdíly mezi školami různých zřizovatelů tak markantní.

Graf 33 - Psycholog ZŠ (dle zřizovatele)



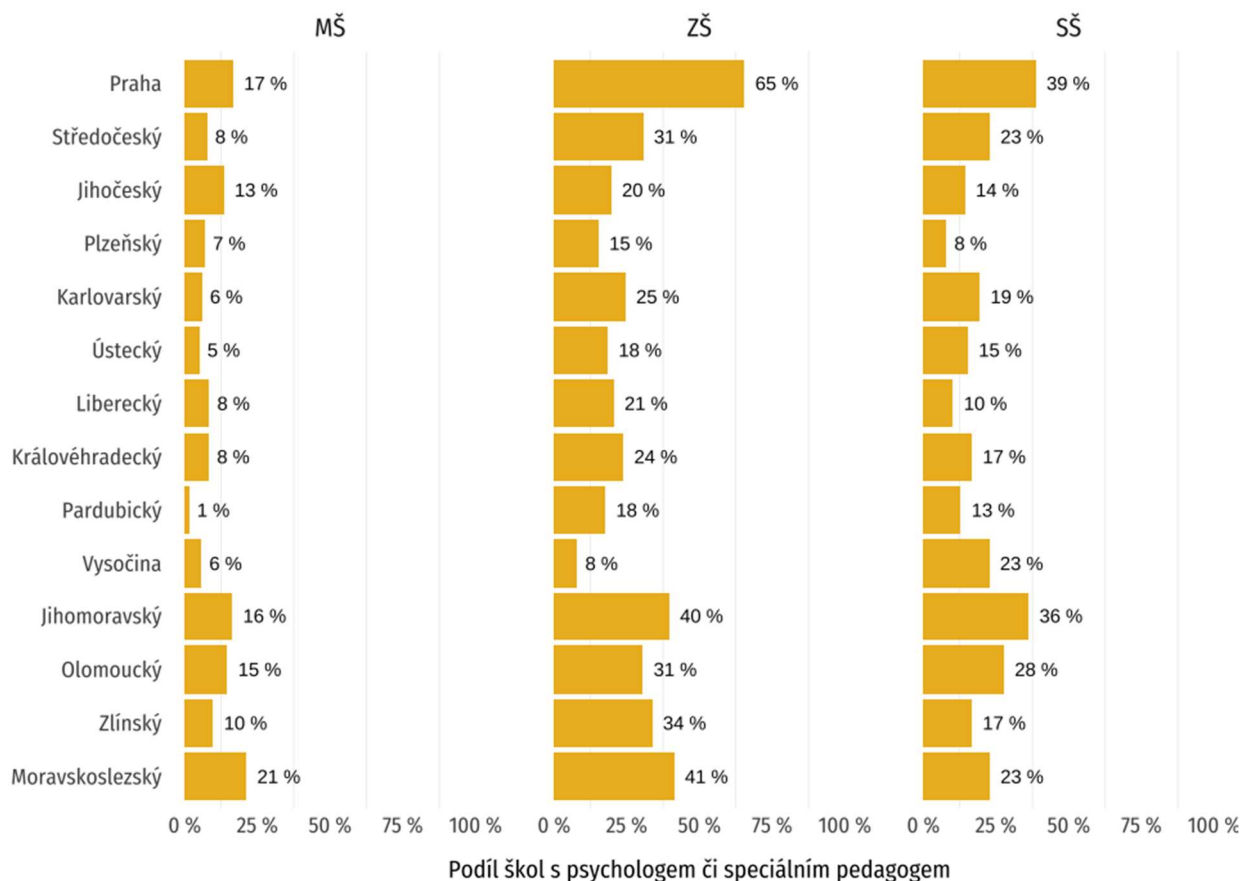
Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o základních školách M03 2021, MŠMT

Umístění školy v kraji hraje opět významnou roli v dostupnosti poradenských a podpůrných pedagogických pracovníků ve školách. Poněvadž role psychologa se s pozicí speciálního pedagoga doplňuje a v některých ohledech může být obdobná, podívali jsme se na vybavenost

škol optikou, zda mají psychologa či speciálního psychologa. Opakem jsou tedy školy, které nemají ani psychologa, ani speciálního pedagoga. Rozdíly jsou výrazné. Nejlepší situace panuje v Praze, kde 65 % ZŠ má psychologa či speciálního pedagoga. Opačná situace panuje v kraji Vysočina, kde 8 % ZŠ má psychologa či speciálního pedagoga. Tyto rozdíly jsou kombinací nabídky personálních kapacit a velikosti škol. V krajích, jako je Vysočina nebo Plzeňský kraj, je velký personální nedostatek dětských psychologů. K tomu se přidává, že v těchto krajích jsou školy často menší a také mimo větší města, což dělá práci školního psychologa méně atraktivní. Města a mikroregiony se snaží inovativními způsoby získat podpůrné pracovníky do škol – spoluprací s pedagogickými fakultami, finančními a nefinančními motivacemi nebo síťováním mezi školami a územími a sdílením kapacit. Celý systém je ovšem silně decentralizovaný a získávání kapacit probíhá autonomně v každé škole. Pro vyšší efektivitu by bylo zapotřebí silnější síťování a vedení umožňující dlouhodobější financování a sdílení kapacit. Stabilitu financování by mělo u pozice psychologa či speciálního pedagoga řešit nové zakotvení pozice v účinné legislativě od roku 2025 (navazující na pilotáž této institucionalizace z prostředků ESIF). Není ovšem vůbec jisté, že pouze změna financování povede k vyšší personální nabídce školních psychologů či speciálních pedagogů, natož aby uspokojila vysoké potřeby škol.

Graf 34 - Psycholog a speciální pedagog



Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

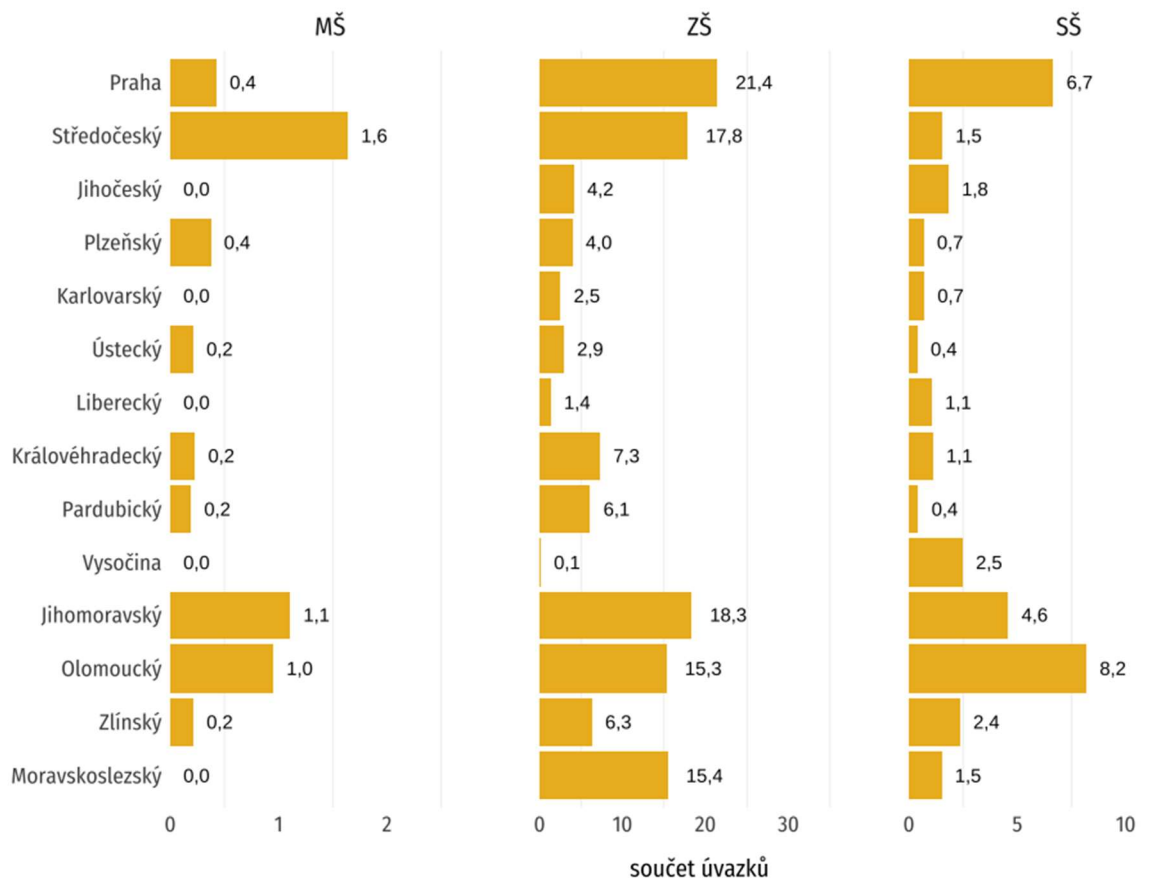
Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2021, výkaz o mateřských školách S01 2021, výkaz o základních školách M03 2021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

3.1.2 Čerpání ESIF

Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání byl víceletým tematickým programem, v jehož rámci bylo možné v programovém období 2014 – 2020 čerpat finanční prostředky z Evropských strukturálních a investičních fondů (ESIF). Oblastmi intervence mělo být (a) podporovat rovnost a kvalitu vzdělání, (b) rozvoj lepších kompetencí pro trh práce a (c) posílení kapacit pro kvalitní výzkum a jeho přínos pro společnost.

Když se však podíváme na čerpání personálních šablon OP VVV, je zřejmé, že pozice školního psychologa je nejčastěji financována v krajích, ve kterých je největší nabídka na pracovním trhu plus i v krajích, kde jsou velké pedagogické fakulty. Avšak v krajích, kde se koncentruje vzdělávací neúspěšnost – Karlovarský, Ústecký či Plzeňský – je financování pozice školního psychologa z prostředků ESIF spíše výjimečné. Je na další analýze, zda tento nepoměr, který spíše přispívá k prohlubování nerovností ve vzdělání napříč regiony, je zapříčiněn spíše pro/neaktivitou vedení jednotlivých škol, či dostupností pracovníků na pracovním trhu.

Graf 35 - Psycholog

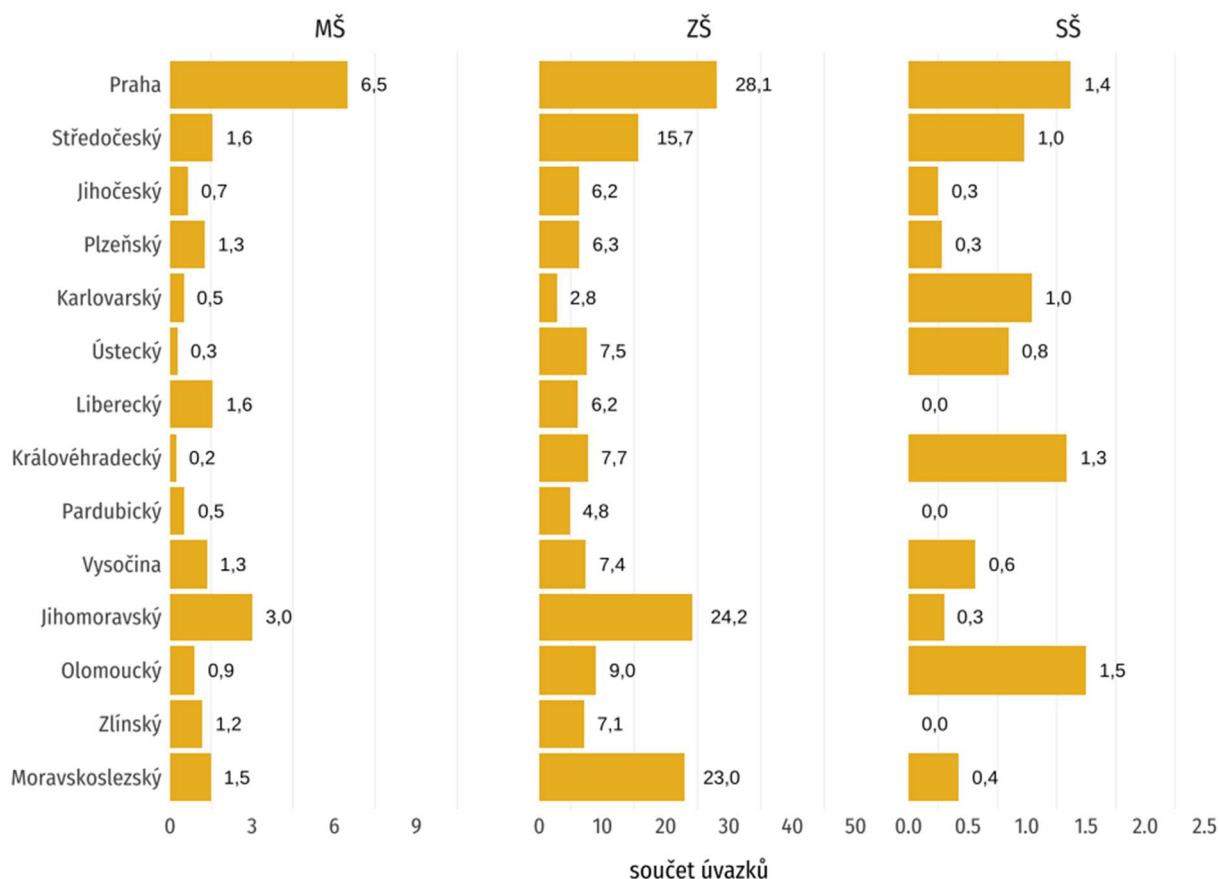


Poznámka: ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2021

Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

Financování pozice speciálního pedagoga z personálních šablon je běžnější než pozice školního psychologa. Jako hlavní regionální rozdíly lze opět považovat dominanci Hlavního města Prahy, Jihomoravského a Moravskoslezského kraje, tedy největších krajů s velkými městy, nejširším pracovním trhem a pedagogickými fakultami či fakultami připravujícími učitele.

Graf 36 - Speciální pedagog

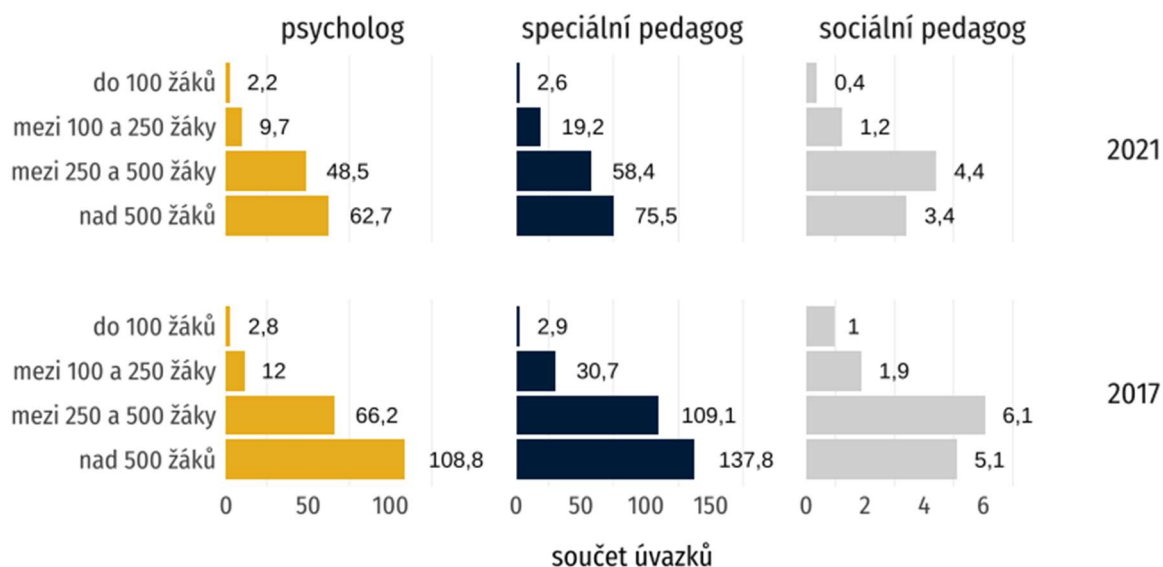


Poznámka: ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2021

Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

V rámci financování personálních šablon psycholog, speciální pedagog a sociální pedagog došlo **ke snížení čerpání mezi lety 2017 a 2021**. Sociální pedagog, pozice, která je často zmiňovaná jako důležité propojení mezi školou, rodinou a sociálními službami, je v českém vzdělávacím systému zatím velmi zřídka využívanou. Naopak pro psychologa a speciálního pedagoga je financování z OP VVV důležitou součástí a tvoří zhruba polovinu finančních zdrojů (nesledujeme financování zřizovateli).

Graf 37 - Psycholog, speciální pedagog a sociální pedagog (ZŠ)

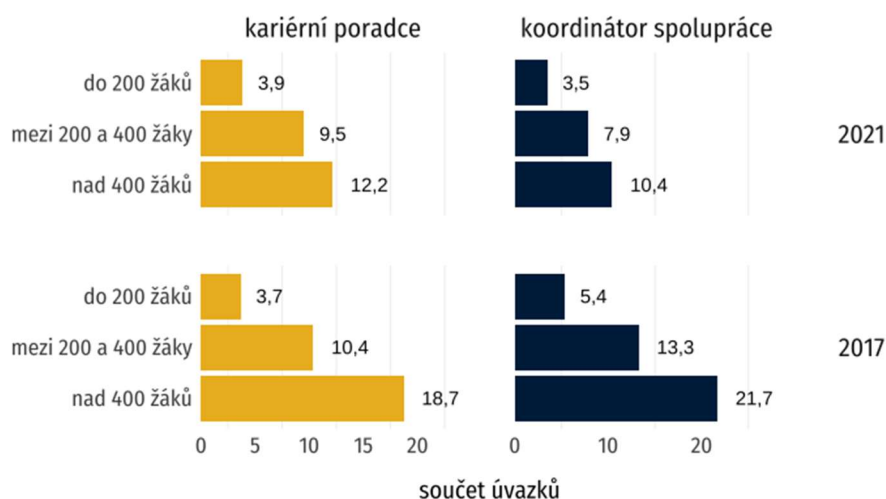


Poznámka: ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2017, nebo rok 2021

Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

Podobná situace panuje na SŠ při financování pozic kariérního poradce a koordinátora spolupráce školy a zaměstnavatele. Opět mezi lety 2017 a 2021 došlo k mírnému poklesu součtů úvazku financovaných z personálních šablon.

Graf 38 - Kariérní poradce a koordinátor spolupráce (SŠ)



Poznámka: ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2017, nebo rok 2021

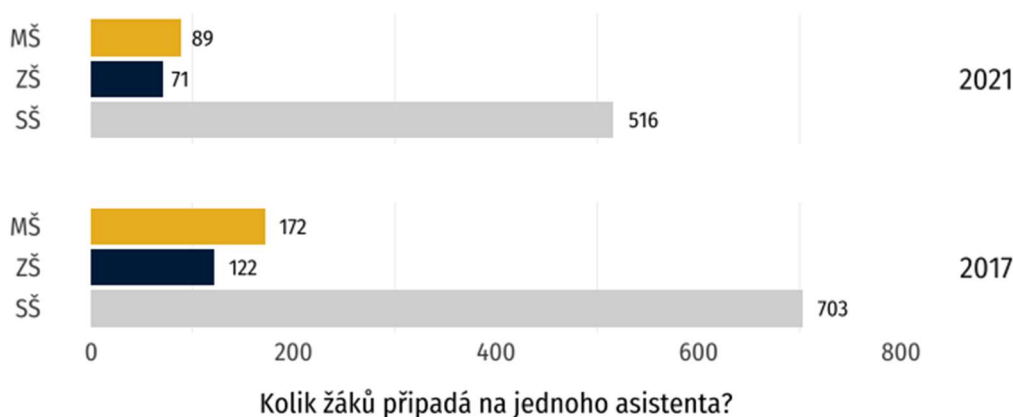
Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

3.1.3 Asistent pedagoga

Zastoupení asistentů pedagoga vyjadřujeme jako počet žáků na jeden úvazek asistenta pedagoga. Tedy čím nižší číslo je, tím je vyšší zastoupení asistentů pedagoga ve školách. Z dat vyplývá, že četnost asistentů je podobná v MŠ a ZŠ. Méně četní jsou asistenti pedagoga na vyšších stupních vzdělávání. To je logické vzhledem k nižšímu počtu dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na těchto stupních. Ve středních školách jsou asistenti až 5-6krát méně běžní než v MŠ a ZŠ, nejmenší je jejich zastoupení na konzervatořích a VOŠ. V roce 2021 byl jeden plný úvazek asistenta pedagoga na konzervatoři/ích a jen 1,5 úvazku na VOŠ. V roce 2017 bylo 3,5 úvazků asistenta pedagoga na konzervatořích a 2 úvazky na VOŠ.

Po zavedení společného vzdělávání došlo mezi lety 2017 a 2021 k nárůstu počtu asistentů pedagoga na všech stupních vzdělávání. Zatímco v roce 2017 připadalo 172 dětí na jednoho asistenta v MŠ, 122 žáků v ZŠ a 703 v SŠ, v roce 2021 už počty klesly na 89 dětí na jednoho asistenta v MŠ, 71 žáků v ZŠ a 516 v SŠ. U mateřských a základních škol tedy došlo k takřka zdvojnásobení.

Graf 39 - Asistent pedagoga (počet žáků na jeden úvazek)

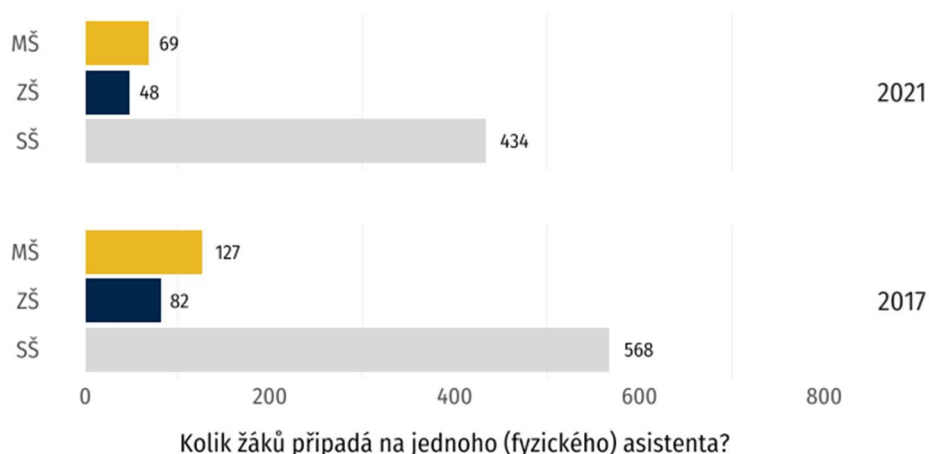


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021, 2021, výkaz o mateřských školách S01 2021, výkaz o základních školách M03 20212021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

Následující graf ukazuje podobné porovnání, nicméně vyjádřené jako počet žáků na počet asistentů pedagoga jako osob. Toto číslo je nižší, neboť někteří asistenti pedagoga nemají plný úvazek. Podle rozdělení fyzických osob se rozdíly mezi stupni vzdělávání výrazně neliší oproti vyjádření pomocí úvazků.

Graf 40 - Asistent pedagoga (počet žáků na jednu osobu asistenta pedagoga)

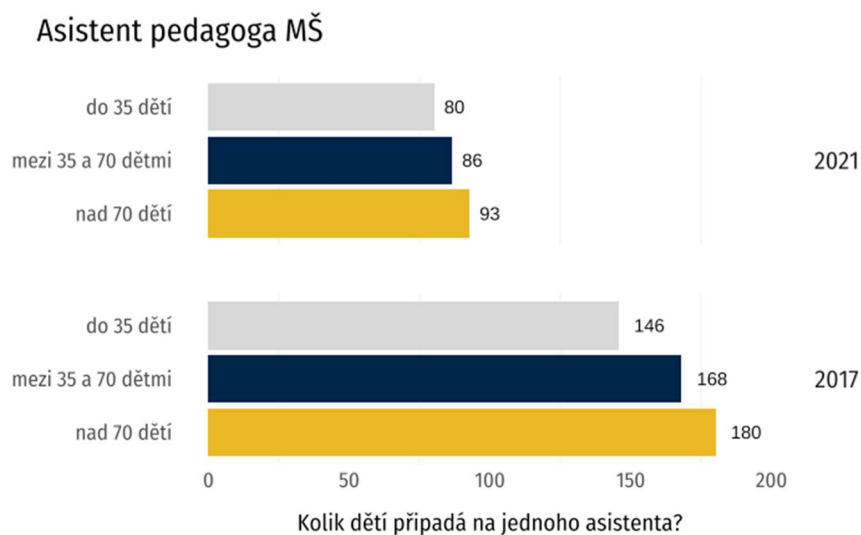


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021, 2021, výkaz o mateřských školách S01 2021, výkaz o základních školách M03 20212021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

Nicméně mezi samotnými MŠ, ZŠ a SŠ panují velké rozdíly. Jedním z hlavních faktorů, který ovlivňuje metriku „počet žáků na jednoho asistenta“ je velikost dané školy. V případě MŠ bylo v roce 2021 93 dětí na jednoho asistenta v MŠ s větším počtem dětí než 70, 86 dětí na jednoho asistenta v MŠ s počtem dětí mezi 35 (včetně) a 70 (včetně) a 80 dětí na jednoho asistenta v MŠ do 35 dětí. Ve všech velikostních skupinách MŠ došlo k výraznému nárůstu počtu asistentů pedagoga mezi lety 2017 a 2021.

Graf 41 - Asistent pedagoga (MŠ)

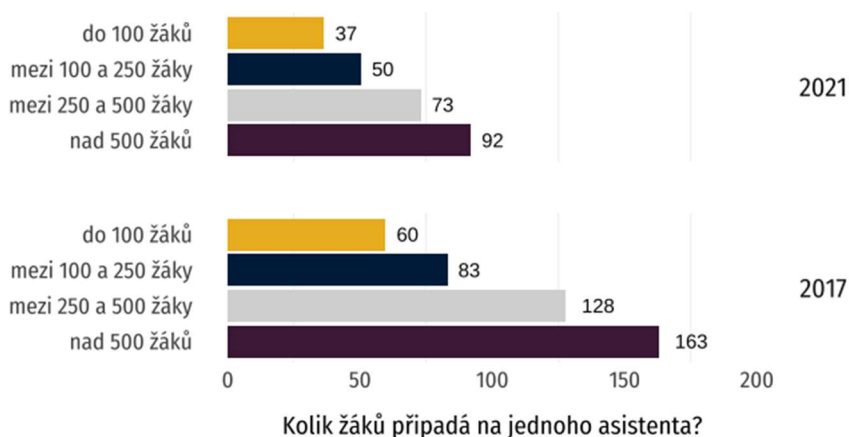


Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o mateřských školách S01 2021, MŠMT

Obdobná situace panuje i mezi ZŠ. V roce 2021 připadalo 92 žáků na jednoho asistenta v ZŠ s více než 500 žáky, 73 žáků na jednoho asistenta v ZŠ s počtem žáků mezi 250 (včetně) a 500 žáků (včetně), 50 žáků na jednoho asistenta v ZŠ s počtem žáků mezi 100 (včetně) a 250 a 37 žáků na jednoho asistenta s méně než 100 žáky. Opět ve všech velikostních skupinách ZŠ došlo k výraznému nárůstu počtu asistentů pedagoga mezi lety 2017 a 2021.

Graf 42 - Asistent pedagoga (ZŠ)



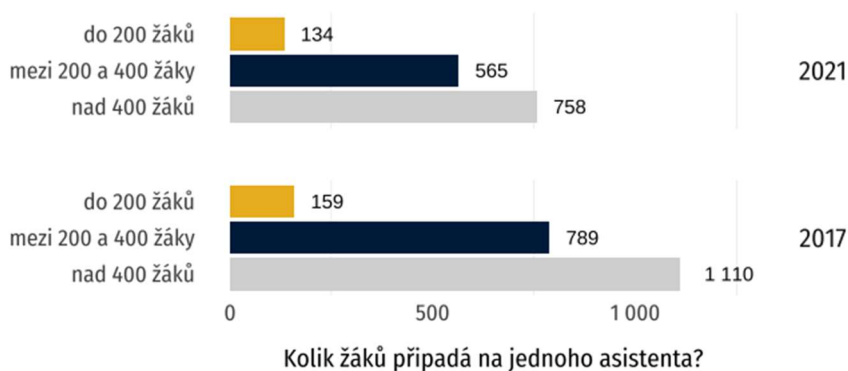
poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o základních školách M03 2021, MŠMT

Mezi SŠ panuje největší rozdílnost. Velký rozdíl je zejména mezi SŠ s méně než 200 žáky na jedné straně a SŠ s počtem žáků mezi 200 (včetně) a 400 (včetně) a SŠ s více než 400 žáky na druhé straně. V roce 2021 připadalo 758 žáků na jednoho asistenta na SŠ s více než 400 žáky, 565 žáků na jednoho asistenta na SŠ s počtem žáků mezi 200 (včetně) a 400 (včetně) a 134 žáků na jednoho asistenta na SŠ s méně než 200 žáky. Ve všech velikostních skupinách SŠ došlo k výraznému nárůstu počtu asistentů pedagoga mezi lety 2017 a 2021.

Lze tak konstatovat, že menší MŠ, ZŠ a SŠ jsou lépe vybaveny asistenty pedagoga než větší MŠ, ZŠ a SŠ.

Graf 43 - Asistent pedagoga (SŠ)



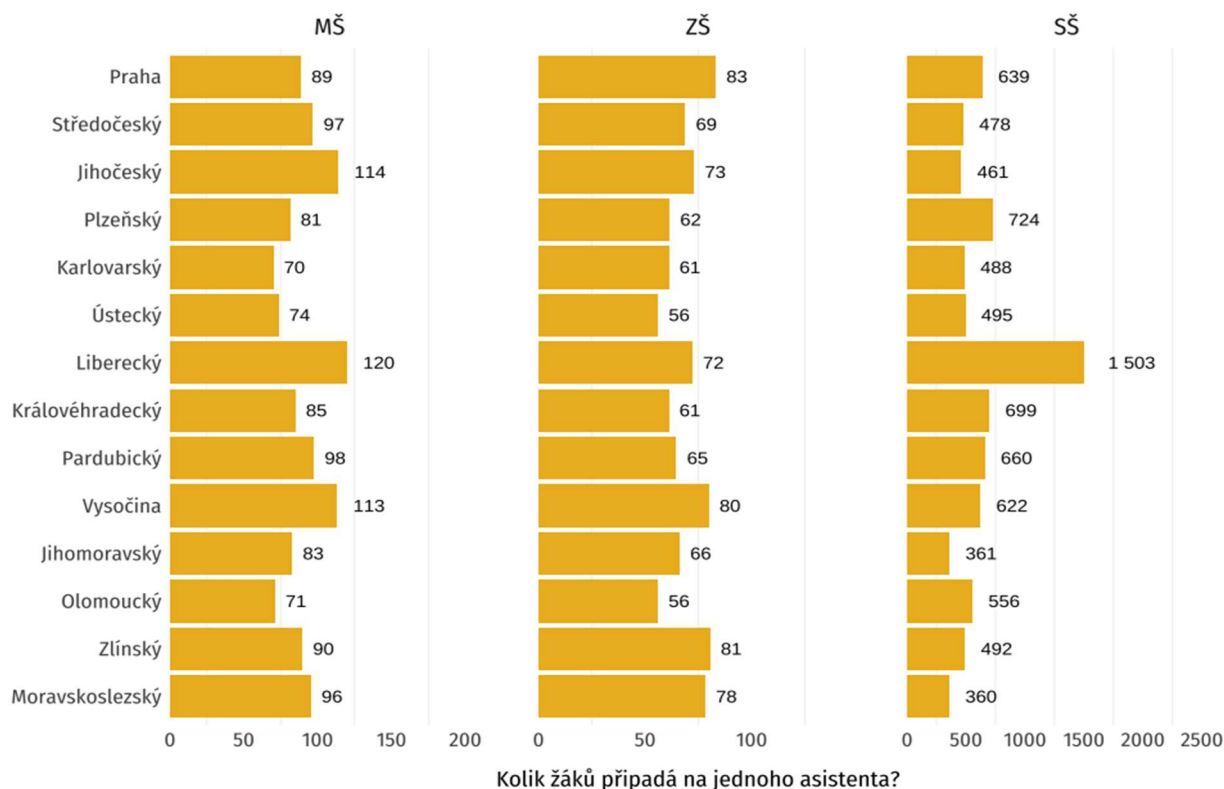
Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

Nejdůležitějším faktorem pro pozorované rozdíly je, že menší školy mají typicky více znevýhodněných žáků (žáků se SVP) – viz i další kapitoly, kteří mají nárok na podpůrná opatření (a personální podporu v podobě AP). Zde je však nutné zmínit, že menší školy se nezřídka nacházejí častěji ve vyloučených lokalitách. Nelze tedy přímo říct, že by menší školy například uměly „lépe“ využívat nástrojů společného vzdělávání (podpůrných opatření), anebo tato praxe souvisela s praxí školských poradenských zařízení.

Další výrazným faktorem, který ovlivňuje počet asistentů pedagoga, je rozličné využívání personální podpory mezi kraji. Jak je například vidno z grafu níže, v Libereckém kraji mají nadprůměrný počet žáků na jednoho asistenta jak MŠ a ZŠ, tak zejména SŠ. Naopak například v Karlovarském kraji je tento počet podprůměrný. Podstatnou část variace lze pravděpodobně vysvětlit četností sociálních problémů v daných krajích. Část rozdílů ale je způsobena dalšími faktory na úrovni jednotlivých krajů a mikroregionů, praxí školských poradenských zařízení, dostupností vhodných pracovníků či rozdílnými přístupy a kvalitou činností škol v podpoře žáků se SVP.

Graf 44 - Asistent pedagoga



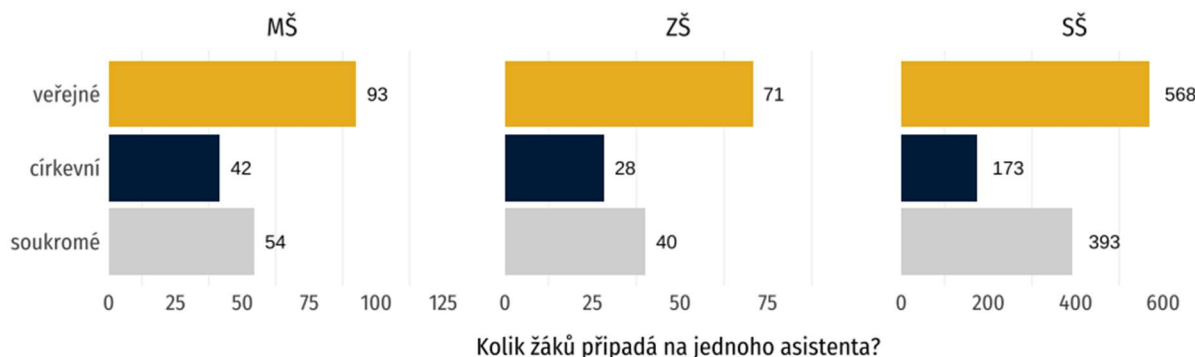
Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2021, výkaz o mateřských školách S01 2021, výkaz o základních školách M03 2021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

Zpracovali jsme i statistiku podle zřizovatele. Je vidět, že na všech stupních škol nejnížší počet žáků na jednoho asistenta je na církevních školách, naopak výrazně nejvyšší počet je na veřejných školách. Vysoká četnost asistentů pedagoga na církevních školách je pravděpodobně způsobena zaměřením vyššího podílu církevních škol na žáky se speciálním vzdělávacími potřebami. U soukromých škol je pravděpodobně klíčovým faktorem větší vybavenost lidským kapitálem, odměňováním⁵ a lokací v místech s vyšší personální nabídkou, díky čemuž si jsou schopni více asistentů pedagoga zajistit.

⁵ Na soukromých školách je častá praxe, že vedení školy odměňuje asistenty pedagoga nad rámec prostředků ze státního rozpočtu. Například i z tohoto důvodu může být snazší pro soukromé školy získat kvalitní pracovníky.

Graf 45 - Asistent pedagoga



Poznámka: nezahrnuje školy, které v roce 2021 měly jen speciální třídy

Zdroj: výkaz o ředitelství škol R13 2017 a 2021, výkaz o mateřských školách S01 2021, výkaz o základních školách M03 2021 a výkaz o středních školách M08 2021, MŠMT

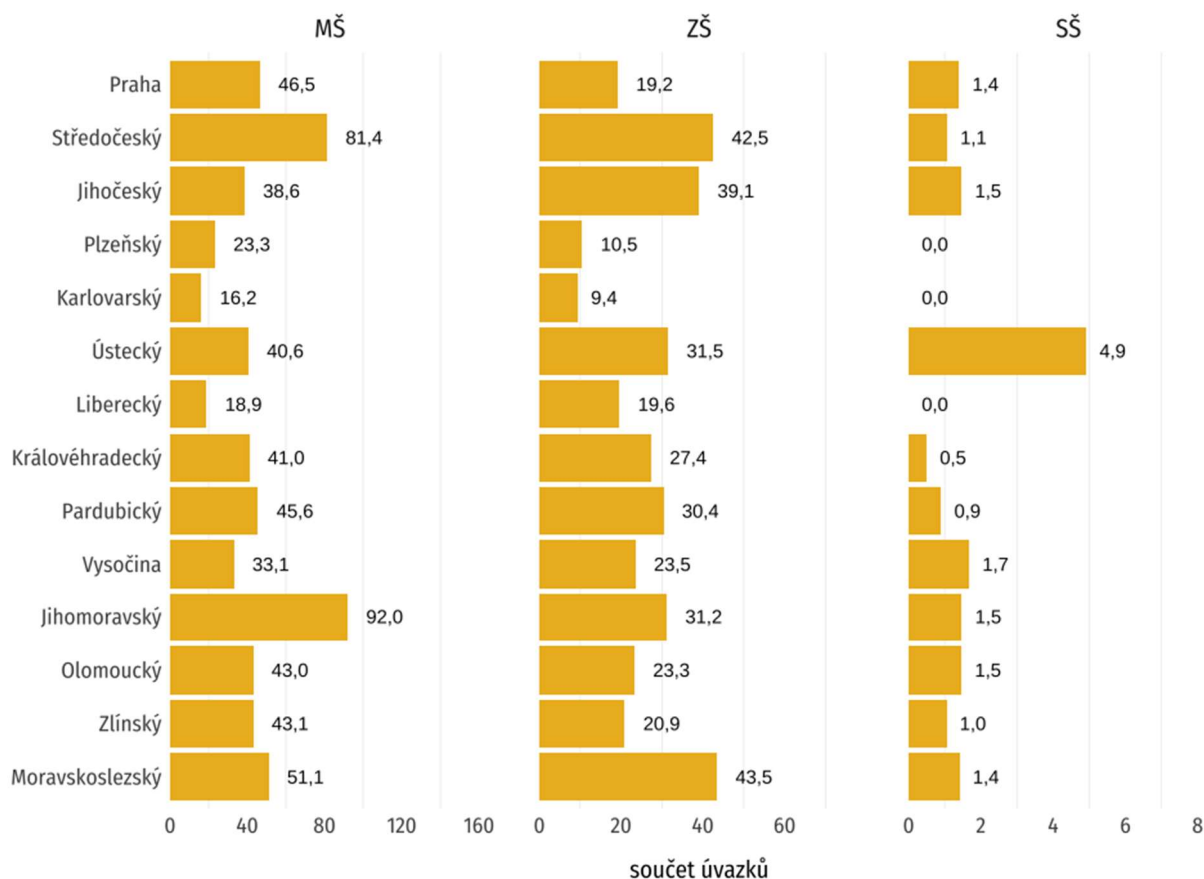
V této kapitole záměrně neanalyzujeme školního asistenta využívaného školami ze šablon. Tuto (nepedagogickou) pozici zkoumáme v další kapitole. Vymezení práce školního asistenta od asistenta pedagoga odlišuje, a proto je problematické obě pozice sčítat. Navíc je počet školních asistentů násobně nižší oproti asistentům pedagoga, a tak by agregované údaje nebyly zahrnutím ovlivněny.

3.1.4 Školní asistent

Pozice školního asistenta není financovaná ze státního příspěvku, a tak (kromě zřizovatele) jedinou cestou, jak tuto pozici získat, jsou personální šablony OP VVV. Jelikož školních asistentů financovaných z personálních šablon není mnoho, používáme v této kapitole jinou metriku, a to součet úvazků. Pro interpretaci je nutné brát na zřetel, že kraje se liší v počtu žáků.

Proto zdůrazňujeme porovnání dvojic krajů, které mají podobný počet obyvatelstva, ale v jiné míře čerpají personální šablony. Z krajů, které mají přes 1 000 000 obyvatel, je zajímavý příklad Jihomoravského kraje, ve kterém bylo financováno 92 úvazků školního asistenta v MŠ, což je 2krát více než v Hlavním městě Praze. Z menších krajů je zajímavá dvojice Plzeňského kraje, ve kterém bylo financováno pouze 10,5 úvazku školního asistenta v ZŠ, zatímco v Jihočeském kraji to bylo až 4krát více. Za rozdíly se mohou skrývat různé faktory, které budou šetřit navazující výzkumy v projektu. Často zmiňovanými faktory jsou omezená nabídka personálních kapacit nebo rozdílná školská politika krajů a přístupy samotných škol.

Graf 46 - Školní asistent

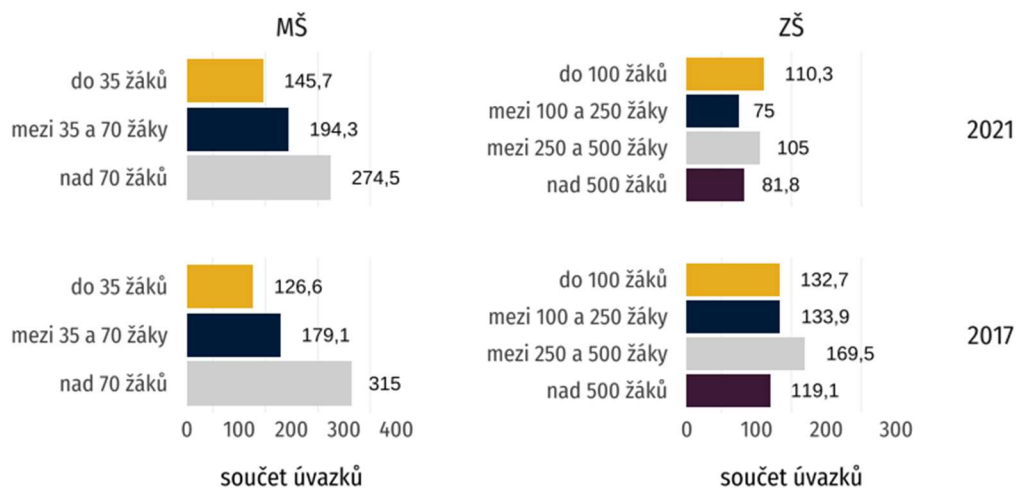


Poznámka: ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2021

Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

Využití školních asistentů bylo mezi lety 2017 a 2021 obdobné. Obdobný je též kumulativní součet úvazků napříč velikostními skupinami ZŠ. Pozoruhodné tak je, že pravděpodobně na menších ZŠ je nižší počet žáků na jednoho školního asistenta než na větších ZŠ.

Graf 47 - Školní asistent (MŠ a ZŠ)



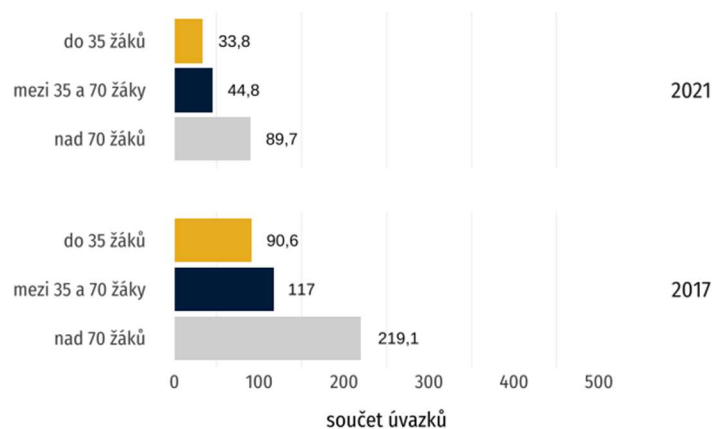
Poznámka ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2017, nebo rok 2021

Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

3.1.5 Chůva (pouze MŠ)

Stejně jako u dalších pozic financovaných z ESIF u chův došlo mezi lety 2017 a 2021 k výraznému poklesu úvazků, a to v mateřských školách všech velikostí.

Graf 48 - Chůva (MŠ)



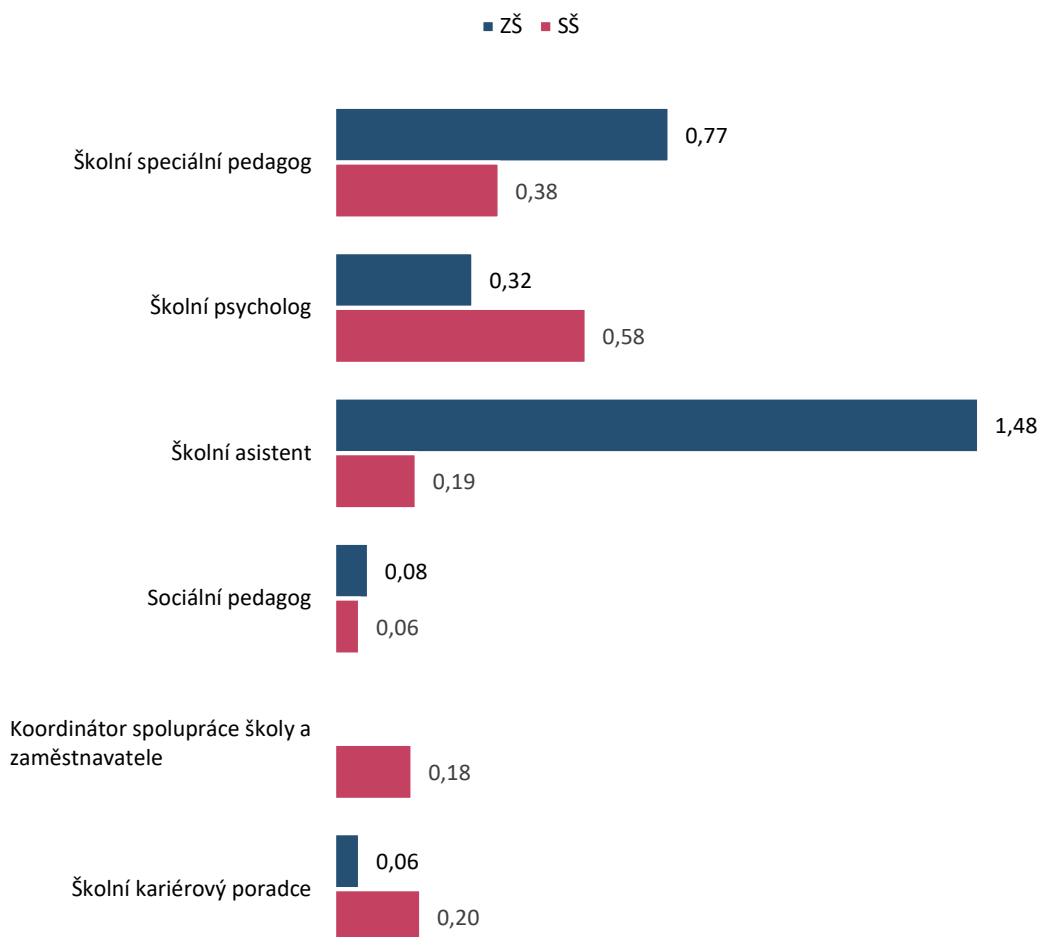
Poznámka: ve statistice jsou zahrnuty všechny personální šablony, které alespoň 1 dnem překrývaly rok 2017, nebo rok 2021

Zdroj: šablony Operační program Věda, výzkum a vzdělání

3.1.6 Obsazenost podle dat z dotazníkového šetření

Podle dat z dotazníkového šetření je nejčastější podpůrná pozice v základních školách školní asistent a školní speciální pedagog. Tyto výsledky odporují datům z administrativních dat, jelikož ředitelé, i přes vysvětlení v dotazníku, nedokážou dobře rozlišit pozici školního asistenta a asistenta pedagoga. Na základních školách je zhruba 2x častější speciální pedagog oproti psychologovi, u středních škol je tomu obráceně. U středních škol je také zhruba 0,2 úvazku na 1000 žáků školního asistenta, koordinátora spolupráce školy a zaměstnavatele a kariérového poradce. To odpovídá i datům z výkaznictví.

Graf 49 - Výše úvazku na 1000 žáků ZŠ a SŠ



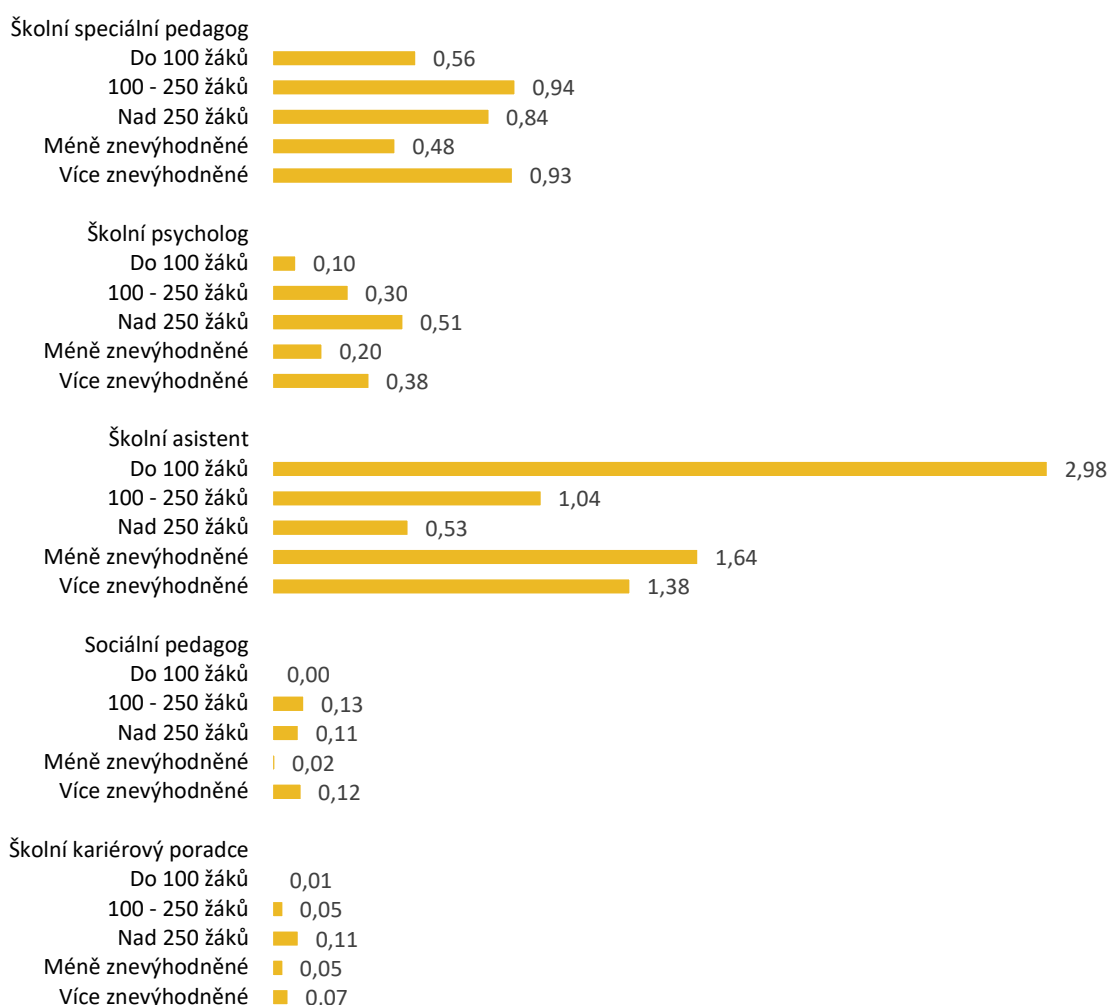
Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 799 (618 ZŠ, 182 SŠ).

Graf níže ukazuje rozdíly podle velikosti základní školy. Školní speciální pedagog i školní psycholog je častěji u větších a více znevýhodněných škol. To ukazuje, že cílení těchto pozic je částečně i podle znevýhodnění. Na druhou stranu části 3.1 a 3.5 ukazují na základě

administrativních dat, že souvislost výskytu těchto pozic má jen velmi malou souvislost se sociálním znevýhodněním. To vyvolává otázku, jestli jsou kapacity těchto pozic alokovány do škol s nejvyšší potřebností.

Naopak školní asistent je nejčastěji u malých škol. To nemusí být nutně nepravdivé, nicméně v tomto rozdílu bude hrát roli pochopení rozdílnosti pozice školní asistenta a asistenta pedagoga u ředitelů různě velkých škol. Lze předpokládat, že ředitelé větších škol se častěji s touto pozicí setkali a jsou schopni mezi pozicemi rozlišit.

Graf 50 - Výše úvazku na 1000 žáků: detail ZŠ



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 618 ZŠ.

3.2 Reálná činnost a praxe samostatných pozic školního poradenství

3.2.1 Školní psycholog

Souhrn zjištění ze základních škol

Školní psychologové považují za důležitý aspekt své práce individuální konzultace, a to, že si s nimi žáci mohou povídat o tématech souvisejících se školou i se svým osobním životem. Mezi další náplň – a to zejména s ohledem na výši úvazku na dané škole – patří preventivní aktivity a obecně spolupráce s dalšími kolegy. Z výpovědí výchovných poradců nebo metodiků prevence zejména na středních školách, kde psycholog chybí, vyplývá **značná poptávka po pozici školního psychologa**.

Z výpovědí samotných školních psychologů a také ředitelů škol je zřejmé, že oproti jiným pozicím **existuje u školních psychologů značná variabilita ve způsobu jejich zapojení**. Někteří pracují **externě**, a na velmi **nízké úvazky**, jiní jsou zapojeni na **plný úvazek**. Psychologové na plný úvazek za hlavní výhodu označují své plnohodnotné zapojení na úrovni pedagogů, kdy se jim daří se žáky navazovat dlouhodobější kontakt a důvěru, a spolupracovat s kolegy ve školním poradenském pracovišti ku prospěchu žáků. Na druhé straně je ale z praxe zřejmé, že existují psychologové, kteří externě docházejí zároveň až do pěti škol. To se zdá v rozporu právě s vnímanými přínosy jiných psychologů, které určitou míru důvěry mezi žáky a psychology, předpokládají.

Co se týče souladu reálné činnosti školních psychologů spolu s tím, jak jsou stanoveny vyhláškou, i zde se zdá, že činnost psychologů nijak nevybočuje z činností, jak jsou stanoveny. Činnosti pokrývají jak diagnostickou, tak poradenskou činnost. Přesto **lze sledovat rozdíly mezi psychology, kteří jsou externími spolupracujícími a těmi, kteří jsou přítomni na celý úvazek**. U externích můžeme vzhledem k výši jejich úvazku hovořit o menší míře zapojení do celkové koordinace poradenských služeb a preventivních činností.

Základní školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů⁶

Podobně jako u výchovných poradců nebo školních metodiků prevence i v případě školních psychologů je zřejmé, že se ve své činnosti věnují jak preventivním, tak nenadálým situacím, a to logicky i podle velikosti svého úvazku, která se mezi psychology častěji než u jiných pozic liší.

⁶ Informace o počtech osob vyplňujících deníkové záznamy a počtech rozhovorů viz úvodní metodologická kapitola [1.2.4 Kvalitativní výzkum zacílený na specializované činnosti pedagogických pracovníků](#).

Psychologové poskytují jak individuální konzultace se žáky a jejich rodinami, tak konzultace s třídními učiteli (např. k tématu šikany). Do činnosti psychologů patří i preventivní aktivity, vč. účasti na adaptačních kurzech, vedení různých nácviků, jako je třeba nácvik komunikace, tak i podílení se na různých předmětech, jako tomu je u „osobnostní a sociální výchovy“. Za hlavní bariéru školní psychologové souhrnně vnímají dočasnost financování, které musí být často řešeno skrze různé dočasné projekty.

a) Vnímané přínosy

Školní psychologové jako svůj přínos žákům vnímají „*individuální konzultace v případě osobních a rodinných problémů žáků*“ (školní psycholožka, středně velká ZŠ). Psychologové zároveň zmiňují, že jsou ve škole k dispozici pro všechny a že si s nimi žáci mohou „*povídat o všem*“ (školní psycholožka, středně velká ZŠ). Jeden z respondentů zároveň uvádí, že jako velkou výhodu vnímá, že může pracovat na jedné škole na plný úvazek, což mu umožňuje reagovat i na nenadálé akutní situace, stejně jako pokrýt dlouhodobou agendu. Zároveň psychologové spatřují hlavní přínos v možnosti pracovat s kolektivy jak preventivně, tak i intervenčně, s tím, že mohou do tříd vnášet různá témata týkající se duševní hygieny, nástrah na internetu nebo emocí. Jako přínos respondenti vnímají možnost zapojit se do tandemové výuky nebo obecně spolupráci s kolegy učiteli, ŠPP, vedením a dalšími aktéry, což je něco, co umožňuje rodinám poskytovat komplexní podporu. Právě zapojení do výuky umožňuje školním psychologům být pro děti známou figurou, a ne jen někým neznámým „*za tajemnými dveřmi*“ (školní psycholožka, velká ZŠ).

b) Vnímané bariéry

Psychologové za hlavní bariéru označují financování, resp. nejistotu ve financování, které musí být řešeno často přes různé „*časově omezené projekty*“ (školní psycholožka, středně velká ZŠ). Respondenti proto doplňují, že „*...školy (by) měly mít finance na tyto zaměstnance v běžném rozpočtu školy stejně, jako je tomu u učitelů. (...) Mrzí mě, že i přesto, že většina škol by chtěla mít kompletní ŠPP, budoucnost mnohých z nás je stále nejistá*“ (školní psycholožka, středně velká ZŠ). Jako jinou z bariér vnímají, že u učitelů někdy není „*chuť*“ pracovat s žáky soustavně.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Respondenti zmiňují, že jejich pracovní náplň se dá rozdělit na tu, která se věnuje akutním, nárazovým činnostem, a na tu, která je spíše preventivní. Proměnlivost náplně činností pro některé souvisí s domluvou s učiteli, a vychází z jejich „*zakázek*“. Činnosti jsou jak individuální, tak skupinové. Součástí aktivit jsou i preventivní činnosti, ty zahrnují adaptační pobyty, celodenní (dvoudílné) preventivní programy zaměřené na pocity a vztahy ve třídě. Psychologové se také účastní škol v přírodě z důvodu „*zlepšení třídní dynamiky a vztahů*“ (školní psycholožka, středně velká ZŠ). Podílí se také na výuce v rámci předmětů jako „*osobnostní a sociální výchova*“. Co se týče samotného hodnocení proměnlivosti, respondenti nevnímají velké

výkyvy v pracovní zátěži, zmiňují spíše nárazový charakter práce. Přesto vyzdvihují některá období, kdy je práce více než jindy, sem patří období vánočních svátků a pololetí.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Z popisu konkrétních dnů vyplývá, že práce školních psychologů nabírá různých podob: od individuálních konzultací v případech osobních a rodinných problémů žáků, až po preventivní práci s třídními kolektivy. Školní psychologové se účastní různých setkání a jednání vč. balintovských skupin nebo setkání se zástupci OSPOD. Individuální konzultace vedou se samotnými žáky. Podílí se na chodu školního poradenského pracoviště a mají kolektivní konzultace s metodikem prevence, speciální pedagožkou a kupř. také asistentem pedagoga.

K samotným konzultacím patří domlouvání schůzek s rodinami. Z individuálních schůzek se žáky školní psychologové vytvářejí zápisy. Individuální schůzky se žáky mají různý obsah: od osobních a rodinných problémů, úzkostných stavů, ADHD, nácviku komunikace, až po schůzky související s kariérovým poradenstvím. Do činností souvisejících s kariérovým poradenstvím zároveň patří příprava, administrace a vyhodnocování testů kariérového poradenství. Školní psychologové se podílí na programu primární prevence, na jeho vyhodnocení a na návazných konzultacích, stejně jako se podílí na výuce „Osobnostní a sociální výchovy“ nebo v případě předmětu „Volba povolání“.

Co se týče komunikace s externími aktéry, mezi činnostmi, které pokrývá školní psycholog, patří komunikace s pedagogicko-psychologickou poradnou, nebo telefonické konzultace se střediskem výchovné péče. Ze zápisů z jednotlivých dnů je stejně tak patrná práce v kolektivu a kupř. schůzky s učiteli na téma počínající šikany. V neposlední řadě do agendy školních psychologů patří vzdělávání se a například organizování a účast na setkáních „center kolegiální pomoci“. Stejně tak zahrnuje kupř. „domluvu náplně práce studentky psychologie na praxi“ (školní psycholožka, středně velká ZŠ).

3.2.2 Speciální pedagog

Souhrn zjištění a porovnání mezi základními a středními školami

Podobně jako sociální psychologové nebo školní psychologové i speciální pedagogové zmiňují, že **nestálost financování je hlavní překážkou vykonávané práce speciálního pedagoga ve škole. Samotné stanovení kompetencí a pracovní činnosti je úzce spjato s finančním zabezpečením pozic:** „Protože záleží od financování – což je hlavní problém“ (speciální pedagožka, velká ZŠ). Jako hlavní problém vnímají zaměstnanci **neudržitelnost pozice, která do značné míry závisí na přímé péči:** „Mně se (...) tvoří úvazek z hodin předmětu péče. (...) Když nějaké děti odejdou, něco se stane, najednou budeme mít namísto 40, 15 nebo 20 h péče, tak já

najednou nemám plný úvazek, přesto, že tam mám pracovat na plný úvazek“ (speciální pedagožka, velká ZŠ).

Co se týče samotné pracovní náplně, zejména na základních školách je uváděna podobně jako u jiných pracovníků školního poradenského pracoviště jak individuální konzultační činností a řešení nenadálých akutních situací, tak dlouhodobá činnost související s aktivitami jako jsou depistáže, diagnostika, ale i koordinační činnost, resp. spolupráce s externími organizacemi s cílem podpory žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Lze shrnout, že všechny tyto činnosti odpovídají tomu, jak jsou stanoveny vyhláškou. Zároveň je ale stejně tak zřejmé, že **vychází z domluvy mezi kolegy a odpovídá úplnosti nebo neúplnosti obsazení pozic školního poradenského pracoviště.** Speciální pedagogové proto v rozhovorech zmiňují důležitost jak speciálního pedagoga na plný úvazek, tak školního psychologa, který by v rámci svého úvazku mohl **převzít akutní i dlouhodobější řešení individuálních problémů studentů.**

Jeden z respondentů ze střední školy k tomu dodává: *„Školní poradenské pracoviště by se na každé škole mělo skládat minimálně ze tří pracovníků (výchovný poradce, školský metodik prevence, speciální pedagog, potažmo školní psycholog). Na školách, kde je počet žáků větší, by byla optimální spolupráce čtyř pracovníků ŠPP, tedy měl by zde působit zároveň školní psycholog i speciální pedagog“* (speciální pedagog, SŠ technického zaměření a služeb).

Příklad z Velké Británie

Ve Velké Británii je srovnatelnou pozicí se speciálním pedagogem pozice tzv. Special education needs coordinators. SENCOs jsou zpravidla zaměstnanci školy a dostávají učitelský plat. Za svou specializaci dostávají další finanční ohodnocení skrze jejich častou účast v „Seniorním vedení školy“ (asi 70 %) a systém odměňující povinnosti nad rámec samotné výuky „Teaching and Learning responsibilities“. Nejčastější zařazení zaměstnanců je střední TLR2, které se pohybuje mezi 3000 a 7000 liber ročně. O udělení finančních prostředků rozhoduje škola.

Samotná činnost se od českého speciálního pedagoga spíše neliší. SENCO je koordinátorem speciální podpory na dané škole. Stará se o položku speciálních vzdělávacích potřeb v rozpočtu školy, dohlíží na fungování podpory, radí zaměstnancům s podporou žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, komunikuje s rodiči, místní samosprávou a jejich podpůrnými službami, psychology a dalšími specialisty. Do jeho pracovní činnosti spadá identifikace dětí se speciálními potřebami a udržování jejich databáze.

Základní školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Speciální pedagogové na základních školách jsou součástí širších týmů, které společně řeší agendu podle rozdělení, které naznačí ve spolupráci s vedením školy a dalšími kolegy. Ze zkoumaných deníkových záznamů i rozhovorů vyplývá, že za přínosné speciální pedagogové vnímají spolupráci jak v týmu, tak i v rámci řešení konkrétních problémů. Vzhledem k tomu, že těchto v čase spíše přibývá, hovoří speciální pedagogové o potřebě více času na individuální práci.

„Je definováno, co by mělo být náplní speciálního pedagoga, každý z nás si z toho vybírá, co na té škole dělá. Nikdo neobsáhne vše, co tam je.“ (speciální pedagožka, velká ZŠ)

a) Vnímané přínosy

Speciální pedagogové vnímají přínosy své činnosti v několika oblastech: první oblastí je depistáž a včasná diagnostika, která umožňuje: *„...nastavení plánu podpory a sledování pokroků dítěte vzhledem k jeho schopnostem“* (speciální pedagožka, velká ZŠ). Jiný z respondentů dodává, že: *„...takto může i dítě s různými obtížemi zažít pocit úspěchu, pokroku“* (speciální pedagožka, velká ZŠ). Respondenti zmiňují, že za přínosnou považují zejména spolupráci mezi pedagogem, speciálním pedagogem, zákonným zástupcem a dítětem. Součástí této spolupráce je i metodická podpora pedagogů umožňující práci s hůře prospívajícími dětmi nebo dětmi se speciálními vzdělávacími potřebami, a to včetně úprav forem výuky a hodnocení žáků.

Druhou oblastí přínosu vnímají speciální pedagogové v individuální péči, které žákům poskytují, ta konkrétně znamená individuální práci s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, rozvoj komunikačních a sociálních dovedností, uzpůsobení množství učiva, jeho srozumitelné vysvětlení. Obecně hovoří o *„pomoci a podpoře při výchově a vzdělávání dětí“* (speciální pedagožka, středně velká ZŠ). Třetí oblastí je samotné plnění předmětu „speciální pedagogické péče“.

b) Vnímané bariéry

Bariéry lze rozdělit do několika skupin. Jednou z hlavních bariér je administrativní zátěž, která vyplývá z velkého objemu žáků, které mají speciální pedagogové formálně na starost (80 až 90 žáků). Další bariérou je skrze výuku „snížený“ úvazek speciálních pedagogů, který způsobuje, že nemají dostatek času na individuální práci s žáky: *„Ocenila bych však větší prostor (úvazek) na práci speciálního pedagoga, než je 50 %, dětí s poruchami učení stále přibývá a péče o ně vyžaduje větší časový prostor“* (Respondent J6). Další z respondentů dodává: *„Dětí je moc a jsem na to sama, dohadování se s PPP, že děti s IQ 70 + bez pomoci a individuální práce nemají šanci zvládnout základy učiva“* (speciální pedagožka, velká ZŠ).

Další respondenti zmiňují jako jednu z hlavních překážek přístup rodičů a kolegů, kteří nemají zkušenosti se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich specifiky. To speciální pedagogy

vede k tomu, že je jejich práce do určité míry i prací osvětovou. Další bariérou jsou nedostatečné finanční prostředky k nákupu speciálních pomůcek, které vyplývají z doporučení pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Jednou z bariér jsou i dlouhé čekací lhůty pro žáky v poradenských, resp. odborných centrech.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Aktivity speciálních pedagogů lze rozdělit do dvou skupin: ty, které probíhají dlouhodobě a které se tak do značné míry nemění, a ty, které vycházejí z aktunějších potřeb. U těch prvně zmiňovaných se tak jedná zejména o předmět speciální pedagogické péče, který je pevně dán. Patří sem nutné administrativně-odborné úkony, jako je příprava zpráv pro pedagogicko-psychologickou poradnu nebo pro speciální pedagogické centrum. Patří sem rovněž celkové vedení administrativy dětí se speciálními vzdělávacími potřebami, zajišťování odborné literatury a pomůcek, ale i zajišťování pedagogické praxe pro účastníky kurzů asistenta pedagoga. Mezi povinnosti některých respondentů rovněž patří vedení schůzek školního poradenského pracoviště.

Do těch, které jsou relativně proměnlivé, patří různé typy konzultací – s kolegy, rodiči, poradnami a odbornými pracovišti. A to kupř. s cílem nastavení podpůrných opatření, nebo jejich revize. Někteří respondenti zmiňují, že v průběhu roku se u nich mění náplň podle období – pro podzim je častější náplň depistáž, ale i účast na vypracování individuálních vzdělávacích plánů, nebo kontrola dokumentace ze strany pedagogicko-psychologické poradny. Podobně začátek roku definuje práce s novými pedagogickými pracovníky, a uvedení těch učitelů: „...kteří nemají zkušenosti s tak velkým a rozmanitým počtem žáků se SVP v jedné třídě...“ (speciální pedagožka, středně velká ZŠ). Respondenti zmiňují, že práce přibývá spíše koncem roku, ale vyplývá i z toho, jak se mění kontext potřeb žáků.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Respondenti zmiňují předmět speciálního vzdělávání spolu s nutnými přípravami na něj, program primární prevence, náslehy pro vytvoření posudku pro vyšetření v pedagogicko-psychologické poradně. Zmiňují logopedickou intervenci u jednoho z žáků, depistážní činnost nebo hospitační činnost. Respondenti dále zmiňují seznamování dětí s činností školního poradenského pracoviště spolu s metodikem prevence a školním psychologem. Patří sem i příprava podkladů na porady školního poradenského pracoviště nebo příprava podkladů pro metodické vedení pedagogů a asistentů pedagoga.

Každodenní agenda pokrývá individuální plány žáků, komunikaci s pedagogickými pracovníky, jejich metodická podpora u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, konzultace s třídním učitelem ohledně prospěchu v matematice. Patří sem komunikace s rodiči, domlouvání konzultací k doporučením, odborné konzultace s kolegy, výběr odborné literatury pro ně vzhledem k tématu žáků se specifickými poruchami učení, konzultace s asistenty pedagogů.

Součástí je i seznamování se s podpůrnými opatřeními a nastavení spolupráce s žákem. Patří sem rovněž sledování odborných podkladů ze strany školského poradenského pracoviště (ŠPZ), anebo administrativní práce, jako je vyplňování žádosti o vyšetření. Respondenti dále popisují konzultace, které vyplynuly z předchozích porad, instruktaž ke školení a dotazníkovému schématu pro žáky se sociálním znevýhodněním, patří sem i konzultace s kariérovou poradkyní na téma test profesních zájmů.

Činnosti obsahují „individuální“ práci spolu s výchovnou poradkyní a třídními učiteli na zvládnutí problémového chování žáků, konzultaci s kolegyní psycholožkou anebo individuální práci s dětmi se specifickými poruchami učení, kam patří i nácvik čtení nebo cvičení paměti a pozornosti nebo grafomotoriky; organizace setkání „dívčího klubu“ zaměřeného na rozvoj motoriky a rozvíjení zručnosti. Respondenti dále popisují práci s dětmi s narušenou komunikační schopností (NKS) nebo lehkým mentálním postižením (LMP). Podobně zmiňují i práci na začlenění žáka 7. třídy po návratu z léčebny. Pokroky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami se následně na pedagogických radách vyhodnocují. Jednou ze souvisejících činností je ale naopak i práce s nadanými žáky, resp. jejich příprava na vědecký kongres. Co se týče vzdělávání, patří sem diagnostika schopností a dovedností v oblasti čtení a psaní pomocí webináře.

Střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Speciální pedagogové na středních školách se ve svých činnostech na rozdíl od škol základních poměrně liší. Spíše než depistáží a speciálními potřebami se o něco častěji zabývají akutními výchovnými potížemi v pracovištích se středními školami spjatými, jako tomu je kupř. v případě střední školy spojené s domovem mládeže. V deníkových záznamech jsou tak popisovány kupř. vztahové problémy ubytovaných studentů (neshody a krádeže). Obecně lze hovořit o značném množství různých druhů konzultací. Na středních školách se o něco méně často než v případě škol základních dá hovořit o koordinační roli.

„Sledované týdny se nijak nelišily od předešlých týdnů. Neřeším každý den ze své pozice nějaký problém. Je to různé, jen když se něco vyskytne. Někdy navštěvuji schůzky výchovných skupin, kde i hromadně apeluji na žáky preventivně a pokud v jejich výchovné skupině nastane nějaký problém, tak je řešen z mé pozice.“ (speciální pedagožka a vychovatelka v DM, SZŠ a VOŠ)

a) Vnímané přínosy

Respondenti uvádí rozdílné pohledy na přínosy své pracovní náplně, a to i s ohledem na své přesné zařazení. Jeden z respondentů zmiňuje, že v rámci svého působení v domově mládeže vnímá zejména přínos pro žáky, kteří tu bydlí. Jiní zmiňují možnost individuálních konzultací se žáky, rodiči. Popisovaným přínosem je i možnost depistáže nebo monitorování práce žáků se specifickými vzdělávacími potřebami. V neposlední řadě je popisována i samotná možnost

spolupráce s vyučujícími při nastavování organizace a metod výuky pro žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, a to na základě doporučení poradenských zařízení.

b) **Vnímané bariéry**

Speciální pedagogové na středních školách vnímají jako bariéry „někdy nespolupracující“ rodiče nebo neochotu nebo nezájem žáků řešit své problémy, které se pak podle nich podílejí i na jejich školní neúspěšnosti. Patří sem i neochota některých vyučujících podílet se na úpravě organizace a metod výuky u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

c) **Vnímaná proměnlivost náplně**

Někteří středoškolští respondenti zmiňují, že samotná náplň práce není příliš proměnlivá a rozsah práce odvisí od vzniklých situací. Jiní popisují, že začátek školního roku (září a říjen) definuje nastavování pravidel a utváření třídního klimatu spolu s učiteli. Na přelomu roku aktivity více směřují k samotným žákům se vzdělávacími obtížemi. Činnosti tak pokrývá „práce na organizaci práce“ těchto žáků a metodách jejich zvládnutí výuky. V zimních měsících sem patří vyřizování žádostí o uzpůsobování podmínek k závěrečným učňovským zkouškám. Ostatní činnosti pak zastává průběžná agenda individuálních konzultací s příchozími žáky na téma oborového zařazení v kontextu jejich vzdělávacích potřeb. Další průběžnou agendou je spolupráce s PPP nebo SPC, odborem sociálních služeb v případě sociálního znevýhodnění, anebo spolupráce s dalšími odborníky v případě nutnosti akutní pomoci nebo potřeby psychiatrické diagnózy.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Z deníkových záznamů je zřejmé řešení spolubydlení dvou dívek a řešení neshod mezi nimi. Speciální pedagog si pozval obě dotyčné na pohovor, po němž následovalo řešení v podobě přestěhování. I v případě speciálního pedagoga v kombinaci s koordinátorem domova mládeže, je náplní řešení konkrétních situací – zjištění mentální anorexie u jedné z žákyň. Jiný ze speciálních pedagogů hovoří o individuálních konzultacích s žáky o možnostech individuálního vzdělávacího plánu. Další konzultace doplňuje téma vysokých absencí v důsledku úzkostných poruch, sebevražedné myšlenky jednoho z žáků, v čehož důsledku dochází k telefonickému kontaktování psychiatrické ambulance. Patří sem konzultace s žákyní, která je v 1. měsíci těhotenství na téma možností dokončení studia nebo individuální konzultace s žákem 1. ročníku s tělesným postižením.

Telefonický kontakt doplňuje konzultace s pracovníky OSPOD. Mezi další komunikaci a konzultace patří konzultace s učiteli. V jednom případě jde o konzultaci, kdy se na speciálního pedagoga obrací kolegyně s žádostí o analýzu pozornosti u žákyně v 1. ročníku i v kontextu jejího sociálního znevýhodnění. Kromě konzultace samotné následuje administrativa a zpracování nových doporučení ŠPZ žáků s SVP. V jiném případě je zmíněna konzultace s vyučujícím o organizaci výuky českého jazyka jako druhého jazyka pro žáky s odlišným

mateřským jazykem. Dalším typem konzultace je konzultace před ukončením studia spolu s žákem a jeho zákonným zástupcem, téma možné změny oboru. Speciální pedagog ke své činnosti dodává: „*Potvrzuje se vzrůstající trend podpory žákům s úzkostnými poruchami nebo psychiatrickou diagnózou oproti žákům s vývojovými poruchami učení.*“ (speciální pedagog, SŠ)

Individuální činnosti obnáší vypracovávání zpráv, písemné zpracování IVP pro dva žáky 1. ročníků, administrativa, zpracování nových došlých doporučení školských poradenských zařízení, navržení opatření směřujících ke zvládnutí množství učiva ve formě doučování, nabídnutí možnosti navštěvování skupiny žáků s odlišným mateřským jazykem v rámci „konverzace z českého jazyka“.

3.2.3 Sociální pedagog

Základní školy

Souhrn zjištění ze základních škol

Z příkladu sociálního pedagoga účastnického se jak deníkového šetření, tak rozhovoru, je zřejmé, že role a činnosti jsou stanovené poměrně jasně. **Jako jedna z hlavních bariér je vnímána celková neobeznámenost s pozicí a tím spojená nutnost vysvětlovat, proč je dobré z pohledu zaměstnanců školy pracovat šířeji s rodinami žáků.** Limitem je také časové omezení a nedostatečné ohodnocení. Respondent shrnuje: „*Myslím si, že sociální pedagog je potřeba na plný úvazek, a myslím si, že ta dotace, co má výchovný poradce a metodik prevence, tak je nedostatečná*“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ). Vzhledem k zaměření činnosti na problémové chování zmiňuje sociální pedagog rovněž potřebu školního psychologa: „*...na škole, kde se rozvíjí deprese psychické poruchy, těch je hodně. Kapacita psychologů je dost nízká, takže tady to nemá kdo řešit. U nás to nikdo neřeší (...)* Já se snažím pracovat i v rodinách i v rámci sociálního poradenství“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Ve výzkumném vzorku je k dispozici jen jeden sociální pedagog, který je zároveň pracovníkem, který se pořád nachází v procesu vzdělávání, a který kromě své sociálně-pedagogické agendy zastává ještě agendu speciálního pedagoga. Na druhou stranu, jak respondent sám poznamenává: „*Role sociálního a speciálního pedagoga se odlišuje docela dobře, tam je to jasně dané. Speciální pedagog může pracovat v nějaké inkluzi (...)* ale jak to mám na půl úvazek, tak se spíše soustředím na individuální případy. (...) Jako sociální pedagog pracuji sice taky individuálně, ale s celou rodinou.“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ)

Co se týče uspořádání pozic ve vztahu k sociálnímu pedagogovi, zmiňuje: „*Určitě by mělo být zakotveno, že sociální pedagogové budou pedagogická pozice, což zvyšuje status té práce, a měli by být zakotveni ve školním poradenském pracovišti. Ze zákona je nutné jen mít metodika a poradce, škola pak nemá prostředky na to, aby zaplatila školního psychologa a sociálního*

pedagoga. Když je nějaká škola, kde je adekvátní je mít, tak se hodí (mít to ošetřeno) zákonem. Mělo by to být vyžadováno. (...) Náplň sociálního a speciálního by mohla nebo měla být na plný úvazek. Nutnost by se mohla vyhodnocovat podle počtu těch žáků, kteří mají nějaké specifické potřeby“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).

a) Vnímané přínosy

Respondent zmiňuje jako přínos zejména to, že žáci mají k dispozici někoho, na koho se mohou obrátit a že jako sociální pedagog může působit přímo v rodině dítěte: *„Do té doby než jsem přišla, nebyla vůbec řešena situace rodin. Spolupráce s rodinou. Vlastně tam ty děti mnohdy neměly, na koho se obrátit, možná tam chybí i psycholog. Že tam budou mít někoho kdo je vyslechne, kdo je na jejich straně, u koho budou mít zastání“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).*

b) Vnímané bariéry

Vnímanou bariérou je novost profese a její neukotvenost ve fungování škol. Zároveň sem patří i časové, kapacitní omezení, resp. jeho ohodnocení, stejně jako ohodnocení kolegů. Respondent shrnuje: *„Myslím si, že sociální pedagog je potřeba na plný úvazek, a myslím si, že ta dotace, co má výchovný poradce a metodik prevence, tak je nedostatečná. (...) Já často chodím i do rodin, a ty často pracují do pěti do šesti, a já nad tím trávím dost času nad svůj úvazek“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).*

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Začátek roku definují zejména hospitace v třídách a navázání spolupráce s rodinou žáků, *„...kde se vyskytuje nějaké problémové chování“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).* Dodává: *„Já jsem dostala nějakou náplň práce, pak je to intuitivní nějak, podle toho, co vnímám (...) co je potřeba. (...) Já to musím často vysvětlovat a co všechno může dělat. (...) Myslím si, že to kolegové chápou, když se to vysvětlí“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).*

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Sociální pedagog zmiňuje problémové chování u žáků, které musel řešit, kontaktování rodiny se žákem s vysokým počtem absencí, stejně jako plánování preventivních aktivit. V dalších dnech aktivity doplňují schůzky s rodiči vybraných žáků, komunikace s externími organizacemi v případě doučování, anebo příprava hodiny, která je zaměřena na vztahy a komunikaci ve třídě. Průběžně se sociální pedagog účastní hospitací, konzultuje předchozí setkání s rodiči žáka s vysokou absencí, vede hodiny s žáky na téma konflikt a jeho řešení a dále řeší problémové chování s žáky.

Mezi další aktivity sociálního pedagoga patří řešení nevhodného chování, a to jak s žáky, tak s rodiči, tak i s učiteli. Dále se sociální pedagog věnuje plánování preventivních aktivit s externími

organizacemi, kupř. na téma domácího násilí, a to včetně školení pro učitele. Patří sem i připravování nástěnek, informačních materiálů k tématu duševního zdraví.

Respondent dodává, že kapacity jsou obecně ve smyslu školního poradenského pracoviště nízké, neadekvátní potřebám: „...metodici a poradci nestíhají (...) Školní psycholog by se určitě hodil, kdyby se to rozšířilo, tak to má své opodstatnění“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ). Shrnuje: „...systém mi přijde nevyhovující. Podpora rodin je nedostatečná. Inkluze byla zavedena, ale učitelé nebyli podpořeni, a teď je tlak na to, aby asistenti nebyli tolik potřeba (...) Myslím si, že ta sociální stránka věci hraje u dětí ohromnou roli a že je to často přehlíženo a je špatně, že sociální pedagogy stát nezařadil ani do pracovníků“ (sociální a speciální pedagožka, středně velká ZŠ).

3.2.4 Asistent pedagoga

Souhrn zjištění ze základních a středních škol

Mezi základními a středními školami se činnost asistentů pedagoga nijak zásadně neliší. Primární aktivita se váže ke konkrétnímu žákovi, kterému je asistent pedagoga přidělen. Na základních školách tato činnost vede k výpomoci i v souvislosti s dalšími žáky. Na zkoumané střední škole vede absence žáka k využití asistenta k dalším potřebám chodu třídy. Na obou úrovních škol se asistenti pedagoga podílí na organizaci různých akcí a v některých činnostech pedagogy doplňují. **Zdá se zřejmé, že právě spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga a osobnost pedagoga je klíčová jak pro samotné nastavení činností a kompetencí asistenta pedagoga, tak i pro jeho subjektivní spokojenost s vyvíjenou činností.**

Příklad z Velké Británie

Podle výzkumu „Deployment of Teaching Assistants in schools“ z roku 2019, rozlišují školy ve Velké Británii tři hlavní způsoby využívání asistentů učitele:

1) Whole-class TAs: Nejběžnější způsob využívání asistentů v základních školách, ovšem nepoužívaný na středních školách. Asistent je druhým dospělým ve třídě, pomáhá rozložit práci a personalizovat ji pro jednotlivé studenty. Mezi konkrétní úkony spadá poskytování zpětné vazby nebo vysvětlování zpětné vazby od učitele, rozdělení práce žáků na dílčí části, pomoc s udržení pozornosti nebo podpora pozitivního chování. Jde o hlavní náplň práce 245 z 922 asistentů z výzkumu, ale v základních školách se této činnosti věnuje většina asistentů.

2) In-class targeted TAs: Zaměření asistenti jsou hlavním způsobem využití na středních školách a druhým nejčastějším způsobem na základních školách. Zaměřují se na žáky se zdravotními, vzdělávacími a sociálními znevýhodněními i žáky s OMJ. Mimo aktivitu podobnou prvnímu způsobu také poskytují specializovanou podporu, jako předávání obsahu výuky odlišným způsobem nebo na nižší úrovni náročnosti nebo asistenci za využití speciálních učebních pomůcek jako je software pro čtení či psaní. Spadá sem i pomoc žákům s omezenou pohyblivostí. Jde o hlavní náplň práce 496 z 922 asistentů z výzkumu.

3) Withdrawal intervention delivery: Třetím způsobem jsou intervence mimo výuku. Asistent místo některých pedagogů může probrat látku z hlavních předmětů, pomáhat s překonáváním znevýhodnění či inkluzí a soběstačností. Mezi hlavní úkony patří opakování, případně doučování. Mezi specializované intervence patří cvičení, která pro žáka připravil logoped, uklidnění žáka v senzorycky nenáročném prostředí, fyzioterapeutem připravená cvičení pro žáka či různé metody podpory chování a sociálních dovedností. Jde o hlavní náplň práce 67 z 922 asistentů z výzkumu (21 z nich v základním školství a 46 ve středním).

Základní a střední školy

Souhrn z deníkových záznamů a rozhovorů

Z popisu činností je zřejmé, že primární aktivita vede k doprovázení žáků a pomoc s jejich potřebami. Na druhou stranu se tato aktivita často nevyklučuje s výpomocí i s ostatními žáky, anebo podílení se na interaktivních cvičeních spolu s učitelem. Alespoň se tak zdá v případě jak základních, tak jedné zkoumané střední školy. Na druhou stranu, zaměření na samotnou výpomoc souvisí i s případnou absencí žáka, kterého má asistent pedagoga na starost. To je v souladu s vyhláškou č. 27/2016 Sb., ve které je uvedeno, že asistent pedagoga „pomáhá jinému pedagogickému pracovníkovi při organizaci a realizaci vzdělávání“ a že „pracuje podle potřeby s žáky třídy, oddělení nebo studijní skupiny podle pokynů jiného pedagogického pracovníka“. Je zároveň zřejmé, že role asistenta vyplývá primárně z domluvy mezi ním a učitelem.

a) Vnímané přínosy

Respondenti vnímají jak „výkonové“ přínosy, které spočívají v dosažení dobrých studijních výsledků žáků, tak i ty nevýkonové, které spočívají v poskytnutí klidu a prostoru na učení, stejně jako to, že je pro žáky jednodušší zapojit se do kolektivu dětí a do týmové práce. Dalším přínosem je výpomoc pedagogovi ve výuce pro slabší žáky. Respondenti zároveň chválí spolupráci s třídní učitelkou, vyhovující pracovní dobu, časté porady anebo i to, že mají možnost

být o přestávkách s dětmi. Děti mají vůči asistentům důvěru a často se jim svěřují se svými problémy.

b) Vnímané bariéry

Jako bariéru respondenti označují nejistotu práce. Bariérou práce asistentů je podle některých respondentů také to, že asistenta potřebuje často více žáků ve třídě než jeden, čemuž nebývá vyhověno na straně poraden v případě již přiděleného asistenta. Další z asistentů zmiňuje jako největší problém jazykovou bariéru v případě ukrajinských žáků. Respondenti zmiňují, že spolu s pedagogy musí zároveň i asistenti řešit, kdy už je zátěže příliš. Jako bariéru vnímají i samotný charakter potíží, které daný žák má.

c) Vnímaná proměnlivost náplně

Respondenti zmiňují, že v průběhu roku se mění počet žáků, kteří potřebují asistenta, ale že primární náplní je pomoci dítěti, které má asistent na starost. Asistenti dále popisují, že mají na starost i výběr a přípravu pomůcek žákům a že v průběhu roku pracují i s jinými žáky, kteří to potřebují dle domluvy s vyučujícím, náplň se ale nijak zásadně nemění. Výjimkou je větší rozsah práce v období klasifikace. Jeden z asistentů zároveň zmiňuje, že při absenci žáka pomáhá s administrativou.

2) Popis aktivit jednotlivých dnů

Asistenti v denících popisují svou náplň práce, která se týká konkrétních úkolů souvisejících s výukou. Patří sem pomoc s násobilkou, slovními úlohami, ale i příprava materiálů k výuce, jako jsou pracovní listy nebo pomoc s administrativou. Asistenti dohlíží na „svého“ žáka nebo vysvětlují instrukce ukrajinské žákyni, kontrolují práci dětí, vč. dítěte s poruchami učení. Mezi další reportované úkoly asistenta patří zjednodušování instrukcí u testu na logické myšlení, které žák spolu s asistentkou vyplňuje na počítači. Ilustrací je pomoc jednomu z žáků v případě anglického jazyka: „*Pomáhala jsem žákovi se zápisem přivlastňovacích zájmen. Při poslechu jsem mu znovu a pomaleji opakovala, aby si stíhal informace sám zapsat*“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ). Podobně asistenti poskytují pomoc žákům v případě zápisů, jeden z nich popisuje: „*Často se stává, že žák napíše dvě slova na jeden řádek a zbytek třeba na řádek úplně jiný*“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ).

Asistentská pozice je různorodá a kopíruje potřeby žáka. Asistentka svého žáka velmi úzce doprovází, vyzvedává hned ráno z šatny, doprovází žáka na plavání, do družiny, stejně jako jej doprovází ze školy. Náplň vychází primárně z potřeb žáků, o jednom z žáků asistent říká: „*...žák potřebuje téměř stále dohled ... často se potřebuje svěřovat a třídní na to nemá čas, já vyslechnu, pomůžu, vyřeším*“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ). Na jedné ze středních škol asistent dohlíží na medikaci žáka, který ve sledovaném týdnu z části právě kvůli svým obtížím ve škole

chybí. Z toho důvodu vedla činnost asistenta ke komunikaci s maminkou žáka, ošetřujícím psychiatrem nebo psychologem z pedagogicko-psychologické poradny.

Do činností asistenta ale patří i úkoly „kolektivního charakteru“. Patří sem pomoc třídní učitelce s přípravou divadelního představení, spolupodílení se na organizaci školních akcí, tvorba dotazníku k této akci. Podobně může být součástí nacvičování písniček v hudební výchově, asistenti čas od času zastoupí i pedagogy při tělocviku. U čtení z čítanky pak asistenti pomáhají ukrajinským žákům: „...*občas musím jít a ukázat některým ... žákům, kde se čte, když se ztratí*“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ). Patří sem i opravy některých prací, kontrola zápisů, podílení se na tvorbě zpráv rodičům, doplňování na interaktivní tabuli, malování vyjmenovaných slov spolu s žáky, podobně sem patří i dohled nad žáky, kteří zrovna vyplňují testy. Někdy se činnosti soustředí na větší množství dětí, a to ty, které mají speciální vzdělávací potřeby: „...*pomáhala jsem dětem ... když nerozuměly a potřebovaly individuálně zopakovat jednotlivá slova*“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ).

3) Konkrétní spolupráce s pedagogy

Asistenti popisují, že před začátkem vyučování si domlouvají náplň hodiny s pedagogem, vč. domlouvání toho, co konkrétní žák „zvládne“. Jiný z respondentů dodává, že v běžné výuce s pedagogem příliš nespolupracuje, pedagog nechává na asistentovi, „...aby zhodnotil možnosti a schopnosti ... žáka“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ). Spolu s učiteli asistenti řeší organizační záležitosti typu dopravy nebo doprovodu žáků na divadelní představení nebo do knihovny, ale i spolupráci v případě diktátů, opravy prací, přípravu úkolů do matematiky nebo přípravu materiálů do vánočního jarmarku. Někdy asistent učitele zastoupí kupř. v doprovázení dětí na focení a zajištění čipů ke vstupu do školy pro nové ukrajinské žáky, anebo i v zapisování čtvrtletní klasifikace žáků do systému.

4) Komentář/hodnocení

Respondenti si pochvalují spolupráci s pedagogem: „*Když žák potřebuje klid, tak jen kývnu a jdeme do jiné místnosti, aby měl čas a klid na práci a mohl se víc soustředit...*“ (asistentka pedagoga, malotřídní ZŠ a MŠ). Asistenti sdílí pozitivní dojmy z uvedených dní stejně jako některé dny hodnotí jako náročné, patří sem složitá komunikace s žáky z Ukrajiny, stejně jako seskupení více povinností, kdy krom šesti vyučovacích hodin se asistent podílí na doučování a ještě poradě, zároveň se doma ještě musí připravovat na další den. Pozitivně hodnotí organizační spoluúčast na školní akci: „*Díky organizaci focení jsem měla možnost poznat více dětí, což je pro mě důležité a taktéž je poznat v jiné situaci, než za lavicí a ve vyučování*“ (asistentka pedagoga, středně velká ZŠ). Asistent uvádí, že spolupráce závisí i na postojích a osobnosti pedagoga: „*Záleží na pedagogovi ... minulý rok mě pedagog ignoroval, nevěděl, jak pracovat ve třídě s asistentem... Tento rok pracuji s jiným pedagogem a je to úplně jiné*“ (asistentka pedagoga, malotřídní ZŠ a MŠ). Asistent pedagoga ze střední školy podobně zastává více činností, a podílí se tak na přípravě a organizaci činností, které jsou primárně v kompetenci třídního učitele.

„Asistenti pedagoga myslím jsou potřeba a inkluze jako taková smysl má, ale myslím si, že ne každé dítě se zvláštními vzdělávacími potřebami se dá zapojit do kolektivu v běžné škole, např. děti se závažnějšími psychickými problémy“ (asistentka pedagoga, SOŠ a VOŠ).

3.2.5 Mateřské školy: Školní asistent, chůva, psycholog

V rozhovorech s ředitelkami mateřských škol a jednotlivými pedagožkami je zdůrazňována potřeba pozic v MŠ zaměřených na prevenci, výchovné problémy, resp. děti se SVP. **Prioritně se akcentuje potřeba psychologa.** Méně často zaznívá apel na pozici metodika prevence (institucionalizovaného pro vyšší vzdělávací stupně), který by se kromě výchovných a vzdělávacích problémů zaměřoval také na preventivní činnosti s ohledem na předcházení např. šikaně. Další navrhovanou pozicí je speciální pedagog, který by se věnoval dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Jeho práce by byla využitelná jak při práci ve třídě, tak pro spolupráci s rodiči a pomoc s kompenzací.

Důraz na systémové řešení potřeby odborné podpory již pro děti v tomto nízkém věku je jednoznačný, často s dodatkem, že **se zvyšují počty dětí se závažnými vadami vyžadujícími individuální péči**, z čehož plyne rostoucí tlak na pedagožky MŠ. Zvláště akcentované je toto doporučení tam, kde mají více zkušeností s dětmi ze sociálně vyloučených lokalit, respektive s dětmi se SVP.

„Problémy se mají řešit hned, u malých dětí, když se to nepodchytí, je problém složitější. Je spousta rodin, které si nevědí rady s výchovou. Lidé si nechtějí hledat klinického psychologa, bojí se, stydí.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

Pro pokrytí různých praxí v mateřských školách byla do výzkumného souboru zařazena i mateřská škola, kde je zaměstnána **psycholožka**. Z pohledu vedení MŠ je její působení zcela jednoznačně pozitivním a nenahraditelným příspěvkem ke kvalitnímu fungování vzdělávání na jednotlivých pracovištích této mateřské školy. Samotná psycholožka shrnuje hlavní přínos své práce:

„Metodická pomoc učitelkám při vzdělávání dětí se SVP, individuální a skupinová práce s dětmi se SVP, OMJ a jejich rodiči, spolupráce se ŠPZ a ostatními odborníky, prediagnostika dětí s obtížemi v MŠ.“ (psycholožka, velká MŠ s více pracovišti)

Potřebnost pozice psychologa dále respondentka vysvětluje:

„Do MŠ jsou stále častěji zařazovány děti s těžkými, často kombinovanými vadami. Přestože se snažíme o tyto děti postarat, není v moci učitelek zastávat několik profesí najednou. Často si musí poradit, i když mají děti ve třídě zdravé, s OMJ či vážně postižené. Zastávají tak mnoho dalších profesí – psycholog, speciální pedagog, překladatel, sociální pracovník...“ (psycholožka, velká MŠ s více pracovišti)

Ředitelka mateřské školy svůj důraz na jednoznačně pozitivní přínos působení psychologky podrobně komentuje:

„V dnešní době si neumím představit, že by tu nebyla. Děti přibývá, hodně autistických dětí (...) Psycholožka pomáhá učitelkám, tvoří individuální plány, je to pomoc i pro asistenty. Asistenti nemají dostatečnou kvalifikaci, zkušenosti, obracejí se na psycholožku často. Pomáhá rodičům i učitelům, i v případě vyhoření, únavy. Klima na školách se působením psychologky zlepšilo. Rodiče – chtějí poradit s výchovou, mají kontakt. Nebo školka nabídne rodičům kontakt na psychologa.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

Z pohledu samotné psychologky je obsahem její práce: *„Na počátku roku jde zejména o spolupráci s rodiči, komunikaci s odborníky a metodickou pomoc učitelkám a asistentům. V průběhu roku se více zaměřuji na praktické činnosti s dětmi s OŠD, či dle diagnózy nebo jazykové bariéry.“* (psycholožka, velká MŠ s více pracovišti)

Ze záznamu činností psychologky ve strukturovaném deníku je zřejmé, že jde o širokou škálu činností, mezi kterými v daném období převažovala především práce s dětmi se SVP (individuální práce s dětmi, vyhledávání kompenzačních pomůcek, metodická podpora učitelek, spolupráce s rodiči, komunikace s PPP). Důležitou součástí je také práce s dětmi s OMJ.

Ilustrace z deníkového záznamu:

„Individuální práce s dítětem se SVP. Konzultace s rodiči o pokrocích dítěte, vysvětlení programu KuPREV pro práci s dítětem doma. Psaní IVP pro nově diagnostikované dítě, předání informací o diagnóze a metodických postupech učitelkám na třídu.“ (psycholožka, velká MŠ s více pracovišti)

Podrobné shrnutí aspektů institucionalizace psychologa v mateřských školách z pohledu zúčastněné psychologky:

„Náplň práce školního psychologa je v současné době velmi potřebná a užitečná právě v MŠ. Škoda, že tato pozice není nabídnuta v dalším období od ministerstva školství. S vážnějšími diagnózami (často psychiatrickými, kombinovanými) si učitelka se střední školou není schopna poradit sama. (...) Speciální pedagog je většinou jednosměrně zaměřen (logo, sluchová postižení, tělesná....), sociální pedagog nemá osvojenou víceméně žádnou diagnostiku. Pro mě je práce nejen profesí, kterou jsem vystudovala, ale i radostí při pomoci dětem, učitelkám, asistentům a hlavně rodičům. Dříve jsem pracovala jako psycholog v PPP, kde není tolik času pracovat s dětmi i rodiči prakticky – jedná se zejména o diagnostiku a práci v rámci reedukací se školními dětmi. Na děti v předškolního věku v rámci inkluze se velmi zapomíná a přitom jich v MŠ přibývá.“ (psycholožka, velká MŠ s více pracovišti)

V mateřských školách, kde psycholog nepůsobí, je poptávka po odborné podpoře především pro děti se SVP, jak již bylo uvedeno. Následující argumentace je z pohledu ředitelky s běžnými zkušenostmi z praxe, ovšem dosud bez osobních zkušeností s možným působením psychologa nebo jiné podpůrné pozice v rámci „její“ školy:

„Hodil by se částečně psycholog. Když děti posíláme do psychologické poradny, aby nám poradili, co s nimi dělat, tak oni školkový děti nechtějí moc diagnostikovat. Dělají to až ve školách. Psycholog ve třídě by mohl pozorovat a pak by mohl poradit učitelce, co by na něj mohlo platit, jak mu pomoci. To by bylo fajn.“ (ředitelka větší, klasické MŠ)

Odlišný přístup řešení institucionálních „mezer“ nabízí ředitelka velké MŠ s běžnými i speciálními třídami:

„Metodik prevence – není povinný, ale my máme – primární prevence sociálně patologických jevů – pokud je starší sourozenec, může to přenášet do MŠ – počáteční prvky šikany. Máme a funguje to dobře. Je to učitelka, má rozšířenou náplň práce, je preventistka, není v 9. platové třídě jako ostatní, ale v 10. Ted' studuje program pro preventisty od ZŠ výše. Bylo by to zapotřebí pro MŠ zavést. Moc to doporučuju.“ (ředitelka velké MŠ s běžnými a speciálními třídami)

Do výběru byla zařazena rovněž mateřská škola, ve které působí učitelka se vzděláním **speciálního pedagoga**, která se věnuje dětem se SVP. Respondentka sama popisuje obsah a náplň své práce takto:

„Během prvního měsíce – depistáž. Následné vypsání vhodné dokumentace a rozhovory se zákonnými zástupci. Doporučení k vyšetření SPC, PPP. Individuální činnosti s dětmi s podpůrným opatřením 3. a vyššího stupně.“ (speciální pedagožka, malá MŠ)

V konkrétních činnostech, které neprobíhají zcela na každodenní bázi a jsou často v uváděném rozsahu 20 až 30 minut, respondentka popisuje především práci s konkrétním dítětem s podpůrnými opatřeními:

„Přímá činnost – přímá práce s chlapcem s PO 3.st Nepřímá činnost – příprava na další vzdělávání chlapce (vyhledání materiálů, kopírování, příprava pracovního listu na míru dítěte).“ (speciální pedagožka, malá MŠ)

Ředitelka této MŠ podtrhuje nutnost mít k dispozici odborně vybavené pedagožky pro práci s některými dětmi:

„Dvě kolegyně, které nastoupily, tak si speciální pedagogiku dodělávaly. Bez toho to nejde, cítily potřebu to dodělat. (...) Obsahem je práce s celou třídou, metody mají vliv na celou třídu, velká pomoc je individuální činnost. Třeba dítě s těžkou poruchou zraku, když rodiče chtějí mít dítě v běžné MŠ, tak bychom to bez speciálního pedagoga nezvládli, nevyčleňujeme dítě.“ (ředitelka malé MŠ)

Zcela nutná pro kvalitní vzdělávání na úrovni mateřských škol je z pohledu ředitelek práce **v oblasti školské logopedie**. Pro praxi je ovšem komplikací kombinace logopedických činností s běžnou prací pedagožky v MŠ. Snaha zahrnout aktivity pro děti vyžadující logopedickou péči do běžného provozu naráží na časové a kapacitní možnosti učitelek. Děti, které tuto péči vyžadují, je ovšem podle vyjádření respondentek hodně. Pro děti s logopedickými vadami je pak přínosné, že se jim někdo pravidelně věnuje a není takový důraz na individuální návštěvy

s rodiči u logopeda („*Nemusejí s rodiči docházet na jiné pracoviště a být vytrženi z běžného režimu dne.*“).

„Učitelky, které prošly kurzem. Pracují pomalu denně, berou si jednotlivé děti ve chvílích, kdy to jde. Aby to nenarušovalo běžnou činnost, ve chvílích, u předškoláků v době spánku.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

„Na individuální práci ráno není moc času. Spíše pracujeme v celé skupině. Při rozhovorech dětí, o kterých vím, že mají špatnou výslovnost, je opravuji. (...) Po celý den se snažím zařazovat logopedické prvky.“ (učitelka, logopedická asistentka ve větší, klasické MŠ)

„Pokud je na odpolední činnosti ve třídě 22 dětí, není klid a časový prostor pro kvalitní práci s dětmi v oblasti logopedie. Samozřejmě nemůžeme věnovat vždy čas logopedii, neboť plníme ostatní činnosti ze Školního vzdělávacího programu. (...) Mrzí mě, že při velkých počtech dětí na třídě se nemohu individuálně věnovat v klidu dětem, které potřebují logopedickou péči. Nemám k dispozici ani místnost a prostor pro klidnou práci.“ (učitelka, logopedická asistentka ve větší, klasické MŠ)

V této souvislosti se tedy objevuje požadavek na lepší systémové ukotvení pozice speciálního pedagoga v oblasti školské logopedie nebo logopedického asistenta včetně finančního ohodnocení, snížení PPČ.

„Myslím, že by bylo dobré zakotvit práci logopedického asistenta, logopeda, psychologa, asistenta dítěte do systému. Tím myslím to, že bych třeba konkrétně já měla 0,25 úvazku na logopeda a zbytek úvazku na učitelku.“ (učitelka, speciální pedagog v oblasti školské logopedie, velká MŠ s více pracovišti)

V rozhovorech s ředitelkami MŠ v úvodní fázi projektu byl silně akcentován problém nestability **asistentů a asistentek pedagoga**, který komplikuje situaci vedení školy.

„Praxe je špatná, bylo by dobré, aby pozice byla stálá a nastavena podle velikosti školy. Aspoň jeden asistent trvale. Ted' je vázán na dítě, které může kdykoliv odejít, pak ho musíme propustit (...) Je to nestabilita z obou stran. Asistenti nemají perspektivu, že tu budou dlouho.“ (ředitelka neveřejné MŠ)

S plánovanými změnami ohledně asistentů pedagoga se u ředitelek MŠ objevily pochybnosti, jak se konkrétně propíše změna pro jejich školu. Artikulované námitky ale odrážejí v dané době nedostatečnou informovanost, jaké bude finální nastavení parametrů pro výpočet pozic asistentů pro mateřské školy, o jejichž využití bude moci vedení školy dále rozhodovat.

„Bylo by to fajn, ale nemyslím, že jeden by byl dostačující. Máme 6 tříd. Máme zrakově postižené dítě, 24 dioptrií, téměř slepé – tam je pozornost zcela nutná. Když mají poruchy pozornosti a chování, tak tam taky je potřeba. Jeden asistent na 6 tříd je fakt málo. Na trvalo je ale určitě výhoda, ale pokud by bylo omezení pouze na jednoho, tak by nám to práci určitě ztížilo.“ (ředitelka větší, klasické MŠ)

„Každá škola by měla mít určitý počet asistentů. Byla bych pro toto řešení. Aby to byla každá třída, nebo každá druhá třída. Bojím se, aby na každé škole nebyli třeba jen 2 asistenti, bylo by to na úkor ostatních dětí. Nastavit podle počtu tříd.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

Ovšem na přínosu přítomnosti asistentů a asistentek pedagoga v MŠ panuje mezi respondentkami jednoznačná shoda.

„Jsou opravdu přínosem, děti se SVP přibývá. Asistenti jsou nedílnou součástí kolektivu třídy.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

Zároveň se však v některých vyjádřeních asistentek zúčastněných v deníkových záznamech ukazuje pestrá škála činností, zdá se, že mnohdy jde o „další ruce“ vedle samotné učitelky. Asistentka se tak podílí na běžném provozu a péči o celou třídu a souběžně podpoře a péči o dítě se SVP (přičemž četnost této podpory je různá). Ilustrace z deníku:

„Dnes jsem paní učitelce pomáhala s vyplněním docházky, s dětmi jsme si ráno povídali a hráli u stolečků, pomáhala jsem dětem s nabídkovou činností od paní učitelky. Dále jsem si po jednom vzala "mé" kluky k individuální práci stranou. Nejprve jednoho a poté druhého. IČ mi zabrala zhruba 45 min. Poté paní učitelka vyzvala děti k úklidu hraček a ráda jsem jim pomohla uklidit hračky na správné místo. (...) Dále jsme nacvičovali na vánoční besídku. Neustále během dne si hlídám jednoho z mých svěřenců, zda neprovádí věci, které se dělat nemají a u druhého se snažím dohlížet na správnou artikulaci slov a správnou výslovnost. Máme ve třídě svačinu, při které jsem nápomocna. Po svačince pomáhám dětem s oblékáním, když je třeba. Po vycházce pomáhám dohlížet, zda si děti složili a uložili své věci...“ (asistentka pedagoga, malá MŠ)

Je jasné, že situace ve třídě závisí na konkrétním stupni podpůrných opatření, konkrétních speciálních vzdělávacích potřebách dítěte, ke kterému je asistent, asistentka přidělen.

„Stále jsem každodenně k dispozici dítěti se zrakovým postižením a dle potřeby a na žádost pedagoga pracuji s dítětem vietnamské národnosti a individuálně s dětmi, které to potřebují.“ (asistentka pedagoga, větší, klasická MŠ)

Konkrétní ilustrace z deníku:

„Pomoc pedagogovi při režimových momentech – umývárna, WC, pomoc při oblékání dětí v šatně. Na vycházce jsem se věnovala dítěti se zrakovým postižením, aby do ničeho nenarazil nebo se nesrazil s dětmi při volné hře.“ (asistentka pedagoga, větší, klasická MŠ)

Specifickou situaci nabízí mateřská škola, kde jsou vedle běžných tříd **třídy speciální**. Ve speciálních třídách je kromě pedagožek se vzděláním v oblasti speciální pedagogiky klíčová role také asistentek pedagoga. Podle názoru respondenty by bylo vhodné mít pro speciální třídu trvale nárokově minimálně jednoho asistenta nebo asistentku. Obecně (jak pro běžné, tak speciální třídy) je ovšem pro přínos asistentů a asistentek zásadní dostatečná profesionální kvalifikace pedagogů a vedení školy v oboru speciální pedagogiky, aby poskytli kvalitní rámec pro fungování těchto pozic:

„U nás asistenty řídí spec ped učitelky. Když nemají toto vzdělání, tak s asistenty moc nepořídí. Poradny dávají doporučení různého typu, konkrétní až velmi obecná. Pokud ředitelka nemá zkušenosti, učitelka neví, tak asistent neví, to je složitá situace.“ (ředitelka velké MŠ s běžnými a speciálními třídami)

Institucionalizace pozice **chůvy** ze zapojených MŠ nebyla vyžadována.

„Chůva – nemáme zkušenost. Neměli jsme potřebu. Nemám moc představu, co by měla do školy přivést. I dvouleté děti zvládají základní věci.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

Školní asistent je zúčastněnými ředitelkami vnímán jako možnost významné pozice pro přenos některých činností z vedení školy či samotných pedagogů, zvláště s ohledem na komunikaci s rodiči dětí. Záleží ovšem na dobrém rozdělení kompetencí, aby se tato pozice nekryla s pozicí asistenta pedagoga, nebo nebyla jen pomocnou silou ve třídě, ale naopak znamenala skutečně kvalitní přínos pro péči o děti ohrožené školním neúspěchem, resp. o děti, u kterých je předpoklad, že budou ohroženy školním neúspěchem po jejich nástupu do základní školy. Snížení administrativní zátěže personálu MŠ a další pomocné činnosti ve prospěch individuální práce pedagožek s dětmi by neměly být hlavní pracovní činností školního asistenta.

Jeden zúčastněný případ školního asistenta ve výzkumném souboru však naznačuje, že jde spíše právě o pomocnou sílu pro učitelku ve třídě bez přesnějšího zadání adresných činností:

„Jsem tam víceméně na pomoc dětem, aby si paní učitelky mohly něco připravovat nebo se věnovat individuálně dětem.“ (školní asistentka, větší, klasická MŠ)

Z ilustrativního záznamu ve strukturovaném deníku je uvedená skutečnost zvláště zřejmá. Pro úplnost dodejme, že zúčastněná školní asistentka na dané pozici nepůsobí dlouho, přesto se nezdá, že by měla od vedení MŠ přesnou „zakázku“ na podporu konkrétních dětí, spolupráci a komunikaci s jejich rodiči.

„Příprava svačiny z vozíku na stůl, dopomoc při sebeobsluze a osobní hygieně na wc, dopomoc na vycházce. To je každý den. Dnes jsem měla sama na starost děti asi 30min, tak jsem je poslala na svačinu a stavěla s nimi stavebnice, puzzle, malovala, stříhala... (...) Málokdy mě zatím paní učitelka osloví o pomoc, ale párkrát se už stalo, že mi něco zadala. Jinak si sama hledám činnost, s čím bych mohla pomoci dětem či paní učitelce.“ (školní asistentka, větší, klasická MŠ)

Z pohledu ředitelky dané MŠ je zřejmé, že oficiální rovinu zacílení činností školního asistenta reflektuje, ale transformuje tuto pozici spíše na personální podporu:

„Školní asistent je podpora dětem, které jsou ohroženy školním neúspěchem, s nedůsledným rodičovským vedením, nebo ze sociálně znevýhodněného prostředí. Ale spíš je taková pravá ruka učitelky. (...) Je financován ze šablon, na půl úvazku, na 4 hodiny. Ted' už ho máme potřetí. Jsme s ním moc spokojení. Osvědčilo se nám to. Jakákoliv personální pomoc je strašně důležitá, víc než ty jiný, než co nám nabízí v těch šablonách. Jako vzdělávání je důležité, ale když se bude 10 učitelů chodit vzdělávat, tak nebude mít kdo pracovat.“ (ředitelka větší, klasické MŠ)

Naopak poměrně negativní zkušenosti s pozicí školního asistenta shrnuje jiná ředitelka MŠ. Z tohoto vyjádření je však patrné nepřesné zacílení obsahu činností školních asistentů ze strany dané ředitelky:

„Školní asistent – měli jsme čtyři asistenty díky projektu města. Dělali celkem to stejné jako asistenti pedagoga. Nevěděli, co ano, co ne. Měli pomoci s administrativou ředitelky, neměli na to schopnosti. Zbytečné vyhazování peněz.“ (ředitelka velké MŠ s běžnými a speciálními třídami)

V úvodní fázi se v rozhovorech objevilo upozornění na srovnání **třídnických** povinností učitele v MŠ a ZŠ, kdy je podle názoru respondentek náplň práce podobná, ale funkce třídního učitele pro MŠ chybí. V další části projektu však na toto téma již pozornost nebyla zacílena.

„Není rozdíl v administrativě mezi třídním učitelem v MŠ a ZŠ, přitom na MŠ pozice třídního učitele chybí.“

I z malého počtu realizovaných rozhovorů s ředitelkami MŠ je patrné, že problematika specializovaných a podpůrných činností na mateřských školách není dosud příliš rozvinutá, tyto činnosti se spíše používají na vyšší stupních škol. A přitom je ředitelkami zdůrazňována především potřeba podpůrných pozic, z pohledu respondentek stojí mateřské školy spíše **mimo hlavní zájem systému**, přestože má z jejich pohledu předškolní vzdělávání klíčovou roli pro další vzdělávací dráhu.

„U ministerstva jsou mateřské školy na okraji, co se týká pomocných pozic. Je to zanedbaný.“ (ředitelka velké MŠ s více pracovišti)

Na základě realizované sondy není možné přesně identifikovat míru informovanosti ředitelk a učitelek mateřských škol o možnostech a přínosech, které by jim mohlo nabídnout další vzdělávání pedagogických pracovníků v konkrétních oblastech. Problém pro toto další vzdělávání ovšem představuje v kontextu mateřských škol vysoký podíl přímé pedagogické činnosti a otázka zastupování pedagoga MŠ, dále také nastavení finančních výdajů na vzdělávací akce.

3.3 Postoje ředitelů

3.3.1 Důležitost pozic

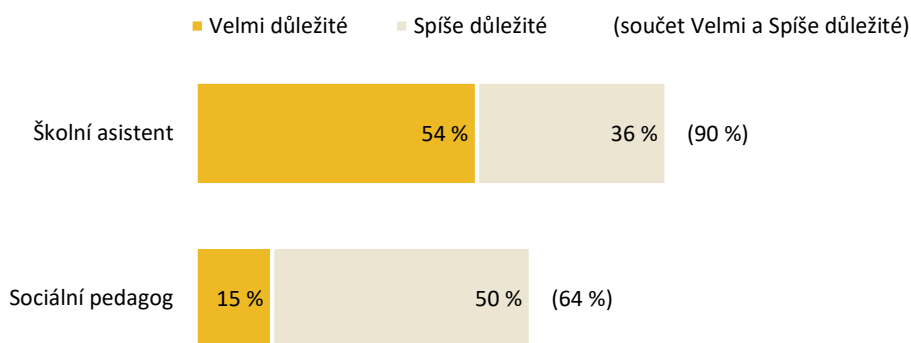
Následující část se dívá na vnímanou důležitost podpůrných pozic v mateřských, základních a středních školách. Podobně jako u specializovaných činností platí, že souvisí vnímaná důležitost především s velikostí školy. Vlivy sociálního znevýhodnění (základní školy) a většiny studentů v maturitních nebo nematuritních oborech (střední školy) jsou u většiny pozic spíše okrajové.

I když byli respondenti v dotazníku několikrát upozorněni na rozdíl mezi asistentem pedagoga a školním asistentem, pravděpodobně si významná část ředitelů i tak pozice zaměnila, jelikož výsledky počtu pozic nesedí s administrativními daty. Informace k této pozici je proto potřeba brát s vědomím této možné chyby.

Důležitost pozic: Mateřské školy

Více než polovina mateřských škol (54 %) považuje školního asistenta za velmi důležitého. Spolu se sociálním pedagogem není také ani jedna z pozic prakticky žádnou školou považována za zcela nedůležitou.

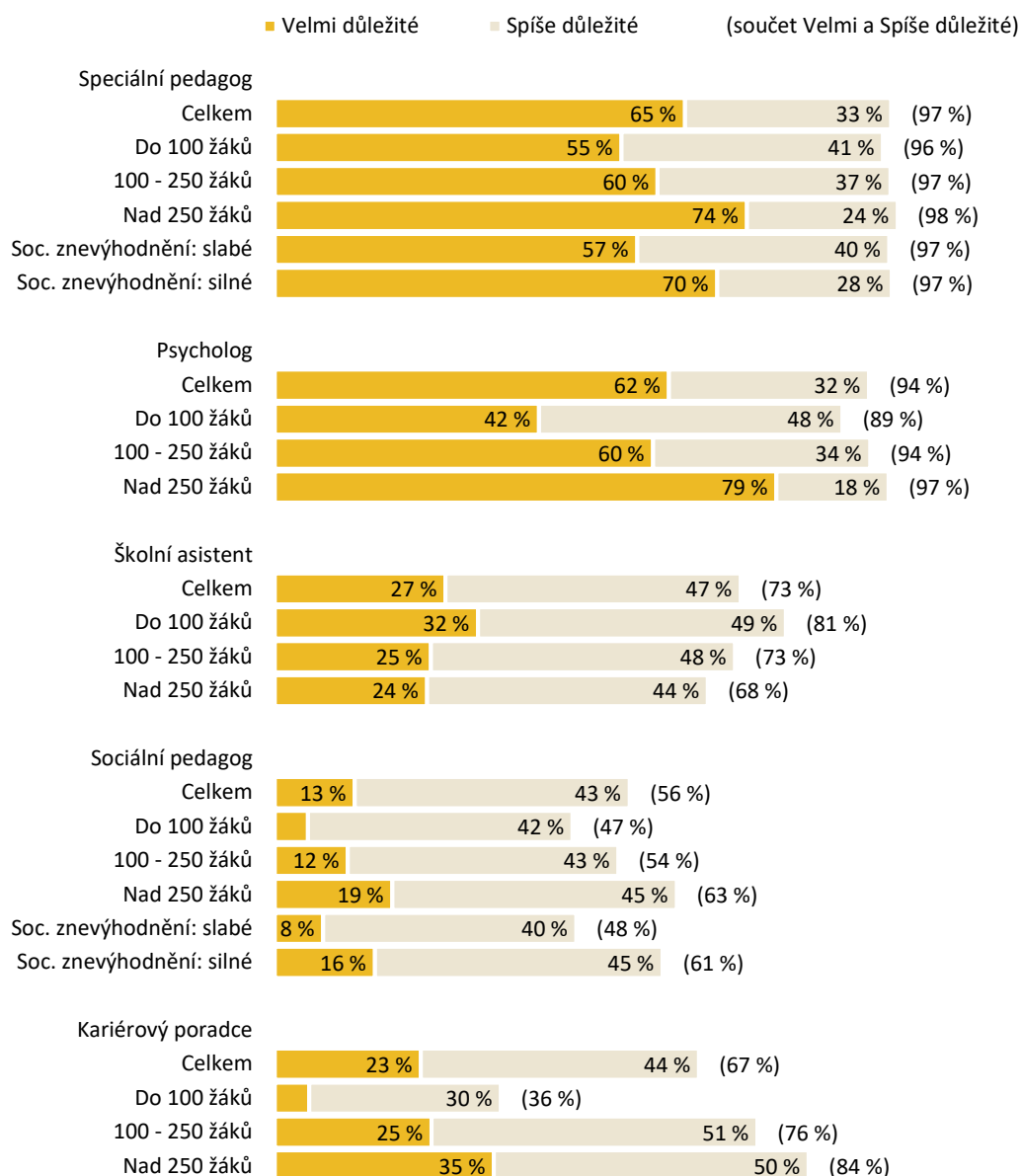
Graf 51 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu? (MŠ)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 411 MŠ. Možnosti odpovědí: Velmi důležité, Spíše důležité, Spíše nedůležité, Zcela nedůležité, Nevím.

Důležitost pozic: Základní školy

Graf 52 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu? (ZŠ)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 615 ZŠ. Možnosti odpovědí: Velmi důležité, Spíše důležité, Spíše nedůležité, Zcela nedůležité, Nevím. Sociální znevýhodnění je zobrazeno pouze u pozic, kde ukazatel tvoří statisticky významné rozdíly.

Speciální pedagog a školní psycholog jsou na základních školách považováni za nejdůležitější. Což je v kontrastu se středními školami, kde psycholog jasně převažuje nad ostatními pozicemi a koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele je zhruba na podobné úrovni jako speciální

pedagog. U většiny pozic se také pozice stává více důležitou s větším počtem žáků na škole. Nejvýrazněji je to vidět u kariérového poradce. Naopak školního asistenta si více váží menší školy. Sociální znevýhodnění překvapivě hraje roli jen u pozic sociálního a speciálního pedagoga. Speciálního pedagoga častěji více znevýhodněné školy označují za „velmi důležitého“ (70 %) oproti méně znevýhodněným školám (57 %). V součtu s možností „spíše důležité“ se však rozdíl vyrovná. Sociálního pedagoga pak sociálně znevýhodněné školy považují za více důležitého o 13 % v součtu za možnosti velmi a spíše důležité.

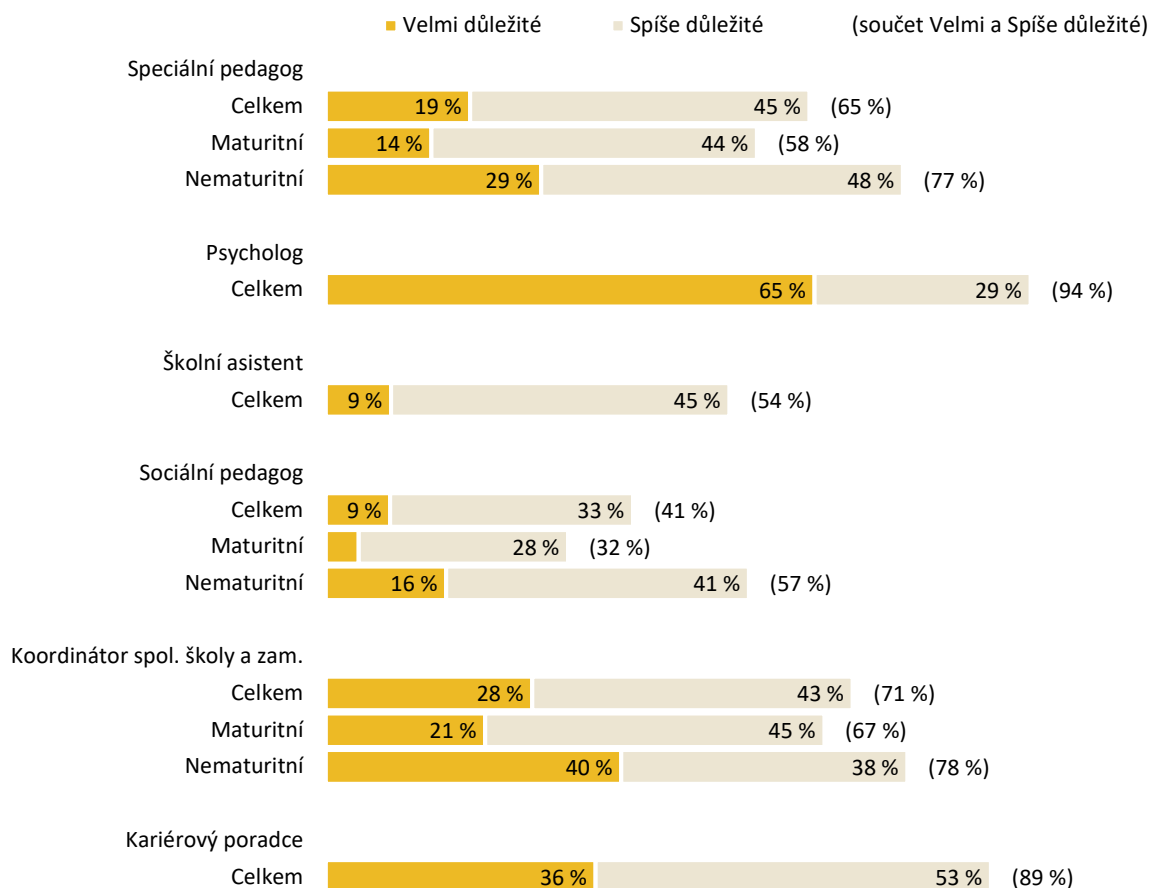
Jen v jenom případě (kariérový poradce) vnímá významná část základních škol nějakou pozici jako zcela nedůležitou – a to ve 25 % případů škol do 100 žáků.

Důležitost pozic: Střední školy

Na středních školách ze všech pozic jasně vystupuje psycholog, s 65 % odpovědí velmi důležité. Ostatní pozice výrazně ztrácejí. Kariérový poradce a koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele sice v součtu za odpovědi velmi důležité a spíše důležité dosahuje podobných hodnot, ale u podílu odpovědi velmi důležité se projevuje jasná nižší preference. Školního asistenta nepřekvapivě nevnímají střední školy jako příliš důležitého, ale podobně je na tom i sociální pedagog, jen 9 % ředitelů označilo pozici jako velmi důležitou.

Větší střední školy si pozic i o něco více váží, ale nejedná se o tolik významné rozdíly. Nejvýrazněji se vliv velikosti školy projevuje u kariérového poradce (podobně jako je tomu na základních školách).

Graf 53 - Nakolik jsou podle vás tyto pozice a jejich obsazení důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu? (SŠ)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 181 SŠ. Možnosti odpovědí: Velmi důležité, Spíše důležité, Spíše nedůležité, Zcela nedůležité, Nevím. Typ školy (maturitní a nematuritní) je zobrazeno pouze u pozic, kde ukazatel tvoří statisticky významné rozdíly.

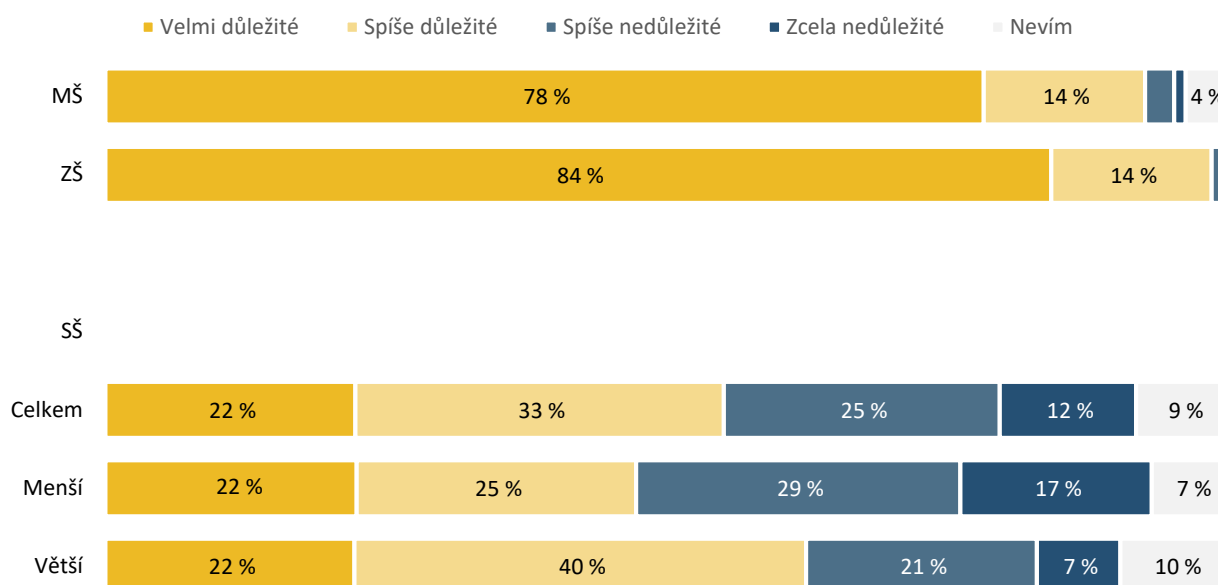
Důležitost pozic: Porovnání mezi typy škol

Ředitelé základních i středních škol vnímají psychologa jako velmi důležitého. Zatímco ostatní pozice mají u středních škol velký odstup, ředitelé základních škol vnímají podobně i speciálního pedagoga. Jak ukazuje graf 53, větší střední školy si pozic i o něco více váží, ale nejedná se o tolik významné rozdíly. Nejvýrazněji se vliv velikosti školy projevuje u kariérového poradce (podobně jako je tomu na základních školách).

Důležitost pozic: Asistent pedagoga

Kolem čtyř pětin mateřských a základních škol považují asistenta pedagoga za důležitou pozici ve vzdělávacím procesu. Jen úplná minorita ředitelů škol tuto pozici považuje za nedůležitou. Mateřské a základní školy si asistenta pedagoga váží mnohem více než střední školy. Na nich 37 % ředitelů pozici považuje za spíše nedůležitou nebo zcela nedůležitou. Oproti tomu jen zcela zanedbatelné procento ředitelů zvolilo tyto možnosti na základních a mateřských školách. **Na základních školách se výsledky také příliš neliší podle sociálního znevýhodnění.** To naznačuje, že si této pozice váží i školy, které asistenta pedagoga nemají, ale chápou jeho roli v systému.

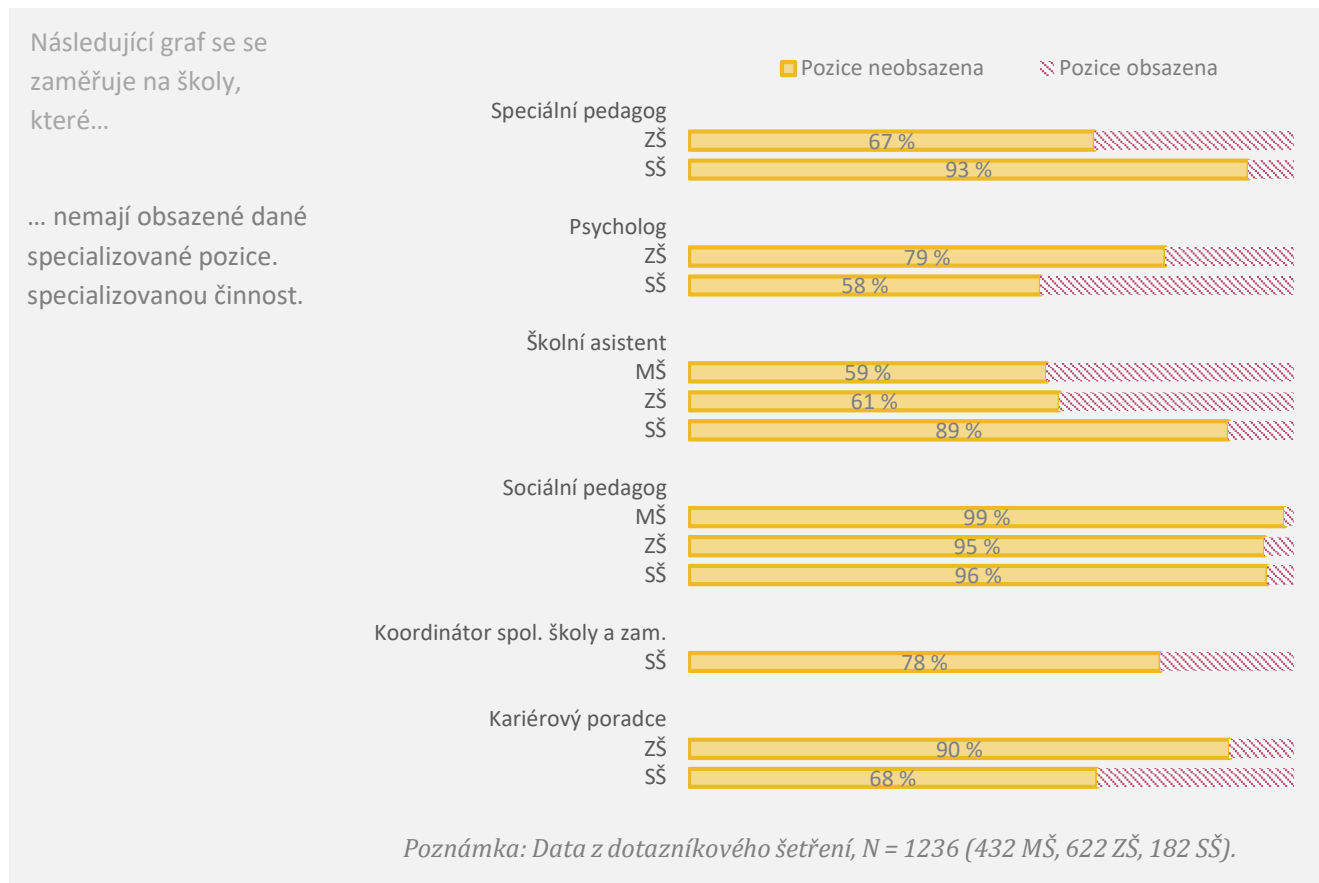
Graf 54 - Nakolik je podle vás důležitá pozice asistenta pedagoga a její obsazení pro dosažení kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu ve třídách, ve kterých na vaší škole působí?



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 1236 (432 MŠ, 622 ZŠ, 182 SŠ). Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků).

3.3.2 Zájem o obsazení pozic

Graf 55 - Obsazeno pozic (celkem)

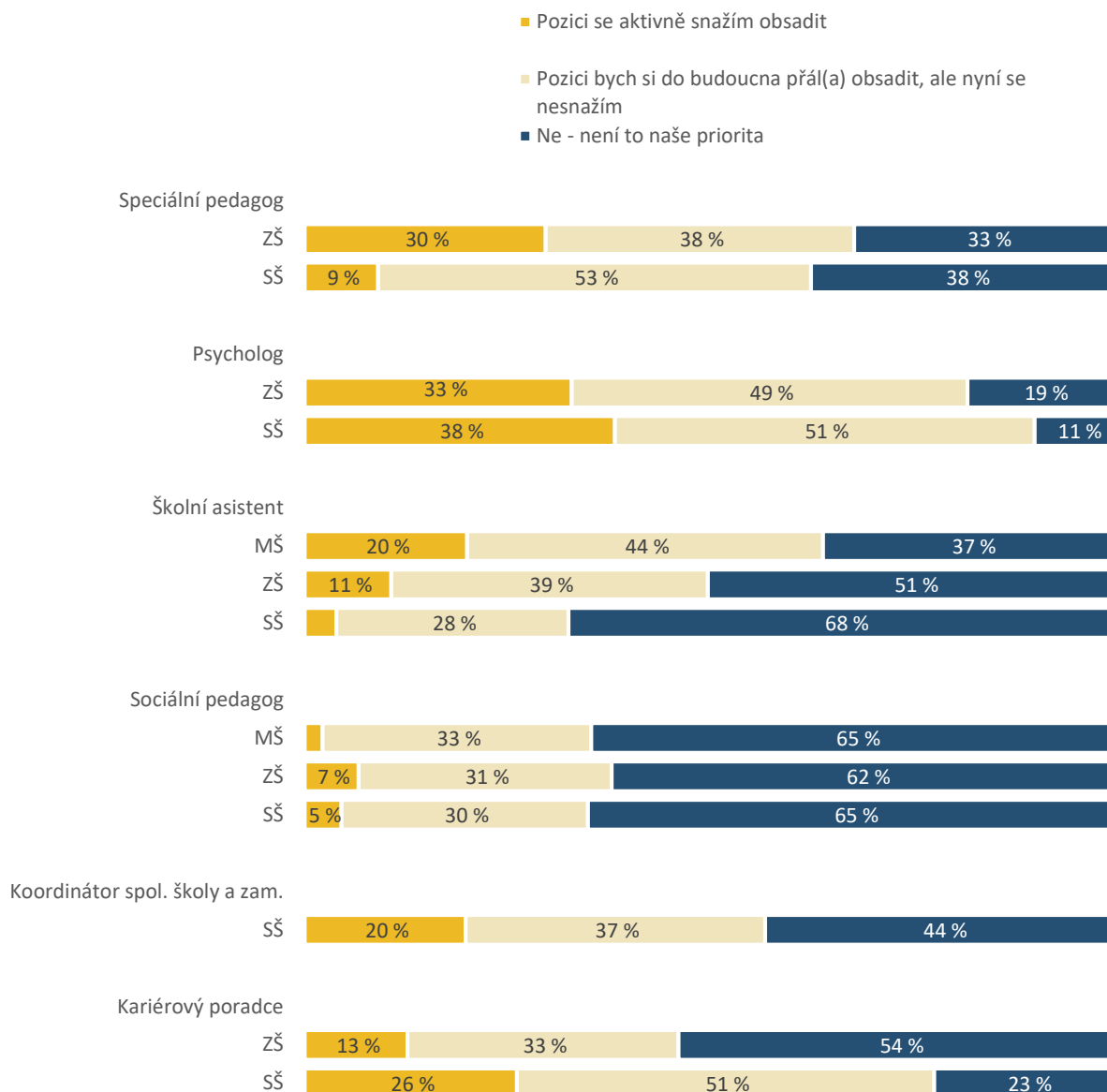


Podpůrných pozic není v systému dost vzhledem k potřebám škol. Ty se je proto snaží obsadit, ačkoliv ne vždy úspěšně. Snaha pozice obsadit **na základních a mateřských školách hodně závisí na velikosti**. Jen 25 % větších mateřských škol (nad mediánem) nepovažuje za prioritu obsazení pozice školního asistenta. Z toho 26 % se tuto pozici snaží obsadit aktivně. U menších mateřských škol nepovažuje za prioritu obsazení pozice 46 % škol.

Na základních školách chtějí větší školy (nad 250 žáků) obsadit výrazně více všechny pozice kromě školního asistenta, ten jako jediný je žádaný stejně u základních škol všech velikostí. Třeba psychologa se aktivně snaží obsadit 50 % základních škol s více než 250 žáky, ale jen 15 % s méně než 100 žáky. To je logické, jelikož je velmi složité získat financování úvazku do malých škol, navíc je i bariéra, že menší školy jsou častěji v malých obcích. U školního kariérového poradce je rozdíl ještě větší. 73 % největších škol chtějí pozici obsadit (z toho se 23 % snaží aktivně), ale jen 11 % nejmenších škol chce pozici obsadit (z toho skoro nikdo aktivně).

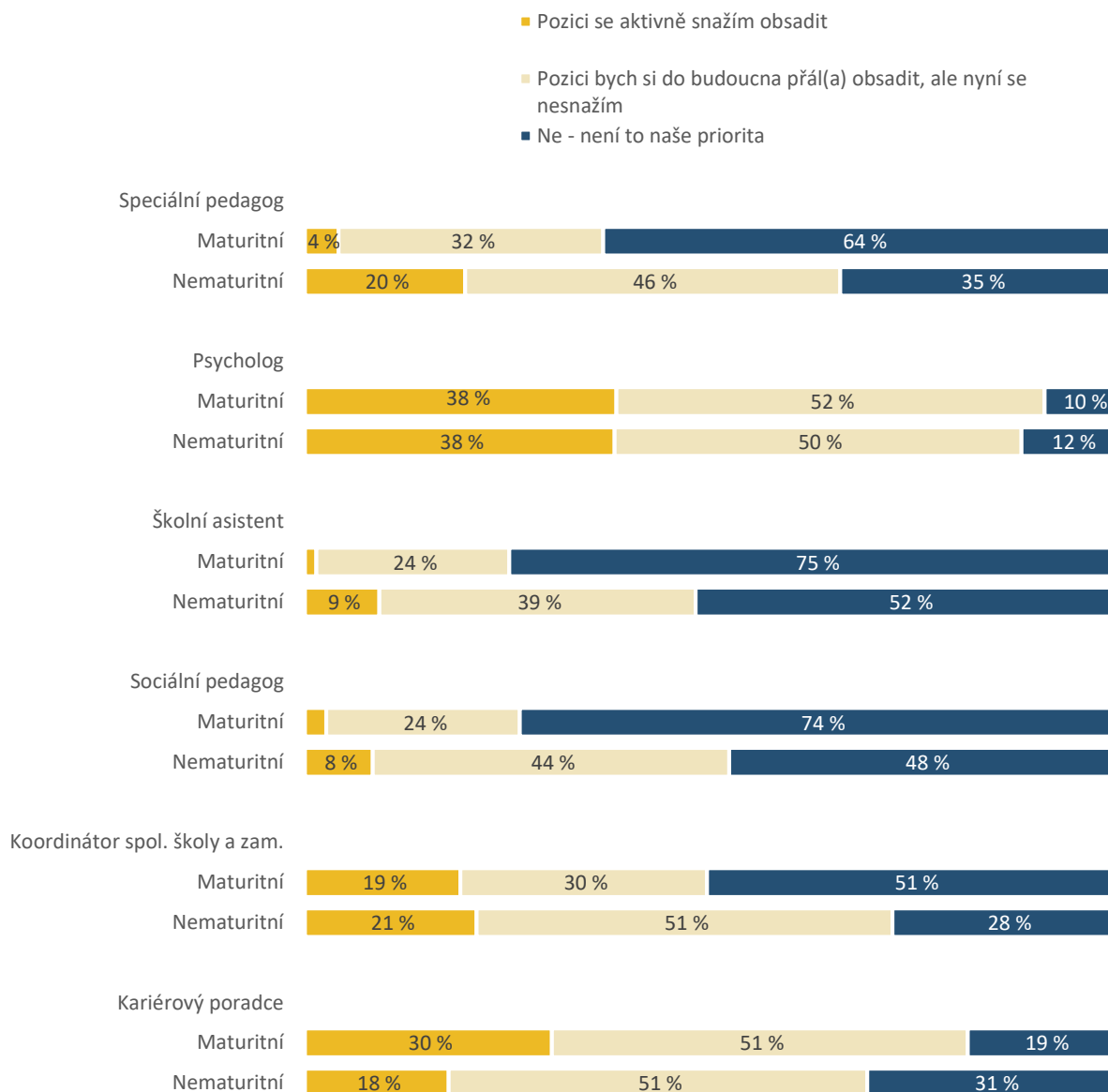
Míra znevýhodnění hraje větší roli pouze u sociálního pedagoga. Z méně znevýhodněných škol tuto pozici chce obsadit jen 29 % základních škol, z více znevýhodněných to je 44 %, i když jen 9 % z nich se snaží pozici obsadit aktivně.

Graf 56 - Uvedli jste, že tyto pozice na vaší škole nemáte. Snažíte se je obsadit? (celkem)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 1189 (422 MŠ, 593 ZŠ, 174 SŠ).

Graf 57 - Uvedli jste, že tyto pozice na vaší škole nemáte. Snažíte se je obsadit? (maturitní a nematuritní střední školy)



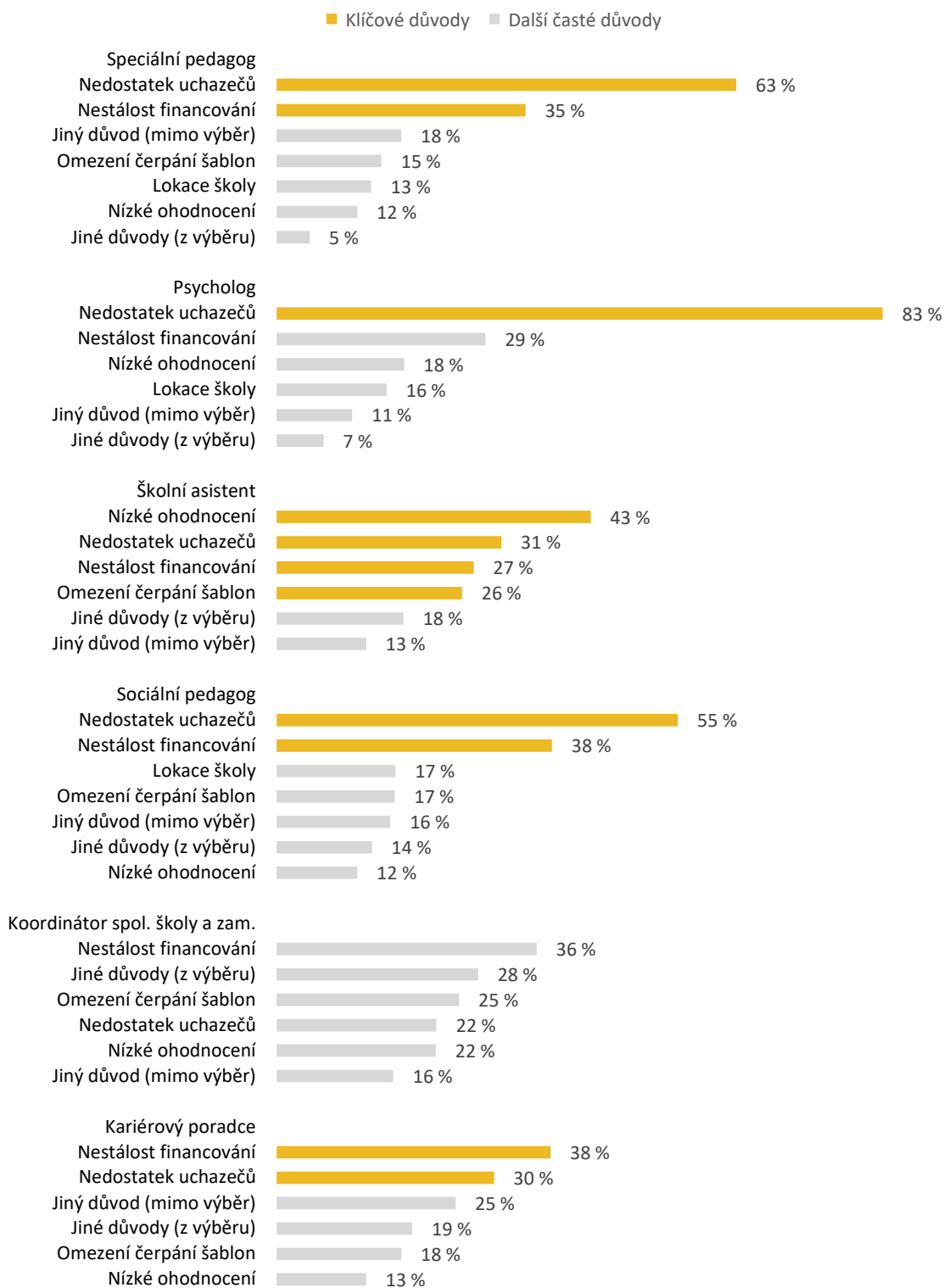
Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 174 SŠ.

Na středních školách se také objevují rozdíly dle velikosti škol. Prakticky totožná procenta si sice přejí pozice obsadit, ale třeba 58 % větších středních škol se snaží najít psychologa, vůči 23 % menších škol. Školního kariérového poradce podobně aktivně vyhledává 36 % větších a jen 16 % menších středních škol. Největší rozdíly lze však zpozorovat mezi maturitními a nematuritními středními školami (viz graf výše).

3.3.3 Důvody neobsazení pozic

Ředitelé, kteří chtějí pozici obsadit, byli dotázáni, co jim v tom brání. Klíčové důvody byly identifikovány podle toho, jak často je oproti jiným důvodům školy vybíraly a jak často byly jediným důvodem, který školy vybraly. Z této analýzy vyšlo, že u **speciálního a sociálního pedagoga (a v menší míře i u kariérového poradce) jsou hlavními bariérami nedostatek uchazečů a nestálost financování**. Další důvody jsou spíše okrajové. **U psychologa jasně dominuje nedostatek uchazečů. I kdyby se podařilo na pozici alokovat více prostředků, které by ředitelé mohli stabilně vyplácet, příliš se situace podle názoru ředitelů nezmění.** To je důležité zjištění vzhledem k novému systému financování školních psychologů. Je nicméně možné, že tato změna vyvolá změny i na straně nabídky, tedy že tuto pozici budou chtít nově vykonávat i lidé s touto kvalifikací, kteří v současné době pracují mimo školství. Pro ostatní pozice (školní asistent a koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele) se sice školy také potýkají s nedostatkem uchazečů, ale mnohem častěji uvádějí i jiné důvody.

Graf 58 - Z jakého důvodu se vám nedaří tyto pozice obsadit, i když je obsadit chcete? (součet za jeden až dva uvedené důvody)

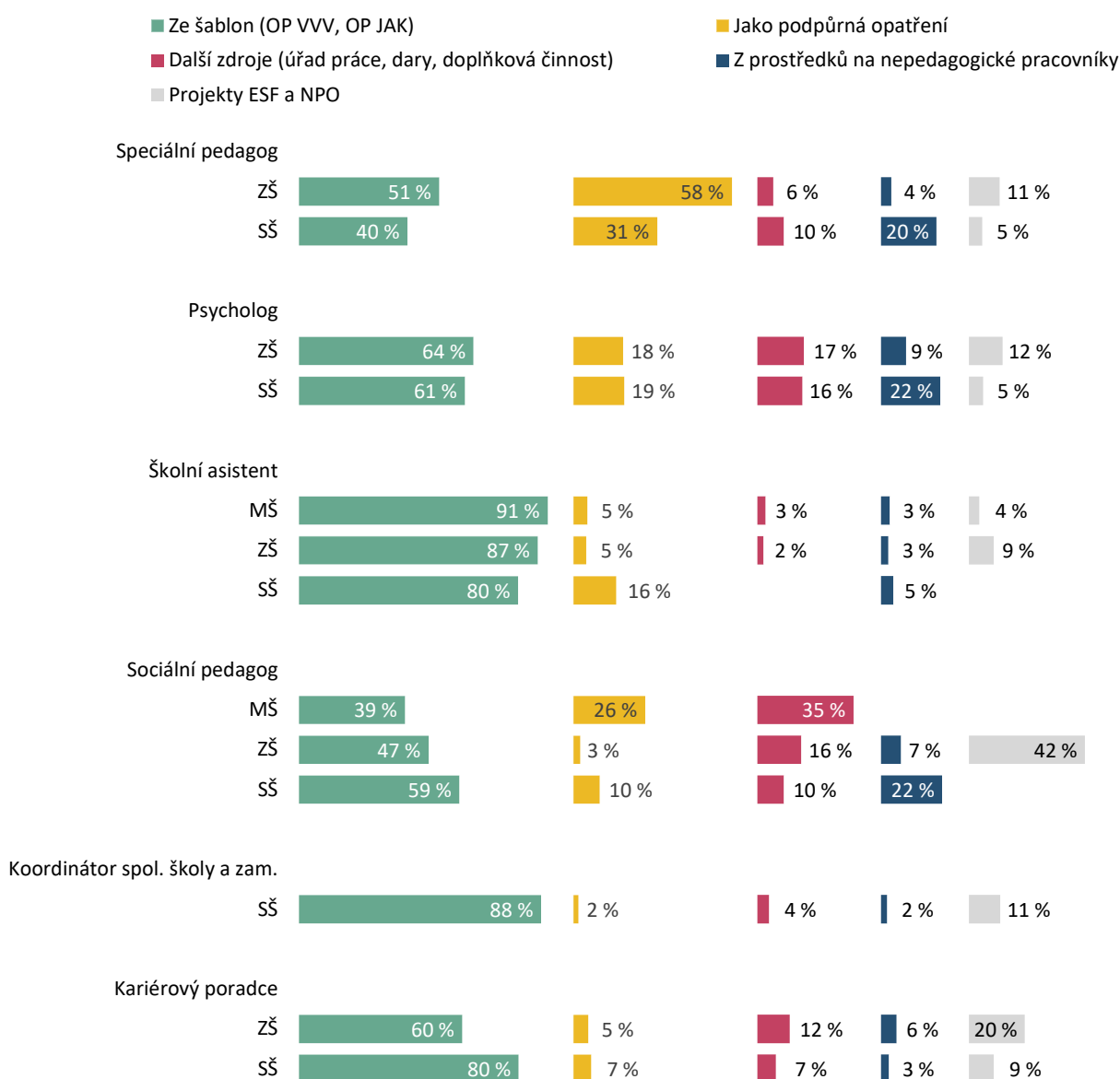


Poznámka: Data z dotazníkové šetření, N = 28 – 200 (dle dané pozice). Klíčové důvody byly vybrány podle toho, jak často je oproti jiným důvodům školy vybíraly a jak často byly jediným důvodem, který školy vybraly. Možnost „Jiný důvod (z výběru)“ značí součet za další důvody, které dostali respondenti na výběr, které však žádný nebyl sám dostatečně významný. Možnost „Jiný důvod (mimo výběr)“ značí, že by respondenti uvedli další důvod, avšak ten vůbec nebyl v nabídce. Do nabídky vstupovaly důvody: Nedostatek uchazečů, Nestálost financování, Omezení čerpání šablon, Lokace školy, Nízké ohodnocení, Špatná spolupráce s dalšími aktéry, Administrativní náročnost šablon, Nedostatek vzdělávacích možností v dané činnosti, Náročnost obsahu činnosti. Individuálně jsou zobrazeny všechny důvody s vyšším součtem než 10 %.

3.3.4 Financování pozic

Financování ze šablon je důležitým zdrojem financování u všech podpůrných pozic. U speciálního pedagoga je zajímavé časté využívání financí z podpůrných opatření u základních i středních škol. U sociálních pedagogů, psychologů a speciálních pedagogů je také poměrně časté financování z prostředků na nepedagogické pracovníky, zejména pak u středních škol, kde tyto zdroje využívá zhruba pětina škol.

Graf 59 - Jak tyto pozice financujete? Při financování z více zdrojů vyberte vše, co platí.



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 40 – 438 (dle dané pozice). Znění otázky: „Jak tyto pozice financujete? Při financování z více zdrojů vyberte vše, co platí.“

3.3.5 Zajištění poradenských služeb a podpory školou

Tabulka 4: Srovnání, jaké pozice by se dané činnosti měly ideálně věnovat a jaká je realita

		Včasná intervence	Podpůrná opatření dětem se SVP	Prevence šk. Neúspěšnosti	Podpora nadání	Metodické vedení ped. prac.	Spolupráce školy s dalšími aktéry	Kariérové poradenství
Třídní učitel	ZŠ ideál	95	73	91	80	19	72	63
	ZŠ aktuální	94	77	91	80	24	73	63
	SŠ ideál	94	76	90	70	9	46	62
	SŠ aktuální	93	77	91	72	11	47	62
Výchovný poradce	ZŠ ideál	76	65	78	64	50	85	82
	ZŠ aktuální	74	66	75	63	52	84	78
	SŠ ideál	91	92	87	74	52	89	73
	SŠ aktuální	91	95	88	75	54	90	74
Metodik prevence	ZŠ ideál	74	19	88	9	38	64	6
	ZŠ aktuální	72	20	83	9	38	60	7
	SŠ ideál	84	24	86	7	34	52	12
	SŠ aktuální	81	23	85	8	31	53	13
Školní psycholog	ZŠ ideál	65	37	58	37	47	45	28
	ZŠ aktuální	37	22	32	23	26	28	18
	SŠ ideál	74	46	63	34	39	46	22
	SŠ aktuální	55	33	51	29	30	36	18
Učitel ve své prac. činnosti	ZŠ ideál	70	78	73	87	29	26	31
	ZŠ aktuální	70	78	73	86	32	27	31
	SŠ ideál	58	69	70	84	21	19	33
	SŠ aktuální	58	70	69	85	23	21	32
Školní speciální pedagog	ZŠ ideál	52	76	49	46	54	47	10
	ZŠ aktuální	33	49	31	31	33	33	7
	SŠ ideál	24	39	22	18	22	19	7
	SŠ aktuální	16	19	14	14	11	12	3
Asistent pedagoga	ZŠ ideál	51	74	57	39	3	17	5
	ZŠ aktuální	50	72	55	35	5	16	4
	SŠ ideál	18	31	19	5	3	5	6
	SŠ aktuální	16	23	16	4	3	2	5
Sociální pedagog	ZŠ ideál	19	9	33	4	12	21	5
	ZŠ aktuální	9	5	15	2	5	9	2
	SŠ ideál	17	12	24	3	10	10	7
	SŠ aktuální	9	7	14	1	3	7	4
Školní asistent	ZŠ ideál	12	16	23	8	8	7	1
	ZŠ aktuální	10	12	16	6	1	4	1
	SŠ ideál	8	13	11	5	5	6	0
	SŠ aktuální	9	8	9	4	1	4	2
Jiná pozice	ZŠ ideál	3	3	4	8	38	20	20
	ZŠ aktuální	4	4	5	1	40	23	16
	SŠ ideál	4	1	7	14	49	19	50
	SŠ aktuální	6	4	9	1	52	21	42

Poznámka: Odpovědi ředitelů ZŠ a SŠ, N=804 (622 ZŠ a 182 SŠ). Znění otázek: „Kdo by se měl IDEÁLNĚ výše popsané službě věnovat?“ „Kdo všechno se výše popsané službě na VAŠÍ škole věnuje?“. Ředitelé měli za úkol v každé činnosti vybrat všechny relevantní pozice. Zeleně jsou znázorněny podíly přesahující 75 %, červeně pod 25 %.

Napříč všemi 7 činnostmi ředitelé vnímají obecně jako nejdůležitější pozici výchovného poradce a třídního učitele. Nejméně často uváděli pozice školního asistenta a sociálního pedagoga, což pravděpodobně souvisí s tím, že většina základních a středních škol aktuálně tyto pozice nemá, a nemá s nimi tedy zkušenosti.

Ideální stav a realita se nejvíce liší u školního psychologa, školního speciálního pedagoga a sociálního pedagoga. Všechny tyto pozice by se měly v ideálním stavu do zmíněných činností více zapojovat, než jak se v současnosti ve školách skutečně zapojují. Můžeme to tedy interpretovat tak, že by ředitelé v ideálním případě měli tyto pozice častěji zastoupené a využívali by je.

Tabulka 5: Jaká pozice by byla podle všech ředitelů ideálně pro danou činnost nejdůležitější

Oblast	N ředitelů		ZŠ top 3 pozice	ZŠ podíl ředitelů	SŠ top 3 pozice	SŠ podíl ředitelů
Včasná intervence	N=707	1. pozice	Třídní učitel	33	Třídní učitel	31
		2. pozice	Školní psycholog	19	Výchovný poradce	25
		3. pozice	Metodik prevence	13	Školní psycholog	20
Podpůrná opatření dětem se SVP	N=703	1. pozice	Školní speciální pedagog	52	Výchovný poradce	59
		2. pozice	Výchovný poradce	19	Školní speciální pedagog	18
		3. pozice	Učitel v rámci své pracovní činnosti	10	Učitel v rámci své pracovní činnosti	10
Prevence šk. neúspěšnosti	N=697	1. pozice	Metodik prevence	47	Metodik prevence	39
		2. pozice	Třídní učitel	12	Výchovný poradce	28
		3. pozice	Výchovný poradce	10	Třídní učitel	12
Podpora nadání	N=687	1. pozice	Učitel v rámci své pracovní činnosti	39	Učitel v rámci své pracovní činnosti	41
		2. pozice	Školní speciální pedagog	19	Výchovný poradce	33
		3. pozice	Výchovný poradce	18	Jiná pozice	9
Metodické vedení ped. pracovníků	N=679	1. pozice	Jiná pozice	35	Jiná pozice	46
		2. pozice	Školní speciální pedagog	23	Výchovný poradce	16
		3. pozice	Výchovný poradce	15	Školní speciální pedagog	14
Spolupráce školy s dalšími aktéry	N=685	1. pozice	Výchovný poradce	50	Výchovný poradce	59
		2. pozice	Školní speciální pedagog	12	Jiná pozice	13
		3. pozice	Jiná pozice	11	Metodik prevence	9
Kariérové poradenství	N=662	1. pozice	Výchovný poradce	65	Jiná pozice	51
		2. pozice	Jiná pozice	20	Výchovný poradce	42
		3. pozice	Třídní učitel	9	Školní psycholog	3

Poznámka: Ředitelé ZŠ a SŠ, kteří uvedli, že se u nich ve škole zabývá danou činností více pozic, a zároveň vybrali v dalším kroku právě jednu nejdůležitější pozici. S ohledem na nutnost splnit obě tyto podmínky se N u jednotlivých oblastí nepatrně liší, viz uvedené počty ve druhém sloupci tabulky.

Ředitelé ZŠ a SŠ se ne vždy shodují na tom, jaká pozice by pro danou činnost měla být v ideálním případě nejdůležitější.

Pro oblast **zajištění poskytování podpůrných opatření dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami** vidí ředitelé ZŠ (52 %) jako nejdůležitější pozici **školního speciálního pedagoga**, zatímco ředitelé SŠ v této oblasti vnímají jako nejdůležitějšího **výchovného poradce** (59 %). Tento rozdíl bude patrně souviset s rozdílným zapojením školních speciálních pedagogů na obou stupních – na základních školách má tuto pozici obsazenou přibližně třetina škol, zatímco na středních školách je to pouze 7 %.

U **kariérového poradenství** vnímají ředitelé ZŠ jako nejdůležitější pozici **výchovného poradce** (65 %), zatímco na SŠ nejčastěji (v 51 %) volili „jinou pozici“. Ředitelé malých základních škol vnímají v této oblasti častěji jako nejdůležitějšího třídního učitele (25 % vs. 2 % ředitelů velkých ZŠ).

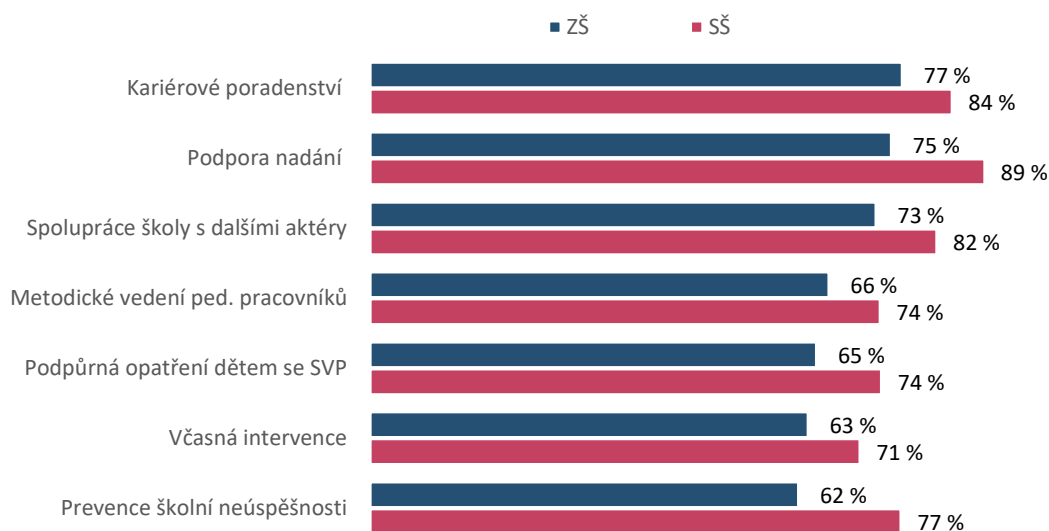
„Jinou pozici“ vnímali jako nejdůležitější ředitelé ZŠ i SŠ v oblasti **„Metodické vedení učitelů a dalších pedagogických pracovníků“**, v tomto případě by se mohlo jednat o vedení školy.

U **včasné intervence** vnímají ředitelé nejmenších ZŠ (do 100 žáků) častěji jako nejdůležitějšího třídního učitele (40 %) než ředitelé největších základních škol (27 %). Více znevýhodněné školy vnímají častěji u včasné prevence jako nejdůležitější pozici školního psychologa (22 % oproti 16 % ředitelů méně znevýhodněných škol).

U **podpory nadání** ředitelé ZŠ a SŠ shodně označují jako nejdůležitějšího **učitele v rámci své pracovní činnosti**.

U **podpory žákům se SVP** vnímají ředitelé více znevýhodněných škol častěji jako nejdůležitějšího školního **speciálního pedagoga** (49 % vs. 38 %), toho vnímají jako důležitějšího také v oblasti metodické vedení učitelů a dalších ped. pracovníků (26 % vs. 15 %).

Graf 60 - Na kolika % škol odpovídá popsaná ideální situace stavu ve školách



Poznámka: Odpovědi ředitelů ZŠ a SŠ, N=804 (622 ZŠ a 182 SŠ). Znění otázky: „Souhlasí vámi v předchozí otázce popsaná ideální situace se stavem na vaší škole?“.

Ředitelé jsou v hodnocení veskrze pozitivní, u většiny oblastí se dvě třetiny až tři čtvrtiny ředitelů domnívá, že se ideální situace shoduje se stavem na jejich škole. Častěji se tak domnívají ředitelé **středních škol**.

Vysoké podíly ředitelů tvrdících, že situace u nich ve škole odpovídá ideálnímu stavu, je v kontrastu s tím, že na školách mnohdy chybí pozice, které by podle ředitelů byly v ideálním případě důležité (viz předchozí 2 tabulky), jde zejména o školní psychology, školní speciální pedagogy, sociální pedagogy a kariérové poradce.

Méně často situace odpovídá ideálnímu stavu spíše na **menších školách**, rozdíly ale nejsou dramatické, statisticky významné jsou pouze u **zajištění podpůrných opatření dětem se SVP** (kdy je stav na škole ideální podle 69 % ředitelů největších ZŠ oproti 59 % ředitelům nejmenších ZŠ) a u **kariérového poradenství** (81 % ředitelů největších ZŠ považuje stav na jejich škole za ideální oproti 72 % ředitelům nejmenších ZŠ). Ředitelé škol v krajích s největším počtem žáků na asistenta pedagoga hodnotí jako více optimální obsazení pozic ve škole pro podporu nadání žáků a metodické vedení učitelů a dalších ped. pracovníků.

Ředitelé základních škol nejlépe hodnotili oblast **kariérového poradenství** (situace na škole se s tou ideální shoduje v 77 %) a nejhůře oblast **prevence školní neúspěšnosti** (situace na škole odpovídá ideálu v 62 %).

Ředitelé středních škol jsou nejvíce spokojeni s tím, jak na škole zajišťují **podporu nadaným žákům** (podle 89 % se stav u nich ve škole shoduje s ideální situací) a nejméně s včasnou intervencí, v níž se situace na škole shoduje s ideálním stavem v 71 %.

Tabulka 6: Jaká pozice je pro tuto činnost současně na VAŠÍ škole nejdůležitější ve školách, v nichž situace neodpovídá ideálnímu stavu

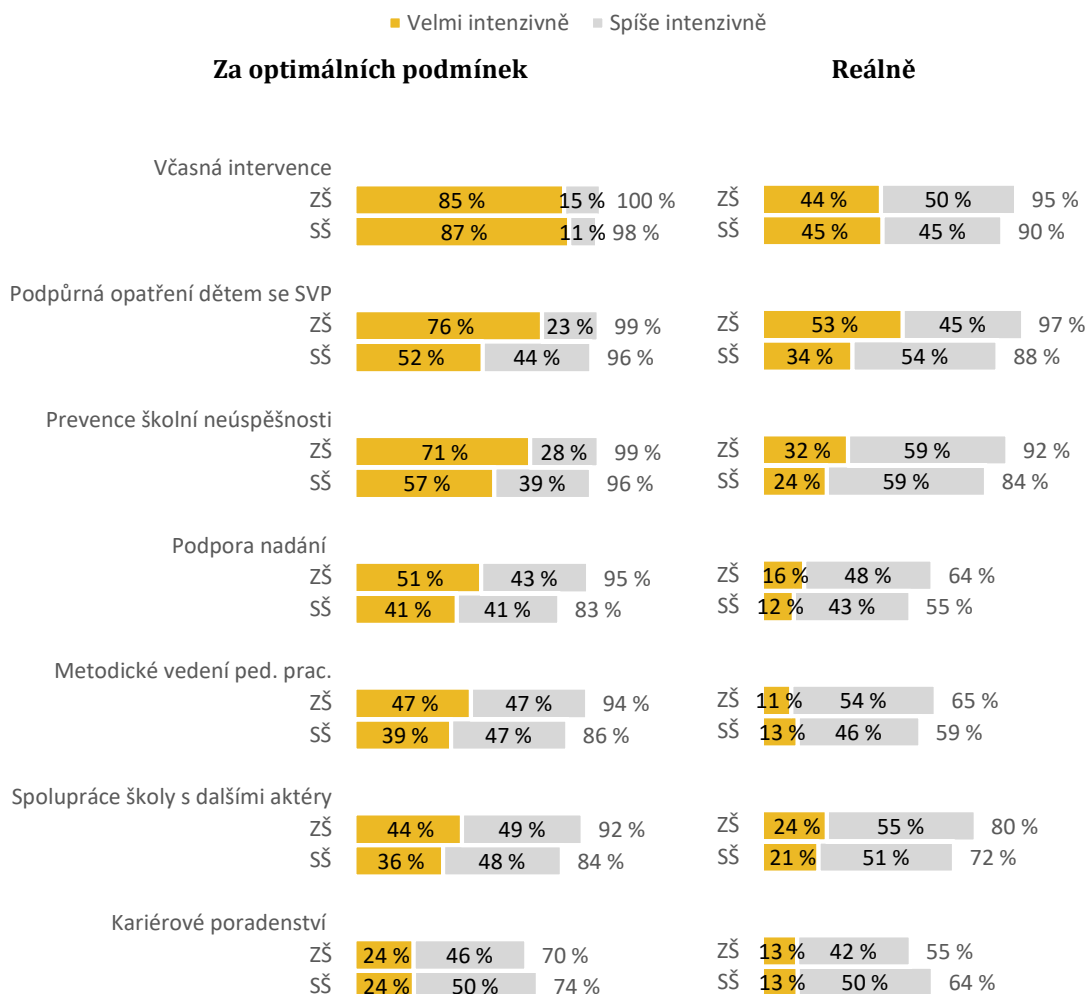
Oblast	N ředitelů		ZŠ top 3 pozice	ZŠ podíl ředitelů	SŠ top 3 pozice	SŠ podíl ředitelů
Včasná intervence	N=233	1. pozice	Třídní učitel	47	Výchovný poradce	56
		2. pozice	Výchovný poradce	19	Třídní učitel	21
		3. pozice	Metodik prevence	17	Metodik prevence	18
Podpůrná opatření dětem se SVP	N=226	1. pozice	Výchovný poradce	36	Výchovný poradce	66
		2. pozice	Třídní učitel	25	Třídní učitel	11
		3. pozice	Učitel v rámci své pracovní činnosti	19	Učitel v rámci své pracovní činnosti	8
Prevence šk. neúspěšnosti	N=231	1. pozice	Metodik prevence	40	Výchovný poradce	38
		2. pozice	Třídní učitel	28	Metodik prevence	33
		3. pozice	Výchovný poradce	20	Třídní učitel	20
Podpora nadání	N=140	1. pozice	Učitel v rámci své pracovní činnosti	38	Výchovný poradce	50
		2. pozice	Třídní učitel	26	Učitel v rámci své pracovní činnosti	17
		3. pozice	Výchovný poradce	24	Jiná pozice	16
Metodické vedení ped. pracovníků	N=205	1. pozice	Jiná pozice	37	Jiná pozice	46
		2. pozice	Výchovný poradce	28	Výchovný poradce	41
		3. pozice	Učitel v rámci své pracovní činnosti	11	Učitel v rámci své pracovní činnosti	7
Spolupráce školy s dalšími aktéry	N=160	1. pozice	Výchovný poradce	55	Výchovný poradce	75
		2. pozice	Třídní učitel	19	Třídní učitel	8
		3. pozice	Jiná pozice	15	Školní speciální pedagog	6
Kariérové poradenství	N=132	1. pozice	Výchovný poradce	56	Výchovný poradce	67
		2. pozice	Třídní učitel	21	Jiná pozice	17
		3. pozice	Jiná pozice	14	Učitel v rámci své pracovní činnosti	10

Poznámka: Ředitelé ZŠ a SŠ, kteří uvedli, že se situace u nich ve škole neshoduje s popsáním ideálního stavem, zabývá se u nich ve škole danou činností více pozic, a zároveň vybrali v dalším kroku právě jednu nejdůležitější pozici. S ohledem na nutnost splnit všechny tyto podmínky se N u jednotlivých oblastí nepatrně mírně, viz uvedené počty ve druhém sloupci tabulky. Vzhledem k nízkému počtu ředitelů v této skupině (zejména u středních škol) jsou výsledky v této tabulce spíše orientační.

Na školách, kde se situace neshoduje s ideálním stavem, se v oblasti včasné intervence **neumísťují** na předních 3 pozicích **školní psychologové**, pravděpodobně proto, že na daných školách nejsou. Obdobná je situace se **školními speciálními pedagogy** v oblasti poskytování

podpůrných opatření dětem a žákům se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří při popisu ideálního stavu plní důležitou funkci, ale na některých školách se nevyskytují.

Ředitelé škol, na nichž se situace neshoduje s ideálním stavem, obecně o něco častěji zmiňují jako nejdůležitější pozice **výchovného poradce** a **třídního učitele** oproti tomu, když všichni ředitelé popisovali ideální stav.

Graf 61 - Nakolik jsou pro ředitele důležité dané činnosti a jejich prioritizace za předpokladu OPTIMÁLNÍCH podmínek (vlevo) a do jaké míry jsou školy REÁLNĚ schopné následující činnosti prioritizovat (vpravo)

Poznámka: Odpovědi ředitelů ZŠ a SŠ, N=804 (622 ZŠ a 182 SŠ). Znění otázky: „Nakolik jsou podle vás tyto činnosti a jejich prioritizace důležité pro dosažení kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu ve škole, za předpokladu OPTIMÁLNÍCH podmínek?“ a „A do jaké míry je vaše škola REÁLNĚ schopna následující činnosti prioritizovat? (Ve vaší škole a s ohledem na omezený počet pracovníků i času)“.

Všechny uvedené činnosti jsou pro ředitele velmi důležité, za předpokladu optimálních podmínek by se prakticky všichni zabývali velmi nebo spíše intenzivně včasnou intervencí, zajišťováním podpůrných opatření dětem se SVP a prevencí školní neúspěšnosti. Jako nejméně důležité vnímají z uvedených činností kariérové poradenství, ale i to vnímá jako důležité 7 z 10 ředitelů ZŠ a SŠ.

Ředitelé více znevýhodněných základních škol statisticky významně častěji volili možnost velmi intenzivně u oblastí Zajištění poskytování podpůrných opatření žákům se SVP (80 % vs. 70 %), Prevence školní neúspěšnosti (75 % vs. 65 %), Metodické vedení učitelů a dalších ped. pracovníků (a 50 % vs. 42 %).

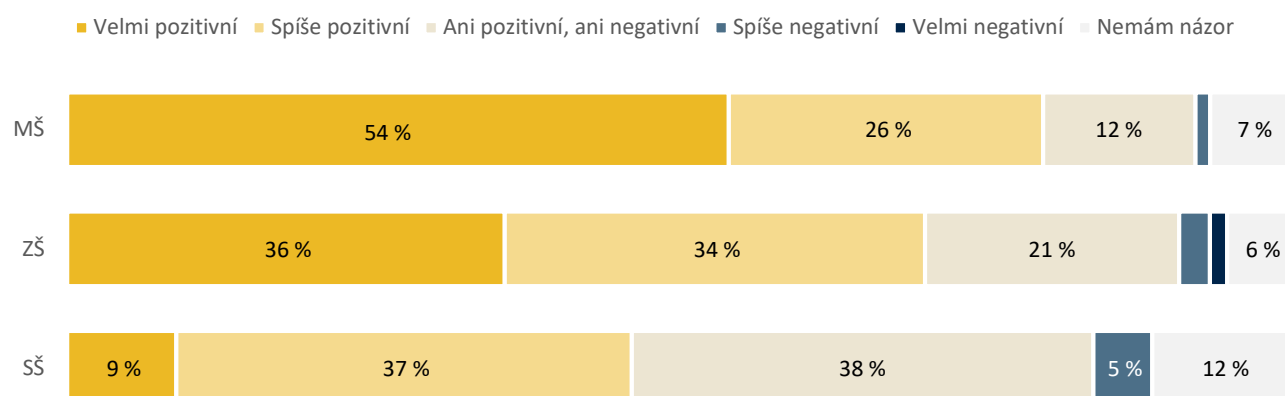
Důležitost, kterou ředitelé přikládají jednotlivým činnostem, se promítá do toho, nakolik se jim reálně věnují. Stejně jako v předchozím grafu je tedy jako nejvíc zásadní vnímaná **včasná intervence** a jako relativně nejméně (ale stále většinově důležité) **kariérové poradenství** (to by za optimálních podmínek řešilo intenzivně 70–74 % ředitelů, v praxi se to daří 55–64 %).

Více znevýhodněné školy vnímají větší potřebu zajistit podpůrná opatření dětem se SVP (53 % vs. 44 % volilo možnost „velmi intenzivně“). Menším základním i středním školám se daří více zaměřovat na včasnou intervenci (možnost velmi intenzivně zvolilo 51 ředitelů ZŠ z nejmenších škol oproti 39 % ředitelů největších ZŠ, a 55 % ředitelů SŠ z menších škol oproti 35 % ředitelů z větších středních škol). Nejmenší základní školy řeší velmi intenzivně také častěji u žáků podporu nadání (22 % vs. 10 % u ředitelů největších ZŠ). Naopak na kariérové poradenství se velmi intenzivně zaměřují největší základní školy (20 % oproti 2 % u nejmenších ZŠ). Na metodické vedení učitelů a dalších ped. pracovníků se více intenzivně zaměřují ředitelé škol z krajů s nejvyšším počtem žáků na asistenta pedagoga.

3.3.6 Postoje k opatřením ze strany MŠMT

V této kapitole prezentujeme postoje ředitelů škol k plánovaným nebo zvažovaným opatřením ze strany MŠMT: institucionalizaci vybraných pozic (školního asistenta, logopeda atd.) nebo slučování jednotlivých pozic (např. koordinátora ŠVP a environmentální výchovy). Ředitelé se také vyjadřovali k tomu, nakolik jsou jednotlivé pozice jasně vymezeny.

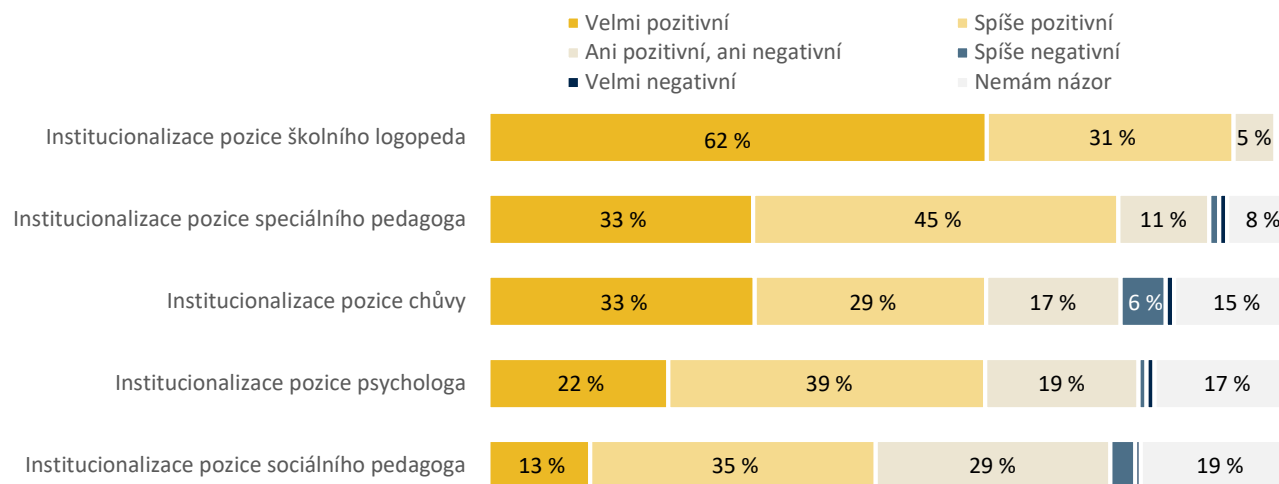
Graf 62 - Vnímaný dopad institucionalizace školního asistenta na kvalitu vzdělávání na všech stupních školy



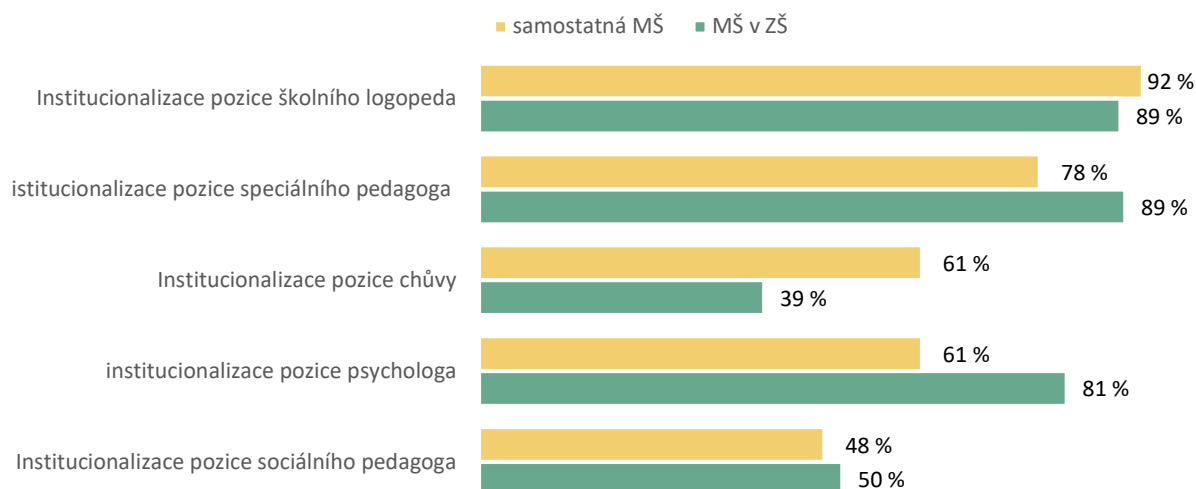
Poznámka: Odpovědi ředitelů všech stupňů škol, N = 1236 (429 MŠ, 622 ZŠ, 185 SŠ). Znění otázky: „Jaký dopad by měly následující změny na kvalitu vzdělávání na vaší škole? Institucionalizace pozice školního asistenta“

Institucionalizaci školního asistenta by uvítalo 80 % mateřských a 70 % základních škol. U SŠ pak téměř polovina ředitelů nemá na toto opatření vyhraněný pohled (38 % zvolilo možnost „ani pozitivní, ani negativní“) a 12 % uvedlo, že na toto opatření nemají názor, což pravděpodobně souvisí s tím, že střední školy se školními asistenty nemají zkušenost a možná nevidí všechny jejich možné přínosy (89 % středních škol nemá tuto pozici obsazenou)

Pozitivní pohled na institucionalizaci školních asistentů sdílí ředitelé škol s větším i s menším počtem žáků na úvazek školního asistenta. Statisticky významné rozdíly v postojích se neobjevují ani na základě velikosti školy či indexu znevýhodnění.

Graf 63 - Vnímaný dopad vybraných změn na kvalitu vzdělávání v samostatných MŠ

Poznámka: Odpovědi ředitelů MŠ, N = 429. Znění otázky: „Jaký dopad by měly následující změny na kvalitu vzdělávání na vaší škole?“

Graf 64 - Porovnání vnímaného dopadu na kvalitu vzdělávání v samostatných MŠ a v MŠ v ZŠ

Poznámka: Součet odpovědí „velmi pozitivní“ a „spíše pozitivní“ u ředitelů MŠ a ředitelů škol ZŠ a MŠ, N = 744 (429 MŠ, 315 ZŠ a MŠ), Znění otázky: „Jaký dopad by měly následující změny na kvalitu vzdělávání na vaší škole?“

Ředitelé mateřských škol by v nadpoloviční většině uvítali institucionalizaci všech uvedených pozic, s výjimkou pozice sociálního pedagoga, kterou by uvítala přibližně polovina ředitelů MŠ. Nejvíce pozitivní dopad by měla podle ředitelů institucionalizace pozice **školního logopeda** (jako velmi nebo spíše pozitivní ji hodnotí 92 % ředitelů MŠ) a speciálního pedagoga (tu by přivítalo 78 % ředitelů).

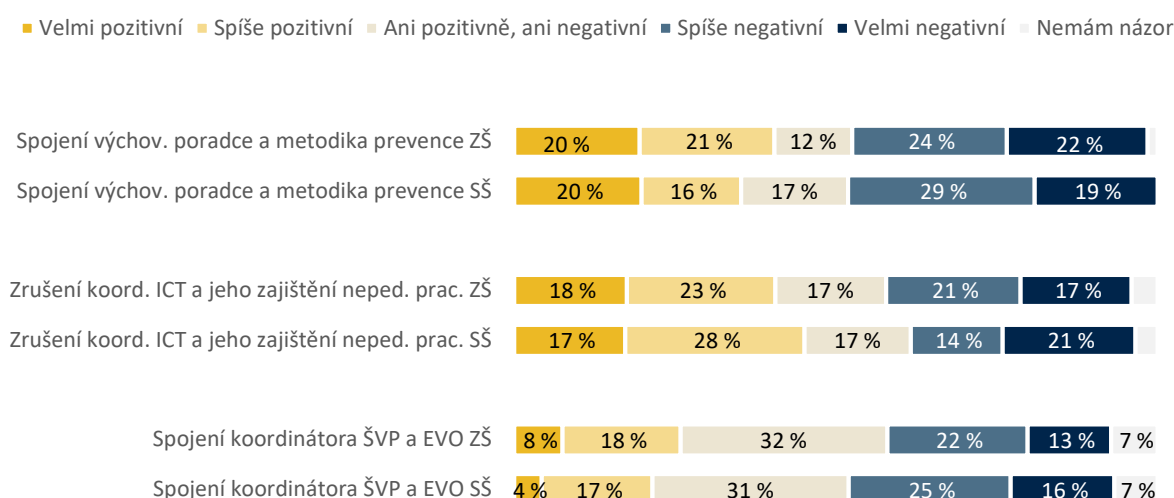
Ředitelé MŠ spojených se ZŠ hodnotili méně pozitivně přínos institucionalizace chůvy a více by uvítali institucionalizaci pozice školního psychologa.

Přibližně třetina ředitelů MŠ volila neutrální možnost „ani pozitivní, ani negativní dopad“ nebo „nemám názor“ u institucionalizace pozice sociálního pedagoga (38 %), psychologa (36 %) a pozice chůvy (32 %).

V zájmu o institucionalizaci pozic chůvy, psychologa a speciálního pedagoga hraje roli velikost mateřské školy. Ředitelé větších mateřských škol (nad mediánem) vidí v institucionalizaci těchto tří pozic vyšší přínos, rozdíl je přibližně 10 procentních bodů.

Ředitelé ZŠ a MŠ z největších škol (nad 250 žáků) by výrazně častěji uvítali institucionalizaci **psychologa** (92 % vs. 73 % ředitelů škol s méně než 100 žáky) a **speciálního pedagoga** (64 % vs. 40 %). Institucionalizaci těchto pozic by přivítali výrazněji také ředitelé ZŠ a MŠ z **více znevýhodněných oblastí**, psycholog by měl velmi pozitivní nebo spíše pozitivní dopad pro 87 % těchto ředitelů (vs. 74 % ředitelů z méně znevýhodněných škol), speciální pedagog pro 57 % (vs. 41 %).

Graf 65 - Vnímaný dopad vybraných změn na kvalitu vzdělávání na ZŠ a SŠ



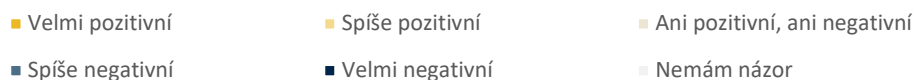
Poznámka: Souhrnné odpovědi ředitelů ZŠ a SŠ, N = 807 (622 ZŠ včetně ZŠ a MŠ, 185 SŠ), Znění otázky: „Jaký dopad by měly následující změny na kvalitu vzdělávání na vaší škole?“ Podrobněji výsledky zachycuje tabulka níže.

Ředitelé ZŠ a SŠ se v postojích k navrženým opatřením vesměs shodují. Celkově mezi řediteli mírně převažují **odpůrci** spojení výchovných poradců s metodikou prevence (kterých je celkově 46 %) a spojení koordinátorů ŠVP s koordinátory environmentální výchovy (EVVO), které vnímá negativně celkem 37 % ředitelů ZŠ a SŠ, zároveň u spojení této dvojice pozic velké množství ředitelů volilo také neutrální dopad opatření – „ani pozitivní, ani negativní“ (32 %) a 7 % na toto opatření nemělo názor. Naopak zrušení pozice koordinátora ICT a její zajištění prostřednictvím nepedagogických pracovníků 42 % ředitelů vnímá pozitivně (a 37 % negativně).

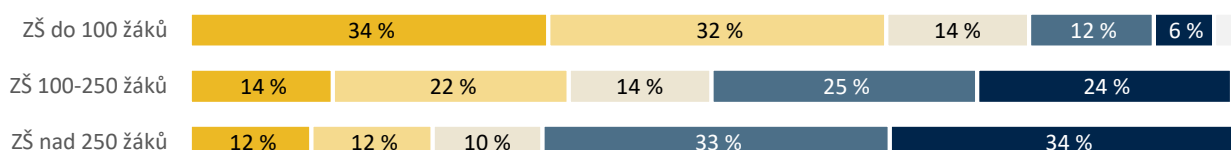
U základních škol je výrazným prediktorem **velikost školy**, malé školy do 100 žáků u všech tří návrhů spojení či změn pozic vnímají mnohem více pozitivně. Zrušení specializované pozice koordinátora ICT více podporují také ředitelé menších středních škol.

Více znevýhodněné základní školy chtějí méně často slučovat metodika prevence a výchovného poradce. Více znevýhodněné střední školy by častěji uvítali zrušení pozice specializovaného ICT koordinátora.

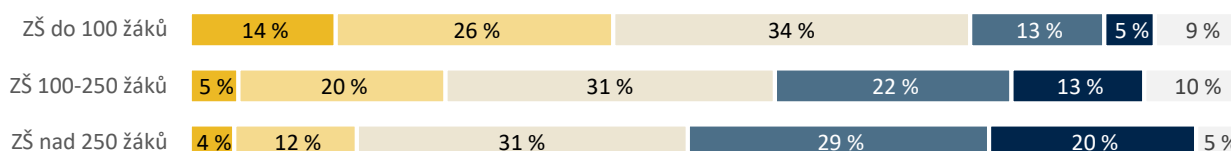
Postoje ředitelů základních škol nesouvisí s tím, **kolik žáků připadá na úvazek asistenta pedagoga** (školy jsme rozdělili do 3 skupin podle tohoto kritéria). U středních škol ředitelé škol s nejnižším počtem žáků na úvazek asistenta pedagoga častěji vidí přínos v spojení pozice metodika prevence a výchovného poradce.

Graf 66 - Zájem o spojení pozic podle velikosti základních škol

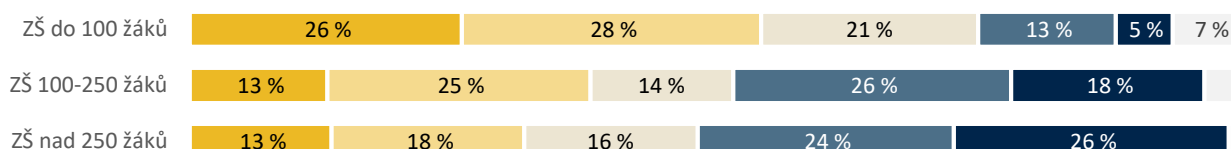
Spojení výchov. poradce a metodika prevence do 1 pozice s větší podporou ze strany MŠMT (příplatek, odpočty).



Spojení pozic koordinátora ŠVP a koordinátora environmentální výchovy



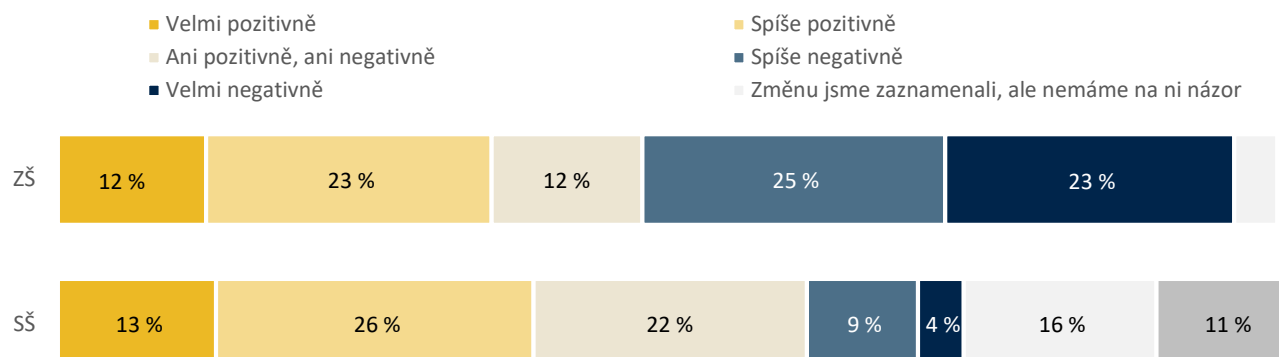
Zrušení specializované pozice koordinátora ICT a její zajištění prostřednictvím nepedagogických pracovníků



Poznámka: Souhrnné odpovědi ředitelů ZŠ, N = 622. Znění otázky: „Jaký dopad by měly následující změny na kvalitu vzdělávání na vaší škole?“

Nejmenší základní školy mají výrazně větší zájem pozice spojovat, což je patrně souvisí s menší velikostí pedagogického sboru. Neobjevují se žádné statisticky významné rozdíly v pozitivních postojích k daným opatřením u ředitelů maturitních a nematuritních oborů.

Graf 67 - Jak se ředitelé staví k plánované změně financování asistentů pedagoga



Poznámka: Odpovědi ředitelů ZŠ a SŠ, N = 807 (622 ZŠ, 185 SŠ). Znění otázky: „Jak se stavíte k plánované změně nastavení limitu maximálního počtu hodin pedagogické práce zabezpečované asistentem pedagoga financovaných ze státního rozpočtu?“

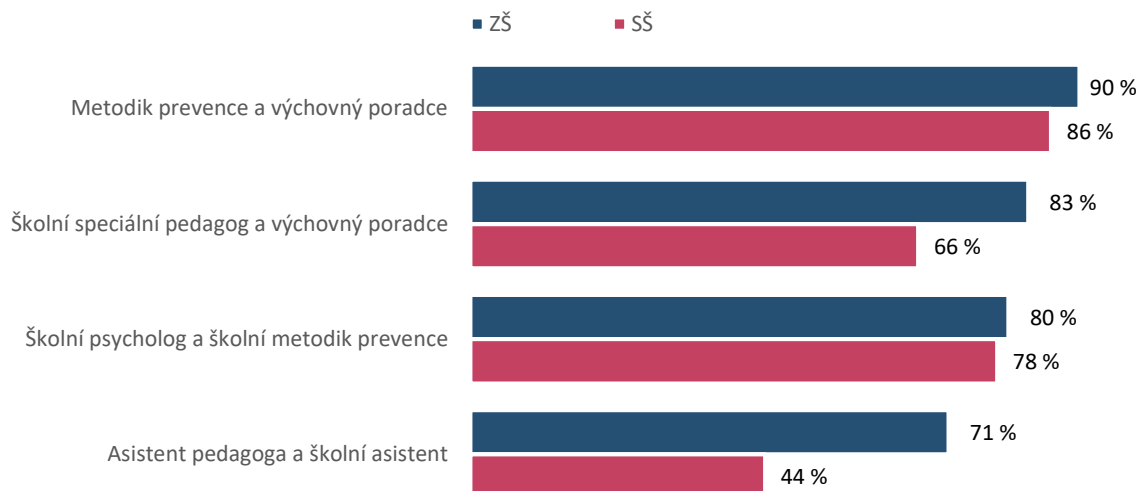
Plánovanou změnu vnímají ředitelé ZŠ spíše **negativně**, 25 % ji vidí jako spíše negativní, 23 % jako velmi negativní. U ředitelů SŠ (aktuální návrh se jich prozatím netýkal) jsou postoje ke změně financování asistentů pedagoga o něco přívětivější, ale zároveň přibližně polovina ředitelů středních škol na ni nemá vyhraněný názor – 22 % ji hodnotí jako neutrální (ani pozitivní, ani negativní), 16 % tuto plánovanou změnu zaznamenalo, ale nemá na ni názor, a 11 % plánovanou změnu vůbec nezaznamenalo.

Plánovanou změnu vnímají pozitivněji zástupci škol z krajů s nejvyšším počtem žáků na úvazek asistenta pedagoga (u SŠ ji vnímá pozitivně 48 % těchto ředitelů oproti 34 % ředitelům z krajů s nejnižším počtem žáků na pedagoga, u ZŠ jsou poměry 41 % vs. 35 % – změnu opět vnímají více pozitivně ředitelé s největším počtem žáků na úvazek asistenta pedagoga).

Větší podpora u ředitelů z krajů s největším počtem žáků na úvazek asistenta pedagoga pravděpodobně souvisí s tím, že je v daných školách méně dětí, které asistenta pedagoga potřebují, a ředitelé mají menší obavu z toho, že by plánovaná změna mohla snížit množství asistentů a negativně ovlivnit vzdělávání na škole.

Postoje k této změně se u základních a středních škol statisticky významně neliší v závislosti na indexu znevýhodněnosti škol, neliší se ani u maturitních a nematuritních oborů.

Graf 68 - Následující dvojice pozic mají jasně vymezené role a kompetence



Poznámka: Součet odpovědí „určitě ano“ a „spíše ano“ ředitelů ZŠ a SŠ, N = 807 (622 ZŠ, 185 SŠ). Znění otázky: „Mají tyto dvojice pozic podle vás v systému vzdělávání dostatečně jasně ukotvené rozdělení rolí a kompetencí?“

Celkově se významná většina ředitelů ZŠ a SŠ domnívá, že jednotlivé pozice jsou dobře vymezené, s výjimkou dvojice pozic „asistent pedagoga“ a „školní asistent“, které jako jasně vymezené vnímá pouze 44 % ředitelů SŠ, patrně proto, že mají se školními asistenty menší zkušenost.

Ve vnímání zmíněných rolí se statisticky významně liší ředitelé ZŠ a SŠ pouze u pozice „školní speciální pedagog“ a „výchovný poradce“, tyto pozice jsou jasně vymezené pro 83 % ředitelů ZŠ a 66 % ředitelů SŠ. U ZŠ vnímají pozice tvořící školní poradenské pracoviště jako více vymezené ředitelé **největších škol**. U SŠ vnímají statisticky významně častěji jako jasně vymezené role „asistenta pedagoga“ a „školního asistenta“ ředitelé **nematuritních oborů** (55 % oproti 38 %).

3.4 Nastavení velikosti banky podpůrných pedagogických pozic podle typu škol

Dotazování na banku podpůrných pedagogických pozic funguje podobně jako u specializovaných činností. Následující informace jsou proto téměř identické.

Ředitelů jsme se dotazovali⁷, jaký celkový úvazek by potřebovali jednotlivé podpůrné pedagogické pozice (speciální pedagog, psycholog, školní asistent, sociální pedagog, koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele a kariérový poradce), aby měly pozitivní vliv na kvalitní vzdělávací a výchovný proces. Následně byla ředitelům předložena banka na celkovou velikost úvazků, která vycházela z velikosti školy. Ředitelé, kteří ve svém subjektivním minimálním ideálu překročili v celkové alokaci do 6 (resp. 5 pro základní školy) pozic celkový úvazek určený bankou, měli alokovat úvazky podpůrným pozicím tak, aby se do ní vešly.

Toto dotazování má obecné cíle:

- Jaké jsou minimální smysluplné alokace pro dané pozice z hlediska ředitelů?
- Jak tato minimální alokace souvisí s velikostí školy a sociálním znevýhodněním školy?
- Jak minimální subjektivní alokace v jednotlivých typech školy odpovídá expertně nastavené bance hodin?
- Jak případně lze tuto banku optimalizovat, aby se blížila minimálním očekáváním ředitelů + správně reflektovala různost potřeb podle velikosti a typu škol (parametrizace)?

Dotazování mělo i konkrétní cíle v tom zjistit skutečnou prioritizaci v jednotlivých pozicích – tedy jaké pozice bude ředitel preferovat, pokud bude mít omezenou možnost placených úvazků. Výsledky této konkrétní části jsou představeny níže. V této kapitole ukážeme, jaké jsou postoje a jak by mohlo fungovat celkové nastavení banky na podpůrné pedagogické pozice. Při interpretaci pak odpadá problém s rozdílem počtu hodin a PPČ. Zde v obou otázkách odpovídali ředitelé na výši úvazku, a proto lze obě varianty porovnávat.

Graf ukazuje, že **v průměru ředitelé ZŠ na podpůrné pedagogické pozice alokovali 1,94 úvazku** (součet smysluplných minim 5 podpůrných pozic) a **ředitelé SŠ podobně 1,95 hodin týdně**. Odhad minimální smysluplných hodin se v rámci ZŠ logicky výrazně liší podle velikosti školy a vyšší požadavky mají znevýhodněné školy. U středních škol je rozdíl velikosti menší,

⁷ Znění otázek: Optimální minimum: „Představte si, že ve vaší škole máte pracovníka, který by se dané pozici mohl kvalitně věnovat. Jaký celkový úvazek by měly dané pozice MINIMÁLNĚ mít na vaší škole, aby měly pozitivní vliv na kvalitní vzdělávací a výchovný proces?“ Banka: „Představte si, že existuje finanční či personální limitace a můžete mezi tyto pracovníky rozdělit pouze [vypočtená výše úvazku] úvazku týdně. Jak byste tyto úvazky rozdělili, aby to mělo pro kvalitní vzdělávací a výchovný proces a podporu žáků ve vaší škole největší smysl?“

zato je zde **výrazný rozdíl mezi maturitními a nematuritními středními školami** (podle podílu studentů v maturitních oborech).

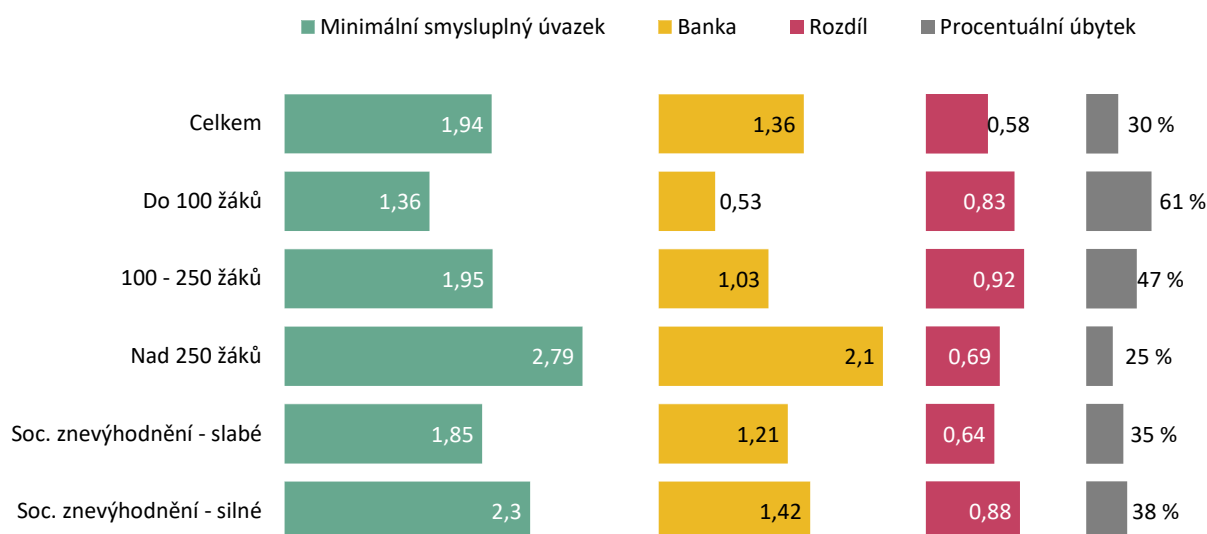
Omezení

Podobně jako u banky odpočtů PPČ se objevuje několik omezení vycházejících ze zadání otázek na minimální smysluplný úvazek a banku úvazků. Již jsme naznačovali, že někteří ředitelé zaměnili školního asistenta za asistenta pedagoga a proto např. v minimálním smysluplném úvazku uváděli vyšší jednotky úvazků pro školního asistenta, což vzhledem k reálným údajům nedává smysl. V malém množství případů jsme proto chybějící hodnotou nahradili extrémní výše úvazků (více než 3). Rozdíl mezi odpověďmi škol, které mají alespoň na minimální úvazek školního asistenta (a tudíž předpokládáme, že znají rozdíl oproti asistentovi pedagoga) a školami, které pozici nemají, však naznačuje, že tento problém byl minimální. Základní i střední školy se signifikantně liší ve výši minimálního smysluplného úvazku školního asistenta podle toho, jestli pozici mají nebo nemají. V obou případech školy s pozicí dávají o zhruba 0,4 úvazku více.

Výsledky

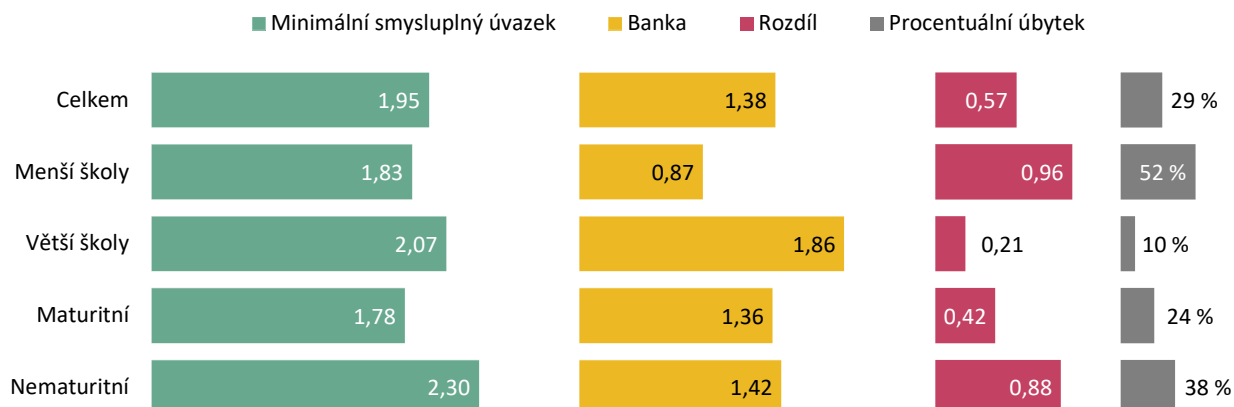
V expertně určené bance měly základní školy podle velikosti 0,53 až 2,1 úvazku. Oproti bance specializovaných činností je však expertně určená banka blíže potřebám velkých škol, a naopak malé školy nutí pozice celkově redukovat pozice o více než 60 % (velké ZŠ nad 250 žáků jen o 25 %, u velkých SŠ jen o 10 %).

Graf 69 - Minimální smysluplný úvazek (ZŠ, celkem)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 614 ZŠ.

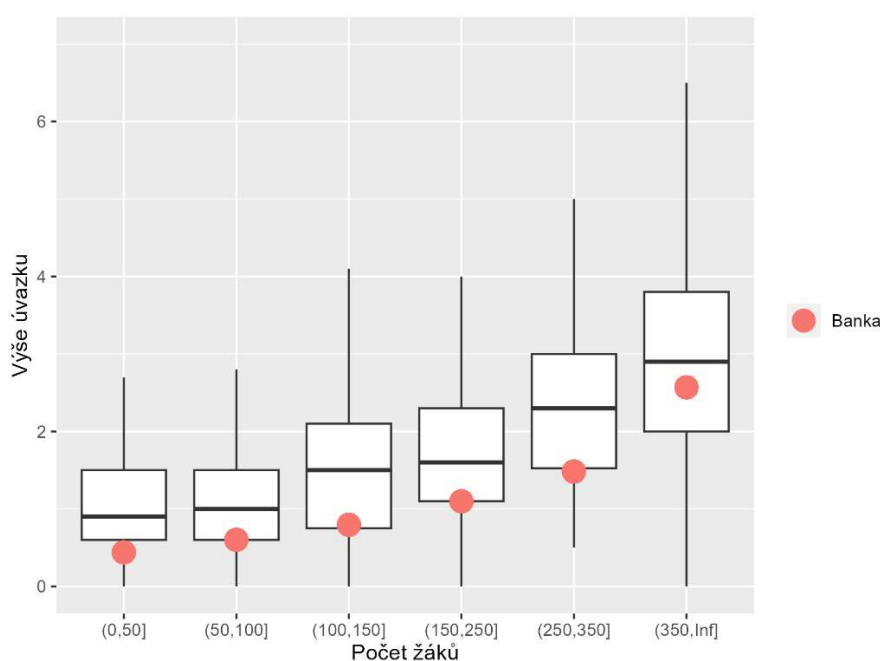
Graf 70 - Minimální smysluplný úvazek (SŠ, celkem)



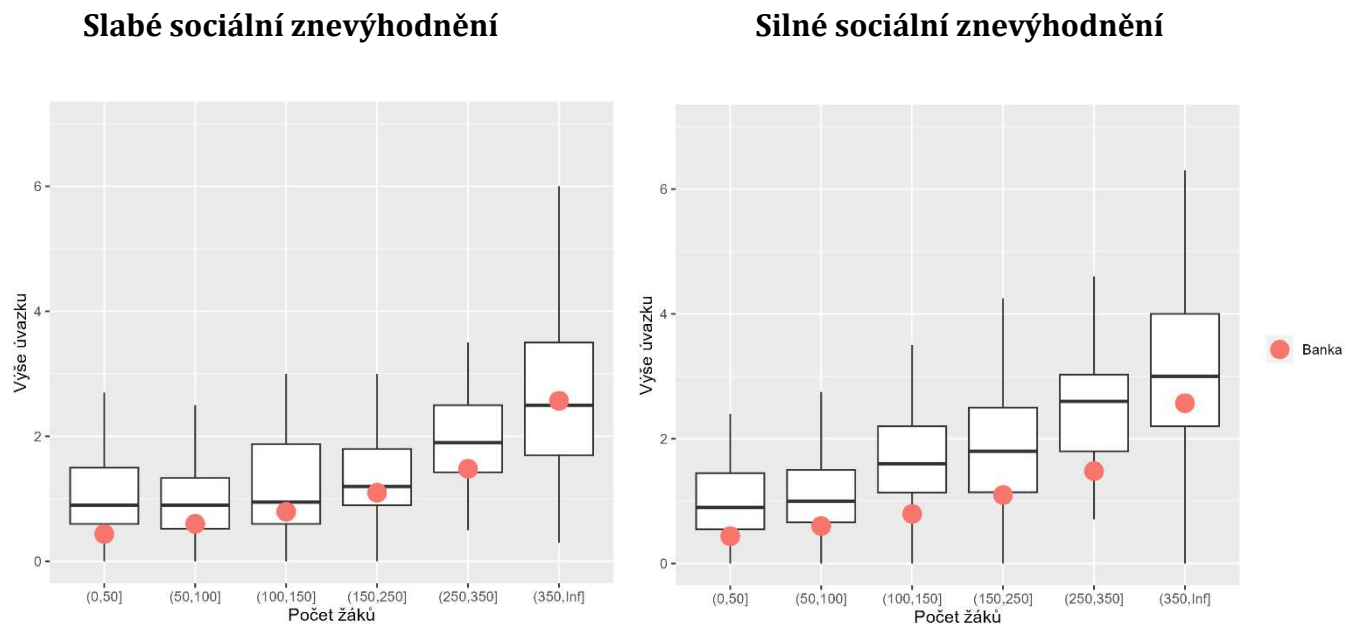
Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 179 SŠ. Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků).

Následující grafy ukazují výši minimálního smysluplného úvazku a expertně určené banky v jednotlivých velikostech škol v tzv. krabicovém grafu, který kromě střední hodnoty ukazuje i 25. a 75. percentil úvazků vyplněných školami. Celkově se banka pohybuje na 25. percentilu odpovědí ředitelů. Jinými slovy, tři čtvrtiny ředitelů by chtěly vyšší počet úvazků, než jim bylo nabídnuto v bance. S počtem žáků opět rostou nejen požadavky, ale také rozptyl mezi školami. Z grafů je také vidět, že vyšší odpovědi jsou u znevýhodněných škol. Naopak u středních škol je banka kromě velmi malých středních škol nastavena odpovídajícím způsobem vzhledem k mediánu odpovědí ředitelů.

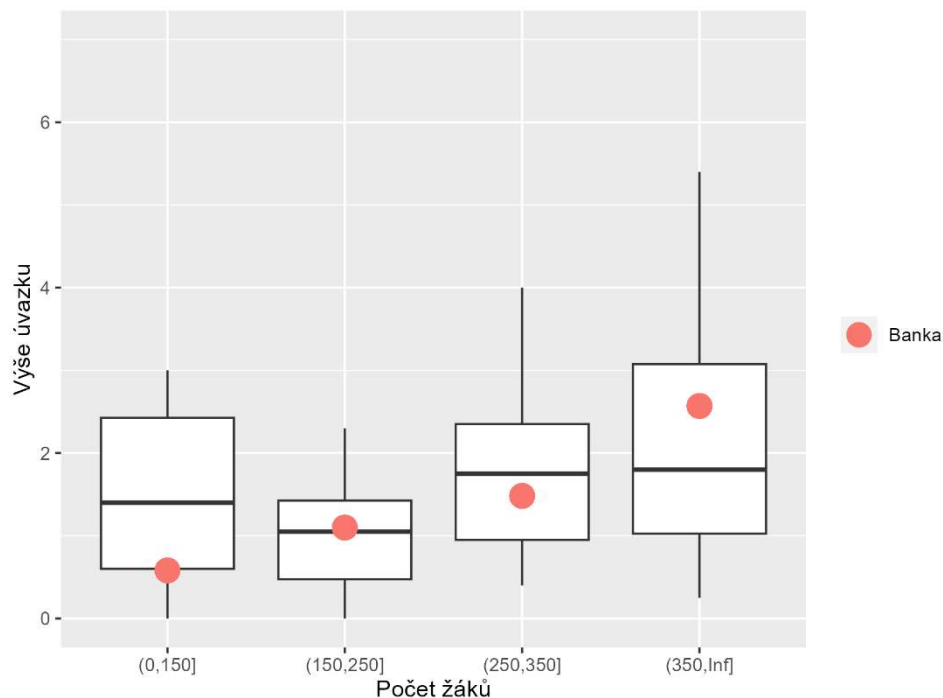
Graf 71 - Minimální smysluplný úvazek a banka ZŠ (dle velikosti celkem)



Graf 72 - Minimální smysluplný úvazek a banka ZŠ (dle velikosti, silné a slabé sociální znevýhodnění)



Graf 73 - Minimální smysluplný úvazek a banka SŠ (dle velikosti celkem)



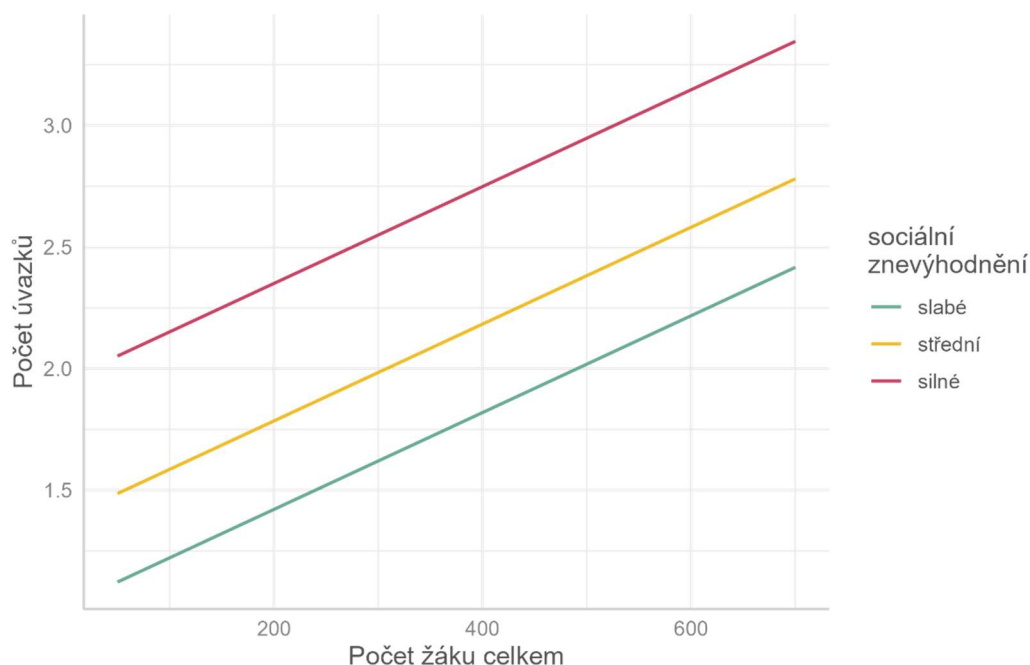
Stejně jako u specializovaných činností jsme na základě ředitelem vyplněných výší úvazku modelovali vztah mezi minimální smysluplnou výší úvazku, stupněm vzdělání (ZŠ, SŠ), její

velikostí a mírou znevýhodnění. Podobně jako u specializovaných činností nám nevyšly statisticky významné rozdíly mezi stupněm vzdělání, a proto graf zobrazuje ZŠ a SŠ dohromady.

Regresní funkce ukazuje, že základní školy jako smysluplné minimum odpočtu deklarují cca 0,8 úvazku + 0,1 úvazku na každých 30 žáků. Navíc 0,3 úvazku, pokud škola spadá do kategorie střední v sociálním znevýhodnění nebo 0,7 úvazku, pokud spadá do kategorie silně. Tedy například u velmi sociálně znevýhodněné školy se 90 žáky 0,8 úvazku + 0,3 úvazku přes velikost + 0,75 za znevýhodnění = 1,8 úvazku celkem.

Tento přístup může být využit k reálnému nastavení velikosti banky pro podpůrné pedagogické pozice. S jednotlivými parametry lze pohybovat nebo je dále upřesňovat. Například lze celou rovnici (a tím celkovou alokaci úvazků mezi všechny školy) snížit nižším počátečním úvazkem, nebo nižší výší úvazku na každého žáka. I znevýhodnění (a rozdělení na maturitní a nematuritní školy) lze dále přesněji reflektovat v zahrnutí počtu žáků i do této proměnné nebo přiřazování různé výše úvazku podle více stupňů sociálního znevýhodnění. Díky možnosti posunu různých parametrů lze jak předvídat celkové náklady, tak situaci v jednotlivých školách.

Graf 74 - Optimální minimální výše úvazků podle počtu žáků a sociálního znevýhodnění



Vzorec: $1 + 0,1 * \text{každých } 50 \text{ žáků} + 0,4 * \text{středně znevýhodněná} / 0,9 * \text{silně znevýhodněná}$

Tabulka 7: Optimální minimální výše úvazků podle počtu žáků a sociálního znevýhodnění

Počet žáků	Slabé znevýhodnění	Střední znevýhodnění	Silné znevýhodnění
50	1,1	1,5	2
100	1,2	1,6	2,1
200	1,4	1,8	2,3
300	1,6	2	2,5
500	2	2,4	2,9

3.4.1 Optimální mix jednotlivých podpůrných pozic

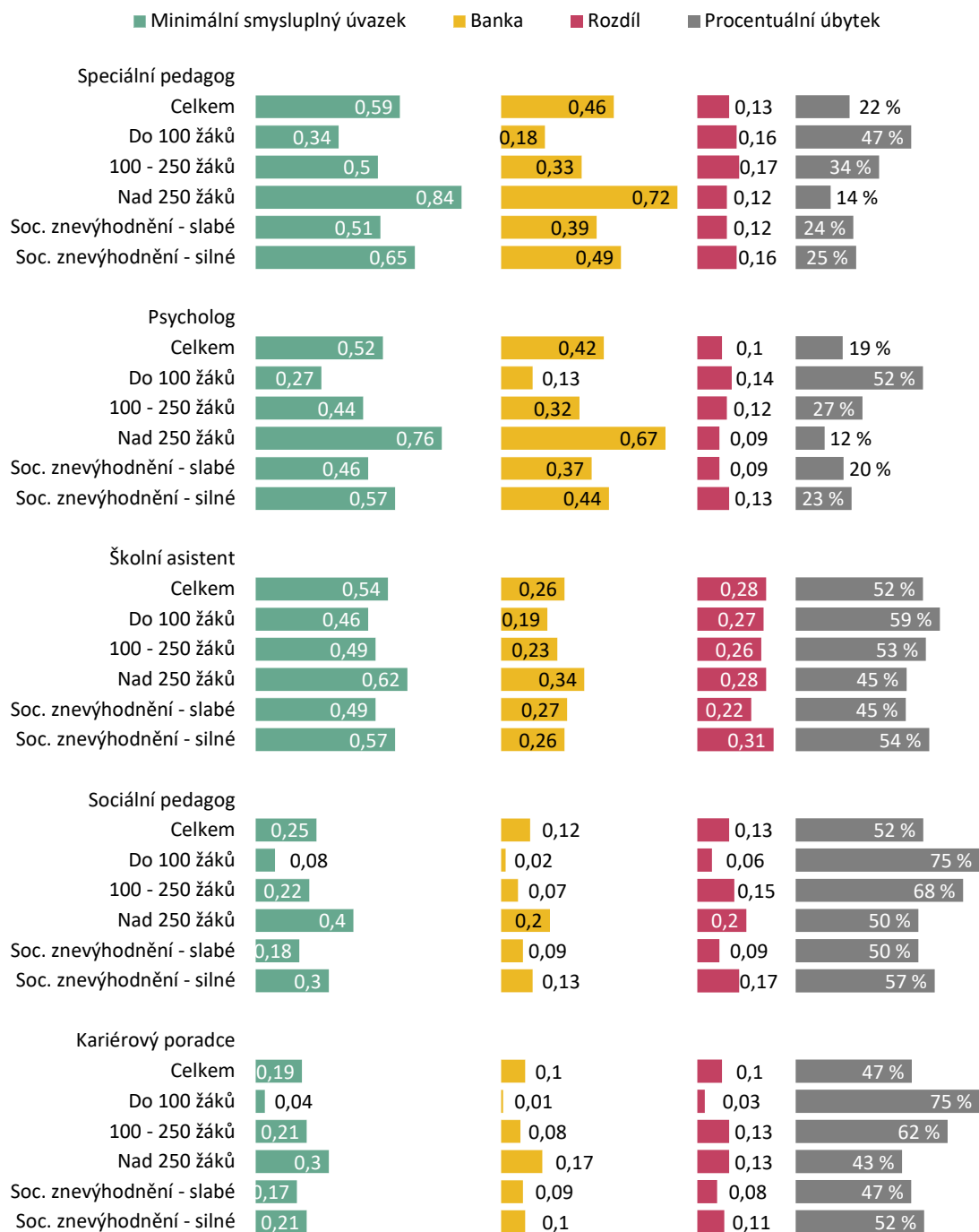
Následující grafy předvídají, jak by ředitelé alokovali úvazky mezi jednotlivé pozice, kdyby dostali na výběr.

Na **základních školách** je zajímavé, že zatímco v minimálním smysluplném úvazku ředitelé staví na podobnou úroveň psychologa, sociálního pedagoga a školního asistenta, při omezení v bance školnímu asistentovi výrazně více snižují úvazek. Již z předchozích dat je však vidět, že ne vždy ředitelé správně rozeznali pozici školního asistenta a pravděpodobně asistenta pedagoga a je možné, že si pozice pletli, i když na jejich rozdíl byli u samotné otázky upozorněni. I kdyby tomu tak bylo, ředitelé **jasně preferují ostatní pozice nad sociálním pedagogem (tuto pozici a její roli možná ani příliš neznají) a kariérovým poradcem.**

U **středních škol** je na celkových datech vidět nedostatečná banka pro menší školy, což ředitelé museli reflektovat u jednotlivých pozic. U těch hodně snižují úvazky, aby se vešli do banky. Oproti tomu ředitelé větších škol měli expertně nabízenou banku blíže jejich určenému minimálnímu smysluplnému úvazku a nemuseli úvazky o tolik snižovat.

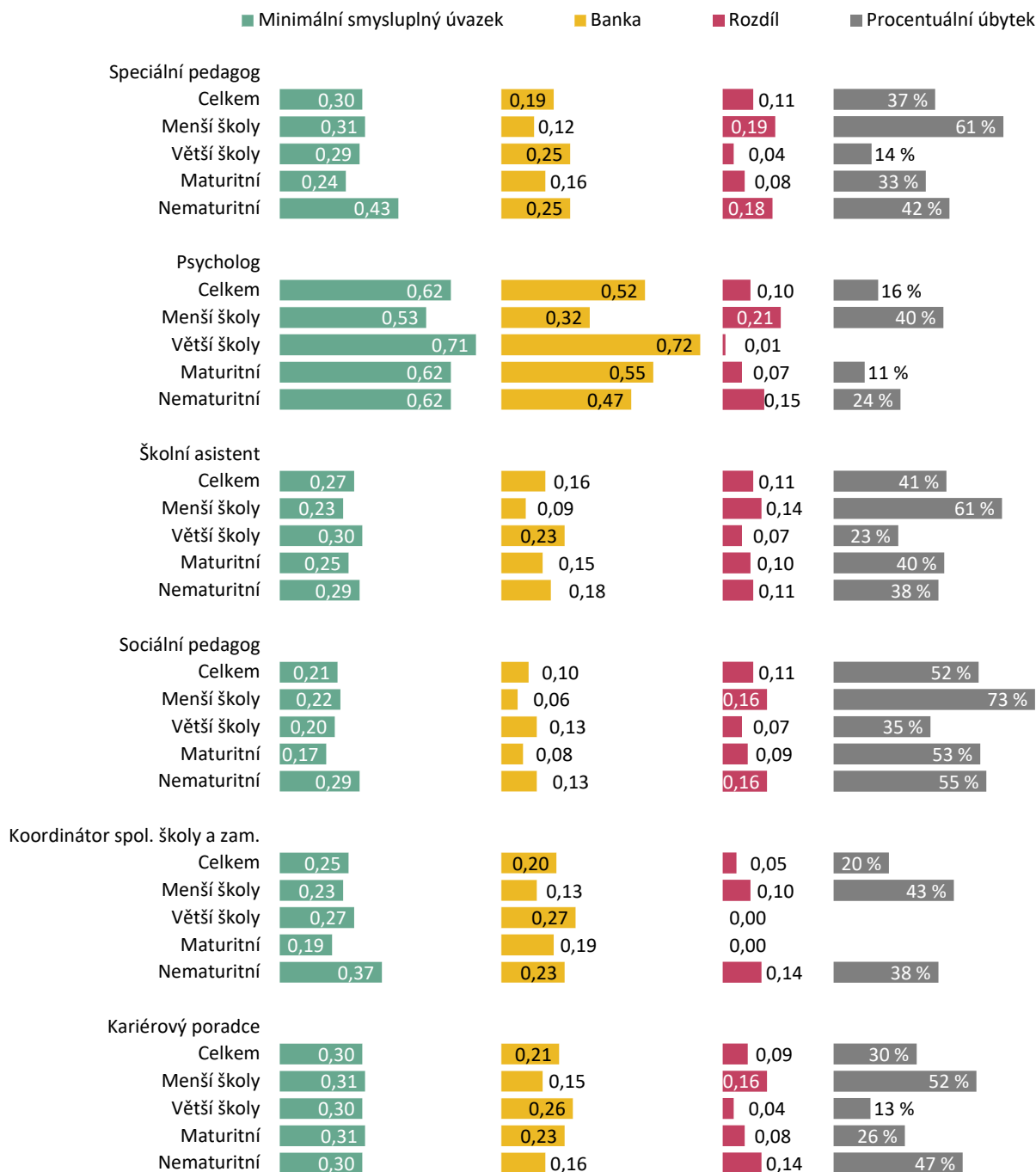
Oproti základním školám je také vidět u **středních škol jasná preference ředitelů u pozice psychologa.** Tomu přenechávají při omezení v bance velkou část úvazků, které snižují u jiných pozic. Ostatním pozicím (až na školního asistenta) poté ředitelé alokují nižší, ale velmi podobnou výši úvazku.

Graf 75 - Minimální smysluplný úvazek (ZŠ, jednotlivé pozice)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 614 ZŠ.

Graf 76 - Minimální smysluplný úvazek (SŠ, jednotlivé pozice)

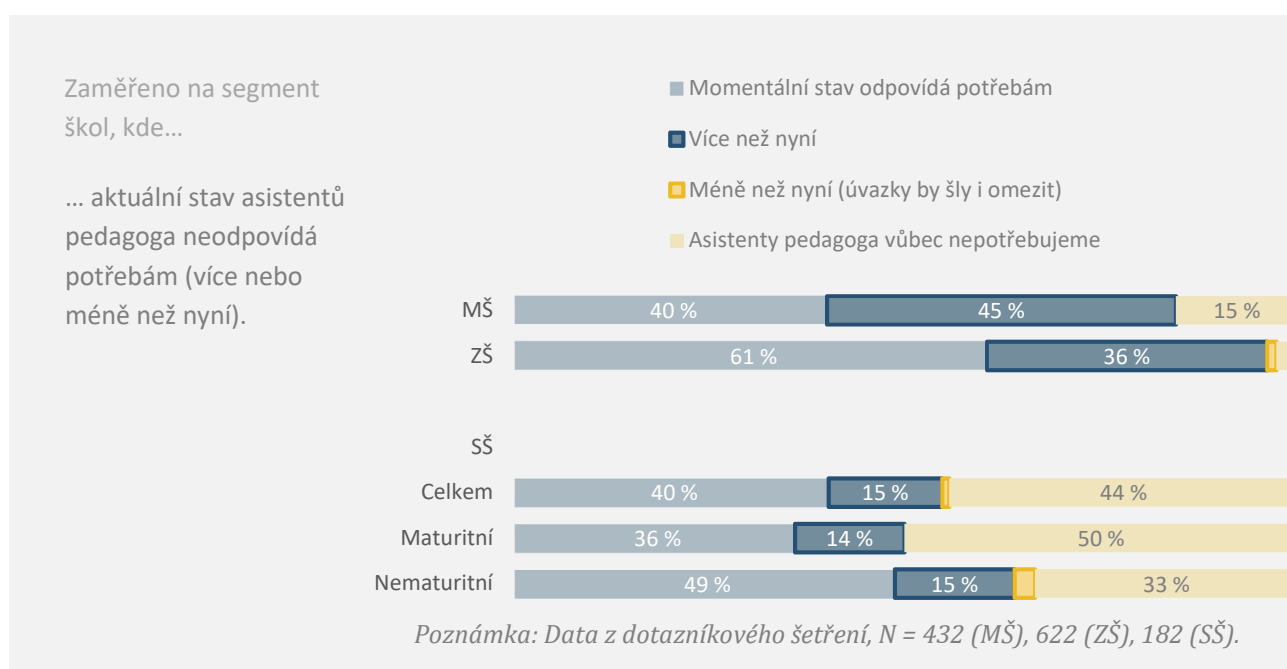


Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 179 SŠ. Velikost SŠ určena podle mediánu (Menší = pod 347 žáků, Větší = 347 a více žáků).

3.5 Postoje k asistentovi pedagoga

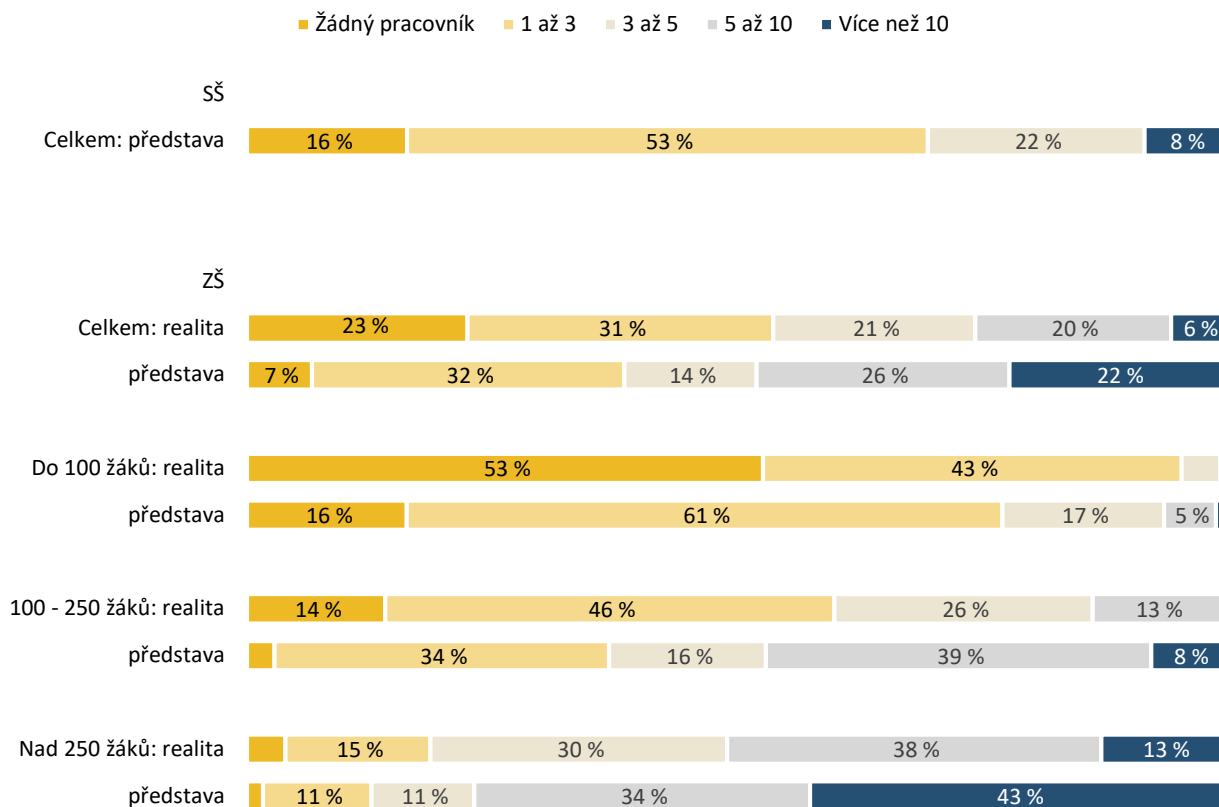
U otázek na asistenta pedagoga je potřeba připomenout, že je možné, že ředitelé otázky interpretovali vzhledem k aktuálně projednávaným změnám. Mohli se obávat snížení jejich počtu a proto (spíše neúmyslně) nadhodnotit jejich potřeby. Toto omezení je ve stejném směru jako obecné nadhodnocování potřeb v dotazníkovém šetření, když k němu respondenti dostanou prostor.

Graf 77 - Kolik MINIMÁLNĚ asistentů pedagoga a jejich úvazků byste potřebovali k zajištění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu a podpoře žáků na vaší škole?



Potřeby asistentů pedagoga jsou velmi variabilní. Většina základních škol a středních škol nepotřebuje měnit počty asistentů pedagoga. Výrazně více mateřských (45 %) a základních škol (36 %) potřebuje více asistentů pedagoga než na středních školách (15 %). Procenta, která chtějí asistentů méně, jsou zanedbatelná. Celkově se však školy od sebe velmi liší. Jasný je velký vliv velikosti školy, ale do potřeby také zasahuje sociální znevýhodnění.

Graf 78 - Kolik úvazků asistentů pedagoga by vaše škola MINIMÁLNĚ potřebovala k zajištění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu a podpoře žáků na vaší škole? (srovnání současnost a vyplněné údaje)



Poznámka: Data z dotazníkového šetření, N = 618 (ZŠ), 180 (SŠ).

3.5.1 Nastavení parametrizace asistenta pedagoga

Stejně jako u specializovaných činností a podpůrných pedagogikách pozic, otázka na preferovaný počet asistentů pedagoga nám umožňuje navrhnout rovnici, podle které by se jejich počet na jednotlivých **základních školách** mohl řídit.

Výsledný vzorec reflektuje počet žáků a znevýhodnění. Každá škola má nárok na 0,9 úvazku, 0,1 úvazku navíc za každých 10 žáků a 0,3 potažmo 0,7 úvazku pro školy se středním až vysokým znevýhodněním.

Graf 79 - Optimální minimální počet úvazků podle počtu žáků v ZŠ



Vzorec ZŠ: $1,4 + 0,1 * \text{každých } 10 \text{ žáků} + 0,7 * \text{středně znevýhodněná} / 2,1 * \text{silně znevýhodněná}$

Graf ukazuje, že potřeby škol se výrazně liší i v rámci počtu žáků a sociálního znevýhodnění. Proto řada škol na základě vzorce by měla dostat výrazně méně, než kolik uvádí za potřeby. Proto je i při nastavování výpočtu asistentů pedagoga možné pracovat i s těmito rozdíly. Příklad níže pak modelově ukazuje výpočet pro různé velikosti škol a znevýhodnění.

Tabulka 8: Optimální výše úvazku asistenta pedagoga podle počtu žáků

Počet žáků	Ideální výše úvazku ZŠ		
	Slabé znevýhodnění	Střední znevýhodnění	Silné znevýhodnění
50	1,9	2,6	4
100	2,4	3,1	4,5
200	3,4	4,1	5,5
300	4,4	5,1	6,5
500	6,4	7,1	8,5

3.6 Souvislost personálního zabezpečení, znevýhodnění a vzdělávacího neúspěchu

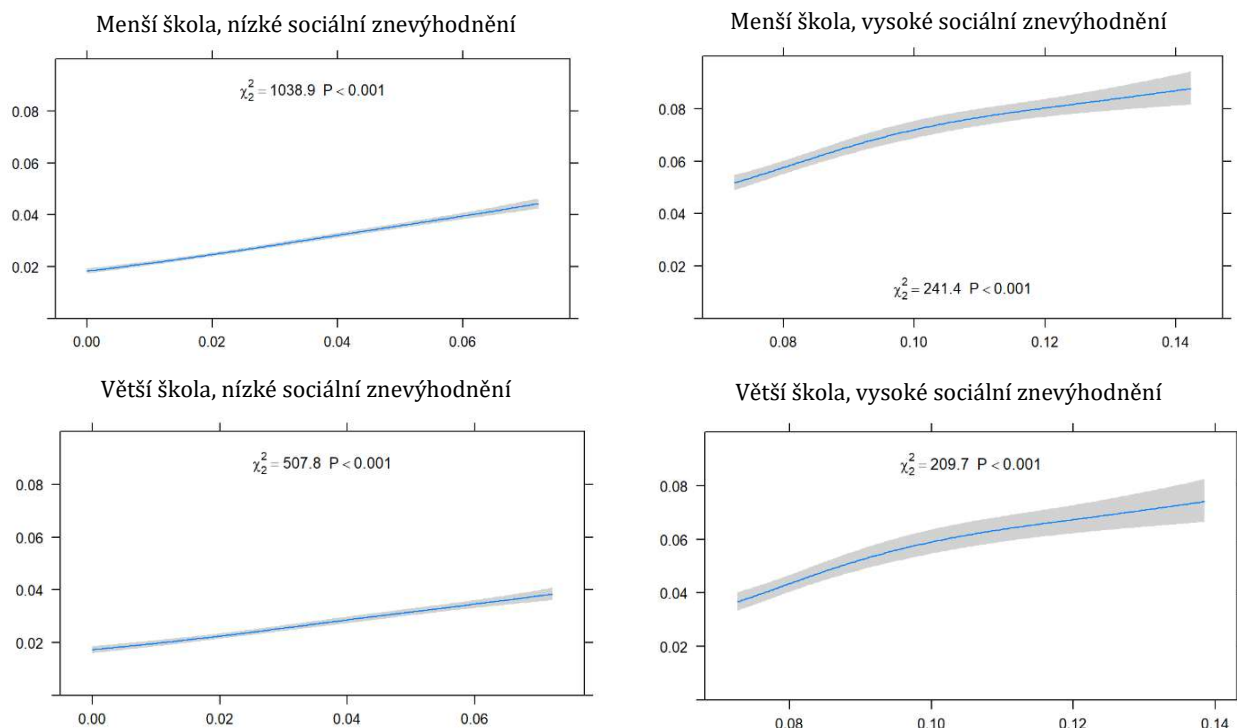
Tato kapitola zkoumá, jak spolu souvisí obsazení podpůrnými pozicemi ve škole (asistent pedagoga, psycholog, speciální pedagog), vzdělávací neúspěšnost a jestli se výsledky liší podle velikosti školy a míry sociálního znevýhodnění žáků. Tento typ analýzy je klíčový pro nastavení systému, jelikož u podpůrných pozic se předpokládá jejich pozitivní efekt na chod školy. My zkoumáme souvislost pouze s jedním typem výsledku – nedokončování základního vzdělávání. To je velmi závažná forma školního neúspěchu. Podpůrné pozice mohou ovlivňovat také jiné výstupy vzdělávání – školní klima, výsledky žáků, motivaci, well-being a podobně. Administrativní data ovšem souvislost s dalšími typy výstupů neumožňují ověřit.

Naše analýza je potřeba brát jako vstupní a pilotní, protože obsahuje řadu omezení. Zaprvé, výsledky poukazují pouze na souvislosti (korelace) personálního zajištění a vzdělávacího neúspěchu, ne na vliv (kauzalitu). Takový typ studie by vyžadoval jiné nastavení systému s myšlenkou ověřování již při samotném zavádění nebo úpravě systému (více viz závěr této kapitoly). Zadruhé, zkoumané období 2016-2021 obsahuje pandemické roky, které byly specifické. Vzhledem k náběhu společného vzdělávání ovšem nedávalo takový smysl analyzovat pouze předpandemické roky.⁸ Zatřetí, zkoumáme souvislost pouze u oboustupňových škol, u kterých se eviduje nedokončování základního vzdělání.

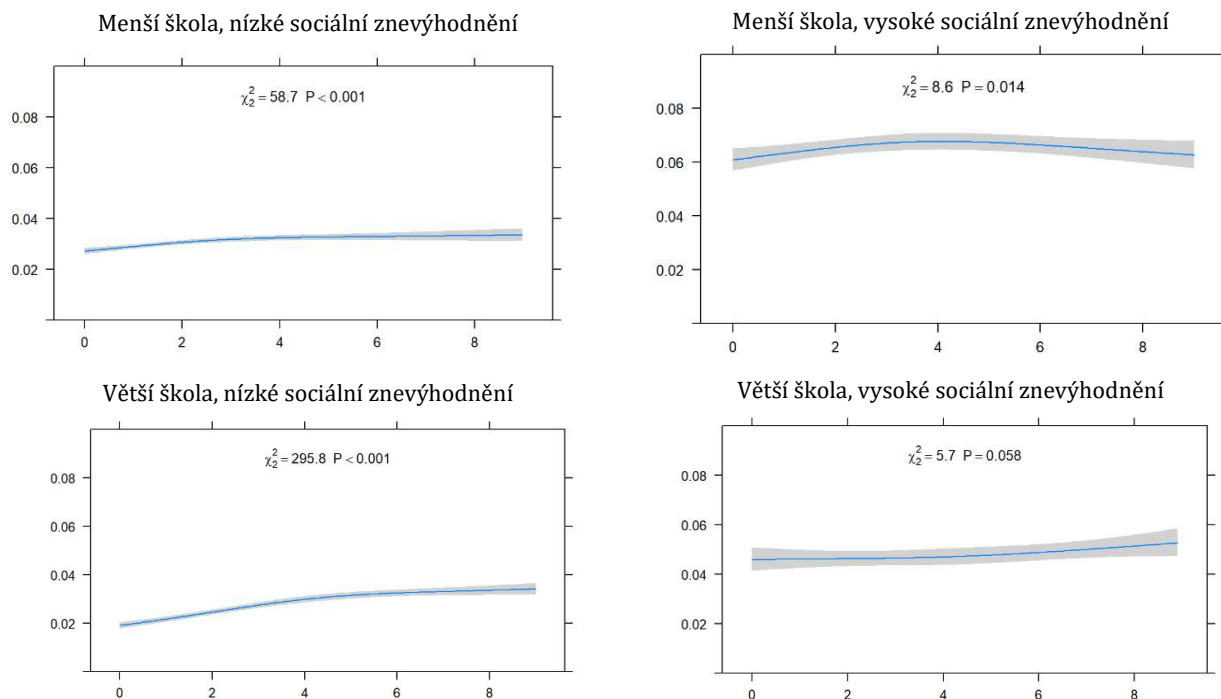
Analýza využívá tobitového regresního modelu, který při kontrole počtu žáků, sociálního znevýhodnění a počtu nepedagogických pracovníků odhaduje souvislost vzdělávací neúspěšnosti s vyšším zastoupením dané pozice. Každou proměnnou níže ukazujeme v dělení podle velikosti školy (do 200 žáků, nad 200 žáků) a sociálního znevýhodnění (nízké – 1.-3. kvartil, vysoké – 4. kvartil). Grafy ukazují, jestli je při vyšším zastoupení dané pozice nedokončování vzdělávacího neúspěchu vyšší, obdobné nebo nižší.

Jako první dokumentujeme vztah mezi sociálním znevýhodněním školy a nedokončováním základního vzdělání. Všechny grafy ukazují, že je vzdělávací neúspěšnost vyšší, čím je vyšší sociální znevýhodnění. To podporuje tvrzení, že personální zajištění podpůrnými pracovníky jako asistenti pedagoga, psychologové nebo speciální pedagogové by mohlo být efektivní směřovat do znevýhodněných škol. Jak ukázaly ale kapitoly výše, především pozice psychologa a speciálního pedagoga není častěji v sociálně znevýhodněných školách. Korelace mezi znevýhodněním a těmito pozicemi je prakticky nulová.

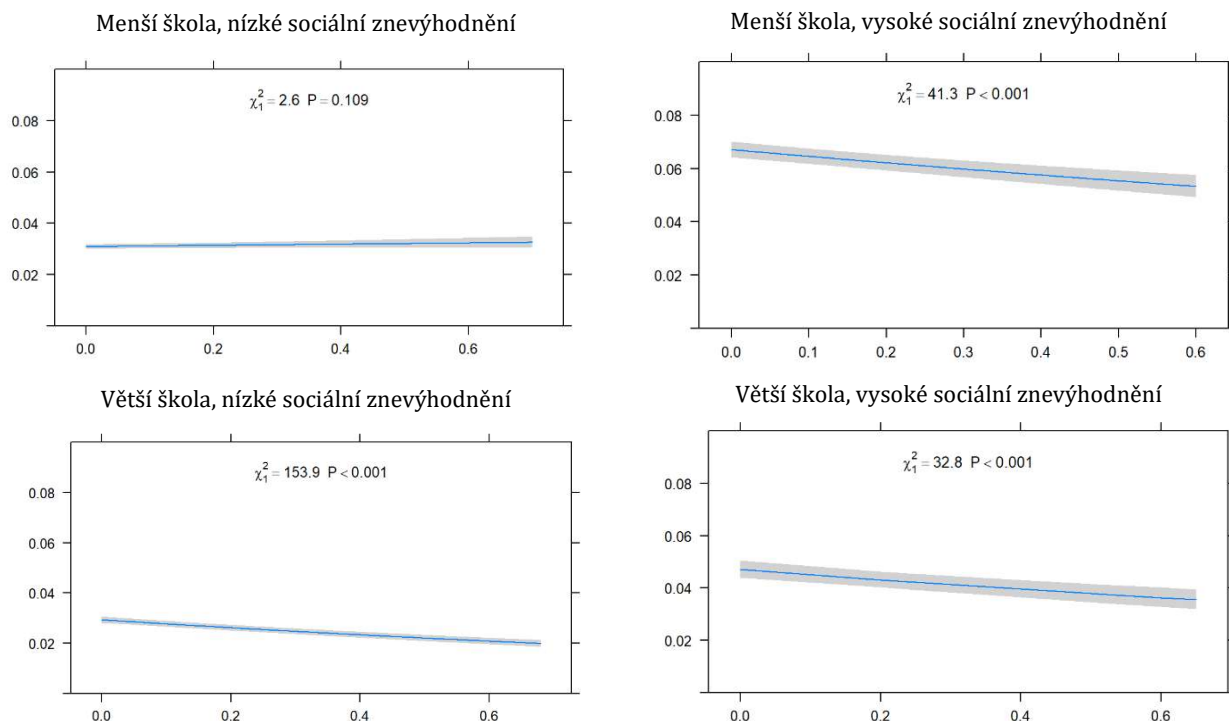
⁸ Tuto analýzu jsme také provedly a výsledky se od období 2016-2021 významně nelišily.

Graf 80 - Vztah sociálního znevýhodnění a nedokončování základního vzdělání

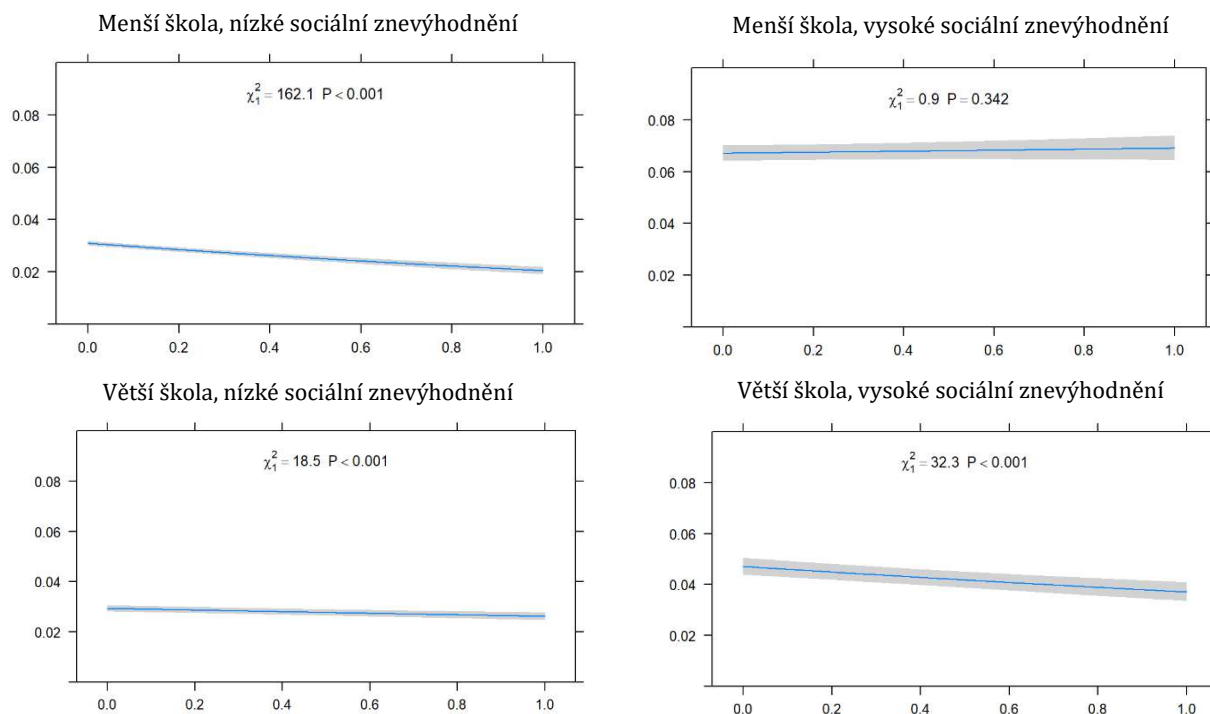
Nejdříve se zaměříme na vztah vzdělávací neúspěšnosti a zajištění asistentů pedagoga. Ve všech čtyřech grafech je vidět buď nulový nebo pozitivní vztah. Tedy i při kontrole dalších vlivů je nedokončování vyšší ve školách s více asistenty pedagoga. Tento výsledek je nutné interpretovat obezřetně. Ačkoliv kontrolujeme o další vlivy, stále se jedná o korelaci. Je proto možná interpretace, že asistenti pedagoga jsou více ve školách s vyšším sociálním znevýhodněním, a tedy je zde výskyt vzdělávacího neúspěchu vyšší. Na druhou stranu, pokud by asistenti pedagoga výrazně snižovali neúspěšnost ve všech školách, efekt by se zde promítnul. Takový efekt není přítomný, ale stále nemůžeme vyloučit, že asistenti pedagoga přispívají ke snižování školní neúspěšnosti. Velká nejednotnost systému a omezení dat bohužel neumožňují udělat robustnější závěry.

Graf 81 - Vztah zajištění asistenty pedagoga a nedokončování základního vzdělání

Vztah zajištění psychology a nedokončování základního vzdělání je nulový až negativní. Interpretace dat je nicméně opět komplikovaná. Jak ukázaly předchozí části, psychologové jsou často na školách, které se v leckterých ohledech liší od zbytku (nižší znevýhodnění, větší města apod.). Proto efekt může pouze znamenat, že se daří lépe zajišťovat personální zabezpečení v těchto školách. Na druhou stranu, pozitivním zjištěním se zdá, že je vztah silnější pro více znevýhodněné školy. To by mohlo naznačovat, že jsou psychologové prospěšnější ve školách s vysokým znevýhodněním. Ovšem opět jako předtím platí, že pro robustnější zjištění by byl nutný jiný typ nastavení a dat.

Graf 82 - Vztah zajištění psychology a nedokončování základního vzdělání

Vztah zajištění speciálních pedagogů a nedokončování je nulový až mírně negativní, podobně jako u psychologů. Shoduje se i interpretace, že vztah může být způsoben typy škol, kde jsou speciální pedagogové, a ne nutně jejich vlivem na vzdělávací neúspěšnost. Výsledky ale přinejmenším ukazují, že vztah není silně pozitivní.

Graf 83 - Vztah zajištění speciálními pedagogy a nedokončování základního vzdělání

Pro kauzální analýzu dopadu zajištění podpůrných pozic na vzdělávací neúspěšnost by bylo zapotřebí experimentálního nebo kvazi-experimentálního designu. Experimentální design náhodně vybraným školám by přidělil buď personální kapacity navíc, anebo financování navíc. To by umožnilo zkoumat kauzální vliv. Tento typ výzkumného designu je kontroverzní, jelikož je řadou aktérů vnímán jako nespravedlivý. To má dva důležité protiargumenty: 1) nerovný přístup může být pouze dočasný a pilotní a po vyhodnocení rozšířen na všechny. To může u aktérů významně snížit pocit nespravedlnosti; 2) bez vyhodnocení dopadu zaváděných politik může docházet k plýtvání veřejnými zdroji na neefektivní opatření. Takové výdaje většinou mnohonásobně přesahují náklady spojené s pilotním ověřováním. Druhou metodou jsou kvazi-experimentální studie. Takové studie využívají specifických situací v nastavení veřejných politik, které tvoří intervenční a kontrolní skupinu. Například některá podpora může záviset na velikosti školy, kde velikost je určena konkrétní hranicí (např. 180 žáků), kde větší školy mají na podporu nárok a menší ne. Lze ovšem předpokládat, že školy v rozmezí 170-190 žáků jsou do velké míry podobné. Pokud tomu tak je, tak lze dopad porovnat u těchto velmi podobných skupin. Příležitosti na kvazi-experimentální studie se objevují ovšem jen zřídka a jsou důsledkem často nutného arbitrárního nastavení veřejných politik.

Shrnutí: samostatné pozice školního poradenství

1/ Obsazenost samostatných podpůrných pozic – administrativní a dotazníková data

1. Jaké pozice chybí

Podpůrné pozice jako psycholog, speciální pedagog, ale například i sociální pedagog chybí na cca 75 % u větších a středních škol až 90 % u menších škol (**Graf 29**). Jejich obsazenost nejvíce ovlivňuje velikost školy a region. Na základních školách mají více znevýhodněné školy cca 2x více úvazku na 1000 žáků u speciálního pedagoga a psychologa, školního asistenta mají naopak o něco méně často (**Graf 50**). Relativně více těchto pozic mají soukromé školy. Pozice asistentů pedagoga jsou častěji zastoupeny na menších a více znevýhodněných školách.

2. Důvody nedostatku pozic

Ředitelé označují z kvalitativního šetření jako hlavní problém nedostatek uchazečů na předmětné pozice, přičemž v rozhovorech hovoří o tom, že jako úspěch vnímají, když se jim podaří sehnat vůbec nové zaměstnance. Pracovníci poradenských pozic, jako je školní psycholog a speciální pedagog zejména na velkých základních školách, považují za hlavní problém nestálost svých úvazků (jejich časté navázání na výkon učitelského povolání a přímou pedagogickou činnost) a nestálý způsob financování svých pozic. U školních psychologů dotazníková data ukazují, že je nedostatek uchazečů primárním problémem (83 % ředitelů důvod uvádí) a ani vyšší a stálé financování by podle ředitelů nemuselo pomoci (**Graf 58**).

3. Snaha o obsazení pozic

Tři čtvrtiny škol, které nemají speciálního pedagoga nebo školního psychologa, se pozice snaží obsadit (**Graf 56**). Zhruba polovina škol se snaží obsadit školního asistenta (výrazně více mateřských škol ve srovnání se středními školami). Velká část středních škol se snaží obsadit pozici kariérového poradce.

2/ Reálná činnost a praxe samostatných pozic – kvalitativní data

1. Z pohledu ředitelů není prolínání činností pracovníků školního poradenského pracoviště zásadní otázkou. Pro ředitele jsou činnosti pracovníků vymezeny zejména konkrétními problémy, které řeší.
2. Z hlediska jasného rozdělení činností a jejich překryvu jsou pozice školního poradenského pracoviště definovány komplexními multidisciplinárními úkoly, protože se i vzhledem k týmovému charakteru činností hůře posuzují konkrétní překryvy.

3. Spíše než o překryvech činností lze ale hovořit o vzájemném vyvažování a doplňování, které spíše souvisí s (a) vlastním obsazením dostatečného množství pozic školního poradenského pracoviště, resp. velikostí školy, (b) domluvou mezi pracovníky a obecně týmovým charakterem spolupráce, (c) z toho, nakolik jsou jednotlivé pozice vykonávány vedením školy, (d) nakolik jsou daní pracovníci vnímáni jako potřební.
4. Oproti dalším pozicím existuje u školních psychologů značná variabilita ve způsobu jejich zapojení do řešení výchovně-vzdělávacích problémů žáků. Někteří pracují externě a na velmi nízké úvazky, jiní jsou zapojeni na plný úvazek. Psychologové zaměstnaní na plný úvazek za hlavní výhodu označují právě své plnohodnotné zapojení. Celkově psychologové hlavní bariéru spatřují v oblasti financování, resp. nejistotu danou projektovým financováním. Z výpovědí psychologů vyplývá, že jejich činnosti pokrývají jak diagnostiku, tak poradenství a konzultace, dále rovněž řešení akutních situací.
5. Speciální pedagogové (podobně jako školní psychologové) vnímají jako hlavní a dlouhodobě neudržitelnou překážku výkonu své práce nestálost financování. Samotné stanovení kompetencí a činností je s finančním zabezpečením (tedy výší úvazku) pozic spjato. Ačkoli jednotlivé činnosti jsou v souladu s vyhláškou, jejich míra vychází z domluvy mezi kolegy a odpovídá úplnosti nebo neúplnosti obsazení školního poradenského pracoviště.
6. Zaměstnanci zejména větších základních škol zdůrazňují důležitost kompletního personálního zajištění školního poradenského pracoviště včetně školního psychologa.
7. Sociální pedagogové jako hlavní bariéru pro výkon své práce označují obecně neobeznámenost s pozicí a tím spojenou nutnost vysvětlovat, proč je i pro školy důležité pracovat šířeji s rodinami žáků. S touto skutečností souvisí i neukotvenost pozice ve fungování škol. Činnost sociálního pedagoga je cílena na řešení problémového chování žáků ve spolupráci s rodiči těchto žáků.
8. Primární aktivita asistentů pedagoga se váže ke konkrétnímu žákovi a k výpomoci třídnímu učiteli s nenadálou agendou. Spolupráce mezi pedagogem a asistentem pedagoga je klíčová jak pro samotné nastavení činností a kompetencí asistenta pedagoga, tak i pro jeho subjektivní spokojenost s vykonávanou prací. Ředitelé škol opakovaně potvrzují nestabilitu pracovní pozice asistenta pedagoga (vazba na konkrétní dítě se SVP) a z toho plynoucí praktické problémy pro vedení školy. Tuto nestabilitu vnímají i samotní asistenti pedagoga jako základní nedostatek, bariéru jejich pozice.

3/ Vnímání důležitosti pozic – dotazníková data

1. Ředitelé základních i středních škol vnímají psychologa jako důležitého pro kvalitní vzdělávání (94 % součet za odpovědi velmi a spíše důležité, **Graf 53, Graf 54**). Základní školy vnímají ještě o něco důležitějšího speciálního pedagoga (97 % za součet odpovědí) a ředitelé středních škol si ještě hodně váží kariérového poradce (89 % za součet odpovědí).
2. Jako méně důležití (pro kvalitní vzdělávání) jsou vnímáni na ZŠ školní asistent, sociální pedagog a kariérový poradce (56-73 % za součet odpovědí spíše a velmi důležité). Tyto 3 pozice jsou dle účinné legislativy „nepedagogické“. S těmito pozicemi či činnostmi má ale konkrétní zkušenosti jen malá část škol. Relativně nejnižší preference sociálního pedagoga zase může značit spíše obecně silnou neobeznámenost s podpůrnou pozicí – jak vyplývá z kvalitativního šetření.

4/ Postoje k možným opatřením ze strany MŠMT – dotazníková data

1. Institucionalizace pozic – MŠ

Pro kvalitu vzdělávání v mateřských školách by z dosud neinstitucionalizovaných pozic mělo dojít k institucionalizaci školního logopeda (62 % ředitelů krok označuje jako velmi pozitivní). Pozitivně se ředitelé mateřských škol staví k pozicím speciálního pedagoga, chůvy nebo školního psychologa (více než 50 % za součet odpovědí velmi a spíše pozitivní, **Graf 63**).

2. Institucionalizace pozic – ZŠ

Ředitelé ZŠ spojených s MŠ z největších škol (nad 250 žáků) by výrazně častěji uvítali institucionalizaci psychologa (92 % vs. 73 % ředitelů škol s méně než 100 žáky) a sociálního pedagoga (64 % vs. 40 %). Institucionalizaci těchto by přivítali výrazněji také ředitelé ZŠ spojených s MŠ z více znevýhodněných oblastí, psycholog by měl velmi pozitivní nebo spíše pozitivní dopadl pro 87 % těchto ředitelů (vs. 74 % ředitelů z méně znevýhodněných škol), sociálního pedagoga pro 57 % (vs. 41 %) (**Graf 64**).

3. Sloučení specializovaných činností – ZŠ a SŠ

Celkově mezi řediteli mírně převažují odpůrci spojení těchto pozic, spojení koordinátora ŠVP a EVO vnímá velká část ředitelů (třetina) neutrálně („ani pozitivně, ani negativně“). Spojování pozic vnímají pozitivně především ředitelé malých ZŠ do 100 žáků (**Graf 66**).

5/ Nastavení banky odpočtů pro podpůrné pozice – dotazníková data

1. Dále uvádíme výsledky k tématu minimálního smysluplného úvazku pro pozice speciální pedagog, psycholog, školní asistent, sociální pedagog, koordinátor spolupráce školy a

zaměstnavatele a kariérový poradce. Ředitelé dále rovněž uváděli rozdělení těchto pozic při omezení bankou odpočtů.

2. Ředitelé základních i středních škol v průměru uvádí jako minimální za všech 6 pozic dohromady přibližně 2 úvazky. Vyšší potřeby mají větší školy a více znevýhodněné školy (**Graf 69**).

Na základě odpovědí ředitelů jsme pomocí regresní analýzy odhadli možné nastavení banky úvazků, které zohledňuje počet žáků a znevýhodnění školy (**Graf 74**). Ta dává v základu 1 úvazek každé škole, za každých 50 žáků přidává 0,1 úvazku a školám podle pásma znevýhodnění přidává 0,4 nebo 0,9 úvazku. Tyto parametry je možné upravovat, ale vždy je nutné přepočítávat dopady na různé velikosti škol a sociální znevýhodnění, již ale nejsou rozdíly mezi základními a středními školami.

3. Ředitelé základních škol potřebují na nejvyšší úvazky speciálního pedagoga, školního psychologa a školního asistenta (0,52 – 0,59 úvazku v průměru, **Graf 75**). Při omezení v podobě banky ale výrazně více redukuje úvazek školního asistenta (o cca 30 p. b. více).
4. Ředitelé středních škol dávají s velkým náskokem nejvyšší úvazek pozici školního psychologa (průměr 0,6 úvazku, **Graf 76**). Ostatním pozicím dávají 0,3 úvazku nebo méně. Při omezení školního psychologa ředitelé redukuje oproti ostatním pozicím velmi málo.

6/ Nastavení parametrizace pro asistenta pedagoga – dotazníková data

1. 40 % mateřských škol a 60 % základních škol je v současné době spokojeno s počtem asistentů pedagoga (**Graf 77**).
2. Na základě odpovědí na minimální smysluplnou celkovou výši úvazků asistentů pedagoga jsme i pro tuto pozici modelovali možné nastavení počtu úvazků pro školy podle velikosti a znevýhodnění.

Výsledný vzorec dává každé škole 1,4 úvazku, navíc 1 úvazek za každých 100 žáků a 0,7 za středně až 2,1 za silně znevýhodněné školy (**Graf 79**).

Při interpretaci je ale nutné brát v potaz, že potřeby škol se i při kontrole velikosti a znevýhodnění výrazně liší a je nutné s touto heterogenitou pracovat. V tomto případě navrhuje spíše vyšší limity, aby nedošlo k omezení příliš velkého počtu škol, které již více asistentů mají a čerpají je pro žáky přes podpůrná opatření. V tom je situace asistentů jiná než např. při parametrizaci odpočtu PPČ.

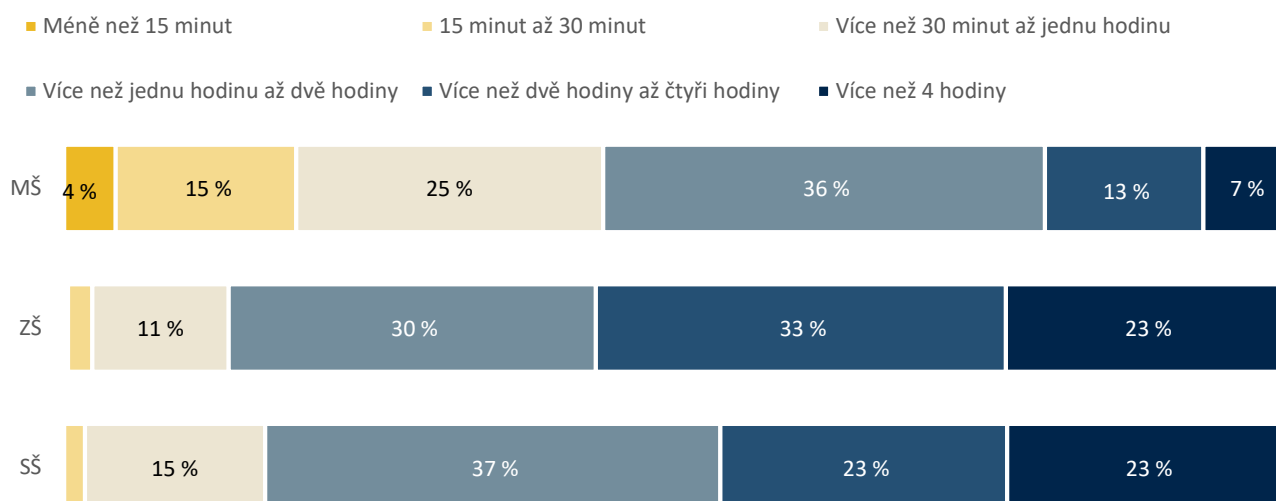
Souvislost personálního zabezpečení a vzdělávací neúspěšnosti

1. Asistenti pedagoga jsou častěji přítomni ve znevýhodněných školách, u školního psychologa ani speciálního pedagoga toto říct nelze.
2. Analýza ukazuje, že obsazenost asistentem pedagoga, školním psychologem nebo speciálním pedagogem nesouvisí se vzdělávací neúspěšností, a to ani když školy rozdělíme podle velikosti a znevýhodnění. Závěry však jsou nejednoznačné, protože pozice mohly snížit původně vyšší neúspěšnost, zastavit její nárůst, nebo jsou tam krátce a nemají vliv. Prozatím výsledky ukazují především na větší potřebu data dále sledovat a vyhodnocovat, možné lepší nastavení struktury a účelu pozic pro redukci vzdělávacího neúspěchu.
3. Český vzdělávací systém je velmi fragmentovaný a hodně záleží na škole nebo mikroregionu, jak dokáže jednotlivé pozice zabezpečit. To může vést k situaci, kdy nejsou pozice alokovány mezi školy tím nejefektivnějším způsobem. Pro opravdu kauzální analýzu by nicméně bylo nutné nastavení ex ante dopadové evaluace.

4 Nepřímá pedagogická práce učitelů

Tato kapitola shrnuje, kolik času učitelé ve školách věnují nepřímé pedagogické práci, a zda by ředitelé uvítali, aby školám s těmito činnostmi pomohla nová nepedagogická pozice (školní asistent).

Graf 84 - Kolik času týdně tráví učitelé v průměru činnostmi, které by mohli zajistit nepedagogové



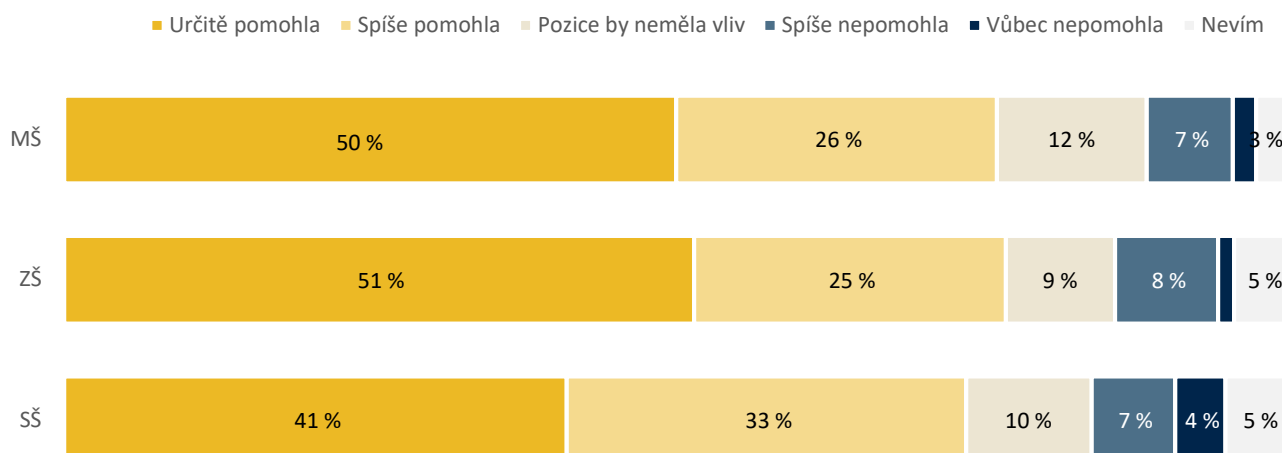
Poznámka: Odpovědi ředitelů všech stupňů škol, N = 1236 (429 MŠ, 622 ZŠ, 185 SŠ). Znění otázky: „Odhadněte prosím, kolik času týdně přibližně na vaší škole tráví průměrný učitel činnostmi, které nemusí být přímou pedagogickou prací.“

Nejméně času tráví prací, kterou by mohli vykonávat i nepedagogové, učitelé v **MŠ**, nejvíce času učitelé na základních školách – 56 % více než 2 hodiny týdně. Častěji uváděli vyšší časové dotace pro tuto práci ředitelé největších základních škol. U MŠ a SŠ nehrála **velikost školy** významnou roli. Školy se statisticky významně neliší v množství času na základě počtu žáků na úvazek asistenta pedagoga.

U středních škol věnují o něco více času nepedagogické práci **nematuritní obory** (2 nejvyšší kategorie zvolilo 53 % ředitelů z nematuritních oborů oproti 43 % z maturitních oborů) a ředitelé **méně znevýhodněných** škol (37 % ředitelů více znevýhodněných SŠ zvolilo nejvyšší 2 kategorie, oproti 49 % ředitelů méně znevýhodněných SŠ). **U základních škol** věnují o něco více času nepedagogické práci **více znevýhodněné základní školy** (nejvyšší 2 kategorie zvolilo 51 % méně znevýhodněných škol a 60 % více znevýhodněných škol).

Na školách všech typů nejsou výrazné rozdíly v odpovědích podle toho, jestli škola má nebo nemá obsazenou pozici školního asistenta.

Graf 85 - Do jaké míry by učitelům pomohla nepedagogická pozice, která by zajišťovala nepedagogickou práci (např. školní asistent) – celkem, na MŠ, ZŠ a SŠ



Poznámka: Odpovědi ředitelů všech stupňů škol, N = 1236 (429 MŠ, 622 ZŠ, 185 SŠ). „Do jaké míry by učitelům pomohla nepedagogická pozice, která by tuto práci zajišťovala? (např. školní asistent)“

Všechny stupně škol by tuto pozici uvítaly, její vznik podporují **tři čtvrtiny ředitelů** včetně ředitelů SŠ, kteří byli v postoji, zda by byla institucionalizace školního asistenta přínosná, váhavější (viz Graf), pravděpodobně si tedy u této předešlé otázky neuvědomili plně možnosti jeho využití. U **MŠ** volili možnost „určitě pomohla“ nebo „spíše pomohla“ častěji ředitelé škol z krajů s nejnižším počtem dětí na úvazek pedagoga (84 % oproti 70 % ředitelů MŠ z krajů s nejvyšším počtem dětí na úvazek pedagoga). Podle jiných kritérií se školy v odpovědích významně neliší (velikost školy, index znevýhodněnosti, maturitní vs. nematuritní obory).

Základní školy, které nyní mají alespoň minimální úvazek školního asistenta, zároveň za více důležitou považují nepedagogickou pozici pomáhající učitelům. O 13 % více ZŠ odpovídá *určitě* a *spíše pomohla*. Data u mateřských a středních škol naznačují podobný trend, kvůli malým pozorováním však je větší šance, že se jedná o náhodné pozorování.

Shrnutí: nepřímá pedagogická práce učitelů

1. Více než polovina učitelů základních škol tráví pracovní náplň činnostmi, které nesouvisí s přímou pedagogickou činností, více než 2 hodiny týdně. U mateřských škol je tento podíl 20 %, u středních škol 40 % (**Graf 84**).
2. Odbřemenění od těchto činností by podle tří čtvrtin ředitelů pomohla nepedagogická pozice, která by mohla tyto činnosti vykonávat (například školní asistent, **Graf 85**).

5 Nepedagogičtí pracovníci a jejich činnosti, financování

5.1 Obsazenost pozicemi ve školách

Tato část mapuje rozložení nepedagogických pracovníků v čase a mezi typy škol. K tomu využíváme PAM výkazy od MŠMT. Údaje o počtech nepedagogických zaměstnanců pochází ze zprůměrovaných čtvrtletních výkazů o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství (PAM). Tento výkaz zaznamenává údaje pouze veřejných škol, a tak **v této podkapitole všechny údaje jsou pouze o veřejných školách, tedy školách veřejných zřizovatelů.**⁹

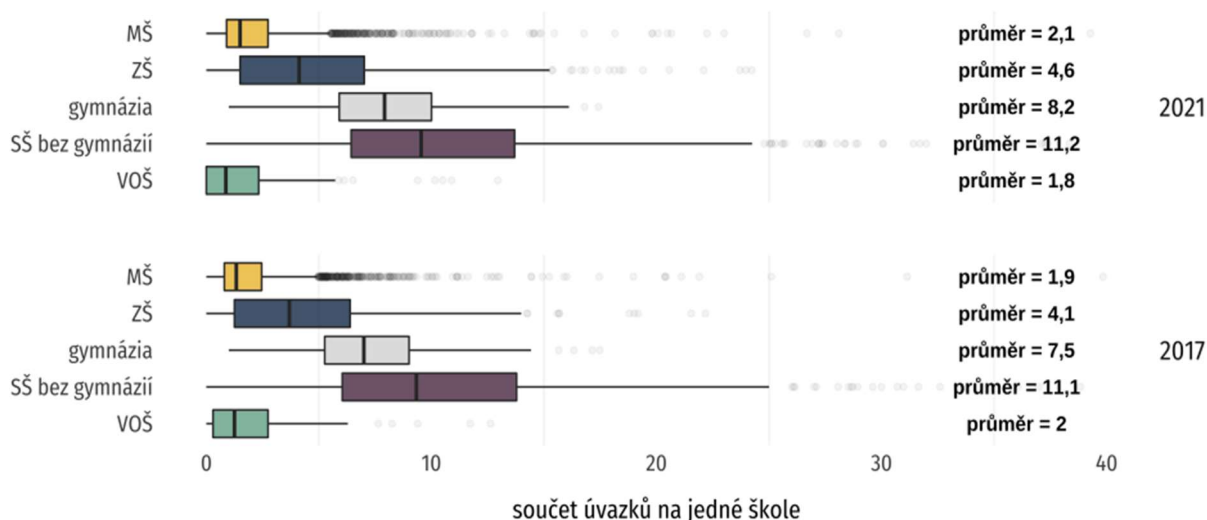
Zobrazení dat

Zaměření v této kapitole je na rozdíly v počtech nepedagogických zaměstnanců ve školách, pro tuto podkapitolu jsme proto zvolili jinou metriku, přesněji jinou statistickou zobrazovací metodu, a to „boxplot“. Boxplot je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky. Grafy zobrazují také orientační popisec s aritmetickým průměrem distribuce, který ale dost zkresluje distribuci a neprozradí takřka nic o rozdílech v distribuci.

První graf vypovídá o rozložení nepedagogických pracovníků agregátně podle úrovně či stupně vzdělávání, případně za typ střední školy. Z níže přiloženého grafu o distribuci nepedagogických zaměstnanců ve veřejných školách vyplývají dvě věci. Zaprvé, průměrný počet nepedagogických zaměstnanců se mezi lety 2017 a 2021 mírně zvýšil na všech stupních škol. Zvýšení není dramatické, do nárůstu 0,7 úvazku u gymnázií, u kterých nastal největší nárůst. Zadruhé, nejvyšší počet nepedagogických zaměstnanců mají střední školy bez gymnázií. To je logické vzhledem k odbornému vzdělávání a praktickému výcviku a průměrně větší velikosti těchto ředitelství škol. Zároveň rozdílnost středních odborných škol může souviset i s největší heterogenitou v počtu nepedagogů.

⁹ Pro střední školy jsme schopni rozlišit gymnázia a zbylé typy SŠ. To je podstatné pro identifikaci rozdílného personálního zabezpečení různých typů středních škol. Identifikaci nelze udělat přímo z výkazů PAM, a tak jsme jako gymnázia označili všechny SŠ, které ve svém názvu měly znaky „Gymnázium“ či „gymnázium“. Zbylé SŠ byly označeny jako „SŠ bez gymnázií“ (tedy bez oborů gymnázium). Takové rozdělení není stoprocentně přesné, ale je vhodné pro agregátní znázornění.

Graf 86 - Nepedagogičtí zaměstnanci ve veřejných školách



Poznámka: jako gymnázia byly označeny SŠ, které ve svém názvu mají „Gymnázium“ či „gymnázium“; „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

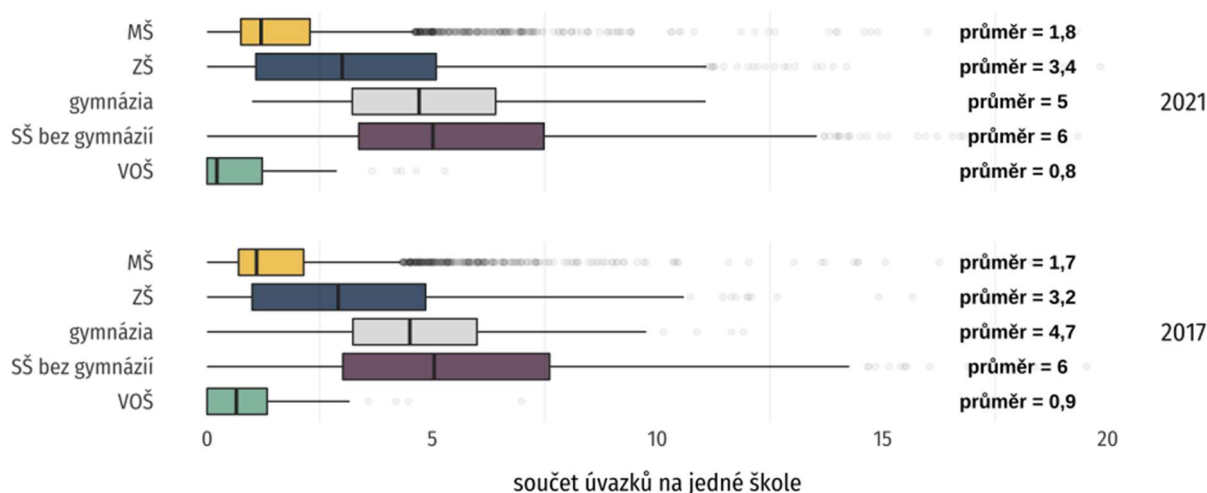
Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

V dalším kroku dělíme nepedagogické zaměstnance na tři skupiny: provozní, technickohospodářští pracovníci a ostatní nepedagogičtí zaměstnanci.

- **Technickohospodářští pracovníci:** např. účetní, knihovník, hospodář, administrativní pracovník, personalista, finanční manažer, projektový manažer.
- **Provozní zaměstnanci:** např. školník, uklízečka, topič, vrátný, plavčík, zahradník, ladič hudebních nástrojů, řidič, recepční.
- **Ostatní nepedagogičtí zaměstnanci:** např. školní asistent, chůva v MŠ, sociální a zdravotničtí pracovníci, nutriční asistent, pracovníci v oblasti informačních a komunikačních technologií, správce webu, tlumočník do znakové řeči, přepisovatel pro neslyšící, auditor, instruktor, korepetitor, mentor.

Provozní zaměstnanci tvoří největší část nepedagogických pracovníků na všech stupních vzdělání. U MŠ jde o většinu zaměstnanců, na základních školách přibližně o 2/3 a na středních školách zhruba o polovinu zaměstnanců. Jejich počet se mezi roky 2017 a 2021 významně nezvýšil na žádném ze stupňů vzdělávání. Je to zároveň skupina s nejvyšším rozptylem mezi školami.

Graf 87 - Provozní zaměstnanci ve veřejných školách

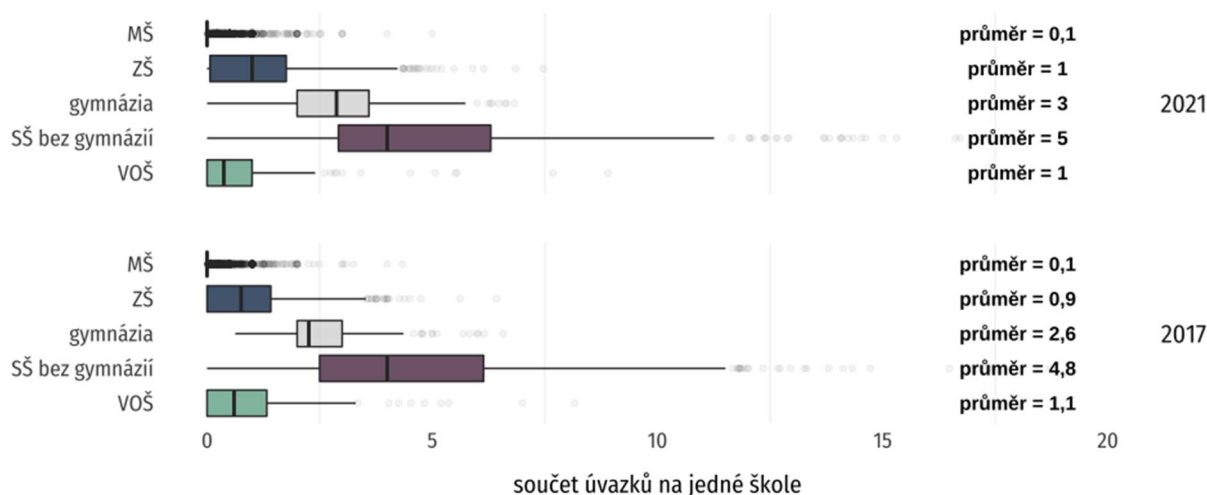


Poznámka: jako gymnázia byly označeny SŠ, které ve svém názvu mají „Gymnázium“ či „gymnázium“; „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

K mírnému nárůstu došlo u **technickohospodářských pracovníků** (např. účetní, hospodář, knihovník), a to především na středních školách (gymnáziích i SŠ bez gymnázií). Nárůst není vysoký, jedná se o průměrný nárůst o 0,2 až 0,4 úvazku. Zajímavé je, že vyšší nárůst zaznamenala gymnázia. Nejde navíc o výrazný nárůst u pár velkých gymnázií, posunula se celá distribuce.

Graf 88 - Technickohospodářští zaměstnanci ve veřejných školách

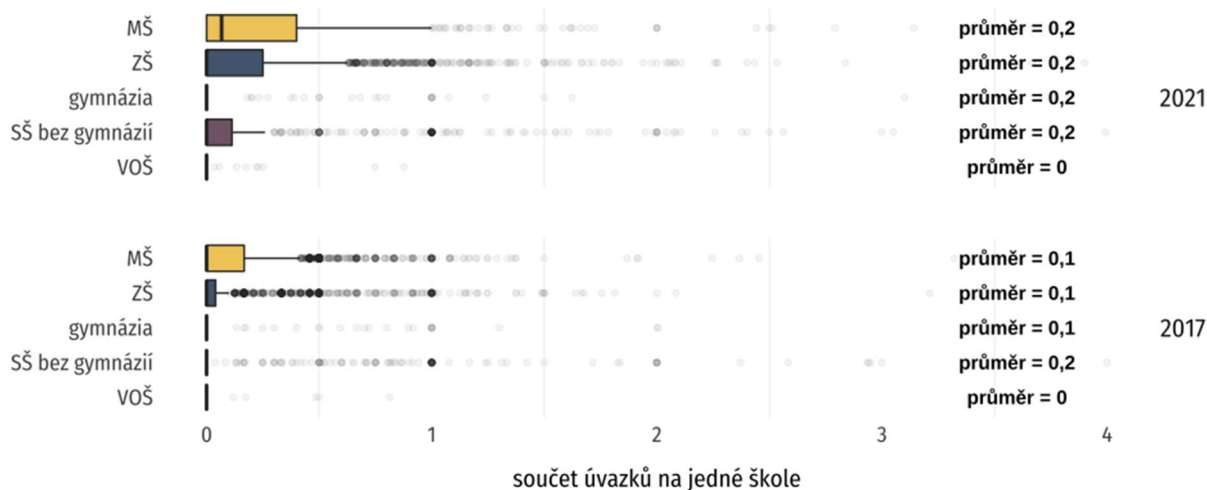


Poznámka: jako gymnázia byly označeny SŠ, které ve svém názvu mají „Gymnázium“ či „gymnázium“; „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

Naopak počet úvazku **ostatních nepedagogických zaměstnanců** se změnil jen minimálně. Vzhledem k tomu, že tato kategorie je velmi široká a zahrnuje i pozice jako školní asistent nebo chůva, jsou v této oblasti výraznější posuny i mezi lety v závislosti například na personálních šablonách ESIF.

Graf 89 - Ostatní nepedagogičtí zaměstnanci ve veřejných školách



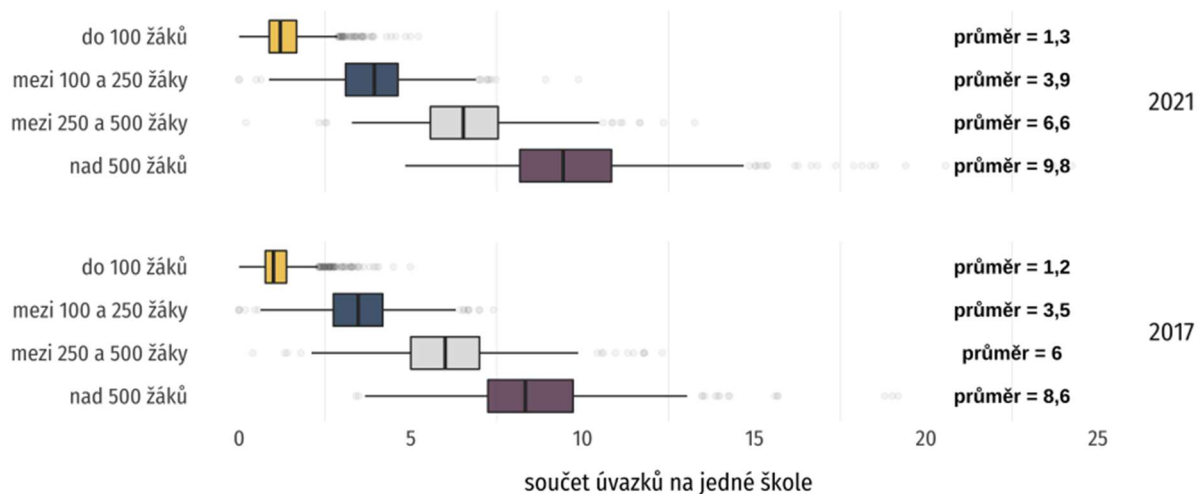
Poznámka: jako gymnázia byly označeny SŠ, které ve svém názvu mají „Gymnázium“ či „gymnázium“; „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

5.1.1 Rozdíly podle velikosti školy

Když se zaměříme na velikostní skupiny ZŠ, lze pozorovat, že počet nepedagogických pracovníků roste víceméně lineárně v závislosti na limitech. S vyšším počtem žáků se ale zároveň zvyšují rozdíly mezi školami. To odpovídá i rozdílné vybavenosti a počtu budov.

Graf 90 - Nepedagogičtí zaměstnanci ZŠ

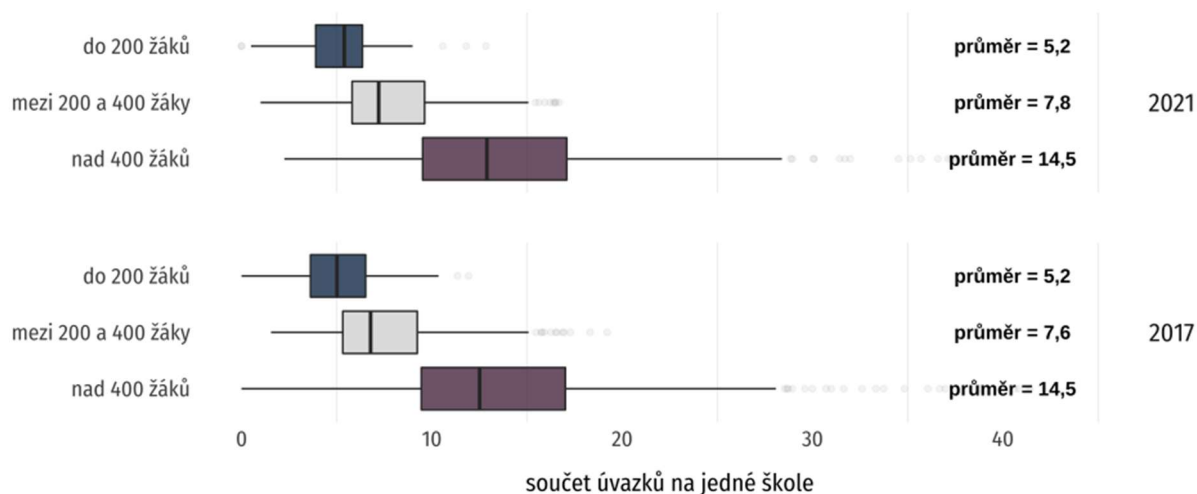


Poznámka: „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

To stejné platí i na SŠ.

Graf 91 - Nepedagogičtí zaměstnanci SŠ



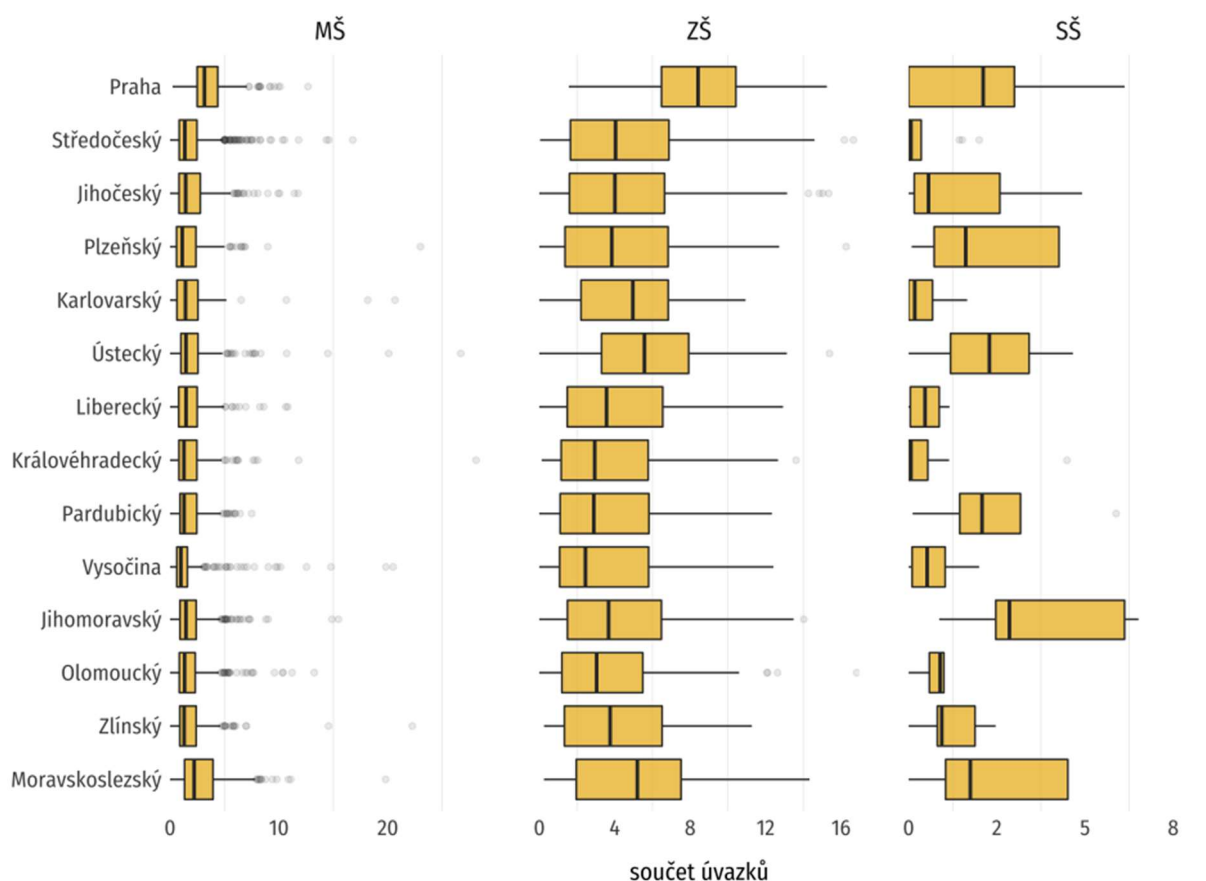
Poznámka: „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

5.1.2 Rozdíly mezi kraji

Krajské rozdíly v počtech nepedagogických zaměstnanců mohou být ovlivněny rozdíly ve velikostech škol. To by vysvětlovalo nadprůměrný medián počtu nepedagogických zaměstnanců v Praze, kde se ojediněle vyskytují malé školy. Za pozornost stojí rozdíly mezi prvním a třetím kvantilem na SŠ napříč kraji. Například v Jihočeském, Plzeňském, Jihomoravském či Moravskoslezském kraji můžeme pozorovat relativně velkou rozdílnost v počtu nepedagogických zaměstnanců, ve Středočeském, Karlovarském, Libereckém, Královéhradeckém, Olomouckém kraji či v kraji Vysočina je tato rozdílnost relativně nízká.

Graf 92 - Nepedagogičtí zaměstnanci MŠ, ZŠ a SŠ

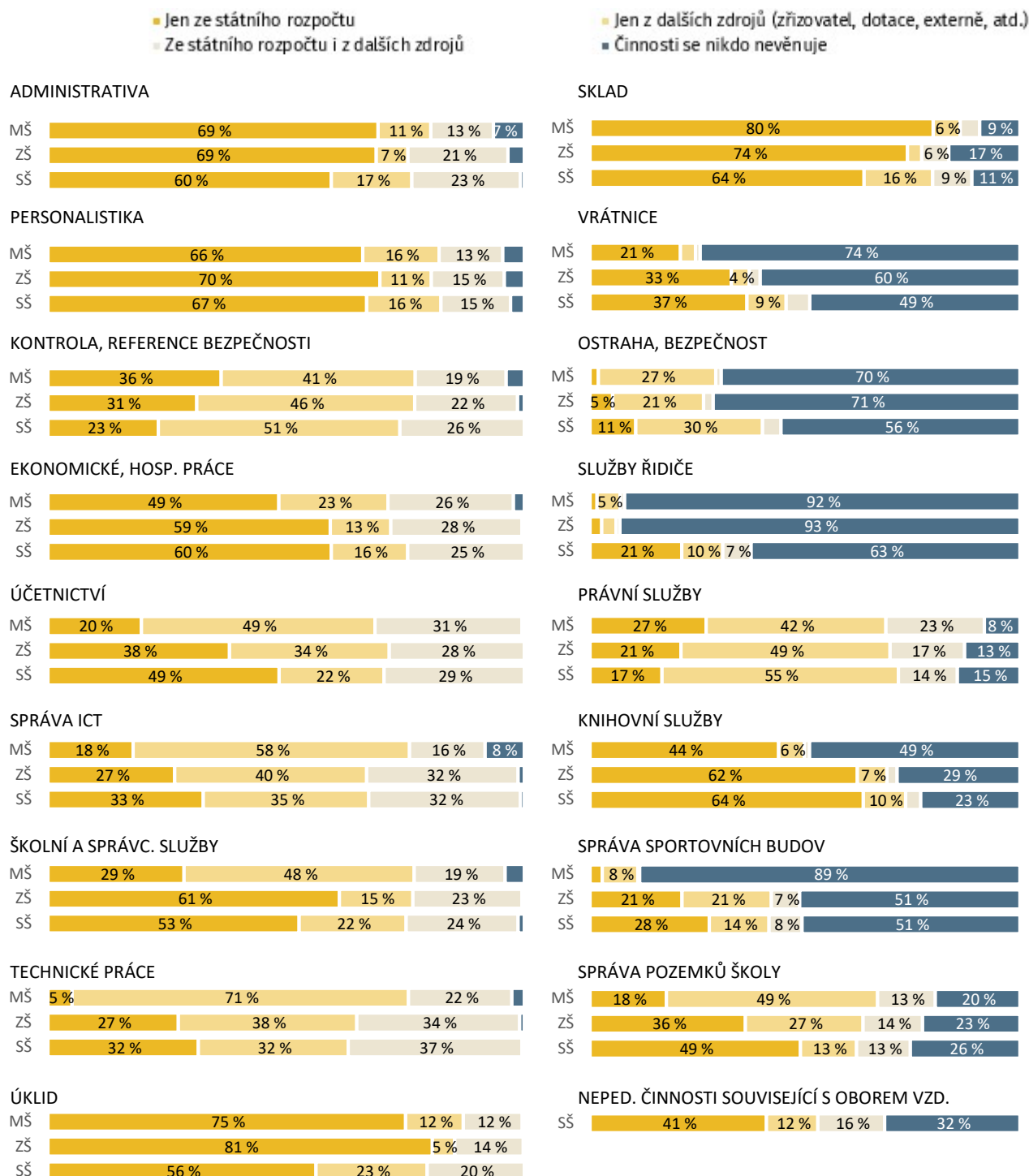


Poznámka: „boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: Výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství průměry za roky 2017 a 2021

5.2 Nepedagogická práce

Graf 93 - Kdo se ve škole věnuje jednotlivým činnostem a jakým způsobem je placený



Poznámka: Odpovědi ředitelů všech stupňů škol, N = 1236 (429 MŠ, 622 ZŠ, 185 SŠ). K nepedagogickým činnostem souvisejícím s oborem vzdělávání se vyjadřovali pouze ředitelé SŠ.

Více než polovina škol vůbec nezajišťuje (ani vlastními zaměstnanci, ani externě) služby vrátnice, řidiče, ostrahu a bezpečnost a správu sportovních budov. Tyto služby nejčastěji zajišťují střední školy.

Nejčastěji z prostředků státního rozpočtu školy (60 – 80 % škol) hradí sklad, úklid a administrativu.

Jen z dalších zdrojů třetina až polovina škol hradí právní služby, kontrolu a reference bezpečnosti, dále také správu ICT a technické práce (MŠ výrazně více než ZŠ a SŠ).

Poměrně běžné je prostředky ze státního rozpočtu a z dalších zdrojů kombinovat. Tuto možnost využívá až třetina škol při zajištění technických prací, správě ICT, nebo účetnictví.

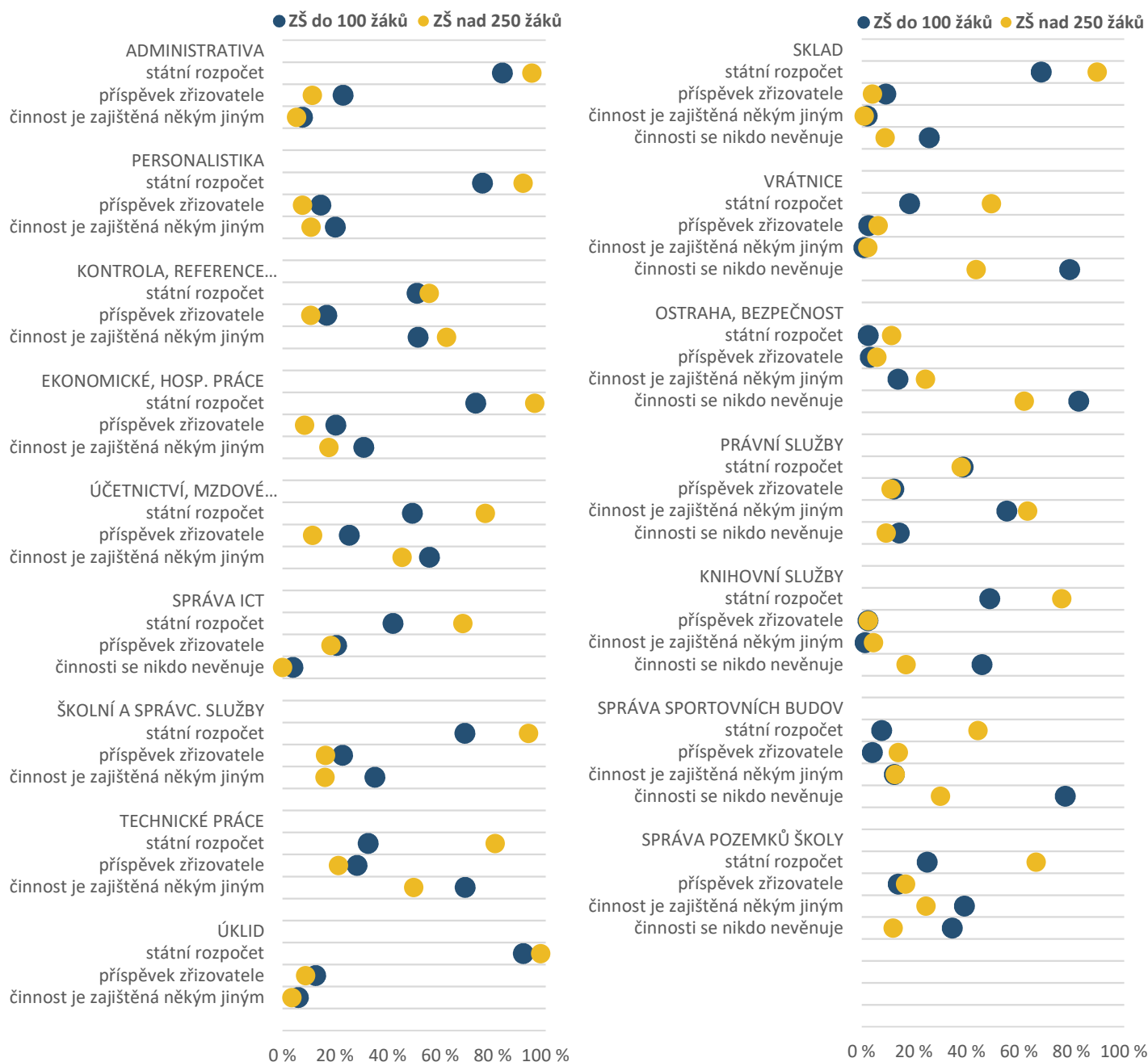
Podrobnější přehled financování jednotlivých pozic včetně využívání prostředků ze strukturálních a investičních fondů shrnuje tabulka níže. Dále prezentujeme také rozdíly ve financování nepedagogických činností u základních škol podle jejich velikosti, porovnáváme základní školy do 100 žáků se školami nad 250 žáků.

Tabulka 9: Financování nepedagogických činností

OBLAST	STUPEŇ ŠKOLY	Placený z prostředků státního rozpočtu	Placený z příspěvku na provoz od zřizovatele	Placený z prostředků evropských strukturálních a investičních fondů	Placený z vlastních prostředků školy získané z výnosů doplňkové činnosti školy	Někdo jiný než vlastní zaměstnanec (např. služba je zajištěna externě, zajišťuje ji zřizovatel atd.)	Činnosti se nikdo nevěnuje
ADMINISTRATIVA	MŠ	82,3	14,1	4,8	3	6,1	6,5
	ZŠ	89,9	15,3	8	6,7	6,1	3,4
	SŠ	82,6	19,8	11	14,4	5,8	0,8
PERSONALISTIKA	MŠ	79,4	11,3	0,4	1,6	20,2	4,5
	ZŠ	85	10,2	2,8	2,8	13,9	4,2
	SŠ	81,8	17,9	5,5	7,2	5,6	2,9
EKONOMICKÉ, HOSP. PRÁCE	MŠ	74,6	22	2,8	1,9	33,1	2,3
	ZŠ	86,8	13	8,6	4,8	23,1	0,5
	SŠ	84,3	20	9,7	14,4	7,3	0
KONTROLA A BEZPEČNOST	MŠ	55,5	18,3	0,4	0,9	50,3	3,8
	ZŠ	52,9	13,7	0,4	1,6	58,1	1,4
	SŠ	49,3	21,8	0	6,3	60	0
ÚČETNICTVÍ	MŠ	50	26,2	0,6	1,2	63	0,6
	ZŠ	66,5	16,6	2	3,5	48,3	0
	SŠ	78,3	17,5	3,7	10,9	27,5	0
ŠKOLNÍ A SPRÁVC. SLUŽBY	MŠ	47,4	30,5	0,7	1,7	44,8	4
	ZŠ	84,1	17,9	0,4	3,4	22,3	0,5
	SŠ	76,7	23,4	0,5	9,3	20,6	1,3

SPRÁVA ICT	MŠ	33,3	19,6	0,7	1	59	8,3
	ZŠ	58,4	19,7	0,8	1,8	57,1	1,3
	SŠ	65	21	0,8	7,2	48,9	0,8
ÚKLID	MŠ	87,5	17,8	1	0,9	10	0,4
	ZŠ	95	10,5	0,4	6,4	4,4	0,2
	SŠ	77,1	19,6	0,5	12,2	17,5	0
TECHNICKÉ PRÁCE	MŠ	26,3	34,9	0	1,6	72,8	2,6
	ZŠ	61,6	23,7	0,4	3,2	56,7	1
	SŠ	68,6	25,2	3	9,8	45,8	0,5
SKLAD	MŠ	84,2	8,1	0	0,9	2,2	9,5
	ZŠ	80,2	6,1	0	3,6	1	16,6
	SŠ	73,3	18,7	0	5,5	2,6	11
PRÁVNÍ SLUŽBY	MŠ	50,2	21,1	0,3	1,2	50,2	8,4
	ZŠ	38,4	11,6	0	0,7	59,7	12,9
	SŠ	29,9	11,5	0	2,5	60,9	14,3
SPRÁVA POZEMKŮ ŠKOLY	MŠ	30,7	18,3	0	0,4	49,1	19,9
	ZŠ	49,9	13,7	0,2	2,8	28,6	22,7
	SŠ	62	16,3	0	5,4	6,5	25,1
KNIHOVNÍ SLUŽBY	MŠ	44,7	5,3	0	0,4	2,6	49,3
	ZŠ	64,6	3,6	1,3	1,7	3,6	28,6
	SŠ	67,6	10,5	0	1,7	0,9	22,7
OSTRAHA, BEZPEČNOST	MŠ	3	5,3	0	0,5	24,9	69,8
	ZŠ	7,4	3,9	0	1,2	20	71,4
	SŠ	15,2	8,5	0	3,8	25,7	55,1
VRÁTNICE	MŠ	21,7	2,5	0	0,4	1,8	74,7
	ZŠ	35,3	3,9	0,5	1,5	1,5	60,4
	SŠ	42,6	7,7	0	4,2	3,8	48,4
SPRÁVA SPORTOVNÍCH BUDOV	MŠ	2,5	4,3	0	0,4	4,8	89,2
	ZŠ	28	8,1	0,2	7,9	13,6	51,3
	SŠ	36,6	8,5	0	10,1	5,2	49,8
SLUŽBY ŘIDIČE	MŠ	2,5	2,6	0	0	4,4	92,1
	ZŠ	3,6	1,8	0	1	1,6	93,1
	SŠ	27,8	8,3	0	3,8	4,3	62,7
NEPED. ČINNOSTI SOUVISEJÍCÍ S OBOREM VZD.	SŠ	56,4	10,6	6,4	5,5	7,3	31,8

Graf 94 - Rozdíly v zajištění a financování vybraných nepedagogických pozic na základních školách podle velikosti



Poznámka: Podíly ředitelů všech stupňů škol, N = 1236 (429 MŠ, 622 ZŠ, 185 SŠ), kteří uvedli daný typ zajištění či financování pozice. Ředitelé mohli volit více způsobů financování zároveň. Možnost „činnosti se nikdo nevěnuje“ je zobrazena pouze u činností, u nichž danou možnost volilo více než 5 % škol. Možnost „činnost je zajištěná někým jiným“ je v plném znění: „Někdo jiný než vlastní zaměstnanec (např. služba je zajištěna externě, zajišťuje ji zřizovatel atd.)“.

U financování nepedagogických činností ze **státního rozpočtu** najdeme u nejmenších a největších základních škol z hlediska počtu žáků největší rozdíly (o 20 a více procentních bodů) u účetnictví, správy ICT, technických prací, skladu, správcovských a školních služeb, ekonomických a hospodářských prací, knihovních službách, vrátnici, správě sportovních budov a správě pozemků školy. Základní školy s více než 250 žáky typicky využívají více prostředků ze státního rozpočtu, na druhou stranu malé školy některé nepedagogické činnosti častěji nezajišťují.

Největší rozdíl u využití příspěvku zřizovatele se objevuje u účetnictví (u ZŠ do 100 žáků ho využívají v 25 %, zatímco u ZŠ nad 250 žáků 11 %). Rozdíl více než 10 procentních bodů je také v administrativě a ekonomických a hospodářských pracích.

U možnosti „činnost je zajištěna jinak“ (např. externě, nebo zřizovatelem) se základní školy nejvíce liší u školních a správcovských služeb (35 % ZŠ do 100 žáků a 16 % ZŠ nad 250 žáků) a technických prací (69 % škol do 100 žáků a 50 % ZŠ nad 250 žáků.)

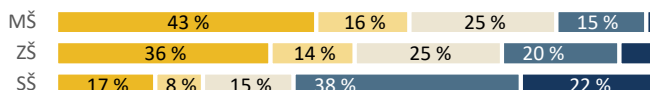
Největší rozdíl v tom, zda se základní školy dané činnosti věnují je u vrátnice (vrátnici nemá 44 % velkých ZŠ a 80 % ZŠ do 100 žáků) a správy sportovních budov, které se nevěnuje 30 % ZŠ nad 250 žáků a 78 % ZŠ do 100 žáků.

Graf 95 - Celková výše úvazků u vlastních zaměstnanců (u činností, které školy zajišťují)

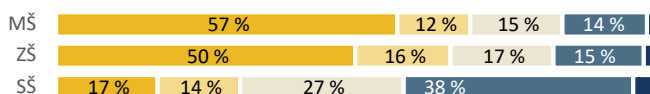
Legenda pro vše MIMO úklid

■ 0 až 0,25 ■ 0,25 až 0,5 ■ 0,5 až 1 ■ 1 až 2 ■ 2+

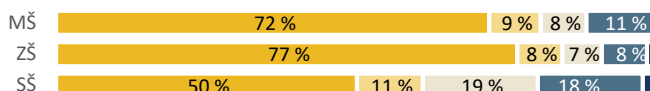
ADMINISTRATIVA



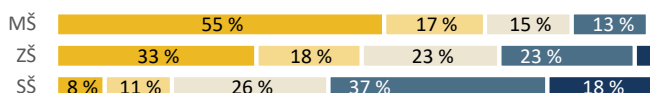
PERSONALISTIKA



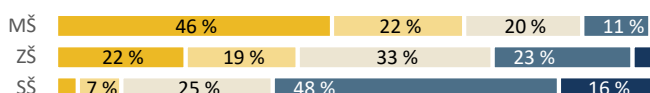
KONTROLA, REFERENCE BEZPEČNOSTI



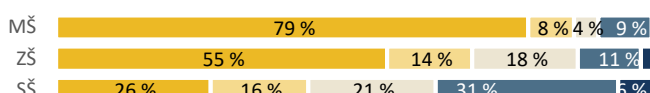
EKONOMICKÉ, HOSP. PRÁCE



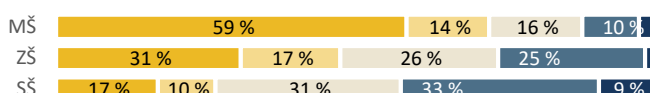
ÚČETNICTVÍ



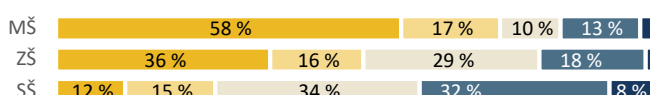
SPRÁVA ICT



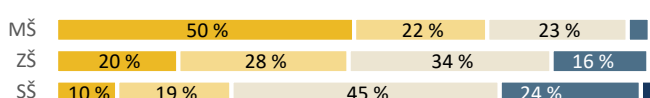
ŠKOLNÍ A SPRÁVC. SLUŽBY



TECHNICKÉ PRÁCE



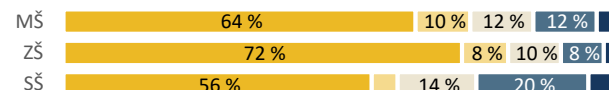
ÚKLID (jiná legenda viz vpravo nahoře)



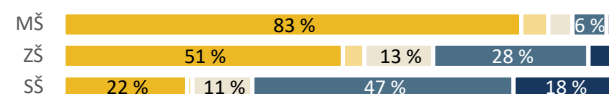
Legenda POUZE pro úklid

■ 0 až 1 ■ 1 až 2 ■ 2 až 5 ■ 5 až 10 ■ 10+

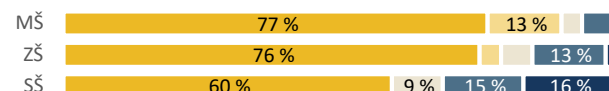
SKLAD



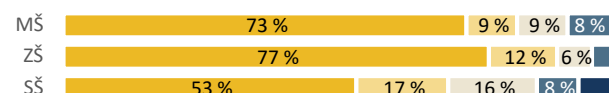
VRÁTNICE



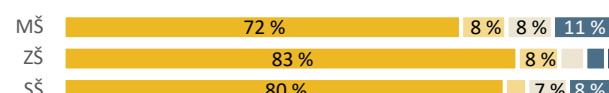
OSTRAHA, BEZPEČNOST



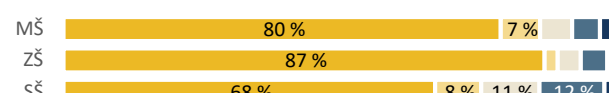
SLUŽBY ŘIDIČE



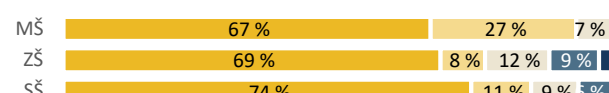
PRÁVNÍ SLUŽBY



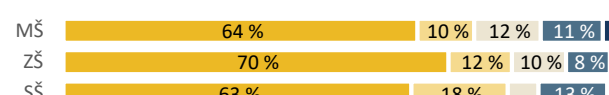
KNIHOVNÍ SLUŽBY



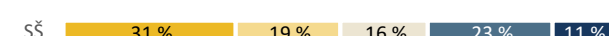
SPRÁVA SPORTOVNÍCH BUDOV



SPRÁVA POZEMKŮ ŠKOLY



NEPED. ČINNOSTI SOUVISEJÍCÍ S OBOREM VZD.



Poznámka: Odpovědi ředitelů všech stupňů škol, N u jednotlivých činností je od 117 (u služeb řidiče) do 1177 (u administrativy). K nepedagogickým činnostem souvisejícím s oborem vzdělávání se vyjadřovali pouze ředitelé SŠ.

Nejvíce úvazků školy věnují úklidu, který má v předchozím grafu samostatnou škálu odpovědí a legendu. Celkem 71 % SŠ a polovina ZŠ mu věnuje více než 2 úvazky.

Nejméně úvazku vlastních zaměstnanců využívají školy na správu sportovních budov, právní služby a knihovní služby, ostraha a bezpečnost. Tři čtvrtiny škol věnují těmto oblastem 0-0,25 úvazku.

Střední školy věnují výrazně více úvazků vlastních zaměstnanců administrativě, personalistice, účetnictví, ekonomickým a hospodářským pracím a vrátnici.

Tabulka 10: Nakolik odpovídá aktuální celkový úvazek věnovaný nepedagogickým činnostem potřebám školy (pouze u škol, v nichž činnosti vykonávají vlastní zaměstnanci)

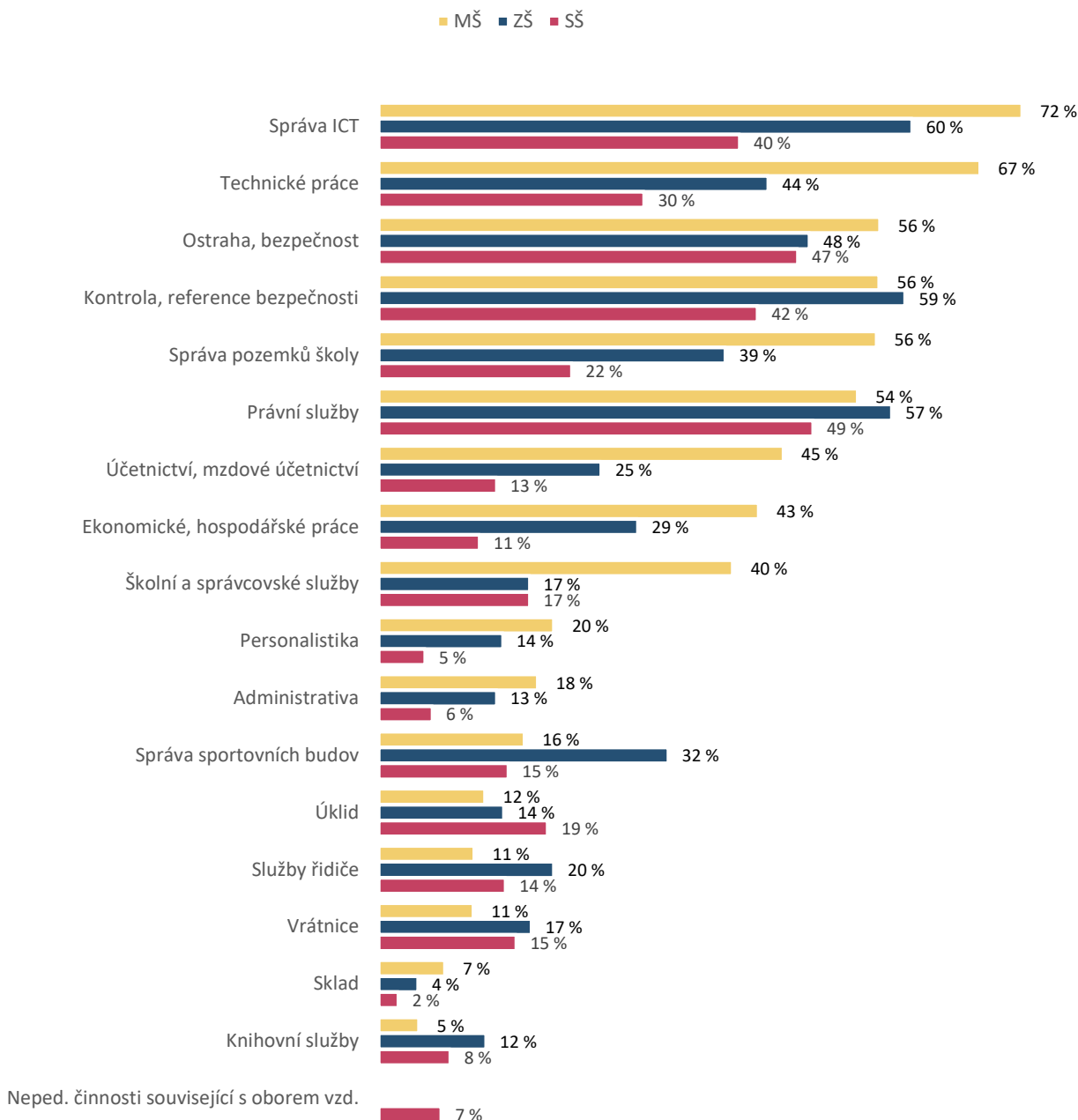
OBLAST	STUPEŇ ŠKOLY	Věnujeme jim až příliš času	Jsou zajištěny adekvátně	Potřebovali bychom je posílit
SPRÁVA ICT	MŠ	8	62	30
	ZŠ	5	40	55
	SŠ	4	44	52
ADMINISTRATIVA	MŠ	17	46	37
	ZŠ	11	50	39
	SŠ	4	57	39
EKONOMICKÉ, HOSP. PRÁCE	MŠ	15	54	30
	ZŠ	8	55	37
	SŠ	2	58	40
TECHNICKÉ PRÁCE	MŠ	9	55	36
	ZŠ	2	73	24
	SŠ	1	66	33
NEPED. ČINNOSTI SOUVISEJÍCÍ S OBOREM VZD.	SŠ	-	-	27
SPRÁVA POZEMKŮ ŠKOLY	MŠ	7	61	32
	ZŠ	2	73	25
	SŠ	1	79	20
PERSONALISTIKA	MŠ	9	67	25
	ZŠ	5	68	26
	SŠ	1	80	20
PRÁVNÍ SLUŽBY	MŠ	8	68	24
	ZŠ	5	69	26
	SŠ	5	73	22
ÚČETNICTVÍ	MŠ	6	73	20
	ZŠ	5	68	27
	SŠ	1	74	25
ÚKLID	MŠ	3	80	18
	ZŠ	1	79	21
	SŠ	0	77	23
SPRÁVA SPORTOVNÍCH BUDOV	MŠ	14	65	21
	ZŠ	2	79	19

	SŠ	0	79	21
VRÁTNICE	MŠ	0	88	12
	ZŠ	2	76	22
	SŠ	0	81	19
KONTROLA A BEZPEČNOST	MŠ	8	74	18
	ZŠ	6	77	17
	SŠ	2	81	17
OSTRAHA, BEZPEČNOST	MŠ	0	94	6
	ZŠ	0	82	18
	SŠ	0	78	22
ŠKOLNÍ A SPRÁVC. SLUŽBY	MŠ	3	76	21
	ZŠ	1	85	14
	SŠ	2	82	16
KNIHOVNÍ SLUŽBY	MŠ	2	89	9
	ZŠ	2	83	16
	SŠ	1	81	19
SLUŽBY ŘIDIČE	MŠ	0	90	10
	ZŠ	3	89	8
	SŠ	0	92	8
SKLAD	MŠ	1	90	9
	ZŠ	1	94	5
	SŠ	0	93	7

Poznámka: Odpovědi ředitelů všech stupňů škol, N = 1236 (429 MŠ, 622 ZŠ, 185 SŠ). „Nakolik to (celkový aktuálně věnovaný úvazek u vlastních zaměstnanců) odpovídá potřebám školy?“ Odpovědi jsou řazeny v tabulce sestupně podle možnosti „Potřebovali bychom je posílit“.

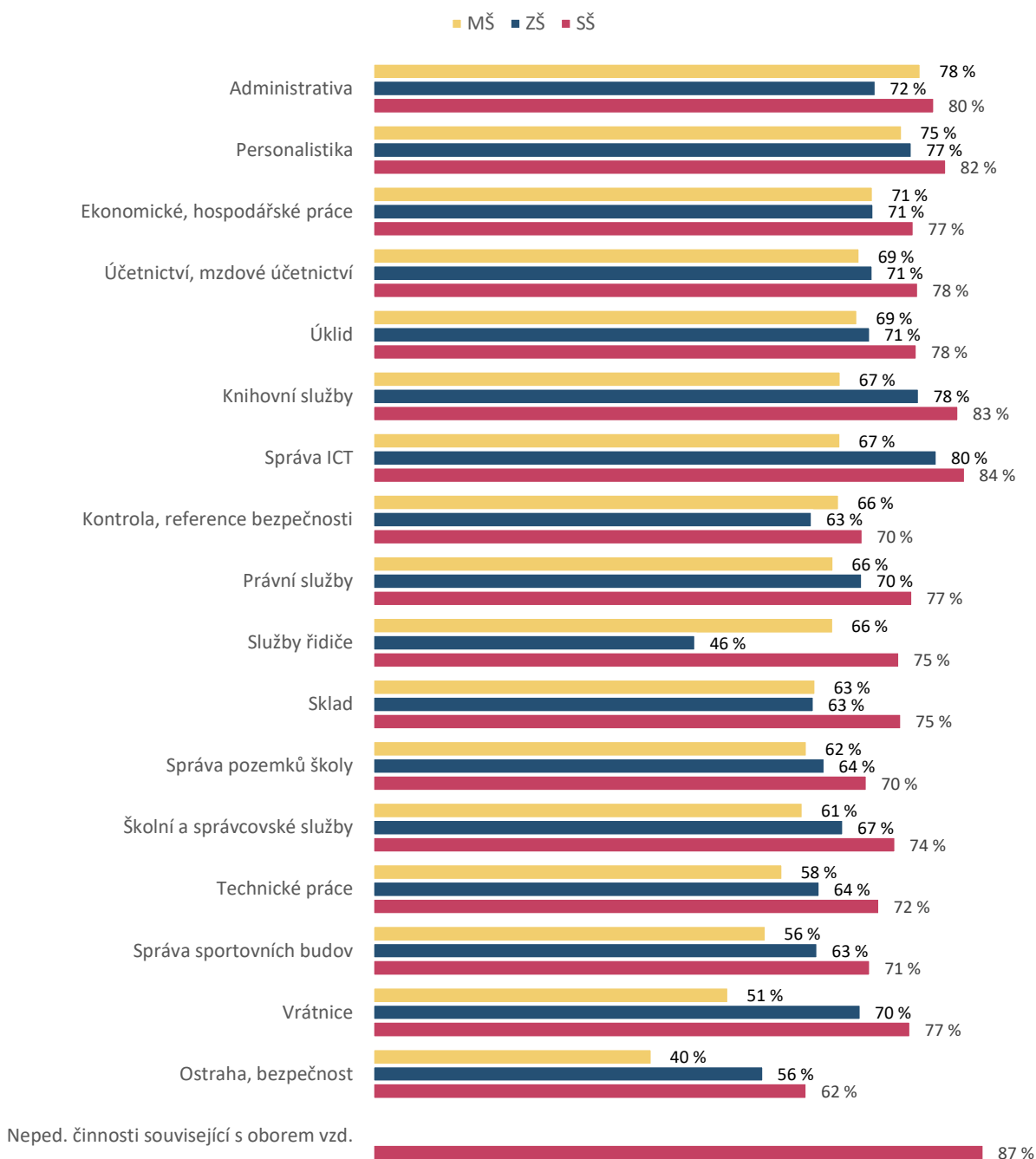
Přibližně třetina ředitelů všech stupňů škol cítí potřebu posílit administrativu, ekonomické a hospodářské práce, správu ICT (tu chce posílit dokonce polovina ředitelů ZŠ a SŠ). Třetina ředitelů MŠ a SŠ chce posílit technické práce, 32 % ředitelů MŠ by ráda posílila správu pozemků školy. Nejmenší potřebu posílení kapacit vnímají ředitelé všech stupňů škol u skladu (5 – 9 % ředitelů).

Graf 96 - Které nepedagogické činnosti by bylo podle ředitelů lepší zajistit externě



Poznámka: Ředitelé všech stupňů škol, kteří uvedli, že dané činnosti zajišťují (úplně nebo zčásti) vlastní zaměstnanci, kteří vybrali u otázky: „Bylo by pro Vás lepší zajišťovat tyto služby externě“ možnost „určitě ano“ nebo „spíše ano“. N u jednotlivých položek se liší.

Externě by nejčastěji chtěli zajistit různé činnosti ředitelé mateřských škol (nadpoloviční většina by uvítala zajistit externě správu ICT, technické práce, kontrolu a referenci bezpečnosti, právní služby a ostrahu a bezpečnost). Tyto oblasti by nejčastěji chtěli zajistit externě i ředitelé ZŠ a SŠ (30–60 % z nich).

Graf 97 - Z kolika procent souvisí daná nepedagogická činnost vlastních zaměstnanců s hlavní činností školy – vzděláváním

Poznámka: Ředitelé všech stupňů škol, kteří uvedli, že dané činnosti zajišťují (úplně nebo zčásti) vlastní zaměstnanci, N se pohybuje v rozmezí od 117 (u služeb řidiče, které velká část škol nezajišťuje) do 1177 u administrativy.

Ředitelé škol vesměs vnímají, že nepedagogické činnosti velmi těsně (typicky v 50 až 80 %) souvisí s hlavní činností školy – vzděláváním. Nejvýrazněji podle nich s hlavní činností souvisí administrativa, nejméně těsně ostraha a bezpečnost.

Tabulka 11: Aktuálnost informací z výkazů o zaměstnancích u škol, které nevyužívaly finance na základě normativů na maximum

Sloupcová procenta	Celkem	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet respondentů	810	254	462	94
Údaj je platný, limit stále nevyužíváme na maximum	36	20	42	49
Údaj je už neplatný, limit využíváme na maximum	28	35	23	33
Nevím	36	45	35	19

Poznámka. Ředitelé všech stupňů škol, kteří podle výkazů nevyužívali přidělené finance na maximum, N=810. Znění otázky: „Dle výkazu o zaměstnancích a mzdových prostředcích na Vaší škole jste v roce 2022 NEvyužívali finanční prostředky stanovené na základě normativů na ředitelství, další pracoviště a třídu (resp./studenta) na nepedagogické zaměstnance na maximum. Je tento údaj stále platný?“

Více než třetina ředitelů z oslovené skupiny potvrdila, že informace o tom, že limit nevyužívají na maximum, jsou platné. Stejně procento ředitelů (36 %) uvedlo, že neví, zda je tento údaj platný.

Tabulka 12: Jak využívají ředitelé zbývající prostředky, které nevyčerпали z financí určených na základě normativů na ředitelství, další pracoviště a třídu

% respondentů	Celkem	MŠ	ZŠ	SŠ
Počet respondentů	292	52	195	46
Z prostředků hradíme nadtarifní složku jiným nepedagogickým zaměstnancům	88	80	88	96
Prostředky dáváme jako nadtarifní složku pedagogickým zaměstnancům	61	57	66	45
Z prostředků financujeme jiné podpůrné pedagogické pozice (např. psycholog, speciální pedagog)	11	3	12	14

Poznámka: pouze školy, které dle výkazu nevyužívali finanční prostředky na základě normativů na maximum a které zároveň uvedly, že ej tento údaj stále aktuální, N=292. Ředitelé mohlo volit více odpovědí zároveň.

Ředitelé všech stupňů škol se shodli, že tyto nevyčerpané prostředky používají na nadtarifní složku jiným nepedagogickým zaměstnancům (80 % na MŠ až 96 % na SŠ) a pedagogickým zaměstnancům (45 % SŠ až 66 % ZŠ).

5.3 Čerpání limitů nepedagogické práce

MŠMT dle různých metrik určuje limit na počet nepedagogických pracovníků pro každé ředitelství škol, každý shluk ostatních pracovišť ředitelství škol, každou MŠ, každou ZŠ atd. Využili jsme tak tato data s limity a porovnali je s daty o skutečném počtu nepedagogických pracovníků z výkazu o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství (PAM). V PAMu jsme použili data řádek 512 „průměrný přepočtený počet nepedagogických zaměstnanců“, od kterého jsme odečetli řádek 355 „průměrný přepočtený počet nepedagogických zaměstnanců financovaných z evropských strukturálních fondů“, které se nezapočítávají do výše zmíněných limitů určených MŠMT.

Bohužel jsme opět nemohli do analýzy zahrnout soukromé a církevní školy, neboť podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách je dostupný pouze pro veřejné školy.

Pokud pod ředitelství škol spadalo více než jedno školské zařízení, limity určené pro ředitelství škol a další pracoviště (ředitelství škol) jsme přepočítali na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na jednotlivých stupních. Limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště jsou závislé též na velikosti nezkoumaných školských zařízení (školní družiny, ZUŠ, VOŠ a konzervatoře), které případně mohou spadat také pod dané ředitelství škol. Ačkoliv věříme, že vzhledem k personální velikosti těchto zařízení pro účely naší analýzy vliv těchto dalších školských zařízení na velikost limitu pro ředitelství škol a jeho další pracoviště je obecně zanedbatelný, je nutné zmínit, že použité limity v naší analýze jsou v důsledku opomenutí těchto dalších školských zařízení marginálně vyšší než „ve skutečnosti“.

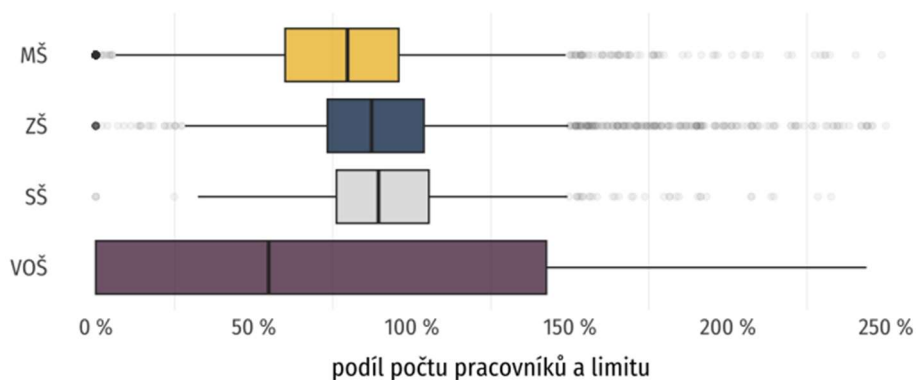
Pokud tedy pod ředitelství škol spadalo více než jedno školské zařízení, výsledný podíl limitu pro ředitelství škol a další jeho pracoviště jsme přičetli k limitu pro daný stupeň. Pokud pod ředitelství škol spadala jen jedna škola, přičetli jsme celý limit pro ředitelství škol a další jeho pracoviště k dané škole.

Tímto způsobem jsme nejdříve provedli analýzu čerpání limitů podle jednotlivých stupňů škol. Opět jsme použili distribuční zobrazovací statistiku „boxplot“, abychom zachytili různost v čerpání limitů na jednotlivých stupních.

Dle grafu níže lze pozorovat řadu překvapivých pozorování. Asi nejpřekvapivější je, jak časté je, že počet nepedagogických pracovníků je vyšší než limit. Ze 7 239 relevantních ředitelství škol 1 446 ředitelství škol uvádělo více nepedagogických pracovníků, než byl daný limit.

Nejvyšší mediánovou míru čerpání limitů vykazovaly střední školy, naopak nejnižší mateřské školy. Zároveň VOŠ vykazují největší rozptýl v míře čerpání limitů, což může být dané relativně nízkým počtem VOŠ ve vztahu k ostatním zkoumaným stupňům škol.

Graf 98 - Čerpání limitů na veřejných školách



Poznámka: limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště byl přepočteny na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na každém stupni;

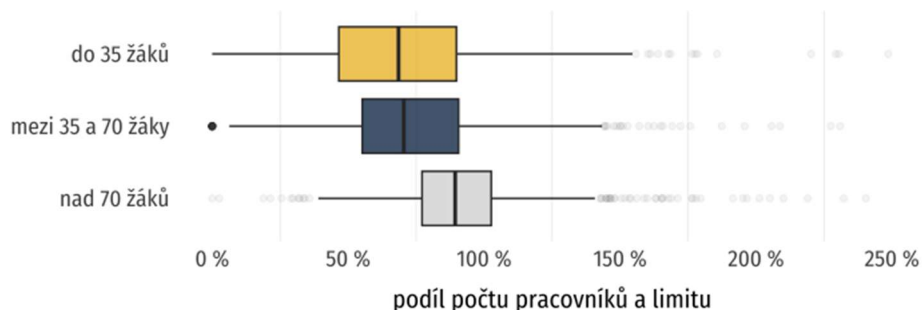
„boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné

„tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

Stejnou analýzu jsme provedli i pro jednotlivé velikostní skupiny MŠ, ZŠ, SŠ a VOŠ. V případě veřejných MŠ míra čerpání limitů pozitivně závisela na velikostní skupině. Je nasnadě se domnívat, že to souvisí s větší obtížností při obsazování částečných úvazků.

Graf 99 - Čerpání limitů na veřejných MŠ



Poznámka: limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště byl přepočteny na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na každém stupni;

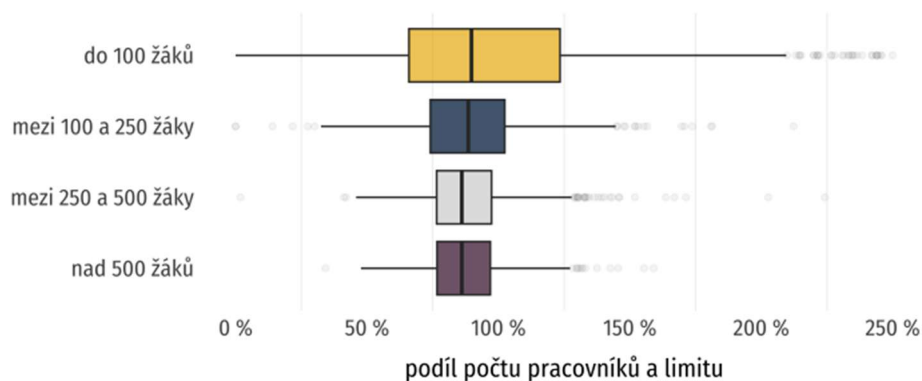
„boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné

„tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

V kontrastu k předešlému zjištění míra čerpání limitů na veřejných ZŠ neměla lineární vztah k velikostní skupině. Dalo by se říci, že čím menší ZŠ, tím je slabě vyšší pravděpodobnost vyšší míry čerpání limitů. Zároveň však pro nejmenší velikostní skupinu ZŠ platí, že v této skupině panují největší rozdíly v míře čerpání limitů.

Graf 100 - Čerpání limitů na veřejných ZŠ



Poznámka: limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště byl přepočteny na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na každém stupni;

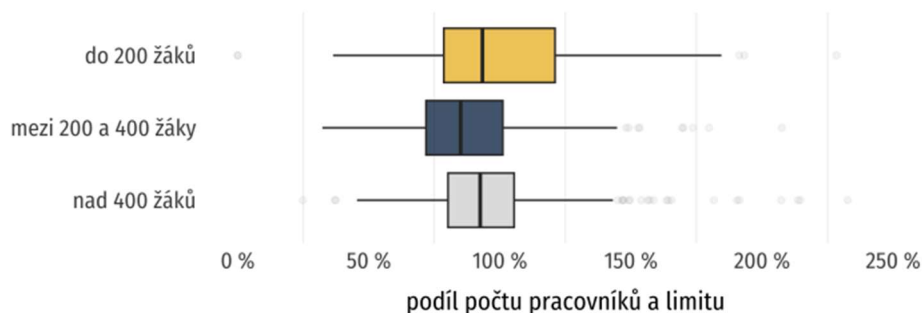
„boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné

„tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

V případě SŠ střední velikostní skupina mezi 200 žáků (včetně) a 400 žáků (včetně) měla nejnižší mediánovou míru čerpání limitů. Celkovou rozdílnost v míře čerpání limitů ilustruje případ VOŠ, ve kterém menší velikostní skupina má medián na 0 % a větší velikostní skupina vyšší než 100 %.

Graf 101 - Čerpání limitů na veřejných SŠ

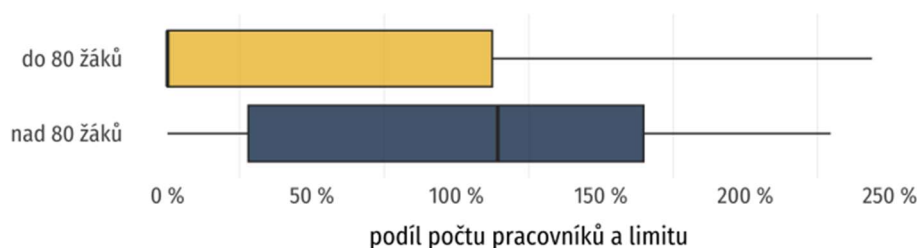


Poznámka: limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště byl přepočteny na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na každém stupni;

„boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

Graf 102 - Čerpání limitů na veřejných VOŠ



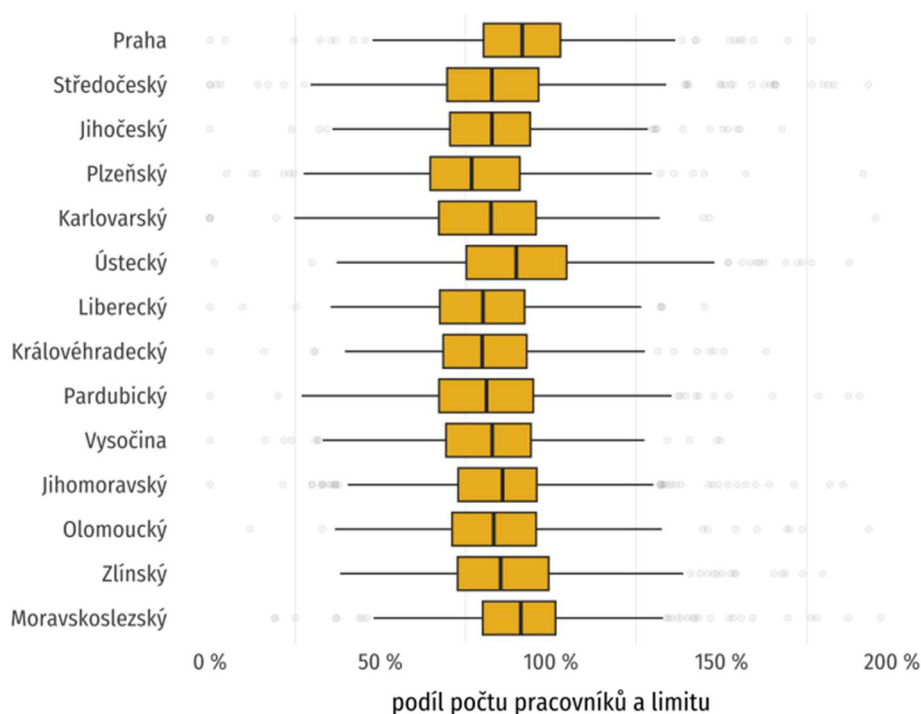
Poznámka: limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště byl přepočteny na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na každém stupni;

„boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné „tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

Zkoumali jsme opět i regionální rozdíly v míře čerpání limitů. Nejvyšší mediánovou míru čerpání limitů na nepedagogické pozice lze pozorovat v krajích s velkými městy, v Praze, v Ústeckém a Moravskoslezském kraji. Naopak nejnižší mediánovou míru čerpání limitů mají v Plzeňském či Libereckém kraji. Přesto dle boxplotů velké rozdíly panují i **v rámci samotných krajů**. Nicméně rozdílnost (variabilita) v míře čerpání limitů se výrazně neliší napříč kraji.

Graf 103 - Čerpání limitů na veřejných školách



Poznámka: limity pro ředitelství škol a další jeho pracoviště byl přepočteny na jednotlivé stupně podle počtu žáků v běžných a speciálních třídách na každém stupni;

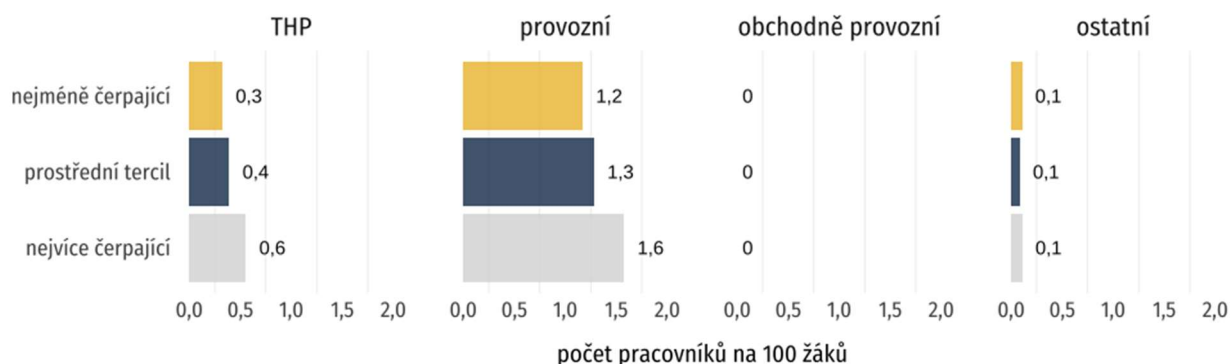
„boxplot“ je distribuční statistika, která v „boxu“ zobrazuje první kvartil, medián a třetí kvartil, méně výrazné

„tečky“ pak znázorňují odchylky, více info na https://ggplot2.tidyverse.org/reference/geom_boxplot.html

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

V další části analýzy jsme rozdělili veřejná ředitelství škol na tercily podle míry čerpání limitů a vypočetli, kolik daný tercil má průměrně jednotlivých nepedagogických pozic na 100 žáků. Z grafu níže vyplývá, že hlavní rozdíly vznikají u technickohospodářských a provozních zaměstnanců. Zatímco nejúspěšnější tercil ředitelství škol v čerpání limitů má 0,6 THP a 1,6 provozních pracovníků na 100 žáků, nejméně úspěšný tercil má 0,3 THP a 1,2 provozních pracovníků na 100 žáků.

Graf 104 - Druhy nepedagogických zaměstnanců



Poznámka: tercily zachycují distribuci veřejných ředitelství škol v míře čerpání limitů

Zdroj: podrobný rozpis rozpočtu pro školy a pedagogickou práci ve školních družinách 2021, výkaz o zaměstnancích a mzdových prostředcích v regionálním školství 2021

Shrnutí: nepedagogická práce

1. Z výsledků dotazníkového šetření vyplývá, že pouze ze státního rozpočtu se platí převážně administrativa, sklad, personalistika, úklid a knihovna (**Graf 93**). Kombinace s dalšími prostředky nebo financování mimo státní rozpočet je časté u kontroly a bezpečnosti, právních služeb, účetnictví nebo správy ICT.
2. Právě činnosti jako kontrola a bezpečnost, účetnictví, správa ICT, technické práce nebo právní služby zajišťuje nadpoloviční podíl škol externě. Velká část škol zároveň uvádí, že mají většinu služeb adekvátně personálně zajištěnou (**Tabulka 10**).
3. Podle ředitelů by bylo lepší některé činnosti zajišťovat externě. Více než polovina ředitelů základních škol si to myslí o správě ICT, kontrole a právních službách (**Graf 96**).
4. Překvapivě, drtivá většina ředitelů odpovídá, že prakticky všechny nepedagogické činnosti souvisí s hlavní činností školy, tedy vzděláváním (až na výjimky z více jak 60 %). To naznačuje, že buď ředitelé tento pojem chápou velmi široce, anebo mají obavu uvést jiné údaje (**Graf 97**).
5. Třetina všech škol nevyužívá na maximum prostředky na základě normativů (**Tabulka 11**). U mateřských škol je to pouze 20 %, u základních škol 42 % a u středních škol dokonce 49 %. Ředitelé uvádí, že nevyčerpané peníze na nepedagogy využívají nejčastěji jako nadtarifní složku jiným nepedagogickým zaměstnancům, případně pedagogickým zaměstnancům.

6 Ekonomická analýza

6.1 Úvod

Studie analyzuje náklady a přínosy pro státní rozpočet různých modelů zajištění podpůrných pedagogických a nepedagogických pozic ve školách.

Současný stav zajištění těchto činností (**Scénář 0**) je srovnáván se třemi dalšími scénáři na základě zjištění z kvantitativního šetření představeného v předchozích částech:

Scénář 1 „Minimální smysluplné úvazky“: Minimální smysluplné úvazky dle požadavků jednotlivých škol.

Scénář 2 „Banka úvazků“: Alokace dle požadavků škol v rámci limitu daného bankou úvazků na základě velikosti školy (bez úpravy počtu asistentů pedagogů).

Scénář 3 „Banka dle znevýhodněných“: Alokace v rámci limitu daného upravenou bankou úvazků s navýšením pro školy s větším množstvím znevýhodněných žáků. Navýšení zde zahrnuje i pozice asistentů pedagogů.

Podpůrnými pozicemi myslíme následující pozice ve školách:

- školní speciální pedagog,
- školní psycholog,
- školní asistent (nepedagogický),
- sociální pedagog,
- koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele¹⁰,
- školní kariérový poradce,
- asistent pedagoga.

Jednotlivé scénáře vychází ze šetření potřeb mezi školami, které proběhlo v předchozích fázích projektu. Do šetření byl zahrnut reprezentativní vzorek základních (n=863) a středních škol (n=155), model uvažuje pouze základní školy. Náklady a přínosy jsou modelovány podle jednotlivých scénářů pro všech 3 908 ředitelství základních škol¹¹ v České republice. Analýza uvažuje pouze ekonomické přínosy, lze však očekávat, že kvalitnější vzdělávání povede i k dalším neekonomickým celospolečenským benefitům.

¹⁰ Pozice byla relevantní pouze pro střední školy.

¹¹ Šetření bylo realizováno na úrovni ředitelství jednotlivých škol, tento počet tedy odpovídá celkovému počtu ředitelství základních škol. Počet samostatných základních škol je mírně vyšší.

6.2 Metodologie

Model předpokládá budoucí růst reálného HDP ve výši 1,5 % (a růst reálných mezd ve školství ve stejné výši) a diskontní sazbu 3 %. Náklady a přínosy jsou uvažovány v horizontu 80 let.

Velikost úvazků pro jednotlivé pozice je dána požadavky škol, případně se zohledněním maximálního limitu ve scénářích 2 a 3.

Průměrný hrubý měsíční plat pro jednotlivé pozice uvádí MŠMT na základě dat z ISP¹²:

- a. Speciální pedagog: 44 008 Kč
- b. Školní psycholog: 41 598 Kč
- c. Sociální pedagog / pedagog volného času 38 639 Kč
- d. Asistent pedagoga: 27 660 Kč

Pro srovnání, průměrná mzda učitelů a učitelek základních škol byla 44 332 Kč. U pozic, které data MŠMT přímo nezahrnují, předpokládáme mzdu odpovídající průměru neučitelských pedagogických pracovníků škol: 32 729 Kč.

Výpočet nákladů zohledňuje odvody zaměstnavatelů (33,8 % hrubé mzdy), roční náklady jsou dané 12 platy včetně odvodů a navýšením o režijní náklady ve výši 20 %¹³.

Přínosy pro státní rozpočet jsou odhadnuty pomocí modelu vztahu mezi úrovní vzdělanosti a hospodářským růstem podle Hanushek a Woessman (2009; 2011; OECD, 2010). Protože přímý dopad jednotlivých pozic ve školství na úroveň vzdělanosti není znám, model odhaduje, jaké zvýšení vzdělanosti by bylo nezbytné, aby přínosy pro státní rozpočet v podobě vyšších vybraných daní dokázaly zaplatit zvýšené náklady. Další parametry modelu jsou oproti předchozím studiím (Münich, Ondko a Straka, 2012; Münich a Protivínský, 2013) aktualizovány: dobu náběhu reformy uvažujeme 15 let a očekávanou délku pracovní kariéry 45 let. Tyto parametry lépe odpovídají demografickému vývoji, neboť průchod žáka vzdělávacím systémem trvá přibližně 14–15 let¹⁴ a současný návrh penzijní reformy předpokládá věk odchodu do důchodu 68 let pro dnešní mladou generaci.

¹² Data pro 1. pololetí 2022, dostupné prostřednictvím webu MŠMT na <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/genderova-problematika-zamestnancu-ve-skolstvi>.

¹³ Dle rozpisu rozpočtu výdajů regionálního školství tvoří ostatní běžné výdaje přibližně 10 % mzdových nákladů včetně odvodů. Tyto náklady nemusí zohledňovat část režijních nákladů, která se projeví dodatečnou prací administrativních či podpůrných nebo řídicích pozic, proto používáme režijní náklady ve výši 20 %.

¹⁴ V roce 2021 v populaci třicetiletých bylo 6,9 % osob s nejvyšším dosaženým základním vzděláním, 20,3 % se středním vzděláním bez maturity, 37,5 % osob se středním vzděláním s maturitou a 35,3 % osob s vysokoškolským vzděláním. Pokud předpokládáme, že se v těchto kategoriích jednalo postupně o 9, 12, 13 a 18 odstudovaných let, vychází průměrná doba průchodu vzdělávacím systémem na 14,3 roky.

Předpokládáme srovnatelný budoucí podíl příjmů státního rozpočtu k HDP jako dnes, tedy přibližně 24 %.¹⁵

Model zohledňuje také ztrátu části přínosů kvůli snížení HDP v důsledku zaměstnání nových zaměstnanců ve veřejné sféře (vzniká tím ztráta ušlé příležitosti).

6.3 Náklady

Tabulka 1 uvádí průměrnou výši úvazků pro podpůrné pozice podle jednotlivých scénářů.

Činnost	Scénář 0: „Současný“	Scénář 1: „Minimální smysluplné úvazky“	Scénář 2: „Banka úvazků“	Scénář 3: „Banka dle znevýhodnění“
Školní speciální pedagog	0,21	0,58	0,43	0,69
Školní psycholog	0,13	0,51	0,39	0,61
Školní asistent	0,22	0,53	0,26	0,45
Sociální pedagog	0,03	0,24	0,1	0,13
Školní kariérový poradce	0,02	0,19	0,09	0,13
Asistent pedagoga	3,44	4,52	3,44	5,19
Celkem (bez asistentů pedagoga)	0,61	2,05	1,28	2,01
Celkem	4,05	6,56	4,71	7,20

Souhrnně představuje **Scénář 1: „Minimální smysluplné úvazky“** navýšení o přibližně 1,5 úvazků (resp. o 2,5 úvazků při zahrnutí asistentů pedagogů) na školu, oproti tomu **Scénář: 2 „Banka úvazků“** omezuje navýšení na přibližně 0,7 úvazků. Základní banka úvazků zahrnuje

¹⁵ Na základě skutečných dat pro rok 2022. Nejedná se však o celkové daňové zatížení, neboť zde nejsou zahrnuty příjmy do rozpočtů samospráv ani zdravotní pojištění.

pouze navýšení podpůrných pozic s výjimkou asistentů pedagogů, proto v tomto scénáři není počet asistentů pedagogů navýšený.

Scénář 3: „Banka dle znevýhodněných“ používá mírně upravený limit pro celkový počet úvazků, založený na počtu žáků v dané škole s přihlédnutím i k počtu znevýhodněných žáků. Školy jsou na základě počtu znevýhodněných rozděleny do tří kategorií – slabě, středně a silně znevýhodněné školy. Středně znevýhodněné školy mají k dispozici o 0,7 úvazků asistentů pedagogů více a o 0,4 úvazků ostatních podpůrných pozic více oproti slabě znevýhodněným školám. Silně znevýhodněné školy mají o 2,1 více asistentů pedagogů a o 0,9 více ostatních profesí oproti slabě znevýhodněným školám. Oproti současné situaci tento scénář navyšuje množství asistentů pedagogů průměrně o 1,75 úvazku a množství ostatních pozic o 1,4 úvazku. Alokace mezi jednotlivé činnosti požadovaná školami pro tento scénář nebyla zjišťována, pro odhad nákladů uvažujeme obdobné rozdělení jednotlivých profesí jako v odpovědích pro **Scénář 2: „Banka úvazků“**.

V průměrných **měsíčních mzdových nákladech** se tedy jedná o navýšení v přepočtu na školu:

Scénář 1 „Minimální smysluplné úvazky“: 85 761 Kč (z toho 29 864 Kč připadá na asistenty pedagogů)

Scénář 2 „Banka úvazků“: 27 109 Kč

Scénář 3 „Banka dle znevýhodněných“: 104 762 Kč

Po započtení odvodů a dodatečné režie se jedná o **celkové roční náklady** pro všechny základní školy v České republice:

Scénář 1 „Minimální smysluplné úvazky“: 6,46 mld. Kč

Scénář 2 „Banka úvazků“: 2,04 mld. Kč

Scénář 3 „Banka dle znevýhodněných“: 7,89 mld. Kč

Za celý uvažovaný horizont 80 let jsou náklady jednotlivých scénářů v současných cenách:

Scénář 1 „Minimální smysluplné úvazky“: 308,3 mld. Kč

Scénář 2 „Banka úvazků“: 97,5 mld. Kč

Scénář 3 „Banka dle znevýhodněných“: 376,6 mld. Kč

6.4 Hodnota ušlé příležitosti

Model odhaduje náklady prostřednictvím přímých mzdových nákladů a dodatečné režie. Zároveň však navýšení počtu zaměstnanců ve školství znamená, že tito zaměstnanci nemohou pracovat v soukromém sektoru (pokud nebudou přesunuti z jiných pozic veřejné sféry). Ve **Scénáři 3: „Banka dle znevýhodnění“** se jedná o 3,16 úvazků na školu, celkem tedy o 12 348 osob, které by byly při zavedení těchto podpůrných pozic zaměstnané ve školství. Toto množství představuje přibližně 0,24 % všech zaměstnaných osob v České republice. Pokud odhadneme důsledek přechodu tohoto množství osob ze soukromé do veřejné sféry jako snížení HDP o stejný poměr, vzniknou tím i dodatečné náklady pro státní rozpočet i pro celou společnost. Tyto náklady jsou však nepřímé, neboť je vláda nemusí přímo hradit z rozpočtu, ale vzniknou až dodatečně mírným snížením budoucího HDP. V modelu nejsou zahrnuty do přímých nákladů, ale budoucí ekonomický přínos reformy pro státní rozpočet je snížen o tuto hodnotu ušlé příležitosti. Samostatně také analyzujeme celkové náklady a přínosy reformy, které zahrnují veřejné i soukromé náklady a přínosy, včetně hodnoty ušlé příležitosti.

Odhad hodnoty ušlé příležitosti v modelu je horním odhadem. Vychází totiž z předpokladu, že všichni tito zaměstnanci by bez reformy pracovali v soukromém sektoru a přispívali k HDP ve výši průměrné ekonomicky aktivní osoby v soukromé sféře, zároveň také nezahrnuje příspěvek kapitálu ke tvorbě HDP. Pokud by součástí reformy bylo například zefektivnění umožňující souběžné snížení státních zaměstnanců v jiných oblastech, implicitní náklady ušlé příležitosti by byly nižší.

6.5 Přínosy

Pro malé změny úrovně vzdělanosti je dopad na HDP přibližně lineární s velikostí této změny. Hanushek a Woessman (OECD, 2010) uvažují elasticitu hospodářského růstu vzhledem k úrovni vzdělanosti 1,736, v jejich modelu odhadnutém na mezinárodním souboru zemí tedy zvýšení úrovně vzdělanosti o jednu směrodatnou odchylku (měřeno šetřením PISA) souvisí s hospodářským růstem o 1,736procentních bodů vyšším.

Dopad vyšší podpory podpůrných pozic ve školách na budoucí úroveň vzdělanosti lze jen obtížně kvantifikovat. Můžeme si však položit obrácenou otázku – pokud by se tímto opatřením úroveň vzdělanosti zvýšila jen velice mírně, o 1 % směrodatné odchylky (tedy přibližně o 1 bod v šetření PISA), jaké by byly celkové ekonomické přínosy?

Zvýšení vzdělanosti navyšuje budoucí předpokládaný ekonomický růst z předpokládaných 1,5 % na 1,517 % (ovšem až po náběhu reformy a generační obměně na trhu práce, k plnému projevu přínosu opatření na hospodářský růst tedy dojde až za 60 let). I tato velmi malá změna

se akumuluje v průběhu času a současná hodnota přínosu takového opatření odpovídá 10,2 % českého HDP v roce 2022. Jedná se tedy o 691,9 mld. Kč současné hodnoty, celkový ekonomický přínos by tedy výrazně převyšoval náklady jednotlivých scénářů. Tyto přínosy jsou převážně soukromé, realizované prostřednictvím vyšších příjmů osob. V roce 2022 představovaly příjmy státního rozpočtu přibližně 24 % českého HDP, při obdobném budoucím daňovém zatížení by ekonomický přínos pro státní rozpočet v důsledku zvýšené vzdělanosti byl 165,4 mld. Kč¹⁶, tedy vyšší než současná hodnota celkových přímých nákladů **Scénáře 2: „Banka úvazků“**, avšak nižší než náklady ostatních úvazků.

Pro přínosy do státního rozpočtu odpovídající nákladům jednotlivých scénářů v současné hodnotě by při zohlednění ušlé příležitosti bylo potřebné mírně vyšší výsledné zlepšení vzdělanosti, aby se reforma v osmdesátiletém horizontu zaplatila (vyjádřeno v procentech směrodatné odchylky, tedy v přibližně v bodech PISA v mezinárodních vzdělávacích šetřeních):

Scénář 1 „Minimální smysluplné úvazky“: 3,00 %

Scénář 2 „Banka úvazků“: 1,73 %

Scénář 3 „Banka dle znevýhodněných“: 3,42 %

Pro srovnání, v šetření PISA 2018 byly rozdíly v úrovni jednotlivých gramotností¹⁷ mezi základními školami a víceletými gymnázii větší než 1 směrodatná odchylka. Polsko se v šetřeních PISA průběžně zlepšuje a v roce 2018 dosáhli polští žáci v matematické gramotnosti o 17 % směrodatné odchylky lepšího výsledku než čeští žáci¹⁸. Aby tedy navýšení úvazků pro podpůrné pedagogické a nepedagogické činnosti ve školách bylo pro státní rozpočet přínosné i po ekonomické stránce, bylo by postačující, pokud bychom tím zmenšily **rozdíl mezi vzdělaností českých a polských žáků** o pouhou **jednu desetinu** pro zaplacení **Scénáře 2: „Banka úvazků“**, který nabízí školám nejmenší podporu. **U ostatních scénářů** by pak postačovalo snížení rozdílu mezi českými a polskými žáky o **jednu pětinu**, aby se taková podpora vyplatila čistě z účetního pohledu státního rozpočtu. Přínos takového opatření pro blahobyt žáků je nepochybně ještě výrazně větší, a to včetně ekonomického blahobytu. Budoucí ekonomické přínosy vzdělanější společnosti jsou veliké i při velmi malých zlepšeních, neboť přínos se v čase postupně akumuluje.

¹⁶ Celkové příjmy pro veřejné rozpočty by byly ještě mírně vyšší, neboť státní rozpočet nezahrnuje rozpočty samospráv.

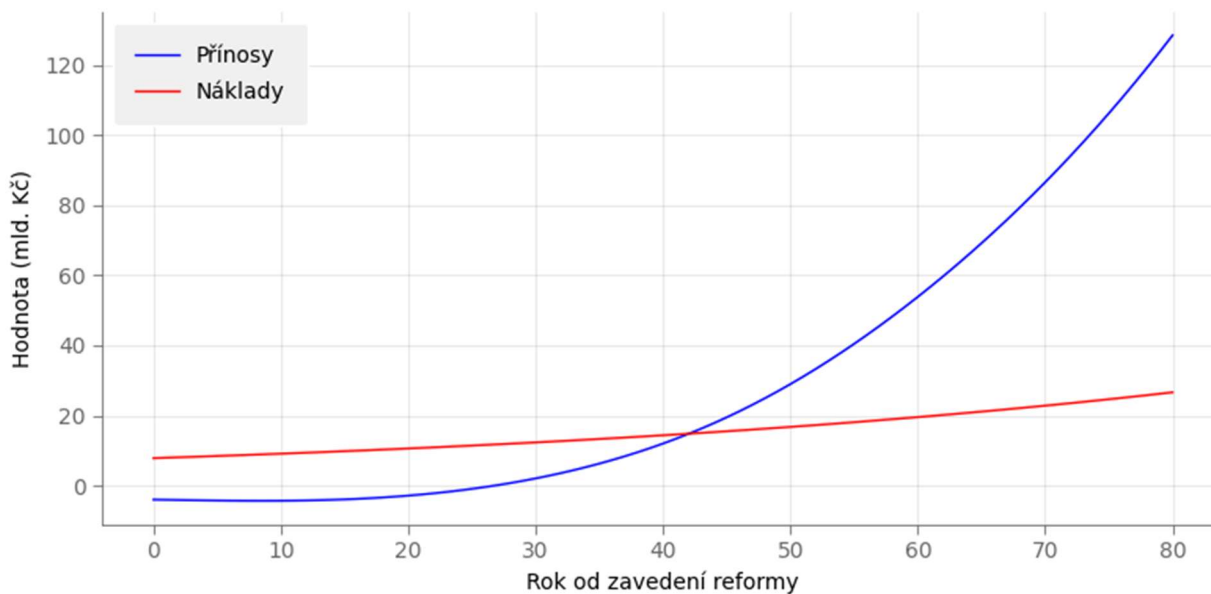
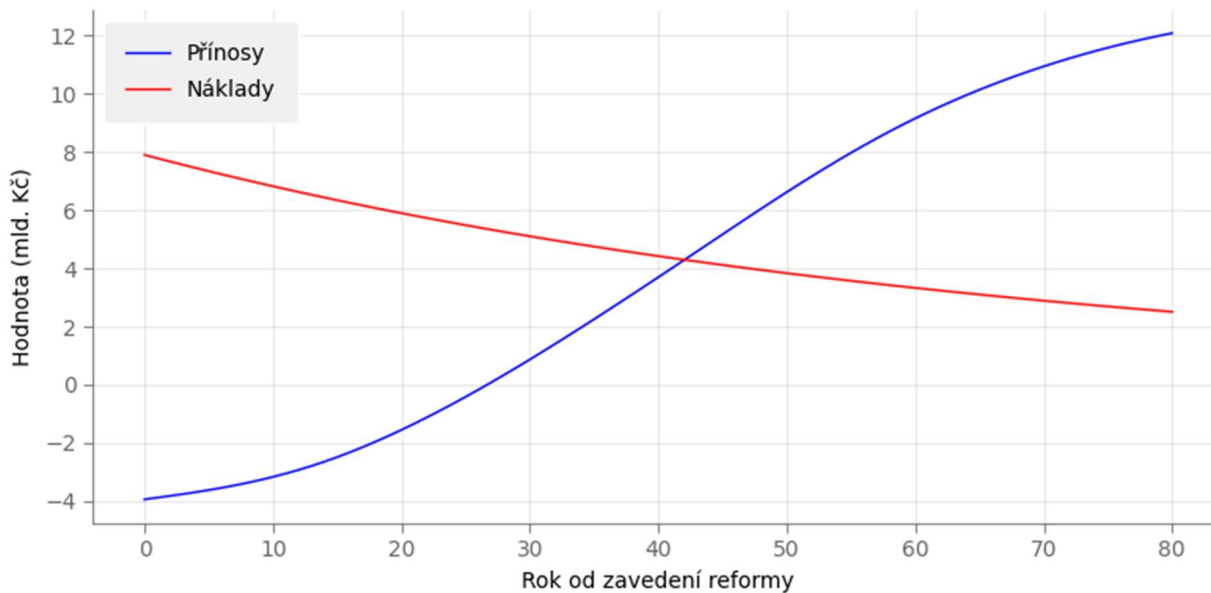
¹⁷ Šetření PISA zahrnuje matematickou, přírodovědnou a čtenářskou gramotnost. Model dopadů zvýšení vzdělanosti na hospodářský růst odhadnutý Hanushek a Woessman (OECD, 2010), který používáme v této analýze, vychází pouze z matematické a přírodovědné gramotnosti.

¹⁸ A o 14 % směrodatné odchylky lepšího výsledku v přírodovědné gramotnosti, o 22 % směrodatné odchylky lepšího výsledku ve čtenářské gramotnosti.

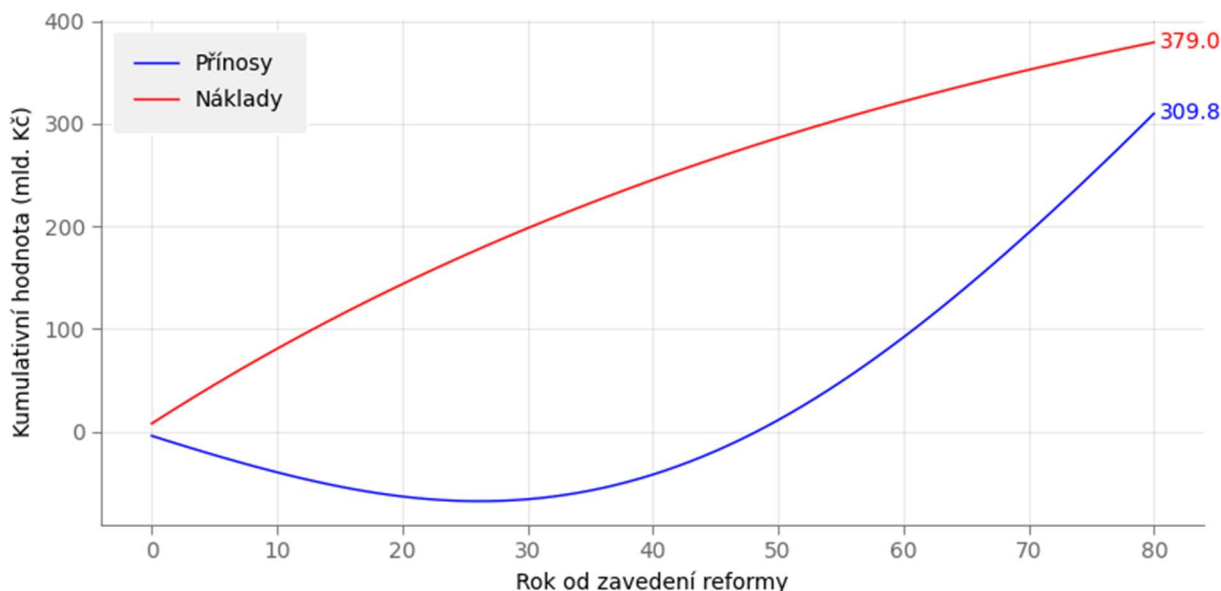
6.6 Časový profil přínosů a nákladů

Investice do vzdělávacího systému se z ekonomického pohledu vyplatí i při malém zvýšení vzdělanosti. Pokud by reforma posilující podpůrné pozice ve školách dokázala navýšit vzdělanost žáků o pouhé 3 PISA body, tedy o 3 % směrodatné odchylky, její celkový ekonomický přínos pro státní rozpočet by se v současných cenách rovnal celkovým veřejným nákladům na zavedení takové reformy. Možným úskalím při zavádění reformy je však rozložení nákladů a přínosů v čase. Náklady na doplňující role je nutné platit od zahájení reformy, ale přínosy reformy se projeví naplno teprve tehdy, až žáci vystudují a následně dojde ke generační obměně na trhu práce. Grafy 105, 106 a 107 ukazují časové rozložení nákladů a přínosů reformy v nejnákladnějším Scénáři 3: „**Banka dle znevýhodněných**“, kde předpokládáme, že reforma skutečně zvýší vzdělanost o 3 PISA body. Graf 105 ilustruje náklady a přínosy v běžných cenách jednotlivých roků, Graf 106 v současných cenách (v cenách roku zahájení reformy) a Graf 107 znázorňuje kumulativní náklady a přínosy v současných cenách.¹⁹

¹⁹ Současná hodnota kumulativních nákladů 379 mld. Kč v Grafu 107 je mírně vyšší než hodnota 376,6 mld. Kč uvedená v části o nákladech, neboť model předpokládá růst mezd ve školství ve stejné výši jako růst HDP. Grafy kromě základního předpokládaného hospodářského růstu uvažují také mírné navýšení růstu i mezd právě v důsledku zavedených podpůrných opatření, proto je růst mezd v kompletním modelu mírně vyšší.

Graf 105: Srovnání nákladů a přínosů, Scénář 3, běžné ceny**Graf 106: Srovnání nákladů a přínosů, Scénář 3, současné ceny**

Graf 107: Srovnání nákladů a přínosů, Scénář 3, kumulativní současné ceny



Z Grafu 105 je patrné, že po téměř 30 letech od zahájení reformy je přínos pro státní rozpočet stále negativní, protože přínosy vzdělanosti ještě nepřevyšují hodnotu ztracenou přesunutím zaměstnanců ze soukromého do veřejného sektoru. Teprve po 40 letech od zahájení přínosy převyšují náklady²⁰. Do konce uvažovaného horizontu 80 let se však přínosy ještě několikrát zvýší a mnohonásobně převyšují náklady. Kumulativní diskontovaná hodnota v Grafu 107 ukazuje, že při zvýšení vzdělanosti o 3 % směrodatné odchylky se současná hodnota přínosů reformy ještě stále nerovná současné hodnotě nákladů ani po 80 letech od jejího zahájení, ačkoli je patrné, že na konci horizontu se již přínosy navyšují rychleji. Rozložení nákladů a přínosů v čase může být výraznou překážkou při zavádění reformy, pokud politická reprezentace dává nižší váhu dlouhodobým budoucím přínosům. Časový profil přínosů a nákladů ostatních scénářů by vykazoval podobné charakteristiky jako pro zvolený Scénář 3: „Banka dle znevýhodnění“.

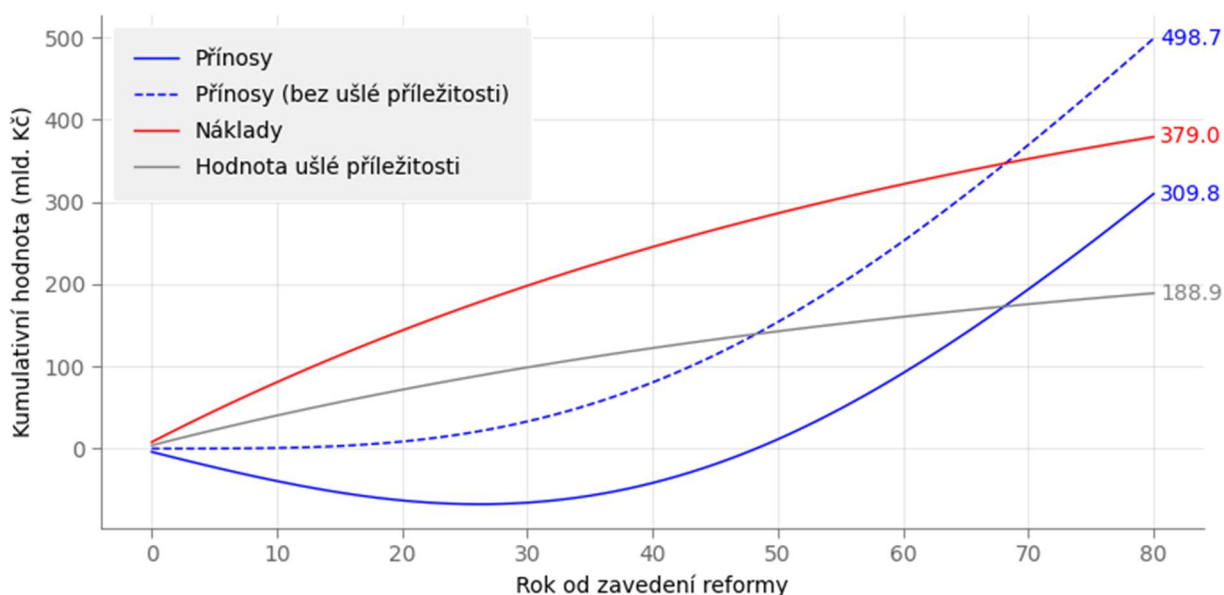
Zároveň je nutné upozornit, že **zvolené parametry modelu jsou velice konzervativní**. Skutečná hodnota ušlé příležitosti může být výrazně nižší, stejně tak uvažovaný přínos reformy na budoucí vzdělanost je velice malý. Následující sekce detailněji analyzuje hodnotu ušlé příležitosti v modelu a poté se zaměříme na analýzu citlivosti na změnu některých klíčových parametrů. Uvádíme vždy pouze současnou (diskontovanou) kumulativní hodnotu, neboť ta nejlépe umožňuje celkové srovnání nákladů a přínosů.

²⁰ Náklady v běžných cenách rostou o 1,5 % ročně a po zavedení reformy ještě mírně rychleji, neboť v modelu předpokládáme stejný růst mezd ve školství jako růst HDP. V současných cenách je tato hodnota diskontována do současnosti sazbou 3 %.

6.7 Analýza ušlé příležitosti a celospolečenských přínosů

Graf 108 znázorňuje vliv ušlé příležitosti: prostřednictvím ztráty části HDP snižuje současnou hodnotu kumulativních přínosů pro státní rozpočet o 188,9 mld. Kč, pokud by k ní nedošlo, pak by kumulativní přínosy 498,7 mld. Kč převyšovaly náklady o více než 100 mld. Kč. V modelu je zahrnuta jako horní odhad ušlé příležitosti, pokud by v realitě byla poloviční nebo ještě nižší²¹, přínosy za celý horizont by převyšovaly náklady.

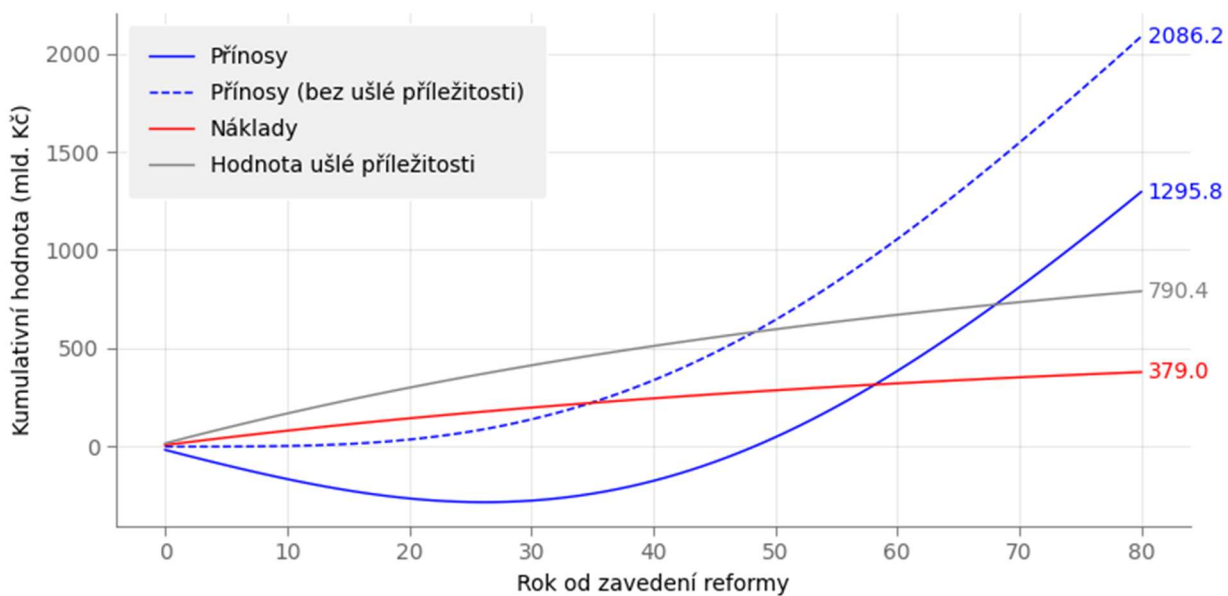
Graf 108: Náklady a přínosy ve srovnání s hodnotou ušlé příležitosti (Scénář 3, kumulativní současné ceny)



Analýza posuzuje především dopady na státní rozpočet, avšak pouze přímé náklady týkající se mezd a režie jsou čistě veřejné. Přínosy reformy a ztráta v důsledku ušlé příležitosti se promítají do situace celé společnosti. Soukromé přínosy jsou však výrazně vyšší než implicitní náklady ušlé příležitosti, proto kumulativní celospolečenské přínosy v Grafu 109 výrazně převyšují nad kumulativními náklady. Veřejné a soukromé přínosy bez zohlednění ušlé příležitosti činí více než 2 bil. Kč, po zahrnutí ztráty v důsledku ušlé příležitosti se sníží na 1 295,8 mld. Kč a výrazně převažují nad přímými náklady 379 mld. Kč. Další části textu se budou opět věnovat pouze veřejným dopadům na státní rozpočet. Je však nutné si uvědomovat, že dopad opatření na celou společnost by ve všech analyzovaných scénářích byl vždy výrazně lepší než pouze dopad na státní rozpočet.

²¹ Například v důsledku podílu kapitálu na tvorbě HDP.

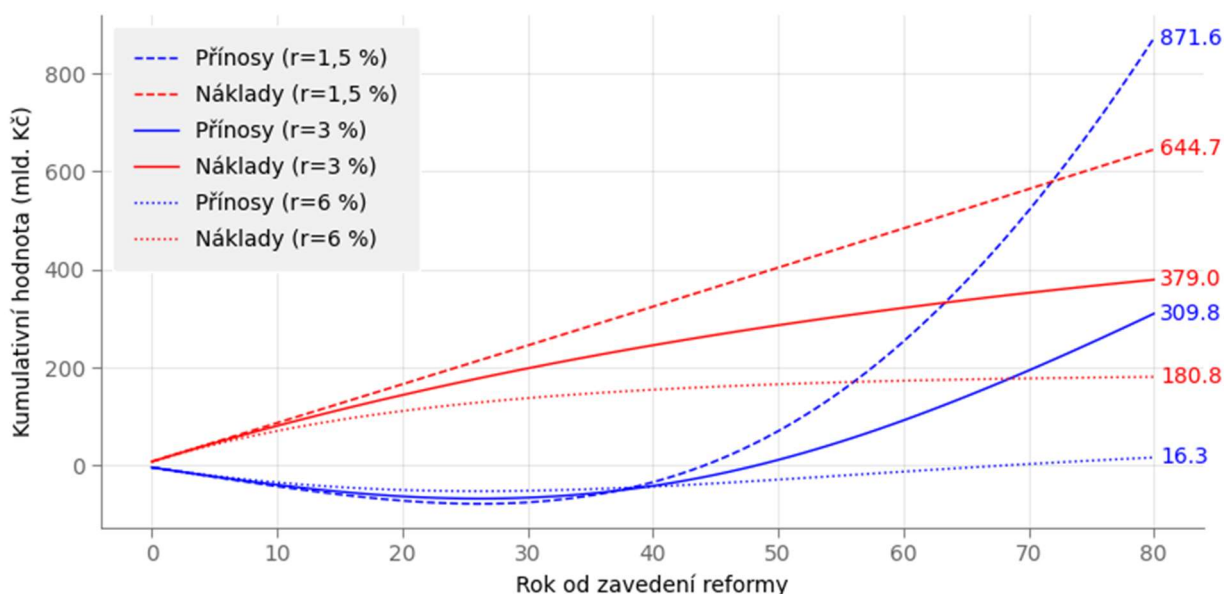
Graf 109: Celospolečenské náklady a přínosy
(Scénář 3, kumulativní současné ceny, veřejné i soukromé náklady a přínosy)



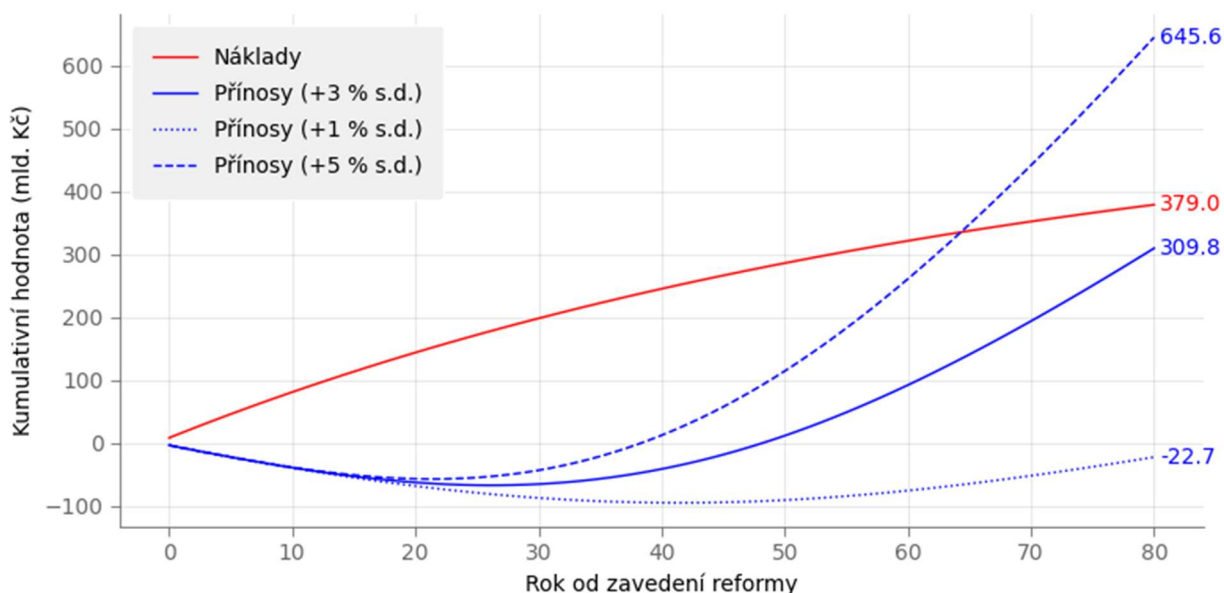
6.8 Analýza citlivosti

Modelování nákladů a přínosů závisí na předpokladech o vstupních parametrech modelu. Vzhledem k odlišnému rozložení nákladů a přínosů v čase jsou klíčovými parametry především diskontní sazba, která odráží váhu přisuzovanou budoucnosti, a uvažovaný celkový horizont.

**Graf 110: Náklady a přínosy dle diskontní sazby 1,5 %, 3 % a 6 %
(Scénář 3, kumulativní současné ceny)**

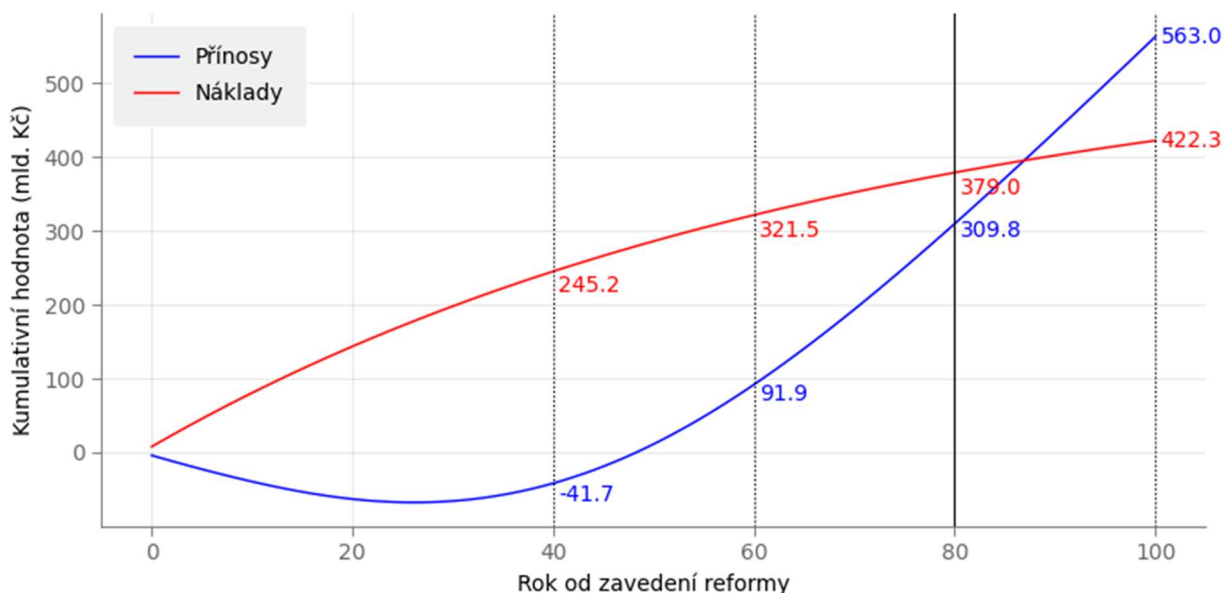


Z Grafu 110 je zřejmé, že nižší diskontní sazba (a tedy vyšší důležitost pro budoucí náklady a přínosy) vede k výrazně vyšším celkovým přínosům, které také dříve převýší celkové náklady (kumulativní hodnota v současných cenách). Oproti tomu vyšší diskontní sazba (a nižší váha pro budoucnost) vede k výrazně nižší současné hodnotě budoucích kumulativních přínosů, ani celý uvažovaný horizont 80 let ještě nestačí na to, aby se současná hodnota přínosů vyrovnala nákladům.

Graf 111: Náklady a přínosy při odlišném dopadu na vzdělanost (zvýšení vzdělanosti o 1 %, 3 % a 5 % směrodatné odchylky)**(Scénář 3, kumulativní současné ceny)**

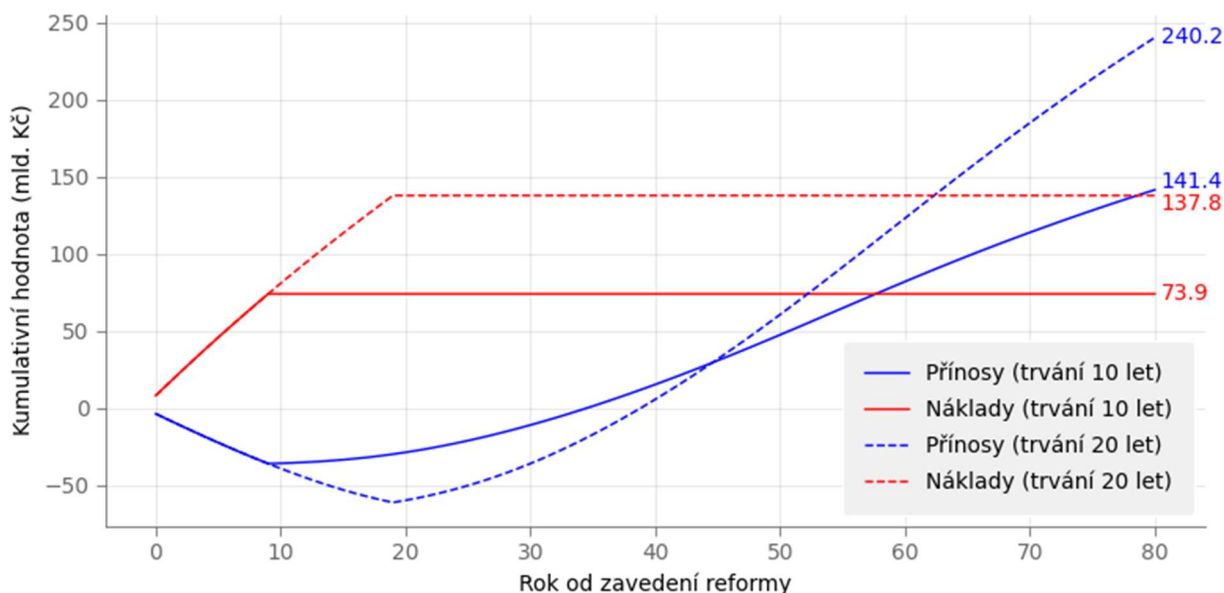
Pokud by posílení podpůrných rolí ve školách vedlo k jinému zvýšení vzdělanosti (nižší varianta odpovídá o pouhé 1 % směrodatné odchylky, oproti tomu vyšší varianta odpovídá navýšení o 5 %), pak by se lišily i současné kumulativní přínosy reformy, jak ukazuje Graf 111. Kumulativní současná hodnota přínosů by v takovém případě byla přibližně o 330 mld. Kč nižší, resp. vyšší oproti přínosům základního scénáře s navýšením vzdělanosti o 3 % směrodatné odchylky. Očekávaný dopad reformy na úroveň vzdělanosti je parametrem s největší nejistotou, skutečný dopad není známý. I při stále relativně malém zvýšení vzdělanosti o 5 PISA bodů by již přínosy výrazně převyšovaly náklady. Je však důležité, aby reforma nebyla čistě formální a skutečně pomáhala žákům.

Graf 112: Náklady a přínosy dle uvažovaného horizontu (40, 60, 80 a 100 let)
(Scénář 3, kumulativní současné ceny)



Graf 112 znázorňuje citlivost nákladů a přínosů na délce uvažovaného horizontu, za který hodnoty akumulujeme. Pokud bychom se dívali pouze 40 let do budoucnosti od zahájení reformy, byly by její náklady výrazně vyšší než současná hodnota kumulativních přínosů (která by byla stále negativní kvůli snížení HDP a výběru daní v důsledku ušlé příležitosti). Prodloužení uvažovaného horizontu na 100 let naopak vede k navýšení přínosů oproti nákladům.

Graf 113: Náklady a přínosy dle doby trvání podpory (10 a 20 let)
(Scénář 3, kumulativní současné ceny)



Ačkoli v základním modelu v Grafu 112 vykazuje reforma čistou návratnost (v diskontovaných, současných hodnotách) až po více než 80 letech, není však klíčové, aby podpora žáků trvala po celý tento horizont. Graf 113 srovnává kratší varianty, kdy opatření je po 10, resp. 20 letech zrušeno. V takovém případě ustávají veškeré náklady reformy (veřejná podpora na mzdy podpůrných pracovníků i implicitní náklady v podobě ušlé příležitosti), avšak přínosy zlepšené vzdělanosti přetrvávají. Přínosy jsou pozitivní dokonce i po odchodu ovlivněné generace z trhu práce, kdy se hospodářský růst vrátí na základní úroveň, neboť podstata rozvoje je kumulativní a zlepšená situace v jednom období poskytuje lepší východisko v dalších obdobích. Kratší trvání reformy tak vede dokonce k rychlejší návratnosti investice do podpůrných opatření, protože náklady jsou časově ohraničené a přínosy se projevují po celý horizont. Při uvažování ještě delšího období by se však přínosy neomezeně dlouhého opatření akumulovaly rychleji i v dalších generacích a výrazněji by převažovaly nad náklady.

Model závisí i na ostatních vstupních parametrech, avšak citlivost k těmto parametrům je nižší. Pokud by budoucí hospodářský růst byl nižší, projevovaly by se i přínosy pomaleji (současná kumulativní hodnota přínosů za uvažovaný horizont 147,5 mld. Kč by se snížila více než kumulativní hodnota nákladů 282,0 mld. Kč při průměrném základním hospodářském růstu 0,5 % ročně²²; na konci horizontu se však již přínosy akumulují rychleji než náklady, takže za dlouhé období by přínosy opět převážily), naopak vyšší hospodářský růst by vedl k relativně vyšším přínosům (které by již v osmdesátiletém horizontu převyšovaly náklady: přínosy 613,7

²² Odlišná předpokládaná míra hospodářského růstu se promítá i do nákladů, neboť u mezd předpokládáme budoucí růst srovnatelný s růstem HDP.

mld. Kč oproti nákladům 533,6 mld. Kč při růstu 2,5 % ročně). Předpoklady o demografických parametrech neovlivňují náklady reformy, ale promítají se do přínosů: rychlejší náběh reformy a rychlejší generační obměna na trhu práce²³ vedou k vyšším přínosům (současná kumulativní hodnota 406,5 mld. Kč pro náběh 10 let a generační obměnu 40 let, tedy téměř o 100 mld. Kč vyšší oproti základním parametrům), oproti tomu pomalejší náběh a generační obměna přínosy snižují (227,5 mld. Kč pro náběh 20 let a generační obměnu 50 let). U těchto parametrů je však nepravděpodobné, že by se realita výrazně odlišovala oproti předpokladům.

6.9 Závěr

V moderních ekonomikách je role vzdělanosti klíčová pro hospodářskou prosperitu. Studie odhaduje, jak velké zlepšení vzdělanosti by bylo potřeba, aby se ekonomicky vyplatilo posílit podpůrné pozice na základních školách. Roční náklady z veřejných financí pro posílení těchto rolí odhadujeme na 2–8 mld. Kč ročně, v závislosti na zvoleném scénáři. Pokud by však taková reforma dokázala zvýšit úroveň vzdělanosti o pouhé jednotky PISA bodů (tedy jednotky procent směrodatné odchylky vzdělanosti), pak by očekávaný ekonomický přínos reformy pro státní rozpočet převyšoval náklady všech scénářů již při zvýšení o 4 PISA body. Ačkoli skutečný dopad posílení podpůrných rolí ve školách na budoucí vzdělanost není známý, potřebné zvýšení o jednotky procent směrodatné odchylky je velice nízké: rozdíly mezi základními školami a víceletými gymnázii jsou zpravidla více než jedna směrodatná odchylka, polští žáci dosáhli oproti českým žákům výsledků v jednotlivých gramotnostech v šetření PISA 2018 o 14–22 % směrodatné odchylky lepších. Předchozí studie IDEA srovnávající možné scénáře budoucích vzdělávacích reforem uvažují vždy výrazně vyšší dopady na vzdělanost žáků (Krajčová, Münich a Protivínský, 2019; Münich a Protivínský, 2012).

Vzdělávací reforma však vyžaduje uvažování v dlouhých budoucích horizontech, většina přínosů reformy se naplno projeví až po mnoha desetiletích od jejího zavedení. Tato skutečnost může představovat překážku pro prosazování reformy na politické úrovni. Zároveň je nutné zdůraznit, že zvýšení vzdělanostní úrovně české společnosti by vedlo i k mnoha neekonomickým benefitům, které ve studii nejsou analyzovány.

²³ Náběh reformy se týká především skutečnosti, že žáci jsou posílením podpůrných rolí ovlivňováni po celou dobu školní docházky. Tato doba tedy vystihuje, za jak dlouho plně ovlivněná generace dostuduje a začne nastupovat na trh práce. Generační obměna na trhu práce potom odpovídá odcházení seniorů do důchodu a zapojování se mladých osob dotčených reformou na trh práce, přínosy reformy se plně promítnou až po kompletní obměně na trhu práce.

6.10 Reference

Hanushek, Eric A. and Ludger Woessmann (2009). Do better schools lead to more growth? Cognitive skills, economic outcomes and causation. *CESifo Working Paper No. 2524*.

Hanushek, Eric A. and Ludger Woessmann L. (2011). How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? *Economic Policy* 26(67), July 2011, pp. 427-491.

Krajčová, J., Münich, D., & Protivínský, T. (2019). *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Praha, IDEA při CERGE-EI.

Münich, D., Ondko, P., & Straka, J. (2012). *Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému*. Praha: IDEA při CERGE-EI.

Münich, D., & Protivínský, T. (2013). *Dopad vzdělanosti na hospodářský růst: Ve světle nových výsledků PISA 2012*. Praha: IDEA při CERGE-EI.

OECD (2010). *The High Cost of Low Educational Performance: The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. PISA, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264077485-en>

Shrnutí: ekonomická analýza přínosů a nákladů posílení podpůrných pozic

1. Kapitola analyzuje náklady a přínosy pro státní rozpočet různých modelů zajištění podpůrných pozic ve školách – psycholog, speciální pedagog, školní asistent, asistent pedagoga, sociální pedagog, koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele a školní kariérový poradce. Analýza je založena na zahraničním ekonomickém modelu (Hanushek a Woessmann, 2010), který jako přínosy převádí vztah mezi úrovní vzdělanosti a hospodářským růstem. Zvýšená vzdělanost přes vyšší zajištění podpůrných pozic se projeví v lepším uplatnění na trhu práce, následném vyšším HDP a výběru do státního rozpočtu (tax-to-gdp ration). Jako náklady se započítávají platy na vyšší využívání podpůrných pozic.
2. Model zahrnuje tři scénáře z dotazníkového šetření využívané v předchozí části: 1) minimální smysluplné úvazky (průměrně 6,56 úvazků na školu), 2) banka odpočtů (průměrně 4,71 úvazků na školu), 3) banka dle znevýhodnění (model vypočítaný

z regresní analýzy, průměrně 7,2 úvazků na školu). Všechny scénáře jsou pro rozpočet náročnější než současný stav průměrných 4,05 úvazků na školu.

3. V prvním kroku jsme vypočítali zvýšené mzdové náklady oproti současnému stavu: jedná se o roční navýšení v rámci celé ČR pro jednotlivé varianty: 1) 6,46 mld. Kč, 2) 2,04 mld. Kč, 3) 7,89 mld. Kč. To pro horizont 80 let představuje 1) 308 mld. Kč, 2) 98 mld. Kč a 3) 378 mld. Kč. K jednotlivým variantám jsme ještě připočítali náklady ušlých příležitostí, jelikož noví zaměstnanci nebudou přispívat HDP z jiných oborů.
4. Analýza ukazuje, o kolik by musely vzrůst výsledky vzdělávání, a tím zprostředkovaně se líp lidé uplatnit na trhu práce, aby se státnímu rozpočtu vyplatila investice do jednotlivých variant nárůstu podpůrného týmu. Výsledky ukazují, že by výsledky musely v průměru vzrůst v jednotlivých variantách o 1) 3 % standardní odchylky, 2) 1,7 % standardní odchylky, 3) 3,4 % standardní odchylky. To jsou relativně malé změny, které odpovídají v testech PISA zvýšení výsledků o 1-3,5 bodu. To představuje snížení rozdílu mezi výsledky žáků v ČR a Polsku o jednu desetinu (varianta 2), respektive jednu pětinu (varianta 1 a 3).
5. Ekonomický model ukazuje, že pokud podpůrný tým zvýší vzdělávací výsledky i o relativně malou hodnotu, vyplatí se tato investice pro státní rozpočet. Tento model byl navíc odhadnut na základě konzervativních parametrů. Přínos jednotlivých pozic pro vzdělávací výsledky není nicméně známý a je nutné ho analyzovat. Velká část přínosů pro státní rozpočet (na rozdíl od nákladů) se navíc realizuje s odstupem desítek let, takže komplikuje prosazení vzhledem k výrazně kratším volebním cyklům.

Shrnutí a závěry

1. Velikost školy se promítá u základních i středních škol do obsazenosti jednotlivých pozic, kvalifikace zaměstnanců, ale i do jejich konkrétní činnosti

Obsazenost specializovaných činností je u základních škol závislá na velikosti školy. Příkladem je zastoupení metodika prevence a výchovného poradce: obě legislativou pro školy závazné pozice jsou obsazeny ve školách do 100 žáků jen ve 36 %, naproti 91 % ve školách nad 500 žáků. Velikost školy hraje zásadní roli i pro činnosti, jako je koordinátor ICT, ŠVP nebo EVVO. Rozdíl mezi základními školami pod 100 a nad 250 žáků je typicky 40 procentních bodů. Obsazenost specializovaných činností se u základních škol výrazně neliší podle sociálního znevýhodnění nebo regionu. U středních škol je velikost školy opět důležitým faktorem. Nematuritní střední školy – které jsou typicky větší – mají častěji obsazeno více specializovaných činností. Čtyři nebo všechny pozice má obsazené 57 % nematuritních středních škol naproti 37 % maturitních škol. Kvalifikovanost jednotlivých pracovníků vykonávajících specializované činnosti u základních škol souvisí rovněž zejména s velikostí školy. U základních škol dosahují rozdíly v kvalifikovanosti těchto pracovníků u malých škol do 100 žáků a u větších škol nad 250 žáků až 20 p.b. Skupiny méně a více znevýhodněných základních škol se z hlediska kvalifikovanosti pracovníků příliš neliší. Stejně tak nejsou významné rozdíly v rámci jednotlivých činností. U středních škol se kvalifikovanost pracovníků napříč činnostmi, velikostí školy nebo u maturitních a nematuritních oborů příliš neliší. Výjimkou jsou výchovní poradci a metodici prevence, kteří na menších středních školách ve 31 % a 35 % nemají kvalifikaci, oproti pouze 14 % a 18 % na větších středních školách.

Velikost školy souvisí do značné míry i se zapojením vedení školy do specializovaných činností. Ve 44 % malých základních školách do 100 žáků vykonává člen vedení více než polovinu všech specializovaných činností. Na 27 % malých školách je tomu ve více než ¾ činností. To je poměrně výrazný rozdíl oproti středním školám, kde vykonává vedení více než polovinu činností jen velmi ojediněle. Zejména u malých základních škol proto můžeme hovořit o značné provázanosti specializovaných činností s vedením školy. I z rozhovorů se zaměstnanci a vedením škol je zřejmé, že samotný překryv kompetencí a činností lze u malých základních škol hodnotit jen velmi obtížně.

2. Ředitelé škol přikládají relativně nejvyšší důležitost pracovníkům školního poradenského pracoviště

Ze samostatných poradenských pozic považují ředitelé základních škol za důležité a spíše důležité pro naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu nejčastěji speciálního pedagoga (celkem 98 %, za velmi důležité pak 65 %) a školního psychologa (celkem 93 %, resp. 62 %). V případě středních škol za důležité a spíše důležité pro

naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu považují jejich ředitelé nejčastěji školního psychologa (94 %, velmi důležitý pro 65 %) a kariérového poradce (89 %), resp. koordinátora spolupráce školy a zaměstnavatele (71 %), ovšem intenzita jejich důležitosti je již nižší (36 %, resp. 28 % velmi důležité). Ze srovnání se specializovanými činnostmi vyplývá, že jak u základních škol, tak u středních škol jsou ještě o něco důležitěji vnímány pozice metodika primární prevence (jako velmi důležitou ji vidí 84 % základních škol a 82 % středních škol) a výchovného poradce (84 % u základních škol a 96 % u středních škol). Vnímaná důležitost všech zmíněných pozic školního poradenského pracoviště se jak u základních, tak středních škol zvyšuje s velikostí školy. Na druhou stranu, žádná ze specializovaných činností a samostatných pozic na základních i středních školách není výrazněji vnímána jako zcela nedůležitá.

3. Univerzální systém odpočtů jako způsob narovnání podmínek alespoň některých specializovaných činností

Z rozhovorů s řediteli vyplývá, že jednou ze základních potřeb je narovnání podmínek jednotlivých zaměstnanců. Ředitelé jak základních, tak středních škol proto hovoří o potřebě sjednotit podmínky mezi metodikem školní prevence a výchovným poradcem z hlediska odpočtů hodin a odměn. Univerzální systém odpočtů je z hlediska postojů ředitelů jedním z možných řešení. Banka odpočtů založená na minimálním smysluplném počtu hodin, které ředitelé u jednotlivých pozic uvádějí, poskytuje všem školám 9 hodin odpočtů pro školní tým pedagogů vykonávajících specializované činnosti, a dále 1 hodinu za každých 25 žáků a 3 nebo 6 hodin pro školy s vyšším podílem znevýhodněných žáků.

Ředitelé základních škol uvádí nejvyšší odpočty pro výchovného poradce, metodika prevence a koordinátora ICT, a to v rozsahu asi 6 hodin. V případě omezení horním limitem ředitelé základních škol prioritizují právě výchovné poradce, metodiky prevence a koordinátory ICT, u kterých odpočty snižují obdobně, a výrazně odpočty snižují zejména u ostatních specializovaných pozic. Ředitelé středních škol odpočítávají rozdílně, nejvíce preferují odpočty pro výchovné poradce oproti metodikům prevence, a ty v odpočtech upřednostňují zase vůči koordinátorovi ICT. Parametry odpočtů je nutné přepočítávat zejména s ohledem na (a) velikosti škol a (b) jejich typ a (c) sociální znevýhodnění.

4. Způsob financování a institucionalizace pozic jako je školní psycholog, speciální pedagog nebo školní logoped má podle některých zaměstnanců doznat změn, resp. narovnání podmínek s pedagogickými pracovníky

Ředitelé označují jako hlavní problém nedostatek uchazečů pro obsazení podpůrných pozic a v rozhovorech hovoří o tom, že jako úspěch vnímají, když se jim podaří sehnat nové zaměstnance. Zaměstnanci poradenských pozic, jako je školní psycholog a

speciální pedagog, zejména na velkých základních školách označují za hlavní problém nestálost svých úvazků (jejich navázání na přímou pedagogickou činnost, tedy výkon učitelské profese) a nestálý způsob financování svých pozic.

I z kvantitativního šetření je zřejmé, že ředitelé základních a mateřských škol nad 250 žáků výrazně častěji hovoří o potřebě ukotvení školního psychologa (92 % naproti 73 % ředitelů nejmenších základních a mateřských škol) a speciálního pedagoga (64 % naproti 40 % ředitelů nejmenších základních a mateřských škol). Konkrétně u vedení mateřských škol existuje zároveň jednoznačná poptávka po institucionalizaci pozice školního logopeda, který by měl podle ředitelů jasný pozitivní dopad na kvalitu vzdělávání v mateřských školách (92 % ředitelů MŠ). O institucionalizaci všech sledovaných pozic (speciální pedagog, školní psycholog atd.) zároveň častěji hovoří ředitelé základních a mateřských škol ze znevýhodněných oblastí, kde takový krok vnímá pozitivně či spíše pozitivně až 87 % ředitelů.

5. Školní psycholog: hledaný a neobsazený

Ačkoli mezi roky 2017 a 2021 stoupl podíl základních škol s pozicí školního psychologa o 2 p. b. a podíl středních škol s obsazenou pozicí školního psychologa o 4 p. b., zdá se, že poptávka po školním psychologovi výrazně přesahuje dosavadní změnu v zastoupení: potřebu školního psychologa silně akcentují v rámci rozhovorů metodici prevence a výchovní poradci na středních školách. Podobně důležitost zastoupení školního psychologa na plný úvazek zmiňují i speciální pedagogové na základních školách. Z kvantitativního šetření vyplývá, že až 89 % ředitelů středních škol a 82 % ředitelů základních škol aktivně hledá školního psychologa, což je ve srovnání s dalšími pozicemi jak u základních škol (naproti speciálnímu pedagogovi) a středních škol (naproti kariérovému poradci) relativně nejvíce.

Z kvalitativního šetření je ve srovnání s jinými pozicemi zřejmá relativní variabilita ve způsobu uvazování školního psychologa, který je obsazován jak externě ve výši úvazku zhruba 0,2 FTE, tak i jako zaměstnanec. I přes omezený rozsah zapojených zaměstnanců je zřejmé, že míra zapojení a konkrétní úkoly školního psychologa jsou úměrné výši jeho úvazku. Z kvantitativního šetření vyplývá, že nejnižší smysluplný úvazek se výrazně liší dle velikosti školy. Za nejnižší smysluplný úvazek ředitelé větších základních škol označují až úvazek vyšší než 0,6 FTE. U středních škol ředitelé za nejnižší smysluplný úvazek označují úvazek vyšší než 0,7 FTE.

6. Obecná neobeznámenost s pozicí sociálního pedagoga

Z výsledků vnímané potřebnosti jednotlivých pozic je zřejmé, že vnímaná důležitost pozic na straně ředitelů souvisí s jejich obeznámeností s těmito pozicemi. Příkladem je pozice sociálního pedagoga, kde relativní vnímaná nedůležitost sociálního pedagoga

může souviset spíše s neobeznámeností s danou pozicí ze strany ředitelů. Z rozhovoru se sociálním pedagogem je celková neobeznámenost s pozicí a tím spojená nutnost jejího vysvětlování zmiňována jako jeden z hlavních limitů jeho práce.

Kvantitativní data a postoje ředitelů či vedení základních či středních škol konstatují vyšší potřebu sociálního pedagoga k naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu ve větších ZŠ (nad 250 žáků) a sociálně znevýhodněných školách, resp. SŠ s nematuritními obory.

7. Mateřské, základní i střední školy se shodují na potřebnosti asistenta pedagoga, vyjadřují obavy o jeho budoucnost

Kolem čtyř pětín mateřských a základních škol považují asistenta pedagoga za velmi důležitou pozici ve vzdělávacím procesu. Pro střední školy jde z pohledu naplnění kvalitního vzdělávacího a výchovného procesu již o méně důležitou pozici (jako velmi důležitou pozici ji vidí pětina, celkem za důležitou polovina SŠ). Z kvantitativního šetření je zároveň zřejmé, že pozice asistenta je naproti školnímu psychologovi nebo speciálnímu pedagogovi častěji zastoupena na znevýhodněných školách. S plánovanými změnami ohledně asistentů pedagoga se u ředitelů ZŠ (i SŠ, které návrh prozatím nezahrnuje) objevují pochybnosti a obavy i vzhledem k nedostatečné informovanosti.

8. Spíše než překryv činností definuje školní poradenská pracoviště vzájemné doplňování a vyvažování, a to s ohledem na jeho úplné nebo neúplné obsazení

Z hlediska překryvu činností jsou pozice školního poradenského pracoviště těmi, u kterých činnosti vychází spíše z aktuální agendy ve škole, a to zejména oproti pozicím, jako je koordinátor ŠVP nebo EVVO. Spíše než o překryvu lze ale hovořit o vzájemném vyvažování a doplňování, které spíše souvisí s (a) vlastním obsazením dostatečného množství pozic školního poradenského pracoviště, resp. velikostí školy, (b) domluvou mezi pracovníky a obecně týmovým charakterem spolupráce, (c) z toho, nakolik jsou jednotlivé pozice vykonávány vedením školy, (d) nakolik jsou daní pracovníci vnímáni jako potřební (např. existují rozdíly v typech SŠ: z kvalitativních závěrů vyplývá, že ředitelé technických středních škol tak výrazně nevyžadují činnosti psychologa).

Z rozhovorů s řediteli je zároveň zřejmé, že posuzují úkoly zaměstnanců školního poradenského pracoviště spíše na základě vnímaných vzdělávacích a výchovných problémů než na základě rozdělení kompetencí jednotlivých pracovníků. Jinými slovy, důležitá je pro ředitele konkrétní agenda a její řešení, nikoli samotné rozdělení kompetencí.

9. Obtížnost zkoumání překryvů činností pracovníků souvisí s komplexností úkolů, které pracovníci řeší

Obecně lze říci, zkoumání překryvů činností úzce souvisí s dlouhodobým nárůstem agendy některých zaměstnanců. Nejproměnlivější a v čase spíše narůstající agenda je spojena zejména s pozicemi školního poradenského pracoviště, potažmo s pozicí a činnostmi koordinátora ICT. U pozic, jako je koordinátor ŠVP nebo EVVO, lze hovořit o relativně stálém objemu činností a jejich jasně dané struktuře. Na základě rozhovorů a deníkových záznamů lze zároveň říci, že agenda koordinátorů EVVO je v čase relativně neměnná. Agenda koordinátorů ŠVP se liší napříč lety.

10. Mateřské školy s nerozvinutým systémem specializovaných a podpůrných činností

Ze strany zaměstnanců mateřských škol je zdůrazňována potřeba pozic v MŠ zaměřených na prevenci, výchovné problémy, resp. děti se SVP. Prioritně se akcentuje potřeba psychologa. Další potřebnou pozicí je speciální pedagog, který by se věnoval dětem se speciálními vzdělávacími potřebami. Tyto požadavky vyplývají z jednoznačné potřeby odborné podpory již pro děti v tomto věku, což vychází z prožívaných zkušeností se zvyšujícím se počtem dětí se závažnými vadami vyžadujícími individuální péči, z čehož plyne rostoucí tlak na pedagožky MŠ. Mimo rámec přímo podpůrných pozic je u vedení MŠ zcela jednoznačná poptávka po institucionalizaci pozice školního logopeda, který by měl jasně pozitivní dopad na kvalitu vzdělávání v MŠ (tento názor zastává 92 % ředitelů MŠ).

Trvalým problémem pro vedení MŠ je nestabilita pozic (financování úvazků) pro asistenty a asistentky pedagoga. S plánovanými změnami ohledně asistentů pedagoga (návrh se týká základního vzdělávání) se však u ředitelek MŠ objevily pochybnosti, jak se konkrétně propíše potenciální změna pro jejich školu. Artikulované námitky ale odrážejí v dané době nedostatečnou informovanost (návrh prozatím na předmětnou úroveň vzdělávání nemíří), jaké bude finální nastavení parametrů pro výpočet pozic asistentů pro mateřské školy, o jejichž využití bude moci vedení školy dále rozhodovat. Mezi řediteli a ředitelkami MŠ je oproti vyšším stupňům vzdělávání silnější poptávka po institucionalizaci pozice školního asistenta.

11. Banka úvazků jako nástroj k možnému smysluplnému nastavení úvazků pro specializované činnosti a podpůrné pozice

Ředitelé základních i středních škol v průměru uvádí jako minimální za všechny podpůrné pozice přibližně 2 úvazky. Vyšší potřeby mají větší školy a více znevýhodněné školy. Na základě odpovědí ředitelů jsme pomocí regresní analýzy odhadli možné nastavení banky odpočtů, které zohledňuje počet žáků a znevýhodnění školy. Ta dává v základu 1 úvazek každé škole, za každých 50 žáků přidává 0,1 úvazku a školám podle

pásma znevýhodnění přidává 0,4 nebo 0,9 úvazku. Tyto parametry je možné upravovat, ale vždy je nutné přepočítávat dopady na různé velikosti škol a sociální znevýhodnění, již ale nejsou výrazné rozdíly mezi základními a středními školami.

Ředitelé základních škol potřebují na nejvyšší úvazky speciálního pedagoga, školního psychologa a školního asistenta. Při omezení v podobě banky ale výrazně více redukuje úvazek školního asistenta. Ředitelé středních škol dávají s velkým náskokem nejvyšší úvazek pozici školního psychologa (průměr 0,6 úvazku). Ostatním pozicím dávají 0,3 úvazku nebo méně. Při omezení školního psychologa ředitelé redukuje oproti ostatním pozicím velmi málo.

12. Ekonomická analýza přínosů a nákladů posílení podpůrných pozic

Mzdové (platové) náklady příkladů variant zajištění podpůrných pozic ve školách – psycholog, speciální pedagog, školní asistent, asistent pedagoga, sociální pedagog, koordinátor spolupráce školy a zaměstnavatele a školní kariérový poradce – zahrnují 1) 6,46 mld. Kč, 2) 2,04 mld. Kč, 3) 7,89 mld. Kč ročně. To pro horizont 80 let představuje 1) 308 mld. Kč, 2) 98 mld. Kč a 3) 378 mld. Kč. K jednotlivým variantám jsme ještě připočítali náklady ušlých příležitostí, jelikož noví zaměstnanci nebudou přispívat HDP z jiných oborů. I přesto, že přínos jednotlivých pozic pro vzdělávací výsledky není nicméně známý a je nutné ho analyzovat, ekonomický model ukazuje, že pokud podpůrný tým zvýší vzdělávací výsledky i o relativně malou hodnotu, vyplatí se tato investice pro státní rozpočet. Výsledky ukazují, že by výsledky musely v průměru vzrůst v jednotlivých variantách o 1) 3 % standardní odchylky, 2) 1,7 % standardní odchylky, 3) 3,4 % standardní odchylky. To jsou relativně malé změny, které odpovídají v testech PISA zvýšení výsledků o 1-3,5 bodu. To představuje snížení rozdílu mezi výsledky žáků v ČR a Polsku o jednu desetinu (varianta 2), respektive jednu pětinu (varianta 1 a 3).

13. Zajištění pedagogické práce jako příležitost k zefektivnění jejího financování

Z výsledků kvantitativních šetření vyplývá, že pouze ze státního rozpočtu se ze sledovaných činností platí převážně administrativa, sklad, personalistika, úklid a knihovna. Činnosti spadající do oblastí, jako je kontrola a bezpečnost, účetnictví, správa ICT, technické práce nebo právní služby zajišťuje nadpoloviční podíl škol externě. Drtivá většina ředitelů odpovídá, že prakticky všechny nepedagogické činnosti souvisí s hlavní činností školy, tedy vzděláváním. To naznačuje, že buď ředitelé tento pojem chápou velmi široce, anebo mají obavu uvést jiné údaje. Třetina všech škol nevyužívá na maximum prostředky na základě normativů. Ředitelé uvádí, že nevyčerpané peníze na nepedagogy využívají nejčastěji jako nadtarifní složku jiným nepedagogickým zaměstnancům, případně pedagogickým zaměstnancům.

Z těchto zjištění vyplývá, že existuje potenciál ke koordinovaným řešením, která by mohla být efektivnější z pohledu vynaložených veřejných prostředků. Změna nastavení systému (například skrze větší centralizaci, koordinaci subjektů či přenesené odpovědnosti směrem ke zřizovatelům) by proto mohla přispět nejen k úsporám, ale také napomout kvalitě vzdělávání, a to především uvolněním rukou a kapacit na pedagogickou práci a celkovým nižším zaměřením činností klíčových pracovníků vedení škol na zajištění nepedagogické práce.