

Univerzita Karlova

Pedagogická fakulta

Katedra andragogiky a managementu vzdělávání

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Soukromé nebo veřejné? Komparace středních škol na základě analýzy dat

Private or public? The comparison of high schools based on the data analysis

Bc. Vít Varga

Vedoucí práce: PhDr. Vít Šťastný, Ph.D.

Studijní program: Andragogika a management vzdělávání

Studijní obor: N AMGT

Odevzdáním této diplomové práce na téma „Soukromé nebo veřejné? Komparace středních škol na základě analýzy dat“ potvrzuji, že jsem ji vypracoval pod vedením vedoucího práce samostatně za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále potvrzuji, že tato práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne 19. 4. 2021

.....

podpis

Na tomto místě bych rád poděkoval vedoucímu práce PhDr. Vítu Šťastnému, Ph.D. za vedení práce, cenné rady, připomínky, trpělivost a čas, který mé diplomové práci věnoval. Také bych chtěl poděkovat Ing. Jaromíru Nebřenskému a dalším zaměstnancům MŠMT za poskytnutí dat k analýze.

ABSTRAKT

Cílem diplomové práce je komparovat veřejné a soukromé střední školství z hlediska vybraných dat. V teoretické části budou nejprve charakterizovány koncepce kvality ve vzdělávání, kontrola kvality na základě České školní inspekce (ČŠI), mezinárodních testů a také tzv. kritéria kvalitní školy stanovená ČŠI. Také bude popisováno střední školství v Česku z pohledu zřizovatele, historického vývoje, nabídky oborů, vztahu s MŠMT a financování. Dále se bude zkoumat soukromé školství v mezinárodním kontextu, kde se budou porovnávat studie srovnávající soukromé a veřejné školy. Také bude přidána kapitola o rovných příležitostech vzdělávání v podmínkách českých škol.

V analytické části budou zkoumány podmínky a výsledky vzdělávání ve vybraném období (2017-2019), přičemž se vyjde z již zmiňovaných kritérií kvalitní školy. Také se budou analyzovat data Centra pro zjišťování výsledků vzdělávání (CZVV), kde se budou zkoumat výsledky maturit a podíly neúspěšných maturantů za všechny střední školy, a poté zvlášť za gymnázia a střední odborné školy. Obdobně se bude postupovat u analýzy výkonových dat MŠMT, která budou zaměřena na individuální vzdělávací plány, konkrétně na podíly nadaných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Dále se budou zkoumat pedagogičtí pracovníci, konkrétně podíly nekvalifikovaných učitelů a podíly začínajících a uvádějících učitelů. Ze zjištěných dat budou vytvořeny obecné charakteristiky veřejného a soukromého středního školství, přičemž se naleznou odpovědi na položené otázky.

KLÍČOVÁ SLOVA

veřejné školství, soukromé školství, střední školství, kritéria kvalitní školy

ABSTRACT

The aim of the diploma thesis is to compare public and private high school system with respect to selected data. Firstly, conceptions of quality in education, the inspection of the quality based on the Czech School Inspectorate (ČŠI), international tests or the quality school criteria given by the ČŠI will be characterized in the theoretical part. The high school system in Czechia with respect to the establisher, the historical development, the offer of disciplines, the relationship with the Ministry of Education, Youth and Sports (MŠMT) and financing will be described. It will be characterized the private school system at an international level to compare studies comparing public and private schools. The chapter about equal educational opportunities in conditions of Czech schools will be added too.

Educational conditions and results in the selected period (2017-2019) will be analyzed in the analytical part. For the purposes of the analysis, the quality school criteria will be used. The data of the Center for Finding Results in Education (CZVV) will be analyzed too with respect to results of the school-leaving exam and shares of failed students from all high schools and then separately from grammar schools and vocational schools. It will be processed the data from MŠMT in a similar way where individual educational plans, specifically shares of talented students and shares of students with special needs will be analyzed. Further, pedagogical employees, specifically shares of unqualified teachers and shares of junior teachers and senior teachers will be examined. Finally, it will be created general features of public and private high school system from ascertained data and answers to given questions will be found.

KEYWORDS

public school system, private school system, high school system, quality school criteria

Obsah

Úvod.....	7
1 Kvalita ve vzdělávání	9
1.1 Koncepce kvality ve vzdělávání	9
1.2 Kontrola kvality	10
1.2.1 Hodnocení v rámci České republiky.....	10
1.2.2 Mezinárodní hodnocení.....	11
1.3 Kritéria kvalitní školy	13
1.3.1 Koncepce a rámec školy	13
1.3.2 Pedagogické vedení školy	14
1.3.3 Kvalita pedagogického sboru	15
1.3.4 Výuka.....	15
1.3.5 Vzdělávací výsledky žáků.....	16
1.3.6 Podpora žáků při vzdělávání	17
2 Střední školství v Česku	18
2.1 Charakteristika středních škol podle zřizovatele	18
2.2 Vývoj středního školství v devadesátých letech.....	18
2.3 Vývoj středního školství po roce 2000	20
2.4 Trendy ve vývoji středního školství.....	21
2.5 Nabídka středoškolských oborů škol podle zřizovatele.....	24
2.6 Vztah neveřejných škol a ministerstva školství.....	25
2.7 Financování středních škol.....	26
3 Soukromé školství v mezinárodním kontextu	29
4 Zásada rovných příležitostí.....	32
5 Srovnání veřejných a soukromých středních škol na základě dostupných dat.....	35

5.1	Výzkumné otázky	35
5.2	Zdroje dat	36
5.3	Statistické postupy	37
6	Výsledky žáků středních škol u maturitní zkoušky (podle dat Cermatu).....	39
6.1	Výsledky u maturitních zkoušek žáků ve školách podle zřizovatele	40
6.2	Analýza celkových dat veřejného a soukromého sektoru	41
6.3	Srovnání výsledků žáků na veřejných a soukromých gymnáziích a středních odborných školách	42
6.3.1	Neintegrováná gymnázia.....	43
6.3.2	Neintegrované střední odborné školy	46
6.3.3	Neúspěšnost u maturitních zkoušek.....	48
6.4	Shrnutí a diskuse.....	51
7	Analýza individuálních vzdělávacích plánů	53
7.1	Analýza nadaných žáků.....	53
7.2	Analýza žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a asistentů pedagoga.....	55
7.3	Shrnutí a diskuse.....	57
8	Analýza pedagogických pracovníků	59
8.1	Analýza nekvalifikovaných pedagogů.....	59
8.2	Analýza začínajících a uvádějících pedagogů.....	63
8.3	Shrnutí a diskuse.....	67
	Závěr	69
	Seznam použitých informačních zdrojů.....	72

Úvod

České školství se potýká s řadou problémů, jako je například rozdílná úroveň a kvalita jednotlivých škol, což by mohlo vést k neustálé snaze těch horších škol vyrovnat se těm lepším. Je ale otázkou, zda tomu skutečně tak je. Stále v Česku dominuje postavení veřejných škol, které jsou ale v posledních letech někdy kritizovány jak nejrůznějšími odborníky, tak rodiči. Právě část rodičů, u nichž je vzdělání vyšší hodnotou, vytváří tlak na kvalitu a inovace, což se může projevat ve zvýšené poptávce po soukromých školách. Tato alternativa je nicméně také předmětem diskuse, zda je skutečně soukromý sektor ve školství kvalitnější, nebo zda jen uspokojuje poptávku „zákazníků“. Nicméně rodičovská veřejnost chápe kvalitu rozdílně. Zatímco někteří rodiče prosazují progresivní trendy ve vzdělávání, jiní naopak za kvalitní považují takové vzdělání, které sami jako žáci absolvovali. V části veřejnosti proto stále panuje skeptický pohled na soukromé školství ohledně kvality a dalšího uplatnění absolventů. Klíčovou roli zde hraje i finanční situace rodin, mnohé si nemohou dovolit poslat své děti studovat na soukromé školy z důvodu vysokého školného. Finanční zázemí rodiny v českém školství tedy stále hraje podstatnou roli, což ohrožuje rovný přístup ke vzdělávání. Pro mnoho rodin tedy zůstává pouze jedna alternativa, a tou je veřejné školství.

Soukromé školy tak vyplňují mezeru na trhu v situaci, kdy veřejné školy nejsou schopny spolehlivě uspokojit poptávku části veřejnosti. Otázkou ale zůstává, zda to, co rodiče investují do soukromého školství, se vrátí v podobě kvalitně připravených absolventů, což by mělo být cílem školy nebo zda díky finančnímu příspěvku rodičů mají v soukromých školách lepší studijní výsledky než žáci ve školách veřejných. Při komparaci soukromého a veřejného středního školství bychom našli určitě řadu podobností, ale také mnoho rozdílů. Jak se liší například vzdělávací výsledky žáků na soukromých a veřejných středních školách? Na jakém typu školy je více neúspěšných maturantů? Kde studuje více nadaných žáků a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami? Na jaké škole je největší podíl nekvalifikovaných pedagogů? A kde mají největší nepoměr mezi začínajícími a uvádějícími učiteli? Na tyto a další otázky se budu snažit za pomoci dostupných, zejména kvantitativních dat, odpovědět v této práci, i když jsem si vědom, že ne vše se dá prostřednictvím dat vysvětlit.

Domnívám se, že veřejné střední školy si budou držet poměrně vysokou úroveň vzdělávacích výsledků a data ze soukromých středních škol budou o něco horší. Co se týče neúspěšnosti tak tam si myslím, že zde by mohly být výsledky v obou sektorech vyrovnané vzhledem k šíři oborů.

Podíl nadaných žáků by mohl být na soukromých školách vyšší, jelikož se domnívám, že tyto školy mohou lépe upravit kurikulum se zaměřením na nadané žáky a také kapacita tříd a skupin žáků bývá nižší. Stejně tak se domnívám, že soukromé školy vytváří lepší podmínky pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Žáci veřejných středních škol mají podle mého soudu větší penzum znalostí, tvrdých dat, díky kterým pak mohou snáze uspět u přijímacích řízeních na vysoké školy. Soukromé školy zase podle mě dávají důraz více na soft skilly, které jim mohou pomoci se lépe uplatnit na trhu práce.

Pokud jde o nekvalifikované učitele, tak si myslím, že zde bude dominovat privátní sektor kvůli možným volnějším požadavkům na kvalifikaci pedagogů, a tím pádem i větší působností lidí z praxe. U poměru začínajících a uvádějících pedagogů si myslím, že na soukromých školách bude větší provázanost obou rolí a také lepší systém podpory začínajících učitelů než na školách veřejných.

1 Kvalita ve vzdělávání

1.1 Koncepce kvality ve vzdělávání

Jak už jsem nastínil v úvodu, percepce kvality je u veřejnosti a jednotlivých aktérů rozdílná. Zatímco někteří akcentují progresivní pedocentrické vzdělávání, jiní by rádi zachovali tradiční vzdělávání s důrazem na známkování a disciplínu. Nicméně při obecném pohledu na kvalitu se zde dá najít několik společných znaků. Definice a koncepcí kvality je celá řada, například podle normy ČSN EN ISO 9000 (01 0300), ISO9000:2015 je kvalita „stupeň splnění požadavků souborem inherentních charakteristik objektu“, přičemž inherentní charakteristiky vytvářejí podstatu výrobku nebo služby, které jsou pro objekt charakteristické.

Podle Řezáče (2009) se za kvalitu dá považovat „názor zákazníků nebo uživatelů na vlastnosti produktu nebo služeb, ale i organizace či systému; je to míra, o které jsou uživatelé přesvědčeni, že služba nebo produkt splní jejich potřeby a očekávání.“

Podobně definuje kvalitu i Kotler a Keller (2013): „Kvalita je souhrnem vlastností a charakteristik výrobku nebo služby, ovlivňujících jejich schopnost uspokojit uváděnou nebo předpokládanou potřebu.“

Na základě těchto pojetí musíme zdůraznit, že na vzdělávání je potřeba nahlížet jako na službu, což je pro hodnocení kvality vždy obtížnější. V porovnání s produktem, u něhož jsou daná jasná kritéria kvality a můžeme snadno zjistit, že daný výrobek je nekvalitní, služba nabízí více proměnných. Klíčovou roli zde totiž hraje lidský faktor, například jak kvalitně jednotlivý učitelé odvádějí svojí práci. Produkt se dá také celkem snadno reklamovat, kdy zákazník doloží důkazy, proč daný výrobek považuje za nekvalitní. U služby to tak jednoduché není. V kontextu vzdělávání je zkrátka složitější doložit, že ten daný učitel neodvádí svou práci tak, jak by měl, i když samozřejmě máme některé nástroje, kterými můžeme dokladovat nekvalitní výuku. Ve vzdělávání mohou být zákazníci jak rodiče, veřejnost, tak i firmy nebo stát. Každému z těchto aktérů jde o kvalitu, nicméně na její výsledné podobě se nemusí shodovat.

1.2 Kontrola kvality

Podle Průchy a Vetešky (2014, s. 169) kvalita ve vzdělávání znamená „žádoucí (optimální) úroveň jejich fungování a produkce, která může být předepsána určitými požadavky (např. vzdělávacími standardy) a na tomto základě může být objektivně měřena a hodnocena.“ Průcha a Veteška zmiňují určité vzdělávací standardy, které je potřeba ve školství sledovat. Také vyzdvihují měření a hodnocení těchto standardů, což by vedlo k odhalení případných nedostatků v kvalitě vzdělávání.

1.2.1 Hodnocení v rámci České republiky

Hodnocení kvality provádí podle zákona 561/2004 Sb., tzn. školského zákona, buď sama škola nebo Česká školní inspekce (dále jen ČŠI). Škola představuje vlastní hodnocení školy, z něhož se pak zpracovává výroční zpráva. ČŠI pak hodnotí školy ve výroční zprávě. Hodnocení vzdělávací soustavy v jednotlivých krajích pak zajišťuje krajský úřad, který poskytuje zprávu o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v kraji. Hodnocení vzdělávací soustavy na úrovni České republiky pak realizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (dále jen MŠMT) ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy České republiky. Hodnocení škol může vykonávat i zřizovatel podle předem zveřejněných kritérií.

ČŠI provedla ve školním roce 2018/19 hodnocení rozvoje jazykové, přírodovědné a informační gramotnosti na základních a středních školách. Jazyková gramotnost se posuzovala u žáků 4. ročníků základních škol, přírodovědná gramotnost u 8. ročníků základních škol a informační u 3. ročníků středních škol a víceletých gymnázií. Co se týče jazykové úrovně, tak z testování vyplývá, že žáci 1. stupně dosahují její vysoké úrovně, nicméně převládá nižší spokojenost učitelů s mluveným a písemným projevem žáků v cizích jazycích. ČŠI zmiňuje důsledné vedení hodin v cizím jazyce, ale rezervy jsou ve využívání interaktivních médií a ICT, a také nižší míra individualizovaného přístupu. U přírodovědné gramotnosti stále převládají problémy s řešením úloh ohledně návrhu postupu a řešení přírodovědných úkolů a také žákům dělá potíže analyzovat data z tabulek a grafů. Ve výuce přírodovědných předmětů stále převládá frontální výuka. Na některých školách může být problém zajistit plně aprobovanou výuku v přírodovědných předmětech (ČŠI, 2020).

Průměrný výsledek v testech informační gramotnosti byl ve školním roce 2018/2019 nižší než výsledek v dřívějších obdobích. Ukázalo se, že žákům dělá potíže řešení problémových úloh, kde by využili uživatelské dovednosti a logické myšlení. Přestože jsou digitální technologie používány ve většině hodin, učitelé je využívají především k prezentaci probírané látky, a ne pro vlastní činnost žáků. Také žáci méně pracují s úlohami zaměřenými na informačně náročnější činnosti a zhodnocení vstupních informací. V tom mohou hrát klíčovou roli koordinátoři ICT, kteří by mohli poskytnout ostatním učitelům v tomto podporu (ČŠI, 2020).

Další institucí, která se zaměřuje na přípravu, provedení a hodnocení maturitních zkoušek, je CERMAT (Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání). Centrum bylo zřízeno MŠMT na základě ustanovení § 80, odst. (2) zákona č. 561/2004 Sb. Centrum pokračuje v činnosti Centra pro reformu maturitní zkoušky, které MŠMT v roce 1999 pověřilo jakožto divizi Ústavu pro informace ve vzdělávání (ÚIV) přípravou reformované maturitní zkoušky. Centrum užívá historicky vzniklé označení CERMAT, což se vrylo do paměti veřejnosti. Centrum se zabývá jednak tvorbou maturitních zkoušek, jednotnou přijímací zkouškou v oborech vzdělání s maturitní zkouškou, závěrečnou zkouškou v oborech vzdělání, v nichž se dosahuje středního vzdělání s výučním listem, úrovni všeobecného vzdělání, výzkumem a vývojem v oblasti vzdělávání, hodnocení výsledků vzdělání, publikační a propagační činnosti aj (Cermat, 2019).

1.2.2 Mezinárodní hodnocení

Pokud se podíváme na mezinárodní hodnocení kvality, tak nesmíme opomenout šetření PISA (Programme for International Student Assessment), což je jednou z aktivit Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (dále jen OECD). Testování je zaměřeno na patnáctileté žáky, kteří jsou v posledních ročnících povinné školní docházky. Testuje se ve tříletých cyklech, které jsou zaměřené na čtenářskou, přírodovědnou a matematickou oblast. Z šetření z roku 2018 vyplynulo, že čeští žáci se významně neodlišují od průměru OECD, pokud jde o čtenářskou gramotnost, v matematické a přírodovědné gramotnosti dokonce dosáhli lepšího výsledku, než je průměr OECD. Při pohledu na dlouhodobé trendy nejsou výsledky čtenářské gramotnosti nijak odlišné ve všech cyklech od roku 2000 s výjimkou

roku 2009. V matematice jsou výsledky horší než v šetření PISA 2003, ale naopak lepší než v roce 2015. Výsledek v přírodovědecké gramotnosti je nižší než v roce 2006, ale v pozdějších letech je statisticky podobný (ČŠI, 2019).

Dalším mezinárodním šetřením je TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), které ověřuje znalosti a dovednosti žáků 4. a 8. tříd základních škol v matematice a přírodovědných předmětech. Šetření se uskutečňuje každé čtyři roky. Vedle úrovně znalostí žáků se ještě zkoumá vliv rodinného prostředí, postoje rodičů apod., z čehož je možné získat informace například o selektivitě vzdělávání (ČŠI, 2019).

Dále PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) je mezinárodní šetření zaměřené na testování čtenářské gramotnosti žáků 4. ročníků základních škol, konané v pětiletém cyklu. PIRLS se také snaží získat informace o rodinném, školním a širším prostředí žáků pro rozvoj čtenářské gramotnosti. V šetření je čtenářská gramotnost vnímána jako kreativní a interaktivní proces, přičemž se zdůrazňuje funkční povaha čtení. Žáci by měli při čtení využívat své znalosti a zkušenosti, přemýšlet nad tím, co si přečetli a vytvářet si vlastní úsudek (ČŠI, 2019).

Dalším významným mezinárodním šetřením a projektem OECD je TALIS (Teaching and Learning International Survey). Talis sleduje názory a postoje ředitelů škol a učitelů k oblastem profesního rozvoje, výuky, pedagogického vedení a další. Šetření je zaměřeno na oblast ISCED 2, tzn. druhému stupni základních škol a nižšího stupni víceletých gymnázií. Z šetření z roku 2018 například vyplynulo, že čeští učitelé vnímají podprůměrně profesní zdatnost v oblasti motivace a zapojování žáků do výuky ve srovnání s EU. Nicméně v porovnání s rokem 2013 zde došlo ke zlepšení. K nejběžnějším formám profesního rozvoje patří u českých učitelů četba odborné literatury nebo semináře prezenčního charakteru, naopak podprůměrný podíl učitelů navštěvoval vzdělávací konference. Největší překážka poskytování kvalitní výuky je podle ředitelů škol nedostatek podpůrného personálu, málo času pro pedagogické vedení a nízké zastoupení učitelů s kompetencí učit žáky se speciálními vzdělávacími potřebami. Čeští učitelé také ve srovnání se zeměmi OECD méně otevření vůči inovacím, při výuce málo používají nástroje na aktivace kognitivních procesů a jen sporadicky organizují delší samostatnou činnost nebo práci s informační a výpočetní technikou. Učitelské povolání jako první kariéru volbu si zvolilo 68 % českých učitelů, 90 % učitelů je se svou prací celkově spokojeno a podle 58 % českých učitelů výhody v jejich

profesi převažují nad nevýhodami (průměr EU je 71 %). Co se týče vnímání učitelské profese, pouhých 16 % dotázaných učitelů se domnívá, že si jich společnost váží (ČŠI, 2019).

1.3 Kritéria kvalitní školy

V minulosti se MŠMT pokoušelo stanovit určitá kritéria kvality, podle kterých by se hodnotily jednotlivé školy. Za zmínku stojí projekt „Autoevaluace – Vytváření systému a podpora škol v oblasti vlastního hodnocení“, známý spíše pod názvem Cesta ke kvalitě. Tento projekt byl pod záštitou Národního ústavu pro vzdělávání, školského poradenského zařízení a zařízení pro další vzdělávání pedagogických pracovníků a Národního institutu pro další vzdělávání. Cesta ke kvalitě byla zaměřena na všestrannou podporu škol v oblasti vlastního hodnocení. Projekt vycházel z předpokladu, že je pro školu často obtížné hodnotit sebe sama, a proto nabízel evaluační nástroje, příklady inspirativní praxe, workshopy, vzájemné učení škol nebo kritéria zhodnocení autoevaluace, aby tak mohl pomoci školám při vlastním hodnocení. Projekt byl nicméně ukončen v roce 2012 (Cesta ke kvalitě, 2012). Česká školní inspekce pravidelně vydává pro příslušný školní rok tzv. kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Nejaktuálnější vydání je pro školní rok 2020/2021. Dokument obsahuje několik modifikací podle typu školy – modifikace pro předškolní vzdělávání, pro základní vzdělávání, pro střední vzdělávání všeobecné (gymnaziální) a odborné, pro vyšší odborné vzdělávání, pro základní umělecké vzdělávání, pro školní družiny a kluby, pro střediska volného času aj. Pro účely této práce nás bude zajímat modifikace pro střední školy, a to jak pro odborné, tak všeobecné. Budeme se snažit kritéria zobecnit a použít je jako východisko pro srovnávání podmínek a výsledků vzdělávání v soukromých a veřejných středních školách.

1.3.1 Koncepce a rámec školy

„Kvalitní škola ví, kam chce směřovat, a jde úspěšně za svým cílem“.

Střední škola by měla mít „jasně formulovanou, srozumitelnou a realistickou koncepci a strategii svého rozvoje“, což může být obsaženo ve školním vzdělávacím programu (dále jen

ŠVP), nebo stát samostatně. Důležité také je, aby byla strategie dostupná veřejnosti a aby se s ní ztotožnil zřizovatel. ŠVP by měl být v souladu s rámcovým vzdělávacím programem (dále jen RVP), který vydává MŠMT. Škola by také měla mít jasná pravidla, která umožňují komunikaci mezi jednotlivými aktéry (vedení, pedagogický sbor a rodiče) a jejich podílení se na fungování školy. Předpokladem vzájemné komunikace je nastavení mechanismu přenosu podnětů a jejich konzultaci, přičemž se k návrhu mohou vyjádřit všichni aktéři. Škola by také měla být bezpečným místem pro žáky, rodiče a pedagogy. Nejedná se pouze o dodržování právních předpisů při poskytování reálného fyzického a psychického bezpečí, ale také zdůrazněním konkrétních podmínek a prostředí školy. Škola má vypracovaný systém úrazové prevence, pravidelně seznamuje žáky s nebezpečnými situacemi, vlastní plán opatření proti všem formám rizikového chování a bez zbytečné prodlevy ho efektivně realizuje. Škola také kooperuje s vnějšími partnery, např. s obcí, kde působí, s jejím zřizovatelem, s vysokými školami, firmami, sportovními oddíly v regionu nebo s mezinárodními školami v rámci výměnných pobytů nebo společných projektů (ČŠI, 2020, s. 39).

1.3.2 Pedagogické vedení školy

„Ředitel kvalitní školy je vůdčí osobností pedagogického procesu“.

Pro kvalitu vzdělávání jsou role ředitele školy a jeho přístup klíčové. Ne nadarmo se používá rčení „jaký ředitel, taková škola“. Vedení školy je odpovědné za aktivní řízení, pravidelný monitoring, vyhodnocování práce školy a přijímání efektivních opatření. Všechny procesy by měly spět ke zkvalitňování vzdělávání všech žáků. Vedení také vyhodnocuje i efektivitu opatření přijatých ke zlepšení stavu. Vedení by mělo aktivně vytvářet zdravé školní klima, tzn. péče o vztahy a vzájemnou spolupráci mezi všemi aktéry (pedagogy, žáky a rodiči). Žáci dbají respektování pravidel, na kterých mají možnost participovat. Pedagogičtí pracovníci se také snaží o rozvoj školy, vedení školy jim poskytuje podmínky pro spolupráci s rodiči a zletilými žáky. Vedení by také mělo zajistit optimální personální podmínky pro vzdělávání, starat se o profesní rozvoj a potřeby pedagogů, a také zajišťovat podmínky pro výměnu pedagogických zkušeností s jinými školami a v neposlední řadě podporovat začínající učitele. Vedení školy systematicky hodnotí pedagogy a dává jim pravidelně zpětnou vazbu,

týkající se jejich práce. Také v rámci profesního rozvoje se snaží pedagogům poskytnout rozmanité efektivní formy a podmínky pro jejich uskutečnění. Škola by také měla mít připravený adaptační program pro začínající pedagogy. Vedení školy mimo jiné má zajistit optimální materiální podmínky pro vzdělávání v souladu s koncepcí rozvoje školy a ve spolupráci se zřizovatelem. V neposlední řadě vedení školy usiluje o vlastní profesní rozvoj, který má pozitivní dopad na kvalitu řízení školy (ČŠI, 2020, s. 40).

1.3.3 Kvalita pedagogického sboru

„Kvalitní školu tvoří kvalitní pedagogové“.

Základem kvalitní školy je kvalitní pedagogický sbor, skládající se z pedagogů kvalifikovaných, profesně zdatných, přístupujících k žákům s respektem, vstřícných, profesionálně vystupujících, podporujících osobnostní rozvoj u žáků, otevřených výměně zkušeností, spolupracujících s kolegy aj. Pedagogové by měli splňovat odbornou kvalifikaci stanovenou zákonem o pedagogických pracovnících a také svoji odbornost využívat při práci s žáky. Při komunikaci s žáky a rodiči by pedagogové měli uplatňovat vstřícný a respektující postoj. Pedagogové by měli mezi sebou aktivně spolupracovat a dávat si vzájemnou podporu a zpětnou vazbu. Jedná se také o efektivní předávání poznatků a zkušeností, možnost vzájemných hospitací a případně systematicky řešit vzniklé problémy. Učitelé by také měli dbát na rozvoj demokratických hodnot a občanských kompetencí. Měli by také žáky zapojovat do aktivit, kde mohou vyjádřit svůj názor, vést je k odpovědnosti, samostatnosti a sebekontroli. Pedagogové by také měli mít proaktivní přístup ke svému profesnímu rozvoji. Pravidelně by měli navštěvovat kurzy a semináře týkající se jejich specializace. Také mohou využívat možnost samostudia. Důležité je také u pedagogů sledování nových trendů a jejich uplatňování ve výuce (ČŠI, 2020, s. 41).

1.3.4 Výuka

„Kvalitní vzdělávání směřující k dobrým vzdělávacím výsledkům všech žáků je základem kvalitní školy“

Kvalita výuka je klíčová na každé střední škole. Dokument klade důraz na systematickosti promyšlení a přípravy výuky v souladu s vědomostmi, dovednostmi a postojeovými cíli, které

jsou ukotvené v kurikulárních dokumentech školy. Výuka je realizována na základě předchozích zkušeností a vědomostí žáků s respektem ke specifickým vzdělávacím potřebám. U odborných škol je také zásadní spolupráce s odborníky z praxe. U žáků je důležité rozvíjet jejich motivaci k učení a podněcovat je ke kritickému myšlení. Na žáky by také měly být kladeny přiměřené a srozumitelné požadavky. Ve výuce by měly být stanoveny takové formy a metody, které odpovídají vzdělávacím cílům a které vytvářejí pozitivní klima ve třídě. Potřebná je také různorodost forem a metod, jako například individuální práce žáků, práce ve skupinkách nebo společná frontální práce celé třídy. Výukové aktivity by měly podporovat experimentování, kladení otázek, autonomii, tvořivost a iniciativu. Měly by také dávat žákům možnost aplikovat poznatky do reálného života. Pedagogové by také měli systematicky sledovat pokrok každého žáka a také zohledňovat individuální potřeby žáků. Klíčové je také při výuce pravidelné poskytování zpětné vazby od učitelů. Pedagogové by také měli vést žáky k samostatnému stanovování vzdělávacích cílů, realizaci sebehodnocení a vzájemné hodnocení. Učitelé by se také v neposlední řadě měli zaměřit na sociální a osobnostní rozvoj žáků, například posilováním jejich sebevědomí a psychické odolnosti (ČŠI, 2020, s. 43).

1.3.5 Vzdělávací výsledky žáků

„Kvalitní škola umožňuje každému žákovi maximální rozvoj odpovídající jeho možností“

Dalším pilířem kvality jsou vzdělávací výsledky žáků, které mají také zásadní roli. Předpokladem pro to je fakt, aby škola dokázala objektivně prezentovat informace o kvalitě svého vzdělávání. Důležitým faktorem pro kvalitu je také systematické vyhodnocování úspěšnosti absolventů v dalším vzdělávání nebo profesním životě. Škola by měla pravidelně zjišťovat informace o posunech výsledků žáků a reagovat na ně příslušnými opatřeními. Jedná se o sdílený systém k získávání aktuálních výsledků žáků, který by měl být vhodně nastaven vzhledem k podmínkám školy. U odborných škol by měl být spojen s hodnocením praktického vyučování a praxe. Vzdělávací výsledky žáků jsou také v souladu s očekávanými výsledky podle vzdělávacích programů. Tento soulad škola pravidelně ověřuje a poskytuje efektivní podporu žákům, kteří nedosahují zamýšlených výsledků. Sami žáci by měli být také motivováni k dosahování co nejlepších výsledků. Také vedení školy a

pedagogové by se měli snažit rozvíjet aktivity zaměřené na sociální, občanský, osobnostní a profesní rozvoj a sami žáci jsou schopni tento rozvoj prokázat. Škola také umí vyhodnotit úspěšnost žáků v průběhu studia a na jeho konci a následně zpracuje opatření, který by vedla ke zkvalitnění pedagogického procesu a snažila se snížit neúspěšnost žáků (ČŠI, 2020, s. 44).

1.3.6 Podpora žáků při vzdělávání

„Kvalitní škola sleduje pokroky v učení všech žáků a cíleně podporuje ty, kdo vyžadují speciální péči“

Škola by měla každému žákovi poskytovat rovné příležitosti ke vzdělávání bez ohledu na pohlaví, věk, etnickou příslušnost, kulturu, rodný jazyk, náboženství, rodinné zázemí, ekonomický status nebo speciální vzdělávací potřeby. Škola by měla dávat vzdělání ve všech třídách ve stejné kvalitě. Při přijímacím řízení nejsou upřednostňováni žáci s lepším rodinným zázemím nebo žáci bez speciálních vzdělávacích potřeb. Vzdělávání, kromě nákladů na učební pomůcky, nevyžaduje úplatu, což ale neplatí u soukromých škol. Škola by měla mít vlastní strategii práce s žáky s potřebou podpůrných opatření. Při identifikaci individuálních potřeb může spolupracovat s odbornými pracovišti. Výsledky a pokroky žáků s potřebou podpůrných opatření a skupin žáků se specifickými vzdělávacími potřebami jsou systematicky evidovány, aby bylo dosaženo optimálního učebního pokroku. Škola by se také měla zaměřovat na osobnostní rozvoj žáků, podporovat jejich otevřenost, toleranci vůči odlišnosti a dávat důraz na to, aby žádný z žáků nebyl vyčleňován ze skupiny. Škola v komunikaci s žáky, rodiči i v nabídce aktivit pro žáky by se měla vyvarovat stereotypizace na základě genderu, etnicity, národnosti nebo vyznání. Pedagogové by měli zohledňovat žáky s potřebou podpůrných opatření tak, že budou schopni se podílet na učebních aktivitách. V prostředí školy by také měli pracovat s rozmanitostí, která zohledňuje výše zmíněné faktory (ČŠI, 2020, s. 45).

2 Střední školství v Česku

2.1 Charakteristika středních škol podle zřizovatele

Střední školy bez ohledu na zřizovatele se řídí podle zákona č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), který byl novelizován v roce 2020. Výuka na středních školách je realizována podle Rámcového vzdělávacího programu pro gymnázia nebo Rámcového vzdělávacího programu pro střední odborné vzdělávání, které vydává MŠMT. Střední školy také vydávají své školní vzdělávací programy, které vycházejí z rámcových vzdělávacích programů (MŠMT, 2004).

Co se týče právního postavení škol, tak střední školy jako školské právnické osoby nebo příspěvkové organizace mohou být zřizovány krajem, obcí, ministerstvy (Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, Ministerstvo obrany, Ministerstvo vnitra, Ministerstvo spravedlnosti a Ministerstvo práce a sociálních věcí nebo Ministerstvo zahraničních věcí), registrovanými církvemi a náboženskými organizacemi nebo právnickými či fyzickými osobami (MŠMT, 2004).

Ředitel střední školy poskytuje každý rok výroční zprávu o činnosti školy, kterou následně zasílá zřizovateli a také ji zveřejňuje pro veřejnost. Střední školy jsou hodnoceny v rámci vlastního hodnocení školy, Českou školní inspekcí, krajským úřadem ve zprávě o rozvoji vzdělávací soustavy v kraji, MŠMT ve zprávě o stavu a rozvoji vzdělávací soustavy v České republice a také zřizovatelem školy podle předem zveřejněných kritérií (MŠMT, 2004).

2.2 Vývoj středního školství v devadesátých letech

Změny vzdělávací soustavy v devadesátých letech by se daly označit jako vnější, tzn. viditelné zásahy do vzdělávací soustavy, například prostřednictvím změny zákonů a tzn. vnitřní, což znázorňovaly přesuny zájmu v rámci jednotlivých úrovní vzdělávání, nebo případně mezi nimi. Změny z hlediska dopadu na vzdělávací soustavu můžeme také označit jako kapacitní, což znamená, že jejich zavedením se pouze zvýšila nebo snížila kapacita na dané vzdělávací úrovni, a koncepční změny, které ovlivňovaly strukturu vzdělávací

soustavy, tzn. dávaly možnost vzniku nebo zániku nových typů škol, případně jejich přesun na jinou vzdělávací úroveň (Hulík, 2010, s. 127).

V devadesátých letech prošlo střední školství výraznými strukturálními změnami. Nedlouho po revoluci na trh středních škol vstoupily soukromé a církevní školy, což představovalo novou alternativu k veřejným školám. Státní orgány, zejména pak ministerstvo školství, se s tím muselo vypořádat. Zavedla se také právní subjektivita středních škol a umožnila se jejich transformace na příspěvkové organizace. V devadesátých letech se do vývoje škol promítla demografická křivka populace nastupující na střední školy. Na začátku devadesátých let dosahoval počet patnáctiletých více než 170 tisíc, v roce 1998 se jejich počet snížil na 134,6 tisíc a trend snižování dále pokračoval i po roce 2000 (v roce 2008 bylo patnáctiletých pouze 121,5 tisíc). V důsledku úbytku žáků středních škol začalo MŠMT v roce 1997 optimalizovat počet škol. Mnohé z nich byly zrušeny, sloučeny nebo přiřazeny k jiným školám. Za těmito opatřeními stály snahy přizpůsobit se aktuální demografické situaci, nicméně při zohlednění regionálních potřeb (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 6).

Situace ve středním školství na konci roku 1989 byla poměrně přehledná. Střední vzdělání bez maturity poskytovala střední odborné učiliště nebo praktické školy a střední vzdělání s maturitní zkouškou se získávalo na gymnáziích a středních odborných školách. Školský zákon, na rozdíl od zákona o vysokých školách, nebyl v roce 1990 přepracován do nového, ale pouze novelizován. Ve stejné podobě vydržel až do roku 2004. První porevoluční novelou školského zákona byl Zákon č. 171/1990 Sb. Tento zákon právě umožňoval kromě zavedení víceletých gymnázií nebo nástavbového studia také vznik soukromých a církevních škol. Zavedení nových typů středních škol podle zřizovatele se dá charakterizovat jako kapacitní změna, která zpestřila nabídku střední škol. Zavedení víceletých gymnázií byla naopak koncepční změna, jelikož umožnila nadanějším žákům opustit základní školu v páté třídě, což posílilo všeobecně vzdělávací proud. Nástavbové studium zase umožňovalo získat vyšší úroveň vzdělání, tzn. střední vzdělání s maturitní zkouškou. Další novelou školského zákona byl zákon č. 138/1995 Sb. z roku 1995. Ten například zrušil pěti a sedmileté obory gymnázií a středních odborných škol (Hulík, 2010, s. 128).

Pokud se ještě vrátíme k nabídce soukromých středních škol, v devadesátých letech vystoupala až na 22,1 % (údaj z roku 1998). Církevní školy zabíraly pouze 2 procenta z celkového počtu středních škol ve stejném roce. Je jasné, že veřejné školy si udržely svou dominanci, ačkoli na konci devadesátých let už jich byly jenom tři čtvrtiny (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 6).

Co se týče přístupu státu k nově vznikajícím soukromým školám, ten považoval vysvědčení vydávaná těmito školami za srovnatelné s vysvědčeními na státních školách. Soukromé školy také dostávaly finanční dotaci od státu, která byla podobná výši neinvestičních nákladů na jednoho žáka ve státní škole. Nicméně část vedení soukromých škol už tehdy považovalo dotaci za nízkou a diskriminační ve srovnání s okolními zeměmi. Na druhou stranu se také ozývaly hlasy o jejich finančním zvýhodňování na úkor škol státních, neboť soukromé školy dostávaly další finanční příspěvky ve formě školného. Výše školného v pražských soukromých školách byla zpravidla vyšší než v soukromých školách mimo Prahu. Například v roce 1993 dosahovalo školné na některých soukromých školách částky 2 tisíce korun (Smolka, 1994).

2.3 Vývoj středního školství po roce 2000

Po roce 2000 střední školství zaznamenalo řadu změn. Zásadní legislativní změnou byl nový školský zákon č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání. Zákon je zaměřen na více forem vzdělávání, což z pohledu vzdělávacího systému není úplně výhodné. Školy na úrovni terciárního vzdělávání setrvaly ve spojení se středním vzděláváním. Nejsou zde přímé vazby mezi jednotlivými institucemi, které poskytují terciární vzdělávání. Co se týče vazby mezi vyšší odbornou školou a univerzitou, tak vyšší odborné školy na rozdíl od univerzit, které se masivně rozšířily, se staly poněkud hůře zařaditelnou institucí s nejasnou budoucností. Změny v tomto zákoně byly tedy hlavně koncepční – vyčlenění konzervatoře jako samostatné jednotky s uznáním stupně vzdělání jako vyššího odborného, zavedení zkráceného studia na středních školách a zrušení dělení škol na typy podle studijních oborů, což umožnilo na různých školách libovolně kombinovat obory (např. kombinace gymnaziálních oborů a středních odborných) (Hulík, 2010, s. 129).

Velkým mezníkem byla také decentralizace správy středního školství v roce 2001, kdy byl dokončen přechod veřejných škol ze státního dohledu do působnosti krajů. Jak jsme již zmínili, i po roce 2000 pokračoval trend v ubývajícím počtu žáků středních škol. Každý rok postupně ubýval počet patnáctiletých, až v roce 2016 dosáhl minima - 90 tisíc. Stotisícová hranice počtu patnáctiletých žáků byla překročena až v roce 2020. Co se týče škol podle zřizovatele, tak v první dekádě 21. století se počty veřejných, soukromých a církevních škol nijak výrazně neměnily. Nicméně počet veřejných škol napřed mírně stagnoval, pak po roce 2008 nepatrně stoupl. Zatímco v roce 2003 bylo veřejných škol 77,7 %, v roce 2016 už jenom 74,8 %. Porovnáme-li počet soukromých škol, tak ten v první dekádě mírně stoupl, ve druhé ovšem začal klesat. V roce 2003 podíl soukromých škol činil 20 %, v roce 2008 se vyhoupl na 23,1 %, ale v roce 2016 klesl podíl na 22,1 %. Celkem překvapivá čísla nabízí údaje o soukromých školách. Od devadesátých let totiž pozorujeme vzestupný trend, kdy ani v roce 2016 neklesl jejich počet, naopak mírně stoupl na 3,2 % (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 6).

Zřizovatel střední školy	Podíl středních škol			
	1998	2003	2008	2016
Veřejné střední školy	75,9%	77,7%	74,3%	74,8%
Soukromé střední školy	22,1%	20,0%	23,1%	22,1%
Církevní střední školy	2,0%	2,4%	2,6%	3,2%
Celkem	100%	100%	100%	100%

Tabulka č. 1: Struktura středních škol podle zřizovatele ve školních letech 1998/99, 2003/04, 2008/09 a 2016/17 (zdroj Chamoutová, Vojtěch, Chomová 2017)

2.4 Trendy ve vývoji středního školství

Pokud bychom ještě shrnuli trendy ve vývoji středního školství u nás, tak musíme zmínit redukci veřejných škol o 26,2 %. Počet soukromých škol také nakonec překvapivě klesl o 23,9 % i když jsme zaznamenali v posledních letech jejich kolísání. Na druhou stranu počet církevních škol neustále stoupl, především mezi lety 2008 a 2016. Trendy jako úbytek nebo nárůst ovlivňovalo především slučování nebo rušení jednotlivých škol (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 7).

Zřizovatel střední školy	Počet středních škol				Změna		
	1998	2003	2008	2016	'98-'08	'08-'16	'98-'16
Veřejné střední školy	1335	1213	1080	985	-19,1%	-8,8%	-26,2%
Soukromé střední školy	389	312	336	296	-13,6%	-11,9%	-23,9%
Církevní střední školy	36	37	38	42	5,6%	10,5%	16,7%
Celkem	1760	1562	1454	1323	-17,4%	-9,0%	-24,8%

Zřizovatel střední školy	Průměrný počet žáků na SŠ				Změna		
	1998	2003	2008	2016	'98-'08	'08-'16	'98-'16
Veřejné střední školy	328,7	408,9	443,8	366,7	35,0%	-17,4%	11,6%
Soukromé střední školy	159,5	241,6	235,1	194,0	47,4%	-17,5%	21,6%
Církevní střední školy	182,5	238,3	250,8	244,2	37,4%	-2,6%	33,8%
Celkem	288,3	371,4	390,6	324,2	35,5%	-17,0%	12,5%

Tabulka č. 2: Počet středních škol a jejich průměrná velikost ve školních letech 1998/99, 2003/04, 2008/09 a 2016/17 (zdroj Chamoutová, Vojtěch, Chomová 2017)

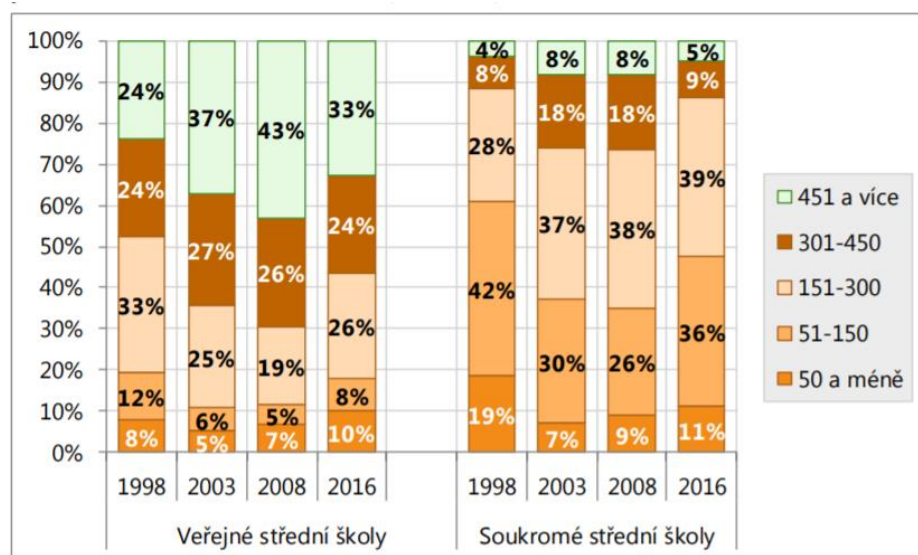
Podíváme-li se ještě na jiné trendy, tak například během let 1990-2009 byl zaznamenán přesun zájmu o jednotlivé typy vzdělávání. Je zde vidět výrazný přesun zájmu od středního vzdělání bez maturity, po střední vzdělání s maturitou. Zatímco v roce 1990 nastoupilo do oborů s výučním listem přes 100 tisíc žáků, v roce 2009 jen přes 41 tisíc. Ve srovnání s obory s maturitní zkouškou byl trend obrácený. Navzdory klesajícímu počtu středoškoláků se počet studujících maturitní obory zvyšoval. V roce 1990 bylo přijato do maturitních oborů 78,6 tisíc žáků a v roce 2009 přes 90 tisíc žáků (Hulík, 2010, s. 130).

Přijetí do oborů středních škol		1990	1991	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
Celkem		179 203	156 789	175 841	180 311	174 941	154 917	35 569	140 721	135 849	135 621
z toho	s maturitou	78 641	71 948	85 231	93 473	101 348	91 032	26 780	90 665	86 442	84 628
	bez maturity	100 562	84 841	90 610	86 838	73 593	63 885	8 789	50 056	49 407	50 993
podíl	s maturitou	43,9 %	45,9 %	48,5 %	51,8 %	57,9 %	58,8 %	75,3 %	64,4 %	63,6 %	62,4 %
	bez maturity	56,1 %	54,1 %	51,5 %	48,2 %	42,1 %	41,2 %	24,7 %	35,6 %	36,4 %	37,6 %
Přijetí do oborů středních škol		2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Celkem		134 875	136 516	136 981	145 748	144 265	141 158	145 064	138 567	136 095	131 556
z toho	s maturitou	83 392	87 227	89 883	92 291	93 006	92 800	98 079	95 037	94 717	90 117
	bez maturity	51 483	49 289	47 098	53 457	51 259	48 358	46 985	43 530	41 378	41 439
podíl	s maturitou	61,8 %	63,9 %	65,6 %	63,3 %	64,5 %	65,7 %	67,6 %	68,6 %	69,6 %	68,5 %
	bez maturity	38,2 %	36,1 %	34,4 %	36,7 %	35,5 %	34,3 %	32,4 %	31,4 %	30,4 %	31,5 %

Tabulka č. 3: Vývoj přijatých do středních škol v letech 1989-2009 (zdroj Statistické ročenky ÚIV 1990-2010)

Nesporným trendem byl také úbytek žáků nastupujících do 1. ročníku středních škol. Jak veřejné, tak soukromé školy zaznamenaly především mezi lety 2008-2016 výrazný pokles žáků (o 17,5 %). U církevních škol nebyl pokles až tak velký (2,6 %), především díky rostoucí prestiži a zájmu určité skupiny rodičů. Přestože si církevní školy upevnily svou pozici na vzdělávacím trhu, jejich počet ve srovnání s veřejnými a soukromými školami je stále nízký (Hulík, 2010, s. 130).

Pokud se podíváme na velikost jednotlivých typů škol, uvidíme, že v roce 2016 byly soukromé školy velikostně obdobné jako v devadesátých letech s tím, že podíl škol se 151 až 300 žáky narostl ve srovnání se školami s méně než 150 žáky, jejichž počet klesl. Demografický pokles soukromých škol v čase se tedy odrazil i na jejich velikosti. Menších soukromých škol výrazně ubylo na úkor těch větších. Z grafu také můžeme pozorovat nárůst počtu veřejných škol, které měly 451 žáků a více, což by se dalo vysvětlit slučováním škol pod jedno ředitelství, k čemuž postupně docházelo. Nicméně mezi lety 2008-2016 podíl početných veřejných škol stagnoval, i když na konci tohoto období byl jejich podíl stále větší než v devadesátých letech (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 12).



Tabulka č. 4: Struktura středních škol podle celkového počtu žáků ve školních letech 1998/99, 2003/04, 2008/09 a 2016/17 (zdroj Chamoutová, Vojtěch, Chomová)

Při zkoumání studijních oborů, které nabízejí jednotlivé typy škol, zjišťujeme, že soukromé školy se ve větší míře zaměřují na maturitní obory než školy veřejné. Vysvětlením může být

klesající poptávka po učebních oborech, poskytovaných veřejnými školami, a jejich nízkou obsazeností. Soukromé školy také častěji nabízejí nástavbové studium po vyučení. Nástavbové obory většinou bývají méně finančně náročné než výuka odborného vzdělávání v učebních oborech, a proto si mohou jejich realizaci soukromé školy více dovolit. Pokud jde o gymnaziální obory, tak jejich nabídka soukromými školami je poněkud nižší než veřejnými. Důvod může být ten, že rodičovská veřejnost považuje veřejná gymnázia za prestižnější a kvalitnější, zatímco na ta soukromá se dívá spíše s despektem. Dřívější nárůst soukromých gymnázií (v letech 1998-2008) vystřídal jejich úpadek, především díky nižší prestiži. Naopak početní převaze veřejných gymnázií nahrál fakt, že s postupným úbytkem patnáctiletých žáků se nijak zvlášť neredukovala (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 13).

Zaměříme-li se na učební obory, zde můžeme najít výrazný nárůst u soukromých škol. Větší expanzi v tomto segmentu může vysvětlovat pravděpodobně zvýšená poptávka zaměstnavatelů po určitých profesích. Absolventi na rozdíl od starších uchazečů mohou nabídnout čerstvé znalosti, dovednosti a nápady, což se dá považovat za výhodu. Na druhou stranu můžeme sledovat pokles nástavbových oborů, a to jak soukromých, tak veřejných škol. Potenciální uchazeči o nástavbové vzdělávání se pravděpodobně bojí nerentability vynaložených prostředků, jako je čas strávený studiem nebo placení školného, pokud neuspějí u státní maturity. Samotné zavedení státní maturity tedy mohlo přispět ke snížení zájmu o nástavby (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 14).

2.5 Nabídka středoškolských oborů škol podle zřizovatele

Zatímco veřejné školy už z podstaty jejich fungování se snaží obsáhnout celé oborové spektrum, soukromé a církevní školy se specializují na určité segmenty. Například církevní školy se zaměřují spíše na obory poskytují péči o ostatní než na řemeslnou nebo průmyslovou výrobu. Největší zastoupení mají církevní školy u gymnázií, pedagogických a zdravotnických lyceí, oborů učitelství a ošetrovatelství. Menší část církevních škol se ještě zaměřuje na obory ve skupině ekologie a životní prostředí, gastronomie, veřejná správa nebo hudební obory. Co se týče soukromých škol, ty se často specializují na obory skupiny právní a veřejnoprávní činnost, jelikož po těchto oborech je jednak vysoká poptávka a také zde jsou

nižší náklady na výuku. Ve strojírenských, zemědělských, elektrotechnických a stavebních oborech, kde je výuka nákladnější, se soukromé školy příliš neangažují. Důvodem také může být dostatečné pokrytí těchto oborů právě veřejnými školami. Kromě toho se soukromé školy ještě soustředí na obory ve skupinách ekonomika administrativa, podnikání v oboru, gastronomie a hotelnictví a turismus. V těchto zmiňovaných oborech je zastoupení soukromých škol dokonce vyšší než veřejných. Vysoký podíl soukromých škol také nabízí gymnaziální obory, ale při porovnání s celkovou nabídkou rozvržení škol se nijak neodlišuje (Chamoutová, Vojtěch, Chomová, 2017, s. 15).

2.6 Vztah neveřejných škol a ministerstva školství

Vztah MŠMT k novým soukromým školám je spíše vlažný, například v roce 2017 se podle informací mělo ministerstvo snažit blokovat jejich rozvoj a nepovolovat jejich zápis do rejstříku škol. Nakonec opravdu většina žádostí o vznik nových soukromých škol neprošla. Podobně i dříve byly snahy ze strany ministerstva ztížit pozici soukromých škol na vzdělávacím trhu například tak, že jim měly být sníženy dotace. V souvislosti s rozhodnutím MŠMT nepovolit řadě soukromých škol zápis do rejstříku škol se vyjádřil náměstek pro řízení sekce vzdělávání Václav Pícl takto: „Prioritou ministerstva školství je kvalitní, silná a dostupná síť veřejných škol. Soukromé a církevní školy jsou dobrým doplňkem. U všech typů škol je ale pro nás vždy na prvním místě kvalita“ (MŠMT, 2017). Tento rezervovaný přístup ministerstva vůči neveřejným subjektům svědčí o tom, že není nakloněno velké diverzifikaci českého školství.

V dalších letech se situace výrazně nezměnila. Podle vzdělávací společnosti Eduin ministerstvo dále v hojné míře odmítalo povolit zápisy neveřejných škol. Podle odborníka z Eduin Tomáše Feřtka k tomu ale nebyl reálný důvod. Pokud ministerstvo argumentovalo již dostatečnou kapacitou škol a nesouladem s Dlouhodobým záměrem vzděláváním České republiky, tak to byly podle něj pouze zástupné důvody. Ministerstvo ale kritiku odmítá a k nepovolování některých škol se vyjádřilo takto: „Ministerstvo školství povoluje vznik nových škol, musejí ale splnit všechny náležitosti. Stejně podmínky musí přitom splnit jak veřejné, tak církevní nebo soukromé školy.“ Jestliže ministerstvo rozhodne o zapsání školy do rejstříku, tak z toho vyplývají jednak povinnosti, ale také finanční dotace, které mohou

dosahovat až sta procent. Nicméně podle ministerstva není na vznik nové školy žádný automatický nárok. K potřebě nových středních škol má ministerstvo tento postoj: „V oblasti středního vzdělávání se vzhledem k dostačující nabídce širokého spektra oborů povoluje zápis nové střední školy nebo zvyšování jejich kapacit pouze ve výjimečných a odůvodněných případech. To jsou například obory vzdělání technického nebo přírodovědného zaměření“ (Novinky, 2018).

2.7 Financování středních škol

Od roku 2020 byl uveden nový systém financování škol, který nahradil systém financování prostřednictvím „republikových normativů“. Normativy zavedlo ministerstvo školství na základě ustanovení § 161 školského zákona jako „vyšší výdajů připadajících na vzdělávání a školské služby pro jedno dítě, žáka nebo studenta příslušné věkové kategorie v oblasti předškolního, základního, středního a vyššího odborného vzdělávání ve školách a školských zařízeních zřizovaných kraji, obcemi nebo dobrovolnými svazky obcí na kalendářní rok“ (MŠMT, 2020).

Změnu financování škol vyvolaly především slabiny normativního způsobu. Předchozí financování totiž neumělo zohlednit objektivní specifika regionálního školství, jako například rozdílnou velikostní a oborovou strukturu škol. Kritizován byl také za to, že vytvářel velké rozdíly ve výši krajských normativů, která navíc nebyla dlouhodobě předvídatelná. Také nezohledňoval rozdílnou úroveň nárokových složek platů pedagogů, jelikož školy se starším pedagogickým sborem mohly mít problém s financováním nenárokových složek pedagogů, jelikož tarifní platy zohledňují délku vykonané praxe. V neposlední řadě to mělo negativní dopad na kvalitu vzdělání, jelikož školy za účelem získání co nejvíce žáků snižovaly kvalitu výuky třeba tak, že i horší žáky, kteří by pravděpodobně neudělali maturitní zkoušku, se snažili udržet co nejdéle (MŠMT, 2020).

Nový systém financování zajišťuje větší centralizaci při financování regionálního školství a rovnost financování v případech, kdy rozdíly byly neopodstatněné. Normativ na žáka byl nahrazen normativem na pedagogického pracovníka při zohlednění typu školy. Vymezil se maximální rozsah vzdělávání nebo maximální rozsah přímé pedagogické činnosti

financovaný ze státního rozpočtu, což má garantovat větší transparentnost a předvídatelnost pro ředitele škol. Mělo by se také dbát na pravdivost, úplnost a správnost vykazovaných údajů, kterou poslouží při sestavování rozpočtu školy.

	MŠ	ZŠ	SŠ	ŠD	Konz.	VOŠ ^κ	ZUŠ ^κ
MŠMT	<u>NORMATIV NA PEDAGOGICKÉHO PRACOVNÍKA</u>					Oborový normativ na studenta	Oborový normativ na žáka
	Objem platových tarifů podle vykázaných údajů						
	Normativ ostatních nárokových složek platů /1 pedagoga						
	Normativ nenárokových složek platu /1 pedagoga						
	Opravný koef. zohledňující naplněnost běžných tříd a oddělení						
	Opravný koef. zohledňující inkluzi v běžných třídách a odděleních				x		
KRAJSKÝ ÚŘAD	REZERVA						

Tabulka č. 5: Nový systém financování regionálního školství (zdroj: MŠMT)

Financování soukromých škol a školských zařízení je realizováno podle zákona č. 306/1999 Sb. o poskytování dotací soukromým školám, předškolním a školským zařízením, ve znění pozdějších předpisů. Finanční prostředky jsou poskytovány na základě normativů pro soukromé školy vyhlášenými ministerstvem a finanční tok je srovnatelný jako u krajských a obecních škol. Normativem u soukromých škol se rozumí roční objem neinvestičních výdajů na jednoho žáka ve srovnatelném oboru vzdělávání nebo formě vzdělávání. V období 2015-2019 došlo k výraznému nárůstu finančních prostředků pro soukromé školy, a to o 59,77 %. Financování církevních škol se také řídí normativy podle § 161 a § 160 odst. 1 písm. b) školského zákona. Normativy jsou stanovovány stejně jako u škol soukromých, s tím že jsou také ustanoveny pro školy a školská zařízení zřizovaná registrovanou církví nebo náboženskou organizací, která mají oprávnění k výkonu zvláštního práva zřizovat církevní školy. Za období 2015-2019 došlo také k navýšení finančních prostředků pro církevní školy o 44,88 % (MŠMT, 2020).

Je také nutné zmínit, že soukromé a církevní školy nejsou financované pouze ze státního rozpočtu, ale jejich část příjmu se může opírat o úplatu v podobě školného, vybíraného od každého žáka. Výše školného se na jednotlivých středních školách významně liší. Například na soukromém pražském gymnáziu PORG, které patří mezi nejprestižnější v republice, se platí roční školné kolem 56 tisíc. Ovšem studium na soukromém gymnáziu International School of Prague dosahuje dokonce až 583 400 korun. Obrovské rozdíly ve školném dokládá například brněnské gymnázium Intergra, což je jedno z nejstarších soukromých gymnázií u nás a výše školného zde činí pouze 21 tisíc korun (School My Project 2017). Některé školy dokonce nabízejí možnost, že nejlepším studentům je školné odpuštěno nebo se na jeho financování mohou podílet. Jedná se například o gymnázia Open Gate nebo již zmiňovaný PORG (Strnad, 2015).

Pokud jde o školné na církevních školách, tak jeho výše bývá zpravidla nižší než na soukromých. Školné se pohybuje v řádu několika tisíců, například jedno z nejdražších se platí na královéhradecké škole Sion High School (39 tisíc za školní rok) a naopak Církevní gymnázium v Plzni do roku 2019 v denní formě žádné školné nevybíralo. Školné na pražském Arcibiskupském gymnáziu se pohybuje od 6 do 12 tisíc, což zbytek dalších církevních škol se drží spíše spodní hranice. V případě sociálně slabších rodin je zde také možnost odpuštění školného. Církevní školy také kromě školného dostávají příspěvky od zřizovatele, kterým může být například arcidiecéze nebo diecéze v případě katolických škol. Nicméně obecně panuje názor, že financování církevních škol, i vzhledem k nízké výši školného, je spíše podhodnoceno. Školy tudíž musí hledat další finanční zdroje jako například sponzorské dary nebo pronájem školní budovy (Pech, 2014, s. 62).

3 Soukromé školství v mezinárodním kontextu

Pod pojmem privátní školství se v evropském kontextu rozumí jakákoli vzdělávací organizace, která je založena buď soukromými subjekty nebo nevládními organizacemi. Na úrovni privátního sektoru ještě rozlišujeme mezi soukromým vzděláváním bez financování z veřejných rozpočtů a vzděláváním, které je z části závislé na dotacích od státu. Soukromé školství nezávislé na státní pomoci může být financováno buď prostřednictvím soukromých osob či neziskových organizací. Je ale jasné, že financování soukromých vzdělávacích subjektů se v evropských zemích může lišit. Rozdílný přístup k financování soukromého sektoru ilustrují země jako Řecko nebo Spojené království, kde privátní školy nedisponují penězi z veřejného rozpočtu, nicméně to neznamená, že by například na britské školy nedohlížel stát. Za další země jako Francie, Itálie nebo Portugalsko mohou dostávat příspěvky od státu na základě smlouvy, která stanoví kritéria požadavků na školy. Třetí skupinu tvoří většina evropských zemí (Belgie, Dánsko, Německo, Španělsko, Irsko, Lucembursko, Rakousko, Finsko nebo Švédsko), které se mohou spolehnout na státní příspěvky, přičemž mají stejné podmínky jako veřejné školy. Například v Nizozemsku mají zakotveno v ústavě stejné finanční postavení veřejného a privátního školství (Eurydice, 2000).

Při pohledu na země Evropské unie v roce 2018 na veřejných školách studovalo 82,5 % žáků, zbytek v ostatních typech škol (privátní a církevní). Nejnižší procento žáků ve veřejném sektoru (pouze 41,1 %) v Evropské unii vykazovala Belgie. Lze tedy konstatovat, že privátní školství v zemích Evropské unie stále patří k menšině ve srovnání s veřejným školstvím. V České republice podle dat Eurostatu studovalo v roce 2018 v privátním školství 64,4 tisíc středoškoláků. Z celkového počtu těchto žáků studujících v EU je to 2,12 %. Při srovnání Česka se zeměmi Evropské unie, které mají podobný počet obyvatel jako Česko, se ukazuje, že podíl českých středoškoláků studujících v privátním školství je spíše podprůměrný. V Maďarsku studovalo v privátním středním školství 110,1 tisíc žáků, v Portugalsku 85,5 tisíc žáků, ve Švédsku 101,3 tisíc žáků, v Řecku 14,3 tisíc žáků a v Belgii 441,8 tisíc žáků (Eurostat, 2020).

	Lower secondary			Upper secondary				Post-secondary non-tertiary					
	Total	Public	Private	Total	Public	Private	General	Vocational	Total	Public	Private	General	Vocational
EU-27 (*)	18 273.2	15 712.4	2 560.8	17 651.2	14 608.2	3 043.0	9 113.3	8 537.9	1 528.8	917.4	611.4	85.7	1 443.3
Belgium	428.7	177.4	251.2	750.6	308.9	441.8	324.1	426.5	61.6	14.6	47.0	4.4	57.2
Bulgaria	200.5	189.8	10.7	289.1	274.7	14.5	136.1	153.0	1.1	0.4	0.7	–	1.1
Czechia	398.4	383.6	14.8	388.7	324.3	64.4	111.7	277.0	16.2	13.1	3.1	10.3	5.9
Denmark	240.5	168.0	72.5	290.8	280.2	10.6	181.2	109.6	–	–	–	–	–
Germany	4 524.9	4 057.8	467.0	2 423.9	2 221.6	202.3	1 297.4	1 126.5	770.6	573.3	197.4	51.9	718.7
Estonia	39.3	37.7	1.6	44.7	43.2	1.6	26.8	18.0	4.7	4.4	0.3	–	4.7
Ireland	236.6	236.6	0.0	255.2	254.1	1.0	164.2	91.0	24.6	24.5	0.1	–	24.6
Greece	323.3	308.0	15.3	344.9	330.6	14.3	246.4	98.4	82.9	41.8	41.1	–	82.9
Spain	1 662.3	1 123.3	539.0	1 708.8	1 228.6	480.2	1 097.0	611.8	25.4	1.4	24.0	–	25.4
France	3 379.0	2 628.9	750.1	2 730.6	1 940.8	789.8	1 658.2	1 072.4	29.1	20.9	8.3	13.1	16.0
Croatia	174.5	173.2	1.4	158.0	151.7	6.3	48.7	109.3	–	–	–	–	–
Italy (*)	1 775.9	1 711.1	64.8	2 854.6	2 598.0	256.5	1 324.2	1 530.4	–	–	–	–	–
Cyprus	26.8	22.1	4.7	28.1	22.6	5.6	23.4	4.7	–	–	–	–	–
Latvia	56.5	55.3	1.2	60.8	57.6	3.2	37.2	23.6	4.6	4.4	0.2	–	4.6
Lithuania	164.4	157.9	6.5	68.6	67.0	1.6	50.2	18.4	18.5	18.4	0.2	–	18.5
Luxembourg	22.5	17.8	4.6	26.3	21.7	4.6	10.1	16.2	0.7	0.7	0.0	–	0.7
Hungary	391.8	320.4	71.4	416.8	306.7	110.1	258.5	158.3	76.4	61.0	15.4	–	76.4
Malta	12.8	6.9	5.9	18.1	13.0	5.2	13.0	5.2	0.2	0.1	0.2	0.2	0.0
Netherlands	802.3	789.6	12.7	830.2	736.2	93.9	269.7	560.5	–	–	–	–	–
Austria	341.3	306.7	34.6	346.1	308.3	37.9	109.3	236.9	17.4	10.0	7.4	–	17.4
Poland	1 102.7	1 022.2	80.4	1 289.7	1 099.1	190.6	617.7	672.0	235.4	29.7	205.6	–	235.4
Portugal	366.0	318.7	47.3	401.1	315.5	85.5	241.8	159.3	4.7	4.7	0.1	–	4.7
Romania	730.0	724.4	5.6	727.9	715.2	12.8	318.5	409.4	91.9	52.0	39.9	–	91.9
Slovenia	54.5	54.2	0.4	92.5	86.9	5.6	26.9	65.5	–	–	–	–	–
Slovakia	254.2	233.1	21.2	187.7	156.4	31.4	60.4	127.3	13.7	10.7	3.0	–	13.7
Finland	181.5	171.8	9.7	365.0	294.3	70.7	103.8	261.2	25.4	20.0	5.5	–	25.4
Sweden	382.3	316.0	66.2	552.3	451.0	101.3	356.8	195.4	23.6	11.3	12.3	5.7	17.9
United Kingdom	2 619.7	838.0	1 781.8	3 554.0	720.3	2 833.7	1 995.4	1 558.6	–	–	–	–	–
Iceland	12.8	12.6	0.2	22.4	17.6	4.8	16.1	6.3	1.3	0.5	0.8	0.0	1.3
Liechtenstein	1.5	1.4	0.1	1.6	1.5	0.0	0.5	1.0	–	–	–	–	–
Norway	195.5	187.0	8.5	253.8	229.9	24.0	128.5	125.3	7.2	2.4	4.7	–	7.2
Switzerland	256.1	234.2	21.9	352.7	301.3	51.4	128.2	224.5	12.7	3.9	8.8	3.0	9.8
Montenegro	28.8	28.8	0.1	28.3	28.1	0.1	9.2	19.1	–	–	–	–	–
North Macedonia	83.9	83.4	0.4	71.9	70.0	1.9	28.9	43.1	0.5	0.5	–	–	0.5
Serbia	278.9	278.5	0.4	250.9	247.3	3.7	65.3	185.6	1.4	1.4	–	–	1.4
Turkey	5 590.1	5 268.4	321.8	5 689.4	5 129.6	559.8	3 074.6	2 614.8	–	–	–	–	–

Tabulka č. 6: Počty žáků v sekundárním a post-sekundárním neterciárním stupni vzdělávání (zdroj: Eurostat)

Hlavním předmětem komparace mé práce je především kvalita, což v případě zahraničních soukromých škol se vnímání kvality celkem odlišuje od těch českých. V řadě evropských států, ale i ve Spojených státech jsou soukromé školy vnímány spíše jako kvalitnější a prestižnější než školy veřejné. Nicméně tento trend se ne vždy potvrdil. Například podle studie provedené na Univerzitě ve Virginii v roce 2020 se neprokázalo, že by soukromé školy měly výsadnější postavení nad veřejnými v tom smyslu, že by studenti dosahovali dlouhodobě lepších výsledků ve vzdělávání. Naopak studie přišla s tvrzením, že často veřejné školy jsou v řadě oblastí lepší než privátní. Studie také nepotvrdila fakt, že by větší výběr vzdělávacích možností v podobě soukromých škol pomohl splnit cíle vzdělávací politiky ve Spojených státech (O'Brien a Pianta, 2010).

Naproti tomu studie zkoumající soukromé a veřejné školy v Nepálu, kde privátní školství má také lepší pověst, uvádí, že výsledky veřejných škol v regionech s vyšší konkurencí privátních škol nejsou výrazně lepší než v regionech s menší konkurencí. V regionech

s vyšší konkurencí byl dokonce zaznamenán větší rozdíl v kvalitě mezi veřejnými a soukromými školami. Tento rozdíl studie vysvětluje tím, že soukromé školy jsou více motivované zvyšovat kvalitu kvůli vyšší vzájemné konkurenci, zatímco veřejné školy jsou motivováni méně z důvodu menších tlaků ze strany úřadů. Dalo by se tedy konstatovat, že čím více je v daném regionu privátních škol, tím horší kvality a vzdělávacích výsledků mohou dosahovat školy veřejné. Stejný trend potvrzují i studie z Chile z roku 2006 a Nového Zélandu z roku 2000 (Joshi, 2020).

Jiná studie zkoumající studijní výkonnost, soutěživost a úzkosti žáků z testování na prestižních soukromých a veřejných školách v Teheránu přišla s tvrzením, že žáci soukromých top škol dosahují vyšších hodnot ve všech třech oblastech. Vyšší úzkosti mohou souviset s vyšší soutěživostí, která ale má zase pozitivní vliv na výkon. Studie nicméně probíhala pouze v jedné zemi (Íránu), tudíž se nedá příliš zobecnit v mezinárodním měřítku (Tehrani, Majd a Ghamari, 2014).

Podle mezinárodní analýzy zkoumající soukromé a veřejné školy ve 22 zemích s Programem pro mezinárodní hodnocení žáků (Programme for International Student Assessment) dosahují soukromé školy závislé na státu lepších výsledků ve čtenářské gramotnosti než školy veřejné za stejných podmínek. Za lepší výsledky podle studie může příznivější klima, které panuje na soukromých školách. Na druhé straně bylo zjištěno, že žáci veřejných škol dosahují lepších celkových výsledků než na soukromých školách, které jsou nezávislé na vládě při stejných podmínkách. Důvodem je lepší sociální skladba na veřejných školách, která může snižovat snahu soukromých škol o zlepšení vzdělávacích výsledků svých žáků. Rozdílné výsledky na soukromých závislých a nezávislých školách právě podtrhují rozdílné funkce obou typů škol. Zatímco závislé privátní školy mají příznivější školní klima, které přispívá i k lepším studijním výsledkům a poskytují tak adekvátní alternativu veřejného školství, role nezávislých soukromých škol je spíše vzdělávání ztraktivnit a zaměřit se více na produktivitu žáků a měkké dovednosti na úkor horších studijních výsledků (Dronkers a Robert, 2007).

4 Zásada rovných příležitostí

Jedním ze zásadních problémů českého vzdělávacího systému jsou nerovné šance žáků v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání (Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+). V Česku totiž velmi záleží na tom, v jakém regionu nebo rodině se budoucí žák narodí. Na tento fenomén například poukazuje sociolog Daniel Prokop, který zdůrazňuje závislost vzdělanostní dráhy dítěte na socioekonomickém statusu rodiny. Rodiče tedy mají nemalý vliv na vzdělávání svých dětí. České školy se také významně liší v kvalitě, způsobené především regionálními nerovnostmi. Například v Ústeckém a Karlovarském kraji jsou výsledky žáků podle testování PISA srovnatelné s Bulharskem nebo Malajsií, zatímco v bohatších regionech jako Praha dosahují evropského průměru (Prokop, 2019).

Koncept rovných podmínek ve vzdělávání měl v různých obdobích různé významy. Zatímco v rozvojových zemích se řeší přístup všech dětí k základnímu vzdělání, ve vyspělých zemích se zabývají rozšířením přístupu k terciárnímu vzdělávání. Řada autorů zdůrazňuje, že pouhé zajištění přístupu ke vzdělání je nedostatečné, jelikož spravedlivá rovnocennost příležitostí si žádá přístup ke vzdělání srovnatelné kvality. Proto by se měla odlišovat od rovnosti přístupu ke vzdělávání tzn. rovnost podmínek vzdělávání (Matějů et al., 2010).

Diferenciace středního školství podle zřizovatele, který si může vyměřit školné, zcela nepřispívá ke stejným podmínkám pro všechny žáky. Nejde ale jenom o finance, roli také hraje kulturní a sociální kapitál, které mohou rodiny využít, aby se jejich děti mohly dostat na prestižnější školy. Dalším hlediskem může být také možnost školy vybírat si žáky, což opět znevýhodňuje děti z rodiny s nižším kulturním kapitálem (Gewirtz, 1995). Rozšiřování nerovností také napomáhá rozšiřování a diverzifikace nabídky škol, jelikož nové inovativní školy spíše využijí žáci ze situovanějších a vzdělanějších rodin. (Burgess et al., 2011). Naopak rodiny s nižším kulturním kapitálem a také sociálně a ekonomicky slabé rodiny, často patřící do romského etnika, se spokojí, když jejich děti dochází do té „horší“ školy. Tento jev bohužel vyhovuje řadě aktérů – zřizovatel a lepší školy tak eliminují možná rizika a stížnosti rodičů ostatních dětí a sami rodiče znevýhodněných dětí se ztotožní s faktem, že v méně náročnější škole budou jejich děti prospívat lépe. Nejvíce jsou na tom bití samotné segregované děti, neboť často ani nezačnou studium na střední škole, což může vést k dalším problémům v budoucnu, jako například zvýšená nezaměstnanost. Prokop uvádí, že

rozptýlení malého počtu romských dětí do tříd s ostatními žáky by bylo prospěšné, jelikož při jejich menším množství by se u nich dalo docílit značného pokroku (Prokop, 2019).

Vezmeme-li v potaz tyto dva extrémy – rodiče s vyššími kapitály a sociálně slabí rodiče, tak je jasné, že díky jejich přístupu se nůžky ve školství budou dále rozvířat. Jejich chování lze demonstrovat na příkladu víceletých gymnázií. Rodiny s vyšším kapitálem budou o to víc usilovat, aby jejich dítě se dostalo na víceleté gymnázium. Naopak sociálně slabí rodiče většinou ponechají své dítě na základní škole. Tato poněkud předčasná selekce nevytváří rovnocenné prostředí. Žáci často nevolí možnost studia na gymnáziu na základě jejich schopností a talentu, ale protože chtějí splnit přání jejich ambiciózních rodičů. Srovnáním vzdělávacích příležitostí by například pomohlo omezení víceletých gymnázií, což například navrhuje Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+.

Dalším příkladem nerovností mohou být střední odborné školy, především poskytující učňovské obory. Na rozdíl od gymnázií chodí na střední odborné školy žáci s rozdílnou motivací. Ať už to je jasná představa o budoucím povolání nebo nižší vzdělanostní aspirace v případě učňovských oborů. Nižší motivace vzdělávat se může pramenit buď z žákova postoje anebo v tom může hrát roli jeho rodina, která ho v tom nepodporuje. Zde je důležité, aby školství bylo přístupné, tzn. aby umožňovalo vyučenému jedinci s takovýmto rodinným zázemím pokračovat dál ve vzdělávání. Je tudíž otázkou, zda učňovské školství funguje jako záchranná síť pro žáky, kteří nejsou motivováni k dalšímu studiu a vidí větší smysl v praktickém vyučování zaměřeném na konkrétní profesi, nebo zda má více selektivní povahu a podílí se na vzdělanostních nerovnostech (Matějů et al., 2010).

Pokud se vrátíme zpět k soukromým a veřejným školám, tak vzdělávání na veřejných školách nutně neznamená „každému stejně“ a soukromé školy také nutně nevzdělávají jen nějaké elitní a nadanější žáky. Rovnostářský přístup veřejných škol lze také napadnout vysokou mírou diverzity mezi jednotlivými regiony. Veřejný systém může být velmi selektivní a nerovný, neboť na spoustu prestižních veřejných středních škol, především gymnázií, mají mnohem větší šanci se dostat děti z rodin s vyšším socio-ekonomickým statutem. Na druhou stranu kvalita některých soukromých středních škol je přinejmenším diskutabilní. Naopak o soukromých základních a mateřských školách se mluví spíše jako o těch kvalitnějších. Volba soukromé školy je často spojena s kritikou stávajícího systému

veřejného systému a snahy se z toho systému vymanit. Nicméně je klíčové se ptát, zda soukromý sektor bude pouze uspokojovat potřeby části nespokojené rodičovské veřejnosti, nebo zda může tlačit na veřejné školství, aby mohlo nabídnout srovnatelné služby jako to soukromé, a přispívat tak k větší rovnosti (Jarkovská, 2018, s. 52).

5 Srovnání veřejných a soukromých středních škol na základě dostupných dat

5.1 Výzkumné otázky

Jak bylo již v úvodu nastíněno, v analytické části budou komparovány veřejné a soukromé střední školy na základě několika vybraných kritérií. Využijí se především kritéria kvalitní školy, která charakterizují jednotlivé oblasti, ve kterých se dá zajišťovat kvalita jednotlivých procesů. První zkoumanou oblastí jsou vzdělávací výsledky žáků. Škola by měla pravidelně vyhodnocovat vzdělávací výsledky žáků, mimo jiné výsledky státní maturity, podle kterých se dají školy poměrně snadno komparovat.

Otázka č. 1: Jak se lišily vzdělávací výsledky žáků soukromých a veřejných středních škol ve vybraném období (2017-2019) a ve vybraných testech (didaktický test z matematiky, didaktický test z českého jazyka a didaktický test z anglického jazyka)? Předpokladem je, že veřejné střední školství, především gymnázia, si budou držet vysoký standard maturitních výsledků, zatímco u soukromých škol, především těch odborně zaměřených, výsledky budou podstatně horší.

Otázka č. 2: Na jakém typu školy bylo více neúspěšných maturantů ve vybraném období? Zde se předpokládá, že výsledky budou mírně horší na soukromých školách s tím, že nejméně úspěšným předmětem bude didaktický test z českého jazyka, neboť ten musí absolvovat každý maturant na rozdíl od ostatních testů (matematika a anglický jazyk), které jsou výběrové. Nicméně je předpokladem, že na středních odborných školách bude více neúspěšných žáků než na gymnáziích.

Další zkoumanou oblastí bude podpora žáků při vzdělávání, která je také součástí kritérií kvalitní školy. Budou analyzována data o žácích, které mají individuální vzdělávací plán, ať už se jedná o nadané žáky, tak také jedince se speciálními vzdělávacími potřebami.

Otázka č. 3: Na jakém typu školy bylo více nadaných žáků ve vybraném období? Předpoklad je, že nadanější žáci se mohou ve větší míře vyskytovat na veřejných školách, především gymnáziích, zatímco soukromé školy budou mít větší podíly asistentů pedagoga, kteří pracují s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, jelikož mohou mít více finančních zdrojů než školy veřejné, které jsou především závislé na státním rozpočtu.

Otázka č. 4: Jaké školy poskytovaly větší podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami prostřednictvím více asistentů pedagoga ve vybraném období? Předpokládá se, že větší podporu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami skrze více asistentů pedagoga budou poskytovat soukromé školy, jelikož mohou čerpat více finančních zdrojů.

Třetí zkoumanou oblastí je kvalita pedagogického sboru, která bude srovnávána z hlediska různých kategorií pedagogů (nekvalifikovaných, začínajících a uvádějících).

Otázka č. 5: Na jakém typu školy se vyskytovalo více nekvalifikovaných pedagogů ve vybraném období? Zde je uvažováno, že na soukromých školách vyučuje více nekvalifikovaných učitelů z důvodu benevolentnějších požadavků na kvalifikaci a absenci tabulkového zařazení, jak je tomu ve veřejném sektoru. Také se předpokládá, že úplně nejvíce bude nekvalifikovaných učitelů na středních odborných školách, jelikož zde se mohou vyskytovat více odborníci z praxe, kteří ale nemají požadovanou kvalifikaci podle zákona 563/2004 Sb. Podíl nekvalifikovaných pedagogů je považován jako klíčový indikátor při zkoumání kvality na jednotlivých školách, jelikož podle dat ČŠI je výuka nekvalifikovanými vyučujícími méně kvalitnější.

Otázka č. 6: Jaký je poměr začínajících a uvádějících učitelů na jednotlivých školách? Předpoklad zní, že soukromé školy mohou mít lépe propracovaný systém podpory nových učitelů kvůli větší zahraniční inspiraci, především z amerických škol, zatímco u veřejných škol může být vyšší podíl začínajících učitelů a méně uvádějících. Podpora začínajících učitelů je klíčová vzhledem k dlouhodobému udržení vzdělávacích standardů.

5.2 Zdroje dat

V první části analytické práce, tzn. při analýze vzdělávacích výsledků žáků středních škol se využijí agregovaná data výsledků maturitních zkoušek, které poskytuje Cermat. Data byla získána z webové aplikace CERMAT (<https://vysledky.cermat.cz/data/Default.aspx>), přičemž se budou zkoumat maturitní roky 2017, 2018 a 2019, aby se mohly výsledky více zobecnit a zároveň zohlednit případný výkyv v určitém roce. Budou analyzována data za vybrané zkoušky – didaktický test z českého jazyka, didaktický test z anglického jazyka a

test z matematiky, jelikož tyto dílčí zkoušky jsou podle předpokladu neobjektivnější a snadno srovnatelné. Jako zkoumané školy budou vybrána neintegrováná gymnázia a neintegrované střední odborné školy, jelikož se liší v poskytovaném vzdělávání (všeobecné a odborné). Ze seznamu škol tudíž byly vyloučeny integrované střední školy, které nabízejí jak gymnaziální, tak negymnaziální obory (např. spojení gymnázia a obchodní akademie), neboť data Cermatu neumožňují rozlišit úspěšnost žáků gymnaziálních a negymnaziálních oborů. Nicméně podíl těchto integrovaných škol není z hlediska statistického vyhodnocení tak zásadní.

K analýze jednotlivých ukazatelů ovlivňující kvalitu pedagogického sboru (podíl kvalifikovaných, začínajících a uvádějících učitelů) poslouží výkonová data regionálního školství z MŠMT. U sledování kvality pedagogického sboru využijí Výkaz o ředitelství škol (R13) a k analýze individuálních vzdělávacích plánů žáků Výkaz o střední škole (M08). V obou výkazech bude opět sledované období 2017-2019. Ze seznamu škol se vyčlení neintegrováná gymnázia a střední odborné školy, nicméně bude vytvořena i souhrnná tabulka pro všechny střední školy s tím, že se vždy zohlední zřizovatel.

5.3 Statistické postupy

V analýze byly využity metody deskriptivní statistické analýzy. Do veřejného sektoru byly zahrnuty zřizovatelé kraj, obec, státní správu ve školství (MŠMT) a jiný ústřední orgán státní správy než MŠMT. Privátní sektor označuje školy, jejichž zřizovatelem je soukromý subjekt, čímž může být akciová společnost, družstvo, společnost s ručením omezeným, nadace apod. Zřizovatel církev ze statistik byl vyloučen z důvodu diskutabilní zařaditelnosti pod privátní sektor. Poté budou vytvořeny kontingenční tabulky, které budou obsahovat data zvláště za neintegrováná gymnázia (soukromá a veřejná) a neintegrované střední odborné školy (soukromé a veřejné). Budou komparovány výsledky v jednotlivých předmětech (český jazyk, anglický jazyk a matematika) za vybrané období (2017-2019). Nakonec sebraná data se vyhodnotí a popíší se zjištěné trendy.

Dále budou analyzována výkonová data regionálního školství v roce 2017, 2018 a 2019, s tím, že bude vytvořena souhrnná tabulka pro všechna gymnázia a střední odborné školy, a poté

budou opět rozděleny na neintegrována gymnázia a střední odborné školy. K doplnění dat a kontrole mohou sloužit statistické ročenky školství za příslušné období. Rozdělení na soukromý a veřejný sektor bude stejné jako u analýzy dat Cermatu. Z dat poté budou vytvořeny kontingenční tabulky a grafy, které budou následně vyhodnoceny, a tím budou nalezeny odpovědi na výzkumné otázky.

6 Výsledky žáků středních škol u maturitní zkoušky (podle dat Cermatu)

Z tabulky č. 7 o počtech škol v letech 2017-2019 vyplývá, že středních škol ve veřejném sektoru je zhruba třikrát více než v soukromém sektoru. Tabulka zahrnuje střední školy, které se dají dohledat na webových stránkách Cermatu v příslušných letech. Z dat také vyplývá, že se počty škol v jednotlivých letech mírně měnily.

Počty středních škol			Celkový součet
Rok	Privátní sektor	Veřejný sektor	
	746	2384	3130
2017	245	770	1015
2018	251	818	1069
2019	250	796	1046

Tabulka č. 7: Počty veřejných a soukromých škol v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Tabulka č. 8 zobrazuje počty neintegrováných gymnázií, opět rozdělené na veřejné a soukromé podle dat Cermatu. Veřejná gymnázia jasně převažují na těmi soukromými s tím, že se jejich počty v po sobě jdoucích letech mírně měnily. V těchto letech byl zaznamenán mírný růst veřejných gymnázií.

Počty neintegrováných gymnázií			Celkový součet
Rok	Privátní sektor	Veřejný sektor	
	137	640	777
2017	45	207	252
2018	44	216	260
2019	48	217	265

Tabulka č. 8: Počty neintegrováných gymnázií v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

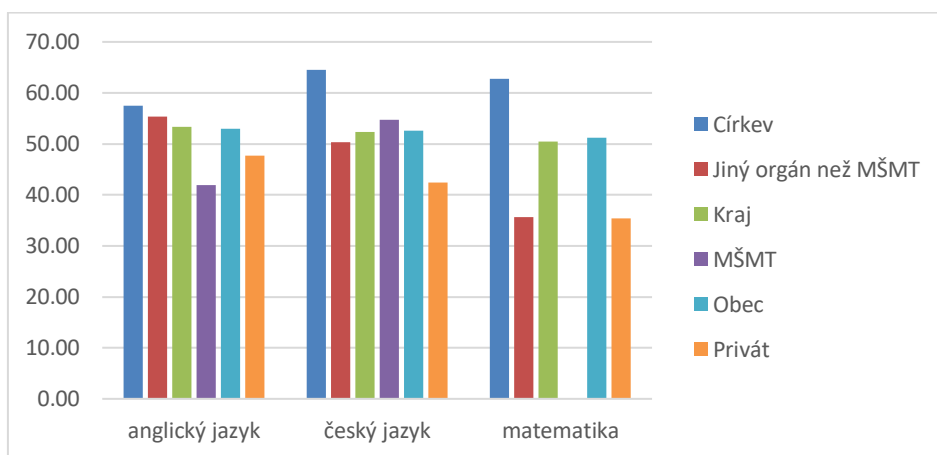
Tabulka č. 9 znázorňuje počty neintegrováných středních odborných škol. Zde také jasně dominují veřejné školy, jejichž počty se v letech mírně měnily. O něco méně se měnily soukromé školy, jejichž počet ovšem nepřesáhl ani 200.

Počty neintegrovaných středních odborných škol			
	Privátní sektor	Veřejný sektor	Celkový součet
Rok	559	1606	2165
2017	184	520	704
2018	190	552	742
2019	185	534	719

Tabulka č. 9: Počty neintegrovaných středních odborných škol v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

6.1 Výsledky u maturitních zkoušek žáků ve školách podle zřizovatele

Nejprve se budou vyhodnocovat celková data maturitních výsledků žáků středních škol podle zřizovatele. Pro tyto účely byl vytvořen kontingenční graf, který shrnuje vybraná data Cermatu. Zřizovatele střední školy může být církev, státní orgán MŠMT, jiný státní orgán než MŠMT, kraj, obec a privátní společnost. Jako hodnota při komparaci bylo použito vážené percentilové umístění žáků, které se vypočítalo podílem průměrného percentilového umístění žáků a počtem žáků konajících zkoušku. Data byla zprůměrována za tři roky (2017-2019) a sledovanými oblastmi byly didaktický test z anglického jazyka, didaktický test z českého jazyka a test z matematiky.



Graf č. 1: Průměrné vážené percentilové umístění žáků středních škol podle zřizovatele v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Z grafu č. 1 (viz výše) vyplývá, že nejlepších maturitních výsledků ve všech třech předmětech dosáhli maturanti na církevních školách. Pokud jde o nejhorší výsledky, tak tam už to není tak homogenní. Z anglického jazyka nejméně uspěli žáci škol zřizovaných MŠMT, v českém jazyce dosáhli nejhorších výsledků žáci privátních škol a v matematice dopadli nejhůř téměř shodně žáci privátních škol a škol zřizovaných jiným orgánem než MŠMT.

Pro doplnění dat z grafu č. 1 je zde přiložena tabulka č. 10 o počtech škol za jednotlivé zřizovatele:

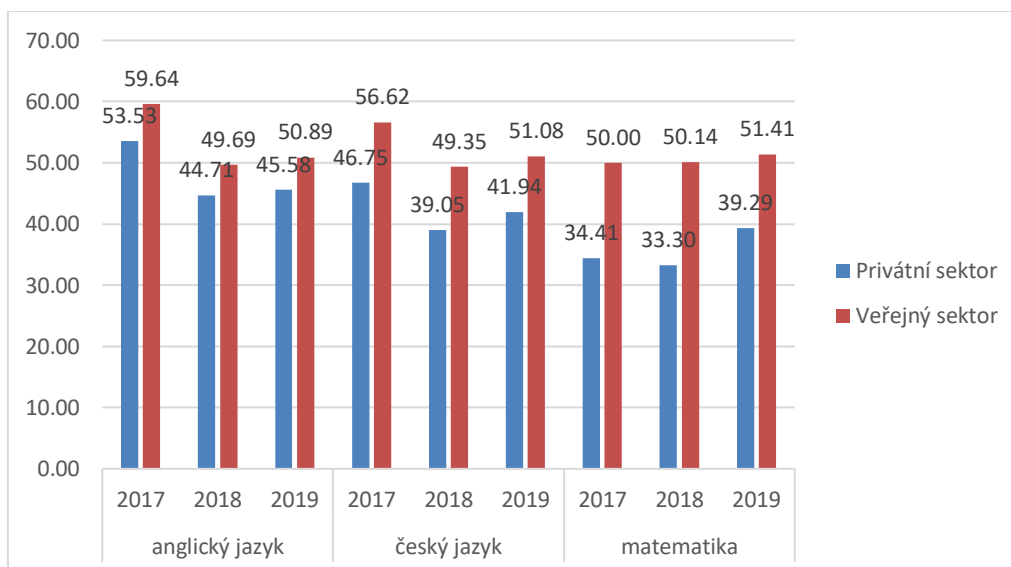
Rok	Počty středních škol podle zřizovatele						Celkový součet
	Církev	Jiný orgán MŠMT	Kraj	MŠMT	Obec	Privát	
	96	6	2351	7	56	736	3252
2017	30	2	759	2	19	243	1055
2018	33	2	805	4	19	248	1111
2019	33	2	787	1	18	245	1086

Tabulka č. 10: Počty veřejných a soukromých škol podle zřizovatele v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

6.2 Analýza celkových dat veřejného a soukromého sektoru

Při komparaci soukromých a veřejných středních škol se nejprve vyšlo ze stejných dat Cermatu, ale tentokrát se sloučily některé zřizovatele, abych se mohly komparovat pouze tyto dva sektory. Jako veřejný sektor se daly dohromady zřizovatele kraj, obec, MŠMT a jiný státní orgán než MŠMT. U privátního sektoru se ponechal pouze zřizovatel privátní společnost. Školy zřizované církvemi byly z analýzy vyloučeny z důvodu zmíněném v předchozí kapitole. Budou sledovány výsledky v letech 2017-2019. Jako srovnávací hodnota bylo použito vážené percentilové umístění. Z vytvořeného grafu č. 2 (viz níže) vyplývá, že ve všech třech předmětech dominoval veřejný sektor. Celkově nejlepší výsledek měl veřejný sektor v didaktickém testu z anglického jazyka (59,64) v roce 2017, nicméně v dalších letech (2018 a 2019) se maturitní výsledky propadly. Privátní sektor v anglickém jazyce vykázal podobný trend, nejúspěšnějším rokem byl také 2017 (53,53 percentilových bodů) a v následujících letech se výsledky také zhoršily. U didaktického testu z českého

jazyka dopadli také nejlépe maturanti na veřejných školách v roce 2017 (56,62 percentilových bodů), v pozdějších letech došlo opět k mírnému propadu s tím, že výsledky z roku 2019 byly nepochybně lepší. Výsledky privátního sektoru byly opět nižší, nevyšší hodnoty dosáhli maturanti v roce 2017 46,75 percentilových bodů) a v následujících letech se výsledky zhoršily s tím, že v roce 2019 došlo k nepatrnému zlepšení. U matematiky byly rozdíly mezi veřejným a soukromým sektorem největší.



Graf č. 2: Průměrné vážené percentilové umístění žáků středních škol podle veřejného a soukromého sektoru v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Nejvyšší hodnotu oba sektory dosáhly v roce 2019 – veřejný sektor 51,41 a soukromý 39,29. V předchozích letech byly výsledky mírně horší. Nicméně největší rozdíl mezi veřejným a privátním sektorem byl zaznamenán v matematice v roce 2018 (16,84 percentilových bodů). Naopak nejmenší rozdíly maturitních výsledků byly v anglickém jazyce, a to v roce 2018 (4,98 percentilových bodů).

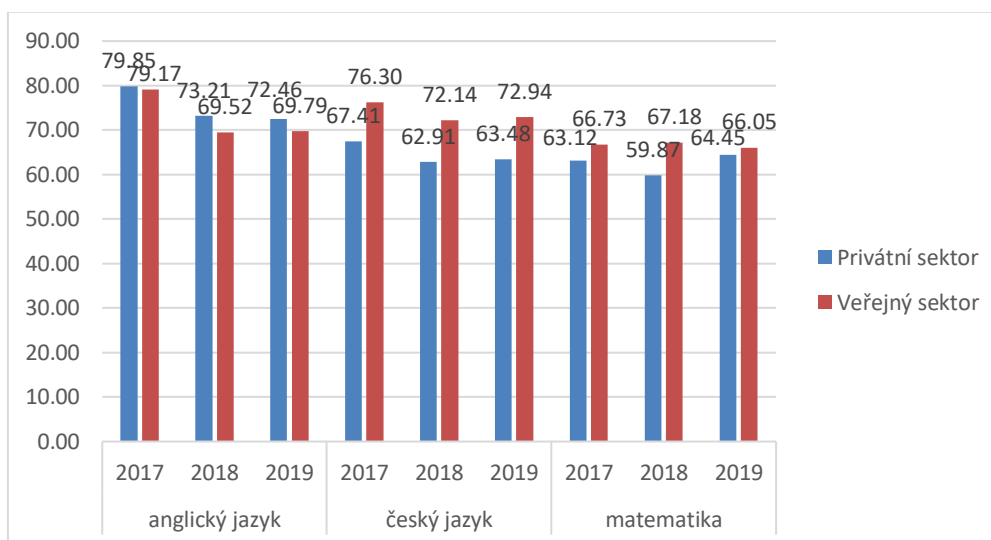
6.3 Srovnání výsledků žáků na veřejných a soukromých gymnáziích a středních odborných školách

Při komparaci souhrnných dat všech středních škol je potřeba vzít v potaz jeden problém a to, že studijní obory středních škol jsou značně heterogenní. K získání porovnatelnějších

výsledků je proto potřeba rozdělit střední školy podle gymnaziálních a negymnaziálních oborů. Z celkových dat se tedy vyčlenila neintegrováná gymnázia (poskytující pouze úplné střední všeobecné vzdělání, dnes střední vzdělání s maturitní zkouškou) a neintegrované střední školy (poskytující pouze úplné střední odborné vzdělání s vyučením a maturitou, dnes střední vzdělání s maturitní zkouškou). Z analýzy musely být tudíž vyloučeny integrované střední školy, které nabízejí jak všeobecné, tak odborné vzdělávání.

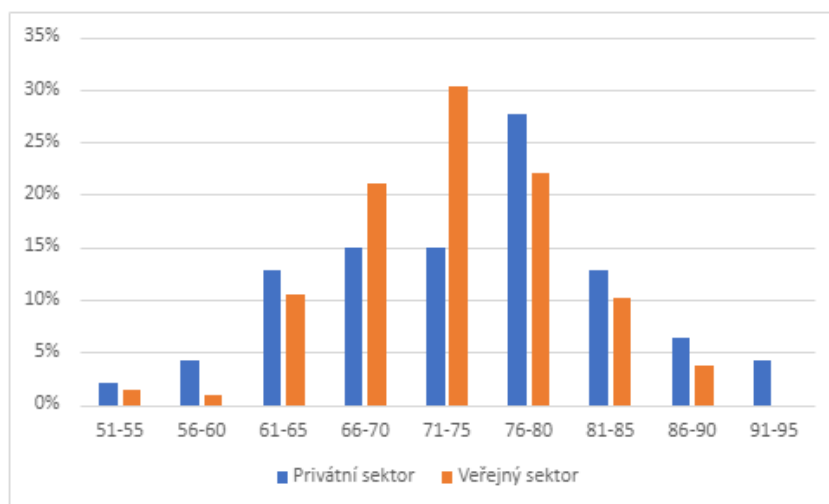
6.3.1 Neintegrováná gymnázia

Nejprve budou zkoumány maturitních výsledky žáků neintegrovaných gymnázií. Jako hodnota bylo opět použito vážené percentilové umístění žáků. Při celkovém pohledu na graf č. 3 (viz níže) je patrné, že výsledky žáků veřejných gymnázií už ve všech třech předmětech nedominovaly. V didaktickém testu z anglického jazyka dosáhly mírně lepších výsledků žáci soukromých gymnázií s nejlepším výsledkem v roce 2017 (79,85) s tím, že v následujících letech byly výsledky o něco horší. Žáci veřejných škol také dosáhli nejlepších výsledků v roce 2017 (79,17), v dalších letech pozorujeme mírný propad. V didaktickém testu z českého jazyka ale naopak dominovali žáci veřejných gymnázií s tím, že nejlepší výsledek byl zaznamenán v roce 2017 (76,3), v pozdějších letech byly výsledky nižší a téměř srovnatelné. U soukromých gymnázií byl také nejvyšší výsledek zaznamenán v roce 2017 (67,41) a v dalších letech kopírovaly trend veřejných gymnázií. V testu z matematiky se opět nejlépe umístili žáci veřejných gymnázií, nejlépe v roce 2018 (67,18), nicméně v ostatních letech se výsledky liší minimálně. Soukromá gymnázia vykázala nejlepší výsledky z matematiky v roce 2019 (64,45), přičemž téměř dohnala veřejná gymnázia (rozdíl pouze 1,6). Naopak největší rozdíly výsledků maturit pozorujeme u didaktického testu z českého jazyka (nejvíce v roce 2019 – rozdíl 9,46).



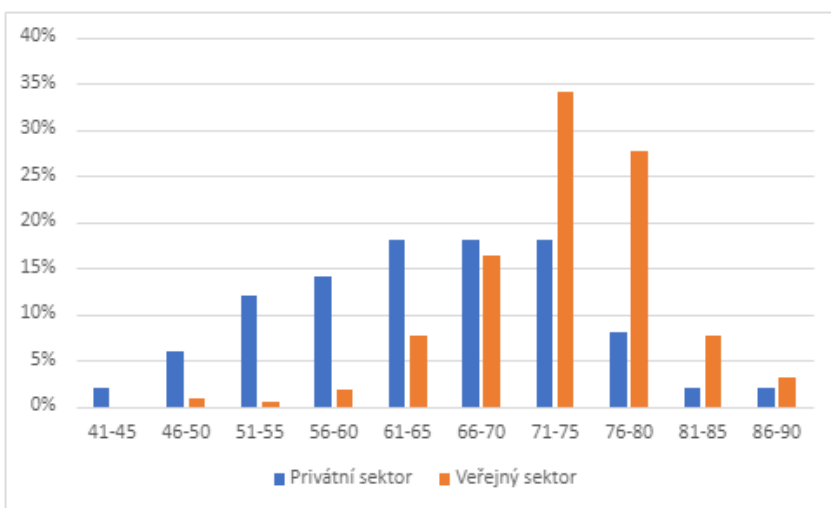
Graf č. 3: Průměrné vážené percentilové umístění žáků neintegrováných gymnázií v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Z grafu č. 4 (viz níže), který zohledňuje kritérium průměrného percentilového umístění zprůměrované za tři sledovaná období (2017-2019), vyplývá, že v didaktickém testu z anglického jazyka se nejvíce žáků na veřejných neintegrováných gymnáziích pohybovalo v rozmezí 71-75 (30 %). Na soukromých neintegrováných gymnáziích bylo nejvíce žáků v intervalu 76-80 (28 %). V soukromém sektoru byl nejvyšší interval 91,95, kde se nacházela 4 % žáků, ve veřejném sektoru byl nejvyšší interval 86-90 taktéž se 4 % žáky.

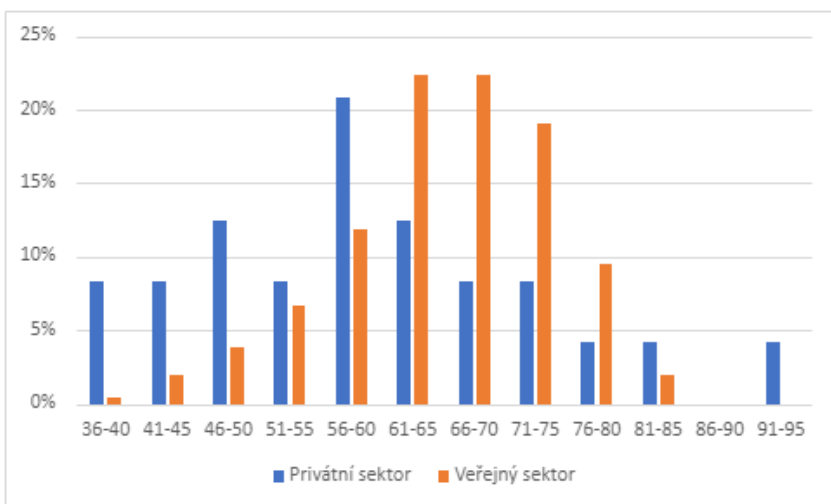


Graf č. 4: Percentilové umístění žáků u didaktického testu z anglického jazyka na neintegrováných gymnáziích za období 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Z grafu č. 5 zohledňující didaktický test z českého jazyka (viz níže) u žáků neintegrováných gymnázií plyne, že nejvíce žáků na veřejných gymnáziích se pohybuje v intervalu 71,75 (34 %) a u soukromých gymnáziích se ve třech intervalech 61-65, 66-70 a 71-75 nachází stejné procento žáků (18 %). Nejvyšší interval pro veřejný sektor byl 86-90, kde bylo 3 % žáků, u soukromého to byl stejný interval s 2 % žáků.



Graf č. 5: Percentilové umístění žáků v didaktickém testu z českého jazyka na neintegrováných gymnáziích za období 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

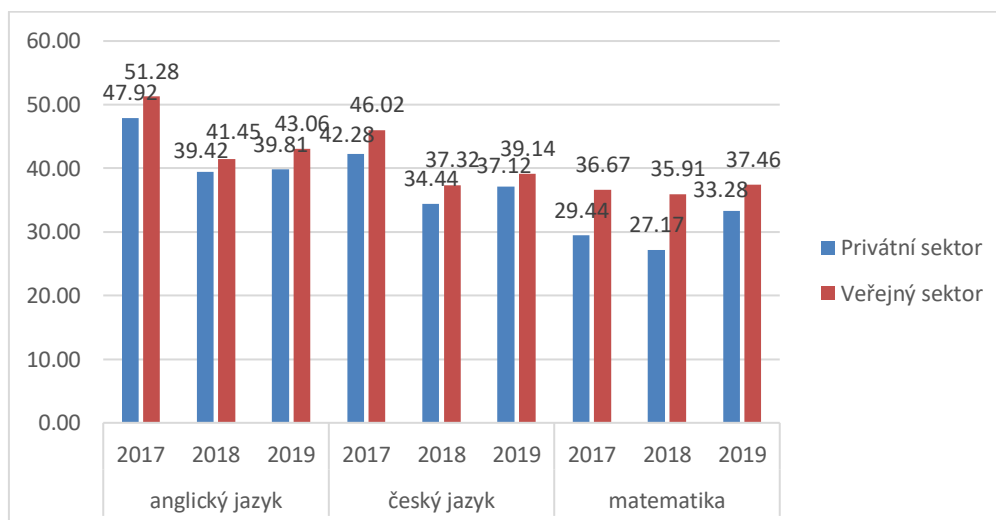


Graf č. 6: Percentilové umístění žáků v didaktickém testu z matematiky na neintegrováných gymnáziích za období 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

V didaktickém testu z matematiky (graf č. 6 – viz výše) se nejvíce žáků veřejných gymnázií umístilo v rozmezí 61,65 a 66-70 (22 %). U soukromých gymnázií bylo nejčtenější rozmezí 56-50 (21 %). Nejvyšší interval u veřejných gymnázií byl 81-85 s 2 % žáků a u soukromých 91-95 se 4 % žáků.

6.3.2 Neintegrované střední odborné školy

U neintegrovaných středních škol byl postup obdobný jako u neintegrovaných gymnázií. Z grafu č. 7 (viz níže) je vidět, že zde veřejné střední odborné školy dosáhly lepších maturitních výsledků než soukromé odborné školy ve všech třech testech. V didaktickém testu z angličtiny byl rok 2017 celkově nejlepší pro veřejné školy (51,28), pak byla opět patrná stagnace, stejně tak jako u soukromých škol, které měly také nejlepší výsledky v roce 2017 (47,92). V didaktickém testu z českého jazyka byl trend velmi podobný jako u angličtiny, přičemž byly maturitní výsledky u obou typů škol nižší. Nejúspěšnějším rokem byl opět 2017 jak u škol veřejných (46,02), tak i soukromých (42,28). V roce 2018 byl opět pokles a v roce 2019 zase mírný nárůst.

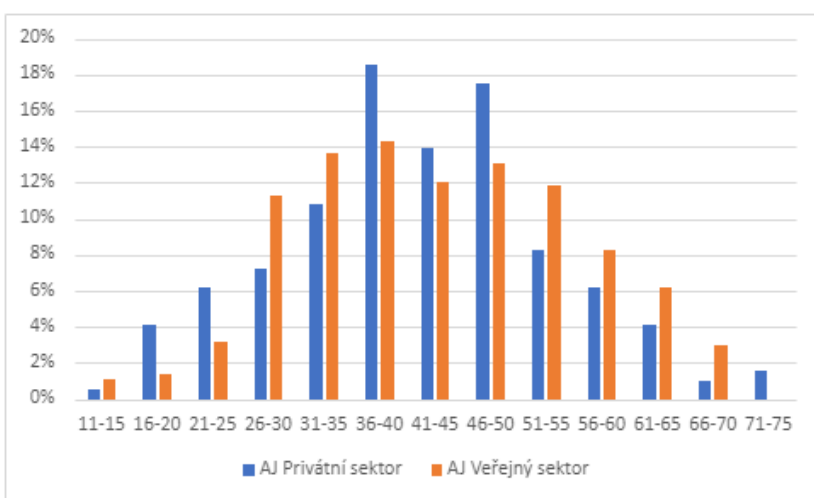


Graf č. 7: Vážené percentilové umístění žáků neintegrovaných středních odborných škol v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

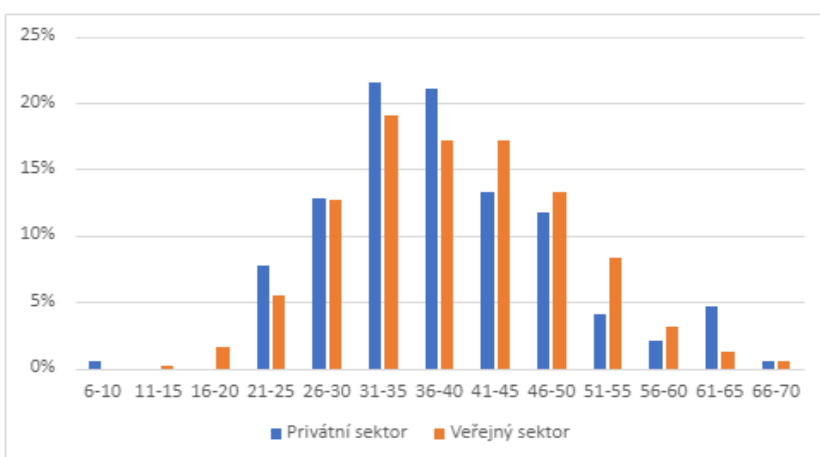
Nejviditelnější rozdíly byly ovšem u testu z matematiky, kde nejúspěšnějším rokem byl pro oba typy škol rok 2019 (veřejné 37,46 a soukromé 33,28). V předchozích letech byl zřejmý

mírný pokles. Největší rozdíl mezi soukromými a veřejnými školami byl v matematice v roce 2018 (8,74). Naopak nejmenší rozdíl byl patrný v didaktickém testu z českého jazyka v roce 2019 (2,02).

Z grafu č. 8 zohledňující průměrné percentilové umístění (viz níže) vyplývá, že nejvíce žáků veřejných středních odborných škol se v didaktickém testu z anglického jazyka umístilo v intervalu 36-40 (14 % žáků) U privátních škol bylo nejvíce žáků zastoupeno v rozmezí 36-40 (90 % žáků). Nejvyšší percentilové umístění u žáků veřejných škol bylo dosaženo v intervalu 66-70 (1 % žáků) a u soukromých škol v intervalu 71-75 (2 % žáků).



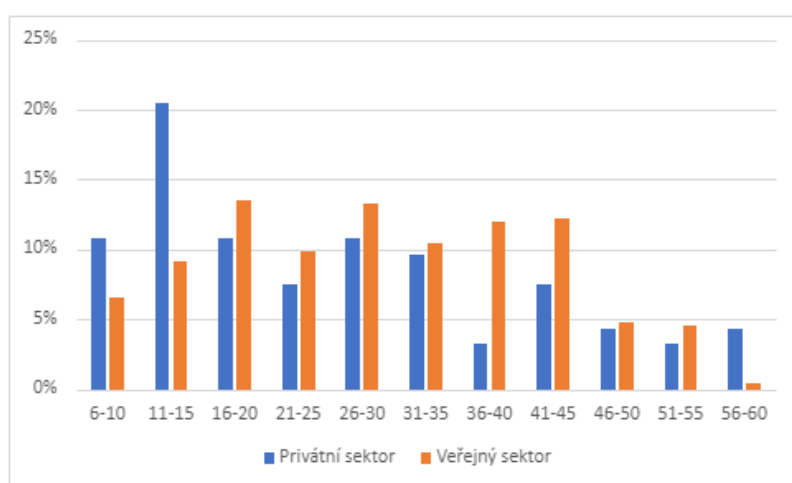
Graf č. 8: Průměrné percentilové umístění žáků neintegrováných středních odborných škol v didaktickém testu z anglického jazyka (zdroj: data Cermatu)



Graf č. 9: Průměrné percentilové umístění žáků neintegrováných středních odborných škol v didaktickém testu z českého jazyka (zdroj: data Cermatu)

Z grafu č. 9 zohledňující průměrné percentilové umístění v didaktickém testu z českého jazyka (viz výše) se dá vyčíst, že nejvíce žáků veřejných středních odborných škol se umístilo v rozmezí 31-35 (19 % žáků) a u soukromých ve stejném rozmezí (22 % žáků). Nejlepších výsledků v obou sektorech dosáhli žáci v intervalu 66-70 (1% žáků).

Z grafu č. 10 zohledňující průměrné percentilové umístění v didaktickém testu z matematiky (viz níže) vyplývá, že nejvíce žáků ve veřejném sektoru se umístilo v intervalu 26-30 (13 %) a v soukromém sektoru v intervalu 11-15 (20 %). Celkově nejlepších výsledků dosáhli žáci na veřejných školách v intervalu 51-55 (5 %) a na soukromých školách (4 %).



Graf č. 10: Průměrné percentilové umístění žáků neintegrovaných středních odborných škol v didaktickém testu z matematiky (zdroj: data Cermatu)

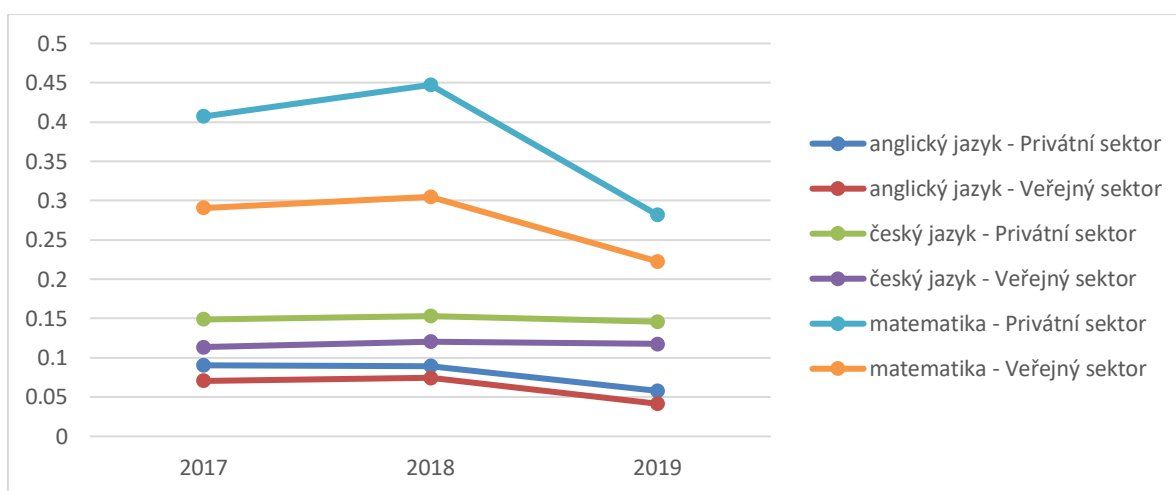
6.3.3 Neúspěšnost u maturitních zkoušek

Graf č. 11 (viz níže) označuje křivky neúspěšnosti u maturantů na všech středních školách, kteří konali maturitní zkoušku ve vybraném období (2017-2019). Jako hodnota komparace byl zvolen vážený průměr žáků, který byl vypočítán podílem neúspěšných žáků a žáků konajících zkoušku. Z grafu je patrné, že nejvíce žáků propadlo u didaktického testu z matematiky. Hůře v matematice dopadly soukromé školy, přičemž nejméně úspěšný byl rok 2018 (44,7 % neúspěšných žáků). Neúspěšnost na veřejných školách byla o něco nižší, ale také nejvíce žáků nezvládlo matematiku. Nejhorším rokem pro veřejné školy byl také rok 2018 (30,4 % neúspěšných žáků).

Z pohledu neúspěšnosti druhou příčku obsadil didaktický test z českého jazyka, kde naopak privátní školy byly o něco lepší. Nicméně výsledky v českém jazyce byly u obou sektorů

poměrně homogenní ve srovnání s matematikou. Nejméně úspěšným rokem byl opět rok 2018.

Nejmenší průměr neúspěšných žáků byl zaznamenán v didaktickém testu z anglického jazyka a neúspěšnost v obou sektorech se lišila nejméně. Mezi lety 2018 a 2019 pozorujeme mírný pokles neúspěšnosti v obou sektorech. Nicméně výsledky z anglického jazyka byly také víceméně homogenní.



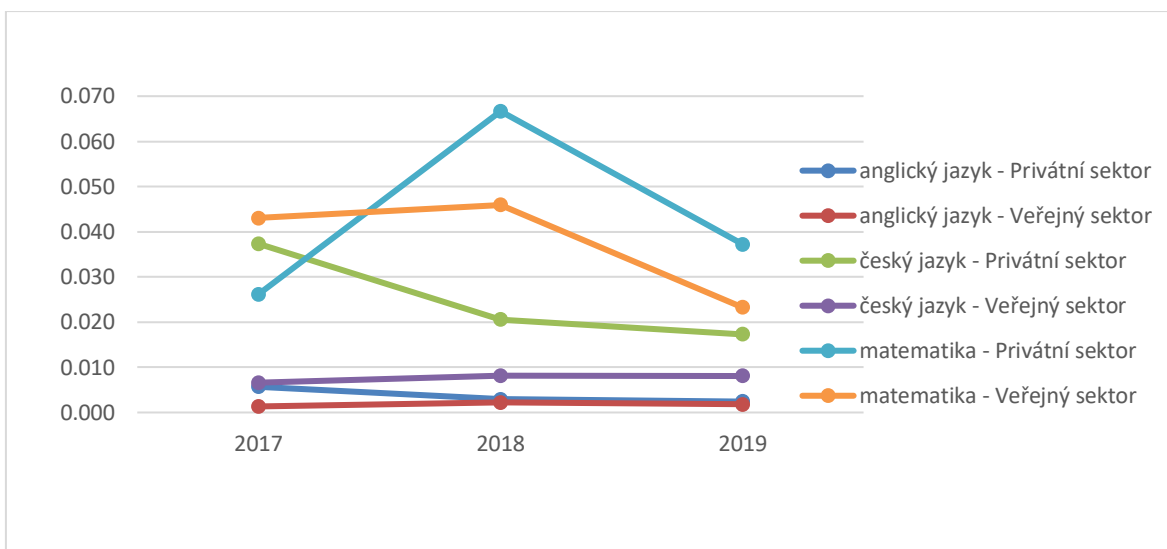
Graf č. 11: Vážený průměr z neúspěšných žáků u maturity na středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Graf č. 12 (viz níže) znázorňuje křivky neúspěšnosti u maturantů na neintegrováných gymnáziích ve vybraném období 2017-2019. Z dat vyplývá, že nejvíce žáků z obou sektorů opět nezvládlo didaktický test z matematiky. Při komparaci veřejných a soukromých gymnázií se výsledky neúspěšnosti ale poměrně lišily. Zatímco v roce 2017 více žáků neuspělo na veřejných gymnáziích, v letech 2018 a 2019 tomu bylo naopak. Nejméně úspěšným rokem byl opět rok 2018, kdy v privátním sektoru neuspělo průměrně 6,7 % žáků a ve veřejném 4,6 % žáků. Nicméně v roce 2019 byl zaznamenán pokles neúspěšných u matematiky v obou sektorech.

V didaktickém testu z českého jazyka více žáků neuspělo na soukromých gymnáziích ve všech třech letech. Nejhorším rokem pro soukromá gymnázia byl 2017 (3,7 % neúspěšných

žáků), a poté se dal pozorovat sestupný trend. U veřejných gymnázií byly výsledky za tři roky velice podobné (0,7-0,8 % neúspěšných).

Nejméně neúspěšných žáků v obou sektorech absolvovalo didaktický test z anglického jazyka. Soukromá gymnázia byla horší v roce 2017, nicméně v pozdějších letech jsme pozorovali mírně sestupný trend a výsledky soukromých a veřejných gymnázií byly prakticky totožné (0,2 % neúspěšných).

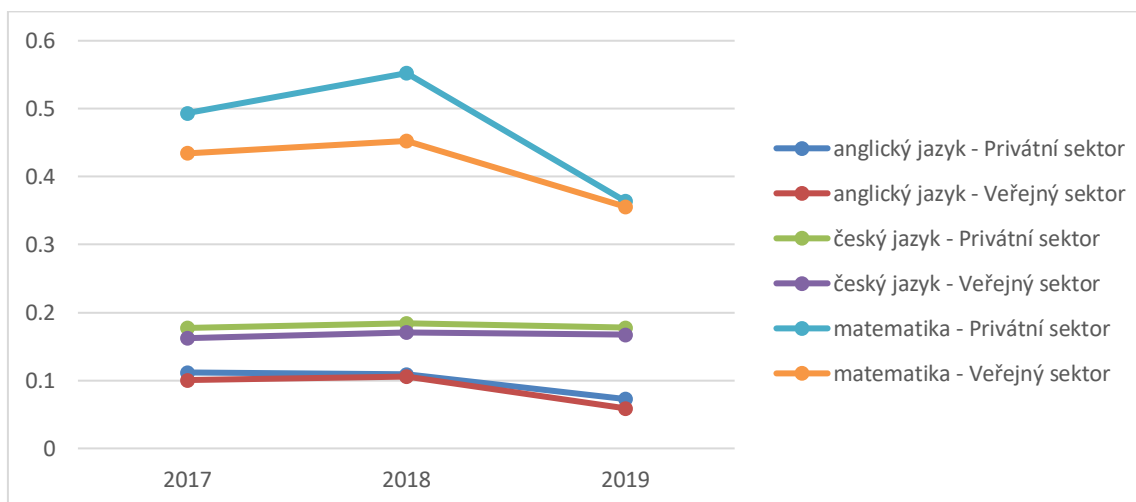


Graf č. 12: Vážený průměr z neúspěšných žáků u maturity na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

Graf č. 13 (viz níže) znázorňuje křivky neúspěšnosti u maturantů na neintegrováných středních odborných školách ve vybraném období 2017-2019. U středních odborných škol byly nejvíce patrné rozdíly mezi jednotlivými předměty. Nejméně úspěšným předmětem byl opět didaktický test z matematiky, kde v letech 2017 a 2018 se hůře umístili žáci privátního sektoru (nejhůře v roce 2018 – 55,2 % neúspěšných žáků). Nicméně v roce 2019 se privátní sektor vyrovnal tomu veřejnému tak, že mu klesly počty neúspěšných maturantů (na 35,5%).

U didaktického testu z českého jazyka byly výsledky homogenní, v jednotlivých letech se nepatrně hůře umístily privátní školy, nicméně výsledky neúspěšnosti se v obou sektorech téměř kopírovaly.

Podobně tomu bylo i u didaktického testu z anglického jazyka, kde privátní školy byly v letech 2017 a 2019 nepatrně horší. Mezi lety 2018-2019 pozorujeme v obou sektorech mírně sestupný trend.



Graf č. 13 - Vážený průměr z neúspěšných žáků u maturity na neintegrováných středních odborných školách v letech 2017-2019 (zdroj: data Cermatu)

6.4 Shrnutí a diskuse

Ze souhrnné tabulky všech středních škol vyplývá, že žáci veřejných škol dosahují v celku lepších maturitních výsledků než žáci soukromých škol, což potvrzuje původní předpoklad. Nejvíce homogenní výsledky byly patrné u didaktického testu z angličtiny, kde rozdíly mezi soukromými a veřejnými školami byly nejmenší. Naopak největší rozdíl výsledků byl vykázan u didaktického testu z matematiky s tím, že výsledky obou sektorů byly při porovnání s ostatními testy nejslabší.

Při komparaci neintegrováných gymnázií už nebyly výsledky za jednotlivé předměty homogenní. V didaktickém testu z angličtiny se lépe umístila soukromá gymnázia než ta veřejná, což může být z části vysvětleno větším zastoupením mezinárodních soukromých gymnázií, kde probíhá výuka ostatních předmětů v angličtině, zatímco veřejná gymnázia tuto možnost takřka nenabízela. Jazyková úroveň žáků těchto soukromých gymnázií tudíž může být o něco vyšší. Nicméně v didaktickém testu z českého jazyka jasně vedla veřejná gymnázia, přičemž zde byl největší rozdíl mezi oběma typy gymnázií. Slabší výsledky

soukromých gymnázií se mohou vysvětlit větším počtem cizinců, pro něž čeština není mateřský jazyk (podle dat MŠMT), a tudíž jim může dělat větší problémy. V matematice rovněž vedla veřejná gymnázia, nicméně rozdíl byl menší než u testu z českého jazyka.

U neintegrováných středních odborných škol vidíme jasnou dominanci veřejného sektoru ve všech třech testech. Největší rozdíl mezi sektory byl patrný v matematice, což může být vysvětleno zaměřením soukromých odborných škol, které příliš neposkytují technické vzdělávání, které spíše klade důraz na matematiku. V ostatních předmětech se výsledky mezi sektory lišily méně, při srovnání s gymnázií byly ale výsledky celkově nižší. Horší výsledky značí rozdílné zaměření a podstatu gymnaziálních a negymnaziálních oborů, což se odráželo ve skladbě žáků.

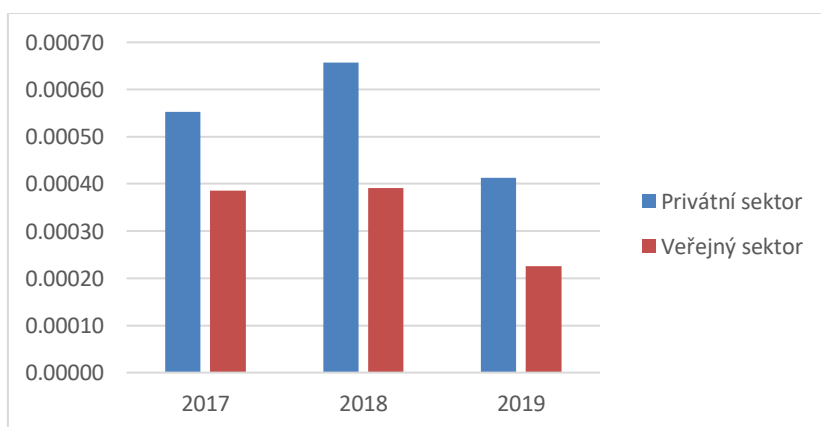
Co se týče neúspěšnosti u maturit, tak zde dominuje matematika. Nejvíce maturantů ji nezvládlo jak na gymnáziích, tak středních odborných školách. U gymnázií, stejně jako odborných škol, byl o něco horší soukromý sektor. Druhým v pořadí u neúspěšných žáků byl didaktický test z českého jazyka, ale zde byla data více homogenní, stejně jako u didaktického testu z angličtiny, kde bylo nejméně neúspěšných. Závěrem lze tedy konstatovat, že matematika činila problémy žákům v obou sektorech, zatímco v angličtině jich propadlo nejméně, což by se dalo vysvětlit poměrně nízkou jazykovou úrovní (B1), která je v testu požadována.

7 Analýza individuálních vzdělávacích plánů

Další částí analytické části je analýza dat poskytovaných MŠMT. V teoretické části bylo zmíněno, že jedním z kritérií kvalitní školy je podpora žáků při vzdělávání, což by se dalo ilustrovat na příkladu individuálních vzdělávacích plánů. Z celkových plánů budou zkoumány dvě oblasti – nadaní žáci a žáci se speciálními vzdělávacími potřebami. Obě skupiny potřebují cílenou podporu, což v případě žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je snáze ověřitelnější vzhledem k jejich výši. U nadaných žáků bude zkoumána především možná souvislost jejich výskytu s vyšší úspěšností u maturit, zatímco u žáků se speciálními vzdělávacími potřebami bude analyzován jejich podíl ve vztahu s asistenty pedagoga. V obou případech budou použita výkonová data regionálního školství sebraná MŠMT, konkrétně jde Výkaz o střední škole a Výkaz o ředitelství škol.

7.1 Analýza nadaných žáků

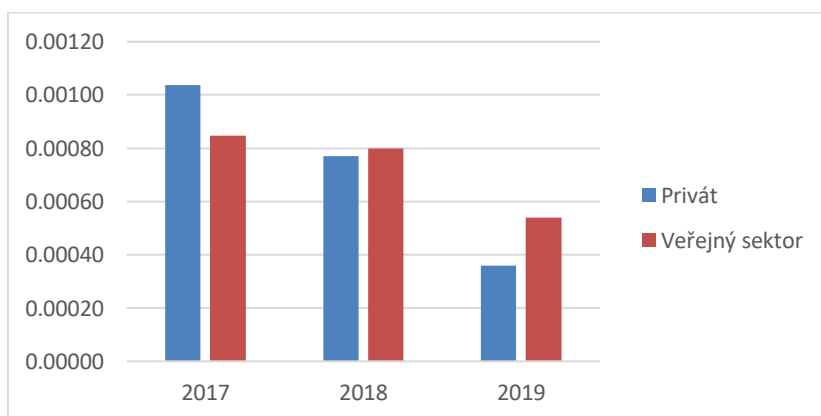
Při analýze nadaných žáků byly zkoumány nejprve souhrnně všechny střední školy, a poté byly vytvořeny grafy zvláště pro neintegrováná gymnázia a střední odborné školy. Jako hodnota byl použit vážený průměr z nadaných žáků, který se vypočítal podílem nadaných žáků a celkového počtu žáků na dané škole. Podíly nadaných žáků vůči všem ostatním žákům byly velmi nízké, proto jednotlivé rozdíly mezi sektory jsou v řádu setin procent, ačkoliv se data na grafech mohou jevit jako velmi rozdílná.



Graf č. 14: Podíly nadaných žáků na středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

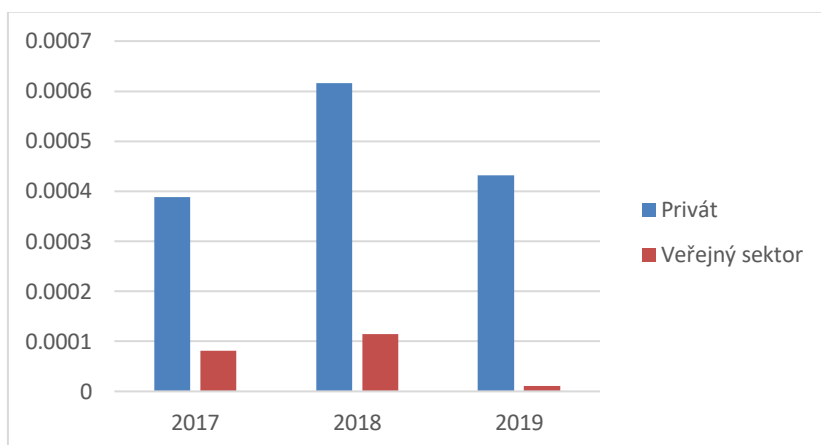
Graf č. 14 (viz výše) zobrazuje podíly nadaných žáků na všech středních školách v období 2017-2019. Z dat se ukázalo, že ve všech třech letech měly privátní školy vyšší podíl nadaných než veřejné. Nejvyšší podíl nadaných žáků byl zaznamenán na soukromých školách v roce 2018 (0,066 %) a na veřejných shodně v letech 2017 a 2018 (0,039 %). V roce 2019 bylo vykázáno nejméně nadaných žáků v obou sektorech.

Graf č. 15 (viz níže) znázorňuje podíly nadaných žáků na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019. Z grafu je patrné, že na gymnáziích byly podíly nadaných vyrovnanější než na všech středních školách a také ve dvou letech (2018 a 2019) měl více nadaných veřejný sektor. Privátní sektor vykázal více nadaných v roce 2017, což byl také nejvyšší podíl za tři roky (0,104 %). Na veřejných gymnáziích tomu byl také rok 2017, kdy byl podíl nadaných nejvyšší (0,085 %). Při celkovém pohledu ale byl patrný sestupný trend v podílu nadaných žáků za celé období.



Graf č. 15: Podíly nadaných žáků na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Graf č. 16 (viz níže) zobrazuje podíly nadaných žáků na neintegrováných středních odborných školách v letech 2017-2019. V porovnání s gymnázii zde bylo vidět, že podíl nadaných žáků byl nižší. Více nadaných žáků docházelo do privátních odborných škol s tím, že nejvíce jich bylo zaznamenáno v roce 2018 (0,061 %) stejně tak jako u veřejných odborných škol (0,001 %). Mezi lety 2017 a 2018 byl zaznamenán mírně vzestupný trend a mezi lety 2018-2019 naopak sestupný.



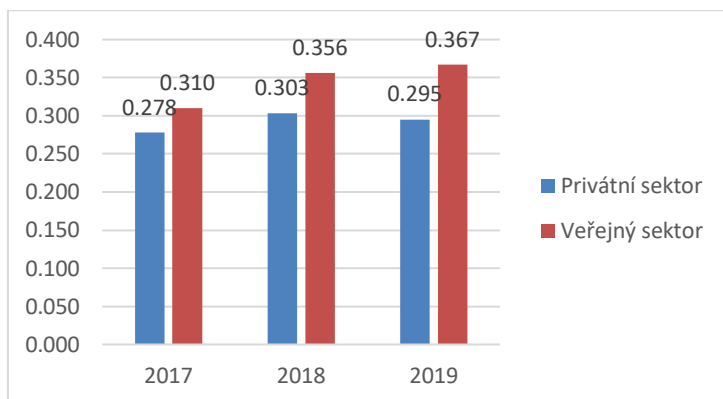
Graf č. 16: Podíly nadaných žáků na neintegrovány středních odborných školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

7.2 Analýza žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a asistentů pedagoga

Druhou částí analýzy individuálních vzdělávacích plánů je analýza žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Poslední část kritérií kvalitní školy zmiňuje podporu žáků při vzdělávání s tím, že jedním z předpokladů rovného přístupu ke vzdělávání je právě podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami. Samotná existence těchto žáků vyvolává potřebu určité podpory, kterou mohou zjišťovat například asistenti pedagoga. Vyšší podíl asistentů může značit vyšší kvalitu poskytovaného vzdělávání. Pro účely komparace obou sektorů byly proto vytvořeny grafy, které zohledňují podíl asistentů pedagoga a podíl žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, tzn. podíl asistentů pedagoga se vydělil podílem žáků se speciálními vzdělávacími potřebami.

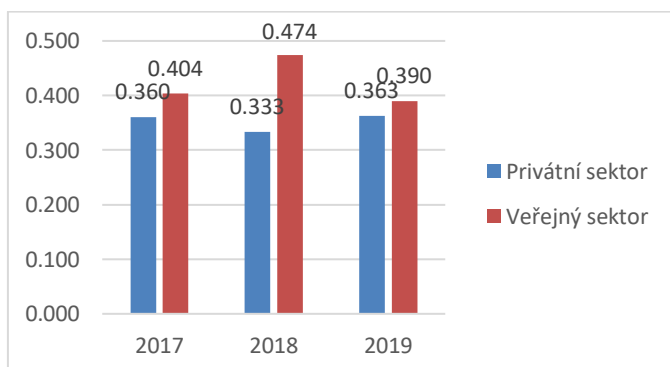
Z grafu č. 17 (viz níže), který zobrazuje podíly asistentů pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na všech středních školách vyplývá, že o něco vyšší podíl asistentů pedagoga na žáky s SVP byly zaznamenány na veřejných školách, nejvíce v roce 2019 (podíl 0,367). Privátní sektor vykázal nejvyšší podíl v roce 2018 (podíl 0,303). Nicméně v případě obou sektorů byly podíly poměrně malé, z čehož vyplývá, že jak soukromé, tak veřejné školy by potřebovaly více asistentů pedagoga k větší podpoře žáků s SVP a zároveň k udržení

kvality vzdělávání. Podíly v soukromém sektoru byly ve třech letech více homogenní, přičemž oba sektory vykázaly spíše vzestupný trend v čase.



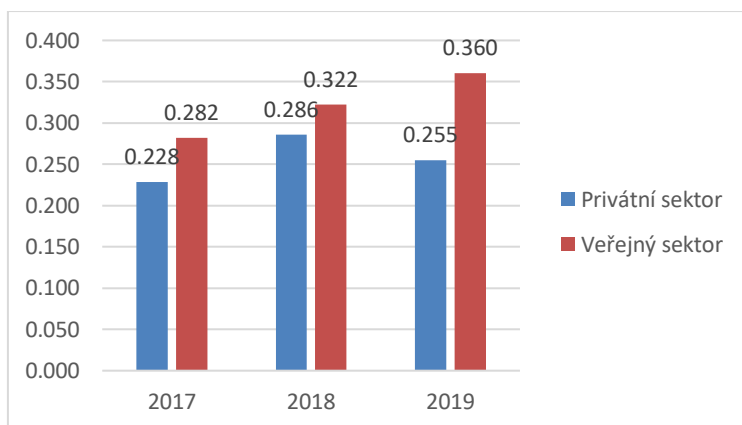
Graf č. 17: Podíly asistentů pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Graf č. 18 (viz níže), který zobrazuje podíl asistentů pedagoga a žáků s SVP na neintegrováných gymnáziích, vyplývá, že podíly byly vyšší ve zkoumaném období ve veřejném sektoru. Nejvyšší podíl byl vykázán ve veřejném sektoru v roce 2018 (podíl 0,474). U soukromého sektoru tomu byl rok 2019 (podíl 0,363). Podíly na soukromých gymnáziích byly více homogenní, u veřejných gymnáziích byl vidět vyšší výkyv v roce 2018 s tím, že v roce 2019 se hodnota přiblížila nižšímu podílu z roku 2017. Data za gymnázia byla o něco vyšší v obou sektorech než za všechny střední školy, nicméně stále byly podíly poměrně nízké vzhledem k plněním kritéria kvalitní školy.



Graf č. 18: Podíly asistentů pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Graf č. 19 (viz níže) znázorňuje podíl asistentů pedagoga a žáků s SVP na neintegrováných středních odborných školách. Z grafu je patrné, že podíly byly vyšší opět na veřejných školách, nejvíce v roce 2019 (podíl 0,360). Veřejné školy jinak vykazovaly mírně rostoucí trend. U soukromých škol byl nejvyšší podíl v roce 2018 (podíl 0,286) a v roce 2019 podíl o něco klesl. Celkově byly podíly na odborných školách nižší než na gymnáziích, z čehož vyplývá, že by odborné školy potřebovaly ještě více asistentů než gymnázia.



Graf č. 19: Podíly asistentů pedagoga a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami na neintegrováných středních odborných školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

7.3 Shrnutí a diskuse

Ze souhrnných dat za všechny střední školy vyplývá, že o něco větší podíl nadaných žáků bylo vykázáno na privátních školách, nicméně rozdíl mezi veřejným a privátním sektorem nebyl nijak zvlášť velký. Z dat za neintegrovaná gymnázia se ukázalo, že rozdíl mezi soukromými a veřejnými gymnázii je nižší a zároveň podíl nadaných žáků na veřejných gymnáziích byl o něco vyšší než na soukromých. Důvodem může být fakt, že veřejná gymnázia jsou stále veřejností vnímána jako prestižnější, a tudíž i mohou přilákat více nadaných žáků na úkor soukromých gymnázií. Z dat za neintegrované střední odborné školy vyplývá, že podíl nadaných žáků byl vyšší na soukromých školách ve všech třech letech. Nicméně podíl nadaných na odborných školách je nižší v porovnání s gymnázii. Velmi malý podíl nadaných zaznamenaly veřejné odborné školy. Důvodem může být menší poptávka nadaných žáků po specializovaných oborech a upřednostňování všeobecného vzdělávání na vyšším sekundárním stupni vzdělávání. Vyšší podíl nadaných žáků na privátních odborných

školách může souviset s větším přizpůsobením se těmto žáků prostřednictvím upravených vzdělávacích programů zaměřených na jejich nadání nebo menší kapacitou tříd a studijních skupin, což umožňuje větší individuální přístup učitelů k těmto žákům.

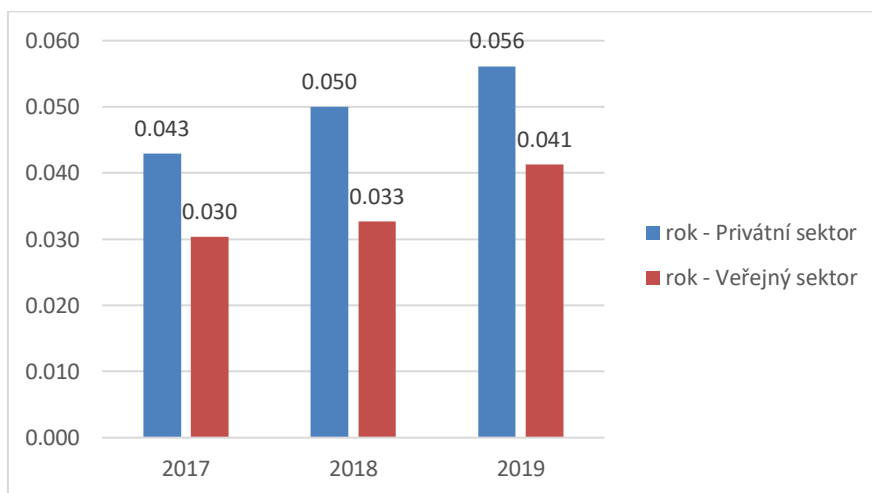
Ze zkoumání podílu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a asistentů pedagoga vyplývá, že mírně větší podíl asistentů pedagoga je u veřejných škol bez ohledu na to, zda se jedná o všechny střední školy, o gymnázia nebo střední odborné školy. Původní předpoklad, že větší podpory těmto žákům se dostává na soukromých školách, byl tedy mylný. I když mezi lety byl vykázán spíše vzestupný trend, tak je pořád podíl asistentů pedagoga ve vztahu k žákům se speciálními vzdělávacími potřebami nízký. Oba sektory v tomto mají celkem nedostatky a je proto na vedení školy a zřizovatelích, abych zajistili potřebné množství asistentů, které potřebují tyto žáci. Mělo by se dostat stejné podpory handicapovaným žákům i na středním školství, které je někdy v tomto trochu opomíjeno.

8 Analýza pedagogických pracovníků

V poslední části bude zkoumána kvalita pedagogického sboru jako dalšího kritéria kvalitní školy. Budou analyzovány počty nekvalifikovaných pedagogů a také podíly začínajících a uvádějících pedagogů.

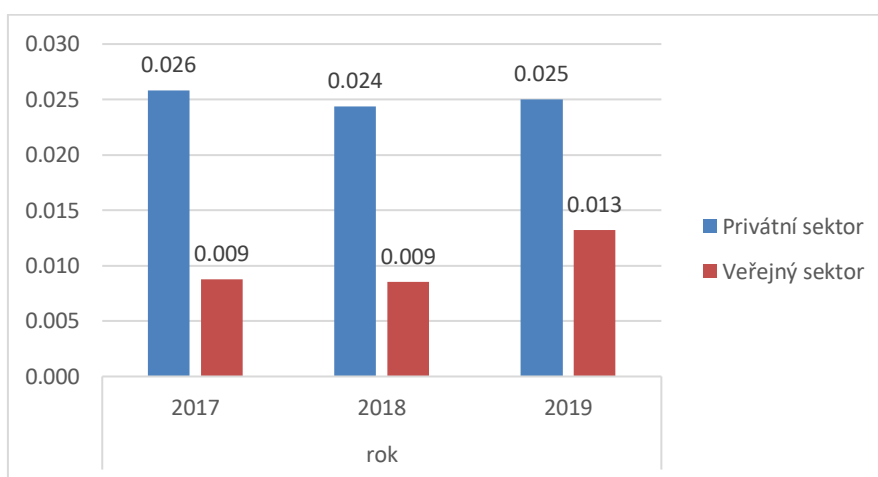
8.1 Analýza nekvalifikovaných pedagogů

Ze souhrnného grafu č. 20 (viz níže) podílu nekvalifikovaných učitelů za všechny střední školy vyplývá, že vyšších podílů dosáhly soukromé školy ve všech třech školních letech (2017, 2018 a 2019). Podíly nekvalifikovaných pedagogů se vztahují k celkovému počtu zaměstnaných učitelů ve veřejném (sloučení zřizovatele MŠMT, kraj, obec a jiný státní orgán než MŠMT) a privátním sektoru. U obou sektorů byl zaznamenán mírně stoupající trend. Nejvyššího podílu nekvalifikovaných učitelů byl zaznamenán v soukromém sektoru v roce 2019 (5,6 %). Veřejný sektor měl nejvíce nekvalifikovaných ve stejném školním roce jako soukromý sektor (4,1 %), nicméně podíly na veřejných školách se lišily za tři školní roky méně než na veřejných školách. Obecně lze konstatovat, že podíly nekvalifikovaných učitelů v obou sektorech se v letech významně nelišily.



Graf č. 20: Podíly nekvalifikovaných učitelů na středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

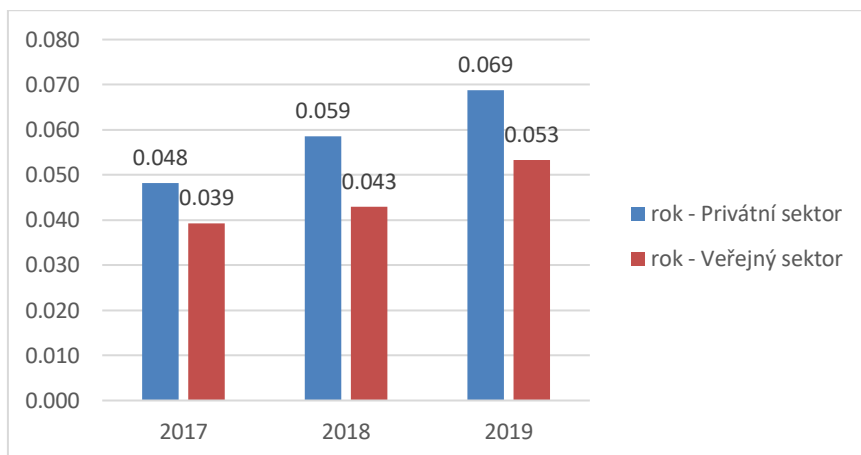
Z grafu č. 21, který zohledňuje podíly nekvalifikovaných učitelů na neintegrováných gymnáziích vyplývá, že větší podíl nekvalifikovaných zaujímaly privátní gymnázia s tím, že rozdíly za jednotlivé roky byly minimální (průměrně 0,025). Veřejná gymnázia měla podíl nekvalifikovaných stejný v letech 2017 a 2018 (0,9 %). V roce 2019 mírně stoupl (1,3 %). Nejvyšší počet nekvalifikovaných učitelů z veřejných gymnázií učilo na Gymnáziu nad Štolou v Praze (7 nekvalifikovaných) a při přepočtu na ostatní pedagogy to bylo Gymnázium Hostivice (12,2 %). Ze soukromých gymnázií mělo nejvyšší počet nekvalifikovaných učitelů a také nejvyšší podíl v přepočtu na ostatní pedagogy Gymnázium Jana Ámose Komenského v Dubí u Teplíc (5 nekvalifikovaných, 42,6 %).



Graf č. 21: Podíly nekvalifikovaných učitelů na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Graf č. 22 (viz níže) zohledňující podíly nekvalifikovaných pedagogů na středních odborných školách ukazuje v obou sektorech menší rozdíly u nekvalifikovaných učitelů v porovnání s gymnázii. Oba sektory značily mírně vzestupný podíl nekvalifikovaných ve vybraném období. Nicméně ve srovnání s gymnázii byl podíl nekvalifikovaných u středních odborných škol vyšší. Nejvyššího podílu dosáhly oba sektory v roce 2019 (6,9 % privátní a 5,3 % veřejný sektor). Nejvyšší počet nekvalifikovaných učitelů vyučoval ve vybraném období na veřejné Střední škole technické v Mostě (celkem 29) a při přepočtu na ostatní pedagogy to byla Střední průmyslová škola Mělník (50 %). Ze soukromého sektoru to byla

v obou kategoriích Soukromá střední a základní škola Praha s.r.o. (celkem 13 nekvalifikovaných a podíl 43 %).

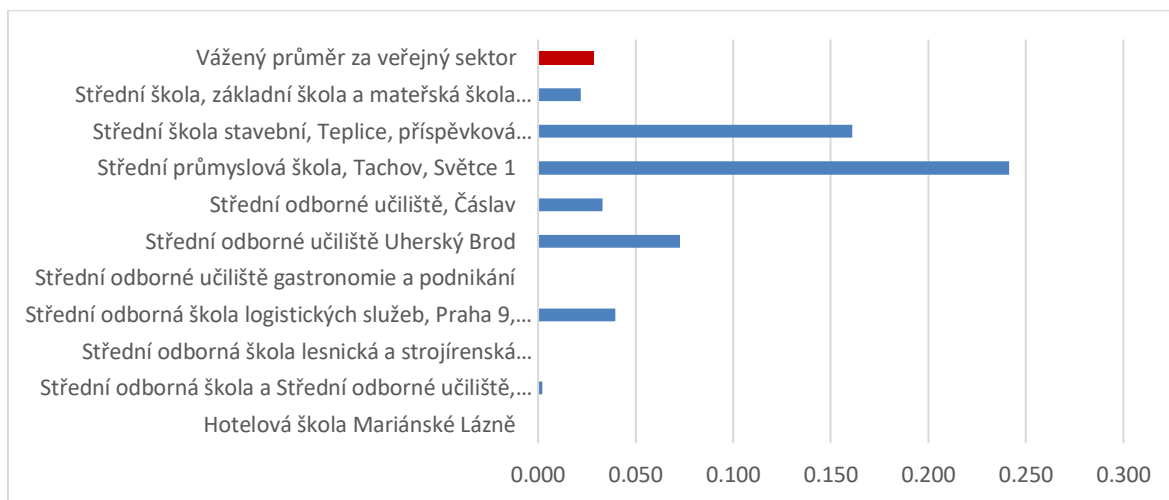


Graf č. 22: Podíly nekvalifikovaných učitelů na neintegrováných středních odborných školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Pro zjištění možné souvislosti mezi podílem nekvalifikovaných učitelů a neúspěšnými maturanty či žáky s nízkými maturitními výsledky bylo vybráno deset středních škol, jejichž žáci ve zkoumaném období (2017-2018) dosáhli nejnižšího percentilového umístění u maturity z matematiky a zároveň tyto školy měly nejvyšší podíl neúspěšných maturantů. U nejméně úspěšných škol byl vypočítán vážený průměr (podíl) nekvalifikovaných pedagogů ve vztahu k ostatním pedagogům, který se následně porovnal s váženým průměrem nekvalifikovaných za veřejný nebo soukromý sektor.

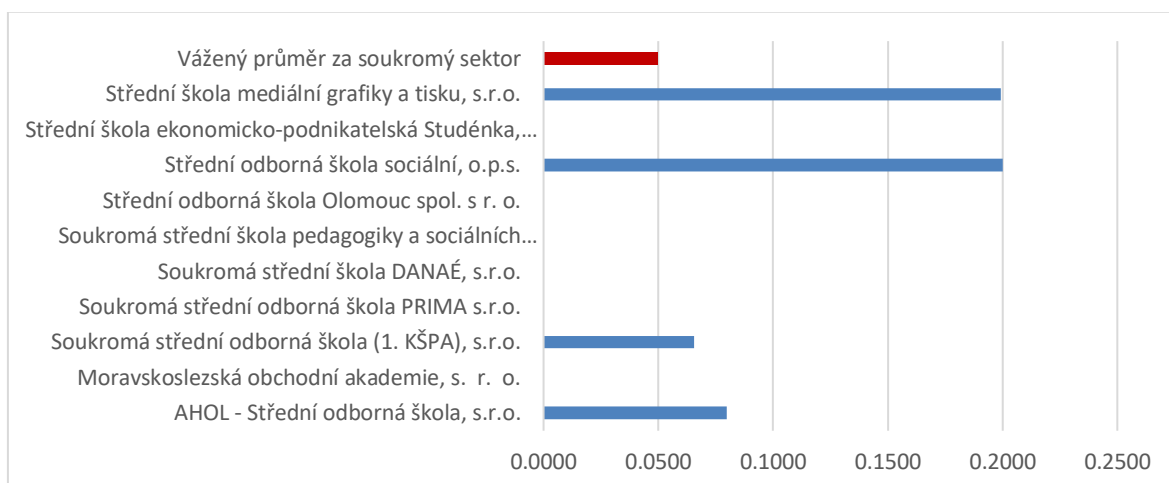
Z grafu č. 23 (viz níže), který zobrazuje deset nejméně úspěšných škol ve veřejném sektoru (Hotelová škola Mariánské Lázně, Střední odborná škola a Střední odborné učiliště Roudnice nad Labem, Střední odborná škola lesnická a strojírenská Šternberk, Střední odborná škola logistických služeb Praha 9, Střední odborné učiliště gastronomie a podnikání Praha 9, Střední odborné učiliště Uherský Brod, Střední odborné učiliště Čáslav, Střední průmyslová škola Tachov, Střední škola stavební Teplice a Střední škola, základní škola a mateřská škola Kraslice) vyplývá, že na polovině z těchto škol učilo více nekvalifikovaných učitelů, než byl celkový průměr za veřejný sektor. Dále dvě školy se nacházely pod průměrem a na třech školách nebyli zaznamenáni žádní nekvalifikovaní učitelé. Nejvyššího

podílu nekvalifikovaných učitelů dosáhla Střední průmyslová škola v Tachově, která měla podíl nekvalifikovaných 24 % a průměr percentilového umístění 3,3, což je velmi nízké.



Graf č. 23: Podíly nekvalifikovaných učitelů na veřejných středních školách s nejnižším percentilovým umístěním žáků u maturit za období 2017-2019 (zdroj: data Cermatu a MŠMT)

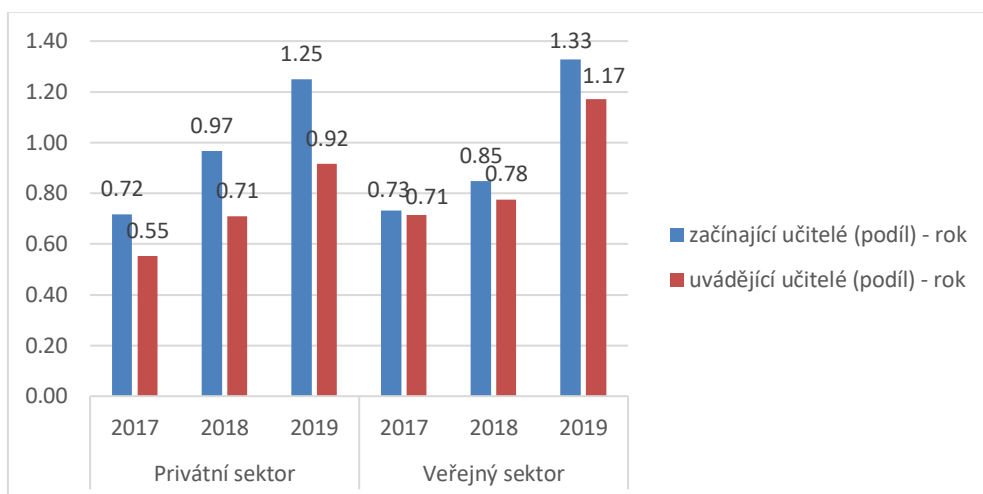
Graf č. 24 (viz níže) zobrazuje deset soukromých středních škol, které měly největší podíl neúspěšných žáků a zároveň nejnižší percentilové umístění výsledků maturit (AHOL – Střední odborná škola s.r.o., Moravskoslezská obchodní akademie s.r.o., Soukromá střední odborná škola 1. KŠPA Kladno s.r.o., Soukromá střední odborná škola PRIMA s.r.o., Soukromá střední škola Danaé s.r.o., Soukromá střední škola pedagogiky a sociálních služeb s.r.o. Střední odborná škola Olomouc spol. s.r.o., Střední odborná škola sociální o.p.s., Střední škola ekonomicko-podnikatelská Studénka, o.p.s. a Střední škola mediální grafiky a tisku, s.r.o.). Z grafu vyplývá, že na čtyřech školách byl výrazně vyšší podíl nekvalifikovaných učitelů, než je celkový průměr za soukromý sektor. Na zbylých šesti školách nicméně nebyl zaznamenán žádný nekvalifikovaný učitel za zkoumané období. Nejvyšší podíl nekvalifikovaných učitelů, který byl téměř srovnatelný, měly dvě střední školy – Střední škola mediální grafiky a tisku s.r.o. (podíl nekvalifikovaných 19,9 % a percentilové umístění 4,78) a Střední odborná škola sociální o.p.s. (podíl nekvalifikovaných 20 % a percentilové umístění 0,35). Střední odborná škola sociální o.p.s. měla vůbec nejnižší percentilové umístění z vybraných soukromých škol.



Graf č. 24: Podíly nekvalifikovaných učitelů na soukromých středních školách s nejnižším percentilovým umístěním žáků u maturit za období 2017-2019 (zdroj: data Cermatu a MŠMT)

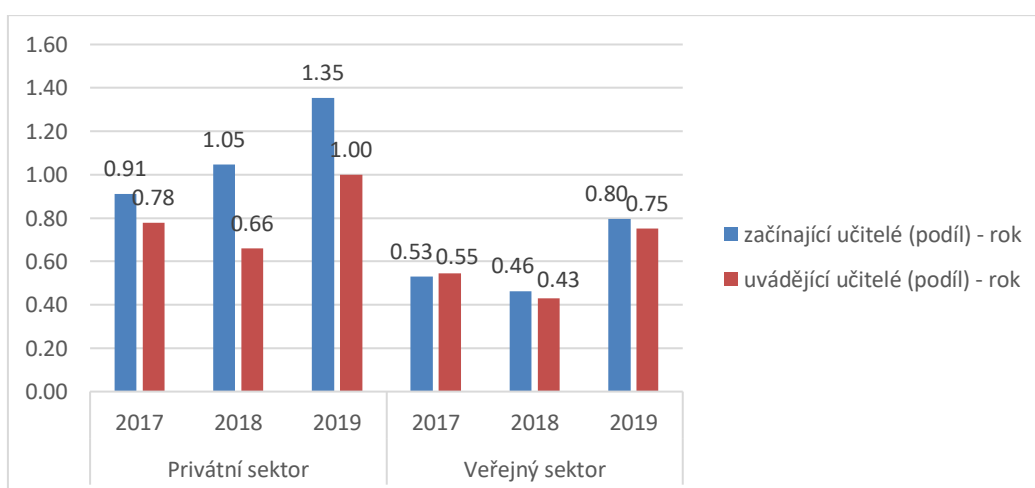
8.2 Analýza začínajících a uvádějících pedagogů

Poslední částí práce je analýza začínajících a uvádějících pedagogů. Z grafu, který zahrnuje všechny střední školy (viz níže), je vidět, že průměry začínajících a uvádějících učitelů se v privátním a veřejném sektoru nepatrně lišily. V privátních školách byly patrné větší rozdíly mezi začínajícími a uvádějícími pedagogy na rozdíl od veřejných škol, kde byla data více homogenní. V privátním sektoru se dal vyčíst pozvolna stoupající trend jak u začínajících, tak uvádějících učitelů. Nicméně průměr začínajících převyšoval průměr uvádějících, tzn. že by bylo potřeba větší zastoupení uvádějících učitelů. Největší rozdíl pozorujeme v roce 2019, kde rozdíl činil 0,33 učitele, ačkoli průměry za začínající a uvádějící učitele byly tento rok nejvyšší. U veřejných škol byla větší souhra uvádějící – začínající učitel, v letech 2017 a 2018 byly průměr téměř vyrovnané, největší rozdíl byl také v roce 2019 (0,16).



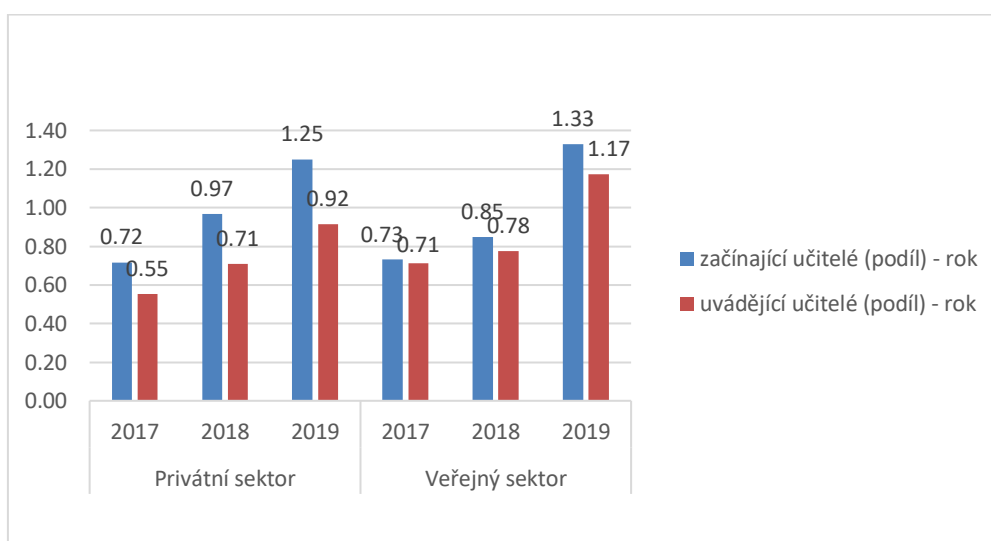
Graf č. 25: Podíly ze začínajících a uvádějících učitelů na středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Z grafu zobrazující učitele na neintegrováných gymnáziích (viz níže) je patrné, že privátní gymnázia měly větší rozdíly mezi začínajícími a uvádějícími učiteli. Nejvyšší rozdíl byl zaznamenán v roce 2018 (0,39 učitele). U začínajících učitelů na soukromých školách byl za tříleté období patrný stoupající trend. Na veřejných gymnáziích panovala větší homogenita ve spojení začínající – uvádějící učitel. Celkově průměry obou typů učitelů byly o něco nižší ve všech třech letech ve srovnání s privátními gymnázii. Mezi lety 2018 a 2019 byl zaznamenán stoupající trend začínajících a uvádějících učitelů u veřejných gymnáziích.



Graf č. 26: Podíly ze začínajících a uvádějících učitelů na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

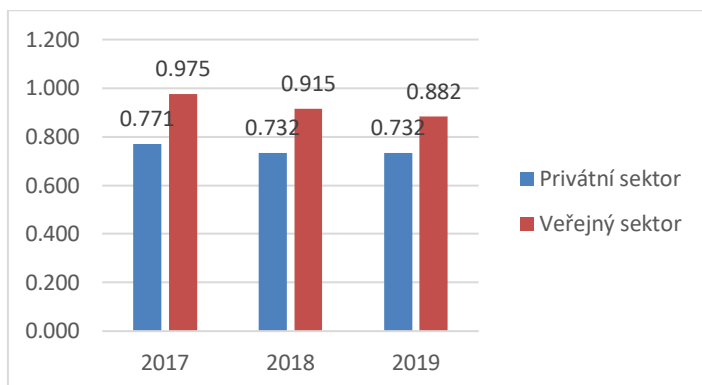
Z grafu znázorňující neintegrované střední odborné školy (viz níže) je patrné, že průměry začínajících a uvádějících učitelů byly v obou sektorech podobnější než u gymnázií. V privátním sektoru byly nicméně rozdíly mezi oběma typy učitelů vyšší (nejvíce v roce 2019 – rozdíl 0,33 učitele). Také byl patrný vzestupný trend jak u začínajících, tak u uvádějících učitelů. U veřejných škol byla data opět homogenní, nejvyšší skok co do počtu začínajících a uvádějících byl patrný mezi lety 2018 a 2019. Rozdíly mezi oběma typy učitelů byly minimální.



Graf č. 27: Podíly ze začínajících a uvádějících učitelů na neintegrováných středních odborných školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

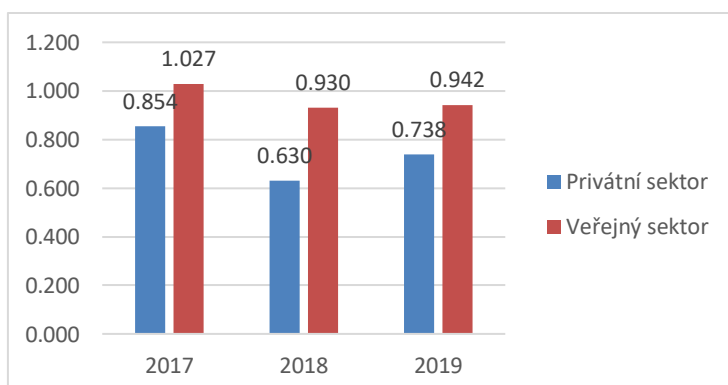
Pro lepší přehled provázaností začínajících a uvádějících učitelů byl vytvořen graf č. 28 (viz níže), který znázorňuje podíly uvádějících a začínajících učitelů tak, že podíl uvádějících se vydělil podílem začínajících. Graf zobrazuje všechny střední školy. Z dat je tedy patrná větší provázanost začínající - uvádějící učitel na veřejných školách, nejvyšší v roce 2017, kdy na jednoho začínajícího učitele připadalo 0,975 uvádějícího s tím, že v letech 2018 a 2019 podíly mírně klesly, přičemž nejnižší podíl byl v roce 2019 (0,882 uvádějícího učitele) U privátních škol byla data více homogenní, nejvyšší podíl byl také zaznamenán v roce 2017, kdy na jednoho začínající učitele připadalo 0,771 uvádějícího, ale poté byl pokles

pozvolnější. V letech 2018 a 2019 připadalo na jednoho začínajícího učitele 0,732 uvádějího.



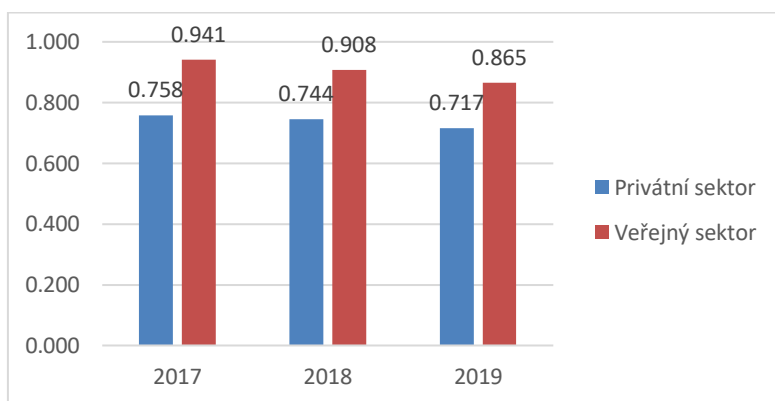
Graf č. 28: Podíly uvádějí – začínající učitel na středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Z grafu č. 29 (viz níže), který zobrazuje podíly uvádějí – začínající učitel na neintegrováných gymnáziích, vyplývá, že v roce 2017 byl dokonce vyšší podíl uvádějí s tím, že na jednoho začínajícího učitele připadalo dokonce 1,027 uvádějího učitele. V pozdějších letech ale podíly uvádějí klesly pod 1, kdy nejmenší podíl byl zaznamenán v roce 2018 - na jednoho začínajícího připadalo 0,93 uvádějího, což byl ve srovnání se soukromým sektorem ještě poměrně dobrý výsledek. Na soukromých gymnáziích byl také nejvyšší podíl v roce 2017, kdy na jednoho začínajícího učitele připadalo 0,854 uvádějího učitele a nejméně tomu bylo v roce 2018, kdy na jednoho začínajícího připadalo pouze 0,63 uvádějího. V roce 2019 podíly mírně stouply u obou sektorů.



Graf č. 29: Podíly uvádějí – začínající učitel na neintegrováných gymnáziích v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

Z grafu č. 30 (viz níže), který zohledňuje neintegrované střední odborné školy, je patrné, že podíly uvádějící – začínající učitel byly celkově o něco nižší než na gymnáziích. Podíly byly opět vyšší na veřejných školách, nejvíce v roce 2017, kdy na jednoho začínajícího učitele připadalo 0,941 uvádějícího. Naopak nejnižší podíl vykázal veřejný sektor v roce 2019, kdy na jednoho začínajícího připadalo 0,865 uvádějícího. U soukromého sektoru byla data více homogenní a lišila se minimálně, nejvyšší podíl opět vykázaly v roce 2017, kdy na jednoho začínajícího připadalo 0,758 uvádějícího a nejmenší podíl v roce 2019, kdy na jednoho začínajícího připadalo 0,717 uvádějícího.



Graf č. 30: Podíly uvádějící – začínající učitel na neintegrovaných středních školách v letech 2017-2019 (zdroj: data MŠMT)

8.3 Shrnutí a diskuse

Co se týče nekvalifikovaných učitelů, tak jak ze souhrnného grafu, tak z grafu zohledňující gymnázia a střední odborné školy vyplývá, že vyšší podíly nekvalifikovaných byly v soukromém sektoru. Vysvětlením mohou být volnější požadavky při výběru uchazečů na soukromých školách, zatímco veřejné by se měly více držet požadavků podle zákona o pedagogických pracovnících 563/2004 Sb. Kvalifikační předpokladem by měl být minimálně magisterský studijní program zaměřený na vzdělávání, případně jeho studium. Na soukromých školách mohou působit více lidé z praxe, kteří sice nemají potřebnou kvalifikaci, ale jsou odborníci ve svém oboru.

Pokud jde o souvislost mezi podílem nekvalifikovaných učitelů a podílem neúspěšných žáků u maturity, tak podle vybraných škol se potvrdila pouze částečně. U veřejných škol měla polovina vybraných škol větší podíl nekvalifikovaných, než byl celkový průměr za veřejný sektor, u soukromých to byly čtyři školy z deseti. Na ostatních soukromých školách nebyly dokonce zaznamenáni žádní nekvalifikovaní, což ukazuje, že problém neúspěšnosti žáků na těchto školách byl v jiné oblasti. Nicméně je potřeba dodat, že vzorek škol byl malý a nelze z něj usuzovat nějaké obecné závěry. Údaje o vybraných školách sloužily pouze k doplnění dat o podílech nekvalifikovaných učitelů na jednotlivých školách.

Z analýzy začínajících a uvádějících učitelů vyplývá, že větší provázanost těchto rolí byla na veřejných školách. V privátních školách mírně převyšoval podíl začínajících učitelů nad uvádějícími, což vyvolává potřebu navýšení kapacity uvádějících učitelů, aby se začínajícím učitelům dostalo stejné podpory jako na veřejných školách. Na druhou stranu nižší podíl uvádějících učitelů na soukromých školách může souviset s nedostatečným rozdělením této funkce mezi pedagogy, kteří v podstatě plní roli uvádějících učitelů, akorát to není jejich oficiální role a ředitelé škol proto nic nevykazují.

Samozřejmě existují i školy, které disponují začínajícími učiteli, ale žádnými uvádějícími, přičemž situace je o něco horší v privátním sektoru při porovnání se součtem těchto začínajících učitelů. Počet takových škol a začínajících učitelů učících na těchto školách se v letech mírně zvyšoval, což vyvolává potřebu do budoucna, aby zvláště ředitelé škol řešili tento nepříznivý trend. Je tedy otázkou, zda za odchody mladých začínajících pedagogů nestojí mimo jiné i nízká podpora ze strany jejich kolegů, a tím pádem těžší podmínky pro začátek učitelské kariéry, což by stálo za zkoumáním prostřednictvím kvalitativního výzkumu.

Závěr

Ze zjištěných dat Cermatu o maturitních výsledcích žáků středních škol vyplynulo, že veřejné střední školy se umístily lépe ve všech třech testech (didaktický test z českého jazyka, didaktický test z matematiky a didaktický test z anglického jazyka) a za všechny tři zkoumané roky (2017, 2018 a 2019) než soukromé střední školy. Při srovnávání výsledků žáků neintegrovaných gymnázií se z dat ukázalo, že žáci v soukromých gymnáziích dosáhli lepších výsledků z didaktického testu z anglického jazyka než žáci veřejných gymnázií ve vybraném období. V didaktickém testu z českého jazyka a matematiky se naopak dařilo lépe žákům veřejných gymnázií. Největší rozdíly mezi sektory byly zaznamenány v českém jazyce, naopak nejmenší v angličtině. Nejúspěšnějším rokem byl pro oba sektory v angličtině a češtině rok 2017, u matematiky to byl pro veřejná gymnázia rok 2018 a pro soukromá 2019. Původní předpoklad, že veřejná gymnázia budou mít lepší maturitní výsledky se tedy potvrdil pouze částečně. Žáci středních odborných škol dosáhli lepších výsledků ve všech třech předmětech ve veřejném sektoru. Největší rozdíly mezi sektory byly patrné v matematice, naopak nejvíce homogenní byly výsledky z českého jazyka. Nejúspěšnějším rokem byl pro oba sektory u českého jazyka a anglického jazyka rok 2017, u matematiky tomu byl rok 2019. Naopak nejhorší výsledky byly za oba sektory ve všech předmětech zaznamenány v roce 2018. Předpoklad, že žáci soukromých odborných škol dosáhli horší výsledků ve srovnání s veřejnými školami se tedy z dat potvrdil stejně jako fakt, že výsledky odborných škol byly celkově horší než gymnázií.

Z dat o neúspěšnosti žáků u maturit ve vybraném období bylo patrné, že u obou sektorů nejvíce žáků propadlo z didaktického testu z matematiky, kde výsledky za privátní a veřejné školy se lišily nejvíce. Nejméně úspěšní z matematiky byli žáci soukromých škol. Druhým nejméně úspěšným předmětem byl didaktický test z českého jazyka, přičemž výsledky jak za veřejný, tak soukromý sektor byly poměrně homogenní podobně jako u didaktického testu z anglického jazyka, kde propadlo nejméně žáků. U soukromých gymnázií byl dokonce v roce 2017 menší podíl neúspěšných u matematiky než u veřejných gymnázií, za roky 2018 a 2019 bylo více neúspěšných maturantů z matematiky u soukromých gymnázií. U didaktického testu z českého jazyka bylo více neúspěšných na veřejných gymnáziích a u didaktického testu z anglického jazyka bylo o něco více neúspěšných rovněž u veřejných

gymnázií. U středních odborných škol byla data nejvíce homogenní za oba sektory, neúspěšnost u maturantů šla opět v pořadí matematika, český jazyk a anglický jazyk. Ve všech třech předmětech více žáků propadlo na soukromých školách s tím, že největší rozdíly byly patrné v matematice, kde došlo v roce 2019 na vyrovnání podílu žáků ve veřejném sektoru. U češtiny byla data nejvíce homogenní za oba sektory a v čase se měnily jen minimálně. U angličtiny byl zaznamenán mírně sestupný trend podílu neúspěšných žáků s tím, že výsledky obou sektorů se také velmi podobaly. Potvrdil se původní předpoklad, že obecně žáci odborných škol dosáhly horších výsledků než na gymnáziích, ale předpoklad, že na soukromých školách bylo více neúspěšných se potvrdil pouze částečně, neboť například na veřejných gymnáziích bylo více neúspěšných z českého jazyka a angličtiny. Předpoklad, že nejméně úspěšným předmětem bude český jazyk se nepotvrdil, neboť horších průměrných výsledků dosáhli maturanti v obou sektorech z matematiky.

Z analýzy individuálních vzdělávacích plánů vyplývá, že větší podíl nadaných žáků byl na soukromých středních školách ve všech třech letech (2017-2019). U neintegrováných gymnázií byl zaznamenán větší podíl nadaných u soukromého sektoru v roce 2017, v letech 2018 a 2019 byl naopak vyšší podíl nadaných na veřejných gymnáziích. U středních odborných škol byl ve všech třech letech vyšší podíl nadaných na soukromých školách. Jinak co se týče celkově podílu nadaných, tak je vzhledem ke zbytku žáků velmi malý, jedná se pouze o jednotky žáků. Původní předpoklad, že více nadaných žáků bude v soukromém sektoru se potvrdil jen částečně, neboť více nadaných bylo ve dvou letech zaznamenáno na veřejných gymnáziích.

Z analýzy podílu asistentů pedagoga a žáků speciálními vzdělávacími potřebami vyplývá, že situace na veřejných školách byla o něco lepší než na soukromých bez ohledu na to, zda se jedná o gymnázium nebo střední odbornou školu. Nicméně podíly asistentů byly stále nízké i přes mírně vzestupný trend ve tříletém období. Původní předpoklad o tom, že soukromé školství lépe podporuje tyto handicapované žáky prostřednictvím asistentů se tedy nepotvrdil.

Z analýzy nekvalifikovaných učitelů vyplývá, že vyšší podíl nekvalifikovaných vykazaly soukromé střední školy ve všech třech letech. Oba sektory ve zkoumaném období měly mírně rostoucí trend. U gymnázií také vedly podíly nekvalifikovaných v privátním sektoru,

nicméně data za oba sektory byla více homogenní. U středních odborných škol také vedl soukromý sektor co do podílu nekvalifikovaných s tím, že zde byl opět patrný rostoucí trend ve vybraném období. Na soukromých odborných školách vyučovalo vůbec nejvíce nekvalifikovaných učitelů, nejvíce v roce 2019. Na jedné průmyslové škole bylo dokonce zaznamenáno 50 % nekvalifikovaných učitelů. Původní předpoklad, že více nekvalifikovaných učitelů vyučovalo na soukromých školách, se potvrdil a předpoklad, že nejvíce nekvalifikovaných se vyskytovalo na středních odborných školách se také ukázal jako pravdivý.

Co se týče analýzy začínajících a uvádějících učitelů, tak větší provázanost těchto funkcí byla zaznamenána na veřejných školách. Na soukromých školách byl mírně vyšší podíl začínajících učitelů nad uvádějícími, což značí potřebu navýšit kapacitu uvádějících učitelů především na soukromých školách. Na veřejných gymnáziích se ukázalo, že podíl začínajících učitelů byl nižší než na soukromých, ale zároveň zde byla větší provázanost začínající – uvádějící učitel. U středních odborných škol bylo v soukromém sektoru o něco více začínajících učitelů, naopak ve veřejném sektoru bylo více uvádějících učitelů v poměru k začínajícím. Původní předpoklad, že větší podpory ve formě uvádějících učitelů je spíše na soukromých školách, se tedy nepotvrdil. Byly také zjištěny školy, kde nebyly vykázáni žádní uvádějící učitelé, ačkoli tam učili začínající učitelé, což vyvolává úkol především pro ředitele, aby do budoucna navýšili jejich kapacitu.

Závěrem lze konstatovat, že je velmi obtížné určit, zda veřejné nebo soukromé školy jsou výrazně kvalitnější, jelikož v práci byla zkoumána pouze omezená data z vybraných ukazatelů. Ze zkoumaných dat ale lze udělat závěr, že soukromé školy, především gymnázia, nejsou zdaleka tak nekvalitní, jak se část veřejnosti může domnívat. Ať už se jedná o výsledky maturit, podíly nadaných žáků, podíly asistentů pedagoga nebo podíly začínajících a uvádějících učitelů, tak ve všech těchto aspektech mohou soukromé školy konkurovat těm veřejným. Zároveň většina veřejných škol by měla poskytovat vcelku slušnou záruku kvalitního vzdělávání. Vzhledem k šíři této problematiky by bylo vhodné práci rozšířit například o inspekční zprávy ČŠI o průběhu vzdělávání na jednotlivých typech škol.

Seznam použitých informačních zdrojů

Centrum pro zjišťování výsledků ve vzdělávání: *O nás*, 2019 [online]. Praha: CZVV [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: <https://czvv.ceremat.cz/menu/o-nas>

Cesta ke kvalitě, 2008 [online]. Praha: Národní ústav pro vzdělávání [cit. 2020-12-07]. Dostupné z: <http://www.nuov.cz/ae>

DRONKERS, Jaap a ROBERT, Peter, 2007. Differences in Scholastic Achievement of Public, Private Government-Dependent, and Private Independent Schools: A Cross-National Analysis. *Educational Policy* [online]. European University Institute, **22**(4) [cit. 2021-02-21].

Dostupné z: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0895904807307065>

HULÍK, Vladimír, 2010. Vývoj vzdělávací soustavy po roce 1989 a jeho dopady na vzdělanostní strukturu obyvatelstva. In: *Dvacet let sociodemografické transformace: Sborník příspěvků XL. konference České demografické společnosti*. Praha: Český statistický úřad, s. 265. ISSN 0011-8265.

CHAMOUTOVÁ, Daniela, Jiří VOJTĚCH a Pavla CHOMOVÁ, 2017. Analýza realizované vzdělávací nabídky středních škol ve školních rocích 1998/99, 2003/04, 2008/09 a 2016/17 [online]. *Národní ústav pro vzdělávání* [cit. 2021-02-10]. Dostupné z: <https://www.infoabsolvent.cz/Temata/PublikaceAbsolventi?Stranka=9-0-143>

JARKOVSKÁ, Lucie, 2018. *Ohrožují soukromé školy rovný přístup ke vzdělávání v České republice?* [online]. Sociální pedagogika, **6**(1), 47–57. [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: <https://doi.org/10.7441/soced.2018.06.01.03>

JOSHI, Priyadarshani, 2020. Do private schools improve public school quality or increase stratification? *International Journal of Educational Development* [online]. Elsevier, **77**(9) [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: <https://ideas.repec.org/a/eee/injoed/v77y2020ics0738059320303783.html>

KOTLER, Philip a KELLER, Kevin Lane, 2013. *Marketing management*. 14. vyd. Praha: Grada Publishing. ISBN 978-80-247-4150-5.

Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání 2020/2021, 2020 [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2020-12-07]. Dostupné z: http://www.csicr.cz/html/2020/Kriteria_hodnoceni_2020_2021/html5/index.html?&locale=CSY&pn=1

MATĚJŮ, Petr et al., 2010. *Nerovnosti ve vzdělávání: od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství. ISBN 978-80-7419-032-2.

Mezinárodní šetření Talis 2018, 2019. [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2021-02-13]. Dostupné z:

https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el_publicace/Mezin%20%a1rodn%20%a1et%20%99en%20%ad/Narodni-zprava-z-setreni-TALIS-2018_web.pdf

O'BRIEN, Rachel H. a C. PIANTA, Robert, 2010. Public and Private Schools: Do Classroom Processes Vary by School Type? *The Elementary School Journal* [online]. Chicago (USA): The University of Chicago Press, **110**(3) [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/287004538_Public_and_Private_Schools_Do_Classroom_Processes_Vary_by_School_Type

PECH, Jan, 2014. *Specifika církevních gymnázií v České republice* [online]. Praha [cit. 2021-01-17]. Diplomová práce. Univerzita Karlova v Praze. Vedoucí práce Mgr. et. Bc. Jiří Trunda.

Pirls, 2019. [online]. Praha, Česká školní inspekce [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS>

PROKOP, Daniel, 2019. *Slepé skvrny: o chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Brno: Host. ISBN 978-80-7557-991-5.

PRŮCHA, Jan a VETEŠKA Jaroslav, 2014. *Andragogický slovník*. 2. aktual. vyd. Praha: Grada. ISBN 978-80-247-4748-4.

Private Education in the European Union: Organization, administration and the public authorities' role, 2000 [online]. Eurydice [cit. 2021-02-16]. Dostupné z: https://www.indire.it/lucabas/lkmw_file/eurydice/istruzione_privata_2000_EN.pdf

ŘEZÁČ, Jaromír, 2009. *Moderní management: manažer pro 21. století*. Brno: Computer Press. ISBN 978-80-251-1959-4.

SMOLKA, Radovan, 1994. *Soukromé školy v Čechách (mimo Prahu): (školní rok 1993/94)*. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání. ISBN 80-211-0174-1.

TEHRANI, Lisa Assadi, MAJD Motjaba Amiri a GHAMARI Mohammad, 2014. Comparison of Self-efficacy, Test Anxiety and Competitiveness between Students of Top Private Schools and Public Schools. *Mediterranean Journal of Social Sciences* [online]. Ibar (Iran): Islamic Azad University, **5**(23), 6 [cit. 2021-02-21]. Dostupné z: https://www.researchgate.net/publication/287556488_Comparison_of_Self-efficacy_Test_Anxiety_and_Competitiveness_between_Students_of_Top_Private_Schools_and_Public_Schools

Timss, 2019. [online]. Praha, Česká školní inspekce [cit. 2020-11-20]. Dostupné z: <https://www.csicr.cz/Prave-menu/Mezinarodni-setreni/TIMSS>

Tisková zpráva: Chceme kvalitní veřejné školy. Soukromé jsou dobrý doplněk, 2017 [online]. Praha: MŠMT. [cit. 2020-12-28]. Dostupné z

<https://www.msmt.cz/ministerstvo/novinar/chceme-kvalitni-verejne-skoly-soukrome-jsoudobry-doplnek?highlightWords=soukrom%C3%A9+%C5%A1koly>

Secondary Education Statistics, 2020 [online]. Eurostat [cit. 2021-02-15]. Dostupné z: https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php/Secondary_education_statistics#Public_-_private_secondary_education

Soukromé školy povolujeme, splní-li kritéria, brání se ministerstvo, 2018 [online]. Praha: Novinky.cz. [cit. 2020-12-26]. Dostupné z: <https://www.novinky.cz/veda-skoly/clanek/soukrome-skoly-povolujeme-splni-li-kriteri-brani-se-ministerstvo-40062293>

STRNAD, František, 2015. Rok na soukromém gymnáziu stojí i půl milionu. Nejlepší studují zadarmo. *IDNES.cz* [online]. Praha: Mafra [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: https://www.idnes.cz/ekonomika/domaci/rok-na-soukromem-gymnaziu-stoji-i-pul-milionu-nejlepsi-studuji-zadarmo.A150829_130233_ekonomika_rts

Úroveň gramotností žáků na ZŠ a SŠ ve školním roce 2018/2019, 2020 [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit. 2020-11-15]. Dostupné z: [https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Uroven-gramotnosti-zaku-na-ZS-a-SS-ve-skolnim-\(1\)](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravy/Uroven-gramotnosti-zaku-na-ZS-a-SS-ve-skolnim-(1))

Zjištění z mezinárodního setření PISA 2018, 2019 [online]. Praha: Česká školní inspekce [cit.2020-11-20].
Dostupné z: https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/PISA_2018_country_note.pdf

20 tisíc i půl milionu ročně. Výše školného se na soukromých školách v Česku liší až o stovky tisíc korun, 2017 [online]. Praha: School My Project [cit. 2021-01-17]. Dostupné z: <https://www.investujeme.cz/tiskove-zpravy/20-tisic-i-pul-milionu-rocne-vyse-skolneho-se-na-soukromych-skolach-v-cesku-lisi-az-o-stovky-tisic-korun/>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).