



Česká školní
inspekce

TEMATICKÁ ZPRÁVA

Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách

| prosinec 2021

2020/2021

Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách

Tematická zpráva

Mgr. Jiří Novosák, Ph.D., MBA

Mgr. Zdeněk Modráček

Mgr. Petr Suchomel, Dr.

PhDr. Ondřej Andrys, MAE, MBA, MPA

Mgr. Tomáš Zatloukal, MBA, LL.M., MSc.

Ing. Dana Pražáková, Ph.D.

© Česká školní inspekce, Praha 2021

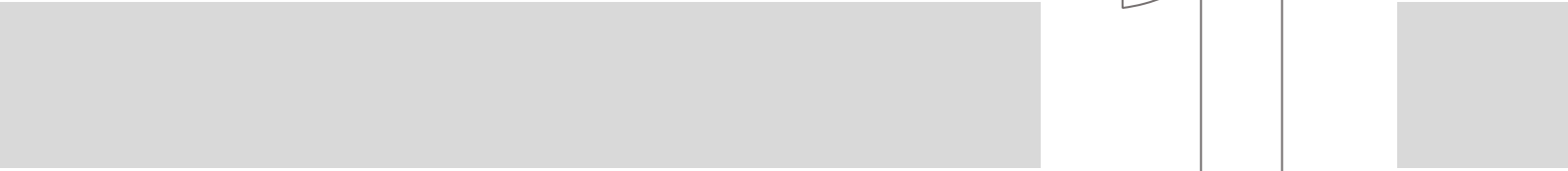
ISBN 978-80-88087-58-8 (vázáno)

ISBN 978-80-88087-59-5 (online ; pdf)

ISBN 978-80-88087-60-1 (online ; ePub)

OBSAH

1	ÚVOD	6
1.1	METODIKA ŠETŘENÍ	6
2	SHRNUTÍ HLAVNÍCH ZJIŠTĚNÍ	10
3	HODNOCENÍ ZNAKŮ ÚSPĚŠNÝCH ŠKOL	12
3.1	PEDAGOGICKÉ VEDENÍ ŠKOLY	12
3.2	SPOLUPRÁCE AKTÉRŮ ŠKOLY	13
3.3	PERSONÁLNÍ A MATERIÁLNÍ PODMÍNKY ŠKOL	15
3.4	PRŮBĚH VÝUKY	17
3.4.1	SITUACE PODPORUJÍCÍ SEBEDŮVĚRU ŽÁKŮ	18
3.4.2	METODY A FORMY VÝUKY	20
3.5	HODNOCENÍ VZDĚLÁVACÍCH VÝSLEDKŮ	21
4	ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ	24
4.1	DOPORUČENÍ	27



1

Úvod

1 ÚVOD

Národní i mezinárodní šetření, která se zaměřují na hodnocení výsledků ve vzdělávání, ukazují na existenci významných rozdílů mezi českými školami. Tato skutečnost tak přirozeně motivuje zájem o hledání faktorů, které by mohly charakterizovat úspěšné školy. Co jsou tedy společné znaky, které stojí za úspěchem těchto škol? Jak iniciovat změnu v méně úspěšných školách? Porozumění odpovědím na tyto otázky v sobě skrývá důležitý praktický přínos spojený s možnostmi učení se z příkladů inspirativní praxe úspěšných škol.¹

Hodnocení vlivu faktorů na výsledky ve vzdělávání je předmětem dlouhodobého zájmu, který je také motivován snahou poukázat na možnosti škol ovlivnit vzdělávací výsledky žáků a kompenzovat tak znevýhodnění daná jejich socioekonomickým a rodinným původem.² Řada studií využívajících různorodé metodické přístupy se tak zabývala vztahy mezi širokým spektrem různých faktorů vzdělávání na jedné straně a výsledky ve vzdělávání na straně druhé. Ačkoliv závěry těchto studií nejsou vždy jednoznačné a rovněž opakovaně upozorňují na významná metodická omezení³, přesto v nich lze nalézt důležité náměty týkající se předmětu zájmu této tematické zprávy, především pak:

- opakované zdůraznění významnosti některých faktorů jako znaků úspěšných škol, a to i v případě, že bereme do úvahy také vliv původu žáků;⁴
- potřebu zohlednění existence přímých a nepřímých vazeb mezi jednotlivými faktory ovlivňujícími výsledky ve vzdělávání a působícími na různých úrovních – žák, třída, škola, systém;
- přínosnost zasazení hodnocení úspěšných škol do kontextu srovnání se školami s horšími výsledky ve vzdělávání;
- důležitost iniciace změny v procesu transformace na „úspěšnou školu“.

S ohledem na jeho důležitost se ve školních letech 2019/2020 a 2020/2021 tématu úspěšných škol věnovala také Česká školní inspekce, a to s primárním záměrem nalézt společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách v České republice.

1.1 Metodika šetření

Metodika šetření, které bylo realizováno v období od listopadu 2019 do října 2020 a pokračovalo v období měsíců dubna a května 2021, je založena na konceptu případových studií třinácti vybraných základních škol (dále jen „škola“), v nichž byla provedena tematicky zaměřená inspekční činnost.⁵ Výběr těchto škol byl založen na jejich úspěšnosti jednak v národních výběrových šetřeních výsledků žáků organizovaných a realizovaných Českou školní inspekcí, jednak v mezinárodních šetřeních PISA a TIMSS⁶, přičemž rozlišeny byly dvě skupiny škol:

- školy, které dosáhly vysoké úspěšnosti v šetřeních bez zohlednění jejich socioekonomických podmínek a které hodnotami dalších statistik⁷ naplňují, s určitou výjimkou školy označené písmenem F (dále jen „škola F“ a analogicky pro další písmena označující školy), charakter výběrových škol;

¹ Např. Hoy, W. (2012). School characteristics that make a difference for the achievement of all students. *Journal of Educational Administration*, 50(1), 76–97. Jarl, M., Andersson, K., Blossing, U. (2021). Organizational characteristics of successful and failing schools: a theoretical framework for explaining variation in student achievement. *School Effectiveness and School Improvement*. DOI: 10.1080/09243453.2021.1903941. Pérez, M., Socías, M. (2008). Highly successful schools: what do they do differently and at what cost? *Education Finance and Policy*, 3(1), 109–129. Pashiardis, P., Johansson, O. (2020). Successful and effective schools: bridging the gap. *Educational Management Administration & Leadership*. DOI: 10.1177/1741143220932585.

² Např. Scheerens, J. (2015). Theories on educational effectiveness and ineffectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(1), 10–31. Reynolds, D. et al. (2014). Educational effectiveness research (EER): a state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement*, 25(2), 197–230.

³ Např. Hallinger, P., Heck, R. H. (2011). Exploring the journey of school improvement: classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 22(1), 1–27.

⁴ Opakovaně je v tomto ohledu zdůrazňováno, že intervence vzdělávacího systému mohou kompenzovat znevýhodnění daná rodinným původem žáků (např. Jarl, Andersson a Blossing, 2021; Reynolds et al., 2014). Česká školní inspekce upozorňuje na tento mechanismus například [zde](#).

⁵ Plánovaný výběrový soubor základních škol byl širší, nicméně s ohledem na pandemickou situaci koronavirového onemocnění SARS-CoV-2 nebylo možné realizovat šetření v původně zamýšleném rozsahu.

⁶ Takto je výběr úspěšných škol založen na testovatelných znalostech a dovednostech žáků a opomíjí znalosti a dovednosti, které testovatelné nejsou (např. sociálně-emoční kompetence).

⁷ Tyto základní školy jsou charakteristické vysokým zájmem uchažečů o studium ze širšího okolí mimo spádový obvod školy. Vedle toho se školy vyznačují vysokou naplněností kapacit v porovnání s ostatními školami v území. Celkově údaje naznačují, že vybrané základní školy jsou v lokálních podmínkách považovány za atraktivní a s vysokou pravděpodobností přitahují žáky z rodin s vyšším socioekonomickým statutem, které se o vzdělávání dětí a výběr základní školy aktivně zajímají. Lze proto důvodně předpokládat výhodnější socioekonomické předpoklady výuky a učení.

- školy, které dosáhly vysoké úspěšnosti v šetřeních při zohlednění jejich socioekonomických podmínek.⁸

Právě druhý z těchto přístupů, tj. zohlednění vlivu socioekonomických charakteristik žáků, je hlavním předmětem zájmu odborných studií zaměřujících se na hodnocení charakteristik úspěšných škol.⁹

Pro zachování jejich anonymity jsou v dalším textu jednotlivé školy, které byly navštíveny v rámci tematické inspekční činnosti, označeny písmeny latinské abecedy. Tabulka č. 1 poskytuje informaci o zařazení těchto škol do jedné ze dvou uvedených skupin a dále pak některé doplňující informace o nich.

TABULKA 1 | Způsob výběru školy, velikost (počet žáků) školy a počet učitelů a žáků školy účastnících se šetření

Označení školy	Způsob výběru školy	Učitelé	Žáci	Velikost školy (kategorie)
Škola A	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	28	91	401 až 500 žáků
Škola B	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	28	92	401 až 500 žáků
Škola C	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	39	110	501 až 600 žáků
Škola D	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	21	118	501 až 600 žáků
Škola E	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	39	116	701 až 800 žáků
Škola F	Bez zohlednění socioekonomických podmínek	15	97	401 až 500 žáků
Škola G	Zohlednění socioekonomických podmínek	10	64	101 až 200 žáků
Škola H	Zohlednění socioekonomických podmínek	18	73	701 až 800 žáků
Škola I	Zohlednění socioekonomických podmínek	24	106	401 až 500 žáků
Škola J	Zohlednění socioekonomických podmínek	17	39	201 až 300 žáků
Škola K	Zohlednění socioekonomických podmínek	24	106	601 až 700 žáků
Škola L	Zohlednění socioekonomických podmínek	36	101	601 až 700 žáků
Škola M	Zohlednění socioekonomických podmínek	21	114	301 až 400 žáků
Celkem		320	1 227	

Tematickou inspekční činnost ve vybraných školách prováděly proškolené týmy školních inspektorů, a to s využitím několika metodických přístupů:

- desktop analýza relevantní školní dokumentace – např. školní vzdělávací program (dále jen „ŠVP“), výroční zprávy škol, zápisy z pedagogických porad, zápisy ze schůzí předmětových komisí nebo žákovská dokumentace;
- hospitační činnost v 295 vyučovacích hodinách s následnými pohospitačními rozhovory s učiteli;
- hloubkové rozhovory s řediteli škol a s dalšími relevantními aktéry školy;
- online dotazování ředitelů, učitelů a žáků (viz tabulka č. 1 pro základní statistické údaje).

Hospitační záznamy a online dotazníky zahrnovaly jednak položky využívané během pravidelné inspekční činnosti ve školách a jednak položky vyvinuté speciálně pro toto šetření. První přístup umožňuje srovnat zjištění z výběrového souboru úspěšných škol se zjištěními ze škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti. Pro ilustraci některých zjištění jsou v dalším textu využívány rámečky podbarvené žlutým odstínem, které k danému jevu představují příklady inspirativní praxe hodnocených škol.

⁸ Reynolds et al. (2014) poukazují na další možnosti definice úspěšných škol, mezi které například patří kvalita nastavených procesů.

⁹ Např. Pérez a Socias (2008), Pashiardis a Johansson (2020), Reynolds et al. (2014).

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '2' with a thin black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

2

Shrnutí hlavních zjištění

2 SHRNU TÍ HLA VNÍCH ZJI ŠTĚNÍ

Vysoká kvalita pedagogického vedení školy je důležitým znakem, který je charakteristický pro navštívené, tj. úspěšné školy. Ředitel školy je v tomto ohledu vůdčí osobou, nicméně vize a hodnoty školy orientované na kvalitu výuky a učení jsou vlastní také dalším aktérům školy. Pedagogické vedení školy tak má kolektivní charakter a týká se širšího okruhu aktérů školy.

Kvalitní spolupráce aktérů školy – vedení školy, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci, případně zřizovatel školy – založená na vzájemné důvěře je dalším charakteristickým znakem navštívených škol. Speciálně lze zmínit důležitost systematické spolupráce se zákonnými zástupci žáků, která se například projevuje v kvalitě komunikace při vysvětlování přínosů zavedení záměrů významných změn (např. přechod na slovní hodnocení, zavádění konstruktivistických metod výuky). Zde vzniká úzká vazba na kolektivní charakter pedagogického vedení školy a schopnost ředitele školy a učitelů realizovat stanovenou vizi.

Navštívené školy se vyznačují kvalitními externími vztahy. Nápadně často měly tyto školy rozvinutou spolupráci se zahraničními partnery.

O kvalitě spolupráce aktérů školy nejlépe svědčí velmi vysoká spokojenost učitelů s jejich prací, a to se zdůrazněním tří hlavních důvodů:

- přístup vedení školy (např. korektní jednání a lidský přístup, snaha nalézt řešení problémů a ochota podpořit učitele, umožnění seberealizace učitelů, schopnost ocenit kvalitní práci);
- přátelský a soudržný kolektiv učitelů;
- celkově příjemné klima školy, včetně vztahů se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Spokojenost učitelů tedy jde ruku v ruce s uvedenými dvěma znaky navštívených škol – pedagogickým vedením školy a kvalitou spolupráce aktérů školy. Vedle toho je spokojenost učitelů navštívených škol spojena s jejich ochotou podílet se na aktivitách rozvoje a prezentace školy.

Utváření kvalitního pedagogického vedení a spolupráce aktérů školy je procesem dlouhodobějšího charakteru, kdy významným iniciátorem změny bývá ředitel školy. I proto lze za žádoucí považovat systematickou podporu práce ředitelů škol, naopak nepříznivý vliv lze důvodně očekávat při častějším narušování stability vývoje (např. častá změna osoby ředitele školy, vysoká fluktuace učitelů).

Pro navštívené školy je typické dlouhodobé a systematické utváření pedagogických sborů. Úroveň kvalifikovanosti učitelů je ve většině případů buď vyšší, nebo alespoň srovnatelná s ostatními základními školami v mikroregionu školy. Učitelé navštívených škol jsou rovněž otevření svému dalšímu profesnímu rozvoji. Významnost tohoto znaku navštívených škol je úzce vztažena ke kvalitě pedagogického vedení i ke spolupráci aktérů školy.

Společným znakem navštívených škol je spolupráce se specialisty zaměřená na podporu žáků a řešení jejich vzdělávacích problémů v co nejranější fázi vývoje, a to ve vazbě na včasnou diagnostiku. Školy rovněž uplatňují v co nejširším možném měřítku strategie individualizace výuky a výuky v početně menších skupinách. Důležitou roli hraje také systematické sledování vzdělávacích výsledků žáků a důraz na formativní charakter hodnocení.

Průběh vyučovacích hodin navštívených škol se odlišoval především častěji zaznamenanou příjemnou atmosférou, která panovala ve vztahu k učiteli a mezi žáky, a dále pak častějším výskytem situací podporujících sebedůvěru žáků na 1. stupni základní školy. Navštívené školy uplatňovaly různé přístupy k využití frontálních či konstruktivistických forem výuky, za důležitější faktor úspěchu je proto potřeba považovat efektivnost využívání těchto forem výuky, a to také ve vazbě na formulaci dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů učení a na „naprogramování“ prostředí na úspěch – důvěra učitelů, žáků i zákonných zástupců, že žáci mohou uspět.

Některé navštívené školy vytvořily vlastní systematické přístupy k řešení důležitých témat kvality a efektivity ve vzdělávání (např. profesní rozvoj učitelů, projektové vyučování, práce s nadanými žáky, systém hodnocení vzdělávacích výsledků žáků), tj. přístupy, které lze vnímat ve smyslu příkladů inspirativní praxe také pro další školy.

Znaky, které byly identifikovány jako charakteristické pro navštívené školy, mají svou oporu v prominentních teoretických přístupech ke studiu kvality a efektivity ve vzdělávání (např. koncepty akademický optimismus, wellbeing žáků, růstové myšlení žáků).

A decorative graphic consisting of two horizontal bars. The left bar is a solid grey rectangle extending from the left edge of the page. The right bar is a smaller grey square positioned to the right of the number 3.

3

Hodnocení znaků úspěšných škol

3 HODNOCENÍ ZNAKŮ ÚSPĚŠNÝCH ŠKOL

Hodnocení znaků úspěšných škol je primárně spojeno s hledáním faktorů, u nichž je pozorována existence významného vztahu k výsledkům ve vzdělávání. Autoři vlivného dynamického modelu zlepšování škol poukazují na některé další souvislosti, které je potřebné mít při studiu znaků úspěšných škol na paměti:¹⁰

- zájem především o faktory s nejsilnějším vlivem na výsledky ve vzdělávání;
- víceúrovňový charakter faktorů ovlivňujících výsledky ve vzdělávání, tj. faktorů na úrovních systému, školy, třídy i žáka;
- důraz kladený především na faktory na úrovni školy a třídy, tj. na faktory podporující učení žáků;
- zohlednění vazeb jak mezi faktory na stejné úrovni, tak mezi faktory na různých úrovních, a to rovněž ve vztahu ke vzdělávacím výsledkům žáků.

Tyto myšlenky poskytují základní východiska také pro hodnocení znaků úspěšných škol navštívených Českou školní inspekcí v rámci daného tematického šetření. Další text tak představuje hlavní zjištění ve vazbě na faktory, které se jeví jako klíčové znaky úspěchu navštívených škol.

3.1 Pedagogické vedení školy

Pedagogické vedení školy patří mezi nejčastěji diskutovaná témata odborné literatury, která se zabývá znaky úspěšných škol¹¹, a je rovněž jednou z oblastí modelu tzv. Kvalitní školy, z něhož vycházejí kritéria hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání aplikovaná Českou školní inspekcí.¹² Zdůrazňována je v tomto ohledu nejen role ředitele školy jako pomyslného „ochránce vize a hodnot školy“ a iniciátora změny, ale také kolektivní charakter pedagogického vedení školy, kdy se nositeli vize, hodnot a inovací stávají rovněž učitelé, případně další zainteresovaní aktéři. Utváření takového prostředí školy je ovšem dlouhodobý proces vyžadující nalezení souladu mezi stabilitou vývoje a žádoucími změnami.¹³

Právě pedagogické vedení školy a osoba jejího ředitele se v navštívených školách ukázaly být významnými faktory ovlivňujícími jejich úspěch. Ředitel školy se v těchto případech ukazuje být vůdčí osobou, která formuluje vizi školy zaměřenou na kvalitu výuky a učení, pro niž postupně získává další pedagogy ochotné pracovat na jejím naplňování. Společným znakem většiny navštívených škol se tak stává výborný kolektiv zaměstnanců sdílejících stejné hodnoty, které jsou navíc tito zaměstnanci schopni komunikovat také vůči zákonným zástupcům žáků. Pedagogické vedení školy pak získává kolektivní charakter, když se netýká pouze osoby ředitele školy, ale také fungujícího a spolupracujícího týmu učitelů. Pozitivně se projevují i některé další skutečnosti:

- Ředitelé působí ve vedení navštívených škol již delší dobu, na 11 z nich více než 10 let, což jim umožňuje nejen zavádět svou vizi a hodnoty do fungování školy, ale také utvářet pozitivní externí vztahy v rámci komunity školy i mimo ni (viz rámeček č. 1).
- Dlouhodobě utvářená vize a hodnoty se v řadě navštívených škol pozitivně transformují do pocitu „hrdosti na svou školu“, tj. sounáležitosti se školou.
- Pedagogické vedení navštívených škol (leadership) jejich ředitelem se významně projevuje v tom, že jsou schopni rozloučit se s těmi učiteli, kteří nejsou ochotni vizi a hodnoty školy sdílet. V dlouhodobějším časovém horizontu vede tento přístup k vytvoření stabilního a fungujícího pedagogického sboru školy.
- Ředitelé navštívených škol jsou typicky otevření komunikaci se zaměstnanci i žáky. Takto například na škole C funguje koncept otevřené ředitelny, kam se svými problémy mohou žáci kdykoliv přijít.

Velký význam lze celkově přisoudit dlouhodobému charakteru utváření výše uvedených pozitiv, kdy lze za nežádoucí považovat častou změnu klíčových osob, především pak osoby ředitele školy.

¹⁰ Např. Kyriakides, L. et al. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 36(5), 807–830. Kyriakides, L., Christoforou, C., Charalambous, C. Y. (2013). What matters for student learning outcomes: a meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching? *Teaching and Teacher Education*, 36(1), 143–152.

¹¹ Např. Pashiardis a Johansson (2020), Peres a Socias (2008), Jarl, Andersson a Blossing (2021).

¹² Blíže viz [zde](#).

¹³ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021).

Rámeček č. 1: Pedagogické vedení ředitele školy v oblasti externích vztahů jako faktor kvality vzdělávání (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Ředitelka školy B sehrává klíčovou roli v pedagogickém vedení školy. Vynikající externí kontakty, které paní ředitelka během svého dlouhodobého působení na škole navázala, umožňují obohacovat výuku o řadu zajímavých aktivit, mezi které patří:

- setkávání žáků s významnými osobnostmi různých oblastí fungování společnosti;
- účast žáků na zajímavých kulturně-společenských akcích;
- výjezdy žáků na vzdělávací pobyty do zahraničí;
- zajištění nadstandardně vysokého počtu rodilých mluvčích ve výuce cizích jazyků.

Za pozornost přitom bezpochyby stojí, že při účasti žáků na kulturně-společenských akcích je kladen vysoký důraz na estetiku a kvalitu jejich vystupování (např. oblečení, vzhled, vyjadřování, zásady společenského chování), na což má právě osobnost ředitelky školy zásadní vliv. Fungující spolupráce se zákonnými zástupci žáků navíc umožnila uzavření neformální, a přitom účinné dohody, že žáci účastníci se uváděných akcí doženou odpadnuší učivo formou domácích úkolů. I zde hraje leadership paní ředitelky důležitou roli.

Uvedená důležitost pedagogického vedení škol vyvolává otázku, ve kterých oblastech své práce vnímají ředitelé navštívených škol nejvyšší přínosnost metodické podpory. Hlavní poznatek v tomto ohledu ukazuje na vysokou různorodost odpovědí (viz tabulka č. 2), a tím i na potřebu věnovat metodické podpoře ředitelů škol systematickou pozornost. Zároveň lze pozorovat, že ředitelé škol, které nemají výběrový charakter, častěji uvedli oblasti vlastních manažerských kompetencí, zatímco ředitelé škol výběrového charakteru legislativní a ekonomicko-finanční oblast. Významnou roli v tomto ohledu však hraje také velikost a s ní související organizační struktura školy, kdy zájem o rozvíjení vlastních manažerských kompetencí uvedli častěji ředitelé menších škol.

TABULKA 2 | Oblasti metodické podpory řídicí činnosti, u nichž ředitelé navštívených škol vnímají nejvyšší přínosnost

Oblast podpory	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Vlastní manažerské kompetence							•	•		•			•
Organizační řízení školy				•	•	•				•	•		•
Řízení pedagogického procesu				•		•				•	•		
Lidské zdroje a personalistika	•						•	•					
Ekonomická a finanční oblast		•	•		•				•				
Legislativní oblast	•	•	•	•		•			•				

3.2 Spolupráce aktérů školy

Důvěra mezi aktéry života školy (ředitel, pedagogičtí pracovníci, žáci a jejich zákonní zástupci), která se promítá v kvalitě jejich spolupráce, je dalším v odborné literatuře často uváděným faktorem odlišujícím úspěšné školy. Také znak kvalitní spolupráce aktérů školy bylo možné opakovaně zaznamenat v případě navštívených škol, přičemž i v tomto případě bylo poukazováno na dlouhodobější charakter procesu utváření vzájemné důvěry. Specificky byla zdůrazněna potřeba systematické práce se zákonnými zástupci žáků, což je velmi důležité v případě zavádění významnějších změn (např. nová forma hodnocení žáků, nové metody výuky), kdy je pro překonání přirozené obavy z neznámého potřeba důsledně vysvětlovat výhody, které jsou s inovacemi spojeny.

Podoba spolupráce aktérů školy nabývala v navštívených školách různých více méně tradičních forem, mezi něž také patří:

- spolupráce učitelů prostřednictvím vzájemných hospitací, případně v rámci hospitací ředitele školy, a to s důrazem na hodnocení pokroku práce učitele a na poskytování kvalitní zpětné vazby a podpory;¹⁴
- spolupráce učitelů v rámci práce metodických orgánů¹⁵, a to mimo jiné se záměrem identifikovat oblasti, v nichž se konkrétní žáci potřebují zlepšit;

¹⁴ V tomto kontextu uveďme, že více než třetina učitelů se hospitací u svých kolegů neúčastní, ať již z organizačních (např. časové možnosti), či osobních (např. vnímání hospitací jako stresujícího faktoru pro kolegy) důvodů.

¹⁵ Metodické orgány se mimo jiné zabývají otázkami naplnění ŠVP, přípravou výukových materiálů, konzultací výukových metod, nákupem pomůcek či přípravou soutěží a jiných akcí.

- organizace teambuildingových akcí především pro pedagogické pracovníky (např. výlety, kulturní či sportovní akce, tradiční setkávání neformálního charakteru);
- informování zákonných zástupců o vzdělávacích výsledcích žáků prostřednictvím:
 - ICT platformem, webových stránek a sociálních sítí nebo žákovských knížek;
 - pravidelné organizace třídních schůzek;
 - funkční nabídky konzultací a pořádání tzv. tripartitních konzultací za účasti učitele, žáka a jeho zákonného zástupce, případně také za účasti ředitele školy a školního (či externího) psychologa v případě žáků, u nichž je psychologická podpora potřebná;¹⁶
 - nabídky možností zákonných zástupců žáků navštívit výuku, nejčastěji formou dnů otevřených dveří nebo nabídkou ukázkových hodin;
 - nabídky neformálních příležitostí pro setkávání se se zákonnými zástupci žáků (např. školní besídky a slavnosti, jarmarky, koncerty, dílny, sportovní akce, brigády, grilování, výlety či víkendové akce).

V tabulce č. 3 je doplněna informace o využití vybraných forem komunikace a spolupráce školy se zákonnými zástupci žáků.

TABULKA 3 | Formy spolupráce aktérů navštívených škol se zákonnými zástupci žáků

Forma spolupráce	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Třídní schůzky	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•	•
Tripartitní konzultace	•	•	•	•	•		•	•	•	•	•	•	•
Neformální setkávání se zákonnými zástupci žáků	•	•	•	•		•	•	•		•	•		•

O kvalitě spolupráce aktérů školy svědčí další skutečnosti zjištěné během inspekční činnosti v navštívených školách. Celkem 98 % učitelů odpovědělo kladně na otázku, zda jsou ve škole spokojeni, v jejich odpovědích se přitom opakovaly především tři důvody spokojenosti (viz rámeček č. 2 pro některé odpovědi učitelů):

- přístup vedení školy, tj. faktor pedagogického vedení školy (leadershipu) ředitelem a jeho zástupci;
- přátelský a soudržný kolektiv učitelů;
- celkově příjemné klima školy, včetně vztahů se žáky a jejich zákonnými zástupci.

Další faktory (např. kvalita materiálního vybavení školy) byly zmiňovány výrazně méně často, což dále podtrhuje význam pedagogického vedení školy (leadershipu) a kvality spolupráce jako diferencujících faktorů úspěšných škol.

Rámeček č. 2: Důvody spokojenosti v odpovědích učitelů navštívených škol

„Velice si považuji korektního jednání celého vedení školy. Vše řešíme v klidu, bez emocí a se snahou dojít k optimálnímu řešení problému. Myslím, že máme příjemné a slušné chování, které obě strany vždy dodržují, a tedy nejen atmosféra, ale i spolupráce je pozitivní.“ [škola L]

„Nejvíce oceňuji rozumný lidský přístup, spolupráci a domluvu s vedením i většinou kolegů, přátelský a respektující vztah s žáky.“ [škola M]

„Pozitivně hodnotím početně vyrovnané třídy. Jsme malá škola, kde se navzájem známe – žáci i vyučující. Zním také převážnou část rodičů, protože jsem místní. Vedení školy je pohodové, pracujeme po vzájemné dohodě, máme dobré pracovní zázemí, vedení podporuje inovace a možnost seberealizace učitele.“ [škola J]

„Cením si vstřícného přístupu vedení školy, za kterým můžeme jít vše konzultovat a které má snahu nám pomoci. Pokud se vymyslí nějaká aktivita mimo pracovní dobu, pak oceňuji dotaz, zda si mohu jako rodič dvou malých dětí vše zařídit a plánované aktivity se zúčastnit. Jsme spíše menší škola, je tu méně dětí, méně lidí, menší hluk o přestávkách, víc bezpečno, fajn kolektiv, který se utužuje i mimo pracovní dobu.“ [škola F]

¹⁶ Některé školy uzpůsobovaly frekvenci setkávání se zákonnými zástupci aktuálními potřebám, kdy například šlo o častější setkávání v 1. třídě a při přechodu na 2. stupeň školy.

„Spokojenost je spojena s atmosférou školy – kolegové, vedení školy (...). Vždy se mohu spolehnout, že budu mít při jednání s rodiči či jinými subjekty mimo školu zastání a podporu. Mohu také ovlivňovat dění ve škole. Jako učitelé jsme přišli s nápadem zavést výuku čtení genetickou metodou, začít pracovat v hodinách matematiky podle metod profesora Hejného. Tam, kde je to legislativně možné, rozhoduje o škole širší vedení školy – garanti –, což umožňuje cítit spoluzodpovědnost za fungování školy.“ [škola C]

„Oceňuji především otevřenou komunikaci školy, atmosféru spolupráce a ocenění ze strany vedení školy. Vedení má přehled o tom, co a jak kvalitně kdo dělá.“ [škola B]

Vedle spokojenosti je pro učitele navštívených škol rovněž typické, že se podílejí na aktivitách rozvoje a prezentace svých škol (např. akce školy, vedení kroužků, soutěže, exkurze), tyto aktivity navíc typicky sleduje a podporuje vedení škol.¹⁷ Dalším pozitivním zjištěním pak je, že 82 % učitelů navštívených škol považuje za bezproblémovou komunikaci se zákonnými zástupci žáků, přičemž dalších 16 % učitelů hovoří o neagresivní komunikaci s dostatečným zájmem zákonných zástupců o výsledky žáků. Setkání s „problémovými rodiči“ tak je pro učitele navštívených škol ojedinělý jev, ať již je důvodem této skutečnosti výběrový charakter školy, či kvalita práce představitelů školy se zákonnými zástupci. Za nejvíce efektivní způsob komunikace se zákonnými zástupci žáků považují učitelé navštívených škol osobní konzultace, na které se mohou zákonní zástupci dostavit kdykoliv. Vedle komunikace „tváří v tvář“¹⁸ je pozitivně hodnocena také e-mailová komunikace. Mezi další zjištění dokreslující význam leadershipu a kvality spolupráce jako klíčových společných znaků navštívených škol patří:

- Téměř 97 % dotazovaných učitelů navštívených škol uvedlo, že považuje zájem vedení školy o kvalitu jejich práce za dostatečný, kdy vedle finančního ohodnocení hraje důležitou roli také ústní ocenění práce učitele.
- Přes 91 % dotazovaných žáků navštívených škol odpovědělo kladně na otázku, zda jsou jim jejich učitelé ochotni věnovat čas v případě pocíťovaného problému.

Společným znakem většiny navštívených škol jsou rovněž kvalitní externí vztahy, kdy u navštívených škol byla nápadně často rozvinuta spolupráce se zahraničními školami poskytující četné podněty pro další inovace a sloužící rovněž jako motivace k učení pro pedagogy i žáky, kteří se mohou na mezinárodních aktivitách školy podílet.¹⁹ Bezproblémově pak byla hodnocena spolupráce navštívených škol se zřizovatelem školy, v případě některých škol byla tato spolupráce rovněž významným faktorem zlepšujícím podmínky pro dosahování vysoké kvality vzdělávání. V případě školy J umožňuje dodatečná finanční podpora zřizovatele jednak častější uplatnění vzdělávacích strategií v méně početných třídách, jednak využití externího hodnocení pro sledování vzdělávacího pokroku žáků. V případě školy L pak finanční podpora zřizovatele usnadňuje začlenění žáků s odlišným jazykovým původem do výuky, a to prostřednictvím organizace kurzů českého jazyka a zajištění tlumočnicka.²⁰

3.3 Personální a materiální podmínky škol

V kontextu významu leadershipu a spolupráce jako faktorů odlišujících úspěšné školy je dobře srozumitelná důležitost kvalitního personálního zajištění výuky a učení. Pro navštívené školy bylo charakteristické dlouhodobé a systematické utváření pedagogických sborů, kdy kvalifikovanost učitelů byla typicky buď vyšší, nebo alespoň srovnatelná oproti školám nacházejícím se ve stejném správním obvodu obce s rozšířenou působností (viz tabulka č. 4). Rovněž aprobovanost vyučovacích hodin navštívených škol byla vyšší ve srovnání s hodinami hospitovanými během pravidelné inspekční činnosti v základních školách (87 % vs. 75 %), a to také při zohlednění 1. a 2. stupně výuky, respektive vyučovacích předmětů.²¹ Za pozornost stojí i dvě doplňující zjištění. Vyšší kvalifikovanost učitelů byla častější v případě škol, které byly vybrány se zohledněním socioekonomických charakteristik žáků. Možnosti nalezení kvalifikovaného učitele jsou významně znesnadněny atraktivitou alternativních nabídek regionálního trhu práce.

¹⁷ Kladně na otázku týkající se účasti na aktivitách rozvoje a prezentace školy odpovědělo 83 % odpovídajících učitelů navštívených škol, 15 % učitelů si myslí, že to není jejich úkol. Ředitelé navštívených škol motivují zájem učitelů různými formami, které zahrnují ocenění finanční i nefinanční povahy, zároveň vnímají aktivity rozvoje a prezentace školy jako nástroj profesního rozvoje samotných zaměstnanců. V některých školách jdou ředitelé při organizaci a realizaci akcí příkladem.

¹⁸ Tato forma komunikace zahrnuje rovněž třídní schůzky.

¹⁹ V navštívených školách výborně fungovala partnerství také s dalšími subjekty, mezi které například patří spolupráce s jazykovou školou [škola F] či spolupráce s místními středními a vysokými školami [škola D].

²⁰ Možnosti spolupráce se zřizovatelem vyššího počtu škol mohou být komplikovány odlišnými zájmy různých aktérů [škola E].

²¹ Konkrétně komplexní inspekční činnost, orientační inspekční činnost a inspekční činnost na žádost.

TABULKA 4 | Kvalifikovanost učitelů navštívených škol ve srovnání se školami správního obvodu obcí s rozšířenou působností, v níž se škola nachází

Škola												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
▼▼	▲	•	•	•	▲	•	▲	•	▲▲	▲	▲▲	•

Pozn.: ▼▼ výrazně nižší kvalifikovanost; ▼ nižší kvalifikovanost; • srovnatelná kvalifikovanost; ▲ vyšší kvalifikovanost; ▲▲ výrazně vyšší kvalifikovanost

Zdroj: výkazy MŠMT o ředitelství škol podle stavu k 30. 9. 2020

Dalším důležitým znakem charakteristickým pro navštívené školy je zájem učitelů o jejich další profesní rozvoj, a to včetně otevřeného přístupu k novým metodám a formám výuky, stejně jako k dalším inovacím. Za tímto účelem jsou užívány různé nástroje, které zahrnují specifickou podporu začínajícím učitelům²², další vzdělávání pedagogických pracovníků (dále jen „DVPP“) či vzájemné hospitace učitelů s následnou výměnou poznatků, přičemž navštívené školy kladou na jednotlivé formy profesního rozvoje různý důraz (viz tabulka č. 5 pro ilustraci odlišné četnosti účasti učitelů navštívených škol na DVPP). Dopady opatření profesního rozvoje učitelů jsou také hodnoceny různě, ať již formou autoevaluace, hospitace, pohovoru, nebo odezvy od žáků. Konceptně založený přístup k profesnímu rozvoji učitelů, který využívá individuální plány učitelů pro dosažení souladu mezi jejich osobními potřebami a potřebami školy jako organizace, však nebyl na navštívených školách běžným jevem. Rámeček č. 3 proto přináší inspirativní příklad školy C, která takový přístup k rozvoji svých učitelů s úspěchem zavedla.

TABULKA 5 | Účast učitelů navštívených škol na DVPP; srovnání s účastí učitelů základních škol navštívených během pravidelné inspekční činnosti

Škola												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
▼	▲	▲▲	▲▲	▲	•	▼▼	▲	•	•	▲	▼	•

Pozn.: ▼▼ výrazně nižší účast na DVPP; ▼ nižší účast na DVPP; • srovnatelná účast na DVPP; ▲ vyšší účast na DVPP; ▲▲ výrazně vyšší účast na DVPP

Rámeček č. 3: Konceptní přístup školy k profesnímu rozvoji učitelů (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Škola C sleduje promyšlenou a současně účinnou strategii profesního rozvoje svých učitelů. Základem systému jsou plány profesního rozvoje učitelů, které jsou pro daný rok formulovány při společné schůzce učitele a vedení školy. Nastavení plánu profesního rozvoje učitele reflektuje:

- autoevaluaci učitele k jeho plánu profesního rozvoje z minulého období, včetně využití portfolia výstupů učitele pro zdůvodnění sebehodnocení;
- zjištění ze vzájemných hospitací a náslechnů mezi učiteli;
- individuální potřeby učitele;
- specifické potřeby školy (např. spolupráce učitelů 1. a 2. stupně pro lepší zohlednění problémů spojených s přechodem žáků mezi oběma stupni).

Specifická pozornost je věnována digitálním kompetencím učitele. Rozšířená podpora je poskytována začínajícím učitelům školy, a to ze strany jednak uvádějícího učitele, se kterým sdílí kabinet, jednak vedoucího učitele předmětové komise, jednak vedení školy.

Za pozornost dále stojí, že profesní rozvoj učitelů založený na jejich vzájemné spolupráci primárně nevychází z předmětové, nýbrž z ročníkové perspektivy. Takto jeden z učitelů vystupuje v roli garanta setkávání a vzájemné výměny informací, znalostí, dovedností a zkušeností učitelů, kteří v daném ročníku vyučují. Za tímto účelem jsou využívány také audiovizuální záznamy konkrétních výukových situací.

Významnou úlohu v práci se třídami i v individuálním přístupu k žákům mají školní poradenská pracoviště, a to ve vazbě na poskytnutí podpory pokud možno v nejranější fázi problému.²³ Všechny navštívené školy s výjimkou jedné²⁴

²² Typicky jsou za tímto účelem využívány nástroje zahrnující formální zaškolovací program o fungování školy, podporu uvádějícího učitele (mentora), náslechy a hospitace učitelů, konzultace s vedením školy a učiteli.

²³ Takto má například výchovný poradce školy C vždy možnost vstupu do vyučovací hodiny s následnou diagnostikou a řešením problému.

²⁴ Počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami je však na této škole malý.

mají zajištěnu psychologickou péči pro své žáky, ať již interní, nebo externí formou (viz tabulka č. 6). Školní psychologové pomáhají řešit problémy přesahující rámec znalostí a dovedností třídního učitele, významnou výhodou je možnost poskytnout okamžitou pomoc tam, kde by škola jinak dlouho čekala na vyjádření a pomoc pedagogicko-psychologické poradny. Využití interního školního psychologa bylo více charakteristické pro výběrové školy než pro školy, které byly vybrány se zohledněním socioekonomických podmínek žáků. I v tomto ohledu může hrát významnou roli nabídka specializovaných pozic na regionálním trhu práce.

TABULKA 6 | Způsob zajištění psychologické péče v navštívených školách

Způsob zajištění	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Interní školní psycholog	•	•	•	•		•			•				•
Docházející externí psycholog	•					•					•		
Psychologická péče mimo školu	•	•	•	•		•	•	•		•		•	•

Na rozdíl od personálních podmínek nejsou materiální podmínky častěji diskutovaným faktorem charakterizujícím úspěšné školy. Také v případě navštívených škol nebyly materiální podmínky hodnoceny jako kritický faktor úspěchu, naopak některé školy pociťovaly prostorová omezení daná vysokým zájmem žáků o studium, kdy následný nedostatek místa je bariérou pro budování odborných učeben nebo pro uplatňování strategie dělených hodin. I přesto však 95 % učitelů označilo materiální podporu, kterou jim vedení školy poskytuje pro jejich výuku, za dostatečnou. Všechny navštívené školy kontinuálně usilují o zlepšování materiálních podmínek vzdělávání (viz tabulka č. 7).

TABULKA 7 | Hlavní oblasti zlepšování materiálních podmínek vzdělávání v navštívených školách za poslední tři roky

Oblast zlepšování materiálních podmínek školy	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
Běžné učebny	•	•	•				•		•	•			•
Odborné učebny a tělocvična	•			•		•		•	•		•	•	•
ICT	•	•	•		•	•		•			•	•	•
Zázemí učitelů				•	•		•		•		•		
Učební pomůcky		•		•	•					•		•	

3.4 Průběh výuky

Průběh výuky v navštívených školách byl primárně hodnocen prostřednictvím hospitací členů inspekčních týmů v hodinách. Sledovány byly stejné znaky výuky, jako tomu je v případě pravidelné inspekční činnosti ve školách. Tento přístup umožňuje zhodnotit, zda se znaky výuky pozorované během hospitací v navštívených školách odlišují od jiných škol. Speciální pozornost je v následujícím hodnocení věnována dvěma znakům průběhu výuky, které jsou blíže charakterizovány v tabulce č. 8. V hodnocení byl také zohledňován vliv předmětové struktury hospitací.

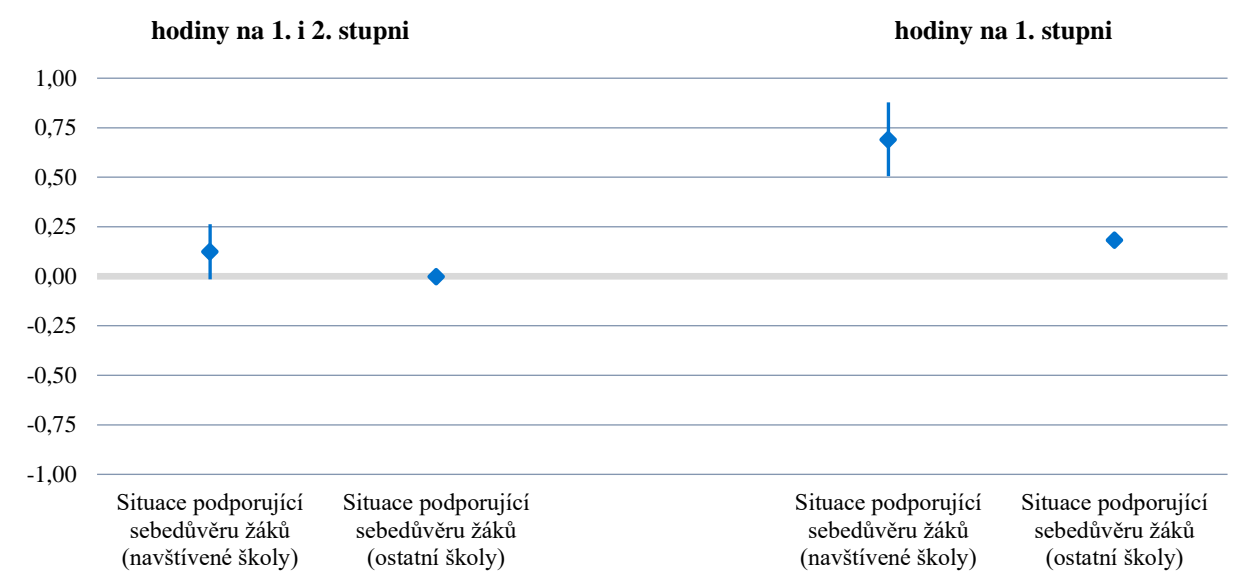
TABULKA 8 | Hodnocené znaky průběhu výuky a jejich charakteristika

Znak	Charakteristika
Situace podporující sebedůvěru žáků	<p>Znak je hodnocen s využitím faktorového skóre tří dílčích proměnných:</p> <ul style="list-style-type: none"> výskyt situací, kdy byly ve vyučovací hodině cíleně zařazeny aktivity posilující pozitivní sebedůvěru a sebedůvěru žáků; výskyt situací, kdy i žáci se slabšími znalostmi zažili ve vyučovací hodině úspěch; výskyt situací, kdy učitelé vyjadřují důvěru v to, že žáci mohou dostat na ně kladeným učebním nárokům, a poskytují jim zpětnou vazbu, která jim k tomu dopomáhá. <p>Vyšší hodnoty faktoru jsou spojeny s častějším výskytem situací, které podporují sebedůvěru žáků.</p>
Metody a formy výuky	<p>Znak je hodnocen s využitím faktorového skóre pěti dílčích proměnných charakterizujících:</p> <ul style="list-style-type: none"> jednotvárné působení vyučovací hodiny na žáka; spád vyučovací hodiny, dobrou organizační promyšlenost a realizaci; účelné střídání odlišných metod výuky ve vyučovací hodině; volbu metod výuky vyučovací hodiny s aktivitou především učitele, méně již žáků; roli učitele jako tvůrce podmínek a podnětu pro aktivitu žáků ve vyučovací hodině. <p>Vyšší hodnoty faktoru jsou spojeny s dobře organizovanou vyučovací hodinou, která nepůsobí na žáky jednotvárně, v níž se účelně střídají odlišné metody výuky a v níž jsou aktivní především žáci.</p>

3.4.1 Situace podporující sebedůvěru žáků

Z grafu č. 1, který zachycuje hodnocení výskytu situací podporujících sebedůvěru žáků, je patrný častější výskyt těchto situací v hodinách navštívených škol, a to především v případě hodin na 1. stupni základní školy. V případě hodin na 2. stupni nebyly zaznamenány rozdíly navštívených a ostatních škol významné, předpokládat však lze „přeliv“ utvářených pozitiv z 1. stupně na 2. stupeň základní školy. V navštívených školách byla také častěji zaznamenána příjemná atmosféra, která ve vyučovacích hodinách panovala ve vztahu k učiteli a mezi žáky.²⁵

GRAF 1 | Výskyt situací podporujících sebedůvěru žáků v hospitovaných hodinách; srovnání navštívených a ostatních škol (průměrná hodnota faktorového skóre, 95% interval spolehlivosti)



V návaznosti na představená zjištění lze uvést některá doplňující zjištění realizovaného šetření:

- Učitelé kladou důraz na individualizaci výuky (viz graf č. 2) tak, aby byla posílena sebedůvěra žáků a jejich možnost dosáhnout úspěchu, častěji ovšem na 1. stupni základní školy než na 2. stupni. Pozornost pak učitelé věnují také opatřením pro snížení školní neúspěšnosti žáků (viz graf č. 3), tato opatření, s výjimkou spolupráce se školským poradenským pracovištěm, častěji využívají učitelé škol, které nemají výběrový charakter.
- Navštívené školy aktivně přistupují k podpoře adaptace žáků v 1. a 6. ročníku studia, stejně jako žáků s odlišným jazykovým původem (viz rámeček č. 4 pro příklady podpory adaptace žáků navštívených škol).
- Řada navštívených škol uplatňuje vzdělávací strategie v menších kolektivech, a to například formou dělení tříd, přičemž využívány jsou přístupy založené na různé míře heterogenity výukových skupin.
- Přes 90 % žáků navštívených škol se domnívá, že jejich učitelům záleží na tom, kolik se toho naučí.

Navštívené školy využívají také různé nástroje na podporu vzdělávání nadaných žáků, jako jsou například individuální přístup ve vyučovací hodině, diferenciaci úkolů, podpora účasti na soutěžích, zapojení do projektů či nadstandardní nabídka zájmových aktivit. Nabídka pro nadané žáky tak není omezena pouze na soutěže, jak je často ve školách běžné, ale možnosti aktivit jsou v tomto ohledu výrazně širší. Skutečně koncepční přístup k podpoře nadaných žáků je sledován na škole D, a to prostřednictvím následujících součástí systému podpory:

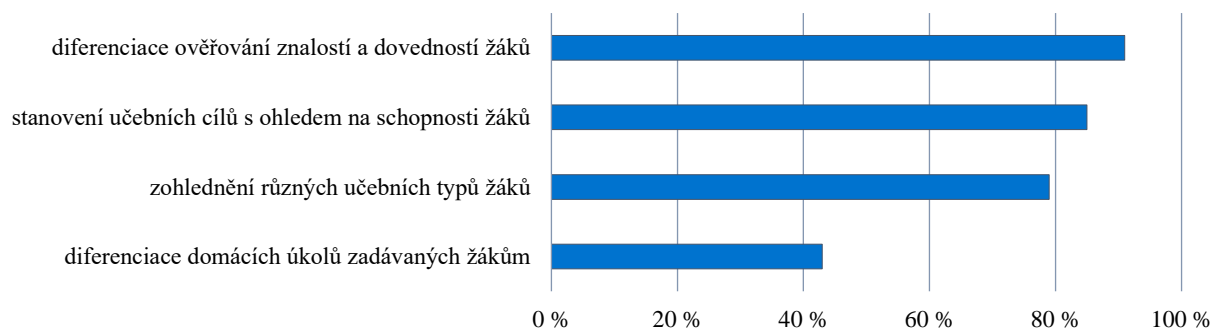
- vytvoření osoby koordinátora práce s nadanými žáky a podpora ředitele školy s následnou stimulací zájmu dalších pedagogických pracovníků školy;
- navázání úzké externí spolupráce s místní univerzitou a dalšími partnery;
- aktivní vyhledávání nadaných žáků prostřednictvím diagnostiky již na úrovni spolupracující mateřské školy;

²⁵ Příjemná atmosféra, která panovala ve vztahu k učiteli a mezi žáky, byla zaznamenána v 90 % vyučovacích hodin, v nichž proběhly hospitace v navštívených školách.

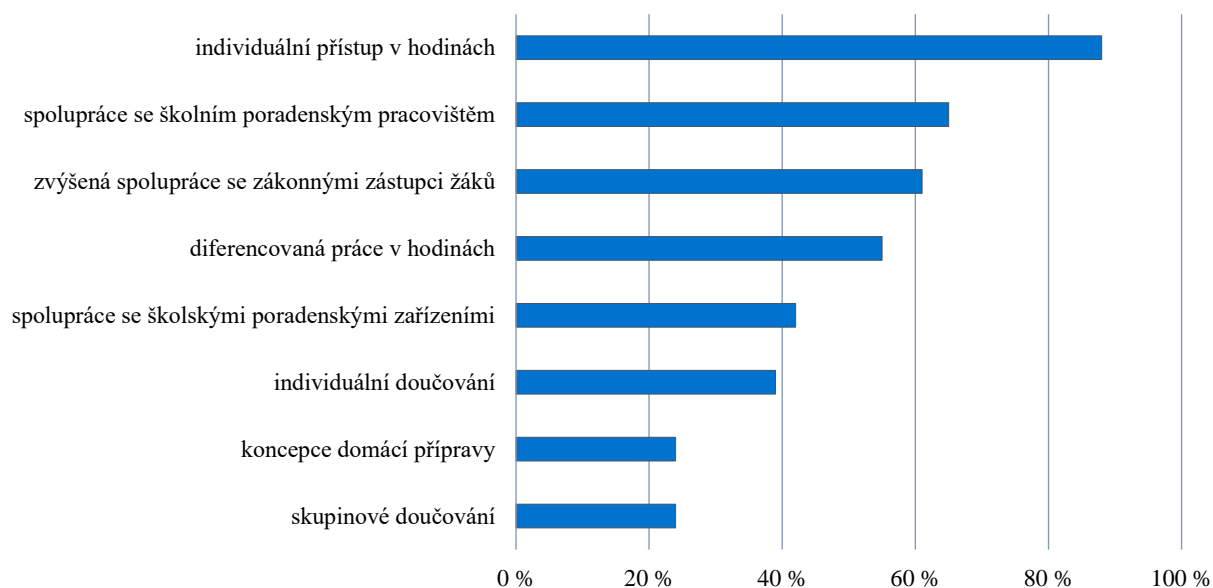
- ve spolupráci s učiteli a dalšími aktéry vytváření měsíčně aktualizovaných aktivit pro žáky, ale také pro zákonné zástupce, s cílem dalšího rozvíjení znalostí a dovedností nadaných žáků a další stimulace jejich zájmu o učení.

V rámci takto nastaveného systému podpory nadaných žáků je potřeba vzít do úvahy, že vysoký počet nadaných žáků může po absolvování 1. stupně základní školy odejít na víceletá gymnázia.

GRAF 2 | Podíl učitelů uvádějících využití dané formy individualizace výuky (v %)



GRAF 3 | Podíl učitelů uvádějících využití daného opatření pro snížení studijní neúspěšnosti žáků (v %)



Rámeček č. 4: Podpora adaptace žáků škol (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Navštívené školy využívají různé nástroje podpory adaptace žáků jak při jejich nástupu do 1. ročníku, tak při jejich přechodu na 2. stupeň. Jedná se například o dny otevřených dveří, adaptační hry, motivující hodnocení nebo adaptační „stmelovací“ pobyty. Takto například škola C organizuje srpnová celotýdenní soustředění budoucích prvňáčků s učiteli a vychovatelkami, škola B pak celotýdenní adaptační pobyty v průběhu 1. ročníku. Důležitá je rovněž komunikace a spolupráce, kdy ve škole E byl nastaven systém časté osobní komunikace s rodiči žáků na začátku školní docházky a škola A podporuje adaptaci nových žáků programem patronace žáků vyšších ročníků nad prvňáčky. Ve škole D podporuje adaptaci žáků na 2. stupeň úzká spolupráce učitelů 1. a 2. stupně (např. podíl na výuce 5. ročníků, předávání informací a zkušeností o žácích). Obecně platí, že přínosným aspektem procesu adaptace je přítomnost školního psychologa za účelem jednak diagnostiky, jednak podpory v oblastech logopedie, grafomotoriky či jiných. Konečně uveďme, že v případě škol s vysokým podílem žáků s odlišným jazykovým původem byl v rámci adaptačního procesu kladen vysoký důraz na výuku českého jazyka [škola L].

3.4.2 Metody a formy výuky

Významné rozdíly existují mezi navštívenými školami ve volených metodách a formách výuky v hospitovaných hodinách. Některé z navštívených škol preferují přístupy založené na vysoké aktivitě žáků, zatímco jiné školy častěji zařazují frontální formy výuky s důležitou rolí učitele. V případě navštívených škol, které nemají výběrový charakter, je rovněž možné pozorovat problémy se zachováním aktivizujících forem výuky při přechodu z 1. na 2. stupeň (viz tabulka č. 9).

TABULKA 9 | Faktor využívaných metod a forem výuky²⁶

Stupeň školy	Škola												
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1. stupeň	▼▼	▼	•	▲▲	•	•	▼	•	▲	▼	▲▲	▲	•
2. stupeň	▼	▼	•	▲▲	•	•	▼	▲	▼▼	▼	▼	▲	▲▲

Pozn.: ▼▼ výrazně nižší hodnoty faktoru; ▼ nižší hodnoty faktoru; • srovnatelné hodnoty faktoru; ▲ vyšší hodnoty faktoru; ▲▲ výrazně vyšší hodnoty faktoru

V kontextu uvedeného se tak pro dosahování rozdílů ve vzdělávacích výsledcích žáků jeví jako důležitější efektivnost využívání metod a forem výuky spojená také s formulací dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů učení a „naprogramování“ prostředí na úspěch, tj. důvěra učitelů, žáků i zákonných zástupců v to, že žáci mohou uspět.²⁷ Rámeček č. 5 zachycuje příklady inspirativní praxe navštívených škol, které se týkají rovněž metod a forem výuky a zdůrazňují důležitost faktoru motivace. Ta v případě navštívených škol nabývala různých forem, včetně:

- projektově a tematicky orientovaných aktivit, které zahrnují také aktivity spojené se zpracováním a prezentací ročníkových prací;
- mezinárodních aktivit (např. zahraniční výjezdy žáků);
- exkurzí, výletů, kulturně založených akcí zasazených do vzdělávacího rámce školy;
- zapojení známých osobností do života školy;
- účasti žáků v soutěžích.

Pozitivní zprostředkující roli hraje při efektivním uplatňování různých metod a forem výuky příznivá atmosféra výuky navštívených škol.

Rámeček č. 5: Inspirativní praxe škol při utváření prostředí orientovaného na úspěch (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Přístup školy C k metodám a formám výuky sleduje princip rozmanitosti, kdy jsou účelně využívány jak frontální, tak konstruktivistické přístupy a škola klade důraz na rozvíjení kompetencí učitelů ve zvládnutí moderních metodických přístupů. Důležitým motivem při volbě metod a forem výuky je princip „žák na prvním místě“, který se projevuje také snahou poskytnout žákům široký prostor ve výuce s možností výběru vlastní strategie učení. Vhodnou možností je v tomto ohledu projektové vyučování, které se na škole C vyznačuje následujícími charakteristikami:

- Projektové vyučování probíhá v malých skupinkách, kdy žáci pracují sami s podporou učitele. Takto žáci mají široký prostor pro volbu směřování řešeného projektu.
- Ve škole panuje důvěra v žáky a jejich schopnost projektové práce, což platí také obráceně, tj. i sami žáci si věří, že projektové úkoly zvládnou. Žáci zároveň vnímají projektové aktivity kladně s tím, že to „dělají pro sebe“, jejich zájem stimuluje také jistá forma soutěžení mezi žáky („projektovými týmy“).
- Projektové vyučování má dlouhodobý charakter, kdy jsou nastaveny projektové cíle žáků pro jednotlivé ročníky a žáci následně naplňují cíle sestaveného plánu. Projektová činnost tak koncepčně a promyšleně prostupuje celou školu a tím se odlišuje od tradičního projektového vyučování velké většiny škol (např. ve formě projektového dne).
- Výstupy projektového vyučování jsou běžně využívány v další výuce.

Právě tyto charakteristiky utvářejí kvalitativní nadstavbu projektově orientované výuky školy C ve srovnání s běžným projektovým vyučováním českých škol.

²⁶ Vyšší hodnoty faktoru jsou spojeny s dobře organizovanou vyučovací hodinou, která nepůsobí na žáky jednotvárně, v níž se účelně střídají odlišné metody výuky a v níž jsou aktivní především žáci.

²⁷ Např. Hoy (2012).

Škola F, která úzce spolupracuje s místní jazykovou školou, nastavuje motivaci žáků prostřednictvím jejich možnosti složení mezinárodně uznávané zkoušky z cizího jazyka. Takto nastavený cíl podněcuje zájem žáků o učení bez ohledu na volenou metodu či formu výuky. Možnost skládat jazykovou zkoušku je přitom zcela dobrovolná, vzor úspěšných žáků nicméně motivuje další žáky a utváří tak vnitřní prostředí školy orientované na vyzývavé cíle, které však žáci mohou zjevně dosáhnout.

Také v případě školy E bylo vytvořeno prostředí, v němž učitelé, žáci i jejich zákonní zástupci vnímají úspěch jako klíčové téma fungování školy. I proto se velmi vysoký podíl žáků školy aktivně zapojuje do soutěží, aktivit mezinárodní spolupráce a dalších mimoškolních aktivit, čímž je dále posilována reputace školy. Škola rovněž klade vysoký důraz na hodnocení vzdělávacích výsledků svých žáků, a to s využitím externích i interních hodnotících nástrojů. Vedle toho škola sleduje oblíbenost jednotlivých předmětů žáky.

3.5 Hodnocení vzdělávacích výsledků

Za další znaky, které charakterizují úspěšné školy, bývá označováno systematické hodnocení dosahovaných vzdělávacích výsledků žáků (např. mapy pokroku, diagnostické nástroje) a systematická práce s identifikovanými nedostatky.²⁸ V případě navštívených škol jsou vedle běžného individuálního hodnocení žáků učitelem využívány také další hodnotící nástroje, především interní a externí testování. Pro všechny navštívené školy je charakteristická spolupráce učitelů při předávání informací o vzdělávacích výsledcích žáků, ať již prostřednictvím pedagogické rady, předmětových komisí, nebo neformálně. Většina navštívených škol věnuje pozornost monitoringu znalostí a dovedností žáků při přechodu z 1. na 2. stupeň, stejně jako při jejich vstupu do školy (1. ročník), rovněž provádí analýzy vzdělávacích neúspěchů žáků. Pro vysvědčení byla na školách převážně využívána klasifikace žáků známkou nebo kombinace slovního hodnocení a hodnocení známkou, na jedné škole byli žáci hodnoceni pouze slovně (viz tabulka č. 10). Zde ovšem není zohledněna praxe navštívených škol v období pandemické situace koronavirového onemocnění SARS-CoV-2, kdy také Česká školní inspekce doporučovala jiné formy hodnocení žáků, než je známka, případně kombinaci známky a slovního komentáře.

TABULKA 10 | Způsob hodnocení žáků na vysvědčení

Škola												
A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1A	123	ABC	123	123	123	1A	1A	123	1A	1A	1A	123

Pozn.: 123 – pouze klasifikace známkou; ABC – pouze slovní hodnocení; 1A – kombinace klasifikace známkou a slovním hodnocením

Odlišnosti mezi školami panovaly v míře systematickosti využití hodnotících nástrojů pro sledování vzdělávacích výsledků žáků, omezeně se například objevilo systematické využití externího testování pro hodnocení efektivnosti přijímaných opatření a získání potřebné zpětné vazby²⁹, stejně jako systematické získávání zpětné vazby od žáků. Rámeček č. 6 proto zachycuje některé příklady inspirativní praxe navštívených škol v oblasti hodnocení vzdělávacích výsledků.

Rámeček č. 6: Inspirativní praxe škol při hodnocení vzdělávacích výsledků (poznatky z inspekční činnosti v navštívených školách)

Škola I má nastaven propracovaný systém hodnocení žáků. Významnou součástí tohoto systému je sebehodnocení žáků, které je prováděno již od 1. ročníku a poskytuje důležité podklady pro učení. Žáci 1. a 2. ročníku provádějí sebehodnocení prostřednictvím obrázků v průběhu třídnických hodin. S podklady je dále pracováno v rámci interakcí učitele a žáka, kdy je především kontrolováno, zda žák splnil vzdělávací záměry vzešlé ze sebehodnocení. Prostřednictvím sebehodnocení je žák aktivně vtahován do procesu hodnocení a učení. Škola I klade v nastaveném systému hodnocení žáků vysoký důraz na slovní hodnocení učitelem, které je považováno za stejně důležité jako klasifikace známkami. Součástí systému hodnocení žáků jsou dále žákovské vstupní a pololetní zkoušky, které vypracovává metodické sdružení školy a jejichž výstupem je návrh potřebných intervencí pro učení žáků.³⁰ Důležitou roli zde hraje podpora poskytovaná školním psychologem, oblast diagnostiky je významným tématem DVPP školy. Díky dlouhodobé komunikaci se zákonnými zástupci žáků je vytvořený systém hodnocení žáků přijíman všemi klíčovými aktéry fungování školy.

²⁸ Např. Jarl, Anderson a Blossing (2021), Reynolds et al. (2014).

²⁹ Pozitivním příkladem může v tomto ohledu být cílené externí testování zaměřené na sledování dopadů praxe dělení tříd na výsledky žáků aplikované v případě školy J.

³⁰ Provádění pedagogické diagnostiky při nástupu do školy, na jejímž základě se s prvňáčky dále úspěšně pracuje, lze obecně považovat za přínosnou praxi při podpoře adaptace žáků v 1. třídě.


Na škole E byl vytvořen propracovaný systém sledování vzdělávacích výsledků jednotlivých žáků prostřednictvím několika hodnotících nástrojů:

- interních testů utvářených metodickými komisemi, a to také se záměrem sledovat vývoj vzdělávacích výsledků žáků v čase a poskytovat zpětnou vazbu vzhledem ke zvládnutí probíraného učiva;³¹
- externích srovnávacích testů pro poznání postavení žáků školy v populaci žáků participujících na těchto šetřeních;
- účasti a výsledků žáků v soutěžích.

Při uplatnění poznatků vzešlých z hodnocení škola E důsledně uplatňuje princip „řešení existujících problémů“, který napomáhá akceptování nastaveného systému sledování vzdělávacích výsledků žáků klíčovými aktéry fungování školy.

Škola C je pozitivním příkladem využití slovního hodnocení ve fungování školy. Tento typ hodnocení je zdůvodněn možnostmi lépe zohlednit osobnost každého žáka, stejně jako jeho individuální předpoklady (např. zdravotní, osobní, rodinné). Takto jsou na vysvědčení podávány informace o obsahu učiva a jeho zvládnutí a velmi podrobné a konkrétní popisy toho, kde má žák potřebu se dále zlepšovat. V průběhu školního roku je realizováno hodnocení plnění dílčích úkolů, které má také podobu grafického hodnocení či poměrného vyjádření (pomyslné schody utvářené jednotlivými výstupy vzdělávacích oblastí ŠVP). Uvedená pravidla hodnocení jsou uplatňována všemi učiteli. Slovní hodnocení je rovněž propojeno se sebehodnocením žáků.

³¹ Ve škole E jsou přesně a cíleně stanoveny kontroly výstupů (standardy), které jsou založeny na rozpracování ŠVP do tematických plánů, jejichž naplňování je pravidelně sledováno v měsíčním intervalu. Důsledně je také sledována a zaznamenávána realizace průřezových témat, například v rámci práce žáků na školních projektech. Přesně nastaveno a sjednoceno je zadávání a vyhodnocování instrumentu hodnocení, a to ve vztahu k naplňování ŠVP.

A decorative horizontal bar consisting of a long grey rectangle on the left, a large white number '4' with a black outline in the center, and a shorter grey rectangle on the right.

4

Závěry a doporučení

4 ZÁVĚRY A DOPORUČENÍ

Poznatky z hodnocení navštívených škol ukázaly na existenci některých znaků, které jsou pro ně charakteristické. V tomto ohledu stojí za pozornost, že tyto znaky jsou základními prvky prominentních teoretických konceptů v oblasti kvality a efektivity ve vzdělávání a rovněž jsou v souladu se zjištěními dalších šetření realizovaných Českou školní inspekcí, respektive jsou v souladu s nastavenými kritérii hodnocení podmínek, průběhu a výsledků vzdělávání v návaznosti na model tzv. Kvalitní školy – kritéria v rámci oblastí „Koncepce a rámec školy“, „Pedagogické vedení školy“, „Kvalita pedagogického sboru“, „Výuka“ a „Podpora žáků při vzdělávání“.³²

Za jeden z klíčových znaků úspěchu navštívených škol bylo označeno pedagogické vedení školy ředitelem a učiteli. V odborné literatuře je tento koncept primárně spojován s formulací široce akceptované vize školy, v níž je úspěch žáků ústředním motivem a hlavní hodnotou fungování školy.³³ Řediteli školy je přisuzována role „ochránce vize“ a také „nositele změny“, a jsou proto na něj kladeny vysoké nároky v řadě oblastí řízení.³⁴ Pozitivně pak jsou vnímány výhody pedagogického vedení školy (leadershipu) založeného na spolupráci, které vycházejí ze společného zájmu aktérů školy o rozvíjení podmínek podporujících efektivní výuku a učení.³⁵ V jedné z nedávných sekundárních analýz zpracovaných Českou školní inspekcí byl v tomto ohledu zmíněn pozitivní vztah mezi spokojeností učitelů a možnostmi jejich aktivního zapojování do rozhodování o aktivitách a směřování školy, a to včetně navrhování významných změn a inovací.³⁶ V případě navštívených škol byly pozorovány nejen uvedené znaky pedagogického vedení školy (leadershipu), ale také další souvislosti uváděné v odborné literatuře:

- Na podobu pedagogického vedení školy má významný vliv délka působení ředitele školy ve funkci. Také pedagogické vedení školy založené na spolupráci je utvářeno v delším časovém horizontu, na což má stabilita prostředí příznivý vliv.³⁷
- Pedagogické vedení školy, které je silně spojené pouze s osobou ředitele, utváří přirozenou hrozbu ztráty kontinuity žádoucího směřování školy v případě jeho odchodu z funkce. Taková situace byla zaznamenána na jedné z navštívených škol [škola K], jejíž další směřování se stalo nejasným. Silně rozvinuté pedagogické vedení školy založené na spolupráci aktérů může být v tomto ohledu vhodnou alternativou a zárukou stability³⁸, potenciálně však může také utvářet konflikt mezi pedagogickým vedením školy ředitelem na jedné straně a učiteli na straně druhé.³⁹
- Pro utváření pedagogického vedení školy založeného na spolupráci je důležitá personální politika školy, a to včetně schopnosti minimalizovat počet aktérů nerespektujících hodnoty fungování školy.⁴⁰ Zároveň je však potřeba vyvarovat se eticky nevhodného chování, jako je například klientelismus a nepotismus.

S ohledem na kumulaci dalších vzdělávacích výzev roste důležitost kvality pedagogického vedení škol, které se vyznačují horšími charakteristikami rodinného původu žáků. To potvrzuje také vyšší zájem ředitelů navštívených škol, které byly do výběrového souboru vybrány se zohledněním socioekonomických charakteristik žáků, o profesní rozvoj v oblasti vlastních manažerských kompetencí. Rovněž v jedné z dřívějších tematických zpráv České školní inspekce, která se věnovala úspěšným strategiím základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky, bylo poukázáno na vyšší nároky kladené na práci ředitele a učitelů takové školy (např. pracovní nasazení, úroveň inovací) a současně byla zdůrazněna hrozba přetížení malého počtu klíčových osob, pokud dosud nebyl vytvořen kolektivní charakter pedagogického vedení školy.⁴¹ V kontextu důležitosti pedagogického vedení škol (leadershipu) a role ředitele školy v něm lze za velmi nežádoucí považovat zjištění o obecně nízkém počtu uchazečů v konkurzech na tuto pozici.⁴²

Jako další klíčový znak úspěchu navštívených škol byla zaznamenána spolupráce aktérů školy, která se objevuje jako důležitý faktor také v dalších vlivných konceptech vztahujících se ke kvalitě a efektivitě ve vzdělávání. Při utváření konceptu akademického optimismu byly po dlouhodobé snaze nalezeny tři statisticky významné faktory ovlivňující

³² Blíže viz [zde](#).

³³ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021), Hallinger a Heck (2011), Hopkins, D. et al. (2014). School and system improvement: a narrative state-of-the-art review. *School Effectiveness and School Improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice*, 25(2), 257–281.

³⁴ Mezi takové oblasti patří řízení vzdělávacího procesu (např. formulace vyzývacích cílů, plánování využití času výuky, hodnocení a monitoring, nové formy a metody výuky), řízení lidských zdrojů (např. motivace, profesní rozvoj učitelů, spolupráce), řízení vnějších vztahů, řízení inovací a změn (např. Pashiardis a Johansson, 2020; Jarl, Andersson a Blossing, 2021).

³⁵ Např. Pashiardis a Johansson (2020), Jarl, Andersson a Blossing (2021), Hallinger a Heck (2011).

³⁶ Blíže viz [zde](#).

³⁷ Např. Hallinger a Heck (2011), Pashiardis a Johansson (2020), Jarl, Andersson a Blossing (2021).

³⁸ Např. Höög, J., Johansson, O., Olofsson, A. (2009). Swedish successful schools revisited. *Journal of Educational Administration*, 47(6), 742–752.

³⁹ Příklad takového konfliktu byl zaznamenán na škole A, kde se přes podporu ředitelky školy nepodařilo jedné z učitelek prosadit inovativní přístup k výuce kvůli odporu dalších učitelů školy.

⁴⁰ Např. Pérez a Socias (2008).

⁴¹ Blíže viz [zde](#).

⁴² Blíže viz [zde](#).

výsledky ve vzdělávání i po zohlednění vlivu socioekonomického původu žáků.⁴³ Mezi ně patří také faktor kolektivní důvěry mezi ředitelem školy, učiteli a žáky a jejich zákonnými zástupci, který se vyznačuje několika dílčími znaky:⁴⁴

- spolehnutí se na naplnění předpokládaného chování osoby, které důvěřují, tj. čestnost takové osoby;
- důvěra v kompetence druhé osoby, tj. nejen v její ochotu splnit daný úkol, ale rovněž v její schopnost splnit daný úkol kvalitně;
- transparentnost a otevřenost prostředí pro posilování důvěry.

Důvěra následně představuje kritický prvek pro nastavení kvalitních vztahů a spolupráce aktérů školy.⁴⁵ Úspěšné školy se pak vyznačují organizační kulturou, která podporuje a reprodukuje otevřenou spolupráci a podporu aktérů školy (např. učitel–žák, žák–žák, týmová práce), stejně jako sdílení vize, hodnot či pozitivních a negativních zkušeností zaměřených na kvalitu a efektivitu výuky a učení.⁴⁶ Za pozornost stojí, že v již zmiňované tematické zprávě byly spolupráce učitelů a kvalita vztahů mezi aktéry školy zaznamenány jako jeden z prvků úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky. Specificky pak byl vyzvednut empatický a citlivý přístup ke komunikaci s rodiči těchto žáků s potřebou důkladného vysvětlení záměrů školy.⁴⁷ Kolektivní důvěra může být narušena z řady důvodů, ke kterým patří také nenaplnění slibů a nedostatečné vysvětlení významných změn.

Faktor kolektivní důvěry má blízko i k wellbeingu žáků, což je široký koncept zahrnující různé prvky od subjektivní psychické pohody žáků až po podobu vztahů mezi jedincem a dalšími aktéry školy.⁴⁸ V rámci činnosti Partnerství pro vzdělávání 2030+ byl wellbeing definován jako „stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život“.⁴⁹ V jedné ze sekundárních analýz České školní inspekce pak bylo poukázáno na skutečnost, že wellbeing žáků, charakteristický také silným pocitem sounáležitosti žáků se školou a absencí projevů nevhodného chování mezi žáky, je pozitivně vztažen k jejich vzdělávacím výsledkům.⁵⁰ Vysoký pocit hrlosti žáků na jejich školu a důraz na rané řešení případných výchovných problémů byly pozorovány také v navštívených školách.

Další dva dílčí faktory konceptu akademické excelence jsou v kontextu charakteristiky znaků navštívených škol neméně důležité. Těmito faktory jsou jednak kolektivní efektivita (sebevědomí), která se vyznačuje sebevědomím a motivací žáků, učitelů i ředitelů v to, že jsou schopni dosáhnout dané úrovně výsledků a kvality školy, jednak akademická excelence (orientace), která je charakteristická formulací dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů pro akademický úspěch žáka.⁵¹ Na důležitost těchto faktorů pro vzdělávací výsledky žáků upozornila ve své tematické zprávě věnované růstovému myšlení žáků také Česká školní inspekce.⁵² Růstové myšlení žáků je charakteristické:⁵³

- zájmem žáků o svůj osobní růst a vnímáním učení jako něčeho, co má smysl – přesvědčení žáků o možnosti zlepšovat své dovednosti a rozvíjet svůj potenciál;
- vyšším sebevědomím žáků, jejich zájmem o hledání výzev a přijímáním také obtížnějších úkolů, v nichž si žák není předem jistý;
- příznivým postojem ke kritice a konstruktivní zpětné vazbě;
- vnímáním chyby jako zdroje pro vlastní zdokonalování, nikoliv jako zdroje strachu a obav z ní.

V tematické zprávě České školní inspekce bylo ve srovnání s jinými zeměmi OECD poukázáno nejen na nižší podíl žáků s růstovým myšlením v České republice, ale také na příznivější postoje těchto žáků k průběhu výuky (např. motivace žáků, vnímání hodnoty školy) a na jejich lepší vzdělávací výsledky, především pak žáků s horším

⁴³ Např. Hoy (2012). V České republice se konceptem akademického optimismu zabývali např. Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2017). Ověření konceptu akademického optimismu na českých školách druhého stupně povinného vzdělávání. *Pedagogická orientace*, 27(3), 397–418. Straková, J., Simonová, J., Greger, D. (2018). Vliv postojů učitelů na výsledky žáků. *Sociologický časopis*, 54(5), 727–748.

⁴⁴ Např. Hoy (2012).

⁴⁵ Např. Hoy (2012).

⁴⁶ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021), Höög, Johansson a Olofsson (2009). Česká školní inspekce upozorňuje na pozitiva takto nastavené organizační kultury školy například [zde](#).

⁴⁷ Blíže viz [zde](#).

⁴⁸ Česká školní inspekce se tématem wellbeingu žáků zabývá například [zde](#).

⁴⁹ Dostupné [zde](#).

⁵⁰ Blíže viz [zde](#).

⁵¹ Např. Hoy (2012), pro význam vysokých očekávání žáků také Jarl, Andersson a Blossing (2021).

⁵² Blíže viz [zde](#).

⁵³ Např. Dweck, C. S. (2015). *Nastavení mysli: nová psychologie úspěchu aneb naučte se využít svůj potenciál*. Brno: Jan Melvil Publishing, 2015.

rodinným původem. V případě žáků pocházejících z málo podnětného prostředí, u nichž navíc chybí znaky růstového myšlení, výrazně roste role školy a učitele jako místa, kde může docházet k osobnímu růstu těchto žáků.⁵⁴

Také v dalších tematických zprávách České školní inspekce jsou v kontextu úvah o faktorech kolektivní efektivity (sebevědomí) a akademické orientace uvedena důležitá zjištění:

- Sebedůvěra (sebehodnocení) žáků patří mezi nejsilnější prediktory jejich úspěšnosti v národních šetřeních vzdělávacích výsledků organizovaných Českou školní inspekcí⁵⁵, stejně jako v odborných metaanalýzách⁵⁶.
- Žákům činí potíže řešit nestandardní či náročnější úlohy (např. úlohy vyžadující aktivaci vyššího počtu dovedností či spojené s nutností posuzování a uvažování⁵⁷), což může ovlivňovat jejich postoj k přijímání výzev v učení a také ochotu učitelů takové úlohy ve výuce zařazovat.
- V rámci úspěšných strategií základních škol vzdělávajících znevýhodněné žáky byla zdůrazněna potřeba opuštění stereotypních úvah učitelů o nemožnosti vzdělávat tyto žáky.⁵⁸ Vzdělávací výsledky žáků lze bez ohledu na jejich rodinný původ pozitivně ovlivnit zájmem učitele a jeho přístupem k výuce.⁵⁹
- V období pandemické situace koronavirového onemocnění SARS-CoV-2 se řada škol potýkala s problémem zapojení žáků pocházejících z málo podnětného prostředí. Zjištění tematického šetření České školní inspekce ukázala, že tento problém byl lépe řešen v těch školách, jejichž aktéři vnímali dosažení žádoucího cíle pozitivně a hledali cesty k jeho dosažení.⁶⁰

Faktory akademické excelence (orientace), rozšířené kolektivní důvěry a kolektivní efektivity (sebevědomí) vykazují silnou vzájemnou korelaci pro vytvoření zastřešujícího konceptu. Akademický optimismus je takto spojený s důvěrou aktérů školy, že lze vytvořit pozitivní rozdíl v dosahovaných výsledcích žáků a zároveň existuje ve škole kolektivní důvěra, která umožňuje spolupráci zaměřenou na dosahování akademického úspěchu žáků.⁶¹

Prítomnost výše uvedených charakteristik školy jde ruku v ruce s utvářením dalších kapacit pozitivně ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků, ke kterým také patří znaky identifikované v navštívených školách:⁶²

- kvalita pedagogických pracovníků a jejich profesní rozvoj a kvalita nabídky poradenských a konzultačních služeb;
- hodnocení pokroku a včasná diagnostika žáků;
- raná intervence k uspokojování vzdělávacích potřeb žáků a řešení problémů narušujících třídní klima;
- otevřený přístup k inovacím (např. přechod na ústní hodnocení, zavedení nových metod a organizace výuky);
- využití aktivit pro zvyšování motivace žáků (např. aktivity zahraniční spolupráce, aktivizující metody a formy výuky, účast žáků v soutěžích).

V tomto ohledu je důležité poznamenat, že působení faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků není izolované a vyžaduje systematický přístup.⁶³ Následně lze očekávat, že teprve vyšší počet relativně menších opatření může vést k očekávanému efektu.⁶⁴ Dobrým příkladem takového přístupu je nastavená podoba projektového učení ve škole C, respektive vytvořený systém podpory nadaných žáků ve škole D. Příležitosti pro takový přístup jsou otevřené všem školám, nicméně replikace úspěchu není především s ohledem na odlišně nastavenou vnitřní kulturu škol snadná.⁶⁵ Změna vnitřní kultury a znaků škol s horšími výsledky ve vzdělávání je navíc dlouhodobý a jen obtížně plánovatelný proces⁶⁶, který je důležitým tématem studia úspěšných škol.

Tabulka č. 11 je shrnutím znaků úspěšných škol tak, jak byly identifikovány v navštívených školách. Pro lepší zachycení jejich podstaty jsou dány do kontrastu s typickými znaky škol s horšími výsledky ve vzdělávání.

⁵⁴ Blíže viz [zde](#).

⁵⁵ Blíže viz [zde](#).

⁵⁶ Např. Hattie, J. (2009). *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. London: Routledge.

⁵⁷ Blíže například viz [zde](#) a [zde](#).

⁵⁸ Blíže viz [zde](#).

⁵⁹ Blíže viz [zde](#).

⁶⁰ Blíže viz [zde](#).

⁶¹ Např. Hoy (2012), Reynolds et al. (2014), Höög, Johansson a Olofsson (2009).

⁶² Pro diskusi významu uváděných znaků např. Reynolds et al. (2014), Hoy (2012), Pérez a Socias (2008), Hopkins et al. (2014), Höög, Johansson a Olofsson (2009), Jarl, Andersson a Blossing (2021). Česká školní inspekce se uváděným znakům věnuje například [zde](#) a [zde](#).

⁶³ Např. Hopkins et al. (2014).

⁶⁴ Např. Reynolds et al. (2014).

⁶⁵ Např. Pérez a Socias (2008).

⁶⁶ Např. Jarl, Andersson a Blossing (2021).

TABULKA 11 | Znamky úspěšných škol a škol s horšími výsledky ve vzdělávání⁶⁷

Znamky úspěšných škol	Znamky škol s horšími výsledky ve vzdělávání
Vysoká kvalita pedagogického vedení školy, kolektivní charakter pedagogického vedení školy (leadership ředitele školy i učitelů) Vize a hodnoty školy orientované na kvalitu výuku a učení	Proměny leadershipu a vize školy, byrokratický leadership bez důrazu na vzdělávací výsledky žáků
Kvalitní spolupráce aktérů školy (vedení školy, učitelé, žáci a jejich rodinní zástupci, případně zřizovatel a externí partneři) založená na vzájemné důvěře Prostředí přátelské k zavádění přínosných změn	Učitelé pracující samostatně či v malých skupinách, chybějící struktury pro spolupráci a nedůvěra Spolupráce a změny vnímány jako prvek vměšování do zájmů a profesionality aktérů, rezistence ke kritice a změnám
Stabilita vývoje – dlouhodobě působící vedení školy, dlouhodobé a systematické utváření kvalifikovaných pedagogických sborů	Častější změny aktérů školy – vyšší fluktuace ředitelů a učitelů
Učitelé otevření vlastnímu profesnímu rozvoji, ochota podílet se na aktivitách rozvoje a prezentace školy Vysoká spokojenost učitelů s prací ve škole	Učitelé učící tak, jak vždy učili, bez zájmu o změny, vyhýbání se veřejné diskusi (strategie „vejít do třídy a zavřít dveře“)
Důraz na systematické sledování vzdělávacích výsledků žáků, poskytování zpětné vazby (formativní hodnocení) a identifikace vzdělávacích problémů v rané fázi vývoje (diagnostika)	Chybějící spolupráce aktérů školy v oblasti analýzy vzdělávacích výsledků a vzdělávacího pokroku žáků
Formulace dostatečně ambiciózních a přitom dosažitelných cílů učení a „naprogramování“ prostředí na úspěch	Pochybnosti učitelů o možnosti pokroku žáků (nízká akademická očekávání), kultura vinící z neúspěchu žáky a jejich původ
Akademický optimismus jako relevantní teoretický koncept	Pesimismus žáků, nezájem o osobní rozvoj a úspěch, nečinnost daná obavou z chyb
Průběh výuky – příjemná atmosféra hodiny, častější výskyt situací podporujících sebedůvěru žáků na 1. stupni základní školy, pozitivní přístup k individualizaci vzdělávání	Průběh výuky – zadávání úkolů bez zpětné vazby, horší klima třídy, neefektivní využití času výuky

4.1 Doporučení

Doporučení pro školy

- Vnímat vzdělávací výsledky a úspěch žáků jako hlavní hodnotu vize školy, vůči které jsou posuzovány její další aktivity ve všech souvisejících oblastech. Respektovat v tomto ohledu předpoklady žáků a jejich rodinné zázemí, zároveň však odmítnout stereotypní postoj nízkých očekávání vůči těmto žákům a kulturu vinící z horších vzdělávacích výsledků vždy primárně žáky a jejich sociokulturní znevýhodnění.
- Podporovat utváření kolektivního charakteru vedení školy a široké spolupráce aktérů. Aktivně zapojovat aktéry školy do rozhodování a hledání široké dohody o aktivitách a směřování školy, a to včetně navrhování a zavádění významných změn a inovací. Využívat různých forem a nástrojů rozvoje spolupráce (např. sdílení idejí, výměna zkušeností a poskytování zpětné vazby formální i neformální komunikací; zadávání a řešení týmových úkolů; zapojení do činností profesních komunit; ocenění úspěšných příkladů spolupráce, spolupráce napříč předměty a ročníky).
- Neustále usilovat o budování důvěry mezi školou, učiteli, žáky a jejich zákonnými zástupci. Před jejich zavedením důsledně vysvětlovat záměry školy, a především pak záměry významných změn, pro jejich široké akceptování, se specifickou pozorností věnovanou zákonným zástupcům žáků. Utvářet otevřené a transparentní prostředí, v němž jsou plněny dané sliby, případně vysvětlovány důvody jejich nesplnění. Případné nevhodné projevy chování řešit již v jejich rané fázi.
- Věnovat vysokou pozornost růstovému myšlení žáků. Posilovat sebedůvěru žáků v tom, že mohou dosáhnout stanovených výzev a vyřešit i obtížnější úlohy při vynaložení odpovídajícího úsilí a práce. Využívat za tímto účelem opatření individualizace výuky (např. zadávání úloh různé obtížnosti⁶⁸; formativní hodnocení a poskytování zpětné vazby; pomoc a vysvětlování učiva žákům učiteli či spolužáky; přizpůsobení průběhu výuky žákům). Pracovat s chybou žáků tak, aby ztratili obavy z toho chybu udělat a vnímali jako poraženého toho, kdo se z chyby nepoučí a své úsilí vzdá.

⁶⁷ Blíže viz také Jarl, Andersson a Blossing (2021), Reynolds et al. (2014), Scheerens (2015), Hoy (2012).

⁶⁸ Blíže například viz [zde](#).

- Podporovat aktivity posilující podmínky a předpoklady školy rozvíjet vnitřní kulturu zaměřenou na úspěch a vzdělávací výsledky žáků – profesní rozvoj pedagogických pracovníků v relevantních tématech; zajištění nabídky poradenských a konzultačních služeb pro možnost včasné diagnostiky a rané intervence vůči vzdělávacím potřebám žáků; využití činností pro zvyšování motivace žáků (např. zahraniční spolupráce, mimoškolní aktivity, aktivizující metody a formy výuky, účast v soutěžích).
- Zohlednit provázaný charakter faktorů ovlivňujících vzdělávací výsledky žáků. Usilovat o vzájemné posilování působení dílčích opatření na vzdělávací výsledky žáků (např. komplexní nastavení podoby projektového učení nebo systému práce s nadanými žáky v navštívených školách).
- Využívat nástroje interního a externího hodnocení vzdělávacích výsledků žáků pro posouzení účinnosti přijímaných vzdělávacích strategií.

Doporučení pro zřizovatele

- Věnovat problematice úspěšných škol pozornost ve smyslu příkladů inspirativní praxe pro jiné školy, a to také s důrazem na zohlednění faktoru socioekonomického znevýhodnění žáků.
- Věnovat vysokou pozornost výběru ředitele školy ve vazbě na jím představenou vizi školy a kompetence v oblasti pedagogického vedení – intervence v oblasti výuky a učení ve vazbě na vizi školy (pedagogický leadership), utváření kultury vnitřního prostředí školy a vztahů mezi aktéry, personální politika a řízení lidských zdrojů.
- Podporovat stabilitu vývoje žádoucího směřování školy a respektovat dlouhodobější charakter utváření vnitřního prostředí školy.
- Finančně, projektovým poradenstvím, případně jinak podporovat opatření zaměřená na zkvalitňování podmínek a předpokladů škol rozvíjet vnitřní kulturu zaměřenou na úspěch a vzdělávací výsledky žáků (např. podpora zajištění nabídky poradenských a konzultačních služeb pro možnost včasné diagnostiky a rané intervence vůči vzdělávacím potřebám žáků, podpora vzdělávacích strategií v menších třídách).

Doporučení pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy

- Věnovat problematice úspěšných škol pozornost ve smyslu příkladů inspirativní praxe pro jiné školy, a to také s důrazem na zohlednění faktoru socioekonomického znevýhodnění žáků. Klást důraz na vysokou metodickou kvalitu řešení (např. kvalita dat, kombinace vhodných metodických přístupů hodnocení, reflektování přímých i nepřímých vazeb faktorů, identifikace příčin a kauzality).
- Systematicky podporovat osobní a odborný rozvoj ředitelů škol ve všech oblastech pedagogického vedení školy a řízení pedagogického procesu, včetně kultury autoevaluace.
- Snižovat administrativní zátěž škol pro uvolnění časového prostoru k utváření prostředí kolektivního pedagogického vedení školy (včetně zavádění významných změn a inovací vzdělávacího procesu).
- Vhodnými cestami seznamovat pedagogické prostředí s koncepty a faktory ovlivňujícími úspěch a vzdělávací výsledky žáků.



Fráni Šrámka 37 | 150 21 Praha 5 | www.csicr.cz