

Česká zemědělská univerzita v Praze

Provozně ekonomická fakulta

Katedra humanitních věd



**Česká zemědělská
univerzita v Praze**

Střední zemědělské školství v rozvoji venkova

(posílení aktérství zvýšením atraktivity)

Disertační práce

Autorka: Ing. Kateřina Tomšíková

Školitelka: doc. Mgr. Helena Hudečková, CSc.

2022

Poděkování

Děkuji doc. Mgr. Heleně Hudečkové, CSc., za její velkou pomoc, rady a odborné vedení při zpracování této disertační práce.

Obsah

1 Úvod	5
2 Cíle a metodika.....	9
2.1 Předpokládaný přínos výzkumu.....	10
2.2 Objekty empirického výzkumu.....	11
2.3 Postup práce a použité techniky výzkumu.....	13
2.4 Prezentace výsledků včetně praktických doporučení	14
Teoretická část	16
3 Veřejné politiky a vzdělanostní společnost (obecný vstup).....	16
3.1 Veřejná správa a koncept místního vládnutí.....	17
3.2 Koncept vzdělanostní společnosti.....	18
3.2.1 Strategické dokumenty a legislativa o vzdělávání a vzdělávací politice ..	19
3.2.1.1 Strategické dokumenty na mezinárodní úrovni	19
3.2.1.2 Strategické dokumenty v České republice.....	21
3.2.1.3 Legislativní předpisy v České republice	30
4 Regionální politika a regionální rozvoj.....	32
4.1 Koncepty regionálního rozvoje.....	32
4.2 Regionální politika EU a její provázanost se vzděláváním	35
4.2.1 Komunitně vedený místní rozvoj.....	38
5 Sociální politika a sociální rozvoj	41
5.1 Koncepty sociální politiky	42
5.2 Sociální politika EU a její provázanost se vzděláváním.....	43
5.3 Vzdělávací politika ve 21. století.....	46
5.3.1 Vzdělávání	46
5.3.2 Vzdělávací politika v EU	47
5.3.3 Vzdělávací systém v ČR.....	49
5.3.4 Výdaje na vzdělávání a financování školství ČR	53
5.4 Hlavní změny ve středním vzdělávání do roku 2020	55
5.4.1 Zavedení dvoustupňového kurikula.....	56
5.4.2 Reforma financování regionálního školství.....	57
5.4.2.1 Financování regionálního školství do roku 2020.....	58
5.4.2.2 Financování regionálního školství od roku 2020.....	60
5.4.3 Státní maturitní zkouška	60
5.4.4 Jednotné přijímací zkoušky	62
5.4.5 Nová závěrečná zkouška.....	63

6 Hlavní problémy středního školství v ČR v regionálním kontextu	64
6.1 Odchod absolventů pracovat mimo vystudovaný obor	64
6.2 Nezaměstnanost absolventů.....	66
6.3 Optimalizace sítě středních škol	71
7 Aktuální otázky vzdělávání.....	75
7.1 Celoživotní vzdělávání (CŽV).....	75
7.2 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR)	77
7.3 Komunitní funkce školy	79
Shrnutí teoretické části	86
Empirická část	91
8 Empirické šetření a jeho výsledky	92
8.1 Přípravná fáze šetření a realizace výzkumných akcí	92
8.1.1 Studium dokumentů.....	94
8.1.2 Dotazování.....	96
8.1.2.1 Dotazníkové šetření	96
8.1.2.2 Řízené individuální hloubkové rozhovory	99
8.2 Výsledky empirického výzkumu	100
8.2.1 Jak se SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením vyrovnávají s požadavkem integrovanosti (výsledky obsahové analýzy textů).....	101
8.2.2 Výsledky dotazování	106
8.2.2.1 Atraktivita, inovace a polyfunkčnost středního zemědělského školství (výsledky dotazníkového šetření).....	106
8.2.2.2 Atraktivita, inovace a polyfunkčnost středního zemědělského školství v názorech managementu škol (výsledky řízených individuálních hloubkových rozhovorů)	124
8.2.2.3 Komparace výsledků dotazování.....	136
8.2.2.4 SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením v roli aktéra lokálního rozvoje	140
9 Závěr	143
10 Použitá literatura.....	151
Seznam tabulek, grafů a schémat.....	159
Seznam příloh	161

1 Úvod

Disertační práce s rámcovým zaměřením na provazování regionální a sociální politiky – specifický trend ve 21. století sleduje problematiku vzdělávací politiky v oblasti středního školství v kontextu regionálního rozvoje, resp. rurálního rozvoje s akcentem na střední zemědělské školy a učiliště. Její název je tudíž upraven na Střední zemědělské školství v rozvoji venkova (posílení aktérství zvýšením atraktivity).

Škole jako vzdělávací instituci patří její prioritní role poskytovat a předávat poznání. Již dlouhodobě však dochází k tomu, že škola přestává být výhradním místem získávání vzdělanosti, neboť společnost sdílí vzdělávání i díky specifickým novým vzdělávacím institucím, médiím a internetu, na kterém se nachází specializované portály, jsou publikovány odborné články i názory laiků. Vzdělání je však pro soudobou společnost, která je nazývána „společností vědění“, či „společností vzdělání“¹ tím užitečnější, čím více se ho podaří ve společnosti uplatnit. Nepřehlédnutelnou a zcela zásadní je výchovná a společenská role školy. Pro sociokulturní zakotvení lidí ve společnosti je škola jedinečná. Česká republika (dále ČR) nevyniká surovinovým bohatstvím ani zdroji energie, vzdělání je pro nás prakticky jediný způsob, který může zajistit úspěch společenství. Podle Kalhause se „kvalitní veřejné školství zdá být jedinou cestou, jak zabránit tomu, že se jako národ octneme na periferii světa“ (2009, s. 415).

V posledních přibližně patnácti letech prošlo institucionální zakotvení školské soustavy radikální proměnou. V souladu se záměry Národního programu rozvoje vzdělávání v ČR – Bílá kniha (dále Bílá kniha) z r. 2001 došlo zejména v oblasti

¹ Pojem „společnost vzdělání“ pochází z anglického výrazu „knowledge society“. Tento výraz má v češtině několik dalších ekvivalentů, hovoří se o „znalostní společnosti“ či „společnosti vědění“ (Keller, Tvrdý, 2008, s. 13). První úvahy o vzdělanostní společnosti formuloval americký sociolog Robert Lane, když v r. 1966 vyslovil názor, že v důsledku všeobecné expanze vzdělanosti vytlačí již brzy čistá věda spolu s technickým věděním veškeré ideologické předsudky a politické stereotypy a pronikne až do oblastí každodenního života lidí. Pro označení takové společnosti razil Lane termín „společnost vědění“ („knowledgeable society“). Další autor, Daniel Bell, pod označením „industriální společnost“ rozuměl takovou společnost, ve které se vědění stává ústředním produktivním faktorem, rozhodujícím zdrojem tvorby hodnot a hlavním motorem hospodářského růstu. Především teoretické vědění považoval Bell za základní osu vývoje technologií a ekonomického růstu (Keller, Tvrdý, 2008, s. 44). V koncepci vzdělanostní společnosti Bella hrají základní roli nikoliv čistě technické a úzce specializované dovednosti, nýbrž teoretické vědění se široce kulturním základem (Keller, Tvrdý, 2008, s. 45).

regionálního školství k výrazné decentralizaci, spočívající v převodu kompetencí z centrální úrovně státní správy na úroveň krajské a obecní samosprávy vedené regionální politikou. Další změnou bylo zavedení dvoustupňového kurikula, v jehož rámci byla nahrazena výuka podle dosud používaných učebních dokumentů flexibilnější výukou podle školních vzdělávacích programů, které si každá jednotlivá škola sestavila na základě rámcového vzdělávacího programu. Výrazným problémem středních škol byl úbytek žáků v 90. letech. Krajské úřady tudíž přistoupily k tzv. optimalizaci sítě středních škol v ČR. Proces pokračoval různým tempem v jednotlivých krajích a v současné době je vyhodnocován. Význam optimalizace podtrhla Bílá kniha konstatováním, že „optimalizace sítě škol bude podporována ve prospěch integrovaných, resp. polyfunkčních škol, tj. vzdělávacích institucí nabízejících všeobecné i odborné vzdělávací programy, které poskytují různý stupeň vzdělání pod jednou střechou“ (MŠMT, 2001, s. 52).

Rok 2020 byl posledním rokem platnosti Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020. Ta vycházela z hlavní hospodářské reformní agendy Evropské unie (dále EU) Strategie Evropa 2020, která nahradila Lisabonskou strategii s časovým horizontem 2010. Obecným cílem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 bylo zlepšení výsledků a motivace dětí, žáků a studentů na všech stupních školského systému. Zároveň směřovala k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního vzdělávání. Vzdělávací politika proto musí věnovat pozornost všem typům vzdělávacích příležitostí, tedy nejen formálnímu vzdělávání, ale rovněž vzdělávání neformálnímu a rozrůstající se oblasti informálního učení. Na základě zhodnocení stavu vzdělávací soustavy v ČR stanovila Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 klíčové priority, kterými byly snižování nerovností ve vzdělávání, podpora kvalitní výuky učitele a odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému. V rámci třetí priority se jedná o dokončení již zmíněného procesu optimalizace sítě škol a užší vazby vzdělávacího systému na trh práce.

Na Strategii vzdělávací politiky do roku 2020 navazuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a jejím hlavním cílem je připravit kvalitní vzdělávací systém, který zajistí plynulý přechod do dalšího desetiletí, ale také dokáže reagovat na nové výzvy a aktuální problémy, které se odehrávají v celé společnosti. Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ má hlavní strategické cíle, které „se zaměřují na proměnu

obsahu vzdělávání a na snižování nerovností ve vzdělávání. Tyto cíle jsou rozvedené ve strategických liniích, jež sledují proměnu samotného vzdělávání, řešení nerovností, podporu pedagogů, zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce a zajištění stabilního financování“ (MŠMT, 2020g).

Důležitým implementačním dokumentem Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020 byl Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020. S cílem dalšího zkvalitnění úrovně odborného vzdělávání kladl důraz na prohlubování spolupráce škol se zaměstnavateli a pobočkami Úřadu práce ČR. Jednou z cest zvýšení uplatnitelnosti absolventů na trhu práce bylo systematické navázání rámcových vzdělávacích programů na Národní soustavu kvalifikací, která reflektuje aktuální, ale i perspektivní požadavky zaměstnavatelů. Dlouhodobý záměr obsahoval kapitolu „Vzdělávání pro udržitelný rozvoj“ (dále VUR). Toto vzdělávání představuje průřezový princip, který je naplňován napříč vzděláváním. Mezi jeho cíle patřilo a patří i vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní získávat znalosti a kompetence z oblasti udržitelného rozvoje. Pro roky 2019-2023 je vytvořen Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019-2023 s cílem upřesnit rámec dlouhodobých přístupů státu a krajů v nastavení parametrů vzdělávací soustavy. Jeho hlavními cíli jsou „více peněz za kvalitní práci pedagogů, dokončení revize kurikula a podpoření implementace inovovaných rámcových vzdělávacích programů do škol a zlepšení řízení škol a školských zařízení zefektivněním spolupráce centra a středního článku řízení“ (MŠMT, 2020a).

S tématem této práce pak úzce souvisí Strategie regionálního rozvoje ČR 2014-2020. Ta stanovila prioritní oblasti a v rámci nich priority a opatření, která se týkají zvyšování regionální konkurenceschopnosti, a to i cestou zefektivnění vzdělávací soustavy tak, aby flexibilně reagovala na demografický vývoj a požadavky trhu práce. Tématu se úzce dotýkají i stanovené priority, jejichž cílem je zkvalitnění sociálního prostředí rozvojových území a podpora meziobecní a regionální spolupráce. Na Strategii regionálního rozvoje ČR navazuje připravený dokument Strategie regionálního rozvoje ČR 21+ zaměřená na stanovení hlavních cílů regionálního rozvoje v horizontu sedmi dalších let.

Uvedené aspekty vymezují rámec předkládané práce. Její teoretická část se postupně věnuje obecně veřejným politikám a vzdělanostní společnosti, dále regionální a sociální politice tak, jak se prolínají v tzv. eklektickém období regionální politiky, v rámci výše uvedených politik pak příslušně neendogennímu rozvoji v souvislosti s teoriemi regionálního rozvoje a dále vzdělanostní politice. Završení lze spatřovat v pojednání o úloze vzdělání v soudobé společnosti, resp. místní soudobé společnosti, neboť v práci je kladen důraz na provazování regionální a sociální, resp. vzdělanostní politiky², což je konkrétně sledovatelné na lokální úrovni. Působení autorky na ČZU v Praze odůvodňuje, že zvolená problematika je sledována na případu středního zemědělského školství.

Na teoretickou část práce navazuje empirická část práce, jejíž postup se odvíjí od cílů, zvolené metodiky a použitých technik (viz dále).

Závěry disertační práce zhodnocují současný stav specifického oboru středního odborného regionálního školství v ČR, a to v souvislosti s místním/regionálním rozvojem. Mohou být užitečné pro rozhodování managementu příslušných škol, mohou mít i ambici stát se podkladem pro odborná rozhodování řídicích orgánů v oblasti regionálního školství, případně iniciativ MŠMT.

² Práce vychází z pojetí, které řadí vzdělanostní politiku k tzv. předmětným oblastem sociální politiky. Jiné užívané pojetí považuje vzdělanostní politiku za samostatnou oblast veřejných politik a nepodřazuje ji sociální politice.

2 Cíle a metodika

V Úvodu jsou zmíněny důležité a aktuální skutečnosti, které vysvětlují cílové zaměření této disertační práce. Jejím obecným cílem je posílit postavení středního zemědělského školství v obcích do 5 000 obyvatel. Malá města a městyse jsou považována za reprezentanty venkovského prostoru. Jejich výběr byl dále veden předpokladem, že pokud jsou zde lokalizovány střední školy, jsou často zaměřené na zemědělství a lesnictví, tedy činnosti, které jsou typické právě pro venkovský prostor. Toto oborové zaměření středních škol nevyklučuje, že spolu s denní výukou žáků právě zde může (a měla by) probíhat výuka pro dospělé (v CŽV) a pro rezidenty těchto obcí (v komunitním vzdělávání), a to právě proto, že jde o lokalizaci v „malých obcích“ (z hlediska umístění středních škol) a ve venkovském prostředí, charakteristickém činnostmi vykonávanými v přírodním prostředí.

Základem pro splnění takového cíle je analýza současné situace v českém středním školství s odborným zaměřením na zemědělské obory. Tento široce formulovaný cíl je dále konkretizován.

Zmiňované důležité skutečnosti odůvodňují cílovou potřebu zatraktivnit střední zemědělské školství. V nejjobecnější rovině vystupuje taková potřeba do popředí proto, že v soudobé společnosti došlo k masivnímu rozšíření vzdělávacích institucí. Klasická vzdělávací organizace – škola – čelí mnoha konkurentům, z nichž četní mají snadnější pozici na trhu se vzděláním, neboť nejsou svazováni tak pevnými pravidly a nejsou zatíženi některými, dnes nefunkčními tradicemi. Obojí jim (oproti školám) poskytuje širší manévrovací prostor, který dovoluje používat atraktivnější způsoby a nabídku vzdělávání. Dalšími dvěma vzájemně propojenými důvody volby cílů je vytváření polyfunkčních škol a akcent na celoživotní vzdělávání. Škola se tudíž otevírá inovacím, jak v obsahu, tak formách a metodách předávání znalostí a dovedností. Poslední, ale neméně důležitou, již zcela konkrétní okolností cílového zaměření této práce je fakt, že oborová specializace středních škol a učilišť na zemědělství (a příbuzné obory v polyfunkčních školách) uskutečňuje přípravu na profesní a volnočasové aktivity spojené s nakládáním s přírodou, vykonávané ve venkovském prostoru, tzv. „na místě“, „doma“, což je příležitostí pro střední školství organizované ve venkovských obcích.

Hlavní cíl, který je formulován imperativem zatraktivnit střední zemědělské školství, lze rozpracovat více dílčích cílů, sledujících linii postupu od teoretické k empirické části práce.

V teoretické části je řešen cíl provázat vzdělanostní politiku (jako součást sociální politiky) s regionální politikou. To je uskutečnitelné, neboť v sekundárním školství došlo k decentralizaci jeho řízení. Tento cíl může být naplněn, je-li předtím rozebrána aktuální problematika jak vzdělanostní, tak regionální politiky v jejich širokém kontextu (příslušně vzdělanostní společnosti a regionálního rozvoje). Pak navazuje splnění již konkrétnějšího cíle – vytipovat hlavní problémy a zvýraznit některé aktuální otázky vzdělávání (netýkající se pouze středního zemědělského školství), které často obsahují více či méně zřetelné regionální rozdíly, resp. nerovnosti.

Splnění cílů teoretické části práce (mimo jiné) poskytuje inspiraci dílčím cílům stanoveným pro empirickou část práce. Inspirace je dána především aktuálními problémy středního zemědělského školství a perspektivami, kam (a jak) by mělo směřovat. Proto empirické šetření shromažďuje a analyzuje postoje příslušných aktérů, které mohou posloužit jako náměty pro řešení a doporučení směřující (po konfrontaci s teoretickým poznáním) ke zvýšení atraktivity středního zemědělského školství s respektováním jeho kvality obohacené inovacemi, které podporují žádoucí trendy ve vzdělávání (blíže viz Empirická část práce). V úvodní pasáži empirické části práce jsou rozpracovány dílčí cíle, plněné prostřednictvím empirického šetření.

2.1 Předpokládaný přínos výzkumu

Střední zemědělské školy a učiliště zauímají mezi středními školami zvláštní postavení. Mají v českém školství nejdelší tradici, ale z pohledu počtu studentů a své velikosti jsou právě těmi subjekty, které se v rámci optimalizace spojují se školami většími. To se děje se zemědělskými školami bez zřetele k tomu, v jak velkých obcích (městského i venkovského typu) jsou umístěny. Proto je předpokládaným přínosem disertační práce poskytnout náměty pro inovativní změny probíhajícího výukového procesu v SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením (umístěných v obcích do 5 000 obyvatel), které jsou diskutovány a požadovány za účelem posílení jejich pozice včetně potenciálního aktérství v místním rozvoji, aby

zemědělské obory patřily k atraktivním oborům středoškolského vzdělávání a zároveň přispěly k regionálnímu rozvoji prostřednictvím občanského vzdělávání a rozvojem klíčových kompetencí dospělých v souladu s konceptem VUR. V rámci tohoto předpokládaného přínosu se tedy některá řešení budou týkat i neformálního, případně informálního vzdělávání.

2.2 Objekty empirického výzkumu

Základním souborem pro empirické šetření jsou tedy střední zemědělské školy a zemědělská učiliště v ČR, respektive jejich reprezentace.³ Jedná se o výběrové šetření s ohledem jednak na jejich umístění ve venkovských obcích, resp. v obcích do 5 000 obyvatel a jednak na zastoupení zemědělských oborů v jejich nabídce vzdělání.

Podle Rejstříku škol a školských zařízení se na území ČR k 9. 7. 2018 nacházelo celkem **181 škol** a zařízení, které měly ve své nabídce skupinu oborů **41 Zemědělství a lesnictví**. Celý soubor čítal 1 304 středních škol a učilišť.⁴ Strukturace škol a školských zařízení nabízejících vzdělání ve skupině oborů 41 Zemědělství a lesnictví byla následující:

1. Střední školy s **převažujícími zemědělskými obory** (celkem 28)

- 9 středních škol a učilišť (dále SOŠ a SOU) vyučovalo **pouze obory skupiny 41** (Zemědělství a lesnictví).
- 19 SOŠ a SOU vyučovalo jako hlavní skupinu **oborů 41 a školy současně nabízely 1-2 skupiny příbuzných oborů**, nejčastěji (v pořadí) Ekologie a ochrana životního prostředí (skupina oborů 16), Veterinářství a veterinární prevence (skupina oborů 43), Podnikání v oborech, odvětví (skupina oborů

³ Střední odborné školy (SOŠ) zemědělského zaměření poskytují počáteční odborné vzdělávání a připravují žáky pro přímé uplatnění se na trhu práce.

⁴ Aktuálně k 6. 8. 2021 se podle Rejstříku škol a školských zařízení na území ČR nachází celkem **178 škol**, které mají ve své nabídce skupinu oborů **41 Zemědělství a lesnictví**. Celý soubor středních škol na území ČR čítá **1299 středních škol a učilišť**. Středních škol a učilišť s převažujícími zemědělskými obory je celkem 31 (11 poskytuje pouze obory skupiny 41, 20 současně s obory 41 i 1-2 skupiny příbuzných oborů). Středních škol, v rámci kterých se nabízí zemědělské obory společně s ostatními, je 139 (41 nabízí obory skupiny 41 společně s dalšími 2-5 obory, 98 společně s více než 5 jinými skupinami oborů). Středních škol, které poskytují odborné i všeobecné vzdělání, je 8. V hlavním textu jsou uvedeny počty z období, kdy byla realizována rozvaha o objektech empirického šetření. Porovnání struktury uvažovaných škol z roku 2018 a 2021 dovoluje usoudit, že jsou téměř totožné.

64), Obecně odborná příprava (skupina oborů 78), Obchod (skupina oborů 66), Strojírenství a strojírenská výroba (skupina oborů 23), Stavebnictví, geodézie, kartografie (skupina oborů 36), Gastronomie, hotelnictví a turismus (skupina oborů 65), Doprava a spoje (37).

- 3 z těchto 28 škol měly akreditováno rovněž vzdělávání na úrovni vyšší odborné školy (dále VOŠ).
- 14 z těchto 28 škol spolupracovalo s Institutem vzdělávání a poradenství (dále IVP).

2. Střední školy, v rámci kterých se nabízely **zemědělské obory společně s dalšími obory** (celkem 145)

- 60 SOŠ a SOU nabízelo skupinu **oborů 41 společně s dalšími 2-5 obory** (zemědělské obory mají rovnocenné postavení s ostatními obory).
 - 3 z těchto škol nabízely výuku v rámci VOŠ.
 - V 11 případech byla daná SOŠ či SOU sloučena i se základní školou – dále ZŠ.
 - 11 z těchto škol spolupracovalo s IVP.
- 85 SOŠ a SOU nabízelo **skupinu oborů 41 společně s více než 5 jinými skupinami oborů** (zemědělské obory mají nižší postavení oproti ostatním oborům).
 - 3 školy nabízelo i VOŠ.
 - 7 škol bylo sloučeno se ZŠ.
 - 2 z těchto škol spolupracovaly s IVP.

3. Střední školy, poskytující **odborné i všeobecné vzdělání** (celkem 8)

- V těchto školách došlo ke sloučení SOŠ a SOU i s gymnázii (zemědělské obory mají nižší postavení oproti ostatním oborům).

Prvním výběrovým krokem byla nabídka výuky skupiny oborů 41 v souboru SOŠ a SOU (celkem 181). Druhým výběrovým krokem byla převaha či alespoň rovnocennost zemědělských oborů ve struktuře nabídky vzdělání SOŠ a SOU (celkem 88). Třetím výběrovým krokem bylo umístění daného školského zařízení v obci do 5 000 obyvatel (celkem 27). Tyto výběrové kroky byly použity pro definování výzkumného prostředí.

Definování objektu kvalitativního výzkumu

Jako účastníci kvalitativního výzkumu byli osloveni reprezentanti (ředitelé) všech škol a učilišť vybraných podle výše uvedených tří výběrových kroků (blíže viz Empirická část práce).

Definování objektu kvantitativního výzkumu

Původně bylo zamýšleno provést v empirické části práce kvantitativní šetření u učitelů zemědělských SOŠ a SOU umístěných v obcích do 5 000 obyvatel. Vzhledem k opatřením proti nákaze COVID-19 a přechodu středních škol na distanční formu výuky nemohl být tento záměr uskutečněn. V práci jsou proto použity výsledky šetření výzkumné akce, původně sloužící jako předvýzkum. Respondenty byli studenti programů Učitelství praktického vyučování (dále UPV) a Učitelství odborných předmětů (dále UOP) v kombinované formě studia na IVP ČZU v Praze. Tato okolnostmi vynucená záměna nebrání splnění vytýčených cílů empirického šetření, neboť tito respondenti jsou kompetentními osobami z hlediska předmětu výzkumu. Někteří z nich jako pedagogové pracují, jiní vykonávají poradenské či další obdobné činnosti ve školství či jiných oborech. Jejich profesní činnosti vždy směřují do trhu práce (blíže viz Empirická část práce). Výzkumný soubor lze považovat za reprezentaci angažovaného veřejného mínění v dané problematice.

2.3 Postup práce a použité techniky výzkumu

Celková analýza situace ve středním zemědělském školství ČR a následující syntéza získaných poznatků je realizována s využitím tří výzkumných technik. Je tak respektován princip triangulace, který zajišťuje validitu (informace vyjadřují to, co je potřeba zjistit), reliabilitu (spolehlivost, opakovatelnost), relevantnost (informace jsou podstatné pro řešení daného problému), objektivitu (nezávislost) a efektivnost (informace jsou získány s přijatelnými náklady) zkoumání (Kozel, Mlynářová a Svobodová, 2011).

První použitou technikou výzkumu je analýza dokumentů. Jedná se o porovnání a zhodnocení vybraných odborných publikací a materiálů – šetření Organizace pro ekonomickou spolupráci a rozvoj (dále OECD), EU, MŠMT, Národního ústavu pro

vzdělávání (dále NÚV)⁵ a odborných periodik, statistik Českého statistického úřadu (dále ČSÚ) a EU a o rozbor úředních dokumentů, které se týkají středoškolské problematiky (Strategie vzdělávání ČR, Strategického rámce evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě, Dlouhodobého záměru, výročních zpráv o stavu školství v jednotlivých krajích, legislativních dokumentů, kterými jsou školský zákon, zákon o pedagogických pracovnících a pedagogické dokumentace škol, kterou reprezentují rámcové a školní vzdělávací programy). Tato technika slouží nejen pro vypracování určitých textů teoretické části práce a pro interpretaci výsledků získaných dotazovacími technikami, ale také pro přímé použití v praktické části práce. Obsahové analýze budou podrobeny dokumenty škol, které jsou objekty empirického výzkumu, a to za účelem možného obohacení (ve smyslu zvýšení atraktivity) sledovaného oboru studia v souladu s jeho ekonomizací (blíže viz oddíl 8.1.1).

Druhou použitou technikou výzkumu je dotazníkové šetření o současné situaci na středních zemědělských školách a zemědělských odborných učilištích. Představuje kvantitativní výzkumnou akci.

Třetí výzkumnou technikou jsou řízené individuální hloubkové rozhovory (interview) s řediteli a případně dalšími kompetentními osobami z vybraných středních zemědělských škol a středních zemědělských učilišť. Rozhovor je polostandardizovaný, typický pro kvalitativní výzkumy.

Rozpracování předmětu dotazování u dvou výzkumných souborů je věnována pozornost v Empirické části práce, resp. části Přípravná fáze šetření.

2.4 Prezentace výsledků včetně praktických doporučení

V průběhu jednotlivých kroků zpracování disertační práce byly publikovány dílčí výsledky formou vystoupení na odborných konferencích národních i s mezinárodní účastí. Dále byl publikován článek v odborném časopise *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science* (2019, vol. 12, no. 4) s názvem „Enhancing Attractiveness of Secondary Agricultural Education in The Czech Republic“.

⁵ Národní ústav pro vzdělávání byl po sloučení s Národním ústavem pro další vzdělávání k 1. 1. 2020 transformován do Národního pedagogického institutu České republiky.

V disertační práci jsou dílčí výsledky propojeny, aby poskytly strukturované sociologické informace, použitelné pro závěry této práce. V prvé řadě jde o komparaci názorů na sledovanou problematiku (tam, kde to použití příslušných technik výzkumu dovoluje) těch respondentů, kteří se pro případnou učitelskou dráhu připravují, s těmi, kteří řídí daná školská zařízení. Tam, kde nelze použít komparaci, je zvláštní pozornost věnována specifickým otázkám. Pokud jde o studenty, kteří oproti stávajícímu managementu škol mají mnohem méně zkušeností se sledovanou problematikou, je pozornost zaměřena na otázku, s čím si nedovedou poradit, resp. o čem nevědí/vědí málo, přestože se vzdělávají v adekvátních pedagogických studijních oborech. Pokud jde o management, zvláštní pozornost je věnována specifickým vzdělávacím tématům, výukovému režimu a spolupráci školy s hlavními aktéry jak místního trhu práce, tak místní občanské společnosti. Poslední ze jmenovaných témat přímo zaměřuje problematiku provazování vzdělávací a regionální politiky.

Teoretická část

3 Veřejné politiky a vzdělanostní společnost (obecný vstup)

Veřejné politiky je možné definovat jako záměrné aktivity vlád či jiných relevantních aktérů, jejichž úkolem je dosažení vytyčených cílů, které ovlivňují život společnosti v oblasti jejich působnosti (státy, regiony, územní samosprávy apod.). Pod pojmem „veřejné politiky“ tedy konkrétně vystupují zákony, stanovené priority a vládní akce, které odrážejí obecně sdílené postoje a pravidla pro společnost i pro veřejnost. Dle Potůčka (2018) lze veřejnou politiku chápat jednak jako vědní disciplínu, jednak jako praktickou sociální práci sledující veřejný zájem. Veřejná politika se rozvinula ve druhé polovině 20. století na základě filozofie a dalších v té době existujících společenských věd. Existují tedy dva významy pojmu „veřejná politika“. Jednak je to veřejná politika jako vědní disciplína, jednak veřejná politika jako sociální praxe. Rozdíl mezi veřejnou politikou jako vědní disciplínou a veřejnou politikou jako sociální praxí je nutné definovat pro správné určení tohoto termínu (Potůček, 2018). Veřejná politika jako vědní disciplína se rozvíjela v USA v období po druhé světové válce. „V některých evropských státech se projevuje v 60. a 70. letech 20. století, v České republice pak po roce 1989. Veřejná politika (v angličtině „public policy“, někdy též „policy studies“ nebo „policy science“) je definována jako vědní disciplína, která propracovává a aplikuje výkladové rámce sociologie, ekonomie, politických věd, práva, teorie řízení a dalších oborů k analýze a prognóze procesů formování a uplatňování veřejných zájmů navázaných na řešení diferencovaných sociálních problémů. Primárně se věnuje institucionálnímu zprostředkování těchto procesů veřejným, občanským a do jisté míry i komerčním sektorem takovým způsobem, který je využitelný politickou praxí“ (Potůček, 2018, s. 20). Na rozdíl od tohoto pojetí, veřejná politika jako sociální praxe je definována následovně: „Veřejná politika jako sociální praxe označuje její praktické uplatnění při sledování a uspokojování veřejných zájmů“ (Potůček, 2018, s. 23). Tímto pojetím se může stát nástrojem, který poskytuje informace, které přispívají k lepšímu řešení sociálních problémů. To, že

vychází z praxe, je na jednu stranu jejím pozitivem, neboť se může stát nástrojem pro lepší porozumění společnosti a politice, včetně toho, že její výsledky mohou být bezprostředně využity, na druhou stranu může tato její aplikační povaha vytvářet obraz disciplíny, které schází potřebné vědecké zdůvodnění. Lze ji tak zneužít pro skryté, nebo i otevřené politické analýzy jako nástroje prosazování ideologizujících konceptů. Výkon veřejné politiky a její agenda je svěřena veřejné správě, při které se pomalu prosazuje princip tzv. místního vládnutí.

3.1 Veřejná správa a koncept místního vládnutí

„Veřejná správa bývá charakterizována jako správa veřejných záležitostí ve veřejném zájmu. Tím je dána její nenahraditelná úloha jako specifické společenské činnosti řídicího a organizačního charakteru zaměřené na veřejné záležitosti a determinované veřejným zájmem” (Průcha, 2007, s. 40).

„Koncentrace veřejné správy představuje soustředění výkonu veřejné správy v rámci organizační struktury jednoho veřejnomocenského subjektu. Dekoncentrace je pak rozdělením výkonu veřejné správy na více organizačních jednotek v rámci organizační struktury jednoho veřejnomocenského subjektu. Rozlišuje se koncentrace a dekoncentrace vertikální a horizontální. Horizontální dekoncentrace znamená rozdělení působnosti a pravomoci mezi organizační složky na stejné úrovni. Vertikální dekoncentrace představuje rozdělení působnosti a pravomoci při využití hierarchické nadřízenosti a podřízenosti” (Kadečka a Rigel, 2020, s. 4). Z regionálního pohledu je v rámci lokálního řízení významná právě vertikální dekoncentrace (např. ministerstvo a krajské, případně okresní odbory ministerstva). Dekoncentrace obecně znamená, že některé funkce jsou převedeny z ústřední úrovně na správu v dané lokalitě. Nicméně, moc je spravována prostřednictvím úředníků jmenovaných a odpovědných centru, jemuž zůstávají zásadní rozhodovací pravomoci. Proces dekoncentrace princip místního vládnutí respektuje pouze okrajově.

Na rozdíl od dekoncentrace, decentralizace představuje takovou formu samosprávy, kde je rozhodovací pravomoc přenesena na místně zvolené osoby a orgány jednající

na základě vlastních uvážení a rozhodnutí. To je příklad místních samospráv. S různými formami místních samospráv se lze setkat ve všech zemích světa. Místní samospráva je orgán, který určuje a vykonává opatření v regionálně vymezeném prostoru menším než státní útvar. Je proto důležitá pro svůj důraz na svobodu rozhodovat a jednat ve spravované lokalitě (Encyclopaedia Britannica, 2020). Pokud tedy pojednáváme o decentralizaci, je koncept místního vládnutí aktuální a měl by být co nejvíce převáděn do praxe. Koncept místního vládnutí definuje stručně Godwin a Foremand (2014) jako správu vlastních záležitostí lidmi z dané lokality. Je zapotřebí zmínit, že tento koncept se netýká pouze schopnosti, ale i práva místně vládnout v souladu se zákonnými postupy a prostřednictvím zástupců místních orgánů, které nejsou spojeny se systémem orgánů státní správy.

Jsou to právě místní samosprávy, které dnes výrazně určují směr rozvoje regionů ve všech oblastech. V rámci Evropské unie se jedná především o tzv. „Komunitně vedený místní rozvoj“, o němž je pojednáno níže. Pokud pojednáváme o vzdělávání a školství, zájem je nutno soustředit do komunitního způsobu vzdělávání a komunitního způsobu organizování škol. Tento způsob více naplňuje principy místního vládnutí.

3.2 Koncept vzdělanostní společnosti

Na toto téma se vede odborný diskurz od sedmdesátých let 20. století. Na empirické úrovni je tato otázka pojednávána především jako vztah mezi mírou vzdělanosti, ekonomickou úrovní a sociální vyspělostí země (např. Tvrdý, Keller, 2008). V diskurzu o vzdělanostní společnosti jsou zřetelné dva proudy. První můžeme pojmenovat jako „racionálně optimistický“ a jeho hlavními představiteli jsou autoři především počátečního období jmenovaného diskurzu (Lane, 1966; Blau a Duncan, 1967; Bell, 1973). Jejich optimismus obsahuje přesvědčení, že vědění vytlačí z rozvoje společnosti předsudky ideologického a politizujícího charakteru a uvolní cestu technologiím jako hlavnímu faktoru hospodářského rozvoje. Autoři, kteří do rozvoje zahrnují i sociální rozměr, tento názor problematizují. Přinášejí pohled, že přístup a dosažení vyšších stupňů vzdělání rozhodně neznamená zmenšování sociálních nerovností (Boudon, 1973; Bowles a Gintis, 1976). Do vztahu mezi vzděláním a schopností uplatnit je vkládají širší sociální a kulturní prostředí (Willis, 1977;

Goleman, 1996). Současně se ve druhém proudu formuje skupina kritiků, kteří upozorňují na fungování školy jako organizace podporující stávající řád ve společnosti, tudíž i reprodukci nerovností (Bourdieu a Passeron, 1970; Baudelot a Establet, 1971; Illis, 1973).

V tomto duchu dále krystalizuje kritika systémů vzdělávání v soudobé společnosti. Zaměřuje zejména jevy a procesy devalvace, komercializace a tržní orientace vzdělávání (Lohman, 2002). Kritický proud vrcholí v „Teorii nevzdělanosti“ (Liessmann, 2009) a „Hodině duchů – praxi nevzdělanosti“ (Liesmann, 2015).

V rámci diskurzu o soudobém vzdělávání na teoretické i praktické úrovni je stěžejním bodem také celoživotní vzdělávání. Lze jej nalézt jak u Liessmanna jako reprezentanta teoretiků, tak v tzv. Boloňském procesu⁶. Tento bod obsahují také strategické dokumenty o vzdělávání a vzdělávací politice, jimž je věnována následující pozornost⁷, i když pouze ve stručné verzi. Přestože Liessmann reprezentuje kritický postoj (oproti optimistickému proudu) k soudobému vzdělávání a vzdělání, k celoživotnímu vzdělávání se hlásí. Pokud jde o komunitní způsob vzdělávání a školství, lze usoudit, že kritici a skeptici (v obecné rovině diskurzu o vzdělanostní společnosti) budou i rezervovanější vůči komunitní škole.

3.2.1 Strategické dokumenty a legislativa o vzdělávání a vzdělávací politice

3.2.1.1 Strategické dokumenty na mezinárodní úrovni

V roce 2010 přijala Evropská rada novou **Strategii Evropa 2020** (dále Strategie), která navázala na předchozí Lisabonskou strategii. Ta si kladla pro první dekádu nového tisíciletí poměrně ambiciózní cíle, jejichž naplnění v mnoha směrech zaostalo za očekáváním. Bylo proto zapotřebí, aby nová strategie nastavila reálné cíle, které

⁶ Tento proces se zaměřuje na internacionalizaci vzdělávacích systémů a na studentské mobility. Má počátek v roce 1999, přihlásilo se k němu celkem 48 zemí, tedy i nečlenské země EU.

⁷ Na úrovni České republiky jsou to materiály MŠMT ČR – Bílá kniha z roku 2001, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020, Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 a Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019-2023.

pomohou vyrovnat se se stávajícími problémy a vytvořit podmínky pro vyvážený a udržitelný růst. Mezi hlavní cíle Strategie, ve kterých se objevuje problematika vzdělání, patří:

- Zvýšit zaměstnanost u osob ve věku 20 až 64 let ze současných 69 % na nejméně 75 %.
- Dosáhnout cíle investovat do výzkumu a vývoje 3 % HDP, zejména zlepšováním podmínek pro investice soukromého sektoru do výzkumu a vývoje, a vytvořit nový ukazatel pro sledování inovací.
- Snížit podíl dětí, které předčasně ukončují školní docházku ze současných 15 % na 10 % a zvýšit podíl obyvatel ve věku od 30 do 34 let, kteří mají ukončené terciární vzdělání z 31 % na 40 %.
- Snížit o 25 % počet Evropanů, kteří žijí pod vnitrostátní hranicí chudoby (vyvede z chudoby 20 mil. lidí).

Výše uvedené cíle Strategie rozpracovává do tzv. klíčových priorit, v nichž se zaměřuje na problematiku životního prostředí, inovace a vzdělání. Dosažení těchto priorit předpokládá s využitím podrobněji rozpracovaných iniciativ, kterými jsou:

1. Inteligentní růst (tato iniciativa klade důraz na zlepšení financování výzkumu, zlepšení výsledků vzdělávacích systémů a rozvoj vysokorychlostního internetu).
2. Udržitelný růst (zdůrazňuje se v ní efektivnější využívání obnovitelných zdrojů a zlepšení podnikatelského prostředí).
3. Růst podporující začlenění (její ambicí je především zlepšit mobilitu pracovních sil a rozvoj dovedností v průběhu života).

V oblasti vzdělávání Strategie sice explicitně zmiňuje nejpalcivější oblasti pro žádoucí pozitivní posun, je ale zřejmé, že vzhledem k důležitosti vzdělání pro naplnění strategických cílů nemůže být opomenut žádný vzdělávací stupeň, sekundární školství nevyjímaje. Pokud se zajímáme speciálně o sekundární školství zaměřené na zemědělství, je nepochybné, že se ho výrazně týká 2. z uvedených iniciativ pro dosažení klíčových priorit Strategie.

3.2.1.2 Strategické dokumenty v České republice

Ze Strategie vychází Strategie vzdělávání 2020 České republiky (dále Strategie ČR) a Strategie vzdělávání 2030+ České republiky (dále Strategie ČR 2030+). Strategie ČR nahradila Národní program vzdělávací soustavy – Bílou knihu z roku 2001. Jejím obecným cílem je zlepšení výsledků a motivace dětí, žáků a studentů na všech stupních školského systému. Zároveň směřuje k rozvoji vzdělávacího systému založeného na konceptu celoživotního vzdělávání. Vzdělávací politika proto musí věnovat pozornost všem typům vzdělávacích příležitostí, tedy nejen formálnímu vzdělávání, ale rovněž vzdělávání neformálnímu a rozrůstající se oblasti informálního učení⁸. Strategie ČR stanovila tři klíčové priority. Jsou jimi:

1. Snižování nerovností ve vzdělávání

- Specifickou pozornost přitom bude třeba zaměřit na rozšíření vzdělávacích příležitostí pro některé cílové skupiny (osoby se zdravotním postižením a jiným znevýhodněním, příslušníky menšin), a to s adekvátním navýšením počtu pedagogických asistentů, nutným předpokladem je i vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřené na tuto problematiku.

2. Podpora kvalitní výuky učitele, s čímž souvisí dokončení a zavedení kariérního systému

- Zvyšování kvality vzdělávání, a to cestou zavedení jednotného systému hodnocení škol, podpora výuky jazyků, ICT, environmentálního vzdělávání, motivace k celoživotnímu učení, a to u žáků, studentů i pedagogů i cestou vzdělávacích mobilit.
- Podpora učitelů jako klíčový předpoklad kvalitní výuky zdůrazňuje zejména:
 - o Vedení procesu učení tak, aby učitelé byli schopni vyučovat multikulturní třídu, integrovat žáky se specifickými vzdělávacími potřebami, zohledňovat individuální potřeby jednotlivých žáků.
 - o Důležitá je realizace projektů s jinými školami doma i v zahraničí, podíl na vedení školy ve vztahu ke komunitě, poskytování profesionálních rad rodičům a spolupráce s jinými organizacemi.

⁸ Definice těchto rozlišitelných druhů vzdělávání viz na s. 46, 47.

- Negativní skutečností je nízká atraktivita učitelské profese v regionálním školství, zapříčiněná nejen poměrně nízkými průměrnými platy (a to nejen v mezinárodním kontextu, ale i ve srovnání s průměrem vysokoškolsky vzdělané populace v ČR).
- Situaci komplikují rovněž omezené možnosti kariérního postupu a rozšířené přesvědčení, že profese nenabízí dostatečné příležitosti k seberealizaci a odpovídající společenské uznání.
- Dochází rovněž k urychlování řady znepokojivých trendů, které lze v posledních letech v souvislosti s profesní skupinou učitelů spojit, především stárnutí a prohlubující se genderová nevyváženost učitelských sborů.
- České školství usiluje o dokončení a zavedení kariérního systému, který by měl být tříúrovňový s tím, že první stupeň by byl vyhrazen pro začínající učitele, dosažení druhého stupně by bylo povinné, zatímco třetí stupeň by umožňoval učitelům další kariérní postup a směřoval profesní rozvoj.

3. Odpovědné a efektivní řízení vzdělávacího systému

- Optimalizace sítě škol zahrnuje aspekty:
 - V případě středních a vysokých škol budou ročníky mládeže spíše slábnout a opětovné zvýšení se projeví až s příslušným časovým odstupem.
 - Dosavadní strategie resortu předpokládala optimalizaci sítě škol dle demografického vývoje, potřeb trhu práce a strategií rozvoje regionů.
 - Počet středních škol se předpokládal setrvalý a nebylo podporováno otvírání nových škol.
 - I do budoucna lze patrně očekávat silný zájem o maturitní obory na úkor oborů bez maturitní zkoušky, i když se v současné době projevuje mírný útlum tohoto zájmu v důsledku zavedení státní maturity.
 - Dle současné vzdělávací politiky je třeba podíl maturitních a nematuritních oborů udržet v poměru 70 % : 30 %.

- V případě podílu mezi všeobecným a odborným středním maturitním vzděláváním se předpokládá krajová diverzifikace, žádoucí poměr je definován jako 25-32 % : 38-45 %.
- Podíl počtu nově přijímaných do prvních ročníků SŠ s výučním listem by neměl klesnout pod 30 % absolventů ZŠ.
- Užší vazby vzdělávacího systému na trh práce zahrnují:
 - Na středních i vysokých školách bude podporována užší spolupráce s podniky, zapojení odborníků z praxe do vzdělávacího procesu, účast pedagogů na stážích v podnicích, uzavírání strategických partnerství apod.
 - Podporován by měl být i vznik „inkubátorů“ podnikatelské činnosti žáků a studentů sloužících k transferu dosažených výsledků k budoucímu komerčnímu uplatnění v nově zakládaných firmách.

V tomto programovém období došlo též ke zrušení současných operačních programů – OP Vzdělávání pro konkurenceschopnost a OP Výzkum a vývoj pro inovace – a byl vytvořen sjednocený dotační program OP Výzkum, vývoj a vzdělávání (MŠMT, 2020f).

Končící účinnost Strategie ČR s sebou přinesla požadavek připravit nový navazující dokument na další období. MŠMT z tohoto důvodu připravilo a postupně implementuje Strategii ČR 2030+. Podstatou tohoto dokumentu jsou dva strategické cíle a čtyři strategické linie. První strategický cíl je vymezen jako zaměření vzdělávání na získání kompetencí a je konkretizován do těchto oblastí:

- zvýšit úroveň klíčových kompetencí a gramotností žáků, studentů a občanů;
- dosáhnout vysoké míry shody o důležitosti kompetenčního přístupu, včetně vzájemné shody ve významu jednotlivých kompetencí a gramotností;
- zvolit a udržovat vhodný kompetenční rámec, zpřesnit očekávané výstupy v uzlových bodech a provázat kompetenční rámec s očekávanými výstupy;
- sladit požadavky na obsah vzdělávání se způsobem jeho ověřování a výrazně zlepšit schopnost vyhodnocovat dosažené kompetence a gramotnosti;
- proměnit způsob a strukturu vzdělávací nabídky tak, aby došlo k maximálnímu rozvoji kompetencí a gramotností.

Druhý strategický cíl je formulován jako snížení nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnění maximálního rozvoje potenciálu žáků a studentů. Specifické cíle v jeho rámci tvoří:

- snížit počet žáků, kteří opouštějí vzdělávání předčasně, a vytvořit podmínky pro dosažení kvalifikace u osob, které jej předčasně opustily;
- snížit počet žáků, kteří dosahují velmi nízkých úrovní gramotností;
- posílit kvalitu vzdělávání v zaostávajících regionech a školách, a tím snížit mezikrajové i vnitrokrajové diference kvality vzdělávací soustavy;
- zvýšit šance na úspěch ve vzdělávání bez ohledu na socioekonomické a rodinné zázemí žáka nebo zdravotní znevýhodnění;
- posílit podporu rozvoje talentů v rámci standardních základních škol;
- zvýšit účast dětí ze sociálně znevýhodňujícího prostředí na předškolním vzdělávání jako prevenci možného školního neúspěchu, včasnými opatřeními redukovat dopad rizikových faktorů na straně rodiny;
- omezit rizika segregace ve školství;
- redukovat školní absence (včetně omluvených) jako faktor školní neúspěšnosti;
- snížit nerovnosti v uplatnitelnosti a občanských kompetencích absolventů středního stupně vzdělávání;
- zvýšit šance studentů ze sociálně znevýhodňujícího prostředí v terciárním vzdělávání;
- posílit aspirace žáků a pocit smysluplnosti studia, jakožto rizikový faktor diference vzdělanostních drah a nerovností.

Strategické linie formulují cesty k dosažení popsaných cílů. První strategickou linií představuje proměna obsahu a způsobu vzdělávání a je v ní popsáno šest centrálních témat: proměna obsahu vzdělávání; úprava hodnocení vzdělávacích procesů; opatření pro zajištění rovného přístupu ke vzdělání pro všechny; podpora vzdělávacích inovací a jejich ověřování; celoživotní učení, využití potenciálu mimoškolního a neformálního vzdělávání a proměna kariérového poradenství. Každé téma je pak podrobněji specifikováno, včetně navržení konkrétních opatření, např. téma proměna obsahu vzdělávání zahrnuje, mimo jiné, úpravu rámcových vzdělávacích programů (dále jen „RVP“) a stanovení prioritního učiva.

Druhou strategickou linii představuje podpora učitelů a ředitelů a dalších pracovníků ve vzdělávání a její součástí je návrh vytvořit profesní standard učitele a ředitele; popsat standard pedagogického leadershipu a zvýšit povědomí o jeho významu pro kvalitu školy a jejich vzdělávacích výsledků.

Třetí strategickou linii představuje zvýšení odborných kapacit, důvěry a vzájemné spolupráce. Pro ČR je také charakteristická vysoká míra decentralizace, z tohoto důvodu je navrhováno zavádění tzv. středního článku podpory, jehož úkolem by byla metodická podpora školám, poskytování aktuálních informací, právní poradenství, zprostředkování komunikace mezi centrem a školami, podpora kooperace, sdílení zkušeností atd.

Čtvrtá strategická linie vychází z problému, kterým je dlouhodobé podfinancování vzdělávacího systému, nízká předvídatelnost a stabilita systému financování i jeho nevyhovující struktura. Navrhovanými opatřeními tedy v horizontu roku 2030 jsou zvýšení financování vzdělávání na úroveň průměru zemí OECD, provedení změny struktury financování, které bude směřovat k cílené podpoře strategických priorit a potřeb v oblasti vzdělávání, zajištění transparentnosti, stability a předvídatelnosti financování pro všechny úrovně řízení vzdělávacího systému (MŠMT, 2020c).

Hlavními implementačními dokumenty Strategií vzdělávání jsou Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR. Ze Strategie ČR vycházel Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 (dále Dlouhodobý záměr 2020). S cílem dalšího zkvalitnění úrovně odborného vzdělávání klade důraz na prohlubování spolupráce škol se zaměstnavateli a pobočkami úřadů práce. Jednou z cest zvýšení uplatnitelnosti absolventů na trhu práce může být systematické navázání RVP na Národní soustavu kvalifikací (dále NSK), která reflektuje aktuální, ale i perspektivní požadavky zaměstnavatelů. V rámci Dlouhodobého záměru je i kapitola Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (dále VUR). Mezi jeho cíle patří mj. vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní získávat znalosti a kompetence z oblasti udržitelného rozvoje a které systematicky nabídne aktualizované vzdělávací programy pro vzdělavatele, veřejnou správu, podnikovou sféru a nestátní neziskové organizace (dále NNO) zaměřené na praktické

uplatňování udržitelného rozvoje a zajistí dostupnost VUR veřejnosti rovnoměrně v ČR (MŠMT, 2020a).

S ohledem na přípravu Strategie ČR 2030+, její nové cíle a opatření, byl vypracován Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2019-2023 (dále Dlouhodobý záměr 2023). Obsahuje tři klíčové cíle: 1. více peněz za kvalitní práci pedagogů, 2. dokončení revize kurikula a podpoření implementace inovovaných RVP do škol, 3. zlepšení řízení škol a školských zařízení zefektivněním spolupráce centra a středního článku řízení (krajské úřady). V oblasti středního školství byly stanoveny následující prioritní cíle:

- inovovat soustavu oborů vzdělání a revidovat rámcové vzdělávací programy středního vzdělávání,
- zdokonalit systémy přijímacího řízení a ukončování středoškolského vzdělávání,
- zvýšit zapojení zaměstnavatelů a věcně příslušných resortů, podporovat zavádění a posilování prvků duálního vzdělávání,
- snížit riziko předčasných odchodů ze vzdělávání (MŠMT, 2020a).

Rozvoj výzkumných institucí, posílení významu inovací a využívání špičkových technologií jako zdroje konkurenceschopnosti ČR a zvyšování jejich přínosů pro dlouhodobý hospodářský růst, pro tvorbu perspektivních pracovních míst a pro rozvoj kvality života na území ČR, je cílem strategického dokumentu Národní inovační strategie ČR 2012-2020 (dále NIS), který byl zpracován ve spolupráci s Ministerstvem průmyslu a obchodu. Základní podmínkou pro efektivní fungování celého inovačního systému je excelentní výzkum, kvalitní vzdělávací systém a lidské zdroje (MPO, 2020b).

Významným dokumentem podporujícím výzkumné a inovační činnosti je i Horizont 2020 – 8. rámcový program Evropské unie pro výzkum a inovace na období 2014-2020⁹. V rámci třetí ze sedmi oblastí, z nichž se skládá, s názvem „Společenské

⁹ „Horizont 2020 – 8. rámcový program pro výzkum a inovace“ je největším a nejvýznamnějším programem financujícím vědu, výzkum a inovace na evropské úrovni v letech 2014-2020 s rozpočtem na sedm let dosahujícím téměř 80 miliard eur.

výzvy“ bude podporován výzkum, který směřuje k řešení zásadních otázek a problémů, s nimiž se společnost potýká, přičemž průnik s tématem této práce lze nalézt především ve společenské výzvě „Evropa v měnícím se světě: inkluzivní, inovativní a reflektivní společnosti“, která je zaměřena především na společenské vědy a dvě třetiny rozpočtu jsou určeny na otázky ekonomické, sociologické a politické (třetina rozpočtu výzvy je vyhrazena na informační a komunikační technologie) (MPO, 2020a).

V oblasti odborného vzdělávání definuje principy evropské spolupráce Strategický rámec evropské spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě – Education and Training 2020 (dále ET 2020). Vedle vize rozvoje vzdělávání v Evropě do roku 2020 vyjmenovává celkem čtyři strategické cíle, jež odpovídají komplexnímu zaměření na celoživotní učení (ať již formální, neformální či informální), a to 1) realizovat celoživotní učení a mobilitu; 2) zlepšit kvalitu a efektivitu vzdělávání a odborné přípravy; 3) prosazovat spravedlivost, sociální soudržnost a aktivní občanství; 4) zlepšit kreativitu a inovace, včetně podnikatelských schopností, na všech úrovních vzdělávání a odborné přípravy¹⁰ (MŠMT, 2020b).

Mezi další dokumenty, které vytvářejí institucionální prostředí zde popisované, neboť s tématem souvisí, patří Strategie regionálního rozvoje ČR 2014-2020 (dále SRR ČR). Tato strategie byla postavena na nové typologii území ČR. Cílem typologie bylo identifikovat rozdíly mezi jednotlivými regiony, příčiny této diferenciaci a z pohledu nežádoucích disparit orientovat regionální politiku na řešení konkrétních typů regionů. Typologie byla provedena ve dvou úrovních, a to v úrovni základní typologie, která souhrnně hodnotí rozvoj regionů z hlediska hospodářské výkonnosti regionů, socioekonomického vývoje, geografické polohy a dynamiky rozvoje. Vymezuje území ČR z pohledu synergie výše uvedených faktorů na území rozvojová, stabilizovaná a periferní. V další vrstvě problémově orientovaných hodnocení je doplněna typologií vázanou na ustanovení zákona 248/2000 Sb. zákona o podpoře regionálního rozvoje

¹⁰ Evropská spolupráce v oblasti odborného vzdělávání a přípravy od roku 2002 probíhá podle tzv. Kodaňského procesu, kdy si členské státy a další zúčastněné země stanovují každé 2 roky konkrétní cíle. Tato spolupráce byla v roce 2010 znovu posílena přijetím tzv. Komuniké z Brugg.

a dále v kombinaci s ukazateli hustoty zalidnění a počtu obyvatel jsou tyto typy dle stupně urbanizace území rozděleny na urbanizované oblasti a venkov (rozlišujícím kritériem byla hustota zalidnění 100 obyvatel na km²). Obrázek uvedené typologie viz Příloha 1.

Schéma 1: Typologie regionů

Území	Oblasti a charakteristika
Rozvojová	Metropolitní oblasti oblasti s koncentrací nad 300 tis. obyvatel
	Sídlní aglomerace území s koncentrací 100 000 – 300 000 obyvatel
	Regionální centra a jejich zázemí území s koncentrací 25 000 – 100 000 obyvatel
Stabilizovaná*	Území ČR, která se nacházejí mimo aglomerace a regionální centra a jejich zázemí a zároveň tvoří periferní území. Jde spíše o mikroregionální centra – ekonomická a sídelní střediska s omezeným regionálním významem, která tvoří se svým zázemím relativně funkční oblasti.
Periferní *	Území geograficky odlehlá a dlouhodobě se potýkající s kumulací problémů (např. příhraniční oblasti, horské oblasti, vnitřní periferie nebo území se specifickými problémy). Jedná se o území, ve kterých se kumulují negativní charakteristiky, které spočívají například v nedostatečné vybavenosti území, v často velmi špatné dopravní dostupnosti či vysoké nezaměstnanosti.

* Poznámka: Stabilizovaná území a periferní území se převážně vyznačují podprůměrnou hustotou zalidnění (pod 100 obyvatel na km²) a lze je zahrnout pod společný pojem „venkov“.

Zdroj: MMR, 2020

SRR ČR stanovila čtyři prioritní oblasti, z nichž se zkoumanou problematikou úzce souvisí Prioritní oblast 1 - Regionální konkurenceschopnost, v rámci které byly definovány dvě priority, z nichž u Priority 1: Využití potenciálu rozvojových území je úzká vazba na zpracovávané téma. Opatření 1.5: Adaptabilita trhu práce bylo zaměřeno na zvýšení flexibility a zefektivnění vzdělávací soustavy tak, aby korespondovala s předpokládaným demografickým vývojem a reagovala na oborovou strukturu škol poptávanou regionálními trhy práce. Opatření bylo zaměřeno také na podporu zapojení zaměstnavatelů do odborné přípravy, odborného vzdělávání a motivace žáků a studentů zejména tam, kde lze předpokládat vazby na konkrétní segmenty místních trhů práce. S možnou rolí SZeŠ jako aktéra celoživotního

vzdělávání a rovněž její komunitní funkcí (to je specifickou oblastí zájmu této práce) pak souvisela i Priorita 3: Zkvalitnění sociálního prostředí rozvojových území, a v rámci ní především Opatření 3.2: Rozvoj a zlepšování podmínek pro volnočasové aktivity obyvatel a pro využití kulturního potenciálu, jež je zaměřeno na povzbuzení iniciativ obyvatel a na zvyšování kvality volnočasových aktivit, zejména rozšiřováním nabídky sportovního a kulturního vyžití, ale i možnost provozovat neformalizované aktivity cílené na mládež a seniory. Akcentována je i nutnost spolupráce škol s místními subjekty, což zmiňuje i Priorita 9: Podpora spolupráce na místní a regionální úrovni, konkrétně v Opatření 9.2 Podpora meziobecní a regionální spolupráce, které zahrnuje mimo jiné vytváření partnerství veřejného, podnikatelského a neziskového sektoru na místní a regionální úrovni (MMR, 2020).

Na SRR ČR navazuje připravený dokument s názvem Strategie regionálního rozvoje ČR 21+ (dále SRR ČR 21+). „Její ambicí je stanovit hlavní cíle regionálního rozvoje v horizontu 7 let, resp. definovat v souladu se zákonem č. 248/2000 Sb., o podpoře regionálního rozvoje hlavní cíle regionální politiky státu v období let 2021–2027“ (MMR, 2021). Jejím smyslem je realizovat adekvátní zásahy v různých regionech ČR tak, by byl naplněn základní cíl regionální politiky, a to snižovat rozdíly mezi těmito regiony a podporovat udržitelný rozvoj, který stojí na třech pilířích – sociálním, ekonomickém a environmentálním. Ve SRR ČR 21+ je předkládáno 5 tzv. témat regionálního rozvoje. Témata a příslušná geografická vymezení představuje Schéma 2.

Schéma 2: Geografické vymezení témat regionálního rozvoje

Téma regionálního rozvoje	Geografické vymezení
Metropolitní území	Pražské, Brněnské a Ostravské metropolitní území.
Aglomerace	Ostatní krajská města a jejich zázemí.
Regionální centra a jejich venkovské zázemí	Lze je rozdělit na dvě kategorie – <i>regionální centra vyššího řádu</i> identifikovaná z národní úrovně (zpravidla sídla s více než 15 tisíci obyvateli a spádovým územím alespoň 30 tisíc obyvatel) a <i>regionální centra nižšího řádu</i> identifikovaná z krajské úrovně (zpravidla sídla s alespoň 5 tisíci obyvateli a spádovým územím kolem 10 tisíc obyvatel). Venkovským zázemím* je myšleno veškeré území nespádající do kategorie metropolitních území a aglomerací. Někteří regionální centra (a jejich zázemí) jsou zároveň zázemím metropolí či aglomerací.

Téma regionálního rozvoje	Geografické vymezení
Strukturálně postižené kraje	Ústecký kraj, Moravskoslezský kraj, Karlovarský kraj.
Hospodářsky a sociálně ohrožená území	Správní obvody obcí s rozšířenou působností (ORP) definované na základě stanovených indikátorů – (a) intenzita bytové výstavby, (b) hrubá míra celkového přírůstku, (c) index stáří, (d) podíl nezaměstnaných osob, (e) intenzita podnikatelské aktivity. Vymezeny byly správní obvody ORP, které vykazují nejhorší výsledky v těchto indikátorech a v nichž žije 25 % obyvatel Česka. Do této kategorie jsou zařazena také správní území obcí zasahujících do bývalých vojenských újezdů.

*Poznámka: Venkovským zázemím je myšleno veškeré území nespádající do kategorie metropolitních území a aglomerací.

Zdroj: MMR, 2021

Jak vyplývá z výše uvedeného, pojem „venkov“, který byl ve SRR ČR vymezen, byť s komentářem, že „toto vymezení je ztíženo specifickým charakterem našeho osídlení a odlišností struktury v Čechách a na Moravě“ (MMR, 2020), se ve SRR ČR 21+ neobjevuje, je zde však uveden termín „venkovské území“. Tato venkovská území mohou spadat do více než jednoho tématu (MMR, 2021).

3.2.1.3 Legislativní předpisy v České republice

Převážnou část právních norem zaměřených na střední školství vytváří Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále MŠMT), ale některé předpisy upravující sledované institucionální prostředí jsou i v gesci jiných orgánů státní správy, např. Ministerstva práce a sociálních věcí (dále MPSV), Ministerstva pro místní rozvoj (dále MMR), Ministerstva zdravotnictví (dále MZ), Ministerstva vnitra (dále MV), Ministerstva financí (dále MF), krajských a obecních úřadů. Kromě předpisů, které mají úzký vztah ke střednímu vzdělávání, upravují danou oblast i předpisy obecného charakteru, jako je např. Ústava České republiky s Listinou základních práv a svobod, Zákoník práce, Občanský zákoník, či Antidiskriminační zákon.

To, že právní normy spadají do gesce různých ministerstev a rovněž, že diskuse o obsahu vzdělávání a způsobu ověřování výsledků vzdělávání probíhají odděleně a jsou odděleny i institucionálně (obsah vzdělávání je v kompetenci Národního pedagogického institutu ČR, ověřování výsledků vzdělávání v kompetenci Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání a České školní inspekce) a do systému vstupují další

úřady a instituce, podporuje tzv. resortismus¹¹. Tento resortismus je v kombinaci s byrokratizujícím působením orgánů státní správy brzdícím momentem transformačních snah ve školství. Stávající systém poukazuje na skutečnost, že bez hlubší provázanosti příslušných politik spravovaných relativně izolovaně jednotlivými resorty nelze legislativně vzdělávací politiku efektivně řídit. Má-li se v praxi uplatňovat princip místního vládnutí, je to zvlášť aktuální otázka.

Nejvýznamnější legislativní předpisy v ČR, z nichž pojednává problematika vychází, jsou uvedeny v Příloze 2.

¹¹ Resortismus obvykle označuje odstředivé tendence v rámci byrokratické struktury, které zvýrazňují identitu jednotlivých ministerstev a dalších správních orgánů. Tyto orgány mají tendenci sledovat vlastní partikulární zájmy, které upřednostňují před vzájemně prospěšnou spoluprací (Heywood, 2008).

4 Regionální politika a regionální rozvoj

Regionální politika je v evropském kontextu obvykle chápána jako „činnost, jejímž úkolem je přispívat ke snižování rozdílů mezi úrovněmi rozvoje jednotlivých regionů a k zabezpečení jejich harmonického rozvoje“ (Metodická podpora regionálního rozvoje, 2020). Ve SRR ČR je pak uvedena definice: „Regionální politika je průřezová koordinační státní politika, která definuje soubor intervencí vedoucích k ekonomickému růstu a vyváženému rozvoji regionů a vytváří hlavní východiska pro formulaci regionálních přístupů v rámci sektorových a odvětvových politik“ (2020, s. 137). Obecným cílem regionální politiky je tedy snižovat rozdíly mezi regiony a zajistit různými nástroji z pozice státní moci, aby tyto regiony měly stejné možnosti využít svůj potenciál.

Příkladem potřeby provázanosti regionální a vzdělávací politiky může být Strategie ČR 2030+, jejíž 2. cíl „Snižit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu žáků a studentů“ explicitně poukazuje na vysokou diferenciaci kvality školství mezi regiony i v rámci regionů a vyzývá k posílení kvality vzdělávání v zaostalých regionech a školách.

4.1 Koncepty regionálního rozvoje

Pojmem regionální rozvoj rozumíme „růst socioekonomického a environmentálního potenciálu a konkurenceschopnosti regionů vedoucí ke zvyšování životní úrovně a kvality života jejich obyvatel“ (SRR ČR, 2020, s. 137). V tomto kontextu je regionální politika prostředkem k řešení regionálního rozvoje. Ten je opřen o vypracované koncepty, teorie, z nichž pro potřeby této práce je vybíráno.

„Existující teorie regionálního rozvoje se navzájem liší celou řadou podstatných prvků. V některých případech má rozdílný přístup autorů jednotlivých teorií povahu dichotomie, (v jejich případě se jedná o odlišnou míru v preferencích určitého pohledu), v jiných se jedná o „volbu“ mezi více než dvěma základními možnostmi nebo principy“ (Blažek a Uhlíř, 2011, s. 268). Z hlediska této práce není nutné provést jejich klasifikaci podrobněji než podle rozlišení přístupu ke konceptualizaci „zvnějšku“ a „zevnitř“. Toto kritérium totiž dobře reflektuje úlohu vzdělání (potažmo vzdělávací politiky) pro rozvoj regionu/lokality, resp. jeho příspěvek pro zvyšování

nehmatatelných forem kapitálu (lidského, kulturního a zprostředkovaně sociálního) místního obyvatelstva.

Koncepty regionálního rozvoje lze rozdělit do dvou základních teoretických přístupů. Tzv. exogenní model („zvnějšku“, „shora“) vychází z předpokladu, že rozvoj regionu je způsoben nedostatkem určitých výrobních faktorů, a tudíž neodmítá vnější zásahy centra do aktivit na úrovni regionu. V praxi regionálního rozvoje se tento model uplatňoval přibližně do 70. let 20. století. Hlavní řídicí místo regionálního rozvoje je tudíž centralizované, jakož i způsob řízení je opřen o moc centrálních úřadů (Kučerová, 2016). Tento přístup je rovněž označován jako teorie mobility výrobních faktorů, neboť předpokládá, že potřebné výrobní faktory lze přemístit do regionů, kde je jejich nedostatek.

Naproti tomu endogenní model („zevnitř“, „zdola“) regionálního rozvoje klade důraz na maximálně efektivní využití zdrojů regionu. Rozvoj regionu je iniciován a realizován z velké části místními subjekty a firmami. Je orientován na potřeby a cíle místního obyvatelstva a vychází do značné míry, ale nikoli výhradně, od místních činitelů a zdrojů (Tödling, 2009). Endogenní model tedy zdůrazňuje decentralizovaný způsob řízení regionálního rozvoje a vyžaduje autonomii vyšších územních samosprávních celků. Jádrem rozvoje spatřuje v nehmotných formách kapitálu (lidský, kulturní, intelektuální, sociální), přičemž spoléhá na lokální organizace, které znají a flexibilně reagují na podmínky daného prostředí. Důležité pro tuto práci je, že zdůrazňuje potřebu investic do vzdělávání a různých forem učení spoluprací (Kučerová, 2016), a to proto, aby mohl být v praxi uplatněn koncept místního vládnutí ve prospěch komunity, nejen jejích vybraných jedinců.

Oba výše zmíněné modely nemusí být ve vzájemném protikladu a koncept rozvoje může využívat předností obou. Jejich propojené pojetí je označováno jako neoendogenní rozvoj. Tento koncept regionálního rozvoje vyhovuje multifunkčnosti a udržitelnosti a reflektuje kromě důležitých endogenních faktorů i globální rozměr (Ray in Kučerová, 2016). Zdůrazňuje tudíž akcent na využití všech místních zdrojů veškerého místního potenciálu (se zdůrazněním nehmotných forem kapitálu, se základnou ve vzdělání a vědění) s podporou zvnějšku (která je principem exogenního modelu regionálního/lokálního rozvoje).

„Současné pojetí regionální politiky do značné míry odráží posun k decentralizaci ve veřejné správě, kdy je stále větší okruh kompetencí přesouván na regionální a lokální úroveň. Hlavními cíli je pak důraz na vytváření partnerských vazeb a vznik platform, které umožňují komunikaci mezi partnery v regionu i mimo něj“ (Blažek a Uhlíř, 2011, s. 260-261). Tento trend je příznačný i ve vývoji regionální politiky EU. Vyjádření „partnerské vazby“ a „platformy pro komunikaci“ a samotná komunikace v sobě skrývají tzv. neuralgické body, které podstatně ovlivňují stav místního vládnutí, který může být hodnocen jako „kooperativní“ či „kompetitivní“. Není tím řečeno, že „kooperativní“ znamená absolutně příznivý a „kompetitivní“ absolutně nepříznivý. Nicméně na kooperaci opřenu o reciproční důvěru spoléhá popsany endogenní model regionálního rozvoje včetně jeho překlpení do neoendogenního modelu.

Z teorií regionálního rozvoje má k problematice pojednávané v této práci nejbližší koncept učících se regionů. Patří do institucionálního směru těchto teorií. Zformoval se v posledních desetiletích dvacátého století. Hlavním rysem této teorie je objevování nových řešení regionálních problémů, a také učení se a inovace. V současné době je možné téměř všechny výrobní faktory, ať se nacházejí v místě či mimo něj, kamkoliv přepravit. „Jen málo z nich může být považováno za lokálně silně vázané a téměř nemobilní. Jedním z několika málo těchto faktorů jsou právě znalosti a schopnost učit se“ (Blažek a Uhlíř, 2011, s. 190). „Významný prvek teorie učících se regionů představuje rozlišení mezi kodifikovanými vědomostmi (codified knowledge), které je možné standardizovat a naučit se pomocí instrukcí a návodu, a vědomosti nevyslovitelnými, nekodifikovanými (tacit knowledge), které je možné získat pouze vlastní zkušeností a spoluúčastí na dané činnosti“ (Blažek a Uhlíř, 2011, s. 191). Lundvall (in Wokoun, 2008, s. 268) rozlišuje čtyři základní formy učení: „učení praxí, učení užíváním, učení aktivním hledáním a učení spoluprací. Právě čtvrtý typ učení umožňuje získat nekodifikovatelné znalosti, a to prostřednictvím spolupráce s někým, kdo touto nekodifikovatelnou znalostí disponuje“. Teorie je založená na vzájemné spolupráci místních aktérů, která je podmíněná vzájemnou důvěrou. „Důvěry ovšem nemůže být dosaženo běžně a okamžitě, ale naopak je posilována opakováním kooperace v rámci lokálních sítí. Na schopnost a efektivnost vzájemné kooperace má vliv také míra lokálního, resp. regionálního zakořenění jedinců a firem do zmiňovaných sítí kontaktů. Právě existence sítě kontaktů disponující dostatečnou

úrovni znalostí a inovačního potenciálu je spolu s podporou lokálního, resp. regionálního zakořenění, v jiných pracích také lokální identity, chápána jako zdroj rozvoje regionů“ (Husák, 2020, s. 22). Z výše uvedeného je možné odvodit, že změny jsou možné postupně a cestou „zevnitř“, tedy na straně aktérů, nikoli zvenčí. „Konkrétní implikace pro regionální politiku lze shrnout pod paradigmatem „spolupráce a inovace“ (Wokoun, 2008, s. 270). Té lze dosáhnout podporou kontaktů mezi aktéry, vzdělávací instituce nevyjímaje.

Jestliže teorie učících se regionů zdůrazňuje znalosti, vědomosti a schopnost se učit (mimo jiné spoluprací), je to rozhodně výzva školám, tedy klasickým organizacím vzdělávacích institucí, k zapojení do místního/regionálního rozvoje, k zapojení jako partnera v kooperaci s místními firmami, orgány místní samosprávy, místními spolky a případnými rozvojovými iniciativami včetně neziskového sektoru při šíření aktivit, které podporují „produkci“ znalostí a dovedností, usnadňují a propagují učení se (v rámci zlepšování kvality života v místě) a umění se znalostmi a dovednostmi zacházet. tedy vědění. Bylo by tedy nelogické, kdyby se klasické vzdělávací organizace nezapojily do takových aktivit, jestliže žijeme v již pojeďnané vzdělanostní společnosti. Jak je ale dále zmíněno (v oddíle 4.2.1), do komunitně vedeného místního rozvoje se střední školy zapojují málo (oproti mateřským a základním školám)

4.2 Regionální politika EU a její provázanost se vzděláváním

Do sdílených pravomocí EU spadá rovněž regionální politika, nazývaná též jako politika hospodářské a sociální soudržnosti, což vyjadřuje její specifčnost v pojetí EU, tedy solidaritu mezi vyspělejšími a méně vyspělými regiony v EU. Cílem regionální politiky je vyrovnávání rozdílů mezi evropskými regiony prostřednictvím podpory relevantních investic. Přestože regionální politika nemá ve své agendě primárně oblast školství a vzdělávání, její vliv na tuto oblast není zanedbatelný. Je to právě regionální školství, jemuž projekty regionální politiky významně přispívají k zabezpečení investic a potřebného vybavení, čímž umožňují jeho existenci a adekvátní rozvoj v regionech, kde by jinak v důsledku ekonomických a sociálních problémů docházelo k jeho úpadku. Stejně tak moderní investice v regionech často vyžadují kvalifikovanou obsluhu, a tudíž i potřebu odpovídajícího vzdělávání.

V prvních letech fungování Evropských společenství nebyl na specifické problémy regionů kladen příliš velký důraz, protože ekonomické a sociální rozdíly v rámci zakladatelských zemí nebyly příliš výrazné (s určitými výjimkami, jako například jižní Itálie). Potřeba řešit regionální nerovnosti vyvstala zejména v 80. letech 20. století, kdy se heterogenita členských států výrazně po přijetí Řecka, Španělska a Portugalska zvýšila. Jednotný evropský akt z roku 1986, který se stal důležitým reformním krokem nutným pro dobudování vnitřního trhu, formuloval v oblasti regionálního přístupu úkol zavést politiku směřující k posilování hospodářské a sociální soudržnosti, která by přispívala ke snižování rozdílů v hospodářské vyspělosti různých regionů prostřednictvím strukturálních fondů (Tomšík, 2018).

Rozšíření Evropských společenství, které zvýšilo jeho heterogenitu, si vyžádalo reformu regionální politiky, ke které došlo v roce 1988. Reforma přinesla řadu změn, které jsou v modifikované podobě aplikovány i v současnosti. Terminologicky začala být reformovaná politika označována jako strukturální politika, respektive politika soudržnosti a její finanční nástroje jako strukturální fondy. Kromě toho, že strukturální fondy byly soustředěny na cílové oblasti a regiony na základě územního rozdělení do územních statistických jednotek NUTS, pro rozvoj místních komunit byla reforma významná z toho důvodu, že Evropská komise, členské státy a místní orgány začaly spolupracovat na principu partnerství za účelem plánování, implementace a monitorování využití strukturálních fondů pro místní rozvoj.

Reforma stanovila celkem 5 prioritních cílů (po vstupu Švédska a Finska v roce 1995 byl zaveden ještě Cíl 6), jejichž naplňování mělo sloužit k odstraňování diferencí mezi jednotlivými regiony. Je možné konstatovat, že rozvoj regionálního vzdělávání mohl přispívat k naplnění všech cílů, nicméně nejvíce relevantní cíle pro vzdělávací systémy byly tehdejší Cíl 3 (boj s dlouhodobou nezaměstnaností a podpora integrace mladých lidí a osob vyřazených z trhu práce do pracovního procesu) a Cíl 4 (podpora adaptace pracovníků na hospodářské změny a na změny ve výrobě).

V 90. letech 20. století došlo k posílení významu tzv. měkkých opatření (nehmotných investic). To znamenalo silnější orientaci na sféru lidských zdrojů, jako např. rekvalifikační programy, programy pro vzdělávání dospělých apod. Opatření se rovněž týkala rozvoje poradenství pro obce, města, regiony nebo podnikatelské subjekty.

Po roce 2000, kdy byla strukturální politika reformována Agendou 2000, došlo k redukci původních cílů na tři cíle. Tato změna měla zjednodušit celý systém i s ohledem na tehdy plánované rozšíření o země střední a východní Evropy. Nejvýznamnějším se stal Cíl 1 zaměřený na podporu rozvoje a strukturálního přizpůsobování regionů, které ve svém rozvoji zaostávají za ostatními (regiony s nižším HDP na obyvatele než 75 % průměru EU). Cíl 2 byl soustředěn na podporu hospodářské a sociální konverze oblastí, potýkajícími se strukturálními problémy a Cíl 3 se soustředil na podporu adaptace a modernizace politik, a právě systémů vzdělávání, odborné přípravy a zaměstnanosti (Tomšík, 2018).

Pro období let 2007-2013 vytyčila regionální politika rovněž tři cíle. Cíl Konvergence byl určen k urychlení hospodářské konvergence nejméně rozvinutých regionů EU. Zaměřen byl (obdobně jako Cíl 1 v předcházejícím období) na regiony, jejichž HDP na obyvatele měřený paritou kupní síly nedosahoval 75 % průměru EU. Regiony, které nespádaly pod cíl Konvergence, byly zařazeny do cíle Regionální konkurenceschopnost a zaměstnanost. Tento cíl nahradil původní Cíle 2 a 3 (spadaly sem i regiony, které v období 2000-2006 byly zařazeny do Cíle 1, ale v programovacím období 2007-2013 kritéria pro zařazení do cíle Konvergence již nesplňovaly). Třetí cíl Evropská územní spolupráce se zaměřil na podporu spolupráce v regionech v blízkosti hranic.

Evropská regionální politika vytyčila pro období let 2014-2020 dva základní cíle: Investice pro růst a zaměstnanost a Evropská územní spolupráce. Vedle tradičního obecného úkolu zaměřeného na snižování rozdílů v rozvoji regionů v EU se i tato politika soustředila na naplňování cílů strategie Evropa 2020. Společné nařízení jednotlivých fondů uvádí celkem 11 tematických cílů (EUR-Lex, 2013):

1. posílení výzkumu, technologického rozvoje a inovací,
2. zlepšení přístupu, využití a kvality informačních a komunikačních technologií,
3. zvýšení konkurenceschopnosti malých a středních podniků,
4. podpora přechodu na nízkouhlíkové hospodářství ve všech odvětvích,
5. podpora přizpůsobení se změně klimatu, předcházení rizikům a řízení rizik,
6. zachování a ochrana životního prostředí a podpora účinného využívání zdrojů,

7. podpora udržitelné dopravy a odstraňování překážek v klíčových síťových infrastrukturách,
8. podpora udržitelné zaměstnanosti, kvalitních pracovních míst a mobility pracovních sil,
9. podpora sociálního začleňování a boj proti chudobě a diskriminaci,
10. investice do vzdělávání, odborné přípravy a odborného výcviku k získávání dovedností a do celoživotního učení,
11. posilování institucionální kapacity veřejných orgánů a zúčastněných stran a přispívání k účinné veřejné správě.

Je zřejmé, že tematické cíle reflektují hlavní současné problémové oblasti, které v rámci regionální politiky vyžadují zvýšenou pozornost a mezi něž patří i vzdělávání zmíněné v Cíli 10. Nepřímo však úroveň vzdělávání ovlivňuje prakticky všechny tematické cíle.

4.2.1 Komunitně vedený místní rozvoj

V rámci regionální politiky EU unie je uplatňován specifický koncept – tzv. komunitně vedený místní rozvoj (dále CLLD). Tento koncept je zaměřen na udržitelný místní rozvoj (zejména rozvoj venkova) a umožnění využití jeho endogenního potenciálu, který je jedním ze základních předpokladů pro zvýšení úrovně hospodářského a sociálního rozvoje daných oblastí. CLLD konvenuje s konceptem místního vládnutí a je postaven na principech metody LEADER, která je úspěšně realizována od 90. let. 20. století. Jedná se o následující principy:

- existence strategie místního rozvoje, která je zaměřena na řádně vymezená venkovská území,
- vedení místním partnerstvím mezi veřejným a soukromým (ziskovým, neziskovým) sektorem,
- místní rozvoj řízený „zdola“ – rozhodovací pravomoc týkající se vypracování a provádění strategií místního rozvoje náleží místním akčním skupinám,
- integrovaný přístup – víceodvětvové navrhování a provádění strategie založené na součinnosti mezi subjekty i projekty z různých odvětví místního hospodářství,
- uplatňování inovačních postupů,

- provádění projektů spolupráce,
- vytváření sítí místních partnerství.

V těchto principech se zřetelně objevuje důraz na kooperaci a důvěru při uvádění konceptu CLLD do praxe lokálního rozvoje. Implementaci CLLD zajišťují specifické rozvojové iniciativy, tzv. místní akční skupiny (MAS). Rozvojová iniciativa tudíž vychází od místního společenství, tedy zdola (tzv. bottom up přístup). Místní akční skupiny představují místní partnerství, která reprezentují veřejné i soukromé socioekonomické zájmy (tvoří je místní municipality, svazky obcí, neziskové organizace, místní podnikatelé a další) (MMR, 2018). Vytvoření institutu MAS též implikuje důraz na spolupráci, důvěru, a tím i úspěšnou komunikaci mezi partnery takového uskupení¹².

Z hlediska vzdělávání dostaly místní akční skupiny možnost realizovat podporu infrastruktury pro vzdělávání, v jehož rámci se podpora soustředila na aktivity infrastruktura pro předškolní vzdělávání, infrastruktura základních škol, infrastruktura středních škol a vyšších odborných škol, jakož i infrastruktura pro zájmové, neformální a celoživotní vzdělávání. Tato forma podpory dokladuje, že rozvoj vzdělávání je důležitou součástí komplexního endogenního rozvoje regionů (MMR, 2018). Přesto je potřeba podotknout, že podpora infrastruktury je sice důležitou, ale pouze prostředecnou záležitostí, pokud je pro posuzování zvoleno hledisko endogenní – exogenní lokální rozvoj. Četné výzkumy (např. Husák, Hudečková, 2018; Varvažovská, Jarkovská, 2017; Lee et al., 2005) potvrzují, že rozvoj (v tomto případě vzdělávání s akcentem na celoživotní proces a případně také na komunitní způsob) záleží více než na tzv. objektivních (kam podpora infrastruktury patří na tzv.

¹² V ČR však střední školy (jako hlavní nositelé a vykonavatelé vzdělávací politiky) nejsou čtenými partnery MAS. Od roku 2016 MAS v rámci projektu OP VVV „Šablony“ (školy je mohou využít např. k podpoře neinvestičních aktivit nebo personální podporu ve školách) spolupracují s 455 mateřskými školami (dále MŠ) a 295 základními školami (dále ZŠ), do přípravy Místního akčního plánu (který může území přinést nové možnosti rozvoje škol) se zapojilo 626 MŠ a 490 ZŠ. Střední školy, přestože jim je spolupráce s MAS nabízena, se ve statistikách neobjevují (NS MAS ČR, 2019). Lze uvažovat o tom, zda (a nakolik) to je způsobeno rozdílem ve zřizovateli (příslušně u MŠ a ZŠ to je obec, u SŠ to je kraj), anebo jinými faktory, např. tím, že projekt Šablony I. pro MŠ a ZŠ byl vyhlášen dříve než pro SŠ a podobná situace byla i s projektem Šablony II. a Šablony III. Ten je v současné době nabízen pouze pro MŠ a ZŠ. V každém případě jde o to, že mezi iniciátory regionálního/místního rozvoje se střední školy vyskytují vzácně.

subjektivních faktorech (zájem a iniciativa a angažovanost dvou skupin aktérů vzdělávání – těch, kteří vzdělávání poskytují a těch, kteří vzdělávání přijímají). Pak lze znovu opakovat, že střední školy nejsou v ČR shledávány jako významní aktéři lokálního rozvoje, ačkoliv akcent na znalosti, dovednosti, učení a vědění je nosným pilířem charakterizujícím soudobou společnost.

5 Sociální politika a sociální rozvoj

Problematikou definování sociální politiky se zabývá řada autorů a je v teorii i praxi různě interpretována. Krebs ve své definici vychází z obecného vymezení politiky vůbec. Politiku chápe jako „specifickou společenskou činnost, jako konkrétní jednání různých subjektů, kterými je ovlivňována společenská realita v nejširším slova smyslu. V případě sociální politiky se jedná o realitu sociální“ (2008, s. 22). Tomeš za sociální politiku považuje „soustavné a cílevědomé úsilí jednotlivých sociálních subjektů ve svém zájmu udržet nebo dosáhnout změny ve fungování nebo podpořit rozvoj svého či jiného sociálního systému nebo soustavy nástrojů k realizaci své či jiné sociální politiky“ (2001, s. 71). Potůček sociální politiku rozlišuje na praktickou činnost i jako vědní obor. „Sociální politika jako praktická aktivita formuje vztah jedinců a sociálních podmínek jejich života. Každý je nějak účasten sociální politiky, nějakým způsobem ji spoluutváří, ať už jde o něj samého, o život jeho rodiny, o život společenství. Zároveň je však každý vystaven sociálním podmínkám, které nemá ve své moci a které jsou pro něj (až na další jistou objektivní danosti) něčím vnějším“ (1995, s. 30). Sociální politika jako vědní obor je „zkoumáním sociální politiky jako praktické aktivity, to jest analýzou procesů tvorby a realizace politik dotýkajících se vztahů občanů a sociálních podmínek jejich života“ (1995, s. 33).

Každý stát má svou sociální politiku a nejdůležitějším aktérem v sociální politice je on sám. Prostřednictvím sociální politiky pomáhá těm subjektům, jež se momentálně nacházejí v tíživé životní situaci a nemohou ji vyřešit sami. Jako sociální stát je označován stát, který usiluje o zajištění „welfare“ (blahobytu, přesněji podmínek slušného žití) pro své občany. Státu k dosažení tohoto stavu pomáhá moc (má právo vyžadovat poslušnost) a zdroje (pomocí kterých zajišťuje financování). „Každému z občanů státu se dostává alespoň určitého uznaného minima podpory a pomoci v různých životních situacích, které jej či jeho rodinu (potenciálně či aktuálně) ohrožují“ (Potůček, 1995, s. 35).

Poměrně novou záležitostí je tzv. „welfare surveillance“ (váže se k posledním 20 letům). Zatímco dosud šlo v rámci sociálního systému o efektivní přerozdělování společenského bohatství, je principem tohoto konceptu „spíše monitorování funkčnosti celého sociálního systému a jeho následné uzpůsobování za účelem lepšího

fungování, které je interpretováno jako snaha efektivně pomoci co největšímu spektru občanů k zajištění subsistence“ (Mertl, 2017, s. 104).

5.1 Koncepty sociální politiky

Různá pojetí sociální politiky mají svůj původ v různých faktorech společenského prostředí a znamenají i rozdílné přístupy k řešení sociálních problémů. Při jejich volbě je třeba dodržovat a respektovat nejvýznamnější principy sociální politiky, kterými jsou:

- sociální spravedlnost – souhrn pravidel, podle kterých jsou rozdělovány prostředky veřejného blahobytu,
- sociální solidarita – spočívá ve vzájemné podpoře jedinců a sociálních skupin,
- subsidiarita – člověk musí být vychováván k převzetí vlastní odpovědnosti a schopnosti samostatného sociálního jednání,
- participace – její základní myšlenkou je uplatňování možnosti lidí podílet se na všem, co bezprostředně ovlivňuje jejich život (Kotous, Munková, Štefko, 2013, s. 11-12).

Ať jsou národní (státní) podoby sociální politiky modelovány podle rozlišitelných teoretických východisek – socialistického, konzervativistického či liberalistického – vždy se vyrovnávají s výše uvedenými čtyřmi principy. Princip spravedlnosti a solidarity patří k základním pilířům sociální politiky od jejího zrodu, principy subsidiarity a participace jsou mladšího data a propaguje je tzv. aktivní sociální politika. Trend od pasivní k aktivní sociální politice je ve všech modelech evropské moderní sociální politiky registrován od 70. let 20. století, jako jeden z důsledků ekonomické krize zasahující celý svět (tzv. ropné krize). V sociální politice je projev této krize pojednáván jako krize Welfare state. Dodnes se řeší fenomén tzv. rekonceptualizace Welfare state, který potvrzuje důležitost existence sociální dimenze v současné veřejné politice.

O konceptu či o typologiích sociálního státu se vedou diskuse v zahraniční i české literatuře (Esping-Andersen, 1990; Titmuss, 1979; Večeřa, 1996). Paralelně s eklektickým obdobím regionální politiky se objevují v sociální politice prvky

svědčící o mísení jmenovaných modelů (Giddens, 1999). Charakteristiky shrnuje Potůček do následujícího schématu.

Schéma 3: Typologie států veřejných sociálních služeb (Welfare state)

Název modelu welfare state (Titmuss)	Název modelu welfare state (Esping-Andersen)	Kritéria poskytování služeb
reziduální (jinak také anglosaský)	liberální	individuální pracovní úsilí
pracovně výkonový (jinak také korporativní)	konzervativní	cílový přístup: více korporativistický, udržení statusových rozdílů
institucionálně redistributivní (jinak také strukturální)	sociálně demokratický	univerzalistická: všichni platí, všichni získávají

Zdroj: Potůček, 1995, s. 39

Bez ohledu na přijaté východisko je cílem sociální politiky nalézt kompromis při řešení sociálních potřeb a zájmů slabších společenských vrstev. Ve vyspělých zemích roste objem finančních prostředků, které jsou alokovány ve prospěch sociálních, zdravotních služeb, kultury, sportu, vědy a výzkumu. „Každé z těchto odvětví má přitom své zvláštnosti a vyžaduje proto i specifické nástroje řízení a správy, výrazně odlišné od nástrojů uplatňovaných v řízení odvětví, v nichž se jako regulátor mnohem více uplatňuje trh“ (Potůček a kol., 2016, s. 74).

Vzdělávací politika jako jedna z předmětných oblastí sociální politiky (vedle rodinné politiky, politiky bydlení, zdravotní politiky, politiky zaměstnanosti a oblasti sociálního zabezpečení) je dokladem důležitosti existence sociální dimenze v současné veřejné politice právě proto, že soudobá společnost je nazývána vzdělanostní společností.

5.2 Sociální politika EU a její provázanost se vzděláváním

Sociální politika v EU se vyrovnává s uvedenými různými pojetími národních modelů sociální politiky, což odůvodňuje skutečnost, že země sdružené v EU se nedohodly na společné sociální politice. Tato politika spadá do oblasti sdílených pravomocí EU, a to členským státům umožňuje určitou míru flexibility v jejím provádění. Rozdílný přístup k chápání sociální politiky v EU je dán jednak historicky, jednak i reálnými možnostmi

každého státu. Na evropské úrovni se proto sociální politika orientuje především na problematiku zaměstnanosti v podmínkách vnitřního trhu. Čím dál tím více se zabývá řešením sociálního začleňování. Agendou sociální politiky se zabývají všechny stěžejní instituce EU, tedy Evropská komise, Evropský parlament i Rada EU, z poradních orgánů potom Evropský hospodářský a sociální výbor.

V rámci Evropské komise je sociální politika řešena především agendou spadající pod generální ředitelství Zaměstnanost, sociální věci a sociální začleňování. Velká část této agendy je zaměřena na výše zmíněnou problematiku zaměstnanosti, ať již se jedná o vlastní strategii zaměstnanosti, práv na pracovišti nebo pracovní mobility v rámci EU. Přestože vzdělávání a odborná příprava je v EU v pravomoci členských států, sociální politika EU klade rovněž akcent na dovednosti a kvalifikace. Evropská komise tuto oblast zdůrazňuje s ohledem na potřebu reagovat na rychle se vyvíjející technický pokrok a na globální a demografické výzvy. Podle expertízy Evropské investiční banky považuje 77 % evropských firem za brzdu dalšího rozvoje nedostatek lidí s potřebným vzděláním a dovednostmi (Revoltella, 2020). Rovněž sama Evropská komise shledává v této oblasti stále značné nedostatky, zejména:

- Vysoký podíl Evropanů (odhadem až 20 %) má potíže se čtením a psaním, a ještě více jich špatně ovládá početní úkony a má špatné digitální dovednosti. Značný podíl migrantů a žadatelů o azyl postrádá základní dovednosti a mají špatné znalosti jazyka hostitelské země, a proto jim do značné míry hrozí nezaměstnanost, chudoba a sociální vyloučení.
- Mnoho lidí v Evropě nemůže najít práci kvůli tomu, že nemají potřebné dovednosti, nebo vykonávají neodpovídající zaměstnání. 30 % absolventů vysokých škol vykonává zaměstnání, na které univerzitní vzdělání není zapotřebí.
- 40 % zaměstnavatelů pak nemůže najít pracovníky s vhodnými dovednostmi k obsazení volných pracovních míst a příliš málo lidí prochází vhodnou přípravou a má kompetence k tomu, aby založili vlastní podnik nebo hledali nové příležitosti (Evropská komise, 2020).

V roce 2016 představila Evropská komise tzv. „Novou agendu dovedností pro Evropu“, z níž jasně vyplývá propojení odborného vzdělávání a přípravy s cíli sociální

politiky v oblasti zaměstnanosti. Jejím cílem je zvýšit úroveň dovedností Evropanů, a vyřešit tak nesoulad mezi poptávkou na trhu práce a nedostatečnými schopnostmi nezaměstnaných (Zachová, 2017).

V agendě stanovuje Evropská komise 3 hlavní cíle:

- zlepšení kvality a relevantnosti nabývaných dovedností,
- zajištění lepší viditelnosti a srovnatelnosti dovedností,
- zdokonalení poznatků a informovanosti o dovednostech za účelem lepší volby povolání.

Hlavním finančním nástrojem na podporu sociální politiky EU je Evropský sociální fond (dále ESF). V období let 2014-2020 byly prostředky fondu alokovány na následující oblasti (Evropská komise, 2020): zvyšování kvalifikace a pomoc s hledáním práce, podporu sociálního začleňování, zlepšování vzdělávání a odborné přípravy a zvyšování kvality veřejných služeb v zemích EU.

Pokud jde o projekty zaměřené na zlepšování vzdělání a odborné přípravy, podporuje ESF rozvoj dovedností a odbornou přípravu, především u přenositelných kompetencí (jazykové, digitální nebo podnikatelské dovednosti). To se v praxi týká například rekvalifikačních programů, které pomáhají pracovníkům získat potřebné dovednosti pro práci v nových odvětvích. ESF rovněž podporuje pomoc poskytovatelům odborného vzdělávání při harmonizaci výuky s požadavky trhu práce. Programy zajištění kvality odborného vzdělávání jsou sjednocovány s evropskými normami a ESF, v tomto ohledu jsou podporovány i mobility, které přispívají ke zvyšování kvality systémů vzdělávání a odborné přípravy a k vývoji evropské úrovně kvalifikací.

V období 2014-2020 se prostředky ESF promítaly do tří operačních programů: OP Praha – pól růstu ČR, OP Výzkum, vývoj a vzdělávání a OP Zaměstnanost, přičemž největší relevanci k podpoře rozvoje odborného vzdělávání a přípravy měl OP Výzkum, vývoj a vzdělávání, mezi jehož priority mimo jiné patřila rovněž relevance vzdělávání a odborné přípravy z hlediska potřeb zaměstnavatelů a také posílení odborné přípravy budoucích a nových učitelů. Pro období 2021-2027 je vzdělávání, včetně odborného, podporováno z OP Jan Amos Komenský.

5.3 Vzdělávací politika ve 21. století

5.3.1 Vzdělávání

Jestliže vzdělanostní společnost považuje vzdělání za rozhodující faktor konkurenceschopnosti konkrétních společností rozmístěných v prostoru, je logické, že teoretické pojednání zprvu věnuje pozornost právě tomuto fenoménu.

Význam vzdělávání zmiňuje řada odborníků, kteří však rovněž jeho terminologický význam diskutují. Průcha (2009, s. 361) rozlišuje význam vzdělávání podle několika pojetí, a to jako:

- „osobnostního pojetí, kdy se vzdělání chápe jako součást socializace jedince,
- obsahového pojetí – vzdělání je zkonstruovaný systém informací, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů,
- institucionálního pojetí – vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství,
- socioekonomického pojetí – vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií, které charakterizují populaci (skupiny obyvatelstva, společnost),
- procesuálního pojetí – vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti“.

Na poslední pojetí navazuje Skalková (2007, s. 27) konstatováním že „v procesu vzdělávání rozvíjí člověk svou individualitu, své schopnosti orientovat se v množství uvažovaných pohledů, rozvíjí své vlastní zkušenosti, logické myšlení, proniká do mezilidských vztahů“.

Společnou myšlenkou je to, že hlavním úkolem vzdělávání je nejen získávat nové znalosti a dovednosti, ale rovněž formovat nové postoje. Vzdělávání se rozlišuje na:

1. formální – uskutečňované ve vzdělávacích institucích,
2. neformální, jež je realizováno v různých zařízeních zabývajících se organizováním kurzů, přednášek či školení,

3. informální, v jehož rámci člověk získává nové poznatky díky svým zkušenostem získaným z každodenního života.¹³

Formální vzdělávání, které zajišťuje sektor školství, je pak důležitým nástrojem ekonomického rozvoje státu a má význam i pro životní úroveň. Jak uvádí Keller a Tvrđý (2008), dříve lidé pohlíželi na vzdělané s úctou a vzdělání, resp. školu, chápali lidé jako „chrám“. „Prudký náraz globalizované ekonomiky, prohlubující se potíže sociálního státu, výrazné změny charakteru práce a neméně výrazné proměny podmínek na trhu práce, stagnace a postupné rozvolňování středních vrstev, všechno to, a ještě některé další okolnosti způsobují, že vzdělání stále méně působí jako spolehlivý „výťah“, jenž vyváží absolventy škol do nejvyšších pater společnosti výkonu se všemi výhodami, jež byly dříve s tímto vzestupem automaticky spojovány“ (Keller, Tvrđý, 2008, s. 24). Sami autoři pak připojují tvrzení, že rozvoj vzdělanosti sám o sobě není schopen vyřešit problémy, kterým společnost čelí. K jejich názoru se připojuje i Liessmann (2008, s. 23), který tvrdí, že „vědění je více než informace. Vědění umožňuje nejen odfiltrvat z množství dat ta, která mají informační hodnotu, vědění je celkovou formou prozkoumávání světa – jeho poznávání, chápání, porozumění“.

Vzdělávání, zejména formální, není možné oddělit od výchovy. Průcha (2009, s. 345) či Průcha, Walterová a Mareš (2009, s. 19) uvádí, že „výchova je proces záměrného působení na osobnost člověka s cílem dosáhnout pozitivních změn v jejím vývoji, a to zejména cestou vytváření a ovlivňování podmínek pro rozvoj dětí a mladých lidí, pro jejich vlastní bytí se sebou samými, s druhými lidmi, se společenstvím, s přírodou“.

5.3.2 Vzdělávací politika v EU

Oblast vzdělávání v rámci EU nepatří do tzv. společných politik, zrovna tak jako širší sociální politika. EU má v této oblasti pouze doplňující pravomoci. To v praxi znamená, že vzdělávací politiky jsou plně v kompetenci jednotlivých států a úloha EU spočívá pouze v podpoře členských států a koordinaci specifických aktivit. Již na základě Lisabonské strategie vzniklo na úrovni EU za tímto účelem fórum umožňující

¹³ Doplňující informace viz s. 75.

členským státům výměnu osvědčených postupů, metod a zkušeností v oblasti vzdělávání s názvem „Vzdělávání a odborná příprava“ známé též pod označením ET 2010 odkazující na horizont Lisabonské strategie roku 2010.

Evropská spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy je realizována na základě tzv. Kodaňského procesu. Konkrétní cíle jsou stanoveny vždy na období dvou let. Kodaňský proces byl zahájen na základě Kodaňské deklarace a je důležitým prvkem strategie ET 2020, jehož úkolem je mimo jiné přispět k naplnění cílů Strategie Evropa 2020 v oblasti vzdělávání a odborné přípravy.

Kodaňská deklarace byla podepsána ministry školství v roce 2002 a vytyčuje následující priority pro oblast odborného vzdělávání (CEDEFOP, 2002):

- evropská dimenze, jež má za cíl umožnit užší spolupráci relevantních subjektů, mobility, tvorbu partnerství za účelem posílení profilu evropského odborného vzdělávání a přípravy,
- zvýšení transparentnosti, informovanosti a poradenských služeb prostřednictvím implementace a racionalizace informačních nástrojů a sítí, jako například evropský CV, certifikáty nebo dodatky k diplomům a další,
- vzájemné uznávání dovedností a kvalifikací pomocí tvorby společných principů certifikace, společných nástrojů včetně transferu kreditového systému,
- zajišťování kvality pomocí výměny modelů a metod pro zajišťování kvality vzdělávání a zabezpečení potřeb pedagogického personálu.

Kodaňská deklarace byla následně v roce 2004 revidována tzv. Maastrichtským komuniké, o další dva roky později (2006) byly priority Kodaňského procesu přezkoumány v rámci Helsinského komuniké a v roce 2008 následovalo Komuniké z Bordeaux. I přes vesměs pozitivní hodnocení průběhu Kodaňského procesu byly zmíněny další výzvy týkající se především zavádění nástrojů a plánů odborného vzdělávání a přípravy pro podporu spolupráce na vnitrostátní a evropské úrovni nebo vytvoření lepších spojení mezi odborným vzděláváním a přípravou a trhem práce.

Dlouhodobé strategické cíle pro evropskou spolupráci v oblasti odborného vzdělávání a přípravy do roku 2020 byly představeny v Komuniké z Brugg z roku 2010 (EQAVET, 2010). Opatření navržená v tomto komuniké cílí na zajištění, aby byly

studentům nabízeny kurzy nejvyšší kvality a aby studenti a tvůrci politik uznávali odborné vzdělávání a přípravu jako účinný způsob, jak zlepšit vyhlídky na vzdělávání a kariéru.

Ze setkání ministrů zemí EU, kandidátských zemí, Islandu, Norska a Lichtenštejnska v Rize v roce 2015 vzešly následující cíle stanovené do roku 2020 (EUR-Lex, 2016):

- podporovat učení se prací ve všech jeho formách,
- dále rozvíjet mechanismy zajišťování kvality v odborném vzdělávání a přípravě v souladu s evropským doporučením pro zajišťování kvality v oblasti odborného vzdělávání a přípravy,
- zlepšit přístup k odbornému vzdělávání a přípravě a kvalifikacím pro všechny prostřednictvím flexibilnějších a prostupnějších systémů,
- dále posilovat klíčové kompetence v kurikulech počátečního odborného vzdělávání a přípravy a poskytovat efektivnější příležitosti pro získání nebo rozvoj těchto dovedností prostřednictvím počátečního i dalšího odborného vzdělávání a přípravy,
- zavést systematické přístupy k počátečnímu a dalšímu profesnímu rozvoji učitelů, školitelů, instruktorů v oblasti odborného vzdělávání a přípravy ve školách i při učení se prací.

Podpora vzdělávání se promítá i do dalších veřejných politik, v nichž je role evropské úrovně mnohem významnější, respektive kde EU vykonává sdílené pravomoci. Jedná se především o širší politiku sociální a politiku soudržnosti (regionální politiku). Investice do vzdělávání, odborného výcviku a celoživotního vzdělávání jsou jednou z 11 priorit regionální politiky pro období 2014-2020.

5.3.3 Vzdělávací systém v ČR

Vzdělávací systém je základním článkem architektury vzdělávání, a to v každém státě. Jako v jiných státech, je i v ČR řešen a upraven zákonnou normou. Dle § 7 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školského zákona) tvoří vzdělávací soustavu školy a školská zařízení. Druhy škol jsou mateřská škola, základní škola, střední škola (gymnázium, střední odborná škola a střední odborné učiliště), konzervatoř, vyšší odborná škola,

základní umělecká škola a jazyková škola s právem státní jazykové zkoušky. MŠMT stanoví prováděcím právním předpisem typy škol podle jejich zaměření pro účely jejich označování.

Dle § 72 a 73 odst. 3 téhož zákona úspěšným ukončením příslušného vzdělávacího programu středního vzdělávání se dosahuje dosažením stupňů vzdělání – střední vzdělání, střední vzdělání s výučním listem, střední vzdělání s maturitní zkouškou. Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání. Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání, nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem. Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia (§ 83) v délce 2 let denní formy vzdělávání, nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou (§ 85) (MŠMT, 2020h).

Vláda stanoví nařízením obory vzdělání, v nichž lze dosáhnout středního vzdělání, středního vzdělání s výučním listem, jakož i středního vzdělání s výučním listem a maturitní zkouškou a středního vzdělání s maturitní zkouškou, jejich návaznost na učební a studijní obory podle předchozích právních předpisů a počet žáků ve skupině na jednoho učitele odborného výcviku (§ 58) (MŠMT, 2020h).

Dle Eurydice (Euroskop, 2020a) jsou stupně vzdělávacího systému následující:

Preprimární vzdělávání (předškolní vzdělávání) poskytují dětem ve věku 3 až 6 let mateřské školy. Od září 2017 je poslední rok předškolního vzdělávání (tj. od 5 let) povinný.

Povinná školní docházka začíná v 6 letech a trvá 9 let. Primární a nižší sekundární vzdělávání (základní vzdělávání) se uskutečňuje v základních školách, které mají devět ročníků a člení se na první a druhý stupeň. Nižší sekundární vzdělávání mohou poskytovat i víceletá gymnázia a osmileté konzervatoře.

Vyšší sekundární vzdělávání (střední vzdělávání) poskytují střední školy ve všeobecných i odborných oborech. Absolventi dosahují některého ze tří stupňů vzdělání:

- střední vzdělávání s maturitní zkouškou,
- střední vzdělávání s výučním listem,
- střední vzdělání.

Střední vzdělání s maturitní zkouškou lze získat ve všeobecném (gymnázia a lycea) i odborném zaměření a je podmínkou přijetí do terciárního vzdělávání. Střední školy poskytují také nástavbové studium, které umožňuje absolventům oborů s výučním listem získat střední vzdělání s maturitní zkouškou, a zkrácené studium, ve kterém absolventi oborů s maturitní zkouškou a s výučním listem získávají vzdělání v jiném oboru. Specifickým druhem školy jsou konzervatoře, které uskutečňují nižší a vyšší sekundární a vyšší odborné (terciární) vzdělávání s uměleckým zaměřením.

Terciární vzdělávání poskytují vyšší odborné a vysoké školy. Vyšší odborné vzdělání se získává v obvykle tříletých programech. Vysokoškolské vzdělávání se uskutečňuje v programech prvního, druhého a třetího cyklu (bakalářský, magisterský a doktorský studijní program), případně v nestrukturovaných dlouhých magisterských programech.

Vzdělávání dospělých zahrnuje všeobecné, odborné, zájmové a jiné vzdělávání.

Vzhledem k zaměření této práce je věnována další pozornost pouze střednímu vzdělávání tak, jak je rozpracovává školský zákon a na něj navazující zákony, nařízení a vyhlášky.

Střední vzdělávání (vyšší sekundární) rozvíjí vědomosti, dovednosti a kompetence žáků získané v rámci studia základního (primárního a nižšího sekundárního). Střední školy připravují žáky jak ke studiu na vysokých školách, tak i k přímému vstupu na trh práce. Tento stupeň vzdělávání realizují gymnázia, střední odborné školy, střední odborná učiliště a konzervatoře. Národní ústav pro vzdělávání (dále NÚV) představuje tyto stupně středního vzdělávání:

- „Střední vzdělání získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 1 roku nebo 2 let denní formy vzdělávání. Tento stupeň vzdělání

neposkytuje výuční list ani maturitní certifikát a získává se v oborech dvou kategorií:

- střední nebo střední odborné vzdělání bez maturity i výučního listu (obory kategorie J), výstupem je závěrečné vysvědčení,
 - vzdělávání v praktických školách (obory kategorie C): jedno a dvouleté obory praktických škol jsou určeny především pro žáky s těžšími formami zdravotního postižení. Příprava se zaměřuje na jednoduché činnosti ve výrobě a službách a osvojování základních dovedností pro život. Absolventi získávají závěrečné vysvědčení.
- Střední vzdělání s výučním listem získá žák úspěšným ukončením vzdělávacího programu v délce 2 nebo 3 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s výučním listem. Vyučení lze dosáhnout v oborech dvou kategorií a s různou délkou studia, a to:
- střední odborné vzdělání s výučním listem (obory kategorie H): učební obory s tříletou přípravou ve středních odborných učilištích. Po získání výučního listu lze pokračovat navazujícím nástavbovým studiem a získat maturitu,
 - nižší střední odborné vzdělání (obory kategorie E): studium je tříleté nebo dvouleté, výstupem je výuční list.
- Střední vzdělání s maturitní zkouškou získá žák úspěšným ukončením vzdělávacích programů šestiletého nebo osmiletého gymnázia, vzdělávacího programu v délce 4 let denní formy vzdělávání, vzdělávacího programu nástavbového studia v délce 2 let denní formy vzdělávání nebo vzdělávacího programu zkráceného studia pro získání středního vzdělání s maturitní zkouškou. Jedná se o obory K, M a L.
- Vyšší odborné vzdělání v konzervatoři (obory kategorie P): šestiletá příprava v uměleckých oborech po ukončení 7. ročníku základní školy a osmileté studium oboru tanec po 5. ročníku základní školy, absolventi obdrží vysvědčení o absolutoriu v konzervatoři a diplom absolventa konzervatoře, smějí používat označení diplomovaný specialista (DiS.). Vzdělávání je možné ukončit i vykonáním maturitní zkoušky po 4. ročníku“ (NÚV, 2020b).

Z praktického hlediska se za vzdělanostní společnosti obvykle považují země s vysokým počtem vysokoškolských studentů. V tomto ohledu ČR zaostává za ostatními evropskými zeměmi. Budeme-li však jako ukazatel brát celou vzdělanostní strukturu, ČR se posune do lepší pozice, protože má jen velmi nízký počet lidí se základním vzděláním a jeden z nejvyšších podílů studentů středních škol ve srovnání s jinými evropskými zeměmi (viz Příloha 3 a 4). V roce 2019 činilo procento lidí v ČR s úrovní vzdělání ISCED¹⁴ 0-2 12,3 %, s úrovní vzdělání ISCED 3-4 to bylo 66,1 % a s úrovní vzdělání ISCED 5-8 to bylo 21,6 %. Pro srovnání jsou průměrné hodnoty pro země EU pro ISCED 0-2: 24,9 %; ISCED 3-4: 45,6 %; a ISCED 5-8: 29,5 % (Eurostat, 2020c).

5.3.4 Výdaje na vzdělávání a financování školství ČR

To, jakou prioritou je pro jednotlivé státy vzdělávání, můžeme usoudit mimo jiné z velikosti výdajů na vzdělávání (viz Tabulka 1, 2).

Tabulka 1: Výdaje vynaložené na vzdělání jako % z HDP

Výdaje na vzdělání	OECD	EU	ČR
Primární, sekundární a postsekundární	3,5	3,2	2,7
Terciární	1,4	1,2	0,9
Celkem	4,9	4,4	3,6

Zdroj: OECD, 2020

¹⁴ Dle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání ISCED 2011 odpovídá ISCED 1-2 vzdělávání na základní škole (tzv. primární a nižší sekundární vzdělávání), 3-4 představuje vyšší sekundární a postsekundární vzdělávání, které v ČR předpokládá získání maturitního vysvědčení nebo výučního listu a do 3. skupiny ISCED 5-8 patří terciární vzdělávání (v ČR zahrnuje i vzdělávání na vyšších odborných školách).

Tabulka 2: Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako % z celkových veřejných výdajů

Výdaje na vzdělání	OECD	EU	ČR
Primární, sekundární a postsekundární	9,9	8,8	8,1
Terciární	0,9	0,8	0,2
Celkem	10,8	9,6	8,3

Zdroj: OECD, 2020

Z výše uvedených tabulek je zřejmé, že ČR je ve výdajích vynaložených na vzdělávání jako % HDP celkem pod průměrem OECD i EU (o 1,3 % je to ve srovnání s OECD, o 0,8 % ve srovnání s EU). Rovněž podíl veřejných výdajů na vzdělávání je v ČR pod průměrem OECD i EU, a to o 2,5 % v porovnání s OECD, o 1,3 % s EU (viz Příloha 5).

Specifickou oblastí péče o pracovníky je odměňování. Platy či mzdy učitelů jsou v ČR dlouhodobě na nízké úrovni, což přispívá k nízké atraktivitě této profese. Jak vyplývá z Přílohy 6, ČR patří v rámci OECD mezi země s nejnižším ohodnocením učitelů. Roční platy učitelů s 15 lety praxe a běžnou kvalifikací (bez nenárokových složek platu) dosahují průměrně pouze 17 099 USD v preprimárním vzdělávání (v zemích OECD průměr činí 38 653 USD) a 18 273 USD v primárním, nižším sekundárním i vyšším sekundárním vzdělávání (v zemích OECD je průměr 41 245 USD v primárním vzdělávání, 42 825 USD v nižším sekundárním vzdělávání a 44 600 USD ve vyšším sekundárním vzdělávání). I ve srovnání s platy s ostatními vysokoškolsky vzdělanými pracovníky je ČR pod průměrem OECD. V zemích OECD dosahuje učitel v preprimárním a primárním vzdělávání průměrně 78 % platu pracovníka s obdobným vzděláním, u učitelů v nižším sekundárním vzdělávání je to 80 % a ve vyšším sekundárním vzdělávání 82 %. V ČR dosahuje učitel v primárním a nižším sekundárním vzdělávání průměrně pouze 52 % platu pracovníka s obdobným vzděláním, ve vyšším sekundárním vzdělávání je to potom 56 % (Eurostat, 2020a). Za zmínku stojí, že největší rozdíl v nespěchu učitelů a ředitelů SŠ ve srovnání s platy pracovníků s vysokoškolským vzděláním existuje v zemích, kde jsou platy vysokoškolsky vzdělaných pracovníků nejvyšší (viz Příloha 6). Z této přílohy také vyplývá, že poměr mezi platy učitelů a ředitelů SŠ k platům vysokoškolsky

vzdělaných pracovníků (cca 2:3), a rovněž tak poměr mezi platy ředitelů k platům učitelů ve veřejném školství jsou obdobné (cca 3:2) v ČR a průměru zemí OECD.

Příčinou jsou právě relativně nízké výdaje na školství, ve kterých tvoří platy či mzdy hlavní nákladovou položku. Vláda ČR přijala ve svém programovém prohlášení závazek růstu platu učitelů do roku 2021 na úroveň 150 % jejich průměrné výše z roku 2017 (plánovaná výše je tedy 45 000 Kč). Tohoto cíle chtěla dosáhnout každoročním navýšením platů o 15 % v období 2018-2020 (a zbytkovým navýšením v r. 2021). V roce 2018 činilo navýšení 10,9 %, patnáctiprocentní navýšení pro rok 2019 bylo rozděleno na 10 % do tarifní mzdy a 5 % do netarifní části platu. V roce 2020 došlo ke snížení částky na 10 % (8 % do tarifní, 2 % do netarifní mzdy), v roce 2021 bude činit nárůst platů 9 % (4 % do tarifní, 5 % do netarifní mzdy). Z údajů je patrné, že programové vládní prohlášení nebude naplněno. Uvedené poměry se znatelně nezmění a budou dále odpovídat situaci platné v zemích OECD i EU, ovšem na nižší úrovni výše sledovaných platů.

5.4 Hlavní změny ve středním vzdělávání do roku 2020

Až do roku 2004 upravoval oblast základního a středního školství (tzv. regionálního školství) školský zákon z roku 1984 (zákon č. 29/1984 Sb.) a zákon o školských zařízeních (zákon č. 76/1978 Sb.). Školský zákon byl v porevolučním období 15krát novelizován, což svědčí o značně nestabilním prostředí pro kvalitní vzdělávání v kontextu deklarácí EU o vzdělávací politice (viz oddíl 5.3.2).

V lednu 2005 nabyly účinnosti dva stěžejní zákony, které představovaly zásadní reformu ve vzdělávání. Byl to:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon),
- zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů.

Hlavní změny, které se týkaly středního vzdělávání, představují následující oddíly.

5.4.1 Zavedení dvoustupňového kurikula

Výuka podle dosud používaných učebních dokumentů byla nahrazena mnohem flexibilnější výukou podle školních vzdělávacích programů (ŠVP), které si každá jednotlivá škola sestavila na základě rámcového vzdělávacího programu (RVP).

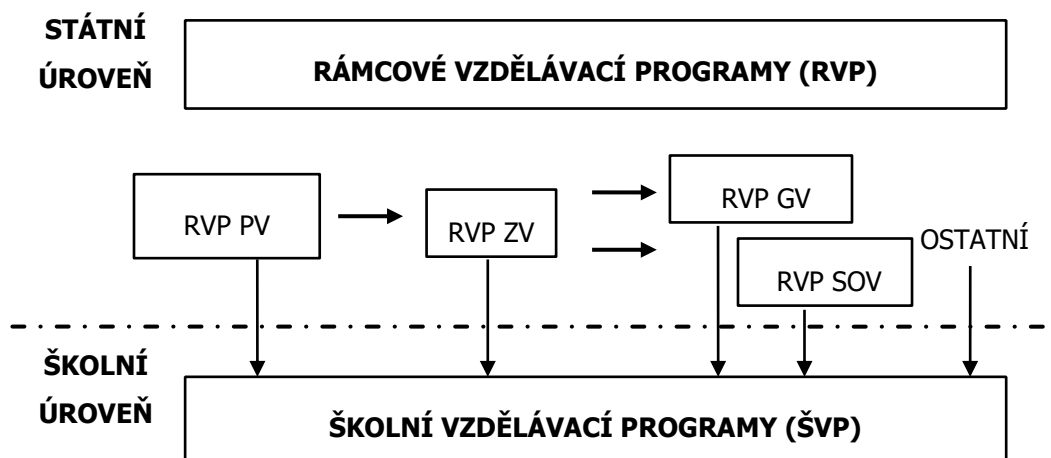
“RVP stanoví základní cílové požadavky na kompetence absolventů a od nich odvozený obsah vzdělávání. To zajišťuje srovnatelnou úroveň získávaného vzdělání a získaných kvalifikací v daném vzdělávacím stupni. Školám je současně poskytnut prostor pro uplatnění jejich samostatnosti při tvorbě vlastních školních vzdělávacích programů. Rámcové vzdělávací programy vytvářejí rovněž podmínky pro uplatnění základních vývojových trendů v systému středního vzdělávání, kterými jsou zejména:

- rozvoj klíčových kompetencí a připravenosti na celoživotní vzdělávání,
- integrace všeobecného a odborného vzdělávání,
- akcent na široký profil absolventa,
- rozvoj progresivních způsobů konstrukce kurikula (vzdělávací moduly) a metod výuky” (Slavík, Miller, 2012, s. 20).

„ŠVP je předkládán formou učebních dokumentů. Součástí vzdělávacího programu má být profil absolventa, charakteristika vzdělávacího programu, učební plán a učební osnovy, popř. popis vzdělávacích modulů či jiných strukturních obsahových celků“ (Slavík, Miller, 2012, s. 29).

Odborné zaměření je vymezeno prostřednictvím kompetencí absolventů, obsahu vzdělávání a požadovaných výsledků vzdělávání. RVP stanovuje minimální časové dotace u jednotlivých vzdělávacích oblastí. Ty jsou závazné, mohou být navýšeny z disponibilních hodin, ale nelze je snížit. O využití disponibilních hodin rozhoduje škola sama, může jimi posílit výuku jednotlivých předmětů či použít pro výuku předmětů v rámci svého specifického zaměření. Tato část ŠVP se nazývá „Transformace rámcového vzdělávacího programu do školního vzdělávacího programu“. Systém kurikulárních dokumentů je znázorněn ve Schématu 4.

Schéma 4: Systém kurikulárních dokumentů



Poznámka: RVP PV – Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání; RVP ZV – Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání; RVP GV – Rámcový vzdělávací program pro gymnaziální vzdělávání; RVP SOV – Rámcový vzdělávací program (programy) pro střední odborné vzdělávání. Ostatní RVP – rámcové vzdělávací programy, které kromě výše uvedených vymezuje školský zákon – Rámcový vzdělávací program pro základní umělecké vzdělávání, Rámcový vzdělávací program pro jazykové vzdělávání, případně další.

Zdroj: MŠMT, 2020i

V souladu s přípravou Strategie ČR 2030+ byla zahájena revize obsahu kurikulárních dokumentů. Důležitým tématem, které by měly zohlednit, bude VUR.

5.4.2 Reforma financování regionálního školství

Pojmem „regionální školství“ označujeme souhrn právnických osob poskytujících dětem, žákům a studentům vzdělávání a školské služby ve smyslu zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů, s výjimkou škol a školských zařízení zřízených ministerstvy obrany, vnitra, spravedlnosti a zahraničních věcí.

Regionální školy jsou zřízeny v převážné míře územními samosprávnými celky, tj. obcemi (případně dobrovolnými svazky obcí) nebo kraji, ale zahrnují i subjekty zřízené MŠMT, registrovanými církvemi nebo náboženskými společnostmi, kterým bylo přiznáno oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy, nebo jinými fyzickými či právnickými osobami („soukromé“ školy).

Přechod „státních škol“ na školy regionální byl zahájen 1. ledna 2001 a k tomuto datu bylo změněno financování regionálního školství, které přešlo pod správu krajských

úřadů, které převzaly i roli zřizovatelů. Za zajištění podmínek pro povinnou docházku a předškolní vzdělávání odpovídají obce. Z těchto změn lze usuzovat, že proces decentralizace již v určitém slova smyslu započal, ovšem přetrvávající výše zmíněné problémy resortismu prozatím neumožňují jeho plné rozvinutí.

Výše uvedenými změnami byla posílena role orgánů veřejné správy při rozhodování a řízení školství. Ústředním orgánem zůstalo MŠMT, které řídí výkon státní správy a koncepčně a legislativně spravuje vzdělávací soustavu. Kromě MŠMT mají v oblasti vzdělávacích institucí zřizovatelské pravomoci i Ministerstvo vnitra, Ministerstvo obrany, Ministerstvo spravedlnosti a Ministerstvo zahraničních věcí. Do roku 2000 působilo v oblasti školství i Ministerstvo zemědělství, které zřizovalo střední odborná učiliště.

5.4.2.1 Financování regionálního školství do roku 2020

Financování školství se řídí příslušnými právními normami ČR.¹⁵ Je třeba zmínit se zvláště o financování veřejných a soukromých škol. Veřejné střední školy zřizované krajem jsou financovány ze dvou zdrojů:

1. státem – ten hradí tzv. přímé výdaje prostřednictvím účelových dotací krajům,
 - MŠMT provádí rozpis přímých výdajů na jednotlivé kraje normativní metodou prostřednictvím republikových normativů, které stanoví průměrný počet neinvestičních výdajů na jednotku výkonu, tedy na žáka či studenta, vzdělávaného, stravovaného, ubytovaného,
 - krajský úřad pak provádí rozpis přímých výdajů jednotlivým školám prostřednictvím krajských normativů a počtu žáků, tyto výdaje slouží

¹⁵ Základní právní rámec upravující financování škol tvoří zejména tyto právní normy:

- zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů (dále jen školský zákon), konkrétně § 160 - § 163,
- zákon o státním rozpočtu (na daný rok),
- zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů,
- vyhláška č. 492/2005 Sb., o krajských normativech, ve znění pozdějších předpisů,
- směrnice MŠMT č. j. 28 768/2005-45, kterou se stanoví závazné zásady, podle kterých provádějí krajské úřady rozpis finančních prostředků státního rozpočtu přidělovaných podle § 161 odst. 6 školského zákona krajským a obecním školám a školským zařízením, vydaná ve Věstníku vlády pro orgány krajů a orgány obcí.

na úhradu mzdových prostředků, sociálního a zdravotního pojištění a ostatní výdaje vyplývající z pracovněprávních vztahů, výdaje na učební pomůcky, na další vzdělávání pedagogických pracovníků.

2. zřizovatelem – ten hradí provozní výdaje, které zahrnují výdaje na úhradu energií, opravy majetku, odpisy majetku, nákup materiálu, pohonných hmot, úhradu poštovního, nájemného, pořízení nábytku a veškeré investiční výdaje.

Soukromé střední školy jsou financovány z těchto zdrojů:

1. vybírají školné, jehož výše závisí jak na náročnosti oboru a na technickém vybavení škol, tak na ekonomické situaci v jednotlivých oblastech,
 - školné a ostatní příspěvky zřizovatele pak slouží na úhradu investičních výdajů.
2. dotace ze státního rozpočtu prostřednictvím krajů na základě zákona o poskytování dotací soukromým školám, a to na základě školského zákona a zákona č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů,
 - tyto dotace jsou určeny na úhradu neinvestičních výdajů souvisejících s výchovou a vzděláváním a běžných provozních neinvestičních výdajů, jedná se o tzv. „přímé“ výdaje (zejm. mzdové prostředky) a v omezeném rozsahu i výdaje „provozní“,
 - tyto prostředky jsou přidělovány na základě smlouvy uzavřené s krajským úřadem na příslušný školní rok, smlouva konkretizuje vzdělávací činnosti, na které bude dotace poskytována, jejich rozsah dle počtu žáků a procento z normativu, které každoročně stanoví MŠMT, jde o normativy „oborové“, tj. o normativy na jednotlivé obory vzdělání a na jednotlivé druhy školských služeb,
 - důležité pro stanovení normativů pro soukromé školství je hledisko „srovnatelnosti“ těchto normativů se skutečnými neinvestičními výdaji na jednoho žáka ve srovnatelné škole zřizované státěm, krajem, resp. obcí.

Vzhledem k tomu, že tento způsob, který platí pro veřejné a soukromé školy, byl založen pouze na principu „financování na žáka“, vedlo to k negativnímu působení na kvalitu vzdělávání. Školy v zájmu získání žáků (a tedy prostředků státního rozpočtu)

snižovaly nároky na kvalitu „na vstupu“ do vzdělávání, a i žáky s velmi malou pravděpodobností úspěšnosti „na výstupu“ vzdělávání „držely“ ve vzdělávání co nejdéle. Systém navíc neuměl zohlednit další specifika regionálních škol (účast žáků v zájmovém vzdělávání, rozdílnou oborovou strukturu) a naopak umožnil velké rozdíly ve výši krajských normativů, tj. rozdíly ve výši „státní“ finanční podpory na vzdělávání žáka ve stejném oboru vzdělání, mezi jednotlivými kraji.

5.4.2.2 Financování regionálního školství od roku 2020

V roce 2017 byla přijata novela školského zákona, která mění systém financování regionálních (tedy i středních) škol. Školy a školská zařízení jsou financovány podle nových pravidel od 1. ledna 2020 (MŠMT, 2020d).

K základním principům nového systému financování patří:

- „Větší míra centralizace při financování regionálního školství (náhrada části systému stávajících republikových a krajských normativů systémem normativů stanovených centrálně z úrovně MŠMT). Zajištění rovnosti financování v případech, kdy rozdíly byly nedůvodné.
- Zavedení zcela odlišného systému normativního financování pedagogické práce ve vybraných druzích škol (mateřské školy, základní školy, střední školy, konzervatoře). Právní předpisy pro ně stanoví maximální možný rozsah vzdělávání, nebo maximální možný rozsah přímé pedagogické činnosti hrazený ze státního rozpočtu. To zajistí větší transparentnost a předvídatelnost pro ředitele škol.
- Velký důraz bude kladen na pravdivost, úplnost a správnost vykazovaných údajů, které budou přímo sloužit pro stanovení části rozpočtu školy nebo školského zařízení“ (MŠMT, 2020d).

Dosud nejsou zkušenosti ani statistiky pro posouzení sledované změny z důvodu krátkosti realizace. Výsledky mohou navíc ovlivnit i důsledky opatření proti nákaze COVID-19.

5.4.3 Státní maturitní zkouška

Model tzv. nové maturitní zkoušky byl diskutován od roku 1993 řadu let. 10. června 2009 byla vydána Vyhláška č. 177/2009 Sb., ve znění pozdějších předpisů, o bližších

podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou. Poprvé se státní maturitní zkouška uskutečnila v roce 2011. „Maturitní zkouška ve školním roce 2019/2020 se skládá ze dvou částí – společné (státní) a profilové (školní). Aby žák uspěl u maturity, musí úspěšně složit povinné zkoušky obou těchto částí“ (CERMAT, 2020b). Přehlednější informaci o stávající struktuře maturitní zkoušky viz v následujícím schématu.

Schéma 5: Model maturitní zkoušky pro rok 2020

Společná část	Profilová část
<p>max. 2 povinné zkoušky (test, písemná práce) 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk nebo matematika (pouze test)</p>	<p>max. 2 povinné zkoušky (ústní forma) 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk 2–3 povinné profilové zkoušky - stanovuje RVP/ ředitel školy</p>
<p>max. 2 nepovinné zkoušky - z nabídky: cizí jazyk, matematika</p>	<p>max. 2 nepovinné zkoušky - nabídku stanovuje ředitel školy</p>

Zdroj: CERMAT, 2020b

Od státní maturitní zkoušky si veřejnost i pedagogové slibovali, že umožní porovnávat střední školy, a to je bude nutit ke zvyšování úrovně. Názory na to, zda se to podařilo, se různí (viz diskuse na webových stránkách www.ceskaskola.cz). Počet neúspěšných žáků je víceméně konstantní. Jednotnou maturitní zkoušku neberou v potaz ani univerzity při přijímacím řízení. Ministr Plaga zahájil v r. 2018 sérii jednání s odborníky, jak by se měla maturita proměnit, ve školním roce 2019/2020 však situaci zkomplikovala opatření proti nákaze COVID-19. K 1. 10. 2020 byla přijata novela školského zákona, která zrušila povinnost konat plánovanou maturitní zkoušku z matematiky a písemné práce z českého jazyka a literatury a cizího jazyka se staly součástí profilové části. Změny měly začít platit od r. 2021, avšak přetrvávající opatření proti nákaze COVID-19 byla příčinou speciálních úprav pro tento školní rok.

Schéma 6: Model maturitní zkoušky pro rok 2021

Společná část	Profilová část
max. 2 povinné zkoušky (pouze test) 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk nebo matematika	max. 2 povinné zkoušky (písemná práce, ústní forma) 1. český jazyk a literatura 2. cizí jazyk 2–3 povinné zkoušky - stanovuje RVP/ ředitel školy
max. 2 nepovinné zkoušky - z nabídky: cizí jazyk, matematika, matematika rozšiřující	max. 2 nepovinné zkoušky - nabídku stanovuje ředitel školy

Zdroj: CERMAT, 2021

5.4.4 Jednotné přijímací zkoušky

Od roku 2017 jsou organizovány MŠMT jednotné přijímací zkoušky na střední školy, a to prostřednictvím Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CERMAT). Předpokladem každého uchazeče o studium na střední škole zakončené maturitní zkouškou je absolvovat didaktický test z českého jazyka a matematiky. Tato povinnost se týká všech uchazečů o čtyřleté, šestileté i osmileté studijní obory. „Uchazeč má možnost podat přihlášku až na dvě střední školy (nebo až na dva obory vzdělání v rámci jedné školy), přičemž je mu umožněno konat jednotnou zkoušku na každé z těchto škol. Do výsledku přijímacího řízení se bude zohledňovat pouze lepší výsledek z prvního či druhého termínu příslušného testu“ (CERMAT, 2020a).

Didaktický test je sice povinný, ale průběh zkoušek se může na školách lišit. „Ředitelé škol dle svého uvážení mohou dále doplnit kritéria přijímacího řízení, např. o pohovor, účast žáka na soutěžích či další testy. Didaktickému testu od společnosti CERMAT musí ředitel dát váhu v celkovém přijímacím řízení minimálně 60 %, v případě sportovních gymnázií nejméně 40 %. Druhá polovina přijímacího řízení může být plně v režii vybrané školy. Informace o přesném průběhu přijímacího řízení je ředitel školy povinen zveřejnit“ (CERMAT, 2020a). Tento fakt umožňuje školám dle vlastního zvážení zařadit jako součást přijímacího řízení jinou aktivitu, která napomůže k rozřídění uchazečů na ty, kteří se na vybranou školu dostanou a na ty ostatní. Právě tato skutečnost však vede k diskusím (viz www.ceskaskola.cz), zda jednotné přijímací

zkoušky plní svou funkci, tedy výběr kvalitních uchazečů a rovněž funkci kontroly kvality vzdělávání na základní škole.

5.4.5 Nová závěrečná zkouška

„Od roku 2014/2015 skládají všichni absolventi učebních oborů závěrečné zkoušky podle jednotného zadání. Zkoušky byly sjednoceny na základě novely školského zákona, která vstoupila v platnost 1. května 2015. Příprava jednotných závěrečných zkoušek probíhala od roku 2005 postupně v rámci projektů, na něž přispíval Evropský sociální fond. Od srpna 2014 zabezpečoval nové závěrečné zkoušky NÚV ve své hlavní činnosti, o financování se stará MŠMT“ (NÚV, 2020a).

„Reforma závěrečných zkoušek je založena na jednotných zadáních, která se připravují pro každý obor s výučním listem. Školy pak jsou povinny tato zadání využít při svých závěrečných zkouškách. Jednotné zadání tvoří autorský tým, v němž pracují zkušení učitelé daného oboru. Spolupracují na něm i zástupci zaměstnavatelů, kteří se starají o to, aby zadání odpovídalo potřebám praxe a vycházelo ze současné technologické úrovně.

Témata všech oborů jsou průběžně aktualizována podle potřeby, například v důsledku změny určitých norem či pravidel, nebo když se v některém tématu objeví chyba. Školy mohou své podněty vyjádřit kdykoli. Nejčastěji ale využívají zpětné vazby prostřednictvím dotazníku, který mají k dispozici v informačním systému nové závěrečné zkoušky. Tento dotazník se vyplňuje každý rok po skončení závěrečných zkoušek. Editoři jednotlivých oborů vzdělání pak všechny připomínky vypořádají a změny zanesou do témat, kterých se týkaly“ (NÚV, 2020a).

Zatímco názory na státní maturitní zkoušku a jednotné přijímací zkoušky se různí, v diskusích o nových závěrečných zkouškách převažuje spokojenost zúčastněných škol a zkoušky mají podporu i zaměstnavatelů (viz www.ceskaskola.cz).

6 Hlavní problémy středního školství v ČR v regionálním kontextu

Hlavním posláním škol je vzdělávat a vychovávat. Vzdělání se přitom ze škol rozptyluje i do jiných podob. Společnost ho sdílí mnoha způsoby, a to díky nově vznikajícím organizacím, médiím, či internetu. Někteří lidé se urputně snaží zachránit škole její vzdělávací roli, při této snaze se ale paradoxně zapomíná, že role školy není jen předávat poznání, ale i ovlivňovat jejich postoje a budovat hodnotovou orientaci žáků. Kulturní pouto, které vytváří skutečné společenské vazby a udržuje společnost pohromadě, v tom škola byla, je a zůstane jedinečná. Nacházíme se ve složité době demografického poklesu, počet žáků ubývá, zároveň se objevují výsledky průzkumů a srovnání, ze kterých vyplývá, že úroveň českého školství se snižuje. V ekonomice ČR se začínají objevovat dopady ekonomické recese, výkonnost národního hospodářství nestoupá a v nejbližších letech nebude. Obyvatelé ČR netvoří ani jednu tisícinu všech obyvatel světa. Naše republika nevyniká surovinovým bohatstvím ani zdroji energie. Vzdělání je pro nás prakticky jediný způsob, který umožňuje úspěch společnosti. Školy musí reagovat na potřeby pracovního trhu, splňovat aspekty, které jim určují RVP. Plnit očekávání, která se od vzdělávání, zejména toho formálního, vyžadují, s sebou nese nutnost velkého nasazení učitelů a řídicích pracovníků.

Řada z výše zmíněných problémů (hospodářský pokles, zvyšující se nezaměstnanost) se více projevuje v regionálních školách, které navíc musí řešit specifické problémy regionů (méně pracovních příležitostí v obci, pracovní uplatnění absolventů ve vystudovaném oboru, soběstačnost školy, ale i dopravní obslužnost či dostupnost jiných služeb v obci).

6.1 Odchod absolventů pracovat mimo vystudovaný obor

Závažným problémem odborného školství v ČR je vysoký podíl absolventů odborných škol, kteří po ukončení studia odcházejí pracovat mimo svůj obor. Po třech letech od ukončení studia pracuje skoro 40 % absolventů s výučním listem mimo vystudovaný obor, jak uvádí Tabulka 3, přičemž se tento podíl zvyšuje až na polovinu absolventů maturitních oborů SOŠ (viz Tabulka 4).

Tabulka 3: Uplatnění absolventů s výučním listem po 3 letech po ukončení studia

Vybrané skupiny oborů	Podíl vyučených absolventů, kteří uvedli, že pracují mimo obor (v %)	Nejčastější důvody pro odchod do jiného oboru
Strojírenství a strojírenská výroba v oborech	29	Problém se získáním práce v oboru Ztráta zájmu o práci v oboru Nízké platové ohodnocení
Stavebnictví, geodézie a kartografie	33	Problém se získáním zaměstnání v oboru
Gastronomie, hotelnictví a turismus	49	Problém se získáním zaměstnání v oboru Nevyhovující pracovní podmínky Nízký zájem o obor a ztráta zájmu v oboru pracovat
Osobní a provozní služby	33	Problém se získáním zaměstnání v oboru Nízký plat v oboru Nevyhovující pracovní podmínky
Ostatní – bez rozlišení skupin oborů	39	

Zdroj: Infoabsolvent, 2020

Tabulka 4: Uplatnění absolventů maturitních oborů po 3 letech po ukončení studia

Vybrané skupiny oborů	Podíl absolventů maturitních oborů, kteří uvedli, že pracují mimo obor (v %)	Nejčastější důvody pro odchod do jiného oboru
Strojírenství a strojírenská výroba v oborech	44	Nesehnal práci v oboru Nezájem o práci v oboru
Stavebnictví, geodézie a kartografie	61	Nesehnal práci v oboru Nezájem o práci v oboru
Ekonomika a administrativa	48	Nesehnal práci v oboru Původní nezájem o obor Ztráta zájmu o práci v oboru
Pedagogika, učitelství a sociální práce	29	Nesehnal práci v oboru Nízký plat v oboru Nezájem o práci v oboru

Vybrané skupiny oborů	Podíl absolventů maturitních oborů, kteří uvedli, že pracují mimo obor (v %)	Nejčastější důvody pro odchod do jiného oboru
Kategorie absolventů stř. vzděl. s MZ – bez rozlišení skupin oborů	51	

Zdroj: Infoabsolvent, 2020

Dle šetření realizovaného v roce 2012, kdy byli dotazováni absolventi středního vzdělání s výučním listem a středního vzdělání s maturitní zkouškou, je u absolventů s výučním listem nejčastějším důvodem to, že absolvent ve svém oboru nesehnal práci, nespokojenost s nízkým platem v oboru, ztráta zájmu o obor, nevyhovující pracovní podmínky, nízká perspektiva oboru, nutnost dojíždění (všechny četnosti nad 35 % odpovědí), 37 % dotazovaných dokonce odpovědělo, že v oboru nikdy pracovat nechtělo (viz Tabulka 3). Absolventi maturitních oborů pak nejčastěji jako důvod, proč nepracují ve vystudovaném oboru, uváděli problém se získáním pracovního uplatnění v oboru (77 % absolventů), což se může zvyšovat právě se snižující se velikostí rezidenční obce. Další respondenti uvádějí ztrátu zájmu o obor, špatné platové podmínky, nezájem v oboru pracovat (četnosti odpovědí nad 25 %), méně pak neperspektivnost oboru, nevyhovující pracovní podmínky či pracovní doba a získání vzdělání v jiném oboru (viz Tabulka 4). Na rozdíl od problémů uvedených v dalším oddíle v této problematice neexistuje členění výsledků dle regionů či velikosti místa bydliště, proto je výše uvedená úvaha pouze nepodloženou domněnkou.

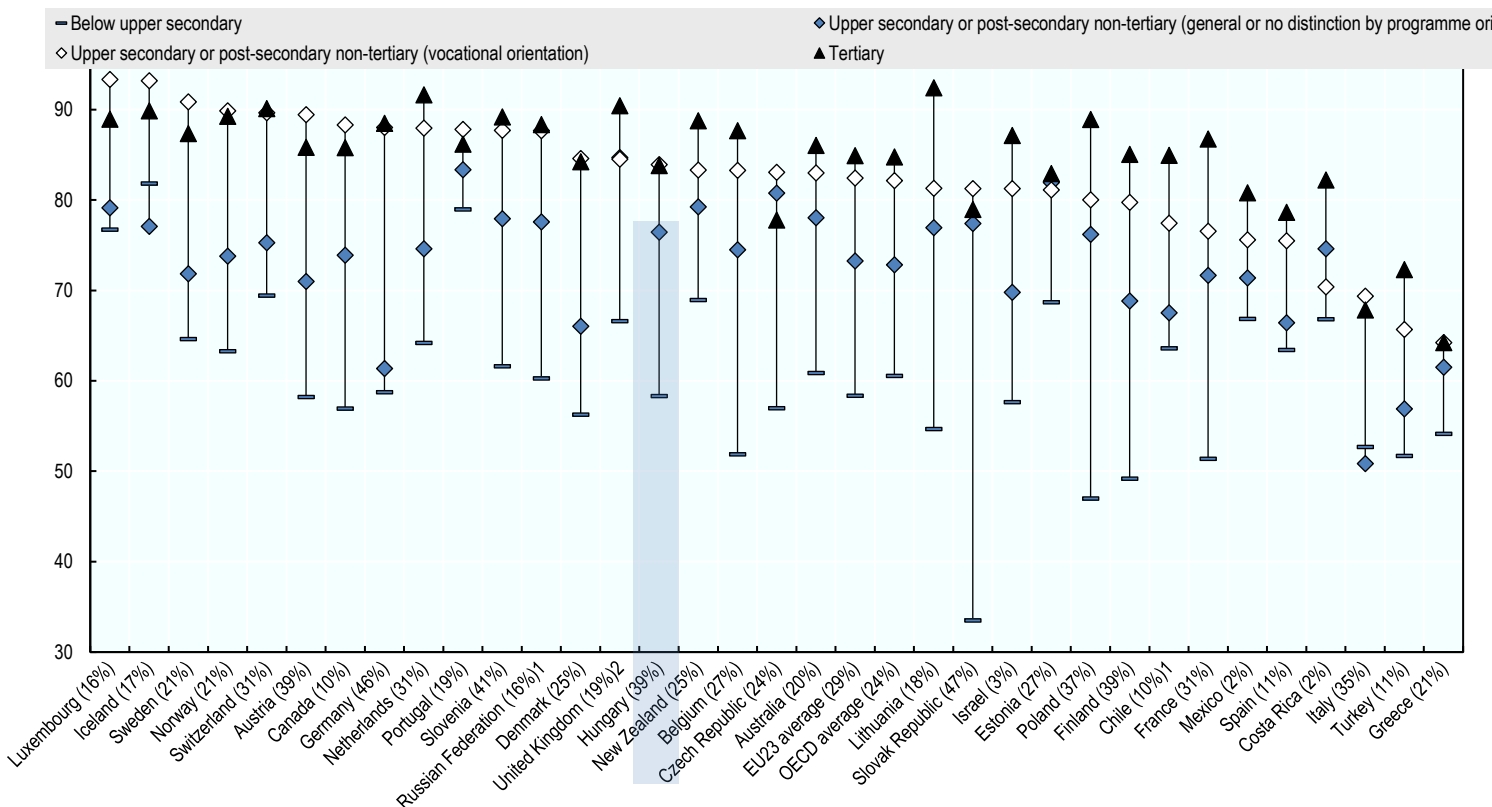
6.2 Nezaměstnanost absolventů

Vyšší dosažené vzdělání zvyšuje pravděpodobnost zaměstnanosti v průměru napříč zeměmi OECD. Kritériem dotýkajícím se regionálního členění je zde stát, data se neomezuje jen na země Evropy.

Z Grafu 1 vyplývá, že průměrná míra zaměstnanosti v zemích OECD je 61 % u 25-34letých bez vyššího sekundárního vzdělání (v ČR odpovídá vzdělání základnímu), 78 % u osob s vyšším středním vzděláním nebo postsekundárním neterciárním vzděláním (v ČR odpovídá absolventům středních a vyšších odborných škol) a nejvyšší úroveň zaměstnanosti (85 %) dosahují ti, kteří mají terciární vzdělání. V průměru napříč

zeměmi OECD je míra zaměstnanosti zhruba o 10 procentních bodů vyšší u osob s odborným vzděláním (82 %) než u osob s všeobecným vzděláním (73 %).

Graf 1: Míra zaměstnanosti osob ve věku 25–34 let podle úrovně vzdělání (2019) v %



Poznámka: Procentní podíl v závorkách představuje procento 25–34letých, jejichž nejvyšší úroveň vzdělání je odborné vyšší střední nebo postsekundární neterciární vzdělání.

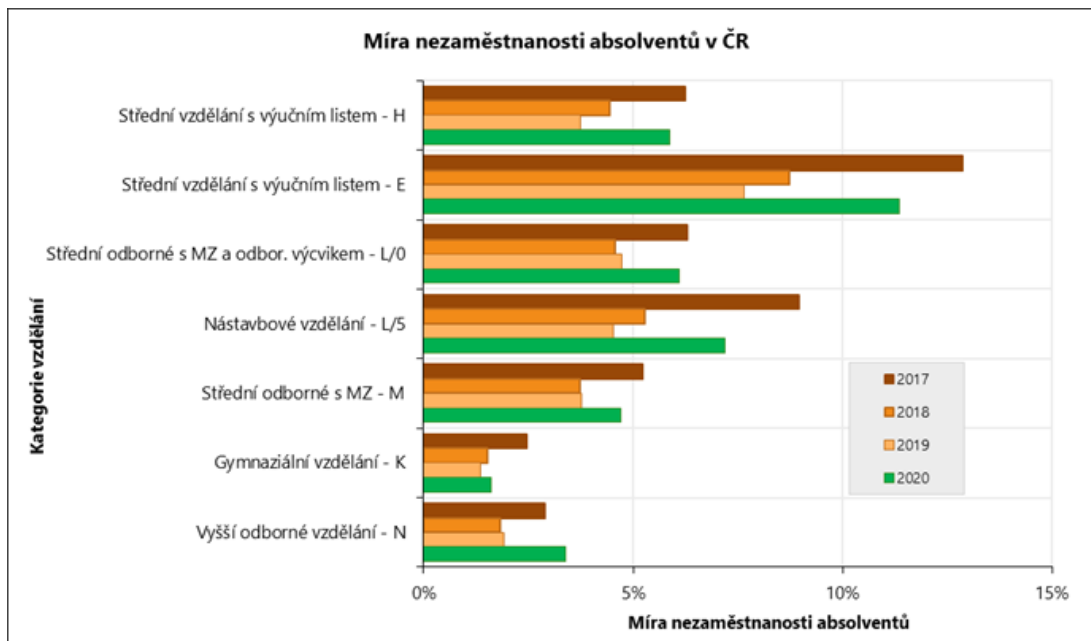
Zdroj: OECD, 2020

Přestože v průměru míra zaměstnanosti u osob s terciárním vzděláním roste, u více než třetiny zemí OECD a partnerských zemí je míra zaměstnanosti 25–34letých s odborným vzděláním nebo postsekundární neterciárním vzděláním stejná nebo vyšší než míra zaměstnanosti osob s terciárním vzděláním.

V době ekonomického růstu míra nezaměstnanosti klesá. Rizikovou skupinou z hlediska ohrožení nezaměstnaností jsou však vždy tzv. „čerství“ absolventi středních škol, protože mají minimální pracovní zkušenosti, nedostatečnou praxi a chybí jim pracovní návyky. V současné době, kdy se v ČR pohybuje nezaměstnanost na velmi

nízké úrovni (3-4 %) ¹⁶ a poptávka firem po pracovní síle je vysoká, se však dá konstatovat, že situace je i pro „čerstvé“ absolventy příznivá.

Graf 2: Míra nezaměstnanosti absolventů v ČR podle kategorií vzdělání (v %)



Zdroj: Infoabsolvent, 2021

Z Grafu 2 je zřejmé, že několikaletý pokles v míře nezaměstnanosti absolventů se zastavuje a v některých kategoriích vzdělání dochází k malému nárůstu. Je to zejména u oborů s maturitní zkouškou (střední odborné s MZ a odborným výcvikem – L/0 a střední odborné s MZ – M) a u vyššího odborného vzdělání.

Tabulka 5: Procento nezaměstnaných čerstvých absolventů v ČR v letech 2011-2020 (hodnoty zjišťované vždy v dubnu)

Vybrané skupiny oborů	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Střední s výučním listem – E	26	21,7	16	12,9	8,7	7,7	11,4
Střední s výučním listem – H	16,5	12,6	9,1	6,2	4,4	3,7	5,9
Střední s MZ a odb.výcv. – L/0	14,2	13,2	10,6	6,3	4,6	4,7	6,1
Nástavbové vzdělání – L/5	18,5	15,2	10,6	8,9	5,3	4,5	7,2
Střední odborné s MZ – M	11,6	9,6	7,5	5,2	3,7	3,8	4,7

¹⁶ Za 1. čtvrtletí roku 2021 činila míra nezaměstnanosti 3,3 %.

Vybrané skupiny oborů	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Gymnaziální vzdělání – K	4,4	3,8	3,1	2,5	1,5	1,4	1,6
Vyšší odborné vzdělání – N	10,2	7,5	5,2	2,9	1,8	1,9	3,4

Zdroj: Infoabsolvent, 2021

Z výše uvedené Tabulky 5 vyplývá, že nejlepší uplatnění na trhu práce mají absolventi gymnaziálního vzdělávání (zde je však předpoklad, že právě tyto absolventi pokračují ve studiu na vysoké či vyšší škole), dále vyššího odborného vzdělávání, a také středního odborného vzdělávání. U všech kategorií klesala míra nezaměstnanosti do roku 2019, v roce 2020 se v důsledku poklesu výkonu ekonomiky naopak zvýšila. Nejvyšší míra nezaměstnanosti se objevuje u absolventů středního vzdělání s výučním listem (E) a nástavbového vzdělání (Infoabsolvent, 2021).

Trh práce v ČR má výrazně regionální charakter. Odlišné geografické, demografické, historické, sociální a zejména ekonomické podmínky v jednotlivých krajích zřetelně ovlivňují celou širokou oblast zaměstnanosti. Na úrovni krajů lze nalézt odchylky od hodnot uvedených v Tabulce 5 (viz Tabulka 6).

Tabulka 6: Nezaměstnanost absolventů podle krajů v roce 2019 (v %)

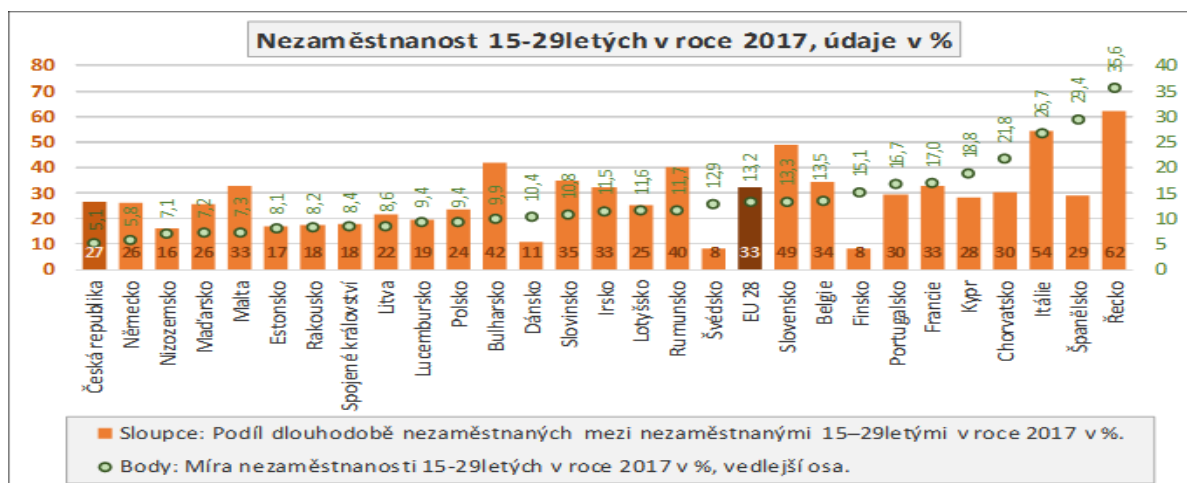
Kraj	Střední s výučním listem – E, H	Střední s MZ a odb.výcv. – L/0 + Nástavbové vzdělání – L/5	Střední odborné s MZ – M	Gymnaziální vzdělání – K	Vyšší odborné vzdělání – N
Hl. město Praha	3,6	4,1	2,6	0,4	1,3
Středočeský	3,7	3,0	4,2	1,5	1,7
Jihočeský	2,4	2,2	3,1	1,1	1,4
Plzeňský	2,0	4,4	2,4	0,9	0,0
Karlovarský	4,3	5,1	3,8	1,3	1,2
Ústecký	6,9	7,3	4,5	1,3	1,8
Liberecký	3,6	5,8	3,9	1,9	3,8
Královéhradecký	4,0	3,5	2,9	1,0	1,7
Pardubický	2,3	2,3	3,2	0,9	2,2
Vysočina	3,9	4,6	4,9	2,0	0,6
Jihomoravský	6,2	7,2	5,4	2,5	3,3

Kraj	Střední s výučním listem – E, H	Střední s MZ a odb.výcv. – L/0 + Nástavbové vzdělání – L/5	Střední odborné s MZ – M	Gymnaziální vzdělání – K	Vyšší odborné vzdělání – N
Olomoucký	4,3	3,1	2,9	1,2	3,6
Zlínský	3,9	4,7	3,2	1,2	1,4
Moravskoslezský	5,0	6,8	5,0	2,0	3,0

Zdroj: NÚV, 2020c

Přestože úsilí o sladování požadavků trhu práce se strukturou absolventů škol je dlouhodobé a obtížné, je velice důležité, aby regionální vzdělávání reflektovalo výše uvedená specifika a aby přizpůsobovalo studijní nabídku takovým způsobem, který by byl v souladu s koncepcí regionálního rozvoje příslušného kraje a který by přispíval ke sladování nabídky a poptávky po pracovní síle.

Graf 3: Nezaměstnanost mladých v ČR a EU (v %)



Poznámka: Z následujícího obrázku lze vyčíst podíly dlouhodobě nezaměstnaných ve skupině nezaměstnaných mladých lidí a také jejich míru nezaměstnanosti. Čím vyšší sloupeček, tím větší část mladých nezaměstnaných marně hledá práci už více než rok.

Zdroj: OECD, 2020

Informaci o problému nezaměstnanosti mladých, i když bez ohledu na členění podle stupně a typu dosaženého vzdělání, lze završit daty, která srovnávají situaci v ČR a dalších zemích EU. Z Grafu 3 je zřejmé, že v roce 2017 tvořili mladí nezaměstnaní v ČR čtvrtinu z nezaměstnaných celkem. V průměru EU je to dokonce třetina. Nejhorší situace je v Řecku a Itálii, kde představují mladí nezaměstnaní více než polovinu z dlouhodobě nezaměstnaných. Vzhledem k tomu, že je zároveň i vysoká míra nezaměstnanosti celkem, jsou šance na vyřešení situace mladých

nezaměstnaných velmi problematické. Nejnižší podíly dlouhodobě nezaměstnaných mají mezi mladými nezaměstnanými ve Švédsku, Finsku (8,3-8,4 %) a Dánsku (10,7 %). Celkově nejlépe se daří mladým najít zaměstnání v Nizozemsku. Jejich míra nezaměstnanosti je třetí nejnižší v EU a podíl dlouhodobě nezaměstnaných je mezi mladými čtvrtým nejnižším.

6.3 Optimalizace sítě středních škol

Optimalizace sítě středních škol je v ČR specifickým problémem a dlouhodobým procesem. Diskuse o ní byly zahájeny již ve druhé polovině 90. let a důvodem byl především demografický vývoj, který přinesl pokles počtu žáků nastupujících na střední školy.

Tabulka 7: Počty žáků vstupujících do středního vzdělávání

Školní rok	Školy	Žáci	Z toho žáci denního studia	Z toho				
				střední vzdělávání	střední vzdělávání s výučním listem	střední vzdělávání s maturitní zkouškou	z toho všeobecné	nástavbové studium
2006/07	1 482	576 585	541 770	1 852	129 567	389 629	145 450	20 722
2007/08	1 447	569 267	533 940	1 692	122 135	389 881	145 447	20 232
2008/09	1 438	564 326	527 045	1 675	115 063	390 460	145 044	19 847
2009/10	1 433	556 260	519 468	1 802	112 230	385 737	142 902	19 699
2010/11	1 423	532 918	496 966	1 962	107 036	368 709	138 157	19 259
2011/12	1 393	501 220	470 347	1 966	102 184	349 354	134 342	16 843
2012/13	1 347	470 754	443 719	1 940	98 892	328 530	130 385	14 357
2013/14	1 331	448 792	423 863	1 933	95 555	313 413	128 000	12 962
2014/15	1 310	435 542	412 532	2 000	92 759	306 406	127 205	11 367
2015/16	1 304	427 107	405 631	2 162	89 654	303 559	127 643	10 256
2016/17	1 307	424 849	404 087	2 369	86 964	305 009	128 621	9 745
2017/18	1 308	421 535	403 018	2 579	84 864	306 491	129 207	9 084
2018/19	1 290	420 814	403 957	2 690	84 002	308 613	129 866	8 652
2019/20	1 284	423 838	408 088	2 697	86 075	310 957	130 481	8 359

Zdroj: ČSÚ, 2020

Z Tabulky 7 je patrný klesající vývoj celkového počtu žáků (i počtu žáků denního studia) vstupujících do různých forem středního vzdělávání, a to až do roku 2019, kdy se situace stabilizovala, a počty vzrostly. Vývoj celkového počtu žáků kopíroval pokles žáků nástavbového studia a žáků středního vzdělávání s výučním listem, u středního vzdělávání s maturitní zkouškou (i všeobecného) lze vysledovat nárůst počtu žáků již od roku 2016/17 a u středního vzdělávání dokonce od roku 2014/15. Celkový počet středních škol však od začátku sledování (až na malou výjimku v roce 2017/18) klesal a tento pokles se nezastavil (ČSÚ, 2020). Zde je možné hledat souvislost s probíhající optimalizací středních škol a jejich slučováním. Je zajímavé, že u středních škol s převažujícími zemědělskými obory došlo k nárůstu (z 28 na 31), zvýšil se i počet škol, které nabízí pouze obory 41 Zemědělství a lesnictví (z 9 na 11). Počet škol, v rámci kterých se nabízí zemědělské obory společně s ostatními, se však snížil (ze 145 na 139) a počet škol, které poskytují odborné i všeobecné vzdělání, se nezměnil (8).

Tabulka 8: Počty absolventů středních a vyšších škol v denním studiu

Vybrané skupiny oborů	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020
Střední s výučním listem – H, E	23 564	22 260	20 741	20 739	20 275	19 643	21 456
Střední s MZ a odb. výcv. – L/0	4 206	3 707	3 149	3 205	3 277	3 454	3 710
Nástavbové vzdělání – L/5	2 703	1 975	1 554	1 645	1 610	1 601	1 943
Střední odborné s MZ – M	32 697	29 783	27 285	27 121	27 536	28 434	30 640
Gymnaziální vzdělání – K	21 138	20 533	20 221	20 403	20 278	20 979	21 221
Vyšší odborné vzdělání – N	4 370	4 420	4 139	3 683	3 168	2 721	2 372

Zdroj: Infoabsolvent, 2021

V souladu s demografickým poklesem klesal i vývoj počtu absolventů. V jeho počtu se po mnoha letech poklesu objevuje ustálení a dokonce nárůst. V roce 2019 je jednalo o nárůst v maturitních oborech, v roce 2020 již ve všech kategoriích, kromě vyššího odborného vzdělání (viz Tabulka 8).

Význam Optimalizace sítě středních škol podtrhoval hlavní dokument platný v té době, tedy Bílá kniha, ve které byla zdůrazněna podpora optimalizace, neboť jejím cílem by měly být integrované, resp. polyfunkční školy, které mají v nabídce všeobecné i odborné vzdělávací programy, a to v různých stupních vzdělání. „Tyto

programy se pak mohou vzájemně ovlivňovat a prolínat a umožní tak žákům prostupnost, obohacení i korekci vzdělávací dráhy, aby každý žák mohl ukončit certifikovaný vzdělávací program odpovídající jeho schopnostem. Přitom budou samozřejmě nadále existovat i tradiční školy orientované na jeden nebo pouze několik specializovaných programů. Vnitřní organizace vzdělávacích programů bude již záležitostí těchto škol, přičemž bude i nadále specifická pro gymnázia a pro střední odborné školy“ (MŠMT, 2001, s. 52). Optimalizace probíhala v gesci jednotlivých krajů, v současné době je proces ukončen a probíhá jeho vyhodnocování. Ve všech případech se objevily větší či menší počáteční obtíže. I přesto se však optimalizace jeví jako prospěšný krok jak z pohledu krajů, tak samotných škol (NPI ČR, 2020). Toto tvrzení, umístěné v dokumentu Odborné vzdělávání a spolupráce škol se zaměstnavateli, a to v oddíle 5.1 s názvem Optimalizace sítě škol a oborové struktury s ohledem na potřeby trhu práce, však neobsahuje žádné další konkrétní údaje. Potřebné informace nejsou obsaženy ani v dokumentu Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání (dále Analýza cílů Bílé knihy), ani v Hodnocení Strategie vzdělávací politiky ČR do 2020 (dále Hodnocení Strategie ČR), ani v dokumentu Hodnocení plnění opatření Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020 (dále Hodnocení Dlouhodobého záměru 2020).

Je to podezřelé, neboť problematika optimalizace je součástí priorit těchto hodnotících dokumentů (v Bílé knize v Doporučení 7, ve Strategii ČR v Prioritě č. 3, v Dlouhodobém záměru v kapitole C.1). Analýza cílů Bílé knihy je celkově velmi kritická a konstatuje se v ní mimo jiné, že „Bílá kniha nesplnila očekávanou úlohu zastřešujícího dokumentu, ze kterého by vycházely všechny dokumenty další“ (MŠMT, 2009, s. 5). Odvolání je adresováno nepříznivým politickým podmínkám (za 8 let od přijetí Bílé knihy se vystřídal šest ministrů školství, vedených pěti předsedy vlády). Dále jsou kritizovány velmi obecné formulace cílů, zcela chybějící indikátory naplnění cílů a další nedostatky.

V dokumentu není o optimalizaci sítě středních škol žádná zmínka, natož její hodnocení. V Hodnocení Strategie ČR je pouze kriticky konstatováno, že „často chybí vyhodnocování opatření vzhledem k naplňování priority, určité změny v tomto ohledu

byly učiněny, šlo ovšem pouze o dílčí kroky, nikoli zásadnější strukturální změny (například počet středoškolských oborů zůstal na stejné úrovni), zkvalitňování strategického řízení na úrovni krajů a obcí nebylo systematicky mapováno, neexistují analýzy, které by se komplexně věnovaly rozboru stavu řízení vzdělávacího systému, zásadním problémem je skutečně věcné, kvalitní a systematické naplňování těchto opatření“ (MŠMT, 2018, s. 15, 66). V Hodnocení Dlouhodobého záměru 2020 je uvedeno, že je tento bod „plněn“, avšak bez zmínky o hodnocení dopadů optimalizace (MŠMT, 2019). Tato hodnocení dopadu optimalizace jsou uvedena pouze ve zprávách krajských úřadů, ale uvádí se v nich pouze ekonomické dopady optimalizace sítě středních škol. Posouzení, zda v jejím rámci dochází k deklarovanému prolínání a integraci programů, které by případně mohly zvyšovat atraktivitu středních škol, nejsou zmiňována. Potom lze usoudit, že optimalizace (resp. její reflexe) nezahrnula kvalitu příslušného stupně vzdělávání, která v sobě zahrnuje obsah a metody vzdělávacího procesu ve směru modernizace a zavádění inovací.

7 Aktuální otázky vzdělávání

V této kapitole jsou stručně pojednány vybrané další důležité okolnosti systému vzdělávání v ČR, které se neomezují na střední školství. Ale tento stupeň vzdělávací soustavy, stejně jako ty ostatní, se s nimi postupně vyrovnává, anebo o nich začaly být vedeny odborné diskuse. Jak celoživotní vzdělávání, tak vzdělávání pro udržitelný rozvoj (obojí smysluplně propojené s komunitní funkcí školy, v případě této práce střední školy) k takovým okolnostem patří nejen jako součást modernizačního procesu, inovativního obohacování škol a zvyšování ekonomické efektivity škol, ale také z důvodu posílení jejich atraktivity a konkurenceschopnosti vzhledem k již uvedenému faktu, že vzdělávací aktivity se v současné době neomezují pouze na školy jako instituce vzdělávání a jejich hlavní organizace.

7.1 Celoživotní vzdělávání (CŽV)

Podle Strategie celoživotního učení (2007)¹⁷ se hovoří spíše o celoživotním učení, nikoliv vzdělávání, aby se tu zdůraznil význam i takových učebních aktivit jedince, které nemají organizovaný ráz, tzn. samostatného učení. To zahrnuje:

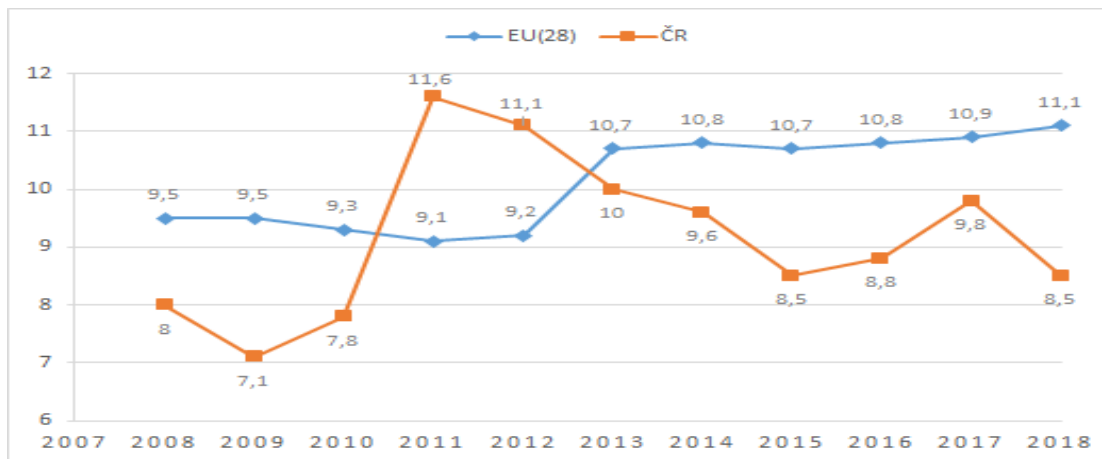
- formální vzdělávání, které je realizováno ve vzdělávacích institucích a jeho cíle, obsahy, formy a způsoby hodnocení jsou definovány právními předpisy,
- neformální vzdělávání, kterým označujeme ostatní (jiné než formální) institucionalizované vzdělávání a zahrnuje pestrou škálu strukturovaných vzdělávacích programů a aktivit zajišťovaných širokou skupinou poskytovatelů,
- informální učení ohraničuje ostatní záměrné činnosti směřující k získávání znalostí a osvojování dovedností nestructurovanou, institucionálně nezajištěnou cestou.¹⁸

¹⁷ Strategie celoživotního učení ČR je základním dokumentem pro ostatní průřezové a dílčí koncepce a politiky v této oblasti a představuje ucelený koncept celoživotního učení, který byl schválen vládou ČR usnesením č. 761.

¹⁸ Jestliže termín celoživotní „učení“ oproti „vzdělávání“ zdůrazňuje informální učení, nelze očekávat, že by byla k dispozici spolehlivá datová základna ke sledování celoživotního učení v daném pojetí na národní, natož pak mezinárodní úrovni.

EU si ve strategii Education and Training vytyčila cíl zvýšit do roku 2020 podíl Evropanů zapojených do celoživotního učení na nejméně 15 % (EUROSTAT, 2020b).

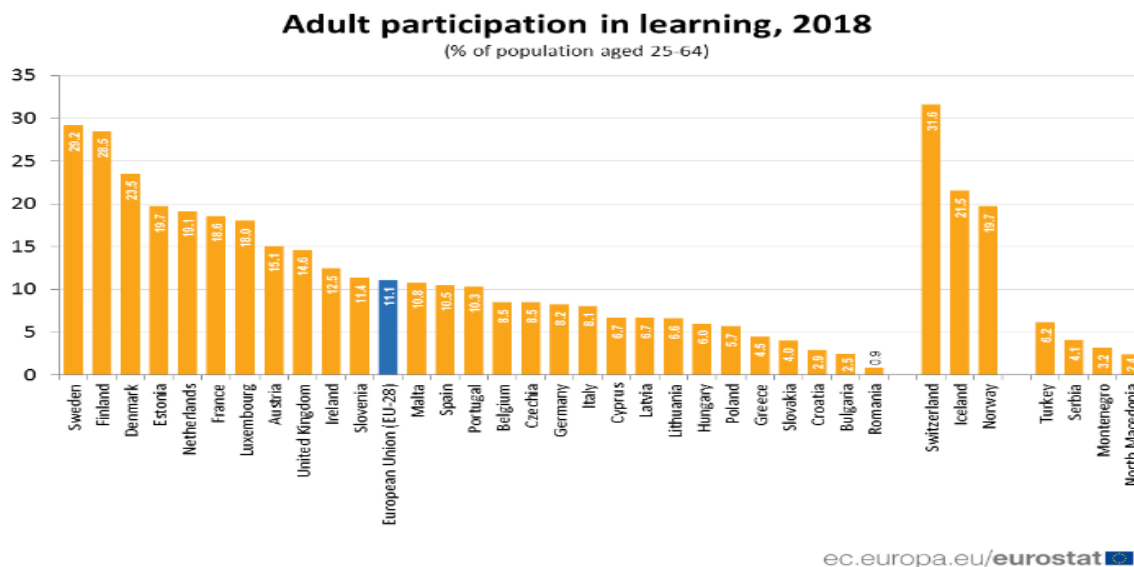
Graf 4: Celoživotní vzdělávání dospělých v ČR a EU (v %)



Zdroj: EUROSTAT, 2020b

Z Grafu 4 je patrný setrvalý nárůst v EU podílu vzdělávaných dospělých na dalším vzdělávání (po mírném poklesu v letech 2010-2012). V ČR došlo k výraznému nárůstu v roce 2011, pak se ale účast v dalším vzdělávání do roku 2015 snižovala. K dalšímu růstu došlo až v letech 2016 a 2017, v roce 2018 došlo k dalšímu poklesu na 8,5 % a ČR se dostala na stejnou úroveň jako v roce 2015.

Graf 5: Celoživotní vzdělávání dospělých v zemích EU (v %)



Zdroj: Euroskop, 2020b

Ve srovnání s ostatními státy EU v oblasti CŽV skončila ČR na 16. místě z 28 členských států (viz Graf 5). Nejlepších výsledků dosahují severské státy – Švédsko (29,2 %), Finsko (28,5 %) a Dánsko (23,5 %). Naopak nejméně obyvatel vyhledává během života vzdělávací aktivity v Rumunsku (0,9 %), Bulharsku (2,5 %), Chorvatsku (2,9 %), Slovensku (4 %) a Řecku (4,5 %) (viz Příloha 7) (Euroskop, 2020b).

Krise COVID-19 přinesla řadu změn v pracovních návycích, nutnou větší orientaci na informační technologie a rozšíření práce v rámci režimu „home office“, což vedlo pracující k potřebě absolvovat příslušná školení. Do budoucna je zřejmé, že dospělí se budou muset učit nové dovednosti a rozšiřovat stávající. CŽV všech uvedených forem se bude muset rozvíjet. Nelze však usuzovat, zda to pro ČR bude zároveň znamenat vyrovnávání se s těmi státy EU, kde je CŽV rozšířenější. Spíše se jeví, že v ČR je nízká ochota populace k CŽV, přičemž jedním z faktorů této situace je nízká atraktivita jeho nabídky.

7.2 Vzdělávání pro udržitelný rozvoj (VUR)

Jak již bylo uvedeno, v rámci Dlouhodobého záměru je i kapitola VUR. Záměrem VUR je vyvážení ekonomických, sociálních a environmentálních aspektů tak, abychom dosáhli vyšší kvality života jednotlivce, inkluzivní a prosperující ekonomiky, bezpečné a spravedlivé společnosti, a to vše při zachování či dokonce zlepšení životního prostředí pro další generace. VUR tak nepředstavuje jednu specifickou oblast vzdělávání, ale průřezový princip, který je naplňován napříč vzděláváním. VUR se vyznačuje svými typickými obsahy, principy, metodami a prostředky a zaměřuje se zejména na tyto cíle:

- pochopení propojenosti a vzájemné souvislosti ekonomických, sociálních a environmentálních hledisek rozvoje na všech úrovních,
- vnímání udržitelného rozvoje jako celostního a systémového přístupu, který směřuje k ekonomicky prosperující společnosti a respektuje sociální a environmentální souvislosti a limity,
- rozvoj kompetencí (znalostí, dovedností a postojů) pro demokratické a svobodné rozhodování ve vlastním i veřejném zájmu v souladu s právem a s principy udržitelného rozvoje.

VUR vyžaduje aktivní metody vzdělávání, které žáky na všech úrovních vzdělávacího systému motivují a umožňují jim rozvíjet kompetence potřebné pro skutečné jednání ve prospěch udržitelného rozvoje (např. projektová, problémová a kooperativní výuka, integrovaná tematická výuka, místně zakotvené učení, badatelsky orientované vyučování). Ve svém důsledku tyto metody efektivně rozvíjejí celoživotní kompetence a dovednosti žáků, jako je kritické myšlení, společné řešení problémů a rozhodování atd.

Jedním z hlavních prostředků pro realizaci a podporu VUR je zajištění dostatečné nabídky vzdělávacích programů v rámci formálního i neformálního vzdělávání. Pod tyto programy spadají i programy dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků, případně jiné formy dlouhodobé podpory pedagogických pracovníků při realizaci VUR.

Mezi hlavní úkoly pro následující období patří také začlenění principů a tematických obsahů VUR do kurikulárních dokumentů na všech úrovních vzdělávací soustavy, podpora propojení teoretické výuky s praktickými činnostmi na školách. To vše bude možné (i když obtížně a nesnadně) za současné podpory propojování formálního, neformálního a informálního vzdělávání a spolupráce škol s podniky, neziskovými organizacemi, úřady a veřejnými institucemi, rodiči a dalšími partnery a při větším zapojení těchto partnerů do procesu vzdělávání.

V předškolním vzdělávání je cílem zajištění potřebných kompetencí ve vztahu k udržitelnému rozvoji (např. v oblasti péče o zdraví, péče o přírodní prostředí, nakládání se zdroji aj.).

V základním, středním a vyšším odborném vzdělávání je cílem vybavit žáky a studenty takovými kompetencemi, které jim umožní realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě. Principy VUR se stanou součástí vzdělávání, udržitelný rozvoj bude nejen předmětem vlastní výuky, ale i integrální součástí chodu škol. Nemalou funkci v utváření kompetencí žáků bude hrát posilování komunitní funkce škol (viz další oddíl práce), kdy se školy stávají prostředím pro rozvíjení spolupráce a zájmu o udržitelný rozvoj a také prostorem pro sdílení zkušeností s dalšími školami a s mimoškolním prostředím (veřejná správa, nestátní neziskové organizace, podniková sféra, ostatní veřejnost).

V dalším vzdělávání je cílem vytvořit funkční prostředí pro další vzdělávání, které umožní získávat znalosti a kompetence z oblasti udržitelného rozvoje. V rámci tohoto prostředí je hlavním úkolem nabídnout optimální vzdělávací programy, které budou zaměřeny především na praktickou aplikaci udržitelného rozvoje. Vzdělávací programy by měli veřejnosti v celé ČR zajistit dostupnost VUR.

Problematikou VUR se zabývají i v zahraničí. Lze uvést některé příklady. Univerzita v Seville provedla výzkum „Zahrnutí prvků zabezpečení udržitelného rozvoje do výuky“, a to v rámci kurzu „Vzdělávání pro udržitelnost“, který je určen pro učitele středních škol (Solís-Espallargas a Valderrama-Hernández, 2015). Encyklopedie vědeckého vzdělávání (Encyclopedia of Science Education) uvádí, že pro přežití lidstva je zapotřebí „sledovat, pochopit, předpovědět, zmírnit a přizpůsobit se měnícím se společenským, ekonomickým, biologickým, geologickým a fyzickým podmínkám na Zemi. Úspěšné řešení těchto zásadních problémů vyžaduje neustálý proces učení, tvorby, integrace a využívání znalostí“. Objevují se i kritické názory o tom, že se udržitelnost životního prostředí stále nachází na okraji učebních osnov ve většině zemí (Gough, 2016).

7.3 Komunitní funkce školy

Komunitní práce je v textech z oblasti sociální práce, kde spočívá její tradice, chápána jako jedna z forem sociální práce (Thomas, 1983). Má ve světě více než stoletou tradici. Ve společnosti druhé poloviny 19. století byla vznikající komunitní práce spojená s idejemi důstojného života lidí v chudých čtvrtích nově vznikajících průmyslových aglomerací, a to především s využitím vzájemné pomoci mezi místními obyvateli a jejich zapojením do činností vzdělávacích a volnočasových. Soudobá komunitní práce znamená v širokém slova smyslu organizování sociálních činností takovým způsobem, jenž zajišťuje lidem přístup aktivitám, které jsou nezbytné pro jejich každodenní život, a to vše v místě, kde žijí (Gardner, 1999, Matoušek 2003). Má být důležitým prostředkem sociální integrace. Postupně se komunitní práce rozšiřuje do dalších institucí (nad rámec sociálně zabezpečovacích činností), vzdělávací instituce nevyjímaje.

V historickém pohledu lze uvést, že v Evropě funkci sociální integrace v menších obcích a čtvrtích měst plnily farnosti. Školy jako integrativní prvek se objevily později. Protagonisty nové, tzv. otevřené školy se staly v Evropě především skandinávské země, kde se již v šedesátých letech minulého století zkoušela i v praxi idea otevřené školy. Otevřenou školu lze chápat jako školu praktikující komunitní vzdělávání. Jde tedy o školu otevřenou nejen žákům s povinnou školní docházkou a na ni navazujících stupňů vzdělávacích soustav, ale i dospělým v rámci celoživotního vzdělávání pro trh práce, pro občanskost, pro udržitelný rozvoj v jeho třech aspektech, s orientací na lokální žití.

Pokud jde o venkovské lokality, hospodářské, technické, ale také sociální změny v druhé polovině 20. století začaly situaci lokálních venkovských společenství výrazně měnit. V západní Evropě to bylo způsobeno rychlým snižováním počtu malých i středně velkých zemědělských hospodářství, stěhováním lidí do měst a pronikáním městské techniky a kultury do venkovských obcí, v socialistických zemích pak kolektivizací zemědělství, rychlým vyliďňováním venkovských obcí, které byly populačním rezervoárem pro rostoucí průmysl, a zanikáním obchodní a sociální infrastruktury. Na proměnu venkovských obcí působily tyto sociálně-ekonomické změny radikálněji než ty, které měnily venkov na západě (Musil, 2009).

V ČR existuje v současnosti několik typů organizací, které se komunitní práci věnují:

- NNO zaměřené na komunitní práci nebo na její podporu v sociální oblasti, ochraně životního prostředí, kulturních a volnočasových aktivit (spolky, fundace, ústavy),
- církevní organizace a účelová zařízení církve (např. Diakonie),
- příspěvkové neziskové organizace, které realizují komunitní projekty (knihovny, muzea),
- mikroregiony, které se zabývají především regionálním rozvojem,
- sdružení a iniciativy občanů bez právní subjektivity, která organizují různá setkání či happeningy,
- ekonomické subjekty (např. místní podnikatelé), kteří podporují komunitní iniciativy dárcovstvím,
- samosprávy obce, které rozvíjí a upevňují místní komunitu (Šťastná, 2016).

Specifickou oblastí komunitní práce je komunitní vzdělávání. Koncept komunitního vzdělávání pochází z USA. I když mají v USA komunitní školy nejdelší tradici, ani tam neexistuje jednotný model komunitního vzdělávání. To je však obsaženo ve federálních zákonech, strategiích rozvoje školství a také je podporováno různými nadacemi a regionálními organizacemi. Zastřešující organizací je Koalice komunitních škol (Coalition for Community Schools). Specifická pozornost je věnována malým venkovským školám, a to i středním.

Ve Velké Británii jsou školy aplikující komunitní vzdělávání známé jako tzv. „extended schools“. I zde je tato jejich funkce podporována vládou (v podobě strategických dokumentů, které představují metodologický rámec pro zavádění komunitního vzdělávání do praxe, např. v dokumentu s názvem „Komunitní vzdělávání a rozvoj“) a dalšími organizacemi, jako je např. nevládní organizace ContinYou.

Nizozemské komunitní školy přináší kromě propojení školy a místního společenství navíc zaměření se na přírodní prostředí lokality. Podíl komunitních škol mezi středními školami je zde vyšší než mezi školami základními. I v Belgii se komunitní vzdělávání aplikuje na úrovni základního i středního vzdělávacího stupně, stejný je i akcent na propojení vzdělávacího prostředí s prostředím běžného života.

V Německu se rozlišují dva typy komunitních škol. Prvním typem jsou tzv. otevřené komunitní školy, které nabízejí zájmové odpolední kurzy a aktivity. Druhým typem jsou tzv. integrované školy, které lépe odpovídají konceptu komunitního vzdělávání tak, jak tomu je v ostatních evropských státech. Tyto školy poskytují pravidelné a systematické vzdělávání po celý den.

Maďarsko pro podporu komunitního vzdělávání založilo Národní komisi komunitního vzdělávání, která poskytuje metodickou a odbornou podporu pro zájemce o komunitní funkci ze strany škol. Vznikla rovněž Federace maďarských komunitních škol, která kromě podpory komunitních škol plní koordinační roli. Další významnou podporou rozvoje komunitního vzdělávání je institucionalizace a legislativní zakotvení pozice komunitního koordinátora na jednotlivých školách.

Společnými prvky komunitního vzdělávání v USA a vybraných státech Evropy je spolupráce mezi školou, rodinou, lokálními organizacemi a dalšími lokálně

významnými aktéry. Kromě příkladů dobré praxe by mohly být pro ČR inspirativní i problémy, které musely jednotlivé státy překonat. Např. ve Velké Británii bylo problémem při zavádění komunitního vzdělávání vnímání pozice učitele v rámci společnosti, nedostatek pedagogických pracovníků a jejich nedostatečné časové možnosti pro rozvíjení komunitních aktivit nad rámec běžné činnosti.

Co se týče mimoevropských států, i přes jejich odlišnost lze i u nich identifikovat určité společné rysy komunitního vzdělávání. Jedním z nich je aplikace konceptu ve venkovských oblastech, přičemž častěji se jedná o oblasti, které jsou zároveň periferní, odlehlé a hůře dopravně dostupné. Právě v těchto oblastech hraje komunitní vzdělávání nezastupitelnou úlohu v usnadnění přístupu místních obyvatel ke vzdělávání. Dostupnost vzdělávacích aktivit v místě bydliště a jejich viditelný přínos pro jedince i komunitu přináší i ostatním členům komunity povědomí o významu vzdělávání, stejně jako fakt, že využití místního prostředí pro vzdělávací aktivity je pro členy komunity atraktivnější a přitažlivější. Příkladem může být komunitní vzdělávání v Barmě a Thajsku. Komunitní vzdělávání v Číně je významným způsobem zaměřeno na environmentální problematiku, k tomu přitom využívá místní přírodní prostředí. Je zde akcentováno dobrovolnictví a společné zapojení dětí i rodičů do procesu komunitního vzdělávání. To vše podporuje lokální identitu, což může mít pozitivní dopad na ochotu mladých obyvatel zůstat v budoucnu v příslušné venkovské lokalitě. Podobná situace panuje v Egyptě a Ghaně. Komunitní vzdělávání v Indonésii zahrnuje mimo jiné pravidelné setkávání členů komunity s vedením místní školy, společné akce místní školy a komunity s využitím prostor školy a úzká spolupráce školy s rodiči žáků, a to i na mimoškolních aktivitách (Husák, 2020).

V ČR má komunitní vzdělávání dlouhodobou tradici, počátky sahají až k období národního obrození, kdy mimo jiné vznikly sítě lidových knihoven, které zvyšovaly vzdělanost a současně se staly místem, kde se lidé setkávali.

Vzdělávání obvykle spojujeme s organizacemi, které zajišťují vzdělávání formální. Komunitní vzdělávání, ať už je poskytuje kdokoli, však přináší nové prvky jako je například využití místních znalostí a dovedností (tzv. tacitních znalostí), přístupnost pro občany, témata, která běžně nejsou součástí formálního vzdělávání. Právě proto, že je v této práci sledována problematika atraktivity nabídky v CŽV, resp. učení (viz

oddíl 7.1) při ohraničení středním zemědělským školstvím situovaným v obcích do 5 000 obyvatel, je zdůrazňována komunitní funkce školy.

Mezi cíle a principy komunitního vzdělávání patří:

- posilování vědomostí, znalostí, dovedností (společně se školskou soustavou vzdělávání),
- sepětí s lokálními specifiky (např. zahrnutí místních tradic),
- transgenerační a multigenerační princip, protože nabídka komunitních aktivit se obvykle neřídí logikou věkových skupin,
- výchova k občanství posilováním zodpovědnosti za místo žití,
- využívání místních osobností a organizací pro vzdělávací potřeby,
- otevřenost různým skupinám, nízkoprahovost, inkluzivnost,
- posilování sociálního kapitálu, neboť lidé se během vzdělávacích aktivit setkávají, seznamují a navazují přátelství,
- sociální učení (Social Learning), které spočívá ve vzájemném obohacování, kultivaci schopnosti naslouchat druhým (Šťastná, 2016).

Komunitní práci, zvláště té, která se zaměřuje na vzdělávání, se v praxi mohou věnovat místní školy, resp. měly by se jí věnovat. Školy vytvářejí příležitosti pro celoživotní učení všech lidí žijících v obci. Hovoříme o tzv. učení v obci (community-based learning). Lze sem zařadit širokou škálu činností, zahrnujících především tradiční praktické vyučování učňů v podnicích a institucích, různé výrobní praxe, exkurze, obecně prospěšné práce a brigády, ale nověji také programy celoživotního učení, některé části přípravy k zaměstnatelnosti atd. Mohou nabízet škálu vzdělávacích, společenských, kulturních a sportovních programů pro volný čas nejrůznějších věkových skupin dětí i dospělých, kteří v blízkosti centra žijí a pracují (Kalhous, 2009, s. 173, 174). To potvrzují Biriescu a Babaita (2014), dle kterých by prioritou komunitního vzdělávání měl být rozvoj nových dovedností a komunikačních schopností a spolupráce se vzdělávacími institucemi v rámci venkovských komunit. Aktéry zde jsou např. místní úřady, místní akční skupiny, rodiny a různá místní sdružení a organizace, školy nevyjímaje.

Ve světě již zkušenosti s realizací komunitních center právě ve školách existují. Jako příklad by mohla sloužit studie ze státu New York, jejíž výsledky ukazují, že v případě

menších obcí byla přítomnost školy jako komunitního centra spojena s mnoha sociálními výhodami (Lyson, 2020). V rámci studie, kterou publikoval Evans et al. v r. 2013, bylo zjištěno, že skupinové aktivity v takových komunitních centrech jsou spojeny se zlepšením zdraví a pohody dospělých, kteří trpí špatným zdravotním stavem a jinými formami sociálního znevýhodnění.

Posilování komunitní funkce škol, kdy se školy stávají prostředím pro rozvíjení spolupráce a zájmu o udržitelný rozvoj, ale také prostorem pro sdílení zkušeností s dalšími školami a s mimoškolním prostředím (veřejnou správou, podnikovou sférou, veřejností), vytyčila jako svůj cíl i Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj České republiky na období 2008-2015 (dále Strategie VUR). Tato strategie je realizována prostřednictvím Akčních plánů Strategie VUR, které stanoví konkrétní aktivity v jednotlivých strategických oblastech a odpovědnost za jejich plnění. V základním a středním vzdělávání je v tom cílem vybavit žáky takovými kompetencemi, které jim umožní realizovat zásady udržitelného rozvoje v praktickém životě. Jak již bylo řečeno, principy VUR se již staly součástí vzdělávání, udržitelný rozvoj je nejen předmětem vlastní výuky, ale i integrální součástí chodu škol (Strategie VUR, 2020).

ČR se v roce 2008 zapojila do mezinárodního projektu „Ověření standardů kvality komunitní školy – projekt mezinárodního akčního výzkumu“, který měl za cíl ověřit funkčnost standardů pro mapování a posilování komunitního rozměru školy na celkem 80 školských zařízeních (včetně venkovských škol) v 8 zemích. Závěrem tohoto projektu bylo mimo jiné zjištění, že překážkou v rozvoji komunitních škol je chybějící ověřená ucelená sada evaluačních nástrojů, ale i standardů kvality komunitní školy.

Potom neexistuje jasný popis modelu fungování komunitní školy (Lauermann, 2011). Tyto závěry jsou potvrzeny také v závěrečné zprávě projektu „Analýza připravenosti prostředí v ČR a možností rozvoje komunitních škol“, kterou předložilo MŠMT v r. 2013. Standardy kvality komunitní školy mohou představovat ověřený a účinný nástroj, který slouží jak školám ve venkovských oblastech, tak ve městech k tomu, aby dokázaly účinně mapovat a využívat svoji komunitní dimenzi. Tyto standardy pomáhají pochopit, co tvoří jádro komunitních aktivit školy a také vytvářejí pouto mezi ŠVP a konceptem celoživotního vzdělávání (Lauermann, 2012). Nutnost těchto

nástrojů zmiňuje i Heers et al. (2011). Ten za hlavní komponenty účinnosti považuje spolupráci s externími organizacemi, zapojení rodičů a mimoškolní aktivity školy.

Dle Lauermanna (2012) většina škol v ČR chápe komunitní školu jako školu, která kromě tradičního vzdělávání nabízí i další aktivity, jako je celoživotní učení, aktivní zapojení členů komunity a využití stávajícího potenciálu komunity, kterým může být jak potenciál personální, tak technické zázemí (např. nabídka prostorových kapacit pro aktivity otevřené v odpoledních a večerních hodinách pro veřejnost). Velké naděje na efektivní využití školních budov však narazily na realitu nutnosti zabezpečení těchto prostor. Proto je podle některých autorů tento koncept spíše uplatnitelný právě v menších obcích s vysokou mírou sociální kontroly (Šťastná, 2016).

Podnětem k návrhu využít škol a knihoven ke zřízení komunitních center byly také poznatky získané při výzkumu tzv. vnitřních periferií v ČR, které provedlo Centrum pro sociální a ekonomické strategie (dále CESES) v rámci výzkumu sociální soudržnosti v diferencovaných společnostech. Výsledky výzkumu vnitřních periferií vedly mj. k následujícímu pořadí faktorů, které zhoršují kvalitu života obyvatel malých obcí:

1. nedostatečná nabídka pracovních příležitostí v obci a blízkém okolí,
2. špatné možnosti pro kulturní, sportovní a společenské činnosti,
3. špatná dopravní dostupnost (práce, obchodů, služeb),
4. nedostatečné sociální služby pro občany (Musil, 2009, s. 4).

Dle výsledků tohoto výzkumu by inovativní pojetí otevřené školy v periferních oblastech ČR ale mohlo fungovat pouze při:

1. dobré spolupráci mezi veřejnou správou (státem) a soukromými firmami organizujícími různé aktivity a při mezirezortních dohodách mezi orgány MŠMT, MK, MZe, MMR;
2. dobré spolupráci mezi veřejnou správou (státem) a dobrovolníky (občanskou společností), kteří se k programu připojí v samotných lokalitách, kde by byla umístěna komunitní centra;
3. existenci skupiny lidí, či konkrétní organizace (např. NNO, případně veřejné nebo samosprávné), která by danou inovaci vzala za své (Musil, 2009, s. 7).

To potvrzuje Husák (2020), který zařazuje mezi základní charakteristické rysy komunitního vzdělávání:

- úzkou spoluprací mezi komunitní školou a místním společenstvím,
- systematickou podporu ze strany státu,
- významnou úlohu komunitního vzdělávání při realizaci rozvojových aktivit komunity,
- celoživotní vzdělávání a propojenost vzdělávacích aktivit pro dospělé i žáky,
- využití lokálního sociokulturního i přírodního prostředí pro potřeby vzdělávacích aktivit,
- podporu znevýhodněným skupinám v komunitě,
- umožnění přístupu k vybavení školy všem členům komunity,
- možnost úspěšné aplikace na úrovni základních a středních škol,
- významnou úlohu komunitního vzdělávání při realizaci rozvojových aktivit komunity.

Zdá se, že tak se dá naplnit poslání, které uvádí Heers et al. (2011, s. 19) „Komunitní školy se mohou stát nejen místem pro učení, ale také pro dospívání a místem, kde žáci a ostatní členové komunity rádi žijí“.

Shrnutí teoretické části

V teoretické části práce jsou pojednány vybrané druhy veřejné politiky, které se provazují, jestliže výzkumnou problematikou této práce se stalo působení organizací středního zemědělského školství v obcích do 5 000 obyvatel v ČR, přičemž v centru výzkumného zájmu je zvýšení potenciálu příslušných škol, aby kromě klasické vzdělávací a výchovné funkce dobře zvládaly i poslání vzdělávat dospělé osoby nejen pro jejich osobní (pracovní i mimopracovní) rozvoj, ale také pro občanskost a posílení lokální identity, což je prospěšné pro lokální (regionální) rozvoj.

V nejobecnější rovině je potřeba připomenout skutečnost, že dle Blažka a Uhlíře (2011) probíhá tzv. eklektické období regionální politiky, pro které je typické provazování různých druhů veřejných politik s regionální politikou. V práci je jako názorný příklad uváděno prolínání se sociální politikou. Tato práce se zabývá prolnutím s jednou její předmětnou oblastí, a to vzdělávací politikou.

V dokumentech o regionální politice zaznívá problematika vzdělávání a vzdělání dosti zřetelně. Investice do vzdělání, odborného výcviku a celoživotního vzdělávání patřily mezi priority regionální politiky pro období 2014-2020. Základním důkazem prolnutí regionální se vzdělávací politikou je realizovaná decentralizace školství jako hlavní vzdělávací instituce v ČR. Problematika je v této práci sledována na případu středního zemědělského školství (tj. ohraničená stupněm a odborností) a specificky zaměřená na roli příslušného druhu škol ve venkovském prostoru (tj. regionální ohraničení). Vzhledem k tomu je zdůrazňována komunitní funkce školy. Naplnit ji může škole navracet její historické postavení jako jedné z nejvýznamnějších sociálních a kulturních institucí na venkově.

Strategické dokumenty o vzdělávací politice pojednávají mimo jiné o problematice, která se stala (po úvaze plynoucí z poznání získaného rešerší odborné literatury a příslušných dokumentů) předmětem zájmu této práce:

- Celoživotní vzdělávání (zahrnuje formální, neformální a informální vzdělávání), přičemž završení tohoto způsobu/přístupu ke vzdělávání lze spatřovat ve zmiňované komunitní funkci, resp. komunitním vzdělávání. Předmětem konkrétního zájmu je pak komunitní vzdělávání na SOŠ (resp. SZeŠ), a to především proto, že takovou příležitost české a moravské SOŠ (resp. SZeŠ) nevyužívají. Přitom v evropských i mimoevropských zemích je komunitní vzdělávání ve školách poskytujících střední stupeň vzdělání praktikováno (např. ve Velké Británii, Nizozemí, Německu, Belgii a Maďarsku). Tato skutečnost vede přinejmenším k otázce, proč se taková praxe neuskutečňuje v ČR, tedy v zemi s dlouholetou zkušeností dobře propracovaného vzdělávacího systému.
- Optimalizace sítě středních škol, která má v ČR směřovat k budování integrovaných, resp. polyfunkčních škol. Ty nabízejí všeobecné i odborné vzdělávací programy, jak pro primární, tak pro sekundární stupeň vzdělání. Tato skutečnost (ač vyvolána především demografickým vývojem) usnadňuje prolnutí a obohacení vzdělávacích drah mladistvých i dospělých žáků (studentů), a to nejen pro trh práce, ale i pro osobní rozvoj a občanskost (místní a regionální rozvoj).

- Zavádění inovací ve smyslu proměny obsahu a způsobů vzdělávání, zarámovaných do VUR a využívající potenciál daný optimalizací sítě středních škol ve smyslu možného prolnutí vzdělávacích programů příbuzného charakteru (podle odborností).
- Snižování regionálních nerovností ve vzdělávání, které jsou v ČR přítomné, ať se jedná o nabídku školských zařízení, tak jejich vzdělávacích programů (především s ohledem na regionálně podmíněný trh práce).
- Zkvalitnění sociálního prostředí rozvojových území, zahrnující otázky řízení škol a školských zařízení zaměřeného na spolupráci ve vertikální (MŠMT – kraje – školy) i horizontální (školy – obce/kraje) úrovni.

Je víceméně známou skutečností, že ČR (ve srovnání se zeměmi sdruženými v OECD a EU) věnují do rozvoje vzdělání na všech stupních vzdělávací soustavy na platy ředitelů a učitelů málo prostředků. Co není známo všeobecně, je fakt, že deklarovaná opatření přijatá vládou ČR ke zlepšení této situace nebudou v daném časovém horizontu splněna. Je to jeden z důvodů, proč lze pozici pedagogů považovat za společensky nedocenenou, s následkem v nedostatku kvalitních pedagogů a v neochotě pedagogů rozšiřovat své působení při naplňování komunitní funkce školy. Se stejnými problémy se potýkala například Velká Británie (kde dle dat Eurostatu byl zaznamenán ve srovnání s dalšími zeměmi EU a OECD největší rozdíl mezi platy pedagogů a ostatních pracovníků s vysokoškolským vzděláním v neprospěch pedagogů, ač úroveň platů obou sledovaných skupin je vysoká), když převáděla vzdělávání na způsob komunitního vzdělávání.

V souladu s doporučení OECD pro ČR (např. přenést odpovědnost financování škol na stát, zaměřit financování na školu jako na instituci) došlo ke změně systému financování regionálních škol od 1. ledna 2020. Navržené řešení omezuje problémy (uvedené v oddílu 5.4.2.1), a to u principu „financování na žáka“ s dopadem ve snižování nároků na kvalitu vzdělávání (figuruje cíl „udržet žáka“ na škole do složení maturitní zkoušky). Nový způsob financování eliminuje u středních škol praxi přijímat co největší počet žáků bez ohledu na studijní předpoklady v zájmu získat co nejvíce finančních prostředků pro svou činnost. Tento nový systém umožní častější dělení tříd na skupiny, otevírá prostor pro méně běžné formy výuky (skupinová, týmová) metody vyučování (aktivizační). Také řeší rozdílné financování stejných oborů vzdělání v jednotlivých krajích. To zajistí rovnost financování v případech, kdy rozdíly nebyly odůvodněné. Nově je navíc definována

rezerva, která je z úrovně MŠMT přidělena krajům nad rámec normativního rozpočtu. Rezerva slouží k zohlednění specifík jednotlivých škol, a to zejména v oblasti personálního zabezpečení (týká se především většího disponování netarifními složkami platu).

Existují sporé informace o tom, jak „se povedla“ optimalizace sítě středních škol. V příslušných dokumentech MŠMT ČR nejsou dopady optimalizace vyhodnoceny. Hodnocení dopadů optimalizace obsahují pouze zprávy krajských úřadů. Omezují se však na ekonomické dopady. Chybí posouzení, zda optimalizace zasáhla do modernizace včetně zavádění inovací ve vzdělávacích programech/obsazích a metodách vyučování, tedy do zkvalitňování výuky a zvyšování atraktivity vzdělávání ve středním stupni školství. Pro SOŠ nabízející zemědělské (a příbuzné) obory platí pokles jejich celkového počtu, ale v jejich struktuře nárůst těch, které přednostně vzdělávají v oborech skupiny 41 Zemědělství a lesnictví. Protože jde zatím o tříleté sledování, nelze usoudit, zda jde o náhodu či tendenci s možným konkrétním vysvětlením a případným doporučením pro další vývoj, které by respektovalo aspekty kvality (modernizaci, inovace).

Data o odchodu absolventů mimo obor vykazují častou vazbu znamenající nesoulad mezi přípravou na povolání a potřebou trhu práce (týká se sekundárního školství bez ohledu na specializaci).

Tato skutečnost se promítá i do problému nezaměstnanosti „čerstvých“ absolventů (opět bez ohledu na specializaci). Ve srovnání se zeměmi sdruženými v OECD zaujímá ČR průměrnou pozici. Pokud jde o srovnání s EU, nezaměstnanost kvalifikovaných absolventů (v sekundárním a terciárním stupni vzdělání) je v ČR vyšší, pokud se však bere celek všech absolventů (včetně primárního stupně vzdělání), je na tom ČR lépe (proti průměru zemí EU). Vzhledem k vysokému podílu středního stupně vzdělání v české vzdělanostní struktuře může jít tento nedostatek právě za středoškolsky vzdělanými „čerstvými“ absolventy. Mezikrajové srovnání v ČR poukazuje na poměrně výrazné regionální disproporce. Nedostatky se projevují zejména v Moravskoslezském a Jihomoravském, ale také v Ústeckém, Libereckém kraji a kraji Vysočina.

Ve zmíněném společensko-politickém prostředí působí SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením lokalizované v obcích do 5 000 obyvatel. Základní výzkumnou otázkou je, co

tyto školy mohou způsobem tzv. „zdola nahoru“ udělat, aby znovu nabyly svého postavení jedné z nejvýznamnějších sociálních a kulturních institucí na venkově.

Empirická část

Prorozvojově formulovaná perspektiva středního zemědělského školství ve venkovském prostoru vychází na jedné straně z nových možností a příležitostí daných uvolněním trhu se vzděláním a na druhé straně z kladených požadavků na vzdělání, spojených s modernizací a zaváděním inovací do vzdělávacího procesu a vzdělávacích programů. Střední zemědělské školy a učiliště dnes nejsou jedinými organizacemi, poskytujícími příslušný obsah vzdělávání, spektrum vzdělávacích institucí se rozšířilo. Střední zemědělské školy a učiliště mohou těžit z dlouhodobé tradice své institucionalizace ve vzdělávací soustavě ČR, avšak tato tradice je také svazuje. Další, noví potenciální aktéři v oblasti vzdělávání (např. střediska volného času, vzdělávací instituty, knihovny, tzv. science centra, Dům zahraniční spolupráce, Národní institut dětí a mládeže, internetové portály – Eurodesk, EduIN, seduo.cz, ČT.edu, EDUteam) nesvázané pevností řádů tradičních školských zařízení mohou právě proto snadněji zavádět inovace do nabízených vzdělávacích kurzů a aktivit, což se dotýká zejména prosazovaného CŽV, ať již pro potřeby trhu práce, zájmové aktivity, tak pro občanskost v souladu s místním a udržitelným rozvojem. Zřetelným cílem je zvýšení atraktivity středního zemědělského školství, aby obstálo v soudobém konkurenčním prostředí trhu se vzděláním. Toto cílové zaměření práce je sledováno s ohledem na regionální dimenzi, resp. dimenzi venkovských obcí (týká se 27 školských zařízení, tj. 32 % ze škol a učilišť, které ve své struktuře nabídky vzdělání nabízejí převahu či rovnocennost zemědělských s dalšími obory).

Dílčí cíle, plněné prostřednictvím empirického šetření třemi výzkumnými technikami, jsou:

1. Zjistit, zda sledované školy vyhovují (ve strategických dokumentech proklamované) integrovanosti co do oborové a předmětové struktury studijních programů.
2. Zjistit, k jakým změnám ve vzdělávacích obsazích, metodách a podmínkách vyučování v oborech nabízených těmito školami by se měly tyto školy věnovat, aby lépe vyhovovaly (byly atraktivnější) případným zájemcům o studium na nich. V souvislosti s tím zjistit, zda k takovým změnám na nich dochází.

3. Zjistit, co by měl splňovat pedagog, aby posiloval atraktivitu školy a prestiž povolání.
4. Zjistit, jak by se školy mohly vyrovnávat (a jak se vyrovnávají) s polyfunkčností (proklamovanou ve strategických dokumentech) co do plnění svého poslání v CŽV a komunitním vzdělávání.

8 Empirické šetření a jeho výsledky

8.1 Přípravná fáze šetření a realizace výzkumných akcí

Poznatky získané studiem odborné literatury a relevantních dokumentů dovolily vytvořit model sledované problematiky se zvoleným cílovým zaměřením, ze kterého vychází následující empirické šetření. Model nezahrnuje ty nejjobecnější faktory, které zasahují do celé soustavy vzdělání v ČR, anebo i v dalším evropském prostoru. Soustředí se na ty, které mají konkrétní povahu a do určité míry je může řešit každé školské zařízení ve své kompetenci. Z nich jsou pak k empirickému šetření (vzhledem k rozsahu disertační práce, která je řešena jednou autorkou) vybrány jen některé z nich.

Schéma 7: Faktory ovlivňující potřebu zvýšit atraktivitu SZeŠ

Faktory ovlivňující potřebu zvýšit atraktivitu SOŠ a SOU se zemědělským zaměřením umístěných v obcích do 5 000 obyvatel		
Vnitřní potenciál spočívající v umístění v obci do 5 000 obyvatel	Vnější podmínky	
	příležitosti	problémy, překážky
<ul style="list-style-type: none"> • prostředí vhodné pro: <ul style="list-style-type: none"> ○ přípravu na profese v zemědělství a navazujících činnostech ○ přípravu na osobní rozvoj v oblasti zájmových činností vykonávaných v přírodním prostředí ○ přípravu pro občanskost (neanonymní sociální prostředí usnadňuje konkrétní participaci) 	<ul style="list-style-type: none"> • decentralizace regionálního školství • flexibilita výuky podle ŠVP • proklamace <ul style="list-style-type: none"> ○ vytváření polyfunkčních/integrovaných školských zařízení ○ CŽV ○ VUR ○ inovací vzdělávacích programů ○ inovací vzdělávacích metod 	<ul style="list-style-type: none"> • vazba mezi vzdělávacím systémem a trhem práce <ul style="list-style-type: none"> ○ odchod absolventů mimo vystudovaný obor ○ nezaměstnanost „čerstvých“ absolventů • nerespektování kvality a inovativních proměn obsahu vzdělávání při optimalizaci sítě středních škol

Faktory ovlivňující potřebu zvýšit atraktivitu SOŠ a SOU se zemědělským zaměřením umístěných v obcích do 5 000 obyvatel		
Vnitřní potenciál spočívající v umístění v obci do 5 000 obyvatel	Vnější podmínky	
	příležitosti	problémy, překážky
<ul style="list-style-type: none"> • méně rozsáhlé fyzické a sociální prostředí umožňuje snadnější získání znalostí a orientaci v něm • komunitní, neanonymní charakter usnadňuje <ul style="list-style-type: none"> ○ praktikování komunitního způsobu vzdělávání • navázání vztahů spolupráce s dalšími místními aktéry za účelem vzdělávání 		<ul style="list-style-type: none"> • nedostatečná podpora povolání pedagoga <ul style="list-style-type: none"> ○ postavení a prestiž pedagogů indikované nízkým platovým ohodnocením ○ motivace k dalšímu vzdělávání pedagogů • regionální nerovnosti ve vzdělávání

Zdroj: vlastní zpracování

Vnitřní potenciál je pojat jako možnost či usnadnění kapitalizace výhod malé lokality při vzdělávání (oproti velkým lokalitám). Dá se ale předpokládat, že tyto výhody mohou často narážet na nedostatek kulturního potenciálu místního obyvatelstva pro žádoucí kapitalizaci. Příležitosti jsou dány jednak vyšší mírou svěřených kompetencí školským zařízením v rámci decentralizace, a jednak proklamací určitých aspektů vzdělávacího procesu ve strategických dokumentech o vzdělávací politice. Problémy a překážky se většinou týkají vzdělávacího systému a školských zařízení obecně, tedy bez významného rozdílu mezi oborovými specializacemi a umístěním školských zařízení v regionálně definovaném prostoru. Pozornost této práce se proto soustředí na specifický problém využití/nevyužití proběhlé optimalizace sítě středních škol k obohacení vzdělanostních drah frekventantů vzdělávání na SZeŠ modernizací a zaváděním inovací ve smyslu prolnutí vzdělávacích programů, případně ke změně oborové struktury na školách, tedy útlumu neefektivních oborů a zavedení nových a atraktivních oborů studia.

Jako předmětné okruhy byly pro empirický výzkum vybrány (s ohledem na rozsah práce a omezení daná možnostmi vybraných technik a dobou výzkumu) faktory s potenciál zvýšit atraktivitu SZeŠ, ke kterým jsou přiřazeny použité výzkumné techniky:

Schéma 8: Sledované faktory v empirickém výzkumu a výzkumné techniky

Faktor	Techniky
pozice SZeŠ v rámci středního odborného školství (výchozí parametr)	dotazování (dotazník, rozhovory)
inovativní proměny vzdělávacích obsahů na SZeŠ v rámci provedené optimalizace sítě středních škol	studium dokumentů
inovace ve výuce (obsah vyučování, metody vyučování, podmínky pro vzdělávání, práce pedagoga)	dotazování (dotazník, rozhovory)
CŽV na SZeŠ	dotazování (dotazník, rozhovory)
SZeŠ jako komunitní centra, resp. komunitní funkce školy	dotazování (dotazník, rozhovory)
spolupráce SZeŠ s významnými aktéry místního trhu práce a samosprávy	dotazování (rozhovory, částečně i dotazníky)

Zdroj: vlastní zpracování

8.1.1 Studium dokumentů

Tato technika byla použita nejen pro zpracování praktické části práce (viz oddíl 2.3). Její speciální použití v empirickém výzkumu vychází z poznatků shrnutých na konci teoretické části práce:

1. Optimalizace sítě středních škol, prováděná od počátku 21. století sleduje cíl vytvářet polyfunkční/integrované školy, a proto se stala prioritou všech příslušných dokumentů.
2. Centrální dokumenty s posláním hodnotit plnění/splnění cílů na téma optimalizace buď mlčí, anebo se vyjadřují pouze obecně a poněkud vyhýbavě. Konkrétní vyhodnocení optimalizace je obsaženo v dokumentech krajské úrovně, avšak týká se pouze jejích ekonomických dopadů. Polyfunkčnost a integrovanost, tedy prolínání stupňů a programů studia, není analyzováno.

Tato disertační práce zamýšlí takovou mezeru vyplnit, ovšem pouze na případu středních škol nabízejících (v převaze či rovnocennosti s dalšími obory) studium skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví.

Technika obsahové analýzy textů je pojednávána v učebnicích (např. Giddens, 1999) či metodologických monografiích (např. Bailey, 1994; Disman, 2000). Jako její výhody bývají uváděny nízká finanční nákladnost, možnost studia velkého množství případů a možnost kvantifikace původně nekvantifikovatelných údajů. Poslední výhoda se netýká analýzy užitá v této disertační práci, neboť zde jsou analyzovány dokumenty s poměrně vysokou mírou standardizace. Jednalo se o ŠVP jednotlivých škol, učební plány (dále UP) či výroční zprávy (dále VZ). Takových dokumentů bylo analyzováno celkem 116 (37 ŠVP, 55 UP, 24 VZ), které bylo možno vyhledat na oficiálních stránkách jednotlivých škol a příslušných krajů jako jejich zřizovatelů. Týkaly se 24 ze škol, jež tvořily soubor v této práci zkoumaných školských zařízení (tj. vzorek analyzovaných dokumentů), 3 školy na svých webových stránkách pouze informovaly o oborech jimi poskytovaných a uváděly jejich stručnou charakteristiku. Pro potřebu obsahové analýzy plnicí cíle této práce postrádaly jejich dokumenty potřebná data.

Jako teoretické zdůvodnění slouží konfrontace výše uvedených faktů v 1. a 2. bodě, neboť lze použít východisko, že proběhlá optimalizace sítě středních škol měla mimo jiné také plnit cíl (přestože explicitně uváděn nebyl) zvýšit atraktivitu příslušných středních škol a propojit kvalitu výuky s její ekonomizací, resp. efektivností prostřednictvím prolínání programů studia mezi příbuznými obory.¹⁹

Konceptualizace je v tomto případě dána strukturou učebních plánů vyučovaných oborů na vybraném souboru středních škol. Proměnné (kategorie) tvoří názvy vyučovaných předmětů, které zároveň (v polovině případů) tvoří záznamové jednotky. V případě potřeby upřesnění záznamových jednotek tvoří kontextuální jednotku obor studia. Na základě této operacionalizace jsou hledány podobnosti předmětové

¹⁹ Prolínání stupňů studia tato disertační práce neřeší.

struktury mezi vyučovanými obory na příslušných školách za účelem zmiňovaného prolínání.

Zpracování je soustředěno na zodpovězení otázek zda, jakým způsobem a do jaké míry dochází k prolínání obsahu studia na vybraných školách a zda by mohlo být dosaženo vyšší míry prolnutí podřízené cíli obohacení, zvýšení atraktivity oborů studia nabízených příslušnými školami, a to v souladu s ekonomizací.

8.1.2 Dotazování

Proměnné (indikátory, ukazatele) jednotlivých sledovaných faktorů uvedených ve Schématu 8 byly konstruovány s ohledem na možnosti, meze a pravidla dvou dotazovacích technik – dotazníku pro kvantitativní šetření a rozhovoru pro kvalitativní šetření (Disman, 2000; Kozel, Mlynářová a Svobodová, 2011). Dotazník v případě tohoto šetření nebyl standardizovaný natolik, jak tomu obvykle bývá. Důvodem je zvolený základní soubor dotazovaných (viz dále) a situace vyplňování dotazníku (v určité době, na jednom místě, za přítomnosti autorky dotazníku). Blížil se k dotazování rozhovorem.

Rozhovory probíhaly jednotlivě, vždy na místě výkonu zaměstnání účastníků.

Výsledky z dotazníků a rozhovorů dovolují srovnávání jen některých proměnných, zatímco jiné byly určeny buď pouze pro kvantitativní, anebo pro kvalitativní výzkumnou akci. Pro oba přístupy však platí, že jsou sledována tzv. měkká data, to je názory, postoje, mínění o jednotlivých aspektech sledovaných faktorů.

8.1.2.1 Dotazníkové šetření

Kromě identifikačních otázek (profese respondentů, jejich zkušenosti se vzděláváním jiných osob, jejich zkušenosti v oboru vzdělání a zkušenosti se zemědělským školstvím) byly sledovány proměnné:

- hodnocení pozice středního zemědělského školství v rámci systému středních škol,
- doporučení změn v zemědělském školství (z hlediska obsahu, metod a způsobů vyučování, podmínek výuky, z hlediska práce pedagoga),

- názor na zavádění CŽV v zemědělských oborech na středoškolské úrovni (důležitost pro upevnění pozice, vhodnost aktivit z hlediska předmětného zaměření, forem studia, charakteru studujících, spolupráce při tom s jinými organizacemi),
- názor na roli SZeŠ jako komunitních center v obcích pro rozvoj aktivit místních obyvatel (hodnocení takové funkce školy, návrh aktivit při rozvoji této role).

Protože dotazník byl koncipován pro respondenty reprezentující „angažované veřejné mínění“ (viz oddíl 2.2), byla většina otázek otevřených, pouze s příkladným nasměrováním odpovědí pro ošetření reliability a validity odpovědí. To bylo kontrolováno také v samotné výzkumné situaci, kdy příslušní studenti v rámci konzultačních soustředění v době od 17. 3. – 22. 4. 2019 vyplňovali dotazník v rámci hromadné výzkumné akce. Dotazník viz Příloha 8.

Bylo shromážděno kompletně vyplněných 141 dotazníků. Identifikační údaje posloužily k rozdělení souboru na podsoubory „více poučených“ (tj. pedagogů a příbuzných profesí, se zkušenostmi) a „méně poučených“ (ostatních), a to proto, že ověřované pracovní hypotézy předpokládaly rozdíl mezi výsledky dotazování právě podle této proměnné.

Hypotéza 1:

Jako horší posuzují pozici středních zemědělských škol než jiných středních škol respondenti „více poučení“ (jde o tzv. angažovanou kritiku na základě hlubšího vhledu do problému).

Hypotéza 2:

- a) Potřebu zatraktivnění obsahu vyučování ve středním zemědělském školství vnímají častěji „více poučení“ respondenti a spatřují ji více v zavádění nových témat a trendů do výuky.
- b) Bez ohledu na dělení respondentů na „více poučené“ a „méně poučené“ je vnímána potřeba většího propojení výuky s praxí.

Hypotéza 3:

- a) Ve stejném smyslu se odvíjí uvědomění si potřeby změny vyučovacích metod – vnímají ji citlivěji „více poučení“ respondenti a žádají zavádění aktivizačních metod.
- b) Bez ohledu na dělení respondentů „více poučené“ a „méně poučené“ je vnímána potřeba zařadit více praktických metod, resp. praktického vyučování.

Hypotéza 4:

- a) Zdůrazňování praktické stránky výuky se pak projevuje v obecném rozšíření (tj. bez ohledu na podsouborovou strukturu respondentů) doporučení lepšího vybavení výuky pro praxi.
- b) „Více poučení“ respondenti častěji upozorňují na potřebu nových učebnic a materiálů, a také na potřebu lepšího vybavení učeben.
- c) Potřeba zatraktivnit podmínky prostředí výuky je všeobecně vnímána více než potřeba změn v obsahu (viz Hypotéza 2a) a metodách (viz Hypotéza 3a) vyučování.

Hypotéza 5:

„Atraktivnější pedagog“ v roli vzdělavatele je bez ohledu na podsouborovou strukturu respondentů více spojován s praktickým zaměřením svého působení včetně spolupráce s odborníky z praxe, v pozadí zůstává další vzdělávání pedagogů.

Hypotéza 6:

„Atraktivnější pedagog“ v roli vychovatele je bez ohledu na podsouborovou strukturu respondentů více spojován s jeho angažovaností pro studenty v mimoškolních aktivitách a případně s organizováním odborných exkurzí, v pozadí zůstává jeho psychologické působení.

Závažnost získávaných výsledků je považována za tím větší, čím více se shoduje obsah dat od obou podsouborů a (pokud to data dovolují) i od účastníků kvalitativní výzkumné akce (viz další oddíl). Speciální pozornost je ale věnována také neutrálním a neurčitým odpovědím, a to proto, že takové odpovědi (podle předpokladu, hypoteticky) svědčí o nízké orientaci, byť angažovaných respondentů ve sledované problematice. Záměrně jsou odlišeni od respondentů „expertů“, to je těch, kteří jsou

pedagogy ve středním stupni zemědělského školství (viz Výsledky dotazníkového šetření).

Původně bylo zamýšleno provést širší dotazníkové šetření mezi pedagogy z příslušných škol se zemědělským zaměřením, a to v počtu přibližně 500-550 respondentů (cca 20 respondentů v každé z vybraných škol). Situace, na kterou bylo upozorněno v oddíle 2.2. Definování objektu kvantitativního výzkumu, zabránila tomu, aby takové šetření proběhlo (tato záležitost byla konzultována s pěti z ředitelů vybraných škol). Výhodou šetření s původně předpokládaným počtem respondentů by byla možnost sledování statistické průkaznosti zjištěných výsledků, jak to je u dotazníkových, tedy kvantitativních dotazovacích akcí obvyklé. V daném případě by však všichni dotazovaní byli „experti“. Nebylo by možné sledovat rozdíly v postojích, názorech a doporučeních týkajících se možností zvýšit atraktivitu středního zemědělského školství. Šlo by o tzv. „pohled z jedné strany“. Výzkumná sonda (pouze se 141 respondentem), jejíž výsledky se staly součástí této práce, má výhodu v tom, že zachycuje i „pohled z druhé strany“, tedy i těch, kteří jsou v problematice angažováni, neboť studují pedagogické obory na IVP ČZU v Praze. Konfrontace respondentů z obou jmenovaných výchozích pozic – „expertů a středně poučených“ (tj. s vlastní zkušeností v oboru sledované problematiky) a „málo poučených a nepoučených“ (tj. bez zkušenosti v oboru sledované problematiky) má ve výsledcích hodnotu odpovídající spíše kvalitativním výzkumným akcím, neboť počet respondentů v propojení s obsažností od nich získávaných informací nedovolil dokládat dosažené výsledky statistickou průkazností. Je-li však šetřena atraktivita středního zemědělského školství, jde o fenomén, který se nemusí shodovat u těch, kteří studium v oboru 41 Zemědělství a lesnictví nabízejí, s těmi, kteří ho mohou poptávat. Proto tato práce zdůrazňuje zjištěné rozdíly těchto dvou stran. Navíc nabízí ke konfrontaci ještě pohled těch, kteří za stranu nabídky odpovídají, tedy reprezentantů vedení příslušných škol (viz následující oddíl).

8.1.2.2 Řízené individuální hloubkové rozhovory

Účastníky rozhovorů byli ředitelé, zástupci ředitelů a také členové pedagogických sborů z vybraných SOŠ a SOU nabízejících výuku v oboru 41 Zemědělství a lesnictví, a to pouze v tomto oboru či rovnocenně s dalšími 1-5 obory. Realizováno bylo celkem

27 rozhovorů s 67 respondenty. Rozhovory trvaly průměrně 55 minut, nejkratší byl třicetiminutový, nejdelší trval 90 minut. Konaly se ve škole, v nerušeném prostředí ředitelny nebo sborovny.

Primární sběr dat byl uskutečněn v období červen 2019 až únor 2020 (s přerušením po dobu školních prázdnin). Navázal na dotazníkové šetření. Dotazy směřovaly ke zjištění názorů na:

- pozici středního zemědělského školství v rámci systému středních škol,
- možnosti zvyšování atraktivity středního zemědělského školství,
- režim školy vzhledem k možnostem zavádění inovací do výuky,
- celoživotní vzdělávání a jeho realizace na středních zemědělských školách,
- problematiku komunitních center vázaných na střední zemědělské školy,
- spolupráci školy s úřadem práce, reprezentací obce a příslušnými krajskými orgány.

Záznamový arch rozhovoru viz Příloha 9.

Zpracování výsledků proběhlo v roce 2021. Někteří účastníci byli dodatečně osloveni telefonicky z důvodu upřesnění odpovědí uvedených v rozhovorech. Autentický audio záznam a doslovný přepis odpovědí je uložen u autorky disertační práce.

8.2 Výsledky empirického výzkumu

V disertačních pracích bývají obvykle výsledky empirického šetření propojeny s diskusí. Zde provedené empirické šetření, aby splnilo zvolený cíl práce, je natolik specifické, že nebyly nalezeny studie, které by mohly být diskutovány srovnáváním či doplňováním výsledků. Cíl této práce a z něho vyplývající empirické šetření má naprosto převažující praktický charakter, poměrně úzce zaměřený. Také to je záležitost, kde se obtížně hledá materiál pro diskusi ve formě ztvárnění disertační práci. Lze předpokládat, že poskytuje možnost široké a živé diskusi ve fóru pedagogických sborů a vedení SZeŠ a SOU nabízejících studium v oboru.

8.2.1 Jak se SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením vyrovnávají s požadavkem integrovanosti (výsledky obsahové analýzy textů)

Obsahová analýza textů se týkala 27 škol, které byly vybrány na základě dvou seznamů, a to jako jejich „průnik“. V prvním seznamu se nacházely SZeŠ s výukou oboru 41 Zemědělství a lesnictví (vyučující pouze zemědělské obory, dále SZeŠ vyučující obor 41 Zemědělství a lesnictví a další 1-2 příbuzné obory, vyučující obor 41 Zemědělství a lesnictví a dalších 3-5 příbuzných oborů). Druhý seznam byl vytvořen v souladu s územním členěním podle SRR ČR. V rámci něj byly vybrány ty SZeŠ, které působí v obcích do 5 000 obyvatel (rozvojové, stabilizované a periferní území). Vzhledem k výběru z druhého seznamu jsou posuzovány školy, které v rámci optimalizace sítě středních škol nebyly sloučeny s jinými školami. To však nebrání v tom, aby bylo analyzováno, jakým způsobem dochází k prolínání obsahu studia v rámci různých oborů vyučovaných na těchto školách, a tím možnému zvýšení atraktivity oborů studia nabízených příslušnými školami (při splnění podmínky ekonomizace).

Podle Rejstříku škol a školských zařízení na území ČR k 6. 8. 2021 poskytuje sledovaných 27 škol celkem 142 vyučovaných oborů. Z VZ však vyplynulo, že ne všechny obory se školám podařilo naplnit zájemci o studium (MŠMT, 2021). Aktuálně tedy těchto 27 škol nabízí 108 oborů a v jejich rámci 880 odborných předmětů, z nichž je 64 volitelných. U pěti škol nebylo možné z dostupných dokumentů vyučované předměty zjistit. Do obsahové analýzy vstoupilo 116 dokumentů, které dovolily v první rovině analyzovat 27 škol, v druhé rovině 22 škol (viz dále).

Aktuálně pět škol nabízí pouze obory skupiny 41 Zemědělství a lesnictví, dvanáct společně s těmito obory nabízí další 1-2 a deset vyučuje obor 41 Zemědělství a lesnictví a dalších 3-5 oborů. Z uvedených 27 škol je 9 zaměřeno v rámci skupiny oborů Zemědělství a lesnictví na obory, které lze označit pouze jako technické, ostatní jsou zaměřené na klasické zemědělské, či kombinaci klasických zemědělských a technických oborů. To hraje roli při posuzování, zda nabízené obory je možné označit za příbuzné, anebo nepříbuzné a sledovat tak možnou integraci těchto školou poskytovaných oborů (v první rovině) a podobnost předmětů vyučovaných v rámci těchto oborů (v druhé rovině).

Struktura školou nabízených oborů studia byla rozdělena do pěti stupňů integrovanosti podle toho, jak dalece převažuje (anebo je vyrovnaná) nabídka příbuzných, návazných a nenávazných oborů studia, což skládá podobnost/nepodobnost nabízených oborů studia školy. Čím vyšší taková podobnost je, tím vyšší je stupeň integrovanosti/integrace nabídky studia školy, tím častěji a více může dojít k prolnutí oborů, které pak umožňuje obohacení vzdělávacích drah žáků a případně dospělých žáků (v rámci CŽV).

Prvním krokem posuzování podobnosti bylo zařazení nabízených studijních oborů do stejné skupiny dle Soustavy oborů vzdělání. Druhé kritérium sledovalo podobnost mezi nabízenými obory různých skupin, ale s obdobným obsahovým zaměřením výuky. Pro posouzení byly tedy použity dva stupně:

- příbuznost
 - obory zařazené do jedné skupiny (41 Zemědělství a lesnictví),
 - obory zařazené do různých skupin, ale vykazující vysokou shodu obsahového zaměření výuky (např. se skupinou 41 u technických oborů skupina 23 Strojírenství a strojírenská technika, obvykle obor pod názvem Mechanik-opravář; se skupinou 41 u klasických oborů skupina 16 Ekologie a ochrana životního prostředí, obvykle obor pod názvem Ekologie a životní prostředí).
- návaznost
 - obory zařazené do různých skupin, ale vykazující propojení v liniích
 - zemědělská a lesnická výroba + návazná výroba ze zemědělských a lesnických surovin,
 - zemědělská a lesnická výroba + speciální zpracování (gastronomie, potravinářství a potravinářská chemie),
 - zemědělská s lesnická výroba + obchodování zemědělskými a lesnickými produkty,
 - zemědělská a lesnická výroba + ochrana přírodního prostředí, flóry, fauny,
 - zemědělská a lesnická výroba + podnikání (agro, obecně), ekonomika,
 - zemědělská a lesnická výroba a údržba + údržba obecně.

Analýza oborů (první rovina) poskytovaných 27 školami přinesla následující výsledky (podrobnější zpracování viz Příloha 10).

Tabulka 9: Integrovanost středních škol se zemědělským zaměřením – prolínání skupin oborů a oborů ve skupinách nabízeného studia (první rovina obsahové analýzy)

Stupeň integrace	Počet škol celkem	Nabídka studia – kombinace skupin oborů a oborů ve skupině			Stručná charakteristika propojení jednotlivých oborů studia mezi sebou dle jejich obsahového zaměření
		Počet			
		škol	skupin oborů	oborů	
úplná	8	5	1	5; 3; 2; 5; 1	4 školy kombinují klasické a technické zaměření, 1 škola pouze technické zaměření, nabízené obory jsou vždy příbuzné
		2	2; 3	4; 4	technické zaměření obou škol, nabízené obory jsou vždy příbuzné
		1	2	4	škola kombinuje klasické a technické zaměření, nabízené obory jsou vždy příbuzné
vysoká	6	1	5	8	technické zaměření školy, nabízené obory 3 skupin jsou příbuzné, z dalších 2 skupin jsou návazné
		2	3; 3	5; 5	k příbuzným 2 oborům jedné skupiny jsou připojeny vždy po 1 návazném oboru ze dvou skupin
		1	2	3	technické zaměření školy, k příbuzným 2 oborům jedné skupiny připojuje 1 navazující obor „nástavbového“ charakteru
		1	5	8	k příbuzným oborům jedné skupiny připojuje 1 příbuzný obor a 2 návazné obory z dalších 3 skupin, dále poskytuje 2letou přípravu v Praktické škole pro handicapované žáky
		1	3	3	nabízí návazný obor a dále poskytuje 2letou přípravu v Praktické škole pro handicapované žáky.
střední	4	1	3	3	technické zaměření školy, k příbuzným oborům 2 skupin připojuje nepříbuzný a nenávazný obor další skupiny
		1	3	6	klasické zaměření školy, ke 2 příbuzným oborům 1 skupiny připojuje návazné i nenávazné obory dalších 2 skupin
		1	4	4	k „zemědělskému“ oboru připojuje po 1 návazném a nenávazném oboru dvou různých skupin
		1	4	5	k „zemědělským“ oborům připojuje 1 příbuzný obor jiné skupiny, 2 jen částečně návazné obory dalších 2 skupin
nízká	7	1	3	3	k „zemědělskému“ oboru připojuje 2 nenávazné obory, každý z jiné skupiny
		1	3	6	k „zemědělským“ oborům připojuje 1 částečně návazný a 2 nenávazné obory ze dvou skupin
		1	3	3	k „zemědělskému“ oboru připojuje 2 nenávazné obory, každý z jiné skupiny
		1	3	3	k „zemědělskému“ oboru připojuje 1 příbuzný obor z jiné skupiny a jeden nenávazný obor z další skupiny
		2	5; 5	5; 5	k „zemědělskému“ oboru připojuje další 4 nenávazné obory, každý z jiné skupiny
		1	3	6	k „zemědělským“ oborům připojuje další 3 nenávazné obory ze dvou odlišných skupin
žádná	2	1	6	7	k „zemědělskému oboru“ technického zaměření nabízí dalších 6 oborů z 5 skupin s převahou nenávaznosti
		1	3	3	k zemědělskému oboru klasického zaměření nabízí pouze nenávazné obory

Zdroj: vlastní zpracování

Z Tabulky 9 vyplývá, že jen polovina ze sledovaných škol splňuje požadavek na integrovanost daný Optimalizací sítě středních škol. Devět ze sledovaných škol poskytuje odstupňovanou výuku – dvě z nich organizují praktickou školu, sedm poskytuje nástavbové studium. Přitom větší integrovanost by mohla přispět ke zvýšení atraktivity studia a zpestřit vzdělávání žáků. Pokud by škola nabídla některá ověřená témata (která úspěšně nabízí ve vyučovaných oborech), ale i neověřená (která zavádí jako inovace) i veřejnosti, mohlo by dojít k žádoucímu propojení formálního a neformálního vzdělávání v realizaci CŽV či komunitního vzdělávání. Školy tak mohou prospět k místnímu rozvoji nabídkou méně známých kodifikovaných, ale i nekodifikovaných vědomostí (viz oddíl 4.1), které je možné získat spoluúčastí na dané činnosti a vlastní zkušeností. Podmínkou toho je propojení škola s praxí. Prospěly by tím i samy sobě zvýšením své prestiže v místním prostředí.

Analýza odborných předmětů (druhá rovina) poskytovaných 22 školami přinesla následující výsledky (podrobnější zpracování viz Příloha 11).

Tabulka 10: Integrovanost středních škol se zemědělským zaměřením – prolínání předmětů v oborech nabízeného studia (druhá rovina obsahové analýzy)

Stupeň integrace	Nabídka studia v počtech									Předměty / obor	Korekce stupně integrace	
	skupin oborů	oborů	Předmětů nabízených pro více oborů (2-8)						celkem alespoň 1 předmět pro všechny obory			
			2	3	4	5	6	7				8
úplná	1	5	1	1; 3; 1	1; 6	0	X	X	X	ne	12	
	1	3	0	6	X	X	X	X	X	ano	6	
	1	2	8	X	X	X	X	X	X	ano	4	
	1	5	4; 6	1	1	0	X	X	X	ne	8	
	1	1	X	X	X	X	X	X	X	X	X	
	2	4	2	2; 2	1	X	X	X	X	ano	2,5	přesun – vysoká ↓
	3	4	4; 1	1	1	X	X	X	X	ano	3,5	přesun – vysoká ↓
	2	4	nedostupné údaje									
vysoká	5	8	2	0	0	4	1	0	1	ano	8,7	přesun – úplná ↑
	3	5	2; 1; 1	1	1	0	X	X	X	ne	2,6	
	3	5	nedostupné údaje									
	2	3	7	1	X	X	X	X	X	ano	3,3	
	5	8	2; 2; 3; 5	2; 1; 2	0	0	0	0	0	ne	3,4	
	3	3	0	0	X	X	X	X	X	ne	0	přesun – nízká ↓↓
střední	3	3	3; 1	1	X	X	X	X	X	ano	1,3	přesun – nízká ↓
	3	6	3; 2	2; 1	0	0	1	X	X	ano	2,3	
	4	4	0	1	2	X	X	X	X	ano	3,8	přesun – vysoká ↑
	4	5	1; 2; 3	1	0	1	X	X	X	ano	3,8	přesun – vysoká ↑
nízká	3	3	0	2	X	X	X	X	X	ano	2	
	3	6	4; 2	1	0	0	0	X	X	ne	1,5	
	3	3	nedostupné údaje									
	3	3	4	1	X	X	X	X	X	ano	2,3	
	5	5	1	1	0	0	X	X	X	ne	0,8	
	5	5	nedostupné údaje									
	3	6	1; 3	2; 1	1	0	0	X	X	ne	3,2	přesun – střední ↑
žádná	6	7	1; 5	1	0	0	0	1	X	ano	4,3	vysoká míra integrace není orientována do zemědělství
	3	3	nedostupné údaje									

Zdroj: vlastní zpracování

Lze konstatovat, že větší provázanost předmětů se objevuje u oborů s maturitní zkouškou, kde je vyučováno více předmětů, neboť je na ně určena větší časová dotace. U učebních oborů je více jak 50 % věnováno odbornému výcviku. U oborů s maturitní

zkouškou i učebních oborů je téměř ve všech případech vyučován předmět Ekonomika. Je to z toho důvodu, že většina středních odborných škol tento předmět zařazuje jako povinný do profilové části maturitní zkoušky a u učebních oborů je to z toho důvodu, že součástí závěrečné učňovské zkoušky (její ústní části) je i otázka z tzv. Světa práce a žáci se na tuto část připravují většinou právě v rámci předmětu Ekonomika. Jmenované fakty se podílejí na přesunu některých škol do vyššího (než oborovou podobností určeného) stupně integrace. Naopak, pod přesunem směrem k nižšímu stupni integrace lze spatřovat tendenci pouze u škol, které nabízí jen učňovské obory typu E (střední vzdělání s výučním listem s nižšími nároky v oblasti všeobecného i obecně odborného vzdělání) a počty vyučovaných předmětů jsou omezené.

Po provedené korekci se ovšem konečná bilance v roztřídění sledovaných škol do stupňů integrace v podstatě nemění. Zůstává v platnosti, že je to „půl na půl“ z hlediska dostatečné integrovanosti výuky v dotyčných školách. Jak bylo uvedeno výše, škola by mohla přispět ke svému zatraktivnění v realizaci CŽV či komunitní funkce nabídkou obsahu nepovinných předmětů v kurzech, které by mohli navštěvovat nejen žáci, ale i ostatní zájemci z řad veřejnosti. Škola by potvrdila svou roli aktéra v místním rozvoji.

Jako příklad dobré praxe slouží dvě sledované školy, obě zařazené do kategorie úplné integrace. Kromě nabídky příbuzných a návazných oborů a předmětů realizují i CŽV a nabízí v kurzech pro veřejnost témata vyučovaná v rámci svých odborných předmětů. Jak vyplývá z rozhovorů s představiteli managementu (viz kapitola 8.2.2.2), ani jedna z nich se nebrání dalšímu rozšiřování CŽV.

8.2.2 Výsledky dotazování

8.2.2.1 Atraktivita, inovace a polyfunkčnost středního zemědělského školství (výsledky dotazníkového šetření)

Popis souboru dotazovaných

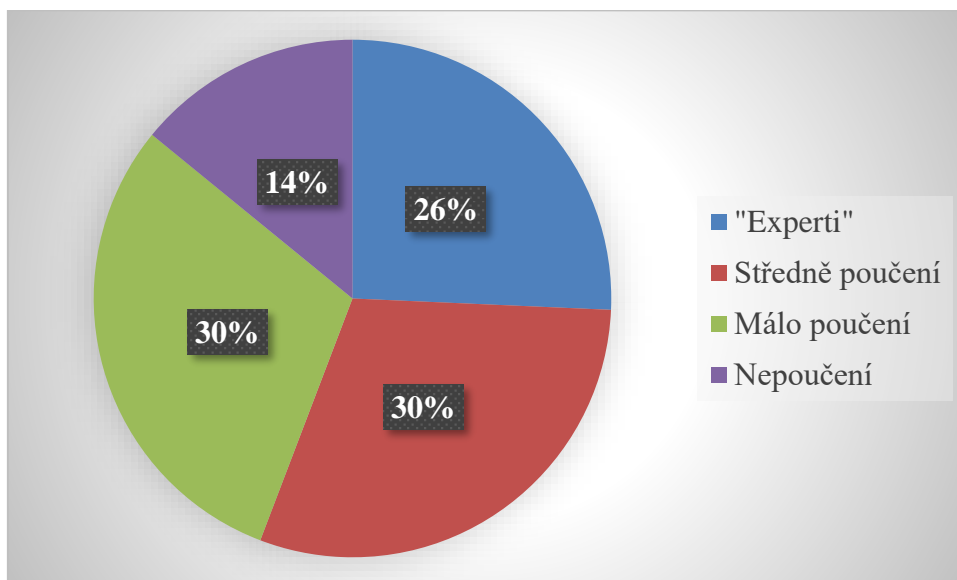
Popis nejen, že přináší informaci o struktuře výzkumného souboru dotazovaných v dotazníkovém šetření, ale zároveň zdůvodňuje proč (vlivem pandemické situace) bylo rozhodnuto, že původně zamýšlená kvantitativní výzkumná akce s respondenty –

učiteli SZeŠ, byla zaměněna za původní předvýzkum, v němž byli respondenty zástupci angažovaného a poučeného veřejného mínění, jak byli nazváni (viz oddíl 2.2 a navazující 8.1.2.1).

Výzkumný soubor 141 respondentů tvořili studenti UPV a UOP, z nichž:

- Téměř polovina jsou pedagogové, vychovatelé či poradci (45,4 %).
- Téměř tři čtvrtiny respondentů (70,9 %) mají zkušenosti se vzděláváním jako osoby, které přímo vzdělávají či organizují vzdělávání.
- Téměř čtvrtina respondentů (24,1 %) získala tyto zkušenosti v zemědělských a příbuzných (gastronomie, environmentalistika) oborech.
- Jejich kritičnost se projevuje v tom, že pouze desetina (9,2 %) celého souboru (tj. včetně těch, kteří žádnou zkušenost nemají) označila zkušenosti v zemědělství a příbuzných oborech za velké, šestina (17,7 %) za středně velké a skoro čtvrtina (23,4 %) za malé (skoro polovina má zkušenosti mimo daný obor).
- Když propojíme obě proměnné, které skládají „kvalifikaci“ respondentů pro reliabilní i validní zodpovídání sledované problematiky (je jich 113, tj. 80,1 % respondentů) je možné:
 - o Čtvrtinu (25,7 %) označit za „experty“ (jsou to pedagogové, vychovatelé či poradce, a to v zemědělském či příbuzném oboru).
 - o 30,1 % vyhovuje jednomu z těchto dvou znaků, jsou označeni za „středně poučené“.
 - o Dalších 30,1 % tvoří ti, kteří nepracují v oboru, avšak mají zkušenosti se vzděláváním jiných osob a mohou použít analogické uvažování a nepřímou zkušenost, jsou označeni za „málo poučené“.
 - o Pouze 14,1 % nevyhovuje ani jednomu z těchto kritérií rozhodných pro relevantní, resp. kvalifikované uvažování o sledované problematice. Názory a postoje ale uvedli.
 - o Zbývá dodat, že zbývajících 28 respondentů (19,9 %) nemohlo být takto zařazeno, protože chyběla informace o jejich zkušenosti se vzděláváním jiných osob (z toho u jednoho i o profesi). Pro lepší přehlednost jsou data zpracována do Grafu 6.

Graf 6: Kvalifikace respondentů (v %)



Zdroj: vlastní zpracování

- Výzkumný soubor lze tedy souhrnně klasifikovat z úhlu pohledu sledované problematiky tak, že více než dvě třetiny ze všech respondentů (97, tj. 68,8 %) jsou kvalifikovaní. Zbývající necelá třetina (44, tj. 31,2 %) je z větší části tvořena „nepoučenými“ či „neidentifikovatelnými“, avšak zaujímavějšími ke sledované problematice postoje a názory proto, že studují obory s touto problematikou přímo související.

Jestliže se převážná část respondentů ve zkoumané problematice dobře orientuje, je možné jejich postoje, náměty a návrhy považovat za kvalifikované požadavky na straně poptávky, aby se SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením mohly stát atraktivnějšími. Je také možné předpokládat, že tyto kvalifikované požadavky v sobě zahrnují uvážení, zda škola, která působí v prostředí, jehož parametry jsou nastavené nejen „zdola“, ale do značné míry „shora“ a „zvnějšku“, jim může vyhovět. Že je v jejich možnostech takovou poptávku naplnit.

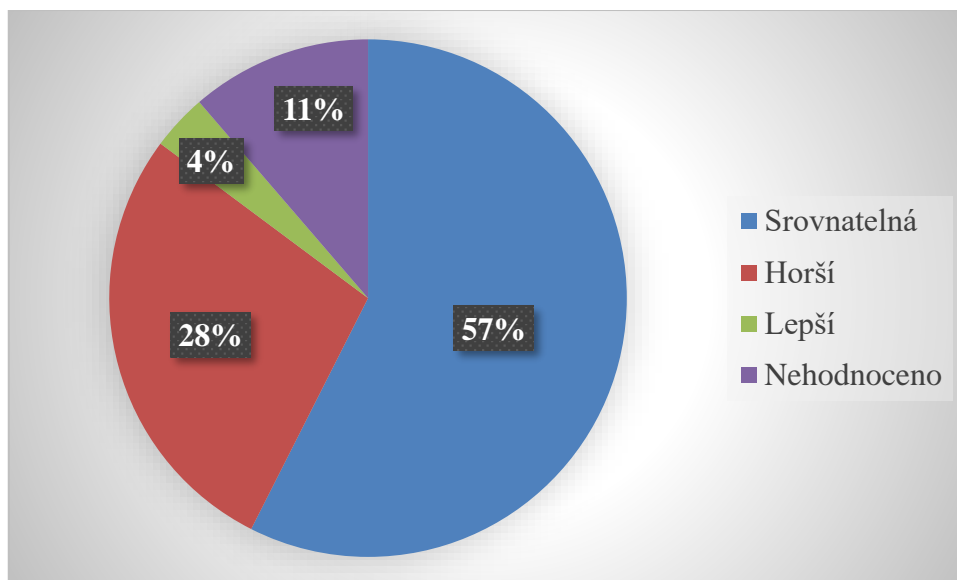
Co je potřebné ke zvýšení atraktivity středního zemědělského školství?

Další výsledky znázorňují rozložení postojů, mínění, názorů, připomínek či návrhů respondentů, zatím bez ohledu na míru výše uvedené kvalifikace.

Větší polovina respondentů (57,4 %) považuje pozici středního zemědělského školství v rámci středního školství obecně za srovnatelnou s jinými obory vzdělávání. Avšak

znatelně větší část posuzuje tuto pozici za horší než část souboru, která ji považuje za lepší (příslušně 27,7 % oproti 3,5 %). Desetina respondentů (11,3 %) tuto otázku nehodnotila. Výsledky této otázky jsou prezentovány v Grafu 7.

Graf 7: Pozice středního zemědělského školství mezi středními školami



Zdroj: vlastní zpracování

Další baterie otázek směřovala do doporučení (předem výčtově nedeklarovaných) ohledně zvýšení atraktivity studia oboru 41 Zemědělství a lesnictví. S těmito otázkami se vyrovnala zhruba polovina respondentů – žádná doporučení totiž neuvedlo 42,6 % respondentů u obsahu vyučování; 45,4 % u metod výuky a 44,7 % u podmínek pro vzdělávání ve sledovaném oboru. Na druhé straně ti, kteří svá doporučení sdělili, nesdělili vždy pouze jedno doporučení. Proto jsou v dalším textu uváděna v pořadí podle jejich frekvence (s respektováním jediných či kombinovaných odpovědí), a to odděleně za doporučení k obsahu, metodám a podmínkám výuky v oboru 41 Zemědělství a lesnictví. Je však zajímavé uvést také to, že (v pořadí) nic nepovažuje za potřebné měnit 5 % dotázaných u podmínek výuky, 3,5 % u obsahu výuky a jen 2,1 % u metod výuky. Jsou to malé podíly dotázaných, což lze interpretovat jako všeobecné mínění o potřebnosti provedení určitých změn (viz dále), přičemž nižší je toto povědomí u těch aspektů vzdělávání, do nichž „je lépe vidět“, jsou srozumitelnější pro širší veřejnost. Přehled četností odpovědí viz Tabulka 11.

Tabulka 11: Postoje (doporučení) k potřebným změnám pro zvýšení atraktivity středního zemědělského školství (v %)

Oblast/druh změn	Změny nejsou potřebné	Uvedené doporučení	Neuvedené doporučení	Celkem
V obsahu výuky	3,5	53,9	42,6	100,0
V metodách, způsobech výuky	2,1	52,5	45,4	100,0
V podmínkách (prostředí) výuky	5,0	50,3	44,7	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

- Pestrost a kombinovanost podaných odpovědí byla adresována zejména doporučením ke změnám obsahu vyučování. Zde dokonce převýšila kategorie „ostatních doporučení“ (19,1 %),²⁰ relativně standardní sdruženou kategorii „nová témata a témata přibližující praxi“ (17,0 %). Těch, kteří tuto sdruženou kategorii nevyjádřili, ale označili pouze „nová témata“ (z oblasti ekologie, veterinárních oborů, biozemědělství, kvality potravin) či „témata přibližující praxi“ (využití nových technologií, témata s odborníky z praxe) je přibližně stejný podíl (příslušně 9,2 % a 8,5 %).
- Doporučení změn v metodách vyučování vykazují mnohem nižší míru kombinovanosti. Jednoznačně zde vystupují doporučení „zavádět a více využívat aktivizační metody“ do výuky (rozhovory a jiné dialogové metody, především diskuse, didaktické hry či skupinovou výuku, případně projektové metody) od 25,5 % dotázaných, za nimi se umístila doporučení „více používat praktické metody vyučování“ (hlavně spojené s výukou externistů) od 17,0 % dotázaných, dále pak následuje kategorie „ostatní“ (většinou řešení projektů) od 8,5 % dotázaných. Kombinace častěji jmenovaných doporučení se vyskytla pouze u 1,4 % respondentů.
- Podobný průběh co do zdůraznění jediného oproti kombinovaným doporučením vykazuje potřeba změn v podmínkách (prostředí, vybavení) výuky. Zde dominují doporučení k lepšímu vybavení učeben (hlavně

²⁰ Tato doporučení jsou velmi rozmanitá, ve více případech se objevuje pěstování exotických rostlin, chov domácích mazlíčků, akvaristika, zahrádkářství, rybářství, agroturistika. Vesměs tedy jde o témata, která souvisejí s aktivitami prováděnými více ve volném čase než jako zaměstnání.

výpočetní technikou) včetně laboratoří (22,0 %), následuje vybavení pomůckami (učebními materiály, modely, simulátory, тренаžery), které doporučuje 11,3 % dotázaných. Tomuto číslu se blíží kategorie „ostatní“ (obsahující vyjádření, že stávající vybavení je dostatečné) s 9,2 % výskytu. Daleko za tím zůstává kombinace doporučení k vybavení učeben a pro praxi (4,3 %). Doporučení obsahující pouze praxi podalo pouze 3,5 % dotázaných.

Další otázky směřovaly k lepší atraktivitě oboru 41 Zemědělství a lesnictví dosahované prostřednictvím kvality pedagogů, a to ve dvou rolích – vzdělavatele a vychovatele. Opět zde mohli respondenti předkládat více doporučení. Zatímco k roli vzdělavatele se vyslovily skoro dvě třetiny dotázaných (61,7 %), roli vychovatele posoudila jen necelá polovina respondentů (46,8 %). Jeví se, že se ze školního socializačního procesu složka výchovy zřejmě dost vytrácí. Bez zajímavosti také není to, že se v těchto otázkách vyskytlo méně odpovědí, že není třeba nic měnit (oproti otázkám po změnách v obsahu, metodách a podmínkách výuky). U obou rolí pedagoga se odpověď „nic“ objevila jen ve dvou případech (tj. po 1,4 %). Také v těchto otázkách je akcentována jedna oproti kombinaci více změn.

Pedagog jako vzdělavatel by podle představ respondentů měl více splňovat požadavky (uváděno v pořadí):

- propojení a vlastní zkušenost s praxí (36,2 %),
- dále se vzdělávat (11,3 %),
- ostatní (zejména vytvářet studijní materiály) (7,1 %),
- kombinace propojení s praxí a dalšího vzdělávání (5,7 %).

Pedagog jako vychovatel by pak podle představ respondentů měl více naplňovat (uváděno v pořadí):

- rozšíření svého působení v mimoškolních aktivitách žáků (16,3 %),
- ostatní požadavky (pořádat ve školách kroužky, soutěže atp.) (12,8 %),
- pořádání exkurzí pro žáky (5,0 %),
- mimoškolní aktivity v kombinaci s motivací žáků a exkurzemi (4,3 %),
- zvyšování motivace žáků (3,5 %),
- motivace v kombinaci s exkurzemi, anebo mimoškolními aktivitami (3,5 %).

Baterie dalších otázek byla věnována dvěma aktuálním otázkám vzdělávání – CŽV a komunitnímu vzdělávání. V obou případech byla standardizována poloha míry důležitosti, kterou těmto formám či způsobu vzdělávání respondenti přisuzují (šetřeno na škále). Dále byli respondenti vyzváni k navržení aktivit vhodných pro ten který způsob/formu vzdělávání (zde byly výsledky podrobeny rozsáhlé obsahové analýze).

Pokud jde o CŽV, které je na středních školách v ČR rozšířeno více než komunitní vzdělávání (ve středním školství v ČR absentuje), bylo dále šetřeno, s kým (jinými organizacemi) by SZeŠ mohly a měly na této formě vzdělávání spolupracovat. V této poloze bylo získáno tolik vícenásobných odpovědí, že z původně jedné proměnné (reprezentované v dotazníku jednou otázkou) byly vytvořeny tři proměnné se stejným obsahem, ale jinou četností odpovědí dle toho, kolik respondentů označilo více potenciálních spolupracujících orgánů a organizací (bez označení pořadí důležitosti spolupráce s tou kterou typově překódovanou organizací).

Důležitost toho, aby SZeŠ nabízely kurzy (v cyklech) CŽV, byla respondenty hodnocena velmi vysoko. Téměř třetina z nich ji označila nejvyšší hodnotou na sedmistupňové škále (30,0 %) a další více než třetina zvolila druhý a třetí stupeň důležitosti (35,8 %). Také skoro třetina (29,4 %) se vyslovila ve smyslu, že „je to tak napůl“. Potom zbývají pouze 4,9 % těch, kteří tuto záležitost spatřují jako nedůležitou. Pouze v jednom případě zůstala otázka nezodpovězená.

Podobně je tomu u postojů k plnění komunitní funkce SZeŠ. Tato funkce byla zdůrazněna položenou otázkou o SZeŠ jako komunitním centru v obci. Zde zvolilo nabízenou odpověď „nevím“ více respondentů (oproti CŽV), bylo jich 11 (7,8 %). Ale i v případě komunitní funkce, tak jako u CŽV, možnost SZeŠ plnit komunitní funkce odmítla jen 4,3 % respondentů. Naprostá převaha respondentů (87,9 %) tedy tuto možnost považuje za důležitou z hlediska žití v obci. Pro přehlednost jsou údaje prezentovány v Tabulce 12.

Tabulka 12: Postoje k důležitosti organizování CŽV a komunitního působení středních zemědělských škol (v %)

Aktivity školy	Důležitost			Celkem
	velká	neutrální postoj	malá	
Organizování CŽV	65,8	29,3	4,9	100,0
Komunitní působení školy	87,9	7,8	4,3	100,0

Zdroj: vlastní zpracování

Pro oba případy rozšíření funkcí SZeŠ – organizováním kurzů CŽV a zavedením komunitního vzdělávání – respondenti doporučovali vhodné zaměření aktivit vlastními návrhy. Tyto aktivity byly pro zpracování typizovány tak, aby mohly být do určité míry srovnávány s výsledky, získanými rozhovory s představiteli zkoumaných škol.²¹

Pro případ CŽV respondenti navrhovali následující aktivity:

- Realizaci přednášek či seminářů (ve 31 případech, tj. 21,9 %), a to s ekologickými tématy (10x), s tématy z oblasti nových technologických postupů (10x), s představením nových trendů v zemědělství (7x), z oblasti trhu práce (2x) a s tématem, jak začít podnikat v zemědělství a získat dotace (2x).
- Pořádání kurzů (ve 26 případech, tj. 18,4 %), a to pěstitelství (6x), zahrádkaření (3x), chovatelství (3x), sadovnictví (3x), floristiky (2x), výroby potravinářských výrobků, např. chleba, sýrů (2x), akvaristiky (1x), klimatologie (1x), zpracování přírodních materiálů (1x), aranžování (1x), zelinářství (1x), včelařství (1x), zahradní architektury (1x), jezdeckví (1x), autoškoly (1x).
- Pořádání exkurzí na farmy či do zemědělských provozů (v 16 případech, tj. 11,3 %).
- Přinášející poznatky z praxe, bez bližší specifikace (ve 12 případech, tj. 8,5 %).
- Zavedení distanční formy studia (v 7 případech, tj. 4,9 %).²²

²¹ V rozhovorech byla (pro možnost srovnávání) zkoumána poloha, jaké aktivity, podobající se aktivitám komunitních škol, jsou již školou realizovány.

²² Tento návrh se netýká obsahu aktivit, je reakcí na respondentům známou proceduru potřebnou pro získání profesní kvalifikace v jejich případě.

- Umožňující zájemcům rozšiřovat si kvalifikaci, bez bližší specifikace (v 5 případech, tj. 3,5 %).

Srovnání těchto aktivit s náměty na změny v obsahu a částečně i v metodách výuky dovoluje usuzovat na až nápadnou podobnost – to, čím by bylo dobré inovovat denní výuku, se hodí použít i pro nabídku přednášek, seminářů a kurzů CŽV. Přitom jde více zaměření do neformálního a informálního vzdělávání než do formálního.

Pro případ komunitního vzdělávání by respondenti preferovali následující konkrétní či facilitační aktivity:

- Umožnit či spolupřátat sportovní akce s využitím školních prostor (v 50 případech, tj. 35,5 %).
- Umožnit či spolupřátat kulturní akce s využitím školních prostor (ve 21 případech, tj. 14,9 %).
- Realizovat kurzy (v 30 případech, tj. 21,3 %), a to vzdělávací bez specifikace (12x), s tématem pěstitelství (6x), chovatelství (4x), zahrádkaření (3x), jízdy na koni (2x), kynologie (1x), řemeslných prací (1x), životního prostředí (1x), prezentující problematiku návykových látek (1x), zaměřené na poradenskou činnost (1x).
- Organizovat kroužky či jiné aktivity pro děti (ve 24 případech, tj. 17,0 %), z toho soutěže (3x), akce zaměřené na přírodní vědy (2x), výrobu krmítek (2x), vysazování stromků (2x), pořádání táboráků (2x), přibližování technických oborů dětem (2x), pořádání pobytů v přírodě (2x), kroužky chovatelské (2x), pěstitelské (2x), tábory (2x), akce zaměřené na ukázkou řemesel (1x) či lesní pedagogiku (1x) a bez specifikace (2x).
- Pořádat akce pro širokou veřejnost související se zemědělstvím a ochranou přírody (ve 13 případech, tj. 9,2 %), a to bez specifikace (9x), se specifikací na ekologické zemědělství či životní prostředí (3x), péči o přírodu (1x).
- Pořádat výlety nebo exkurze (ve 13 případech, tj. 9,2 %), a to pro děti, případně rodiče s dětmi (6x), pro seniory (3x), exkurze bez specifikace (4x).
- Organizovat různé akce v místě (v 7 případech, tj. 4,9 %), spočívající v pomoci potřebným občanům (3x), úklidu okolí (3x), výsadbě zeleně (1x).

- Organizovat tzv. místní akce (ve 4 případech, tj. 2,8 %), z toho jarmarky (3x), velikonoční trhy (1x).
- Realizovat vzdělávací akce (ve 4 případech, tj. 2,8 %), z toho zaměřené na propagaci zemědělství (2x), bez specifikace (2x).
- Zpřístupnit školní pozemky (ve 4 případech, tj. 2,8 %), a to školní statek (2x), školní zahradu včetně botanické (2x).
- Provozovat komunitní zahradu (ve 2 případech, tj. 1,4 %).
- Realizovat projekty se ZŠ (ve 2 případech, tj. 1,4 %).
- Pořádat akce pro dětský domov (v 1 případě, tj. 0,7 %).

Zaměření aktivit, které se objevuje jako inovace v denní výuce a zároveň koresponduje s náměty pro CŽV, se vyskytuje také při uvažování o plnění komunitní funkce školy, avšak až za sportovními a kulturními akcemi v prostorách školy (ne vždy se přitom počítá s jejich pořádání školou). Takové aktivity, které mají charakter komunitního vzdělávání v pravém smyslu toho slova, se vyskytují zřetelně méně.

Pro případ CŽV (protože je na SZeŠ částečně realizováno, zatímco komunitní vzdělávání se v ČR uskutečňuje pouze v malém počtu základních škol) byly dále zkoumány názory respondentů na to, se kterými orgány a organizacemi by SZeŠ měly spolupracovat. Návrhy v tomto ohledu podalo 116 respondentů (82,3 %), z nichž 6 (0,5 % z nich) takovou spolupráci neshledalo jako potřebnou. Většina respondentů navrhla pouze jeden typ spolupracujících orgánů či organizací, ale někteří navrhli dvě (35 respondentů) nebo dokonce tři typově odlišné organizace či orgány (10 respondentů). Proto byla tato proměnná po obsahové analýze 161 podaného návrhu rozdělena na tři provedené volby (v zájmu zachovat co nejbohatší informaci) a typově rozčleněna do sedmi sfér – podniková, centrální, lokální, školství, společenských organizací, ochrany (rostlin, zvířat, životního prostředí), ostatní (nezařaditelné do vyjmenovaných).²³ Následující výsledky respektují všechny provedené návrhy:

²³ Sféra školství, ačkoliv může být pod tímto názvem skryta úroveň centrální a lokální sféry, byla vyčleněna záměrně. Při zpracování bylo ošetřeno a kontrolováno, aby byl vždy každý konkrétní návrh zařazen pouze do jedné sféry.

- Pro sledovanou spolupráci byly jednoznačně (s 2,5krát vyšším výskytem než sféry ve 2. pořadí četnosti výskytu) nejčastěji navrženy organizace podnikové sféry. Jednalo se o větší zemědělské podniky (30x), farmy soukromých zemědělců (8x), podniky bez specifikace (7x), ekologické podniky či ekofarmy (6x) potravinářské firmy (4x), biofarmy (3x), strojírenské podniky (2x) a zahraniční firmy (1x) a restauracemi (1x).
- Druhé místo zaujaly společenské organizace a sféra „ostatní“, a to s dvojnásobným výskytem oproti sférám ve 3. pořadí četnosti výskytu. U společenských organizací se jednalo o neziskové bez specifikace (6x), ekologické bez specifikace (4x), Greenpeace, Hnutí Duha, Arnika, chovatelské stanice, organizace zaměřené na péči o stromy, agroturistiku a další v oboru (každý z těchto návrhů měl výskyt 2x) a volnočasové organizace, zaměřené na lidi s handicapem (1x), po jednom výskytu měl i Svaz zahrádkářů, Skauti a organizace zaměřené na potravinářství. Ve sféře „ostatní“ se objevily návrhy na spolupráci s výzkumnými ústavami (3x), botanickými zahradami (2x), veterinárními stanicemi (2x) a po jednom výskytu byla zmíněna spolupráce s odborníky bez specifikace, zoologickými zahradami a potenciálními zaměstnavateli.
- Ve třetím pořadí to byly opět dvě sféry, a také s dvojnásobně vyšším výskytem oproti sférám v posledním pořadí četnosti výskytu. Jsou to orgány a organizace centrální sféry a sféry školství. Mezi nejčastěji doporučovanými organizacemi centrální sféry bylo Ministerstvo zemědělství ČR (6x), Ministerstvo životního prostředí ČR (2x), spolupráce s institucemi, které poskytují dotace (2x), po jednom výskytu byla zmíněna spolupráce s Ministerstvem pro místní rozvoj, se zemědělskými svazy, Lesy ČR a úřady práce. Ve sféře školství byla nejčastěji uváděna spolupráce s jinými středními školami (5x), vysokými školami (4x), základními školami (3x), mateřskými školami (2x) a po jednom případě byla navržena spolupráce se zahraničními školami, domovem dětí a mládeže, základní uměleckou školou, jazykovými školami a institucemi dalšího vzdělávání.
- Poslední místo v návrzích respondentů obsadily dvě zbývající typizované sféry, a to lokální a sféra ochrany. U lokální sféry byla nejčastěji navrhována

spolupráce s místními organizacemi bez bližší specifikace (7x), s domovy pro seniory (2x). Ve sféře ochrany se po jednom výskytu objevily návrhy spolupráce s chráněnými krajinnými oblastmi a národními parky.

Výrazně preferovaná spolupráce s podnikovou sférou i při CŽV dokresluje z šetření vyplývající povědomí o velké potřebě propojení výuky s praxí. Zajímavý je výsledek, že v úvahách respondentů o spolupráci zcela absentuje MŠMT, přestože jiná ministerstva (i když ne četně) zmiňována byla.

Ovlivňuje zkušenost se zemědělským školstvím názory a doporučení ke zvýšení jeho atraktivity?

Podle předpokladu (Hypotéza 1, s. 97) hodnotí pozici SZeŠ oproti jiným středním školám jako horší ti, které lze považovat za „experty“, provádějící angažovanou kritiku z hlediska svého zaměstnání (učí či organizují vzdělávání v oboru 41 Zemědělství a lesnictví). Je jich více než třetina, ačkoliv v souboru dotazovaných zaujímají jen čtvrtinu. Mezi hodnocením pozice a zkušenosti dotázaných ale neprobíhá nepřímý lineární vztah. Neboť opačnou polohu (tj. pozice SZeŠ je lepší) volí relativně nejvíce respondenti se středně velkou zkušeností (60 % z nich, ačkoliv v souboru dotázaných zaujímají 30,1 %). Jsou to ti, kteří buď učí, anebo mají zkušenosti se vzděláváním jiných osob ve sledovaném oboru. Napříč všemi skupinami dle jejich zkušenosti probíhá nejčastěji volená odpověď – „tato pozice je stejná“. Lze při tom pozorovat mírnou převahu respondentů bez zkušenosti a také těch s malou zkušeností (mají zkušenost se vzděláváním jiných osob v jiném oboru). Posledně jmenovaná skupina se také relativně nejčastěji ze všech uchýlila k tomu, že pozici nezhodnotila.²⁴

Dále respondenti předkládali svá doporučení k obsahu, metodám a podmínkám výuky v oboru 41 Zemědělství a lesnictví.

1. Dle předpokladu (Hypotéza 2a, část 1., s. 97) jsou to „experti“ (ovšem také respondenti s malou zkušeností), kteří více vnímají potřebu obsahových změn ve výuce, přispívajících ke zvýšení atraktivity zemědělského školství, neboť odpověď „není třeba něco měnit“ zvolili relativně nejčastěji respondenti bez

²⁴ V dalším textu budou skupiny respondentů označovány jako „experti“, se střední zkušeností, s malou zkušeností a bez zkušeností (blíže viz s. 97).

zkušeností. Připojila k nim ale také část středně zkušených. Respondenti z této skupiny a také ze skupiny s malou zkušeností taktéž relativně nejčastěji žádné doporučení nepodali.

Neplatí ale předpoklad (Hypotéza 2a, část 2., s. 97), že „poučenější“ budou ve svých doporučeních preferovat zavedení nových témat a trendů do výuky, neboť taková preference se nadprůměrně často vyskytla i u respondentů bez zkušenosti.

Rovněž tak se nepotvrdil předpoklad, že preferenci doporučení více propojit obsah výuky s praxí míra zkušenosti neovlivňuje (Hypotéza 2b, s. 97), neboť tato preference je oproti jiným skupinám typičtější pro „experty“.

Zajímavé je zjištění (bez opory v hypotézách), že „ostatní“ doporučení se většinou týkají obsahu výuky pro aktivity, které jsou povětšinou vykonávány jako volnočasové a podali je nadprůměrně často jednak „experti“ a jednak ti, kteří žádné zkušenosti nemají. Toto zjištění by mohlo souznívat s doporučeními k obsahu kurzů CŽV na SZeŠ.

2. Obdobný průběh, pokud jde o potvrzování stanovených částí příslušné hypotézy, vykazují zjištění o doporučeních ke změnám v metodách vyučování podle míry zkušenosti respondentů se zemědělským školstvím.

Dle předpokladu (Hypotéza 3a, část 1., s. 98) jsou to opět „experti“ (ovšem také respondenti s malou zkušeností), kteří více vnímají potřebu změn v metodách, neboť odpověď „není třeba něco měnit“ zvolili relativně nejčastěji respondenti bez zkušeností (i v tomto případě se k nim připojila část respondentů se střední zkušeností). V případě změn v metodách vyučování to jsou pouze respondenti s malou zkušeností, kteří nadprůměrně často žádná doporučení nepředložili.

Neplatí předpoklad (Hypotéza 3a, část 2., s. 98), že „poučenější“ budou ve svých doporučeních preferovat potřebu zavádění aktivizačních metod do výuky, neboť takovou změnu nadprůměrně často preferují respondenti se středně velkou zkušeností. Tato skupina, spolu s respondenty bez zkušenosti, také nadprůměrně často preferuje i praktické metody vyučování.

Pro „experty“ je pak typický výskyt „ostatních“ změn v metodách, které nejvíce charakterizuje způsob výuky řešením projektů. Neplatí tedy

i předpoklad vložený do Hypotézy 3b (s. 98). Lze usuzovat, že „experti“ vybírají ve svých „ostatních“ doporučeních takové způsoby výuky, které propojují konkrétní úkoly a cílové řešení do praxe a pravděpodobně předpokládají i širší spolupráci při tom. Bylo by možné označit je jako nadstavbové, kombinující aktivizační s praktickými metodami.

3. Bylo předpokládáno, že potřeba změn v podmínkách výuky (v jejím prostředí a vybavení) bude zmiňována častěji, než potřeba změn v obsahu a metodách vyučování. Tento předpoklad se nepotvrdil (Hypotéza 4c, s. 98). Vyšší podíl těch, kteří deklarují a určují zaměření potřebných změn, byl zjištěn právě u obsahu i metod (příslušně 96,5 %, a 97,9 % oproti 95,0 % z celku těch, kteří se s těmito dotazy navržením konkrétně zaměřených potřebných změn vyrovnali), přestože rozdíl není velký.

Dále bylo předpokládáno (Hypotéza 4a, s. 98), že podle míry zkušenosti respondentů se neliší (preferovaný) tip na změnu – lepší vybavení výuky pro praxi. Ani tento předpoklad se nepotvrdil, neboť řešit takovou polohu podmínek výuky zdůrazňují „experti“, ale také respondenti s malou zkušeností. Zdůrazňují ji i respondenti se středně velkou zkušeností, ovšem ti ve stejné míře připojují k potřebě vybavení výuky pro praxi také vybavení učeben (týká se především výpočetní techniky). Dokonce se dá vysledovat nepřímá lineární úměra – čím menší je zkušenost respondentů, tím více doporučují lepší vybavení učeben. Nepotvrdil se tudíž ani předpoklad vložený do Hypotézy 4b, resp. její 2. části (s. 98). Z celku Hypotézy 4 tudíž platí pouze předpoklad (4b, část 1., s. 98), že „experti“ preferují potřebu vybavení pomůckami (učebními materiály, modely, trenažery, simulátory).²⁵

Zajímavé při hodnocení výuky v poloze podmínek pro vyučování je zjištění, které se týká skupiny „expertů“. Ti, ve většině svých hodnocení nejkritičtější skupina, v tomto ohledu relativně nejčastěji (oproti jiným skupinám) připouští,

²⁵ Obsahová analýza výsledků nedokázala přinést relevantní důkazy o tom, že někteří respondenti doporučující zlepšení vybavení pro praxi pod ním nezamýšleli právě některé z vyjmenovaných pomůcek – trenažery, simulátory, modely.

že „není třeba nic měnit“.²⁶ Zajímavým výsledkem je rovněž ten, že nadprůměrný výskyt nezodpovězení otázky je u respondentů se zkušeností, a to nejen malou, ale i střední.

Kritický pohled na pedagoga v oboru 41 Zemědělství a lesnictví, v jeho rolích vzdělavatele a vychovatele zkoumaných zvlášť, má ve výsledcích následující strukturu.

1. Tabulka 13: Vlivné faktory na „atraktivitu“ pedagoga-vzdělavatele

Atraktivitu pedagoga-vzdělavatele zvyšuje		Míra zkušenosti s oborem			
pořadí výskytu	vlivný faktor	„expert“	střední	malá	žádná
1.	vlastní zkušenost a propojení s praxí	+	-	-	-
2.	jeho další vzdělávání	-	+	0	+
3.	ostatní – hlavně vytváření studijních materiálů	0	+	-	+
4.	kombinace faktorů 1. a 2. pořadí	+	-	-	+
nic neurčeno		-	-	-	+
neuvedeno		0	0	+	-

Vysvětlivky: + = nadprůměrně častý výskyt
 0 = průměrně častý výskyt
 - = podprůměrně častý výskyt

Zdroj: vlastní zpracování

Výsledky, transformované do Tabulky 13 poskytují strukturovanější, ale zároveň přehlednější pohled na zkoumanou část šetřené problematiky, než předpoklady vložené do Hypotézy 5 (s. 98). Platí v ní obsažený předpoklad, že atraktivitu pedagoga-vzdělavatele nejvíce ovlivňuje jeho praktická způsobilost (vlastní zkušenost a spojení s odborníky z praxe), zatímco v pozadí zůstává jeho další vzdělávání (Hypotéza 5, část 1., s. 98). Průběh „oceňování“ pedagogů jako vzdělavatelů se ale liší podle zkušenosti respondentů se sledovaným oborem (Hypotéza 5, část 2., s. 98). Tento vlivný faktor zřetelně

²⁶ Takové hodnocení je složeno ze dvou hodnot příslušné proměnné – „nic“ a „ostatní“, neboť poslední jmenovaná hodnota se prakticky vyčerpává míněním, že vybavení je dostatečné.

preferují „experti“, kteří jej též častěji kombinují s dalším vzděláváním pedagogů. Respondenti se střední zkušeností naopak zdůrazňují právě další vzdělávání pedagogů a častěji upozorňují také na „ostatní“ faktory, které se nejčastěji vyčerpávají ztvárňováním studijních materiálů. Svými postoji se k této skupině přibližuje skupina bez zkušenosti, která je navíc typická svým benevolentním postojem. Zvláštní pozici v tomto ohledu hodnocení atraktivity sledovaného oboru zaujala skupina respondentů s malou zkušeností, a to svou distancí, která se týká (jak dále uvidíme) i hodnocení role pedagoga- vychovatele.

2. Tabulka 14: Vlivné faktory na „atraktivitu“ pedagoga-vychovatele

Atraktivitu pedagoga-vychovatele zvyšuje		Míra zkušenosti s oborem			
pořadí výskytu	vlivný faktor	„expert“	střední	malá	žádná
1.	angažovanost v mimoškolních aktivitách žáků	0	-	+	+
2.	pořadatelství soutěží, kroužků a dalších aktivit mimo hlavní proud výuky	+	+	-	-
3.	pořadatelství exkurzí pro žáky	-	+	-	+
4.	působení na motivaci žáků	+	+	-	0
Nic neurčeno		-	+	-	+
Neuvedeno		-	0	+	0

Vysvětlivky: + = nadprůměrně častý výskyt
 0 = průměrně častý výskyt
 - = podprůměrně častý výskyt

Zdroj: vlastní zpracování

Co platí pro Tabulku 13 ve vztahu k Hypotéze 5, platí analogicky pro Tabulku 14 ve vztahu k Hypotéze 6 (s. 98). Platí v ní obsažený předpoklad, že atraktivitu pedagoga-vychovatele více ovlivňuje jeho participace v aktivitách žáků mimo hlavní výuku (více pak v mimoškolních aktivitách než v dalších aktivitách mimo hlavní výuku, to je v pořádání kroužků, soutěží, klubů, exkurzí atp.) než jeho působení na motivaci žáků.²⁷ První část Hypotézy 6 se

²⁷ Lze předpokládat, že působení pedagoga-vychovatele v oblastech, které mezi vlivnými faktory zaujaly 1.-3. pořadí může ovlivňovat (následně, zpětně, nepřímo) jeho působení na motivaci žáků.

tedy potvrdila. U její druhé části tomu tak není, neboť opět zde se preference faktorů, které atraktivitu pedagoga-vychovatele ovlivňují, liší dle skupin respondentů rozdělených podle míry jejich zkušenosti se sledovaným oborem. Zatímco dvě „poučenější“ skupiny respondentů zřetelně více poukazují k motivačnímu působení na žáky (které zároveň více uvádějí v kombinacích s dalšími aktivitami – viz poznámka pod čarou ²⁷), u „méně poučených a nepoučených“ je často akcentována vždy jen některá z aktivit, a to participace na mimoškolních aktivitách či pořádání exkurzí. Respondenti bez zkušeností se zároveň častěji od odpovědi distancují anebo žádná doporučení nepředkládají. Již bylo řečeno, že to jsou nejčastěji respondenti s malou zkušeností, kteří svá mínění v tomto ohledu nevyjadřují.

Poslední pasáž dotazníku zjišťovala názory a postoje respondentů k CŽV a komunitní funkci SZeŠ a SOU, které působí v obcích. K tomuto bloku nebyly předem vysloveny hypotézy, a to proto, že (kromě „vstupního“ postoje – důležitost a možnost CŽV a komunitního působení školy) byla zjišťována hlavně doporučení aktivit pro formu CŽV a způsob komunitního vzdělávání, u CŽV pak také návrh orgánů a organizací, se kterými by SZeŠ a SOU měly spolupracovat. Otázky, za tímto účelem koncipované, byly otevřené, aniž by do nich byl vložen jakýkoli předpoklad možných odpovědí.

1. Tabulka 15: Důležitost CŽV na SZeŠ

Důležitost CŽV – stupeň	Míra zkušenosti s oborem			
	„expert“	střední	malá	žádná
Vysoký (1.)	-	+	0	-
Střední (2.-3.)	0	-	0	0
Neutrální (4)	+	0	-	+
Nízký (5.-7.)	nehodnotitelné – malé četnosti			

Vysvětlivky: + = nadprůměrně častý výskyt
 0 = průměrně častý výskyt
 - = podprůměrně častý výskyt

Zdroj: vlastní zpracování

Dotazníkové šetření nebylo připraveno tak, aby jmenovanou souvislost přímo šetřilo. Do určité míry na ni lze usuzovat z odpovědí respondentů – preference aktivit (umístěných v 1.-3. pořadí) skupinou „expertů“ a respondentů se střední zkušeností, u nichž se vyskytuje nadprůměrně, bývá častěji kombinována s působením na motivaci.

Postoje respondentů v otázce, jak velkou důležitost přiřadí tomu, aby SZeŠ a SOU pořádaly kurzy a další aktivity v rámci CŽV, jejich zkušenosti se vzdáváním v oboru 41 Zemědělství a lesnictví zřetelně nerozlišují. Odlišně lze komentovat pouze to, že ve skupině respondentů, kteří deklarovali vlažný, neutrální postoj (vyjádřený v dotazníku „je to tak napůl“) se vyhraňují protichůdné postoje „expertů“ a respondentů bez zkušeností.

Již bylo uvedeno (s. 112) proč byly tipy na spolupráci škol se zemědělským zaměřením sledovány pouze u CŽV. Tyto tipy je vhodné komentovat jen pro sféry umístěné v 1.-3. pořadí výskytu, a to z důvodů jeho četností.

Tabulka 16: Návrhy na spolupracující orgány a organizace při CŽV na SZeŠ

Spolupráce s orgány a organizacemi		Míra zkušenosti s oborem			
Pořadí výskytu	Sféra	„expert“	střední	malá	žádná
1.	podniková	-	+	0	0
2.	společenských organizací	+	-	-	+
	„ostatní“	-	+	-	+
3.	centrální	+	-	+	-
	školské	+	0	-	-
4.	lokální	nehodnotitelné – malé četnosti			
	ochrany	nehodnotitelné – malé četnosti			
Spolupráce není potřebná		-	0	+	-
Neuvedeno		-	-	+	0

Vysvětlivky: + = nadprůměrně častý výskyt
 0 = průměrně častý výskyt
 - = podprůměrně častý výskyt

Zdroj: vlastní zpracování

Vhodné je komentovat zjištění, že to nejsou „experti“, ale respondenti se střední zkušeností (kteří jsou ovšem také považováni za „poučené“), kteří akcentují spolupráci při CŽV s podnikovou sférou, a také s orgány a organizacemi, seskupenými po obsahové analýze do „ostatních“. „Experti“ svá doporučení na spolupráci směřují nadprůměrně často ke společenským organizacím, centrálním orgánům a školským orgánům a organizacím. Nepřekvapí, že méně poučení respondenti svá doporučení častěji neuvedli.

2. Tabulka 17: Potenciál SZeŠ jako komunitního centra v obci

Možnost SZeŠ = komunitní centrum	Míra zkušenosti s oborem			
	„expert“	střední	malá	žádná
Ano	-	-	+	+
Spíše ano	+	+	-	-
Nevím	0	+	-	+
Spíše ne	-	-	+	+

Vysvětlivky: + = nadprůměrně častý výskyt
 0 = průměrně častý výskyt
 - = podprůměrně častý výskyt

Zdroj: vlastní zpracování

Jinak (než u CŽV) orientovanou vyhraněnost lze vysledovat u postojů k tomu, zda by SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením mohly v obci plnit funkci komunitního centra. Zde proti sobě vystupují hned dvě sloučené skupiny, a to ve dvou krajních postojích. „Poučení“ (tj. „experti“ a respondenti se střední zkušeností) podprůměrně často zvolili jak odpověď „ano“, tak „spíše ne“, zatímco „nepoučení“ (tj. respondenti s malou a žádnou zkušeností) tyto dvě odpovědi zvolili naopak nadprůměrně často. Svůj váhavý postoj k možnosti plnění role komunitního centra vyrovnávají „experti“ i respondenti se střední zkušeností nadprůměrně často volenou odpovědí „spíše ano“. Z nich pak respondenti se střední zkušeností, ale také ti bez zkušenosti, patří typicky k respondentům, kteří tuto otázku nedovedli posoudit.

8.2.2.2 Atraktivita, inovace a polyfunkčnost středního zemědělského školství v názorech managementu škol (výsledky řízených individuálních hloubkových rozhovorů)

Názor na pozici středního zemědělského školství v rámci systému středních škol

Stejně jako v dotazníkovém šetření bylo vstupní otázkou v rozhovorech zjišťováno, jak představitelé škol hodnotí pozici středního zemědělského školství ve struktuře středních škol v ČR.

Dvacet z oslovených zástupců managementu škol uvádí, že SZeŠ jsou ve srovnání s ostatními středními školami podhodnocené. Čtrnáct z nich považuje za důvod to, že

samotné zemědělství není vnímáno pozitivně, neboť je nedocenené a v očích veřejnosti je považováno za odvětví málo technicky a technologicky vyspělé a podle toho hodnotí i vzdělávání v něm. Dle pěti z nich toto vnímání podporuje fakt, že na SZeŠ studují slabší žáci, kteří nemají ke studiu předpoklady a na obory se hlásí s vidinou, že vzhledem k nedostatku žáků na středních školách budou přijati. Chybí pozitivní propagace celého sektoru zemědělství i vytváření povědomí o jeho důležitosti, a to nejen jako zdroje potravin (takto se vyjádřilo devět z dvaceti zástupců). Dva uvádí, že situace byla lepší, když SZeŠ spadaly do gesce Ministerstva zemědělství ČR.

Sedm zástupců považuje SZeŠ za školy se stejnou pozicí jako mají ostatní střední školy. Vždy jsou to ti, kteří konstatují, že jejich škola je „specifická“ (jednalo se o školy s obory „Zahradnictví“ a školy s technickými obory).

Žádný z představitelů managementu nehodnotí postavení SZeŠ jako lepší ve srovnání s ostatními středními školami.

Takové hodnocení pozice středního zemědělského školství je doslova skeptické. Dle (nečetných) výpovědí, ale také jistých doprovodných poznámek lze usuzovat, že existující skepsi prohloubil přechod SZeŠ a příslušných SOU pod MŠMT.

Doporučení pro zvýšení atraktivity SZeŠ a zavedení inovací ve výuce

Tato doporučení byla dělena dle hlediska obsahu (nová témata), způsobu a metod vyučování, podmínek vyučování (vybavení učeben, dostupnost výukových materiálů) a z hlediska práce pedagoga (jako vzdělavatele a jako vychovatele). Toto dělení také umožnilo srovnávat s dotazováním dotazníkem.

Doporučení z hlediska obsahu vyučování (nová témata)

Z odpovědí představitelů managementu škol vyplývá, že všechny oslovené školy si potřebu zvýšení atraktivity uvědomují a mnohé již realizují v rámci svých možností (daných RVP a ŠVP) řadu zajímavých oborů a témat. Ale jen sedm z nich při tom akcentuje spolupráci s praxí. Mezi atraktivními zaměřeními se objevuje opakovaně kynologie, chov koní, hipoterapie. Dvě SZeŠ kladou ve výuce důraz na ekologické zemědělství, jiné dvě se snaží aktuálně přizpůsobovat potřebám trhu. Po jednom výskytu se objevilo téma sadovnictví, floristika, práce s chemickými přípravky,

precizní zemědělství, nové technologie, ekonomická témata. Jedna ze škol (vinařská) se sama považuje za specifickou, a tím také atraktivní.

I když tedy většina škol zajímavá témata zařazuje, šest z respondentů to nepovažuje za důležité a zdůrazňuje, že daný obor by měl žákům poskytnout především komplexní základy.

Doporučení z hlediska způsobů, metod vyučování

Management škol se ve svých odpovědích na tuto otázku neliší, ve všech 27 případech považuje za nejdůležitější metody praktické a současně konstatuje, že školy již tyto metody používají. Snaží se do výuky zvát odborníky z praxe, realizují praxi a exkurze žáků v zemědělských podnicích. Pět zástupců by navíc doporučovalo ve větší míře používat aktivizační metody, které vedou k většímu zatraktivnění výchovně-vzdělávacího procesu. Mezi ně patří diskusní, heuristické či projektové metody, didaktické hry, anebo skupinová a kooperativní práce žáků.

Doporučení z hlediska podmínek pro vzdělávání

Management škol ve většině případů (24) nepochybuje o tom, že stávající situace spočívající v možnosti vybavení učeben materiálem a technikou je vyhovující. Sedmnáct přidává, že je to možné jen s podporou, a to kraje nebo místních firem (po 3 případech), pět ze škol získalo prostředky na vybavení z fondů EU. Tři konstatují, že prostředky získávají „samy“ a nekonkretizují z jakých zdrojů. Za výhodnou pro získání prostředků na vybavení považují dvě školy skutečnost, že se staly Centrem odborné přípravy, jedna Centrem excelence MZe, jedna členem Svazu školkařů a jedna je partnerem Lesů ČR. Problémem je pořízení drahých moderních strojů a zařízení a jediná cesta, jak žákům zajistit přístup k nim, je praxe v moderních zemědělských podnicích, což dvě ze škol dělají.

Jako ne moc dobrou hodnotí situaci zbývajících tři z oslovených škol. Ve 2 případech konstatují, že je to tím, že nedosáhnou na prostředky z regionálních operačních programů, v posledním případě se jednalo o školu pouze s technickým oborem, která nedokáže získat prostředky na potřebnou složitou a moderní techniku. Když její žáci dochází do firem, tam nejsou personální kapacity pro plnohodnotnou praxi.

Doporučení z hlediska práce pedagoga jako vzdělavatele

Osmnáct zástupců managementu škol na prvním místě požaduje, aby byl učitelem odborník, který má kontakty s praxí a umí žáky „vtáhnout do výuky“. Dva ředitelé považují za nejdůležitější, aby učitel ovládal moderní technologie.

Šest respondentů si stěžuje, že učitelé chybí, případně jsou vyššího věku a školy za ně nemají náhradu.

Doporučení z hlediska práce pedagoga jako vychovatele

Za zásadní či důležitější, než roli pedagoga vzdělavatele považuje výchovnou roli učitelů patnáct ze zástupců managementu škol. Za stejně důležitou, jako je role vzdělávací, považuje roli vychovatele dalších dvanáct.

Pět z respondentů výslovně uvádí, že škola žákům nahrazuje rodinu a doplňuje výchovu, která by měla probíhat v ní. Za důležitou považují čtyři zástupci i výchovu žáků v rámci Domovů mládeže, které jsou na příslušné školy vždy navázány.

Za samozřejmost management škol považuje to, že učitel by sám měl dodržovat zásady všeobecné slušnosti, kultury vystupování a vyjadřování, respektování a úcty, a to především vzájemně mezi sebou, tedy aby učitelé byli „vzorem toho, co sami od žáků vyžadují“.

Názor na případnou potřebu změny tradičních postupů v zemědělské produkci a přípravě na ně

V reakci na otázky ohledně přípravy žáků na možné změny tradičních postupů v zemědělské produkci v důsledku vlivu klimatických změn se většina (25) představitelů managementu škol shodla v názoru na jejich důležitost a uvedla, že témata zavádí. Pět z nich při tom zdůrazňovalo, že to dělají, přestože to není obsaženo v ŠVP. Zaměřují se především na problematiku sucha a nedostatku vody (v 7 případech), což lze sledovat i v areálu školy (např. na závodisti, vinohradech, školních pozemcích). Někteří žáci se sami na problémy dotazují (zmíněno 5x) a škola je v jejich zájmech podporuje.

Dva zástupci škol zdůrazňují, že je potřeba, aby k odpovědnosti za znalost problémů v environmentální oblasti směřovala i výchova v rodině.

Pouze jeden respondent zmínil, že uvedená témata by měla být zařazována do výuky pouze okrajově, v rámci jejího zpestření. Jeden konstatoval, že u technických oborů není tato problematika tak aktuální.

Překážky v realizaci této případné potřeby

Přestože z odpovědí na předchozí otázku vyplynulo, že většina škol zařazování výše uvedených témat považuje za důležité, naráží dle odpovědí managementu škol realizace na bariéry organizačního charakteru, spočívající

- v nedostatku disponibilních hodin v ŠVP (v 7 případech),
- ve skutečnosti, že je všeobecný nedostatek učitelů (ve 3 případech),
- v nezájmu žáků (v 9 případech).

Naopak žádný problém v zavádění těchto důležitých informací do výuky nevidí 10 z oslovených SZeŠ, to je téměř třetina dotazovaných.

Zavádění „populárních“ témat do výuky

Ve 13 případech vedení škol konstatuje, že zavádění „populárních“ (tj. atraktivních) témat do výuky realizuje nabídkou zajímavých oborů (Včelař 1x, Aranžér 1x, Nábytkářství 1x), případně prostřednictvím zaměření v rámci vyučovaných oborů (Floristika 3x, Precizní zemědělství 2x, Sadovnictví 2x, Aranžérství 1x, Zahradní architektura 1x, Agroturistika 1x, Tropické a subtropické zahradnictví 1x, Akvaristika 1x, Ekologie v zahradnictví 1x, Včelařství 1x), nebo nabídkou vyučovacích předmětů (Hipoterapie 2x, Nové trendy ve výživě 2x, Hiporehabilitace 1x, Inventarizace lesů 1x). Jedna škola nabízí kurz Manipulace s vysokozdvíhým vozíkem a jiná jedna Včelařský kroužek. Vinařská střední škola opakovaně konstatuje, že je sama specifickou školou, neboť je jedinou tohoto zaměření v ČR a je dostatečně populární jako taková.

Devět zástupců škol naopak uvádí, že důraz by měl být kladen na klasický obsah, dobré základy a pak teprve na výuku zaměření. Avšak jedna z těchto škol má specializaci Kynologie, další škola předmět stejného názvu a dále předměty Hipoterapie, Chov exotických zvířat (tedy atraktivní zaměření).

Ve 2 případech se objevilo konstatování, že na realizaci zajímavých témat není čas a jednou bylo řečeno, že žáci o ně nemají zájem.

Disponibilní čas ve výuce pro zavádění inovací

Odpovědi na tyto otázky se orientovaly především k aktuální problematice zavedení a realizace státní maturitní zkoušky. Představitelé managementu škol se v 11 případech shodli na tom, že již v minulosti v souvislosti se zavedením státní maturitní zkoušky museli posílit výuku předmětů ze společné části maturity a další přesun hodin ve prospěch matematiky byl proveden později. S povinnou maturitní zkouškou tři z nich nesouhlasí.

V pěti případech panuje s počtem disponibilních hodin spokojenost, osm škol problém disponibilních hodin neřeší, neboť škola realizuje pouze učební obor bez maturitní zkoušky.²⁸

Názor na možné aktivity SZeŠ v rámci CŽV

Realizace aktivit CŽV ve škole

Zástupci managementu SZeŠ v 16 případech uvádí výčet různých aktivit zařaditelných do celoživotního vzdělávání, které jichž jejich školy realizují. Jedná se o svářečské kurzy (v 7 případech), autoškolu (v 6 případech), ve 2 případech o přednášky pro veřejnost a v 6 případech o jiné pořádané kurzy (1x kurz zemědělské činnosti, 1x kurzy z gastro oborů, 1x kurz floristiky, řezu ovocných stromů, 2x kurz používání motorové pily, 1x kurz na senzorické zkoušky).

V 11 případech školy aktivity v rámci celoživotního vzdělávání nerealizují. Dvě z nich tak činily v minulosti, ale nepokračují dále pro nezáměr o CŽV. Dvě naopak uvažují o jejich realizaci v budoucnu. Dvě pořádají aktivity mimo běžný režim vyučování

²⁸ Další informace k této otázce poskytuje obsahová analýza kurikulárních dokumentů. Z analýzy ŠVP je zřejmé, že každá ze škol musí za rok odučit celkem 4 096 hodin. Z nich představuje povinná minimální dotace hodin pro jazykové vzdělávání 480 hodin, pro ostatní vzdělávací oblasti (společenskovědní vzdělávání, přírodovědné vzdělávání, matematické vzdělávání, estetické vzdělávání, vzdělávání pro zdraví, vzdělávání v ICT a ekonomické vzdělávání) 1 312 hodin a pro odborné předměty je stanoveno 1 028 hodin. Školy mohou dále využít celkem 1 280 tzv. disponibilních hodin. Analýza ŠVP potvrdila informace od managementu škol v tom smyslu, že školy věnovaly velkou část disponibilních hodin výuce předmětů, ze kterých se skládá společná část maturitní zkoušky. Dotaci hodin u těchto předmětů mají nižší než všeobecně vzdělávací školy (na jazykové vzdělávání mají gymnázia dotaci téměř dvojnásobnou, a to 924 h) a musí tento handicap vyrovnat, neboť obsah maturitních zkoušek je pro všechny střední školy stejný. To se však děje na úkor odborných (i ostatních všeobecně vzdělávacích) předmětů. Z tohoto pohledu by bylo vhodné se opět zamyslet, zda nesjednotit úroveň maturitní zkoušky zvláště pro gymnázia a střední odborné školy. Z hlediska zavádění inovativních přístupů můžeme tento stav nazvat jakousi „organizační brzdou“, která bude toto zavádění komplikovat.

pouze pro žáky a absolventy, dvě poskytují kombinované studium ve stejném oboru denního studia.

Jedna škola uvádí, že nemá potřebné kapacity a dvě zbývající svou zápornou odpověď nerozvinuly.

Daleko aktivnější přístup k zavádění CŽV je patrný u škol, které mají větší integrovanost předmětů. Jako příklady dobré praxe byly v oddíle 8.2.1 uvedeny školy, které mají rozsáhlé aktivity v rámci CŽV, i když jeden z představitelů kritizoval byrokracii s tím spojenou.

Překážky zavedení aktivit CŽV ve škole

Sedm zástupců z těch škol, které již aktivity v rámci celoživotního vzdělávání poskytují (tedy skoro polovina z nich), nevidí v jejich zavádění problém.

Zbylé školy (bez ohledu na provádění aktivit CŽV) nejčastěji zmiňují nedostatečné kapacity lidské (5x), časové z důvodu věnování se jiným činnostem (3x, jedna má vlastní výrobu vína, pálenici, moštárnu, druhá projekt s bavorskými školami, třetí důvod nerozvádí), anebo kapacity prostorové (2x).

Čtyři respondenti kritizují stávající velkou byrokracii ve školství, která by tím ještě narostla, tři zmiňují nedostatek financí, dvě argumentují tím, že je škola v malém městě. V 5 případech zástupci škol jako důvod uvádí nezájem ze strany veřejnosti, která se nechce vzdělávat ve volném čase. Argument, že je škola v malém městě je též spojen s nezájmem CŽV.

Realizace komunitního vzdělávání ve škole

Názor na problematiku komunitních center vázaných na střední zemědělské školy

Aby nedocházelo k záměně komunitního vzdělávání za běžné mimoškolní aktivity, dotazy byly konkretizovány ve směru školy jako komunitní školy či komunitního centra.

Ve 12 případech zástupci managementu škol uvádí, že je to dobrá myšlenka, z toho 2x dokonce zdůrazňují, že zvláště pro malé město.

Stejně množství zástupců škol (12) však naopak považuje to, aby se škola stala komunitním centrem, za nemožné (9 x ne, 3x zatím ne) Jako důvod pouze jedna

z těchto škol uvádí aktivní kulturní centrum ve městě, které by pravděpodobně bylo silným potenciálním konkurentem, protože je v místě zavedené.

Poslední tři školy se myšlenka komunitního centra nebrání, ale vyčkávají, zastávají spíše neutrální postoj. Jedna ze škol požaduje legislativní změny ohledně bezpečnostních opatření, druhá konstatuje, že je již centrem vinařství, třetí úvahu nerozvádí.

Realizace aktivit, podobajících se aktivitám komunitních škol

V odpovědích se objevila velmi široká škála aktivit škol napříč jednotlivými oblastmi, a to i u škol, které u otázky na možnost stát se komunitním centrem odpověděly záporně. Jsou dále uváděny po skupinách s typickým zaměřením.

Společenské a kulturní aktivity podporující lokální identitu

Ve 12 případech školy uvádí, že se aktivně účastní vánočních či jiných trhů, nebo výstav a prezentují na nich vlastní výrobky. Šest škol provádí pro obec vánoční či adventní výzdobu. Šest škol pořádá maturitní plesy či plesy pro absolventy. Žáci ze dvou škol zajišťují návštěvu Mikuláše a čerta v mateřských školách. Specifickou aktivitu realizují čtyři lesnické školy, které mají vlastní trubače, kteří zahajují adekvátní akce pořádané v obci. Další školy uvádí následující aktivity: jezdecký kroužek, Hubertovu jízdu, Den patronů města, Zahájení divadelní sezóny, Kontakt festival, revitalizaci rybníkových sádek, akci Uklid'te Česko, soutěž pro rodiče. Tento druh aktivit propojuje členy místní komunity společnými činnostmi, čímž dochází ke zvýšení schopnosti komunity efektivně spolupracovat a posílit participační procesy. Rovněž se jedná o vytvoření kvalitní alternativy pro trávení volného času pro mladé lidi.

Společenské a kulturní aktivity podporující regionální rozvoj

Tento druh (oproti předchozímu) je náročnější na přípravu a/nebo výkon, je specializovanější, často s přesahem do širšího území (kraje) či do symbolického propojení v zájmu určitého seskupení. Proto tyto aktivity mají nižší četnost než ty předchozí.

U tohoto druhu aktivit nerealizuje žádnou z nich jedenáct škol.

Šest škol pořádá regionální soutěže (např. Krajskou zemědělskou soutěž, Horkyfest, Soutěž v řezu, Technohrátky). Jedna škola organizuje Den zemědělství, jiná jedna Den s Lesy ČR a další jedna Den Země. Specifickými aktivitami je provozování vlastních cukráren (1x), obchodu (1x), moštárny (1x), pálenice (1x), tvorba grafického designu pro město (1x), realizace naučné stezky (1x), akce Kopidlinský kvítek (1x), Kralovický podzim (1x), zajištění výzdoby v rámci krajského vinobraní (1x). Jsou to vesměs takové aktivity, které mají vysoký „prokomunitní“ potenciál. Avšak zůstávají ojedinělé, lze je považovat za příklady dobré praxe.

Ostatní společenské a kulturní aktivity

Mezi tyto aktivity zařadily téměř všechny školy (25) pořádání Dne otevřených dveří, tedy aktivitu s posláním propagace sebe sama a náborovým posláním. Různé akce, které se týkají většiny škol, jsou akce pro základní či mateřské školy. Realizuje je 18 škol. Jedná se např. o projektové dny, Den pro osmáky, akci Naučná stezka pro ZŠ, zemědělský kroužek pro ZŠ, Zážitkový den pro ZŠ, Den bezpečnosti, Ekologický den, Den pro MŠ, Pohádkový park pro MŠ, Dopravní den se ZŠ a MŠ, pracovní dílny pro děti (ve 3 případech), projížďky na koních pro děti z MŠ a ZŠ a ve 4 případech Den dětí. Uvedené aktivity mají společného jmenovatele, že vyšší stupeň školy věnuje aktivitu škole nižšího stupně. Lze to považovat za určitý druh patronace, který kromě propojení škol zve ke spolupráci rodiče, jejichž děti střední školu nenavštěvují.

Aktivity podporující možnosti uplatnění na trhu práce

Pokud školy tyto aktivity realizují, tak pouze pro své žáky (v 7 případech). Jedná se o spolupráci s Hobby marketem, Billou, místní firmou, místními zemědělskými družstvy, návštěvy v podnicích a ve 2 případech účast na Burzách práce.

Ostatní školy (celkem 20) konstatují, že není nutné tyto akce realizovat z důvodu, že je nedostatek pracovních sil v jimi vyučovaných oborech a firmy se samy poptávají po absolventech. Tyto odpovědi jsou zdánlivě v rozporu s informacemi obsaženými v oddílech 6.1 a 6.2. Z celostátního šetření prezentovaného v oddíle 6.1 (viz Tabulky 3, 4) totiž vyplývá, že velké procento absolventů ve vystudovaném oboru nepracuje a jako nejčastější důvod uvádí problém se získáním práce v oboru. Toto šetření však probíhalo v r. 2012 a navíc se ve vybraných skupinách oborů výslovně neobjevují absolventi zemědělských škol. Je tedy možné se domnívat, že právě o tyto absolventy

je v současné době na trhu práce zájem. Pokles nezaměstnanosti absolventů u všech oborů vzdělání poskytujících vyšší sekundární vzdělání potvrzují i údaje prezentované v oddíle 6.2 (viz Tabulka 5), ze kterých vyplývá, že se od roku 2014 situace na trhu práce v ČR pro všechny absolventy výrazně zlepšila.

Sportovní aktivity

Představitelé managementu vybraných škol v 7 případech sdělili, že školy nemají vlastní sportoviště a samy využívají zařízení obce. V 10 případech sice vlastní sportoviště mají, ale nepronajímají, přičemž jako důvod 1 škola uvádí bezpečnostní opatření.

Osm škol, které tělocvičnu rovněž mají, ji pronajímá, a to ZŠ či MŠ, nebo fotbalistům či seniorům.

Jedna z oslovených škol pořádá soutěž v extrémních sportech. Zajímavou aktivitou je realizace cyklovýletu pro handicapované, který jedna škola pořádá. Další škola organizuje Sportovní den s MŠ a školku v přírodě.

Některé aktivity uvedené v části *Společenské a kulturní aktivity podporující lokální identitu* (Hubertova jízda, jezdecký kroužek, příměstský tábor) mají úzkou vazbu i na tuto kategorii.

Jiné aktivity

V této oblasti mají školy nejméně aktivit. Dvanáct neuvádí žádné, ostatní vždy po jedné. Jsou to rozličné aktivity různého zaměření, pro něž nebyl shledán společný jmenovatel kromě „jiné“ oproti skupinám.

Je to provoz autocvičiště, setkání řádových sester nebo skautů v tělocvičně školy, účast učitelů v rámci Akademie 3. věku, realizace projektu Talent pro firmy, účast na výstavě Země živitelka, nabídka prostor Domu mládeže během prázdnin, přednášky pro památkáře, pronájem střelnice, Družstvo mladých hasičů, zajištění obědů pro MŠ, sokolnický kroužek, pořádání konference na téma „Sucho“, údržba hřbitova, vysazování pásů květin, projekt Živý úl. Škola, která mimo zemědělský obor nabízí obor Sociální péče, zajišťuje praxi žákyň v Místním domu sociální péče. Tuto aktivitu lze považovat za příklad realizace sociální práce, kterou jako primární zmiňují publikace týkající se charakteristik komunitních center.

Překážky zavedení školy jako komunitní školy

Dvanáct z oslovených škol překážky nevidí. Ostatní zmiňují čas, který zcela vyčerpávají klasickými školními aktivitami (v 9 případech). Také zmiňují obavu z bezpečnostních opatření (ve 2 případech). Ve 3 případech jako důvod uvádí nezáměr veřejnosti a v 1 případě zástupce managementu konstatoval, že město má dostatek spolků a aktivita školy by byla v tomto směru nadbytečná. Tato dva poslední jmenované argumenty jsou (v nečetných) pracích na téma venkovských komunitních škol zmiňovány (Husák, 2020; Tupý, 2015).

Názor na spolupráci školy s úřadem práce

Devět představitelů managementu škol uvádí, že jejich žáci navštěvují místní úřad práce a seznamují se s jeho činností, a tyto návštěvy škola organizuje v dohodě s příslušným úřadem práce.

Naopak největší počet škol (14) navštěvuje pracovník úřadu práce sám.

Jedna škola uvádí spolupráci s Informačním a poradenským střediskem pro volbu a změnu povolání, která jsou součástí Úřadu práce ČR.

Jedna škola realizuje s úřadem práce projekt s názvem Vzkazník, v rámci kterého žáci této školy vzkazují žákům 9. tříd důvody, proč se rozhodli školu studovat a jak jsou se studiem spokojeni.

Ve spolupráci s úřadem práce pořádá rekvalifikační kurzy 12 škol, jedná se o kurzy svařování (2x), veřejně prospěšných prací, kurz floristiky, kurz práce s motorovou pilou, kurz s názvem Lakýrník, ostatní školy názvy kurzů nevedly. Školy kurzy realizují po domluvě s úřady práce, které kurzy financují, ve 2 případech školy samy zrealizovaly projekt financovaný z evropských fondů a úřadům práce jej nabídly.

Naopak, dvě školy zmínily, že by rády touto formou s místním úřadem práce spolupracovaly, ale na jeho straně není zájem.

Pět škol takovou spolupráci nepovažuje za důležitou.

Názor na spolupráci školy s reprezentací obce a příslušnými krajskými orgány

Převážná část představitelů managementu škol označuje spolupráci s obcí za výbornou (6x) nebo dobrou (18x). Přitom dva z nich zdůrazňují, že tato spolupráce je nutná.

Pouze tři respondenti spolupráci označují pouze za formální, která žádné ze stran neprospívá.

Za velmi prospěšnou považují zástupci managementu škol situaci, kdy představitel školy (ředitel, zástupce, učitel) je členem zastupitelstva, nebo naopak někdo z představitelů obce pracuje ve škole. Děje se tak v 7 případech. Spolupráce obce a školy je přímo provázána určitou konkrétní osobou.

Na třech školách starosta předává maturitní vysvědčení či výuční listy. V 9 případech školy pomáhají v obci tím, že udržují zeleň či pomáhají s výzdobou při akcích obce. Obec školám v 6 případech pronajímá sál pro účely maturitních plesů či výstav zdarma a jedna umožňuje škole zdarma využívat sportovní areál obce. Ve 2 případech obec školám pomáhá s ubytováním žáků. Další pomoc obce se vyskytuje individuálně, např. obec dává škole sponzorský dar, organizuje dopravu na akci pořádanou školou, přispívá na vybavení, zřídila zastávku autobusu v blízkosti školy, a naopak v jednom případě škola poskytuje svého komisaře pro účely řidičských zkoušek.

Názor na spolupráci školy s dalšími aktéry místního rozvoje

Přestože tato otázka nebyla pokládána explicitně, jedna škola akcentuje výbornou spolupráci s MAS, která působí na daném území a jejíž je členem, jedna škola zmiňuje dobrou komunikaci s krajem (jedná se o kraj Jihomoravský).

Další spolupráci lze vysledovat z aktivit, které školy provádějí jako zapojení do aktivit v obci. Tato spolupráce se nejvíc týká místních trhů a výstav a akcí pro děti, které mají v režii rozličné místní spolky, ne pouze samotná obec.

Pokud jsou zmiňovány, jsou to zavedené venkovské spolky – zahrádkáři, hasiči, fotbalisté, jiní sportovci a zájemci o pohybové aktivity, ale také aktivní školy nižšího stupně v místě či školy v jiném území, v jednom případě jde o zahraničí. Ojedinele jde také o místní firmy (fyzických či právnických osob) či organizace služeb.

Z výčtu výše uvedených aktivit je možné vypožorovat, že se některým školám daří úspěšně spolupracovat s představiteli obce a jinými aktéry. V případech těchto škol zástupci managementu konstatují, že se jim spolupráce „vyplácí“, to znamená, že zde funguje princip reciprocity. Zároveň se zvyšuje sociální kapitál školy.

8.2.2.3 Komparace výsledků dotazování

Názor na pozici středního zemědělského školství v rámci systému středních škol

Výsledky kvantitativní a kvalitativní výzkumné akce dovolují usoudit, že čím více jsou respondenti angažováni ve sledované problematice, tím kritičtější postoj v neprospěch zemědělského školství zaujímají, když tyto odborné školy srovnávají s jinými odbornými školami. Reprezentanti SZeŠ a SOU vysvětlují, že důvody nižší pozice spočívají v podceňování sektoru zemědělství (jako méně technicky a technologicky vybaveného), což se promítá do mínění o nižších požadavcích na žáky v tomto oboru studující. Potom následuje nižší úroveň žáků, co se týče jejich studijních předpokladů. V širším kontextu je vnímána nedostatečná propagace sektoru zemědělství, postrádající potřebné aktuální konotace se zdravými potravinami, environmentálními aspekty, vztahem ke zvířatům a dalšími záležitostmi šetrného a udržitelného zacházení s přírodním prostředím. Snad právě z tohoto důvodu se vyskytly i odpovědi, že pro pozici středního zemědělského školství bylo lepší, když patřilo pod gesci MZe.

Zvýšení atraktivity SZeŠ a zavádění inovací do výuky

Obsah vyučování (nová témata)

Ze srovnání výsledků kvantitativní a kvalitativní výzkumné akce vyplývá, že management SZeŠ zaujímá rezervovanější postoj než výkonní pracovníci – učitelé („experti“) k doporučením adresovaným užšímu propojení výuky s praxí. Nabízí se vysvětlení, že to jsou ti, kteří školy řídí, co si více uvědomují překážky a úskalí spojené s organizováním tzv. duálního systému vzdělávání.²⁹ Na druhé straně (to však

²⁹ Hlavním principem duálního systému odborného vzdělávání (odborné přípravy) je střídání mezi učením ve škole a prací ve firmě. „V úspěšných duálních systémech je učení ve škole i ve firmě úzce spojeno, a to díky silnému zapojení podniků do systému“ (NÚV, 2014a, s. 23). Dle UNESCO (1984) duální vzdělávací systém spojuje praxi ve firmě a odborné vzdělávání na odborné škole. V řadě evropských zemí (Německo, Rakousko, Švýcarsko, Dánsko, Norsko, Nizozemí) je duální vzdělávání již několik let úspěšně realizováno, a kromě odborných studií (např. NÚV, 2014; NÚV, 2015a; NÚV, 2015b; EP, 2022; Pícl, Černý a Gargulák, 2015) se analýze informací týkající se této problematiky věnují i vědecké práce (např. Kotková, 2020; Doležal, 2010). Kotková (2020) v ní připomíná odkaz Tomáše Bati, kterého lze považovat za „zakladatele duálního systému vzdělávání v ČR“. V ČR byl od roku 2012 do roku 2015 realizován projekt POSPOLU – Podpora spolupráce škol a firem se zaměřením na odborné vzdělávání v praxi. Jeho cílem bylo navrhnout a předložit systémové změny, které by vedly k efektivnější a snadnější spolupráci mezi školami a firmami v reálném pracovním prostředí. Sumarizace poznatků je součástí Souhrnné závěrečné zprávy (NÚV, 2015c).

management nezmiňuje) duální systém více propojuje odbornou přípravu s místním trhem práce. Manažeři i učitelé si uvědomují širokou paletu možného zpestření výuky tématy se zaměřením na volnočasové aktivity (agroturistika, šetrné pobyty v přírodě, péče o zahrady včetně zahradní architektury, chov domácích zvířat, včetně mazlíčků a včel, výživa a stravování), avšak tato témata zřejmě dosud nejsou ve výuce dost využívána. Takovou interpretaci podporují zjištění platná opět pro management škol – relativně čtený je výskyt názorů preferujících zaměření na komplexní základy bez akcentu na výše uvedená zpestření. Z výsledků také vyplývá, že zařazování nových témat, která se zaměřují na linii šetrnosti a udržitelnosti (ekologie, biozemědělství, welfare zvířat a případná další) se do výuky pravděpodobně prosazují pomalu.

Způsoby, metody vyučování

Oproti zavádění inovací do obsahu výuky byl v tomto ohledu ještě zřetelněji registrován úzký vztah mezi zkušenými respondenty (tedy „experty“) a managementem školy, a to v preferenci praktických metod vyučování. Avšak pouze výkonní pracovníci, „experti“ (oproti managementu) více doporučují používání aktivizačních metod, a dokonce také řešení úloh prostřednictvím projektů (to je způsob, který vyčleňují z bloku aktivizačních metod). Inovační inspirace odpovídá typu „zdola nahoru“, vychází od učitelů, management tento způsob vyučování nezmiňuje.

Podmínky pro vzdělávání

Pro výkonné i řídicí pracovníky škol v tomto aspektu výuky platí, že potřeba změn je pocíťována méně než zavádění inovací do obsahu a metod vyučování. Podobnost postojů je výrazná zejména u vybavení učeben (především výpočetní technikou). Výkonní pracovníci však více zdůrazňují potřebu zlepšení u vybavení pomůckami (učebními materiály, modely, trenažery, simulátory). Blíže nespecifikované vybavení výuky pro praxi také zdůrazňují výkonní pracovníci. Z výpovědí managementu vyplývá vnímání této potřeby, je však deklarováno spíše jako vysvětlení, proč takovou potřebu nelze realizovat, a to z finančních důvodů.

Pedagog jako vzdělavatel

Shoda mezi managementem a výkonnými pracovníky („experty“) panuje v tom, že pedagog potřebuje být v úzkém kontaktu s praxí. Zatímco ředitelé se nezmiňují

o dalším vzdělávání pedagogů a o tom, že by měli být tvůrci učebních materiálů, tuto potřebu „expertů“ zmiňují, ačkoli ne v prvním pořadí důležitosti. Jako by učitelé sami měli na sebe více požadavků, než na ně kladou jejich nadřízení.

Pedagog jako vychovatel

Tuto okolnost podílející se na atraktivitě sledovaného oboru zdůrazňují naopak řídící na rozdíl od výkonných pracovníků škol. Zmiňují přitom také morální kredit pedagogů. Samotní pedagogové (ovšem na rozdíl od respondentů s menšími zkušenostmi ve sledovaném oboru) upozorňují na potřebu motivačního působení na žáky. V tomto ohledu (na rozdíl od role pedagoga-vzdělavatele) kladou na učitele vyšší požadavky ředitelé škol než učitelé sami na sebe.

Názor na možné aktivity SZeŠ v rámci CŽV

Určité aktivity zařaditelné do CŽV jsou pořádány ve třech pětinách sledovaných škol. V dalších dvou školách byly zrušeny pro malý zájem případných uchazečů. Takové zjištění nekorresponduje s vysokým hodnocením důležitosti, kterou dle respondentů kvantitativní výzkumné akce CŽV pro SZeŠ má. Je však také pravda, že to byli právě „expertů“, kteří v této výzkumné akci prokázali nižší příklon k důležitosti toho, aby SZeŠ byly v CŽV aktivní (na rozdíl od méně poučených respondentů). Třetina „expertů“ též na otázku možných aktivit škol odpověděla „nevím“.

Zástupci managementu škol v odpovědích na tuto otázku nejčastěji zmiňovali pořádání kurzů, které souvisí s vyučovými obory na škole. Respondenti v dotazníkovém šetření naopak na prvním místě navrhovali realizaci přednášek s ekologickými a zemědělskými tématy a až na druhém místě kurzy zaměřené na zemědělské činnosti. Zde je možné spatřovat zkušenost managementu škol spočívající v tom, že obyvatele zajímají spíše praktické dovednosti než teoretické poznatky. Tento názor podporuje i fakt, že to byli „expertů“, kteří více navrhovali aktivity spojené s praxí než ostatní respondenti s menšími zkušenostmi. I oni (stejně jako „expertů“) se z jedné třetiny vyjádřili, že neví.

Lze usoudit, že podmínky pro realizaci CŽV jsou v zásadě vyhovující, jestliže je 3/5 škol organizují a provádí. Jestliže je tedy CŽV tolik proklamované ve strategických dokumentech, nejen těch nejaktuálnějších, spíše překvapuje, že 2/5 škol je neprovádí. Zůstává otázkou, jak velkou roli v tom hraje v ČR dost rozšířená neochota ke

vzdělávacím aktivitám (po dosažení určitého stupně formálního vzdělání), byrokratizace ve školství, případné přetížení učitelů či jejich případná neochota pracovat pro školu nad jejich povinný úvazek a další možné faktory.

Realizace komunitního vzdělávání ve škole

Zhruba polovina ze sledovaných škol se nebrání rozšířit své působení o komunitní funkci a připojit se k myšlence, aby se SZeŠ staly (mohly stát) komunitním centrem v obci. Toto zjištění nekoresponduje s vysokým hodnocením důležitosti toho, aby škola tuto funkci přijala. Opět to jsou „experti“, kteří však vykazali nižší příklon k důležitosti zavedení komunitní funkce do působení SZeŠ a častěji zaujali váhavý postoj (na rozdíl od méně poučených respondentů).

Mezi aktivitami, které představitelé managementu škol navrhovali, bylo především pokračování ve stávající účasti škol na místních akcích, jako jsou trhy či výstavy. Tuto myšlenku podporují i respondenti kvantitativní výzkumné akce, překvapivě ve větší míře respondenti méně poučení. Jako vhodnou spolupráci s jinými školami vidí představitelé managementu formu pořádání soutěží (i v rámci kraje), případně realizaci tzv. projektových dnů pro nižší stupně škol (ZŠ, MŠ). Dále doporučují specifickou aktivitu (kterou mohou realizovat pouze některé školy), a tou je provoz vlastních „podniků“ (cukrárny, moštárny, pálenice). Zde je opět patrná jejich zkušenost, neboť si uvědomují, že již sama návštěva areálu školy poslouží k její propagaci. Tuto myšlenku v jiné formě podporují i respondenti z řad „expertů“, kteří navrhují zpřístupnit prostory školy veřejnosti (u vnitřních především tělocvičnu, u vnějších sportoviště, ale i zahradu). (To však školy v 8 případech již dělají.) Jak zmiňují představitelé téměř všech škol, organizují Dny otevřených dveří. Z řad respondentů dotazníkového šetření tuto aktivitu uvádí pouze jeden „expert“. Aktivnímu pořádání sportovních či kulturních akcí pro veřejnost management škol příliš nakloněn není, a to z důvodu vyšší náročnosti na přípravu a nedostatku kapacit personálních i časových. Naopak u respondentů je tato aktivita jako vhodná pro rozvoj komunitní funkce školy doporučována na prvním místě, a to jak u „expertů“, tak u ostatních. V odpovědích respondentů se (stejně jako u CŽV) objevuje návrh, aby školy pořádaly přednášky a kurzy pro veřejnost. Rozdíl v četnostech mezi „experty“ a ostatními není zřetelná.

Záběr aktivit, které jsou zmiňovány, odpovídá spíše jen komunitní funkci školy, ale nepokrývá komunitní vzdělávání v pravém významu toho slova. Většinou jsou totiž navrhovány aktivity, které komunitní funkci mají, neboť do určité míry podporují lokální identitu, komunitní spolupráci nebo pouto s místem, ale málokdy to jsou aktivity vzdělávací. Teprve tehdy by mohly korespondovat s konceptem učících se regionů, kde škola by mohla být (z logiky toho, že je hlavním představitelem vzdělávacích institucí) pevným uzlem v síti kontaktů, kam dále patří firmy, místní společenské organizace a iniciativy, orgány místní samosprávy, případně další.

8.2.2.4 SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením v roli aktéra lokálního rozvoje

V teoretické části práce byla představena teorie učících se regionů jako ta nejbližší ke zde empiricky sledované problematice. K úvaze o roli školy v lokálním rozvoji přistupují zjištěné fakty.

Pozice SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením není hodnocena jako dobrá při srovnávání s dalšími středními odbornými školami. Je tomu tak na straně poptávajících i nabízejících.

V lokalitě, kde tato školská zařízení působí, má naprostá většina z nich dobré vztahy s místní samosprávou. Platí to zvláště tam, kde konkrétní osoby jsou zároveň zástupci školy i obecní samosprávy. Školy ale nekladou velký důraz na spolupráci mezi školou a obcí, tedy její samosprávou, místními spolky a dalšími iniciativami, které mohou posilovat pozici školy jako prestižní organizace přispívající kvalitě žití obyvatel obce. Neznamena to, že nelze najít dobré příklady aktivit, které mají nebo by mohly mít širší dosah, tedy do lokálního rozvoje. Takových příkladů není mnoho. Lze je najít především u těch školských zařízení, která zpravidla vykazaly vyšší stupeň integrace.

Protože poptávka kladená na sledovaná školská zařízení i nabídka těmito zařízeními poskytovaná zdůrazňují zejména úzké propojení s praxí (co do potřeby inovací v obsahu, metodách, prostředí výuky, a také v požadavcích na učitel), je to duální systém vzdělávání, který takovou potřebu plní, zajišťuje nejen užší spojení s místním trhem práce, ale také může být „startovací čarou“ ke spolupráci školy, firem, obecní samosprávy, místních spolků a rozvojových iniciativ na širší platformě, tedy pro osobní rozvoj místních obyvatel a posilování lokální identity. Zde uvedená linie (od

profesních potřeb k občanskému poslání) není náhodná. Z podtextu rozhovorů s managementem škol vyplývá, že jejich prvním problémem je mít dostatek času k plnění své základní – vzdělávací a výchovné funkce vůči žákům denního studia. A mít k tomu dostatek kvalitních učitelů, kteří neztratili a stále si udržují kontakt s praxí. Přitom je dobré zmínit, že žáci denního studia často nepocházejí z rodin rezidentů v lokalitě.

Výše uvedený problém může vysvětlovat, proč se management škol staví rezervovaně k „nadstavbovým prvkům“, tedy k CŽV a komunitnímu vzdělávání v zařízeních, která vedou. V této poloze již jde o plnění poslání rozvoje lidských zdrojů, resp. lokálního, kulturního a sociálního kapitálu, to je aspektů, které zdůrazňují všechny teorie regionálního rozvoje institucionálního zaměření. Mezi reprezentanty sledovaných školských zařízení se našli také ti, kteří upozorňují na to, že v obci existují jiné instituty, které již tradičně a dobře uplatňují komunitní funkci. Mají přitom na mysli spíše zábavné (kulturní, společenské a sportovní akce, ať již průběžného nebo výročního charakteru), než vzdělávací akce. Jejich pohled (ostatně velmi rozšířený) vzdělávací aktivity zahrnuje málo, ačkoliv právě ony jsou právě doménou škol. Přidává se k tomu vysvětlení, že o vzdělávací aktivity nemají místní obyvatelé zájem. Lze připojit fakt, že tento nezájem (potvrzený v oddílu 7.1) je pro ČR doložen daty. Avšak není známo, jak dalece může být ovlivněn obsahy, metodami, prostředím a formami celoživotního a komunitního vzdělávání, které jsou touto prací sledovány. Tato problematika nebyla do empirického šetření zahrnuta. Vyžadovalo by to speciální výzkumnou akci mezi obyvateli obcí, kde jsou umístěna příslušná sledovaná školská zařízení a šetřit postoje místních obyvatel jako případných zájemců o aktivity v neformálním a informálním vzdělávání. Lze vyslovit hypotézu, že v obcích do 5 000 obyvatel jich většina zde působící střední školu zná. Že jí vyučované obory mohou k CŽV a komunitnímu vzdělávání nabídnout takové obsahy, které mohou prospět každodennímu životu místních obyvatel svázanému s aktivitami vykonávanými převážně v přírodním prostředí včetně zpracování zemědělských a lesnických surovin, a také technických a technologických souvislostí. Více z takových aktivit dnes patří mezi vyhledávané pro hodnotné žití ve volném čase (gastronomie, chov domácích mazlíčků, drobná domácí výroba z přírodních surovin atp.).

Zjištění z empirického vedou k interpretaci, že identifikace sledovaných školských zařízení se strukturou vystavěnou nad vzdělávacím systémem včetně profesní přípravy a odborné specializace výrazně přehlušuje identifikaci spojenou s teritoriálním určením, které dnes implikuje a zdůrazňuje struktury rozhodné pro uplatnění konceptu místního vládnutí a komunitně vedeného místního rozvoje.

Zde představené úvahy o roli SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením v lokálním rozvoji jsou vždy podloženy realizovanými případy, i když v některých případech jen ojedinělými. Přitom všechna sledovaná školská zařízení se pohybují ve stejném institucionálním řádu. Liší se určitými charakteristikami vázanými přímo na tu kterou školu (úzce specializované atraktivní obory, jedno či více oborové školy poskytující jednu či více úrovní vzdělání) a vázanými na parametry lokálního prostředí, kterých je mnoho a mohou v různých kombinacích působit pro, anebo proti rozvinutí aktérství školy v lokálním rozvoji. Toho si je autorka této disertační práce vědoma a nepouští se do návodů, jak by tato otázka měla být řešena. Je si vědoma toho, že by bylo zapotřebí pracovat metodou případových studií. Teprve potom by mohly být vypracovány vícevariantní návody bez toho, že by představovaly pouze normativní vyjádření.

9 Závěr

Strategické dokumenty sociální, vzdělávací a regionální politiky na evropské i české úrovni vždy obsahují požadavky adresované vzdělávání, a to v souladu s konceptem vzdělanostní společnosti. Tato práce věnuje pozornost střednímu odbornému vzdělávání zaměřenému na zemědělství a lesnictví. Respektuje nejen jeho vnitřní dělení na klasické zemědělské a lesnické obory a technické zemědělské a lesnické obory, ale také zaměření k návazným oborům v liniích souvislostí s environmentální problematikou, vývojem techniky a technologií, průmyslovým a řemeslným zpracováním zemědělských a lesnických surovin, obchodováním s těmito surovinami a produkty a podnikáním v příslušných oblastech. Uvažuje o tom v intencích VUR, který obsahuje výzvu k inovacím v obsahu a metodách vzdělávání, k jeho místní zakotvenosti, ke vzdělávání v průběhu celého života včetně vzdělávání pedagogů. Uvažuje o tom dále v intencích regionálního rozvoje, který ke zvyšování odborných kompetencí připojuje zvyšování občanských kompetencí prostřednictvím vzdělávání, neboť dle vyjádření MMR ČR (2018) je rozvoj vzdělávání důležitou součástí komplexního endogenního rozvoje regionů. Protože výzkumy opakovaně potvrzují, že to záleží nejen na objektivních (podpoře infrastruktury pro vzdělávání a financování školství), ale také na subjektivních faktorech (zájmu, iniciativě a angažovanosti jak těch, kteří vzdělávají, tak těch, kteří jsou vzděláváni), připojuje tato práce problematiku CŽV (ve srovnání s Evropou v něm zaostáváme) a komunitního vzdělávání (ve srovnání s Evropou se v ČR na úrovni středního školství vůbec neuskutečňuje).

Předpokladem toho, aby takový široký rámec vzdělávání (naznačený v teoretické části této práce) nebyl jen „prázdnými slovy“, je atraktivita (ve smyslu vážnosti a důvěry) místního školského zařízení, které by se mohlo či mělo stát aktérem vzdělávání naplňujícího výše uvedené požadavky.

Výzkumnou příležitost týkající se otázek, jak zvýšit atraktivitu středního zemědělského školství v současné realitě, vyvolala situace, ve které se tento stupeň a druh studia nachází. Jejimi zvláště významnými parametry jsou:

- konkurenceschopnost klasických školských zařízení jako součástí vzdělávacího systému v ČR (jímž narůstá konkurence v podobě novodobých

vzdělávacích organizací nesvázaných pevnými školskými řády, které se na trhu se vzděláváním uplatňují tím spíše, čím větší je poptávka po jednotlivých atraktivních vzdělávacích tématech a praktikách bez aspirace na širší systematické vazby),

- optimalizace (resp. Optimalizace sítě středních škol) sledující novodobý trend prostupnosti, prolínání vzdělávacích stupňů a obsahů za účelem širší volby v rámci vzdělávacích drah žáků a studentů (včetně dospělých),
- ekonomizace vzdělávání a vzdělávacích organizací (výrazně vystupující v období, kdy pokulhává ekonomická prosperita).

Poslední dva parametry soudobé situace jsou úzce provázány.

Vyjmenované procesy a jevy se samozřejmě netýkají pouze středního stupně a zemědělské odbornosti ve školství, na které se tato práce soustředí. Rovněž tak se netýkají pouze škol sledovaných touto prací, tj. lokalizovaných v obcích do 5 000 obyvatel. Takto vymezený okruh sledované problematiky vychází z doktorského studijního oboru akreditovaného na ČZU v Praze s názvem Sociální a regionální rozvoj, který své zkoumání směřuje do venkovského prostoru a rozvoje venkova³⁰, pro nějž (na rozdíl od městského prostoru a rozvoje měst) je typický přírodní prostor, zemědělství a další činnosti v přírodním prostoru, lokality méně rozsáhlé co do fyzického, kulturního i sociálního rozměru (a tím i specifické komunitní žití se základem ve fyzické blízkosti a sousedských sítích). Jmenované rysy jsou zahrnuty do souboru vnitřního potenciálu, který může usnadnit středním zemědělským školám jejich dobré ukotvení v takovém prostředí (jsou to často jediné střední školy v takto velkých, resp. malých lokalitách, což ale samo o sobě nepůsobí pro jejich atraktivitu). Zvnějšku tvoří příležitost pro zvýšení jejich atraktivity zejména decentralizace regionálního školství, flexibilita ŠVP, společensko-politické proklamace o vytváření

³⁰ Proto byla k empirickému šetření vybrána školská zařízení situovaná v obcích do 5 000 obyvatel. Jedním z důvodů jsou faktory, které charakterizují fyzické, kulturní a sociální prostředí těchto lokalit (viz oddíl 8.1), dalším je paralela s definováním toho parametru venkovských komunitních škol, kterým je umístění v obcích do 5 000 obyvatel. Praktickým důvodem je struktura sledovaných školských zařízení podle velikostní skupiny obcí, kde jsou umístěny (do 5 000 obyvatel 27 SŠ, nad 5 000 do 25 000 obyvatel 33 SŠ, nad 25 000 do 100 000 obyvatel 12 SŠ, nad 100 000 do 300 000 obyvatel 3 SŠ a nad 300 000 obyvatel 6 škol). Jedna škola z výběru podle Rejstříku škol byla během roku 2021 zrušena a 6 výchovných ústavů se SŠ nebylo do šetření zařazeno.

polyfunkčních/integrovaných školských zařízení, o CŽV, VUR a inovacích vzdělávacích programů a metod. Je možné, že více než uvedené příležitosti jsou pocíťovány (na straně škol, resp. jejich reprezentantů) překážky a rizika, přicházející zvnějšku a intervenující do změn, které je možné ve školách zavádět, ať již jako inovace nebo retroinovace. Lze předpokládat, že silně bude přítom pocíťován nesoulad ve vazbě mezi vzděláváním a trhem práce (do určité míry řešitelný lokálně a regionálně, a to duálním systémem vzdělávání, avšak pak jde o partnerství firem a škol při vzdělávacím procesu), svázanost resortními předpisy (s pravděpodobně častými protiinovativními konotacemi), nedostatky spojené s prestiží pedagoga, materiálním i nemateriálním oceněním tohoto povolání v širokém společenském kontextu. V neposlední řadě to bude i problematika zájmu/nezájmu o vzdělávání na straně žáků (který se zaměřuje se zájmem o titul), přičemž je to nezájem, který je podporován již dva roky trvajících problémy v procesu a režimu výuky, působenými pandemickou situací.

Výše popsaná situace utváří scénu, na které se odehrává úsilí o zvýšení atraktivity SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením. Že toto úsilí není zbytečné, potvrdily výsledky empirického výzkumu, které poukazují na fakt, že je rozšířené mínění o tom, že střední zemědělské školství má horší pozici než jiné střední odborné školy. Jeví se, že k takovému mínění inklinují více ti, kteří se v této problematice více orientují (učitelé, vychovatelé a ředitelé v zemědělském školství, případně organizátoři zemědělského vzdělávání).

Uvedená zjištění byla získána na základě provedení kvantitativní a kvalitativní výzkumné akce, příslušně se zástupci managementu 27 zvolených škol. S těmito představiteli byla uskutečněna kvalitativní část výzkumná akce – individuální hloubkové rozhovory. Dotazníkovým šetřením u studentů programů „Učitelství“ na IVP ČZU v Praze byla získána data kvantitativní povahy. Zároveň byla prováděna obsahová analýza kurikulárních dokumentů – ŠVP a učebních plánů jednotlivých vybraných škol, doplňujícím zdrojem informací byly jejich výroční zprávy.

V rámci obsahové analýzy byla zkoumána oborová a předmětová prostupnost nabízených oborů vzdělávání. Zavedení dvoustupňového kurikula v r. 2004 školám umožnilo určitou volnost ve skladbě předmětů a volbách zaměření, neboť dostaly

možnost využít tzv. disponibilních hodin ve výuce předmětů. Tuto možnost však musely školy poskytující vzdělání ukončené maturitní zkouškou po roce 2011, kdy byla zavedena státní maturitní zkouška, přehodnotit ve prospěch předmětů v povinné části maturitní zkoušky. Situaci ve skladbě předmětů dále ovlivňovala i plánovaná myšlenka na zavedení zkoušky z matematiky jako třetího povinného předmětu v rámci společné části maturitní zkoušky. Tento stav změnila novela školského zákona č. 561/2004 Sb. (vyšla pod číslem č. 284/2020 Sb. a nabyla účinnosti dnem 1. října 2020), která znamenala upuštění od povinné maturitní zkoušky z matematiky. Školy by mohly nyní maximálně využít možností, které jim dává RVP a změnit své ŠVP ve prospěch odborných předmětů a jejich větší integraci. Z výsledků obsahové analýzy realizované v této disertační práci vyplývá, že požadavek na integrovanost oborů a předmětů dosud splňuje jen polovina ze sledovaných škol. Další možností, jak integrovanost zvýšit, by mohlo být zařazení stejných či příbuzných témat do jednotlivých předmětů (byť s různými názvy). Pedagogové by nemuseli upustit od výuky běžného učiva, ale začlenili by společně vyučované celky, a to i do předmětů, které nejsou pro tuto výuku typické. Tím by byla zároveň podpořena mezipředmětová spolupráce či aplikace průřezových témat do výuky. Podobnou funkci plní např. předmět Ekonomika, vyučovaný na téměř všech SOU, který je zde příkladem, jak implementovat průřezové téma Člověk a svět práce. Integrovanost by mohla posílit i zjištěná aktivita dvou škol – nabídka společných nepovinných předmětů a kroužků žákům ve všech vyučovaných oborech.

Z analýzy námětů na inovace ve výuce vyplynulo, že jak management škol, tak respondenti si uvědomují potřebu zvýšení atraktivity školy zařazováním aktuálních a zajímavých témat. Některé školy nové předměty a témata již realizují. Obsahová analýza dokumentů potvrzuje, že opakovaně se objevuje kynologie, chov koní, hipoterapie, ekologické zemědělství, floristika. Jestliže školy maximálně využijí zmíněnou „volnost“, kterou jim poskytuje RVP, opustí setrvačnost ve výuce některých předmětů a dají větší prostor i mezipředmětovým vztahům. Výuka aktuálních problémů, či reflexe na současný vývoj tak může najít své místo, protože v konečném důsledku by mohla ovlivnit plnění takových strategických cílů, jako je potravinová bezpečnost a soběstačnost nebo udržitelný ekonomický růst. Účinnou cestou, jak realizovat atraktivní témata, by mohla být opět výše zmíněná aktivita – zařazování

těchto témat do volitelných předmětů či kroužků, případně volnočasových aktivit a pro posílení jejich účinnosti nabízení účasti v těchto kroužcích rodičům nebo jiným rodinným příslušníkům a občanům. Společné akce pro rodiče a žáky se objevují i v návrzích respondentů na možné aktivity v rámci komunitní školy (viz dále). Akce by podpořily i managementem zmiňovanou stále častěji selhávající výchovnou funkci rodiny.

Se zaváděním aktuálních témat souvisí i nutnost přípravy učitelů. Potřebují se průběžně seznamovat s novými podmínkami a změnami, a to prostřednictvím systematického vzdělávání, spojeného i se sledováním novinek z praxe, se kterou by učitelé neměli ztrácet kontakt. Školy by jim měly toto vzdělávání umožnit a zajistit, aby se to zároveň co nejméně dotklo jejich provozu. Tato okolnost, která je od učitelů vyžadována k plnění, není prozatím institucionálně řešená.

V preferencích využívání metod výuky z odpovědí managementu škol i respondentů vyplývá, že nejdůležitějšími metodami jsou metody praktické. Aplikace těchto metod by měla být samozřejmostí při výuce předmětů „Praxe“ a „Odborný výcvik“. Cestou, jak je zařadit i do ostatních odborných předmětů, by mohla být větší účast odborníků z praxe ve výuce. Pro tento proces je nutné partnerství škol s představiteli podniků a jiných organizací. Tuto myšlenku podporují i připravované změny v odborném vzdělávání, jejichž cílem je podpora a prohlubování prvků tzv. duálního vzdělávání. Změny společně připravuje MŠMT s MPO a v jednání je i jejich legislativní ukotvení. Je otázkou, jak komplikované bude koordinovat odbornou přípravu žáků v podnicích s obdobím školní výuky. V každém případě je pravděpodobné, že větší propojení teorie a praxe do výuky přinese do výuky odborných předmětů i další změny ve využití metod – žáci by na základě vlastních praktických zkušeností mohli lépe diskutovat o problematice, což znamená zvýšení jejich aktivizace.

To, že jsou pedagogové tím nejcennějším, co škola má, zmiňují všichni představitelé managementu. Zároveň upozorňují na skutečnost, že učitelé chybí, případně jsou vyššího věku a školy za ně nemají náhradu. Situaci ve složení pedagogických sborů by mohla ovlivnit připravovaná novela zákona o pedagogických pracovnících. Ta obsahuje rozhodnutí, aby na 2. stupni základních škol a na středních školách bylo umožněno učit i odborníkům bez pedagogického vzdělání. Je to určité řešení

nedostatku učitelů v některých oborech, ale také požadovaného propojení výuky s praxí. Otázkou je, zda učitelé „praktici“ budou ochotnější k výuce nových aktuálních témat a zda zvládnou i využívání moderních technologií, které management škol od učitelů rovněž požaduje. Novelou připravovaná změna zákona o pedagogických pracovnících obsahuje i úpravu týkající se odměňování učitelů ve vazbě na průměrnou mzdu. Zde jde o příspěvek ke zvýšení atraktivity učitelské profese.

Dosud uvedené závěry se týkaly proklamovaného požadavku na integrovanost odborných škol. Když se k nim připojí praktická problematika CŽV a komunitního vzdělávání, lze mluvit i o polyfunkčnosti, jak se o tom uvažuje od vydání Bílé knihy (2001). V této práci bylo uvedeno, že integrovanost a polyfunkčnost v rámci Optimalizace sítě středních škol byly vyhodnoceny pouze z pohledu ekonomických dopadů, a to ve výročních zprávách krajů.

Výsledky výzkumu provedeného pro tuto práci dovolují problematiku CŽV uzavřít následovně. Vzhledem k tomu, že důležitost zavedení CŽV do SZeŠ a zemědělsky zaměřených SOU v obcích do 5 000 obyvatel je hodnocena jako vysoká, praxe jeho realizace je nedostačující, přičemž rezervovanější jsou v tomto ohledu ti, kteří by měli být jeho iniciátoři a vykonavatelé. Přestože nelze přehlédnout překážku v malém zájmu o CŽV na straně poptávky, školám se nabízí prodloužit výše navrhovaný obsah nepovinných předmětů a kroužků do CŽV – přednášky a semináře s environmentálními tématy, tématy o nových technologických postupech a trendech v zemědělství; kurzy o aktivitách volného času spojených s pěstováním rostlin, chovem zvířat a domácí výrobou potravin; exkurze do zemědělských a lesnických provozů. Ke spolupráci s příslušnou podnikatelskou sférou se zde přidává spolupráce s neziskovými a společenskými organizacemi (zejména s ekologickým a bio zaměřením). I když z výše uvedeného textu vyplývá, že je zatím nabídka CŽV na straně škol nedostatečná, jako příklad dobré praxe je možné uvést polovinu škol, které realizují v rámci CŽV kurzy pro veřejnost (související s nabízenými obory), které mají v nabídce škol již dlouholetou tradici. Tuto „dlouholetost“ lze označit jako cestu, jak postupně posilovat vzájemnou důvěru v rámci dané lokality.

Zrovna tak komunitní funkce SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením je hodnocena jako vysoce důležitá. A opět v tomto případě jsou rezervovanější ti, kteří připadají

v úvahu jako aktéři. Jsou to oni, kteří si kromě nedostatku času uvědomují více další překážky – institucionální nepřipravenost, konkurenci lokálních spolků a neochotu lidí ke vzdělávacím aktivitám ve volném čase (neformální a informální vzdělávání). Pokud jde o obsahové zaměření, opět jde o prodloužení výše uvedených návrhů, avšak zde je zapotřebí zdůraznit aktivity se širším dosahem do lokální a regionální identity. Sem rozhodně patří aktivity zaměřené k ochraně místního přírodního prostředí a jeho pamětihodností, k výrobě a propagaci místních rukodělných a gastronomických specialit. Mezi sledovanými školami lze dobré příklady takových aktivit najít, jde však často o akce, které mají nízkou frekvenci v rámci roku.

Dobré příklady lze najít i v aktivitách (komunitního typu) ve spolupráci s úřady práce, které sledují sladění s místním trhem práce. Školy realizují pod hlavičkou úřadu práce rekvalifikační kurzy. Pokud ale má jít o skutečně komunitní vzdělávání, chybí v tom systematické ukotvení včetně řešení výše jmenovaných nedostatků pocíťovaných reprezentací škol.

SZeŠ a SOU, které nabízejí zemědělské vzdělávání, mají v českém školství nejdelší tradici. Jsou úzce spojeny s významnou funkcí státu – obživou obyvatel – která neztrácí na důležitosti. Existence SZeŠ a SOU se zemědělským zaměřením je těžko nahraditelná. Potom je vysvětlitelná snaha o to, aby zemědělské obory patřily k atraktivním oborům a zároveň přispěly k regionálnímu rozvoji. Podpora by neměla být pouze finančního rázu, ale též taková, aby zvyšovala prestiž školství celkově, zemědělského nevyjímaje. SZeŠ a SOU se stejně jako jiné střední odborné školy nadále potýkají s nedostatkem žáků. Situaci zhoršuje přetrvávající názor, že zemědělské obory jsou zastaralé, neatraktivní, nmoderní. Možnost zlepšit postavení středních škol, včetně těch zemědělských, by mohla spočívat v nahrazení stávajícího systému financování škol založeného na národních normách, který určuje průměrné výdaje žáků na jednotku (žáka). Dosud byly střední školy nucené přijímat i slabé žáky, kteří neměli ke studiu předpoklady. Autorka působila patnáct let ve středním školství, z toho tři roky vyučovala na zemědělské škole a tuto skutečnost potvrzuje. Nový systém financování by mohl přinést výraznou změnu v tom, že ředitelé škol nebudou muset přesvědčovat žáky bez zájmu o studium, aby v něm setrvali. To by mohlo zvýšit úroveň kvality středoškolského studia. Změny ve vyučovacích metodách a zavádění nových, atraktivních témat budou lépe implementovány v těch školách, kde jsou žáci

motivováni a mají o daný obor vzdělávání jistý zájem³¹. Školy tím případně získají i potřebný čas na realizaci takových aktivit (naplňujících roli učícího se regionu), které směřují nad rámec jejich běžných činností (vzdělávacích a výchovných ve formálně určeném, tedy zavedeném pojetí) a ukotvují je v místním prostředí. Záleží na tom, zda samotné školy chtějí svou roli v lokálním rozvoji posilovat. Konečným důsledkem pak může být větší efektivnost vzájemné kooperace na základě důvěry a reciprocity.

Tato práce má název „Střední zemědělské školství v rozvoji venkova (posílení aktérství zvýšením atraktivity)“. Proto se zabývala nejen hlavním výukovým procesem, ale také CŽV a komunitním vzděláváním. O CŽV jako o „samozřejmosti“ v lidském životě se diskutuje už půl století v hlavní souvztažnosti se vzdělanostní společností (ČR ve srovnání se zeměmi EU v tomto druhu vzdělávání zaostává). O komunitním vzděláváním se mluví méně často, ale skoro stejně dlouhou dobu. Pokud jde o sekundární stupeň školství, není v ČR (na rozdíl od USA a západoevropských zemí) praktikováno. Právě tyto „rozšířené způsoby vzdělávání“ mají úzkou vazbu s regionálním/lokálním rozvojem. Empirický výzkum potvrdil, že část sledovaných školských zařízení CŽV provozuje a rovněž tak vykonává aktivity, které jsou obvykle spojovány s komunitní funkcí školy. Avšak nebylo zjištěno, že by v těchto aktivitách byl vědomě obsažen princip komunitního vzdělávání. Oba zmiňované způsoby „rozšířeného vzdělávání“, které přispívají ke kulturnímu a sociálnímu kapitálu nejen rezidentů, ale také lokality (a místní komunity), neberou sledovaná školská zařízení „za své“. Nejsou tedy významnými aktéry v rozvoji venkova a neusilují o to. Jejich postoj zapojit se do vzdělávání a výchovy pro občanskost s vazbou na místní rozvoj je rezervovaný.

³¹ Ke změně financování došlo již od ledna 2020, situaci však zkomplikovaly problémy v souvislosti s nálezou COVID-19, které dosud trvají. V současné době nejsou k dispozici relevantní data, která by úvahu o dopadech změny financování potvrdila.

10 Použitá literatura

Tištěné monografie

- BAILEY, Kenneth, D. (1994). *Methods of social research*. 4.th. ed. New York: The Free Press. ISBN 0-02-901279-1
- BELL, Daniel. (1973). *The Coming of Post-Industrial Society: A Venture in Social Forecasting*, London: Heinemann
- BIRIESCU, Simona and BABAITA, Carmen. (2014). Rural education, an important factor of regional development in the context of local government strategies. In: *Procedia Social and Behavioral Sciences 2014*. [online]. vol. 124, pp. 77-86. [cit. 2020-01-02]. DOI: org/10.1016/j.sbspro.2014.02.462
- BLAŽEK, Jiří a UHLÍŘ, Jan. (2011). *Teorie regionálního rozvoje – nástin, kritika, implikace*. 2. rozšířené vydání Praha: Univerzita Karlova, Nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-2384-9
- BLAU, Peter, DUNCAN, Otis Dudley. (1967). *The American Occupational Structure*. New York: Wiley
- BOUDON, Raymond. (1973). *L'inégalité des chances. La mobilité sociales dans les sociétés industrielles*. Paris: Armand Colin
- BOURDIEU, Pierre and PASSERON, Jean Claude. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris: Minuit
- BOWLES, Samuel and GINTIS, Herbert. (1976). *Schooling in Capitalist America*. London: Routledge and Kegan Paul
- DISMAN, Miroslav. (2000). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. 3. vydání. Praha: Karolinum. ISBN 80-246-0139-7
- ESPING-ANDERSEN, Gøsta. (1990). *The Three Worlds of Welfare Capitalism*. New Jersey: Princeton University Press. ISBN 0-691-09457-8
- GARDNER, John, William. (1999). *Budování komunity*. Praha: Nadace VIA
- GIDDENS, Anthony. (1999). *Sociologie*. Praha: Argo. ISBN 80-7203-124-4
- GODWIN, L. Marcia and FOREMAND, D. Sean. (2014). *Local politics and mayoral elections in 21st century America: The keys to City Hall (Routledge Research in Urban Politics and Policy)*. Routledge 1st edition. ISBN 978-1138821316
- GOLEMAN, Daniel. (1996). *Emotional Intelligence: Why It Can Matter more than IQ*. London: Bloomsbury. ISBN 978-0-7475-2830-2
- GOUGH Anette. (2016). Environmental Sustainability in Schools. In: *Barkatsas T., Bertram A. (eds) Global Learning in the 21st Century. Global Education in the 21st Century Series*. SensePublishers, Rotterdam
- GUNSTONE, Richard. (2015). *Encyclopedia of Science Education*. Springer Science + Business: Media Dordrecht. ISBN 978-94-007-6165-0

- HEERS, Marieke et. al. (2011) *Community Schools Unfolded: A Review of the Literature*. Tier Working Papers No. 11/04. Maastricht. Maastricht University. 9. 1–36
- HEYWOOD, Andrew. (2008). *Politologie*. Plzeň: Aleš Čeněk. ISBN 978-80-7380-115-1
- HUSÁK, Jakub. (2020). *Komunitní vzdělávání na venkově – potenciál a realita v rozvoji českého venkova*. Habilitační práce. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra humanitních věd
- HUSÁK, Jakub and HUDEČKOVÁ, Helena. (2018). Sociodemographic Factors for the Development of Rural Community Schools in the Czech Republic. In: *Proceedings of the 15th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education (ERIE)*, Czech University of Life Sciences Prague, Faculty of Economics and Management, Prague. ISBN 978-80-213-2858-7, pp. 110-116
- KALHOUS, Zdeněk, OBST, Otto. (2009). *Školní didaktika*. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-571-4
- KELLER, Jan a TVRDÝ, Lubor. (2008). *Vzdělanostní společnost? Chrám, výtah a pojišťovna*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-86429-78-6
- KREBS, Vojtěch a kol. (2008). *Sociální politika (4. přepracované a aktualizované vydání)*. Praha: ASPI Publishing, ISBN 80-7357-276-1
- KOTOUS, Jan, MUNKOVÁ, Gabriela a ŠTEFKO, Martin. (2013). *Obecné otázky sociální politiky*. Praha: Ústav státu a práva AV ČR. ISBN 978-80-87439-08-1
- KOZEL, Roman, MLYNÁŘOVÁ, Lenka a SVOBODOVÁ, Hana (2011). *Moderní metody a techniky marketingového výzkumu*. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-3527-6
- LANE, Robert. (1966). *The Decline of politics and ideology in a knowledgable society*. American Sociological Review, vol. 31, pp. 649-662
- LIESSMANN, Konrád, Paul. (2015). *Hodina duchů: praxe nevzdělanosti: polemický spis*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-2530-2
- LIESSMANN, Konrad, Paul. (2009). *Teorie nevzdělanosti: omyly společnosti vědění*. Praha: Academia. ISBN 978-80-200-1677-5
- LOHMANN, Ingrid and RILLING, Rainer. (2002). *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroverse zur Kommerzialisierung von schule*. Weiter Bildung, Erziehung and Wissenschaft, Opladen: Leslce + Budrich
- MATOUŠEK, Oldřich a kol. (2003). *Metody a řízení sociální práce*. Praha: Portál. ISBN 80-7178-48-2
- MERTL, Jiří (2017). *Přerozdělování welfare: Nástroj pomoci nebo kontroly?* Brno: Nakladatelství DOPLNĚK. ISBN 978-80-7239-332-9
- MŠMT. (2001). *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice – Bílá kniha*. Ústav pro informace ve vzdělávání: Tauris. ISBN 80-211-0372-8
- NÚOV. (2007). *Strategie celoživotního učení ČR*. MŠMT Praha. ISBN 978-80-254-2218-2

- OECD. (2020). *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/69096873-en>. ISBN 978-92-64-50078-5
- PÍCL, Michal, ČERNÝ, Jan a GARGULÁK, Karel. (2015). *Duální systém odborného vzdělávání jako řešení potřeb trhu práce v ČR*. Praha: Odbor analýz a informací Úřadu vlády České republiky. ISBN: 978-80-7440-133-6
- POTŮČEK, Martin. (1995). *Sociální politika*. 1. vydání. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-01-x
- POTŮČEK, Martin et al. (2018). *Public Policy, A Comprehensive Introduction*. Karolinum Press, Charles University. ISBN 978-80-246-3556-9
- POTŮČEK, Martin a kol. (2016). *Veřejná politika*. 1. vydání. Praha: C. H. Beck. ISBN 978-80-7400-591-6
- PRŮCHA, Jan. (2009). *Pedagogická encyklopedie*. 1. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-546-2
- PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška a MAREŠ, Jiří. (2009). *Pedagogický slovník*. 6. vydání. Praha: Portál. ISBN 978-80-7367-647-6
- PRŮCHA, Petr. (2007). *Správní právo, obecná část*. Brno: Masarykova univerzita Doplněk Brno. ISBN 978-80-210-427
- SKALKOVÁ, Jarmila. (2007). *Obecná didaktika*. 2. vydání. Praha: Grada Publishing, a. s. ISBN 978-80-247-1821-7
- SLAVÍK, Milan a MILLER, Ivan. (2012). *Oborová didaktika pro zemědělství, lesnictví a příbuzné obory*. 3. vydání. Textová studijní opora. Praha: ČZU v Praze, IVP. ISBN 978-80-213-2277-6
- ŠŤASTNÁ, Jaroslava. (2016). *Když se řekne komunitní práce*. 1. vydání. Praha: Univerzita Karlova v Praze, nakladatelství Karolinum. ISBN 978-80-246-3356-5
- THOMAS, David, N. (1983). *The making of community work*. London: George Allen and Unwin. ISBN 978-0043610510
- TITMUS, Richard, Morris. (1979). *Social Policy*. New York: Random House. ISBN 978-0394494470
- TÖDTLING, Franz. (2009). Regional Development Endogenous. In *International Encyclopedia of Human Geography*. Elsevier, Oxford, 2009, p. 208-213. ISBN 978-0-08-044910-4
- TOMEŠ, Igor. (2001). *Sociální politika, teorie a mezinárodní zkušenost*. Praha: Socioklub. ISBN 80-86484-00-9
- TOMŠÍK, Karel. (2018). *Evropská integrace a environmentální ekonomika*. ČZU Praha, PEF. ISBN 978-80-213-2871-6
- TOMŠÍKOVÁ, Kateřina, HUDEČKOVÁ, Helena a TOMŠÍK, Karel. (2019). Enhancing Attractiveness of Secondary Agricultural Education in The Czech Republic. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*. vol. 12, no. 4, pp. 135-145

TOMŠÍKOVÁ, Kateřina, HUDEČKOVÁ, Helena a TOMŠÍK, Karel. (2019). Enhancing Attractiveness of Secondary Agricultural Education in the Czechia. In: *Proceedings of the 16th International Conference on Efficiency and Responsibility in Education (ERiE), Czech University of Life Sciences Prague, Faculty of Economics and Management, Prague 2019*. pp. 302-309

TUPÝ, Petr. (2015). *Rozvojový potenciál venkovských komunit*. Diplomová práce. Praha: Česká zemědělská univerzita, Provozně ekonomická fakulta, Katedra humanitních věd

UNESCO. (1984). *Terminology of Technical and Vocational education*. Ann Arbor: University of Michigan. ISBN 923-0021911

VARVAŽOVSKÁ, Pavla and JARKOVSKÁ, Martina. (2017). Environmental Education and Behavior of High School Students, *Proceedings of the 14th International Conference Efficiency and Responsibility in Education 2017*, FEM CULS, Prague, pp. 498-505

VEČEŘA, Miloš. (1996) *Sociální stát: východiska a přístupy*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 80-85850-16-8

WILLIS, Paul. (1981). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press

WOKOUN, René a kol. (2008). *Regionální rozvoj*. Praha: Linde. ISBN 978-80-7201-699-0

Elektronické zdroje

CEDEFOP. European Centre for The Development of Vocational Training (2002). *Copenhagen Declaration*. [online]. Dostupné z: https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf

CERMAT. (2020a). *Jednotná přijímací zkouška*. [online]. Dostupné z: <https://prijimacky.cermat.cz/menu/jednotna-prijimaci-zkouska>

CERMAT. (2020b). *Maturitní zkouška*. [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska-2020>

CERMAT. (2021). *Maturitní zkouška*. [online]. Dostupné z: <https://maturita.cermat.cz/menu/maturitni-zkouska-2021>

ČSÚ. (2020). *Statistiky – vzdělávání* [online]. Dostupné z: https://www.czso.cz/documents/10180/91917750/32018119_1203.pdf/2e9d0e82-4e2b-42c4-a861-9c27bcc4972d?version=1.0

DOLEŽAL, Jiří. (2010). *Vývoj učňovského školství a současná realita*. Diplomová práce. Masarykova univerzita Brno. PF. [online]. Dostupné z: <http://www.vyzkum-mladez.cz/zprava/1445005320.pdf>

ENCYCLOPEADIA BRITANNICA. (2020). *Local government*. [online]. Dostupné z: <https://www.britannica.com/topic/local-government>

- EQAVET - the European Quality Assurance in Vocational Education and Training. (2010). *The Bruges Communiqué*. [online]. Dostupné z: <https://www.eqavet.eu/Aligning-with-EQAVET/Aligning-a-QA-approach/Bruges-communicue>
- EUROSTAT. (2020a). *Education at a Glance 2020, OECD indicators*. [online]. Dostupné z: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>
- EUROSTAT. (2020b). *Education and training in the EU – facts and figures*. [online]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title>
- EUROSTAT. (2020c). *Populace podle úrovně dosaženého vzdělání, pohlaví a věku – hlavní ukazatele*. [online]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/web/products-datasets/-/EDAT_LFSE_03
- EUROSKOP. (2020a). *Eurydice – The Information Network on Education in Europe* [online]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/614/sekce/eurydice/>
- EUROSKOP. (2020b). *Fakta o EU*. [online]. Dostupné z: <https://www.euroskop.cz/9003/33150/clanek/v-cr-se-celozivotne-vzdelava-jen-8-5-dospelych/>
- EUR-Lex – Access to European Union Law. (2016). *Posílená spolupráce EU v oblasti odborného vzdělávání a přípravy*. [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=LEGISSUM%3Aef0018>
- EUR-Lex – Access to European Union Law. (2013). *Nářízení Evropského parlamentu a Rady (EU) č. 1303/2013*. [online]. Dostupné z: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/cs/TXT/?uri=celex%3A32013R1303>
- EVANS, Simon et al. (2020). The Role of Community Centre-based Arts, Leisure and Social Activities in Promoting Adult Well-being and Healthy Lifestyles. In: *International Journal of Environmental Research and Public Health*. [online]. 10(5), 1948-1962. DOI: 10.3390/ijerph10051948. ISSN 16604601.
- EVROPSKÁ KOMISE. (2020). *Zaměstnanost, sociální věci a sociální začleňování – politiky a činnosti*. [online]. Dostupné z: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1146&langId=cs>
- EP – EVROPSKÝ PARLAMENT. (2022). *Duální vzdělávání: most přes rozbouřenou řeku?* Informační dokument. [online]. Dostupné z: [https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI\(2014\)529082_CS.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/BRIE/2014/529082/IPOL_BRI(2014)529082_CS.pdf)
- INFOABSOLVENT. (2021). *Informační systém o uplatnění absolventů škol na trhu práce*. [online]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/>
- KADEČKA, Stanislav a RIGEL, Filip. (2020). *Výkon státní správy – kompetence odpovědnost*. [online]. Dostupné z: <https://www.mvcr.cz/soubor/vykon-statni-spravy-kompetence-pdf.aspx>
- KOTKOVÁ, Ivana. (2020). *Středoškolské vzdělávání v technických oborech s ohledem na potřeby trhu práce na Táborsku*. Diplomová práce. ČZU Praha. PEF. [online]. Dostupné z: <https://is.czu.cz/zp/index.pl>

- KUČEROVÁ, Eva. (2016). *Sociální potenciály rozvoje venkova*. Disertační práce. ČZU Praha. PEF. [online]. Dostupné z: <https://www.pef.czu.cz/cs/r-7009-veda-a-vyzkum/r-7028-doktorske-studium/r-8125-alumni/r-10104-alumni-2016>
- LAUERMAN, Marek. (2012). *Komunitní škola v perspektivě českého vzdělávacího systému*. Metodický portál RVP.CZ. [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/a/15805/15805/>
- LAUERMAN, Marek. (2011). *Ověření standardů kvality komunitní školy – dílčí výsledky mezinárodního projektu*. Metodický portál RVP.CZ. [online]. Dostupné z: <https://clanky.rvp.cz/clanek/c/Z/10473/>
- LEE, Jo, ARNASON, Arnar, NIGHTINGALE, Andrea and SHUCKSMITH, Mark. (2005). Networking: Social Capital and Identities in European Rural Development. *Sociologia Ruralis*. [online]. Vol. 45, No.4, pp. 269-283. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9523.2005.00305.x>
- LYSON, Thomas. (2020). What Does a School Mean to a Community? Assessing the Social and Economic Benefits of Schools to Rural Villages in New York. In: *Journal of Research in Rural Educatio*. [online]. Vol. 17, No.3, pp. 131-137. Dostupné z: <https://eric.ed.gov/?id=ED464777>
- METODICKÁ PODPORA REGIONÁLNÍHO ROZVOJE. (2020). *Pojetí regionální politiky*. [online]. Dostupné z: <https://www.regionalnirozvoj.cz/index.php/pojeti-regionalni-politiky.html>
- MMR. (2018). *Komunitně vedený místní rozvoj (CLLD) v programovém období 2014-2020*. ISBN web: 978-80-7538-166-8. [online]. Dostupné z: <https://irop.mmr.cz/cs/vyzvy/seznam/vyzva-c-68-zvysovani-kvality-a-dostupnosti-infracst>
- MMR. (2020). *Strategie regionálního rozvoje ČR 2014-2020*. [online]. Dostupné z: <https://www.mmr.cz/cs/Regionalni-politika-a-cestovni-ruch/Podpora-regionu/Koncepce-Strategie/Strategie-regionalniho-rozvoje-CR-2014-2020>
- MMR. (2021). *Strategie regionálního rozvoje ČR 2021+*. [online]. Dostupné z: <https://mmr.cz/cs/microsites/uzemni-dimenze/strategie-regionalniho-rozvoje-cr-2021>
- MPO. (2020a). *Horizont 2020*. [online]. Dostupné z: <https://www.mpo.cz/cz/podnikani/dotace-a-podpora-podnikani/programy-eu-na-podporu-msp/horizon/horizont-2020--232896/>
- MPO. (2020b). *Národní inovační strategie ČR 2012-2020*. [online]. Dostupné z: <https://www.databaze-strategie.cz/cz/mpo/strategie/narodni-inovacni-strategie-ceske-republiky>
- MŠMT. (2009). *Analýza naplnění cílů Národního programu rozvoje vzdělávání v České republice (Bílé knihy) v oblasti předškolního, základního a středního vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/skolskareforma/analyza-naplnovani-cilu-vzdelavani?highlightWords=Analýza+naplnění+cílů+Národního+programu+rozvoje+vzdělávání>
- MŠMT. (2017, 2021). *Rejstřík škol a školských zařízení*. [online]. Dostupné z: <https://rejstriky.msmt.cz/rejskol/>

- MŠMT. (2018). *Hodnocení naplňování Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/experti-hodnotili-naplnovani-strategie-vzdelavani-2020>
- MŠMT. (2019). *Hodnocení plnění opatření Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR 2015-2020*. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-2015-2020>
- MŠMT. (2020a). *Dlouhodobé záměry vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky* [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dlouhodobé-zamery-cr>
- MŠMT. (2020b). *Evropská spolupráce ve vzdělávání a odborné přípravě (Education and Training 2020)*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/mezinarodni-vztahy/evropska-spoluprace-ve-vzdelavani-a-odborne-priprave>
- MŠMT. (2020c). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT. (2020d.) *Reforma financování regionálního školství*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ekonomika-skolstvi/reforma-financovani-regionalniho-skolstvi>
- MŠMT. (2020e). *Strategie celoživotního učení*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/dalsi-vzdelavani/strategie-celozivotniho-uceni-cr>
- MŠMT. (2020f). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2020*. [online]. Dostupné z: https://www.vzdelavani2020.cz/images_obsah/dokumenty/strategie-2020_web.pdf
- MŠMT. (2020g). *Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>
- MŠMT. (2020h). Zákon č. 561 ze dne 24. září 2004 o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). In: *Sbírka zákonů České republiky, 2004, částka 190, s. 10262-10324*. [online]. Dostupné z: <https://aplikace.msmt.cz/Predpisy1/sb190-04.pdf>
- MŠMT. (2020i). *Zpráva o vývoji českého školství od listopadu 1989 do roku 2009 v oblasti regionálního školství*. [online]. Dostupné z: <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/ostatni-koncepcni-dokumenty>
- MUSIL, Jiří. (2009). *Školy a knihovny jako komunitní centra v periferních územích*. Centrum pro sociální a ekonomické strategie FSV UK (CESES FSV UK). [online]. Dostupné z: https://ceses.cuni.cz/CESES-335-version1-skoly_a_knihovny_jako_komunitn.pdf
- MV. (2020). Zákon č. 306 ze dne 18. listopadu 1999 o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením. In: *Sbírka zákonů České republiky*. 18. 11. 1999, roč. 1999, částka 100, s. 6569-6572. [online]. Dostupné z: http://aplikace.mvcr.cz/sbirka-zakonu/SearchResult.aspx?q=302/1999&typeLaw=zakon&what=Cislo_zakona_smlo_uvy

- NPI ČR – Národní pedagogický institut ČR. (2020). *Podpora krajského akčního plánování*. [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/P_KAP/ke_stazeni/pojeti_decizni_sfera/AKTUALIZACE_2020/2020_spoluprace_skol_se_zametnavateli_IV_podrobne_pojeti_aktualizace.pdf
- NS MAS ČR – Národní síť místních akčních skupin ČR, z. s. (2019). *Vzděláváním k chytré budoucnosti aneb o vzdělávání očima místních akčních skupin*. [online]. Dostupné z: nsmascr.cz/content/uploads/2019/02/Vzděláváním-k-chytré-budoucnosti-A5-WEB.pdf
- NÚV. (2014). *Analýza systémů odborného vzdělávání v Evropě a ve světě*. [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Studie_dualni_systey_FIN.pdf
- NÚV. (2015a). *Nové prvky duálního odborného vzdělávání podporující spolupráci škol a firem - Konceptní studie*. [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Koncepcni_studie_projektu_Pospolu.pdf
- NÚV. (2015b). *Kráčíme Pospolu k efektivnější spolupráci škol a firem*. [online]. Dostupné z: http://www.nuv.cz/uploads/POSPOLU/Kracime_Pospolu.pdf
- NÚV. (2015c). *IPN Projekt POSPOLU – Souhrnná závěrečná zpráva* [online]. https://pospolu.rvp.cz/filemanager/userfiles/zprava_souhrnna_grafika_v5.pdf
- NÚV. (2020a). *Nová závěrečná zkouška*. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/nzz>
- NÚV. (2020b). *Střední vzdělávání*. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/stredni-vzdelavani>
- NÚV. (2020c). *Vzdělávání a trh práce*. [online]. Dostupné z: <http://www.nuv.cz/t/vzdelavani-a-trh-prace-v-krajich-cr-1>
- REVOLTELLA Debora. (2019). *Retooling Europe's economy*. VOX EU. [online]. Dostupné z: <https://voxeu.org/article/retooling-europe-s-economy>
- SOLÍS-ESPALLARGAS, C. A VALDERRAMA-HERNÁNDEZ, R. (2020). La educación para la sostenibilidad en la formación de profesorado. Qué estamos haciendo? *Foro de Educación*, 13(19), 165-192. [online]. Dostupné z: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.00>
- VLÁDA ČR. (2020). *Strategie Evropa 2020*. [online]. Dostupné z: <https://www.vlada.cz/cz/evropske-zalezitosti/evropske-politiky/strategie-evropa-2020/strategie-evropa-2020-78695/>
- ZACHOVÁ, Aneta. (2017). *Nová agenda dovedností pro Evropu*. [online]. Dostupné z: <https://euractiv.cz/section/aktualne-v-eu/linksdossier/nova-agenda-dovednosti-pro-evropu-factsheet/>

Seznam tabulek, grafů a schémat

Tabulka 1: Výdaje vynaložené na vzdělání jako % z HDP	53
Tabulka 2: Celkové veřejné výdaje na vzdělávání jako % z celkových veřejných výdajů.....	54
Tabulka 3: Uplatnění absolventů s výučním listem po 3 letech po ukončení studia .	65
Tabulka 4: Uplatnění absolventů maturitních oborů po 3 letech po ukončení studia	65
Tabulka 5: Procento nezaměstnaných čerstvých absolventů v ČR v letech 2011-2020 (hodnoty zjišťované vždy v dubnu)	68
Tabulka 6: Nezaměstnanost absolventů podle krajů v roce 2019 (v %)......	69
Tabulka 7: Počty žáků vstupujících do středního vzdělávání.....	71
Tabulka 8: Počty absolventů středních a vyšších škol v denním studiu.....	72
Tabulka 9: Integrovanost středních škol se zemědělským zaměřením – prolínání skupin oborů a oborů ve skupinách nabízeného studia (první rovina obsahové analýzy)	103
Tabulka 10: Integrovanost středních škol se zemědělským zaměřením – prolínání předmětů v oborech nabízeného studia (druhá rovina obsahové analýzy)	105
Tabulka 11: Postoje (doporučení) k potřebným změnám pro zvýšení atraktivity středního zemědělského školství (v %)	110
Tabulka 12: Postoje k důležitosti organizování CŽV a komunitního působení středních zemědělských škol (v %)	113
Tabulka 13: Vlivné faktory na „atraktivitu“ pedagoga-vzdělavatele	120
Tabulka 14: Vlivné faktory na „atraktivitu“ pedagoga-vychovatele	121
Tabulka 15: Důležitost CŽV na SZeŠ	122
Tabulka 16: Návrhy na spolupracující orgány a organizace při CŽV na SZeŠ.....	123
Tabulka 17: Potenciál SZeŠ jako komunitního centra v obci.....	124

Graf 1: Míra zaměstnanosti osob ve věku 25–34 let podle úrovně vzdělání (2019) v %	67
Graf 2: Míra nezaměstnanosti absolventů v ČR podle kategorií vzdělání (v %)	68
Graf 3: Nezaměstnanost mladých v ČR a EU (v %)	70
Graf 4: Celoživotní vzdělávání dospělých v ČR a EU (v %)	76
Graf 5: Celoživotní vzdělávání dospělých v zemích EU (v %).....	76
Graf 6: Kvalifikace respondentů (v %).....	108
Graf 7: Pozice středního zemědělského školství	109
Schéma 1: Typologie regionů.....	28
Schéma 2: Geografické vymezení témat regionálního rozvoje	29
Schéma 3: Typologie států veřejných sociálních služeb (Welfare state)	43
Schéma 4: Systém kurikulárních dokumentů	57
Schéma 5: Model maturitní zkoušky pro rok 2020	61
Schéma 6: Model maturitní zkoušky pro rok 2021	62
Schéma 7: Faktory ovlivňující potřebu zvýšit atraktivitu SZeŠ.....	92
Schéma 8: Okruhy pro empirický výzkum a výzkumné techniky	94

Seznam příloh

Příloha 1: Typologie území ČR podle SRR 2020

Příloha 2: Nejdůležitější legislativní předpisy v ČR upravující oblast středního školství

Příloha 3: Populace ve věku 15-64 let podle dosažené úrovně vzdělání dle ISCED 2011 (%)

Příloha 4: Procento lidí s různými úrovněmi vzdělání v zemích OECD

Příloha 5: Výdaje na vzdělávání

Příloha 6: Platy učitelů a ředitelů středních škol

Příloha 7: Účast dospělých ve věku 25-64 let na vzdělávání v roce 2014 a 2019 (v %)

Příloha 8: Vzor dotazníku pro studenty kombinovaného studia oboru Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování

Příloha 9: Záznamový arch pro individuální hloubkové rozhovory s managementem vybraných středních zemědělských škol

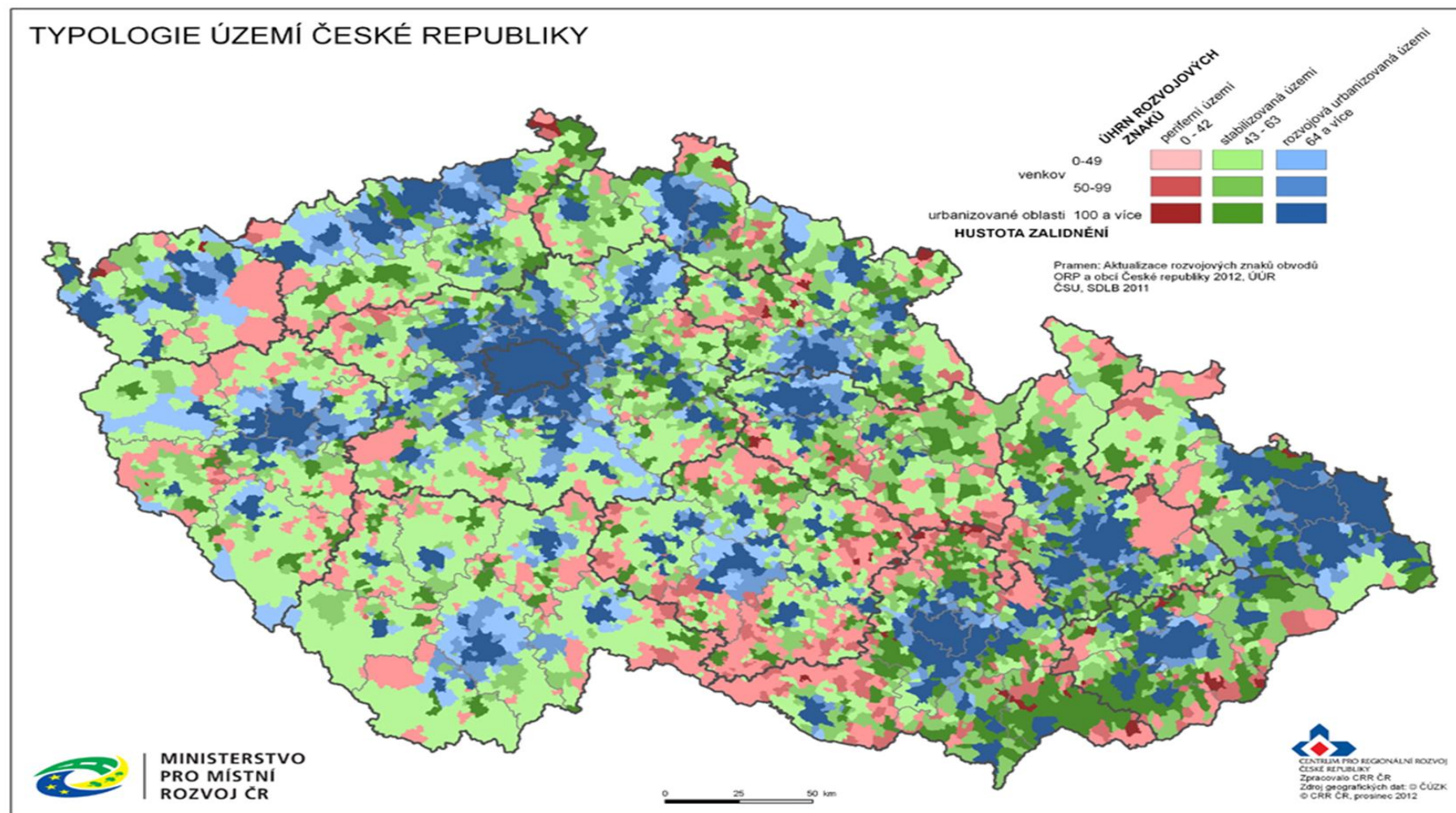
Příloha 10: Obsahová analýza oborů

Příloha 11: Obsahová analýza odborných předmětů

Příloha 12: Data získaná v rámci kvantitativní výzkumné akce zpracované v programu SPSS – třídění 1. stupně

Příloha 13: Data získaná v rámci kvantitativní výzkumné akce zpracované v programu SPSS – třídění 2. stupně

Příloha 1: Typologie území ČR podle SRR 2020



Příloha 2: Nejdůležitější legislativní předpisy v ČR upravující oblast středního školství

Zákony

- Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)
- Zákon č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů
- Zákon č. 500/2004 Sb., správní řád
- Zákon č. 262/2006 Sb., zákoník práce
- Zákon č. 306/1999 Sb., o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením
- Zákon č. 179/2006 Sb., o ověřování a uznávání výsledků dalšího vzdělávání a o změně některých zákonů (zákon o uznávání výsledků dalšího vzdělávání)
- Zákon č. 18/2004 Sb., o uznávání odborné kvalifikace
- Zákon č. 472/2011 Sb., zákon, kterým se mění zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon) ve znění pozdějších předpisů

Nariadení vlády

- Nařízení vlády č. 341/2017 Sb., o platových poměrech zaměstnanců ve veřejných službách a správě
- Nařízení vlády č. 75/2005 Sb., o stanovení rozsahu přímé vyučovací, přímé výchovné, přímé speciálně pedagogické a přímé pedagogicko-psychologické činnosti pedagogických pracovníků
- NV č. 211/2010 Sb., o soustavě oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání, v platném znění

Vyhlášky

- Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři
- Vyhláška č. 15/2005 Sb., kterou se stanoví náležitosti dlouhodobých záměrů, výročních zpráv a vlastního hodnocení školy
- Vyhláška č. 16/2005 Sb., o organizaci školního roku
- Vyhláška č. 47/2005 Sb., o ukončování vzdělávání ve středních školách závěrečnou zkouškou a o ukončování vzdělávání v konzervatoři absolutoriem

- Vyhláška č. 54/2005 Sb., o náležitostech konkursního řízení a konkursních komisích
- Vyhláška č. 64/2005 Sb., o evidenci úrazů dětí, žáků a studentů
- Vyhláška č. 27/2016 Sb., o vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků nadaných
- Vyhláška č. 107/2005 Sb., o školním stravování
- Vyhláška č. 3/2015 Sb., o některých dokladech o vzdělání
- Vyhláška č. 317/2005 Sb., o dalším vzdělávání pedagogických pracovníků, akreditační komisi a kariérním systému pedagogických pracovníků
- Vyhláška č. 364/2005 Sb., o vedení dokumentace škol a školských zařízení a školní matriky a o předávání údajů z dokumentace škol a školských zařízení a ze školní matriky (vyhláška o dokumentaci škol a školských zařízení)
- Vyhláška č. 410/2005 Sb., o hygienických požadavcích na prostory a provoz zařízení a provozoven pro výchovu a vzdělávání dětí a mladistvých
- Vyhláška č. 310/2018 Sb., o krajských normativech
- Vyhláška č. 208/2007 Sb., o podrobnostech stanovených k provedení zákona o uznávání výsledků dalšího vzdělávání
- Vyhláška č. 353/2016 Sb., o přijímacím řízení ke střednímu vzdělávání, ve znění vyhlášky č. 243/2017 Sb. a vyhlášky č. 244/2018 Sb.
- Vyhláška č. 177/2009 Sb., o bližších podmínkách ukončování vzdělávání ve středních školách maturitní zkouškou, ve znění dalších vyhlášek

Příloha 3: Populace ve věku 15-64 let podle dosažené úrovně vzdělání dle ISCED (%)

Země/rok	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Nižší než primární vzdělání, primární vzdělání, nižší sekundární vzdělání (úroveň 0-2)						
ČR	12,4	12,4	12,4	12,1	12,1	12,3
EU – 28	27,5	26,9	26,5	26,0	25,5	24,9

Země/rok	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Vyšší sekundární vzdělání, postsekundární neterciární vzdělání (úroveň 3 a 4)						
ČR	68,5	67,8	67,1	66,5	66,2	66,1
EU – 28	46,5	46,4	46,2	46,1	45,8	45,6

Země/rok	2014	2015	2016	2017	2018	2019
Krátký cyklus terciárního vzdělání, bakalářská nebo jí odpovídající úroveň, magisterská nebo jí odpovídající úroveň, doktorská nebo jí odpovídající úroveň (úroveň 5-8)						
ČR	19,1	19,8	20,6	21,4	21,7	21,6
EU – 28	26,0	26,7	27,3	27,9	28,7	29,5

Zdroj: Eurostat, 2020c

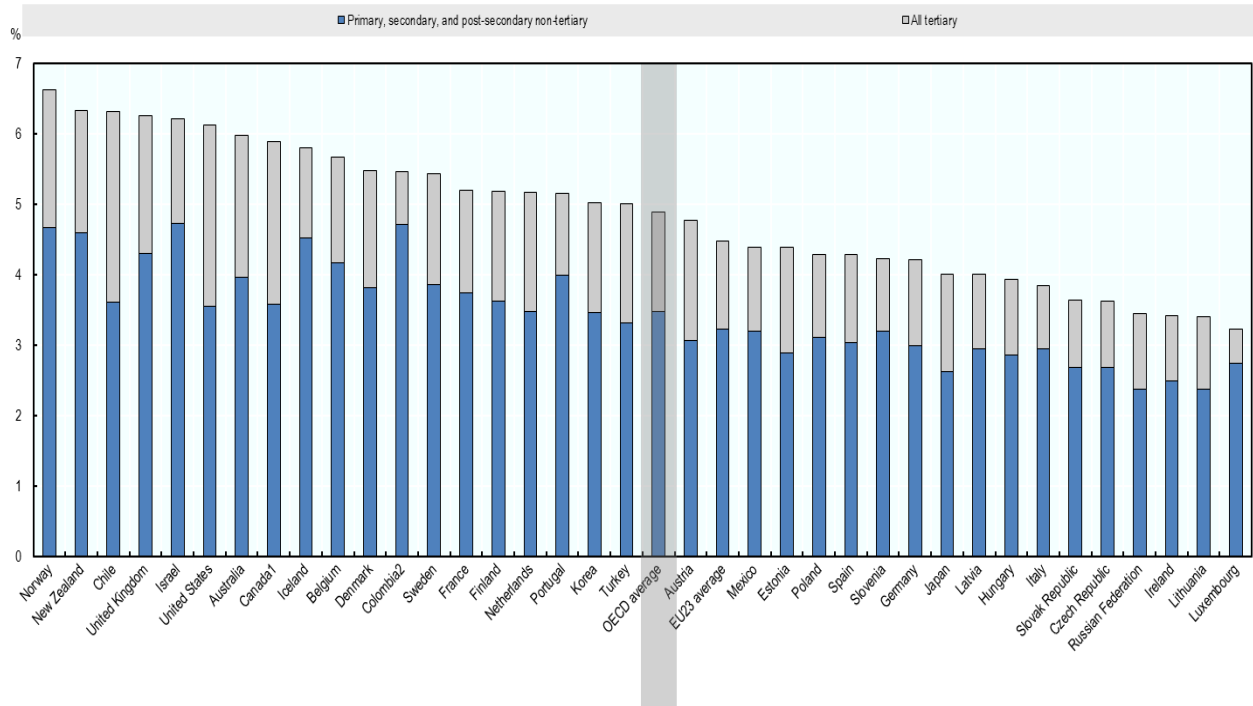
Příloha 4: Dosažené vzdělání ve věku 25–34 let v zemích OECD (%)

	Země	Nižší než sekundární vzdělání	Vyšší sekundární nebo postsekundární neterciární všeobecné	Vyšší sekundární nebo postsekundární neterciární odborné	Terciární vzdělání
1	Korea	2	28		70
2	Rusko	5	17	16	62
3	Slovinsko	5	10	41	44
4	Polsko	6	14	37	43
5	Kanada	6	21	10	63
6	Švýcarsko	6	10	31	53
7	Litva	7	20	18	55
8	Česká republika	7	36	24	33
9	USA	7	42		50
10	Izrael	9	41	3	47
11	Finsko	9	11	39	42
12	Slovensko	9	4	47	39
13	Irsko	9	21		70
14	Austrálie	9	18	20	52
15	Rakousko	11	8	39	42
16	Lotyšsko	11	25	20	44
17	Estonsko	11	19	27	43
18	Francie	13	9	31	48
19	Nizozemí	12	8	31	49
20	Řecko	13	24	21	42
21	Maďarsko	13	17	39	31
22	Německo	13	8	46	33
23	EU 23 průměr	13	14	29	44
24	Lucembursko	13	15	16	55
25	Nový Zéland	13	18	25	44
26	Velká Británie	15	15	19	52
27	Belgie	15	11	27	47
28	Chile	15	42	10	34
29	OECD průměr	15	16	24	45
30	Švédsko	16	14	21	48
31	Norsko	17	13	21	49
32	Dánsko	18	10	25	47
33	Jižní Afrika	18	77		6
34	Island	19	17	17	47
35	Itálie	24	13	35	28
36	Portugalsko	25	19	19	37
37	Kolumbie	28	42		30
38	Argentina	28	32		40
39	Španělsko	30	12	11	47
40	Brazílie	33	46		21
41	Turecko	41	13	11	35
42	Kostarika	46	20	2	31
43	Mexiko	49	26	2	24
44	Indonésie	50	34		16
45	Indie	64	22		14
46	Čína	64	18		18

Zdroj: OECD, 2020

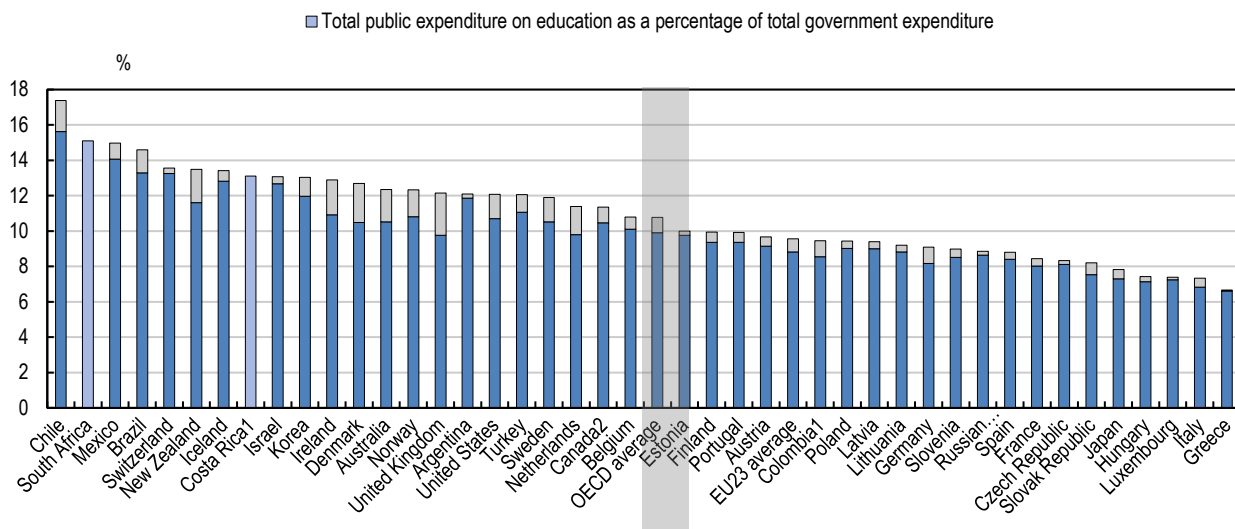
Příloha 5: Výdaje na vzdělávání

Celkové výdaje na vzdělávání jako % HDP (2017)



Zdroj: Eurostat, 2020a

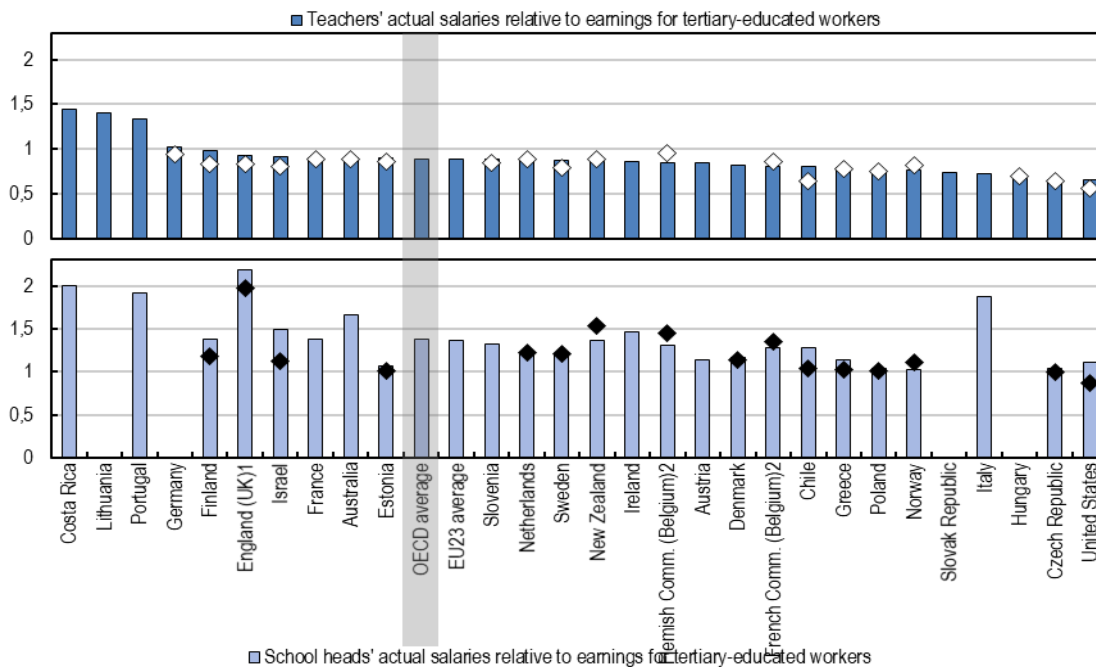
Celkové výdaje na vzdělávání jako % výdajů (2017)



Zdroj: Eurostat, 2020a

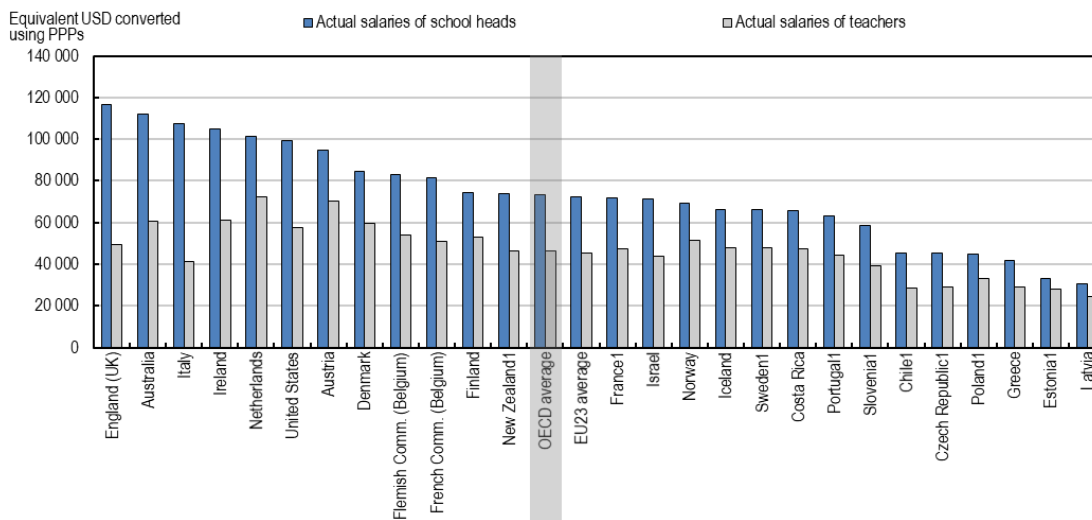
Příloha 6: Platy učitelů a ředitelů středních škol

Skutečné platy učitelů a ředitelů středních škol ve srovnání s výdělků pracovníků s vysokoškolským vzděláním (2019)



Zdroj: Eurostat, 2020a

Skutečné roční platy ředitelů škol a učitelů ve veřejných institucích v ekvivalentech USD přepočtené pomocí parity kupní síly



Zdroj: Eurostat, 2020a

Příloha 7: Účast dospělých ve věku 25-64 let na vzdělávání v roce 2014 a 2019

(v %)

	Total		Male		Female	
	2014	2019	2014	2019	2014	2019
EU	10,1	10,8	9,3	9,8	10,9	11,9
Belgium	7,4	8,2	6,9	7,7	7,9	8,6
Bulgaria	2,1	2,0	1,8	1,8	2,3	2,1
Czechia	9,6	8,1	9,3	8,1	9,8	8,1
Denmark	31,9	25,3	26,2	20,7	37,6	30,0
Germany	8,0	8,2	8,1	8,3	7,9	8,1
Estonia	11,6	20,2	9,2	17,0	13,9	23,3
Ireland	7,0	12,6	6,4	10,7	7,6	14,5
Greece	3,2	3,9	3,4	3,7	3,1	4,2
Spain	10,1	10,6	9,4	9,5	10,8	11,7
France	18,4	19,5	16,0	16,7	20,8	22,2
Croatia	2,8	3,5	2,6	3,2	3,0	3,7
Italy	8,1	8,1	7,8	7,7	8,3	8,6
Cyprus	7,1	5,9	6,7	5,6	7,5	6,2
Latvia	5,6	7,4	4,9	5,4	6,3	9,3
Lithuania	5,1	7,0	4,6	5,5	5,6	8,5
Luxembourg	14,5	19,1	13,9	19,7	15,1	18,5
Hungary	3,3	5,8	3,0	5,6	3,6	6,0
Malta	7,7	12,0	7,3	10,7	8,1	13,4
Netherlands	18,3	19,5	18,0	18,5	18,6	20,4
Austria	14,3	14,7	13,2	13,1	15,4	16,3
Poland	4,0	4,8	3,6	4,2	4,3	5,4
Portugal	9,6	10,5	9,3	10,3	9,9	10,7
Romania	1,5	1,3	1,7	1,4	1,4	1,2
Slovenia	12,1	11,2	10,5	9,7	13,8	12,8
Slovakia	3,1	3,6	3,0	3,6	3,2	3,6
Finland	25,1	29,0	21,6	24,8	28,8	33,3
Sweden	29,2	34,3	22,3	26,1	36,3	42,9
United Kingdom	16,3	14,8	14,6	13,3	18,0	16,3
Iceland	26,3	22,2	21,9	18,8	30,6	25,7
Norway	20,1	19,3	18,4	17,7	21,9	21,0
Switzerland	30,5	32,3	30,8	33,2	30,3	31,3
Montenegro	2,9	2,5	3,1	2,1	2,7	3,0
North Macedonia	3,2	2,8	3,2	2,8	3,3	2,7
Serbia	4,4	4,3	4,1	3,8	4,8	4,8
Turkey	5,7	5,7	5,8	5,7	5,5	5,7

Zdroj: Eurostat, 2020b

Příloha 8: Vzor dotazníku pro studenty kombinovaného studia oboru Učitelství odborných předmětů a Učitelství praktického vyučování

Vážení respondenti,

prosím Vás o odpovědi na otázky v tomto dotazníku, který je realizován pro účely mé disertační práce a je zaměřen na **Pozici střední zemědělské školy v soudobé české společnosti**. Vaše odpovědi přispějí k vypracování návrhů na možné rozšíření aktivit středních zemědělských škol, aby patřily k atraktivním oborům středoškolského vzdělávání a zároveň přispěly k regionálnímu rozvoji prostřednictvím občanského vzdělávání.

Dotazník je anonymní. Děkuji Vám za spolupráci.

Ing. Kateřina Tomšíková

1. Uveďte Vaši stávající profesi:

.....

2. Pokud máte vlastní zkušenosti se vzděláváním jiných osob v roli vzdělavatele (učitele, lektora) či organizátora vzdělávání (realizátora kurzů, mimoškolních aktivit), uveďte:

a) v jakém stupni/stupních vzdělávání

b) v jakém oboru /oborech vzdělávání.....

3. Ohodnoťte, prosím, Vaše zkušenosti se zemědělským středním školstvím. (Zakroužkujte odpovídající číslici.)

1	2	3	4	5
velké	spíše velké	střední	malé	žádné

4. Je podle Vás rozdíl mezi vzděláváním v různých oborech středního školství? Zajímá mě konkrétně zemědělské školství – má vzhledem k jiným oborům středoškolského studia pozici:

1. zhruba stejnou

2. lepší (uveďte příkladně tři obory s horší pozicí)

.....

.....

3. horší (uveďte příkladně tři obory s lepší pozicí)

.....

.....

5. Co byste doporučil/a, aby se v zemědělském středním školství dělo/změnilo, aby tento obor patřil k atraktivním oborům středoškolského vzdělání a vzdělávání?

a) z hlediska obsahu vyučování (zařazení jiných, nových tematických celků či předmětů atp.)

.....
.....

b) z hlediska způsobů, metod vyučování (větší využívání aktivizačních metod, dialogových atp.)

.....
.....

c) z hlediska podmínek vyučování (vybavení učeben, dostupnost výukových materiálů atp.)

.....
.....

d) z hlediska práce pedagoga jako vzdělavatele (větší propojení s praxí, zvyšování pedagogovy odbornosti atp.)

.....
.....

e) z hlediska práce pedagoga jako vychovatele (jeho účast na mimoškolních aktivitách žáků atp.)

.....
.....

6. Dnes se do vzdělávání v zemědělských oborech na středoškolské úrovni (i v jiných oborech) prosazuje potřeba zavádět tzv. celoživotní vzdělávání. Jaký je na to Váš názor – je pro dobrou pozici zemědělského školství mezi ostatními obory středoškolského vzdělávání důležité organizovat celoživotní vzdělávání? (Zakroužkujte odpovídající číslici.)

1	2	3	4	5	6	7
je to velmi důležité			je to tak „napůl“			je to úplně jedno

7. Prosím, uveďte (bez ohledu na Vaše předchozí hodnocení důležitosti), jaké vhodné aktivity (z hlediska předmětného zaměření, formy studia, studujících atp.) by mohly být podle Vás v celoživotním vzdělávání na středních zemědělských školách realizovány.

.....
.....

8. Byla by, podle Vás, při realizaci aktivit v rámci celoživotního vzdělávání vhodná spolupráce středních zemědělských škol s jinými organizacemi? Pokud se domníváte, že ano, uveďte, prosím, s kterými.

.....
.....

9. Domníváte se, že by střední škola mohla plnit i funkci tzv. „komunitního centra“ a přispět tak ke zlepšení sportovních, kulturních či sociálních aktivit obyvatel v daných obcích?

1	2	3	4	5
ano, významně	spíše ano	nevím	spíše ne	určitě ne

10. V případě, že jste odpověděl ano/spíše ano, jaké aktivity byste Vy osobně preferoval/a?

.....
.....

Děkuji za Váš čas.

Příloha 9: Záznamový arch pro individuální hloubkové rozhovory s managementem vybraných středních zemědělských škol

- 1. Jakou se domníváte, že mají střední zemědělské školy (dále SZeŠ) pozici mezi ostatními středními školami? Zdůvodněte, prosím, svou odpověď.**
- 2. Co byste doporučil/a, aby se v zemědělském středním školství dělo / změnilo, aby tento obor patřil k atraktivním oborům středoškolského vzdělávání?**
 - 2a) z hlediska obsahu vyučování (nová témata)
 - 2b) z hlediska způsobů, metod vyučování
 - 2c) z hlediska podmínek vyučování (vybavení učeben, dostupnost výukových materiálů)
 - 2d) z hlediska práce pedagoga jako vzdělavatele
 - 2e) z hlediska práce pedagoga jako vychovatele
- 3. Vliv klimatických změn může v budoucnu vyústit i v potřebu změn tradičních postupů v zemědělské produkci (např. v důsledku nedostatku vody, zvýšení průměrné teploty apod.). Domníváte se, že je vhodné a potřebné žáky připravovat na tyto změny již dnes? Pokud ano, jaký byste navrhoval/a způsob žáky s takovými změnami seznamovat?**
- 4. V čem byste spatřoval/a problémy při zavádění takových informací do výuky?**
- 5. Realizuje škola, kterou vedete, speciální zaměření, předměty či témata, která jsou v současné době populární? Která to jsou? Pokud ne, považovali byste za prospěšné je zavést? Jaké překážky by přineslo jejich zavádění?**
- 6. V návaznosti na předchozí otázky – vidíte možnost využití disponibilních hodin v souvislosti se zaváděním výše zmíněných inovací? Jak se např. projevilo využití disponibilních hodin na Vámi řízené škole v souvislosti se**

zavedením státní maturitní zkoušky? Bude hrát roli v jejich využití změna struktury povinných maturitních předmětů?

- 7. V současnosti se klade v rámci vzdělávání v zemědělských oborech na středoškolské úrovni důraz na prosazování institutu celoživotního vzdělávání. Realizuje škola, kterou vedete, nějaké aktivity v rámci celoživotního vzdělávání (např. péči o domácí mazlíčky, floristiku, kulinářství)? Pokud ano, jakého jsou charakteru? S kým při jejich realizaci spolupracujete?**
- 8. Pokud ne, považovali byste za prospěšné je zavést? Jaké překážky by přineslo jejich zavádění?**
- 9. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy ČR na období 2015-2020 vidí pro školy příležitost stát se tzv. komunitním centrem zahrnujícím nejen tradiční vzdělávání, ale také společenské, kulturní a sportovní programy pro místní obyvatele. Podobně je vymezeno také komunitní vzdělávání, resp. komunitní školy. Uvažoval/a jste o možnosti, aby se Vaše škola stala komunitním centrem či komunitní školou?**
- 10. Realizuje Vámi vedená škola podobné aktivity (uved'te prosím konkrétní aktivity dle následujícího členění):**
 - 10a) společenské a kulturní aktivity podporující lokální identitu
 - 10b) společenské a kulturní aktivity podporující regionální rozvoj
 - 10c) ostatní společenské a kulturní aktivity
 - 10d) aktivity podporující možnosti uplatnění na trhu práce
 - 10e) sportovní aktivity
 - 10f) případně jiné aktivity

11. Pokud ne, vidíte jako prospěšné je zavést? V jaké oblasti? Jaké vidíte překážky v jejich zavedení?

12. Spolupracuje Vaše škola nějakým způsobem s místně příslušným úřadem práce? Pokud ano, v čem aktivity spočívají?

12a) Ano. Žáci navštěvují místní úřad práce a seznamují se s jeho službami.

12b) Ano. Školu navštěvuje pracovník úřadu práce a informuje žáky o službách.

12c) Ano. Škola spolupracuje s Informačním a poradenským střediskem.

12d) Ano. Škola spolupracuje s úřadem práce v rámci projektů, např. Záruka pro mladé.

12e) Ano. Škola ve spolupráci s úřadem práce realizuje rekvalifikační kurzy.

12f) Ne. Rádi bychom ale s úřadem práce spolupracovali

12g) Ne. Spolupráci nepovažujeme za důležitou.

13. Spolupracuje Vaše škola nějakým způsobem s vedením obce? Pokud ano, v čem aktivity spočívají?

Příloha 10: Výstupy obsahové analýzy oborů

U pěti škol (jedna z nich je zaměřená pouze na technické obory), které mají v nabídce pouze obory 41 Zemědělství a lesnictví (jmenovitě Jezdec a chovatel koní, Rybářství, Zahradnictví, Zahradnické práce, Zahradník, Rostlinolékařství, Chovatelství, Zemědělec-farmář, Agropodnikání, Vinohradnictví, Lesnictví, Včelař, Lesní mechanizátor), existuje naprostá integrace.

U následujících tří škol můžeme hovořit o jejich úplné integraci, přestože nenabízí jen obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví.

- Dvě školy (obě technicky zaměřené) k nabídce skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví (jedna nabízí obor Mechanizace a služby a Opravář zemědělských strojů, druhá rovněž Opravář zemědělských strojů a Opravářské práce) přidaly obory z jiných skupin oborů, první ze škol pouze ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika (jí poskytovaný obor má název Strojní mechanik), další škola přidala rovněž obor ze skupinu 23 Strojírenství a strojírenská technika (má název Mechanik-opravář), a navíc tato škola doplnila nabídku ze skupiny oborů 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie (název poskytovaného oboru je Instalatér).
- Jedna škola (poskytující dva obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví, a to technický obor Opravář zemědělských strojů i klasický zemědělský obor Zahradník) přidala ke své nabídce navíc obory ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika (s názvy Provozní technika, Mechanik opravář). I v tomto případě se jedná o úplnou integraci oborů, vzhledem k jejich zaměření a obsahu.

Následuje šest škol, u kterých můžeme hovořit o částečné integraci a nabídce příbuzných oborů.

- První z nich (technicky zaměřená), poskytující obor Opravář lesnických strojů (ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví), přidala obory ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika (názvy jí nabízených oborů jsou Karosář, Autolakýrník, Strojník silničních vozů, Mechanik opravář) a dále jeden obor ze skupiny 39 Speciální a interdisciplinární obory (obor nabízí pod názvem Autotronik). Do této chvíle by se jednalo též o úplnou integraci oborů, škola

však nabízí další dva obory, a to ze skupiny 37 Doprava a spoje (obor má název Logistické a finanční služby) a skupiny oborů 66 Obchod (pod názvem Operátor skladování). Těmito zdánlivě odlišnými dvěma obory však škola vhodně doplnila portfolio nabízených oborů a podpořila jejich integraci.

- Stejně tak je tomu u dalších dvou škol, které k oborům skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (těmito obory byly u první školy Lesnictví, Lesní mechanizátor a Opravář lesnických strojů, u druhé školy Zahradnictví a Zahradník) přidaly příbuzné obory, a to první škola jeden obor ze skupiny 43 Veterinářství a veterinární prevence (obor nese název Veterinářství) a druhý obor ze skupiny 33 Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů (nabízí jej pod názvem Truhlář), druhá škola přidala obor ze skupiny 16 Ekologie a ochrana životního prostředí (nabízí ho pod názvem Ekologie a životní prostředí) a obor ze skupiny 78 Obecně odborná příprava (v nabídce školy pod názvem Přírodovědné lyceum).
- Technicky zaměřená čtvrtá škola nabízí dva obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (jedná se o Mechanizace a služby a Opravář zemědělských strojů). K těmto oborům připojuje obor ze skupiny 64 Podnikání v oborech, odvětví (pod názvem Podnikání). Jedná se o nástavbové studium a z podrobnější analýzy obsahu tohoto oboru a uplatnění absolventů je zřejmé, že škola vhodně doplnila svou nabídku vzdělání s maturitní zkouškou a výučního listu.
- Pátá ze zmíněných škol nabízí čtyři obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (konkrétně Zahradnické práce, Zahradník, Opravářské práce, Opravář zemědělských strojů), jeden obor ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika (pod názvem Strojírenské práce) a dále obor ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus (pod názvem Stravovací a ubytovací služby) a další obor ze skupiny 66 Obchod (pod názvem Prodavačské práce, v němž se specializuje na prodej technického zboží, čímž opět podporuje integraci nabízených oborů). Tato škola dále nabízí obor ze skupiny oborů 78 Obecně odborná příprava, v tomto případě se jedná o Praktickou školu dvouletou, ve které nabízí studium pro žáky se středně těžkým stupněm mentálního postižení. Škola tímto oborem dává možnost vzdělání i specifické skupině žáků, neboť i praktická škola je řazená mezi střední vzdělání, avšak

neporušuje výše zmíněnou snahu o integraci oborů v rámci středoškolského vzdělávání s výučním listem nebo maturitní zkouškou.

- Poslední ze škol nabízí ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví jeden obor (pod názvem Zahradnické práce) a ze skupiny oborů 29 Potravinářství a potravinářská chemie také jeden obor (s názvem Potravinářská výroba). Stejně jako předchozí škola realizuje i obor ze skupiny oborů 78 Obecně odborná příprava (i zde se jedná o obor Praktická škola dvouletá, a i zde můžeme konstatovat, že škola pouze dává šanci ke studiu specifické skupině žáků v daném regionu).

Čtyři školy, nabízejících obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví, doplňují svou nabídku oborem, který by se dal označit jako související s touto skupinou oborů, ovšem integrace již není tak silná.

- První ze škol k oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje jej pod názvem Opravář zemědělských strojů) a k oboru ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika (nabízí jej pod názvem Mechanik opravář) připojila obor ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus (vyučovaný pod názvem Kuchař-číšník), což je vzhledem k technickému zaměření školy ne zcela podobný obor.
- Druhá ze škol rovněž nabízí obory ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus (vyučuje je pod názvy Gastronomie, Kuchař-číšník) a připojuje učební obor ze skupiny 29 Potravinářství a potravinářská chemie (vyučovaný pod názvem Cukrář), jedná se však o klasickou zemědělskou školou s nabídkou oborů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (nabízenými pod názvy Zemědělec-farmář, Zahradník), pro které je oblast zpracování potravin a gastronomie bližší. Škola však nabízí další obor ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus (pod názvem Cestovní ruch), který je oblasti zpracování potravin vzdálenější.
- Třetí škola nabízí ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví jeden obor (vyučovaný pod klasickým názvem Agropodnikání) a připojuje příbuzný obor ze skupiny 33 Zpracování dřeva a výroba hudebních nástrojů (pod názvem Operátor dřevařské a nábytkářské výroby). Navíc nabízí obor ze skupiny 63 Ekonomika a administrativa (vyučovaný pod názvem Obchodní akademie) a skupiny

18 Informatické obory (pod názvem Informační technologie), u které se nejedná o silnou integraci se zemědělským zaměřením.

- Čtvrtá škola nabízí dva obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (pod názvy Zahradník, Zemědělec-farmář) a doplňuje příbuzným oborem ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika (vyučuje ho pod názvem Strojní mechanik). Dále nabízí dva obory z jiné oblasti s nižší integrací na zemědělskou oblast. Jedná se o obor ze skupiny oborů 68 Právo, právní a veřejnosprávní činnost (vyučovaný pod názvem Veřejnosprávní činnost) a ze skupiny 63 Ekonomika a administrativa (vyučovaný pod názvem Ekonomika a podnikání).

Specifikem následujících sedmi škol, které kromě oborů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví a oborů ze skupin, které byly výše označeny jako integrované (či příbuzné nebo provázané), je zařazení oboru, který je ze skupiny 53 Zdravotnictví či 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče. Vždy se jedná o obor věnující se pečovatelské péči.

- První ze škol k oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje jej pod názvem Agropodnikání) a oboru ze skupiny 18 Informatické obory (vyučovaného pod názvem Informační technologie) zařadila obor ze skupiny 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče (vyučuje jej pod názvem Sociální činnost).
- Druhá škola k oborům ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje tři, a to Zemědělské práce, Zahradnické práce a Zahradník) a dvěma oborům ze skupiny 29 Potravinářství a potravinářská chemie (jedná se o obory Potravinářská výroba a Cukrář) nabízí i obor ze skupiny 53 Zdravotnictví (vyučovaný pod názvem Ošetřovatel).
- Další škola k oboru Zahradnické práce ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví a oboru Stravovací a ubytování služby ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus připojuje obor ze skupiny 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče, který vyučuje pod názvem Pečovatelské služby.
- Čtvrtá škola k příbuzným oborům ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (nabízí obor Opravář zemědělských strojů) a oboru ze skupiny 23 (vyučuje pod

názvem Mechanik-opravář) připojila výuku oboru Sociální činnost ze skupiny 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče.

- Pátá a šestá škola nabízejí shodně ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví výuku oboru Zahradnické práce, doplňují jí oborem ze skupiny 29 Potravinářství a potravinářská chemie (ten vyučují pod názvem Potravinářské práce) a oborem ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus (vyučují jej pod názvem Stravovací a ubytovací služby) a oborem ze skupiny 66 Obchod (na obou školách vyučován pod názvem Prodavačské práce, při detailnějším rozboru náplně výuky bylo zjištěno, že v jednom případech jedná o prodej lahůdek). Navíc pak obě nabízí obor Pečovatelské služby ze skupiny 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče.
- Poslední škola nabízí tři obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje je pod názvy Lesnictví, Lesnické práce, Lesní mechanizace). Dále vyučuje dva obory ze skupiny 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče (pod názvy Pečovatelské služby a Sociální činnost). Ve své nabídce má navíc obor, který je ze skupiny oborů 68 Právo, právní a veřejnosprávní činnost, který vyučuje pod názvem Bezpečnostně právní činnost. V tomto případě se jedná o obor, který není zemědělským oborům blízký.

Poslední dvě školy zařadily do své nabídky oborů (kromě skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví, případně příbuzných nebo provázaných oborů) také obory, které nelze v kontextu s těmito poskytovanými obory označit jako příbuzné, dalo by se konstatovat, že jsou zcela neintegrovány. Školy tak zřejmě chtěly tímto „marketingovým přístupem“ rozšířit a zatraktivnit svou nabídku vzdělání na úkor integrace poskytovaných oborů z oblasti zemědělství.

- První škola nabízí k oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje obor Opravář zemědělských strojů) příbuzné obory ze skupiny 65 Gastronomie, hotelnictví a turismus (pod názvy Gastronomie a Kuchař-číšník) a učební obor Cukrář ze skupiny 29 Potravinářství a potravinářská chemie a tyto obory doplňuje oborem Podnikání ze skupiny nástavbových oborů 64 Podnikání v oborech, odvětví. Navíc nabízí obor ze skupiny 82 Umění a užité umění skupiny (s názvem Grafický design) a nástavbový obor ze skupiny 66 Obchod (pod názvem Aranžér).

- Druhá škola k oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučovaných pod názvem Zahradnické práce) připojila obor ze skupiny 36 Stavebnictví, geodézie a kartografie (vyučovaný pod názvem Zednické práce), ještě jeden obor ze skupiny 31 Textilní výroba a oděvnictví (vyučuje jej pod názvem Šití oděvů).

Příloha 11: Výstupy obsahové analýzy odborných předmětů

U pěti škol, které realizují pouze obory 41 Zemědělství a lesnictví, bylo konstatováno, že mezi těmito obory existuje naprostá integrace. Tyto školy mají v nabídce jednotlivých oborů specifické odborné předměty, které odpovídají náplni daného zaměření, ale mají v ní také předměty, které nabízí i jiným oborům. Lze tvrdit, že u čtyř z níže uvedených škol existuje provázanost mezi předměty, a to i u oborů, které sice jsou ze stejné skupiny oborů (41 Zemědělství a lesnictví), ale různorodě zaměřené. Je možné se domnívat, že důvodem může být i to, že škola disponuje odborníky a využívá jejich znalostí i v rámci jiných oborů.

- První z těchto škol nabízí pět oborů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví, z toho jeden je Rybářství a ostatní čtyři jsou různé formy oboru Zahradnictví (Zahradnictví-specializace – nastavbový obor, Zahradnictví-specializace – obor s maturitou, Zahradnické práce-specializace – učební obor a Zahradník-specializace – učební obor). Až na učební obor Zahradnické práce-specializace všechny čtyři ostatní vyučují jeden společný předmět (Ekonomiku). Kromě dalšího učebního oboru Zahradník-specializace ostatní tři vyučují společně další jeden předmět (Geodézii). Obor Rybářství a Zahradník-specializace – maturitní obor společně vyučují také jeden předmět (Motorová vozidla). Mezi zahradnickými obory je velká provázanost v nabídce stejných předmětů. Všechny nabízí šest stejných předmětů (Ovocnictví, Zelinářství, Květinářství, Sadovnictví, Floristiku a Zahradnickou mechanizaci). Kromě učebního oboru Zahradnické práce-specializace ostatní zahradnické obory vyučují tři další společné předměty (Rostlinolékařství, Sadovnickou tvorbu, Sadovnické kreslení a projektování). Kromě nastavbového oboru Zahradnictví-specializace mají ostatní zahradnické obory v nabídce jeden stejný předmět (Základy zahradnictví). Zajímavostí je, že tato škola nabízí velké množství volitelných předmětů (Krajinářství, Vinohradnictví, Urbanistika, Zakládání a údržba sadovnické zeleně, Zpracování ovoce a zeleniny a Interiérová floristika) a nabízí je třem oborům – Rybářství, Zahradnictví v oboru s maturitní zkouškou a Zahradnictví v nastavbovém studiu. Dále nabízí tři volitelné předměty (Speciální zahradnická mechanizace, Sadovnické květinářství, Marketing a management) dvou oborech, a to Rybářství

a Zahradnictví s maturitní zkouškou). Dalo by se konstatovat, že tato škola maximálně využívá možnosti propojení jí poskytovaných oborů prostřednictvím vyučovaných předmětů.

- Druhá škola, která nabízí obory Rostlinolékařství, Chovatelství a Zemědělec-farmář, vyučuje v rámci odborných předmětů šest stejných předmětů (Ekonomiku, Pěstování rostlin, Technická zařízení a mechanizaci v zemědělství, Zemědělské cvičení, Alternativní hospodaření a Chov zvířat). U maturitních oborů Rostlinolékařství a Chovatelství je vyučován též předmět se stejným názvem Blok předmětů-specializace, ale vzhledem k rozdílnému zaměření obou oborů je vzdělávací obsah jiný.
- Další škola, která nabízí poměrně rozdílné zemědělské obory Agropodnikání a Vinohradnictví, v obou těchto oborech vyučuje osm stejných odborných předmětů (Ekonomiku, Stroje a zařízení, Motorová vozidla, Nauku o prostředí rostlin, Základy zelinářství, Zpracování ovoce a zeleniny, Včelařství a Sommeliérství).
- Čtvrtá ze škol nabízí pět oborů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Lesnictví, Včelař, Zahradnické práce, Zahradník a Lesní mechanizátor). V rámci všech pěti nenabízí žádný společný předmět. Čtyři z nich (kromě oboru Zahradnické práce) vyučují jeden společný předmět (Ekonomiku). Obor Lesnictví, Včelař a Lesní mechanizátor nabízí jeden společný předmět (Motorová vozidla). Obor Lesnictví a Lesní mechanizátor má v nabídce čtyři stejné předměty (Strojnické základy, Lesnické technologie, Nauku o lese a Myslivost). Nejvíce společných předmětů mají obory Zahradnické práce a Zahradník, a to celkem šest předmětů vyučovaných pod stejným názvem (Základy zahradnické výroby, Ovocnictví, Zelinářství, Sadovnictví, Květinářství, Vazačství a aranžování). Škola nabízí žákům všech oborů stejné zájmové kroužky (Trubačský, Včelařský, Kynologický, Fotografický, Práce se dřevem, Vábičský).
- Poslední ze škol nabízí ve skupině 41 Zemědělství a lesnictví pouze jeden obor (Jezdec a chovatel koní) a adekvátní odborné předměty v jeho rámci.

U dalších tří škol, které k nabídce skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví přidávají i obory z jiných skupin, ale takových, které jsou velmi podobné těm ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví, byla konstatována také úplná integrace zaměření.

- První z těchto škol nabízí čtyři pouze technické obory (Opravář zemědělských strojů, Opravářské práce, Mechanik-opravář a Instalatér), v rámci kterých se u všech objevuje jeden shodný předmět (Technická dokumentace). U tří oborů (kromě oboru Instalatér) jsou vyučovány dva stejné předměty (Strojnictví a Technologie oprav). V jiné kombinaci tří oborů (Opravář zemědělských strojů, Mechanik-opravář a Instalatér) je vyučován jeden stejný předmět (Ekonomika). Dva společné předměty (Stroje a zařízení a Motorová vozidla) nabízí obory Opravář zemědělských strojů a Opravářské práce. Kromě profilových předmětů nabízí tři obory (Opravář zemědělských strojů, Mechanik-opravář a Instalatér) společně neprofilový předmět Základy ekologie, a to je zajímavý poznatek.
- Druhá škola nabízené obory Opravář zemědělských strojů a Zahradník ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví doplnila obory Provozní technika a Mechanik-opravář. Ve všech čtyřech se vyučuje jeden společný předmět (Ekonomika). Tři technické obory společně vyučují jeden předmět (Strojnictví). Velké propojení je mezi obory Opravář zemědělských strojů a Mechanik-opravář, nabízí čtyři stejné předměty (Strojírenská technologie, Technická dokumentace, Technologie oprav a Řízení motorových vozidel). Obor Opravář zemědělských strojů a Provozní technika vyučují jeden společný předmět (Stroje a zařízení). Obor Zahradník ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví již není s ostatními propojen žádnými společnými předměty.
- U poslední z uvedených tří škol nebyla nabídka předmětů k dispozici.

Následuje šest škol, u kterých byla konstatována částečná integrace v nabídce příbuzných oborů.

- První škola nabízí celkem osm oborů. U všech vyučuje jeden společný předmět (Ekonomiku). V rámci šesti technických oborů (Opravář lesnických strojů ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví a dále Karosář, Autolakýrník, Strojník silničních vozů, Mechanik opravář, Autotronik a rovněž v oboru

Operátor skladování) nabízí jeden společný předmět (Technická dokumentace). U výše uvedených pěti oborů (kromě oboru Operátor skladování) dále nabízí čtyři stejné předměty (Strojnictví, Motorová vozidla a Řízení motorových vozidel a Technologie). Dva netechnické obory (Logistické a finanční služby a Operátor skladování) mají tři společné předměty (Logistiku, Obchodní korespondenci a Právo).

- Škola, která nabízí tři obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Lesnictví, Lesní mechanizátor a Opravář lesnických strojů) a dva z jiných skupin oborů (Veterinářství a Truhlář), nemá žádný společný předmět pro všech pět oborů. Čtyři ze nich (kromě oboru Veterinářství) vyučují jeden společný předmět (Ekonomiku). Dva z technických oborů (Lesní mechanizátor a Opravář lesnických strojů) vyučují dva stejné předměty (Strojírenství a Technologie), předmět Technologie nabízí škola i v oboru Truhlář. Obor Lesnictví a Lesní mechanizátor vyučuje jeden společný předmět (Myslivost), zajímavé je, že jej nabízí jako volitelný i pro obor Veterinářství. Obor Veterinářství i Opravář lesnických strojů nabízí jeden společný předmět (Motorová vozidla).
- U školy, která nabízí ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví obory Zahradnictví a Zahradník a příbuzné obory Ekologie a životní prostředí a Přírodovědné lyceum, není nabídka předmětů k dispozici.
- Technicky zaměřená čtvrtá škola nabízí dva obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (jedná se o Mechanizace a služby a Opravář zemědělských strojů) a obor Podnikání. Všechny tři obory vyučují jeden společný předmět (Ekonomiku), dále již v kombinaci s oborem Podnikání nenabízí žádný společný předmět. Naopak v rámci dvou technických oborů nabízí sedm stejných předmětů (Strojírenství, Strojírenská technologie, Technická dokumentace, Technologie oprav, Zemědělské stroje a zařízení, Motorová vozidla, Řízení motorových vozidel).
- Další škola nabízí čtyři obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví – dva klasické zemědělské obory (Zahradnické práce, Zahradník) a dva technické obory (Opravařské práce, Opravář zemědělských strojů). K těmto dvěma poskytuje příbuzný obor z jiné skupiny oborů pod názvem Strojírenské práce. Mezi technickými obory nabízí hned několik stejných předmětů, konkrétně

mezi všemi třemi obory dva předměty (Technologie oprav a Stroje a zařízení). Obory Opravář zemědělských strojů a Strojírenské práce mají dva stejné předměty (Technickou dokumentaci a Strojírenskou technologii). Obory Opravář zemědělských strojů a Opravářské práce vyučují společně také dva předměty (Motorová vozidla a Základy strojnictví). Pět společných předmětů škola nabízí i v oborech Zahradnické práce a Zahradník (Základy zahradnické výroby, Květinářství, Sadovnictví, Základy botaniky a Floristiku). Zajímavostí je, že dva předměty (Základy botaniky a Floristiku) nabízí i v oboru odlišném, a to Prodavač. Pět stejných předmětů škola vyučuje v podobných oborech Prodavač a Prodavačské práce (Zbožiznalství, Administrativu prodeje, Psychologii prodeje, Obchodní provoz a Propagaci). Výuka jednoho předmětu (Ekonomiky) spojuje obor Zahradník, Opravář zemědělských strojů a Prodavač. Žádné společné předměty s ostatními obory nenabízí v rámci oboru Stravovací služby a Praktická škola dvouletá.

- Poslední ze škol nabízí tři obory, jeden ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví (Zahradnické práce), jeden z příbuzného oboru Potravinářská výroba a jeden z doplňkového oboru Praktická škola dvouletá. V rámci těchto oborů nevyučuje žádný společný předmět, nedochází tedy k tomuto typu stupně provázanosti.

Následující čtyři školy nabízejí obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví spolu s obory, které již úzce s oblastí zemědělství nesouvisí, takže integrace není označována za tak silnou.

- První ze škol nabízí dva technicky zaměřené obory, a to Opravář zemědělských strojů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví a příbuzný obor Mechanik-opravář (ze skupiny 23 Strojírenství a strojírenská technika). K tomu připojuje obor Kuchař-číšník. U všech tří oborů vyučuje jeden společný předmět (Ekonomiku). U dvou technických oborů vyučuje celkem tři společné předměty (Strojníctví, Strojírenské technologie, Technickou dokumentaci). V dalším nabízeném oboru Kuchař-číšník nabízí odborné předměty typické pro tento obor, až na jednu výjimku, kterou je předmět Technologie oprav, který nabízí současně i v oboru Opravář zemědělských strojů.

- Druhá ze škol nabízí celkem šest oborů, dva ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Zemědělec-farmář, Zahradník), a dále obory Cukrář, Gastronomie, Kuchař-číšník a vzdálenější obor Cestovní ruch. Ve všech vyučuje jeden společný předmět (Ekonomiku). Mezi zemědělskými obory nabízí tři stejné předměty (Stroje a zařízení, Strojnictví a Motorová vozidla – tento předmět je u oboru Zahradník nepovinný). Mezi obory Cukrář, Gastronomie a Kuchař-číšník je propojení díky dvěma předmětům (Technologie a Základy podnikání). U oborů Gastronomie a Kuchař-číšník se dále vyučují dva předměty (Potraviny a výživa a Stolničení). Zajímavé je, že předmět Stolničení je nabízen i v oboru Cestovní ruch jako nepovinný. Obory Gastronomie, Cestovní ruch a Kuchař-číšník spojuje jeden předmět (Komunikace). Mezi zemědělskými obory a ostatními obory není provázanost v rámci vyučovaných předmětů zajištěna vůbec.
- Třetí škola nabízí ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví jeden obor (Agropodnikání), připojuje příbuzný obor Operátor dřevařské a nábytkářské výroby a dva obory (Informační technologie a Obchodní akademie), u kterých se nejedná o silnou integraci se zemědělským zaměřením. Přesto všechny obory škola propojuje dvěma společně vyučovanými předměty (Ekonomikou a Daňovou evidencí). Všem oborům rovněž nabízí nepovinný předmět Jezdectví. V oborech s maturitní zkouškou – Agropodnikání, Informační technologie a Obchodní akademie je vyučován další společný předmět (Písemná komunikace). Nepovinný předmět Robotika je nabízen mezi obory Operátor dřevařské a nábytkářské výroby a Informační technologie.
- Čtvrtá škola nabízí dva obory ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Zahradník, Zemědělec-farmář) a doplňuje technickým oborem Strojní mechanik a dvěma obory s menší vazbou na zemědělství (Veřejnosprávní činnost a Ekonomika a podnikání). Ve všech pěti oborech vyučuje jeden společný předmět (Ekonomiku). V rámci oborů Zahradník a Zemědělec-farmář nabízí jeden společný předmět (Ochranu rostlin). U oborů Zemědělec-farmář a Strojní mechanik nabízí dva stejné předměty (Motorová vozidla a Stroje a zařízení). Větší spojitost je mezi obory Veřejnosprávní činnost a Ekonomika a podnikání, vyučují se zde tři stejné předměty (Účetnictví, Teorie

administrativy a Písemná a elektronická komunikace). Zajímavostí je zařazení zemědělského předmětu Biologické základy zemědělské výroby do nabídky oboru Ekonomika a podnikání.

Specifikem následujících sedmi škol, které kromě oborů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví a oborů ze skupin, které byly výše označeny jako integrované (či příbuzné nebo provázané), je zařazení oboru, který je ze skupiny 53 Zdravotnictví či 75 Pedagogika, učitelství a sociální péče. Vždy se jedná o obor věnující se pečovatelské péči.

- První ze škol vyučuje celkem tři obory. První je ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Agropodnikání) a dále obor Informační technologie a obor Sociální činnost. Ve všech třech škola vyučuje dva společné předměty (Ekonomiku a Písemnou komunikaci). Všem oborům je v rámci volitelných předmětů nabízen jeden předmět (Účetnictví). Další společné předměty mezi obory vyučovány nejsou.
- Druhá škola k oborům ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje tři, a to Zemědělské práce, Zahradnické práce a Zahradník) přidala zemědělství blízké obory, a to obor Potravinářská výroba a Cukrář. Největší provázanost je mezi obory Zahradnické práce a Zahradník, vyučují celkem čtyři stejné předměty (Květinářství, Zelinářství, Sadovnictví a Ovocnictví). Obory Potravinářská výroba a Cukrář vyučují tři stejné předměty (Suroviny, Technologie a Hospodářské výpočty). Hospodářské výpočty jsou i v nabídce oboru Zemědělské práce. Naopak žádný předmět není vyučován současně mezi výše uvedenými obory a v oboru Ošetřovatel.
- U další školy, která nabízí tři obory (k oboru Zahradnické práce ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví přidala obor Stravovací a ubytovací služby a obor Pečovatelské služby) není k dispozici přehled vyučovaných předmětů a nelze tedy posoudit jejich provázanost.
- Čtvrtá škola nabízí také tři obory. K oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Opravář zemědělských strojů) přidala příbuzný obor Mechanik-opravář a doplnila oborem Sociální činnost. Ve všech oborech vyučuje jediný předmět (Ekonomiku). V rámci dvou technických oborů nabízí čtyři stejné předměty (Strojnictví, Strojírenskou technologii, Technickou dokumentaci

a Řízení motorových vozidel). S oborem Sociální činnost nevyučuje již žádné podobné předměty.

- Pátá a šestá škola nabízejí shodně ze skupiny oborů 41 Zemědělství a lesnictví výuku oboru Zahradnické práce a doplňují ji příbuznými obory Potravinářské práce, Stravovací a ubytovací služby, Prodavačské práce a oborem Pečovatelské služby. V páté škole všechny obory vyučují předmět Profesionální příprava, ten je však zaměřen na výuku témat adekvátních charakteristice oboru. Jediné propojení předmětů existuje mezi obory Potravinářské práce, Stravovací a ubytovací služby a překvapivě Pečovatelské služby v jednom předmětu (Technologie) a u oborů Potravinářské práce a Stravovací a ubytovací služby také v jednom předmětu (Výživa).
- U šesté ze škol přehled vyučovaných předmětů není k dispozici.
- Poslední škola nabízí celkem šest oborů. Tři ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (vyučuje je pod názvy Lesnictví, Lesnické práce, Lesní mechanizace) a tři zemědělství nepříbuzné obory Pečovatelské služby, Sociální činnost a Bezpečnostně právní činnost. Spojujícím předmětem je Ekonomika, která se vyučuje u čtyř oborů (Lesnictví, Lesní mechanizátor, Bezpečnostně právní činnost a Sociální činnost). Větší propojení existuje mezi třemi lesnickými obory, všechny vyučují dva předměty (Motorová vozidla a Nauku o lese), v oboru Lesnictví a Lesní mechanizátor se vyučuje jeden předmět (Myslivost) a obor Lesnické práce a Lesní mechanizátor nabízí další tři stejné odborné předměty (Strojnictví, Technologie a Mechanizační prostředky). Mezi obory Bezpečnostně právní činnost a Sociální činnost je pojítkem ve vyučovaných předmětech jeden předmět (Psychologie). Zajímavé je, že mezi oborem Pečovatelské služby a Sociální činnost nejsou vyučovány žádné předměty stejného názvu.

Pro poslední dvě školy je společná skutečnost, že kromě oborů ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví, případně příbuzných nebo provázaných oborů nabízí obory zcela neintegrované.

- První škola nabízí celkem sedm oborů. K oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Opravář zemědělských strojů) přidala příbuzné obory Gastronomie, Kuchař-číšník a Cukrář. Tyto obory doplnila nástavbovým

oborem Podnikání. Navíc však zařadila obory Grafický design a nástavbový obor Aranžér. Ve všech nabízených oborech nabízí jeden společný předmět (Ekonomiku). Obory Cukrář, Gastronomie a Kuchař-číšník vyučují jeden společný předmět (Technologie), Gastronomie a Kuchař-číšník další jeden předmět (Výživu). Velká propojenost existuje mezi obory Aranžér a Grafický design. Společně vyučují pět předmětů (Aranžování, Odborné kreslení, Písmo, Propagaci a Počítačovou grafiku).

- Druhá škola vyučuje tři obory, k oboru ze skupiny 41 Zemědělství a lesnictví (Zahradnické práce) připojila obor Zednické práce a Šití oděvů. Vyučované předměty však nejsou k dispozici a není možné posoudit jejich provázanost či neprovázanost.

Příloha 12: Data získaná v rámci kvantitativní výzkumné akce zpracované v programu SPSS – třídění 1. stupně

Stávající profese

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ped.+příb.	64	45,4	45,4
ostatní	76	53,9	99,3
neuv.	1	,7	100,0
Total	141	100,0	

Zkušenosti se vzděláváním

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ano	100	70,9	70,9
ne	18	12,8	83,7
neuv.	23	16,3	100,0
Total	141	100,0	

Zkušenost v oboru

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
zem.+příb.	34	24,1	24,1
ostatní	60	42,6	66,7
žádná	19	13,5	80,1
neuv.	28	19,9	100,0
Total	141	100,0	

Zkušenost se vzděláváním v oboru

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
velká zkuš.	29	20,6	20,6
střední zkuš.	34	24,1	44,7
malá zkuš.	34	24,1	68,8
bez zkuš.	16	11,3	80,1
neuv.	28	19,9	100,0
Total	141	100,0	

Zkušenosti se zemědělským školstvím

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
velké	4	2,8	2,8
spíše velké	9	6,4	9,2
střední	25	17,7	27,0
malé	33	23,4	50,4
žádné	70	49,6	100,0
Total	141	100,0	

Pozice zemědělského školství

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
lepší	5	3,5	3,5
stejná	81	57,4	61,0
horší	39	27,7	88,7
neuv.	16	11,3	100,0
Total	141	100,0	

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
témata+praxe	24	17,0	17,0
témata	13	9,2	26,2
praxe	12	8,5	34,8
ostatní	27	19,1	53,9
nic	5	3,5	57,4
neuv.	60	42,6	100,0
Total	141	100,0	

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
prakt.+aktiv.	2	1,4	1,4
prakt.	24	17,0	18,4
aktiv.	36	25,5	44,0
ostatní	12	8,5	52,5
nic	3	2,1	54,6
neuv.	64	45,4	100,0
Total	141	100,0	

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
učebny+praxe	6	4,3	4,3
učebny	31	22,0	26,2
praxe	5	3,5	29,8
pomůcky	16	11,3	41,1
ostatní	13	9,2	50,4
nic	7	5,0	55,3
neuv.	63	44,7	100,0
Total	141	100,0	

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
praxe+další vzd.	8	5,7	5,7
praxe	51	36,2	41,8
další vzd.	16	11,3	53,2
ostatní	10	7,1	60,3
nic	2	1,4	61,7
neuv.	54	38,3	100,0
Total	141	100,0	

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
3komb.	5	3,5	3,5
2komb.	6	4,3	7,8
mimošk.	23	16,3	24,1
exkurze	7	5,0	29,1
motivace	5	3,5	32,6
ostatní	18	12,8	45,4
nic	2	1,4	46,8
neuv.	75	53,2	100,0
Total	141	100,0	

Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
1	42	29,8	29,8
2	26	18,4	48,2
3	24	17,0	65,2
4	41	29,1	94,3
5	3	2,1	96,5
6	2	1,4	97,9
7	2	1,4	99,3
9	1	,7	100,0
Total	141	100,0	

Spolupráce při CŽV (1)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
podniková sféra	47	33,3	33,3
společ. org.	16	11,3	44,7
centrální sféra	11	7,8	52,5
lokální správa	2	1,4	53,9
sféra školství	10	7,1	61,0
org. ochrany	2	1,4	62,4
ostatní	22	15,6	78,0
nic	6	4,3	82,3
neuv.	25	17,7	100,0
Total	141	100,0	

Spolupráce při CŽV (2)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
podniková sféra	7	5,0	5,0
společ. org.	8	5,7	10,6
centrální sféra	5	3,5	14,2
lokální správa	6	4,3	18,4
sféra školství	3	2,1	20,6
org. ochrany	5	3,5	24,1
ostatní	1	,7	24,8
neuv.	106	75,2	100,0
Total	141	100,0	

Spolupráce při CŽV (3)

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
podniková sféra	4	2,8	2,8
společ. org.	1	,7	3,5
sféra školství	1	,7	4,3
org. ochrany	2	1,4	5,7
ostatní	2	1,4	7,1
neuv.	131	92,9	100,0
Total	141	100,0	

Funkce SZeŠ jako komunitního centra

	Frequency	Percent	Cumulative Percent
ano, význ.	46	32,6	32,6
spíše ano	78	55,3	87,9
nevím	11	7,8	95,7
spíše ne	6	4,3	100,0
Total	141	100,0	

Příloha 13: Data získaná v rámci kvantitativní výzkumné akce zpracované v programu SPSS – třídění 2. stupně

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Pozice zemědělského školství * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Pozice zemědělského školství * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Pozice zemědělského školství	lepší	Count	0	3	1	1	5
		% within Pozice zemědělského školství	0,0%	60,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	8,8%	2,9%	6,3%	4,4%
		% of Total	0,0%	2,7%	0,9%	0,9%	4,4%
	stejná	Count	16	18	20	11	65
		% within Pozice zemědělského školství	24,6%	27,7%	30,8%	16,9%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	55,2%	52,9%	58,8%	68,8%	57,5%
		% of Total	14,2%	15,9%	17,7%	9,7%	57,5%
	horší	Count	10	9	7	3	29
		% within Pozice zemědělského školství	34,5%	31,0%	24,1%	10,3%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	34,5%	26,5%	20,6%	18,8%	25,7%
		% of Total	8,8%	8,0%	6,2%	2,7%	25,7%
	neuv.	Count	3	4	6	1	14
		% within Pozice zemědělského školství	21,4%	28,6%	42,9%	7,1%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	11,8%	17,6%	6,3%	12,4%
		% of Total	2,7%	3,5%	5,3%	0,9%	12,4%
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Pozice zemědělského školství	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,453 ^a	9	,694
Likelihood Ratio	7,387	9	,597
Linear-by-Linear Association	,041	1	,840
N of Valid Cases	113		

a. 9 cells (56,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,71.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	témata+praxe	Count	7	4	2	2	15
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	46,7%	26,7%	13,3%	13,3%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	24,1%	11,8%	5,9%	12,5%	13,3%
		% of Total	6,2%	3,5%	1,8%	1,8%	13,3%
	témata	Count	3	4	2	2	11
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	27,3%	36,4%	18,2%	18,2%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	11,8%	5,9%	12,5%	9,7%
		% of Total	2,7%	3,5%	1,8%	1,8%	9,7%
	praxe	Count	3	1	3	2	9
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	33,3%	11,1%	33,3%	22,2%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	2,9%	8,8%	12,5%	8,0%
		% of Total	2,7%	0,9%	2,7%	1,8%	8,0%
	ostatní	Count	8	5	8	2	23
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	34,8%	21,7%	34,8%	8,7%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	27,6%	14,7%	23,5%	12,5%	20,4%
		% of Total	7,1%	4,4%	7,1%	1,8%	20,4%
	nic	Count	0	2	0	2	4
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	5,9%	0,0%	12,5%	3,5%
		% of Total	0,0%	1,8%	0,0%	1,8%	3,5%
	neuv.	Count	8	18	19	6	51
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	15,7%	35,3%	37,3%	11,8%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	27,6%	52,9%	55,9%	37,5%	45,1%
		% of Total	7,1%	15,9%	16,8%	5,3%	45,1%
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - obsah	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,403 ^a	15	,242
Likelihood Ratio	19,594	15	,188
Linear-by-Linear Association	2,259	1	,133
N of Valid Cases	113		

a. 17 cells (70,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,57.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

		Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total	
		velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.		
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	prakt.+aktiv.	Count	0	1	0	0	1
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	0,0%	100,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	2,9%	0,0%	0,0%	0,9%
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%
	prakt.	Count	2	7	5	3	17
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	11,8%	41,2%	29,4%	17,6%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	6,9%	20,6%	14,7%	18,8%	15,0%
		% of Total	1,8%	6,2%	4,4%	2,7%	15,0%
	aktiv.	Count	9	10	9	3	31
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	29,0%	32,3%	29,0%	9,7%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	31,0%	29,4%	26,5%	18,8%	27,4%
		% of Total	8,0%	8,8%	8,0%	2,7%	27,4%
	ostatní	Count	9	0	0	2	11
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	81,8%	0,0%	0,0%	18,2%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	31,0%	0,0%	0,0%	12,5%	9,7%
		% of Total	8,0%	0,0%	0,0%	1,8%	9,7%
	nic	Count	0	1	0	2	3
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	0,0%	33,3%	0,0%	66,7%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	2,9%	0,0%	12,5%	2,7%
		% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	1,8%	2,7%
neuv.	Count	9	15	20	6	50	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	18,0%	30,0%	40,0%	12,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	31,0%	44,1%	58,8%	37,5%	44,2%	
	% of Total	8,0%	13,3%	17,7%	5,3%	44,2%	
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - metody	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,810 ^a	15	,002
Likelihood Ratio	36,657	15	,001
Linear-by-Linear Association	1,092	1	,296
N of Valid Cases	113		

a. 15 cells (62,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,14.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	učebny+praxe	Count	1	2	0	0	3
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	33,3%	66,7%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	5,9%	0,0%	0,0%	2,7%
		% of Total	0,9%	1,8%	0,0%	0,0%	2,7%
	učebny	Count	3	6	10	4	23
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	13,0%	26,1%	43,5%	17,4%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	17,6%	29,4%	25,0%	20,4%
		% of Total	2,7%	5,3%	8,8%	3,5%	20,4%
	praxe	Count	3	0	1	1	5
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	60,0%	0,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	0,0%	2,9%	6,3%	4,4%
		% of Total	2,7%	0,0%	0,9%	0,9%	4,4%
	pomůcky	Count	5	3	4	2	14
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	35,7%	21,4%	28,6%	14,3%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	17,2%	8,8%	11,8%	12,5%	12,4%
		% of Total	4,4%	2,7%	3,5%	1,8%	12,4%
	ostatní	Count	4	2	0	2	8
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	50,0%	25,0%	0,0%	25,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	13,8%	5,9%	0,0%	12,5%	7,1%
		% of Total	3,5%	1,8%	0,0%	1,8%	7,1%
nic	Count	3	2	1	0	6	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	50,0%	33,3%	16,7%	0,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	5,9%	2,9%	0,0%	5,3%	
	% of Total	2,7%	1,8%	0,9%	0,0%	5,3%	
neuv.	Count	10	19	18	7	54	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	18,5%	35,2%	33,3%	13,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	34,5%	55,9%	52,9%	43,8%	47,8%	
	% of Total	8,8%	16,8%	15,9%	6,2%	47,8%	
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - podmínky	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,207 ^a	18	,321
Likelihood Ratio	24,768	18	,131
Linear-by-Linear Association	,013	1	,910
N of Valid Cases	113		

a. 21 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,42.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	praxe+další vzd.	Count	2	1	1	1	5
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	40,0%	20,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	6,9%	2,9%	2,9%	6,3%	4,4%
		% of Total	1,8%	0,9%	0,9%	0,9%	4,4%
	praxe	Count	17	11	11	3	42
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	40,5%	26,2%	26,2%	7,1%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	58,6%	32,4%	32,4%	18,8%	37,2%
		% of Total	15,0%	9,7%	9,7%	2,7%	37,2%
	další vzd.	Count	1	6	3	2	12
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	8,3%	50,0%	25,0%	16,7%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	17,6%	8,8%	12,5%	10,6%
		% of Total	0,9%	5,3%	2,7%	1,8%	10,6%
	ostatní	Count	2	4	1	3	10
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	20,0%	40,0%	10,0%	30,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	6,9%	11,8%	2,9%	18,8%	8,8%
		% of Total	1,8%	3,5%	0,9%	2,7%	8,8%
nic	Count	0	0	0	2	2	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	0,0%	0,0%	12,5%	1,8%	
	% of Total	0,0%	0,0%	0,0%	1,8%	1,8%	
neuv.	Count	7	12	18	5	42	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	16,7%	28,6%	42,9%	11,9%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	24,1%	35,3%	52,9%	31,3%	37,2%	
	% of Total	6,2%	10,6%	15,9%	4,4%	37,2%	
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vzdělavatel	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	28,950 ^a	15	,016
Likelihood Ratio	24,615	15	,055
Linear-by-Linear Association	3,680	1	,055
N of Valid Cases	113		

a. 16 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	3komb.	Count	2	0	1	0	3
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	66,7%	0,0%	33,3%	0,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	6,9%	0,0%	2,9%	0,0%	2,7%
		% of Total	1,8%	0,0%	0,9%	0,0%	2,7%
	2komb.	Count	1	1	1	1	4
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	25,0%	25,0%	25,0%	25,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	2,9%	2,9%	6,3%	3,5%
		% of Total	0,9%	0,9%	0,9%	0,9%	3,5%
	mimošk.	Count	3	6	10	4	23
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	13,0%	26,1%	43,5%	17,4%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	17,6%	29,4%	25,0%	20,4%
		% of Total	2,7%	5,3%	8,8%	3,5%	20,4%
	exkurze	Count	1	2	1	1	5
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	20,0%	40,0%	20,0%	20,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	5,9%	2,9%	6,3%	4,4%
		% of Total	0,9%	1,8%	0,9%	0,9%	4,4%
	motivace	Count	2	2	0	0	4
		% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	6,9%	5,9%	0,0%	0,0%	3,5%
		% of Total	1,8%	1,8%	0,0%	0,0%	3,5%
	ostatní	Count	7	5	1	1	14
% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel		50,0%	35,7%	7,1%	7,1%	100,0%	
% within Zkušenost se vzděláváním v oboru		24,1%	14,7%	2,9%	6,3%	12,4%	
% of Total		6,2%	4,4%	0,9%	0,9%	12,4%	
nic	Count	0	1	0	1	2	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	0,0%	50,0%	0,0%	50,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	2,9%	0,0%	6,3%	1,8%	
	% of Total	0,0%	0,9%	0,0%	0,9%	1,8%	
neuv.	Count	13	17	20	8	58	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	22,4%	29,3%	34,5%	13,8%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	44,8%	50,0%	58,8%	50,0%	51,3%	
	% of Total	11,5%	15,0%	17,7%	7,1%	51,3%	
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Doporučení k zatraktivnění SZeŠ - pedagog jako vychovatel	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	20,666 ^a	21	,480
Likelihood Ratio	23,782	21	,304
Linear-by-Linear Association	,001	1	,981
N of Valid Cases	113		

a. 25 cells (78,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ * Zkušenost se vzděláváním v oboru	112	79,4%	29	20,6%	141	100,0%

Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	1	Count	7	15	10	4	36
		% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	19,4%	41,7%	27,8%	11,1%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	24,1%	44,1%	30,3%	25,0%	32,1%
		% of Total	6,3%	13,4%	8,9%	3,6%	32,1%
	2	Count	6	4	8	0	18
		% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	33,3%	22,2%	44,4%	0,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	20,7%	11,8%	24,2%	0,0%	16,1%
		% of Total	5,4%	3,6%	7,1%	0,0%	16,1%
	3	Count	6	4	7	4	21
		% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	28,6%	19,0%	33,3%	19,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	20,7%	11,8%	21,2%	25,0%	18,8%
		% of Total	5,4%	3,6%	6,3%	3,6%	18,8%
4	Count	9	10	6	6	31	
	% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	29,0%	32,3%	19,4%	19,4%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	31,0%	29,4%	18,2%	37,5%	27,7%	
	% of Total	8,0%	8,9%	5,4%	5,4%	27,7%	
5	Count	1	0	0	1	2	
	% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	50,0%	0,0%	0,0%	50,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	0,0%	0,0%	6,3%	1,8%	
	% of Total	0,9%	0,0%	0,0%	0,9%	1,8%	
6	Count	0	1	1	0	2	
	% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	0,0%	50,0%	50,0%	0,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	2,9%	3,0%	0,0%	1,8%	
	% of Total	0,0%	0,9%	0,9%	0,0%	1,8%	
7	Count	0	0	1	1	2	
	% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	0,0%	0,0%	50,0%	50,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	0,0%	3,0%	6,3%	1,8%	
	% of Total	0,0%	0,0%	0,9%	0,9%	1,8%	
Total	Count	29	34	33	16	112	
	% within Důležitost celoživotního vzdělávání na SZeŠ	25,9%	30,4%	29,5%	14,3%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,9%	30,4%	29,5%	14,3%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,246 ^a	18	,440
Likelihood Ratio	22,211	18	,223
Linear-by-Linear Association	,947	1	,330
N of Valid Cases	112		

a. 16 cells (57,1%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,29.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Spolupráce při CŽV (1) * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Spolupráce při CŽV (1) * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Spolupráce při CŽV (1)	podniková sféra	Count	6	15	11	6	38
		% within Spolupráce při CŽV (1)	15,8%	39,5%	28,9%	15,8%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	20,7%	44,1%	32,4%	37,5%	33,6%
		% of Total	5,3%	13,3%	9,7%	5,3%	33,6%
	společ. org.	Count	5	2	3	3	13
		% within Spolupráce při CŽV (1)	38,5%	15,4%	23,1%	23,1%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	17,2%	5,9%	8,8%	18,8%	11,5%
		% of Total	4,4%	1,8%	2,7%	2,7%	11,5%
	centrální sféra	Count	3	1	4	0	8
		% within Spolupráce při CŽV (1)	37,5%	12,5%	50,0%	0,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	10,3%	2,9%	11,8%	0,0%	7,1%
		% of Total	2,7%	0,9%	3,5%	0,0%	7,1%
lokální správa	Count	1	1	0	0	2	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	2,9%	0,0%	0,0%	1,8%	
	% of Total	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	1,8%	
sféra školství	Count	4	2	1	0	7	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	57,1%	28,6%	14,3%	0,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	13,8%	5,9%	2,9%	0,0%	6,2%	
	% of Total	3,5%	1,8%	0,9%	0,0%	6,2%	
org. ochrany	Count	1	1	0	0	2	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	50,0%	50,0%	0,0%	0,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	3,4%	2,9%	0,0%	0,0%	1,8%	
	% of Total	0,9%	0,9%	0,0%	0,0%	1,8%	
ostatní	Count	5	7	5	4	21	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	23,8%	33,3%	23,8%	19,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	17,2%	20,6%	14,7%	25,0%	18,6%	
	% of Total	4,4%	6,2%	4,4%	3,5%	18,6%	
nic	Count	0	1	2	0	3	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	0,0%	33,3%	66,7%	0,0%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	2,9%	5,9%	0,0%	2,7%	
	% of Total	0,0%	0,9%	1,8%	0,0%	2,7%	
neuv.	Count	4	4	8	3	19	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	21,1%	21,1%	42,1%	15,8%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	13,8%	11,8%	23,5%	18,8%	16,8%	
	% of Total	3,5%	3,5%	7,1%	2,7%	16,8%	
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Spolupráce při CŽV (1)	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,188 ^a	24	,628
Likelihood Ratio	25,155	24	,397
Linear-by-Linear Association	,033	1	,855
N of Valid Cases	113		

a. 27 cells (75,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,28.

Case Processing Summary

	Cases					
	Valid		Missing		Total	
	N	Percent	N	Percent	N	Percent
Funkce SZeŠ jako komunitního centra * Zkušenost se vzděláváním v oboru	113	80,1%	28	19,9%	141	100,0%

Funkce SZeŠ jako komunitního centra * Zkušenost se vzděláváním v oboru Crosstabulation

			Zkušenost se vzděláváním v oboru				Total
			velká zkuš.	střední zkuš.	malá zkuš.	bez zkuš.	
Funkce SZeŠ jako komunitního centra	ano, význ.	Count	5	10	15	7	37
		% within Funkce SZeŠ jako komunitního centra	13,5%	27,0%	40,5%	18,9%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	17,2%	29,4%	44,1%	43,8%	32,7%
		% of Total	4,4%	8,8%	13,3%	6,2%	32,7%
	spíše ano	Count	22	21	16	4	63
		% within Funkce SZeŠ jako komunitního centra	34,9%	33,3%	25,4%	6,3%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	75,9%	61,8%	47,1%	25,0%	55,8%
		% of Total	19,5%	18,6%	14,2%	3,5%	55,8%
	nevím	Count	2	3	1	2	8
		% within Funkce SZeŠ jako komunitního centra	25,0%	37,5%	12,5%	25,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	6,9%	8,8%	2,9%	12,5%	7,1%
		% of Total	1,8%	2,7%	0,9%	1,8%	7,1%
	spíše ne	Count	0	0	2	3	5
		% within Funkce SZeŠ jako komunitního centra	0,0%	0,0%	40,0%	60,0%	100,0%
		% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	0,0%	0,0%	5,9%	18,8%	4,4%
		% of Total	0,0%	0,0%	1,8%	2,7%	4,4%
Total	Count	29	34	34	16	113	
	% within Funkce SZeŠ jako komunitního centra	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	
	% within Zkušenost se vzděláváním v oboru	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total	25,7%	30,1%	30,1%	14,2%	100,0%	

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,683 ^a	9	,010
Likelihood Ratio	21,991	9	,009
Linear-by-Linear Association	,024	1	,878
N of Valid Cases	113		

a. 8 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,71.