



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

  
MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,  
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

**Strategické řízení a plánování ve školách a v územích**

# **Pedagogické vedení škol**

**Analytická zpráva**

**Dominik Dvořák**

**Jiří Trunda**



NÁRODNÍ INSTITUT  
PRO DALŠÍ  
VZDELÁVÁNÍ



Strategické řízení a plánování  
ve školách a v územích



---

## Pedagogické vedení škol

### Analytická zpráva

Dominik Dvořák

Jiří Trunda



## Obsah

Úvod – Východiska analýzy, smysl dokumentu .....	4
1. Popis domácí situace a dostupných zdrojů .....	7
1.1 Pojetí pedagogického vedení v ČR.....	7
1.2 Formulování jasných cílů a jejich komunikace rodičům a dalším partnerům.....	9
1.3 Tvorba a koordinace školního kurikula.....	11
1.4 Supervize a hodnocení výuky.....	13
1.5 Sledování výsledků žáků – práce s daty .....	16
1.6 Lepší využívání času .....	18
1.7 Podpora žáků – podpora rovných příležitostí a překonávání neúspěchu.....	18
1.8 Podpora učitelů a jejich profesního rozvoje .....	21
1.9 Péče o klima a kulturu školy .....	21
2. Zahraniční zkušenosti a příklady dobré praxe .....	22
2.1 Pojetí pedagogického vedení v zahraničí .....	23
2.2 Vymezování cílů všeobecného vzdělávání.....	25
2.3 Supervize a hodnocení výuky.....	27
2.4 Sledování výsledků žáků – práce s daty .....	27
2.5 Lepší využívání času .....	29
2.6 Podpora žáků – podpora rovných příležitostí a překonávání neúspěchu.....	30
2.7 Podpora učitelů a jejich profesního rozvoje .....	32
2.8 Mimořádná opatření: restart škol .....	33
3. Přenositelnost zahraničních zkušeností do českého prostředí a její limity.....	35
4. Závěry a doporučení.....	36
4.1 Doporučení pro úroveň vzdělávacího systému .....	36
4.2 Doporučení pro činnosti center podpory v krajích.....	38
4.3 Doporučení pro úroveň školy.....	40
4.4 Doporučení pro vzdělávací aktivity .....	43
5. Použité zdroje .....	45
6. Přílohy.....	49



## ÚVOD – Východiska analýzy, smysl dokumentu

Přestože pojem pedagogické vedení/řízení (dále PV) a jeho varianty jsou v zahraničí i u nás široce užívány, je stále předmětem diskusí a v odborných kruzích nepanuje shoda na tom, co by mělo pedagogické řízení zahrnovat a jak by mělo být prováděno (Horng & Loeb, 2010; Dvořák, 2011). Příznačně i další pojmy, jimiž se popisuje náplň práce ředitelů a dalších manažerů v této oblasti (vedení pedagogického procesu, řízení kurikula), jsou často široké až vágní, mají mnoho různých definic a interpretací. Jedním ze základních úkolů této práce je co nejvíce konkretizovat obsah pojmu PV. Ukážeme, že lze najít průnik mezi pojetím postupně se prosazujícím v České republice a klasickou a obecně přijímanou koncepcí pedagogického vedení (Hallinger, Leithwood, & Heck, 2010), ale upozorníme i na oblasti, kde se dosud naše a zahraniční praxe rozcházejí.

Nejasnost pojetí PV souvisí mimo jiné se skutečností, že výsledky činnosti vedoucích pracovníků školy jsou posuzovány řadou aktérů na základě odlišných kritérií a od vzdělávacího systému se očekává, že bude dosahovat mnoha různých, někdy obtížně slučitelných cílů. Podle ekonoma vzdělávání Daniela Münicha (2016) představuje nesmiřitelnost v názorech na žádoucí vývoj vzdělávání jeden ze tří největších problémů českého školství (vedle dlouhodobého podfinancování a zahrnování ředitelů administrativou a nepedagogickou organizací). Jakákoli diskuse o PV školy se tedy nemůže vyhnout otázce pedagogických cílů, kterou dále nemůžeme řešit nezávisle na proměňujícím se kontextu a výzvách, před kterými stojí naše země a obecněji evropská civilizace, jejíž součástí jsme a chceme být. V tomto smyslu se v letošním roce vyjádřil jeden z nevlivnějších expertů na vedení ve vzdělávání – Andy Hargreaves (2016). Hargreaves původem z Kanady komentoval závažné jevy a změny v širší společenské situaci (uprchlická vlna, teror v evropských zemích, brexit, vzestup autoritářských politiků, války v těsné blízkosti Evropy) a pokoušel se nastínit jejich důsledky pro PV.

V rozvinutých zemích došlo v uplynulém období k určitému konsenzu na tom, že základním úkolem systémů počátečního vzdělávání, na něž se v této analýze zaměřujeme, je (1) vybavit žáky vysokou úrovní dovedností a (2) snižovat mezi nimi rozdíly, které jsou způsobené zejména sociokulturní úrovní jejich zázemí. Základní motivací bylo vytvořit společnosti, které budou inkluzivní (nebude v nich docházet k sociálnímu vyloučení některých skupin) a současně konkurenceschopné v mezinárodním měřítku (budou mít vysoce kvalifikovanou pracovní sílu). V tomto pojetí se PV mělo zaměřit především na dosahování vysoké úrovně vzdělávacích výsledků a snižování jejich variability.

Vzestup populistických a extremistických hnutí, ať už s náboženskou, či nacionalistickou ideologií, podle Hargreavese vyžaduje, abychom vedle spravedlivosti, demokracie a prosperity znovu akcentovali také odpovědnost školy přispívat k zajištění bezpečí a svobody. Právě absence pocitu bezpečí na jedné straně a nedocenění významu svobody a vlády práva ohrožuje demokracii i hospodářský rozvoj. Vzdělávací systémy proto musí pečovat jak o kvalifikaci, tak o identitu a celkovou pohodu (*wellbeing*) žáků. Musíme i nadále hledat způsoby, jak zlepšit výsledky a snížit nerovnosti. Dnes je ale současně potřeba, aby byly tyto dílčí cíle součástí širšího zaměření, které Hargreaves charakterizoval třemi otázkami: Kdo jsme (jak se definujeme, k čemu se vztahujeme)? Kým budeme (např. co se stane s identitou mladých v prostředí internetu se všemi jeho výhodami a nevýhodami)? Kdo o tom rozhodne (kdo se má podílet na určování cílů školy a jejím hodnocení)?



Oba tyto cíle – znalosti a dovednosti na jedné straně a postoje a hodnoty na straně druhé – jsou obsaženy v tzv. rescholarizačních scénářích budoucího vývoje školy zpracovaných OECD: scénář *učící se školy* klade důraz na zkvalitnění učení žáků a na jejich kognitivní rozvoj (s důrazem na vyšší úroveň myšlení, propojování informací), scénář *komunitní školy* klade důraz na non-kognitivní stránku rozvoje žáků, především na řešení sociálních problémů a znevýhodnění (vzdělanostních nerovností), vyplývající z eroze rodinných a společenských vazeb. Při rozvoji školy podle scénáře učící se školy bude důraz kladen na profesní vzdělávání učitelů, zvyšování jejich odbornosti i pedagogické způsobilosti, v modelu komunitní školy je zlepšování spojeno s rozšířeným využíváním externích zdrojů – profesionálních i dobrovolných pracovníků z komunity (*multi-agency working*) a rodičů (Dvořák et al., 2010a).

Vzhledem k těmto cílům má PV vždy dva základní úkoly: zřetelně komunikovat aktérům, kam škola směřuje, a sledovat, zda škola dělá na cestě za těmito cíli pokroky. Nedostatečné vedení buď nestanovuje správné cíle (nemá vizi a vědomí etického závazku vůči žákům, učitelům a společnosti), nedokáže je vysvětlit učitelům, žákům, rodičům či zřizovateli, nebo nedokáže cíle naplňovat (je neefektivní), popřípadě selhává ve více těchto funkcích současně. Zejména v anglosaských systémech byl možná příliš velký důraz kladen na to, aby se prokazoval pokrok v dosahování cílů. V zájmu ověřitelnosti dosahovaných změn byly stanoveny poměrně konzervativní, jasné cíle – zlepšení v tradičních předmětech: ve čtenářské gramotnosti (i když pro české prostředí byl i tento cíl do určité míry nový), v matematice a přírodních vědách apod. Ovšem také opačný přístup, vytyčující odvážné cíle, má pochopitelně svá rizika – pokud nejsou cíle dostatečně specifikovány a úspěšně dosahovány, dojde k regresi a společnost si vynutí návrat ke konzervativnímu modelu (v současné době se projevuje vznikem „konzervativních“ alternativních škol, které v podstatě nabízejí dril v základních předmětech jako svou přidanou hodnotu). V českém prostředí se setkáváme spíše s druhým výše zmíněným rizikem. Naše kurikulární reforma formulovala velmi progresivní obecné vzdělávací cíle (vzbudila velká očekávání), ale nevytvořila podmínky pro jejich realizaci. Proto považujeme za důležité soustředit se na ty aspekty pedagogického vedení, které směřují právě k monitorování naplňování cílů školy a přijímání konkrétních opatření.

Další důležitou kvalitou pedagogického vedení je konzistence mezi cíli a prostředky. Konzistentní vedení je udržitelné, tzn. nespočívá ve zlepšování jedné školy na úkor ostatních škol (ať už jde např. o soutěž základních škol mezi sebou, nebo soutěž základních škol s víceletými gymnázii, gymnázii se středními odbornými školami), nevyčerpá energii učitelů, žáků a rodičů tím, že by se vrhlo do stále nových inovací, při budování budoucnosti uchovává minulost a cení si tradic (Hargreaves, 2016). Česká pedagogická reforma se ve svých deklarativních cílech příliš radikálně rozešla s dosavadní tradicí (což se projevilo v neposlední řadě i ve snaze zavést do škol „nový“ jazyk reformy), proto ji část učitelů v praxi odmítla, nebo ignorovala. Jak ukážeme dále, vzdělávací politika Evropské unie od doby, kdy se rodily rámcové vzdělávací programy, již do určité míry korigovala svá východiska. Schopnost učení, kulturní transmise zkušenosti minulých generací i další rozvíjení poznání je unikátním předpokladem lidského druhu. Právě učení je strategií, která nám umožní zvládnout výzvy 21. století. V tom je stále nezastupitelná instituce školy, která vybavuje žáky jednak dovednostmi a znalostmi, jednak hodnotami a postoji, čímž vytváří předpoklady pro další formální i neformální vzdělávání. Učit se budou muset všichni – žáci, jejich učitelé, rodiče, migranti, kteří k nám přicházejí, i ti, kdo s nimi budou žít. Pedagogické vedení znamená dát na první místo ve škole učení všech žáků i učení všech pracovníků školy. To může znít banálně, ale pro některé aktéry může být problematický třeba již důsledek předchozího tvrzení, totiž že ve škole *není* na prvním místě pohoda žáků ani učitelů. Prakticky se to nemusí dostávat do rozporu, neboť základní bezpečí (fyzické



i psychické) žáků i učitelů je samozřejmě podmínkou, která musí být pro učení vytvořena – některé studie dokonce naznačují, že dobré klima a méně incidentů ve škole může být i *důsledkem* akademického tlaku a lepších výsledků (Benbenishty, Astor, Roziner, & Wrabel, 2016).

Souběžně vznikají analýzy zaměřené na jiné aspekty řízení školy a některé ze složek řazených tradičně do oblasti „pedagogického řízení“ mohou být právem považovány za součást „strategického řízení a plánování“ (například formulace mise/vize školy a práce s ní) či vytváření „kultury školy podporující rozvoj každého žáka“ (např. tvorba pozitivního klimatu ve škole). Naší snahou bylo vyhnout se duplicitám, a proto se zde zaměřujeme více na aspekty uskutečňování pedagogických cílů. Studie je doplněna příklady, které ilustrují popisované politiky nebo přístupy. Uvedené příklady byly vybrány převážně na základě dostupnosti podkladů pro jejich zpracování, neboť zadání studie nepředpokládalo provedení originálního/primárního výzkumu. Zejména u kazuistik z České republiky, kde neexistují veřejně dostupná data umožňující objektivně posoudit výsledky práce škol, však nemůžeme v některých případech ověřit, že dané školy nebo postupy jsou opravdu efektivní, například ve smyslu vysoké přidané hodnoty v učení žáků. Termíny ředitel, učitel užíváme ve shodě s územ i pro označení ředitelek, učitelek, pokud neupozorníme jinak.



## 1. Popis domácí situace a dostupných zdrojů

Poslední desetiletí přinesla výrazné rozšíření agendy, o niž se musí starat vedení českých škol. Charakter práce ředitele se proměnil od pedagogického vedoucího školy ke komplexnímu manažerovi (Pol, 2007b). Očekává se od něj, že směrem „dovnitř“ zajistí stabilní a bezproblémový chod jím řízené organizace v poměrně chaotickém rámci vytvářeném rychlými změnami vzdělávací politiky, a současně zajistí strategický rozvoj a svou vizi vykomunikuje se širokým spektrem partnerů.

Podobné trendy lze sledovat i v zahraničí, avšak v Česku je rozsah povinností ředitele mimořádně vysoký. Významně na to upozornila mimo jiné zpráva McKinsey & Company (2010) nebo výsledky mezinárodních šetření organizovaných OECD. Velký rozsah povinností a rolí ředitele školy, který má být nejen pedagogickým lídrem a manažerem organizace, ale navíc ještě politikem ve vztahu ke zřizovateli (obvykle obci) a širší veřejnosti, ho odvádí od přímého kontaktu s vyučováním a učením ve vlastní škole, ale také od možnosti sledovat vývoj pedagogických věd nebo mezinárodní praxe. To vytváří také riziko zastarávání ředitelovy pedagogické expertnosti – takže kdyby mu zbyl čas na PV, nemusí si být jist, o co má vlastně usilovat, a chybějí mu příslušné znalosti. Řediteli se navíc nestávají vždy jedinci, jejichž síla je v pedagogické a didaktické odbornosti, ale spíše ti, kdo mají organizační a manažerské schopnosti (a snad je to tak i správně – Grissom & Loeb, 2011).

### 1.1 Pojetí pedagogického vedení v ČR

Pedagogickým vedením se ve větší či menší míře zabývají různé práce věnované řízení ve školství, jako hlavní téma publikace ho zvolili Dvořák a Sedláček (2011) nebo Trojan et al. (2012). K nejnovějším zdrojům popisujícím domácí situaci v oblasti PV se řadí domácí výzkum Lazarové, Pola a Sedláčka (2015), jejichž zjištění vycházejí z dotazníkového šetření doplněného skupinovými rozhovory. Při srovnání jejich vymezení PV s klasickou definicí PV (tab. 1) je vidět blízkost obou pojetí. Výhodou je, že výzkum Lazarové a spol. (2015) přináší také určité informace o tom, které z uvedených činností ředitelé českých škol skutečně vykonávají (poslední sloupec ukazuje, jak často se ředitelé jednotlivým činnostem věnují – odpovídali na škále 1–4 a vyšší hodnota znamená častější pozornost této oblasti).

Za východisko proto přijímáme, že u PV se jedná o aktivity vedení, které „mají explicitně na zřeteli primární účel školní existence, tedy učení žáků a aktivity učitelů, které jej podporují“ (Zatloukal in Lazarová et al., 2015, s. 5), a to v tomto pořadí. Zde je hned vhodné upozornit, že v českém prostředí bývá tendence v teorii uvádět a v ředitelské praxi kultivovat tyto oblasti v opačném pořadí, tj. na první místo stavět péči o potřeby učitele, na druhém místě o žáky a jejich výsledky. Také nejnovější analýza OECD (2016, s. 1) staví učení na druhé místo, když vymezuje PV jako „postupy vedení, které zahrnují plánování, hodnocení, koordinaci a zlepšování vyučování a učení.“ Lze to chápat jako výraz procesuální logiky (existence sboru a proces výuky předchází výsledkům žáků), případně odraz transformativního pojetí PV (ředitel ovlivňuje výsledky žáků spíše nepřímo, prostřednictvím podpory učitelů), v případě šetření OECD také metodologických limitů výchozí studie TALIS (podrobněji kapitola 3). Může to však vést také k zaměření pouze na vstupy a procesy vzdělávání, nikoli na jejich výstupy (viz dále).



Tabulka 1. Pojetí pedagogického vedení a vnímaná intenzita v práci českých ředitelů

Hallinger, Leithwood, & Heck (2010)		Lazarová, Pol, & Sedláček (2015)	Index
Formulování mise školy	Formulování jasných rámcových cílů	Sdílení vize: Zahrnuje určování dlouhodobého směřování školy, formulování cílů školy a jejich vysvětlování. Součástí je získávání lidí pro společnou vizi i její implementace.	3,12
	Komunikace jasných cílů školy	Spolupráce s rodiči: Aktivity zaměřené na zapojení lidí v okolí do fungování školy. Seznamování rodičů s vizí školy, hodnocením školy apod.	3,09
Řízení programu výuky	Koordinace kurikula	Rozvoj kurikula: Plánování, organizace a evaluace vzdělávacího programu školy.	2,87
	Supervize a hodnocení výuky	(Mentoring.)	
	Sledování výsledků žáků	Monitorování vzdělávacích výsledků žáků: Jde o činnosti spojené zejména s analýzou vzdělávacích výsledků žáků školy a jejich využitím při rozvoji školy.	2,81
Tvorba pozitivního klimatu školy	Ochrana času pro výuku	–	
	Poskytování pobídek pro učení	Zájem o žáky: Sada aktivit souvisejících se zjišťováním potřeb žáků z hlediska výchovy a vzdělávání. Součástí je podpora žáků při jejich zapojování do chodu školy.	3,36
	Poskytování pobídek učitelům	Naplňování potřeb učitelů: Vytváření prostoru pro poznávání potřeb zaměstnanců školy, zejména učitelů.	3,69
	Podpora profesního rozvoje	Podpora profesního rozvoje: Zahrnuje činnosti spojené s aktivní podporou dospělých ve škole k organizačnímu učení a profesnímu růstu. Jde především o vytváření podmínek pro interní i externí profesní rozvoj ve škole.	2,37
	Viditelná přítomnost ředitele	Stimulující klima: Činnosti spojené s monitorováním a zkvalitňováním personálních vztahů a procesů ve škole.	3,40

Poznámka: Index v posledním sloupci odráží postavení dané aktivity v práci sledovaných ředitelů – vyšší hodnota znamená, že se této oblasti věnuje ředitel relativně častěji.

Ze syntézy pojetí uvedených v tabulce 1 vycházíme ve strukturování dalších částí zprávy. Domníváme se, že ani po rešerši novějších pramenů (přílohy 2 a 3) nebyl nalezen důvod se od schématu odchýlit.





Pro praxi je také významný dokument ČŠI nazvaný *Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení* (2015). Zde se právě ukazuje nejednoznačnost pojetí PV: přestože tento dokument obsahuje část Pedagogické vedení školy (oddíl 2), nejsou pod tuto kategorii zahrnuty ani aktivity jako práce s vizí (což lze jistě zahrnovat do strategického řízení, jako je tomu i v našem souboru analýz); ale ani otázky kvality výuky a výsledků žáků, které jsou často považovány za jádro PV. To sice na jednu stranu opět dokládá přetrvávající nejasnosti ve vymezení PV, ale lze to i pozitivně interpretovat tak, že v každém případě i u nás tyto aspekty – kvalita výuky a výsledků stejně jako otázky spravedlivosti – budou v rostoucí míře považovány za klíčové znaky kvalitní školy. Obecně by uvedenému dokumentu prospělo zjednodušení (některé oblasti práce jsou zde zbytečně popsány duplicitně nebo víckrát) a zpřesnění (vymezení jsou často nekonkrétní).

Tabulka 2. Pojetí pedagogického vedení dle ČŠI – příklad základní školy (*Kvalitní škola...*, 2015)

Kritérium „pedagogické vedení“	Další kritéria
Řízení, monitorování a vyhodnocování pedagogických procesů (vzdělávání), zajištění autoevaluace a pedagogického rozvoje.  Zdravé klima.  Personální práce.  Materiální podmínky vzdělávání.  Vlastní profesní rozvoj vedení školy.	Koncepce, vize, strategie, ŠVP, pravidla, bezpečné prostředí, spolupráce s partnery.
	Kvalita pedagogického sboru, jeho spolupráce, sebehodnocení a účast v dalším vzdělávání, styl komunikace se žáky a partnery, zapojování žáků a demokracie ve škole.
	4. Výuka (viz tabulka 3).
	5. Vzdělávací výsledky – sledování změny u každého žáka a reakce na ně, celková úroveň výsledků, motivace žáků a další non-kognitivní charakteristiky, sledování úspěšnosti během studia, na jeho konci i v další kariéře.
	6. Podpora rovných příležitostí – bez vnější diferenciaci, spolupráce, individuální přístup a podpůrná opatření, osobnostní rozvoj.

## 1.2 Formulování jasných cílů a jejich komunikace rodičům a dalším partnerům

Jak jsme uvedli, základním předpokladem efektivního PV je shoda na rámcových cílech vzdělávání a školy. Značná část zahraniční literatury proto přijímá jako východisko tezi, že škola jistě má odpovědnost za mnoho aspektů života dětí, avšak jejím hlavním a jedinečným úkolem je, resp. nadále zůstává nebo dokonce se znovu stává, *vyučování a učení všech žáků* v dimenzích kvality a spravedlivosti (OECD, 2009, s. 192). V České republice je mediálním diskurzem a částí aktivistů ve školství vytvářen trvale dojem, že je potřeba zcela opustit tradiční cíle a metody vzdělávání nebo že ani odborníci nevědí, „co vlastně má naše škola děti učit a naučit“



(autor „mik“ v *Literárních novinách*, 11. června 2015). Tak tomu samozřejmě není. Na druhou stranu, v praxi se někdy setkáváme s reakcí, která představuje druhý extrém a spočívá v rezistenci části učitelů vůči jakékoli, byť i opodstatněné změně učiva, nebo vidíme zaměření na zúžený soubor cílů (např. kvalita školy se měří jen kvalitou výuky angličtiny).

I když v České republice panuje zatím „nesmiřitelný konflikt“ (Münich, 2016) mezi zastánci konzervativního a radikálně inovativního pojetí školy a shoda se může zdát v nedohlednu, úroveň národního státu dnes není jedinou relevantní úrovní pro popis prostředí, v němž naše školy fungují. Oporu pro stanovení cílů pedagogického vedení může poskytnout supranacionální úroveň. Je třeba přinejmenším brát v úvahu skutečnost, že v posledních letech se Evropská unie zásadním způsobem zaměřila na oblast počátečního/všeobecného vzdělávání (to je významná změna oproti dosavadní tradici, kdy bylo předškolní, základní a střední všeobecné vzdělávání chápáno jako odpovědnost národních vlád). Tradiční instituce školy není chápána jako alternativa celoživotního učení, ale jako jeho nutný předpoklad (Závěry Rady..., 2009).

## Kognitivní cíle

Problematické zůstává, že v důsledku orientace RVP především na klíčové kompetence u nás neproběhla diskuse o potřebných reformách jednotlivých předmětů a hledání nové obsahové náplně předmětů bylo ponecháno na školách. Vytváření školních vzdělávacích programů tak v některých případech místo žádoucí změny přineslo zakonzervování tradičního pojetí. Oportunistickým přístupem může být cesta, kdy se učitelé se naučí používat nový jazyk (jazyk nového kurikula), ale ve skutečnosti pokračují ve staré praxi. Mají „falešně jasno“ o záměrech inovace, popř. se jim zdá, že požadavky reformy stejně už dávno ve své praxi naplňovali. Reformám přitom nevzdorují jen učitelé, ale významný může být i odpor rodičů nebo i samotných žáků. Chybí diskuse, zda „základní dovednosti“ v jazykovém učivu češtiny nebo v aritmetice mají stejný obsah, jaký měly před pětadvaceti nebo padesáti lety.

Pokud se totiž podíváme na to, jak přesně jsou základní kompetence pojmenovány, musíme si uvědomit, že například „komunikace v mateřském jazyce“ nebo „schopnost psát a číst“ se nemusí krýt s tradičním pojetím výuky českého jazyka s jeho důrazem na ortografickou správnost písemného projevu nebo na analýzu gramatických jevů.

„Čtení, psaní, počítání a základy matematiky a přírodních věd jsou východiskem pro další učení (...) a jsou vstupní branou k zaměstnanosti a sociálnímu začlenění. Probíhající digitální revoluce však vyžaduje nové vymezení těchto dovedností, jelikož nové formy čtení a psaní a rozmanitost informačních zdrojů mění jejich samotnou podstatu.“ (Evropská komise, 2012, s. 4–5)

Posun v pojetí cílů všeobecného vzdělání odráží koncept *funkčních gramotností*, který v posledních letech do českého vzdělávacího systému proniká zejména v souvislosti s šetřením PISA. Funkční gramotnosti (schopnost číst, psát a počítat...) nejsou koncepty binární (jako je tradiční gramotnost, kde člověk v zásadě buď číst umí, nebo neumí). Představují škálu, na níž se kompetence určitého jedince mohou nacházet pod minimální úrovní potřebnou pro uspokojivé zapojení do společnosti, ležet těsně nad ní, nebo dosahovat úrovně velmi rozvinutých komplexních dovedností. Na vysokých školách například v současnosti při vedení diplomových prací narážíme na to, že studenti nedovedou napsat text odborného charakteru.



## Non-kognitivní cíle

Jiný typ cílů, které jsou non-kognitivní, důležité, a přitom dobře ověřitelné, se týká oblasti vztahu žáků ke škole, které lze operacionalizovat např. jako snižování absencí (omluvených, či neomluvených), u středních škol snižování podílu žáků, jež předčasně odcházejí ze vzdělání (*drop-out*). V této souvislosti je potřeba opravit další široce rozšířený omyl – totiž to, že základní nebo střední škola má připravovat žáky (hlavně) na život. Přejít z vysokého školství od systému elitního na masový má za následek, že pro většinu mladých lidí dnes cesta do života vede přes vysokou školu. Školy nižších stupňů je proto musejí vybavovat nezbytnými znalostmi, dovednostmi, postoji a hodnotami, které by je motivovaly ke snaze získat co nejvyšší kvalifikaci, umožnily by jim dostat se na vysokou školu a zvládat požadavky, které na své studenty klade.

Proto je důležité rozvíjet studijní aspirace žáků a sledovat, kolik jich úspěšně přejde do vyššího stupně vzdělávání. Zahraniční vzdělávací systémy – a to i v našem prostoru, například v pobaltských zemích – začínají sledovat úspěšnost uplatnění absolventů na trhu práce. Zde už se dostáváme od problematiky stanovení cílů k těsně navazující otázce monitorování výsledků žáků (2.5 a 3.4).

Obecně lze říci, že s reformami je ten problém, že jak s nimi jednou systém začne, není jich nikdy dost. Vždycky se najde někdo, kdo chce být ještě větší reformátor; skoro každý ministr má ambici nějak se zapsat do dějin školství. Cílem proto nesmějí být reformy, ale znalosti a dovednosti žáků a jejich úspěšné uplatnění v životě. Reformy mají smysl jen tehdy, když jsou jejich výsledkem lépe vzdělání a úspěšnější žáci.

### 1.3 Tvorba a koordinace školního kurikula

Východiskem české kurikulární reformy byl princip dvoustupňové tvorby kurikula. Důvodem bylo přesvědčení, že změny kurikula mohou uspět jen tehdy, když je učitelé přijímají a rozumějí jim, čehož se nejjistěji dosáhne, když si vzdělávací program vytvoří sami. Navíc se předpokládalo, že každá škola je jedinečná, a proto i kurikulum, které potřebuje, musí být jedinečné. Jak v zahraničí, tak u nás však část odborníků upozorňovala na nerealističnost pojetí učitele či ředitele jako specialisty, který má čas, zdroje a kompetence pro návrh, zavádění a testování originálního kurikula (podrobněji Dvořák, 2012). V našem prostředí jsme tak opožděně uplatňovali přístupy, které v zahraničí s přenesením tvorby kurikula do škol přinášely velké naděje v sedmdesátých a osmdesátých letech minulého století, avšak od začátku 21. století byly přehodnoceny a vývoj se vrátil spíše k větší centralizaci. Evaluace české reformy do určité míry potvrzují tyto názory – i když u nás existuje skupina škol a učitelů, kteří vysokou míru autonomie vítají, tak většina je k ní spíše skeptická. Školy oceňují větší volnost při tvorbě učebních plánů, ne však nutně požadavek na samostatné detailní rozpracování osnov všech předmětů.

Ani rozdílnost osnov v různých školách není vnímána jednoznačně pozitivně. Je sice žádoucí uznání rozdílů tradic i budoucích potřeb lokálních komunit, avšak v zahraničí se ukázalo, že školy s těmi nejlepšími úmysly přizpůsobit se potřebám žáků mohou vlastně jen přispívat k reprodukci sociálních nerovností. Také rostoucí mobilita žáků podporuje standardizaci kurikula. V Nizozemsku v právě probíhající diskusi o budoucím kurikulu ([onsonderwijs2032.nl](http://onsonderwijs2032.nl)) se proto prosazuje doporučení uplatňovat kombinovaný přístup, kdy bude v rámci kurikula existovat závazné jádro a velký prostor pro volitelné předměty.



Projevuje se zde určitá ambivalence mezi touhou učitelů, aby jim národní kurikulární dokumenty co nejvíce pomáhaly, a mezi obavou z nesvobody vyplývající z příliš podrobně popsaného obsahu. Z hlediska učitelů se jeví jako zvláště důležité, aby kurikulární dokument obsahoval minimální závazné požadavky především z hlediska obsahu (závazné učivo), ale i z hlediska cílů (výstupy). To aktérům školního života poskytuje určitý komfortní pocit bezpečí. Vágní vymezení cílů naopak vystavuje učitele stresu, protože nemají jistotu, co jejich žáci ještě musejí umět a co už ne. Dobrá myšlenka větší svobody se tak v praxi obrací ve svůj opak a žáci jsou přetěžováni. V současné době má navíc řada škol problémy se zajištěním aprobované výuky některých předmětů (např. fyziky), což omezuje jejich možnost kvalitně vypracovávat osnovy pro všechny předměty.

K tomu je třeba připočítat požadavky na pravidelné revize ŠVP v závislosti na změnách priorit národní vzdělávací politiky, což školy zatěžuje zbytečnou byrokracií. Zdá se tedy, že nastal čas, aby se předmětem diskuse u nás staly nejen dílčí úpravy, ale byl revidován celý princip povinné dvoustupňové tvorby kurikula. Nejde o to vrátit se kompletně zpět k systému osnov obsahujícímu např. časové dotace jednotlivých témat. Je možné podpořit např. sdílení některých úspěšných částí školního vzdělávacího programu mezi školami, které vzdělávají podobnou žákovskou populaci. Tam, kde je odborně kvalitní a motivovaný učitelský sbor, je na místě samozřejmě zachovat vysokou autonomii, doplněnou ovšem o odpovědnost za výsledky žáků (viz příklad dobré praxe 1).

Příklad dobré praxe 1

### **Základní škola, Praha 2, Londýnská 34 / Ročníkové vedení školy**

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Od roku 2000 do současnosti.

Země, region, sídlo

Česká republika, Praha.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Základní škola v centru Prahy (Královské Vinohrady), kapacita 560 žáků. Škola je známá svým alternativním přístupem k realizaci vzdělávání – slovní hodnocení, integrované vyučovací předměty (např. Matematicko-fyzikální základ, který spojuje vzdělávací obory Matematika a Fyzika do jednoho vyučovacího předmětu; Svět přírody, jenž v sobě zahrnuje vzdělávací obory Chemie, Přírodopis a části vzdělávacích oborů Zeměpis a Výchova ke zdraví do jednoho vyučovacího předmětu; Člověk a společnost integrující vzdělávací obory Dějepis a Výchova k občanství spolu s částí vzdělávacího oboru Zeměpis do jednoho vyučovacího předmětu) atd. Další specifika jsou popsána na webu školy: [www.londynska.cz](http://www.londynska.cz).

Zdroje a nástroje

Zdroje vlastní bez potřeby navýšení, nástroje – manažerská funkce organizování.



## Cíle

Zajistit maximální koordinaci vzdělávacích aktivit (například naplánování realizace obsahu různých vyučovacích předmětů v jednom čase tak, aby mohlo být dosaženo synergického efektu – učivo dějepisu vztahující se k 19. století, učivo českého jazyka a literatury vztahující se ke stejnému období, učivo estetické výchovy atd.), zajistit předávání zpětné vazby od žáků školy a její sdílení všemi pedagogy, kteří dané žáky učí, možnost nastavení individualizovaného přístupu k žákům.

## Jak to funguje

Jednou za čtrnáct dní se schází tým všech učitelů, který učí v daném ročníku základní školy. Vyhodnocují uplynulé období, předávají si informace o tom, co se podařilo, jaké problémy vznikly, sdílejí informace o jednotlivých žácích. Na základě provedené zpětné vazby společně tvoří čtrnáctidenní plán, který je na příští schůzce hlavním předmětem další zpětné vazby.

Každý ročníkový tým má svého vedoucího, který je součástí širšího vedení školy. To se schází také jednou za čtrnáct dní (v týdnu, kdy neprobíhají pravidelné schůzky ročníku) a plánuje akce napříč školou, informuje své členy o potížích, které nastaly, jeho členové sdílejí profesionální problémy a snaží se najít jejich řešení. Vedle ročníkových vedoucích se schůzek širšího vedení účastní také ředitel, jeho zástupci a výchovná poradkyně.

## Shrnutí

Organizace školy byla přizpůsobena realizovaným integrovaným vyučovacím předmětům poté, co předmětové komise ztratily smysl. Kontinuální komunikace všech vyučujících konkrétního žáka umožňuje formulovat slovní hodnocení žáka.

## Přínosy, potenciál a bariéry

Organizace školy akcentuje osobnostní pojetí žáka, umožňuje všem učitelům vytvářet si komplexní pohled na jednotlivé žáky, a to nejen z pohledu jejich úspěšnosti či výkonnosti v jednom vyučovacím předmětu. Organizace tak podporuje možnost individualizace přístupu ke každému jednotlivému žákovi. V případě malých škol, na kterých má každý vyučovací předmět na starosti jeden učitel a úzké předmětové komise tak není možné vytvořit, navozuje tento koncept organizace školy situace profesního sdílení, které je možné využít při pedagogickém vedení školy.

Obecněji lze problému české reformy se zavedením dvoustupňových kurikul porozumět prostřednictvím principu „interpretační práce“ v pojetí Davida Graebera (2012), který říká, že ti, kdo jsou „slabší“, stojí v byrokratické hierarchii níže (při implementaci reformy je to škola vůči ministerstvu, v jiném kontextu žák vůči škole), obvykle musí udělat spoustu práce za „ty nahoře“ a pochopit, co se po nich chce a jak mají co dělat, aniž by vždy dostali jasné zadání a podporu. To je z hlediska systému velmi neefektivní.

## 1.4 Supervize a hodnocení výuky

Mezinárodní výzkumy ukazují, že čeští ředitelé obdobně jako jejich kolegové z dalších středoevropských zemí hospitacím věnují relativně velmi málo času. Hospitace vedení školy jsou ze strany učitelů vnímány jako



kontrola a ze strany vedení škol jako splnění předepsané povinnosti. Někdy probíhají formálně nebo až jako reakce na stížnosti žáků či rodičů (Dvořák et al., 2010b).

Otázka, nakolik má ředitel přímo vstupovat do výuky jednotlivých učitelů a poskytovat jim z pozice formální autority rady, je ovšem jedním z hlavních sporných bodů literatury o PV. V zásadě se zde střetávají koncepce IL/TL (blíže viz 3.1), resp. orientace na kvalitu procesů vs. kvalitu výsledků, nebo konflikt efektivity vs. kvality. Jak ukazují mezinárodní studie jako PISA nebo TALIS, rozdíly mohou být částečně podmíněny kulturně. Například Finsko, Japonsko, Jižní Korea a Tchaj-wan patří dlouhodobě k zemím s nejlepšími výsledky v mezinárodním srovnání. Přitom ředitelé v Koreji a na Tchaj-wanu jsou velmi aktivní v přímém ovlivňování výuky. Naproti tomu ve Finsku monitorují učitele a poskytují jim doporučení jen v minimální míře (Loveless, 2016). Japonsko také patří k zemím, kde jsou ředitelé v této oblasti spíše zdrženliví, existuje tam však rozvinutý systém poskytování kolegiální zpětné vazby v podobě známé jako „lesson study“. Alternativou je delegování monitorování/supervize výuky na vedoucí předmětových komisí. To je velmi rozšířené v anglosaských zemích, kde bývají sekundární školy velké, a proto jsou silné i jejich předmětové týmy (departmenty). Například v britských sekundárních školách existuje praxe, že garanti jednotlivých předmětů musejí provádět hospitace podle plánu hospitací a poskytovat hospitovaným písemnou zpětnou vazbu, a to i v případě, že je kladná (zdůvodnit, proč je to výborná výuka). Kritéria hodnocení jsou v rámci týmů/komisí společně probírána, pro větší objektivitu jsou hospitující zaškolováni pro pozorování a analýzu hodin.

V poslední době se v České republice otázkám definování a hodnocení kvality výuky soustavně věnuje skupina výzkumníků a praktiků sdružená kolem Institutu školního vzdělávání PdF MU v Brně (metoda 3A), popř. inkubační centra na PedF UK v Praze, specificky komunikaci ve výuce se věnuje Ústav pedagogických věd FF MU. Autoři sdružení kolem těchto center publikovali řadu textů – v některých případech poměrně náročných – například kniha Janíka, Slavíka a kol. (2013) nebo monotematické číslo editované Janíkem a Chválem (2012). Zvláštní pozornost je věnována využití videa pro zkvalitňování výuky, lze odkázat na publikaci připravenou Janíkem, Minaříkovou a Gröschnerem (2015). Jedním z výstupů je webové prostředí *DiViWeb*, které je primárně určeno pro komunikaci a vzdělávání učitelů (viz též příklad dobré praxe 2 – „lesson study“). Tento web je samozřejmě využitelný i pro rozvíjení kompetence ředitelů posuzovat a ovlivňovat výuku.

Tabulka 3. Indikátory pro hodnocení výuky (Kvalitní škola..., 2015)

Systematicky promýšlejí a připravují výuku v souladu s vědomostními, dovednostními i postojeovými cíli definovanými v kurikulárních dokumentech školy a potřebami žáků.
Využívají široké spektrum výchovně vzdělávacích strategií pro naplnění stanovených cílů.
Systematicky sledují vzdělávací pokrok každého žáka a při plánování a realizaci výuky zohledňují individuální potřeby žáků.
Ve své práci se zaměřují na sociální a osobnostní rozvoj žáků.

Dříve byla na vstupy a procesy – tj. na školní vzdělávací programy, podmínky a průběh vzdělávání – výrazně zaměřena také činnost České školní inspekce, i když v poslední době lze zaznamenat signály zvýšeného zájmu



inspekce i o výsledky výuky. Hlavní principy aktuálně platných kritérií ČŠI pro hodnocení kvality výuky v modifikaci pro základní školy jsou uvedeny v tabulce 3. Perspektivní se proto jeví sblížovat požadavky na výuku zastávané výzkumníky, řediteli a inspekcí.

Hodnocení práce učitelů je nepochybně klíčovou součástí PV, ale může být prováděno i nepřímo – například na základě výsledků žáků. Budeme se touto otázkou dále zabývat v kapitolách 2.8, 3.7 a 3.8.

## Příklad dobré praxe 2

### Lesson study v České republice / Česká školní inspekce

#### Časové vymezení

V Japonsku, odkud metoda pochází, téměř každá základní škola (první i druhý stupeň) provádí vlastní „lesson study“ jednou až dvakrát do roka.

#### Země, region, sídlo

Česká republika (inspirace z Japonska – nyní široce využívána i v dalších zemích).

#### Charakteristika školy

Konkrétní v češtině dostupné příklady se týkají základních škol a nižších tříd víceletých gymnázií, principiálně však lze využít i v jiných typech škol.

#### Zdroje a nástroje

Byl vytvořen metodický materiál a zveřejněny modelové videozáznamy:  
<http://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Publikace/TALIS-2013-Videohodiny-a-doplňkove-materialy-k-les>.

#### Cíle

„Lesson study“ je známá zejména jako nástroj ke zlepšení výuky matematiky a také u nás je rozvíjena zejména didaktiky tohoto předmětu, ale v principu ji lze použít i pro další předměty.

#### Jak to funguje

Několik učitelů z jedné školy nebo z více škol v oblasti, případně za účasti odborníka z vysoké školy, se několikrát sejdou a připraví společně výuku určitého tématu. Jeden z nich pak téma odučí ve své třídě za přítomnosti ostatních z týmu. Celá hodina se často zaznamenává na video. Tým nahrávku analyzuje a podle výsledků výuky modifikuje plán hodiny. Celý proces často vrcholí tím, že se příprava i zkušenosti z výuky publikují, popř. nahrávky bývají využívány i pro další vzdělávání učitelů (Dvořák et al., 2010a). Na analýzu jsou zváni učitelé z okolních škol, aby porovnali svoje metody výuky s metodami na dané škole.



## Shrnutí

Učitelé v malých skupinách vlastními silami organizují pozorování, dokumentování a společnou reflexi vlastních vyučovacích hodin.

## Přínosy, potenciál a bariéry

„Lesson study“ může být pro učitele zdrojem námětů, jak žákům lépe vyložit učivo, procvičovat a ověřovat ho, jakým aspektům výuky je třeba věnovat zvýšenou pozornost atd.

Překážkou přenositelnosti může být to, že v Japonsku se vyučování považuje za veřejnou aktivitu, tato kultura však u nás dosud není zavedena a učitelé se mohou ostýchat vyučovat před kolegy.

Pro mnoho českých škol nemusí být dostupný externí odborník.

## 1.5 Sledování výsledků žáků – práce s daty

Výsledky učení žáků mají být základním nástrojem pro PV na všech úrovních. Narážíme zde však na několik zásadních problémů. Jedním z problémů, který je inherentní všem pedagogickým procesům, je skutečnost, že hlavní determinantou výsledků učení jsou proměnné na straně žáka, nikoli kvalita práce školy, jejího vedení a učitelů. Je pochopitelné a často se tím argumentuje proti hodnocení učitelů a škol na základě výsledků žáků, že školy jako celek i jednotliví učitelé pracují s velmi různými žáky, a proto je přímé srovnávání výsledků žáků velmi zavádějící. Zatímco u nás někdy bývají tyto skutečnosti důvodem k rezignaci na systematické zjišťování a využívání výsledků, hraniční vzdělávací systémy dlouhodobě pracují na překonání tohoto problému. Blíže o tom bude pojednáno ve třetí části zprávy.

Druhou překážkou, která je již specifická pro české a obecněji středoevropské prostředí, je chybějící konsenzus na vzdělávacích cílech (viz 2.2) a na nástrojích, jimiž je možné dosahování cílů ověřovat. S tím souvisí námitka, že orientace na měřitelné cíle vede k redukci poslání školy nebo má závažné negativní vedlejší dopady. Často se uvádí, že kognitivní, resp. měřitelné cíle v oblasti základních dovedností jsou jen dílčím výsekem práce školy. To je jen část pravdy. Nelze si dost dobře představit, že by všeobecně vzdělávací školy plnily dobře své poslání, aniž by dětem zprostředkovaly základní dovednosti (gramotnosti), které jsou dobře ověřitelné současnými testy (hlavně s otevřenými úlohami). Jistě nestačí, aby škola naučila žáky číst s porozuměním nebo se orientovat v kvantitativních úlohách z běžného života. Na druhou stranu škola normálního vzdělávacího proudu, která v této oblasti není úspěšná, byť by nějaké jiné úkoly plnila skvěle, zásadně selhává v úkolu připravit žáky na další vzdělávání, na jejich osobní, pracovní a občanský život. Pokud žáci mají dobré výsledky v testech, neznamená to, že škola funguje dobře. Pokud však žáci nedosahují v testech základních gramotností aspoň minimální úrovně, také to ještě nemusí znamenat špatnou práci vedení či učitelů, ale určitě to signalizuje, že tato škola vyžaduje dodatečnou pomoc a podporu.

Výsledkem těchto specifických problémů je, že české školy nemají a náš stát neposkytuje ředitelům a zřizovatelům data, která by jim umožnila monitorovat tuto základní oblast práce organizací, v jejichž čele stojí. V mnoha zahraničních vzdělávacích systémech se klade důraz na informační akontabilitu, kde různí aktéři





dostávají srozumitelné informace o výsledcích žáků jednotlivých škol (často založené na testových výsledcích). U nás školy nejsou povinny informace o vzdělávacích výsledcích svých žáků zveřejňovat, takové informace nejspíš ani neexistují. Tento systém se však snadno může proti školám obrátit – v okamžiku, kdy jsou i kvalitní a efektivní školy z jakékoli strany napadeny, chybějí jim často spolehlivá data, kterými by se mohly obhájit. Pokud si je školy opatřují samy (od komerčních agentur), je na nich, jak s nimi naloží. Někdy se stává, že školy tyto informace zveřejňují selektivně – konkrétně vybírají výsledky, které jsou pro školu příznivé. Ukazuje se, že čeští rodiče zatím spoléhají na informace o školách pocházející spíše z neformálních zdrojů – rozhovory maminek na pískovišti, v hromadné dopravě, na sociálních sítích (Dvořák et al., 2015). Někteří ředitelé v této situaci používají zástupné indikátory vzdělávacích výsledků (například účast a výsledky žáků v soutěžích) nebo se snaží vytvářet vlastní nástroje (testy, písemky apod.), které by jim umožnily např. porovnávat paralelní třídy nebo sledovat meziroční změny. Někdy tak vytvoří i relativně kvalitní (kvazi-standardizované) zkoušky, ale celkově je nutno říci, že tvorba didaktických testů je prací pro specialisty – obtížnost takového úkolu ilustrují i peripetie kolem státních maturit.

Posílit monitorování výsledků učení žáků České republiky opakovaně doporučují mezinárodní organizace i domácí expertizy (nejnovější shrnutí viz např. Analýza současných systémů hodnocení..., 2015; Posouzení systému evaluace..., 2014). Český stát v posledních letech de facto koriguje nevyvážené nastavení RVP prostřednictvím regulace na výstupu, když doplňuje původní vzdělávací programy o standardy jednotlivých předmětů a katalogy maturitních požadavků. V posledním období se podařilo dosáhnout určitého pokroku mimo jiné vytvořením systému NIOES/InspIS a zavedením státní maturity. Pokud jde o základní školství, stále však přetrvávají v politické i odborné komunitě zásadní neshody na významu a žádoucí podobě systému monitorování vzdělávacích výsledků. Jednou z nich je i otázka, zda má být národní systém založen na plošných, anebo výběrových šetřeních. Podle našeho názoru se mylně uvádí, že postačují výběrová šetření založená na reprezentativních vzorcích. To platí pouze v případě, že jde o monitorování českého školství jako celku, ale takováto šetření neposkytují dostatek dat pro řízení jednotlivých škol. V řadě vzdělávacích systémů – například i v sousedním Polsku – dostávají v určitých uzlových bodech vzdělávací dráhy externí diagnostické hodnocení všichni žáci. V České republice momentálně vzniká absurdní situace, kdy externí hodnocení má jen podobu sumativních zkoušek se závažnými důsledky – státní maturity a nabíhající jednotné přijímací zkoušky do maturitních oborů středních škol. Žáci a jejich rodiče se tak dozvědí, jak dobře je škola připravila na tyto zkoušky, až v situaci, kdy zkouška proběhla a její důsledky v některých případech nelze zvrátit. Lze jistě namítnout, že lze využít dobrovolného testování, které nabízí jak soukromé agentury, tak momentálně fungující systém NIOES. Odůvodněně se však lze obávat, že právě u žáků a škol, kde je největší riziko problémů, nelze očekávat dobrovolné zapojení. Chybí tedy diagnosticky/formativně zaměřené externí plošné hodnocení bez závažných důsledků, které by v předstihu umožnilo porovnat školu/žáka s věkovou kohortou a přijmout nápravná opatření.

Z výzkumu Lazarové a spol. (2015) vyplývá, že sami ředitelé (a zejména ředitelky a také ti, kdo působí na neúplně organizovaných školách) reflektují relativně nízkou pozornost, kterou věnují výsledkům žáků. Pokud se zaměřují na žáky, je to více na jejich problémy v chování než v učení. Učení a jeho výsledky *nelze* považovat za prioritu českých ředitelů, i když sami jsou spokojeni s tím, jak se jim daří vytvářet učební klima. Přitom zahraniční zkušenosti ukazují, že klíčovým faktorem úspěchu žáků je nastavování náročných cílů v oblasti kognitivního i non-kognitivního učení. Zároveň jsou dotázaní čeští ředitelé (Lazarová a spol., 2015, s. 46) ochotni v této problematice přijmout podporu (konkrétně jde o oblast práce s daty a hodnocení žáků). Proto považujeme tuto oblast v analytické studii i v navazujících aktivitách za stěžejní a doporučujeme zaměřit se na ni na všech úrovních (viz část 5 naší zprávy).



V poslední době naštěstí vznikly poučené materiály, které poskytují vyvážený základní přehled o hodnocení vzdělávacích výsledků a způsobech získávání a využívání různých typů dat. Jde především o příručku Chvála, Procházkové a Strakové (2015), která je psána přímo s ohledem na potřeby pedagogických lídrů, byla distribuována do škol a je dostupná i na internetu (kromě studií uvedených výše a orientovaných spíše na systémovou úroveň). Tato příručka (popř. její autorský tým) by mohla a měla být oporou pro přípravu příslušných vzdělávacích aktivit.

## 1.6 Lepší využívání času

V tabulce 1 si lze povšimnout, že využívání/ochrana času výuky je oblastí, která je v zahraničí považována za součást PV, ale v České republice do výzkumu nebyla zahrnuta. Domníváme se, že to naznačuje nedostatek pozornosti, která je u nás tomuto aspektu věnována. Přitom právě ve vyloučených lokalitách ředitelé uvádějí, že klíčovým problémem omezujícím výuku jsou vysoké absence žáků (omluvené), záškoláctví i pozdní příchody žáků do školy, popř. neúčast žáků na povinných akcích školy.

Celoškolní postupy (politiky) pro zlepšování vyučování a učení lze dělit na kroky, které se zaměřují na kvalitu a na kvantitu výuky. První skupině (kvalitě výuky) je u nás v poslední době věnována rostoucí pozornost (viz např. Janík, 2013; Janík et al., 2013) a mluvíme o ní jinde. Druhá skupina zahrnuje opatření vedení školy, která se zaměřují na co nejvyšší využití alokovaného času pro vyučování – snaží se v době výuky omezovat školní akce nesouvisející přímo se vzdělávacími cíli a naopak vytvářet příležitosti ke vzdělávání i po skončení oficiálního vyučování, omezovat odpadání hodin a neaprobované suplování, zefektivňovat rozvrh dne (např. využívat nové fyziologické poznatky o biorytmu dětí a dospívajících). Patří sem právě také pozornost věnovaná absencím žáků – jak neomluveným, tak i omluveným. Samozřejmým krokem je vyžadovaná dochvilnost učitelů i žáků na začátku vyučování a jednotlivých hodin, která signalizuje odpovědný přístup k výuce.

## 1.7 Podpora žáků – podpora rovných příležitostí a překonávání neúspěchu

K nejvýraznějším problémům českého vzdělávacího systému patří nerovnost šancí. Některým žákům se již nyní dostává toho nejlepšího vzdělání, které odpovídá (v rámci naší schopnosti předvídat) požadavkům současné a budoucí společnosti, ale bohužel to neplatí pro všechny žáky.

Jednou z priorit vyspělých vzdělávacích systémů v současnosti je, aby se kvalita vzdělávacích zkušeností různých žáků a rozličných skupin v rámci populace lišila co nejméně, aby se rozdíly v této oblasti snižovaly nebo aspoň nezvyšovaly. Je třeba předcházet časté situaci, kdy žáci znevýhodnění svým domácím prostředím jsou podruhé znevýhodnění tím, že mají ve škole méně kvalitní podmínky pro vzdělávání než jejich vrstevníci s lepším sociokulturním zázemím.

Jak uvádíme na více místech, je zřejmé, že nejvýraznější vliv na vzdělávací výsledky mají charakteristiky žáků. Ředitelé jsou si toho ovšem velmi dobře vědomi a mnozí z nich – do značné míry oprávněně – dokážou v případě žáků z prostředí s nízkým SES přesvědčivě poukazovat na nízkou motivovanost, nízkou podporu



ze strany rodičů (stejně jako na to, že stát selhává ve vytvoření podmínek pro práci škol ve vyloučených lokalitách). Řada výzkumů ovšem prokázala, že ve stejných sociálních podmínkách dokážou někteří ředitelé a školy dosahovat podstatně lepších výsledků než jiné. To by také v žádném případě nemělo omlouvat státní orgány a být argumentem proti zvýšení finanční podpory škol jako celku a ve vyloučených lokalitách zvláště.

Dále je nutné připomenout, že v českém školství je dlouhodobě několik strukturálních faktorů, o nichž se odborníci domnívají, že spíše snižují rovnost šancí, resp. posilují rozdíly mezi různými skupinami žáků, a které nemohou ředitelé a další vedoucí pracovníci na nižších úrovních přímo ovlivnit. Je to časné dělení žáků po pátém ročníku (existence víceletých gymnázií), liberální možnost volby školy nebo praxe propadání žáků. Domníváme se, že také radikální decentralizace tvorby kurikula a celkově vysoká autonomie škol bez mechanismů akontability posiluje rozdíly mezi školami, tedy rozdíly v kvalitě vzdělávání dostupného různým žákům. Nejasný je budoucí vývoj v otázce povinných přijímacích zkoušek. To vše vede k tomu, že dlouhodobě už tak velké rozdíly mezi žáky dané jejich socioekonomickým zázemím spíše rostou (přehled problematiky viz Rovný přístup..., 2014; Matějů, Straková, & Veselý, 2010). Změna těchto nastavení ovšem vyžaduje nejen izolovanou politickou akci, ale také celkovou změnu systému. (Například pouhé zrušení víceletých gymnázií by pravděpodobně vedlo k jinému mechanismu rozdělení škol na více a méně prestižní, například by mělo za následek vznik dalších soukromých základních škol, kde by docházelo k selekci na základě možnosti platit školné.) Pouhá změna struktury bez současné změny celkových postojů k problematice by nebyla úspěšná.

Ani sebelepší školy, ani ideální vzdělávací systém sám o sobě pochopitelně nemohou odstranit nerovnost nebo překonat všechny důsledky sociokulturního znevýhodnění. I když vysoce efektivní školy mohou zlepšit životní šance svých žáků, k řešení problémů musí přispívat i další aktéři a další sektorové politiky (Rovnost a kvalita..., 2012).

Zlepšení PV je samo o sobě opatřením směřujícím ve prospěch žáků přicházejících do školy z prostředí s nízkým socioekonomickým statutem (SES). Právě tito žáci totiž doplácí na to, pokud škola dobře nefunguje (protože děti z rodin s vysokým SES dokážou řadou strategií případně selhávání školy kompenzovat). Ovšem na některé strategie „zlepšování“ mohou znevýhodnění žáci doplácet: jde především o cestu zlepšování podmínek a výsledků školy nějakou formou selekce žáků.

Nesporný fakt sociokulturního znevýhodnění může být chápán buď jako omluva pro špatné výsledky žáků, anebo naopak jako výzva něco s nimi udělat; škola může dysfunkční rodiny obviňovat z neprospěchu a dalších problémů žáků, anebo může projevit pochopení pro každodenní obtíže a trvalý stres, jimž musejí dospělí i děti v těchto podmínkách čelit.

Ve výzkumu Dvořáka et al. (2015) se ukázalo, že ani poměrně osvědčení ředitelé problém nerovností na úrovni celé školy neřeší, resp. odpovědnost je přesunuta na jednotlivé učitele. Vedení škol věnuje relativně malou pozornost zjišťování příčin prospěchových problémů žáků (pokud nesouvisí s nějakým typem zdravotního postižení) a organizaci opatření na jejich podporu. Pokud má dítě problém s učením, dostane často jen čas navíc, aby si pomohlo samo, aby si látku samo nebo s pomocí rodiny nebo placeného doučování doplnilo. Další pomoc závisí na ochotě jednotlivých učitelů. Jinou slabinou českých učitelů je individualizace výuky, schopnost zadávání odlišných úkolů žákům, kteří mají s učením potíže, a/nebo těm, kteří postupují naopak rychleji.



Obecně je u dětí z prostředí s nízkým SES od počátku školní docházky potřeba rozvíjet aspirace k dosažení co nejvyššího vzdělání.

Návrhy konkrétních opatření a další odkazy na prameny lze najít především ve zprávách *Rovnost a kvalita...* (2012), *Rovný přístup...* (2014), popř. *Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených...* (2015). Jako klíčový úkol se jeví na jedné straně změna postojů a hodnot všech aktérů, zejména ředitelů, ve smyslu větší odpovědnosti za snižování nerovností a rozdílů mezi žáky; na druhé straně je potřeba získávat více dat o žácích a jejich vzdělávacích výsledcích, které by umožnily cílenou podporu škol a monitorování efektů přijatých opatření. Některé inspirace ze zahraničí uvádíme v kapitolách 3.4 a 3.6.

### Příklad dobré praxe 3

#### **Základní škola Poběžovice**

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Od září 2010.

Země, region, sídlo

Česká republika, Západočeský kraj.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Základní škola v malém pohraničním městě, známá svým zaměřením na „společné vzdělávání“, velké procento žáků z málo podnětného prostředí a žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Zdroje a nástroje

Organizační opatření bez potřeby navýšení rozpočtu.

Cíle

Pravidelná komunikace vedení školy a pedagogů, jejímž obsahem je aktuální dění ve třídách, případně rozbor individuálních problémů žáků.

Jak to funguje

Pracovní doba učitelů začíná denně v 7:30 patnáctiminutovým brífinkem, na kterém ředitel školy, nebo jeho zástupce proberou s učiteli konkrétní pedagogické/profesionální úkoly pro daný den. Zhruba v 7:45 odchází učitelé do tříd, kde komunikují se žáky o jejich aktuální situaci, potřebách apod. Výuka začíná v 8:00.

Shrnutí



Pracovní den učitelů a školní den žáků začíná příležitostí k připomenutí aktuálních úkolů.

#### Přínosy, potenciál a bariéry

Přínosem je „naladění“ pracovníků i žáků školy. Rizikem je udržitelnost – pokud vnímají učitelé některé na ně klade-  
né požadavky jako dlouhodobě „nadstandardní“ nebo pokud se nepodaří pro vizi školy získat rodiče a zřizovatele,  
hrozí návrat „do průměru“ po (vynucené) změně vedení.

## 1.8 Podpora učitelů a jejich profesního rozvoje

Podpora učitelů je uváděna jako oblast PV, které čeští ředitelé věnují podle výzkumu nejvíce pozornosti (neplatí to však pro podoblast profesního rozvoje). Současně k této oblasti byla v poslední době zpracována řada výzkumných i koncepčních dokumentů (viz např. Janík, Píšová, & Spilková, 2014; Starý et al., 2012), kde lze najít další informace. Základní informace a doporučení proto budou stručně uvedeny ve třetí a páté části zprávy.

## 1.9 Péče o klima a kulturu školy

Otázkám klimatu školy se v České republice věnuje pozornost dlouhodobě. Existuje poměrně obsáhlá literatura i kvalitní nástroje pro měření jeho různých komponent, zejména v rámci projektu Cesta ke kvalitě byly pro zjišťování klimatu ve škole vytvořeny dotazníky s možností elektronického vyplňování (jsou dostupné na webu) a automatickým generováním výsledků (viz např. Grecmanová et al., 2012). Z perspektivy PV je nutné uvést, že klima odráží především procesy probíhající ve škole, nikoli dosahované výsledky vzdělávání. Lepší klima jistě znamená, že se lidé ve škole cítí lépe. Dobré organizační klima lze přirovnat k energii, která je ve škole přítomna. Záleží na tom, zda a jak tato energie bude využita k rozvoji školy a ve prospěch učení žáků. Přínos dobrého klimatu se realizuje v závislosti na cílech školy a kvalitě vedení. V českých podmínkách, kdy výsledky vyučování a učení nejsou v centru pozornosti, nemusí dobré sociální klima zaručovat vysokou kvalitu vzdělávání ani ochotu provádět ve škole změny (Urbánek, Dvořák, & Starý, 2014). Hodnotově více ukotvený je pojem kultura školy (Pol et al., 2005), který je však předmětem samostatné analytické studie.



## 2. Zahraniční zkušenosti a příklady dobré praxe

Českému pojmu pedagogické vedení v mezinárodní literatuře nejvíce odpovídá výraz *instructional leadership* (dále *IL*). Pro modely založené na nepřímé podpoře kvality výuky se užívá také označení transformující vedení (*transformative leadership*, *TL*). Hlavním smyslem teorie a výzkumu v oblasti PV je (1) popsání souvislostí mezi vedením/řízením školy a učením žáků a (2) nalezení vhodného způsobu ovlivnění ostatních aktérů vzdělávání za účelem zlepšení učení a jeho výsledků.

Abychom ověřili aktuální přístupy ve výzkumné literatuře, provedli jsme dvě rešerše, z nichž uvádíme orientačně jen některá zjištění. V databázi Web of Knowledge byly vybrány nejcitovanější články s tématem PV (*topic = instructional leadership*). První skupina (viz příloha 1) představuje články bez časového omezení z hlediska publikování, které můžeme považovat za klasické. Mezi starší články pronikl relativně nový text autorského týmu vedeného V. Robinsonovou, jejíž výzkumy mají ambici revidovat starší závěry o malých rozdílech mezi přímým a nepřímým pedagogickým vedením, jak vysvětlujeme dále. Výrazně nejvíce byl mezi zdroji nejcitovanějších článků zastoupen časopis *Educational Administration Quarterly*.

Druhou skupinu (příloha 2) tvoří články vybrané na základě stejného tematického kritéria pro časové období od roku 2011, protože v první tabulce byly novější texty znevýhodněny. Pozoruhodný je článek, který se umístil na prvním místě (Grissom & Loeb, 2011). Jeho autoři tvrdí, že i z hlediska učebních výsledků žáků jsou nejdůležitější ředitelovy obecně manažerské kompetence. Jde tedy z hlediska pedagogického vedení o článek poněkud heretický. To – jakož i další studie s nejednoznačnými závěry (viz příloha 3) – jen potvrzuje, jak je otázka optimálního způsobu PV obtížně výzkumně uchopitelná a proč je velká pozornost stále věnována metodologickým, přehledovým a metaanalytickým studiím.

Rešerše ukázala, že nejvíce citované publikace nemusejí být pro tvorbu praktických doporučení nejpřínosnější. Za prvé, výrazně převažují šetření pocházející z anglosaského prostředí, kde jsou podmínky práce ředitelů odlišné (viz kapitola 4). Jde například o práce vztahující se k roli struktur nebo procesů, které u nás v současné době neexistují (typicky střední/regionální orgány řízení). Dále se jedná o velmi heterogenní skupinu prací z hlediska žánru. Některé se týkají obsahové náplně PV, jiné metodologických otázek a problému měření efektů různých podob PV na žáky a učitele, nemají tedy přímou relevanci pro praxi. Ukázalo se také, že práce s největším citačním ohlasem se soustřeďují do časopisů, z nichž některé nejsou ani v materiální, ani v elektronické formě v České republice oficiálně dostupné. Část těchto textů jsme sice získali z jiných zdrojů (např. osobní stránky autorů nebo institucionální depozitáře), ale zejména novější (a proto potenciálně velmi zajímavé) publikace se nám získat nepodařilo, byly proto zpracovány pouze jejich abstrakty. Získání publikací prostřednictvím mezinárodních výpůjček vzhledem k limitovanému času na tvorbu studie nebylo možné.

Kromě klasických primárních pramenů (především výzkumných a přehledových článků v recenzovaných časopisech), na které poukazuje zmíněná rešerše v databázích, existuje samozřejmě monografická literatura a řada dalších výzkumných zpráv. Významným tvůrcem je v této oblasti OECD, proto zde upozorníme na několik studií z poslední doby, mezi nimi i na zcela novou analýzu (OECD, 2016), která byla publikována těsně před dokončením naší zprávy v září 2016. OECD disponuje obrovskými datovými soubory získanými v šetřeních PISA a nově také TALIS, na jejichž základě mj. zjišťuje, jaké podmínky přispívají k úspěchu práce škol, a analyzuje souvislost mezi způsoby řízení škol, podobou výuky a výsledky žáků. Výsledky publikuje jednak v rozsáhlých celkových zprávách o jednotlivých cyklech šetření (viz např. OECD, 2013), jednak v tematických



publikacích, z nichž mnohé jsou velmi relevantní pro otázky pedagogického řízení nebo překonávání znevýhodnění (*Rovnost a kvalita...*, 2012).

Významným tématem je otázka distribuovaného vedení čili zapojování učitelů, ale i žáků a dalších aktérů do rozhodování. Distribuované vedení je do hloubky diskutováno i v nejnovějších publikacích (např. OECD, 2016) jako relativně nezávislá dimenze, která však interaguje s PV. Články na dalších místech v pořadí se zabývají mj. tím, jak se do práce vedoucích pracovníků promítají otázky sociální spravedlivosti a obecněji etické otázky. V zásadě lze říci, že obsahová struktura pedagogického vedení odvozená v kapitole 2.1 pokrývá důležité věcné aspekty PV, jak jsou řešeny v mezinárodní výzkumné literatuře (metodologické otázky výzkumů přesahují rámec této zprávy).

## 2.1 Pojetí pedagogického vedení v zahraničí

Myšlenka pojetí pedagogického vedení (*IL*) jako **přímého ovlivňování** vyučování a učení vedením školy získala popularitu především díky tzv. hnutí úspěšných či efektivních škol (*effective school movement*). Výzkum efektivních škol se zaměřil na vyhledávání a popis škol, v nichž se úspěšně učí všichni žáci bez ohledu na sociokulturní prostředí, z něhož pocházejí. Jedním z výsledků sledování těchto efektivních škol bylo i zjištění, že jejich vedení soustavně věnuje pozornost výuce a její kvalitě. Toto deskriptivní zjištění bylo zejména v USA rychle promítnuto do normativní představy o správném vedení školy. Centrální roli v něm sehrávala schopnost ředitele nejen formulovat a komunikovat vizi o poslání školy, ale také ji uskutečnit v každodenním běhu školy. Nešlo tedy jen o vedení (prostřednictvím vlivu), ale i o přímé řízení a monitorování kurikula a vyučování. Základní činnosti pedagogického vedení pak odpovídají levému sloupci v tabulce 1.

Podle představ zastánců **transformujícího vedení** management školy ovlivňuje učení a výsledky žáků převážně nepřímou, prostřednictvím nastavení určitých struktur a kvalit procesů na úrovni školy jako celku. Do vlastních pedagogických procesů ve třídách jsou v tomto pojetí zásahy minimální. Tento přístup kromě práce s vizí (která je tématem jiné analytické studie) zdůrazňuje rozvoj lidí (intelektuální podněcování, poskytování individualizované podpory, příkladně zosobňování žádoucích profesionálních postupů a hodnot) a změnu struktury i kultury organizace (kultura spolupráce – péče o kulturu je opět tématem jiné studie). Dále sem někteří autoři řadí důležitou oblast kooperace s rodinami žáků.

Spor mezi těmito dvěma koncepcemi bychom mohli přeformulovat také jako hledání rovnováhy mezi „informovanou preskripcí“ (přímým řízením) a „informovanou profesionalitou“, tedy autonomií učitelů. Některé výzkumy naznačují, že různé fáze vývoje škol a nebo celých vzdělávacích systémů vyžadují odlišné poměry preskripce a profesionality (Mourshed, Chikioke, & Barber, 2010). V manažerské praxi je současně klíčová citlivost vůči unikátnímu kontextu každé školy. Ta umožňuje řediteli nebo jeho týmu identifikovat na úrovni školy klíčové proměnné, jež ovlivňují učení žáků a které je v dané situaci možné ovlivnit.

V odborné literatuře i v popularizujících textech je velmi hojně citována teze z práce Leithwooda et al. (2006), podle které je vedení školy druhým nejdůležitějším prvkem ovlivňujícím učení žáků. (Prvním je podoba vyučování.) Citovaní autoři přitom jednoznačně zdůrazňují *nepřímé* mechanismy, resp. postupy působení managementu na výsledky žáků. Podobně významnou publicitu si získala zjištění Robinsonové (2007), která



naopak metaanalýzou studií našla výrazně větší účinek vedení školy na výsledky žáků v případě přímého přístupu (zejména přímého zapojení ředitele do vzdělávání a rozvoje sboru). Řada autorů však upozorňuje na přetrvávající rozpory mezi výsledky různých studií a množstvím prací, které vztah mezi zmíněnými způsoby pedagogického vedení (tj. přímým a nepřímým) a výsledky žáků nenalezly (Witziers, Bosker, & Krüger, 2003; Scheerens, 2012).

Diskuse o pedagogickém vedení se v určité fázi stává diskusí o kvalitě jednotlivých vzdělávacích oblastí či o školních předmětech ve škole. V literatuře skutečně nacházíme pojmy jako *literacy leadership*, *numeracy leadership*, vedení rozvoje čtenářské/pisatelské/matematické gramotnosti.

Na závěr této části ještě uvedeme pojetí PV, ze kterého vychází studie (OECD, 2016) publikovaná těsně před termínem dokončení naší analytické zprávy. Jak jsme uvedli již v části 2.1, PV je zde chápáno jako soubor činností, které provádějí ředitelé (nebo vedení školy) s cílem zlepšit vyučování a učení. Východiskem jsou data zjištěná v šetření TALIS 2013 (viz též Kašparová et al., 2014), která byla získána dotazováním ředitelů a učitelů škol ve více než třiceti zemích, kde bylo vždy náhodně vybráno přibližně dvě stě škol poskytujících nižší sekundární vzdělávání (u nás základní školy a víceletá gymnázia), přičemž v každé z nich byl osloven ředitel a – pokud možno – dvacet učitelů. PV bylo pro účely analýz konceptualizováno tak, že zahrnuje činnosti zaměřené na podporu: (1) spolupráce mezi učiteli směřující k rozvoji nových způsobů výuky, (2) větší odpovědnosti učitelů za rozvoj vlastních didaktických dovedností, (3) odpovědnosti učitelů za výsledky jejich žáků.

Vidíme, že je zde PV vymezeno úžeji, než je pojetí uvedené ve východiscích této studie (2.1). Důvodem je pravděpodobně to, že v šetření TALIS nejsou obecně k dispozici informace o výsledcích žáků ze zkoumaných škol, proto nelze sledovat dopad způsobu vedení školy na učení žáků, ale právě jen na učitele. Jako další praktická měřítka užívá studie čas, který ředitel školy věnuje práci (1) na vzdělávacím programu a konkrétních učebních cílech školy a (2) na plánu profesního rozvoje. K hlavním zjištěním studie patří, že ve školách s vyšší intenzitou PV dochází k vyšší míře reflexivního dialogu mezi učiteli. Učitelé vnímají pozitivní posuny v oblasti výukových metod, řízení třídy a hodnocení žáků jako důsledek zpětné vazby, kterou jim poskytují kolegové ze školy. Pokud jde o distribuované vedení, ve školách obecně jsou učitelé zapojováni do rozhodování a vyšší míra zapojení vede k vyšší míře sdíleného povědomí o smyslu/cílech práce školy. Na druhou stranu do rozhodování jsou méně zapojováni žáci a rodiče. Školy, kde ředitel věnuje velkou pozornost jak pedagogickému, tak distribuovanému vedení (tzv. integrující typ vedení), se častěji proměňují v učící se společenství (komunity), pro něž jsou typické znaky jako zapojení učitelů do reflexivního dialogu; deprivatizovaná praxe (otevřenost hodin pro kolegy a vítaná zpětná vazba k vlastní výuce); sdílené vědomí cílů; spolupráce a kolektivní zaměření na učení (OECD, 2016).





## 2.2 Vymezení cílů všeobecného vzdělávání

Bez určité shody na cílech vzdělávání není PV prakticky možné.

Příklad dobré praxe 4

### **Every Student Succeeds Act**

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Zákon byl připravován v letech 2014–2015.

Země, region, sídlo

Spojené státy americké.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Politický systém se dvěma dominantními stranami – situace, kdy v zákonodárném sboru měla většinu Republikánská strana, ale exekutiva měla v čele prezidenta z Demokratické strany.

Zdroje a nástroje

Politická kultura založená na hledání kompromisů.

Cíle

Reforma zákona NCLB (viz kapitola 3.6).

Jak to funguje

Prostřednictvím spolupráce politiků z obou stran byl nalezen kompromis umožňující, aby byl zákon přijat a uveden do života. Výsledné hlasování pro zákon bylo v senátu následující: republikáni 40 pro, 12 proti; demokrati 45 pro, 0 proti. Podobné výsledky byly i ve sněmovně.

Shrnutí

Zákony přijaté velkou nadstranickou většinou přetrvávají změny vlád a vytvářejí pro školství stabilní prostředí, které je nutnou podmínkou pro koncepční PV. Předchozí zákon NCLB byl sice prosazen republikánským prezidentem Bushem mladším, ale platil patnáct let a byl reformován na konci druhého období prezidenta Obamy opět z iniciativy republikánů.

Přínosy, potenciál a bariéry

V konkrétním případě nového federálního školského zákona mají jednotlivé státy větší svobodu, která jim umožňuje ustoupit od opatření na podporu znevýhodněných skupin žáků.



Jak jsme uvedli, v některých vyspělých zemích bylo dosaženo kompromisu mezi konzervativními a reformně orientovanými přístupy ke školnímu vzdělávání. Relativní shoda na základních cílech vzdělávání, které mohou sloužit pro hodnocení práce školy a jejích změn, ovšem není samozřejmá a byla výsledkem dlouhé, často vyhocené společenské debaty (někdy se mluví o kurikulárních válkách), která ve vyspělých zemích trvala řadu desítek let a stále není definitivně uzavřena (a pravděpodobně ani nikdy jasně uzavřena být nemůže). Podrobnější popis lze najít například v práci Dvořáka (2012). Zatímco v České republice trpíme přílišnou vágností a nekonkrétností cílů, některé zahraniční systémy se dopustily naopak chyby spočívající ve stanovování příliš konkrétních a náročných cílů například ve formě požadovaných ročních přírůstků ve výsledcích testů, jichž zřejmě nemohlo být dosaženo (viz tzv. adequate yearly progress v minulé dekádě v USA).

Pro naše prostředí se nabízí jako logické východisko současná politika Evropské unie v oblasti vzdělávání a odborné přípravy, která ve své části věnované počátečnímu vzdělávání představuje vyváženou kombinaci základních a nadpředmětových dovedností (viz 2.2). Oproti situaci, z níž vycházely české rámcové vzdělávací programy, došlo k reformulaci souboru kompetencí, jež si mají žáci v počátečním vzdělávání osvojovat (přesněji řečeno, vedle původních kompetencí pro celoživotní vzdělávání byl nyní vytvořen rámec kompetencí pro počáteční vzdělávání). Nyní tvoří dvě skupiny, které uvádíme níže.

**Základní klíčové kompetence** odpovídají tradičním vzdělávacím oblastem (i když by neměly být chápány jako něco, za co zodpovídá pouze učitel jednoho předmětu):

komunikace v mateřském jazyce,

komunikace v cizím jazyce,

matematická gramotnost a kompetence v oblasti přírodních věd a technologií,

informační a komunikační technologie.

**Transversální/průřezové klíčové kompetence:**

učit se učit,

interpersonální, interkulturní a sociální kompetence a kompetence občanské,

podnikatelské dovednosti,

kulturní rozhled.

„Aby si Evropa v celosvětovém měřítku udržela silnou pozici (...), je třeba věnovat více pozornosti zvýšení úrovně základních dovedností, jako je schopnost psát, číst a počítat, zvýšení atraktivity matematiky, přírodních věd a technologií a posílení jazykových znalostí.“ (Závěry Rady..., 2009)

Lze si povšimnout, že ve srovnání s novějším evropským pojetím v RPV ZV mezi *klíčové kompetence* nebyla výslovně zahrnuta matematika, přírodní vědy a informační technologie (ani kulturní rozhled). Novější evropské chápání klíčových kompetencí je blíže tradičnímu chápání poslání školy než naše rámcové programy, které z tohoto hlediska odrážely určitou jednostrannou orientaci na „nové“ měkké dovednosti a vyžadovaly by proto revizi. V zahraničních systémech se dnes (znovu) klade velký důraz na podporu předmětů STEM (science, technology, engineering, and mathematics), tedy na „tvrdé“ vzdělávací obory.

Výhodou nového rámce kompetencí je to, že do určité míry poskytuje společné zastřešení jak pro původní rámcové vzdělávací programy s důrazem na klíčové kompetence, tak pro později vytvářené vzdělávací standardy, které jsou formulovány v jazyce oborových (předmětových) kompetencí. Nevýhodou je, že moderni-



zace rámce kompetencí na národní úrovni by vyžadovala velkou revizi všech školních vzdělávacích programů, což by zřejmě bylo politicky i prakticky nežádoucí. Tento problém nicméně dříve nebo později bude muset být řešen – jak jsme uvedli již v části 2.3, pravděpodobně dojde k revizi modelu dvoustupňového kurikula a principu povinné tvorby ŠVP v každé škole.

## 2.3 Supervize a hodnocení výuky

Porovnání české a mezinárodní situace a základní poznatky k tomuto tématu jsme uvedli v bodě 2.4.

## 2.4 Sledování výsledků žáků – práce s daty

Rozhodování podložené daty (nebo dokonce „big daty“) se stalo trvalým znakem mnoha současných přístupů. V našem prostředí však vůči měření vzdělávacích výsledků stále panuje nedůvěra. Může to být, kromě jiného, důsledek tradice humboldtovského pojetí vzdělání, podle něž to, co je ve vzdělání nejvýznamnější – hledání pravdy, svobody a krásy, zušlechťování ducha atd., je neměřitelné. Proto je část pedagogické a rodičovské veřejnosti skeptická vůči testování a jiným formám měření vůbec, zatímco další část má námitky vůči plošnému testování a jeho použití pro hodnocení škol nebo se obává možnosti zneužití dat. Přispívá k tomu malá zkušenost s profesionálními testy a možná také zájmy komerčních producentů testů.

Je třeba chápat, že „data“ nejsou jen výsledky testů (i když ty by měly hrát zásadní roli), ale také další ukazatele: demografické charakteristiky žáků umožňující např. identifikovat školy pracující v podobných podmínkách a s podobnou žákovskou populací, informace o učitelích, o nabízeném kurikulu a o procesech výuky ve škole, o chování žáků a non-kognitivních výsledcích atd. Obecně platí, že data jsou dobrý služebník a zlý pán. Obecná doporučení říkají, že je potřeba měřit to, co je důležité, učinit data dostupná těm, kdo je potřebují, a současně zajistit důvěrnost dat a jejich ochranu před únikem a zneužitím. S tím souvisí potřeba získat si důvěru všech partnerů (učitelů, rodičů, žáků, zřizovatele), že data budou sloužit ve prospěch dětí, že jsou důvěryhodná, chráněná apod.

V sousedním Německu byla vzdělávací politika rovněž dlouho založena „na hodnotách, nikoli na datech“, což vedlo k neprůhlednosti systému a nedostatečné odpovědnosti/akontabilitě. Nejde o to stavět proti sobě humanistické hodnoty, jejichž doba se opět vrací (viz část 1), a měřitelné výsledky, ale skloubit hodnotová východiska a empirická data.

V první dekádě nového tisíciletí však Německo učinilo kroky typické pro reformu založenou na standardech – vytváří standardy, zavádí vlastní systém externího hodnocení. Hodnocení založené na standardech předpokládá konstruktivní spolupráci učitelů, vzdělavatelů učitelů, výzkumníků a politiků. Odpovědní politici si uvědomují, že pro řízení systému jsou důležitá jak celoplošná, tak výběrová šetření. Proto se provádí některá šetření každý rok – vždy rok před koncem daného stupně vzdělávání, tedy ve 3. a 8./9. ročníku (VERA-3 a VERA-8), některá šetření výběrově (NAS-P jednou za pět let v primární škole a NAS-S jednou za tři roky v sekundární škole) a současně se Německo dále účastní hlavních mezinárodních srovnávacích studií TIMSS/PIRLS a PISA,



vytváří institucionální podmínky posilující kapacitu pro sběr a analýzu dat. Souběžně se však realizuje řada dalších reforem, které mají zvýšit schopnost systému nejen výsledky hodnotit, ale také je zlepšovat (změna struktury tradičně selektivního systému, experimenty s celodenní školou, podpora imigrantů, zvýšení kvality učitelů apod.). Došlo k významnému posunu ve všech třech oblastech PISA (mezi 2000 a 2012), kterého bylo dosaženo především zlepšením výsledků slabých žáků. V matematice se jednalo jak o lepší výsledky žáků, tak o zmenšení rozdílů. Významné jsou pozitivní efekty reforem na imigranty.

Dlouhodobě se pracuje s daty v anglosaských zemích. Nejnovější americký federální zákon o školství (Every Student Succeeds Act, schválený v době mandátu prezidenta Obamy) zmiňuje data více než stokrát (!). Pokus o spojení využívání dat a podpory znevýhodněných žáků popíšeme v části 3.6. Další příklady z této oblasti uvádí např. zpráva *Rovnost a kvalita...* (2012, s. 125–128).

#### Příklad dobré praxe 5

##### **Dwr-y-felin Comprehensive School**

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Trvalé charakteristiky školy.

Země, region, sídlo

Spojené království, Wales, Neath Port Talbot.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Ve Walesu jsou preferovány komprehenzivní, tedy jednotné sekundární školy vzdělávající všechny děti a dospívající ve věku 11–16 let společně. Velká (zhruba tisíc žáků) a velmi různorodá žakovská populace v jedné škole klade velké nároky na výuku i výchovnou práci.

Zdroje a nástroje

Precizní systém dat o žácích a jejich výsledcích vyžaduje odpovídající hardware a software.

Cíle

Včasná detekce problémů žáků a odpovídající intervence.

Jak to funguje

Všichni ve škole se zabývají daty. Mají vytvořenu řadu indikátorů, které sledují (užívají pro práci s daty vztaženými k jednotlivcům termín *tracking systém* čili systém sledování jednotlivců; my známe tento termín spíše ve smyslu diferenciace žáků – jde o shodu v označení, ne obsahu). Např. výsledky testu kognitivních schopností kombinované s daty o socioekonomickém statusu rodiny žáka a regionu predikují na vstupu do sekundární školy, jakých výsledků by měli jednotliví žáci dosáhnout za tři roky (v polovině studia) a u závěrečných zkoušek (GCSE). Učitelé výsledky žáků na pozadí této predikce sledují, vědí, kde by měli prospěchově žáci být, pokud tam nejsou, přijímají opatření – silná podpora výchovná a akademická (zejména v oblasti gramotnosti) jsou propojeny. Na druhou stranu existuje značná flexibilita – pro žáky, u kterých je velké riziko předčasného odchodu ze školy, mohou upravit rozvrh, dokonce snížit počet hodin povinné docházky (!).



## Shrnutí

Úzkostlivá snaha opírat manažerská i pedagogická opatření ve škole o data vede k vysoké efektivitě a výborným výsledkům školy.

## Přínosy, potenciál a bariéry

Negativní predikce může působit jako sebesplňující předpověď (Pygmalion efekt).

## 2.5 Lepší využívání času

Jednou z cest, kterou zahraniční vzdělávací systémy usilují o kompenzaci sociokulturního znevýhodnění a prevenci sociálněpatologických jevů, je rozšíření služeb školy, často současně s prodloužením doby, kdy je žák ve škole. Velká pozornost se tomu zejména s ohledem na podporu integrace imigrantů věnuje v Německu – tzv. celodenní škola čili Ganztagschule (Pavlíková, 2010), která mj. navazuje na školní družiny (Hort) v bývalé NDR. Tradiční je celodenní škola ve Francii, kde se považuje za výrazné opatření snižující znevýhodnění žen-matek na trhu práce. Aby byly socializační, ale třeba i zdravotní funkce školy posíleny, některé vlády příslušná opatření výrazně dotují. Například ve Walesu některé školy v oblastech s vyšší kumulací sociálních rizik v místním ekvivalentu „ranní družiny“ všem žákům (bez ohledu na socioekonomickou situaci jejich rodiny) nabízejí snídani zdarma. Zaznamenali jsme, že v našich podmínkách může nastávat spíše opačný vývoj, na kterém se mohou podílet faktory ekonomické (služby jsou zpoplatněné) i administrativní.

K lepšímu využívání času pro výuku směřují také opatření zaměřená na kázeň ve škole, která však patří spíše do tematiky kultury školy.

## Příklad dobré praxe 6

### **Pokuty za prodloužení prázdnin**

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Praxe do roku 2016.

Země, region, sídlo

Spojené království – Anglie a Wales.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Školy reagovaly na rozšiřující se praxi rodinných dovolených mimo oficiální termíny prázdnin, motivované hlavně nižšími cenami služeb mimo sezónní rekreace.



Zdroje a nástroje
Pokuty ve výši 60 GBP (cca 2000 Kč) za nedostatečně odůvodněnou, byť omluvenou absenci (zvyšuje se na 120 GBP, pokud není uhrazena do tří týdnů, případně může jít až o tříměsíční trest odnětí svobody).
Cíle
Explicitní vyjádření významu školní docházky a času ve škole.
Jak to funguje
<p>V roce 2016 získal velkou pozornost médií proces, v němž se rodič bránil pokutě 60 GBP za to, že vzal svou dceru na dovolenou na Floridu do Disneylandu během prvního týdne školního roku. Soud pokutu skutečně zrušil s tím, že nebyl dostatečně brán v úvahu kontext a u žáků, kteří mají jinak dobrou docházku, představuje cestování s rodinou obohacení, nikoli ohrožení vzdělávání.</p> <p>Ministerstvo školství přislíbilo upravit znění školského zákona a dalších předpisů, ale vyjádřilo přesto zklamání: „Existují jasné doklady, že každý den navíc, který dítě zamešká, snižuje jeho šanci získat dobré výsledky zkoušek GCSE, a to může mít trvalý vliv na jeho životní šance.“ (Term-time holiday..., 2016)</p>
Shrnutí
Případ ukazuje význam, který je přisuzován školní docházce, i když je třeba samozřejmě hledat rozumnou rovnováhu, která v konkrétní situaci mohla být porušena.
Přínosy, potenciál a bariéry
Příklad odráží specifickou kulturu a pojetí významu školního vzdělávání.

## 2.6 Podpora žáků – podpora rovných příležitostí a překonávání neúspěchu

Cíl PV se v zahraničí někdy shrnuje do principu: vyšší výkony (žáků), menší rozdíly (mezi skupinami). Zlepšení práce školy totiž nemusí být zaměřeno jen na inovace ve smyslu změny obsahu, může znamenat kupříkladu „jen“ to, že více žáků zvládne ve škole to, co dříve bylo dostupné jen žákům většinové populace nebo z rodin náležejících ke střední třídě.

Východiskem pro plánování, vyhodnocování a modifikování opatření je dostupnost dat o situaci; v této oblasti je v porovnání se zahraničím u nás z mnoha důvodů situace neutěšená (viz příklad). Základní přehled problematiky podává např. publikace *Rovnost a kvalita...* (2012), pro české prostředí pak zpráva *Rovný přístup...* (2014).

Pro úspěšné vzdělávání žáků z etnických menšin, které se mnohdy kryjí se znevýhodněnými skupinami, je důležité, aby ředitel budoval vztahy s členy příslušných komunit ve škole i mimo školu.

Jedním specifickým českého školství, na něž jsme poukázali výše, je určité podcenění „tvrdých“ oborů (STEM).



Uvedli jsme, že zahraniční vzdělávací systémy i vzdělávací politika Evropské unie na ně klade obnovený důraz. V souvislosti se zvyšováním rovnosti šancí uvedme, že předměty STEM představují zvláštní příležitost pro integraci cizinců/migrantů a do značné míry také českých žáků s určitými typy znevýhodnění, neboť pracují s jinými symbolickými systémy, než je přirozený jazyk, a jsou také méně závislé na znalosti (národního) kulturního kontextu, proto v této oblasti není jazyková a kulturní bariéra překážkou úspěchu. Oblasti jako matematika, informatika, inženýrství, přírodní vědy nebo i medicína představují pro nadané žáky s odlišným etnickým původem velkou šanci na sociální vzestup i tehdy, pokud například nastoupili do českého školství ve vyšším věku a nezvládli dokonale češtinu.

#### Příklad dobré praxe 7

##### **No Child Left Behind (NCLB)**

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Legislativa přijata v roce 2001, v roce 2015 byla nahrazena novým zákonem *Every Student Succeeds Act*.

Země, region, sídlo

Spojené státy americké.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Tradičně velmi decentralizovaný vzdělávací systém s vysoce různorodou žákovskou populací.

Zdroje a nástroje

Základními pilíři tohoto systému se staly vzdělávací standardy a na nich založené každoroční plošné testy.

Cíle

Celkové zvýšení výsledků a současné snížení rozdílů mezi různými demografickými skupinami.

Jak to funguje

Vzhledem k tomu, že veřejné primární a sekundární školy pracují ve velmi rozdílných podmínkách, nebyly srovnávány výsledky škol, ale požadovalo se, aby se každá škola porovnávala se svým dosavadním výkonem a soustavně se zlepšovala proti své počáteční úrovni. Bylo vyžadováno plnění cílů školy jako celku, ale pracovalo se s disgregovanými daty. To znamená, že data o výsledcích žáků se sledovala pro různé podskupiny (rasové/etnické, žáci znevýhodnění svým socioekonomickým zázemím, žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, s omezenou znalostí vyučovacího jazyka), pokud byly ve škole zastoupeny v takovém počtu, aby dílčí data poskytovala dostatečnou statistiku. Očekávaného meziročního zlepšení (adequate yearly progress) měla dosahovat i každá z podskupin. Distrikty měly povinnost publikovat a rozšiřovat výsledky žáků rodičům, učitelům, školám a obcím. Také státy jako celky byly povinny publikovat každý rok souhrnné zprávy o dosaženém zlepšení (státní vysvědčení).



## Shrnutí

Porovnávala se disagregovaná data o meziročních změnách výsledků žáků ve škole a na ně byl navázán systém odměn a sankcí pro školy. Očekávaných cílů nebylo v plném rozsahu dosaženo.

## Přínosy, potenciál a bariéry

System vyvolal prudkou kritiku, částečně ideologicky podmíněnou, částečně založenou na věcných argumentech. Panuje široký souhlas s názorem, že zákon zaměřil pozornost škol na práci s různými podskupinami žáků a zvýšil péči o vzdělávací výsledky menšin, což je pozitivní. Požadované tempo zlepšování však nebylo reálné, systém testové akontability měl řadu vedlejších nežádoucích výsledků. Ve své původní podobě program NCLB skončil. Nová úprava zachovala povinnost všech státních škol každoročně testovat všechny žáky od třetího do osmého ročníku. Je však na jednotlivých státech unie, aby rozhodly, jaké důsledky budou vyvozeny z výsledků testování a jaká opatření se přijmou vůči málo úspěšným školám.

## 2.7 Podpora učitelů a jejich profesního rozvoje

V oblasti dalšího vzdělávání učitelů se jako úspěšné jeví projekty probíhající ve škole, s aktivní spoluprací více učitelů z jedné školy (dle aprobace, vyučující obdobnou žákovskou populaci apod.). Často zapojují i vedení a buď celý sbor, nebo předmětový tým. Vykazují vysoký kontaktní čas mezi poskytovatelem a příjemcem podpory a současně celkovou delší dobu trvání. Tematicky bývají zaměřené na specifické znalosti předmětu/oboru spíše než na obecné schopnosti napříč předměty. Důležitá je koherence – návaznost na předchozí a budoucí aktivity v rámci systému profesního rozvoje učitelů. Dalšími faktory jsou vysoká odbornost lektora, korespondence mezi typem podpory a fází reformy ve škole. Je velmi významné, aby při výběru podpory měli významné slovo sami učitelé a další zainteresované skupiny, zároveň však doporučujeme respektovat princip rozhodování o cílech a formách podpory podloženého „daty“ o potřebách žáků.

Mezi důležité nástroje patří personální podpora (interní a externí odborné služby jako psychologové a speciální pedagogové, koučování, asistenti učitele, dobrovolníci, rodiče); kolegové (interní mentoring – ze stejné školy, z okolních škol); učebnice, metodické materiály a metodické servery, elektronické platformy pro práci učitele a v neposlední řadě zbavení učitele zátěže způsobené vykonáváním neodborných činností.

Učitelé v různých fázích své profesní dráhy potřebují odlišnou podporu. Za prioritní příjemce podpory jsou v zahraničí považováni zejména učitelé v pozdějších fázích kariéry a učitelé nově nastupující do škol. V českých podmínkách se často uvažuje jen o čerstvých absolventech (uvádění).

Velmi sporným tématem jsou v současné době systémy finančního motivování učitelů v závislosti na výsledcích jejich žáků (Dvořák et al., 2010a; Starý et al., 2012).





## 2.8 Mimořádná opatření: restart škol

Pro školy, kterým se dlouhodobě nedaří zlepšit výsledky, se někdy v zahraničních systémech používá stupňovitý systém podpory, ale i sankcí. Například v USA v rámci systému NCLB (popsaného výše) se u školy, která dva roky za sebou neplnila stanovené cíle v oblasti zlepšování prospěchu žáků, přistoupilo k těmto opatřením: škola byla označena jako „identifikovaná“ a do tří měsíců musela vyvinout plán nápravy (po konzultacích se sborem, rodiči, komunitou, externími odborníky). Škole i žákům byla poskytována podpora. Pokud se ani v druhém školním roce po identifikaci nezlepšila, pokračovala podpora, ale muselo přijít i další opatření (nejméně jedno) z následujícího spektra: změna kurikula, personální změny na pozicích vedoucích pracovníků, omezení pravomocí vedení školy a přidělení krizových poradců, prodloužení školního roku nebo školního dne, reorganizace správy školy. Pokud nápravná opatření nevedla v dalším roce k výsledku, došlo k zásadní reorganizaci, např. výměna většiny personálu včetně ředitele, převedení pod přímou správu státu, nebo naopak pod zkušeného soukromého zřizovatele.

Ve Spojeném království jsou jednotlivé vzdělávací systémy relativně nezávislé. Anglický zákon o akademiích (Academies Act, 2010) si kládł za cíl umožnit školám získat daleko větší autonomii v personální, finanční a kurikulární oblasti. Během několika málo let se takřka polovina anglických sekundárních škol stala akademiemi. To vedlo k fragmentaci školského systému. Soudržnost systému udržují naopak spontánně vzniklé řetězce: některé jsou vedeny úspěšnými školami, jiné vedou „dobročinné“ či neziskové organizace, ale proniká sem i komerční sektor, např. cestou privatizace některých služeb, které jsou nakupovány od komerčních poskytovatelů. V některých řetězcích se šíří podnikatelská kultura vedení. Ředitelé škol rádi přijali roli manažerů, vnímají to jako zvýšení své prestiže v očích veřejnosti jako odpovědných a schopných profesionálů, hlásí se hrdě k orientaci na kvantitativní výsledky a data. Jsou si vědomi zúžení kurikula, ale považují to za správný krok (základní dovednosti jsou důležité). Některé řetězce jsou velmi úspěšné a mají velký přínos pro žáky ze znevýhodněného prostředí, i když jiným se to nedaří.

Příklad dobré praxe 8

### **Newport High School**

<http://www.newporthigh.co.uk/>

Orientace v čase (délka trvání iniciativy, délka zapojení vybrané školy aj.)

Radikální změna v průběhu zhruba 1 roku (nezahrnuje výstavbu nové budovy).

Země, region, sídlo

Spojené království, Wales, Newport.

Charakteristika škol/y (počet žáků, složení žáků, charakteristika sboru aj.)

Škola, která čelila velkým problémům, byla inspekci nepříznivě hodnocena.



## Zdroje a nástroje

Radikální změna práce školy metodou restrukturalace. Předpokládá poměrně značné finanční prostředky (na straně zřizovatele – investice do infrastruktury) i lidský potenciál.

## Cíle

Zásadní obrat vedoucí ke zlepšení studijních výsledků žáků i celkové kultury školy.

## Jak to funguje

Škola se v podstatě „restartuje“. Přesunula se do nové budovy, došlo ke kompletní výměně vrcholného vedení školy, poměrně hodně učitelů dostalo nabídku na předčasný důchod nebo odstupné, takže se obměnila řada učitelů během jednoho roku.

## Shrnutí

V případě dlouhodobých závažných problémů se přijímají radikální opatření.

## Přínosy, potenciál a bariéry

Bariérou je odlišná kultura i pracovněprávní legislativa.

V současné situaci převisu poptávky po kvalifikovaných učitelích nad nabídkou je limitem i dosažitelnost efektivních učitelů zejména některých aprobací (STEM).



### 3. Přenositelnost zahraničních zkušeností do českého prostředí a její limity

Je třeba si uvědomit, že mnohé z poznatků uvedených v předchozí kapitole byly získány v kontextech odlišných od situace škol v České republice. Vedle toho však musíme zohlednit i to, že pojem vedení (leadership) byl původně přenesen z mimoškolního prostředí do školy, která není běžnou, ale značně specifickou organizací (Pol, 2007a). Je pro ni charakteristický model řízení, kde každý pedagogický pracovník vykonává svou činnost autonomně na základě své vysoké kvalifikace (ve škole je každý učitel obvykle absolvent vysoké školy). Pedagogické vedení tak může být chápáno i negativně, jako snaha omezit tradiční profesní autonomii učitelů (Scheerens, 2012) např. důrazem na hospitace a kontrolu výsledků žáků.

Veškeré úvahy o zahraniční praxi pedagogického vedení v sobě nesou riziko přenášení pojmů mimo jejich původní kontext. Jde o riziko každé srovnávací pedagogiky, která přenáší pojmy mezi vzdělávacími systémy s různou tradicí veřejné správy. Například mnoho poznatků pochází ze Spojených států, resp. z anglosaských zemí, kde nejsou výjimkami sekundární školy s několika tisíci žáky a několika stovkami učitelů a se širokou škálou volitelných předmětů (Marzano, Waters, & McNulty, 2005).

Novější shrnutí a přehledy sice už nevycházejí z výzkumů probíhajících v jediné zemi nebo v jediném kulturním okruhu, ale jsou získávány buď narativními syntézami, nebo metaanalýzami dat z více různých zemí. Tak je tomu například v analýzách založených na datech z mezinárodních šetření PISA nebo TIMSS. Přesto je nutné zachovat opatrnost a je na místě připomenout zajímavý postřeh Reynoldse et al. (2014): pokud se analyzují faktory přispívající k efektivitě vzdělávání, pak vlivy na úrovni třídy (výuky, učitele) se zdají být relativně stejné při přechodu mezi různými kulturami. Avšak faktory na úrovni školy se při srovnávání různých národních vzdělávacích systémů chovají odlišně. Podle Reynoldse et al. (2014) jsou sice shodné na konceptuální úrovni (to znamená, že všude je důležité pedagogické vedení prováděné ředitelem), ale v různých kulturách se liší to, jak efektivně ředitelé pedagogické vedení realizují – viz například diskusi o monitorování a ovlivňování výuky, kde se i mezi úspěšnými systémy liší míra direktivity. V některých národních kurikulárních dokumentech se očekává tvořivá součinnost učitelů a škol při dotváření kurikula na úrovni škol a tříd, je považována za žádoucí a je podporována. V jiných zemích může být naopak vyžadována *fidelita* (asijské země), očekává se, že učitel bude předávat kurikulum bez velkých modifikací, popřípadě že jeho expertnost spočívá v tom, jak vyučovat, ale nemá měnit to, co se má vyučovat.

Bylo by proto velmi žádoucí, aby případné celoplošné změny spočívající v implementaci zahraničních modelů byly vždy prováděny až po důkladném vyhodnocení pilotáže v menším měřítku, která ověří jejich realizovatelnost v národních podmínkách.



## 4. Závěry a doporučení

Doporučení, která zde uvádíme, sahají od velmi obecných a takových, která vyžadují výraznou politickou nebo veřejnou podporu, až po konkrétní kroky uskutečnitelné v jednotlivých školách. Jsme si vědomi, že zejména první část těchto opatření přesahuje rámec realizace jednoho rozvojového programu. Je však nutné připomenout, že bez určitých systémových opatření (legislativních, rozpočtových aj.) budou snahy jednotlivých ředitelů či zřizovatelů o PV, o zlepšení procesů a výsledků učení a o překonávání nerovností odsouzena vždy jen k částečnému úspěchu.

Nebylo naším cílem vytvářet zcela nová doporučení. V posledních letech vzniklo několik důležitých materiálů, na které jsme již upozornili a které obsahují doporučení, jež spadají do oblasti PV. Jejich realizace by vedla k podstatnému zlepšení v této oblasti. Stručně na ně odkážeme, uvedeme však i některé další návrhy.

### 4.1 Doporučení pro úroveň vzdělávacího systému

#### Formulování jasných cílů a jejich komunikace rodičům a dalším partnerům

Jedním z největších problémů českého školství je vágnost a nejasnost vzdělávacích cílů. Výzkumy ukázaly, že jazyk rámcových vzdělávacích programů je překážkou pro jejich implementaci (Píšová et al., 2011; Dvořák et al., 2015). Zároveň tyto dokumenty, které koncepčně začaly vznikat před více než patnácti lety, zastarávají.

- Obecná nedůvěra vůči tradičním institucím se týká i veřejného školství, z různých důvodů (včetně komerčních zájmů) jsou často vyzdvihovány různé alternativní přístupy. Elity by proto měly posilovat vědomí o škole jako pro většinu žáků nezastupitelné instituci a hodnotě vzdělání obecně, zvláště pak o hodnotě náročných, ale důležitých předmětů STEM. To ovšem neznamená, že školy mohou dostat bílým plátnem ve všem, co dělají.
- Je nutné jasně, jednoduše, v maximální míře s využitím termínů známých a srozumitelných učitelům, rodičům a zřizovatelům, formulovat úkoly jednotlivých stupňů školy. V situaci, kdy většina mladých lidí bude chtít získat terciární vzdělání, je nutné vzít v úvahu očekávání rodičů a dalších aktérů, že školy nižších stupňů připraví své žáky a studenty také na studium škol vyšších stupňů.
- Je vhodné navázat na vykonanou práci v oblasti konkretizace cílů prostřednictvím vzdělávacích standardů, popř. katalogů požadavků k maturitní zkoušce, a rozvíjet je.

#### Tvorba a koordinace školního kurikula

Delegování tvorby kurikula do škol nepřineslo očekávané výsledky, někde se stalo jen další byrokratickou zátěží ředitelů škol. Jak kvantitativní, tak kvalitativní šetření ukazují, že i s delším odstupem je kurikulární reforma ve školách spíše odmítána (Dvořák et al., 2015).



- Je třeba kriticky přehodnotit princip povinného vytváření všech komponent školního vzdělávacího programu v každé škole, naopak podporovat spolupráci škol a sdílení dobré praxe v oblasti učebních plánů a osnov; dále pak snížit důraz, který je v kontrolní činnosti kladen na vstupy (správnost ŠVP), a zvýšit důraz na reálný průběh výuky.

## Supervize a hodnocení výuky

- Zajistit, aby externí hodnocení prováděné Českou školní inspekcí, zřizovateli a dalšími aktéry škol nebylo zaměřeno pouze na ekonomické a administrativní aspekty činnosti školy, ale také a především na oblast vzdělávání, a to jak z hlediska průběhu výuky, tak hlavně z hlediska výsledků žáků.
- Je vhodné revidovat dokument *Kvalitní škola* (2015) tak, aby byl pregnantnější a jasněji odrážel důležitost výsledků žáků a jejich průběžného zlepšování, které při inspekčním posuzování musí začít hrát významnější roli.

## Sledování výsledků žáků – práce s daty

„Vytvoření pozitivního prostředí pro vzdělávání musí být podpořeno přesnou diagnózou, spolehlivými informačními systémy a správnými údaji.“ (Rovnost a kvalita, 2012) Přestože některé soukromé společnosti v této oblasti nepochybně sehrály průkopnickou úlohu, existuje také celá řada rizik, která vyplývají z delegování provozování takových systémů do komerční sféry. Doporučujeme proto rozvíjet existující státem provozované systémy (Cermat a ČŠI ČR).

- Na všech úrovních je vhodné podporovat kapacitu vytvářet, zpracovávat a interpretovat různá data o žácích, učitelích a školách.

Je třeba pokračovat v budování systému InspIS a vytvářet legislativní, odborné, ekonomické a technické předpoklady pro to, aby školám byly dostupné nástroje pro validní a reliabilní posuzování žákovských předpokladů ke studiu a pro hodnocení různých aspektů výuky, především základních dovedností/gramotností v mateřském a cizím jazyce, v matematice, přírodních vědách, informatice a pokud možno i v transversálních klíčových kompetencích (k učení, k řešení problémů aj.), ale také nonkognitivní oblasti (postoje občanské, ke škole apod.).



## Lepší využívání času

- Doporučujeme uvádět kumulativní informace o absencích (omluvených i neomluvených) ve škole ve stanoveném členění, popř. další časové charakteristiky reálné výuky do povinných modulů InspiS.

## Podpora žáků – podpora rovných příležitostí a překonávání neúspěchu

- Zahraniční vzdělávací systémy usilují o to, aby znevýhodněné žáky vyučovali nejlepší učitelé, protože pro tyto žáky je kvalitní výuka nejdůležitější. To by vyžadovalo řadu změn ve vzdělávací politice.
- Nabízí se například finančně podpořit systém doučování ve školách.

## Podpora učitelů a jejich profesního rozvoje

Vzhledem k tomu, že v posledních letech byla u nás otázce profesního růstu učitelů věnována mimořádná pozornost, není vhodné na národní úrovni navrhopvat jiná opatření. Doporučujeme implementovat vytvořený systém, důsledně ho evaluovat a na základě zkušeností potom provést jeho modifikaci.

## 4.2 Doporučení pro činnosti center podpory v krajích

Studie úspěšných vzdělávacích systémů poukazují na klíčovou roli, kterou hrají střední články řízení (Hargreaves & Ainscow, 2015). Pokud se totiž předmětem řízení stává jednotlivá škola, hrozí, že bude docházet ke zlepšování jedné školy na úkor sousedních (úspěšná škola přetáhne lepší žáky i učitele). Tento efekt byl v zahraničí opakovaně popsán a dokumentovali jsme ho i v českém prostředí. Takové „zlepšení“ však do určité míry jen znamená přesun problémů jinam. Zároveň se ví, že i když vzniknou jednotlivé „kvalitní“ školy, samovolné šíření úspěšných praktik do sousedních škol neprobíhá příliš intenzivně.

Na druhou stranu, jak ukázala i česká reforma, prosadit komplexní systémové reformy z celostátní úrovně do všech škol je také nesmírně obtížné a obvykle neúspěšné. Základní školy v České republice představují svými vnějšími podmínkami, strukturou, personálním obsazením, žakovskou populací velmi různorodé jednotky (totéž platí na úrovni geograficky vymezených regionů). Celostátní reforma – i když pod heslem autonomie školy – jim stanovuje jednotné závazné termíny pro klíčové kroky bez ohledu na specifika situace různých škol (tak například by mohla tvorba ŠVP kolidovat s velkou rekonstrukcí školní budovy nebo s personální změnou na pozici ředitele, který neměl dost času sžít se se sborem). Pokud je reforma koordinována na úrovni středních článků, může specifické situace škol lépe zohlednit.



V České republice však se zánikem odvětvového řízení školství de facto zanikla ta úroveň řízení základního školství, která se v zahraniční literatuře označuje často jako úroveň distriktu. Otázka pedagogického vedení na úrovni mezi školou a národní vzdělávací politikou se tak v našem prostředí bohužel nejeví jako aktuální problém. Můžeme tedy pro střední články navrhnout pouze podpůrná opatření.

## Centra podpory v krajích

Zahraniční regionální centra podpory jsou vytvářena buď jako tematicky specializovaná, nebo široce zaměřená. Tyto dva přístupy se mohou do určité míry doplňovat, kdy každé centrum bude zároveň poskytovat základní všeobecnou podporu ve svém regionu a současně bude pro celou republiku zajišťovat některé specializované informace nebo služby.

- V zahraničí se doporučuje zvláštní podporu směřovat do obcí nebo škol s vysokým podílem socioekonomicky, sociokulturně nebo jinak znevýhodněných žáků. Pro výběr příjemců podpory mají sloužit data o žácích a učitelích z celoplošného monitorování. Protože tato data u nás chybí, mají regionální centra (dále RC) klíčovou roli při identifikaci a výběru škol, které potřebují zvýšenou podporu, nebo naopak mohou sloužit jako modelové.
- Poskytováním technické podpory ředitelům (telefonické, e-mailové konzultace k aktuálním problémům v oblasti legislativy apod.) je možné uvolňovat čas vedení školy pro PV. U škol vybraných pro intenzivní podporu (problémové i modelové) je vhodné poskytovat konzultace a podporu ve škole.
- Doporučujeme nechat každé RC (popř. dvojici RC – jedno ze západní a jedno z východní části republiky) zvolit si podle lokálních problémů a zdrojů věcnou specializaci, na kterou by se zaměřilo a v rámci celé sítě by zajišťovalo jeho metodickou garanci (výběr a supervize lektorů, evidence a tvorba metodických materiálů apod.). Při tom je logické využít silných stránek existujících blízkých akademických pracovišť (možná zaměření: testování žáků a interpretace dat; kvalita výuky a hospitace; hodnocení učitelů a personální práce; podpora konkrétních skupin znevýhodněných; oborové didaktiky – čtenářská a matematická gramotnost, přírodní vědy...; režimová opatření a využití mimoškolní činnosti).
- Dále lze v regionu vytvářet modelové školy, které představují příklady úspěšného řešení některé z oblastí PV, resp. které poskytují poradenství, možnost náslechu v jednotlivých vzdělávacích oblastech apod.
- Je vhodné vytvářet příležitosti pro společné hospitace výuky (např. s použitím videostudií), zácvik ředitelů v pozorování a hodnocení výuky.
- Současný systém, kdy školy působící v jedné lokalitě soutěží o žáky, zabraňuje účinné horizontální spolupráci. Proto budou centra vytvářet napříč regionem sítě škol pracujících ve stejných podmínkách, popř. usilujících o podobné inovace nebo čelících stejným problémům.
- V maximální míře je třeba spolupracovat s fakultami připravujícími učitele, ale i s dalšími odborníky (ekonomové, právníci, antropologové).



## 4.3 Doporučení pro úroveň školy

### Formulování jasných cílů a jejich komunikace rodičům a dalším partnerům

- Cíle v oblasti základních gramotností a dovedností pro konkrétní předměty doporučujeme učinit součástí strategického plánu školy. Lze je formulovat např. jako očekávané zlepšení výsledků v čase.
- Kultura školy musí prostřednictvím materiálních symbolů a chování pracovníků školy vyjadřovat, že učení je prioritou školy a od všech žáků jsou očekávány vysoké výkony.
- Je třeba používat jasný, vyvážený a učitelům i zřizovateli srozumitelný systém ukazatelů, které lze kvantifikovat a které pokrývají kognitivní oblast (prospěch, výsledky testů) i nonkognitivní cíle školy (např. docházka, míra dokončování školy).

### Tvorba a koordinace školního kurikula

- Domníváme se, že této oblasti byla v poslední době věnována značná pozornost. Lze uvažovat spíše o tom, že by se některé odpovědnosti ředitelů a škol v této oblasti staly nepovinnými.
- Je vhodné revidovat pojetí jednotlivých předmětů a konsenzuálně určit, na které oblasti je třeba klást větší důraz a kde naopak sociální a technologické změny vedou k žádoucímu omezení důrazu.

### Supervize a hodnocení výuky

V oblasti monitorování a přímého ovlivňování výuky ředitelem výsledky zahraničních výzkumů nejsou jednoznačné. Žádoucí míra ředitelovy direktivity v oblasti podoby výuky je kulturně podmíněná a může záviset na situaci školy – u školy s vážnými problémy mohou být na místě přesnější pokyny ředitele učitelům (blíže viz výzkumy uvedené v kapitolách 2.1 a 3).

- Vlastní zkušenost ředitele a jeho přímá výuka nemusí být vždy nejlepším předpokladem pro jeho schopnost monitorovat a hodnotit výuku jiných učitelů. Speciální příprava (např. zácvik do pozorování, účast na kolektivních analýzách hodin za pomoci videa) je zde nezastupitelná.
- Je vhodné usilovat o deprivatizaci výuky (otevřenost hodin pro kolegy a vítaná zpětná vazba k vlastní výuce, společné plánování hodin, reflexivní dialog o výuce).





- Doporučujeme delegovat monitorování a hodnocení výuky na metodické orgány ve škole.
- Je také třeba získávat zpětnou vazbu od žáků a studentů a brát ji vážně.

## Sledování výsledků žáků – práce s daty

- Je vhodné sjednocovat kritéria hodnocení ve škole.
- Dále se nabízí využívat externí hodnocení výsledků školy v jednotlivých předmětech, v nadpředmětových dovednostech i non-kognitivní oblasti (postoje, hodnoty) – dobrovolné testy poskytované ČŠI ČR, popř. komerčními zřizovateli.
- Kromě agregovaných dat je třeba provádět i detailní analýzu výsledků. (Jaké typy úloh z hlediska obsahu učiva, požadovaných dovedností našim žákům nejdou?)
- Doporučujeme srovnávat výsledky škol, které pracují ve stejných podmínkách.
- Dále je vhodné sledovat časové řady za použití (kvazi)standardizovaných testů.
- Užitečné je vytvořit systém včasného varování, který umožňuje na celoškolské úrovni prostřednictvím měřitelných ukazatelů podchytit rané signály o možných problémech žáků nebo tříd.

## Lepší využívání času

- Dodatečný čas je vhodné věnovat socializaci a podpoře žáků (školní družiny, školní klub, využití školou organizovaného doučování), aktivity o prázdninách pro děti ze znevýhodněného prostředí.

## Podpora žáků – podpora rovných příležitostí a překonávání neúspěchu

Neexistují žádná snadná opatření, která by vedla k tomu, že žáci ze znevýhodněného prostředí dosáhnou maxima svého potenciálu. Přesto existují určité znaky, kterými se odlišují úspěšnější školy od méně úspěšných v této oblasti.



- Doporučujeme přistupovat ke všem žákům jako k jedinečným bytostem, vnímat jejich individuální rysy, nepřisuzovat jim a priori stejné vlastnosti jako ostatním členům stejné skupiny.
- Je nezbytné podporovat znevýhodněné žáky při vstupu do školy a při přechodech mezi stupni vzdělávání.
- Lze lépe využívat vnější i vnitřní motivaci žáků k docházce, k ukázněnému chování, k učení.
- Učitelé mají tzv. diferenciální efektivitu. Někteří učitelé dosahují velmi dobrých výsledků u nadprůměrných žáků, ale neumějí dobře pracovat ve třídách s velkým zastoupením žáků slabých; u jiných učitelů je tomu naopak. Ředitel zná silné a slabé stránky členů sboru, a proto jich vhodně využívá.
- Lze zapojit asistenty a dobrovolníky (v některých zemích se velmi osvědčuje např. zapojení mladších důchodců do individuální podpory žáků). Zahraniční výsledky však ukazují, že ne vždy jsou asistenti využíváni tak, aby to vedlo k lepším výsledkům žáků. Někdy se mohou stát asistenti (žáka) spíše bariérou mezi učitelem a žákem.
- Nabízí se také využití peer (vrstevnických) programů.
- Užitečné je rozvíjet spolupráci se školskými poradenskými a neziskovými organizacemi.

Další konkrétní opatření na všech úrovních včetně školy jsou podrobněji popsána např. ve zprávě *Rovný přístup...* (2014).

## Podpora učitelů a jejich profesního rozvoje

- Klíčový způsob, jak ředitel ovlivňuje kvalitu výuky a výsledků své školy, je výběr učitelů a budování sboru (Branch, Hanushek, & Rivkin, 2012). Protože nelze očekávat, že by se v krátkodobém horizontu podařilo uvolnit ředitele pro pedagogické řízení, je nutné doporučit, aby se ředitel snažil do školy získat takové pracovníky, kteří nebudou soustavně pedagogické vedení (mikromanagement) a podporu potřebovat. Může to však narážet na nedostatek učitelů určitých aprobací.
- Doporučujeme vyhýbat se extrémům v oblasti metod: podporovat učitele při využívání samostatné práce žáků i kvalitního frontálního výkladu.
- V současné době se považuje za jeden z nejdůležitějších faktorů kvalitní výuky učitelovo hodnocení. Zaměřit se proto lze při monitorování výuky i plánování profesního rozvoje na jedné straně na bohatší formativní hodnocení, na druhé straně na větší objektivitu sumativního hodnocení včetně využívání externě standardizovaných testů.



- Když se škola rozejde se špatným učitelem, může se to projevit velmi rychlým zlepšením situace v celé škole.

#### 4.4 Doporučení pro vzdělávací aktivity

Zaměření na změnu myšlení a chování ředitelů se jeví jako potenciálně velmi efektivní přístup, jak ovlivnit, resp. zlepšit výsledky žáků. Ředitelé představují početně mnohem menší skupinu než učitelé, takže jejich vzdělávání a podpora, i kdyby byly plošné, budou finančně méně náročné než analogický program, který by mířil na učitele. Na druhou stranu, v České republice existuje celkově relativně velký počet škol (to je dáno strukturou obcí, tradicemi), potřebujeme proto najít dostatek kompetentních pedagogických lídrů, což může být i vzhledem k podfinancování školství poměrně obtížné.

Jak jsme naznačili na více místech v textu, ani v odborné veřejnosti nepanuje shoda na řadě otázek, které se týkají přímo způsobu, jakým by ředitel nebo širší vedení školy mělo provádět PV. Velmi rozdílné názory také panují v oblasti cílů, metod a forem výuky (připomeňme například výuku počátečního čtení, matematiky apod.). Proto se mohou ředitelům dostávat různě kvalitní, často i protichůdná doporučení. V této situaci by vzdělávací aktivity měly poskytovat vedoucím pracovníkům škol a představitelům vzdělávací politiky na všech úrovních velmi stručné a na co nejširším konsenzu založené přehledy či doporučení a výzkumem podložené dobré praxe v jednotlivých oblastech vzdělávací práce (didaktiky jednotlivých předmětů, kázeňská politika, přístup k různým skupinám se speciálními vzdělávacími potřebami apod.). V zahraničí jsou k tomu vytvářena specializovaná pracoviště, která se snaží „oddělit zrna od plev“, tedy postupy prokazatelně efektivní od těch, které mohou mít velkou publicitu, ale jejich efekty nejsou vědecky průkazné. To je důležité, protože různé módní inovace, někdy šířené i komerčními subjekty, jsou pro školu ztrátou peněz a pro ředitele ztrátou cenného času.

Pro rozvoj řídicích kompetencí doporučujeme připravit takové aktivity, které by cílové skupině umožnily vytvářet mentální modely v oblasti delegování monitorování/supervize výuky na vedoucí předmětových komisí, vedoucí ročníkových týmů, nebo další členy středního managementu školy. Tyto aktivity by měly zahrnovat rozvoj dovedností v oblasti analýzy vnějšího a vnitřního prostředí konkrétní školy, nebo školského zařízení cíleně k vytváření vlastního systému monitorování, respektive supervize výuky a promítnutí takto získaných zjištění do všech navazujících manažerských funkcí (plánování, organizování, personálních činností, vedení lidí, kontroly), a to ve všech paralelních fázích, kterými procházejí (analýza, rozhodování, implementace), tedy tak, aby výstupem těchto činností byl srozumitelně vymezený systém odpovídající jak specifickým potřebám školy, tak jejím personálním, finančním, materiálovým, organizačním a dalším zdrojům.

- Lze doporučit zvyšování kompetencí ředitelů pro personální práci, zejména pro posuzování a výběr nově přijímaných učitelů a udržení kvalitních učitelů.
- Dále je vhodné vést k orientaci na data při pedagogickém řízení školy, překonávat nedůvěru k testům jako nástrojům pro hodnocení žáků, aniž by se zašlo do druhého extrému a hodnocení práce školy se redukovalo na výsledky testů. Lze také poskytovat ředitelům ukázky standardizovaných nebo jinak kvalitních nástrojů, umožňovat školám pracujícím v obdobných podmínkách srovnávání (projít s řediteli postupně proces zadání, vyhodnocení a interpretace testů).



- Pro ředitele, vedení školy, vedoucí didaktických komisí je důležité pořádat setkání k trendům v oborových didaktikách (např. na které oblasti zaměřit větší pozornost a kde naopak lze snížit důraz).
- Je třeba zprostředkovávat ředitelům nezávislá hodnocení didaktických inovací, programů nabízených komerčními subjekty, učebnic, softwarů apod. – včetně varování před projekty, které postrádají odborný základ, ukázaly se jako neúčinné nebo předražené.
- S ohledem na ředitele ve školách působících v nepříznivém prostředí, s vyšší mírou žáků z vyloučených lokalit apod. je vhodné kombinovat jak podporu a rozvoj v obecných dovednostech vedení a pedagogického vedení, tak poskytování vzdělávání zaměřeného na specifické podmínky, v nichž pracují: „Vedoucí pracovníci škol, kteří dobře rozumějí sociálním, ekonomickým a politickým faktorům, které ovlivňují životy žáků ve školách, které řídí, jsou lépe vybaveni k realizaci úspěšných strategií.“ (Rovnost a kvalita..., 2012, s. 115) Je tedy žádoucí zaměřit se na otázky, které typicky komplikují vzdělávací působení škol v rizikových podmínkách, jako je motivace a kázeň žáků, docházka do školy, spolupráce s rodiči z odlišného sociokulturního zázemí apod.
- Doporučujeme, aby podpora cílové skupiny obsahovala také vytvoření studijní opory, která by zahrnovala ukázky modelových nástrojů monitorování a supervize výuky, které lze využít interními zaměstnanci školy, nebo školského zařízení.



## 5. Použité zdroje

- Academies Act. (2010). An Act to make provision about Academies. Dostupné z <http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2010/32/contents> *Analýza současných systémů sledování a hodnocení kvality a efektivity ve vzdělávání.* (2015). Praha: ČŠI ČR.
- Benbenishty, R., Astor, R. A., Roziner, I., & Wrabel, S. L. (2016). Testing the causal links between school climate, school violence, and school academic performance: A cross-lagged panel autoregressive model. *Educational Researcher*, 45(3), 197–206.
- Branch, G. F., Hanushek, E. A. & Rivkin, S. G. (2012). *Estimating the effect of leaders on public sector productivity: The case of school principals*. NBER Working Paper No. 17803. Dostupné z <http://www.nber.org/papers/w17803>
- Dvořák, D. (2011). Pedagogické řízení školy. Hledání obsahu pojmu. *Orbis Scholae*, 5(3), 9–25.
- Dvořák, D. (2012). *Od osnov k vzdělávacím standardům*. Praha: PedF UK.
- Dvořák, D., & Sedláček, M. (Eds.). (2011). Pedagogické vedení školy: Lidé v čele školy a učení žáků. [Tematické číslo.] *Orbis scholae*, 5(3).
- Dvořák, D., Starý, K., & Urbánek, P. (2015). Škola v globální době: Proměny pěti českých základních škol. Praha: Karolinum.
- Dvořák, D., Starý, K., Greger, D., Duschinská, K., Urbánek, P., Schollaert, R. et al. (2010a). *Metodická podpora učitele, nové organizační formy práce směřující k postupnému přechodu k vzdělávacím strategiím, které naplňují individuální rozvoj potřeb žáka*. Závěrečná zpráva pro MŠMT ČR.
- Dvořák, D., Starý, K., Urbánek, P., Chvál, M., & Walterová, E. (2010b). Česká základní škola: *Vícepřípadová studie vzdělávání*. 1. vyd. Praha: Karolinum.
- Graeber, D. (2012). Dead zones of the imagination: On violence, bureaucracy, and interpretive labor. The 2006 Malinowski Memorial Lecture. HAU: *Journal of Ethnographic Theory*, 2(2), 105–128.
- Grecmanová, H., Dopita, M., Poláchová Vašátková, J., & Skopalová, J. (2012). *Klima školy. Soubor dotazníků pro učitele, žáky a rodiče*. Praha: Národní ústav pro vzdělávání.
- Grissom, J. A., & Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. *American Education Research Journal*, 48(5), 1091–1123.
- Hallinger, P., Leithwood, K., & Heck, R. (2010). Leadership: Instructional. In: P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw (Eds.), *International encyclopedia of education* (s. 18-25). Oxford: Elsevier.



- Hargreaves, A. (2016). *Leadership Direction* (Plenární přednáška). European Conference on Educational Research, University College Dublin, 23.–26. 8. 2016.
- Hargreaves, A., & Ainscow, M. (2015). The top and bottom of leadership and change. *Phi Delta Kappan*, 97(3), 42–48.
- Hornig, E. & Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. *Phi Delta Kappan*, 92(3), 66–69.
- Chvál, M., Procházková, J., & Straková, J. (2015). *Hodnocení výsledků vzdělávání didaktickými testy*. Praha: ČŠI.
- Janík, T. & Chvál, M. (Eds.). (2012). Kvalita ve vzdělávání. [Tematické číslo.] *Orbis scholae*, 6(3).
- Janík, T. (2013). Od reformy kurikula k produktivní kultuře vyučování a učení. *Pedagogická orientace*, 23(5), 634–663.
- Janík, T., Minaříková, E., & Gröschner, A. (2015). Striving for Change: Video-Based Teacher Education Programmes and Related Research. [Tematické číslo.] *Orbis scholae*, 9(2).
- Janík, T., Pišová, M., & Spilková, V. (2014). Standardy v učitelské profesi [tematické číslo]. *Orbis scholae*, 8(3).
- Janík, T., Slavík, J., et al. (2013). *Kvalita (ve) vzdělávání: obsahově zaměřený přístup ke zkoumání a zlepšování výuky*. Brno: Masarykova univerzita.
- Kašparová, V., Boudová, S., Ševců, M., & Soukup, P. (2014). *Národní zpráva šetření TALIS 2013*. Praha: ČŠI.
- Klesající výsledky českého základního a středního školství: fakta a řešení*. (2010). Praha: McKinsey & Company.
- Kvalita vzdělávání v sociálně vyloučených lokalitách. Tematická zpráva*. (2015). Praha: ČŠI ČR.
- Kvalitní škola – kritéria a indikátory hodnocení*. (2015). Praha: ČŠI ČR. Dostupné také z <http://www.csicr.cz>.
- Lazarová, B., Pol, M., & Sedláček, M. (2015). *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR*. Praha: ČŠI.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., & Hopkins, D. (2006). *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: National College for School Leadership.
- Loveless, T. (2016). *2016 Brown Center Report on American education: How well are American students learning?* Washington: The Brookings Institution.
- Marzano, R. J., Waters, T., & McNulty, B. A. (2005). *School leadership that works: from research to results*. Aurora, Col. : Mid-continent Research for Education and Learning: Association for Supervision and Curriculum Development.



- Matějů, P., Straková, J., & Veselý, A. (Eds.). (2010). *Nerovnosti ve vzdělávání. Od měření k řešení*. Praha: Sociologické nakladatelství SLON.
- Mik. (2015). Další nejlepší ministr školství. *Literární noviny*, vyd. 11. 6., s. 7.
- Mourshed, M., Chikioke, C. & Barber, M. (2010). *How the world's most improved school systems keep getting better*. McKinsey and Company. Dostupné také z <http://mckinseysociety.com/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better/>
- Münich, D. (2016). Tři problémy českého školství. *Hospodářské noviny*. Vyd. 30. 8. Staženo z <http://archiv.ihned.cz/c1-65418800-tri-problemy-ceskeho-skolstvi?>
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013). *PISA 2012 Results: What makes schools successful (Volume IV): Resources, policies and practices*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2016). *School leadership for learning: Insights from TALIS 2013*. Paris: OECD Publishing.
- Onderwijs 2032. Dostupné z <http://ononderwijs2032.nl/>
- Pavlíková, J. (2010). Německá celodenní škola: Studie o implementaci pedagogické koncepce do praxe. *Pedagogická orientace*, 20(4), 48–68.
- Píšová, M., Kostková, K., Janík, T., Doulík, P., Hajdušková, L., Knecht, P., ..., Vlček, P. (2011). *Kurikulární reforma na gymnáziích. Případové studie tvorby kurikula*. Praha: VÚP.
- Pol, M. (2007a). *Škola v proměnách*. Brno: Masarykova univerzita.
- Pol, M. (2007b). Škola vedená, řízená a spravovaná. *Pedagogika*, 57(3), 213–225.
- Pol, M., Hloušková, L., Novotný, P., & Zounek, J. (2005). *Kultura školy*. Brno: MU.
- Posouzení systému evaluace a monitoringu v České republice. Doporučení pro vzdělávací politiku*. (2014). Praha: ČŠI ČR.
- Reynolds, D., Sammons, P., De Fraine, B., Van Damme, J., Townsend, T., Teddlie, Ch., & Stringfield, S. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.
- Robinson, V. (2007). *The impact of leadership on student outcomes: Making sense of the evidence*. (Příspěvek na konferenci 2007 – The Leadership Challenge – Improving learning in schools.) Dostupné z [http://research.acer.edu.au/research\\_conference\\_2007/5](http://research.acer.edu.au/research_conference_2007/5) *Rovnost a kvalita ve vzdělávání: podpora znevýhod-*



něných žáků a škol. (2012). Praha: ČŠI ČR. Dostupné také z <http://www.csicr.cz/getattachment/47e-3d6e8-6c58-4316-9351-63c2e2ca0639>

Rovný přístup ke vzdělávání v České republice: situace a doporučení. (2014). Praha: ČŠI ČR.

Evropská komise (2012). *Přehodnocení vzdělávání: investice do dovedností pro dosažení lepších socioekonomických výsledků*. (Sdělení Komise Evropskému parlamentu, Radě, Evropskému hospodářskému a sociálnímu výboru a Výboru regionů.) Dostupné z <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/CS/TXT/?uri=CELEX%3A52012DC0669>

Scheerens, J. (2012). *School leadership effects revisited: Review and meta-analysis of empirical studies*. Dordrecht: Springer.

Starý, K., Dvořák, D., Greger, D., & Duschinská, K. (2012). *Profesní rozvoj učitelů. Podpora učitelů pro zlepšování výsledků žáků*. Praha: Karolinum.

Term-time holiday court ruling will cause ‚confusion‘. (2016, květen 14). Dostupné z <http://www.bbc.com/news/education-36292511> Trojan, V. et al. (2012). *Pedagogický proces a jeho řízení*. Praha: CŠM PedF UK.

Urbánek, P., Dvořák, D., & Starý, K. (2014). Dynamika sociálního klimatu učitelských sborů v době reformy. *Orbis scholae*, 8(1), 65–78.

Witziers, B., Bosker, R. J., & Krüger, M. L. (2003). Educational leadership and student achievement: The elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly*, 39(3) 398–425.

Zatloukal, T. (2015). Úvodní slovo. In: B. Lazarová, M. Pol, & M. Sedláček. *Souhrnná zpráva mapující pedagogické vedení ředitelů základních škol v ČR* (s. 5). Praha: ČŠI.

Závěry Rady ze dne 12. května 2009 o strategickém rámci evropské spolupráce v oblasti vzdělávání a odborné přípravy („ET 2020“). Úřední věstník Evropské unie, 2009/C 119/02.





## 6. Přílohy

Příloha 1. Nejcitovanější články s tématem PV (Topic = Instructional Leadership) v databázi Web of Knowledge, za celé období

	Téma	Autoři	Rok	Název	Citací
1	Distribuované vedení	Spillane, J. P., Halverson, R., Diamond, J. B.	2004	Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective	193
2	Přímé a nepřímé vedení	Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. R., Kenneth J.	2008	The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types	190
3	Přímé a nepřímé vedení	Marks, H. M., Printy, S. M.	2003	Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership	159
4	Vnímaná zdatnost učitelů	Coladarci, T.	1992	Teachers sense of efficacy and commitment to teaching	148
5	Distribuované vedení	York-Barr, J., Duke, K.	2004	What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship	109
6	Nepřímé (transformativní) vedení ve speciálních situacích	Leithwood, K.	1994	Leadership for school restructuring	109
7	Mechanismy působení PV	Heck, R. H., Larsen, T. J., Marcoulides, G. A.	1990	Instructional leadership and school-achievement – validation of a causal model	77
8	Distribuované vedení	Camburn, E., Rowan, B., Taylor, J. E.	2003	Distributed leadership in schools: The case of elementary schools adopting comprehensive school reform models	73
9	Efekty PV na žáky	Hallinger, P., Bickman, L., Davis, K.	1996	School context, principal leadership, and student reading achievement	69
10	Efekty PV na učitele	Blase, J., Blase, J.	1999	Principals' instructional leadership and teacher development: Teachers' perspectives	68



Příloha 2. Nejcitovanější články s tématem PV (Topic = Instructional Leadership) v databázi Web of Knowledge, publikované v posledních pěti letech

	Téma	Autoři	Rok	Název	Citací
1	Které chování (obecné organizační dovednosti)	Grissom, J.A., Loeb, S.,	2011	Triangulating principal effectiveness: how perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills	32
2	Metodologie	Hallinger, P.	2011	A review of three decades of doctoral studies using the principal instructional management rating scale: A lens on methodological progress in educational leadership	23
3	Na kolik učitelů se ředitel zaměřuje při vedení?	May, H., Supovitz, J. A.	2011	The scope of principal efforts to improve instruction	19
4	Metodologie	Hallinger, P., Heck, R. H.	2011	Conceptual and methodological issues in studying school leadership effects as a reciprocal process	17
5	Přehledová studie tradičních a nových přístupů IL	Neumerski, C. M.	2013	Rethinking instructional leadership, a review: what do we know about principal, teacher, and coach instructional leadership, and where should we go from here?	16
6	Střední článek (distrikt)	Honig, M. I.	2012	District central office leadership as teaching: how central office administrators support principals' development as instructional leaders	16
7	Jak souvisí čas věnovaný ředitelem IL a zlepšení výsledků	Grissom, J. A., Loeb, S., Master, B.	2013	Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal Evidence From Observations of Principals	10
8	Externí aktéři a vliv na školu	Sun, M., Frank, K. A., Penuel, W. R., Kim, C. M.	2013	How external institutions penetrate schools through formal and informal leaders	10
9	Distribuované vedení ve školách s programem IB	Lee, M., Hallinger, P., Walker, A.	2012	A distributed perspective on instructional leadership in International Baccalaureate (IB) schools	9
10	Efekty na žáky	May, H., Huff, J., Goldring, E.	2012	A longitudinal study of principals' activities and student performance	9



### Příloha 3. Vybrané poznatky z rešerše

Autoři (rok publikace)	Obsah
Grissom, J. A., Loeb, S. (2011)	Z hlediska učebních výsledků žáků jsou nejdůležitější ředitelovy obecně manažerské kompetence. Práce je velmi zajímavá i metodologicky, neboť využívá řady zdrojů informací (ředitelé, administrativní pracovníci školy, učitelé, rodiče, oficiální dokumenty) pro hodnocení škol – jak testové výsledky, tak známky.
Grissom, J. A., Loeb, S., Master, B. (2013)	Významným zjištěním je, že nárůst celkového času věnovaného ředitelem pedagogickému vedení nevede automaticky k lepším výsledkům práce školy: některé činnosti jsou z tohoto hlediska přínosnější než jiné – jedná se zejména o hodnocení a koučování učitelů. Naproti tomu určité typy namátkových kontrol výuky mohou mít i celkově negativní efekt, zejména když za nimi není jasná koncepce propojená se strategickými cíli školy.
Honig, M. I. (2012)	Práce se zaměřuje na úroveň, která v našem prostředí chybí, ale v USA hraje důležitou roli – je jí střední článek řízení (distrikt) – a na způsob, jímž odborníci na této úrovni poskytují individuální pomoc ředitelům. Závěry práce by mohly být inspirací pro náplň činnosti krajských center podpory.
Marks, H. M., Printy, S. M. (2003)	Nepřímé vedení je nutnou, avšak nikoli postačující podmínkou pro postupy přímého pedagogického vedení: pro zlepšení práce školy je třeba integrovat prvky obou přístupů.
May, H., Huff, J., Goldring, E. (2012)	Práce ukazuje velkou variabilitu praxe vedení obecně a pedagogického řízení v jednotlivých školách. Vyznívá spíše skepticky z hlediska identifikace faktorů PV přispívajících ke zlepšení výsledků žáků: autoři nenašli souvislost mezi celkovým časem věnovaným ředitelem pedagogickému vedení a výsledky (v tom studii koresponduje s výsledky zde rovněž uvedené práce Grissom, Loeb, & Master, 2013), ani neidentifikovali činnost, která by konzistentně v podmínkách různých škol vedla k žádoucím výsledkům.
May, H., Supovitz, J. A. (2011)	Originální přínos práce spočívá ve výzkumné otázce, která se neptá, jaké činnosti ředitel vykonává, ale na kolik učitelů se ředitel zaměřuje při vedení: na celý sbor, nebo na vybrané jedince. Zde je ovšem třeba vzít v úvahu, že výzkumy z amerických (sekundárních) škol se často vztahují k podstatně větším učitelským sborům. Práce ukazuje, že existuje přímá souvislost mezi intenzitou, s níž se ředitel zaměřuje na konkrétního učitele, a množstvím změn ve výuce tohoto učitele. Doporučuje se proto, aby ředitel kombinoval iniciativy zaměřené na celý sbor s intenzivní podporou vybraných učitelů.
Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. Kenneth J. (2008)	Článek shrnul předchozí výzkumné zprávy, které přinášely na základě zpřesněné metodologie provedenou revizi zjištění o efektech přímého a nepřímého vedení: přímé vedení má výraznější příznivé efekty, než se dosud uvádělo.
Sun, M., Frank, K. A., Penuel, W. R., Kim, C. M. (2013)	Přínosem této studie je připomenutí, že změny v pedagogické práci školy nejsou dílem pouze formálních lídrů (například ředitele nebo vedoucích předmětových komisí), ale že jsou didaktické inovace přinášeny také neformálními autoritami. Práce zdůrazňuje, že úspěšné pedagogické vedení využívá týmovou spolupráci a synergii mezi působením formálních a neformálních autorit ve škole.