

Právo na vzdělání a jeho kvalita

Bc. Miroslav Skarabella

Diplomová práce
2013



Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Fakulta humanitních studií


INSTITUT
MEZIOBOROVÝCH STUDIÍ BRNO

Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně
Institut mezioborových studií Brno
akademický rok: 2010/2011

ZADÁNÍ DIPLOMOVÉ PRÁCE

(PROJEKTU, UMĚLECKÉHO DÍLA, UMĚLECKÉHO VÝKONU)

Jméno a příjmení: **Bc. Miroslav SKARABELLA**
Osobní číslo: **H108545**
Studijní program: **N 7507 Specializace v pedagogice**
Studijní obor: **Sociální pedagogika**

Téma práce: **Právo na vzdělání a jeho kvalita.**

Zásady pro vypracování:

Zadané a zvolené téma bude zpracováno podle pokynů obsažených v materiálu IMS "Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách" (IMS 2009). Případně podle dalších materiálů, z nichž některé jsou obsaženy v literatuře připojené k tomuto studijnímu textu. Zejména bude dbáno na dodržování zásad publikační etiky a pravidel společenskovedního výzkumu. Průběžné výsledky práce budou pravidelně konzultovány s vedoucím diplomové práce.

S vědomím těchto zásad a pravidel a po konzultaci s vedoucím bude práce zaměřena:

- normy, které upravují právo na vzdělání,
 - realizaci práva na vzdělání,
 - úlohu státu na rozvoji školského systému a zlepšování kvality vzdělávacích podmínek,
 - roly rodiny a školy při výchově a vzdělávání,
 - právo rodičů na výběr školy ve shodě s jejich vlastním přesvědčením,
 - sociologické šetření zaměřené na výběr školy.
-

Rozsah diplomové práce:

Rozsah příloh:

Forma zpracování diplomové práce: **tištěná/elektronická**

Seznam odborné literatury:

Všeobecná deklarace lidských práv.

Úmluva o právech dítěte.

Charta základních lidských práv Evropské unie.

Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech.

Bůžek,A., Michalík,J. Informatorium(nejen) o právech dítěte se zřetelem k otázkám výchovy a vzdělávání. Olomouc,2000, ISBN 80-244-0054-5.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky. Praha, 2007.

Verheyde, M. Article 28, The Right to Education, Martimus Nijhoff Publiskers, 2006, ISBN 90-04-14729-2.

Národní program vzdělávání v České republice : Bílá kniha. 1. Praha : Tauris, 2001, ISBN 80-211-0372-8.

Vedoucí diplomové práce:

prof. JUDr. Dalibor Jílek, CSc.

Katedra práva a právní vědy

Datum zadání diplomové práce:

30. listopadu 2010

Termín odevzdání diplomové práce:

31. března 2012

V Brně dne 30. listopadu 2010



doc. Ing. Antonín Řehoř, CSc.
vedoucí ústavu



doc. JUDr. Pavel Hungr, CSc.
vedoucí katedry

PROHLÁŠENÍ AUTORA DIPLOMOVÉ PRÁCE

Beru na vědomí, že

- odevzdáním diplomové práce souhlasím se zveřejněním své práce podle zákona č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, bez ohledu na výsledek obhajoby ¹⁾;
- beru na vědomí, že diplomová práce bude uložena v elektronické podobě v univerzitním informačním systému dostupná k nahlédnutí;
- na moji diplomovou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, zejm. § 35 odst. 3 ²⁾;
- podle § 60 ³⁾ odst. 1 autorského zákona má UTB ve Zlíně právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla v rozsahu § 12 odst. 4 autorského zákona;
- podle § 60 ³⁾ odst. 2 a 3 mohu užít své dílo – diplomovou práci - nebo poskytnout licenci k jejímu využití jen s předchozím písemným souhlasem Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, která je oprávněna v takovém případě ode mne požadovat přiměřený příspěvek na úhradu nákladů, které byly Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně na vytvoření díla vynaloženy (až do jejich skutečné výše);
- pokud bylo k vypracování diplomové práce využito softwaru poskytnutého Univerzitou Tomáše Bati ve Zlíně nebo jinými subjekty pouze ke studijním a výzkumným účelům (tj. k nekomerčnímu využití), nelze výsledky diplomové práce využít ke komerčním účelům.

Prohlašuji, že

- elektronická a tištěná verze diplomové práce jsou totožné;
- na diplomové práci jsem pracoval samostatně a použitou literaturu jsem citoval. V případě publikace výsledků budu uveden jako spoluautor.

Miroslav Skarabella

.....
Jméno, příjmení studenta



.....
Podpis

29.3.2013

V Brně

1) zákon č. 111/1998 Sb. o vysokých školách a o změně a doplnění dalších zákonů (zákon o vysokých školách), ve znění pozdějších právních předpisů, § 47b Zveřejňování závěrečných prací:

(1) Vysoká škola nevdělečně zveřejňuje disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce, u kterých proběhla obhajoba, včetně posudků oponentů a výsledku obhajoby prostřednictvím databáze kvalifikačních prací, kterou spravuje. Způsob zveřejnění stanoví vnitřní předpis vysoké školy.

(2) Disertační, diplomové, bakalářské a rigorózní práce odevzdané uchazečem k obhajobě musí být též nejméně pět pracovních dnů před konáním obhajoby zveřejněny k nahlázení veřejnosti v místě určeném vnitřním předpisem vysoké školy nebo není-li tak určeno, v místě pracoviště vysoké školy, kde se má konat obhajoba práce. Každý si může ze zveřejněné práce pořizovat na své náklady výpisy, opisy nebo rozmnoženiny.

(3) Platí, že odevzdáním práce autor souhlasí se zveřejněním své práce podle tohoto zákona, bez ohledu na výsledek obhajoby.

2) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 35 odst. 3:

(3) Do práva autorského také nezasahuje škola nebo školské či vzdělávací zařízení, užije-li nikoli za účelem přímého nebo nepřímého hospodářského nebo obchodního prospěchu, k výuce nebo k vlastní potřebě dílo vytvořené žákem nebo studentem ke splnění školních nebo studijních povinností vyplývajících z jeho právního vztahu ke škole nebo školskému či vzdělávacímu zařízení (školní dílo).

3) zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, o právech souvisejících s právem autorským a o změně některých zákonů (autorský zákon) ve znění pozdějších právních předpisů, § 60 Školní dílo:

(1) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení mají za obvyklých podmínek právo na uzavření licenční smlouvy o užití školního díla (§ 35 odst. 3). Odpírá-li autor takového díla udělení svolení bez vážného důvodu, mohou se tyto osoby domáhat nahrazení chybějícího projevu jeho vůle u soudu. Ustanovení § 35 odst. 3 zůstává nedotčeno.

(2) Není-li sjednáno jinak, může autor školního díla své dílo užít či poskytnout jinému licenci, není-li to v rozporu s oprávněnými zájmy školy nebo školského či vzdělávacího zařízení.

(3) Škola nebo školské či vzdělávací zařízení jsou oprávněny požadovat, aby jim autor školního díla z výdělku jím dosaženého v souvislosti s užitím díla či poskytnutím licence podle odstavce 2 přiměřeně přispěl na úhradu nákladů, které na vytvoření díla vynaložily, a to podle okolností až do jejich skutečné výše; přitom se přihlídnou k výši výdělku dosaženého školou nebo školským či vzdělávacím zařízením z užití školního díla podle odstavce 1.

ABSTRAKT

Obsahem diplomové práce je právo na vzdělání a jeho kvalita. Jde o jedno ze základních práv každého člověka, které otvírá cestu k povolání s vyšší prestiží, vede k vyšší životní úrovni a k vyšší kvalitě života. Z tohoto důvodu patří otázka kvalitního vzdělání do pozornosti tvůrců vzdělávací soustavy všech vyspělých zemí, aby nedocházelo k vzdělanostním nerovnostem. Vzdělání v globalizujícím se světě je považováno za jednu z priorit pro úspěšný vývoj velkých sociálních skupin.

Teoretická část se zaměřuje na význam vzdělání, jeho obsah, na rovný přístup ke vzdělání, obsahuje mezinárodní smlouvy a úmluvy, které upravují otázku vzdělání, je zde popsána kurikulární reforma s evaluačními nástroji potřebnými k zjišťování kvality vzdělání.

Empirická část obsahuje metodologii, zdůvodnění postupu kvantitativního výzkumu, informace o sběru a analýze dat, obsahuje vytyčení hypotézy a její ověření.

Cílem empirického šetření bylo získat poznatky od rodičů, jak vnímají kvalitu vzdělání na základních školách, zda toto kritérium je rozhodující při výběru základní školy.

Klíčová slova: vzdělání, kvalita, kurikulární reforma, evaluační nástroj

ABSTRACT

In the theoretical part of my thesis, entitled "The Right to Education and Its Quality", I focused on the significance of education, its content, equal access to education, the goals of education, international treaties that govern education, the principles and criteria enshrined in these documents, and on the goal of improving the quality of education via assessment tools. It was led to do so by the curricular reform of education currently underway. Output form assessment tools serve for the adoption of measures that are to lead to the development and improvement of initial education, to improve the individual approach to pupils being taken, and to ensure all pupils the fullest possible development.

The empirical part contains the methodology and justification for the quantitative investigation procedure used, information on data collection, and on respondents. It also contains the hypothesis, data analysis and verification of the hypothesis, in order to find out whether parents pay the same amount of attention to the quality of education as the state does, which is currently reforming the educational system in order to improve the quality of education.

Keywords: education, quality, curricular reform, evaluation tool

Děkuji panu Prof. JUDr. Daliborovi Jílkovi, CSc. za odborné vedení mé diplomové práce, za vstřícnost, podnětné rady a připomínky, ochotu a věnovaný čas.

Prohlašuji, že odevzdaná verze diplomové práce a verze elektronická nahraná do IS/STAG jsou totožné.

OBSAH

| | |
|---|----|
| Úvod..... | 8 |
| I. TEORETICKÁ ČÁST | 10 |
| 1. Právo na vzdělání | 11 |
| 1.1 Rovný přístup ke vzdělání | 13 |
| 2. PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ V MEZINÁRODNÍCH DOKUMENTECH..... | 17 |
| 2.1 Kritéria při naplňování práva na vzdělání dle Úmluvy o právech dítěte | 23 |
| 2.1.1 Dostupnost (availability) | 23 |
| 2.1.2 Přístupnost (accessibility) | 26 |
| 2.1.3 Vhodnost (acceptability) | 29 |
| 2.1.4 Přizpůsobivost (adaptability)..... | 31 |
| 3. KVALITA VZDĚLÁNÍ..... | 36 |
| 3.1 Zjišťování kvality..... | 36 |
| 3.2 Evaluační nástroje | 40 |
| 3.3 Celostátní testování žáků | 43 |
| 3.4 Faktory mající vliv na vzdělávání ve školách..... | 46 |
| 3.5 Kurikulární reforma | 48 |
| II. PRAKTICKÁ ČÁST | 54 |
| 4. Empirické šetření..... | 55 |
| 4.1 Cíl empirického šetření | 55 |
| 4.2 Formulace hypotézy | 56 |
| 4.3 Volba souboru respondentů | 56 |
| 4.4 Kvantitativní metoda..... | 58 |
| 4.5 Dotazník..... | 59 |
| 4.6 Prezentace výsledku empirického šetření | 60 |
| 4.7 Analýza dat | 70 |
| ZÁVĚR..... | 74 |
| SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY | 76 |
| SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK..... | 82 |
| SEZNAM PŘÍLOH..... | 83 |

ÚVOD

Ústředním tématem diplomové práce je právo na vzdělání a jeho kvalita. Vzdělávání hraje klíčovou roli v individuálním i společenském rozvoji. Základní vzdělání musí být dostupné, bezplatné a s rovným přístupem pro všechny. Řada mezinárodních smluv zaručuje rovný přístup ke vzdělání, bez ohledu na právní postavení jednotlivce. Vzdělání otvírá cestu k povolání s vyšší prestiží, ovlivňuje výběr životního partnera, vede k vyšší životní úrovni a také k vyšší kvalitě života. Proto je nutné, aby se tvůrci vzdělávací soustavy ve všech vyspělých zemích zabývali otázkou zkvalitňování vzdělání, aby nedocházelo ke vzdělanostním nerovnostem. Studie upozorňují na skutečnost, že vzdělanostní nerovnosti mají velké ekonomické dopady na společnost a ohrožují soudržnost společností. Mladí lidé, kteří nedokončí studium a nemají ukončené vzdělání, podléhají více závislosti na sociálních dávkách, hůře se zapojují do běhu celé společnosti, podléhají častěji trestné činnosti a tím samozřejmě vzrůstají související společenské a ekonomické náklady. Ukazuje se, že úroveň znalostí u žáků a studentů klesá, že učební osnovy na školách jsou rozdílné a někde dokonce nevyhovující a že se dokonce zvyšuje procento žáků, které má pouze základní vzdělání. Na toto téma v současné době probíhá v České republice reforma vzdělávacího systému za účelem zkvalitnění vzdělání, neboť výsledky mezinárodního srovnávacího testu znalostí na základních školách poukázaly na neuspokojivé výsledky českých žáků.

Cílem této práce bude vytvořit studii, charakterizující právo na vzdělání a jeho kvalitu. V teoretické části se budu zabývat poznatky z oblasti práva na vzdělání, které podrobněji rozeberu v samostatných kapitolách. V první kapitole popíši význam vzdělání, jeho obsah, roli a rovnost přístupu ke vzdělání. Ve druhé kapitole uvedu mezinárodní smlouvy, které upravují otázku vzdělání a principy, které jsou v těchto smlouvách zakotveny. Zmíním se o zásadě nejlepšího zájmu dítěte o participaci dítěte při realizaci jeho práv a uvedu příklady porušení práva na vzdělání. Rozeberu kritéria dostupnosti, přístupnosti, vhodnosti a přizpůsobivosti, která musí státý dodržovat při naplňování práva na vzdělání. Ve třetí kapitole popíši základní pilíř vzdělání, kvalitu a probíhající kurikulární reformu v České republice, která vede k modernizaci vzdělávání. Dále vytvořím přehled evaluačních nástrojů, který vede ke zjišťování kvality. Uvedu faktory, které mají vliv na vzdělávání ve školách. V praktické části se budu věnovat empirickému šetření a kvantitativní metodě, prostřednictvím nichž popíši ověřování hypotézy. Cílem empirického šetření bude zjistit, zda úroveň kvality vzdělávání na školách opravdu klesá, zda je pro rodiče prioritní výběr základní školy podle vzdělávacího programu, který určitou měrou přispívá k dosažení vyšších

studijních výsledků. K ověření této hypotézy bude použita kvantitativní metoda, která bude ověřena na reprezentativním vzorku náhodných osob, formou dotazníku v Praze 13.

V závěru celé práce navrhnu doporučení, která by měla zlepšit kvalitu vzdělávání, uvedu faktory ovlivňující kvalitu vzdělání a dále uvedu kritéria, která jsou prioritní při výběru základní školy.

I. TEORETICKÁ ČÁST

1. PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ

Právo na vzdělání je jedno z nejvýznamnějších práv každého jedince, a to bez rozdílu pohlaví, rasy, barvy pleti, jazyka, víry, náboženství, politického či jiného smýšlení, národního či sociálního původu, příslušnosti k národnostní nebo etnické menšině, majetku, rodu nebo jiného postavení a je zakotveno v řadě mezinárodních úmluv. Jeho odepření může negativně ovlivnit dosažení ostatních práv. Jde o práva občanská a politická, jako jsou svoboda projevu, svoboda sdružování či právo na politickou participaci. Díky vzdělání se ekonomicky a sociálně znevýhodnění lidé mohou vymanit z chudoby a dosáhnout tak plné účasti na životě svých komunit. Vzdělání hraje zásadní roli v emancipaci žen, v ochraně dětí před vykořisťováním, v ochraně životního prostředí i v kontrole růstu populace. Vzdělání je nejpřímější cestou, jak může stát zlepšit své ekonomické a sociální podmínky a položit tak pevné základy demokratické společnosti. Vzdělání má přímý vliv na veřejné zdraví a snižuje propastné rozdíly mezi jednotlivci.

Lidé, kterým je upřeno právo na vzdělání, jsou hůře vybaveni k tomu, aby se aktivně podíleli na společenském životě, a ovlivňovali tak svá rozhodnutí, která mají přímý dopad na jejich životy. I přesto, že je právo na vzdělání zakotveno v mnoha mezinárodních dokumentech, existují na světě děti, kterým je toto právo upíráno. Důvod bývá často prostý, jejich rodiče nemají dostatek finančních prostředků na zaplacení školného. Dalšími překážkami jsou také skutečnosti, že vzdělání dívek je v mnoha regionech světa vnímáno jako méně důležité, než vzdělání chlapců. Na světě neumí každé šesté dítě psát a číst, z toho 600 000 žen a 300 000 mužů, z nich 99% je v rozvojových zemích.¹ Přístup ke vzdělání je také znesnadněn členům nejrůznějších menšin a dětem handicapovaným.

Právo na vzdělání je primárně sociálním právem. Vzdělání patří do sféry státní aktivity schopné ovlivnit způsob, kterým děti s různým náboženstvím, kulturou a sociálním zázemím vnímají svět, ve kterém vyrůstají. Stát má pravomoc určit věk, ve kterém vzdělání bude začínat. Vzdělání musí vzít v úvahu sociální rozmanitost, připravit děti na život dospělých, vychovat z nich odpovědné, informované, tolerantní členy společnosti. Stát zajišťuje vzdělání prostřednictvím vzdělávací soustavy zařazené do vzdělávacího systému. Vzdělávací systém představuje národní program vzdělávání. Program vzdělávání vyjadřuje politiku státu a obecně závazné požadavky, do nichž se promítají cíle vzdělávání a výchovy. Vymezuje humanistické a demokratické hodnoty, které předává žákům. Dále definuje obecné cíle

¹)DLOUHÁ, Jana a kol. *Globalizace a globální problémy*. Praha:Univerzita Karlova, 2006, s. 15. ISBN 80-87076-01-X.

zaměřené na rozvoj osobnosti, na výchovu občana a na přípravu dalšího vzdělávání či vstupu do práce. Vzdělání je nejen úlohou státu, ale primární povinností rodičů. Vzdělání je základní pojem pedagogické teorie a praxe.

Pojem vzdělání se rozlišuje dle:²

- a) **osobnostního pojetí** – vzdělání se chápe jako součást socializace jedince. Vzdělání je složkou kognitivní vybavenosti osobnosti (osvojené vědomosti, dovednosti, postoje, hodnoty normy), která se zformovala prostřednictvím vzdělávacích procesů.
- b) **obsahového pojetí** – vzdělání je zkonstruovaný systém informací a činností, které jsou plánovány v kurikulu různých škol a vyučovacích předmětů a realizovány ve výuce. Souhrnně jsou tyto informace a činnosti chápány jakožto učivo, obsah vzdělání nebo jako vzdělávací cíle.
- c) **institucionálního pojetí** - vzdělání je společensky organizovaná činnost zabezpečovaná institucí školství, formálního vzdělávání, celoživotního učení aj. Je diferencováno prostřednictvím úrovní vzdělání, stupňů a druhů. Rozlišuje se tak na základní, středoškolské a vysokoškolské vzdělání.
- d) **socioekonomického pojetí** – vzdělání je chápáno jako jedna z kategorií charakterizující populaci.
- e) **procesuálního pojetí** – vzdělání, přesněji vzdělávání je proces, jímž se realizují stavy jedince a společnosti ve smyslu pojetí výše zmíněných významů.

Informace a vzdělání jsou v globalizujícím se světě považovány za jednu z priorit pro úspěšný vývoj velkých sociálních skupin (států, národů). Vývojem je chápána konkurenceschopnost, uplatnění se, společenská a ekonomická úroveň. Vzdělání a informace jsou součástí programů vlád, politických skupin i občanských sdružení, zároveň jsou ale zbožím, které je možné prodávat konkrétním lidem.³

Vzdělání však nehraje důležitou roli pouze v životě jednotlivce, ale na svém významu nabývá také v kontextu celé společnosti. Se stále narůstajícím významem vzdělání v moderních společnostech stoupá požadavek na jeho demokratizaci. Ta spočívá nejen v nutnosti odstranit veškeré ekonomické, sociální a kulturní bariéry bránící v dodržování rovného přístupu ke vzdělávání napříč rozmanitými sociálními vrstvami obyvatelstva, ale také se stále více začala týkat požadavku na zajištění rovných podmínek ve vzdělávání. To znamená zajištění rovného přístupu ke vzdělávání stejné či přinejmenším srovnatelné

²)PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, s. 300-301. ISBN 80-7178-252-1.

³)MŮHLPACHR, Pavel a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: IMS 2011, s. 178.

kvality. Tento požadavek se týká zejména nižších stupňů studia. Nárůst významu vzdělání v moderních společnostech je požadavkem na dodržování spravedlivých šancí na vzdělání.⁴

1.1 Rovný přístup ke vzdělání

Vzdělání je nevyhnutelnou součástí kvality života. Bez dosažení kvalitního vzdělání je téměř nemožné získat naplňující, zajímavé zaměstnání, které je zásadním faktorem životní úrovně a významným indikátorem seberealizace každého člověka. Ve vztahu k národnostním menšinám je toto velmi podstatné. V řadě zemí, ale i v naší společnosti, je běžné, že etnické menšiny dosahují z různých příčin nižšího vzdělání než majoritní populace. To potvrdil výzkum⁵ kanceláře ombudsmana, podle kterého dochází k nepřímé diskriminaci romských dětí v přístupu ke vzdělání v ČR, často jsou zařazovány bez relevantních důvodů do zvláštních škol. Poté nezískávají dobře placené zaměstnání a potýkají se s velkou mírou nezaměstnanosti. Tyto okolnosti vedou k většímu výskytu sociálně patologického chování a tím se prohlubuje i sociální vyloučení.

Tímto hlediskem je ovlivněn společenský status menšin a míra jejich sociálních vztahů. Zapojením těchto menšin do profesního a kulturního života, se ovlivní celkový psychický stav konkrétního člověka. Ze zahraničí je známo, že určitá, etnická menšina začne být majoritní populací vnímána pozitivně až tehdy, kdy její příslušníci získávají pozice tradičně společensky prestižní (vědec, soudce, policista, lékař apod.). Jde o tzv. pozitivní diskriminaci, kdy např. tvůrci filmů obsazují do kladně vnímaných profesí herce etnické menšiny. Právo na vzdělání a rovný přístup k jeho poskytování jde ruku v ruce s právem na výkon povolání či zaměstnání.

Zajištění rovného přístupu ke vzdělání v moderních společnostech je jedním ze základních lidských práv a vychází z obecně sdíleného přesvědčení, že vzdělání má nezastupitelný význam nejen pro sociální, kulturní a ekonomický rozvoj samotného jednotlivce, ale i celé společnosti.⁶

Řada autorů však namítá, že zajištění pouze rovného přístupu ke vzdělání nestačí. K tomu, aby bylo dosaženo opravdu spravedlivé rovnosti vzdělanostních příležitostí, je podle jejich názoru zapotřebí, umožnit všem jedincům takový přístup ke vzdělávání, který by byl

⁴)GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 22. ISBN 80-200-1400-4.

⁵)OMBUDSMAN. *Výzkum potvrdil nepřímou diskriminaci romských žáků* [on-line]. Veřejný ochránce práv [2012-06-07]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/tiskove-zpravy/tiskove-zpravy-2013/vyzkum-potvrdil-nepriou-diskriminaci-romskych-zaku/>

⁶)GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 22. ISBN 80-200-1400-4.

srovnatelné kvality (stejný normativ na žáka; obdobná kvalita učitelů; srovnatelné didaktické pomůcky; podobné sociální složení žáků jednotlivých škol; srovnatelná velikost tříd atd.). Tento přístup, který poukazuje na důležitost zachování rovných podmínek ve vzdělávání, proto akceptuje pouze takové vzdělanostní nerovnosti, které „jsou výsledkem závodu ve stejných podmínkách a při dodržování stejných pravidel“.⁷

Pojetí rovných podmínek ve vzdělávání má velmi blízko k tzv. „**meritokratickému principu**.“ Podstatou tohoto principu je myšlenka, že výkonové faktory, jako je úsilí, motivace, schopnosti, píle či zájem, hrají ve vzdělávací dráze jedince důležitější roli než faktory askriptivní (vrozené) povahy, mezi které lze zařadit např. pohlaví, národnost, sociální původ atd. Na základě meritokratického principu lze proto za spravedlivé považovat takové vzdělanostní nerovnosti, „*kteřé jsou způsobeny pouze schopnostmi jedince (abilities, endowment) a jeho vynaloženým úsilím (effort)*“.⁸

Vzdělávací výsledky žáků nemusí být pouze výsledkem jejich schopností, motivace a úsilí, ale také se do nich může promítat sociální zázemí rodiny, ve které žák vyrůstá (chybí finanční prostředky na školní pomůcky, nedostatečná jazyková vybavenost dítěte, nízká hodnota vzdělání a vzdělanostní aspirace v rodině, neschopnost rodičů se s dítětem učit atd.). Pomyslná startovací čára je tedy u každého jedince odlišná a jeho školní úspěšnost může ovlivňovat celá řada faktorů. Cílem vzdělávacího systému by proto mělo být tyto počáteční nerovnosti vyrovnávat, aby každý žák byl schopen osvojit si základní kompetence a dosáhl určitého funkčního minima, které mu umožní se dále „*vzdělávat v rámci celoživotního učení, realizovat vlastní zájmy, uplatnit se na trhu práce (...), či obecněji, prožít plnohodnotný a smysluplný život*“.⁹

Princip nediskriminace v oblasti vzdělávání je obsažen v několika mezinárodních dokumentech, ale i v české právní úpravě. Nalezneme jej v Evropské úmluvě o lidských právech a základních svobodách, jakož i v Úmluvě UNESCO proti diskriminaci ve vzdělávání. Posledně uvedená Úmluva definuje obsah pojmu diskriminace, ale nevěnuje se vzdělávání dětí například se zdravotním postižením. Dále je podle závěrů Výboru pro hospodářská, sociální a kulturní práva součástí minimum core, tj. minimálního základu

⁷)GREGER, David. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana, VESELÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010, s. 24. ISBN 978-80-7419-032-2.

⁸)Tamtéž s.24

⁹)Tamtéž s. 26

vzdělání, povinnost zajištění přístupu k veřejným vzdělávacím institucím na nediskriminačním základu.¹⁰

Podle Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin,¹¹ jsou státy, které Úmluvu ratifikovaly, povinny podporovat rovnost příležitostí v přístupu příslušníků národnostních menšin ke vzdělání na všech úrovních. Stát a představitelé škol jsou povinni aktivně hledat a vytvářet podmínky, za kterých bude umožněno plnohodnotné vzdělání jakkoli znevýhodněným dětem. Interkulturní, popř. multikulturní přístup je považován za klíčový. Podle Poradního orgánu pro Rámcovou úmluvu o ochraně národnostních menšin jsou zásadními cíli podpora multikulturní a mezikulturní perspektivy ve vzdělání a rovné příležitosti v přístupu ke vzdělání.¹²

Zákaz diskriminace v přístupu ke vzdělání lze nalézt kromě mezinárodních smluv i ve více předpisech českého právního řádu. Jedním z nich je školský zákon, podle kterého je vzdělání založeno na rovném přístupu každého občana ČR nebo EU bez jakékoli diskriminace.¹³ Přístup ke vzdělání je také sledován antidiskriminačním zákonem.¹⁴ To znamená, že pokud je namítána diskriminace v přístupu ke vzdělání, mohou být uplatněny nároky ve smyslu tohoto zákona. Lze tak žádat upuštění od diskriminačního jednání, odstranění následků tohoto jednání, jakož i přiměřeného zadostiučinění za způsobenou újmu. Dle školského zákona¹⁵ je stěžejní zásadou vzdělávacího systému rovný přístup ke vzdělání, kterou je třeba aplikovat i na předškolní vzdělávání. Jednotlivé děti (jejich zákonní zástupci) nemají sice právní nárok na přijetí do konkrétní mateřské školy, ale zejména vzhledem k nedostatku míst v mateřských školách, s nímž se potýká v posledních letech řada českých rodičů, musí ředitelé mateřských škol při výběru dětí do školky dodržovat právo na rovné zacházení a na zákaz diskriminace. Je na správním uvážení ředitele školky, které dítě ke vzdělávání přijme. Ředitel je při rozhodování omezen pouze tím, že přednost musí dát dítěti ve věku předcházejícím povinné školní docházce a dále dětem s místním bydlištěm.

¹⁰)ESCR, General Comment No. 13. Right to education, odst. 57 In: JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 160. ISBN: 978-80-260-0377-9.

¹¹)čl. 12, odst. 3, sdělení ministerstva zahraničních věcí č. 96/1998 Sb.

¹²)Komentář Poradního orgánu pro Rámcovou úmluvu o ochraně národnostních menšin ze dne 2. března 2006, s. 10, In: JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 161. ISBN: 978-80-260-0377-9.

¹³)§ 2 odst. 1 písm. a), Školský zákon uvádí jiné diskriminační, tj. zakázané důvody než antidiskriminační zákon. Výčet diskriminačních důvodů ve školském zákoně je oproti antidiskriminačnímu zákonu tzv. otevřený (demonstrativní), neboť je zakázána diskriminace z důvodu rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, víry a náboženství, etnického nebo sociálního původu, majetku, rodu a zdravotního stavu nebo na základě jiného postavení občana. Školský zákon zakazuje jakoukoli diskriminaci, a z antidiskriminačního zákona lze dovodit pouze diskriminaci na základě pohlaví, rasy, etnika či národnosti, víry nebo světového názoru, sexuální orientace, zdravotního postižení nebo věku. V antidiskriminačním zákoně je koncepce diskriminace užší. In: JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 161. ISBN: 978-80-260-0377-9.

¹⁴)Zák. č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací.

¹⁵)§ 2 odst. 1 písm. a), školský zákon.

Rozhodnutí o přijetí ke vzdělávání je správní rozhodnutí, u něhož je třeba uvést všechny náležitosti, jak potvrzuje Nejvyšší správní soud, a to na všech úrovních, tj. od předškolního vzdělávání až po terciární školství.¹⁶

Proto právo na přístup ke vzdělání má nesmírný význam pro děti a jejich vývoj. Bez přístupu ke vzdělání nebo ke vzdělání odpovídající kvality, děti zůstávají negramotné, ztrácí možnost uplatnění na trhu práce a jsou vytlačeny na černý pracovní trh, s čímž jde často ruku v ruce ekonomické a sexuální vykořisťování a porušování dalších práv. Nízká úroveň vzdělání znamená špatně placené nekvalifikované zaměstnání a chudobu. S nezaměstnaností rovněž souvisí nízká úroveň sociálního zabezpečení a omezený přístup ke zdravotní péči. Opakuje se tak cyklus chudoby, děti těchto dětí opět zůstávají nedostatečně vzdělané a chudé. Velkou překážkou vzdělávání dětí je v mnoha rozvojových zemích dětská práce, kdy práce dítěte je často nutností k zajištění přežití rodiny. Negramotnost nebo nevzdělanost může značně omezovat nejen právo na přiměřenou životní úroveň, ale i výkon jiných lidských práv (např. účast na politickém životě a veřejné správě a možnost být volen do veřejných funkcí), jejich uplatňování a ochranu (např. pro nedostatek informací o svých právech a možnostech jejich ochrany).

¹⁶) Nejvyšší správní soud uvedl, že také rektor vysoké školy musí své rozhodnutí o přezkoumání rozhodnutí o nepřijetí uchazeče o studium náležitě odůvodnit. V opačném případě je takové rozhodnutí neplatné (sp. zn. 2 As 37/2006-63). In: JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 162. ISBN: 978-80-260-0377-9.

2. PRÁVO NA VZDĚLÁNÍ V MEZINÁRODNÍCH DOKUMENTECH

Právo na vzdělání se stalo součástí mnohých univerzálních i regionálních lidsko-právních smluv mezinárodního práva. Mezinárodní smlouvy¹⁷, které upravují otázku vzdělání, zakotvují dva principy. První je, že základní vzdělání musí být dostupné a bezplatné pro všechny. Druhý princip je, že musí existovat rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Základním vzděláním se rozumí vzdělávání, které se realizuje na úrovni primární školy a nižší sekundární školy podle mezinárodní normy pro klasifikaci vzdělávání.¹⁸

Cílem státu je, aby základní vzdělávání vedlo k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění. Co se týká vyššího vzdělání, tak to by mělo být dostupné podle schopností a přístupné na základě zásluh.

Má-li se stát idea celoživotního vzdělávání skutečnou realitou je potřeba základnímu vzdělávání poskytnout pevný a solidní základ, vedoucí k všestrannému rozvoji žáka a tvořící předpoklady pro další vzdělávání a sebevzdělávání veškeré populace a její životní uplatnění.

Právo na vzdělání ve **Všeobecné deklaraci lidských práv** upravuje článek 26, který stanoví: cit.:*“1. Každý má právo na vzdělání. Vzdělání necht' je bezplatné, alespoň v počátečních a základních stupních. Základní vzdělání je povinné. 3. Rodiče mají přednostní právo volit druh vzdělávání pro své děti. “*Jde o právo náležející každému dítěti.

Deklarace má povahu doporučující, přesto se projevila v textech posléze přijatých mezinárodních lidsko-právních smluv i převodem některých ustanovení Deklarace do kategorie kogentních norem mezinárodního práva.¹⁹

Právo na vzdělání v **Úmluvě o ochraně lidských práv a základních svobod** upravují dvě věty v článku 2, Protokolu č. 1: cit.:*“Nikomus nesmí být odepřeno právo na vzdělání. Při výkonu jakýchkoli funkcí v oblasti výchovy a výuky, které stát vykonává, bude respektovat právo rodičů, zajišťovat tuto výchovu a vzdělání ve shodě s jejich vlastním náboženským*

¹⁷Všeobecná deklarace lidských práv- čl. 26, Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod-čl.2, Prvního protokolu, Úmluva o právech dítěte-čl. 28, Charta základních lidských práv Evropské unie-čl. 14, Mezinárodní pakt o ekonomických, sociálních a kulturních právech-čl.13.

¹⁸ISCED1997

¹⁹LUKÁŠEK, Libor. *Mezinárodní právo v komentovaných dokumentech*. Vyd. 1. Praha: Karolinum, 2011, s. 360-362. ISBN 978-80-246-1898-2.

a filozofickým přesvědčením“. Prvního práva se může domáhat každý, nikoli pouze dítě. „Každý“²⁰ znamená pouze každou fyzickou osobu, která se podle předpisů daného státu může o vzdělání a přístup k němu ucházet. Druhého práva mohou požívat rodiče do dosažení zletilosti dítěte. Jsou oprávněni se dovolávat jejich náboženského a filosofického přesvědčení při zajišťování výchovy a vzdělání vlastních dětí.

Pojem filosofické a náboženské přesvědčení Evropský soud pro lidská práva (ESLP) vysvětlil v případě *Campbell and Cosans*.²¹ Za přesvědčení nelze dle soudu považovat pouhé názory a myšlenky, tak jako jsou tyto pojmy užívány v článku 10 Úmluvy.²² Přesvědčení se spíše podobá víře, tak jak je tento pojem použit v článku 9 Úmluvy.²³

Obsah práva na vzdělání zahrnuje všechny stupně vzdělání, jak předškolní, základní, střední i vyšší. Jde o obecná práva, která vyžadují vlastní vnitrostátní úpravu smluvních stran.

Stát musí ve vztahu ke vzdělání respektovat a zajistit, aby vzdělání a výuka byla v souladu s náboženstvím a filozofickým přesvědčením rodičů dítěte. Právo rodičů, aby náboženství a filozofické přesvědčení bylo zohledňováno při vzdělávání jejich potomka, vyvolává v praxi konflikty nejen mezi rodiči a státem, ale i mezi samotnými rodiči a dětmi. Konflikt mezi rodiči a jejich dětmi nastává tam, kde přání dítěte není stejné jako přání rodičů. Např. děti chtějí sdílet aktivity svých spolužáků, rodiče tyto aktivity odmítají, protože jsou v rozporu s jejich vírou.²⁴

K rozvoji lidských práv v daném případě práva na vzdělání přispívá judikatura Evropského soudního dvora. K porušení první a druhé věty článku 2 Protokolu č.1 Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod uvedu příklady, jak soud rozhodoval v případě: - *Campbell a Cosans proti Spojenému Království*,²⁵ kde stěžovatelkami byly dvě skotské matky, které nesouhlasily s tělesnými tresty praktikovanými na škole navštěvované jejich syny. Cosans byl ze školy vyloučen po odmítnutí přijetí tělesného trestu, čímž mu bylo odepřeno právo na vzdělání ve smyslu první věty článku 2 Protokolu č. 1. Soud ve svém rozhodnutí uvedl, že tělesný trest je špatný a neměl by být uplatňován na dětech.

²⁰)KMEC, Jiří, KOSAŘ, David, KRATOCHVÍL, Jan, BOBEK, Michal. *Evropská úmluva o lidských právech:komentář*. Praha, C.H.Beck,s.r.o., 2012, s.1303. ISBN 978-80-7400-365-3.

²¹)*CASE OF CAMPBELL AND COSANS v. THE UNITED KINGDOM*. Případ č. 7511/76; 7743/76 (1982) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57455>

²²)„Svoboda projevu: 1. Každý má právo na svobodu projevu. Toto právo zahrnuje svobodu zastávat názory a přijímat a rozšiřovat informace nebo myšlenky bez zasahování státních orgánů a bez ohledu na hranice.“

²³)„Svoboda myšlení, svědomí a náboženského vyznání: 1. Každý má právo na svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání; toto právo zahrnuje svobodu změnit své náboženské vyznání nebo přesvědčení, jakož i svobodu projevovat své náboženské vyznání nebo přesvědčení sám nebo společně s jinými, ať veřejně nebo soukromě, bohoslužbou, vyučováním, prováděním náboženských úkonů a zachováváním obřadů.“

²⁴)Fryštenská, Marcela . *Právo na vzdělání podle evropské Úmluvy o ochraně lidských práv*. In: Právník č. 12/2008, s. 1314. ISSN neuvedeno.

²⁵)*CASE OF CAMPBELL AND COSANS v. THE UNITED KINGDOM*. Případ č. 7511/76; 7743/76 (1982) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57455>

*-Folgero a ostatní proti Norsku,*²⁶ byli stěžovateli norští rodiče, kteří považovali zakotvení předmětu křesťanství do norských školních osnov za porušení článku 2 Protokolu č. 1 a čl. 8,9,14 Úmluvy. V rozhodnutí se uvádí, že křesťanství (evangelické luteránství) je státním náboženstvím, které vyznává okolo 86% populace. Zavedení předmětu křesťanství do norských školních osnov bylo vedeno snahou poskytnout informace a umožnit pochopit křesťanství. Předmět neměl být nástrojem pro náboženské kázání. Studenti, kteří jsou členy jiných náboženských komunit než křesťanství, mohou být na žádost svých rodičů z výuky předmětu křesťanství osvobozeni. Podle stěžovatelů předmět křesťanství nebyl objektivní, kritický ani pluralitní. Stěžovatelé odmítli souhlasit s argumentem, že právo na svobodu náboženského vyznání pro nekřesťany je zajištěno tím, že mohou být uvolněni z výuky křesťanského náboženství. Stěžovatelé zastávali názor, že osvobození žáků z výuky a jejich umístění v jiné místnosti nebo ponechání studentů ve třídě bez vyžadování jejich pozornosti k probírané látce vede ke konfliktu či stigmatizaci. Podle stěžovatelů by byl ideální stav, kdy v hodinách náboženství by studentům byly předávány obecné vědomosti o všech světových náboženstvích bez udělování privilegia křesťanství. Soud v daném případě konstatoval porušení článku 2 Protokolu č. 1.

*-Oršuš a ostatní proti Chorvatsku,*²⁷ byli romští stěžovatelé pocházející z regionu, kde je vysoký podíl Romů. Stěžovali si, že jako žáci navštěvovali oddělené třídy, pouze s romskými žáky, kdy byla výuka významně obsahově snížena ve srovnání s úředně předepsanými osnovami. Stěžovatelé viděli v navštěvování oddělených tříd diskriminační důvody a porušení práva na vzdělání, neboť neobdrželi stejnou kvalitu vzdělání, jako ostatní žáci. Soud konstatoval, že k porušení článku 2 Protokolu č. 1 nedošlo. Cílem samostatných romských tříd bylo pomáhat dětem se naučit chorvatský jazyk, který neovládaly a další dovednosti, aby splnili požadavky vzdělávacího systému.

Ze shora uvedeného vyplývá, že přístup ke vzdělání musí být umožněn bez jakékoliv diskriminace. Článek 2 Protokolu č. 1 proto nelze vykládat izolovaně, ale v souladu s dalšími ustanoveními Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod, zejména s články 8, 9 a 14. Článek 8 upravuje právo na respektování soukromého a rodinného života. Článek 9 upravuje svobodu myšlení, svědomí a náboženského vyznání. Článek 14 stanovuje zákaz diskriminace založené na jakémkoli důvodu. Díky četným rozsudkům Evropského soudu pro lidská práva, který řeší stížnosti porušení práv zaručených Evropskou úmluvou,

²⁶CASE OF FOLGERO AND OTHERS v. NORWAY. Případ č. 15472/02 (2007) [on-line]. European Court of Human Rights [cit.2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>

²⁷CASE OF ORŠUŠ AND OTHERS v. CROATIA. Případ č. 15766/03 (2010) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-97689>

byly vyjasněny obecné pojmy ustanovení článku 2 Protokolu č. 1. Rozsudky jsou pro smluvní strany závazné a tím se stává vymahatelnost nároku práva dětí a rodičů reálná.

Pojetí práva na vzdělání je také uvedené v **Úmluvě o právech dítěte**,²⁸ z které vyplývají státním povinnosti v oblasti nezbytných investic do vzdělávání, zejména do infrastruktury a její údržby, aby byly zpřístupněné školy, zajištěn přístup všem skupinám, bez jakékoliv diskriminace v rámci škol nebo zápis do škol ve smyslu navštěvování školy nebo využívání dětské práce. Ve stejném duchu pak stát musí vytvořit a aplikovat standardy ve vzdělávání umožňující přijatelné vzdělávání s dodržováním lidských práv a standardy, které se přizpůsobují kulturní odlišnosti.

Podpisem Úmluvy se stát zavazuje, že bude respektovat a zabezpečovat práva stanovená Úmluvou, tedy v našem případě i právo na vzdělání, a to každému dítěti, bez jakékoliv diskriminace podle rasy, barvy pleti, pohlaví, jazyka, náboženství, politického či jiného smýšlení, národnostního, etnického nebo sociálního původu, majetku, tělesné nebo duševní nezpůsobilosti, rodu, jiného postavení dítěte, jeho rodičů nebo zákonných zástupců.

Podle této Úmluvy je dítětem každý lidský tvor do 18 let, pokud není věk dospělosti stanoven zákony dané země. Úmluva pak pracuje s pojmem nejlepší zájem dítěte, který označuje za přední hledisko při všech postupech, týkajících se dětí, a to bez rozdílu, zda se jedná o soukromá či veřejná zařízení, soudy, správní či zákonodárné orgány. Jakékoliv jednání ve vztahu k dítěti by se mělo řídit tímto pojmem a nenadřazovat tomu zájmy rodičů, natož pak zájmy toho kterého státu. Základem pro obecnou zásadu nejlepšího zájmu dítěte je článek 3 odst. 1 Úmluvy.²⁹

Zásada nejlepšího zájmu dítěte má substantivní a procesní obsah a plní především interpretační funkci a funkci kontroly.³⁰

Pod substantivním obsahem je chápáno, že zásada nejlepšího zájmu dítěte bude aplikována tam, kde je třeba učinit rozhodnutí ohledně dítěte nebo dětí. Když se rozhoduje o zaopatření, péči, pomoci či ochraně, jež nejlépe slouží dítěti. V rámci procesního obsahu normotvorné orgány jakéhokoli stupně rozhodují v procesu přijímání primárních a odvozených právních pramenů. Jakýkoliv rozhodovací proces o dětech musí bez jakékoli podmínky zahrnout uvážení o nejlepších zájmech dítěte.

Funkce interpretační vysvětluje význam normativních vět a kontrolní funkce napomáhá individuálně zjišťovat, že dítě může i je schopno vykonávat konkrétní právo. Mohou

²⁸)Čl. 28, 29, 23 odst. 3.

²⁹)Čl. 3, Úmluvy o právech dítěte. 1. Zájem dítěte musí být předním hlediskem při jakékoli činnosti týkající se dětí, ať už uskutečňované veřejnými nebo soukromými zařízeními sociální péče, správními nebo zákonodárnými orgány.

³⁰)JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 59 -61. ISBN: 978-80-260-0377-9.

být zkoumány oblasti veřejného zájmu jako sociálně právní ochrana dětí, umístování dětí do náhradní péče, vzdělávání postižených dětí nebo postavení dětí, které se do země přistěhovaly s rodiči či vstoupily do ní bez nich.

Podle Výboru OSN, musí zásada nejlepších zájmů dítěte respektovat právo každého individuálního dítěte, které se promítá v poskytování vzdělání tím způsobem, že v centru vzdělávání musí být vždy dítě (tj. child-centred education³¹). Cílem vzdělávacích systémů proto musí být aktivní snaha o rozvoj jeho individuální osobnosti, jeho schopností a talentu s přihlédnutím k tomu, že každé dítě má vlastní charakter, zájmy, schopnosti a edukační potřeby. To je velmi podstatné pro rozvoj inkluzivního přístupu ve vzdělávání.³²

V úmluvě se uvádí, že musí být zajištěno právo na vzdělání také dětem s postižením, k čemuž je třeba vynaložit veškerého úsilí.³³ Článek 28 Úmluvy stanovuje obecný rámec pro bezplatné³⁴ a povinné základní vzdělávání. Přesto ani v jedenadvacátém století není vzdělání jistotou, které by se dostávalo všem dětem.

Vedle zásady nejlepšího zájmu, který je zohledněn při interpretaci všech dalších práv dítěte, je dalším stěžejním principem, který se promítá do realizace práva na vzdělání, také participace dítěte při realizaci jeho práv. Požadavek participace dětí bývá vyjádřen jako souhrn několika aspektů: dítě má být ve společnosti, která usiluje o participaci dětí vyslyšeno, přičemž projevy jeho postojů jsou podporovány, nikoli utlačovány. Děti jsou také zahrnuty do rozhodovacích procesů, na kterých sdílejí nejen určitá oprávnění, ale také odpovědnost.³⁵

Dítě, které je schopno si utvořit vlastní názor, je třeba vzít tento názor v úvahu v míře odpovídající jeho věku a rozumové vyspělosti. To je skutečnost, která je zdůrazněna nejen českým právním řádem, ale také článkem 12 Úmluvy o právech dítěte, jakož i odbornou literaturou. Podle Úmluvy tak není stanoven pouze požadavek na vyslechnutí názoru dítěte v soudním a správním řízení, ale při veškerém rozhodování, které se dotýká jeho práv. Pozornost se jeho názoru musí tedy věnovat i v otázkách jeho případné práce, umělecké činnosti a podobně, přičemž význam jeho stanoviska má být poměřován zejména jeho věkem a úrovní.³⁶

³¹)HODGKIN, R., NEWELL, P. Implementation Handbook for the Convention on the Rights of the Child. UNICEF 2007, s. 4. In: JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 156. ISBN: 978-80-260-0377-9.

³²)Tamtéž, s. 156.

³³)Dle zásady č. 7 Deklarace práv dítěte z 20. 11. 1959 (New York) má být dítěti poskytnuto právo na vzdělání a výchova, díky které se stane odpovědným a platným členem společnosti.

³⁴)Dle ústavního nálezu P1 ÚS 25/94, bezplatnost vzdělání neznamená skutečnost, že by žáci či jejich zástupci měli právo na to, aby bylo vše, co je pro výuku třeba, hrazeno státem.

³⁵)JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 151. ISBN: 978-80-260-0377-9.

³⁶)JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 154. ISBN: 978-80-260-0377-9.

K uvedenému principu někteří autoři hovoří dokonce o naprostém obratu paradigmatu dětství, pokud jde o otázku participace dětí: od dřívějšího psychologického pojetí dětství jako etapy socializace a biologického vývoje je patrný obrat k přístupu sociologickému, kde je dítě vnímáno jako aktivní sociální činitel vytvářející a iniciující sociální vazby. Skutečnost, že samy děti žádají o to, aby byly brány vážně a aby byly skutečně vyslyšeny v záležitostech, které se jich týkají, se potvrdila v řadě výzkumů.³⁷

Dítě samo sice nerozhoduje například o tom, v jakém typu školy bude vzděláváno, nicméně jeho participace na uskutečňovaném vzdělávání má být realizována v nejvyšší možné míře. To nepředpokládá pouze oficiální participaci například v podobě studentských rad apod., tj. ve funkci, při níž dochází běžně k rozhodovací činnosti týkající se vzdělávání. Participovat může dítě na vzdělávacím procesu tehdy, jestliže si tuto potřebu uvědomuje především pedagog. Takový pedagog nehodnotí pouze objektivní znalosti žáka, ve srovnání s jeho spolužáky, ale umí ocenit především jeho individuální pokrok a snahu. To je okolnost, kterou potvrdí každý zkušený pedagog. Takový vyučující dále nejenže vybízí žáky, aby participovali na podobě vzdělávacího procesu, ale také od nich žádá zpětnou vazbu vlastní pedagogické práce.

Dítě má také právo na svobodu projevu dle článku 13 Úmluvy, což znamená, že dítě má nejen právo na svůj názor, ale má též právo jej vyslovit. Svoboda projevu například znamená, že děti mají právo dotazovat se rodičů, učitelů, úředníků, politiků na různé záležitosti. Přitom by však měli platit určitá pravidla. Dospělí by měli věnovat názorům dítěte patřičnou pozornost. Neznamená to, že je nutné názory dítěte okamžitě a bez výhrad přijímat. Věnovat jim pozornost znamená diskutovat o nich, vysvětlovat jejich možnou správnost či nesprávnost a vysvětlovat, proč a z jakých důvodů je třeba jejich názor přijmout nebo odmítnout. Názory je třeba vyjadřovat slušně, klidně a rozumně. Pokud něco kritizují, měl bych mít alternativu a návrh na řešení. Jinak nemá smysl kritizovat.

Nejčastěji ke konfliktům dochází mezi dítětem a dospělým např. o učení, studiu, kázní i o vlastních právech dítěte. Pak je nutné, aby dítě i dospělý (dítě a rodič, žák a učitel apod.) spolu diskutovali. Jedna či druhá strana by si měli vzájemně uznat, že jedna strana mohla chybovat. Někdy je možné se sejít v názoru „někde uprostřed“. Někdy zase rodiče zakazují dítěti studovat či věnovat se tomu, co ono samo chce, na co má nadání nebo talent a nutí ho věnovat se tomu, co rodiče považují za vhodné a užitečné. V takovém případě by dítě mělo trvat na svém.

³⁷Tamtéž, s. 157.

Výkon tohoto práva podléhá omezením, jež jsou nutná k respektování práv nebo pověsti jiných nebo k ochraně národní bezpečnosti, veřejného pořádku, zdraví a morálky.

2.1 Kritéria při naplňování práva na vzdělání dle Úmluvy o právech dítěte

Výbor pro hospodářská, sociální a kulturní práva uvádí kritéria, kterých musí každý stát při naplňování práva na vzdělání dosáhnout. Jedná se o kritéria „čtyř A“.³⁸ Availability (dostupnost), accessibility (přístupnost), akceptability (vhodnost) a adaptability (přizpůsobivost). První dvě kritéria mohou být interpretována jako přístup ke vzdělání, tj. dostatečná kapacita škol a přístup ke vzdělání bez diskriminace, včetně fyzické a ekonomické dostupnosti. Druhá dvě kritéria se vztahují ke kvalitě vzdělávacího procesu a zahrnují vhodnosti obsahu vzdělávání, jeho naplňování a flexibilitu tj. schopnost reflektovat měnící se potřeby společnosti a jednotlivých dětí.

2.1.1 Dostupnost (availability)

Je spojována s požadavkem nediskriminace, jak ekonomické, tak fyzické dostupnosti. Jde o zákaz systematického znemožnění přístupu ke vzdělání ze strany veřejné moci, ale také k nastavení ekonomických aspektů vzdělání. Stát má povinnost zajistit povinnou a bezplatnou školní docházku. Na uvážení státu se ponechává, v jaké výši bude přispívat na koupi školních materiálů nebo školních učebnic, neboť to závisí na rozpočtových výdajích, které státy na vzdělání vydávají. Dále by měl stát zasahovat v oblasti školní disciplíny, aby děti nebyly vylučovány ze školy z důvodu trestu, uděleném učitelem (případ *Campbell a Cosans proti Spojenému Království*³⁹). Stát má dále respektovat právo rodičů na výběr školy z veřejného nebo soukromého sektoru, dle školní osnovy v jednotlivých školách. Dále má stát povinnost zajistit přístup k povinné školní docházce pro děti z příslušných regionů tak, aby bylo vzdělávání snadno dosažitelné pro všechny žáky.

S ohledem na odlišnou intenzitu osídlení, resp. počet žáků v území, by měla existovat adekvátní možnost dopravy do základních škol, například prostředky hromadné dopravy. Dostupnost školských zařízení významně souvisí s polohou příslušné lokality v rámci dopravních sítí, vůči dalším lokalitám a ve vztahu k jedincům, kteří hodlají místo navštívit.

³⁸)TOMAŠEVSKI, Katarina In: NAYA Luís, María, DAVILA, Paulí. *Unities and Diversities Regarding the Right to Education in Europe* [on-line]. Raoul Wallenberg Institute [cit. 2012-05-01]. Dostupné z : <http://rwi.lu.se/wpcontent/uploads/2012/04/Unities-and-Diversities-Regarding-the-Right-to-Education-in-Europe-Naya-Davila.pdf>

³⁹)*CASE OF CAMPBELL AND COSANS v. THE UNITED KINGDOM*. Případ č. 7511/76; 7743/76 (1982) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z : <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57455>

Geografická nerovnoměrnost v distribuci jednotlivých školských zařízení má za následek znevýhodňování určitých skupin obyvatelstva, vedoucí až k jejich sociálnímu vyloučení uvnitř regionální komunity. Tento problém nastává při jednostranném uplatňování ekonomických kritérií při plánování školské sítě zejména ve venkovských a periferních oblastech.

Ve městě, při větší koncentraci škol, si v případě uzavření některé z nich jedinec snáze zvolí jinou, aniž by se výrazně změnila dopravní vzdálenost do tohoto zařízení. V menší obci bude v případě uzavření místní školy muset žák dojíždět mimo lokalitu svého bydliště, navíc i do jiného prostředí, než které dobře zná.

Dojíždění do vzdálenějších škol lze považovat za časovou, finanční a společenskou diskriminaci žáků i jejich rodičů. Takto znevýhodnění lidé mohou zvažovat další setrvávání v obci a svým případným odchodem prohloubit perifernost lokality.

Je překvapivé, že problematice zachování či uzavření malých základních škol ve venkovských oblastech a způsob jejich financování není věnována adekvátní pozornost. Právě pojetí školské politiky, kompetencí a v neposlední řadě finančních prostředků, může ovlivnit podobu a další vývoj školské sítě a zmírnit vlivy ostatních faktorů.

Bude-li školská politika vnímat úlohu školy pouze jako zabezpečení pracovní síly pro státní hospodářství s určitým druhem preferovaných znalostí, dovedností a postojů, nezáleží na tom, v jakém místě si bude žák dané kompetence osvojovat. Škola nefunguje jako služba místní komunitě, ale plní pouze nadřazené priority celého státního uskupení.⁴⁰

Taková politika státu povede k podpoře školské sítě, která zaručí maximální finanční úspory, a bude podporovat uzavírání nerentabilních škol a preferovat školy situované v populačně a hospodářsky nejsilnějších centrech.

V současné době je na toto téma v ČR vedená diskuse o reformě financování regionálního školství. Původní plán Ministerstva školství mládeže a tělovýchovy (MŠMT) měl do několika let malé vesnické základní školy zredukovat na polovinu. Podle tohoto systému financování regionálních škol by ředitelé dostávali na třídy, do kterých chodí podlimitně málo dětí, podstatně méně peněz než dosud. To by nakonec vedlo k zavírání škol a k propouštění učitelů. MŠMT chtělo dávat peníze kvalitním školám, které ředitelé efektivně řídí. Spodní limit žáků ve třídě nebyl přesně znám. Ředitelům by se nejvíce finančně vyplatilo, pokud by měli v jedné třídě 22 až 26 dětí.

⁴⁰)BROWN, P. a kol., 1997, In: KUČEROVÁ, Silvia a kol. *Změny dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit*. In Geografie, ročník 116, č. 3. Praha:ČGS, 2011, s. 312. ISSN neuvedeno.

V současné době v prohlášení MŠMT 2x5 kroků ke kvalitnímu školství je prvním krokem zajistit stejnou kvalitu výuky pro všechny děti. V tomto kroku chce podpořit školy v malých obcích, protože plní také sociální a kulturní funkci v životě a historii obce, a dát tak šanci i dětem z malých obcí najít v životě dobré uplatnění.

Počty dětí, žáků a studentů v jednotlivých druzích škol, jejichž nejnižší a nejvyšší počet ve třídě, studijní skupině a oddělení uvádí prováděcí předpisy školského zákona.⁴¹

Domnívám se, že sankcionování škol, do kterých chodí podlimitně málo dětí, není správný, neboť naplněnost tříd na tzv. optimální počet žáků, je závislý na populaci ve spádovém obvodu. Tudíž požadavek původního koncepčního záměru reformy systému financování regionálního školství, který nemohly naplnit všechny základní školy, by měl projít řádnou odbornou diskusí v souvislosti s dalšími okolnostmi. Jako je tradice, identita, preference a přínos pro lokální komunitu.

Měli bychom se podívat, také do historie, kdy byla zavedena povinná školní docházka dětí 6-12 let v roce 1774 na základě Všeobecného školního řádu⁴² Marie Terezie. Tehdy vznikaly v obcích základní triviální školy při každé katolické faře. Tereziánská školní reforma taky nařídila vytvořit síť veřejných škol. Školy byly založeny jako charita pro děti, jejichž rodiče neměli na vzdělání peníze. Už tehdy si uvědomovali, že výchova a správné vedení dětí v raných letech má přínos pro lokální komunitu a vede k lepší kvalitě života v obci.

Dle zprávy k Úmluvě o právech dítěte na vzdělání je v Evropě obecný trend kvalitního vzdělávání ten, že na učitele připadá méně než 20 žáků a na vzdělávání je vyčleněno z HDP 3-7 procent. Česká republika dává na vzdělávání 4,5 procenta HDP a umístila se v žebříčku 34 členských států na předposledním místě⁴³.

Dle výroční zprávy České školní inspekce za školní rok 2011/2012, ekonomické podmínky škol nutí ředitele slučovat třídy a naplňovat je do počtu až 30 a více žáků, což významně ovlivňuje kvalitu vzdělávání. Vysoký počet žáků klade značné nároky na organizaci výuky a její efektivitu.

Britská studie vědců z Univerzity z Londýnského institutu pro vzdělávání (*University of London Institute of Education*) potvrdila, na co britští učitelé upozorňují již dávno, že optimální počet žáků ve třídě, pokud se mají ve škole skutečně něco naučit, je maximálně 20. Se zvyšujícím se počtem žáků ve třídě klesá jejich pozornost, vzájemná interakce žák - učitel a rovněž roste míra frontálního vyučování. Často se také stává, že učitel tráví mnohem více času s žáky, kteří se do výuky ne zcela zapojují nebo neplní úkoly,

⁴¹)vyhláška 10/2005 Sb., 13/2005 Sb., 14/2005 Sb., 33/2005 Sb., 48/2005 Sb., 73/2005 Sb., nařízení vlády č. 689/2004 Sb.

⁴²)Allgemeine Schulordnung

⁴³)zpráva OECD, 2011.

čímž následně trpí celá třída. Horší chování, koncentrace a malé zapojování se do výuky je patrné zejména u dětí se slabšími výsledky.

Tato politika se v posledních desetiletích uplatňovala a do značné míry i nadále dominuje ve většině hospodářsky vyspělých zemích. To přináší rizika diskriminace, vyplývající například z nemožnosti záruky stejné kvality a způsobu organizace vzdělávání ve všech regionech a školách.⁴⁴

Z metodologického výzkumu dostupnosti základních škol v ČR⁴⁵ pomocí osobní automobilové dopravy, využitelnosti veřejné dopravy k cestování do školy a zpět, bylo zjištěno po sledované období, že počet neúplných základních škol, které se zpravidla nacházejí na venkově, poklesl v obcích s méně než 3 000 obyvateli o 70%. Spádové regiony škol se u nás během 2. poloviny 20. století neustále rozšiřovaly až na přibližně 8 000 základních škol. Od 60. let 20. století počet škol začal ubývat. Ve školním roce 2009/2010 se počet škol v těchto regionech snížil až na 3726 škol. Tento postoj byl potvrzen i celostátním dotazníkovým šetřením mezi starosty obcí s malotřídní školou.⁴⁶ Na základě výzkumu v zájmových lokalitách bylo zjištěno, že po uzavření místní školy se neřeší nově vzniklá situace a pro obyvatele těchto lokalit nejsou připraveny podmínky (zavedení spoje veřejné dopravy příslušným směrem, čas příjezdu a odjezdu přizpůsobený době vyučování atd.). Obyvatelé se často v těchto lokalitách potýkají s nezaměstnaností, se ztíženými životními podmínkami a situace se jim jeví jako bezvýhodná.

Pokud bude tento trend pokračovat a stát nebude věnovat adekvátní pozornost rozvoji školské sítě na venkově, může v budoucnu dojít z důvodu společenské diskriminace k vysídlování obyvatel z určitých regionů.

2.1.2 Přístupnost (accessibility)

Značí, že je veřejným sektorem zajištěn dostatek vzdělávacích programů i finančních prostředků k nim. Pojem přístupnost se nevztahuje pouze na povinnost státu zajistit přístup k základnímu vzdělání, ale také na další úrovně vzdělání, které jsou často placené. Právo na přístup ke vzdělání by nemělo být jakkoliv spojeno s diskriminací, naopak, mělo by zajišťovat přístup úplně všem bez jakýchkoliv rozdílů. Jde o jeden ze základních principů práva na vzdělání.

⁴⁴)BRYANT, M.T., GRADY, M.L. 1990. In: KUČEROVÁ, Silvia a kol. *Změny dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit*. In Geografie, ročník 116, č. 3. Praha:ČGS, 2011, s. 302. ISSN neuvedeno.

⁴⁵)Marginalizace obcí a regionů v kontextu redukce sítě základních škol v Česku od poloviny 20. století In: KUČEROVÁ, Silvia a kol., 2011. Tamtéž s.303.

⁴⁶)TRNKOVÁ, K. 2009. In: KUČEROVÁ, Silvia a kol., 2011. Tamtéž s.310.

Diskriminovány by neměly být děti ze sociálně znevýhodněných skupin, nebo děti etnických, náboženských, jazykových skupin a domorodého původu původních obyvatel, na které je pamatováno v článku 30, který uznává jejich právo těšit se z vlastní kultury, hlásit se k vlastnímu vyznání a používat vlastní jazyk.

Stát by měl vyškolit učitele v těchto menšinových jazycích a vypracovat výukový materiál v těchto jazycích. V ČR je přístup ke vzdělání sledován antidiskriminačním zákonem.⁴⁷ To znamená, že lze žádat od upuštění diskriminačního jednání, odstranění následků tohoto jednání, jakož i přiměřeného zadostiučinění za způsobenou újmu.

Současné právní normy umožňují vznik škol, popř. tříd pro výuku dětí jiné národnosti než české, jejichž rodiče jsou občany ČR, v mateřském jazyce. Jejich zřízení je zpravidla závislé na zájmu rodičů, deklarovaném prostřednictvím občanských sdružení. Cílem je zabezpečení vzdělání odpovídajícího úrovní vzdělání většinové společnosti. Vylučuje se tím diskriminace při vzdělávání z důvodů národnosti. V České republice se dle Českého statistického úřadu vyučovalo ve školním roce 2011/2012 v německém jazyce na jedné škole a v polském jazyce na 21 školách. Ostatní menšiny neprojevily zájem o výuku dětí ve vlastním jazyce.

Na Ministerstvu, školství, mládeže a tělovýchovy jsou každoročně vyhlašovány pro základní školy tři rozvojové programy na podporu výuky českého jazyka jako cizího jazyka.

Cílem programů je naučit žáky českému jazyku a pomoci jim začlenit se mezi vrstevníky a v konečném důsledku je integrovat do společnosti země, ve které žijí.

Programy přispívají k odstranění komunikačních bariér a k usnadnění začlenění dětí cizinců do běžného života při respektování odlišnosti jednotlivých etnik, jejich kultury, náboženství, zvyklostí apod. Cílem projektů je také napomoci učitelům v získávání sociokulturních kompetencí při práci s dětmi-cizinci při vyučování, zejména při výuce českého jazyka, jako cizího jazyka, při začleňování těchto dětí do mimoškolních aktivit a při řešení případných konfliktů vznikajících ze vzájemného nepochopení.

Evropský soud pro lidská práva vysvětlil v případě tzv. „*Belgický jazykový případ*“⁴⁸, kde stěžovateli bylo několik frankofonních belgických rodin (Valonů), kteří bydleli v částech Belgie, které byly označeny za vlámské, s vlámstinou coby jediným úředním a vyučovacím jazykem. Rodiče si však přáli, aby jejich potomci byli vyučováni ve francouzštině. To však

⁴⁷Zák, č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací

⁴⁸CASE RELATING TO CERTAIN ASPECTS OF THE LAWS ON THE USE OF LANGUAGES IN EDUCATION IN BELGIUM. Případ č. 1474/62 (1968) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57525>

nebylo podle vnitrostátní belgické legislativy v jejich školních obvodech možné. Rodiče spatřovali v odmítání výuky ve francouzštině, jedním z úředních jazyků státu, který nebyl jazykem daného regionu, porušení práva svých dětí na vzdělání. Soud ve svém rozhodnutí uvedl, že právo na vzdělání znamená pouze otevřený a rovný přístup do státem již zřízených a existujících vzdělávacích zařízení. Neznamená povinnost zřizovat jakákoli nová vzdělávací zařízení. Úmluva neukládá žádné specifické povinnosti státu s ohledem na jazyk výuky.

Diskriminovány by rovněž neměly být děti s postižením v přístupu do škol, nebo v nezačleňování těchto dětí do běžných škol. Děti s postižením mají právo dle článku 23 se těšit z plného a řádného života. Stát by se měl v této oblasti aktivně zabývat legislativou, která by zajišťovala záruky, aby vzdělávací systém umožňoval začlenění dětí s postižením, aby školy byly otevřené úplně všem a tím zaručeno právo na vzdělání.

V oblasti práva na vzdělání u dětí s postižením, zavazuje Českou republiku Úmluva o právech osob se zdravotním postižením.⁴⁹ Úmluva ukládá účastnickým státům zajistit pro děti a žáky se zdravotním postižením vhodné a rovné podmínky v přístupu ke vzdělávání formou individuální integrace. Úmluva neobsahuje definici zdravotního postižení ani osob se zdravotním postižením, toto vymezení ponechává v pravomoci členských států. Stanovuje pouze minimální standardy pro osoby se zdravotním postižením, které zahrnují: *“osoby mající dlouhodobé fyzické, duševní, mentální nebo smyslové postižení, které v interakci různými překážkami může bránit jejich plnému a účinnému zapojení do společnosti na rovnoprávném základě s ostatním“*.

Jednou ze smluvních povinností Úmluvy je např. požadavek na bezplatné a kvalitní základní a střední vzdělávání, poskytování podpory při vzdělávání v rámci všeobecné vzdělávací soustavy, zavedení opatření individualizované podpory v prostředí, které umožní maximální vzdělávací pokroky atd. Související ustanovení se pak týkají práv na využívání komunikačních prostředků specifických pro jednotlivé typy postižení (např. právo na studium Braillova písma, znakového jazyka apod.). Není opomenuta ani oblast vzdělávání a působení učitelů, přístup k terciárnímu vzdělávání, odborné přípravě na výkon povolání a k celoživotnímu vzdělávání. Tyto požadavky jsou pak na národní úrovni transformovány do mezirezortně i rezortně zaměřených programových a realizačních dokumentů s delšími časovými dopady, především do národních plánů, strategických koncepcí a vládních usnesení.⁵⁰

⁴⁹)Zákon č. 10/2010 Sb. m. s., čl. 24, str. 110–112. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením byla přijata v New Yorku 30. března 2007, pro Českou republiku vstoupila v platnost 28. září 2009.

⁵⁰)Usnesení vlády České republiky ze dne 16. června 2004 č. 605, o Střednědobé koncepci státní politiky vůči občanům se zdravotním postižením, kap. IV. Vzdělávání a školství.

Ratifikaci Úmluvy v současné době zohledňuje Národní plán vytváření rovných příležitostí pro osoby se zdravotním postižením na období 2010–2014.⁵¹ V dokumentu se stanovují konkrétní termínovaná opatření směřující k postupnému přetváření stávajícího systému škol samostatně zřízených pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením a rozšíření jejich působnosti směrem ke školám hlavního vzdělávacího proudu, kterým by nově měly poskytovat odborné, metodické, didaktické a technické zázemí.⁵²

V rámci termínovaných opatření musí Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy připravit a přijmout do konce roku 2013 koncepci, která zahrne výčet úkolů a opatření potřebných pro lepší přístupnost škol v hlavním vzdělávacím proudu na všech stupních vzdělávání i pro děti, žáky a studenty se zdravotním postižením.

V národním plánu se také pamatuje na žáky, které nelze z důvodu vysoké závažnosti jejich zdravotního postižení a ani přes veškeré úsilí o přizpůsobení podmínek do běžné výuky integrovat. Forma vzdělávání musí být volena v souladu s nejlepším zájmem dítěte, žáka, studenta. Školy samostatně určené pro tyto skupiny žáků je třeba využívat zejména pro žáky s nejtěžšími stupni postižení.⁵³

2.1.3 Vhodnost (acceptability)

Souvisí s kvalitou vzdělávacího procesu a zahrnuje vhodnost obsahu vzdělávání, jeho naplňování a flexibilitu, tj. schopnost reflektovat měnící se potřeby společnosti a potřeby jednotlivých dětí. Kvalitní vzdělání musí také splňovat určité zdravotní a bezpečnostní standardy.

V rámci vhodnosti a flexibility obsahu vzdělávání je důležité používání menšinového jazyka ve školách. Uplatnění tohoto práva vede k větší přijatelnosti při vzdělávání. To znamená, že dítěti z kulturně odlišného prostředí, musí být poskytováno vzdělávání s přihlédnutím na jeho odlišnost. Dosažení tohoto požadavku je v českém vzdělávání sporné. Například romské děti, které doma hovoří romsky, popř. etnolektem češtiny, jsou nuceny se potýkat od nejútlejšího věku ve škole s češtinou. Je otázkou, zda je takový postup v souladu s požadavkem vhodnosti.

V rámci programového prohlášení vlády byl schválen Program na podporu integrace romské menšiny a na podporu inkluzivních škol v roce 2012⁵⁴. V rámci programu je řešena

⁵¹)Vládní usnesení č.253/2010 ze dne 29. března 2010.

⁵²)Vládní usnesení č.253/2010, kap. 9, s. 23.

⁵³)Vládní usnesení č.253/2010, kap. 9, s. 27.

⁵⁴)Usnesením vlády ČR ze dne 1. února 2010 č. 92 a ze dne 15. června 2011 č. 450.

tvorba didaktických materiálů, vytváření vzdělávacích programů, metod pro výuku v romštině a romské historie.

Co se týká zajištění bezpečnosti a zdraví žáka při výchově a vzdělávání, tak to upravuje školský zákon v § 29 odst. 1. Zákon školám a školským zařízením ukládá za povinnost zajišťovat bezpečnost a ochranu zdraví dětí, žáků a studentů při vzdělávání a s ním přímo souvisejících činnostech a při poskytování školských služeb poskytovat žákům a studentům nezbytné informace k zajištění bezpečnosti a ochrany zdraví. Školy a školská zařízení musí vést evidenci úrazů dětí, žáků a studentů a záznam o případném úrazu musí zaslat stanoveným orgánům a institucím.⁵⁵ Zajištění bezpečnosti je také součástí Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání, kde jsou definovány podmínky pro hygienické a bezpečné vzdělávání a život školy.

Pro vhodnost vzdělávání, bezpečnost a zdraví dětí činí státy potřebná zákonodárná, správní, sociální a výchovná opatření k ochraně dětí před jakýmkoli tělesným či duševním násilím, urážením nebo zneužíváním, včetně sexuálního zneužívání, zanedbáváním nebo nedbalým zacházením, trýzněním nebo vykořisťováním během doby, kdy jsou v péči jednoho nebo obou rodičů, zákonných zástupců nebo jakýchkoli jiných osob starajících se o dítě.⁵⁶

Tato ochranná opatření zahrnují podle potřeby účinné postupy k vytvoření sociálních programů zaměřených na poskytnutí nezbytné podpory dítěti i těm, jimž je svěřeno, jakož i jiné formy prevence. Pro účely zjištění, oznámení, postoupení, vyšetřování, léčení a následné sledování případů špatného zacházení s dětmi, zahrnují podle potřeby postupy pro zásahy soudních orgánů.⁵⁷

Stát činí také všechna opatření nezbytná k tomu, aby kázeň ve škole byla zajišťována způsobem slučitelným s lidskou důstojností dítěte.⁵⁸

Jsou neslučitelné tělesné tresty v rodině, ve škole či v jiných institucích bez ohledu na jeho formu.

Speciálním fenoménem násilí na školách je šikana. Většinou se chápe jako terorizování pomalejšího žáka hyperaktivními spolužáky.

Druhým typem je šikana mezi žáky a učiteli. A to oběma směry. Někteří žáci považují často za újmu, když se od nich vyžaduje psaní do sešitu nebo když mají ve vyučování přestat hovořit se svým spolužákem. V poslední době se v médiích objevila šikana žáků vůči

⁵⁵)Způsob evidence úrazů, hlášení a zasílání záznamu o úrazu, vzor záznamu o úrazu a okruh orgánů a institucí, jimž se záznam o úrazu zasílá, stanoví vyhláškou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

⁵⁶)Čl. 19 odst. 1, zák. č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.

⁵⁷)Čl. 19 odst. 2, zák. č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.

⁵⁸) Čl. 28 odst. 2, zák. č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.

učitelům. Žáci si šikany svého učitele natáčeli a dále šířili mezi sebou na sociálních sítích internetu.

Třetím druhem šikany je šikana mezi vedením a pedagogickým sborem. Tedy závisí jen na morálních vlastnostech ředitelů škol a jejich zástupců, zda své pravomoci zneužijí, či nikoliv. Domnívám se, že šikana na školách je tam, kde chybí morálka, slušnost a kupí se problémy, které se neřeší,

V rámci ochrany před všemi formami násilí se uznává právo dítěte na ochranu také před hospodářským vykořisťováním a před vykonáváním jakékoli práce, která může být pro dítě nebezpečná, brání mu v jeho vzdělávání, nebo která by škodila zdraví dítěte nebo jeho tělesnému, duševnímu, duchovnímu, mravnímu nebo sociálnímu rozvoji. Za tímto účelem státy stanoví nejnížší věkovou hranici nebo hranice pro vstup do zaměstnání, stanoví odpovídající úpravu pracovní doby a podmínek zaměstnání, stanoví odpovídající pokuty nebo jiné sankce k účinnému zabezpečení plnění práva na vzdělání.⁵⁹

2.1.4 Přizpůsobivost (adaptability)

V rámci tohoto kritéria, se vyžaduje větší přizpůsobování škol dětem v souladu se zásadou nejlepšího zájmu dítěte. Přizpůsobivost vzdělání se vztahuje na oblast diskriminace, ale také na kulturní, náboženské a jiné odlišnosti. Je zárukou, že se lidská práva budou prostřednictvím vzdělávání rozšiřovat. Po této stránce je nezbytné zajistit osvětu k výchově v oblasti lidských práv, a to jak na celosvětové úrovni, tak v praxi jednotlivých škol, které osvětu k výchově lidských práv zahrnou do školních osnov.

Cílem přizpůsobivosti je dosáhnout vzdělávání, které se přizpůsobí rozdílnosti každého člověka, s rovnými právy na vzdělání, kdy dřívější požadavek, aby se děti přizpůsobily hlavnímu proudu škol, je nahrazen požadavkem, aby se vzdělávání přizpůsobilo rovnému právu každého člověka na vzdělání a rovnému právu při vzdělávání. To znamená, že vzdělávací systém musí respektovat měnící se požadavky společnosti a být k nim flexibilní. Takovými novými požadavky je integrace a inkluzivní přístup.

Integrace se většinou chápe jako začleňování znevýhodněného dítěte do hlavního vzdělávacího proudu. Světová zdravotnická organizace WHO (1976) charakterizuje integraci jako „sociální rehabilitaci, schopnost příslušné osoby podílet se na objektivně společenských vztazích. Integrace je tedy stav, kdy se zdravotně postižený jedinec vyrovnal se svou vadou,

⁵⁹) Čl. 32, zák. č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte.

*žije a spolupracuje s nepostiženými, prokazuje výkony a vytváří hodnoty, které společnost intaktních uznává jako rovnocenné, společensky významné a potřebné*⁶⁰

V praxi se integrativní podpora praktikuje mnoha způsoby, mezi přínosné organizační formy se řadí: speciálně pedagogické podpůrné třídy, kooperativní třídy, integrační třídy, integrativní běžné třídy, běžné třídy se speciálně pedagogickou podporou, běžné třídy bez speciálně pedagogické podpory.⁶¹

Inkluze je koncept, v rámci kterého je školství a společnost předem připravena na odlišnost jedince. Jde tedy o stav, kdy se jedinec rodí do společnosti akceptující jeho specifika a odlišnosti. Obecně lze inkluzivní vzdělávací systém popsat jako takový, který realizuje každému dítěti podporu, kterou potřebuje. K realizaci podpory dochází u jakéhokoli dítěte s jakoukoli specifickou potřebou. Inkluze je založená na myšlence, že by péče o žáky ve školách měla být co nejvíc individualizována. Inkluze se netýká jen žáků se zdravotním postižením či jiným znevýhodněním, ale všech. Inkluze znamená nevyčleňovat nikoho, nedávat mu „nálepkou speciálních potřeb“, ale přijímat odlišnost jako přirozený stav a učitelé by se měli naučit pracovat s dětmi individuálně.

Inkluze je širší pohled na rozmanité procesy života mimo výchovná a vzdělávací zařízení, naproti tomu integrace se redukuje na hraní a učení ve vzdělávacích a výchovných systémech.⁶²

Zpráva OSN (2011) při prosazování rovných příležitostí ve vzdělání vyžaduje, aby státy přijaly opatření k odstranění diskriminace a zajistily rovný přístup ke vzdělání pro všechny vrstvy společnosti na principu inkluzivního vzdělávání, které je klíčem k inkluzivní společnosti.

V současné době se vedou diskuse o potřebné transformaci české vzdělávací soustavy. Je poukazováno zejména na vzdělávací modely severských zemí Evropy, kde směřují k tzv. inkluzivnímu vzdělávání, které staví na předpokladu, že předcházet reprodukci a vzniku sociálního znevýhodnění, ale i dalším nežádoucím společenským jevům, jako je nesnášenlivost, xenofobie, rasismus, pravicový extremismus atd., lze nejlépe tak, že jsou všechny děti vzdělávány v tzv. hlavním vzdělávacím proudu, tedy všechny pohromadě za současné individuální podpory každému z nich podle jeho individuálních potřeb a k naplnění vzdělávacího potenciálu.

⁶⁰)PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s.29. ISBN 80-85931-65-6.

⁶¹)BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II*. Brno: Masaryková universita, 2005, s.15-16. ISBN 80-210-3822-5.

⁶²)BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami*. Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 215. ISBN 80-86633-37-3.

V ČR vláda schválila dokument Strategie boje proti sociálnímu vyloučení na období 2011-2015 v němž je předložena vize, kde je všem přístupný, efektivní, spravedlivý a inkluzivní vzdělávací systém, který je kapacitně i kvalitativně schopný všechny děti s jejich individuálními potřebami vzdělávat v hlavním vzdělávacím proudu.

K této vizi proběhla v poslanecké sněmovně debata, kde se sešli představitelé asociací, starostů, neziskových organizací, lidé ze základních škol praktických i základních škol běžných a ministerstva školství, kde konstatovali, že část strategie je zralá na změnu a že ekonomická náročnost záměru jde vysoko nad rámec rozpočtu školství. Za současné situace není v běžných základních školách inkluzivní vzdělání reálné⁶³.

Pro systémové řešení problému je nutné definovat podmínky pro přípravu inkluzivního vzdělávání v běžné škole a mluvit o rizicích, které s tím souvisí (nedostatek finančních prostředků, chybějící speciálně pedagogická odbornost učitelů, nedostatečná odborná podpora pedagogů, nedostatek asistentů pedagoga).

V odborných kruzích je také veden spor o smyslu transformace základních škol praktických, kde stát chce do roku 2015 omezit počet těchto škol. Podle vládou schválené strategie boje proti sociálnímu vyloučení by měly postupně přecházet děti s lehkým mentálním postižením na základní školy. Cílem je zlepšit postavení romské menšiny, které je v těchto školách vysoké procento a vzdělávat všechny děti ve školách hlavního vzdělávacího proudu. Tím se také chce předcházet vzniku sociálního znevýhodnění, rasismu a pravicovému extremismu.

Odborníci z Asociace speciálních pedagogů poukazují na skutečnost, že základní školy praktické vzdělávají především žáky s lehkým mentálním postižením a kloní se k názoru, že je vhodné pro tyto děti zachovat možnost vzdělávání ve škole samostatně zřízené pro tento typ postižení. Mají pochybnosti o integraci všech dětí (sociálně, zdravotně znevýhodněných, zdravotně postižených, s lehkou mentální retardací, smyslově, tělesně hendikepované) do hlavního vzdělávacího proudu, bez ohledu na úroveň rozumových schopností, neboť na základních školách nejsou v současné době na to vytvořeny podmínky.⁶⁴

Integrace všech těchto dětí do hlavního vzdělávacího proudu je proces dlouhodobý. Nejprve by se měly vytvořit podmínky pro žáky dlouhodobě neúspěšné ve vzdělávání, kteří se během pobytu v běžné škole setkávají permanentně s neúspěchem, jenž posléze ústí do jejich frustrace a bez odborného zásahu končí únikem ze vzdělávání, doprovázeným často rizikovým chováním nebezpečným pro ně a obtížným pro ostatní.

⁶³)Vzdělávací část strategie je zralá na změnu. In: Učitelské noviny č. 8/2012.

⁶⁴)Prezentace na konferenci Agora CE dne 8.12.2011.

Co se týká vzdělávání žáků se sociálním znevýhodněním, pro které základní školy praktické nejsou, neboť u nich jsou zachovány intelektuální podmínky pro vzdělávání, tak cílem tohoto opatření je nastavení efektivního systému předcházení a řešení záškoláctví, tedy neplnění povinné školní docházky. Opatření směřuje k optimalizaci a zefektivnění zacílení sociálních služeb. Opatření by mělo posílit vymahatelnost školní docházky stejně jako různá preventivní opatření na straně školy a dalších institucí.

Jaká forma vzdělávání se pro dítě zvolí, by měl rozhodnout zákonný zástupce. Školství by mělo být připraveno nabídnout v souladu s platnou legislativou, jak individuální či skupinovou integraci, tak vzdělávání ve třídách, skupinách nebo školách samostatně zřízených pro vzdělávání těchto dětí. Jelikož zákonný zástupce má plnou rozhodovací pravomoc, neboť nese plnou odpovědnost za vzdělání svého dítěte, tak by měl mít pro své rozhodnutí dostatek informací, které by mu mělo poskytnout školství.

Stát a zřizovatelé škol, by měli zase nastavit takové podmínky, aby děti, které nepatří do speciálních škol, mohly být běžnou součástí tříd hlavního vzdělávacího proudu.

Pro úspěšný rozvoj dítěte má velký význam život v populačně přirozené skupině tj. ve skupině, kde jsou zastoupeni jedinci s různými vlohami a vlastnostmi. Do přirozené skupiny patří děti s různými typy postižení, jejichž integrace obohacuje všechny děti a vytváří podmínky k hodnotnému spoluzití postižených a zdravých lidí v dalším životě. Účelnost této integrace je nutné vždy pečlivě zvažovat v každém konkrétním případě ve spolupráci s odborníky.

Inkluzivní přístup k dítěti s postižením vede k tomu, že se naučí více, bude-li vzděláváno se svými vrstevníky bez postižení, než když bude po celé dětství v kolektivu dalších zdravotně postižených dětí.

Cílem státu je, aby základní vzdělávání vedlo k tomu, aby si žáci osvojili potřebné strategie učení a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení, aby se učili tvořivě myslet a řešit přiměřené problémy, účinně komunikovat a spolupracovat, chránit své fyzické i duševní zdraví, vytvořené hodnoty a životní prostředí, být ohleduplní a tolerantní k jiným lidem, k odlišným kulturním a duchovním hodnotám, poznávat své schopnosti a reálné možnosti a uplatňovat je spolu s osvojenými vědomostmi a dovednostmi při rozhodování o své další životní dráze a svém profesním uplatnění.

V České republice pomáhal školám od podzimu 2009 do prosince 2012 k inkluzivnímu přístupu projekt Centra podpory inkluzivního vzdělávání (CPIV), který řídilo MŠMT, a o realizaci se staral Národní ústav pro vzdělávání. Do tohoto projektu se zapojilo celkem 342 škol. Cílem projektu bylo mapování potřeb dané školy a získání dostatečného množství

informací o fungování celé školy, její atmosféře i vybavení. Dále se zjišťovalo, jak probíhá vzdělávání pedagogických pracovníků zaměřených na podporu inkluze, vybavenost škol didaktickými a kompenzačními pomůckami nezbytnými pro práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, nastavení podpůrných poradenských služeb (asistenti pedagoga, školní poradenské pracoviště, školská poradenská zařízení atd.) a stav spolupráce s dalšími vzdělávacími subjekty.⁶⁵ Pomoc školám probíhala v oblasti poradenství a metodické podpory učitelů.

Odpůrci inkluze často naznačují, že v takovém systému musí nutně dojít ke snížení kvality výuky a kompetencí „zdravých“ žáků.⁶⁶

Co se týká veřejného mínění na inkluzi, tak dle studie *Názory českých rodičů a veřejnosti na časté rozdělování žáků* je společnost rozdělena zhruba na dvě stejné poloviny. Jedna polovina rodičů a české veřejnosti je přesvědčena, že rozdělování žáků podle jejich schopností prospívá všem žákům a to jak těm slabším, tak těm nadaným a podporují jak zřizování škol pro nadané, tak i přerazování slabších žáků z běžného proudu do škol speciálních. Rovněž myšlenka oddělení nadanějších žáků na víceletá gymnázia je správným řešením, protože učitelé nemohou či neumějí věnovat individuální pozornost nadaným žákům. Druhá polovina je přesvědčena, že všechny děti by se měly bez ohledu na talent, schopnosti či sociální původ vzdělávat společně v jednom typu školy až do konce povinné školní docházky a že by se děti neměly dělit na více a méně chytré, ale měly by se všechny vzdělávat společně v jednom typu školy. Výzkumy potvrdily, že předčasné vylučování dětí ve školských systémech má negativní společenské dopady, přesto veřejné mínění v tomto ohledu není jednotné a zvláště rodiče s vyšším vzděláním vnímají vzdělání svých dětí ve výběrových třídách a gymnáziích jako kapitál, který může být v budoucnu zhodnocen ve společenském postavení. Rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd a škol není zpravidla ze strany učitelů chápáno jako prostředek ke zmírňování nerovností, ale jako cesta k poskytnutí odpovídající péče všem dětem.⁶⁷

⁶⁵)BULANT, Matěj. *Centra podpory inkluzivního vzdělávání*. In: *Vzdělávání* č. 1/2012. Praha: NUV, 2012, s. 8. ISSN 1805-3394.

⁶⁶)To jsou domněnky, které se nepodařilo prokazatelně potvrdit exaktními výzkumy. Pro bližší informace lze doporučit mj. Institut výzkumu inkluzivního vzdělávání při Pedagogické fakultě Masarykovy univerzity v Brně. Ucelený pohled na několik vzdělávacích systémů a jejich zkušenosti s inkluzí podává také příspěvek: Bazalová, B.: *Vzdělávání dětí se speciálními vzdělávacími potřebami v evropských zemích*, Masarykova univerzita, vydáno také knižně: Bazalová, B.: *Vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami v zemích Evropské unie a v dalších vybraných zemích*. 1. vydání. Brno: Masarykova univerzita, 2006, s. 188. In: JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 163. ISBN: 978-80-260-0377-9.

⁶⁷)JANÍK, Tomáš. *Idea inkluze a kurikulum*. In: *Orbis scholae* č. 3/2010. Praha:UK Praha, 2010, s. 25. ISSN 1802-4637.

3. KVALITA VZDĚLÁNÍ

Je nesporné, že kvalita je považována všemi za základní pilíř vzdělávání. Ale kvalita je „fluidní označení“, odlišně interpretované různými politiky, výzkumníky a dalšími profesionály v oblasti vzdělávání. Je to označení, jehož interpretace reflektuje i kulturní odlišnosti. Také zřizovatelé argumentují různě, když prosazují kvalitu ve vzdělávání. Pro jedny je důležitá, protože vzdělávání je základem pro ekonomický růst a globální soutěž. Pro druhé je důležitá kvůli přenosu a osvojování základních dovedností a znalostí žáků, kteří mají být schopni obstát v testech jazykové a matematické gramotnosti. Třetí skupina zdůrazňuje potřebu vynikajícího vzdělávání dětí a mládeže pro rozvoj jejich osobních a sociálních kompetencí jako je kreativita, kritické myšlení, způsoby uvažování a rozhodování. Je možné dále sledovat prospěšnost vzdělávání a soustředit se na měření jeho výsledků a současně podporovat a rozvíjet zvědavost, kreativitu a kritické myšlení?⁶⁸

Kvalitou rozumíme vlastnost nebo stav námi promítaný do předmětu (věc, jev, živá bytost), který je následně pozorován (s cílem zaujmout hodnotící soud) podle určitých kritérií.⁶⁹

Ve vzdělávání se pojem **kvalita** rozumí „žádoucí (optimální) úroveň fungování nebo produkce těchto procesů či institucí, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a může být tudíž objektivně měřena a hodnocena“.⁷⁰

Pokud chceme kvalitní vzdělání, musíme zlepšovat kvalitu vzdělávání a měli bychom vědět, co děláme dobře a budeme v tom pokračovat a kde máme slabá místa, která je třeba zlepšit. Toto zjišťování o kvalitě vzdělávání na školách se provádí evaluací, která je jedním z trendů současné vzdělávací politiky.

3.1 Zjišťování kvality

Hodnocení jednotlivých škol a školských zařízení provádí Česká školní inspekce jako orgán státní správy ve školství podřízený ministerstvu školství. Jejím úkolem je zjišťovat a hodnotit ve školách (s výjimkou škol vysokých) a ve školských zařízeních výsledky vzdělávání, kvalitu správního a pedagogického řízení, pracovní podmínky učitelů, vyučovací

⁶⁸)LEJF, Moos, XX. Výroční konference České asociace pedagogického výzkumu Praha, 10.-12.9.2012.

⁶⁹)RÝDL, Karel. Kvalita. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání*: Výkladový slovník [online]. Praha: NÚOV 2011 [cit. 2012-02-25]. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=79&phrase=kvalita>.

⁷⁰)PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, s.27. ISBN 80-210-1333-8.

materiály a vybavení, vykonávat veřejnosprávní kontrolu využívání finančních prostředků státního rozpočtu a kontrolovat dodržování obecně závazných předpisů.

Od 1.7.2011 byla zahájena realizace projektu Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice (NIQES), který je rozvojovým projektem České školní inspekce, jehož cílem je poskytnout široké veřejnosti validní informace o kvalitě počátečního vzdělávání a vytvořit transformovaný, moderní a flexibilní systém národního inspekčního hodnocení škol, vytvořit nové metody a nástroje pro hodnocení kvality české vzdělávací soustavy a zajistit vzdělávání jak inspekčních pracovníků, tak učitelů a ředitelů škol v oblasti nových inspekčních postupů.

Učitele hodnotí ředitel, ředitele hodnotí zřizovatel. Hodnocení škol a školských zařízení provádí jejich zřizovatel podle kritérií, která předem zveřejní. Hodnocení soukromých a církevních škol provádí Česká školní inspekce analogicky jako hodnocení škol veřejných. Vyhodnocování situace v regionálním školství prováděl do 31.12.2011 Ústav pro informace ve vzdělávání a od 1.1.2012 převzalo agendu MŠMT. O kvalitu vysokého školství pečuje Akreditační komise. Další poznatky o školství přinášejí mezinárodní srovnání (PISA, TIMSS, PIRLS, ICILS, TALIS) a studie OECD.

Souhrnné hodnocení s využitím všech uvedených zdrojů přinášejí každoročně výroční zprávy Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, které jsou podkladem pro dlouhodobé záměry ve vzdělávání.

Současným trendem vzdělávací politiky při zjišťování kvality vzdělávání na školách je evaluace, jde o proces systematického shromažďování, třídění, analýzy a vyhodnocování údajů za účelem dalšího rozhodování při řízení procesu zajišťování a zvyšování kvality a efektivity. Slouží jako zpětná vazba pro různé účastníky nebo jako podklad pro kvalifikované rozhodování. V posledních letech se rozvíjí vědní obor **pedagogická evaluace**, která se zabývá zjišťováním, porovnáváním, hodnocením a vysvětlováním kvality i efektivity edukace. Pedagogické evaluaci je v současné době přikládána velká důležitost ze strany vzdělávací politiky a ekonomie vzdělávání. Získává údaje o výkonnosti škol a vzdělávacích systémů, o kvalitě výstupů edukačních procesů.⁷¹

Evaluaci ve školství lze provádět na čtyřech základních úrovních:⁷²

- 1) **Mezinárodní** úroveň (např. evaluace vzdělávacího systému) je prováděna prostřednictvím různých mezinárodních organizací (OECD, PISA, PIRLS, TIMS, ICILS, TALIS).

⁷¹)POLACHOVÁ VAŠŤÁTKOVÁ, Jana a kol. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV, 2012. s. 11. ISBN 978-80-86856-91-9.

⁷²) Tamtéž s.12

- 2) **Národní** úroveň představuje získání informací o celém školském systému či jeho jednotlivých částech, regionech, u nás na úrovni jednotlivých krajů.
- 3) **Meziúroveň** znamená evaluaci jednotlivých škol, kde je sledováno, jak škola jako celek plní různá očekávání, a jak se vyrovnává se všemi vlivy na ni působící. Škola může být při evaluaci objektem externím a je uskutečňována orgány inspekce, zřizovateli, jinými agenturami na základě národních srovnávacích zkoušek, výzkumnými pracovišti, institucemi zaměřenými na evaluaci kurikula, ale i subjektem evaluace interním, kdy škola evaluuje sebe sama - autoevaluace.
- 4) **Mikroúroveň** se projevuje např. při evaluaci třídy, vyučování, škálu různého vnímání doplňuje pohled jednotlivých pracovníků, žáků, ale i rodičů na práci školy.

Jako zpětná vazba evaluace slouží autoevaluace ke korekci vlastní činnosti a jako východisko pro další práci školy, autoevaluaci provádějí účastníci vzdělávacího procesu - vedení školy, učitelé, žáci.

Autoevaluace je chápána jako „cyklický, systematický a systémový proces, který je iniciován a realizován aktéry školního života. V jeho průběhu se pomocí různých metod či nástrojů sbírá a s využitím kritérií i indikátorů analyzuje průkazný materiál k vyhodnocování míry, v jaké se podařilo dosáhnout plánovaných cílů stanovených v souladu se školou přijatým konceptem kvality. Zjištěné poznatky jsou následně ve škole interně diskutovány a získané výstupy jsou impulsem pro další práci: pomáhají škole kvalifikovaně prokazovat kvalitu své práce, udržovat ji nebo i zlepšovat.“⁷³

V procesu autoevaluace se používají evaluační nástroje, které sledují jak poznatkovou, tak kompetenční a postojovou stránku základního vzdělávání žáka 5. a 9. ročníku.

Evaluačním nástrojem se rozumí spolehlivá metoda či technika sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo postupy podporující různé fáze evaluačního procesu. Mohou jimi být didaktické testy, dotazníky pro žáky, rodiče, učitele, hospitační protokoly, různé záznamové listy, kroniky akcí školy, rozhovory se žáky, rodiči, nebo metody podporující diskusi, stanovení priorit, směřování rozvoje školy apod.

Evaluace je zaměřená na cíle a procesní stránky školy. Zkoumá cesty a nástroje, které byly zvoleny pro stanovení cílů. Evaluační proces popisuje změny ve vzdělávání v dané škole, vzhledem k cílům, které si škola stanovila. Sleduje práci školy, aby včas mohla poopravit postup k dosahování cílů a nedostala se do větších problémů, které by bylo těžké napravit později.

⁷³) Tamtéž s.13

Evaluace má pomáhat škole, učitelkému sboru i jednotlivým učitelům, aby se o výuce i výchově rozhodovali co nejlépe. Aby byli co nejpravdivěji informováni o tom, jak jejich škola funguje, jak dobře se daří realizovat školní vzdělávací program. Vidět výsledky a mít jasný smysl práce, to je pro tak náročné povolání, jako je učitelství, velmi důležité.

Učitelé mají na základě toho zjištěno, jak je vzdělávání na jejich škole úspěšné. Výuka i výchova, kterou učitelé systematicky stále zlepšují, tak pomáhá žákům v jejich učení. Kromě toho ve škole, kde se stále sleduje účinnost v dosahování výchovných a vzdělávacích cílů, učitelé u každého probíraného tématu a každé použité metody dobře znají její smysl a cíl. Žáci to dobře poznají a to jim pomáhá chápat a přijmout smysl učení a být aktivní.

Hodnocení výkonů a pracovních výsledků žáků musí být postaveno na plnění konkrétních a splnitelných úkolů. Zjišťování toho, na jaké úrovni zvládají žáci své cíle (očekávané výstupy), má smysl, když se hodnocení provádí pravidelně, aby každý zřetelně a včas viděl, o kolik se posunul kupředu nebo zda stagnuje.

Evaluace má v současné reformě také ten smysl, že svěřuje velkou část zodpovědnosti za kvalitu vzdělávání právě škole.

V rámci projektu Centrum základního výzkumu školního vzdělávání,⁷⁴ v letech 2006-2011 bylo zjištěno, že školy nejsou zvyklé provádět autoevaluci. Vlastní hodnocení školy bylo vnímáno spíše jako plnění administrativní povinnosti, než jako prostředek k zajištění dalšího rozvoje. Důsledkem bylo, že zpráva o vlastním hodnocení byla kombinací množství nepodstatných detailů a neprokazatelných tvrzení. Z důvodů nedostatků vlastních zkušeností a vnější podpory, pak školy využívaly nabídek komerčních firem, než aby se pokoušely zlepšit evaluační kulturu školy.

Za účelem sjednocení autoevaluačních nástrojů vytvořilo v roce 2009 Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, národní projekt Cesta ke kvalitě, který byl zaměřen na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení⁷⁵ a nabídnul jim metodickou podporu a informace dostupné na jednom místě. Projekt byl ukončen v roce 2012 a připraven pro mateřské školy speciální, základní školy, základní umělecké školy, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy.

Posouzení systému evaluace a monitoringu v ČR je také hodnoceno v projektu Kompetence III, kterým je zapojení České republiky do projektu OECD Review on Evaluation and Assessment Frameworks for Improving School Outcomes (mezinárodní

⁷⁴)GREGER David a kol. výzkum č. LC 06046 s. 147, řešen v letech 2006-2011, ÚVRV Pedf UK a IVŠV Ped FMV

⁷⁵)Od 1. ledna 2012 je zrušena část vyhlášky č. 15/2005 Sb. a její novely č. 225/2009 Sb. týkající se vlastního hodnocení školy, je zrušeno povinné vytváření zprávy o vlastním hodnocení školy a Česká školní inspekce není vázána ve svém hodnocení vycházet z vlastního hodnocení školy. Školám však nadále zůstala povinnost realizovat vlastní hodnocení školy, jejíž výsledky se mají promítnout ve výroční zprávě o činnosti školy.

šetření PISA, PIRLS, TIMSS, ICILS a TALIS). V rámci tohoto výzkumu se provádí šetření potřeb a postojů tvůrců vzdělávací politiky, zřizovatelů, ředitelů a učitelů v oblasti evaluace a monitoringu a podle mezinárodní osnovy je dopracováván popis postupů používaných při evaluaci a monitoringu v českém vzdělávacím systému na úrovni systému, regionů, školy, učitele a žáka. Pro školní rok 2011/2012 nejsou k dispozici konečné výsledky mezinárodních šetření.

Pokud máme hovořit o kvalitě vzdělávání na základních školách, tak její nezbytností je získat měřitelné výstupy na konci prvního a druhého stupně, prostřednictvím evaluačních nástrojů, které nám umožňují sledovat posun v úrovních znalostí, kompetencí, které si žák vzděláváním osvojil. Bez měřitelných údajů nelze hovořit o kvalitě ani úrovni vzdělávání.

3.2 Evaluační nástroje

V novém systému vzdělávání je evaluace z velké části postavena na sebeevaluaci, škola se sama vyhodnocuje, nakolik dosáhla cílů, které si sama stanovila, a co pro jejich dosažení udělala. Pro školy v rámci dokumentu Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR pro období 2008-2015, bylo vytvořit systém evaluace ve vzdělávání. V rámci národního projektu Cesta ke kvalitě v období 2009-2012, bylo připraveno a v praxi ověřeno 30 evaluačních nástrojů.⁷⁶ Projekt byl zaměřen na všestrannou podporu škol⁷⁷ v oblasti vlastního hodnocení a nabízel metodickou podporu. Smyslem projektu bylo poskytnout uživatelům daného nástroje maximum informací o tom, jak nástroj používat a správně interpretovat výsledky. Jde o nástroje jako je :

- dotazník pro žáky - školní výkonová motivace žáků

- postoje žáků ke škole
- interakce učitele a žáků
- strategie učení se cizímu jazyku
- předcházení problémům v chování žáků
- klima školní třídy
- společenství prvního stupně
- anketa pro žáky

⁷⁶)Přehled evaluačních nástrojů [on-line]. NUV [cit. 2012-05-06]. Dostupné z <http://www.nuov.cz/ae/harmonogram-zverejnovani-a-detailnejsi-popis-evaluacnich?highlightWords=ov%C4%9B%C5%99en>

⁷⁷) mateřské školy speciální, základní školy, základní umělecké školy, střední školy, konzervatoře a vyšší odborné školy

- **dotazník pro rodiče** - anketa pro rodiče
- **dotazník pro učitele** - klima učitelského sboru
 - anketa pro učitele
 - připravenost školy k inkluzivnímu vzdělávání
 - rámec profesních kvalit učitele
 - profesní portfolio učitele
 - mapování cílů kurikula
- **dotazník pro učitele, rodiče, žáky** - klima školy
- **hospitační protokoly** - učíme děti učit se
 - metody a formy výuky
 - výuka v odborném výcviku
- **vedoucí pracovníci - dobrá škola**
 - příprava na změnu
 - rámec pro vlastní hodnocení školy
 - 360° zpětná vazba pro střední úroveň řízení
 - ICT v životě školy - Profil školy 21
 - internetová prezentace školy
 - zjišťování a vyhodnocování výsledků vzdělávání žáků
 - skupinová bilance absolventů
- **výchovný poradce** - poradenská role školy
- **pro ostatní subjekty** (ČSI⁷⁸, KEVIS⁷⁹, UIV⁸⁰, úřad práce)
 - analýza dokumentace školy
 - zpětná vazba absolventů a firem

Školy tyto nástroje mohou využívat ke zjišťování stavu v různých oblastech školního života. Před použitím evaluačních nástrojů v konkrétní škole je třeba pro vlastní hodnocení školy vybrat vhodný nástroj ke zlepšení kvality a hledat odpovědi na následující otázky:

- Kde jsme? (odpověď umožňuje lépe poznat současný stav)
- Kam chceme dojít? (odpověď vybízí k formulaci cílů)
- Co máme dělat, aby se to podařilo? (zvolení strategie rozvoje školy)
- Jak se to podařilo?
- Co příslušným nástrojem lze zjistit, co již ne?

⁷⁸) Česká školní inspekce ČR

⁷⁹) Krajský evidenční informační systém

⁸⁰) Ústav pro informace ve vzdělávání - od 1.1.2012 přebralo agendu MŠMT

- Za jakých podmínek lze získat věrohodné informace?
- Co bylo učiněno pro to, aby nástroj „měřil“, co jeho autoři deklarují?
- Co jím neměřit?

Škola zpracuje plán autoevaluační a popíše jednotlivé autoevaluační kroky. Ve kterých bude zkoumat klíčové kompetence uvedené v RVP ZV:

- 1) Kompetence k učení - umět se učit a chtít se učit.
- 2) Kompetence k řešení problémů - umět řešit problémy.
- 3) Kompetence komunikativní - domluvit se, vést dialog, argumentovat, prezentovat, používat technické komunikační prostředky.
- 4) Kompetence sociální a personální - budování sebeúcty a sebedůvěry, samostatnost, uplatnit se ve skupině, v týmu.
- 5) Kompetence občanské - být dobrým občanem.
- 6) Kompetence pracovní - způsobilost pracovat a vztah k práci.

Pojem „kompetence“ má obrovské množství různých významů a je možné ho popsat jako „schopnost“, „nadání“, „způsobilost“, „účinnost“ nebo „dovednost“. Kompetence je možné přisuzovat jednotlivci, skupině nebo instituci, „pokud mají nebo získali předpoklady k dosažení konkrétních vývojových cílů a splňují tak zásadní požadavky svého okolí.“⁸¹

OECD definuje kompetenci následovně: „Je to víc než jen znalost a dovednost. Je to schopnost reagovat na složité požadavky v konkrétní situaci díky využití a mobilizaci psychosociálních zdrojů (včetně dovedností a postojů).“⁸²

Klíčové kompetence jsou nejčastěji pojímány jako očekávané výstupy školního vzdělávání, které nejsou strukturovány podle předmětů, ale podle oblastí, v nichž by měl žák uspět. Smyslem a cílem vzdělávání je vybavit všechny žáky souborem klíčových kompetencí na úrovni, která je pro ně dosažitelná, a připravit je tak na další vzdělávání a uplatnění ve společnosti.

Dnešní děti se připravují pro budoucnost, o které moc nevíme. Budou mít pracovní pozice, které ještě neexistují. Budou řešit problémy, které ještě nevznikly.

⁸¹) BRETT, Peter, MOMPOINT-GAILLARDOVÁ, Pascale, SALEMOVÁ, Maria Helena. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 14. ISBN 978-80-210-5947-4.

⁸²) Tamtéž s. 14.

3.3 Celostátní testování žáků

Dalším zjišťováním kvality je celostátní testování žáků, jaký vliv má testování na znalosti žáků a kvalitu škol se zatím ještě u nás příliš neví.

Celostátní testování žáků se v celé Evropě stává stále důležitějším prostředkem pro měření a monitorování kvality vzdělávání a strukturování evropských vzdělávacích systémů. V České republice vyústil zájem o toto téma v celostátní debatu odborníků o možném zavedení celostátního testování jako nástroje pro zlepšení kvality vzdělávání.

Celostátní testování žáků, které je definováno jako celostátní zadávání standardizovaných testů a centrálně stanovených zkoušek, je jedním z nástrojů používaných při systematickém měření a monitorování výkonu jednotlivých žáků, škol a národních vzdělávacích systémů. Celostátní testy se vytvářejí a vyvíjejí v souladu s programy státní politiky. Cíle celostátního testování v Evropě se rozlišují do tří kategorií testů.

První skupina testů shrnuje nabyté vědomosti, kterých žáci dosáhli na konci určité etapy vzdělávání a jež mohou mít významný vliv na jejich další studijní dráhu. Takové testy se označují také jako sumativní testy nebo hodnocení učení.

Smyslem sumativního hodnocení je *"získat konečný přehled o dosahovaných výkonech nebo kvalitativně rozřídít celý posuzovaný soubor (žáků, pracovních výsledků apod.)"*⁸³

Druhá skupina celostátních testů se skládá ze standardizovaných hodnocení, jejichž hlavním cílem je monitorovat a hodnotit školy nebo vzdělávací systém jako celek.

Cílem třetí skupiny celostátních testů je podpořit proces učení tím, že se vyjasní specifické vzdělávací potřeby žáků a určí se vhodné individuální postupy a výuka. Testy v této skupině se především soustřeďují na *„hodnocení pro učení“* a mohou být všeobecně popsány jako *„formativní hodnocení„*. Tyto standardizované testy společně s průběžným hodnocením učitele jsou důležité pro zlepšení výkonnosti žáků a mohou vést k významným pokrokům v učení.⁸⁴

Formativní hodnocení slouží primárně žákovi a jeho podstatou je *"časté, interaktivní hodnocení pokroku žáka v učení, porozumění učebním potřebám žáků a přizpůsobení výuky těmto potřebám"*.⁸⁵

Formativní hodnocení, vyžaduje zaměření školní výuky na formování žáka v šesti oblastech výuky (vytvoření prostředí, stanovování učebních cílů, užívání různorodých

⁸³)SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha:Portál, 1999, s. 37. ISBN 80-7178-262-9

⁸⁴)Pro další informace o hodnocení pro učení viz přehled výzkumů v publikaci Paula Blacka a Dylana Williama, *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*, Assessment Reform Group, University of Cambridge, 1999. In: EURYDICE. *Celostátní testování žáků v Evropě*. Brusel: Eurydice, Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 24. ISBN 978-92-9201-063-8.

⁸⁵)Formative Assessment, 2005; přel. K. S. [on-line]. RVP [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

výukových strategií, užívání různých postupů zjišťování výsledků a procesů učení, zpětná vazba, aktivní učení žáků).

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy začíná ověřovat kvalitu vzdělávání v 5. a 9. třídách celostátním testováním. Pilotní projekt na 100 školách se uskutečnil 12.–13. prosince 2011. Ověřováním výsledků vzdělávání na základě standardů je pověřena Česká školní inspekce. První celoplošná zkouška na všech základních školách v ČR (cca 4200 škol) proběhne 20. 5. – 10. 6. 2013 a ostrý provoz celoplošné zkoušky proběhne v roce 2014. Dle Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, budou data získaná z ověřování 5. a 9. tříd sloužit především jako zpětná vazba pro školu, žáky a rodiče. Nikoliv k sestavování přehledu úspěšnosti škol a k tvorbě žebříčků. Jak kvalitně výuka na škole probíhá se ověří minimálně až za čtyři roky. Pak bude možné změřit přidanou hodnotu školy, porovnat, jak se výsledky konkrétního žáka od páté do deváté třídy změnily, jak škola s dětmi pracuje. Potom mohou vzniknout podklady pro srovnávání jednotlivých škol.

Toto téma je v naší společnosti velmi diskutované a dlouho se zdálo, že plošné testy jsou jeden z důležitých nástrojů k zjišťování kvality vzdělávání. Poukazuje se na to, že tvůrci vzdělávacích politik se domnívali, že tyto testy jsou schopny postihnout důležité vědomosti a dovednosti, tedy že z jejich výsledků se můžou vyvozovat závěry o tom, do jaké míry žáci dosahují stanovených cílů vzdělávání. Výsledky žáků se v těchto testech zlepšovaly, ale v současné době se potvrzuje, že plošné testování nemá na vzdělávací systémy zdaleka tak blahodárný dopad, jak se předpokládalo.

Byl zpochybněn předpoklad o vypovídací hodnotě testů. Ukázalo se, že testování poskytuje o vědomostech žáků často nadhodnocené informace. Při přípravě na testy je procvičována ta část učiva, která je testována, a v ní dochází ke zlepšování. Výsledek v testu již nevypovídá o celé vzdělávací oblasti, tedy o vědomostech a dovednostech, které nejsou součástí testu.

Dle komentáře České školní inspekce (ČŠI) jsou obavy ze srovnávání žáků a škol zbytečné, neboť realizované testování podle koncepce ČŠI je založena na bázi ověřování vědomostí a znalostí vůči externí normě. Cílem testů v pojetí ČŠI je ověření toho, do jaké míry žák zvládá požadavky obsažené v minimálních vzdělávacích standardech základního vzdělávání. Srovnávání žáků či škol není možné vzhledem k pojetí tohoto testování (konstrukce testu, obsah testu, vyjádření výsledku apod.), neboť výstupem nebude jen jedno jednoduché číslo, jež by umožnilo sestavení jednoduchého přehledu či žebříčku.

Dle výsledkové listiny nebude možné sestavit jakýkoliv věrohodný a smysluplný žebříček úspěšnosti, neboť součástí každé výsledkové listiny bude vysvětlení toho, co výsledky říkají, a co naopak neříkají a jak není možné výsledky interpretovat.

Již ze samé podstaty plošného testování vyplývá, že nemůže hodnotit komplexní cíle vzdělávání. V testech jsou čteněji zastoupeny typy úloh (ve kterých žák vybírá jedinou správnou z více nabízených možností), které jsou objektivně vyhodnotitelné, ale neumožňují hodnotit například dovednosti vyšších úrovní Bloomovy taxonomie, procedurální znalosti (postupy řešení) nebo porozumění principům (mylné představy žáků). Tyto netestovatelné oblasti často stagnují, nebo se dokonce zhoršují, neboť jim je ve výuce věnováno méně pozornosti.

Dle závěru Blooma by se pedagogické hodnocení nemělo zabývat pouze měřením žákova výkonu, ale mělo by žákům poskytovat zpětnou vazbu a radit jim, jak napravovat chybné učební postupy.⁸⁶

Testování nepřináší validní informaci o vzdělávacích výsledcích, ale má negativní dopad na obsah a metody vzdělávání. Má za následek zúžení kurikula na položky, které jsou součástí testů, ale též oslabováním iniciativy, zodpovědnosti a tvořivosti učitelů. Ti se přestávají řídit vlastním pedagogickým úsudkem a nacvičují s dětmi testované učivo, aby jejich žáci v testech uspěli.

ČŠI je přesvědčena, že učitelé nebudou žáky připravovat výhradně na testy, ale na bázi sestavených ŠVP, se znalostí RVP i standardů pro základní vzdělávání a dle svého pedagogického citu a zkušenosti. Výuku pojímají běžně tak, aby byla potřebná látka probírána v odpovídajícím čase, rozsahu i kvalitě. Účelová příprava žáků na úspěch v testech by odporovala pojetí vzdělávacího procesu i práci kvalitního učitele, který dobře ví, co by měl žák standardně umět.

Ukazuje se, že testy nepomáhají ke zlepšení vyučování a učení ani k profesnímu rozvoji učitelů, neboť se zaměřují na výsledek, nikoli na proces učení. Návčikem jednoduchých vědomostí a dovedností nepomohou k lepšímu porozumění učiva a jeho zvládnutí.

ČŠI konstatuje, že testy samy o sobě žáka naučí jen málo, stejně jako testy samy o sobě mohou jen málo zlepšit výuku. Na druhou stranu práce s výsledky testování mohou být pro žáka srozumitelným vodítkem při odstraňování slabých míst a pro učitele ukazatelem směru v dalším rozvoji vědomostí žáků.

⁸⁶STARÝ, Karel. *Sumativní a formativní hodnocení*. In: GREGER, D. a JEŽKOVÁ, V. (eds. 2006). *Školní vzdělávání: zahraniční trendy a inspirace* [on-line]. RVP [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

Zjištěné nedostatky se snaží tvůrci vzdělávacích politik odstranit. Za prvé přemýšlejí, jak zdokonalit plošné testy. Zde se vyskytují snahy o doplnění testů o činnostní úlohy (performance assessment), které jsou sice obtížněji vyhodnotitelné, ale mají prokazatelný pozitivní dopad na výuku a profesní rozvoj učitelů. Další snahy směřují k větší provázanosti testů se stanovenými cíli vzdělávání tím, že budou rozlišovací testy (jejichž cílem je rozdělit žáky podle výkonnosti) nahrazovány testy ověřovacími (jejichž cílem je ověřit, zda žáci dosáhli stanovených vzdělávacích cílů/standardů).

Hlavní poučení, které vyplynulo z analýz dopadů plošného testování, směřuje k tomu, že plošné testy, ať již budou sebedokonalejší, kvalitní vzdělávání nezajistí. Pro trvalé zlepšování výsledků je důležité se zaměřit na proces vyučování a učení a zdokonalit hodnocení, které probíhá přímo ve třídě. Hodnocení musí bezprostředně reagovat na žákovy výkony. Musí poskytovat kvalitní informaci o vědomostech a dovednostech každého žáka tak, aby bylo možno přizpůsobovat výuku jeho potřebám. Kvalitní zpětná vazba musí být včasná, musí obsahovat specifická doporučení, jak se zlepšovat a musí být odstupňovaná podle úrovně žáka tak, aby byla pro žáka srozumitelná. Efektivní učení spočívá v odhalení a odstraňování nedostatků žáka.

Z analýz dopadů plošného hodnocení na vzdělávací systémy v evropských zemích vyplynula následující doporučení:⁸⁷

1. Zvýšit zapojení učitelů do hodnocení standardizovaných úloh.
2. Posílit profesní hodnocení učitelů.
3. Zvyšovat kvalitu formativního i sumativního hodnocení na základě výzkumu.
4. Vyvinout hodnocení pro potřeby učitelů.
5. Vyvinout diagnostické nástroje pro žáky s nízkou úrovní dovedností.
6. Realizovat národní testování nikoli plošně, ale na výběrových souborech.
7. Při hodnocení využívat možností moderních technologií.

3.4 Faktory mající vliv na vzdělávání ve školách

V rámci výzkumného projektu Kvalita I,⁸⁸ byly zpracovány výsledky různorodých faktorů, které vedou ke zlepšení vzdělávání a mají vliv na zlepšení výsledků vzdělávání. Tyto faktory však mohou být na různých školách odlišné.

91) Janet W. Loony: Integrating Formative and Summative Assessment, OECD Working Paper No.58, In: STRAKOVÁ, Jana.. *Jak udělat dobrou školu*. In: Měření výsledků vzdělávání: Inspirace ze zahraničí. Praha: VŠE, 2012, s. 5. ISSN neuvedeno

⁸⁸) RYŠKA, Radim a kol. *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008. s. 59. ISBN 978-80-7290-368-9

Jedním z faktorů je školní klima, které má vliv na dosahované výsledky žáků. Ukazuje se, že je důležité, aby ve škole existovala dobrá tvořivá atmosféra, která je sdílena jak žáky, tak učiteli a rozumná míra kázně v hodinách, která umožňuje efektivně pracovat. Také žákovské aspirace se silně odrážejí ve výsledcích učení. Tento aspekt je důležitý pro efektivní cestu k vzdělávání.

Dalším faktorem, který ovlivňuje výsledky vzdělávání je struktura žáků podle socioekonomického zázemí. Ve školách s nižším socioekonomickým zázemím se hůře daří získat dostatečný počet kvalifikovaných učitelů. Tyto školy mají zároveň větší problémy s oblastí materiálního zabezpečení vzdělávání, horší budovy, nedostatek tříd, problémy s vybavením (laboratorním, další pomůcky, učebnice). V těchto školách je méně náročná atmosféra při vyučování, učitelé mají vůči žákům nižší nároky. Ve školách s podprůměrným indexem socioekonomického zázemí a horšími výsledky se projevují mnohem častěji problémy s kázní (vyrušování v hodinách, absence i záškoláctví). Tyto faktory je možné v daných školách zlepšit a přispět tak ke zlepšení výsledků, i když se nezmění struktura žáků.

U škol s nadprůměrným socioekonomickým zázemím žáků byly zjištěny také rozdíly. U těchto škol, kde byly zjištěny horší studijní výsledky, byla zjištěna nižší úroveň individuálního přístupu k žákům ze strany učitelů a chybějící některé materiální vybavení (laboratorní vybavení, zařízení audio, video apod.). Ve školách s lepšími studijními výsledky byla zjištěna lepší pracovní morálka a u učitelů větší zainteresovanost na práci ve škole, ale i v hodinách jednotlivých tříd. Tyto školy se nepotýkají s nedostatkem učitelů.

V projektu byly také srovnávány výsledky PISA a ukázaly, že více souvisí s inteligencí, nebo studijními předpoklady dětí, než s jejich skutečnými znalostmi v daných předmětech.

Analyzované šetření výsledků vzdělávání ukázalo, že školní a další faktory mají vliv na dosahované výsledky. Tyto faktory lze zlepšovat v rámci vlastní evaluace školy a podle vyhodnocení vlastních podmínek stanovit priority jejich zlepšování.

Dle zástupců pedagogických asociací⁸⁹ má na pokles úrovně vzdělávání, také vliv snižující se motivace žáků a změna vnímání vzdělání v jejich hodnotovém žebříčku, ale i nekonceptnost a nesystémovost kroků v řízení národní vzdělávací soustavy. Řešení vidí ve vytvoření kvalitní dlouhodobé koncepce rozvoje školské soustavy, založené na odborných analýzách, prognózách, vyhodnocení pozitivních společenských potřeb a dosavadního vývoje našeho školství.

⁸⁹)SPILKOVÁ, Vladimíra, KORDA Jan. *MEMORANDUM* zástupců pedagogických asociací z 23.2.2012 [on-line]. EDUin [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2012/03/Memorandum-profesních-asociací-ve-školství.pdf>

Jedním z motivačních prvků jak změnit hodnotový žebříček vzdělávání je propojit vzdělávací obsah s moderními technologiemi. Toto dokládá projekt Vzdělání 21, kde se kombinují tradiční vyučovací metody s novými. Žáci pracují s interaktivním učebnicovým obsahem, který je motivuje k dalšímu poznávání. Takto názorná výuka umožňuje lepší pochopení učiva a vazeb mezi jednotlivými předměty. Děti přestávají vnímat počítač jen jako herní konzoly a učí se jej využívat jako pracovní nástroj.⁹⁰ Učitel touto formou je schopen průběžně kontrolovat, zda všichni žáci pracují a zvládají zadané úkoly a současně získává zpětnou vazbu a v případě nutnosti může opětovně procvičovat problematické učivo.

Národní institut pro další vzdělávání ve spolupráci s MŠMT, vyhlašuje již druhým rokem soutěž digitálních výukových objektů pod názvem DOMINO. Cílem soutěže je motivovat a podpořit aktivitu pedagogických pracovníků v tvorbě digitálních učebních materiálů. Pedagogičtí pracovníci škol a školských zařízení vytvářejí v libovolné oblasti vzdělávání vlastní elektronický výukový materiál včetně metodiky, pracovních listů i pomocných materiálů. Nejlepší produkty jsou potom zpřístupněny prostřednictvím portálu LRE (Learning Resource Exchange), kde je shromážděn vzdělávací obsah od spolehlivých poskytovatelů z celé Evropy.

3.5 Kurikulární reforma

V oblasti základního a středního vzdělávání probíhá v současnosti v ČR kurikulární reforma vzdělávacích programů, která odráží proměnlivou politickou situaci. Poslední reforma českého školství byla vládou schválena 16. listopadu 2011 v rámci „Dlouhodobého záměru vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2011-2015“ pro oblast regionálního školství. Uvádí základní směry a cíle dalšího vývoje, stanoví opatření na úrovni státu na dobu nejméně čtyř let s cílem sjednotit vzdělávací politiku 14 krajů a států. Základním principem Dlouhodobého záměru ČR pro následující období je zvýšit kvalitu a efektivitu ve vzdělávání, a tím také konkurenceschopnost naší republiky v mezinárodním porovnání.

Na nutnost reformy českého školství poukazují i výsledky našich žáků v mezinárodních výzkumech TIMSS a PISA 2009. V těchto testech se ukázala zhoršující se kvalita vzdělání

⁹⁰)BERAN, Vít. *Vzdělání 21: České školy potřebují kvalitní vzdělávací obsah v propojení s moderními technologiemi* 2010[on-line]. Učitelské listy [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelske-listy.cz/2010/02/vzdelani-21-ceske-skoly-potrebuji.html>

dětí a nutnost jejího plošného měření. Tento fakt analyzuje i zpráva společnosti McKinsey and Company ze září 2010.

Kurikulární reforma je pro pedagogy velkou výzvou, která má svá pozitiva, ale i negativa. Poskytuje školám i učitelům větší svobodu, větší pravomoci při plnění úkolů, které od ní vyžaduje současný vývoj společnosti.

Kurikulum je souhrnná informace o vzdělávacích záměrech, vypovídající komplexně o vyučování nebo o vzdělávacím procesu a jeho důležitých bodech, realizaci a výsledcích. Překračuje tak rámec učebních osnov a učebního plánu. Součástí kurikula jsou informace o učebních cílech, obsahu učiva, organizaci učiva, vyučovacích a studijních metodách a prostředcích, způsobu kontroly a hodnocení.⁹¹

Kurikulum je předmětem diskuzí, změn, reforem, výzkumů, ale také kritiky pedagogických odborníků i širší veřejnosti. Nikdo však přesně neví, co tento pojem zahrnuje. Ano, toto je samozřejmě řečeno s jistou nadsázkou, jde však o společenský fenomén, který je „komplexní a rámcový, a jako takový obtížně definovatelný a mnohovýznamový.“⁹²

Obecně však lze poukázat na dvě nejčastější pojetí kurikula:

1. **úzké, tradiční pojetí**, které kurikulum definuje jako „*plán, projekt, tj. psaný dokument, který zahrnuje strategie dosahování cílů vzdělávání. Je to lineární pohled na kurikulum, protože projekt postupuje od začátku do konce a má svůj daný řád.*“⁹³
2. **široké pojetí**, které kurikulum definuje jako veškerou zkušenost žáků, kterou v rámci svého vzdělávání získávají. „*Tento pohled zahrnuje prakticky všechno, co se děje ve škole, nebo dokonce i při neformálním učení mimo školu...Rozšíření definice kurikula souvisí hlavně s uvědoměním si silného vlivu procesu výuky, prostředí a klimatu školy i širšího sociálního prostředí na kurikulum a na výsledky vzdělávání.*“⁹⁴

Pedagogický slovník z posledních let rozlišuje tři základní významy pojmu kurikulum:⁹⁵

1. Vzdělávací program, projekt, plán.
2. Průběh studia a jeho obsah.
3. Obsah veškeré zkušenosti, kterou žáci získávají ve škole a v činnostech ke škole se vztahujících, její plánování a hodnocení.

Kurikulum vytváří tzv. úspěšnou školu v klíčových oblastech školy. Těmito oblastmi jsou: management školy, klima školy, zdroje, kurikulum školy (formální kurikulum, neformální kurikulum, skryté kurikulum, rodinné kurikulum), výsledky školy.

⁹¹)Strategie vzdělávání pro udržitelný rozvoj ČR pro období 2008-2015, s.18.

⁹²)WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Díl 1. Brno: Paido, 2004, s. 225. ISBN 80-7315-083-2.

⁹³)Tamtéž s. 226.

⁹⁴)Tamtéž s. 226.

⁹⁵)PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, s. 300-301. ISBN 80-7178-252-1.

Formální kurikulum je vlastní vzdělávací program školy. **Neformální kurikulum** jsou rozšiřující aktivity školy např. výlety, exkurze, soutěže, sportovní a kulturní aktivity školy, společenské aktivity apod. **Skryté kurikulum** tvoří mj. klima školy, vztahy mezi učiteli a žáky, postavení a vztahy školy ve vzdělávací soustavě, síť vztahů s dalšími partnery školy, složení učitelského sboru atd. **Rodinné kurikulum** představuje to, co se děje v rodinném zázemí žáka a ovlivňuje vztah žáka ke vzdělávání.

Ohledně reformy přetrvávají určité nejasnosti, čeho se reforma týká, a že není zcela jasná představa o tom, jaký hlavní problém má být současným reformováním vyřešen.

Objevují se i otázky, zda to co se aktuálně ve školství odehrává, je reforma. Poukazuje se na to, že „v současné době se v Evropě neprosazují jednorázové školské reformy, nýbrž probíhá dlouhodobý proces vzdělávací změny, doprovázený dílčími reformami a inovacemi s cílem zlepšit kvalitu školního vzdělávání“. Tento proces se označuje termínem „vzdělávací transformace“.⁹⁶

Dále někteří autoři upozorňují, že pro současný vývoj jsou spíše charakteristické „vzájemně se prolínající periody dekonstrukce, parciální stabilizace a systémové rekonstrukce, při níž již nejde pouze o postkomunistickou transformaci, ale o proces vyvolaný globalizací a společný s ostatními demokratickými změnami“.⁹⁷

Současná reforma probíhá ohledně zkvalitnění vzdělání, která přinesla nové celostátní kurikulární dokumenty v podobě Rámcových vzdělávacích programů (RVP), na jejichž základě školy zpracovávají své Školní vzdělávací programy. Obsah kurikula vymezuje co má žák vědět, co má znát, čemu má rozumět v podobě vědomostí a znalostí. Těžištěm RVP je poskytnout plnohodnotný vzdělanostní základ všem dětem na úrovni základní školy, a to nejen z hlediska určitého množství poznatků, ale spolu s tím i z hlediska osobnostního rozvoje.

RVP vychází z tzv. Lisabonské strategie pro EU.⁹⁸ Strategie si vytyčila za cíl, učinit Evropskou unii atraktivním místem pro investice i práci, vytvořit jak více pracovních příležitostí, tak i lepších pracovních příležitostí, a jako klíčový faktor růstu podporovat rozvoj znalostí.

Jednou z oblastí, která může významně přispět k naplnění cíle Lisabonského procesu, je celoživotní učení. Mezi hlavní úkoly patří především zvýšení investic do lidských zdrojů, zvýšení vzdělanosti obyvatelstva, proměna škol a vzdělávacích center ve víceúčelová všem

⁹⁶) PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, s.305. ISBN 80-7178-252-1.

⁹⁷) KOTÁSEK Jiří. *Bílá kniha po pěti letech*. 2006 [on-line]. Učitelské listy [cit. 2012-03-01]. Dostupné z <http://www.ucitelske-listy.cz/2009/11/jiri-kotasek-bila-kniha-po-peti-letech.html>

⁹⁸) Březnu roku 2000 schválila Evropská rada na summitu v Lisabonu.

přístupná vzdělávací střediska, která jsou připojená na internet, podpora celoživotního učení, včetně podpory a výuky jazyků, podpora mobility studentů a učitelů, uznávání kvalifikací.

Od září 2007 je výchozím vzdělávacím vodítkem pro výuku Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, který je závazný. S platností od 1. září 2012 se mění Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání, do kterého se doplňují Standardy⁹⁹ pro základní vzdělávání. Standardy stanoví nepřekročitelné minimum toho, co musí žák na konci 5. a 9. ročníku základní školy znát a umět. Pro školy bude účinný a závazný od 1. 9. 2013.

Standard základního vzdělávání, představuje jeden z nástrojů péče státu o kvalitu vzdělání poskytovaného základní školou. Jeho prostřednictvím hodlá stát garantovat, že všichni žáci základních škol zařazených do sítě mohou v průběhu povinné školní docházky získat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání využitelné jak v dalším studiu na středních školách, tak v praxi. Základní standard vzdělávání bude periodicky aktualizován, doplňován a zpřesňován.

Centrálním školským orgánům bude standard sloužit jako základní kritérium pro posuzování vzdělávacích programů a jejich schvalování. Stejnou úlohu standard plní při posuzování kvality učebních textů, které schvaluje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy.

Zásadní význam standard základního vzdělávání má pro tvorbu nových vzdělávacích programů. Jejich tvůrce tento dokument zavazuje k tomu, aby do učebních dokumentů zahrnuli jak obecné a specifické cíle základního vzdělávání, tak jednotlivé okruhy kmenového učiva.

Pro ředitele a učitele základních škol standard v souhrnné podobě formuluje podstatné vzdělávací cíle, k jejichž naplnění pedagogická činnost škol směřuje. Standard specifikuje, které vzdělávací cíle mají být splněny a která část učiva probrána do konce 5. ročníku základní školy. Tato část standardu, vyvolaná potřebou srovnatelnosti výstupů na konci 1. stupně, je důležitá pro přechod žáků na 2. stupeň základní školy a na víceletá gymnázia. Pro ředitele středních škol standard vymezuje obsah základního vzdělávání, který je třeba respektovat při tvorbě kritérií přijímacího řízení žáků na střední školy.

Standard základního vzdělávání se postupně stává účinným nástrojem na zjišťování efektivnosti jednotlivých vzdělávacích činností i na hodnocení výsledků dosažených žáky. Ucelený obsah cílů základního vzdělávání ve standardu je i východiskem pro tvorbu soustavy

⁹⁹) STANDARDY AJ, ČJ, MA [on-line]. MŠMT[cit. 2012-03-01]. Dostupné z <http://www.msmt.cz/file/20137>

evaluačních nástrojů, podle nichž se posuzuje kvalita dosažených výsledků celého základního školství, škol i žáků.

Využití standardu ve školní praxi má význam i ve vysokoškolském vzdělávání učitelů, v jejich dalším vzdělávání, v přípravě řídicích školských pracovníků a v pedagogickém výzkumu.

Tím, že standard formuluje cíle a obsah, základního vzdělávání stává se i východiskem pro kritéria uplatňovaných v kontrolní a hodnotící činnosti České školní inspekce.

Na základě inspekčního hodnocení Česká školní inspekce (ČŠI) vypracovala výroční zprávu za školní rok 2011/2012 s následujícím zjištěním.

Školský zákon a RVP ZV vymezuje cíle základního vzdělávání s důrazem na rozvoj klíčových kompetencí, které je třeba dosáhnout v procesu vzdělávání. Kompetence se chápou jako „*obecné schopnosti, založené na znalostech, zkušenostech, hodnotách a dispozicích, které jedinci umožní jednat, úspěšně se začlenit do společenských vztahů, ale zároveň si uchovat svou nezávislost*“.¹⁰⁰

Úkolem základní školy je rozpracování těchto cílů ve vlastních ŠVP podle potřeb žáků s možností zohlednit požadavky obce a regionu.

V hodnocení kvality škol základního vzdělávání byl u ŠVP zjištěn za uplynulé 3 roky pozitivní trend zvyšování kvality školních dokumentů. V současné době jsou ŠVP na požadované úrovni v 83,3 %. Nejlepší stav ŠVP byl zjištěn v základních školách speciálních. K tvorbě ŠVP přistoupily některé školy formálně a doslovně opisovaly celé pasáže z RVP ZV. Takový postup dokládá neporozumění principům dvoustupňového kurikula a smyslu tvorby vlastního ŠVP. ČŠI zaznamenala i kopírování částí ŠVP jiných škol.

Ve školním roce pokračoval trend, nárůst počtu žáků na 1. stupni z důvodů narůstající demografické křivky, a pokračoval pokles žáků na 2. stupni.

Nabídka základního vzdělávání byla hodnocena na požadované úrovni. Přetrvávají problémy s transformací bývalých zvláštních škol ve smyslu rozsudku štrasburského soudu D. H. a ostatní proti ČR, podíl žáků z romského etnika neoprávněně zařazených v programech pro žáky s lehkým mentálním postižením byl stále vysoký. Nabídku škol negativně ovlivnily i restriktce státního rozpočtu a nejistota škol v souvislosti s vázáním prostředků.

U učebních plánů byl zjištěn vysoký podíl nesouladu s požadavky RVP. Ve vytyčených strategiích na úrovni předmětu se nejvíce projevil negativní dopad značného rozvolnění osnov a absence jasně vymezených standardů, kterých mají žáci přinejmenším v uzlových bodech vzdělávání dosáhnout.

¹⁰⁰) SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. roz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007. s. 101. ISBN 978-80-247-1821-7

V hodinách výuky přetrvává preferování hromadné (frontální) výuky v 93%. Hodnocení školního a třídního klimatu probíhá v příznivé atmosféře.

Při zajišťování péče o žáky se SVP v základním vzdělávání byl nárůst skupinové a individuální podpory v běžných školách. Podíl žáků se SVP byl 9% a ukazuje pozitivní trend ve vztahu k požadavku inkluze v základním vzdělávání.

Problémovou skupinou zůstávají žáci s LMP a jejich správné zařazení do konkrétního vzdělávacího oboru. Jejich zařazování bylo negativně vnímáno v souvislosti s postupem transformace bývalých zvláštních škol. Šetření ukázalo, že se stále vyskytují případy, kdy si rodiče, resp. zákonní zástupci v rozporu s doporučením školského poradenského zařízení nepřáli převedení svého dítěte do běžného vzdělávacího proudu.

Žákům-cizincům pomáhal v osvojování českého jazyka volitelný předmět, případně kurz českého jazyka pro cizince, dále jim bylo nabídnuto doučování z češtiny, účast asistenta (pedagoga) a v neposlední řadě tutoring dobrovolníků. Některé školy využívají dotační a rozvojové programy MŠMT pro cizince.

V podpoře nadaných žáků převažuje institucionální péče. Běžné školy mají v praxi problémy s identifikací nadání u svých žáků a následně i se zabezpečením jejich výuky. Pedagogům chybí metodiky a nabídka dalšího vzdělávání pedagogických pracovníků v této oblasti.

II. PRAKTICKÁ ČÁST

4. EMPIRICKÉ ŠETŘENÍ

V empirické části se věnuji tématu, kterému jsem se věnoval v teoretické části a to kvalitě vzdělání. V posledních letech v České republice dochází k rozsáhlým změnám v systému vzdělávání, které mají vést ke zkvalitnění vzdělání. Na základě těchto změn byly vytvořeny nové celostátní dokumenty v podobě Rámcových vzdělávacích programů. Obsah dokumentů vymezuje, co má žák vědět, co má znát, čemu má rozumět v podobě vědomostí a znalostí. Dalším dokumentem, který se v současné době projednává, je Standard základního vzdělávání, jehož prostřednictvím hodlá stát garantovat, že všichni žáci základních škol zařazených do sítě získají plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání. Stát je zodpovědný za kvalitní vzdělávání a měl by tedy disponovat nástroji, aby na jedné straně věděl, zda vzdělávání podle stanovených kritérií je kvalitní a na druhé straně, aby měl nástroje, kterými může kvalitu ovlivňovat. Zásadní otázkou je, jak kvalitu vzdělání na základních školách vnímají rodiče žáků a zda toto kritérium je rozhodujícím při výběru školy. Empirickým šetřením se potvrdí nebo vyvrátí, zda poskytování kvalitního vzdělání při výběru základní školy je pro rodiče prioritní před jinými hledisky.

Obsahem praktické části je společenskovední průzkumné šetření, kterému lze na základě naplnění určitých kritérií přiřadit několik přívlastků. Z hlediska naplnění kritéria stupně obecnosti či konkrétnosti se jedná o průzkum základní. Dle vztahu k realitě se jedná o bádání empirické, nikoliv teoretické. Z hlediska prostředí realizace se jedná o průzkum terénní, neboť proběhl ve veřejných prostorách, ne v laboratoři.

4.1 Cíl empirického šetření

Jelikož v současné době stát provádí reformu školství za účelem zkvalitnění vzdělání, cílem empirického šetření je získat poznatky, zda rodiče dětí základních škol kladou důraz na kvalitní vzdělání svých dětí a zda se zajímají o úroveň vzdělání na základních školách. Šetřením zjistím, zda rodiče vybírají pro své dítě základní školu z hlediska poskytování kvalitního vzdělání, nebo se nechají ovlivnit jinými rodiči ve svém okolí, případně zda obešli několik dostupných škol a po té si vybrali školu, která se jim z jejich pohledu zdála nejlepší, nebo zda hledali výběrovou školu bez ohledu na její vzdálenost od místa bydliště, a nebo zda školu nevybírali a dítě šlo do nejbližší školy, která byla k dispozici.

4.2 Formulace hypotézy

Hypotéza je očekávání o charakteru věci, vyvozené z teorie.¹⁰¹ Musí mít vždy formu oznamovací věty (nikoliv otázky), musí vyjadřovat vztah, který očekáváme mezi dvěma proměnnými, jejich formulace musí být jednoduchá a vystižná a musí být empiricky testovatelná.¹⁰² K této problematice byla stanovena následující hypotéza:

Hypotéza:

Rodiče, kteří se zajímají o kvalitní vzdělání na základních školách, a tudíž jsou informovaní, usilují o zařazení svého dítěte do takových škol častěji, než rodiče neinformovaní.

4.3 Volba souboru respondentů

Po zformulování hypotézy a zvolení proměnné, bylo přistoupeno ke sběru dat. První otázkou bylo na koho se obrátit a kolik subjektů zvolit. Výběr respondentů ve statistickém šetření má zajistit možnost zobecnění výsledků na populaci, z níž respondent pochází.

Výzkumník také chce posoudit velikost nepřesností při odhadu populačních parametrů. Děje se tak výpočty konfidenčních intervalů ukazujících, že přesnost je úměrná počtu statistických jednotek a zmenšuje se s velikostí variability studovaného parametru.¹⁰³

Výběr vzorků v kvantitativním výzkumu je:¹⁰⁴

1) Náhodný – pravděpodobnostní

Reprezentuje všechny známé i neznámé vlastnosti populace. Je schopen odhadnout pravděpodobnost, s níž se vzorek liší od populace dle významnosti:

a) prostý náhodný výběr - všechny jednotky populace mají stejnou pravděpodobnost být vybrány do vzorku

- výběr losem, generování z tabulky náhodných čísel, tahání z klobouku

b) náhodný stratifikovaný výběr - základní soubor je rozdělen do podsouborů (vrstev), v jejichž rámci mají jednotky společnou vlastnost/vlastnosti, vrstvy se mezi

¹⁰¹)DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000, s.78 ISBN 978-80-246-0139-7.

¹⁰²)RADVAN, Eduard, VAVŘÍK, Michal. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS, 2009, s. 40

¹⁰³)HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008, s. 150 ISBN 978-80-7367-485-4.

¹⁰⁴)DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000, s.92-117 ISBN 978-80-246-0139-7.

sebou liší více než jejich jednotky uvnitř a v každé vrstvě se provede prostý náhodný výběr.

- c) skupinkový výběr** - základní soubor je rozdělen do podsouborů (skupinek), které jsou vzájemně zastupitelné, rozdílnost mezi jednotkami se skrývá uvnitř skupinek a je způsobena jinými charakteristikami než jejich příslušností ke skupinkám, ze základního souboru se vybere náhodným postupem některé ze skupinek, které se šetří vyčerpávajícím způsobem, vybrané skupinky reprezentují ostatní skupinky a jejich jednotky, které se nedostaly do výběru,
- d) vícestupňový náhodný výběr** - provádí se prostřednictvím dvou nebo více kroků u vybrané skupinky nebo v rámci skupinky se vybere další podskupina.

2) Záměrný – nepravděpodobnostní

a) kvótní výběr - kopíruje ve struktuře vzorku známé vlastnosti populace, jako je:

- volba výběrových charakteristik, pro které budou stanoveny kvóty, (číselný údaj udávající tazateli, kolik má dotazovat mužů, žen, věkové kategorie),
- vyhledávání ve statistických pramenech pro oporu rozhodnutí, jak velké mají být podíly jednotlivých kategorií dotázaných, podle jednotlivých znaků,
- rozhodnutí pro jednoduché kvóty (6 žen, 4 muži, 2 studenti, 2 důchodci) nebo složené kvóty (1 žena vysokoškolačka & na mateřské),
- stanovení výběrové kvóty pro každého tazatele tak, aby pokrývaly potřebný počet a strukturu dotázaných,

b) systematický výběr podle opory

- do vzorku je zahrnuta každá N-tá jednotka ze seznamu (opory),
- první jedinec je vybrán náhodně,
- N = velikost populace vydělená velikostí vzorku,

c) výběr úsudkem - založen pouze na úsudku výzkumníka

d) výběr nabalováním - původní informátor vede výzkumníka k jiným členům skupiny,

e) nahodilý výběr - vzniká v rámci možnosti a ochoty subjektů odpovědět

Ve výzkumném šetření jsem si stanovil k výběru respondentů nahodilý výběr oslovováním kolemjdoucích na veřejných místech v Praze 13. Šetření probíhalo v městské části Stodůlky, Lužiny a Nové Butovice. Bylo realizováno v pracovních dnech i o víkendu a to v dopoledních, odpoledních i večerních hodinách. Tento postup byl zvolen proto, aby se v co nejmenší míře vyloučil zkreslující vliv na odpovědi respondentů, neboť

v jednotlivých časových obdobích se pohybují jiné skupiny socioekonomických vrstev. Výběrový vzorek respondentů jsem si stanovil na stáří od 30+ let. Jde o vzorek, u kterého je předpoklad, že bude mít děti školou povinné. K výběru vzorku jsem si stanovil oslovit 250 respondentů. Toto číslo jsem stanovil proto, neboť u dotazovaných respondentů je nutno počítat s neochotou odpovídat. Kvótu kolik bude dotazováno mužů a žen jsem si nestanovil, jelikož při rozhodování o výběru školy pro své dítě se rodiče domlouvají většinou společně a stanovení kvót k výzkumnému šetření by nic neřešilo. K charakteru vzorku respondentů jsem si stanovil, že budu zjišťovat nepříliš citlivé údaje, které vzorek rozliší. Za rozlišovací údaje jsem zvolil pohlaví, věkovou kategorii, dokončený stupeň vzdělání.

4.4 Kvantitativní metoda

Kvantitativní výzkum je testování hypotéz o skupinách, a ne o jedincích. Analýza je prováděna na kumulovaných datech o mnoha jedincích a data můžeme kumulovat jen tehdy, jsou-li totožná. Nezbytnou podmínkou je, aby alespoň stimuly (například otázky), byly totožné.¹⁰⁵

Pro akumulaci dat jsem zvolil kvantitativní metodu, která se zabývá vztahy mezi měřitelnými proměnnými. Ať už jsou příčinou změny jiných proměnných, nebo jsou naopak důsledkem působení těchto příčin. V prvním případě mluvíme o proměnných nezávislých, ve druhém o proměnných závislých.¹⁰⁶ V našem případě zájmu se sleduje závislost rozdílu v informovanosti rodičů (nezávislá proměnná), která je nebo může být příčinou rozdílu v postojích při výběru školy poskytující kvalitní vzdělání (závislá proměnná).

Kvantitativní výzkum využívá náhodné výběry, experimenty a silně strukturovaný sběr dat pomocí testu, dotazníku nebo pozorování. Konstruované koncepty zjišťujeme pomocí měření, v dalším kroku získaná data analyzujeme statistickými metodami s cílem je explodovat, popisovat, případně ověřovat pravdivost našich představ o vztahu sledovaných proměnných.¹⁰⁷

Při produkci poznání se užívají dva postupy:¹⁰⁸

Deduktivní metoda - vychází z teorie nebo z obecně formulovaného problému. Teoretický nebo praktický problém je přeložen do jazyka hypotéz. Hypotézy navrhuje, jaké spojení mezi proměnnými bychom měli najít, je-li naše hypotéza pravdivá. Pak následuje sběr dat.

¹¹⁰)DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000, s.126 ISBN 978-80-246-0139-7.

¹⁰⁶)RADVAN, Eduard, VAVŘÍK, Michal. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS, 2009, s. 39.

¹⁰⁷)HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008, s. 46 ISBN 978-80-7367-485-4.

¹⁰⁸)DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000, s.76 ISBN 978-80-246-0139-7.

Odpovídají-li závislosti mezi sebranými daty vzorci předpovídanému v hypotézách, přijmeme hypotézy jako platné. Jinak musíme hypotézu odmítnout.

Induktivní metoda je značně odlišná. Začíná pozorováním, ve kterém pátráme po pravidelnostech, vzorcích, které snad existují v objektivní realitě. Objevené pravidelnosti popíšeme ve formě předběžných závěrů. Ty pak ověřujeme dalším pozorováním. Konečným produktem je nová teorie.

4.5 Dotazník

Respondent odpovídá písemně na otázky tištěného formuláře. K použití dotazníku jsou stanovena obecná kritéria:¹⁰⁹

Před použitím dotazníku je nutné, aby výzkumník prostudoval problematiku, kterou chce zkoumat. Dotazník by měl mít v úvodu vždy krátký text, který žádá respondenta o jeho vyplnění, vysvětluje respondentovi, z jakého důvodu dotazník vyplňuje a k čemu budou získaná data použita. Vhodné je také zdůraznit, že dotazník je případně anonymní. Pokud dotazník anonymní není, je nutné získat souhlas respondenta.

Podle možností odpovědí se otázky v dotazníku rozdělují na 4 typy. Jsou to otázky uzavřené, otevřené, polozavřené a škálové.¹¹⁰

- **uzavřené** - nabízejí dvě nebo více alternativních odpovědí a odpověď nevím,
- **otevřené** - nabízejí alternativní odpověď a nutí, aby se respondent vyjádřil širěji,
- **polozavřené** - typu "Odpovězte na otázku, a jestli odpovíte ano, pak uveďte, proč",
- **škálové** – škálování - určete polohu v nějakém žebříčku nebo uspořádejte jevy podle pořadí, pořadová škála.

Výhoda dotazníku spočívá v zabezpečení velkého objemu dat během krátkého časového úseku, současně se zjištěním objektivnosti výzkumného šetření.

Po prostudování problematiky jsem pro kvantitativní šetření sběru dat použil metodu dotazníku k potvrzení či vyvrácení hypotézy. Osloveno bylo sice celkem 250 respondentů, z toho 106 respondentů odmítlo účast v empirickém šetření. Celkem tedy bylo rozdáno 144 dotazníků a stejný počet byl vyplněn. Návratnost dotazníků byla 100 %. Této návratnosti jsem docílil tím, že jsem dotazníky osobně předával a také vybíral zpět. K empirickému šetření byl použit nestandardizovaný dotazník vlastní konstrukce. Dotazník byl konstruován po stanovení cíle a hypotézy práce. V úvodu dotazníku je krátký text, který vysvětluje

¹⁰⁹) Tamtéž s. 140.

¹¹⁰) RADVAN, Eduard, VAVŘÍK, Michal. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS, 2009, s. 43.

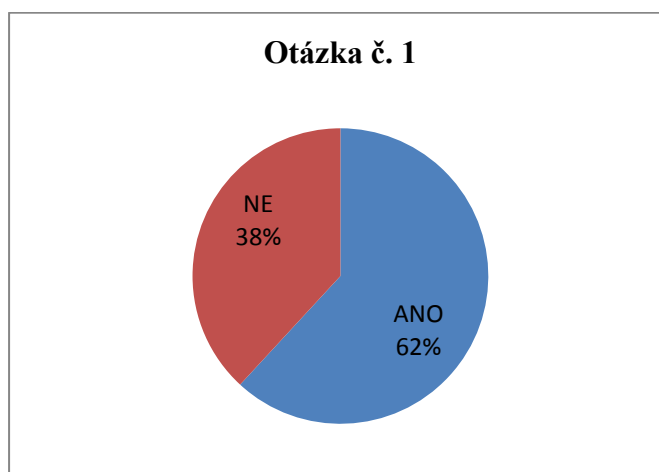
respondentovi, z jakého důvodu dotazník vyplňuje, k čemu budou získaná data použita, že se jedná o anonymní dotazník a poděkování. Dotazník obsahoval osmnáct uzavřených otázek s příslušnými odpověďmi. Otázky byly zaměřeny do oblasti kritérií volby školy, kvality vzdělání, nároků na žáka a bezpečnost školy. Respondent měl zakroužkovat odpověď, která odpovídala jeho názoru.

4.6 Prezentace výsledku empirického šetření

Empirického šetření se zúčastnilo celkem 144 respondentů, a přesto muselo být 5 dotazníků vyřazeno, neboť byly vyplněny jen částečně. Celkový počet správně vyplněných dotazníků byl 139, tj. 97%. Pro přehlednost uvádím výsledky zpracovaných dat empirického šetření v grafech.

č. 1) Byla hlavním kritériem při výběru základní školy kvalita vzdělání?

- a) ano
- b) ne

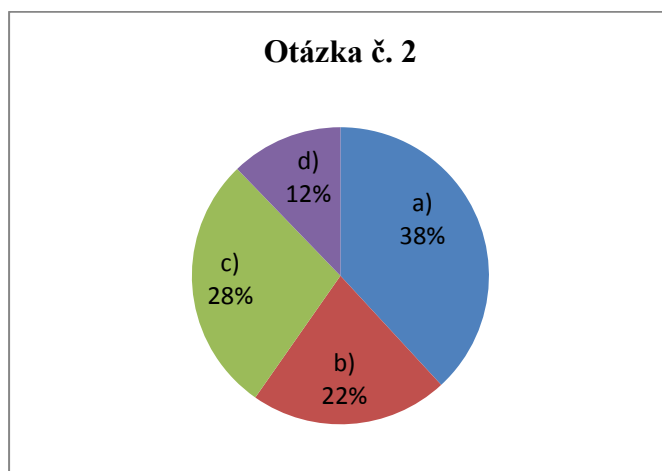


| ANO | NE |
|-----|----|
| 86 | 53 |

č. 2) Podle jakých kritérií jste vybírali základní školu?

- a) Školu jsme nevybírali, dítě šlo do nejbližší školy, která byla k dispozici.
- b) Zeptali jsme se rodičů v okolí na jejich zkušenosti se školami a dítě jsme dali do školy s nejlepší pověstí.

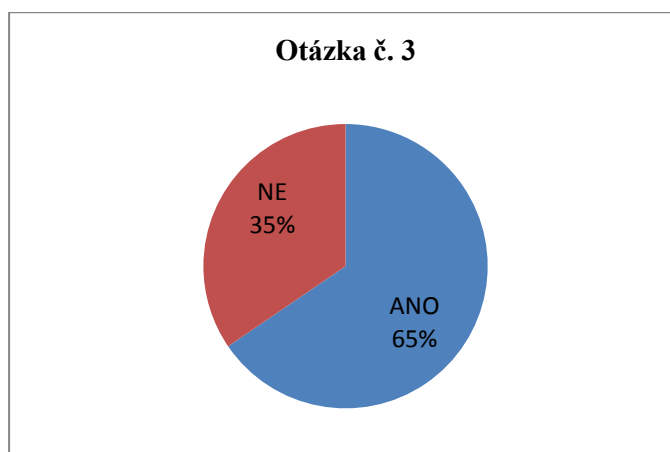
- c) Obešli jsme několik dostupných škol, navštívili výuku při prezentacích ve Dnech otevřených dveří a dítě dali tam, kde se nám nejvíce líbilo.
- d) Hledali jsme pro své dítě skutečně výběrovou školu bez ohledu na její vzdálenost od místa bydliště, byli jsme připraveni dítě do školy vozit.



| a) | b) | c) | d) |
|----|----|----|----|
| 53 | 30 | 39 | 17 |

č. 3) Pokud by byly školy hodnoceny podle celostátního testování žáků, zaměříte svůj výběr školy na tento výsledek?

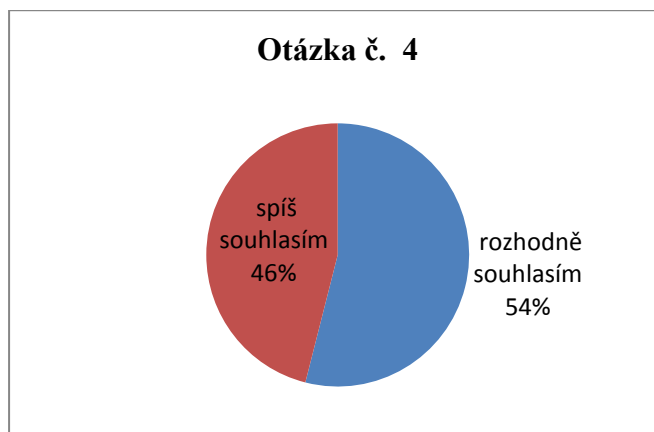
- a) ano
- b) ne



| ANO | NE |
|-----|----|
| 91 | 48 |

č. 4) Škola poskytuje mému dítěti dobrou úroveň vzdělání.

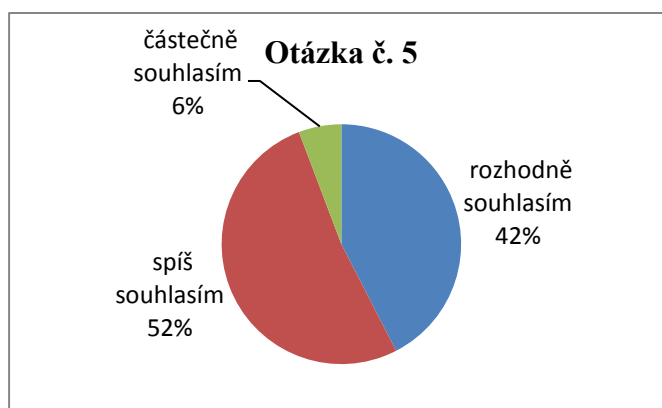
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| 75 | 64 | | | | |

č. 5) Škola poskytuje mému dítěti dostatek příležitostí vzdělávat se podle jeho zájmu

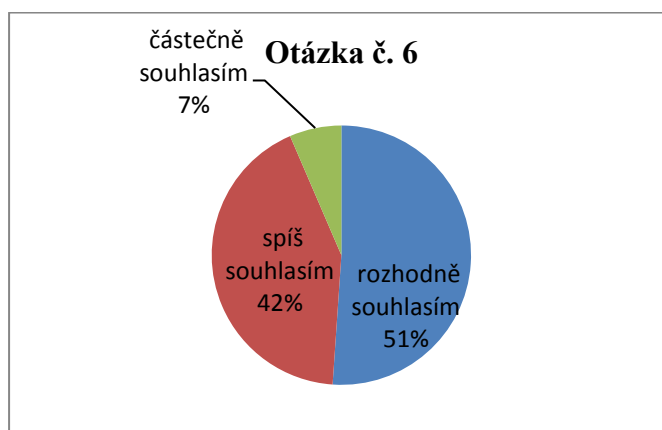
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| 59 | 72 | 8 | | | |

č. 6) Jsem spokojen s kvalitou vyučování ve škole

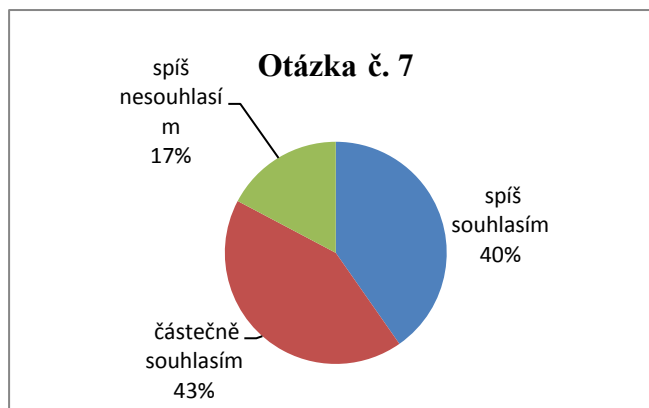
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| 71 | 59 | 9 | | | |

č. 7) Na mé dítě jsou kladeny vysoké požadavky na znalosti

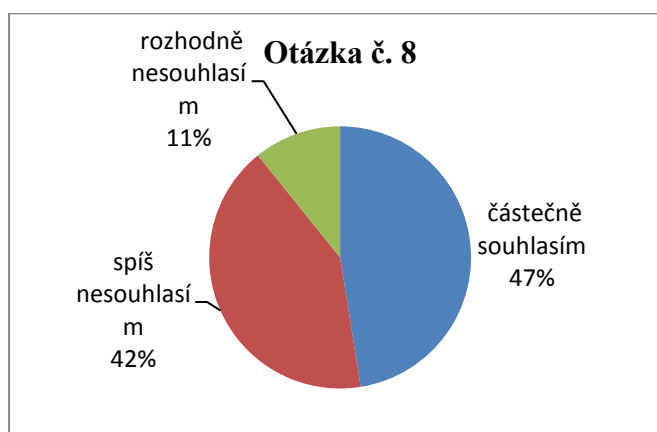
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| | 56 | 59 | 24 | | |

č. 8) Doba, kterou tráví mé dítě ve škole je příliš dlouhá

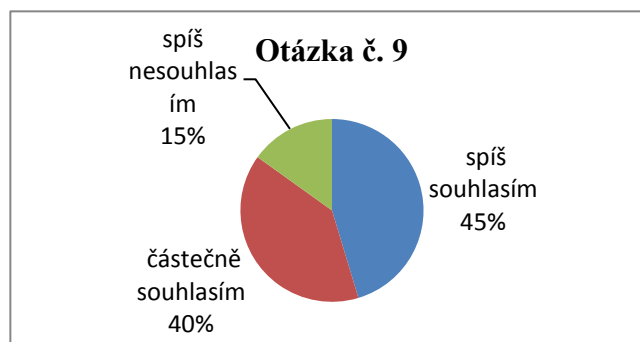
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| | | 66 | 58 | 15 | |

č. 9) Doba, kterou tráví mé dítě domácí přípravou na vyučování, je příliš dlouhá

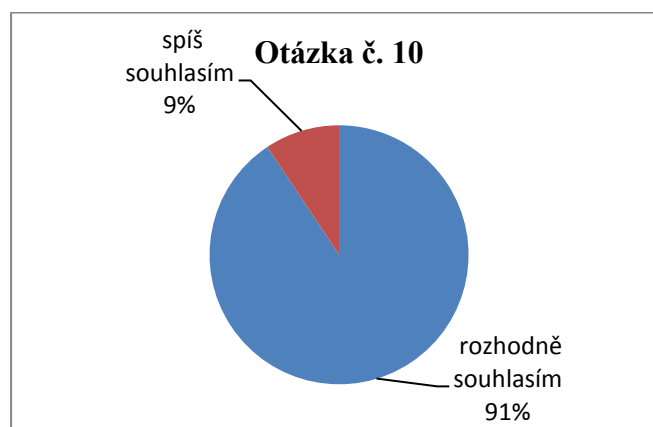
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| | 63 | 55 | 21 | | |

č. 10) Škola poskytuje bezpečné prostředí pro mé dítě

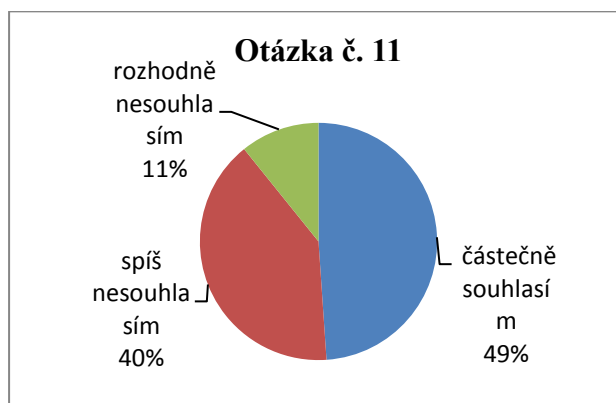
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|-----|----|----|----|----|----|
| 126 | 13 | | | | |

č. 11) Škola vede mé dítě k tomu, aby se umělo učit

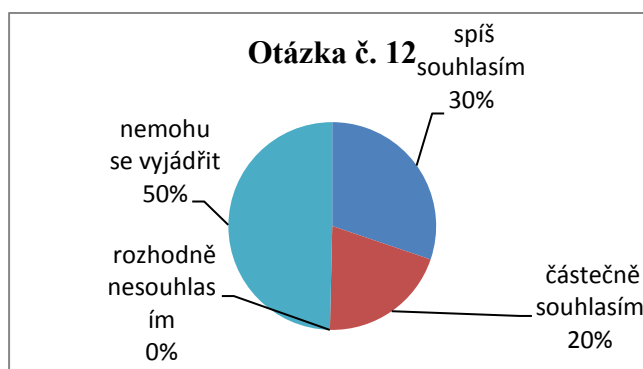
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| | | 68 | 56 | 15 | |

č. 12) Škola poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky

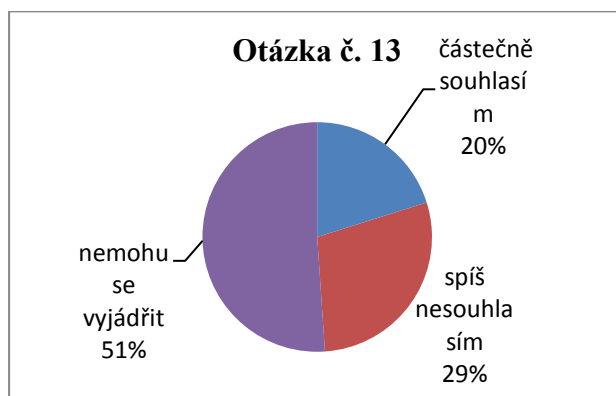
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| | 42 | 28 | | | 69 |

č. 13) Škola učí žáky získávat a třídit informace z různých zdrojů

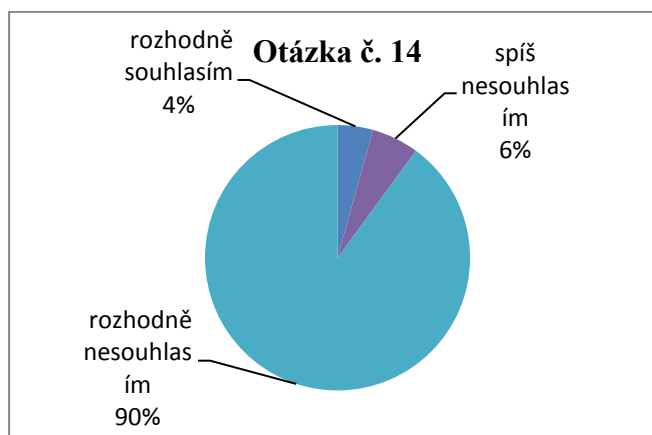
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| | | 28 | 40 | | 71 |

č. 14) Naše dítě se stalo terčem šikany ze strany spolužáků

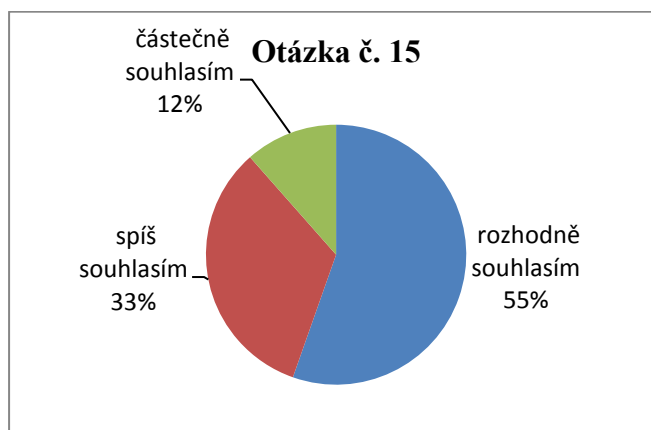
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|-----|----|
| 6 | | | 8 | 125 | |

č. 15) Jsem spokojen s nabídkou mimoškolních aktivit (kroužky, nepovinné předměty apod.)

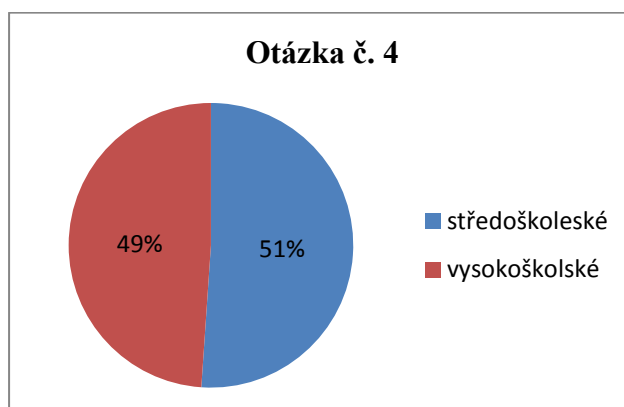
- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit



| a) | b) | c) | d) | e) | f) |
|----|----|----|----|----|----|
| 7 | 46 | 16 | | | |

č. 16) Vzdělání respondenta.

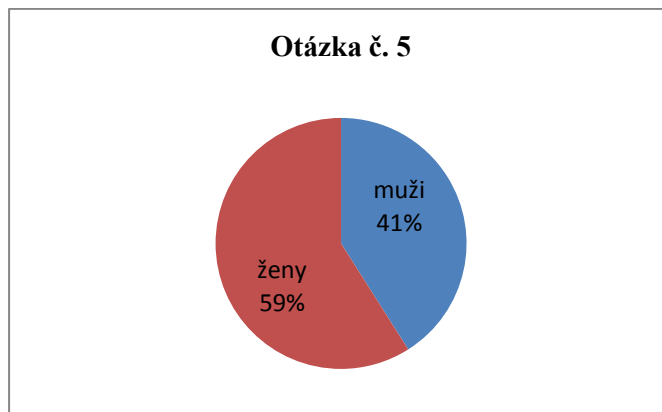
- a) základní/vyučen
- b) středoškolské
- c) vysokoškolské



| vysokoškolské | středoškolské | základní/vyučen |
|---------------|---------------|-----------------|
| 68 | 71 | 0 |

č. 17) Pohlaví respondenta.

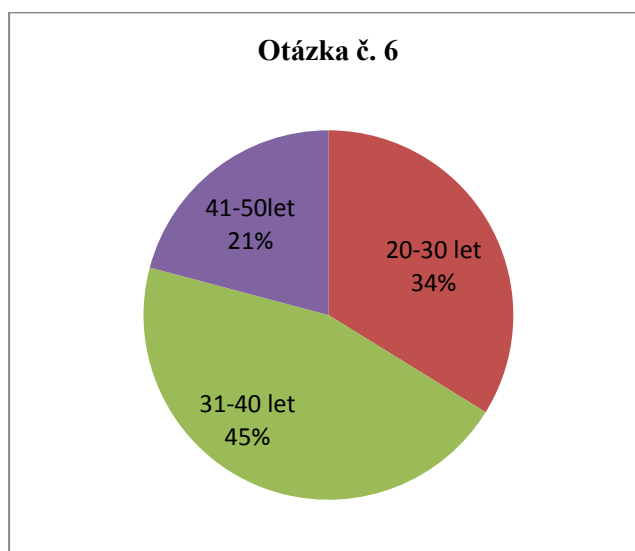
- a) muž
- b) žena



| muži | ženy |
|------|------|
| 57 | 82 |

č. 18) Věk respondenta.

- a) 20 - 30 let
- b) 31 - 40 let
- c) 41 - 50 let
- d) 51 – 60 let



| 20-30 let | 31-40 let | 41-50 let | 51-60 let |
|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 47 | 63 | 29 | 0 |

4.7 Analýza dat

Cílem empirického šetření bylo získat poznatky, zda rodiče dětí základních škol kladou důraz na kvalitní vzdělání svých dětí a zda se zajímají o úroveň vzdělání na základních školách. Zda rodiče mají zájem pro své dítě vybírat základní školu z hlediska poskytování kvalitního vzdělání, nebo se nechají ovlivnit jinými rodiči ve svém okolí, případně zda obešli několik dostupných škol a po té si vybrali školu, která se jim z jejich pohledu zdála nejlepší, nebo zda hledali výběrovou školu bez ohledu na její vzdálenost od místa bydliště, a nebo zda školu nevybírali a dítě šlo do nejbližší školy, která byla k dispozici.

Očekávám, že zjištěné výsledky potvrdí zájem rodičů o získání kvalitního vzdělání pro své děti na základních školách, jako má v současné době i stát, který provádí reformu školství za účelem zkvalitnění vzdělání.

Vyhodnocení dotazníků proběhlo záznamem četnosti odpovědí do tabulky a grafickým zpracováním. Analýzou dat prostřednictvím programu microsoft office excel bylo zjištěno, že se šetření zúčastnilo 139 respondentů z toho 82 žen tj. 59% a 57 mužů tj. 41%. Nejvíce zastoupená věková kategorie byla v rozmezí 31-40 let v počtu 63 tj. 45%, druhá věková kategorie byla v rozmezí 20-30 let v počtu 47 tj. 34% a třetí věková kategorie v rozmezí 41-50 let v počtu 29 tj. 21%. Věková kategorie v rozmezí 51-60 let se nezúčastnila. Vzdělání respondentů bylo vysokoškolské a středoškolské zastoupeno zhruba na dvě stejné poloviny. Základní vzdělání a vyučen nebylo mezi respondenty zastoupeno.

Jelikož stěžejním tématem diplomové práce je kvalita vzdělání, otázky v dotazníku byly zaměřeny k tomuto tématu. Byly pokládány uzavřené otázky bez logické návaznosti.

Otázka č. 1- Byla hlavním kritériem při výběru základní školy kvalita vzdělání?

Rodiče v odpovědi uvedli, že hlavním kritériem pro výběr základní školy pro své dítě byla kvalita vzdělání. Na tuto otázku kladně odpovědělo 86 respondentů tj. 62% a záporně odpovědělo 53 respondentů tj. 38%.

Otázka č. 2- Podle jakých kritérií jste vybírali základní školu?

V otázce byla uvedena upřesňující kritéria k výběru základní školy se čtyřmi odpověďmi. Nejvíce respondentů zatrhl odpověď „školu jsme nevybírali, dítě šlo do nejbližší školy, která byla k dispozici“ v počtu 53 tj. 38 %, na druhém místě respondenti zatrhli odpověď „obešli jsme několik dostupných škol, navštívili výuku při prezentaci ve Dnech otevřených dveří a dítě dali tam, kde se nám nejvíce líbilo“ v počtu 39 tj. 28% a na třetím místě zatrhli odpověď

„zeptali jsme se rodičů v okolí na jejich zkušenosti se školami a dítě jsme dali do školy s nejlepší pověstí“ v počtu 30 tj. 22%. Nejméně respondenti zatrhli odpověď „hledali jsme pro své dítě skutečně výběrovou školu bez ohledu na její vzdálenost od místa bydliště, byli jsme připraveni dítě do školy vozit“ v počtu 17 tj. 12%.

Otázka č. 3- Pokud by byly školy hodnoceny podle celostátního testování žáků, zaměříte svůj výběr školy na tento výsledek?

Rodiče k hodnocení škol podle celostátního testování žáků uvedli, že by výběr školy zaměřili na tento výsledek. Otázka byla zahrnuta do dotazníku z důvodů, aby se zjistil názor na nástroj, který slouží k zjišťování kvality znalosti žáků a kvality škol. Kladně odpovědělo 91 respondentů tj. 66% a negativně 48 respondentů tj. 34%. Zde je nutno konstatovat, pokud by výsledky byly zveřejňovány, tak by se s nimi mělo pracovat obezřetně. V této věci by se měla vést osvěta s veřejností, aby se zabránilo špatnému chápání výsledků celostátního testování mezi rodiči, neboť výsledky nemají sloužit k tvorbě žebříčku úspěšnosti škol. Každá škola a region má svá specifika, ke kterým se škola přizpůsobuje. Výzkumy ukázaly, že celostátní testování nepřináší validní informace o vzdělávacích výsledcích a že testy nepomáhají ke zlepšení vyučování a učení, neboť se zaměřují na výsledek, nikoli na proces učení. V současné době se v rámci reformy školství připravují celostátní testy, podle kterých by se neměla testovat jenom určitá část učiva, ale i dovednosti a procedurální znalosti.

Otázka č. 4 - Škola poskytuje mému dítěti dobrou úroveň vzdělání?

54% rodičů rozhodně souhlasí a 46% spíše souhlasí. Rodiče souhlasí, že škola poskytuje dobrou úroveň vzdělání.

Otázka č. 5 - Škola poskytuje mému dítěti dostatek příležitostí vzdělávat se podle jeho zájmu?

52% rodičů spíše souhlasí, 42 % rozhodně souhlasí a 6% částečně souhlasí. Rodiče souhlasí, že škola poskytuje dítěti dostatek příležitostí vzdělávat se podle jeho zájmu.

Otázka č. 6 - Jsem spokojen s kvalitou vyučování ve škole?

51% rozhodně souhlasí, 42% spíše souhlasí a 7% částečně souhlasí. Rodiče jsou s kvalitou vyučování spokojeni.

Otázka č. 7 - Na mé dítě jsou kladeny vysoké požadavky na znalosti.

40% spíše souhlasí, 43% částečně souhlasí a 17% spíše nesouhlasí. Rodiče uvedli, že na děti nejsou kladeny vysoké požadavky na znalosti.

Otázka č. 8 - Doba, kterou tráví mé dítě ve škole je příliš dlouhá.

47% částečně nesouhlasí, 42% spíše nesouhlasí a 11% rozhodně nesouhlasí. Rodiče uvedli, že dítě netráví příliš dlouhou dobu ve škole.

Otázka č. 9 - Doba, kterou tráví mé dítě domácí přípravou na vyučování, je příliš dlouhá.

45% spíše souhlasí, 40% částečně souhlasí a 15% spíše nesouhlasí. Rodiče uvedli, že dítě netráví příliš dlouhou dobu domácí přípravou na školu.

Otázka č. 10 - Škola poskytuje bezpečné prostředí pro mé dítě.

91% rozhodně souhlasí a 9% spíše souhlasí. Rodiče hodnotí školu jako bezpečné prostředí pro dítě.

Otázka č. 11 - Škola vede mé dítě k tomu, aby se umělo učit.

49% částečně souhlasí, 40% spíše nesouhlasí a 11% rozhodně nesouhlasí. Rodiče uvedli, že škola nevede dítě k tomu, aby se umělo učit.

Otázka č. 12 - Škola poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky.

30% spíše souhlasí, 20% částečně souhlasí a 50% nemůže se vyjádřit. Rodiče hodnotí přípravu na přijímací zkoušky na školu průměrně.

Otázka č. 13- Škola učí žáky získávat a třídit informace z různých zdrojů.

20% částečně souhlasí, 30% spíše nesouhlasí a 51% nemůže se vyjádřit. Rodiče hodnotí školu při učení žáků získávat a třídit informace z různých zdrojů podprůměrně.

Otázka č. 14 - Naše dítě se stalo terčem šikany ze strany spolužáků.

4% rozhodně souhlasí, 6% spíše souhlasí a 90% rozhodně nesouhlasí. Rodiče hodnotí výskyt šikany v malém množství.

Otázka č. 15 - Jsem spokojen s nabídkou mimoškolních aktivit (kroužky, nepovinné předměty apod.).

55% rozhodně souhlasí, 33% spíše souhlasí a 12% částečně souhlasí. Rodiče jsou spokojeni s nabídkou mimoškolních aktivit.

Vyhodnocení výsledků přináší tato zjištění:

Zhodnotím-li získané výsledky, lze k verifikaci hypotézy konstatovat následující:

Hypotéza:

Rodiče, kteří se zajímají o kvalitní vzdělání na základních školách, a tudíž jsou informovaní, usilují o zařazení svého dítěte do takových škol častěji, než rodiče neinformovaní.

Vyhodnocením dat z reprezentativního vzorku 139 respondentů bylo zjištěno, že 86 rodičů tj. 62% vybírá základní školu pro své dítě, která poskytuje kvalitní vzdělání. Informace o škole získávají nejčastěji z prezentací škol při Dnech otevřených dveří. Toto bylo potvrzeno 39 respondenty tj. 28% a dále získávají informace o škole od rodičů z okolí, kteří mají se školou zkušenosti. Potvrzeno 30 respondenty tj. 22%. Další skupina rodičů hledá pro své dítě výběrovou školu bez ohledu na její vzdálenost z místa bydliště a byli by ochotni dítě vozit do školy. Potvrzeno 12 respondenty tj. 17%. Informace o škole si z reprezentativního vzorku nezjišťovalo 53 rodičů tj. 38% a dítě dali do nejbližší školy, která byla k dispozici.

Empirickým šetřením byla potvrzena hypotéza, že rodiče, kteří jsou informováni o škole, která poskytuje kvalitní vzdělání, umisťují své děti do takovýchto škol.

Dále z empirického šetření vyplývá, že rodiče jsou s poskytováním úrovně vzdělání spokojeni. Na děti nejsou kladeny vysoké požadavky na znalosti, doba, kterou dítě tráví ve škole není příliš dlouhá a dítě netráví příliš dlouhou dobu domácí přípravou do školy. Školy poskytují bezpečné prostředí pro žáky. Příliš velká spokojenost rodičů není s vedením dítěte k tomu, aby se umělo učit, získávat a třídit informace z různých zdrojů.

ZÁVĚR

Tématem mé diplomové práce je „právo na vzdělání a jeho kvalita“.

Jde o jedno z nejvýznamnějších práv každého člověka bez rozdílu. Vzdělání je součástí mnohých univerzálních i regionálních lidskoprávních smluv mezinárodního práva. Mezinárodní smlouvy, které upravují otázku vzdělání, zakotvují dva principy. První je, že základní vzdělání musí být dostupné a bezplatné pro všechny. Druhý princip je, že musí existovat rovný přístup ke vzdělání pro všechny. Vzdělání otvírá cestu k povolání s vyšší prestiží, ovlivňuje výběr životního partnera, vede k vyšší životní úrovni a také k vyšší kvalitě života. Proto je nutné, aby se tvůrci vzdělávací soustavy ve všech vyspělých zemích, zabývali otázkou zkvalitňování vzdělání.

Právo na přístup ke vzdělání má nesmírný význam pro děti a jejich vývoj. Cílem státu je, aby základní vzdělávání vedlo k tomu, aby si žáci osvojili potřebné klíčové kompetence a na jejich základě byli motivováni k celoživotnímu učení.

Vzdělání zajišťuje stát prostřednictvím vzdělávací soustavy zařazené do vzdělávacího systému.

V současné době probíhá v České republice reforma tohoto systému za účelem zkvalitnění vzdělání, neboť výsledky mezinárodního srovnávacího testu znalostí na základních školách poukázaly na neuspokojivé výsledky českých žáků. Současná reforma přinesla nové celostátní kurikulární dokumenty v podobě Rámcových vzdělávacích programů na jejichž základě školy zpracovávají své Školní vzdělávací programy. Obsah kurikula vymezuje, co má žák vědět, co má znát, čemu má rozumět v podobě vědomostí a znalostí. Dalším dokumentem je Standard základního vzdělávání, který představuje jeden z nástrojů péče státu o kvalitu vzdělání poskytovaného základní školou. Jeho prostřednictvím hodlá stát garantovat, že všichni žáci základních škol zařazených do sítě mohou v průběhu povinné školní docházky získat plnohodnotné a srovnatelné základní vzdělání využitelné jak v dalším studiu na středních školách, tak v praxi. Základní standard vzdělávání bude periodicky aktualizován, doplňován a zpřesňován.

Zjišťování kvality na základních školách se provádí evaluačními nástroji, které sledují poznatkovou a kompetenční stránku základního vzdělávání žáků 5. a 9. ročníků. Evaluačním nástrojem se rozumí spolehlivá metoda či technika sběru dat pro účely vlastního hodnocení školy nebo postupy podporující různé fáze evaluačního procesu. Podle těchto nástrojů si škola vyhodnotí, nakolik dosáhla cílů, které si sama stanovila, a co pro jejich dosažení udělá.

Dalším nástrojem k zjišťování kvality vzdělání je celostátní plošné testování žáků, o němž se v současné době velmi diskutuje.

Zásadní význam pro kvalitní vzdělání má výuka. Z tohoto důvodu jsou výstupy z evaluačních nástrojů opodstatněné.

Empirické šetření v této diplomové práci bylo zaměřeno na to, zda kvalita vzdělání na základních školách byla pro rodiče rozhodujícím kritériem při výběru školy, zda rodiče dětí základních škol kladou důraz na kvalitní vzdělání svých dětí a zda se zajímají o úroveň vzdělání na základních školách.

Dále z empirického šetření vyplývá, že rodiče jsou s poskytováním úrovně vzdělání na základních školách spokojeni. Na znalosti dětí nejsou kladeny vysoké požadavky, doba pobytu ve škole není příliš dlouhá a dítě netráví příliš dlouhou dobu domácí přípravou na výuku. Školy poskytují bezpečné prostředí pro žáky. Příliš velká spokojenost rodičů není s vedením dítěte k tomu, aby se umělo učit, získávat a třídit informace z různých zdrojů.

I když z empirického šetření vyplývá, že rodiče jsou s poskytováním úrovně vzdělání na základních školách spokojeni, přesto Česká školní inspekce dospěla v rámci svého šetření k závěru, že na základních školách jsou značně rozvolněné osnovy a absence jasně vymezených standardů, kterých mají žáci dosáhnout. Proto by mělo být hlavní prioritou ministerstva školství upravit rámcové vzdělávací programy.

Musíme si uvědomit, že naším kapitálem je nastupující nová generace, na kterou budou kladeny v budoucnu daleko vyšší nároky a proto je důležité, aby dosáhla kvalitního vzdělání. Je nutné, aby se reformou vzdělávacího systému zabývali příslušní odborníci, kteří zreformují školství odpovídající realitě 21. století a vrátí mu ztracenou prestiž.

SEZNAM POUŽITÉ LITERATURY

Legislativa

Zákon č. 104/1991 Sb., Úmluva o právech dítěte

Zákon č. 96/1998 Sb., o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin

Zákon č. 504/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon)

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací

Zákon č. 10/2010 Sb. m.s. Úmluva o právech osob se zdravotním postižením

Nařízení vlády č. 689/2004 Sb., kterým se stanoví soustava oborů vzdělání v základním, středním a vyšším odborném vzdělávání

Vyhláška č. 10/2005 Sb., o vyšším odborném vzdělávání

Vyhláška č. 13/2005 Sb., o středním vzdělávání a vzdělávání v konzervatoři

Vyhláška č. 14/2005 Sb., o předškolním vzdělávání

Vyhláška č. 33/2005 Sb., o jazykových školách s právem státní jazykové zkoušky a státních jazykových zkouškách

Vyhláška č. 48/2005 Sb., o základním vzdělávání a některých náležitostech plnění povinné školní docházky

Vyhláška č. 73/2005 Sb., o vzdělávání dětí, žáků a studentů se speciálními vzdělávacími potřebami a dětí, žáků a studentů mimořádně nadaných

Usnesení vlády č. 253/2010 ze dne 29.3. 2010, kap. 9, s. 23, 27

Usnesení vlády č. 450/2011 ze dne 15.6.2011

Publikace

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Kapitoly ze specifických poruch učení II.* Brno: Masaryková universita, 2005, s.15-16. ISBN 80-210-3822-5.

BARTOŇOVÁ, Miroslava. *Současné trendy v edukaci dětí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.* Brno: Masarykova univerzita, 2005, s. 215. ISBN 80-86633-37-3.

BÍLÁ KNIHA, *Národní program rozvoje vzdělávání v České republice.* Praha : MŠMT, 2001. ISBN 80-211-0372-8.

BRETT, Peter, MOMPOINT-GAILLARDOVÁ, Pascale, SALEMOVÁ, Maria Helena. *Jak mohou všichni učitelé podpořit výchovu k občanství a lidským právům*. Brno: Masarykova univerzita, 2012, s. 14. ISBN 978-80-210-5947-4.

BŘICHÁČEK, Václav. *Sledování změn v činnostech jedince*. Bratislava: Psychodiagnostické a didaktické testy. 1986, Brož.

DISMAN, Miroslav. *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Praha: Karolinum, 2000. ISBN 978-80-246-0139-7.

DLOUHÁ, Jana a kol. *Globalizace a globální problémy*. Praha: Univerzita Karlova, 2006, s. 15. ISBN 80-87076-01-X.

GREGER, David. Nerovnosti ve vzdělávání – od konceptů k měření. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana, VESELÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: SLON, 2010, s. 22 – 26. ISBN 978-80-7419-032-2.

GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana. *Nerovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Praha: Academia, 2006, s. 22-24. ISBN 80-200-1400-4.

HENDL, Jan. *Kvalitativní výzkum*. Praha: Portál, 2008. ISBN 978-80-7367-485-4.

HRABAL, Vladimír, PAVELKOVÁ, Isabella. *Jaký jsem učitel*. Praha : Portál, 2010. ISBN 978-80-7367-755-8.

JANÍK, Tomáš. *Cíle a obsahy školního vzdělávání a metodologie jejich utváření*. Brno: Paido, 2009. ISBN 978-80-7315-194-2.

JEŽKOVÁ, Věra. *Školní vzdělávání ve Velké Británii*. Praha : Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1784-8.

JÍLEK, Dalibor a kolektiv. *Studie o právech dítěte. Implementace zkušeností dobré praxe ve vzdělávání v oblasti práv dětí ve Švýcarsku do podmínek ochrany práv dětí v České republice*. Brno, Boskovice, 2011, s. 59 -61, 151,154, 156,157,160-163. ISBN: 978-80-260-0377-9.

KALOUS, Jaroslav, VESELÝ, Arnošt. *Teorie a nástroje vzdělávací politiky*. Praha: Karolinum, 2006. ISBN 80-246-1259-3.

KMEC, Jiří, KOSAŘ, David, KRATOCHVÍL, Jan, BOBEK, Michal. *Evropská úmluva o lidských právech: komentář*. Praha, C.H.Beck,s.r.o., 2012, s.1301-1315. ISBN 978-80-7400-365-3.

LUKÁŠEK, Libor. *Mezinárodní právo v komentovaných dokumentech. Vyd. 1.* Praha: Karolinum, 2011, s. 360-362. ISBN 978-80-246-1898-2.

MATĚJŮ, Petr, STRAKOVÁ, Jana, VESELÝ, Arnošt. *Nerovnosti ve vzdělávání*. Praha: Sociologické nakladatelství, 2010. ISBN 978-80-7419-032-2.

MÚHLPACHR, Pavel a kol. *Sociální pedagogika II*. Brno: IMS 2011, s. 178.

PETRUSEK, Miloslav. *Teorie a metoda v moderní sociologii*. Praha: Karolinum, 1993. ISBN 80-7066-799-0 .

PIPEKOVÁ, Jarmila a kol. *Kapitoly ze speciální pedagogiky*. Brno: Paido, 1998, s.29. ISBN 80-85931-65-6.

POLACHOVÁ VAŠŤÁTKOVÁ, Jana a kol. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: NÚV, s. 11-13. ISBN 978-80-86856-91-9.

PRŮCHA, Jan, WALTEROVÁ, Eliška, MAREŠ, Jiří. *Pedagogický slovník*. Praha: Portál, 1998, s. 300-305. ISBN 80-7178-252-1.

PRŮCHA, Jan. *Pedagogická evaluace*. Brno: Masarykova univerzita v Brně, 1996, s.27. ISBN 80-210-1333-8.

PUNCH, Keith, F. *Základy kvantitativního šetření*. Praha: Portál, s.r.o., 2008. ISBN 978-80-7367-381-9.

RADVAN, Eduard, VAVŘÍK, Michal. *Metodika psaní odborného textu a výzkum v sociálních vědách*. Brno: IMS, 2009, s. 39- 43.

RYŠKA, Radim a kol. *Kvalita škol a hodnocení výsledků vzdělávání*. Praha: Univerzita Karlova v Praze, 2008, s. 59. ISBN 978-80-7290-368-9.

SKALKOVÁ, Jarmila. *Obecná didaktika*. 2. roz. vyd. Praha: Grada Publishing, 2007, s. 101. ISBN 978-80-247-1821-7.

SLAVÍK, Jan. *Hodnocení v současné škole*. Praha: Portál, 1999, s. 37. ISBN 80-7178-262-9.

ŠVARŤÍČEK, Roman, ŠEDOVÁ Klára a kol. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, s.r.o., 2007. ISBN 978-80-7367-313-0.

VAŠŤÁKOVÁ, 2009, s. 582. In Poláčková Vašťatková, Jana a kol. *Autoevaluace v praxi českých škol*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání, školské poradenské zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků, s. 11,12,13. ISBN: 978-80-86856-91-9.

VERHEYDE, Mieke. *Article 28, The Right to Education*. Leiden: Boston : Martinus Nijhoff Publishers, 2006. ISBN 90-04-14729-2.

WALTEROVÁ, Eliška. *Kurikulum. Proměny a trendy v mezinárodní perspektivě*. Brno: MU, 1994, s. 185. ISBN 80-210-0846-6.

WALTEROVÁ, Eliška et al. *Školství - věc (ne)veřejná: názory veřejnosti na školu a vzdělávání*. 1. Praha: Karolinum, 2010. ISBN 978-80-246-1882-1.

WALTEROVÁ, Eliška. *Úloha školy v rozvoji vzdělanosti*. Díl 1. Brno: Paido, 2004, s. 225. ISBN 80-7315-083-2.

Časopisy

BULANT, Matěj. *Centra podpory inkusivního vzdělávání*. In: Vzdělávání č. 1/2012. Praha: NUV, 2012, s. 8. ISSN 1805-3394.

EURYDICE. *Celostátní testování žáků v Evropě*. Brusel: Eurydice, Ústav pro informace ve vzdělávání 2010, s. 23-24. ISBN 978-92-9201-063-8.

FRYŠTENSKÁ, Marcela. *Právo na vzdělání podle evropské Úmluvy o ochraně lidských práv*. In: Právník č. 12/2008, s. 1314-1315. ISSN neuvedeno.

JANÍK, Tomáš. *Idea inkluze a kurikulum*. In: Orbis scholae č. 3/2010. Praha: UK Praha, 2010, s. 25. ISSN 1802-4637.

KUČEROVÁ, Silvia a kol. *Změny dostupnosti základních škol v Česku jako faktor znevýhodnění regionů a lokalit*. In: Geografie, ročník 116, č. 3. Praha: ČGS, 2011, s. 300–316. ISSN neuvedeno.

MICHÁLEK, Stanislav. *Evaluační nástroje*. In: Cesta ke kvalitě č. 6/2012. Praha: NUV, 2012, s. 24. ISSN 1804-1159.

STRAKOVÁ, Jana. *Jak udělat dobrou školu*. In: Měření výsledků vzdělávání: Inspirace ze zahraničí. Praha: VŠE, 2012, s. 5. ISSN neuvedeno

Vzdělávací část strategie je zralá na změnu. In: Učitelství noviny č. 8/2012. Praha: Gnosis spol.s.r.o., 2012

Další zdroje

CASE OF CAMPBELL AND COSANS v. THE UNITED KINGDOM. Případ č. 7511/76; 7743/76 (1982) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57455>

CASE OF FOLGERO AND OTHERS v. NORWAY. Případ č. 15472/02 (2007) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-81356>

CASE OF ORŠUŠ AND OTHERS v. CROATIA. Případ č. 15766/03 (2010) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-97689>

CASE RELATING TO CERTAIN ASPECTS OF THE LAWS ON THE USE OF LANGUAGES IN EDUCATION IN BELGIUM. Případ č. 1474/62 (1968) [on-line]. European Court of Human Rights [cit. 2013-02-25]. Dostupné z: <http://hudoc.echr.coe.int/sites/eng/pages/search.aspx?i=001-57525>

Cesta ke kvalitě [on-line]. NUV [2012-06-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>

EVALUAČNÍ NÁSTROJE [on-line]. NÚV [2012-06-06]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae/evaluacni-nastroje>

RÝDL, Karel. *K úskalím celoplošného testování žáků v zahraničí* [on-line]. Učitelství noviny č. 05/2004 [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.ucitelskenoviny.cz/?archiv&clanek=2812&PHPSESSID=38295fccb13e3a478a422125dbb43964>

FRANKLOVÁ, Zoja. *Inkluze je pro všechny* [on-line]. RVP [cit. 2012-08-10]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/c/O/16021/inkluzje-pro-vsechny.html/>

HRADEČNÁ, Marie. *Právo na vzdělání* [on-line]. ČHV [cit. 2012-08-10]. Dostupné z: <http://www.helcom.cz/view.php?cislocianku=2003061908>

Komentáře České školní inspekce k nejčastějším výtkám vůči testování [on-line]. Česká škola [2012-09-05]. Dostupné z: <http://www.ceskaskola.cz/2012/05/komentare-csi-k-nejcastejsim-vytkam.html>

OMBUDSMAN. *Výzkum potvrdil nepřímou diskriminaci romských žáků* [on-line]. Veřejný ochránce práv [2012-06-07]. Dostupné z: <http://www.ochrance.cz/tiskove-zpravy/tiskove-zpravy-2013/vyzkum-potvrdil-nepirimou-diskriminaci-romskych-zaku/>

PROCHÁZKOVÁ, Ivana, HAUSENBLAS, Ondřej. *Tajemství úspěchu finského vzdělávání* [on-line]. Kritické myšlení [2012-06-08]. Dostupné z: http://www.kritickemysleni.cz/aktuality_show.php?co=259

Rámcové vzdělávací programy [on-line]. MŠMT [2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/vzdelavani/skolskareforma/ramcove-vzdelavaci-programy>

RÝDL, Karel. In: *Kvalita a hodnocení ve vzdělávání: Výkladový slovník* [online]. Praha: NÚOV 2011 [cit. 2012-02-25]. Dostupné z: <http://slovník.evaluacninastroje.cz/#phraseId=79&phrase=kvalita>.

SPIPKOVÁ, Vladimíra, KORDA Jan. *MEMORANDUM zástupců pedagogických asociací z 23.2.2012* [on-line]. EDUin [cit. 2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2012/03/Memorandum-profesních-asociací-ve-školství.pdf>

Srovnání výsledků testů žáků 9. tříd základních škol v letech 2005 a 2011 [on-line]. SCIO [2012-09-05]. Dostupné z: <http://www.scio.cz/vyzkum/srovnani-9trid-2005-2011.asp>

STARÝ, Karel. *Formativní hodnocení ve školní výuce*. In Greger a Ježková (eds.) 2006 [on-line]. RVP [2012-05-01]. Dostupné z: <http://clanky.rvp.cz/clanek/o/g/992/SUMATIVNI-A-FORMATIVNI-HODNOCENI.html/>

STRAKA, Jan, ONDKO, Petr, MÜNICH, Daniele. *Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst* [on-line]. EDUin [2012-08-10]. Dostupné z: <http://edumeta.com/channels/EDUin/38889089>

STRAKOVÁ, Jana. *Otvírání škol všem dětem* [on-line]. Férova škola [2012-08-10]. Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/data/downloads/Otevirani%20skoly%20-%2010%20principu%20inkluzi.pdf>

TOMAŠEVSKI, Katarina, NAYA Luís, María, DAVILA, Paulí. *Unities and Diversities Regarding the Right to Education in Europe* [on-line]. Raoul Wallenberg Institute [cit. 2012-05-01]. Dostupné z : <http://rwi.lu.se/wpcontent/uploads/2012/04/Unities-and-Diversities-Regarding-the-Right-to-Education-in-Europe-Naya-Davila.pdf>

Vzdělávání. [on-line]. ASZ [6.6.2012]. Dostupné z: <http://www.socialni-zaclenovani.cz/oblasti-podpory-vzdelavani>

Závěry ke zprávě OECD [on-line]. MŠMT [2012-05-06]. Dostupné z: <http://www.msmt.cz/file/20716>

SEZNAM POUŽITÝCH SYMBOLŮ A ZKRATEK

- CLIL Content and Language Integrated Learning (výuka předmětů v cizím jazyce)
- ČSI Česká školní inspekce ČR
- ICT Informační a komunikační technologie
- KEVIS Krajský evidenční informační systém
- MŠMT Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy ČR
- NIQES Národní systém inspekčního hodnocení vzdělávací soustavy v České republice
- PIRLS Progress in International Reading Literacy Study
- PISA Programme for International Student Assessment
- RVP ZV Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání
- ŠVP školní vzdělávací program
- ŠZ školský zákon – zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), ve znění pozdějších předpisů
- TALIS Teaching and Learning International Survey
- TIMSS Trends in International Mathematics and Science Study
- UIV Ústav pro informace ve vzdělávání

SEZNAM PŘÍLOH

Dotazník

Dobrý den,

jsem studentem druhého ročníku Univerzity Tomáše Bati ve Zlíně, studijní obor Sociální pedagogika. Ve své diplomové práci se věnuji problematice práva na vzdělání a jeho kvalitě. Obracím se na Vás s prosbou o spolupráci při vyplnění následujícího dotazníku. Cílem dotazníku je zjistit podle jakých kritérií jste vybírali základní školu pro své dítě. Váš názor je důležitý a prosím o pravdivé odpovědi. Dotazník je anonymní a získané údaje budou sloužit pouze pro studijní účely.

Předem Vám moc děkuji. Student Bc. Miroslav Skarabella

Je prioritou rodičů kvalitní vzdělání svých dětí a zajímají se o úroveň vzdělání na základních školách?

č. 1) Byla hlavním kritériem při výběru základní školy kvalita vzdělání?

- a) ano
- b) ne

č. 2) Podle jakých kritérií jste vybírali základní školu?

- a) Školu jsme nevybírali, dítě šlo do nejbližší školy, která byla k dispozici.
- b) Zeptali jsme se rodičů v okolí na jejich zkušenosti se školami a dítě jsme dali do školy s nejlepší pověstí.
- c) Obešli jsme několik dostupných škol, navštívili výuku při prezentacích ve Dnech otevřených dveří a dítě dali tam, kde se nám nejvíce líbilo.
- d) Hledali jsme pro své dítě skutečně výběrovou školu bez ohledu na její vzdálenost od místa bydliště, byli jsme připraveni dítě do školy vozit.

č. 3) Pokud by byly školy hodnoceny podle celostátního testování žáků, zaměříte svůj výběr školy na tento výsledek?

- a) ano
- b) ne

č. 4) Škola poskytuje mému dítěti dobrou úroveň vzdělání

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 5) Škola poskytuje mému dítěti dostatek příležitostí vzdělávat se podle jeho zájmu

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 6) Jsem spokojen s kvalitou vyučování ve škole

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 7) Na mé dítě jsou kladeny vysoké požadavky na znalosti

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 8) Doba, kterou tráví mé dítě ve škole je příliš dlouhá

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 9) Doba, kterou tráví mé dítě domácí přípravou na vyučování, je příliš dlouhá

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 10) Škola poskytuje bezpečné prostředí pro mé dítě

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 11) Škola vede mé dítě k tomu, aby se umělo učit

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 12) Škola poskytuje dobrou přípravu na přijímací zkoušky

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 13) Škola učí žáky získávat a třídit informace z různých zdrojů

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 14) Naše dítě se stalo terčem šikany ze strany spolužáků

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 15) Jsem spokojen s nabídkou mimoškolních aktivit (kroužky, nepovinné předměty apod.)

- a) rozhodně souhlasím
- b) spíš souhlasím
- c) částečně souhlasím
- d) spíš nesouhlasím
- e) rozhodně nesouhlasím
- f) nemohu se vyjádřit

č. 16) Vzdělání respondenta.

- d) základní/vyučen
- e) středoškolské
- f) vysokoškolské

č. 17) Pohlaví respondenta.

- c) muž
- d) žena

č. 18) Věk respondenta.

- e) 20 - 30 let
- f) 31 - 40 let
- g) 41 - 50 let
- h) 51 – 60 let

Záznamový arch

ZÁZNAMOVÝ ARCH Z HOSPITACE VE VÝUCE

| Základní údaje o výuce | | | |
|-----------------------------------|--|--|--|
| Škola (název a adresa) | | | |
| Vzdělávací obor (předmět) | | Učitel/ka (jméno a příjmení) | |
| Třída (označení v rámci školy) | | Ročník (ZŠ: 1 až 9, SŠ: 10 až 13) | |
| Počet žáků (přítomných) | | Vyučovací hodina (pořadí v daném dni) | |
| Datum (den, měsíc, rok) | | Inspektor/ka (jméno a příjmení) | |

| Kategorie | | | ano | ne |
|--------------------------|----|---|-----|----|
| Výukové metody | 1 | vyprávění učitele | | |
| | 2 | vysvětlování (výklad) učitele | | |
| | 3 | práce s textem | | |
| | 4 | rozhovor | | |
| | 5 | názorně-demonstrační metody | | |
| | 6 | dovednostně-praktické metody | | |
| | 7 | některé aktivizující metody | | |
| | 8 | některé komplexní metody | | |
| Formy výuky | 9 | hromadná (frontální) výuka | | |
| | 10 | skupinová (kooperativní) výuka | | |
| | 11 | samostatná práce žáků a individualizovaná výuka | | |
| Další kategorie | 12 | obsahová správnost | | |
| | 13 | vzdělávací obory v souvislostech | | |
| | 14 | průřezová témata | | |
| | 15 | pozitivní sociální klima | | |
| Poznámky k průběhu výuky | | | | |