



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



METODIKA

ROZVOJE INKLUZIVNÍHO A KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V OBCÍCH



MINISTERSTVO
PRO MÍSTNÍ
ROZVOJ ČR



Agentura
pro sociální začleňování

Fotografie na přední obálce (upraveno): Anna Samoylova on Unsplash

Tato publikace vznikla za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02.3.62/0.0/0.0/15_001/0000586. Více na www.socialni-zaclenovani.cz



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



Kolektiv autorů

METODIKA

ROZVOJE INKLUZIVNÍHO A KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ V OBCÍCH



MINISTERSTVO
PRO MÍSTNÍ
ROZVOJ ČR



Agentura
pro sociální začleňování

Autoři

David Beňák, Veronika Doležilová, Olga Havlátová, Zuzana Kopecká,
Adéla Lábusová, Roman Matoušek, Marta Miklušáková

Copyright © Toto dílo „Metodika rozvoje inkluzivního a kvalitního vzdělávání v obcích“ je licencováno pod licencí Creative Commons CC BY 4.0, licenční podmínky jsou dostupné na adrese: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.cs>



Ministerstvo pro místní rozvoj ČR, Odbor pro sociální začleňování (Agentura), 2022.

I. vydání, 2022

ISBN: 978-80-7538-383-9 (tisk)
978-80-7538-384-6 (pdf)

WWW.SOCIALNI-ZACLENOVANI.CZ

Vážené čtenářky, vážení čtenáři,

představujeme vám publikaci, která se zabývá realizací strategií rozvoje v oblasti inkluzivního a kvalitního vzdělávání v uzavřených místních soustavách. Vychází ze zkušeností Odboru pro sociální začleňování Ministerstva pro místní rozvoj ČR, které byly posbírány v rámci projektu Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami.

Jistě mi dáte za pravdu, že rozvoj kvalitního a inkluzivního vzdělávání je velmi náročný a především dlouhodobý úkol. V současné době se navíc musíme vyrovnávat s dopady pandemie ve vzdělávání, která nekompromisně odhalila skryté nebo málo řešené rezervy našeho školství a sociální nůžky se tak rozevřely ještě více. Proto vnímáme rozvoj inkluzivního a kvalitního vzdělávání jako zcela zásadní a velmi aktuální téma. Rezonuje nejen v územích se sociálně vyloučenými lokalitami, ale v celé společnosti.

V naší publikaci naleznete odpověď na otázku, proč téma považujeme za důležité a proč by mělo mít prioritu. Snažíme se vysvětlit a podpořit myšlenku budování srovnatelného standardu kvality vzdělání, který dokáže poskytovat kterákoliv (především) základní škola. Jsme si zároveň vědomi toho, že významnou roli v dosahování popsaného stavu hrají podmínky jednotlivých škol, výrazně například zastoupení žáků se zvýšenou potřebou podpory ve vzdělávání. Představujeme cestu, jak kvalitu podpořit a rozvíjet cestou střední úrovně řízení škol. Pro zajištění standardů výsledků žáků i výkonu pedagogů je cílené vedení spolupráce škol většího území bezpodmínečnou nutností. Pozornost obracíme především ke zřizovatelům škol a jedno z klíčových doporučení naší publikace, nejen ve vztahu ke sjednocování kvality, ale i k návratnosti investic do vzdělávání, je vyvažování zatížení škol z hlediska podílu žáků z rodin s nízkým socioekonomickým statutem. Mimo jiné i proto, aby nároky pro pedagogický výkon byly srovnatelné. Co všechno ovlivňuje budování dostupné kvalitní vzdělávací soustavy na místní úrovni jsme se snažili přiblížit prostřednictvím řady výzkumů, inspirací, doporučení a ověřených modelů, jak ze zahraničí, tak z našich zkušeností nebo z relevantních analýz z České republiky.

Přeji vám zajímavé čtení a pevně doufám, že i díky této publikaci naleznete inspiraci nebo potřebné argumenty pro cílený rozvoj spolupráce škol a ostatních lokálních aktérů směrem ke kvalitnímu a inkluzivnímu vzdělávání.

Podzim 2021

David Beňák
ředitel Odboru pro sociální začleňování
(Agentury) MMR ČR

OBSAH

ÚVOD	10
CO METODIKA PŘEDSTAVUJE	10
KOMU JE METODIKA URČENA	11
DOPORUČENÝ POSTUP PRÁCE S METODIKOU	11
I. JAKÉ JSOU KOMPETENCE OBCE V ROLI ZŘIZOVATELE	14
1.1 LEGISLATIVNÍ RÁMEC	14
1.2 NA CO VŠECHNO MAJÍ ZŘIZOVATELÉ V AGENDĚ VZDĚLÁVÁNÍ VLIV	16
1.3 ŠKOLSKÉ OBVODY SPÁDOVÝCH ŠKOL (TZV. SPÁDOVÝ OBVOD ŠKOLY)	18
2. JAK SE KVALITA A DOSTUPNOST VZDĚLÁNÍ	
 PROMÍTÁJÍ DO ZÁKLADNÍCH OBLASTÍ ŽIVOTA JEDINCE	22
2.1 EKONOMICKÝ ROZVOJ A HOSPODÁŘSKÝ RŮST	23
2.2 DEMOKRATICKÁ A BEZPEČNÁ SPOLEČNOST	26
2.3 KVALITA ŽIVOTA V REGIONU	29
3. JAK NAHLÍŽET NA KVALITU VE VZDĚLÁVÁNÍ	32
3.1 PYRAMIDA KVALITNÍ ŠKOLY	33
3.2 FAKTORY OVLIVŇUJÍCÍ KVALITU VZDĚLÁVÁNÍ	36
4. JAK MOHOU OBCE CÍLENĚ ROZVÍJET ŘÍZENÍ ŠKOL NA SVÉM ÚZEMÍ	
 ANEK PŘEDPOKLADY KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA REGIONÁLNÍ ÚROVNI	40
4.1 VZDĚLÁVÁNÍ JAKO POLITICKÁ PRIORITA	42
4.2 PERSONÁLNÍ ZAJIŠTĚNÍ VEDENÍ VZDĚLÁVÁNÍ NA REGIONÁLNÍ ÚROVNI	43
4.2.1 „Leader“ rozvoje vzdělávání v území	44
4.2.2 Další pozice	46
4.3 POROZUMĚNÍ A SHODA NA VÝZNAMU A ÚČELU VZDĚLÁVÁNÍ: TVORBA VIZE	48
4.3.1 Základní podmínky pro tvorbu vize	49

4.4	SPOLUPRÁCE A SDÍLENÍ ZALOŽENÉ NA DOBRÝCH VZTAZÍCH A PODPORUJÍCÍ PROFESNÍ RŮST	51
4.4.1	Principy sdílení a spolupráce	52
4.4.2	Podmínky pro sdílení a spolupráci mezi klíčovými aktéry vzdělávání v regionu/území ..	54
4.4.3	Možné platformy sdílení	56
4.5	KONCEPČNÍ PLÁNOVÁNÍ V DLOUHODOBÉM HORIZONTU	62
4.5.1	Základní předpoklady účelného a smysluplného plánu	64
5.	JAK SLEDOVAT ZAJIŠTĚNÍ ROVNÝCH PODMÍNEK A KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚZEMÍ OBCE.	70
5.1	JAK NÁM MOHOU DATA POMOCI VYHODNOCOVAT A ZVYŠOVAT KVALITU VZDĚLÁVÁNÍ	70
5.2	JAKÝ TYP DAT LZE VYUŽÍVAT?	72
5.3	PŘÍKLADY VYUŽITÍ DAT	74
5.3.1	Zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků	74
5.3.2	Podpora žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami	74
5.3.3	Riziko předčasných odchodů	75
5.3.4	Vyhodnocování podmínek vzdělávání v jednotlivých školách	76
	ZÁVĚR	77

Reálným řešením slabých míst vzdělávacího systému není návrat k centralizovanému řízení a odebrání kompetencí školám a zřizovatelům, ale spíše podpora a pomoc ve snaze o efektivní řízení, které zajistí potřebné podmínky a podporu pro všechny aktéry tak, aby získali dostatek informací, měli důvěru v systém i sami v sebe a byli ochotní vzájemně komunikovat a spolupracovat. (Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+, MŠMT, 2020, s. 58)

Tato metodika vychází z poznatků, které Odbor (Agentura) pro sociální začleňování Ministerstva pro místní rozvoj ČR nabyt v průběhu realizace projektu Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami. Metodika rozvíjí myšlenku řízení škol, resp. vzdělávání na regionální úrovni. „Region“ přitom striktně nevymezuje, rozumí jím však především samosprávné územní celky v roli zřizovatelů škol, zejména pak větší obce III. stupně (ORP), které zřizují několik základních a mateřských škol. Základní principy popsané v metodice ale mohou využít i menší ORP, případně naopak i kraje či další subjekty, které se do vzdělávací sítě zapojují.

Co metodika představuje

Kvalitní vzdělávání dostupné všem lze definovat jako stav, kdy má rodič jistotu, že na kterékoli mateřské a základní škole dostane dítě odpovídající podporu k rozvoji svého potenciálu a talentu. Dosažení srovnatelného standardu kvality škol ale významně ovlivňují podmínky jednotlivých škol, například zastoupení žáků vyžadujících zvýšenou podporu ve vzdělávání. Zásadní doporučení pro sjednocení kvality a zároveň návratnosti investic do vzdělávání je tedy ve vyvažování zatížení škol i z hlediska podílu žáků z rodin s nízkým socioekonomickým statusem tak, aby nároky pro pedagogický výkon byly srovnatelné.

Kromě kapitoly věnované kompetencím zřizovatele obsahuje metodika další tři hlavní části, které odpovídají na otázky *proč*, *co* a *jak*. Druhá kapitola vysvětluje, *proč* je kvalitní a všem dostupné vzdělání pro společnost výhodné, třetí kapitola nabízí vymezení kritérií kvality – o *co* má vzdělávání usilovat. Nabízí způsob nastavení kritérií, podle kterých lze sledovat kvalitu pedagogického přístupu, nastiňuje překážky kvalitního vzdělávání a jejich příčiny. Čtvrtá kapitola přináší návrhy, *jak* kvalitu podpořit a prosazovat cestou střední úrovně řízení systému vzdělávání. Představuje základní pilíře regionálního řízení škol (odborné a podpůrné vedení, sdílení a spolupráce škol a dalších aktérů vzdělávání a koncepční plánování zohledňující zatížení škol). Kvality ve vzdělávání lze těžko dosáhnout jinými cestami než snahou o dosažení jednotného standardu jak z hlediska výsledků žáků, tak z hlediska profesionálního výkonu pedagogů. Pro zajištění standardů výsledků žáků i výkonu pedagogů je cílené řízení spolupráce škol většího

území bezpodmínečnou nutností, a právě vymezení takových podmínek se věnujeme ve čtvrté kapitole. Poslední, pátá kapitola, přináší vodítka k tomu, jak průběžně sledovat, zda se kvalitu daří udržet a dále rozvíjet.

Napříč textem jsou pro informaci i pro inspiraci uváděny příklady a doporučení, výsledky relevantních analýz z České republiky i ze zahraničí, ověřené modely, které vedou ke zlepšení výsledků žáků.

Komu je metodika určena

Metodika není určena pouze těm, kteří řeší problém vzdělávání dětí či žáků ze sociálně vyloučených lokalit, ale všem, kdo usilují o zvýšení kvality vzdělávání jako celku. Primárně cílí na:

- zřizovatele škol,
- pracovníky v oblasti školství v rámci místní samosprávy,
- vedoucí pracovníky škol a školských zařízení,
- pedagogické pracovníky obecně,
- ale také na všechny další aktéry v oblasti vzdělávání na místní úrovni.

Doporučený postup práce s metodikou

Uvedené kapitoly mají svou logiku, navazují na sebe s cílem provést čtenáře důležitými oblastmi či fázemi postupného budování kvalitního a inkluzivního vzdělávání na místní úrovni, ale také počítají s možností zaměřit se pouze na některé pasáže podle aktuálního zájmu a potřeb čtenáře.

JAKÉ JSOU KOMPETENCE OBCE V ROLI ZŘIZOVATELE

I. JAKÉ JSOU KOMPETENCE OBCE V ROLI ZŘIZOVATELE

Cílem této kapitoly je představit postavení zřizovatele škol v rámci vzdělávacího systému ČR a legislativní úpravu kompetencí zřizovatele. S ohledem na zaměření tohoto dokumentu se bude věnovat výhradně pozici obce v roli zřizovatele, nikoliv všem zřizovatelským subjektům.

I.1 Legislativní rámec

Přestože může vznikat dojem, že je vzdělávací systém ryze vnitrostátní záležitostí každého státu, řada smluv uzavřených na půdě OSN i Rady Evropy¹ zaručuje právo na vzdělání. Tyto smlouvy přitom neobsahují požadavky na konkrétní podobu procesu vzdělávání, ale garanci výsledku (např. všichni obyvatelé mají alespoň základní vzdělání) a podmínky jeho dosažení (např. bezplatnost základního vzdělání, dostupnost v místě bydliště, právo na vzdělání v jazyce národnostní menšiny apod.). Rostoucí důraz je přitom kladen na právo na vzdělání *každého* dítěte podle jeho vlastního vzdělávacího potenciálu.

Každý stát je přitom odpovědný nejen za realizaci práva na vzdělání jako naplňování své vzdělávací politiky, ale i za celou škálu dalších agend, které se ve vzdělávacím systému vyskytují a realizaci práva na vzdělání ovlivňují.

Vliv struktury veřejné správy na realizaci vzdělávací politiky

Jak obecní, tak krajská samospráva mají školským zákonem (zákon č. 561/2004 Sb., zákon o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání) jednoznačně určenou svou samostatnou působnost i výkon státní správy v přenesené působnosti. Podle školského zákona do samostatné působnosti spadá zřizování a správa škol na obecní, krajské i celostátní úrovni, do výkonu státní správy v přenesené působnosti pak spadá agenda finančního zajištění poskytování veřejné služby vzdělávání a agenda statistického zjišťování (§ 183 školského zákona).

Pro systém veřejné správy v České republice je příznačná i vysoká míra decentralizace: obce v rámci samostatné působnosti nejsou ve své roli zřizovatele podřízeny žádnému nadřazenému samosprávnému orgánu (kraji). V případě samosprávných orgánů totiž mezi kraji a obcemi neexistuje obecně vztah nadřízenosti a podřízenosti. Struktura a organizace veřejné správy

¹ Ze smluv uzavřených na půdě OSN mj. Mezinárodní pakt o hospodářských, sociálních a kulturních právech (vyhláška č. 120/1976 Sb.), Úmluva o právech dítěte (sdělení č. 104/1991 Sb.) nebo Úmluva o právech osob se zdravotním postižením (sdělení č. 10/2010 Sb. m. s.), ze smluv Rady Evropy např. Úmluva o ochraně lidských práv a základních svobod (sdělení č. 209/1992 Sb.) či Rámcová úmluva o ochraně národnostních menšin (sdělení č. 96/1998 Sb.).

nefunguje na principech pracovněprávních pokynů nadřízeného stupně stupni podřízenému. Při výkonu státní správy v přenesené působnosti se obecní a krajské úřady musejí řídit pouze zákony, právními předpisy vydanými na základě zákona, rozhodnutími vlády a směrnicemi ústředních správních úřadů publikovanými ve Věstníku vlády pro orgány krajů a orgány obcí a závěry orgánů, které vykonávají kontrolu výkonu přenesené působnosti (§ 61 odst. 2 zákona o obcích (zákon č. 128/2000 Sb.), § 30 zákona o krajích (zákon č. 129/2000 Sb.) a § 31 odst. 3 zákona o hl. m. Praze (zákon č. 131/2000 Sb.). To se týká i velmi rozšířené metodické a odborné podpory, jejíž obsah také není právně závazný (např. § 61 odst. 3 zákona o obcích). Povinnosti je pak možné samosprávným orgánům ukládat směrnicemi a kontrolními závěry jen pokud to umožňují právní předpisy (např. odstranění protiprávního stavu, zjednání nápravy nebo uvedení do výchozího stavu).

Školou je podle školského zákona každý subjekt, který byl zapsán do rejstříku škol a poskytuje školské služby (§ 141 až § 159a školského zákona). Zřizovatel nese odpovědnost za existenci školy coby nositele veřejné služby (§ 2 odst. 3 školského zákona), a také za její řádný výkon z hlediska věcné i formální kvality. Zřizovatel však tuto agendu neřídí (tuto odpovědnost nese poskytovatel – škola) a nesmí do věcné agendy poskytovatele zasahovat.

Škola je stejně jako kterákoli jiná právnická osoba plně odpovědná nejen za svou činnost jako poskytovatele veřejné služby, ale i za svůj chod. Pro školy platí tyto premisy:

- Každá škola je povinna fungovat v souladu s celým právním řádem České republiky a s příslušnými rámcovými vzdělávacími programy, které představují státní vzdělávací politiku. Školám nelze ukládat povinnosti a úkoly nad rámec těch, které obsahují závazné právní předpisy.
- Žádná škola není vázána informacemi, instrukcemi či pokyny, ale pouze zákony a právními předpisy vydanými na základě zákona. Informace, instrukce či pokyny mohou sloužit jen jako návod k chování podle závazných právních předpisů.

Výjimku z těchto dvou pravidel představuje agenda financování škol z veřejných rozpočtů a výsledky činnosti kontrolních orgánů.

Zcela specifické je postavení ředitele školy v případech, kdy rozhoduje o právech a povinnostech, a má proto postavení správního orgánu prvního stupně. Jde typicky o případy přijetí ke vzdělávání (zápis, nebo přestup), povolení odkladu, povolení individuálního (tzv. domácího) vzdělávání atd. (§ 165 odst. 2 školského zákona). Ani v těchto případech, kdy se mohou účastníci řízení odvolat k odvolacímu správnímu orgánu (správní orgán druhého stupně), však není odvolací správní orgán orgánem nadřízeným. Ředitel školy však v agendě práv a povinností nerozhoduje o podpůrných opatřeních ve druhém a vyšším stupni. To náleží pouze pedagogicko-psychologickým poradnám a speciálně pedagogickým centrům (§ 16 odst. 4 školského zákona). Odvolacím orgánem je pak Národní pedagogický institut jako právnická osoba pověřená Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy ČR a jde o revizní řízení.

S jistou mírou nadsázky se dá říci, že vzdělávací systém ČR připomíná vejce uvařené naměkko: právní řád je křehká skořápka s pevnými pravidly, která drží rosolovitý bílek – jednotlivé rámcové vzdělávací programy a uvnitř něj tekutý žloutek – vzdělávací programy jednotlivých škol. Vše dohromady pak tvoří kompaktní celek. Jestli tomu tak je i ve skutečnosti a jestli nedochází ke změně formy „vaječného pokrmu“, je pak nejen na posouzení všech aktérů vzdělávání, ale i na jejich dovednostech.

1.2 Na co všechno mají zřizovatelé v agendě vzdělávání vliv

Přestože se při využití argumentu rozsáhlé autonomie škol zdá, že je vliv zřizovatele školy na plnění všech jejích funkcí minimální, je tomu v podstatě naopak. Mezi klíčové kompetence zřizovatele patří jmenování ředitele jako statutárního orgánu školy, zastoupení ve školské radě, odpovědnost za materiální vybavení škol (je tedy na vzájemné komunikaci a spolupráci se školou, kolik finančních prostředků a k jakému účelu zřizovatel poskytne ze svého rozpočtu škole nad rámec zajištění potřebného provozu), kontrola a hodnocení škol.

Jmenování ředitele školy a zastoupení ve školské radě

Ačkoli zřizovatel nemá oprávnění zasahovat do vzdělávacího procesu školy, může to, jak škola realizuje vzdělávací politiku státu prostřednictvím školního vzdělávacího programu (dále jen „ŠVP“), tj. jak vzdělává, významně ovlivnit výběrem ředitele školy.

Již ve fázi formulace parametrů výběrového řízení tak může důležitou roli sehrát požadavek, aby uchazeči předložili vzdělávací koncepci školy, která se následně promítne právě do ŠVP. Ředitel školy je na jedné straně povinen ŠVP předložit školské radě, ve které je z jedné třetiny zastoupen i zřizovatel, na straně druhé však školská rada ŠVP neschvaluje, pouze se k němu vyjadřuje. Je tomu tak proto, že za realizaci vzdělávací politiky je odpovědný ředitel školy, nikdo jiný.

Kontrola škol

Podle kontrolního řádu je zřizovatel obecně oprávněn kontrolovat plnění povinností uložených školám právními předpisy (zákon č. 255/2012, o kontrole). Z hlediska kontroly škol má klíčovou roli Česká školní inspekce (dále jen „ČŠI“), jejíž kontrolní pravomoci jako orgánu státní kontroly jsou jednak nejširší, jednak je jako jediná oprávněna kontrolovat i hodnotit vlastní pedagogický proces. Kromě kvality vzdělávání a „*efektivnosti vzdělávací soustavy*“ ČŠI kontroluje dodržování právních předpisů, které „*se vztahují k poskytování vzdělávání a školských služeb*“ a využívání přidělených prostředků ze státního rozpočtu (§ 174 školského zákona).

Jestliže ČŠI shledá stížnost na poskytování školské služby školou důvodnou a zřizovatel obdržel výsledek šetření ČŠI k dalšímu řízení, zřizovatel má podle školského zákona povinnost informovat ČŠI o vyřízení stížnosti a o opatřeních přijatých k nápravě (§ 174 školského zákona). Z takového postupu je zřejmé, že musí nejprve k nápravě dojít.

Financování činnosti škol podléhá několikanásobné kontrole: na nejnižší úrovni veřejné správy kontrolují celkové hospodaření škol jako příspěvkových organizací obce z titulu zřizovatele podle zákona č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. Dotace hrazené státem pak mohou kontrolovat ČŠI jako orgán státní kontroly a Nejvyšší kontrolní úřad. Z titulu výkonu státní správy v přenesené působnosti pak mohou hospodaření škol s finančními prostředky přidělenými ze státního rozpočtu kontrolovat krajské úřady/Magistrát hl. m. Prahy.

Inspektoráty práce kontrolují dodržování pracovně právních předpisů a jednotlivé krajské hygienické stanice pak kontrolují ochranu veřejného zdraví (dodržování tzv. hygienických standardů) podle zákona o ochraně veřejného zdraví (zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví).

Specifickou kontrolní úlohu má veřejný ochránce práv, který má jako nesankční kontrolní orgán v gesci právo na rovné zacházení a ochranu před diskriminací podle antidiskriminačního zákona (zákon č. 198/2009 Sb., antidiskriminační zákon), mj. při přístupu ke vzdělávání.

Hodnocení škol

Školský zákon je v případě hodnocení škol zřizovateli velmi stručný, protože nechává na samotných zřizovatelích, podle čeho a jak budou školy hodnotit. Jedinou zákonnou podmínkou je, aby zřizovatel tato kritéria zveřejnil předem (§ 12 školského zákona). Otázkou tedy je, co má, může, nebo nemá být kritériem. V tomto ohledu jsou klíčové dva aspekty – jak lze definovat „kvalitu“ ve vzdělávání (více viz kapitola třetí) a která data lze a je vhodné k hodnocení použít (více viz kapitola pátá).

Nejdostupnějším zdrojem dat o školách, které může zřizovatel v rámci hodnocení využít, jsou výroční zprávy jednotlivých škol. Tyto údaje však skýtají riziko záměny hodnocení školy za hodnocení vzdělávaných žáků. Jde totiž především o informace o prospěchu žáků, o úspěšnosti v přijetí ke vzdělávání na další stupeň vzdělávání, o přijatých kázeňských opatřeních a pochvalách, o zapojení a úspěšnosti žáků v nejrůznějších soutěžích. Je však nutné si uvědomit, že tyto vzdělávací výsledky žáků jsou skutečně výsledky žáků samotných, ne školy, byť má na ně škola vliv a v hodnocení školy mají tyto informace své místo. Pokud má být hodnocena škola, pak je nutné hodnotit celý organismus, nejen několik dílčích parametrů.

Hodnocení škol provádí i ČŠI s využitím kritérií Kvalitní školy (Česká školní inspekce [ČŠI], 2020), která obsahují i sledování jevů jako způsob řízení školy ředitelem po stránce organizační i po stránce odborné – pedagogické. Velkou pozornost pak věnuje ČŠI voleným metodám vzdělávání vzhledem k učivu a vzdělávacím potřebám dětí, klimatu ve třídách a pracovnímu klimatu učitelů. ČŠI se věnuje také vztahům mezi učiteli, dětmi a rodiči včetně schopnosti školy motivovat ke vzdělávání i děti ohrožené školním neúspěchem. Pozornost je věnována i struktuře obyvatelstva a jeho vzdělanostní úrovni.

V České republice je ČŠI také odpovědná za provádění šetření OECD TALIS (ČŠI, nedat.-a). To se zaměřuje právě na „měření“ kvality vnitřního prostředí škol a jeho vlivu na vzdělávání, tj. na děti i učitele. ČŠI realizuje i další mezinárodní šetření, která se zaměřují na hodnocení vzdělávání zjišťováním znalostí a dovedností dětí, např. PIRLS, TIMSS, ICILS či PISA (ČŠI, nedat.-b).

Školy mohou provádět i sebehodnocení (autoevaluaci). Informace o autoevaluačních nástrojích ve vazbě na kritéria kvalitní školy je obsažena např. v publikaci ČŠI Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy (Greger et al., 2018).

1.3 Školské obvody spádových škol (tzv. spádový obvod školy)

Vymezení spádových obvodů škol lze považovat za klíčovou kompetenci obce ve vztahu k zajištění rovného přístupu ke vzdělávání, a to zejména s ohledem na riziko diskriminace.

Vymezení spádových obvodů

Spádový obvod školy je přesně určená oblast obce, z níž všechny děti musejí být přijaty do veřejné mateřské/základní školy zřízené obvykle obcí. O určení spádových obvodů škol rozhodují obce v samostatné působnosti vyhláškou obce. Pokud je v obci jen jedna mateřská/základní škola, pak je spádovou oblastí celá obec, pokud je v obci škol více, rozhoduje se o spádovém obvodu všech škol. V praxi je znám model tzv. jednospádovosti a tzv. vícespádovosti škol. Ten zahrnuje i stav, kdy je v obci více škol a spádovým obvodem každé z nich je celá obec.

Tzv. jednospádovost škol znamená, že každá adresa v obci, na kterou je možné se přihlásit k trvalému pobytu, má určenou právě jen jednu školu. Vícespádovost škol pak znamená, že adresa, na kterou je možné se přihlásit k trvalému pobytu, má určené dvě i více spádových škol.

Přestože se model vícespádovosti škol může jevit jako vstřícnější, protože si zákonní zástupci mohou vybrat, do které ze spádových škol dítě přihlásí, v praxi tento model přináší řadu problémů. První z nich je spíše administrativního charakteru, dítěti totiž vzniká nárok na přijetí do každé ze spádových škol. Ředitel každé školy je tedy zároveň ředitelem školy, která je pro dítě školou

spádovou. Na rozdíl od těch, kteří přijali dítě ke vzdělávání mimo svůj spádový obvod (v případě jednospádovosti), však nemá zákonnou povinnost tuto skutečnost oznámit řediteli či ředitelům dalších spádových škol (§ 26 školského zákona). Z tohoto důvodu může být obtížné vyhodnocovat reálné naplnění budoucího prvního ročníku, a komplikuje se tak možnost přijímání dětí z jiných spádových obvodů (např. z jiných obcí).

Dalším problémem tohoto modelu je riziko diferenciací škol, kdy část rodičovské veřejnosti přihlašuje své děti do tzv. „výběrových“ škol, zatímco méně motivovaní či hůře informovaní rodiče volí školy ostatní, resp. školy, které jsou jejich bydliště nejblíže. Tato diferenciací může mít jak faktickou podobu (jedná se o preference rodičů), tak i formální podobu (kdy jsou rodičům děti s předpokladem nižšího studijního potenciálu doporučovány školy s nižšími aspiracemi).

Riziko nepřírozené diferenciací škol sebou však nese také model tzv. jednospádovosti, kdy spádové obvody vymezují homogenní oblasti z hlediska socioekonomického či jiného statusu obyvatel. Výjimečné nejsou ani situace, kdy hranice spádových oblastí kopírují hranice sociálně vyloučených lokalit, a to i přesto, že Ministerstvo vnitra ve svém doporučení uvádí:

Obec má nastavit školské obvody v souladu se zásadou rovného přístupu ke vzdělávání bez jakékoli diskriminace [§ 2 odst. 1 písm. a) školského zákona]. Obec má předcházet i spontánní segregaci, která by mohla vzniknout z objektivních příčin (např. jako důsledek existence sociálně vyloučených lokalit obývaných převážně Romy). (Ministerstvo vnitra ČR, 2017, s. 30)

Výhodou jednospádovostního modelu je však to, že lze z pozice zřizovatele nežádoucí diferenciaci předcházet. Kontrolním orgánem nastavení spádových obvodů škol jejich zřizovateli je Ministerstvo vnitra ČR coby obecný kontrolní orgán nad výkonem samostatné působnosti samosprávných orgánů.²

Význam trvalého pobytu dětí jakožto kritéria k přijetí dítěte ke vzdělávání

Z hlediska stanovení spádových obvodů má velký význam trvalý pobyt dětí. Poskytování vzdělání je totiž kromě dosažení věku dítěte vázáno na jeho trvalý pobyt. Nejde přitom ani o trvalý pobyt zákonných zástupců ani o skutečné bydliště dítěte.

Praktickou komplikaci představuje skutečnost, že asi třetina populace ČR žije z nejrůznějších důvodů jinde než v místě svého trvalého pobytu, od prostého „neřešení rozdílností adres“ až po situace, kdy pronajímatel bydlení brání přihlášení k trvalému pobytu. V případě absence trvalého

2 Viz Metodické doporučení k činnosti územních celků (Ministerstvo vnitra ČR, 2017). Na tyto dokumenty ministerstva vnitra odkazuje i veřejný ochránce práv ve svém Doporučení ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí z roku 2018 (Veřejný ochránce práv, 2018). Jde o postupy, které se vztahují na jakoukoli formu rozdělování dětí bez ohledu na příčinu a zá-
měr. Tématem spádových obvodů se veřejný ochránce práv zabývá i ve sborníku stanovisek ze školství (Křeček et al., 2021).

pobytu se pak spádovou školou stává škola podle místa narození (§ 10 zákona č. 133/2000 Sb., o evidenci obyvatel), nebo podle místa ohlašovny posledního trvalého pobytu, pokud byl trvalý pobyt úředně zrušen kvůli zániku objektu, ukončení majetkových práv (nejčastěji nájmu, nebo podnájmu), nebo kvůli neoprávněnému přihlášení (§ 12 zákona č. 133/2000 Sb.). Fakt, že tato adresa může být vzdálená od skutečného bydliště dítěte i stovky kilometrů, jen podtrhuje absurditu této úpravy.

Podobné následky má i situace, kdy děti bydlí ve spádové oblasti základní/mateřské školy, nemovitost však není určena k celoročnímu bydlení, případně není určena k bydlení vůbec. V těchto případech není ani možné se z podstaty věci k trvalému pobytu přihlásit.

Specifickým problémem je účelová „zápisová migrace“ dětí, které jejich rodiče mohou v touze dostat dítě na vysněnou školu přihlásit k trvalému pobytu na adrese patřící do kýženého spádového obvodu. Důvody přehlašování nepodléhají posouzení, neboť jde o ohlašovací, nikoli povolovací (rozhodovací) mechanismus (viz § 10 zákona č. 133/2000 Sb.). Pokud tedy přihlašovaný splní podmínky pro přihlášení se k trvalému pobytu na příslušné ohlašovně, musí být přihlášen.

Jak již bylo uvedeno výše, význam trvalého pobytu dítěte je (společně s věkem) klíčovým kritériem pro přijetí dítěte ke vzdělávání do spádové školy, přičemž jediným důvodem pro nepřijetí dítěte ze spádového obvodu může být naplněná kapacita školy. V takovém případě nezbyvá řediteli školy než se obrátit na zřizovatele, aby zajistil podmínky pro plnění povinné školní docházky, tj. aby zajistil místa pro spádové děti v jiné škole, která bude povinna je přijmout jako by šlo o školu spádovou (§ 178 školského zákona).

Naprosto odlišná situace je však v případě rozhodování o přijetí dětí, které jsou přihlášeny k trvalému pobytu mimo spádový obvod školy. Pro takové situace je potřebné nejprve vyřešit otázku, je-li možné uplatnit i další podmínky přijetí, protože školský zákon zná kromě podmínky trvalého pobytu pouze podmínku věku. Bude potřeba značné obezřetnosti, aby případné další podmínky nebyly diskriminační (např. zdravotní stav, státní občanství, nedostatečná znalost češtiny, „bezproblémový“ sourozenec aj.)

Dohled nad dodržováním výše uvedených kritérií pro přijetí dítěte ke vzdělávání by měl být v zájmu zajištění rovného přístupu ke vzdělávání důležitou součástí agendy zřizovatele.

JAK SE KVALITA A DOSTUPNOST VZDĚLÁNÍ PROMÍTÁJÍ DO ZÁKLADNÍCH OBLASTÍ ŽIVOTA JEDINCE

2. JAK SE KVALITA A DOSTUPNOST VZDĚLÁNÍ PROMÍTÁJÍ DO ZÁKLADNÍCH OBLASTÍ ŽIVOTA JEDINCE

Vzdělání je mj. nástrojem dosažení vyšší konkurenceschopnosti a prosperity, zvyšuje kvalitu života i soudržnost a bezpečnost společnosti. Souvislost hospodářského, ekonomického a společenského rozvoje se vzděláním dokládá mnoho studií různých vědních oborů (OECD, 2010a; München et al., 2012; München & Protivínský, 2012; Wößmann & Schütz, 2006). Poukazují i na to, že sociální soudržnost (koheze) je důležitou podmínkou pro udržitelný a stabilní ekonomický rozvoj, pro zajištění bezpečné společnosti se zárukou občanských práv (Sirovátka, 2006; Prokop, 2019a).

Zásadní přitom je, aby kvalitní vzdělávání bylo dostupné všem. Jedině takové vzdělávání snižuje pravděpodobnost sociálních problémů a zajišťuje stabilnější ekonomický a hospodářský růst. To je sice z hlediska investic a zdrojů náročné, tyto investice však budou vždy nepoměrně menší než náklady na zmírnění dopadů nekvalitního vzdělání.

Níže stručně popisujeme základní oblasti, do kterých se míra kvality a dostupnosti vzdělání významně promítá. Nedostatky v kvalitě a úrovni vzdělání zakládají na vyšší nezaměstnanost, menší výdělky, nižší úroveň technologického a průmyslového rozvoje regionu, vyšší výskyt trestné činnosti, významnější zdravotní problémy obyvatel a s tím spojené vyšší náklady na zdravotní péči, pasivní přístup obyvatel k věcem veřejným a obecně menší spokojenost občanů regionu s životem v místě bydliště. Absenci dostupného kvalitního vzdělávání tak můžeme obrazně nazvat „časovanou bombou“.

Pro zajímavost: Úspěch a spokojenost jednotlivce souvisí s úrovní a kvalitou jeho vzdělání. Společenský a ekonomický rozvoj je stále více podmíněn vzdělaností lidí, a tedy kvalitou vzdělávacího systému:

Roste tudíž význam vzdělání jako faktoru ekonomického a společenského úspěchu jednotlivce i kvality života celé společnosti. Na globalizovaném trhu práce roste produktivní význam kreativního lidského intelektu a klesá produktivní role manuální práce, rutiny a izolovaných znalostí. V ekonomicky nejrozvinutějších zemích roste význam sektoru služeb s vysokou přidanou hodnotou. (Mejstřík, 2011, s. 123)

2.1 Ekonomický rozvoj a hospodářský růst

Kvalitní podpora dětí z rodin, které jim nemohou nebo nedovedou z jakýchkoliv důvodů poskytnout pomoc ve vztahu ke vzdělávání (nízký socioekonomický status, děti s odlišným mateřským jazykem nebo kulturním zázemím, děti v krizové situaci ve vztahu k blízkým osobám), přináší významné úspory veřejných rozpočtů (Barnett, 1995; Chetty et al., 2011; Heckman & Masterov, 2004).

Jedna z nejznámějších studií ekonoma Jamese Heckmana (Heckman, 2008; Heckman et al., 2010) potvrdila, že 1 dolar investovaný do kvalitní podpory v předškolním věku (rozvoj celkové osobnosti, kognitivních a poznávacích funkcí, motoriky a jazyka) uspoří za jeden rok 7–10 centů, tedy návratnost vložené investice je 7–10 % za jeden rok. To znamená, že investovaný dolar se za dalších 10–14 let vrátí a za celý život člověka se návratnost onoho dolaru ještě mnohonásobí. Navazující výzkum ukázal, že vyššího vzdělání dosahují i potomci dětí, které byly v předškolním podpořeny. Návratnost investice je tím vyšší, čím nižší je věk dítěte v době, kdy k zahájení intervence dojde.

Jak dokazují výsledky srovnání testů PISA, výrazného zlepšení se podařilo dosáhnout v Polsku mezi lety 2000–2006. Stěžejním bodem polské reformy bylo zajištění rovných vzdělávacích příležitostí, kdy tamní školy, lépe než v jiných zemích, dokáží vyrovnávat rozdíly mezi slabšími a silnějšími žáky (OECD, 2011).

Pro zajímavost: „Logika je z ekonomického hlediska docela jasná. Můžeme investovat včas, abychom zabránili disproporcím a předešli zásadním rozdílům v dosažených výsledcích, anebo můžeme platit, abychom disproporce napravili v okamžiku, kdy už je to mnohem těžší a finančně náročnější. V každém případě platíme. A po určitou dobu budeme muset provádět obě platby. Avšak mezi oběma přístupy existuje významný rozdíl. Včasné investice nám umožňují utvářet budoucnost. Pozdější investice nás svazují s nápravami promarněných příležitostí v minulosti.“ (Heckman, 2011, podle OECD, 2012b, s. 28)

Sociální a ekonomické rozdíly

Podle definice Eurostatu žije v ČR pod hranicí chudoby 9,1 % obyvatel, tedy méně než dříve a méně než ve většině ostatních členských států Evropské unie (viz statistiky příjmové chudoby Eurostat, 2020). Podle této definice je chudobou ohrožena domácnost, jejíž příjmy nedosahují 60 % mediánu. Násobně větší počet osob je však chudobou a sociálním vyloučením ohrožen – pro zhruba třetinu domácností je problémem uhradit neočekávaný výdaj ve výši 10 200 Kč. Údaje Eurostatu navíc nezohledňují dopady exekuce a insolvence na reálné disponibilní příjmy domácností.

Trvale jsou nejvíce ohroženými skupinami nezaměstnaní, neúplné rodiny s dětmi a rodiny se třemi a více dětmi. Chudoba ohrožuje více než pětinu (22 %) mladých lidí v ČR (18–30 let). Mezi mladými lidmi, kteří své vzdělání ukončili bez maturity, je ohroženo chudobou alarmujících 40 %, dále je chudobou je ohrožena až třetina mladých rodičů. Jasná je souvislost se vzděláním rodičů – 38 % mladých, jejichž rodiče nemají maturitu, je ohroženo chudobou (Prokop et al., 2018).

Úroveň nejvyššího dosaženého vzdělání závisí v ČR velkou měrou na tom, v jaké rodině se dítě narodí. Podle analýzy Českého statistického úřadu a Fakulty informatiky a statistiky Vysoké školy ekonomické (VŠE) má 57,6 % obyvatel shodné vzdělání s rodiči (Český statistický úřad [ČSÚ], 2015). Největší shoda ve vzdělání rodičů a dětí je tam, kde rodiče mají základní či středoškolské vzdělání bez maturity, popř. oba rodiče mají maturitu, a to téměř 36 %. Podle zmíněné analýzy je chudobou ohroženo pouze 1 % rodin, v nichž mají oba rodiče vysokoškolské vzdělání. Naproti tomu chudobou je v ČR ohroženo 15 % rodin, kde rodiče, převážně v sociálně vyloučených lokalitách (SVL), mají základní či střední vzdělání bez maturity.

Zároveň ČR zaujímá přední místo mezi státy, ve kterých mají socioekonomické podmínky negativní dopad na dosahované výsledky žáků (OECD, 2010b). „V Česku tedy existuje 1) velmi silná vazba mezi sociálním statutem rodičů a vzdělávacími šancemi jejich dětí. Ale zároveň 2) vysokoškolské vzdělání mladých lidí i při očištění vlivu jejich původu (rodina, region bydliště) výrazně zvyšuje pravděpodobnost, že sami dosáhnou dobrého postavení“ (Prokop et al., 2020, s. 16).

S počtem socioekonomicky znevýhodněných dětí ve škole roste i pravděpodobnost, že škola negativní dopad znevýhodněného zázemí žáka nejen nezmírňuje, ale konzervuje. Dosavadní politiky nedokázaly zabránit mezigeneračnímu přenosu chudoby a sociálního vyloučení – děti z chudých rodin s vysokou pravděpodobností budou také chudé. V hledání cest zvýšení kvality vzdělávání hraje významnou roli zřizovatel, obec, škola.

Pro zajímavost: Odbor pro sociální začleňování Úřadu vlády zkoumal v roce 2018 ekonomické dopady předčasných odchodů ze vzdělávání a zjistil: „Celoživotní ‚cena‘ předčasného odchodu ze vzdělávání pro veřejné rozpočty je zhruba 13 mil. Kč ve srovnání s úspěšným vyučením a 22 mil. Kč ve srovnání s dokončením střední školy s maturitou. Důvody pro tento rozdíl jsou – stejně jako v případě příjmů pro jednotlivce – ve výrazném snížení rizika nezaměstnanosti a ve zvýšení příjmů a tím také odvodů na sociální a zdravotní pojištění a v menší míře také daně z příjmů fyzických osob.“ (Matoušek, 2018, s. 15). „Žák, který místo předčasného odchodu ze vzdělávání zvládne dostudovat SŠ, přinese za svůj život do veřejných rozpočtů v průměru o 2,3–2,8 mil. Kč (současná hodnota) více než žák pouze se základním vzděláním. Tento přínos je bez odečtení nákladů případných intervencí nutných pro dostudování SŠ“ (Grossman & Korbel, 2020, s. 63).

Zaměstnanost

S rostoucím dosaženým vzděláním roste výše výdělku a výrazně klesá pravděpodobnost nezaměstnanosti (ČSÚ, 2016). Údaje Českého statistického úřadu dokládají, že v populaci se základním vzděláním nebo bez vzdělání se nezaměstnanost pohybuje kolem 25 %. Tito lidé jsou v případě nezaměstnanosti mnohem častěji závislí na státní podpoře a na veřejném zdravotnictví, což ovlivňuje hospodářský a ekonomický růst (OECD, 2012b). U vyučených se míra nezaměstnanosti pohybuje kolem 10 %, u středoškoláků s maturitou kolem 5 % a u vysokoškolsky vzdělaných osob okolo 2,5 % (Matoušek, 2018). Lidé s vysokoškolským vzděláním tedy mají dlouhodobě desetkrát nižší míru nezaměstnanosti než lidé s nejvýše základním vzděláním.

Analýza Odboru pro sociální začleňování Úřadu vlády ČR (Matoušek, 2018)³ uvádí:

- Dosažení alespoň středního vzdělání bez maturity znamená oproti základnímu vzdělání zvýšení průměrných celoživotních pracovních příjmů jednotlivce o více než třetinu (8 mil. Kč).
- Úspěšné dokončení střední školy s maturitou znamená zvýšení celoživotních příjmů jedince o více než 60 % (17 mil. Kč).
- Stát přichází u člověka s nedokončeným středoškolským vzděláním o zhruba 13 milionů korun v důsledku nižších odvodů daní, pojistného a nákladů spojených s nezaměstnaností.
- Pokud zvládnou dvě třetiny z 1 500 žáků ze sociálně vyloučených lokalit jen základní školu, přijdou veřejné rozpočty do roku 2067 o 1,78 miliardy korun.

Pro zajímavost: Podle zprávy Světového ekonomického fóra (Schwab, 2019) ekonomika České republiky spadá do nejvyšší kategorie postavené na nejnáročnějších výrobních procesech a inovacích. Digitalizace a automatizace spojené se čtvrtou průmyslovou revolucí přinesou velké změny pracovního trhu. Nároky na intelektuální výkon, sociální kompetence a inovativnost budou stále větší. Kvalita vzdělání bude do budoucna proto čím dále tím více rozhodovat o tom, jak se ČR dovede vyrovnat s budoucími nároky na pracovní kompetence a rozvoj lidského kapitálu.

³ Nejedná se o aritmetické průměry z absolutních hodnot jednotlivých let, ale průměry ke „zlomovým“ hodnotám, aby bylo dosaženo vyšší přehlednosti. Přesná data viz výběrová šetření pracovních sil Českého statistického úřadu (https://www.czso.cz/csu/vykazy/vyberove_setreni_pracovnich_sil).

2.2 Demokratická a bezpečná společnost

Vzdělání, jeho kvalita a úroveň mají významný dopad na posilování demokratických principů, zvyšuje zájem obyvatel o věci veřejné, posiluje celkové zdraví a bezpečnost společnosti, jíž rozumíme v širším slova smyslu nejenom odolnost vůči kriminalitě, ale i populismu a manipulaci. V procesu vzdělávání škola disponuje řadou nástrojů, jimiž lze kompetence žáků v této oblasti posilovat, mj. mediální výchovou, výchovou k občanství, projekty, které posilují participaci žáků na procesech a činnostech ve škole.

Soudržnost

Vymezování se vůči různým tématům probíhá na radikálně vystavěných dichotomiích, které zdánlivě rozdělují společnost na dvě soupeřící strany. Polarizace vede ke konfliktům a potlačuje dialog a konsensus, který je naopak vlastní demokracii, a nadbíhá strategiím založeným na manipulaci, jejichž cílem je většinou získat nějaký druh moci. Jako příklad lze uvést analýzu Českého rozhlasu (Kočí et al., 2019), která dokazuje, že společnost není rozdělena pouze na elitu a lid nebo chudinu. „Špatná zpráva je to v tom, že se nerovnosti posilují a české vzdělávání pozice jednotlivých tříd spíše betonuje, než aby je pomáhalo procházet“ (Senková, 2019).

Vzdělání přitom poskytuje jednu z mála příležitostí pro dlouhodobou zkušenost soužití s lidmi napříč celou společností v každodenním a osobním kontaktu. Škola má potenciál vytvářet pevné vazby a vztahy uvnitř komunity, prohlubovat vztah k místu a poskytuje přirozené podmínky pro to, aby se děti učily vycházet s lidmi, kteří mají odlišné zázemí, postoje a názory.

Prevence radikalismu

Populismus, demagogie, rasismus, anticiganismus nebo nacionalismus, které ve svých důsledcích oslabují demokratické principy, jsou založeny především na strategiích jako je banalizace (neadekvátní zjednodušování složitých problémů), iluzornost (složitě problémy se vyřeší jednoduše nastolením nového řádu), působení na emoce, polarizace, obviňování, agrese (rozštěpování společnosti) a manipulace. Škola může mít významnou úlohu v rozvoji kompetencí a dovedností, které pomáhají tyto strategie identifikovat a odlišit od věcného a podloženého tvrzení. Mediální gramotnost, kritické a analytické myšlení, konstruktivní řešení problémů a schopnost vést dialog patří mezi kompetence, které má škola rozvíjet.

Důvěra v demokracii souvisí také se sociálním postavením: „Lidé, kteří se v posledních letech potýkali s exekucemi, ztrátou bydlení či dlouhodobou ztrátou práce, věří prospěšnosti demokracie mnohem méně než ti, kteří tuto zkušenosti nemají“ (Prokop, 2019a, s. 31). Dlouhodobému osobnímu neúspěchu se brání hledáním příčiny mimo vlastní působnost, což je může vést k obviňování stávajícího systému fungování společnosti.

Společenská angažovanost

Fungování demokracie velkou měrou závisí na tom, nakolik lidé dovedou reflektovat důsledky svého jednání i ve vztahu k druhým. Vyváženost zájmů osobních a zájmů druhých je pro demokracii ustavující. S absencí občanské společnosti se vytrácí jedna z důležitých pojistek demokracie, které zabraňují monopolizaci moci coby projevu radikalizace (Levitsky & Ziblatt, 2018; Snyder, 2017). Občanská uvědomělost, odpovědnost a porozumění demokratickým principům jsou oblasti, které má škola rozvíjet a má pro to mnoho příležitostí, mj. například i cestou školních parlamentů a dalších platform, jejichž prostřednictvím žáci přímo ovlivňují podobu své školy. Škola poskytuje příležitosti, aby se děti učily odpovědnosti, reflexi důsledků vlastního jednání a významu aktivního přístupu k řešení problémů.

Pro zajímavost: Z hlediska úrovně dosaženého vzdělání se do akcí podporujících veřejný zájem mnohem méně zapojují lidé se základním vzděláním a lidé se středním vzděláním bez maturity. Naopak mnohem více angažovaní jsou vysokoškoláci. Jedná se mimo jiné o finanční sbírky, petice (Osoba, 2017).

Volební účast

Volební angažovanost souvisí mimo jiné s vlastní zkušeností s uplatněním ve společnosti. Podle průzkumu společnosti Člověk v tísni & Median (2017) „ochota jít k volbám souvisí s typem školy a socioekonomickým zázemím rodiny. Nejvyšší účast deklarují gymnazisté (75 %) a nejnižší studenti učilišť (59 %). Vysokou účast (okolo 70 %) deklarují také studenti z rodin s vysokou životní úrovní a s rodiči s VŠ vzděláním“ (s. 30).

Pro zajímavost: Důvody pro neúčast studentů ve volbách jsou, obdobně jako v dospělé populaci, nezájem o politiku a nedůvěra ve strany. Průzkumy vzdělání významně ovlivňuje menší odolnost vůči radikalismu.

Podle Člověk v tísni & Median (2017): Studenti gymnázií výrazně častěji deklarovali volbu TOP 09 (cca 25 % dotázaných), která má naopak zcela minimální podporu mezi studenty učilišť. Tam je naopak častější podpora SPD Tomia Okamury a také Dělnické strany (okolo 7 %). Volební preference tak do jisté míry kopírují strukturu podpory v dospělé populaci, kde tyto strany častěji podporují lidé bez maturity a z nižších socioekonomických skupin. Může jít opět o mezigenerační přenos politických názorů. Ale do preferencí se může promítat menší spokojenost se společenskou situací dětí z nižších socioekonomických skupin. Ale do preferencí se také může promítat menší spokojenost se společenskou situací u dětí z nižších socioekonomických skupin a rozdílné informační zdroje či mediální gramotnost (...). (s. 30)

Zdravotní stav

S vyšším vzděláním se zvyšuje délka života, zlepšuje se celkový zdravotní stav a odpovědný přístup k prevenci. Vzdělání prohlubuje poznání souvislostí životního stylu a zdraví. V ČR je vliv vzdělání na zdravotní stav významnější než např. výše příjmu či socioekonomický status (Státní zdravotní ústav, 2014).

Pro zajímavost: Podle OECD (2019) se vysokoškolsky vzdělaný muž v České republice dožije o 11,1 let víc než muž, který má vystudovanou pouze základní školu. Rozdíl mezi dožitím vysokoškolsky vzdělaných žen a těch pouze se základním stupněm vzdělání je obecně menší než u mužů. V České republice se například ženy s vysokou školou mohou dožít o 3,0 roku více než ženy se základním vzděláním, což je číslo srovnatelné s ostatními zkoumanými zeměmi.

Trestná činnost

Řada výzkumných studií z Evropy i USA zdůrazňuje silnou vazbu mezi mírou dosaženého vzdělání a trestnou činností. Studie Vězeňské služby ČR sledovala soubor 27 880 odsouzených, z nichž 51 % získalo základní vzdělání, 37 % dokončilo střední vzdělávání s výučním listem, 11 % maturitu a 1 % získalo vysokoškolské vzdělání (Drahý et al., 2018). Srovnání s celkovým počtem osob starších 15 let vykazuje významný rozdíl především v kategoriích základní vzdělání (v populaci zastoupeno 14 % osob) a vysokoškolské vzdělání (19 % osob) (ČSÚ, nedat.).

Pro zajímavost: Statistiky z roku 2001 uvádějí, že více než 75 % odsouzených v Itálii nedokončilo střední školu (Buonanno & Leonida, 2006). Podobné údaje evidují státní věznice v USA (Harlow, 2003). Další studie odhaduje, že dokončení střední školy má za důsledek signifikantní snížení kriminality. Zvýšení počtu absolventů středních škol o 1 % by americké ekonomice ušetřilo na nákladech spojených s kriminalitou téměř 2 miliardy dolarů ročně (Lochner & Moretti, 2001). Mezi odsouzenými muži ve věku 21–25 let ve Velké Británii byli osmkrát častěji zastoupeni ti, kteří předčasně ukončili vzdělávání ve srovnání s těmi, kteří měli nějakou kvalifikaci (Machin et al., 2011).

2.3 Kvalita života v regionu

Na souvislost vzdělání, hospodářského a ekonomického rozvoje a kvality života ukazuje studie Českého rozhlasu (Boček & Cibulka, 2018), která srovnává několik kritérií prosperity regionu s životní spokojeností a kombinuje objektivní a subjektivní kritéria kvality života. Nejlépe z celé ČR se podle tohoto výzkumu žije v pásu táhnoucím se od Třebíče po Náchod. Naopak nejnižší kvalita života je v severních Čechách (Karlovarsko a Ústecko) a na severní Moravě a dále v některých menších územích průmyslových oblastí po celé ČR. Nespokojenost obyvatel zde koresponduje s výskytem těchto hlavních ukazatelů: nezaměstnanost, emise škodlivin, očekávaná naděje dožití, podíl exekucí, bezpečnost a kvalita škol, především druhého stupně ZŠ.

Projekt Obce v datech (<https://www.obcevdtech.cz>) měří kvalitu života pomocí indexů rozdělených do tří základních oblastí: (1) Zdraví a životní prostředí – zahrnuje ukazatele jako dostupnost zdravotní péče, zdravotní stav obyvatelstva a životní prostředí; (2) Materiální zabezpečení a vzdělání – zahrnuje ukazatele jako zaměstnanost, ekonomická úroveň a vzdělání; (3) Vztahy a služby – zahrnuje ukazatele jako dostupnost služeb, doprava, bezpečnost a aktivita a pohyb občanů. I tento výzkum dokládá, že všechny výše uvedené aspekty souvisejí s vnímanou kvalitou života. Všechna jmenovaná kritéria jsou přitom úzce provázána s kvalitou vzdělávání a kvalita místní vzdělávací soustavy má zásadní vliv na životní úroveň obyvatel regionu, na míru subjektivně vnímané spokojenosti a ovlivňuje také volbu místa, kde si člověk přeje žít a založit rodinu.

JAK NAHLÍŽET NA KVALITU VE VZDĚLÁVÁNÍ

3. JAK NAHLÍŽET NA KVALITU VE VZDĚLÁVÁNÍ

Smyslem vzdělávání je rozvíjet vzdělání, tedy nejenom znalosti (informace), ale i dovednosti, schopnosti a další složky kompetencí, např. postoje a hodnoty. Protože je vzdělávání veřejnou službou, je třeba mít stále na paměti, že dostupné kvalitní vzdělávání je nutné nabízet každému jednotlivému dítěti. Standard a kvalita vzdělávání se tak má posuzovat podle přínosu pro každé jednotlivé dítě, ne podle domnělého obrazu, který o sobě vzdělávací systém vytváří.

Chceme-li v kterékoli oblasti dosáhnout dobrých výsledků, musíme si pro danou aktivitu stanovit cíl. Při definování kvality vzdělávání je třeba zohlednit různé pojetí cílových hodnot, ke kterým vzdělávání vede (Wittek & Kvernbekk, 2011):

- Kvalita jako excelence a rovnost:
sleduje úspěšnost ve vzdělávání a to, nakolik se úspěchy ve vzdělávání daří dosahovat všem dětem (testy, známky, matematická, čtenářská, přírodovědná gramotnost...).
- Kvalita jako způsobilost pro dosažení deklarovaného cíle:
především uplatnění na trhu práce.
- Kvalita jako investice:
vyhodnocuje finanční efektivitu vložených prostředků.
- Kvalita jako transformace:
zohledňuje především to, zda vzdělávací systém kompenzuje podmínky rodinného zázemí.
- Kvalita jako životní spokojenost:
vzdělání má sloužit k uvědomělému životu s vlastní odpovědností a vůlí, tedy schopností zajistit si život podle vlastních představ.

Všechny tyto obecné pohledy se prolínají a jeden bez druhého nemohou nabídnout plnohodnotné, smysluplné vzdělávání (Hájek et al., 2013). Přílišný důraz na jednu z uvedených složek, např. veřejností často vyžadovaná úspěšnost v testování nebo klasifikaci, sice může ve sledované oblasti přinést úspěch, v hodnocení celkové kvality však zůstane parciální a krátkodobý.

Definice kvality ve vzdělávacím systému by neměla tematizovat pouze výstupy na straně žáka, ale i výstupy pedagoga. Prokázat kauzalitu nějaké podmínky, postupu nebo metody ve vzdělávání není jednoduché. Vzdělávání je založeno na lidském jednání, interakci, vnímání a chápání, a není tak jednoduché jednoznačně určit, co je čeho skutečným důsledkem a výsledkem. Do učebního procesu vstupuje stále mnoho proměnných (povaha, dispozice, postoje, domácí zázemí žáka; profesní motivace učitele; klima třídy, metody výuky, počet žáků ve třídě, vztah učitel – žák, klima učitelského sboru; vedení učitelského sboru; přítomnost dalších vyučujících atd.), které od sebe nelze jednoznačně oddělit. Podstatné je zohledňovat ucelený přístup, který reflektuje souvislosti učebního procesu.

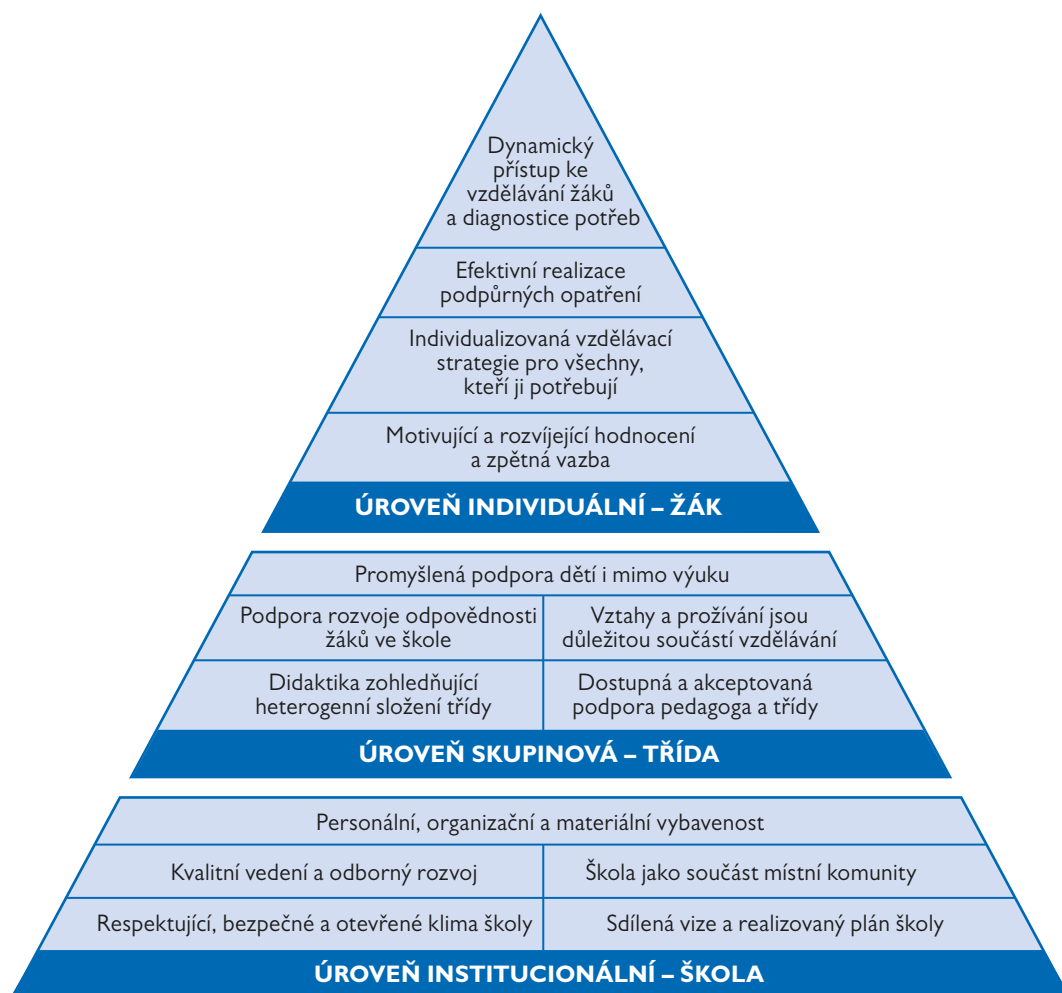
Souhlasíme-li, že je žádoucí zajistit dětem nejen rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání, ale i záruku nároku na adekvátní podporu, která zohlední specifické potřeby a talenty každého dítěte, jež mu umožní maximální rozvoj studijního potenciálu, pak inkluzivní přístup ke vzdělávání představuje integrální součást kvalitního vzdělávání.

3.1 Pyramida kvalitní školy

Existuje mnoho různých ucelených popisů kvality ve vzdělávání. Model kvalitní školy České školní inspekce (ČŠI, 2020) vymezuje kritéria pro hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání. Jedná se o kritéria určená k evaluaci činnosti škol a školských zařízení. Pozornost je v nich věnována podmínkám, průběhu i výsledkům vzdělávání a vedení škol a školských zařízení (ČŠI, 2020). Slouží primárně ke sjednocení kritérií pro inspekční činnost ČŠI, ale je doporučován i v rámci autoevaluačních aktivit a také v rámci hodnocení škol a školských zařízení ze strany jejich zřizovatelů. Inspekční zprávy ČŠI, které nabízejí vhled do oblasti života školy, jejich silných i slabých stránek, představují pro mnohé zřizovatele jediné vodítko při rozhodování, na které aspekty rozvoje školy se zaměřit.

Tzv. pyramida kvalitní školy vznikla v Odboru pro sociální začleňování Ministerstva pro místní rozvoj (Agentura pro sociální začleňování) jako vyjádření ideálu kvalitní školy, jako systematická představa toho, co má kvalitní škola splňovat, pokud má všechny žáky (včetně sociálně znevýhodněných) podpořit v plném rozvoji jejich potenciálu.

„Ideální škola“ znázorněná v pyramidě obsahuje tři klíčové úrovně (institucionální, skupinové a individualizace), v nich čtrnáct kritérií. Jednotlivá kritéria se prolínají, podstata jednoho může být zároveň i součástí jiného kritéria. Schéma pyramidy umožňuje nahlížet školu jako organismus, jehož součásti jsou provázané a vzájemně se ovlivňují. Kvalitní škola má být především „skupinou lidí, která usiluje naplňovat jim společné cíle (stejně jako individuální cíle jednotlivců), přitom společně zvažuje hodnotu těchto cílů a když je třeba, tak je upravuje, a snaží se rozvíjet stále účinnější a účelnější způsoby jejich dosahování“ (Leithwood & Aitken, 1995, s. 41).



Co tvoří kvalitní školu?

1. **Úroveň institucionální – škola** (kritéria vztahující se k „celé škole“)
 - a. Respektující, bezpečné a otevřené klima školy
 - b. Sdílená vize a realizovaný plán školy
 - c. Kvalitní vedení a odborný rozvoj
 - d. Škola jako součást místní komunity
 - e. Personální, organizační a materiální vybavenost
2. **Úroveň skupinová – třída** (kritéria realizovatelná v rámci „jednotlivých tříd“)
 - a. Didaktika zohledňující heterogenní složení třídy
 - b. Dostupná a akceptovaná podpora pedagoga a třídy
 - c. Podpora rozvoje odpovědnosti žáků ve škole
 - d. Vztahy a prožívání jsou důležitou součástí vzdělávání
 - e. Promyšlená podpora dětí i mimo výuku
3. **Úroveň individualizace – žák** (kritéria vystihující práci směrem k „jednomu dítěti“)
 - a. Motivující a rozvíjející hodnocení a zpětná vazba
 - b. Individualizovaná vzdělávací strategie pro všechny, kteří ji potřebují
 - c. Efektivní realizace podpůrných opatření
 - d. Dynamický přístup ke vzdělávání žáků a diagnostice potřeb

Uvedená kritéria kvalitní a inkluzivní školy mohou sloužit i jako základní strategické východisko pro sjednocení vize a zaměření cílů v oblasti kvality ve vzdělávání či nastavení kritérií pro dobré praxe. Stejně tak poslouží jako metodický podklad pro diskusi nebo volbu konkrétních postupů a metod, pomohou nastavit hodnocení, zpětnou vazbu a evaluaci rozvoje školy. Neposledně představují srozumitelný nástroj komunikace podmínek kvality vzdělávání širší veřejnosti (například na pracovních skupinách, workshopech, odborných panelech, konferencích, v médiích apod.).

3.2 Faktory ovlivňující kvalitu vzdělávání

Výzkumy jednoznačně prokazují, že studenti s nižším sociálně-ekonomickým zázemím mají v průměru horší školní výsledky než žáci pocházející z příznivějšího sociálně-ekonomického prostředí (OECD, 2012b, s. 106), zatímco vyšší socioekonomický status žáka a třídy je asociován s lepším výsledným skóre žáka (Brusenbauch Meislová et al., 2018, s. 21).

Socioekonomický status (SES) popisují indikátory, které se nejčastěji pojí se vzděláním, příjmem (včetně tzv. sociálních dávek), statusem povolání/typem zaměstnání při zohlednění složení dané rodiny nebo domácnosti (Greger et al., 2019). Někdy jsou využívány i jemnější ukazatele jako například počet knih, vlastnictví kulturních předmětů, volnočasové aktivity, různé majetkové položky atd.

Výsledky vzdělávání ovlivňuje i celkový podíl žáků z rodin s nízkým SES ve škole: pokud žák z rodiny s nízkým SES dochází na školu, kde jinak převažují děti z rodin s vyšším SES, jeho výsledky se za dané situace zlepšují téměř vždy a významně (Brusenbauch Meislová et al., 2018, s. 23). V dopadech na výstupy vzdělávání se nízký SES systémově projevuje vyšším opakováním ročníku, předčasnými odchody ze vzdělávání a vyšší mírou absencí ve výuce.

Souvislost SES a úrovně vzdělávání lze dobře vidět i v kontextu krajových rozdílů v ČR: „Karlovarský a Ústecký kraj dosahují v testech PISA výsledků na úrovni Bulharska a Malajsie, v bohatších krajích jsme v evropském nadprůměru“ (Prokop, 2020, s. 68). Jsou zde ale jisté rozdíly: Liberecký kraj oproti ústeckému a Karlovarskému podmínky SES výrazně překonává v tom, jakých výsledků vzdělávání dosahuje. Tedy nejenom státy, ale i kraje se mohou lišit v tom, nakolik se jim daří kompenzovat podmínky, do kterých se děti narodily.

Pro zajímavost: „To, z jakého sociálního a ekonomického prostředí žák pochází, jaké je vzdělání jeho rodičů, jakými zdroji podporujícími učení disponuje zejména v domácím prostředí a jaký je efekt těchto proměnných na prospěch žáka, je elementární součástí většiny současných studií zabývajících se (nejen) vzdělávacím systémem České republiky“ (Brusenbauch Meislová et al., 2018, s. 7).

Socioekonomický status vytváří bludný kruh zhoršených výsledků vzdělávání. Dítě s nízkým SES bude mít s největší pravděpodobností bez další podpory ve škole horší prospěch. Trvalý neúspěch ve vzdělávání ovlivňuje sebevědomí a spokojenost žáků, což v důsledku ovlivňuje chování žáků a klima třídy nebo školy. Taková situace klade na pedagogy větší nároky a snižuje jejich spokojenost. Vše se nakonec projeví v jejich motivaci, která zpětně působí na výkon žáků.

Opatření na podporu úspěšnosti žáků s nízkým SES

Pyramida uvedená v kapitole 3.1 naznačuje, že řešení nelze nalézt v několika speciálních opatřeních nebo v jedné, dílčí metodě či přístupu. Například zavedení doučování nebo snaha o zlepšení spolupráce s rodinou jistě pomohou, ale nelze se spoléhat, že díky nim dosáhneme zásadního zlepšení výsledků žáků. Řešením je zaměřit pozornost na celý systém, tedy na školu, učení žáků, vztahy mezi žáky a žáky a pedagogy, spolupráci všech, pedagogických i nepedagogických zaměstnanců, přístup k hodnocení a diagnostice ve škole, přístup k vzdělávání obecně atd.

Zásadní je dobře predikovat, jakých výsledků může škola dosahovat v jakém časovém horizontu. Každá škola bude mít trochu odlišné pojetí, zaměření a praxi, neboť každá škola reaguje na specifické potřeby dětí, pedagogů i podmínky, které se stále vyvíjejí. Dosahování kvality je dynamický proces neustálého vyhodnocování a hledání odpovědí na aktuální potřeby všech aktérů vzdělávání. Odhad je tedy nezbytné provádět na základě relevantních dat. Změny v procesu vzdělávání vyžadují svůj čas a praxe ukazuje, že první zásadnější změny v přístupu se projevují až několik let po jejich zahájení.

Pokud zřizovatel usiluje o to, aby předešel uvedeným dopadům nízkého SES dětí, které do škol přicházejí, a zároveň pomáhal rozvoji vzdělávacího potenciálu *všech* žáků, je třeba posílit podporu těchto dětí i jejich pedagogů. Zřizovatelé se přitom mohou zaměřit na:

- vymezení kritérií kvality,
- srovnatelný standard kvality všech škol,
- podporu ředitelů v tom, aby mohli rozvíjet školu a její kulturu,
- zajišťování takových podmínek, které pedagogům umožní dosahovat stanovené kvality,
- rovnoměrné rozložení žáků ve školách, které zřizuje, tedy vyvažovat podíl žáků z rodin s nízkým SES ve třídách/školách a zajistit žákům z rodin s nízkým SES adekvátní podporu (např.: snížení počtu žáků třídy; podpora dalšího pedagoga nebo asistenta pedagoga ve třídě; vysoká míra profesionality pedagogů v oblasti individualizace výuky, metod hodnocení, rozvoje myšlenkových procesů a exekutivních funkcí, znalosti různých metod práce; kontinuální podpora speciálního pedagoga a psychologa, doučování atd.)

Ve všech vyjmenovaných bodech může mít zřizovatel zásadní roli. Změnám vzdělávacího systému může prospět, spojí-li se obce na úrovni ORP a vytvoří-li dostatečné odborné a lidské kapacity pro sběr dat, jejich vyhodnocení, plánování a konečně i realizaci opatření.

**JAK MOHOU OBCE CÍLENĚ ROZVÍJET
ŘÍZENÍ ŠKOL NA SVÉM ÚZEMÍ**

4. JAK MOHOU OBCE CÍLENĚ ROZVÍJET ŘÍZENÍ ŠKOL NA SVÉM ÚZEMÍ ANEB PŘEDPOKLADY KVALITNÍHO VZDĚLÁVÁNÍ NA REGIONÁLNÍ ÚROVNI

Platí, že řízení vzdělávacího systému může být jen tak kvalitní, jak kvalitní, zkušenosti a odborně zdatní jsou ti, kteří tento systém řídí. Řízení vzdělávání je přitom vysoce komplexní záležitostí. Pro jeho pochopení je potřeba nejen mít osobní zkušenosti a znalosti, ale také rozumět širšímu kontextu, včetně proměn společnosti a ekonomiky. (MŠMT, 2019a, s. 53)

Mezinárodní srovnání ukazuje, že autonomie škol je důležitou podmínkou dobrých výsledků vzdělávání (OECD, 2016). V České republice míra autonomie škol dosahuje ve srovnání se zeměmi OECD maximálních hodnot, a to jak v oblasti personální politiky, tak v obsahu kurikula (Prokop & Dvořák, 2019)⁴. Přesto vysoká autonomie škol v ČR v kombinaci s dalšími podmínkami není vždy jednoznačným přínosem.

Vedle nízkého platového ohodnocení pedagogů „silným problémem v řízení školy je nedostatek času na pedagogické vedení učitelů a přetížení provozními procesy a problémy. Ředitelé odhadují, že provoznímu řízení věnují až 75 % veškerého času.“ (Prokop & Dvořák, 2019, s. 53)

Pro zajímavost: V ČR je zhruba 12 200 škol (ZŠ, MŠ, SŠ, konzervatoře, VOŠ). Tedy lze s jistotou mírou zjednodušení říci, že český vzdělávací systém řídí 12 200 osob. Pokud by školy byly vedeny obcemi s rozšířenou působností, byly by vedeny 205 subjekty. Pokud na úrovni okresů, jednalo by se o 76 subjektů. Střední článek řízení v mezinárodním srovnání čítá od 12 do 80 škol. (K tématu např. Hřebecký, 2019.)

V důsledku rozsáhlé autonomie škol v ČR a možnosti volby školy rodiči může docházet k příliš velké diferenciaci kvality povinného vzdělávání. Sjednocená kvalita povinného vzdělávání v co nejdelším rozpětí jednoznačně zlepšuje celkové výsledky vzdělávání. Jediným skutečně funkčním preventivním opatřením pro to, aby nedocházelo k významnému snižování výstupů vzdělávání, je předcházet vyššímu poměru dětí z rodin s nízkým SES v jedné třídě/škole. Bez sjednocení záměrů, cílů a zájmů ředitelů základních škol nelze takového přístupu dosáhnout (UNESCO, 2017).

⁴ „Ze všech vyspělých zemí mají školy větší autonomii ve vzdělávání pouze v Nizozemsku. V Česku spadá na ředitele 68 procent pravomocí. Průměr OECD je přitom pouze 33 procent a nejvíce 35 procent má pod sebou ve vyspělých zemích stát nebo centrální správa. U nás jsou to pouze dvě procenta.“ (Mačíř, 2020).

Problematické je, že „v systému chybí jasné vymezení zodpovědnosti za kvalitu samotného vzdělávání za větší celek, než je jedna škola (týká se zejména základního školství“ (MŠMT, 2019a, s. 47) a „(...) činnost škol v daném území většinou není nikterak koordinována“ (MŠMT, 2019a, s. 50). Jak již bylo zmíněno v první kapitole věnované kompetencím zřizovatele, za kvalitu vzdělávání často odpovídá především vedení škol, přičemž kvalitu vzdělávání jako celku, navíc v určitém územním celku, nikdo neřídí. Žádná nebo nejasná pravidla pro hodnocení škol ze strany zřizovatele, který nese odpovědnost za zajištění dostupného kvalitního vzdělání vůči občanům, posilují již tak vysokou míru decentralizace (Prokop & Dvořák, 2019). V rámci politické, odborné i veřejné diskuse se často mluví o chybějícím středním článku řízení škol, který by vysokou míru autonomie vyvážil.

Důležitý argument pro cílený rozvoj regionálního řízení škol přináší mezinárodní poznání o tom, že schopnost škol zajistit dobré výsledky vzdělávání všech žáků je výrazně ovlivněna efektivitou spolupráce a sdílení všech účastníků vzdělávání. Bez řízení na úrovni regionální sítě škol se oslabuje potřebná synergie poskytovaných služeb a též nutná spolupráce a sdílení v oblasti profesionalizace vedení škol. To potvrzují i ředitelé škol, kteří „uvádí jako problém neexistenci podpůrných institucí, které by jim poskytovaly pomoc a poradenství v řízení škol: zejména právní a ekonomické poradenství“ (MŠMT, 2019a, s. 49).

Bez cíleného a aktivního řízení na regionální úrovni se školy a potažmo i zřizovatelé dostávají do pasivní role, v níž pouze přejímají nezbytné minimum z centrálního řízení. Naopak aktivní role regionálního řízení umožňuje přizpůsobovat centrální rozhodnutí aktuálním podmínkám a kontextu regionu, a více tak využít a zhodnotit podmínky nastavené celostátní politikou.

Mnozí zřizovatelé nebo i větší regionální území se již snaží školám poskytnout komplexní podporu, takový přístup však stále není pravidlem. Většina zřizovatelů se z různých důvodů omezuje na splnění zákonem stanovených povinností a zajištění základního provozu. V některých případech nahrazují roli regionálního řízení tzv. místní akční plány (dále jen MAP), které však mívají organizační a podpůrnou roli, nemají podporu všech aktérů a navíc jsou z většiny financované z grantových programů. Strategie pro oblast vzdělávání, jako jsou právě MAP nebo místní plány inkluze – MPI, ač mnohdy velmi dobré, nejsou nutně nahlíženy jako prioritizace zastupitelů ani ředitelů.

Pro zajímavost: Neočekávali jsme, a neobjevilo se v řadě přípravných diskusí, které jsme měli se vzdělavateli, než jsme navštívili zkoumané vzdělávací systémy, je jak kritickou roli hraje střední článek mezi výukou ve škole a centrem. (...) Objevili jsme, že dlouhodobé udržení zlepšení v systému vyžaduje propojení a zprostředkování napříč všemi úrovněmi systému od školní třídy k vedoucímu školského obvodu až do kanceláře ministra. (Mourshed et al., 2010, s. 81)

Proslulá reforma v kanadském Ontariu byla založena právě na regionálním řízení škol a spolupráce mezi regiony. Byla zaměřena na zlepšování výstupů vzdělávání a zmenšování extrémních rozdílů ve výstupech mezi žáky. Reforma byla zahájena v roce 2005 a byla podpořena finančně vládou. Již po čtyřech letech se zmenšil rozdíl ve výsledcích vzdělávání mezi žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a ostatními žáky (Hargreaves & Ainscow, 2020).

V aktuálním nastavení systému vzdělávání v ČR může absenci střední úrovně řízení škol saturovat cílená politika samospráv. Spojení sil a podpory na úrovni ORP se jeví jako efektivní. Systematické vedení a podpora ředitelů, sjednocování cílů služeb vzdělávání, řízení spolupráce škol navzájem a škol a dalších subjektů, sledování a vyhodnocování kvality ve vzdělávání jsou oblasti, které vyžadují jednak řízení a koordinaci širšího územního celku, jednak kompetence samosprávy, i v roli zřizovatele škol.

Řízení rozsáhlého systému nelze ovlivňovat pouhým nařízením nebo změnou „výrobního procesu“. Je nutné vést dialog a komunikovat s těmi, kdo vzdělávání poskytují, hledat co nejširší shodu na definici kvality, poskytovat průběžnou podporu pro odborný růst týmů, kteří vzdělávání zajišťují, a v případě potřeby změny metod nebo postupů přínos změn vysvětlovat a objasňovat nejenom teoreticky, ale i přímou podporou v praxi.

4.1 Vzdělávání jako politická priorita

„V těch nejúspěšnějších vzdělávacích systémech politici a společenští leaderi přesvědčili širokou veřejnost ke krokům, kterými společnost prokazuje, že si váží vzdělávání více než jiných věcí“ (OECD, 2010b, s. 4).

Mnohdy se stává, že zástupci veřejnosti do diskuse o vzdělávání vstupují s představou, že jejich rodičovská zkušenost z nich dělá odborníky na vzdělávání i jeho management. I odborníci ale často věří, že řada problémů, kterými vzdělávací soustava trpí, lze vyřešit jednoduchou intervencí, aniž by si uvědomovali provázanost problémů, na které upozorňuje předchozí kapitola. Nalézt spojení v prosazování vzdělání jako jedné z priorit realizovaných politik, jež se projeví mimo jiné i v rozdělení rozpočtu obce, nemusí být však vždy snadné.

Ačkoliv většina států deklaruje závazky podpory vzdělávání i s vědomím souvislosti s celkovým rozvojem společnosti, často se tyto závazky v konfrontaci s jinými politickými agendami neodrážejí v reálné politické praxi ani v rozpočtu.

Pro zajímavost: V analýze Svazu měst a obcí (Sýkora, 2017) byla „kvalita vzdělávání“ vyhodnocena jako pátá nejméně problémová oblast ze 45 kategorií. Jako problémové jsou vyhodnocovány oblasti související s aktuálními potřebami ekonomického rozvoje a lidského kapitálu (pracovní příležitosti, kvalifikace) a s tím spojené občanské vybavenosti a územního plánování. Ty jsou ale v přímé souvislosti právě s kvalitou vzdělávání. Obce zároveň hodnotí jako úspěch zkvalitňování podmínek školství, čímž obvykle myslí zvyšování kapacit, rekonstrukce a modernizace škol. Výsledky analýzy ukazují, že obce u kvality vzdělávání zohledňují spíše materiální zabezpečení škol. Souvislostem mezi ekonomickým a společenským rozvojem a kvalitou vzdělávání (investicí do lidského kapitálu) věnují pozornost daleko méně nebo vůbec. To potvrzuje i zpráva Nadačního fondu Eduzměna: „Ačkoliv finance ve školství dle názoru ředitelů chybí, výrazným problémem je fakt, že jsou vyžadovány příliš vysoké investice do infrastruktury (opravy budov apod.) a chybí prostředky na investice do výukových materiálů a na úvazky pro podpůrné pozice: pro projektové manažery, IT pracovníky, ekonomy apod.“ (Prokop & Dvořák, 2019, s. 53).

Proces změny předpokládá řadu kroků, jejichž sled není nutně daný:

- nastavit vzdělávání jako politickou prioritu a přizpůsobit tomu zdroje,
- zajistit školám disponibilní zdroje,
- definovat společně s odbornou veřejností, jak a jaké kvality chceme dosahovat,
- vytvořit kapacity pro regionální řízení a kvalitní profesní růst,
- plánovat koncepčně s dlouhodobou perspektivou na základě vyhodnocení dat (viz pátou kapitolu),
- informovat a vysvětlovat veřejnosti zvolené postupy, zaměřit se na vzdělávání a osvětu veřejnosti, předkládat argumenty založené na datech, které ozřejmí význam investic do vzdělávání pro budoucnost, nikoli pro bezprostřední efekt okamžitých výnosů nebo výsledků.

4.2 Personální zajištění řízení vzdělávání na regionální úrovni

Hlavním předpokladem pro vedení vzdělávání na úrovni obce/ORP je vytvoření pozice/úvazku pro odborníky, kteří budou uvedené agendy vést a poskytovat podporu vzdělavatelům. Zásadní přitom je, aby šlo o místa zřízená a financovaná v dlouhodobém horizontu a aby byla obsazena kompetentními lidmi.

Následující text opisuje nejširší pojetí agendy (postupů a činností) a vymezení kompetencí regionálního řízení, které se osvědčily jako účinné, přičemž priority si každý zřizovatel může stanovit dle vlastních podmínek a možností.

4.2.1 „Leader“ rozvoje vzdělávání v území

Kompetence a osobnostní předpoklady

Kompetence schopného leadera⁵ v oblasti vzdělávání jsou v mnohém obdobné kompetencím manažera v kterékoli jiné oblasti. Jim Collins (Collins, 2001a, 2001b) uvádí charakteristiku nejlepších leaderů založenou na paradoxu, „směsi dvou protikladných projevů“:

- Disponují osobní pokorou a zároveň i velkou vůlí a odhodláním. Jsou plaší a stydliví a zároveň draví a nebojácní. Podle Collinse nejlepším vedoucím záleží na tom, aby ostatní v organizaci byli co nejúspěšnější. Vybírají si a vedou své nástupce k tomu, aby byli ještě lepší než oni sami.
- Dovedou podporovat změnu a udržovat stabilitu.
- Mají velmi dobré logické uvažování a přitom jsou kreativní.
- Dovedou těžít z nových zkušeností a zároveň dovedou zapomínat (odpoutat se od zaběhlých modelů a rigidity).
- Uvažují a jednají se zohledněním globálních i lokálních souvislostí (Collins, 2001b).

Nad rámec uvedeného se žádoucím jeví také:

- Proaktivita jako schopnost rozpoznat příležitost, ujmout se jí a realizovat na jejím základě řešení tak, aby přinášela smysluplné změny. Pokud má proaktivita dominantnější projevy, měla by být vědomě pod kontrolou.
- Systémové myšlení coby schopnost vnímat zároveň celek i jeho části najednou a dobře rozpoznávat vztahy uvnitř daného celku, příčinu a následek. Je to schopnost nacházet strukturu v nějakém komplexním celku a rozpoznat i správný kontext, který je třeba zohlednit.
- Vynikající komunikační dovednosti i rétorická zdatnost, tedy schopnost najít smysluplné argumenty, vysvětlení a důkazy pro naplánované činnosti, umění erudovaně vysvětlit přínosy a přidanou hodnotu změn a aktivit.

Pro zajímavost: Z desetiletého výzkumu na S. Gallen University ve Švýcarsku, který sledoval chování vysoce postavených manažerů v celosvětově proslulých korporacích (Lufthansa, LG Electronics), vyšlo najevo, že 90 % manažerů promarní svůj čas, zatímco jen 10 % manažerů trávilo svůj čas účelně a smysluplně. Odborníci dospěli k závěru, že dobří manažeři se vyznačují vždy dvěma znaky: zaměřením (schopností koncentrovat se na cíl) a energií (silným osobním závazkem). To ovlivňuje celkový přístup k práci, který se vyznačuje silnou vůlí nenechat si ostatními lidmi a podmínkami v organizaci omezovat smysl své práce (Bruch & Ghoshal, 2002).

5 Pojem „leader“ je zde využit záměrně, protože vyjadřuje podstatné manažerské kvality a „tah na branku“, očekávané od pracovníka v této pozici, který má mít významnou vůdčí a motivační roli v rozvoji vzdělávání v dané oblasti. Organizačně lze pojmenovat pozici při jejím zřízení např. „garant rozvoje vzdělávání ORP“.

Nepostradatelnou součástí „leaderovství“ je vyvážená schopnost sebereflexe a sebevědomí. I proto je dobré vytvořit podmínky k tomu, aby měl leader možnost systematické zpětné vazby.

Obsahová náplň pozice leadera rozvoje vzdělávací soustavy

Centrem pozornosti leadera je vše, co by mohlo zlepšovat proces učení a profit žáků z učení. Jeho hlavním úkolem je vést odborný růst a sdílení/spolupráci ředitelů, kteří garantují kvalitu školy. Odpovídá proto mj. i za plán a realizaci celoživotního vzdělávání ředitelů/leaderů v území.

Úkolem *leadera* je zajistit bezpečné prostředí pro odborný růst, sdílení a komunikaci. Zajišťuje podmínky pro odborný růst ředitelů, profesní spolupráci na školách i mezi školami na stejných principech a zásadách, které mají pedagogové realizovat ve třídách (bezpečné třídní – profesní klima, formativní hodnocení – evaluace kvality, vyhodnocování potřeb profesního růstu – hospitace, následky; práce ve skupinách a kooperativní výuka – kolegiální spolupráce a kazuistické, podpůrné skupiny; metakognice (zvědomování procesů učení) – mentoring, koučink atd.).

Leader vede proces tvorby a evaluace koncepčního plánu území po obsahové stránce a zodpovídá za kontinuální zpětnou vazbu celého procesu rozvoje vzdělávání v území na základě vyhodnocení dopadů na učení dětí. Dle potřeby odpovídá za některé aktivity realizace plánu podle vyhodnocení místních potřeb. Je členem platformy zaměřené na podporu ohrožených dětí.

Procesní náplň pozice leadera rozvoje vzdělávací soustavy

- iniciuje a vede sdílení ředitelů/pedagogů (jakkoliv tematicky zaměřená na odborný růst),
- pomáhá ředitelům s nastavením školního vzdělávacího plánu a plánu rozvoje školy,
- pravidelně poskytuje zpětnou vazbu k individuálnímu profesnímu rozvoji ředitelů (mentoring),
- na setkáních předává a představuje aktuální materiály, podněty, výzkumy,
- komunikuje s leadery dalších regionů,
- podílí se na výběru ředitelů a evaluace kvality jejich práce,
- vyhledává adepty na pozici ředitele a podílí se na koncepci a vedení jejich profesního růstu,
- navštěvuje školy (příležitostně vede sdílení pedagogů),
- pomáhá ředitelům s plánováním profesního růstu zaměstnanců škol,
- vede koncepční plánování vzdělávání v daném území po obsahové stránce,
- účastní se diskusí o spádové oblasti,
- účastní se relevantních jednání o systémových potřebách s OSPOD a dalšími aktéry,
- podílí se na koncepci a interpretaci vyhodnocení plánu vzdělávání,
- poskytuje individuální konzultace s realizátory plánu území.

Pro inspiraci: Roli leadera může pro menší územní celky nebo specifické platformy zastávat více lidí (například ředitelů škol nebo bývalých ředitelů škol), kteří se vzájemně doplňují, a mohou mít danou pozici určenou i třeba jen na dobu setkání. Podmínkou ovšem je, že ředitelé mají shodu na základních principech a vizi.

Důležité je, aby ředitelé škol malých obcí byli zahrnuti pod vedení leadera většího územního celku především v oblasti sdílení a profesionalizace. Menší obce by tedy měly především podporovat vedení svých škol k účasti na setkávání a sdílení se školami regionu.

Výše úvazku a působnost

1,0 úvazek pro ORP (s počtem do 40 škol s přihlédnutím k počtu žáků) – pozice leadera i koordinátora by měla být samozřejmou součástí u větších územních celků. Ideálním územním celkem pro pozici jsou obce s rozšířenou působností (případně na územní jednotce vymezené jako okres).

Je velmi pravděpodobné, že leader nebude mít obzvláště zpočátku lehkou úlohu, neboť bude prosazovat změny v systému, který má dlouhodobě nastavenou rutinu zaběhaného řádu, a bude muset zajišťovat dialog mezi mnohdy nesourodivými názorovými pozicemi. Pokud nedojde k sjednocení základních východisek a nebude fungovat vstřícná a otevřená komunikace, sebelepší plán situaci nezlepší. Proto musí leader především umět najít společnou řeč s řediteli i pedagogy. Rozumět jejich vnímání, potřebám a problémům, kterým v praxi čelí.

Většina zkušeností ze zahraničí potvrzuje, že roli leaderů zastávají „zasloužilí“ ředitelé. Nicméně není to za každou cenu nutnou podmínkou. Důležité je, aby daný člověk měl zkušenost se vzděláváním, dlouhodobě se vzděláváním zabýval a měl přehled. Pokud bude problém najít člověka s odpovídajícími kompetencemi, je vhodné nominovat více zástupců, kteří se budou vzájemně doplňovat.

4.2.2 Další pozice podporující řízení na regionální úrovni

Z hlediska realizace aktivit, které jsou podstatou zlepšování výsledků vzdělávání žáků, je třeba zmínit ještě další pozice:

Koordinátor rozvoje vzdělávací soustavy

Koordinátor pomáhá leaderovi s organizační stránkou jeho činností. Vytváří podmínky pro fungování agendy spojené s plánem rozvoje vzdělávání v území, včetně komunikace s partnery, zodpovídá za harmonogram plnění úkolů.

Procesní náplň práce

- koordinuje a organizuje setkávání ředitelů,
- koordinuje a organizuje proces strategického plánování,
- koordinuje a organizuje setkávání s dalšími partnery,
- zodpovídá za průběžné monitorování plánu,
- vede evidenci všech aktivit a jejich výstupů.

Výše úvazku a působnost

0,5–1,0 úvazek pro ORP s počtem do 40 škol s přihlédnutím k počtu žáků.

Provozní ředitel

Provozní ředitel odlehčuje ředitelům a umožňuje jim soustředit se na kvalitu vzdělávání tím, že školám zajišťuje podporu právních, administrativních a provozních služeb. U menších obcí může dané služby školám poskytovat pověřený zaměstnanec samosprávy, nebo samosprávou sjednaná služba. U středně velkých obcí může být taková pozice na obci sdílena více školami.

Výše úvazku a působnost

0,5–1,0 úvazek pro ORP s počtem do 40 škol s přihlédnutím k počtu žáků.

Sdílené podpůrné služby

Zajištění podpůrných služeb školám je zásadním předpokladem kvalitní profesionální péče o žáky. K těmto službám patří mj. speciální pedagog, psycholog, logoped, etoped, sociální pedagog, sociální pracovník, případně školní asistent. Důležité je, aby tyto služby mohly být poskytovány přímo ve škole a specialisté mohli mít se školou bližší a intenzivnější spolupráci než zaměstnanci školských poradenských zařízení. Důležité je také to, že škola nemusí na služby specialisty čekat, což je klíčový předpoklad pro podchycení možnosti změny z hlediska podpory žáka. Zvážit je třeba i skutečnost, že někteří odborníci se na trhu shánějí velmi těžce. V mnoha obcích již funguje systém sdílení daných specializovaných pozic pro více škol. Úvazky jednotlivých pozic nelze stanovit univerzálně, neboť časové nároky se zvyšují úměrně počtu dětí s potřebou podpory a velikostí školy. Ideální je, pokud škola může nárokovat služby v takové výši, jak se ukazují aktuální potřeby. Ředitel může odhadovat potřeby pouze do jisté míry u těch dětí, kde je již podpora stanovena v rámci individuálního vzdělávacího plánu.

Celý proces změny škol se neobejde bez podpory v oblasti výzkumu (více viz kapitola pátá). Je nezbytné sbírat, vyhodnocovat a interpretovat data s podporou zkušených odborníků, ideálně odborníků, kteří mají zkušenost s výzkumem a evaluací dat v oblasti vzdělávání. Na ORP o velikosti 40 škol je doporučen alespoň 1 úvazek datového analytika a 1 úvazek výzkumníka – evaluátora. Zaměstnání na HPP poskytuje určitou míru flexibility v zadávání. Mnohem častěji se ale půjde cestou nákupu těchto prací jako dodávky služeb.

4.3 Porozumění a shoda na významu a účelu vzdělávání: Tvorba vize

„Chybí jasné vymezení vize, shoda na směřování vzdělávání a jeho základních cílech a důsledné a konzistentní naplňování odsouhlasené strategie. (...) Strategie a vize nejsou konzistentně naplňovány; dochází k realizaci opatření, která nejsou v souladu s nastaveným strategickým směřováním a k rušení dosud neusazených a neověřených opatření. Různí aktéři mají odlišnou vizi o směřování vzdělávací politiky (...).“ (MŠMT, 2019a, s. 49).

Jednou z hlavních charakteristik úspěšných vzdělávacích systémů je nejširší shoda na tom, čeho chceme a můžeme prostřednictvím vzdělávání dosahovat. Význam sdílené vize vyzdvihují i mezinárodní publikace, které vyhodnocují postupy samospráv s úspěšnými výsledky ve vzdělávání (Ebersold et al., 2018; UNESCO, 2017; OECD, 2010b; Leithwood, 2010). Vize, proces její tvorby a dosahování, je zásadní pro každou školu a obec bez ohledu na její velikost.

Ačkoliv je definování vize standardně pojímáno jako součást procesu strategického plánování, tvorba sdílené vize může mít svůj význam i bez strategického plánování. Vize je soustavné vyjednávání shody na cílech učení v té nejobecnější rovině. Již samotné hledání společné vize přináší sjednocení základních východisek, postojů a hodnot, a tedy i vytyčení prostoru pro hledání cest k dalšímu směřování. Práce s vizí nekončí jejím sepsáním, vize by měla být kontinuálně udržována v pozornosti dialogem, vysvětlována, ozřejmována a komunikována i směrem k širší veřejnosti.

Vize je společně dohodnutá představa o budoucnosti, která (Leithwood, 2010; Pol et al., 2003; Eger & Beran, 2021):

- Sjednocuje – ustavuje shodu na účelu a smyslu vzdělávání (pro jednotlivce i společnost) a sjednocuje tak základní hodnoty, principy a postoje. Vize by měla mít silnou vazbu na klíčové hodnoty společnosti (např. Listina základních práv a svobod, Ústava ČR).

- Poskytuje inspiraci a motivaci – je vyjádřením společné odpovědnosti, což zakládá vůli a motivaci ke zlepšování a rozvoji. Vize by měla povzbuzovat k překonávání překážek při dosahování vytyčených cílů.
- Je nástrojem pro týmovou práci – vytváří synergii, kdy zdroje a síly jsou upřeny stejným směrem, vzájemně se podporují, posilují a doplňují, a právě to umožňuje zlepšovat učení a úspěch žáků. Vize má poskytovat shodu na záměru spolupráce.
- Je základním měřítkem pro rozhodování – určuje orientaci a ukazuje směr pro volbu dosažitelných cílů a priorit a na to navazujících postupů k jejich realizaci (opatření). Každá činnost by měla být zvažována v souvislosti s vizí. Jak k ní přispívá zamýšlená činnost? Je ve shodě? Přibližuje činnost vizi realitě? Vize umožňuje všem najít společné body, které vedou ke zlepšení kvality.

4.3.1 Základní podmínky pro tvorbu vize

Vize je založena na shodě – vzniká dialogem

Shodu na vizi pomůže zajistit participativní přístup. Nalezení shody může být složité, platí ale, že je vždy lepší minimalistický plán založený na shodě než ambiciózní plány, které nemají širokou podporu. Zásadní roli má účast politiků a přenášení dialogu o vizi vedoucími pracovníky na svá pracoviště.

Diskuse vizi ustavuje, ale neměla by vést k příliš zdoluhavému procesu hledání konkrétních formulací. Vize má především stmelovat myšlení a postoje lidí, a nikoliv demonstrovat dokonalost definice.

Na sestavení vize se podílejí především vedoucí pracovníci škol a dalších institucí. Důležité ale je, aby ředitelé a ředitelky přenášeli výstupy diskuse o vizi z pracovní skupiny pro její sestavení na svá pracoviště. Zaměstnanci škol a dalších organizací tak jednak mohou projít stejným procesem přemýšlení jako pracovní skupina sestavující vizi a zároveň tak mají možnost podílet se také na tvorbě vize. Mohou realizovat setkávání pracovníků svých organizací, kde vždy představí výstupy aktuální podoby vize, kterou společně diskutují a zanesou své návrhy.

Doporučení: Hladkému průběhu diskuse o tvorbě vize může výrazně napomoci facilitátor. Účastníci setkání by měli předem obdržet podklady, které budou sloužit jako východisko diskuse. I účast nestranného odborníka může pomoci zajistit nezaujatý odborný vhled. Vhodné je ustanovit skupinu, která bude vytvářet návrhy formulací na podkladě výstupů z diskusí. Vize by následně měla být hojně využívána a prezentována (webové stránky úřadů a škol, veřejné diskuse a přednášky, strategické dokumenty úřadů a škol, téma odborných diskusí atd.) a měla by být pravidelně revidována.

Vize stojí na vysokém očekávání ve vztahu ke všem žákům

Vize stanovuje míru kvality, na níž je shoda, a reflektuje tak realistickou představou o tom, čeho lze učením dosahovat. Středobodem vize je učení všech žáků: neexistuje jediné dítě, které by bylo možné z ambicí vize vyjmout. Diskusi je tedy třeba posunout od diskuse o standardu, menšinách a hendikepech k tomu, co obecně zvyšuje účast a zapojení všech žáků do výuky. V centru pozornosti je tudíž i efektivita postupů pedagoga ve výuce ve vztahu k managementu třídy, práci s třídním klimatem, ke kvalitě spolupráce s rodinami žáků apod.

Pro zajímavost: Studie OECD (2010b, s. 4) prokazuje, že vzdělávací systémy založené na předpokladu, že děti mají odlišná, předem daná profesní předurčení, která mají být naplňována formou odlišných očekávání v odlišných typech škol, obvykle provází velké sociální rozdíly.

Upozornění: Společné vzdělávání nelze odloučit od kvality pedagogického přístupu a obecně podmínek vzdělávání (inkluzivní vzdělávání). Pokud se tematizuje společné vzdělávání, znamená to, že je nutné především definovat podmínky kvality, které se stanou zároveň sdílenou vizí a všeobecně podporovanými cíli, jichž chceme dosáhnout. Teprve to umožní realizovat společné vzdělávání bezpečně a kvalitně (ČŠI, 2020).

Vize je konzistentní

Vize by neměla podléhat zásadním a častým změnám, měla by se kontinuálně rozvíjet v souladu s přibývajícími poznatky a zkušenostmi oboru a v reakci na vývoj v regionu. Vize by měla být konzistentní i proto, že je společným závazkem na centrální a regionální úrovni i úrovni školy mj. i ve vztahu k veřejnosti, které je učení určeno. Důležité je nezapomenout, že na viditelné dopady změn můžeme čekat dlouhou řadu let.

Vize má být:

- „Polárkou“ – ukazuje směr, nikoliv cíl. Je orientačním bodem, nikoliv aktuálně dosažitelným cílem.
- Srozumitelná – formulace chápe i neodborná veřejnost.
- Stručná a zapamatovatelná – nepřesáhne cca 20–25 slov (ačkoliv názory na to se liší).
- Vizually znázorněná – pomůže, pokud bude zastoupena nějakými symboly, vizuálním znázorněním toho, co reprezentuje.
- Pozitivní – formulace je vhodné směřovat pozitivně, vyhnout se negativní formulaci zaměřenou na problémy.

Pro inspiraci: Možný směr a inspiraci můžeme nalézt v dokumentech Hlavní směry vzdělávací politiky ČR 2030+ (MŠMT, 2019a), Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky 2019–2023 (MŠMT, 2019b) a Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+ (MŠMT, 2020). Zde jsou pojmenovány hlavní směry a cíle vzdělávání v dlouhodobějším horizontu, včetně relevantního kontextu a zdůvodnění. Centrálně řízené změny jsou vždy náročné, a tak stále většího významu nabývá konzistentní regionální vzdělávací politika opřená o sledování vize a cílů. Pak se daný region může stát následováníhodným vzorem.

4.4 Spolupráce a sdílení založené na dobrých vztazích a podporující profesní růst

„Co má největší vliv na žákovu učení ve škole? Je to učitel a pedagogický lídr školy. Když tohle vezmeme opravdu vážně, musíme se zabývat tím, jak se pedagog praktik učí“ (Pýchová, 2018).

Dalším předpokladem úspěšného řízení vzdělávací sítě na regionální úrovni je pravidelné sdílení všech zúčastněných a podpora profesionalizace vedoucích pozic ve vzdělávání (Ebersold et al., 2018; Florian, 2000). Schopnost škol zajistit dobré výsledky žáků je významně ovlivněna mírou efektivní spolupráce všech účastníků vzdělávání s hlavním důrazem na pedagogy (Datnow & Park, 2019; Hargreaves & O'Connor, 2018; Markholt et al., 2018).

Z hlediska sdílení a vzájemné podpory je důležité, aby se pedagogičtí pracovníci různých škol mohli setkávat a diskutovat bez ohledu na formu zřizovatele. Vhodné – byť organizačně náročnější – je přitom i alespoň občasné sdílení napříč regiony, které umožní i přenos zkušeností napříč územím.

Pokud má obec/region strategický plán, představuje profesionalizace školního týmu klíčovou agendu. Školám by přitom měla být k tvorbě plánu dalšího rozvoje ponechána jistá autonomie tak, aby mohly plánovat na základě vyhodnocení vlastních potřeb. Sám plán přitom nemusí být příliš detailní, ale má stanovit rámcové cíle. S lehkou nadsázkou lze zjednodušeně shrnout pro rozvoj profesionalizace: určovat ani ne moc, ani ne málo.

Následující text se zaměřuje na popis dvou klíčových směrů spolupráce v oblasti vzdělávání. Představuje základní podmínky podpory profesionalizace vedoucích pozic, které zaslouží zvláštní pozornost, a sdílení klíčových aktérů ve vzdělávání v území.

Co je myšleno podporou profesionalizace vedoucích pozic ve vzdělávání?

Tento druh spolupráce má upevnit síť vztahů mezi profesionály, jejímž hlavním cílem a smyslem je zlepšování procesů učení.

- Slouží k prohlubování profesionálního růstu pedagogických pracovníků, který je hlavním předpokladem zlepšování výsledků vzdělávání. Z mezinárodních srovnání vyplývá, že jedině investice do lidských zdrojů (profesionálního rozvoje pedagogů) může skutečně ovlivnit výstupy vzdělávání. Sdílení zaměřené na praxi a její zpětnou vazbu by mělo sloužit pedagogickým pracovníkům ke zlepšování kvality vlastní práce.
- Umožňují, aby účastníci vnímali odpovědnost za zajištění potřeb a zlepšování výstupů vzdělávání všech dětí a žáků v území. Dobře nastavená spolupráce rozšiřuje odpovědnost za výsledky jedné instituce na větší územní celek a také za součinnost více institucí. Školy tak mohou plně vnímat skutečnou odpovědnost za rozhodnutí na regionální úrovni. Omezují se negativní důsledky příliš velké konkurence škol, která vede ke zhoršování výsledků vzdělávání škol a regionů. Region, školy a další instituce dělají rozhodnutí na základě skutečné shody, což podporuje synergii pro dosahování společně vytyčených cílů.
- Vedou k vzájemné podpoře škol i podpoře škol s dalšími subjekty poskytujícími služby žákům a jejich rodinám, aby se služby vzájemně ve své působnosti posilovaly a jejich dopad byl synergický. Soulad postupů služeb a účelné zacházení s informacemi je nutnou podmínkou toho, aby vynaložené úsilí, investice a profesionální péče měly co největší a trvalý efekt v zájmu dítěte. Kvalita spolupráce umožňuje dobře vyhodnotit potřeby žáků, rodin i škol a nastavit na základě toho odpovídající a spravedlivou podporu.

4.4.1 Principy sdílení a spolupráce

Zaměřit rozvoj profesionalizace na konkrétní postupy výuky

Regiony vykazující dobré výsledky vzdělávání se shodně zaměřují na zlepšování profesionality pedagogických pracovníků. Jsou si vědomy toho, že úspěch žáků závisí na tom, co učitelé vědí o učení žáků a co ve výuce dělají. „Hattie dokládá, že společné plánování, společné učení a zejména i společné vyhodnocování (3×S) důkazů učení má největší vliv na pedagogický rozvoj učitelů a tím i na efektivitu učení“ (Eger & Beran, 2021, s. 31).

Pro zlepšení výsledků učení je třeba přesměrovat pozornost od formálního, jednorázového dalšího vzdělávání pedagogů na sdílenou reflexi výuky a na základě toho společně hledat konkrétní a efektivní postupy pro výuku. To znamená, že se na konkrétních příkladech z praxe hledají strategie a postupy pro spontánní zaujetí žáků poznáváním nové látky. Odborný růst je tedy nutné zaměřovat na konkrétní postupy výuky, organizaci procesu učení nebo

tzv. management třídy. Jiní autoři používají například termín „viditelné učení“ (Hattie, 2009). Učitel i žák společně hledají ty postupy učení, které vedou k pochopení a vědění a žákovo učení se tak pro učitele i žáka stává „viditelným“.

Profesionalizaci je třeba podporovat i v rámci spolupráce mezi školami a dalšími subjekty poskytujícími služby dětem a jejich rodinám.

Zaměřit rozvoj profesionalizace na reflexi praxe (vyhodnocení dopadů na učení)

Profesionalizace musí navazovat na to, co se reálně odehrává ve výuce. Teprve skrze sdílenou zkušenost vlastní praxe mohou učitelé vyjádřit, co aktuálně ve své praxi řeší, a tak si vzájemně pomáhat nacházet vhodná řešení pro zlepšení (UNESCO, 2017, s. 28, 36). Zlepšování kvality výuky nelze dosáhnout bez zpětné vazby a reflexe vzdělávacího procesu, bez sledování dopadů na učení žáků a bez metodické podpory v zavádění nových poznatků do praxe. Jedině na základě vyhodnocování vlastní pedagogické práce lze zlepšovat volbu dalších postupů pro výuku.

Kompetence pedagogů se obvykle nelepší nařízením dalšího vzdělávání a absolvováním jednorázových kurzů, které vyplní požadované indikátory. Dobrý kurz sice může motivovanému pedagogovi poskytnout inspiraci, ale nemusí vždy zaručit skutečnou proměnu vyučovacího stylu. Zlepšení lze dosáhnout pouze tehdy, nacházejí-li pedagogové vlastní rozvoj jako smysluplný a přináší-li jim skutečnou proměnu vlastní výuky.

Pro zajímavost: Nevěděli jsme, že už v roce 2005 přišel Eric Hanushek z OECD se závěry, že další vzdělávání učitelů je zklamáním pro všechny strany a je neúčinné jako nástroj vzdělávací politiky. Mluvil ovšem o takovém vzdělávání, které odvádí učitele ze školy na školení, kde se jim předvádí něco, co není viditelně spojené s jejich aktuální praxí. Ať je kurz sebelepší, pokud není propojený s učením konkrétních dětí, které učitel vyučuje, a s jedinečnými problémy, které řeší, nemá příliš velký dopad na efektivní proměnu výuky. (Pýchová, 2018)

Postavit práci pedagogů do centra pozornosti vedoucích pracovníků škol

Profesionalizaci pedagogických pracovníků na regionální úrovni vedou zejména ředitelé škol. K těm by tedy mělo směřovat maximum podpory tak, aby zaměstnanci školy tvořili společenství lidí, kteří stále společně hledají cesty, jak se rozvíjet, kteří usilují o naplňování společně stanovených cílů. Proto je důležité věnovat se celkové kultuře školy, která je ustavující s cílem postavit do centra pozornosti ředitelů odborný růst pedagogů. Vhodné je tedy zaměřit pozornost především na ty aspekty školního života, které definuje pyramida kvalitní školy v prvním patře (viz kapitolu 3.1).

Společná setkávání by měla sloužit přednostně k zvyšování kompetencí pro odborné vedení pedagogických zaměstnanců a nikoliv k řešení administrativních, ekonomických nebo technických problémů, ale také k nastavení systematické přípravy budoucích ředitelů a jejich výběru.

4.4.2 Podmínky pro sdílení a spolupráci mezi klíčovými aktéry vzdělávání v regionu/území

Zajistit pro sdílení a spolupráci bezpečné prostředí

*„Učitelé potřebují mnoho podpory a musejí zkoumat svou praxi v prostředí absolutní důvěry“
(Pýchová, 2018).*

Má-li být spolupráce a sdílení efektivní, je třeba, aby sdílení bylo založeno na důvěře, dobrých kolegiálních vztazích a vstřícném dialogu (otevřenosti). Pro zhodnocení spolupráce nestačí pouze řídit a koordinovat setkávání a předávat informace nebo dodržovat byrokratické či plánem předepsané strategie a postupy. Je třeba cíleně vytvářet a pěstovat společnou „kulturu škol a regionu, která uznává jako hodnoty učení, inovace a spolupráci“ (Florian, 2000, s. 16). Součástí takové kultury je zajištění bezpečného prostředí, aby vedoucí pracovníci škol i pedagogové měli odvahu a důvěru otevřít se reflexi a zpětné vazbě, která je zdrojem profesního růstu. Ochotu učit se z vlastních chyb a řešit skutečné problémy nelze od ředitelů ani pedagogů očekávat, pokud nebude zajištěno bezpečné prostředí bez obviňování.

Bezpečné prostředí nevzniká samo od sebe a nezaručí ho ani odborná erudice nebo profesní zkušenosti. Je třeba vyvarovat se bagatelizaci nebo naopak zveličování „nepříjemných“ chyb, resp. zvolit k tomu, co se nedaří nebo nemá očekávané výsledky, jiný přístup. Řešení právě těch situací, které se nedaří nebo nemají dobré výsledky, je jediný způsob, jak dosáhnout zlepšení. Bezpečné prostředí je takové prostředí, které umožňuje setrvat u společně řešených problémů. Zjednodušeně řečeno, je třeba stavět podmínky profesní spolupráce na stejných principech, jaké očekáváme od pedagogů ve výuce (formativní hodnocení, individuální přístup, bezpečné klima). Podmínky vytváření a udržování bezpečného prostředí lze znázornit takto:

1. patro: Vytváříme společenství lidí, kteří mají společný zájem, hodnoty. Právě v tom sehrává důležitou roli sdílená vize a na ní založený plán s cíli, za jejichž plnění vnímají všichni odpovědnost.
2. patro: Zaměřujeme se na podporu pozitivního, otevřeného a podpůrného prostředí, kdy lidé mají jistotu a důvěru, že nebudou obviňováni ze selhání, když pojmenují slabé stránky a poukážou na problémy. To vyžaduje cíleně pečovat také o vztahy a bezpečnou komunikaci.

3. patro: Teprve na základě sdíleného zájmu, hodnot a v prostředí bezpečných vztahů je možné vést účinnou kolegiální spolupráci, kdy účastníci dialogu nacházejí smysl v reflexi své práce a mají vnitřní motivaci k profesnímu růstu. Teprve tehdy, když jsou splněny předešlé podmínky pyramidy, je možné setrvat u problémů a řešit je. To je předpoklad zlepšování profesionality pedagogů a tedy výsledků žáků.



Definovat pravidla pro organizaci a zajištění společných setkání

- nepodléhat stereotypu a zaběhaným konvencím, podněcovat iniciativu, tvůrčí přístup a nápaditost,
- v případě potřeby zvát nezávislého odborníka/leadera, který má autoritu svým osobnostním nastavením a odborností,
- diskuse uvádět na konkrétních příkladech, situacích, příbězích a aktuálně realizovaných postupech a nikoliv především pouze v abstraktních teoriích,
- předkládat průběžně relevantní podklady pro přehled v aktuálním profesním vývoji,
- vybírat vhodná témata a otázky podle aktuálních potřeb účastníků a zjišťovat zpětnou vazbu setkávání,
- zajištění saturace základních potřeb, včetně odpočinku a kávy, jistě také pomůže.

Doporučení: Všechna výše uvedená doporučení umí zohlednit a uplatnit zkušený facilitátor. Odborník na komunikaci, který vede setkání, umí zohledňovat práci s postoji a emocemi a udržovat diskusi v souladu s principy nenásilné komunikace, udržet diskusi v rámci odbornosti, nepřipustit politizaci témat. Umí zvolit vhodný formát diskuse podle tématu a složení účastníků, v diskusi se vyvarovat stížností na systém a důvodů, pro které něco nejde, a zaměřit se na cesty, jak věci realizovat i v daných podmínkách.

4.4.3 Možné platformy sdílení

Níže popsané tři platformy nabízejí různé formy spolupráce a sdílení. Tyto platformy jsou definovány především odlišným složením účastníků a různým vymezením obsahové náplně pro setkávání a spolupráci. Vedoucí pracovníci škol by měli být zastoupeni v každé platformě, některé náplně činnosti se také prolínají napříč platformami.

Kromě vedoucích pracovníků škol je třeba podporovat v rámci regionálního řízení i sdílení ostatních pedagogických pracovníků škol. Regionální řízení většího území může ve spolupráci se zřizovateli zajistit kapacity, čas a organizaci sdílení a reflexi zaměstnancům škol a ŠPZ: náslechy, hospitace, kazuistické a podpůrné skupiny, mentoring, supervize, workshopy – a to jak v rámci jedné školy, tak i mezi školami či regiony.

Zástupce školských poradenských zařízení je vhodné příležitostně zvát na setkávání ředitelů i na sdílení pedagogických zaměstnanců škol, neboť mohou vnášet odborný vhled pro mnohá témata (individuální vzdělávací plán, práce s třídním klimatem, výuka žáků s poruchami chování a učení atd.). Setkávání by mělo sloužit k podpoře spolupráce podpůrných profesí s učiteli (aby nebyli ohrožením, ale kolegy). Sdílení mají sloužit ke společnému profesnímu učení podpůrných pracovníků s učiteli navázané na vizi školy, strategii a sledování dopadu na učení a blaho dětí.

Platforma sdílení za účelem prohloubení profesionalizace

Tato platforma se nejvíce zaměřuje na podstatu zlepšování kvality výstupů vzdělávání pro všechny žáky a měla by být koncepčně vedena za větší územní celek – obce s rozšířenou působností. Platforma slouží k posílení odborného růstu vedoucích pracovníků škol, pedagogických zaměstnanců škol, případně školských poradenských zařízení.

Cílem je zajistit bezpečné sdílení praxe a zlepšování postupů pro výuku tak, aby žáci byli co nejvíce zapojeni v procesu učení. Základní podmínky pro účelné zlepšování odbornosti byly popsány v předchozí kapitole. Stěžejním tématem by měl být rozvoj kompetencí ředitelů a ředitelek škol pro odborné vedení pedagogů.

Četnost setkávání

Zahraniční zkušenosti ukazují, že setkání ředitelů by měla probíhat nejméně jednou za měsíc. Sdílení zaměřená na profesní růst by měla být koncipována pro maximálně 20 lidí. Vzhledem k různému počtu škol území (různá velikost ORP, území zřizovatelů nebo okresů) je u této platformy složitější realizace a koordinace a nelze stanovit jednotný správný postup. Námetry pro realizace různých formátů setkání uvádíme níže.

Zástupci platformy

Vedoucí pracovníci škol a ŠPZ. Zásadní je, aby se těchto porad pravidelně účastnili i vedoucí pracovníci škol menších obcí (jedna nebo dvě školy na jednoho zřizovatele), a proto by měly být vedeny za větší územní celek.

Doporučení:

- Pokud daný územní celek má více než 20 škol, měla by setkávání probíhat v různém složení paralelně podle aktuálních potřeb a podmínek profesního růstu ředitelů. Určení priorit a potřeb by měl zajišťovat leader vzdělávání (ORP, MAP, okres).*
- Pokud zřizovatel zřizuje více škol, měla by se realizovat sdílení pouze těchto ředitelů zaměřená na profesní růst a kompetence k vedení nejméně čtyřikrát do roka. Kromě toho by se tito ředitelé měli pravidelně účastnit i setkávání ředitelů za větší územní celky v jiném složení. Právě to může mnohdy umožnit odborný vhled díky konfrontaci s odlišnou praxí a podmínkami nebo zajistit bezpečnější prostředí.*
- Pokud se setkání věnují profesionalizaci vedení, leadershipu, nebo postupům ve vzdělávání, je vhodné přizvat k účasti zástupce různých stupňů škol.*
- Pokud se setkání věnují reflexi pedagogické praxe, je vhodnější vytvořit skupiny podle stupňů škol.*

Možná témata setkávání vedoucích pracovníků škol

- sdílení vize všemi školami území a společné přijetí odpovědnosti za rozvoj vzdělávací soustavy v lokalitě;
- průběžné vyhodnocování realizace opatření – zpětná vazba ředitelů k aktuálnímu průběhu realizace aktivit a celkovému vývoji v oblasti vzdělávání;
- pravidelné vyhodnocení plánovaných změn ve vzdělávání jednou za rok;
- zpětná vazba k plánům škol a jejich plnění s důrazem na bezpečné řešení problémových situací a dopady zvolených opatření;
- podpora profesionalizace vedení, rozvoj kompetencí pro vedení pedagogů v profesní oblasti; mentoring, supervize, koučink, podpora kompetencí leadera; podpora vedení s cílem zlepšovat celkovou kulturu škol (pomoc při stanovování cílů řediteli/ředitelkami škol a jejich vyhodnocování);
- intervize vedoucích pracovníků ve vztahu k vedení pedagogického sboru a zaměstnanců školy;
- přenos dobré praxe, sdílení a pochopení odlišných podmínek škol;
- rozbor kurikula a stanovování konkrétních cílů a obsahů pro výuku se zdroji pro učení;
- prohlubování poznání metod a procesu vyučování a učení;
- podpora účasti na konferencích a na odborných platformách;

- prezentace a workshopy seznamující s aktuálním vývojem oboru, relevantními analýzami, diskuse o aktuálně řešených problémech;
- inspirace a sjednocování přístupu škol ve vztahu ke spolupráci škol s rodiči – zapojení rodičovské veřejnosti do diskuse;
- aktuální změny legislativy s výkladem a interpretací i pro efektivní zavedení do praxe v lokálních podmínkách konkrétních škol;
- hospitace a následky z pozice ředitele.

Témata pro sdílení pedagogických pracovníků škol a ŠPZ

- kazuistické nebo podpůrné skupiny zaměstnanců škol a dalších subjektů v odpoledních hodinách v samostatných školách i napříč školami;
- zajištění a zprostředkování hospitací a následků mezi školami (ředitelů v jiných lokalitách, pedagogů mezi školami lokality a v jiných lokalitách, v cizině, mezi neziskovými organizacemi a státními službami atd.);
- odborné přednášky, semináře a workshopy přístupné pro zaměstnance škol a dalších subjektů napříč územím.

Platforma spolupráce škol jednoho zřizovatele

Speciální pozornost a řešená témata vyžaduje spolupráce škol, které mají téhož zřizovatele. Kvalita spolupráce základních škol ovlivňuje možnost dosahovat dobrých výstupů vzdělávání žáků za celé území obce/městské části. Význam spolupráce se zvyšuje úměrně počtu škol daného území⁶. Ze zkušeností systémových projektů vyplývá, že právě u větších obcí s větším počtem škol bývá největší problém navázat konstruktivní a bezpečné sdílení, neboť školy vůči sobě stojí v konkurenčním postavení⁷. Zřizovatelé mají ojedinělé kompetence k tomu, aby školy vedli ke vstřícné spolupráci a zajišťovali podporu a zdroje pro jejich profesionalizaci.

Tato platforma může sloužit k tvorbě a evaluaci koncepce rozvoje vzdělávací soustavy, resp. strategického plánu. Strategické plány menších obcí (1–5 škol) by měly být pojímány spíše úsporně a navazovat na plánování větších územních celků, které mohou být podkladem pro vytyčení hlavních, konkrétních priorit a cílů pro území. Oba plány je třeba provázet, neboť plánování většího územního celku se neobejde bez podpory zdrojů jednotlivých zřizovatelů. Provázanost se strategií většího územního celku navíc zmenšuje nároky na čas a kapacity vytváření plánu.

6 Tato platforma se tudíž netýká území, kde je pouze jedna škola na jednoho zřizovatele. V případě, že je na území zřizovatele škola založená jiným subjektem, je vhodné rozvíjet spolupráci a komunikaci i s touto školou.

7 Odkazujeme se zde na tyto projekty či iniciativy: Místní akční plán rozvoje vzdělávání (<https://www.mapvzdelavani.cz/>), Strategické řízení a plánování ve školách a v územích (<https://projekty.npi.cz/strategicke-řízení>); Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se SVL (<https://www.socialni-zaclenovani.cz/individualni-projekt-op-vvv-inkluzivni-a-kvalitni-vzdelavani-v-uzemich-se-svl/>)

Četnost setkávání

Zkušenosti zřizovatelů ukazují, že ideální četnost setkání ředitelů škol jednoho zřizovatele by měla být pětkrát za rok. Vzhledem k rozličným a různě naléhavým potřebám škol se četnost setkávání může navyšovat.

Zástupci platformy

Ředitelé základních a mateřských škol zřizovatele, v případě potřeby zástupci sociálních služeb nebo služeb pro ohrožené děti ve smyslu zákona o sociálně-právní ochraně dětí a ŠPZ daného území.

Možná témata/náplň setkávání

- vyhodnocování určení spádových obvodů tak, aby bylo zohledněno rovnoměrné rozložení dětí a žáků ve vztahu k sociodemografickým charakteristikám (vzdělání a zaměstnání rodičů, sociální dávky); pro zhodnocení míry sociálního vyloučení lze v některých situacích využít např. Index sociálního vyloučení (Ministerstvo pro místní rozvoj ČR [MMR], nedat.);
- vyhodnocování poměru dětí se speciálními vzdělávacími potřebami nebo dětí z rodin s nízkým socioekonomickým statutem bez stanovení podpůrných opatření v jednotlivých školách;
- předávání informací mezi stupni vzdělávání;
- sjednocení pravidel omlouvání absence podle typu škol (mateřská, základní);
- nastavení spolupráce škol v oblasti informování rodičů ve vztahu k benefitům společného vzdělávání a ve vztahu k spádovým oblastem;
- nastavení spolupráce škol v oblasti informování rodičů o benefitech společného vzdělávání a spádových oblastech;
- diskuse o potřebách a podmínkách škol ve vztahu k rozpočtu, o tom, jak rozpočet nastavit tak, aby odpovídal vizi a cílům větších územních celků;
- sdílení personální podpory škol (podpůrné profese – psycholog, speciální pedagog, logoped, sociální pedagog);
- zajištění právních, ekonomických, provozních služeb školám.

Platforma školy versus ostatní subjekty (pro děti/žáky a rodiny s potřebou podpory)

Tato platforma má zajistit soulad všech služeb pro děti ohrožené školním neúspěchem a zajistit spolupráci aktérů podpůrné infrastruktury škol. Regionální řízení má vhodné podmínky pro rozvoj spolupráce mezi školami a dalšími subjekty poskytujícími služby dětem a jejich rodinám. Má kompetence i dostatečný rozsah působnosti, aby mohlo součinnost všech subjektů koordinovat, zajišťovat provázanost sociálních, zdravotních, podpůrných a vzdělávacích služeb v území. Pro

vedení této platformy se jeví jako vhodný spíše větší územní celek, například ORP, neboť subjekty své služby často poskytují napříč obcemi a také jsou pro vedení platformy výhodou kompetence rozšířené působnosti. Nezbytná je dobrá a intenzivní spolupráce pracovníků samosprávy, zejména útvárů, které zajišťují agendu školství, sociálních věcí a zdravotnictví. Tato spolupráce by měla probíhat i napříč obcemi, obzvláště u menších obcí. Zástupci institucí poskytujících různé služby v území, včetně nevládních organizací, by se pravidelně měli účastnit setkávání zaměřených na odborný růst a na případový management (case management).

Vedení této platformy může být v gesci leadera vzdělávání nebo koordinátora vzdělávání, tedy pracovníka samosprávy. Leader by se měl setkávání této platformy účastnit, vnášet témata a výstupy sdílení mezi řediteli, přinášet náměty a odborný vhled a podle témat, složení účastníků a cílů setkání zvát na setkání ředitele škol. Za školy a školská zařízení může být na tato setkávání zvolen jako hlavní účastník zástupce školy, zaměstnanec poradenského pracoviště, koordinátor inkluze či jiný pracovník z oblasti vzdělávání, který se věnuje podpoře ohrožených dětí ve škole.

Četnost setkávání

V rámci celého území, kde působí poskytovatelé různých služeb, by měla proběhnout nejméně dvě setkání ročně. Setkání by se měli účastnit i zástupci menších obcí, kde dané subjekty, včetně poskytovatelů sociálních služeb, působí.

Zástupce platformy

Školy a školská poradenská pracoviště, zástupce odborů, které mají v gesci školství, sociální věci a zdravotnictví, NNO, další poskytovatelé sociálních a zdravotnických služeb (pediatr), zástupci rodičů, střediska výchovné péče, dětské domovy, Probační a mediační služba, Policie ČR.

K setkávání zaměřenému na odborný růst je vhodné motivovat i zástupce subjektů a organizací, které aktuálně potřebují sjednocovat postupy a přístupy. V takovém případě není nutné, aby se setkávání účastnili vždy vedoucí zaměstnanci, příznivější je menší počet účastníků. Ověřeným formátem jsou například případové konference, kazuistické a podpůrné skupiny, kdy se řeší profesní problémy z pohledu různých služeb, což dává možnost sdílet znalost odlišných kontextů, zázemí a potřeb rodin a žáků.

Doporučení z praxe: Pro síťování služeb v rámci území již existuje mnoho metodik poskytujících konkrétní návody, např. Optimální model minimální sítě služeb pro děti a jejich rodiny na úrovni ORP (Bolf et al., 2019) nebo Metodická příručka vytváření komplexního systému služeb pro rodiny a děti – metodika síťování (Sociotrendy, 2015).

Možná témata/náplň setkávání

Setkávání mohou mít různou obsahovou náplň, která by měla vycházet z potřeb daného územního celku. Cíle setkávání ovlivňuje velikost území, jeho specifické podmínky, potřeby a možnosti. Těmto okolnostem je vhodné přizpůsobit formát setkání (metodu), složení účastníků a četnost setkávání. Setkání by měla pravidelně řešit sladování postupů – provázanost a synergii služeb a nastavení efektivní komunikace, předávání informací. To znamená, že je i v rámci této platformy vhodné vést setkání s cílem odborného růstu na základě reflexe praxe z pohledu různých institucí, sjednocování přístupu, společného zájmu (diskuse nad vizí a cíli při řešení konkrétních situací z praxe), nastavení cílů a plánu (Trunda, 2019).

- společné vytváření koncepčního plánu a jeho vyhodnocování – zpětná vazba naplánovaných intervencí za uplynulé období,
- vyhodnocení pokrytí území službami podle potřeb rodin,
- nastavení procesů včasného a bezpečného předávání důležitých informací a zpětná vazba k těmto procesům,
- komunikace a spolupráce mezi stupni vzdělávání,
- depistáže ohrožených dětí ve věku před zahájením povinné školní docházky,
- sjednocení služeb a zajištění kapacit pro včasnou a ranou péči,
- sdílení aktuální situace v oblasti prevence rizikového chování,
- realizace kazuistických nebo podpůrných skupin zaměstnanců škol a dalších subjektů (nebo např. Bálintova metoda, intervize, mentoring),
- odborné přednášky, semináře a workshopy seznamující s různými metodami či přístupy,
- přenos dobrých praxí napříč subjekty,
- sjednocení pravidel omlouvání absence podle typu škol (mateřská, základní).

4.5 Koncepční plánování v dlouhodobém horizontu

Absence shody na cílech, frekventované politicko-personální změny, nedostatečná kompetence některých osob odpovědných za řízení, chybějící analýzy dopadů reforem nebo nerespektování zjištění z těchto analýz patří mezi slabiny českého školství (EDUin, 2017, s. 4–8).

Základním předpokladem pro tvorbu dlouhodobé koncepce rozvoje vzdělávání v regionu a k cíleně vedené snaze o dosažení předem definované kvality je ochota investovat čas, kapacity a kompetence do sdílení a komunikace (MŠMT, 2019a). Stejně žádoucí je pravidelné vyhodnocovat data (nejen ekonomického charakteru) a dlouhodobé plánování, kterým předejdeme zkratkovitým záměrům, jež vznikají nekoncepčně v reakci na aktuální problémy.

Pro strategické plánování neexistuje jedna univerzálně platná metoda, i plánování je vždy potřeba přizpůsobit potřebám a podmínkám regionu, velikosti území a aktuální situaci. Umění spočívá především v dobré analýze, výběru dat a znalosti problému, tedy schopnosti vymezit účel strategie, podmínky, za nichž bude efektivní, schopnost předvídat rizika a vyhodnocovat průběžné dopady strategie.

V procesu plánování může klíčovou roli sehrát pozice leader a koordinátor vzdělávání. Kromě zajištění organizace a evidence naplánovaných aktivit lze plán dobře realizovat jedině sdílením, jehož součástí je i kontinuální zpětná vazba realizace v bezpečném prostředí. Tak lze podpořit, aby naplánované aktivity a postupy plnily svůj účel a skutečně vedly k dosahování stanovených cílů. Samozřejmě charakter vedení realizace plánu velmi závisí na velikosti a podmínkách území.

Pro inspiraci: Postupy strategického plánování nebo nastavení plánů jsou již popsány v mnoha publikacích dostačujícím způsobem a není třeba vytvářet další. Pro samosprávy lze doporučit například Metodiku přípravy veřejných strategií (MMR, 2018a, 2018b), ucelený soubor postupů strategického plánování pro sociální služby (Ministerstvo práce a sociálních věcí, 2020) nebo Metodiku pro sestavení Strategického plánu školy (Svoboda et al., 2015), kde lze čerpat inspiraci i pro sestavení plánu na regionální úrovni.

Bez plánu se rozhodnutí snáze přizpůsobuje osobním názorům, postojům a účelovým zájmům nebo „diktátu každodennosti“ – zaběhané rutíně aktuálního nastavení (Příkryl et al., 2018). Dobře nastavené regionální řízení může školy naopak „podporovat v tom, aby dokázaly koherentně reagovat na nesčetné reformní požadavky přicházející zvenčí“ (Hargreaves & Ainscow, 2020, s. 2). Regionální řízení má možnost realizovat vlastní iniciativu v rámci místních potřeb, namísto pouhé implementace systémových priorit.

- Koncepční plánování je zárukou, že běh událostí bude zřizovatel vést a nenechá se událostmi pouze unášet, aktuální rozhodování nebude podléhat ad hoc řešením. Dává větší jistotu, že podporujeme aktuálně zvolenými kroky skutečnou kvalitu.

- Zaručuje, že aktuálně zvolené postupy vedou ke společensky účelnému výsledku. Volba postupů rozvoje zajišťuje efektivní využívání zdrojů se zohledněním budoucího vývoje.
- Vyhodnocování, na kterém je plánování založeno, stanovuje konkrétní odpovědnost. Vedení škol, pedagogové a ti, kdo se podílejí na tvorbě vzdělávacích politik, jsou tak vedeni k větší odpovědnosti za služby, které poskytují svým občanům a k zřetelnější identifikaci oblastí, které je třeba rozvíjet.
- Umožňuje, aby rozhodování bylo založeno na širší shodě a konsensu, neboť dává základ věcného vyhodnocení, který nelze jednoduše rozporovat. Poskytuje věcný podklad založený na datech, který koriguje diskusi.
- Zajišťuje transparentnost v nakládání se zdroji.
- Umožňuje předkládat věcné argumenty veřejnosti.

Vzdělávání je složitá, multioborová, komplexní oblast a pro její převedení do strategického plánu nestačí pouhá znalost metod tvorby strategie. Metody jsou kotva, mají pomáhat strukturovat postup práce a uvažování. Mají mít funkci spíše podpůrnou, inspirační a technickou a pomáhat vyjasnit pole možných vztahů, ve kterých je možné uvažovat, ale nezaručí odpovídající skutečně smysluplné nastavení vztahů. Pro tvorbu plánu je třeba také odpovídající „vědomí“, kompetence a zkušenosti těch, kteří se na tvorbě plánu podílejí.

Upozornění: Pokud použijeme SWOT analýzu, výstup vypovídá spíše o tom, jak dané téma vnímají ti, kdo analýzu vytvářejí. SWOT analýza velmi dobře popisuje aktuální potenciál z hlediska toho, čemu jsou otevření účastníci, ale výstup nelze považovat za jednoznačně správné vyhodnocení reálných možností, potenciálních úskalí atd. To se často projeví tak, že jedna věc je předložena jako příležitost i jako hrozba, neboť pohledy účastníků se liší. Pokud nejsou výsledky dále adekvátně zpracovány, lze je interpretovat v podstatě libovolným způsobem.

Výstupy skupinové práce na formulaci plánu vzdělávání, cílů a indikátorů se mohou zásadně lišit podle toho, kdo je k plánování přizván – i zde se proto doporučuje pečlivý výběr zástupců všech klíčových partnerů v regionu. Vhodné může být zapojení externistů na facilitaci setkání, ale i vyhodnocení výstupů a jejich přehledné zpracování.

Doporučení: Pro strategické plánování má obzvlášť velký význam analytické myšlení, které se nemusí vždy slučovat s odborností. Pokud není možné zajistit kapacity leadera, je důležité, aby v týmu sestavujícím plán byli alespoň externě zastoupení lidé, kteří se doplňují ve znalostech, zkušenostech a kompetencích sepsaných v pozici leadera.

Je třeba zdůraznit tři důležité předpoklady celkového přístupu k plánování:

- Plán i jeho realizace mají poskytovat především optimální formy podpory a vedení (usměrňování). Nemají být založeny pouze na organizačním a technickém řízení a kontrole.
- Školám by měla být ponechána i jistá míra autonomie, jak daných cílů dosáhnout. Plán regionu by měl stanovenými cíli určovat především směr a zajišťovat tomu odpovídající zdroje. To ovšem platí pouze, pokud dobře funguje vedení sdílení a zpětné vazby, a cíle jsou dostatečně konkrétní a ověřitelné.
- Školy mají být spolutvůrci plánu regionu a základní cíle a linie (postupy jejich dosažení) by se měly odrážet v plánech jednotlivých škol.

4.5.1 Základní předpoklady účelného a smysluplného plánu

Plán je konzistentní a má správnou logiku (plán pomáhá pochopit souvislosti)

Plán může fungovat jen tehdy, bude-li vnitřně konzistentní. To znamená, že bude dobře stanovovat souvislosti příčin a důsledků (teorie změny) v širším celospolečenském kontextu a dlouhodobějším horizontu.

Pokud plány nejsou dobře strukturované, vedou k nevhodné volbě aktuálních cílů a výběru aktivit, které nesměřují k vizi a dlouhodobějším cílům, ale řeší pouze jejich dílčí aspekty nebo na ně mají malý vliv, trýští se jejich synergie. Realizace plánu pak nemůže mít očekávaný dopad. Důsledkem jsou nereálná očekávání jak v množství, tak rychlosti změn.

Účastníci setkání by měli rozumět kontextu problémů a k jejich řešení zaujmout systémový přístup. Jak už bylo uvedeno výše, metoda plánování by měla představovat pomocníka pro přemýšlení a hlubší pochopení složitých společenských problémů a souvislostí (např. Komberec Novosadová, 2018). Definování dopadů společenských změn zůstává jednou z nejsložitějších oblastí veřejných politik. Obzvláště pro vymezení logiky problému, tedy příčin, jsou důležité materiály, ze kterých plánování vychází. Důležitý je výběr dat a informací, které slouží jako podklad vyhodnocení aktuální situace. Právě to je oblast, kterou lze připravovat v intenzivnější spolupráci s externími odborníky. Kvalitní výběr dat a jejich strukturace může velmi napomoci usměrnění dalšího uvažování.

Plán může mj. nastavit formu kontinuálního sběru dat, na kterém se podílejí i učitelé a další účastníci a který je podkladem vyhodnocení a nastavení dalšího plánu.

Plán je střídmy a jeho cílem není pouze plnění indikátorů (plán zjednodušuje a motivuje)

Vzdělávání patří mezi oblasti, u kterých se proměny a důsledky intervencí projevují v dlouhodobější perspektivě. „Komplexní složité problémy nemohou být jednoduše a jednou provždy ‚vyřešeny‘, ale mohou být pouze ‚zvládnuty‘“ (Přikryl et al, 2018, s. 101).

Nereálná očekávání jsou často podporována nároky na vykazování indikátorů v systémových projektech a bývají prováděny i špatně zvolenou metodou/postupy pro plánování. Důsledkem bývá, že plány jsou příliš ambiciózní především množstvím vykazovaných aktivit a indikátorů a menší důraz je kladen na to, zda dané aktivity plní očekávaný účel. Problém „mnoho dat, informace žádná“ není specifický pouze pro ČR a nejen v oblasti vzdělávací politiky (Leithwood, 2010).

Doporučení: Pro řešení problému a cílů je také vhodné nastavit omezený čas. Příliš zdoluhavé a precizní definování cílů a strategie (případně i vize) nebude mít efekt a zároveň ubírá pozornost a energii pro implementaci plánu, sdílení a profesionální růst, které jsou podstatou změny.

- Je třeba se zaměřit na celkový rozvoj škol s komplexním přístupem ke vzdělávání a systémovým řešením problémů.
- U vytváření plánu by měli být zastoupeni lidé, kteří rozumí vzdělávání z širší perspektivy, mají přehled o mezinárodním vývoji oboru a mají dobré analytické myšlení. Významnou se opět ukazuje role leadera vzdělávání v území, který garantuje dobrou architekturu řešení souvislostí (blíže Přikryl et al., 2018, s. 146).
- Rozvoj vzdělávací soustavy by měl být založen na postupném vývoji a rozvržen do zvladatelných a postupných fází, u kterých se předpokládá dlouhodobý rozvoj a komplexní řešení. Volit spíše úspornou cestu než zahlcenost v cílech i opatřeních, kterými cílů dosahujeme. Cíle by měly být zřetelné a udržitelné z dlouhodobějšího hlediska.
- Od začátku realizace je důležité nastavit odpovídajícím způsobem evaluaci s pomocí kvantitativních i kvalitativních dat. Je třeba dobře naplánovat indikátory (kvantitativní, měřitelná data) a nesvazovat veškeré aktivity příliš konkrétním vykazováním.

Doporučení: Každá strategie musí být do jisté míry obecná. Zároveň by ale měla být dostatečně konkrétní, aby poskytovala jasný směr. Obzvláště aktuální cíle v horizontu jednoho až tří let, tzv. specifické cíle, by měly dostatečně konkrétní a měřitelné.

Pro zajímavost: Známy je příklad úspěšné reformy vzdělávací politiky v Ontariu, kde existoval pouze šestistránkový dokument s názvem Strategické směry. Tento dokument byl v praxi velmi diskutovaný, využívaný a citovaný, a to ačkoliv nikdy nebyl zcela dokončen. Autor tohoto dokumentu se odvolával na výrok Douglase Reevese: „čím je kvalita plánovacích dokumentů vyšší, tím je zpravidla nižší jejich úspěch“ (podle Přikryl et al., 2018, s. 138).

Realizátoři se s plánem ztotožňují (plán sjednocuje)

Úspěšnost realizace plánu je přímo úměrná tomu, jak plán přijímají ti, kdo mají zvolená opatření realizovat. K přijetí a porozumění naplánovaných postupů může pomoci především plnohodnotná účast na sestavení plánu těch zástupců institucí, které budou plán realizovat. To dává větší potenciál k přijetí odpovědnosti a ztotožnění se s nastavenými cíli a vybranými postupy. Realizátoři tak rozumí důvodům pro volbu konkrétních opatření a mají motivaci k jejich plnění.

Dále je důležité, jak je vedena realizace plánu, a zda je poskytována průběžná a motivující zpětná vazba. Právě proto má zásadní roli leader rozvoje vzdělávací soustavy, jehož pozice umožňuje neustále podrobovat realizaci motivující zpětné vazbě. Leader by měl zajišťovat, aby pro realizátory byly činnosti smysluplné, aby rozuměli tomu, co jim mají přinést a jak pomáhají dosažení celkového zlepšení.

Rozvoj v oblasti vzdělávání je podmíněn rozumovým a osobnostním zráním těch, kdo změny realizují. Zrání osobnosti a podněcování myšlení nedosáhneme pouze organizací naplánovaných akcí nebo nařizováním povinností.

Doporučení: Cíle a volba opatření plánu by měly být srozumitelné všem, kdo se podílejí na jejich plnění, aby věděli, proč jakou činnost vykonávají, jakého cíle tak mohou nebo se snaží dosahovat. Jinak ztrácí motivaci, vykonávají činnost, protože je sepsána v plánu, a nikoliv proto, že má pro ně samotné smysl a rozumí tomu, čemu činnosti nebo postupy přispívají.

Plán podléhá pravidelné revizi

Plán je výsledek kontinuální diskuse, a je tedy v čase proměnlivý. Přestože by měl obsahovat informace o tom, kdy, kým a jak bude vyhodnocován, měl by být otevřen i *ad hoc* změnám v případě, kdy se mimo rámec pravidelné evaluace objeví okolnosti, které vyvolají neodkladnou potřebu úprav.

Plány by měly poskytovat možnost změny v průběhu realizace na základě zpětné vazby a měly by zachovávat jistou míru autonomie v tom, jak školy budou stanovených cílů dosahovat (což je ovšem zároveň podmíněno dostupností zdrojů pro školy).

Je vhodné:

- Investovat čas do kvalitní zpětné vazby a formativního způsobu vyhodnocování kontinuálně po celou dobu realizace (sdílení, fokusní skupiny, rozhovory, dotazníky, intervize pedagogů, ředitelů, zástupců NNO, OSPOD, ŠPZ atd.).

- Začlenit do plánu výše popsané principy sdílení a komunikace a podporovat vedení ve vytváření bezpečného prostředí a managementu založeném na myšlení a nikoliv kontrole (Seddon, 2008, 2015).
- Rozdělit garanci jednotlivých aktivit mezi realizátory na základě nějaké vazby k dané aktivitě. Garanci je třeba nastavit před zahájením plnění plánu a nejlépe ve společné diskusi za účasti všech zvolených garantů. Je vhodné uvádět konkrétní funkce (např. ředitel ZŠ X a ZŠ Y, vedoucí pracovník odboru školství MěÚ, zástupce NNO apod.).

JAK SLEDOVAT ZAJIŠTĚNÍ ROVNÝCH PODMÍNEK A KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚZEMÍ OBCE

5. JAK SLEDOVAT ZAJIŠTĚNÍ ROVNÝCH PODMÍNEK A KVALITY VE VZDĚLÁVÁNÍ NA ÚZEMÍ OBCE

První kapitola této publikace vymezovala kompetence a povinnosti zřizovatele škol, resp. obce, ve vztahu k zajištění přístupu ke kvalitnímu a spravedlivému vzdělávání. Třetí kapitola se blíže věnovala tomu, jak je možné kvalitu a spravedlnost ve vzdělávání vnímat, posuzovat a hodnotit. Tato kapitola si pak klade za cíl předložit přehled informací a údajů, které mohou zřizovateli posloužit jako podklad k posouzení toho, zda se na daném území daří zajistit rovný přístup ke kvalitnímu vzdělávání pro všechny děti a zda je také školám poskytována pro jejich práci adekvátní podpora.

5.1 Jak nám mohou data pomoci vyhodnocovat a zvyšovat kvalitu vzdělávání?

Školy, stejně jako všechny ostatní instituce v obci, mají mezi obyvateli určitou „pověst“ – někdy převažuje názor, že škola je obecně „dobrá“, některé jsou považovány za „náročné“, vyznačující se „dobrým vztahem k dětem“, jiné mohou být naopak v povědomí obyvatel zapsány špatně. Obecné vnímání (jehož součástí je také hodnocení) školy může ovlivňovat některé rodiče při rozhodování, na kterou školu své dítě zapíše.

Pověst školy však nemusí nutně odpovídat současné situaci ve škole – vychází totiž ze vzpomínek absolventů školy, může být ovlivněna některými jednotlivými událostmi, které se na škole staly, promítají se do ní odlišná očekávání, jaká by škola měla být a co specifického které dítě ve škole bude potřebovat. Stejně tak zkreslené mohou být pochvaly nebo naopak stížnosti rodičů, které mohou ke zřizovateli směřovat.

Zřizoval by tak měl kvalitu své školy či škol hodnotit nejenom na základě nahodile získané zpětné vazby „uživatelů“, tedy rodičů a dětí, ale i dalších údajů. Data o řadě důležitých aspektů kvality školy, jejích aktivitách nebo o potřebách jejích žáků se sbírají již nyní a jsou dostupná ve výkazech MŠMT (např. počet žáků opakujících ročník či žáků se speciálními vzdělávacími potřebami) či ve výročních zprávách škol (např. počet absolventů ZŠ, kteří nastupují na střední školy nebo počty zameškaných neomluvených hodin). Pro ucelenější pohled je však žádoucí tato data doplnit o další důležitá témata, která plošně a standardizovaným způsobem sbírána nejsou. Jedná se zejména o spokojenost učitelů s prací ve škole, rodičů či žáků se vzděláváním a řešením situací, které při docházce nastávají. Tato data může zřizovatel či škola získat relativně jednoduchým šetřením, inspirací jim mohou být některé z vydaných evaluačních nástrojů (Národní pedagogický institut ČR, nedat.).

Při sledování vývoje vzdělávání v obci a proměn jednotlivých škol je zapotřebí zohledňovat skutečnost, že některé oblasti vzdělávání jsou měřitelné hůře než jiné. Je také nutné mít na paměti, že jsou to často právě ty nejdůležitější aspekty procesu vzdělávání, které jsou velmi špatně měřitelné. Příkladem může být častá otázka, zda škola poskytuje adekvátní individuální podporu jednotlivým žákům (ať již mimořádně nadaným, žákům se zdravotním znevýhodněním či třeba žákům s odlišným mateřským jazykem) podle jejich potřeb.

Je třeba si dát pozor na to, aby veškerá pozornost nebyla soustředěna jen na to, co je měřitelné, dobře uchopitelné a jednoduše vyhodnotitelné. Pokud je to potřebné, při orientaci ve složitých a obtížně měřitelných otázkách se lze opřít o výsledky provedených výzkumů jak v pedagogických vědách, tak v souvisejících disciplínách (např. sociologie, veřejná politika, sociální práce). Sběr a sledování dat také není samo o sobě cílem, ale jen nástrojem, který má pomoci v rozhodování, pochopení problémů nebo sledování změn.

Ve strategické práci často pozorujeme snahu mít co nejvíce dat a informací. Řada strategických dokumentů je „vyšperkována“ grafy a tabulkami. Často ovšem chybí hlubší porozumění tomu, jak spolu tato různá data souvisejí a „jak to vlastně všechno funguje.“ (Přikryl et al., 2018, s. 81)

Vlastní práce s daty by tedy měla přinášet nové informace tam, kde není možné vyjít z již známých poznatků. Pokud např. rozsáhlý sociologický výzkum zahrnující několik tisíc dětí zjistil, že nevhodné a nestabilní bydlení zhoršuje školní výsledky (při zohlednění dalších vlivů, které na vzdělávání působí) (Prokop, 2019b), lze z něj vycházet jak v oblasti vzdělávání (děti bydlící na ubytovně, azylovém domě nebo jiném nevhodném bydlení by měly dostat ve škole větší podporu), tak třeba v oblasti bydlení (rodiny s dětmi v bytové nouzi by měly být jednou z prioritních skupin při obsazování obecních bytů nebo hledání jiného stabilního bydlení), a není nutné takový výzkum opakovat v jediné škole nebo několika školách daného města. Obdobně lze vycházet také např. z výzkumů zahrnujících rozhovory s velkým počtem expertů i bývalých žáků, které mapují důvody, pro které část mladých dospělých po splnění povinné školní docházky nepokračuje ve vzdělávání (Výzkumný tým Agentury pro sociální začleňování, 2018).

Práce s daty by tedy vždy měla začít od otázky, proč tato data potřebujeme, resp. k čemu je využijeme. Při řešení veřejné politiky ve vzdělávání může jít o řadu různých potřeb. Na začátku může být důležité zjistit, zda ve zřizované škole nebo školách nějaký jev existuje v rozsahu, který vyžaduje další pozornost a aktivity (např. zda neroste počet žáků s odlišným mateřským jazykem). Naopak po realizaci některých aktivit je vhodné ověřit, zda se daří situaci měnit žádoucím a očekávaným směrem (např. zda se díky kariévnímu poradenství na ZŠ zvýšil podíl dětí, které pokračují ve studiu na střední škole). Pokud víme, *co* a *proč*, má smysl dále zjišťovat, *jak* s pomocí dat otázky zodpovědět.

5.2. Jaký typ dat lze využívat?

Školy vykazují řadu údajů o své činnosti standardizovanými formuláři (výkazy) MŠMT; tyto výkazy má zřizovatel k dispozici od ředitelů jednotlivých škol. Ve výkazech jsou informace o pedagogickém sboru a zaměstnancích, počtech tříd a žáků, o průběhu a ukončování studia apod. Vybraná data z výkazů jsou dostupná v informačním systému MMR a Sdružení místních samospráv AGIS, kde je možné vidět rozdíly mezi jednotlivými obcemi a školami. Část těchto údajů je k dispozici také ve výroční zprávě školy.

Jak už bylo zmíněno v kapitole věnované kompetencím zřizovatele, dalším zdrojem informací o škole jsou inspekční zprávy České školní inspekce (ČŠI). Ta zjišťuje a hodnotí podmínky, průběh a výsledky vzdělávání podle příslušných školních vzdělávacích programů a akreditovaných vzdělávacích programů, ale také s ohledem na naplnění školního vzdělávacího programu a jeho souladu s právními předpisy a rámcovým vzdělávacím programem. Školní inspektoři a kontrolní pracovníci navštěvují školy bez ohledu na zřizovatele, hodnotí tedy školy veřejné, soukromé i církevní.

Vedle dat o dění ve škole má zřizovatel k dispozici údaje o počtu obyvatel – a počtu dětí v předškolním a školním věku – své obce a případně také dalších obcí, které do školy spadají (viz ČSÚ, 2020). Někteří zřizovatelé mají k dispozici také demografické prognózy vývoje počtu obyvatel, aby mohli včas plánovat rozšiřování nebo naopak omezování kapacit⁸. Odbor pro sociální začleňování MMR zveřejňuje vyhodnocení rozsahu sociálního vyloučení na úrovni obcí (MMR, nedat.). Pokud by například v dané obci docházelo k nepříznivému vývoji rozsahu sociálního vyloučení, je to pro zřizovatele upozornění, že je nutné se náležitě věnovat tématu podpory jednotlivých škol.

Využívání všech výše uvedených zdrojů dat má jednu velkou výhodu: tyto údaje jsou veřejně dostupné, část z nich dokonce ve výkazech škol. Sledování situace nebo dosahování změn ve škole s pomocí těchto dat proto nepředstavuje žádnou další administrativní zátěž. Zároveň jsou data podrobně popsána (lze tedy zjistit, co jednotlivé údaje znamenají a jak vznikají). Nicméně pro nastavení vhodných strategií, jak na zjištění, která tato data poskytnou, adekvátně reagovat, je nezbytná spolupráce s řediteli jednotlivých škol a případně také s odborníky na danou oblast – může se jednat například o téma podpory žáků ohrožených sociálním znevýhodněním.

Cenné informace mohou přinést i data, která bude zřizovatel a/nebo jednotlivé školy nově vytvářet. Může se jednat o evidenci některých činností školy a jejich žáků (např. o počtech žáků, kteří se účastní školních soutěží nebo o cenách školních výletů či výši jiných plateb žádaných od rodičů), kterou lze zjistit v rámci školní administrativy. Dále se může jednat o data vznikající šetřením mezi relevantními cílovými skupinami (např. zaměstnanci školy, žáky všech nebo vybraných ročníků, rodiči žáků, absolventy školy apod.).

8 Tyto údaje jsou relevantní zejména v obcích, kde mají školy velkou část volné kapacity, nebo naopak se blíží své maximální kapacitě a hrozí její překračování. V těchto obcích obvykle dlouhodobě roste nebo naopak klesá počet obyvatel z důvodu stěhování.

Výhodou takových dat je především to, že doplňují informace v oblastech, které nejsou statistickými a administrativními daty pokryty. Zároveň mohou být velmi dobře zacílena na témata a otázky, které chce zřizovatel řešit, nebo která jsou v dané škole či obci aktuální. Nevýhodou takových dat může být náročnost jejich vzniku. Ne vždy je nutné organizovat náročné výzkumné šetření, řadu zajímavých informací mohou poskytnout pedagogičtí pracovníci školy při poradách nebo je může ad hoc zajistit například hospodářka školy. Pakliže se jako nejvhodnější cesta ukáže samostatné šetření, které si chce zřizovatel zajistit vlastními silami, je třeba věnovat velkou pozornost jak volbě metody (rozhovory, dotazník apod.), tak odbornému obsahu⁹. Zde proto upozorníme jen na některé z důležitých aspektů.

- Zjišťování údajů může proběhnout řadou různých způsobů, jejichž výhody a nevýhody je nezbytné zvážit podle okolností konkrétních škol, měst a témat šetření. Pokud zjišťování cílí na malý počet osob (např. metodiky prevence nebo na kariérové poradce ze třech základních škol, které obec zřizuje), může být nejsnadnější data získat rozhovory s těmito osobami v terénu (na jejich pracovištích).
- Pokud však chceme získat informace od většího počtu osob (např. všech učitelů nebo všech asistentů pedagoga ze zřizovaných škol či od rodičů žáků z vybraných tříd či ročníků), individuální rozhovory by již zabraly neúměrně mnoho času a je vhodné zorganizovat dotazníkové šetření. Řada (placených i volně dostupných) nástrojů umožňuje vyplňovat dotazníky online při zaručení anonymity respondentů a zároveň sebrané odpovědi zpracuje do tabulek a grafů. Je však třeba pečlivě uvážit, zda všichni respondenti mají počítač a přístup k internetu, protože vyloučení jejich části by mohlo výsledek zásadně zkreslit. V případě sběru tištěných dotazníků je nezbytné zajistit jejich vytištění, distribuci respondentům a jejich zpětné odevzdání způsobem, který nezpochybní jejich anonymitu (např. možnost předat vyplněný dotazník v zalepené neoznačené obálce).
- Prováděné šetření by mělo mít jasně stanovený cíl (co chceme zjistit) a s tím provázané vymezení osob, na které dotazování cílí (na důvody, proč si vybrali danou školu, se má smysl ptát v případě základní školy spíše rodičů, v případě střední školy rodičů i žáků).
- Otázky by měly být formulovány jasně, neměly by být dvojité (Otázku „Jste spokojeni s nabídkou a kvalitou nabízených volnočasových kroužků?“ v podstatě nemohou zodpovědět rodiče, kteří jsou spokojeni s kvalitou kroužků, ale ne se šíří nabídky, nebo naopak. Smysl dává zeptat se odděleně na šíři nabídky a na její kvalitu.) ani návodné či zavádějící (Dotaz „Proč nesouhlasíte s návrhem na zvýšení hodinové dotace předmětu x?“ jen těžko zodpoví respondent, který se zvýšením dotace předmětu *x* souhlasí). Nemělo by se navíc jednat o otázky, na které respondenti již dříve odpovídali (tj. data, která ředitelé škol předali zřizovateli ve výkazech, by neměla být znovu zjišťována dalším dotazníkovým šetřením).
- Vyhodnocení dat vedle tabulkového či grafického znázornění četnosti odpovědí zahrnuje také jejich interpretaci. S výsledky šetření by měli mít možnost seznámit se také respondenti.

⁹ Doporučení pro realizaci takovýchto šetření obsahuje literatura, např. Disman (2002). Další možností je realizovat šetření ve spolupráci s výzkumnou institucí, neziskovou organizací nebo komerční firmou, které se na sledování kvality školy, spokojenosti žáků či zaměstnanců nebo jiné otázky zaměřují.

5.3 Příklady využití dat

V této kapitole jsou uvedeny konkrétní příklady problémů, které je možné sledovat s využitím administrativních dat. Ve všech uvedených příkladech mají data především indikativní roli, mohou tedy dobře posloužit jako upozornění na to, jakým směrem je vhodné zaměřit pozornost, nicméně pro odpovídající vyhodnocení situace je nezbytné ověření a doplnění informací také z dalších zdrojů.

5.3.1 Zjištění speciálních vzdělávacích potřeb žáků

Základní školy vyplňují podle stavu k 30. 9. každého roku výkaz M3 (MŠMT, nedat.), který obsahuje informace ze školské matriky. Vedle údaje o celkovém počtu žáků obsahuje mj. údaje o počtech žáků se specifickými vzdělávacími potřebami v běžných třídách (položka 02012 výkazu).

Žáci se specifickými vzdělávacími potřebami jsou souhrnně označení pro velmi širokou skupinu žáků – mohou do ní patřit žáci s odlišným mateřským jazykem (např. děti cizinců), kteří se musejí naučit lépe komunikovat v češtině, mimořádně nadaní žáci, jejichž přednosti by měly být rozvíjeny, žáci se zdravotním znevýhodněním, kteří potřebují např. speciální didaktické pomůcky apod.

Vzhledem k širokému spektru situací, které se za označením „SVP“ skrývají, lze očekávat určitý počet a podíl žáků se SVP v podstatě v každé škole. Pokud tedy škola nevykazuje žádné žáky se SVP nebo jen minimální podíl (např. okolo 1–2 %), nabízí se otázka, zda není počet žáků se SVP výrazně podhodnocen například špatnou dostupností služeb školského poradenského zařízení. Pokud totiž speciální vzdělávací potřeby žáků nejsou uváděny, tito žáci zřejmě nezískávají podporu, kterou pro úspěšné zvládnutí školy potřebují (ať již jde o doučování, pomoc asistenta pedagoga nebo třeba studijní materiály upravené pro slabozrakého žáka). Důvody takto nízkého počtu by proto měly být ověřeny u ředitele školy, popř. ve spolupráci s příslušnou pedagogicko-psychologickou poradnou či speciálně pedagogickým centrem.

K dalšímu zjišťování souvislostí by měl vést i opačný stav, tedy nadstandardně vysoký počet žáků se SVP. Je totiž jen málo pravděpodobné, že v okolí (spádovém obvodu) školy jsou tito žáci tak výrazně zastoupeni. Nedochází k nevhodné koncentraci žáků se SVP na jedné škole ze širokého okolí? Nejsou tito žáci vyloučeni z kolektivu dětí ve svém sousedství, které chodí do jiných škol? Nedochází ke zhoršení výsledků vzdělávání (viz dále) nebo segregaci?

5.3.2 Podpora žáků s odlišnými kulturními a životními podmínkami

Stejný formulář M3 (MŠMT, nedat.) obsahuje v tabulce II. také údaje o počtech žáků, jejichž specifické vzdělávací potřeby souvisejí s odlišnými kulturními a životními podmínkami (údaje s kódy 0204, 0205, 0206, 0207). V těchto kategoriích by měli být zaznamenáni žáci, kteří

vyrůstají v rodinách s omezenou znalostí českého jazyka (mají odlišný mateřský jazyk a v jejich domácnosti se může běžně mluvit jinou řečí) či kultury české společnosti, jejichž vzdělávání ovlivňuje chudoba a sociální vyloučení nebo kombinace těchto okolností.

Řada škol žáky s těmito SVP nevykazuje. V obcích, kde žije větší podíl cizinců, kde je vyšší podíl (dlouhodobě) nezaměstnaných osob či osob v exekuci nebo se zde nacházejí ubytovny nebo sociálně vyloučené lokality, je však opět velmi nepravděpodobné, aby do školy nedocházeli žádní žáci z takto znevýhodněných rodin (či aby např. ve městě s 20 % dospělých osob v exekuci bylo ze sociálně znevýhodněného prostřední pouze několik jednotek procent žáků).

Sociálně vyloučené domácnosti mají velmi nízké příjmy a životní úroveň, žádné nebo minimální finanční rezervy a jakýkoliv výpadek příjmů nebo zvýšení nákladů pro ně může být ohrožující. Stres vyvolaný těmito riziky dopadá i na děti a (ne)možnost podpory jejich vzdělávání ze strany rodiny. Na místě je proto otázka, jakými aktivitami škola tyto žáky podporuje. Dostávají žáci z rodin v hmotné nouzi školní obědy zdarma? Jak je řešena účast těchto dětí na školních akcích, které jsou spojeny s úhradou části nákladů, jako jsou školy v přírodě, plavání, lyžařské kurzy, divadelní představení, školní výlety – nejsou děti vyloučeny z kolektivu? Hledá škola možnosti úhrady těchto nákladů (např. ve spolupráci s úřadem práce nebo neziskovými organizacemi)? Mají tito žáci možnost využívat kroužky, školní kluby či další aktivity ve škole, které by jim pomohly se začleněním do kolektivu, zvládnutím učiva, vytvoření pozitivního vztahu ke škole a vzdělávání?

Organizace a financování těchto aktivit často vyžaduje spolupráci zřizovatele. Investice do vzdělání dětí i z chudých či kulturně odlišných rodin se však vyplatí.

5.3.3 Riziko předčasných odchodů ze vzdělávání

Předčasné odchody ze vzdělávání jsou na úrovni Evropské unie (statistického úřadu Eurostat) definovány jako situace, kdy osoby ve věku 18–24 let nedokončily střední vzdělání (tj. nejsou vyučení ani nemají maturitu). Předčasné odchody ze vzdělávání mají závažné sociální i ekonomické dopady (Prokop et al., 2020). Riziko předčasného odchodu ze vzdělávání vzniká již na základní škole. Pokud žák opakuje ročník a ukončí povinnou školní docházku v 7. nebo 8. ročníku, má nejen formálně omezené možnosti výběru oboru středoškolského studia, a mizivou naději na pracovní rekvalifikaci, která ve většině případů vyžaduje ukončeného základní vzdělání, ale i špatnou subjektivní zkušenost propadnutí, neúspěchu a špatného vztahu ke škole a vzdělávání.

Každý rok opouští základní školy v 7. nebo 8. třídě (tedy bez ukončeného základního vzdělání) asi 4,5 % žáků ze všech běžných tříd ZŠ. Ve výkazu M3, tabulce I. *Počet žáků, kteří odešli ze základní školy* je možné dohledat pro každou školu přesné počty (MŠMT, nedat.). Pokud dlouhodobě (v průměru několika let po sobě) je podíl těchto žáků blízko celostátního průměru nebo nad ním,

je na dané škole „propadání“ časté a je tedy žádoucí se na řešení dané situace zaměřit. Ve stejném výkazu lze v tabulce III. *Třídy a žáci podle ročníků* – běžné třídy zjistit, ve kterých ročnících žáci nejčastěji propadají.

Speciální pozornost vyžaduje zejména propadání v prvním ročníku, tedy dětí ve věku 6–7 let na samém začátku formálního vzdělávání. Vzhledem k povinnému předškolnímu vzdělávání, možnosti přípravných tříd a široké škále podpůrných opatření ukazuje opakování 1. ročníku ZŠ na nevyužití dostupné podpory a s vytvoření velkého rizika, že daný žák nezíská ani základní vzdělání již na samém začátku povinné školní docházky.

5.3.4 Vyhodnocování podmínek vzdělávání v jednotlivých školách

Vyhodnocení kvality pedagogického procesu a jeho přímého dopadu na žáky je velice komplikované, a to jak z hlediska přímé dostupnosti relevantních dat, tak z metodologického hlediska – tedy způsobu sběru dat, jejich zpracování a vyhodnocení.

Velice relevantní údaj o kvalitě pedagogického procesu poskytuje spokojenost samotných pedagogů s podmínkami pro jejich práci. S jistou mírou zjednodušení lze totiž předpokládat, že kvalita podmínek pro práci s určitou skupinou žáků, např. žáků s odlišným mateřským jazykem, výrazně ovlivňuje kvalitu pedagogického procesu konkrétních pedagogů. Výhodou tohoto přístupu je pak relativně jednoduchý způsob sběru i vyhodnocení relevantních dat. Spokojenost pedagogů s podmínkami pro jejich práci v různých oblastech lze zjišťovat za pomoci dotazníků (na jejichž přípravě by se však měli podílet odborníci v dané oblasti). Dotazník může pomoci zjistit, jaké překážky pedagogové v dané oblasti vnímají, co jim chybí, co by jim pomohlo apod. Jedná se tedy i o nepřímou informaci o tom, jaká podpora se dostává, resp. nedostává daným žákům.

Zjištění lze pak využít pro zajištění adekvátní podpory daným školám, resp. pedagogickým pracovníkům. Může se jednat např. o finanční podporu kvalitních vzdělávacích akcí, zajištění potřebných pomůcek, financování součinnosti s odborníkem na dané téma, podporu komunikace s organizacemi poskytujícími neformální vzdělávání nebo sociální práci apod.

Jistě se shodneme na tom, že existuje více možností, jak je možné prosazovat a udržovat kvalitu ve vzdělávání. A stejně tak je mnoho nástrojů, které lze pro tyto účely použít. Náš text vám přiblížil pohled odborníků Odboru pro sociální začleňování, kteří vycházejí z přesvědčení, že změna v prosazování kvality vzdělávání je možná a že klíčovými hráči jsou vedle škol samých zejména jejich zřizovatelé. Zabývali jsme se obcí v roli zřizovatele školy či škol, uplatňující své kompetence ke zřizovaným školám, jak horizontálně, tak i vertikálně, navzdory rozsáhlé autonomii škol. Pozornost jsme věnovali vlivu zřizovatele na řízení školy a nepřímo tedy i na její kvalitu výběrem ředitele, stanovením spádových obvodů, rozpočtem, materiálním vybavením, hodnocením a kontrolou škol.

Další oblastí, na kterou jsme se zaměřili, je zdůvodnění, proč je vzdělání přidanou hodnotou nejen pro každého jedince, ale také pro společnost. Doporučení jsme postavili na poznání, že vzdělání pomáhá snižovat sociální a ekonomické rozdíly ve společnosti a má také pozitivní dopady do veřejných rozpočtů. Odborníci jednoznačně poukazují na souvislost mezi vzděláním, hospodářským a ekonomickým rozvojem a kvalitou života. Tento vztah má logicky dopady i do regionů a mikroregionů. Do kvality vzdělávání se proto nepochybně vyplatí investovat, přičemž základní premisou zůstává, že kvalitní vzdělání musí být dostupné všem bez rozdílu.

Jak na kvalitu školy nahlížet je další důležitá otázka, na kterou jsme hledali odpověď. Kvalitu ve vzdělávání můžeme popsat různými modely. Přestože každé pojetí kvality ve vzdělávání sleduje různé oblasti, zdůraznili jsme, že je třeba je rozvíjet společně a rovnoměrně, jinak bude jejich účinek pouze dílčí a krátkodobý. Jedním z faktorů, který zásadní měrou ovlivňuje kvalitu vzdělávání, je socioekonomický status dítěte a jeho rodiny. Představili jsme pyramidu kvalitní školy, která je inspirována zahraniční i českou praxí, popisuje ideál kvalitní školy. Nahlíží školu jako živý organismus, jehož části jsou vzájemně propojené a pomocí kritérií tvoří rámec pro to, aby škola poskytovala kvalitní vzdělávání všem žákům nezávisle na jejich původu a podmínkách, do kterých se narodili. Klíčové je vytvářet vhodné příležitosti pro podporu rozvoje potenciálu všech žáků. K tomu je často nezbytná změna řízení vzdělávacího systému, která samozřejmě vyžaduje víceoborovost a komplexnost: nastavení vzdělávání jako politické priority, přizpůsobení a zajištění disponibilních zdrojů pro školy, definování parametrů kvality spolu s odbornou veřejností, vytvoření kapacit pro regionální řízení a kvalitní profesní růst, nastavování koncepcí s dlouhodobou vizí na základě vyhodnocení dat, informování a vysvětlování zvolených postupů občanské veřejnosti.

Pro takovou změnu je nezbytné mít vedle dostatku finančních prostředků také personální kapacity. Ideální je mít v týmu „leadera“, který disponuje dostatečnými kompetencemi v oblasti vzdělávání a další podpůrné pozice jako například koordinátora rozvoje vzdělávací soustavy nebo provozního ředitele. Klíčovým doporučením pro rozvoj kvality je proto realizace regionálního řízení škol, podpora profesionalizace vedení škol a vytváření prostoru k jejich vzájemnému sdílení. Z tohoto důvodu se jeví praktickým realizovat proces změny na území ORP či větším.

Prosazování a udržování kvality ve vzdělávání vyžaduje také pravidelné vyhodnocování. Představili jsme doporučení, jakými daty se zabývat, jak je získávat a jak kvalitu školy hodnotit. Stěžejní je hodnotit školu na základě souboru takových dat, na kterých bude panovat shoda zapojených odborníků a nikoliv pouze na nahodile získané zpětné vazbě pracovníků školy, dětí či rodičů.

Doufáme, že Vám naše metodika přinesla inspiraci a potřebné argumenty pro nastartování změn v systému vzdělávání, které povedou k otevřeným, dostupným a kvalitním školám.

LITERATURA

- Barnett, W. S. (1995). Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes. *The Future of Children*, 5(3), 25–50.
- Boček, J., & Cibulka, J. (2018, 22. listopadu). Interaktivní mapa kvality života: nastavte si vlastní kritéria a podívejte se, v kterých obcích se dobře žije. iRozhlas. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/mapa-kvality-zivota-median-prokop-kscm-spd_1811220600_jab#content
- Bolf, Š., Jůzová, K., & Zatloukalová, S. (2019). *Optimální model minimální sítě služeb pro děti a jejich rodiny na úrovni obce s rozšířenou působností*. Ministerstvo práce a sociálních věcí. <http://www.pravonadetstvi.cz/stahnout-soubor/optimalnimodelminimalnisitefinal>
- Bruch, H., & Ghoshal, S. (2002, February). Beware the Busy Manager. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2002/02/beware-the-busy-manager>
- Brusenbauch Meislová, M., Daniel, S., Folwarczný, R., Hájek, O., Lebeda, T., Lysek, J., Marek, D., Navrátilová, A., Soukop, M., Zymová, K., Židková, M. (2018). *Moderní metody výuky a ICT pohledem mezinárodních i národních datových zdrojů. Sekundární analýza TIMSS 2015*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/CSICR/media/Prilohy/2018_p%5c599%3c%adlohy/Dokumenty/TIMSS2015 ICT.pdf
- Buonanno, P., & Leonida, L. (2006). Education and Crime: Evidence from Italian Region. *Applied Economics Letters*, 13, 709–713. https://econpapers.repec.org/article/tafapeclt/v_3a13_3ay_3a2006_3ai_3a11_3ap_3a709-713.htm
- Collins, J. (2001a). *Good to Great: Why Some Companies Make the Leap...and Others Don't*. HarperBusiness.
- Collins, J. (2001b). Level 5 Leadership: The Triumph of Humility and Fierce Resolve. *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2001/01/level-5-leadership-the-triumph-of-humility-and-fierce-resolve-2>
- Česká školní inspekce. (nedat.-a). O šetření TALIS. <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/TALIS/O-setreni-TALIS>
- Česká školní inspekce. (nedat.-b). Mezinárodní šetření. <https://www.csicr.cz/cz/Mezinarodni-setreni/>
- Česká školní inspekce. (2020, 16. 6.). *Kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání na školní rok 2020/2021*. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-2020-2021>
- Český statistický úřad. (nedat.) Vzdělání obyvatelstva České republiky ve věku 15 a více let podle výsledků Výběrového šetření pracovních sil. Citováno 16. 6. 2021 z https://www.czso.cz/documents/10180/91917748/32018119_0104.pdf/5764a630-ebb5-4a59-97b3-93ebc111d252?version=1.0
- Český statistický úřad. (2015). *Vzdělání a životní podmínky domácností v datech EU-SILC*. https://www.czso.cz/documents/10180/26971264/csu_vse_text.pdf/4d37948c-78a4-4433-a471-f4084cc5829d
- Český statistický úřad. (2016). *Financování vzdělávání v české republice v mezinárodním srovnání*. <https://www.czso.cz/csu/czso/financovani-vzdelavani-v-ceske-republice-v-mezinarodnim-srovnani>
- Český statistický úřad. (2020). *Počet obyvatel v obcích - k 1. 1. 2020*. <https://www.czso.cz/csu/czso/pocet-obyvatel-v-obcich-k-112019>
- Člověk v tísni, & Median. (2017). *Zpráva o dotazníkovém šetření na středních školách z roku 2017 včetně porovnání s rokem 2014, 2012 a 2009*. <https://www.clovekvstisni.cz/media/publications/765/file/vy-zkum-2017.pdf>
- Datnow, A., & Park, V. (2019). *Professional Collaboration with Purpose. Teacher Learning Towards Equitable and Excellent School*. Taylor & Francis Group.
- Disman, M. (2002). *Jak se vyrábí sociologická znalost*. Karolinum.

- Drahý, F., Hůrka, J., & Petras, M. (2018). *Charakteristiky odsouzených v českých věznicích*. Vězeňská služba České republiky, SARPO. <https://www.vscr.cz/media/organizacni-jednotky/generalni-reditelstvi/ostatni/sarpo/sarpo-charakteristiky-odsouzenych-v-ceskych-veznicich.pdf>
- Ebersold, S., Óskarsdóttir, E., & Watkins, A. (2018). *Financing Policies of Inclusive Education System. Resourcing Levers to Reduce Disparity in Education*. European Agency for Special Needs and Inclusive Education. <https://www.european-agency.org/resources/publications/fpies-synthesis-report>
- EDUin. (2017). Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti (2016). https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2016/11/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2016.pdf
- Eger, L., & Beran, V. (2021). *Kultura školy podporující maximální rozvoj každého žáka*. Projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v územích, Národní institut pro další vzdělávání. <http://hledej.npicr.cz/srp/5f7333a861620a786c2a8b27/>
- Eurostat. (2020). Statistiky příjmové chudoby. https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Income_poverty_statistics/cs&oldid=490243
- Florian, J. (2000). *Sustaining educational reform: Influential factors*. Mid-Continent Research for Education and Learning, Aurora, CO.
- Greger, D., Brabcová, E., Dvořák, D., Felcmanová, L., Havlíčková, M., Juránová, R., Kasíková, H., Machačňý, J., Marques, K., Potužníková, E., Simonová, J., Straková, J., Swart, D., Šťastný, V., Vlachová, M. (2018). *Zpráva o možnostech sledování inkluzivních přístupů na úrovni školy*. Česká školní inspekce. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Zprava-o-moznostech-sledovani-inkluzivnich-pristup>
- Greger, D., Potužníková, E., Friant, N., Yang Hansen, K., Ilie S., & Monserud, M. (2019). *Zpráva o vybraných zahraničních přístupech k monitorování spravedlivosti vzdělávacího systému*. Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/Zprava-monitorovani-spravedlivosti-vzdel-systemu.pdf
- Grossman, J., & Korbel, V. (2000). Cost-benefit analýzy dílčích problémů. In D. Prokop, V. Korbel, T. Dvořák, L. Marková, D. Gardošíková, J. Grossmann, D. Krajčová, D. Münich, *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. (s. 62–77).
- Hájek, O., Bednář, P., Grebeníček, P., Nekolová, J., Novosák, J., Slováková, M., Smékalová, L., Večeřa, M., Vytrhlíková, B., & Zicha, J. (2013). *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání*. Univerzita Tomáše Bati ve Zlíně, Fakulta managementu a ekonomiky, Česká školní inspekce. https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Publikace/Analýza sledovani_a_hodnoceni_kvality_efektivit.pdf
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2020). *Vedení ze středu (Leading from the Middle)*. Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. https://uspechzaka.cz/wp/wp-content/uploads/2020/06/UPKZ_clanek_Vedeni-ze-stredu_kveten2020_A4_5_FINAL.pdf
- Hargreaves, A., & O'Connor M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Press.
- Harlow, C. W. (2003). *Education and Correctional Populations*. Bureau of Justice Statistics. U.S. Department of Justice. <https://www.bjs.gov/content/pub/pdf/ecp.pdf>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. *Educational Psychology*, 29 (7), 867–869.
- Heckman, J. J. (2008). The case for Investing in Disadvantaged Young Children. Big ideas for children: Investing in Our Nation's Future. CESifo DICE Report, 6(2), 3–8.
- Heckman, J. J., Cunha, F., & Carnerio, P. (2004). The Technology of Skill Formation. *American Economic Review*, 97(2), 31–47. https://www.researchgate.net/publication/2412121_The_Technology_of_Skill_Formation
- Heckman, J. J., & Masterov, D., V. (2004). *The Productivity Argument for Investing in Young Children*. Working Paper 5, Invest in Kids Working Group Committee for Economic Development.

Heckman, J. J., Moon, S. H., Pinto, R., Savelyev, P. A., & Yavitz, A. (2010). The Rate of Return to the High/Scope Perry Preschool Program. *Journal of Public Economics*, 94 (1-2), 114-128.

Hřebecký, M. (2020, 4. února). Audit vzdělávacího systému v ČR 2019 – Miroslav Hřebecký. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Tis4IApUSyg&list=PLXgQlGtj-oj5qt8zjsTbGXVECjAuEMD91>

Chetty, R., Friedman, J. N., Hilger, N., Saez, E., Schanzenbach, D. W., & Yagan, D. (2011). How does your kindergarten classroom affect your earnings? Evidence from Project STAR. *The Quarterly Journal of Economics*, 126(4), 1593-1660.

Kartous B. (2019). *Audit vzdělávacího systému v ČR: rizika a příležitosti*. (2018). EDUin. https://www.eduin.cz/wp-content/uploads/2019/01/Audit_vzdelavaci_system_ANALYZA_2018.pdf

Kartous, B., Gargulák, K., Kment, Š., Hřebecký, M., & Cohenová, K. (2020). *Audit vzdělávacího systému 2019*. EDUin. <https://audit.eduin.cz/2019/>

Kočí, P., Zlatkovský, M., & Cibulka, J. (2019, 17. listopad). Unikátní výzkum: česká společnost se nedělí na dva tábory, ale do šesti tříd. Zjistěte, do které patříte vy. iRozhlas.cz. https://www.irozhlas.cz/zpravy-domov/ceska-spolecnost-vyzkum-tridy-kal-lulacka_1909171000_zlo

Komberec Novosadová, B. (2018, 12. září). Impact Academy #2: První krok na cestě ke sledování dopadu: Otevřenost k reflexi a naslouchání systému. <https://svetneziskovek.cz/inovace/prvni-krok-na-ceste-ke-sledovani-dopadu-otevrenost-k-reflexi-a-naslouchani-systemu>

Krajčová, J., Münich, D., & Protivínský, T. (2019). *Kvalita práce učitelů, vzdělanost, ekonomický růst a prosperita České republiky*. Studie IDEA 5. <https://idea.cerge-ei.cz/studies/2019-05-kvalita-prace-ucitelu-vzdelanost-ekonomicky-rust-a-prosperita-ceske-republiky>

Křeček, S., Šimůnková, M., Bazalová, V., Fuchs, J., Obrovská, L., Stará D. & Vomelová, J. (2021). *Sborník stanovisek veřejného ochránce práv. Školství*. Kancelář veřejného ochránce práv. https://www.ochrance.cz/vystupy/publikace/stanoviska/Sbornik_Skolstvi.pdf

Leithwood, K. (2010). Characteristics of School Districts that Are Exceptionally Effective in Closing the Achievement Gap. *Leadership and Policy in Schools*, 9, 245-291.

Leithwood, K., & Aitken, R. (1995). *Making schools smarter*. Thousand Oaks: Corwin.

Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *Jak umírá demokracie*. Prostor.

Lochner, L., & Moretti, E. (2001). *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*. NBER Working Papers 8605, National Bureau of Economic Research.

Mačí, J. (2020, 2. května). *Návrat do minulosti. Školy jsou moc samostatné, dostanou nový dozor*. Seznam Zprávy. <https://www.seznamzpravy.cz/clanek/skolam-nesvedci-velka-decentralizace-do-hry-se-vraci-nove-skolske-urady-88250>

Machin, S., Marie, O., & Vujić, S. (2011). The Crime Reducing Effect of Education. *The Economic Journal*, 121, 463-484. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2011.02430.x>

Markholt, A., Michelson, J., & Fink, S. (2018). *Leading for Professional Learning: What Successful Principals Do to Support Teaching Practice*. Jossey-Bass.

Matoušek, R. (2018). *Finanční dopady předčasných odchodů ze vzdělávání pro stát a jednotlivce*. Odbor pro sociální začleňování (Agentura) Úřadu vlády ČR. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/dokument/financni-dopady-predcasnych-odchodu-pdf/>

Mejstřík, M. (Ed.) (2011). *Rámec strategie konkurenceschopnosti*. Úřad vlády České republiky, Národní ekonomická rada vlády. <https://www.vlada.cz/assets/ppov/ekonomicka-rada/aktualne/Ramec-strategie-konkurenceschopnosti.pdf>

Ministerstvo práce a sociálních věcí (2020). Metodiky pro plánování sociálních služeb. <https://www.mpsv.cz/metodiky-pro-planovani-socialnich-sluzeb>

Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. (nedat.). Index sociálního vyloučení. https://www.socialni-zaclenovani.cz/index_socialniho_vyloucení/

Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. (2018a). Metodika přípravy veřejných strategií (aktualizovaná širší verze). https://www.mmr.cz/getmedia/70d00bf5-cec5-4ddd-9309-a3f54c216ea8/Metodika-pripravy-verejnych-strategii-plna-verze_1.pdf.aspx?ext=.pdf

Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. (2018b). Metodika přípravy veřejných strategií (aktualizovaná zkrácená verze). https://www.mmr.cz/getmedia/08a14dd9-27e8-4a3c-a5cc-532936845297/Metodika-pripravy-verejnych-strategii-zkracena-verze_1.pdf.aspx?ext=.pdf

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (nedat.). Vzory formulářů a metodické pokyny. Citováno 7. 6. 2021. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/statistika-skolstvi/metodicke-pokyny-a-vzory-formularu>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2015). Akční plán inkluzivního vzdělávání na období 2016–2018.

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019a). Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+. <https://www.msmt.cz/file/51582>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2019b). Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2019–2023. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/dz-cr-2019-2023>

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy. (2020). Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+. <https://www.msmt.cz/vzdelavani/skolstvi-v-cr/strategie-2030>

Ministerstvo vnitra. (2017). Metodické doporučení k činnosti územních celků. <https://www.mvcr.cz/clanek/metodicke-materialy-k-zakonnym-zmocnenim.aspx?q=Y2hudW09Mg%3D%3D>

Mourshed, M., Chijioke, Ch., & Barber, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/industries/education/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>

Münich, D., Ondko, P., & Straka J. (2012). Dopad vzdělanosti na dlouhodobý hospodářský růst a deficit důchodového systému. Studie IDEA 2. https://idea.cerge-ei.cz/documents/Studie_2012_02_Vzdelanost.pdf

Münich, D., & Protivínský, T. (2012). Dopad vzdělanosti na hospodářský růst: ve světle nových výsledků PISA 2012. Studie IDEA 10. https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Studie_10_2013.pdf

Národní pedagogický institut ČR. (nedat.). Přehled evaluačních nástrojů. <http://www.nuv.cz/ae/harmonogram-zverejnovani-a-detailnejsi-popis-evaluacnich?highlightWords=ov%C4%9B%C5%99en>

OECD. (2010a). The high Cost of Low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes. <https://www.oecd.org/pisa/44417824.pdf>

OECD. (2010b). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background – Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II). <https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852584.pdf>

OECD. (2011). The Impact of the 1999 Education Reform in Poland. OECD Education Working Papers, No. 49. https://www.oecd-ilibrary.org/education/the-impact-of-the-1999-education-reform-in-poland_d5kmbjgkm1m9x-en

OECD. (2012a). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools. <https://www.oecd.org/education/school/50293148.pdf>

- OECD. (2012b). Rovnost a kvalita ve vzdělávání. Podpora znevýhodněných žáků a škol. <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/Mezinarodni-zprava-OECD-Rovnost-a-kvalita-ve-vzdel>
- OECD. (2016). *PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools*. <https://www.oecd.org/education/pisa-2015-results-volume-ii-9789264267510-en.htm>
- OECD. (2019). Health at a Glance. https://www.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/health-at-a-glance-2019_4dd50c09-en
- Osoba, P. (2017). Vliv vzdělání a životní spokojenosti na angažovanost obyvatel Česka. *Naše společnost*, 15(2), 15–30. <https://cvvm.soc.cas.cz/cz/cvvm/casopis-nase-spolecnost/prehled-clanku/138-2017-2/4495-vliv-vzdelani-a-zivotni-spokojenosti-na-angazovanost-obyvatel-ceska>
- Pol, M. (2008). Škola na cestě k učící se organizaci. *Orbis Scholae*, 2(3), 7–23.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2003). K základům úspěchu v řízení škol: O práci ředitelů škol s vizí. In *Sborník prací filozofické fakulty brněnské univerzity*, Masarykova univerzita, 87–102.
- Prokop, D. (2019a). *Slepé skvrny. O chudobě, vzdělávání, populismu a dalších výzvách české společnosti*. Host.
- Prokop, D. (2019b). Záleží na bydlení? Vztah nekvalitního bydlení a školních problémů dětí v chudých českých domácnostech. *Sociologický časopis*, 55, 4(445–472) <https://sreview.soc.cas.cz/pdfs/csr/2019/04/02.pdf>
- Prokop, D., & Dvořák, T. (2019) *Analýza výzev vzdělávání v České republice*. Nadační fond Eduměna. https://www.eduzmena.cz/src/Frontend/Files/FileExtend/source/2_1629269533.pdf
- Prokop, D., Korbel, V., Dvořák, T., Marková, L., Gardošíková, D., Grossmann, J., Krajčová, J., Münich, D. (2020). *Nerovnosti ve vzdělávání jako zdroj neefektivity*. Nadace České spořitelny. https://drive.google.com/file/d/1rXqtU61XHqgro--5mOESo7zwAIKrJ_-q/view
- Prokop, D., Pulkrábková, K., Veverková, M., & Juračková, S. (2018). *Mladí a chudoba*. Charita Česká republika a Katolická církev ČR.
- Příkryl, J., Jetmar, M., Kokeš, R., Mička, P., Půček, M. J., & Veselý, A. (2018). *Strategické řízení a plánování*. Ministerstvo pro místní rozvoj ČR. Národní orgán pro koordinaci. Projekt STRATeduka.
- Pýchová, S. (2018, 27. března). Centrem učitelova rozvoje musí být žák. *Řízení školy online*. <https://www.rizeniskoly.cz/cz/aktuality/centrem-ucitelova-rozvoje-musi-byt-zak-otevreny-clanek.a-3929.html>
- Sdělení č. 10/2010 Sb. m. s., o sjednání Úmluvy o právech osob se zdravotním postižením (2010). <https://www.zakonyprolidi.cz/ms/2010-10/zneni-0>
- Sdělení č. 96/1998 Sb., o sjednání Rámcové úmluvy o ochraně národnostních menšin (1998). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1998-96>
- Sdělení č. 104/1991 Sb., o sjednání Úmluvy o právech dítěte (1991). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1991-104/zneni-0>
- Sdělení č. 209/1992 Sb., o sjednání Úmluvy o ochraně lidských práv a základních svobod a Protokolů na tuto Úmluvu navazujících (1992) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1992-209/zneni-0>
- Seddon, J. (2008). *Bez příkazů a řízení*. Česká společnost pro jakost.
- Seddon, J. (2015). John Seddon on Systems Thinking and the Vanguard Method. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=sb4IkJozvMk>
- Senková, D. (2019, 18. září). *Daniel Prokop: Ne-dělíme se jen na Zemanovce a Drahošovce. Měli bychom si sundat černobílé brýle*. Dvojka Rozhlas. <https://dvojka.rozhlas.cz/daniel-prokop-ne-delime-se-jen-na-zemanovce-a-drahosovce-meli-bychom-si-sundat-8077385>

Schwab, C. (Ed.). (2019). *The Global Competitiveness Report*. World Economic Forum.

Sirovátka, T. (2006). *Sociální vyloučení a sociální politika*. Masarykova univerzita.

Snyder, T. (2017). *Tyranie: 20 lekcí z 20. století*. Paseka, Prostor.

Sociotrendy. (2015). *Metodická příručka vytváření komplexního systému služeb pro rodiny a děti – metodika síťování*. <http://www.pravonadetstvi.cz/files/files/Metodika-sitovani-sluzeb.pdf>

Státní zdravotní ústav. (2014). *Rovnost ve zdraví*. Program Evropské komise a národních států. <http://www.szu.cz/uploads/documents/czzp/nerovnosti/2014/2letak.pdf>

Svoboda, Z., Říčan, J., Morvayová, P., & Zilcher, L. (2015). *Metodika tvorby strategického plánu pro vytváření inkluzivního prostředí školy*. Pedagogická fakulta J. E. Purkyně v Ústí nad Labem. http://inkluzejep.cz/files/metodika_tvorby_strategickeho_planu_pro_vytvareni_inkluzivniho_prostredi_skoly.pdf

Sýkora, L. (2017). *Analýza potřeb měst a obcí ČR*. Syntetické shrnutí zjištění z otazníkového šetření. Přírodovědecká fakulta Univerzita Karlova. https://www.obcepro.cz/data/analiza_potreb_mest_a_obci.pdf

Šojdrová, M., Bařínková, Z., Borkovcová, I., & Dlouhý, R. (2014). *Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení*. Česká školní inspekce. http://www.csicr.cz/html/A5-RovnyPrístup/resources/pdfs/_e2b37a14aeaff6e225f35a684dbf92d5_3.pdf

Trunda, J. (2019). *Strategické řízení a plánování*. Národní institut pro další vzdělávání, projekt Strategické řízení a plánování ve školách a v území.

UNESCO. (2017). *A Guide for Ensuring Inclusion and Equity in Education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254>

Veselý, A. (2017). Stanovení cílů a priorit. Pracovní text pro kurzy Metody tvorby politik a Metody analýzy a tvorby politik 2. https://dl1.cuni.cz/pluginfile.php/533898/mod_resource/content/1/Vesely-Stanoveni-cilu-a-priorit-171016.pdf

Veřejný ochránce práv. (2018). Doporučení ke společnému vzdělávání romských a neromských dětí. <https://www.ochrance.cz/uploads-import/ESO/86-2017-DIS-VB-Doporučení-desegregace.pdf>

Vyhláška č. 120/1976 Sb., o Mezinárodním paktu o občanských a politických právech a Mezinárodním paktu o hospodářských, sociálních a kulturních právech. (1976). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/1976-120/zneni-19760103>

Výzkumný tým Agentury pro sociální začleňování. (2018). *Tematický výzkum: Analýza příčin vysoké nezaměstnanosti obyvatel sociálně vyloučených lokalit a jejich nízké odborné kvalifikace (Ústí nad Labem, Chomutov, Dubí)*. Agentura pro sociální začleňování. <https://www.socialni-zaclenovani.cz/wp-content/Tematicky-vyzkum-Přičiny-vysoké-nezaměstnanosti-obyvatel-SVL-Ústí-nad-Labem-Chomutov-Dubí-2018.pdf>

Wittek, A. L., & Kvernbeek, T. (2011). On the problems of asking for a definition of quality in education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(6), 671–684. https://www.researchgate.net/publication/239800695_On_the_Problems_of_Asking_for_a_Definition_of_Quality_in_Education

Wößmann, L., & Schütz, G. (2006). *Efficiency and equity in european education and training systems*. Analytical report for the European Commission. European Expert Network on Economics of Education (EENEE).

Zákon č. 128/2000 Sb., o obcích. (2000). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-128>

Zákon č. 129/2000 Sb., o krajích. (2000). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-129>

Zákon č. 131/2000 Sb., o hlavním městě Praze. (2000). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-131>

Zákon č. 133/2000 Sb., o evidenci obyvatel. (2000). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-133>

Zákon č. 198/2009 Sb., o rovném zacházení a o právních prostředcích ochrany před diskriminací a o změně některých zákonů (antidiskriminační zákon). (2009) <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2009-198>

Zákon č. 250/2000 Sb., o rozpočtových pravidlech územních rozpočtů. (2000). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-250>

Zákon č. 255/2012 Sb., kontrolní řád. (2012). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2012-255>

Zákon č. 258/2000 Sb., o ochraně veřejného zdraví. (2000). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2000-258>

Zákon č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon). (2004). <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2004-561>

Tato publikace vznikla za finanční podpory Evropského sociálního fondu prostřednictvím Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání v rámci projektu „Inkluzivní a kvalitní vzdělávání v územích se sociálně vyloučenými lokalitami“, reg. č. projektu CZ.02. 3. 62/0.0/0.0/15_001/0000586. Více na www.socialni-zaclenovani.cz

ISBN: 978-80-7538-383-9 (tisk)
978-80-7538-384-6 (pdf)