



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



Mapování situace škol na území SO ORP Jihlava

Závěrečná zpráva | červen 2023

Obsah

01

Charakteristika území

strana 01

02

Průběh mapování a metody sběru dat

strana 03

03

Výsledky mapování

strana 04

- 3.1 Rozmanitost škol 06
- 3.2 Charakteristika a podmínky škol 10
- 3.3 Řízení škol 17
- 3.4 Pedagogický sbor 22
- 3.5 Žáci a žákyně 30
- 3.6 Výuka 32
- 3.7 Společné vzdělávání 30
- 3.8 Volnočasové aktivity 38
- 3.9 Spolupráce škol s dalšími aktéry 39

04

Příklady dobré praxe

strana 44

05

Doporučení

strana 47

06

Závěr

strana 51

Zprávu zpracovala Asociace neformálního vzdělávání, z.s. v rámci projektu MAP III, podpořeného z Operačního programu Výzkum, vývoj a vzdělávání. Jeho hlavním řešitelem je statutární město Jihlava a partnerem Místní akční skupina Třeštsko.

Zpracovatelský tým:

Výzkumný a editorský tým:

Mgr. Lenka Polcerová
PhDr. Magda Wagenknechtová Svobodová
Mgr. Eva Potužníková, Ph.D.
Bc. Monika Novosádová
Mgr. Jolana Dočkalová

Dále se na sběru dat podíleli:

Mgr. Filip Křáček
Mgr. Filip Gábor

Grafika:

Jan Maděrič

Odborný konzultant:

Mgr. Ondřej Bárta, Ph.D.

Poděkování

Velmi si vážíme podpory, kterou nám po celou dobu mapování poskytovaly Magistrát města Jihlavy a Místní akční skupina (MAS) Třeštsko. Dále bychom chtěli poděkovat organizaci KVAS a Nadačnímu fondu Eduzměna za inspiraci a podporu při metodické přípravě mapování. Velký dík patří také ředitelům, ředitelkám, učitelům, učitelkám a dalším respondentům a respondentkám za jejich ochotu a otevřenost, se kterou s námi sdíleli své zkušenosti, starosti i radosti. Věříme, že zjištění, která přinášíme v této zprávě, pomohou nastavit opatření a procesy, které přispějí ke zlepšení kvality vzdělávání v území a budou ku prospěchu všem aktérům zapojeným do projektu MAP.

Úvod

Tato zpráva přináší výsledky mapování situace škol na území správního obvodu obce s rozšířenou působností (SO ORP) Jihlava, které bylo provedeno v letech 2022–2023 v rámci Místního akčního plánu rozvoje vzdělávání III (MAP III). Cílem mapování bylo získat informace o situaci škol, jejich vnitřních kapacitách a silných stránkách, ale také o jejich potřebách a o výzvách, kterým aktuálně čelí. Výsledky mapování by se měly stát podkladem pro plánování aktivit a opatření na podporu vzdělávání v navazujícím projektu MAP IV. Tato zpráva navazuje na analýzu potřeb škol zřizovaných statutárním městem Jihlava, kterou v letech 2020–2021 zpracovala organizace KVAS 1¹, ale rozšiřuje mapování na území celého SO ORP Jihlava. Zaměřuje se především na školy umístěné mimo Jihlavu a dále na školy sídlící v Jihlavě, ale zřizované jinými subjekty. V těchto školách jsme provedli komplexní mapování jejich situace. V jihlavských školách, které byly zahrnuty již do analýzy organizace KVAS, jsme zjišťovali dílčí informace, které nám pomohly dokreslit celkový obrázek o aktuální situaci škol v regionu. Snažili jsme se zaznamenat také reakce a očekávání škol související s aktuálními změnami ve školství, jako je schválení Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+, rozšíření digitálních komunikačních nástrojů v souvislosti s pandemií covidu-19 nebo příchod válečných uprchlíků z Ukrajiny.

¹ Závěrečná zpráva: Analýza potřeb základních škol zřizovaných Statutárním městem Jihlava, KVAS listopad 2021

1 Charakteristika území

Sídelní struktura ORP Jihlava se odráží i ve struktuře škol a školských zařízení. Většina základních a mateřských škol se nachází mimo Jihlavu, současně se jedná spíše o školy s menším počtem žáků a žákyň, často neúplně organizované (školy mající pouze 1. stupeň) včetně malotřídek (viz tabulka 1). Mimojihlavské školy mají své spádové obvody tvořené několika obcemi, většinou se jedná o 2–3 okolní vesnice, ale může to být např. až 9 vesnic. Základní školy v mimojihlavských obcích jsou obvykle spojeny s mateřskou školou, 10 mimojihlavských obcí zřizuje pouze mateřskou školu, přičemž spádová základní škola se nachází v některé ze sousedních obcí. Naproti tomu jihlavské školy jsou spíše větší co do počtu žáků a žákyň a tomu odpovídá i velikost budov a počet zaměstnanců a zaměstnankyň škol. Předškolní vzdělávání v Jihlavě zajišťují dvě samostatné mateřské školy, z nichž MŠ Mozaika má celkem 17 odloučených pracovišť rozmístěných v různých částech města a MŠ Demlova, spojená se speciálně pedagogickým centrem (SPC), má 5 odloučených pracovišť včetně MŠ se speciálními třídami. Pouze jedna jihlavská MŠ je spojena se základní školou. Dále se v Jihlavě nachází základní škola speciální a praktická škola zřizovaná statutárním městem Jihlava (SMJ) a malotřídní základní škola při dětském domově, kterou zřizuje Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT). Tyto školy se zaměřují na vzdělávání dětí se středním a těžkým mentálním postižením, kombinovaným postižením a dětí s nařízenou ústavní výchovou. V území ORP dále působí 3 soukromé základní školy, 1 soukromá mateřská škola a 1 církevní základní škola, které se nacházejí v Jihlavě a v Polné. Střední školy jsou soustředěny v Jihlavě, kde sídlí 5 veřejných, 7 soukromých a 1 církevní střední škola, jedna střední škola je pak v Třešti. Zájmové a umělecké vzdělávání poskytují domy dětí a mládeže (DDM) a základní umělecké školy (ZUŠ), které sídlí v Jihlavě, Třešti a Polné.

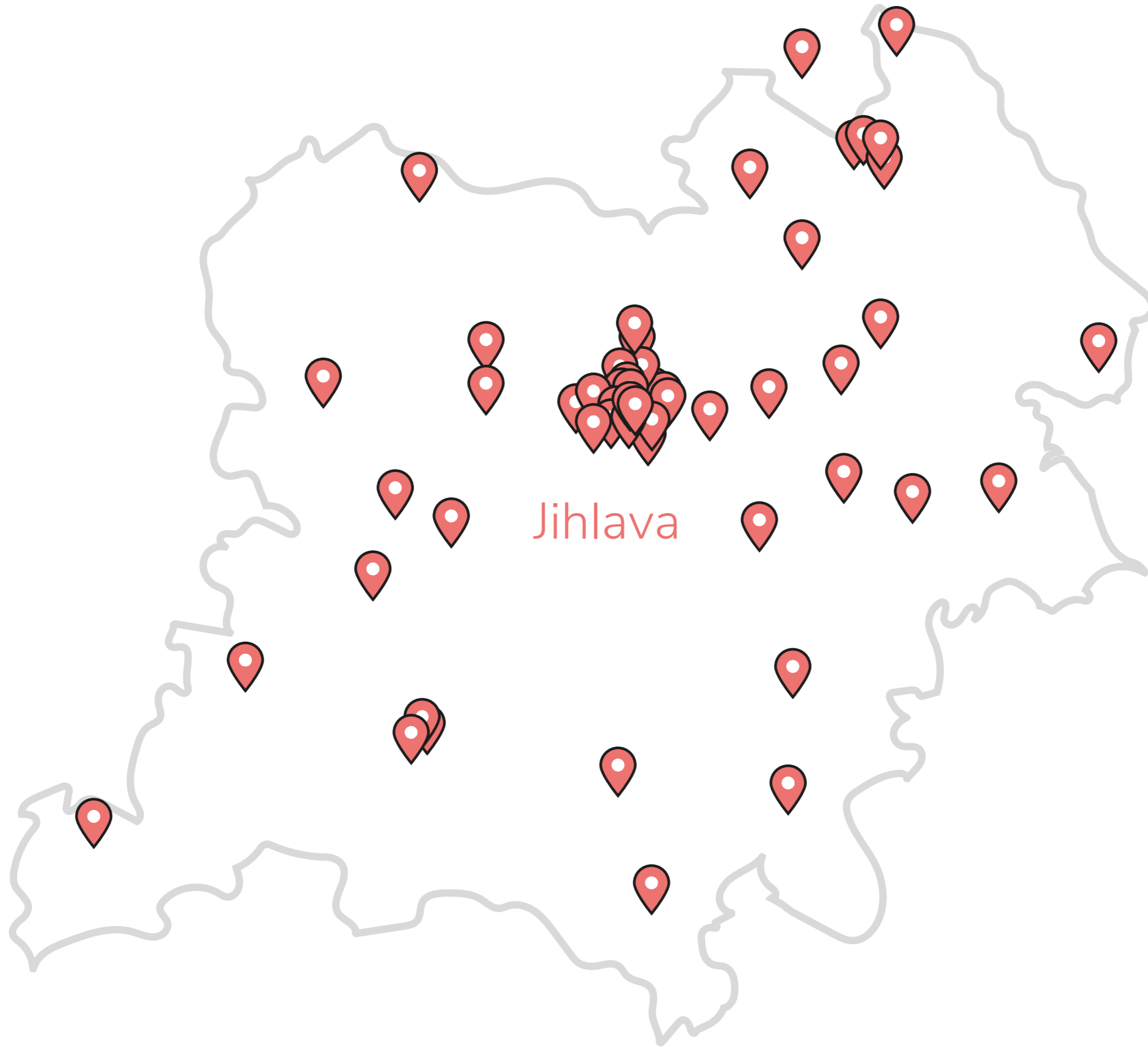
Správní obvod obce s rozšířenou působností Jihlava leží ve středu Kraje Vysočina v oblasti Českomoravské vrchoviny, pro níž je typická kopcovitá krajina s lesními porosty, které pokrývají přibližně

třetinu území SO ORP, tři pětiny pak tvoří zemědělská půda. Území by se dalo popsat jako oblast s dominantním postavením krajského města Jihlava, v němž žije zhruba polovina obyvatel SO ORP, a rozdrobeným osídlením mimo centrum. Kromě Jihlavy leží v území dalších 78 obcí, což je ve srovnání s jinými regiony České republiky velký počet. Tři mimojihlavské obce (Brtnice, Polná, Třešť) mají statut města, ale jedná se spíše o lokální střediska, jejichž význam nedosahuje významu Jihlavy jako přirozeného centra regionu.

V kontextu České republiky má ORP Jihlava příznivé socioekonomické charakteristiky. Podle údajů Českého statistického úřadu se zde nezaměstnanost od roku 2017 pohybuje kolem 3 %, je zde také nízký podíl obyvatel s nejvýše základním vzděláním (5,3 %), relativně nízká míra exekucí (okolo 8 %) a nízký podíl rodin žijících v bytové nouzi (0,6 %). Na území Jihlavy se v minulosti nacházely tři sociálně vyloučené lokality, avšak díky aktivní spolupráci města s Agenturou pro sociální začleňování se nyní daří osoby ohrožené sociálním vyloučením začleňovat mezi ostatní obyvatele a ve městě se již nenacházejí lokality s koncentrací sociálních problémů. V jiných obcích na území ORP Jihlava se sociálně vyloučené lokality nenacházejí ani nenacházely. V ORP Jihlava se rovněž nevyskytují výrazné vzdělávací problémy. Dle mapy vzdělávání, kterou zpracovala agentura PAQ Research 2, má území podprůměrnou míru školních absencí (75,6 h), podprůměrnou míru školní neúspěšnosti (1,1 %) a podprůměrný podíl žáků, kteří nedokončí základní školu (3,4 %).

▼ Přehled škol a školských zařízení v SO ORP Jihlava

Typ školy	zřizovaných městem Jihlava	zřizovaných jinými obcemi	soukromých nebo církevních	zřizovaných MŠMT/ krajem	Celkem
Základní škola (úplná)	9	2	2	–	13
Základní a mateřská škola (1. a 2. stupeň)	1	12	2	–	15
Základní a mateřská škola (jen 1. stupeň vč. malotřídních)	–	13	–	–	13
Speciální škola	1	–	–	–	2
Mateřská škola	2	10	1	1	13
Základní umělecká škola	1	2	–	–	3
DDM	1	2	–	–	3
Střední škola	–	–	8	6	14
Celkem	15	41	13	7	76



Jihlava

2 Průběh mapování a metody sběru dat

Mapování situace škol bylo rozděleno do tří fází.

V první fázi, která probíhala na jaře 2022, bylo provedeno detailní mapování ve 20 základních školách vybraných tak, aby reprezentovaly různé typy škol zastoupené v ORP Jihlava (plně organizované základní školy, neúplně organizované základní školy, malotřídní školy, školy ve městech i v menších obcích různě vzdálených od Jihlavy, veřejné i soukromé školy). Do této fáze nebyly zařazeny školy zřizované statutárním městem Jihlava, protože jejich situace již byla zmapována dříve organizací KVAS.

Na vybraných 20 školách proběhl nejprve polostrukturovaný rozhovor s vedením školy a následně interaktivní skupinová diskuse s pedagogickým sborem. Rozhovoru s vedením školy se zúčastnil ředitel či ředitelka školy, případně také zástupce či zástupkyně ředitele a vedoucí MŠ, byla-li součástí ZŠ. Interaktivní diskuse s pedagogickým sborem se účastnili zástupci a zástupkyně různých profesí z dané školy (učitelé a učitelky 1. a 2. stupně, asistenti a asistentky pedagoga, vychovatelé a vychovatelky ve školní družině, pracovníci a pracovnice školního poradenského pracoviště, předškolní pedagožky, pokud byla součástí školy MŠ). Výběr účastníků a účastnic skupinové diskuse jsme nechali na vedení školy s požadavkem zařadit do něj osoby různých profesí a s různorodými zkušenostmi jak s ohledem na délku praxe, tak i na vyučované předměty. Vedení školy se této diskuse neúčastnilo. Každá škola před samotným setkáním dále vyplnila dotazník, který poskytl základní údaje o škole, např. o počtu žáků a žákyň, počtu zaměstnanců a zaměstnankyň na různých pozicích, počtu spádových obcí apod.

Ve druhé fázi jsme se zaměřili na doplnění informací od ostatních škol na území ORP. Tato fáze probíhala na podzim 2022 formou individuálních online rozhovorů s řediteli a ředitelkami škol. V rámci výběru jsme oslovili školy, které se nezúčastnily první fáze mapování, a zařadili do něj všechny školy, které projevíly zájem a ochotu

sdílet s námi své zkušenosti. Celkem jsem provedli online rozhovor s 20 školami, mezi nimiž byly zastoupeny základní i mateřské školy z různě velkých obcí v rámci ORP, 7 ZŠ bylo přímo z Jihlavy. V této fázi jsme mluvili také se dvěma ZUŠ a jedním DDM. Kromě doplnění nových skutečností jsme věnovali pozornost také ověření informací získaných během první fáze.

Třetí fáze mapování zahrnovala uspořádání celkem 4 ohniskových (fokusních) skupin s různými aktéry v území (MŠ, ZŠ, zřizovatelé, další organizace zapojené do vzdělávání v regionu – např. Oblastní charita Jihlava, F POINT, SPC Demlova atd). Ohniskové skupiny se konaly v období od listopadu 2022 do ledna 2023 a zaměřovali jsme se v nich na detailnější analýzu témat, která se ukázala v prvních dvou fázích jako klíčová a zajímalo nás, jak je vnímají různé cílové skupiny, v čem se jejich pohledy shodují a liší a jaké potřeby se k nim váží.

3 Výsledky mapování

3.1 Rozmanitost škol

V ORP Jihlava se nacházejí různé typy škol, které pracují často ve velmi odlišných podmínkách a mají jiné potřeby a priority. Základní specifika vybraných skupin škol stručně popisujeme níže.

Jihlavské školy

Situaci škol v Jihlavě podrobně zmapovala organizace KVAS, na jejíž závěrečnou zprávu 3 zde odkazujeme a doplňujeme ji o specifická zjištění, která vyplynula zejména ze srovnání s mimojihlavskými školami. Všechny základní školy v Jihlavě jsou plně organizované školy s většími počty žáků a žákyň a početnými pedagogickými sbory. Tyto školy nejsou (až na jednu výjimku) spojené s mateřskou školou a nastupují do nich děti z různých MŠ. Školy často blíže neznají ani rodiny nastupujících žáků a žákyň. Byť mají jednotlivé školy stanovené své spádové obvody, díky širší nabídce základních a mateřských škol v rámci jednoho města mají rodiče potenciálně možnost volby mezi několika dobře dostupnými školami. Některé jihlavské školy se profilují např. na sport nebo na alternativní přístupy ke vzdělávání (soukromé školy, podrobněji níže).

Školy v Jihlavě jsou dobře dopravně dostupné a s tím souvisí i řada možností, jak mohou obohacovat výuku o různé vzdělávací či kulturní aktivity mimo školu. Dále mají k dispozici odbornou, organizační a administrativní podporu zřizovatele, kterou poskytuje odbor školství, kultury a tělovýchovy (OŠKT) Magistrátu města Jihlavy disponující kvalifikovanými odborníky na vzdělávání a školství. Podpora ze strany zřizovatele je jihlavskými školami vnímána jako velmi nápomocná a rovněž místní církevní a soukromé školy oceňují, že s nimi OŠKT komunikuje a poskytuje jim podporu, ačkoliv město není jejich zřizovatelem. Mimo podporu magistrátu mohou jihlavské školy využívat i služeb místních nevládních neziskových organizací, které se zaměřují na vzdělávání nebo na podporu znevýhodněných žáků a žákyň. Díky tomu, že

Jihlava je zároveň krajským městem, těží zdejší školy také z přítomnosti krajských organizací, jako je např. Vysočina Education či krajská pobočka Národního pedagogického institutu (NPI), a zapojují se do jimi pořádaných aktivit. To jim usnadňuje přístup k vzdělávání pedagogů a pedagožek, který je dále usnadněn snazší zastupitelností díky početnějším pedagogickým sborům. Celkově lze říci, že jihlavské školy mají k dispozici širokou nabídku dobře dostupných a zpravidla také dobře fungujících podpůrných nástrojů, kterou i reálně využívají, řada škol se také zapojuje do mezinárodních projektů, včetně programu Erasmus+.

Školy v Jihlavě v posledních letech zaznamenávají nárůst počtu žáků a žákyň s odlišným mateřským jazykem, jejichž slabá jazyková vybavenost (v mnoha případech neumějí česky vůbec) výrazně komplikuje jejich vzdělávání a zatěžuje třídní kolektivy. Jedná se nejen o nově příchozí válečné uprchlíky z Ukrajiny, ale také o děti pracovníků zdejších průmyslových podniků. Pro vzdělávání žáků cizinců je určena ZŠ Křížová, na jejich jazykovou podporu se zaměřují také některé místní neziskové organizace (např. F POINT). Komplexní systémové řešení by však z pohledu škol mělo být spíše zodpovědností MŠMT. Podpora ze strany MŠMT je zatíženými školami vnímána jako nedostatečná, integrace žáků a žákyň s odlišným mateřským jazykem vyžaduje náročnou mobilizaci školních zdrojů a intenzivní spolupráci s neziskovým sektorem.

Již z analýzy organizace KVAS vyplynulo, že některé jihlavské školy mají vyšší podíl žáků a žákyň ze sociálně znevýhodněných rodin. Tyto exponované školy usilují o užší spolupráci celého spektra aktérů (město, OSPOD, pedagogicko-psychologická poradna, neziskové organizace) při zajištění školní docházky těchto žáků a žákyň a jejich podpory při vzdělávání. Zároveň volají po solidaritě ostatních škol (rovnoměrnější distribuce sociálně znevýhodněných žáků mezi školami). Magistrát města Jihlavy a konkrétně OŠKT je vnímán jako iniciátor a koordinátor spolupráce. Na změnách v této oblasti město pracuje, jak vyplynulo z diskusí během ohniskové skupiny se zřizovateli.

Mimojihlavské školy

Mimojihlavské obce zřizují vždy pouze jednu základní a/nebo mateřskou školu, pouze v Polné je

kromě běžné veřejné ZŠ a MŠ v provozu ještě soukromá ZŠ a MŠ Meruzalka. Volba školy v mimojihlavských obcích je tímto oproti Jihlavě více omezená, byť z některých vesnic, zvláště těch ležících blízko Jihlavy, je možné relativně snadno dojíždět do některé z jihlavských škol, ať už linkovou dopravou nebo osobním automobilem s rodiči, kteří do města dojíždějí za prací. Mapování ukázalo, že toto specifikum ovlivňuje různé aspekty fungování škol, od jejich koncepce a vize přes vztahy s rodinami žáků a žákyň po vztahy se zřizovatelem a dalšími organizacemi v obci. Mimojihlavské školy se vnímají jako otevřené všem dětem ze spádového obvodu, neprofilují se na výuku určitých předmětů, chtějí poskytovat základní vzdělání pro všechny. Pro ilustraci uvádíme výrok jednoho ředitele: „Když to srovnám s jihlavskými školami, tak jsme specifický tým, že jsme jediná škola ve městě. Nemůžeme se profilovat.“ Podobný postoj jsme zaznamenali ve všech navštívených mimojihlavských školách. Svě žáky a žákyň školy charakterizují jako „běžné“ či „normální“ děti, které mají standardní dětské zájmy a potřeby a ničím specifickým se nevykrají od průměrné dětské populace.

Další typickou charakteristikou, kterou jsme zaznamenali v mimojihlavských základních školách, je propojení s místní (spádovou) mateřskou školou, ze které často do školy přecházejí celé kolektivy dětí, které se vzájemně znají. Zároveň se v těchto obcích lépe znají také rodiče mezi sebou, případně rodiče s učiteli a učitelkami, pokud bydlí v místě. Tyto a další charakteristiky a jejich souvislosti s fungováním a potřebami mimojihlavských škol podrobněji popisujeme v kapitole 3.2, která se primárně zaměřuje právě na mimojihlavské školy, jejichž situace nebyla dosud detailně zmapována.

Malotřídní školy

V ORP Jihlava se nachází celkem 12 malotřídních škol různé velikosti. Nejmenší školou, kterou jsme v rámci mapování navštívili, byla škola s 11 žáky a žákyňmi. Organizace a průběh vzdělávání v malotřídních školách se v mnohém liší od vzdělávání v běžných základních školách, což s sebou přináší specifické příležitosti i výzvy. Z pohledu respondentů a respondentek má vzdělávání v malotřídních školách, pokud je dobře zorganizované, pro žáky řadu přínosů. Díky každodennímu

kontaktem se spolužáky a spolužačkami jiného věku a většímu podílu samostatné práce ve třídě se u dětí přirozeně rozvíjí sociální dovednosti, samostatnost a další klíčové kompetence, dochází také k přirozenému upevňování učiva, které učitel nebo učitelka prezentuje různými způsoby pro různé věkové skupiny ve třídě. Ředitelé a ředitelky malotřídních škol uvádějí, že získané kompetence žákům a žákyním pomáhají lépe se adaptovat na nároky 2. stupně. To potvrzuje také jedna základní škola, kam přecházejí děti z malotřídek po 5. třídě: „Oni znají spolužáky starší a mladší, jezdí spolu autobusem ráno, kolektiv se schází u autobusu, mají [tu adaptaci] trochu zjednodušenou, než kdyby ... byl [jediný žák] z tý vsi.“ Vedení této školy zároveň zmiňovalo, že děti z malotřídek jsou lépe schopné pracovat v mírném ruchu a šumu, protože na to jsou ze své předchozí školy zvyklé. Výuka v malotřídkách klade poměrně vysoké nároky na učitele a učitelky, aby se dokázali rovnoměrně věnovat všem dětem ve třídě. Pro zajištění kvalitní výuky musí být velmi kreativní. Zároveň mají malotřídky pro učitele a učitelky své výhody: „Mohu si uzpůsobit rozvrh, pokud potřebuju jít ven, tak si to odučím, kdy potřebuju.“

Velkým limitem malotřídních škol jsou omezené personální kapacity, ředitel či ředitelka mají většinou plnou vyučovací povinnost a k tomu musí v plném rozsahu zajišťovat povinnou administrativní agendu. Vzhledem k nízkému počtu žáků a žákyň mají omezený rozpočet a nemohou si dovolit zaměstnat ani zástupce či zástupkyni, natož pak ekonoma či ekonomku. Vzhledem k pracovní vytíženosti nemají ředitelé a ředitelky malotřídních škol prakticky vůbec čas na to, aby se věnovali zviditelňování a propagaci výhod a úspěchů školy na veřejnosti nebo vzhledem ke zřizovateli. V praxi proto malotřídní školy často narážejí na obavy rodičů, zda se v nich děti naučí vše, co potřebují.

Soukromé a církevní školy

Součástí vzdělávací nabídky v ORP Jihlava jsou také soukromé školy a křesťanská ZŠ zřizovaná brněnským biskupstvím. Zatímco křesťanská ZŠ klade důraz na hodnotovou výchovu a osobní přístup ke svým žákům včetně žáků a žákyň se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), místní soukromé školy jsou specifické především tím, že praktikují alternativní přístupy ke vzdělávání.

Jako své specifikum uvádějí kupříkladu organizaci výuky v trojročí, roli pedagogů a pedagožek nikoli jako učitelů, ale jako průvodců, odlišují se také organizací výuky, kdy např. nemají klasické vyučovací hodiny, ale vyučují v blocích, snaží se o propojování napříč předměty a hojně využívají metody projektového vyučování. Zároveň kladou velký důraz na podporu samostatnosti dětí a nechávají jim svobodu v rozhodování a v učení. V důsledku toho často řeší jiná témata než běžné základní školy.

Silnými tématy v navštívených soukromých školách jsou například rozvoj klíčových kompetencí, např. kompetence umět se učit, nebo vyjednávání pravidel vzájemné komunikace mezi žáky a žákyňmi na jedné straně a průvodci a průvodkyněmi na straně druhé. Jak v rozhovoru uvedla ředitelka jedné ze soukromých škol: „Je pro nás velké téma mít dobře, kvalitně, s respektem nastavený partnerský stav. Aby se dítě cítilo v bezpečí a mělo vůbec kapacitu na to se učit.“ Ve výuce čerpají místní soukromé školy z principů Montessori pedagogiky, např. využívají princip připraveného prostředí, kdy „učitel jen nepřenáší informace, ale připravuje prostředí, aby si dítě našlo informace samo“. Ve vztahu k naplňování principu připraveného prostředí zaznívá od škol jasná potřeba: „Nemáme připravené prostředí, jak bychom chtěli a potřebovali, nemáme ještě tolik pomůcek, které bychom mohli do připraveného prostředí vkládat.“

Vzhledem k alternativnímu přístupu ke vzdělávání je pro soukromé školy také složitější vybudovat si svoji pozici v rámci města a mezi ostatními školami. Ředitelky soukromých škol by rády dosáhly toho, že budou pro ostatní školy i další organizace v regionu rovnocenným partnerem. Navštívené soukromé školy deklarují zájem o dobré vztahy s jinými školami, vzájemné inspirování a sdílení zkušeností, ale z rozhovorů je zároveň cítit určitá rezervovanost vůči běžným základním školám, jejich vzdělávacím metodám a cílům: „My cílíme na to, aby dítě od nás odcházelo s dovednostmi se učit, což na státní základce moc není.“ Zároveň zkušenosti soukromých škol, zejména co se týče inovativních výukových metod, mohou být pro řadu veřejných škol v regionu skutečně inspirativní i s ohledem na to, že tzv. kompetenční vzdělávání je jedním ze strategických cílů aktuální Strategie vzdělávací politiky do roku 2030+. Současně se ukazuje, že mnoho veřejných škol v regionu již

nyní využívá alternativní výukové metody, tedy vzájemné sdílení zkušeností by potenciálně mohlo být přínosné pro obě strany. Velmi pozitivně je soukromými školami vnímána rozvíjející se spolupráce s Magistrátem města Jihlavy, o kterou soukromé školy i do budoucna velmi stojí a která může do budoucna podpořit síťování s ostatními školami.

Co se týká administrativy spojené s provozem a řízením školy, dotazovaným soukromým školám by pomohlo, pokud by byly materiály relevantní pro soukromé školy shromážděny na jednom místě, popř. nějakým způsobem filtrovány. Ředitelka jedné z navštívených škol uvedla, že „nyní to není a hodně trávíme čas prokousáváním se informacemi, které nejsou vůbec pro náš typ školy.“ Školy taktéž zmiňovaly, že nejsou vždy informovány o možnostech, do nichž se mohou zapojit (např. kulturní akce), bylo by tedy vhodné je přidat do komunikace se školami v ORP.

Mateřské školy

V území ORP Jihlava se nacházejí jak samostatné mateřské školy, tak mateřské školy spojené se základní školou. Specifickou organizační strukturou má MŠ Mozaika Jihlava, která pod jedním ředitelstvím sdružuje celkem 17 pracovišť. Některé mateřské školy mají třídy rozdělené podle věku, jiné využívají věkově heterogenní třídy. Při plánování aktivit a podpůrných opatření pro mateřské školy je třeba vzít tuto rozmanitost typů MŠ v úvahu. Rodiče zpravidla chtějí dávat děti do MŠ v místě bydliště, často mají zájem i o umístění dětí mladších 3 let. Kapacity mateřských škol v území včetně malých obcí jsou většinou naplněné, ale obce se v současné době nepotýkají s kritickým nedostatkem míst v mateřských školách. Ne vždy se sice daří umístit všechny zájemce, ale děti starší 3 let se většinou do MŠ dostanou. Třídy bývají často naplněné do maximálního počtu až 28 dětí, přičemž některé mateřské školy mají takový zájem, že by mohly otevřít i další třídu/oddělení, ale nemají na to dostatečné prostorové kapacity. Z pohledu pedagogů a pedagožek by bylo optimální mít ve třídě menší počty dětí, zvláště u těch nejmladších, a tedy by rozdělení dětí do většího počtu tříd uvítali. Větší počty tříd, a tedy i vyučujících, jsou výhodnější také z hlediska větší flexibility zástupů v případě onemocnění učitelky.

Odklady školní docházky nejsou v ORP Jihlava masovým fenoménem, spíše výjimkou. Ze zkušenosti respondentů a respondentek se spíše (především ve venkovských obcích) stává, že rodiče z obavy, aby se nedostali do řečí, odklad nechtějí, i když by možná dítěti prospěl. V lepší adaptaci dítěte na školu v takových případech pomáhá individuální přístup, o který se učitelé a učitelky v navštívených venkovských školách skutečně snaží. Svůj přístup k žákům popsala např. jedna z respondentek takto: „Tady je výhoda, že se snažím o individuální přístup. Mám tady rychlíky, když jsou hotoví, jdou na počítač, ona si to dodělá, potřebuje na to čas. Tam by ten odklad byl fajn, protože takto je třeba ve psaní pořad poslední, a už jsme u té psychologie – nezažije ten školní úspěch a musím vymýšlet nějaké jiné aktivity, aby ten úspěch zažila.“

Dětský domov se školou

V rámci mapování situace škol na Jihlavsku jsme také oslovili základní školu při dětském domově se školou, která je svým posláním, charakterem a cílovou skupinou specifická. Jedná se o příspěvkovou organizaci zřízenou MŠMT, se stanoveným limitem zaměstnanců. Toto zařízení pracuje s žáky a žákyněmi, o které se rodiče zajímají, ale dlouhodobě nezvládají jejich výchovu. Děti jsou zde umístěny dočasně, v průměru 2–3 roky, některé zůstávají déle, jiné pouze několik měsíců. Škola má v současné době hlavně starší žáky a žákyně (2. stupeň ZŠ) z různých oblastí a regionů ČR. V domově mohou děti zůstat i po ukončení základní školy, ale musí pokračovat ve vzdělávání na střední škole.

Všichni učitelé a učitelky ze ZŠ při dětském domově mají vystudovanou speciální pedagogiku a současně zde působí i speciální pedagožka a psycholožka, které se nepodílejí na přímé výuce, ale podporují žáky a žákyně formou individuálních rozhovorů a konzultací. Pedagogové a pedagožky mají mnoho zkušeností se zvládnutím problematického chování, pracují vědomě se vztahovou výchovou, s dodržováním pravidel a s motivací dětí k učení. Zároveň jsou velmi vnímaví k dynamice třídních kolektivů a dokážou přizpůsobovat svůj přístup aktuálním potřebám dětí. Ve výuce se snaží využívat metody a formy, které propojují učivo s reálným životem a rozvojem praktických kompe-

tencí, hodně využívají projektovou výuku: „Každý měsíc děláme s žáky jeden projekt. Obvykle 1–2 dny v týdnu. Snažíme se hledat metody a formy, aby výuka byla trochu jiná a zároveň zajímavá.“ Při plánování projektů si pedagogové a pedagožky dělají detailní přípravu včetně definování kompetencí, které se žáci a žákyně mají při projektu naučit. Škola disponuje obrovským know-how v oblasti inovativních přístupů ke vzdělávání a zvládnutí problematického chování žáků a žákyně, které v regionu zatím není dostatečně využito. Vzhledem ke svému specifickému zaměření a jinému zřizovateli není škola v těsnějším kontaktu s jinými školami v Jihlavě ani v ORP, spolupráci je však otevřená.

3.2 Charakteristika a podmínky škol

V této kapitole se zaměřujeme především na situaci mimojihlavských škol, které byly hlavní cílovou skupinou mapování. Podrobnější informace o situaci škol zřizovaných statutárním městem Jihlava uvádí zpráva organizace KVAS.⁴

Škola jako srdce obce

„Když to mládí prožijí tady, tak jsou místní rodáci, patří sem, vždycky budou vzpomínat. Kam půjdou do školy na 1. stupeň, tam budou mít navždycky domov.“

V území ORP Jihlava, kde se nachází mnoho malých obcí, jsou školy velmi důležitými aktéry, kteří zajišťují mnohem více funkcí než pouze vzdělávání. Školy organizují volnočasové aktivity pro děti, pořádají kulturní akce pro rodiče i širší veřejnost, v malých obcích má také velký význam nabídka stravování ve školní jídelně pro seniory a další skupiny obyvatel. Samotná budova školy bývá výraznou stavební dominantou a k celkovému vzhledu obce často přispívají i práce žáků a žákyně ve veřejných prostorech. Celkově lze říci, že školy v mapovaném území fungují jako přirozená společensko-kulturní centra, která nabízejí prostor pro setkávání různých skupin obyvatel, přispívají k pocitu sounáležitosti různých cílových skupin a tvorbě komunity jako takové. Jedna z dotazovaných ředitelky v nadsázce naznačovala, že „škola je jediné, co tady funguje.“ Tímto přístupem mapované školy sledují trend objevující se stále více i v jiných zemích.

I zřizovatelé si uvědomují, že školy zajišťují volnočasové aktivity pro místní děti a jsou důležitými aktéry kulturního dění v komunitě. Zároveň z pohledu zřizovatelů přispívají k rozvíjení vzájemných vztahů mezi obyvateli a k posilování pocitu sounáležitosti s obcí. Starosta jedné malé obce k tomu poznamenal: „To je hrozně špatně, když je škola nechytne, ty rodiny. (...) Cítí se pak cizí v té obci. Když je nějaký ples, tak řeknou: Na co bychom tam šli, když tam nikoho neznáme?“ Pořádání aktivit nad rámec vzdělávání je v malých obcích často vnímáno jako součást role škol a má reálný pozitivní dopad na kvalitu života v obci, není však formálně ukotvené a není definováno, jakou podporu a zdroje (materiální, personální

a finanční) na ně školy mohou získat. Školy tyto aktivity dělají z vlastní iniciativy a často bez dalšího příspěví. Do budoucna by bylo vhodné je v této roli více podpořit, ať už z rozpočtu obce nebo z jiných zdrojů.

Klíčovým předpokladem pro to, aby škola fungovala jako komunitní centrum obce, je to, aby do ní docházelo co nejvíce místních dětí. V navštívených školách jsme většinou nepozorovali významnější odliv žáků do jiných škol, např. do Jihlavy. Z rozhovorů s řediteli a ředitelkami vyplynulo, že v minulosti s tím měly některé obce problémy, školy však postupně pracují na zlepšování kvality vzdělávání, a jak ukazujeme v této zprávě, v mnoha ohledech se jim to daří. Přínosy vzdělávání v malých venkovských školách potvrdili i zástupci a zástupkyně zřizovatelů v rámci ohniskové skupiny. Zároveň poukázali na to, že někteří rodiče mají stále pocit, že místní škola není dostatečně kvalitní, a vyhledávají možnosti vzdělávání jinde. V této situaci by mohla pomoci propagace úspěchů školy (např. ve spolupráci se zřizovatelem, více v kapitole 3.9), ale také praktické kroky jako investice do vybavení nebo prodloužení provozní doby školní družiny.

Menší počty žáků a žákyně ve třídách

„To je velké plus.“

Zatímco analýza organizace KVAS ve školách zřizovaných statutárním městem Jihlava poukázala na to, že většina jihlavských škol měla v letech 2020–2021 (tedy ještě před příchodem uprchlíků z Ukrajiny) již téměř naplněnou kapacitu a velmi početné třídy, v mimojihlavských školách jsou v průměru menší počty žáků a žákyně ve třídách, což je obecně vnímáno jako velká výhoda. Ředitelé a ředitelky i pedagogové a pedagožky shodně uváděli, že díky méně naplněným třídám mohou k žákům a žákyním ve výuce přistupovat individuálně, více vnímat jejich potřeby, mají na ně více času a v oblastech, které děti zajímají, s nimi mohou jít více do hloubky.

Při větších počtech je z pohledu škol obtížné zachovat individuální přístup. Tento názor se objevuje nejen v malých mimojihlavských školách, ale potvrzují ho (kromě analýzy organizace KVAS)

také pedagogové a pedagožky z jedné navštívené větší mimojihlavské školy, kteří zařadili vnitřní diferenciaci ve výuce (různé úkoly dle schopností dětí) mezi oblasti, které pro ně představují výzvu. Menší počty žáků a žákyň ve třídách dle pedagogů a pedagožek současně napomáhají vzájemné spolupráci a podpoře dobrých vztahů ve třídách i napříč ročníky: „Automaticky se děje to, že se kamarádí mezi ročníky, hrají spolu fotbal, automaticky pomáhají, i ti menší.“ Zároveň ze škol zaznívá přesvědčení, že v méně početných třídách lze snáze zvládnout problematické chování některých žáků a žákyň, zvláště na 2. stupni, když děti přicházejí do puberty. Jak uvedla jedna respondentka: „Jsme schopni je tou lidskou autoritou utáhnout, lépe s nimi pracovat.“ Navštívené mimojihlavské školy vnímají jako ideální počet 20 žáků a žákyň ve třídě, což je v praxi většinou i splněno, jihlavské školy považují dle analýzy organizace KVAS za optimální velikost třídy 20–25 žáků a žákyň, ale mají jich spíše více. Trend směřující k nižšímu počtu žáků a žákyň ve třídách v mezinárodním kontextu dokládá i nedávná studie OECD. Z pohledu zřizovatelů je nicméně žádoucí, aby počty žáků ve třídách neklesly pod vyhláškou stanovená minima. Při menších počtech žáků a žákyň může sice zřizovatel školy povolit výjimku z minimálního počtu, ale musí hradit část nákladů na vzdělávací činnost školy ze svého rozpočtu. V jedné z obcí v ORP Jihlava, která doplácí na provoz své malotřídní školy, tyto náklady pro ilustraci činí zhruba 0,5 milionu ročně.

Rodinné prostředí

„Rodinné prostředí znamená, že známe všechny děti školy.“

Většina mimojihlavských škol jako svoji specifickou charakteristiku zmiňuje na prvním místě rodinné prostředí. To je dáno jak relativně malým počtem žáků a žákyň ve škole, tak úzkými vztahy mezi obyvateli v rámci obce. Lidé v malých obcích se spolu pravidelně setkávají a dlouhodobě se znají a to se prolíná i do života školy. Učitelé a učitelky často velmi dobře znají nejen své žáky a žákyň, ale i děti, které přímo neučí. Znají i jejich rodinné poměry, protože se v obci setkávají s jejich rodiči, sourozenci i členy širší rodiny, z nichž mnohé v minulosti také učili. To se projevuje i ve způsobu každodenní interakce a komunikace jak

mezi učiteli či učitelkami a žáky či žákyňmi, tak mezi žáky a žákyňmi navzájem. Tato komunikace „rodinného typu“ podporuje tvorbu dobrých vztahů, je na nich založená. Vychází nejen z četných příležitostí k osobnímu kontaktu na půdě školy (např. na chodbách, v jídelně), ale také z možností potkat se neformálně mimo školu. Všichni respondenti a respondentky se shodovali v tom, že rodinné prostředí se projevuje dobrými vztahy a příjemnou atmosférou ve škole.

Nevýhodou pro školy v malých obcích, kde se všichni navzájem dobře znají, může být nižší autorita učitele či učitelky ve vztahu k rodičům nebo lobbistické jednání rodičů vůči škole. V rámci mapování jsme se například setkali s případem, kdy si rodiče na řediteli školy snažili vynutit určité kroky pod pohrůžkou, že jinak své dítě zapíší jinam a škola bude mít problém s naplněním minimálního počtu žáků. Jednalo se však o ojedinělé případy, které neměly nepříznivý dopad na celkovou atmosféru a vztahy ve škole.

Byť se rodinné prostředí v malých školách vytváří víceméně přirozeně, ředitelé a ředitelky ho zároveň vnímají jako určitou devizu, kterou stojí za to podporovat a rozvíjet. Uvědomují si, že rodinné prostředí má řadu přínosů jak pro děti, tak pro vyučující. Ve školách nedochází k vážnějším kázeňským problémům, protože většinu věcí se daří podchytit hned v zárodku: „Potenciální problematické věci se snažíme řešit hned v začátcích, takže v zásadě nedojde k rozvoji a eskalaci problému.“ Učitelé a učitelky se díky tomu mohou více soustředit na výuku a také je pro ně snazší přistupovat k dětem individuálně. Zároveň oceňují příjemné pozitivní klima, ve kterém se jim dobře pracuje. Jak vyplynulo ze skupinových diskusí s pedagogy a pedagožkami, pro děti je toto prostředí bezpečnější a umožňuje individuálnější přístup vyučujících k jejich potřebám. To má následně pozitivní dopady na sebepojetí žáků a žákyň, jejich citlivost k potřebám druhých a rozvoj sociálních kompetencí: „A to vše ovlivňuje přirozeně i vývoj a výchovu dětí. Děti berou sebe sama i ostatní děti takové, jací jsou.“ To potvrzuje i studie České školní inspekce (ČŠI), která pozitivní dopady přátelského školního klimatu doplňuje i o pocit větší sebedůvěry u žáků a žákyň, lepší vzdělávací výsledky, větší pocit sounáležitosti se školou a vyšší pocit hrdosti na ni.

Někteří a některé vyučující z mimojihlavských škol v diskusi zmiňovali, že ve větších městských školách může být zajištění podmínek podporujících tvorbu přátelských vztahů mnohem složitější. Jedna respondentka uvedla následující srovnání malé a velké školy: „Nyní máme děti, které se odstěhovaly do velké školy, jsou z toho překvapené, že už jsou tam jen číslo.“ To je pochopitelně dáno velikostí městských škol, ve kterých by individuální zájem o každého žáka a žákyň vyžadoval příliš mnoho času. Neznamena to, že by velké školy neusilovaly o vytváření příznivého klimatu, pouze volí jiné cesty, například více využívají programy primární prevence, zařazují etickou výchovu a mívají zpravidla větší kapacity v oblasti preventivní péče a psychologické podpory.

Propojení s přírodou

„Hodně spojujeme výuku s místní přírodou.“

Školy v mapovaném území mají blízko do okolní přírody a většinou mají také k dispozici školní pozemky nebo zahrady. Ve školách, které venkovní prostory či školní zahradu nemají, o ně většinou usilují. Navštívené školy zmiňují blízkost přírody jako obrovskou výhodu, která jim umožňuje trávit s dětmi hodně času venku nejen o přestávkách nebo v odpoledních hodinách s družinou, ale i během výuky. To dokládá například následující citace: „Nejsme zavření jen ve škole, snažíme se podporovat i výuku venku, mimo školu.“

Venkovní prostory jsou díky investicím často revitalizovány a rekonstruovány, některé školy si zde s podporou investičních programů zřídily venkovní učebny. Školní zahrady jsou využívány k mnoha účelům, nejen k tradičnímu pěstování květin a plodin v rámci pracovního vyučování. Poskytují vhodné zázemí například pro praktickou výuku přírodopisu: „Máme krásnou přírodní učebnu kolem – projdete park a (...) v radiálu 500 m najdete všechny dřeviny, co tu rostou okolo, což je ideální [pro výuku přírodopisu].“ Učitelé a učitelky však rádi využívají školní zahrady i v dalších předmětech, pokud mají možnost. Například v jedné z navštívených škol ředitelka v souvislosti s revitalizací školní zahrady zmínila: „Přišly paní učitelky, že by tam chtěly mít špalky a sednout si pod stromy – třeba si tam udělat čtenářskou dílnu.“ Ve školách,

jejichž součástí je také MŠ, jsou školní zahrady hojně využívány i předškolními dětmi, a to nejen k volné hře v bezpečném prostředí, ale také ke vzdělávání: „S dětmi [v MŠ] pracujeme na zahrádce, vyséváme a děti vidí péči [o rostliny v praxi].“

Blízké spojení s přírodou řada škol v mapovaném území využívá také k podpoře environmentální výchovy či badatelsky orientované výuky. Přitom nejde pouze o aktivity probíhající na pozemcích školy. Některé z navštívených škol se aktivně zapojují do ekologických projektů, které mají přesah do širší komunity a viditelný dopad na zlepšení péče o životní prostředí: „Zachraňovali jsme (...) obojživelníky, přenášeli přes silnici (...) nakonec kraj na vlastní náklady vybudoval trvalou zábranu. (...) Byla to viditelná aktivita a spousta dětí se účastnila.“ Pozitivní důsledky tohoto trendu na žáky a žákyň popisují i zahraniční zdroje.

Materiální a prostorové zázemí

„V tomto jsme v tento okamžik za vodou.“

Materiální vybavení navštívených škol v mapovaném území se v posledních letech velmi zlepšilo. Do škol byly z investičních projektů pořízeny interaktivní tabule, nová technika, byly vybaveny odborné učebny apod. Zlepšení materiálních podmínek je ve školách vnímáno jako důležitá podmínka zvyšování kvality vzdělávání. Například učitelé a učitelky popisovali, jak jim nově vybavené odborné učebny umožňují efektivněji pracovat s pomůckami, které žákům a žákyňmi pomáhají lépe pochopit učivo. Pokud jsou pomůcky k dispozici přímo v učebně, může si z nich vyučující vybírat dle aktuální situace a aktuálních potřeb žáků a žákyň, což nabízí mnohem větší flexibilitu ve výuce, než když si pomůcky musí nosit do hodiny z kabinetu.

I přes postupně se zvyšující kvalitu vybavení je nicméně stále co zlepšovat a do vybavení škol bude nutné investovat i v budoucnu, aby úroveň materiálního zázemí neklesala. Další potřebné investice se týkají zejména zajištění průběžné obnovy IT techniky, která rychle stárne. To se týká nejen mimojihlavských škol, ale jak vyplývá z analýzy KVAS, situaci bude třeba řešit i v jihlavských školách. Zastaralé IT vybavení může navíc ohrozit

⁴ Závěrečná zpráva: Analýza potřeb základních škol zřizovaných Statutárním městem Jihlava, KVAS listopad 2021.

⁵ Reimagining our future together: A new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education. UNESCO, 2021.

⁶ Handbook on Family and Community Engagement. National Centre on Safe Supportive Learning Environments, Arlington, USA, 2011.

⁷ Závěrečná zpráva: Analýza potřeb základních škol zřizovaných Statutárním městem Jihlava, KVAS listopad 2021, str. 19.

⁸ Education at a Glance 2021: OECD indicators. OECD, 2021.

kvalitu výuky informatiky dle nové revize rámcového vzdělávacího programu (RVP): „V novém RVP je větší důraz na digitalizaci – se zařízením, co máme, je to nedostačující.“ Někteří ředitelé a ředitelky venkovských škol zmiňovali, že materiální vybavení jejich školy bude patrně vždy na nižší úrovni než v městských školách, ale nepovažují to za zásadní problém: „Ve městech mají lepší materiální zázemí, ale je jich hodně ve třídě.“ Řada venkovských škol v ORP je však i díky spolupráci se zřizovateli vybavena velmi dobře.

V posledních letech se také zlepšil stav školních budov – bylo provedeno zateplení, výměna oken, oprava střech, fasád, bezbariérové úpravy apod. Prostorové zázemí je však stále pocítováno jako nedostatečné. Některé školy nemají dosud dokončenou základní rekonstrukci budovy a ty, které mají základní rekonstrukci hotovou, by nyní rády investovaly do dalších úprav. Plánované úpravy prostorového zázemí školy vnímají jako příležitost k rozvoji kvality vzdělávání a zkušenosti ukazují, že již realizované úpravy skutečně k rozvoji škol napomohly. Například vybudování venkovních učeben přispělo k inovacím ve výuce přírodopisu i dalších předmětů. Jedná se tedy o investice, které pomáhají zvyšovat kvalitu vzdělávání v regionu.

Nejpalčivějším tématem v regionu jsou chybějící prostory, což školám přináší komplikace v organizaci výuky či logistice. Některým školám chybí např. jídelna nebo tělocvična a musí zajišťovat přesuny dětí na oběd nebo na tělocvik mimo budovu školy. V jiných školách se museli rozhodnout, jestli prostory, které mají k dispozici, zařídí jako odborné, nebo jako kmenové učebny, protože dostupný počet místností neumožňoval vybudovat obojí. Pokud se školy rozhodly pro odborné učebny, slouží nyní některé z těchto učeben zároveň jako kmenové třídy, což např. komplikuje tvorbu rozvrhů a může limitovat efektivní využívání učeben pro výuku odborných předmětů. V některých školách poukazovali také na nevyhovující zázemí pro učitele a učitelky – chybí jim např. společná sborovna, kde by se setkávali ke společnému plánování a sdílení zkušeností, které považují za důležité pro další rozvoj školy. Jinde by rádi u dětí více podporovali polytechnické vzdělávání a manuální zručnost, ale chybí jim prostory pro zařízení školní dílny.

Chybějící prostory mohou ovlivňovat také dostupnost předškolního vzdělávání. O to je v regionu zájem už pro děti mladší 3 let, ale stává se, že některé MŠ z prostorových důvodů nemohou pro tyto děti otevřít třídu. Je třeba vzít v úvahu, že kapacity mateřských škol mohou ovlivňovat i počty žáků a žákyň, kteří následně nastupují do první třídy v místní základní škole. Ze zkušeností jedné navštívené školy vyplývá, že „když nebyla [v mateřské škole] kapacita, rodiče dávali děti jinam a pak děti obvykle ani nepřišly [na zápis] do školy.“

Mapování zároveň ukázalo, že pro některé školy v malých obcích jsou větší stavební úpravy nedostupné proto, že obec není schopna tyto projekty předfinancovat. Školy k realizaci stavebních úprav většinou využívají Integrovaný regionální operační program (IROP), který vyžaduje předfinancování investičních projektů, které jsou teprve zpětně propláceny. Pro obce s malým rozpočtem, resp. s malou finanční rezervou je tento způsob financování nedosažitelný a v těchto konkrétních případech by bylo vhodné školy podpořit z jiných zdrojů.

Dostatečné materiální vybavení je důležité také pro vzdělávání dětí a mládeže v ZUŠ. Konkrétně jde například o hudební nástroje, které si žáci od školy často zapůjčují, neboť pořízení např. vlastního hobojce nebo jiného velkého nástroje by pro mnohé rodiny bylo značně finančně náročné. V rámci své filozofie chtějí ZUŠ umožnit vzdělávání všem talentovaným dětem bez ohledu na jejich sociální zázemí, ale zakoupení optimálního počtu a širokého spektra nástrojů je pro ZUŠ často problematické, neboť v zásadě neexistují vhodné dotační programy.

Dopravní dostupnost

„Máme problém s dopravou. Je tu málo spojů pro ty děti, co dojíždí.“

Důležitým faktorem ovlivňujícím činnost škol mimo Jihlavu je dopravní dostupnost. Školy, které se nacházejí v menších obcích a mají větší spádové obvody (dojíždějí do nich děti také z okolních vesnic), přizpůsobují provoz školy existujícím autobusovým či vlakovým spojením. V praxi to znamená, že některé školy začínají vyučování dříve

než v osm hodin ráno a končí vyučování tak, aby se děti bezpečně dostaly domů linkovými spoji. Vedení škol se tímto způsobem snaží zajistit, aby vzdělávání dětí nebylo závislé na individuální dopravě osobními auty rodičů. Pokud je to organizačně možné, přizpůsobují školy jízdám řádům nejen dobu vlastního vyučování, ale také dobu konání zájmových kroužků organizovaných školou: „Odpolední vyučování končíme již v 14.15, i kroužky, kromě družiny. Je to kvůli dopravě, autobusům – další pak už nejedou.“

Dopravní dostupnost ovlivňuje nejen organizaci vyučování a dostupnost volnočasových aktivit, ale i další možnosti podpory a rozvoje žáků a žákyň (např. odpolední doučování pro děti ohrožené školním neúspěchem, pravidelné návštěvy psychologa či psychologů apod.). Pokud si škola nemůže dovolit pronájem soukromého autobusu, pak dopravní situace omezuje i možnost realizace exkurzí a školních výletů. V těchto případech školy někdy využívají pomoc rodičů s dopravou dětí nebo alespoň s odvozem zavazadel. Další oblastí, která může být negativně ovlivněna špatnou dopravní dostupností, je rozvoj spolupráce se školami a dalšími organizacemi v okolí: „Oni [ze školy, kam děti přecházejí na 2. stupeň] nás pozvou, mají na začátku a na konci roku soutěžní dny, a tak vždycky dostanu od pana ředitele pozvánku, ale nedostanu se tam. Limit je dopravní dostupnost. Do [školy v jiné obci, která však není pro žáky 2. stupně spádová] je to lepší, sedneme na kolo a jedeme.“

Omezená dopravní dostupnost má vliv i na využívání dalších institucí pro děti a mládež (kroužky v DDM, vzdělávání v ZUŠ). Podle odhadu respondentů a respondentek z vedení těchto institucí je podíl dojíždějících dětí přibližně 50 %. Tyto děti jsou často závislé na tom, zda je na místo doveze rodiče. Pokud děti využívají linkovou dopravu, může to zejména v hudebních oborech ZUŠ, kde je velká část výuky organizována individuální formou, vést k posouvání výuky až do večerních hodin. Tato situace není příznivá pro žáky a žákyň, ani pro pedagogy a pedagožky.

¹⁰ Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. Christoph Becker, Gabriele Lauterbach, Sarah Spengler, Ulrich Dettweiler and Filip Mess, Department of Sports and Health Sciences, Technical University of Munich, Germany and Department of Cultural Studies and Languages, University of Stavanger, Norway, 2017.

¹¹ Závěrečná zpráva: Analýza potřeb základních škol zřizovaných Statutárním městem Jihlava, KVAS listopad 2021, str. 21.

¹² Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 26.



3.3 Řízení škol

Participativní přístup a role ředitele či ředitelky

„To, co se děje ve škole, začíná v ředitelně.“

V navštívených školách opakovaně zaznívalo, že osoba ředitele či ředitelky má klíčový význam pro celkový chod i kvalitu školy. Ředitelé a ředitelky dávají svým školám vizi a směr a nastavují také jejich vnitřní kulturu a klima. Příznačné je v tomto ohledu vyjádření jedné dotazované ředitelky: „Pokud bude ředitelka uječena školometka, ve finále bude uječena i učitelka na děti, bude ve stresu z vedení a klima školy ji nebude motivovat, aby se chovala jinak.“ Rovněž uvnitř pedagogických sborů je osoba ředitele či ředitelky vnímána jako hnací motor všeho, co se ve škole děje. Z toho zároveň vyplývá, že pokud nejsou ředitel nebo ředitelka školy otevření inovacím, je složitější je ve škole prosadit. Stejně tak i zřizovatelé vnímají zásadní roli ředitele či ředitelky při směřování školy a zároveň si jsou dobře vědomi toho, že pokud ředitel nebo ředitelka „reže“ a nechce školu rozvíjet, nemají příliš mnoho šancí s tím něco dělat a mohou se jen „koukat, jak se to zastavuje“.

Klíčová role ředitelek a ředitelů v utváření podoby škol souvisí s vysokou autonomií škol v České republice a jako taková není překvapivá. Překvapilo nás však, jak hluboce si ředitelé a ředitelky v navštívených školách uvědomují, že nemohou budovat vizi své školy za zavřenými dveřmi ředitelny, ale musí pro ni získat celý svůj tým a společně ji dotvářet a žít: „Je potřeba, aby vedení přemýšlelo nejen o tom, jak má skvěle vybavenou laboratoř, ale aby uměli pracovat s lidma, s týmem.“

Ze zkušeností respondentů a respondentek z vedení škol vyplývá, že dobrému řízení školy velmi napomáhá nastavení optimální spolupráce v rámci vedení školy, kdy ředitel, ředitelka a zástupce, zástupkyně mají efektivně rozdělené role a pravomoci a zároveň navenek vystupují jednotně. Nemusí spolu ve všem souhlasit, naopak pro rozvoj školy je mnohdy přínosnější konstruktivní výměna názorů, ale je důležité, aby navenek vedení školy „dávalo signál společné cesty, směru, konsensu.“ Dalším důležitým znakem dobrého řízení je dle výpovědí ředitelů a ředitelek participativní styl řízení. Tento přístup vnímá jako jeden ze znaků

kvalitní školy i ČŠI. V rozhovorech s vedením škol jsme zaznamenali různé způsoby realizace participativního řízení. V jedné středně velké škole např. využívají rozdělení rolí mezi členky vedení, v jiné uplatňují společné plánování s celým týmem, „aby všichni rozuměli plánu a úkolům, které jsou před námi, a vzali si je za své“. Dalším příkladem je společné stanovování cílů na další 1–2 roky na základě provedené SWOT analýzy.

Pro participativní styl řízení je v každém případě velmi důležitá důvěra ve schopnosti ostatních členů a členek týmu: „Nechávám to hodně na těch lidech, zajistím jim podmínky a prostor a pak je nechám, ať se předvedou. To mi přijde [jako] dobrá cesta.“ Otevřenost v komunikaci a atmosféru vzájemné důvěry v navštívených školách potvrzovali i učitelé a učitelky, když v diskusích s pedagogickými sbory tyto aspekty spontánně uváděli jako něco, co je pro jejich školu typické a na co jsou hrdí. Také oceňovali, že je vedení otevřené k jejich nápadům a dává jim prostor pro jejich realizaci a zároveň se za ně dokáže postavit, když je třeba, např. v komunikaci s rodiči nebo zřizovatelem. Tyto charakteristiky zmiňovali pedagožky a pedagogové ve většině z 20 škol zapojených do 1. fáze mapování. Z diskusí s pedagogy a pedagožkami dále vyplývá, že je práce v prostředí společného usilování o zlepšování školy naplňuje, přestože (nebo možná protože) vyžaduje plné osobní nasazení. Zkušenosti z navštívených škol ukazují, že toto vnitřní nastavení mají celé pedagogické sbory: „Fakt nás to baví tu školu nějak zlepšovat. Všechny. To je fakt zázrak.“

Administrativní řízení

„To, co se děje ve škole, začíná v ředitelně.“

Vyřizování administrativních záležitostí vnímají ředitelé a ředitelky jako povinnost, které musí věnovat příliš mnoho času a energie na úkor jiných činností, jež by z jejich pohledu byly užitečnější a smysluplnější: „To, co by mělo být moje největší práce, a to řízení pedagogického procesu, na to paradoxně není vůbec čas. To dělám tak jako okrajově.“ Jsou si vědomi toho, že administrativní řízení je součástí práce ředitele či ředitelky, ale konkrétní úkoly, které musí v rámci administrativy řešit, je velmi zatěžují. Na přetížení škol administrativou opakovaně poukazují i jiná šetření, mj.

analýza potřeb škol na Kutnohorsku realizovaná Nadačním fondem Eduzměna.

V našem šetření velká část ředitelů a ředitelek zmiňovala, že nestíhají a pořád něco dohání. Přáli by si, jak popisuje jeden z respondentů, aby je MŠMT, ČŠI a další instituce nechaly aspoň rok být. Je třeba vzít v úvahu, že v ORP Jihlava se nachází mnoho malých škol, jež si nemohou dovolit ani na částečný úvazek zaměstnat člověka, který by měl na starosti účetnictví, mzdy, výkazy, smlouvy apod., a vše musí vyřizovat ředitel či ředitelka nebo zástupce či zástupkyně, kteří zároveň i učí. To vede k tomu, že si ředitelé a ředitelky často berou práci domů a vyřizují administrativu dlouho do večera. Pokud to rozpočet umožňuje, využívají školy alespoň na část agendy (např. mzdy, účetnictví) služeb externí firmy, ne všechny školy si však tyto služby mohou finančně dovolit.

Obzvláště složitá je situace v malotřídních školách, kterou barvitě vylíčil jeden z respondentů: „Jednotřídka, s jednou třídou, kde je jeden člověk, který školu řídí, učí prakticky pořád, ale tu administrativní omáčku musí taky obsáhnout, musí pochopit výkazy, musí to nastudovat, odevzdat všechno, hlídat BOZP, revize...“ Zvláště v malotřídních školách vedení občas naráží také na limity ve svých kompetencích, kdy jeden člověk není schopen obsáhnout všechno. Například ředitelka jedné malotřídní školy zmiňovala, že zvládá e-mailovou korespondenci, ale další elektronické systémy, přes které musí komunikovat nebo vyplňovat formuláře, jsou pro ni velkou výzvou.

Řada ředitelů a ředitelek uváděla velmi konkrétní problémy, které v souvislosti s administrativou řeší. Tím zároveň nepřímo naznačili, do kterých oblastí by bylo vhodné nasměřovat případnou podporu (viz též kapitola 5 Doporučení). Mezi kritické oblasti z pohledu respondentů a respondentek patří neexistující nebo nedostatečná podpora v případě, že si vedení v rámci administrativy s něčím neví rady. To se týká i právního poradenství. Specificky respondenti a respondentky zmiňovali, že jim chybějí vzory smluv a dalších dokumentů, náročné jsou stále měnící se výkazy MŠMT, ke kterým chybí metodika. Během rozhovorů také několikrát zaznělo i postesknutí, proč je nutné některé administrativní úkony vykonávat tak často, např. vyplňování matriky dvakrát ročně,

stejně jako frustrace ze stále se měnících pravidel a nejednotného přístupu při podávání projektových žádostí nebo při kontrolách. Respondenti a respondentky na jednu stranu vnímají, že se situace postupně zlepšuje, ale navzdory tomu se stále cítí velice přetížení. Stav, kdy každý úkol či projekt má své vlastní požadavky na vykazování, které je nutné důkladně nastudovat, některé školy již předem odrazuje od podávání projektových žádostí, aby si nepřidělávaly další práci k tomu, co musejí povinně vykazovat pro MŠMT nebo pro zřizovatele. Nejvíce zatěžovým obdobím je pak nástup ředitele či ředitelky do funkce, zvláště pokud předchozí vedení mělo problémy s hospodařením nebo nepředalo řádně veškerou dokumentaci.

Nejasnosti ohledně administrativní agendy někteří respondenti a respondentky řeší tím, že se obracejí na svoje kontakty mezi zkušenějšími řediteli či ředitelkami, jiní konzultují s Krajským úřadem Kraje Vysočina nebo se doptávají Magistrátu města Jihlavy. Ne vždy však nalezená řešení ob stojí při kontrole, např. ze strany ČŠI. Školy by velmi ocenily systematizovanou podporu v administrativních otázkách. Vhodným formátem by mohla být např. pravidelná setkání pro ředitele a ředitelky, během nichž by byly předávány informace o novinkách v administrativní agendě, a zároveň by nabízela i prostor pro neformální sdílení zkušeností. Setkání ředitelů probíhají v současné době v rámci Jihlavy z iniciativy magistrátu jakožto zřizovatele, mimojihlavské jsou však izolované a musí se spoléhat na své vlastní kontakty a zdroje informací. Několik respondentů a respondentek v rozhovorech zmínilo pozitivní zkušenosti z pravidelných setkání malotřídek, která probíhala v minulosti jako iniciativa vzniklá zdola, která fungovala jako otevřená platforma pro výměnu zkušeností a vzájemnou podporu především v administrativních a organizačních otázkách. Na zkušenosti z těchto setkání by bylo možné do budoucna navázat při systematizaci podpory škol v rámci regionu. Je však třeba nastavit takový formát, který nebude školy zatěžovat další administrativní agendou či plněním úkolů, které vnímají jako zbytečné a neužitečné (např. vyplňování formulářů, připomínkování materiálů, povinná účast na aktivitách, které pro danou školu nejsou relevantní, apod.).



Financování

„Od příštího roku si můžu dovolit (...) zástupkyni, zaplatit úhradu za to.“

Nedostatek financí na investice, služby nebo zaměstnance je vděčným tématem, o kterém se každý ředitel nebo ředitelka dokáže dlouze rozprávět. Obecně však ve školách nyní panuje spokojenost se změnou systému financování ze strany MŠMT, které dává ředitelům a ředitelkám větší flexibilitu a umožňuje zlepšit financování ve školách, kde mají v průměru 20 žáků na třídu, i přes velký rozdíl v počtech žáků v jednotlivých třídách (což se v ORP Jihlava týká mnoha škol).

Zároveň ale školy zmiňují, že MŠMT jim „nedá ani o korunu navíc“ nad rámec úvazků pedagogických pracovníků, nepočítaje projekty. Tím, že i finance od zřizovatele jsou omezené obecními rozpočty a dalšími investičními prioritami v obci, chybí školám často finanční prostředky na nenadálé výdaje. Zejména v malých obcích s malými rozpočty to může být problém. Konkrétním příkladem je např. zavedení nové povinnosti vést elektronickou spisovou službu, kdy jsou školy nuceny žádat zřizovatele o financování příslušného softwaru, ačkoli to se s tím v obecním rozpočtu nepočítalo, protože v době jeho schvalování ještě tato povinnost nebyla uzákoněna.

Zřizovatelé, jak vyplynulo z ohniskové skupiny, jsou ochotni o rozpočtu školy diskutovat a v případě potřeby ho navýšit: „Nemáme s tím problém, pokud přijde ředitel a zdůvodní, proč a kolik, řídíme se rozpočtem, ale nemáme problém.“ Je však třeba, aby mezi vedením školy a zřizovatelem probíhala otevřená komunikace o účelu a účelnosti vynaložených prostředků. Zkušenosti některých zřizovatelů ukazují, že školy ne vždy dostatečně zdůvodňují, na co peníze potřebují, a v takovém případě je pro zřizovatele pochopitelně složité je uvolnit. Školou to však může být vnímáno jako neochota nebo nezáměr zřizovatele o školu a vzdělávání.

Často využívaným zdrojem financování jsou také grantové programy a projekty, např. IROP, Program rozvoje venkova (PRV), Šablony, případně

MAP. Rozhovory s řediteli a ředitelkami ukázaly, že školy se do projektů zapojují především z důvodu snadného získání finančních prostředků např. na materiální vybavení nebo na dofinancování personálních nákladů (např. odměn za vedení doučování, zájmových kroužků, platů asistentů a asistentek apod.), ale zároveň je často vnímají jako něco, co probíhá nad rámec výuky a potenciálně s ní koliduje. Při zapojování do projektů je pro školy důležité mít představu o tom, za jakých podmínek do nich vstupují a jaké jsou s jejich účastí spojeny závazky a povinnosti.

V rozhovorech s řediteli a ředitelkami jsme identifikovali několik aspektů, které představují bariéru v zapojování škol do projektů a v efektivnějším využívání dostupných grantových programů:

- > nedostatek informací o přínosech projektu pro školu;
- > nedostatek informací o podmínkách realizace projektu v kontextu běžného provozu školy, příp. nejasné vymezení podmínek finanční podpory (jaké náklady jsou uznatelné a jaké ne);
- > administrativní agenda spojená s projektem, která navyšuje celkové zatížení ředitelů a ředitelky administrativou; situaci dále komplikuje stav, kdy každý projekt má jiné požadavky na vykazování (viz též kapitola Administrativní řízení);
- > vnímaná složitost projektové dokumentace, zvláště v situaci, kdy se jedná o nový dotační program nebo kdy je ředitel či ředitelka nově ve funkci;
- > nevhodné termíny uzávěrek a vyhlášení výsledků, které nerespektují harmonogram školního roku – např. jedna respondentka zmiňovala, že o dotace na rekonstrukce se žádá v únoru až březnu a výsledky jsou zveřejněny v červnu, kdy už není čas vypsát výběrové řízení a sehnat firmu na provedení prací během letních prázdnin;
- > nesoulad mezi tematickým zaměřením dotačních výzev a potřebami škol – např. nedostatečné pokrytí specifických potřeb ZUŠ, chybějící dotační titul pro inovativní školy, dvojitá podpora z různých dotačních titulů na stejné nebo

velmi podobné věci, která je školami vnímána jako neefektivní.

V souvislosti s financováním ze škol dále opakovaně zaznívalo, že by ocenily částečné financování formou participativního rozpočtu, v rámci kterého by dostaly k dispozici volné finanční prostředky na investice, které samy považují za nejvíce přínosné. Tento model byl již v minulosti využit ve školách zřizovaných statutárním městem Jihlava a bylo by možné na něj navázat. Zkušenosti s ním má i několik dalších škol, které tímto způsobem podporují např. soukromí dárci. Školám se díky této finanční flexibilitě daří ovlivňovat nastavení kvality a inovací ve výuce snáze, než kdyby měly všechny finanční prostředky předem vázané na konkrétní účely.

3.4 Pedagogický sbor

Složení pedagogických sborů v daných školách závisí na typu a velikosti školy, resp. na počtu a složení žáků a žákyň včetně zastoupení těch se speciálními vzdělávacími potřebami. V rámci mapování jsme se setkali s nejmenším počtem 2 pedagogických pracovníků a pracovník ve škole, největší navštívená škola jich měla 51. Situace v pedagogických sborech v takto různorodých školách je přirozeně odlišná, v této kapitole se nicméně snažíme popsat zjištění, která se objevovala ve více školách a jsou do určité míry zobecnitelná.

Vztahy v pedagogických sborech

„Když fungují vztahy na pracovišti a je to zdravé, tak se to musí projevit nutně i v kvalitě výuky.“

Vztahy v pedagogických sborech se ukazují být zásadním faktorem, který ovlivňuje spokojenost pedagogů a pedagožek, komunikaci uvnitř škol, motivaci pedagogů a pedagožek k inovacím, ke zkvalitňování výuky a k aktivitám nad rámec běžných pracovních povinností. Důležitost dobrých vztahů jako jednoho ze znaků kvalitní školy popisuje mnoho zdrojů v České republice (včetně ČŠI) i v zahraničí. Respondenti a respondentky vnímají školní tým jako zdroj energie, který je motivuje k práci a pomáhá jim překonávat problémy. Vstřícné vztahy, vzájemná důvěra a souhra v rámci pedagogických sborů se podle pedagogů a pedagožek promítají i do toho, jak se k sobě chovají žáci a žákyň a jak ve škole pracují: „Děti vidí, jak pedagogové spolupracují, jak řeší různé věci, problémy, záležitosti a tím se děti taky učí. To, jaký je vztah pedagogů, to se odráží i na fungování dětí.“ Z pohledu vedení škol jsou dobré vztahy ve školních týmech dále nezbytné pro společné naplňování vize školy a stabilizaci pedagogického sboru.

Ve většině navštívených škol jsou vztahy ve školních týmech velmi dobré. Mezi pedagogy a pedagožkami panuje přátelská atmosféra, vzájemná důvěra, mohou se na sebe spolehnout. Dobrý kolektiv zmiňovali jako specifickou charakteristiku školy nejen ředitelé a ředitelky, ale i pedagogové a pedagožky na skupinových diskusích, a to i ve větších školách, jež jsme v rámci mapování navštívili. To dokládá např. následující citace: „Určitě funguje dobře spolupráce nás všech. Ta lidská

spolupráce, sounáležitost a vzájemná podpora, to je neocenitelné bohatství na naší škole. Funguje nám toto nějak automaticky, což je velmi nápomocné.“ Někteří respondenti a respondentky naznačovali, že dobré vztahy v pedagogických sborech nejsou dle jejich předchozích pracovních zkušeností vůbec samozřejmé, a velmi si vážili situace ve své škole.

Důležitý je i lidský přístup ze strany vedení školy a také opora, kterou učitelé a učitelky ve vedení mají. V oblasti práce s týmem kladou ředitelé a ředitelky důraz zvláště na podporu otevřené komunikace a vzájemného sdílení, které jsou z jejich pohledu nezbytným předpokladem pro vysokou kvalitu výuky, zavádění inovací nebo řešení různých problémů. Slovy jedné z dotazovaných ředitelek, ideálem je budovat školu jako „tepající systém“, kde jsou všichni členové a členky pedagogického týmu motivováni pracovat a přispívat ke zlepšování své školy. Ředitelé a ředitelky často zmiňovali, že investice do intenzivní práce s pedagogickými týmy přináší viditelné výsledky, pedagogové a pedagožky pracují s obrovským osobním nasazením a to se promítá i do úrovně rozvoje jejich školy.

Ředitelé a ředitelky se snaží dobré vztahy ve školních týmech různými způsoby podporovat. Předně podporují otevřenou komunikaci a sami se snaží jít sami příkladem. Na jedné škole například zaznělo: „My jsme nepřistoupili na takové to politikaření, skupinky, neumožňujeme zákulisní politiku. Říkáme si všechno na rovinu. (...) Dělají to i učitelé, i my [vedení] mezi sebou.“ Na jiné škole to ředitel vyjádřil stručně: „Snažím se všem říkat všechno, stejným způsobem.“ Dalším využívaným podpůrným mechanismem pro budování dobrých vztahů jsou neformální setkávání během dne. V tom mají malé školy výhodu, protože nabízejí řadu příležitostí k vzájemnému setkávání na chodbách, v jídelně, ve sborovně (mají-li tento prostor k dispozici). Zaznamenali jsme však i různé příklady aktivního vytváření příležitostí k neformálnímu setkávání – z těch snadno realizovatelných např. společná ranní káva, otevřené dveře ředitelny nebo občasná společné posezení mimo školu (v restauraci, v kavárně), některé školy však realizují i společné výjezdy, teambuildingové aktivity, společná strategická plánování apod.

Pokud nicméně v pedagogickém sboru něco nefunguje a řediteli nebo ředitelce se to opakovaně nedaří vyřešit, chybí podpůrné mechanismy, které by mu/jí s řešením pomohly. Tím pádem pedagogický sbor v dané škole, jak zaznělo mezi respondenty a respondentkami, zůstává v této nekomfortní situaci a negativně to ovlivňuje jak vztahy mezi učiteli a učitelkami, tak i výuku samotnou a může to způsobit i odchod kvalitních vyučujících.

Organizace v pedagogickém sboru

„Když mi vypadne češtinář, nemá mi kdo učit češtinu.“

Každá škola řeší, jak co nejlépe zorganizovat výuku a rozvrhy. V menších školách je situace specifická v tom, že na každý předmět mají aprobovaného pouze jednoho, maximálně dva pedagogy. V praxi se potom často stává, že některé předměty musí být vyučovány neaprobovaně ať už proto, že aprobovaného učitele či učitelku nemají, nebo proto, že celé úvazky učitelů a učitelek se nedají jinak nakombinovat. Aktuálně je pro školy např. složité zajistit aprobovanou výuku angličtiny nebo informatiky, školy se však snaží situaci v rámci možností řešit. Zajímavý fenomén je rozdělení výuky na 1. stupni podle toho, v čem jednotliví pedagogové a pedagožky mají silnější a slabší stránky nebo co kterého pedagoga či pedagožku baví (např. někteří učí 1. a 2. třídu, jiní 3. až 5. třídu). Zvýšené nároky na organizaci výuky přicházejí v době nepřítomnosti pedagogů a pedagožek, ať už kvůli nemoci, nebo například kvůli vzdělávání. Tato období jsou náročná zvláště v malých školách, které mají malé pedagogické sbory. V nejhorší situaci jsou malotřídky, kde výuka stojí na 1–2 lidech bez možnosti náhrady. V případě dlouhodobého onemocnění jednoho z pedagogů či pedagožek je pak situace neřešitelná: „Zastupitelnost neexistuje, nesmíte marodit.“ Stejně složitá situace je také v malých mateřských školách, zvláště v jednotřídních MŠ, které mají pouze dvě učitelky. Někdy je možné zástup zajistit za pomoci bývalých zaměstnanců a zaměstnankyň, kteří jsou nyní v důchodu, ale ne vždy má škola takovou výpomoc k dispozici. O něco lépe řešitelná je situace, kdy onemocní kuchařka, kterou může zastoupit např. vedoucí školní jídelny. Jak ale uvádí jedna ředitelka, není to vůbec automatické a je to vždy „na dobré slovo“.

Specifické problémy přinášejí také výjezdy a exkurze. V některých školách je zavedena praxe, kdy se pedagogický doprovod při exkurzi nebere jako přímá pedagogická činnost a tuto dobu tak pedagog či pedagožka musí nahrazovat např. suplováním. Většina škol však organizuje tyto aktivity v rámci běžné pedagogické činnosti: „Já jsem tady dlouhá léta a nikdy jsme neměli problémy, nikdy nás nenapadlo něco nahrazovat a mě taky ne. Zastupují se, když není dotyčný na nějaké své zábavě, tak to neřešíme.“

Získávání nových pedagogů a pedagožek

„Možná bude problém pro nás venkovské školy v budoucnosti sehnat učitele.“

Mapování ukázalo, že v ORP Jihlava jsou pedagogické sbory vcelku stabilní, učitelé a učitelky mají tendenci ve škole zůstávat a nezdá se, že se setkali s případy, kdy na dané škole vyučují i desítky let. Pokud školy hledají nové pedagogy a pedagožky do svého týmu, vypisují otevřená výběrová řízení. Některé školy se snaží oslovit také kolegy a kolegyně, které znají osobně. Následná spolupráce s těmito pedagogy a pedagožkami pak obvykle probíhá dobře a jejich adaptace na prostředí školy a začlenění do týmu jsou plynulé.

Při přijímání nových učitelů a učitelek je pro školy prioritou mít kvalitní aprobované lidi na dané předměty. Ceněnou kvalitou pedagogických pracovníků a pracovník je také schopnost zaujmout děti, navazovat s nimi vztahy: „Vzdělání je úžasná věc, ale když má rád děti a má s tím zkušenost, tak to nahradí dvacet tisíc kurzů ve škole. (...) To je pro mě největší kvalifikace.“ Za důležité kvality jsou považovány také vstřícnost a schopnost otevřené komunikace. Zároveň se ukazuje, že pokud je ve škole zavedena otevřená komunikace a panuje zde atmosféra vzájemné důvěry a vzájemného sdílení, noví vyučující do týmu snadno zapadnou a zavedený styl komunikace přijmou za svůj.

Některé školy zmiňují, že nalezení skutečně kvalitního učitele či učitelky s dostatečnými znalostmi, praxí, zájmem o předmět i o děti je někdy výzvou. Stává se, že se hlásí zájemci a zájemkyně s pedagogickým vzděláním, kteří nicméně dlouho působili mimo školství a prostředí, práci s dětmi a daný předmět víceméně neznají, ani nemají

potřebné kompetence pro výuku. Vyskytují se i opačné případy, kdy jsou zájemci velmi motivovaní, se znalostmi daného předmětu i s předchozí praxí, ale chybí jim pedagogické vzdělání. Na tuto situaci upozorňuje i iniciativa Domácí úkoly stejně jako Česká školní inspekce, problém se tedy netýká pouze ORP Jihlava. Ve specifické situaci pak jsou ZUŠ, které pro výuku (např. některých méně obvyklých hudebních nástrojů) musí často hledat pedagogy a pedagožky ze vzdálených měst i mimo region (z Brna, z Prahy), a řešit tedy zároveň i organizaci jejich rozvrhů tak, aby výuku daného oboru vůbec mohly nabízet.

Zatímco zpráva ČŠI uvádí jako významnou okolnost, která znesnadňuje možnost nalezení kvalifikovaného učitele či učitelky atraktivitu alternativních nabídek regionálního trhu práce, ORP Jihlava se podle vyjádření dotazovaných ředitelů a ředitelek potýká spíše s celkovou neatraktivností regionu, a to i přesto, že je do dané obce dobré dopravní spojení a škola nabízí i další benefity (např. služební byt). Hledání kvalitních pedagogů a pedagožek pak vedení školy stojí velké úsilí a je to obvykle dlouhodobý proces: „Už v březnu jsem obeslala fakulty, ty různé portály, kde se dá zveřejnit nabídka místa, úřad práce a další. Velmi sporadická odezva, dvě odpovědi, pan učitel absolvent řekl, že nastoupí, pak si to rozmyslel. Takže buď se toho člověka podaří vychovat v místě, tedy místní, kdo absolvuje pedagogickou fakultu a nastoupí do školy nebo ze škol v okolí. Ale takhle zvenčí je to docela problém.“

Na specifické potíže při získávání nových kolegů či kolegyně narážejí malotřídní školy, kde výuka klade na učitele a učitelky zcela jiné nároky než výuka v běžných školách. Jak uvedl jeden z respondentů: „Je potřeba využít všech dovedností pedagogických, co se naučil, a zdaleka ne to, co se nabífloval.“ Nepřekvapuje, že malotřídní školy obvykle nejsou první volbou uchazečů a uchazeček o práci ve školství. Malotřídním školám by při získávání nových učitelů a učitelek určitě pomohlo, kdyby se zvýšilo povědomí nejen o nárocích, ale také o výhodách, které práce na tomto typu škol může vyučujícím přinášet.

Podobná je situace v soukromých školách. Z výpovědí ředitelek dvou dotazovaných soukromých základních škol zaznívá, že nalézt vhodné peda-

gogy a pedagožky s potřebnými kompetencemi je obtížné. V místních soukromých školách je výrazná poptávka po pedagogických pracovnících, kteří znají a v praxi dovedou využít školou uplatňované alternativní vzdělávací metody. V případě uchazečů a uchazeček s dlouhodobou pedagogickou praxí mohou být překážkou zažitá postupy, které využívali na běžné škole a které nejsou v souladu s alternativní pedagogickou koncepcí dané soukromé školy. Na základě zkušeností se však ukazuje, že větší překážkou ve skutečnosti představuje nedostatečné know-how v oblasti zvládnutí třídy a organizace výuky. Ředitelka jedné ze soukromých škol popisovala, že začlenit do týmu nového kolegu či kolegyni s pedagogickou praxí, byť z běžné školy „je jednodušší, než je učit od základu, jak strukturovat hodinu.“ Zároveň zmiňuje, že je nutné, aby souzněli s hodnotami a přístupem uplatňovaným v dané škole a aby byli připraveni se stále učit a vzdělávat.

Nedostatek vhodných uchazečů a uchazeček o práci učitele či učitelky se školy snaží řešit různými způsoby. Častou praxí je například dohoda s původní učitelkou, která ze školy odchází do důchodu a je ochotna ještě nějaké hodiny vyučovat. To ale může být do budoucna, po prodloužení věku odchodu do důchodu, složité: „Možná někdo zůstane přesluhovat, že je nadšený do práce, ale to záleží i na zdravotním stavu. Bylo rozdíl končit v 56 letech, kdy paní učitelka řekla, zaskočím, zasupluju, můžeš se mnou počítat. Teď mi už třeba řeknou promiň, já to prostě nedám.“

Jiným řešením může být přijetí studenta nebo studentky pedagogické fakulty nebo člověka z jiného oboru a nechat ho/ji doplnit si pedagogické vzdělání při zaměstnání. Možností je i poskytnutí praxe studentům a studentkám. Ti si tak mohou vyzkoušet práci v konkrétní škole a pokud se jim zde líbí, je pak větší šance, že po absolvování studia vrátí na plný úvazek. Výhodou této formy získávání nových zaměstnanců a zaměstnankyň je to, že si školy mohou praktikanty a praktikantky „vychovat“, aby souzněli s jejich přístupem ke vzdělávání. Bohužel příležitosti k získávání praktikantek a praktikantů jsou v oblasti Jihlavska limitované tím, že v Jihlavě není pedagogická fakulta, a tím pádem studenti a studentky vykonávají pedagogickou praxi spíše v místech, kde studují. Větší zkušenosti s využíváním praktikantů a praktikantek

jsme v ORP Jihlava zaznamenali pouze ojediněle, a to se studenty a studentkami z místních středních a vyšších odborných škol pedagogického zaměření a konkrétně na soukromých a církevních školách, které mají těsnější vazby na spolupracující střední či vyšší odbornou školu díky společnému zřizovateli.

Samostatnou kapitolou je pak získávání nových ředitelů a ředitelky. Nedostatek zájemců či zájemkyň stejně jako připravenost potenciálních uchazečů na tuto roli zmiňovali mnozí zřizovatelé. Z pohledu zřizovatelů je často výhodnější, když se do výběrového řízení přihlásí řadový učitel nebo učitelka z dané školy, protože je větší šance, že ho/ji pedagogický sbor bude akceptovat. Pokud vnímají, že se ve škole nachází vhodný kandidát nebo kandidátka, snaží se je už před vypršením funkčního období končího ředitele či ředitelky motivovat a přesvědčovat. Naopak v případě, že jsou ve škole problémy (např. ve vztazích, kvalitě vzdělávání, stagnujícím rozvoji školy, ...), dávají zřizovatelé spíše přednost novému řediteli či ředitelce zvenčí a často se i snaží vyhledávat a oslovovat vhodné zájemce. Zároveň si uvědomují, že změna klimatu školy je dlouhodobý proces a výměna ředitele či ředitelky je pouze prvním krokem.

Podpora pedagogických sborů

„Na samotné pedagogy se často zapomíná, chybí opečování pro pedagogy.“

Běžný pracovní den učitelů a učitelky je velmi namáhavý. Ráno se připravují na nadcházející den, poté mají několik hodin výuky, o přestávkách řeší různé situace s žáky a žákyněmi, případně mají dozor. Odpoledne se věnují doučování, kroužkům, přípravě akcí, komunikaci s rodiči a řešení aktuálních problémů, chystají si přípravy na další den a mají porady či školení. Doslova zmiňují, že „ve školním roce je vše příšerně hektické“, během dne je pro ně složité najít si čas na toaletu, natož pak na kávu nebo neformální popovídání s kolegy a kolegyněmi. Celý den jsou v hluku, permanentně komunikují s dětmi, s rodiči, mezi sebou.

Během posledních let se navíc nároky na učitele a učitelky zvýšily, musí zvládnout nové požadavky na revizi RVP a především na inkluzi. Velmi náročná je pro ně například práce s dětmi s poruchami

chování. Značnou zátěží byla pro pedagogy a pedagožky pandemie covidu-19, kdy museli ze dne na den přejít na distanční vzdělávání, za chodu se učili používat online platformy, hledali nové metody výuky, a navíc individuálně pomáhali dětem, které se z různých důvodů do online výuky nezapojovaly. Nové výzvy nyní přináší vzdělávání dětí z Ukrajiny, které do Česka uprchly před válkou.

Sami pedagogové a pedagožky říkají, že nároky své profese zvládají. Pomáhá jim v tom smyslnost jejich práce, zájem dětí a jejich každodenní pokroky. Jak to vyjádřila jedna respondentka: „Co se týká přetížení pedagogů, záleží, jak připravíme pro děti program. Když se nám podaří nastavit ho tak, že to děti baví, baví je výuka, zajímají se o probíraná témata, tak to dodává pedagogům motivaci a energii.“ Zároveň od některých respondentů a respondentek zazněla potřeba si během dne alespoň na pár minut vydechnout. To potvrzuje i ředitelka jedné ze škol, která zmínila, že učitelé a učitelky na sobě nedávají nic znát, stále jsou velmi angažovaní, ale začínají být opravdu unavení: „To ještě uvidíte, že jsou opravdu přetížení. Oni vám to neřeknou, ale jsou. Prostě je to taková doba, nakupilo se to s tím covidem a teď válkou.“

Zároveň na přímou otázku, v čem vidí ve své škole rezervy nebo výzvy, pedagogové a pedagožky v mnoha školách spontánně odpovídali, že by uvítali aktivity na podporu jejich osobní psychohygieny: „Když máte něco dávat, tak se musíte taky něčím nabít.“ Potřebu péče o pedagogy a pedagožky potvrzuje jak Světová zdravotnická organizace tak i studie, které se tématu věnují a zkoumají i vliv péče o pedagogy a pedagožky na kvalitu učebních procesů. Totéž jinými slovy zmiňuje i zpráva ČŠI: „Pokud učitelé mají vytvářet podporující a podnětné prostředí, je důležité i jim zajistit podporující a podnětné prostředí.“

Jako snadno realizovatelné opatření navrhovala jedna respondentka např. příspěvek od zřizovatele na relaxační aktivity. Pozitivní dopad mohou mít i různé semináře či kurzy. Zkušenost s nimi měli na jedné z navštívených škol: „Psycholog (...) dělal nám na začátku školního roku seminář o vyhoření pedagoga z pohledu psychologa, jak to udělat, aby nás to nezničilo.“ Lepším řešením by však bylo systémové zajištění průběžné podpory, například prostřednictvím školního psychologa či

psycholožky, která by pečovala jak o žáky a žákyně, tak o pedagogy a pedagožky.

Další možností systémové podpory pedagogů a pedagožek jsou supervize. Ty mohly školy v uplynulém období financovat například ze Šablon, v rámci mapování jsme se však setkali pouze s jednou školou, která supervize využívala. Jak vyplývá z diskusí s pedagogy a pedagožkami, dle svých slov o této možnosti nevěděli. Důvodem mohla být nedostatečná propagace možnosti realizovat supervize v rámci Šablon, svou roli však mohlo sehrát také to, že vedení škol nemusí mít dostatečné povědomí o tom, co supervize je a jak může pedagogům a pedagožkám pomoci. Jak uvedla ředitelka jedné z navštívených škol: „Moje zkušenost z poslední porady ředitelů je, že řada ředitelů nezná pojmy supervize, koučink, mentoring, nevidí to jako nástroj pro svůj posun, vidí to jako kontrolu a hrozící nebezpečí, že je někdo vyhodnotí, že je něco špatně.“ Zároveň z diskusí s pedagogickými sbory vyplývá, že by o tento typ podpory byl mezi učiteli a učitelkami zájem. Je však třeba myslet na to, že v situaci, kdy ve školách o supervizi není dostatečné povědomí, může její potenciál zůstat nevyužitý. Jak nám řekla jedna respondentka: „Měli jsme supervize do loňského roku 2x ročně. Nemám pocit, že by nám to extra pomohlo.“

Obecně se ukazuje, že v rámci podpory pedagogů a pedagožek mohou být přínosné jakékoliv aktivity, které podporují reflexi či vzájemné sdílení v rámci týmu. Účastníci a účastnice skupinových diskusí s pedagogickými sbory během první fáze mapování při závěrečném hodnocení oceňovali, že dostali příležitost zamyslet se a diskutovat společně o tom, co se děje v jejich škole, na co jsou hrdí a v čem naopak spatřují rezervy nebo výzvy. Pozitivně hodnotili, že během společné reflexe, na kterou za běžného provozu nemají čas, si uvědomili, že se ve své práci i ve své škole cítí dobře.

¹⁶ Iniciativa Domáci úlohy, kapitola DÚ 5 a dokument 7 investic do vzdělávání, investice č. 5.

¹⁷ Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021.

¹⁸ Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 17.

¹⁹ Well-being in schools: a conceptual model. Anne Konu, Matti Rimpelä. Health Promotion International, Volume 17, Issue 1, March 2002, Pages 79–87.

²⁰ Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. Tina Hascher, Jennifer Waber. Educational Research Review, Volume 34, November 2021.

²¹ Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 27.



Profesní rozvoj pedagogů a pedagožek

„Chceme, ale některé zajímavé kurzy nejsou akreditované, jsou v době výuky a jsou drahé.“

Vedení škol podporuje další vzdělávání pedagogických pracovníků a také sami pedagogové a pedagožky jsou motivováni se průběžně vzdělávat a účastní se aktivit profesního rozvoje. Častým modelem je, že si učitelé a učitelky individuálně podle svých potřeb nebo svého zájmu vybírají z nabídky kurzů dalšího vzdělávání, kterou jim zprostředkuje vedení školy, nebo si sami vyhledávají kurzy podle svého zájmu. Učitelé a učitelky často využívají profesní rozvoj v předmětu, který učí. Po některých tématech by byla mezi pedagogy a pedagožkami poptávka, ale dle jejich vyjádření chybí odpovídající nabídka, např. kurzy zaměřené na práci s informačními technologiemi nebo práci s třídními kolektivy: „Kurz vzdělávání na to, jak pracovat s šikanou a s dětmi po šikaně, to by bylo potřeba.“ V některých školách je vzdělávání učitelů a učitelek více koordinované, např. mají společné priority pro daný školní rok či organizují školení pro celou sborovnu.

Během covidu-19 se rozšířily možnosti vzdělávací formou webinářů, které jsou v nabídce i nyní. Hodnocení webinářů je ambivalentní. Vedení i učitelé a učitelky na jednu stranu oceňují, že kvůli dvouhodinovému školení nemusí cestovat a složitě zařizovat suplování či nechat odpadnout hodiny nebo kroužky. Výhodou je také to, že některé webináře jsou zdarma. Záleží ale na tématu, pokud je třeba praktické vyzkoušení, preferují pedagogové a pedagožky kurzy s osobní účastí. Setkali jsme se však i s vyloženě negativním hodnocením webinářů jako nekvalitních a neefektivních: „Webináře velký špatný. Koncentrace minimální. Nemá to efekt, jako když je školení offline. Absolvovali jsme webinář pro pedagogy škol, naše zkušenost nebyla dobrá, frontální výklad, lektoři nemají odbornost, od účastníků jsme se dozvěděli víc. Jen webinář na IT byl trochu interaktivní, mohli jsme si něco trochu zkusit.“

Nemusí se však jednat jen o webináře. Někteří respondenti a respondentky vyjádřili názor, že u jakéhokoliv školení existuje riziko, že nebude efektivní a nebude mít potřebný dopad. Nabídek vzdělávacích kurzů je obecně spousta a je těžké se v nich vyznat. Školám by proto pomohlo, pokud

by někdo (např. pracovník OŠKT) nabídky procházel a doporučil vybraná školení od jednotlivců a organizací, které jsou ověřené a lze u nich očekávat dobrou kvalitu. Zkušenosti respondentů a respondentek ukazují, že ani akreditace MŠMT nemusí být zárukou kvality a také u akreditovaných školení se stává, že „úroveň je různá a někteří lidé, zvláště akademici, jsou nepoužitelní“. Neakreditované kurzy jsou, dle vyjádření jiné respondentky, „krutě komerční věci“, tj. kurzy jsou drahé a i zde úroveň velmi kolísá.

Zkušenosti ze školení a seminářů učitelé a učitelky sdílí na poradách či v dalších strukturách k tomu určených. Čas na sdílení na poradách je však omezený, což limituje přenositelnost získaných zkušeností a jejich využívání ostatními pedagogy a pedagožkami v dané škole. Užitečnější jsou z pohledu pedagogů a pedagožek takové formy sdílení, které poskytují prostor k podrobnějšímu seznámení s obsahem školení a možnost aktivně si věci vyzkoušet – tj. jakési workshopy, kde absolvent či absolventka školení ostatním kolegům a kolegyním ze své školy ukazuje, co se na školení naučil/a, a následně si to všichni i prakticky vyzkouší. Na tyto aktivity však v běžném provozu školy většinou není čas.

Vedle krátkodobých školení a seminářů jsme v rámci mapování zaznamenali i příklady jiných forem profesního rozvoje, například dlouhodobá školení, která mají dle zkušeností účastníků a účastnic hlubší dopad. Jako velmi přínosné jsou vnímány také návštěvy a hospitace v jiných školách. U těchto forem profesního rozvoje respondenti a respondentky oceňují propojení s praktickou prací ve třídách a vnímají je jako velký zdroj inspirace pro vlastní pedagogickou činnost. Vzájemné hospitace učitelů a učitelek s cílem zkvalitnit výuku a podpořit přenos inovativních prvků někde probíhají i v rámci školy. Tématu hospitací se věnuje i ČŠI a považuje je za přínosné, zvláště pokud jsou spojeny s hodnocením pokroku práce pedagoga či pedagožky.

Některé školy využívají v rámci podpory profesního rozvoje také systematické hodnocení učitelů a učitelek. Typickou formou jsou individuální hodnocení rozhovory vedení školy s daným pedagogem či pedagožkou. Tyto rozhovory jsou časově ohraničené (např. 1 hod. na jednoho pedagoga)

a poskytují prostor pro hodnocení činnosti za daný školní rok, pro sdílení očekávání vedení i pedagoga či pedagožky, pro nastavení sebezobozvo- vých cílů a pro celkové hodnocení – co se danému pedagogovi či pedagožce daří a kde vidí rezervy, resp. co by rád/a zlepšil/a, dělal/a jinak. V rozhovorech s vedením škol opakovaně zaznělo, že pro vedení jsou tyto rozhovory důležité, mj. také proto, že jim pomáhají s nastavením dalšího fungování školy. Na základě rozhovorů s pedagogy a pedagožkami může vedení zmapovat aktuální potřeby a témata, která pedagogický sbor řeší, a dle toho např. upravit rozdělení práce mezi učiteli a učitelkami, udělat změny v týmu a podobně.

Kromě individuálních hodnocení rozhovorů se ve školách objevuje také společné plánování osobního rozvoje spojené se skupinovým hodnocením. V jedné z navštívených škol si například pedagogové a pedagožky na začátku školního roku společně naplánují cíle, kterých by chtěli v oblasti profesního rozvoje dosáhnout, popíší, jak těchto cílů budou dosahovat a na jaké překážky mohou přitom narazit, a na konci školního roku společně zhodnotí míru dosažení plánovaných cílů. Tento přístup k plánování profesního rozvoje nicméně není široce rozšířený a byl zaznamenán na školách, které využívají inovativní postupy nejen v oblasti profesního rozvoje, ale i v dalších oblastech včetně výuky. Ukazuje se však, že tento systémový přístup k plánování profesního rozvoje má potenciál navodit změny ve výuce i v celém směřování školy, jak je patrné z této poznámky: „Ze začátku byly cíle hlavně, jak se chci já rozvinout, a teď to formulujeme spíš tak, co se stane s dětma. A snažíme se, aby aspoň jeden cíl směřoval do školních témat definovaných na strategickém plánování.“

3.5 Žáci a žákyně

Tvorba vztahů učitelů a učitelek se žáky a žákyněmi

„Pokud nejsou dobré vztahy a není tam bezpečné prostředí, tak se to učení nedaří.“

Pedagogové a pedagožky během návštěv škol opakovaně zmiňovali, že jednou z pozitivních věcí, které se jim dlouhodobě daří, je tvorba dobrých vztahů s žáky a žákyněmi. Důležitou roli vztahů ve škole potvrzuje také iniciativa Domácí úkoly nebo studie UNESCO. Vedení škol i učitelé a učitelky uváděli, že žáci a žákyně se do školy rádi vrací, i když jsou již na jiné ZŠ (2. stupeň), na střední škole nebo i za delší časové období, v dospělosti. To vnímají pedagogové a pedagožky pozitivně a jako známku toho, že se jim daří s žáky a žákyněmi tvořit dlouhodobější vztah. Potvrzují se zde zjištění z analýzy potřeb škol na Kutnohorsku Nadačního fondu Eduzměna, že dobré vztahy uvnitř třídního kolektivu a pozitivní klima uvnitř školy pozitivně působí na celkový vztah žáků a žákyň ke škole. Stejně jako tam i na Jihlavsku některé školy cíleně pracují na dobré atmosféře uvnitř tříd například pomocí souboru pravidel, který žáci společně vytvářejí, schvalují a dodržují. Jako důležitý se jeví i přístup učitelů a učitelek, kteří svůj přístup k dětem často charakterizují jako kamarádský, v některých školách mají dokonce zavedené vzájemné tykání. Zároveň však učitelé a učitelky kladou důraz na dodržování pravidel, vzájemný respekt a důslednost.

Ve školách jsou často zřízeny schránky důvěry, respondenti a respondentky z vedení škol ale opakují, že se v nich podněty neobjevují. Děti řeší své problémy s učiteli, učitelkami a vedením školy spíše osobně nebo po e-mailu. Komunikace s žákyněmi a žáky probíhá také na online platformách (např. MS Teams, Google Classroom), které školy začaly využívat během covidu-19. Záleží pak na pedagozích a pedagožkách, zda jsou k dispozici např. i večer, nebo zda mají určené hodiny pro dotazy. Mnoho pedagogů a pedagožek zmiňovalo, že jim online komunikace vyhovuje a nevádí jim, když jim žáci a žákyně píšou mimo běžnou pracovní dobu: „Třeba včera mi přes teams psal žák, jestli má referát z fyziky. Tak jsem mu večer odpověděla, protože ho nenechám v nejistotě do rána.“ Nestává se, že by děti vstřícný přístup učitelů a učitelek

²² Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 15, 17.

zneužívaly a obtěžovaly je zbytečnými dotazy a nevyžádanými komentáři.

Vzdělávací výsledky žáků a žákyň

„Je znát, že ta kvalita tady je.“

Většina škol v regionu se snaží svým žákům a žákyním poskytnout kvalitní základní vzdělání, tj. především všeobecné znalosti s důrazem na český jazyk, matematiku, případně cizí jazyky. Školy se zaměřením pak kromě všeobecného základu sledují také rozvoj specifických dovedností, např. ve sportovní oblasti. Z rozhovorů s vedením škol i s pedagogickými sbory je patrné, že žáci a žákyně mají dobré školní výsledky a jsou dobře připraveni na další vzdělávání. Neúplně organizované školy mají zkušenost, že děti, které od nich odcházejí po 5. třídě, dobře zvládají nároky výuky na 2. stupni, „jsou šikovné a hodně toho umí“. Plně organizované základní školy si zase všímají toho, že se jejich žáci a žákyně bez problémů dostávají na střední školy, na které chtějí, včetně maturitních oborů a gymnázií. Školy opakovaně zmiňovaly také úspěchy svých žáků a žákyň ve vědomostních a dovednostních soutěžích (např. předmětové olympiády, soutěž Poznej Vysočinu, soutěž v práci se stavebnicí Merkur aj.) nebo v projektové činnosti (např. projekt Příběhy našich sousedů pořádaný organizací Post Bellum). Některé školy ověřují výsledky svých žáků a žákyň rovněž pomocí národních srovnávacích testů Scio nebo Ka-libro a i v těchto testech dopadají úspěšně.

Klíčem ke kvalitním vzdělávacím výsledkům jsou podle dotazovaných ředitelů a ředitelky především kvalitní pedagogové a pedagožky, kteří jsou citliví k individuálním dispozicím žáků a žákyň a dokážou v každém dítěti najít něco, v čem je dobré a v čem může zažít úspěch: „Kvalita je vymáčkout z každého maximální potenciál v rámci jeho možností.“ Při práci s žáky a žákyněmi se učitelé a učitelky snaží se kombinovat různé výukové metody a z každé z nich „vytáhnout ty pozitivní věci“. Pro podporu znevýhodněných žáků využívají i další podpůrná opatření, jako je doučování nebo speciálně pedagogická péče.

Některé dotazované školy dokážou díky intenzivní podpoře podle svých slov „vytáhnout“ i děti se závažnějším znevýhodněním, současně ale upozorňují na to, že možnosti jejich dalšího uplatnění po

ukončení základní školy jsou v regionu minimální. Jednou z mála možností je střední škola v Třešti, která nabízí tříleté učební obory určené i pro žáky a žákyně se SVP, které dle vyjádření jedné respondentky „zvládnou i děti s lehkým mentálním postižením“. Další vzdělávání žáků a žákyň s těžším mentálním postižením umožňuje praktická škola v Jihlavě (jednoleté a dvouleté obory), která má však omezenou kapacitu a velký převis uchazečů. Také možnosti zaměstnání v chráněných dílnách jsou v regionu omezené.

Určitou výzvou pro dotazované školy je rozvoj nadaných žáků a žákyň. Školy je v současné době hlavně podporují v účasti na předmětových olympiádách, ale chtěly by jim poskytovat více příležitosti i v rámci každodenní výuky. Podle vyjádření jedné respondentky je nyní rozvíjejí spíše intuitivně v rámci svých možností, např. jim zadávají náročnější úkoly, popř. rozšiřují nabídku volitelných předmětů na 2. stupni nebo zájmových kroužků, aby se nadaní žáci a žákyně mohli vybraným oblastem věnovat do větší hloubky. Zaznamenali jsme také snahy o vytváření věkově smíšených skupin na výuku matematiky nebo cizích jazyků podle aktuální úrovně znalostí, kdy nadanější děti mohou postupovat do vyšších skupin. Školy si však uvědomují, že pro plný rozvoj potenciálu nadaných žáků a žákyň by bylo vhodné na tyto aktivity dále navázat a ocenily by systémovější podporu, popř. finance na spolupráci s externisty, např. s Mensou.

Žákovské parlamenty

„Motivace dětí zapojených do žákovského parlamentu je výrazná.“

Jednou z aktivit organizovaných v rámci MAP II byla podpora činnosti žákovských parlamentů. O tuto aktivitu byl mezi školami v ORP poměrně velký zájem, podporu z projektu využilo dle vyjádření jedné z členek realizačního týmu MAP celkem 16 škol. Ředitelky a ředitelé v rozhovorech hodnotili činnost žákovských parlamentů velmi pozitivně, zejména s ohledem na rozvoj žákovských dovedností, zvýšení motivace a zlepšení školního prostředí. Žáci a žákyně mohou prostřednictvím žákovských parlamentů zviditelňovat, co je trápí, společně hledat řešení a zjišťovat, že je vedení školy opravdu poslouchá a o jejich návrzích uva-

žuje, ož je motivuje do další spolupráce.

Žákovské parlamenty obvykle fungují tak, že se pravidelně setkávají (1x týdně až 1x měsíčně, během uzavření škol v době pandemie covidu-19 často běžely i online). Většinou jsou v parlamentech zapojeni zástupci a zástupkyně 3.–9. tříd. V některých školách je dobrou praxí, že žáky a žákyně prvních a druhých tříd chodí starší spolužáci informovat, někde se do parlamentu zapojují žáci a žákyně již od 1. třídy. Existuje také krajská konference žákovských parlamentů, kde si zástupci a zástupkyně z jednotlivých škol vyměňují zkušenosti a inspiraci.

Parlamenty se často snaží zlepšit prostředí školy (šatny, výzdoba, bufet, nabídka školní jídelny, vybavení – např. aby měli žáci kde odpočívat před odpoledním vyučováním) a pořádají nejrůznější akce (charitativní prodej, charitativní sbírky, programy pro seniory, komunitní kulturní akce aj.). Parlament tedy má dopad nejen na školu, ale i na život v obci. Žákovské parlamenty mají také možnost ovlivňovat výuku, což se nicméně v regionu prakticky neděje, byť v ojedinělých případech žáci a žákyně komentují např. skladbu volitelných předmětů.

V některých školách nejsou zřízeny žákovské parlamenty, ale přesto se tyto školy snaží podpořit zapojování žáků a žákyň do rozhodování v různých oblastech. Například v jedné z oslovených škol začíná vznikat sněmovní výbor: „Žákovský parlament nyní nemáme, ale spíš se rodí zárodky sněmovního výboru. Málo věcí rozhodujeme plošně, snažíme se rozhodovat ve spolupráci s dětmi a chceme podporovat to, že jsou součástí komunity a že mohou věci ovlivňovat.“ V některých školách (a to i když nemají žákovský parlament) také pořádají simulované volby, kdy žáci a žákyně vytvoří vlastní „politické strany“ a program, který se po zvolení snaží naplňovat.

3.6 Výuka

Inovace ve výuce

„Hledání nových cest lidí posouvá a posouvá i tu jejich práci.“

Ve školách je patrný zájem o využívání nových metod výuky (např. tandemová výuka, bloková výuka, propojování předmětů, badatelsky orientovaná výuka, projektová výuka, propojování žáků a žákyň napříč ročníky aj.), školy mají velkou motivaci zkoušet nové přístupy a vidí v tom smysl. Inovace ale zdaleka nespočívají jen ve zkoušení nových metod, interakce a techniky. Podstatné je, že řada inovativních metod a badatelských postupů se stává běžnou součástí každodenní výuky.

Klíčovou roli v zavádění inovací hraje osoba ředitele či ředitelky, pro vlastní realizaci je však nutné mít oporu v celém týmu. Impulsem pro zavádění inovací mohou být různá školení nebo workshopy, nicméně podstatné se ukazuje být sdílené přesvědčení školních týmů, že to má smysl. Na každé škole jsme zaznamenali příklady inovací, které mohou být inspirativní pro jiné školy. Některé z nich blíže popisujeme v kapitole 4 Příklady dobré praxe.

Projektové vyučování

„Máme projekty, jsou to desítky a desítky, spolupracují mezi třídami (...), ale není to úplně ve výuce.“

Projektové vyučování je na Jihlavsku hojně využívané, v některých školách se jedná o několik projektových dnů ročně, jinde jich organizují desítky a více. V projektové výuce je pro školy největší výzvou, jak práci na projektech propojit s běžnou výukou a pokrýt jimi část učiva ze školního vzdělávacího programu (ŠVP). Většina škol vnímá projekty hlavně jako oživení výuky či příležitost k rozvoji tzv. měkkých kompetencí, zaznamenali jsme však i případy organického začlenění projektů do výuky, jak dokládá např. tato citace: „Mám volnou ruku, držím se ŠVP, ale jestli to naučím z učebnice, nebo jestli vezmu výzkumnou sadu a jdeme se patlat do bažiny, tak je to paní ředitelce jedno.“ Přínos projektové výuky vidí školy hlavně v tom, že je to otevřená výuka, děti se na ní podílejí aktivně, učí se komunikovat, spolupracovat, prezentovat

²³ Iniciativa Domácí úkoly, dokument 7 investic do vzdělávání, investice č. 2.

²⁴ Reimagining our future together: A new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education. UNESCO, 2021, str. 50.

²⁵ Projekt Eduzměna, Analýza mapování potřeb škol, ORP Kutná Hora, Interní zpráva březen 2021 str. 35

své výsledky. Navíc v některých případech je výhodou, že se na projektu mohou podílet žáci a žákyně z více tříd průřezově. Vyzdvihována je také výuka mimo školní lavice, která už svou formou podporuje motivaci a aktivní zapojení žáků a žákyně. Podle ředitelů a ředitelky může být pro žáky a žákyně v rámci projektové výuky velmi motivující už jen samotný fakt, že před ně předstoupí někdo jiný než jejich učitel nebo učitelka, jako je tomu např. v rámci projektových dnů s integrovaným záchranným systémem nebo v projektech pořádaných ve spolupráci s neziskovými organizacemi či středisky environmentální výchovy (SEV). Na některých školách se daří do projektů úspěšně zapojovat i rodiče, což napomáhá tvorbě dobrých vztahů v rámci komunity okolo školy.

Distanční výuka

„Samozřejmě jsme zjistili, že to učivo není upevněné.“

Začátek distanční výuky byl pro většinu škol šok. Musely se velmi rychle sžít s online nástroji, často se učily, jak tuto výuku vést efektivně. Mnoho škol si vytvořilo vlastní postupy, jak distanční výuku co nejlépe zorganizovat. Přemýšlely o množství hodin online výuky, snažily se nepřetěžovat žáky a žákyně, rodiče ani učitele a učitelky. Současně s přímou online výukou na různých platformách (MS Teams, Google Classroom, Škola v pyžamu apod.) také zadávaly úkoly, které mohli žáci a žákyně plnit sami mimo online prostor nebo společně v menších skupinách, případně nabízely individuální konzultace. Online nástroje nastavené během všeobecného uzavření škol školy následně využívaly také při karanténách žáků a žákyně. Nyní se školy shodují na tom, že elektronická komunikace, byť její zavádění bylo spojeno s mnoha problémy, řadu věcí usnadňuje a zvláště pro starší žáky a žákyně je do značné míry přirozená a docela jim vyhovuje. Některé způsoby práce z distanční výuky (např. odevzdávání úkolů přes online platformy) školy využívají i v současnosti.

I přes mnoho inovací, které distanční výuka do škol přinesla, vnímají pedagogové a pedagožky její limity. Všechny školy pozorují, že distanční výuka byla celkově méně efektivní, vidí nedostatky ve znalostech žáků a žákyně a kompenzují to nyní při běžné výuce. Učitelé a učitelky si všímali například

toho, že v online prostředí nedokázali adekvátně reagovat na potřeby všech žáků a žákyně, vysvětlovat látku různými způsoby nebo podchytit včas špatné pochopení látky. Mnoho metod, které běžně využívají ve škole, nemohli v distanční výuce využít nebo jen v omezené míře. Také se ukázalo, že některé věci na dálku nejdou učit prakticky vůbec, např. čtení v první třídě. Podle všech škol měly tzv. lockdowny také negativní dopad na psychiku žáků a žákyně, setkávají se nyní mnohem více s potřebou psychologické podpory. Stejně tak se objevovaly komentáře ohledně ztráty sociálních návyků, které zazněly i z úst zástupců a zástupkyň zřizovatelů škol.

Revize RVP/ŠVP

„Teď je na spadnutí změna IVT [informatiky a výpočetní techniky]. Chystáme [se], ale ještě jsme se do toho nevrhli, spíš čekáme na další školy a další inspiraci.“

S souvislosti s výukou byl opakovaně zmiňován také Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání (RVP), a to z různých úhlů pohledu. Opakovaně byl komentován jeho jeho stále se měnící obsah. Často zazníval názor, že než školy stihnou změny zapracovat do vlastních školních vzdělávacích programů (ŠVP), přicházejí změny nové. Respondenti a respondentky také často zmiňovali téma informatiky a digitálních kompetencí, které jsou předmětem aktuální velké revize RVP, a nejistotu, jak tuto změnu zvládnou, ať už s ohledem na technické vybavení nebo vlastní kompetence.

Dalším často zmiňovaným tématem byla výuka druhého cizího jazyka. Změny v této oblasti byly v době mapování zvažovány na MŠMT a téma bylo hojně diskutováno i v médiích. Učitelé a učitelky se většinou shodují v tom, že by povinnost druhého cizího jazyka zrušili, ale zachovali by ho jako volitelný. Zároveň někteří zmiňovali možnost volby více volitelných cizích jazyků (tedy nemít jen němčinu). Jako hlavní argument pro zrušení povinného druhého cizího jazyka zaznívalo především to, že žáci a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) často horko těžko zvládají češtinu a angličtinu, další cizí jazyk v jejich případě nedává smysl. Zároveň ne na všech středních školách je povinnost druhého cizího jazyka, proto někteří žáci a žákyně nemají motivaci s ním začínat.

Častým argumentem proti rušení povinného druhého cizího jazyka bylo ve veřejných debatách to, že pokud nebude druhý cizí jazyk povinný, žáci si ho nevolí a sníží se celková úroveň jazykové vybavenosti obyvatelstva. Nicméně pedagogové a pedagožky z Jihlavska jsou toho názoru, že přítomnost velkých zaměstnavatelů na Vysočině, kteří znalost cizích jazyků vyžadují (např. němčina u Bosch), bude značnou část žáků motivovat k tomu, aby si druhý cizí jazyk zvolila. Volbu druhého cizího jazyka by také mohla podpořit co nejvíce prakticky zaměřená výuka. Pokud by byl druhý cizí jazyk zaveden jako volitelný, upozorní školy dále na to, že nabídka alternativních volitelných předmětů by mohla narazit na jejich kapacity, např. zajistit učebnu na praktická cvičení z fyziky nebo z chemie není v kapacitách velké části dotazovaných škol.

3.7 Společné vzdělávání

Společné vzdělávání propojuje několik témat, s nimiž české školství často pracuje odděleně. Týká se tzv. inkluze, tedy zapojování žáků a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP), zároveň sem patří i rozvoj specifického potenciálu a talentů u žáků a žákyně. Jak zmiňuje zpráva UNESCO, tato témata jsou důsledkem exkluze a nerovných příležitostí v minulosti, školy tím pádem nemohou tuto situaci vyřešit samy, je nutná spolupráce s dalšími aktéry.

Inkluze žáků a žákyně se speciálními vzdělávacími potřebami

„Uvědomili jsme si, že jiné děti tady jsou a že mají specifické potřeby.“

Většina škol v ORP Jihlava se s inkluzí v nějaké formě setkává. Od roku 2016, kdy bylo společné vzdělávání zavedeno novelou školského zákona (Zákon č. 178/2016 Sb.), došlo i na Jihlavsku k navýšení počtu žáků a žákyně se SVP, do škol také přišli ve větší míře asistenti a asistentky pedagoga. Ve vzorku 20 škol navštívených během první fáze mapování se žáci a žákyně se SVP vyskytovali ve všech školách s výjimkou dvou matřiček. Jejich podíl se pohybuje zhruba od 3 % do 20 % všech žáků a žákyně ve škole. Na rozdíl od jihlavských škol, v nichž analýza organizace KVAS identifikovala zvládnutí inkluze jako jednu z největších výzev, není v mimojihlavských školách inkluze vnímána jako kritická oblast. Zastoupení žáků a žákyně se SVP v mimojihlavských školách není obecně vysoké, navíc řada věcí se postupně podařila nastavit, a školy tedy mají pocit, že systémem celkem dobře funguje, byť má svoje slabiny.

V rámci inkluze jsou do škol začleněni žáci a žákyně s širokou škálou speciálních vzdělávacích potřeb – sociální a ekonomické znevýhodnění, fyzické postižení různých stupňů, specifické poruchy učení související s dysgrafií, dyskalkulií a dyslexií, poruchy autistického spektra, poruchy chování. Pro učitele a učitelky je zpravidla největší výzvou optimálně nastavit výuku v případě, že mají v jedné třídě několik dětí s různými typy znevýhodnění.

Náročnější také bývá inkluze na 2. stupni, kde jsou žákovské kolektivy již většinou větší a jejich

²⁶ Reimagining our future together: A new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education. UNESCO, 2021.

²⁷ Závěrečná zpráva: Analýza potřeb základních škol zřizovaných Statutárním městem Jihlava, KVAS listopad 2021, str. 12.

dynamika se vyvíjí už více nezávisle na učitelích. Dalším často zmiňovaným úskalím inkluze byly vnímané nedostatečné kompetence učitelů a učitelek zvládat situace, které by dle jejich názoru měl řešit jiný odborník. Opakovaně zaznívaly stesky na nedostatek školních psychologů a psychologů, přetíženost specializovaných pracovišť a dlouhé čekací lhůty na vyšetření (podrobněji v kapitole Podpůrné pedagogické profese).

Podle odborníků a odbornic z pracovišť zaměřených na péči o děti se SVP (např. speciálně-pedagogické centrum, pedagogicko-psychologická poradna, neziskové organizace, pracovníci a pracovnice školních poradenských pracovišť) se nicméně na Jihlavsku od roku 2016 výrazně zvýšilo povědomí škol o tom, že děti se SVP žijí mezi námi, mají specifické potřeby a vyžadují individuální přístup. Zároveň se díky nejrůznějším podpůrným a vzdělávacím aktivitám zlepšily dovednosti pedagogů, pedagožek, asistentů a asistentek s těmito dětmi pracovat.

Většina škol v ORP je zvyklá pracovat individuálně i s běžnými žáky a žákyněmi a dle svých možností se snaží o to, aby každý měl možnost zažít školní úspěch. Berou to tak, že každé dítě má nějaký potenciál nebo talent, který je třeba podpořit. Malý počet žáků a žákýň ve třídě je vnímám v tomto směru jako výhoda, stejně tak i zapojení asistentů a asistentek. Některé školy se propojují s jinými školami, získávají tak další know-how. Podpora dalších aktérů, kteří se v této oblasti pohybují, je vnímána jako velmi důležitá.

Postoje pedagogů a pedagožek ke společnému vzdělávání jsou rozmanité, někteří by stále preferovali speciální školy nebo třídy, jiní i na základě vlastních zkušeností vnímají, že začlenění dětí se speciálními vzdělávacími potřebami do běžných tříd může být přínosné nejen pro ně, ale i pro ostatní děti ve třídě: „My to vnímáme i jako dar pro tu skupinu. Naplňuje to tu škálu lidí, který děti potkají za branami školy v běžném životě.“ Někteří respondenti a respondentky zmiňovali, že úspěšné zapojení žáků a žákýň a jejich vzdělávací úspěchy jsou ovlivněny přístupem pedagogů a pedagožek a jejich důvěrou v to, že žáky a žákyně s SVP je možné zapojit a že mohou být ve vzdělávání úspěšní. To potvrzovali i zástupci a zástupkyně organizací zajišťujících školám podporu

při zapojování žáků a žákýň se SVP. O vztahu mezi přístupem a postojem pedagogů a pedagožek s úspěšností inkluze mluví i zpráva ČŠI, která jako jeden ze znaků škol s horšími vzdělávacími výsledky uvádí pochybnosti učitelů o možnosti pokroku žáků a kulturu vinící z neúspěchu žáky a jejich původ.

Podpůrné pedagogické profese

„Kdyby bylo možné mít psychologa přímo ve škole, aby pracoval s dětmi, ale i s učiteli, to by byla skvělá pomoc.“

Školy dle svých slov nedokážou z vlastních zdrojů plně pokrýt všechny situace, které vzdělávání žáků a žákýň se SVP přináší. Problematické jsou zejména situace, které vyžadují podporu psychologa či psychologů nebo speciálního pedagoga, pedagožky. Většina škol sice díky zákonem nastavenému systému podpůrných opatření získala asistenty či asistentky pedagoga, ve vzorku 20 škol navštívených v první fázi mapování byli až na jednu malotřídku zastoupeni všude (minimálně na 0,5 úvazku, nejvíce 9 asistentů a asistentek na škole), avšak školního psychologa nebo psychologku využívá menší část navštívených škol (4 školy ze vzorku). Pouze 3 školy ze vzorku pak mají další specializované profese – speciální a/nebo sociální pedagogy a pedagožky.

Školy do určité míry zvládají zajišťovat logopedickou podporu, v některých případech s externí pomocí (např. SPC Březejc), v jiných mají pedagogy nebo pedagožky s absolvovaným kurzem pro logopedické asistenty. Současně však školy uvádějí, že potřeba logopedické péče vzrůstá, a to nejen v MŠ, ale také na prvním stupni ZŠ. Podepsala se na tom také doba covidu-19 a distanční vzdělávání. Problém v současnosti představuje nestabilní financování pozice logopeda pro MŠ z Šablon I v OP JAK.

Jiné typy podpory žáků se SVP jsou pro školy složitější, zde hodně spoléhají na asistenty a asistentky pedagoga. Ti jsou všeobecně vnímáni jako velká pomoc, bez které by si školy vzdělávání dětí se SVP dnes již nedokázaly představit. V praxi asistent či asistentka zpravidla zajišťuje podporu znevýhodněným dětem, zatímco učitel či učitelka se zaměřuje na ostatní žáky a žákyně. Z pohledu

respondentů a respondentek je situace o mnoho náročnější, pokud pedagog či pedagožka asistentka či asistentku nemá a třída je různorodá a je třeba zohledňovat speciální vzdělávací potřeby různých žáků a žákýň.

Pro dobré fungování tandemu během výuky je klíčové dobré porozumění rolím asistenta či asistentky a pedagoga či pedagožky, včetně jasného vymezení kompetencí a odpovědnosti. Z popisu respondentů a respondentek někdy dochází k situacím, kdy si asistent či asistentka neví ve třídě se svým žákem nebo žákyní rady a nemá se na koho obrátit (např. speciální pedagog). Smysl pozice asistenta či asistentky se tím oslabuje a pedagogové a pedagožky mohou v takových případech snáze spolupráci s asistenty a asistentkami hodnotit negativně.

Školy zdůrazňují význam vzdělávání pro asistenty a asistentky. Hodnotí pozitivně např. vzdělávací kurz od organizace Vysočina Education, přínosný byl dle jejich názoru také seminář „Jak funguje asistent ve škole“, který pořádala Křesťanská základní škola Jihlava. Zároveň se ale dozvídáme, že v případě některých postižení potřebuje asistent či asistentka opravdu poctivou průpravu: „Teď máme (...) zapsané dítě s Downovým syndromem a nemůžeme najít asistentku.“

V malých mimojihlavských školách se také stává, že kvůli špatné dopravní dostupnosti nechce žádný asistent či asistentka dojíždět, a tím pádem se pozice špatně naplňují, zvláště pokud nejsou na plný úvazek. Školy pak využívají např. rodiče svých žáků, kdy jsou maminky např. na rodičovské dovolené nebo se jim hodí kratší úvazky. Ve měsících z pohledu respondentů a respondentek není problém asistenty a asistentky zajistit.

Školy při práci s žáky a žákyněmi se SVP také spolupracují s různými podpůrnými organizacemi a institucemi. Specificky byly zmíněny Pedagogicko-psychologická poradna (PPP) Jihlava, Speciálně pedagogické centrum (SPC) při MŠ Demlova, F POINT nebo Oblastní charita Jihlava (např. nízkoprahové zařízení pro děti a mládež Vrakbar), některé školy zmiňovaly také podporu odborníků a institucí z Brna. Zkušenosti s těmito organizacemi jsou různorodé, v některých případech si respondenti a respondentky stěžovali na dlouhé objed-

nací lhůty, přitom situaci žáka či žákyně je často potřeba řešit hned. Některé školy ze spolupráce s externími odbornými institucemi cítí nedůvěru např. k malotřídkám nebo nepovažují výsledky vyšetření a navržená doporučení za realitu odpovídající. Nejpriznivěji hodnotí školy ty formy vzájemné spolupráce, kdy odborníci a odbornice jezdí na konzultace přímo do škol a mohou vzít v úvahu i prostředí a reálné možnosti školy. Také zástupci a zástupkyně podpůrných organizací vnímají návštěvy přímo ve školách jako přínosné, bohužel jim je často neumožňuje kapacitní přetíženost. Situaci z pohledu zástupců a zástupkyň podpůrných organizací dále komplikují omezené finanční zdroje stejně jako obtíže při získávání kvalifikovaných pracovníků a pracovníc, kterých je všeobecně (nejen na Jihlavsku) nedostatek.

Z pohledu škol by bylo ideálním řešením mít k dispozici svého školního psychologa či psychologku, kteří by byli schopni reagovat okamžitě, a navíc by znali žáky a žákyně i prostředí školy. Někteří respondenti a respondentky navrhovali i možnost sdílení, neboť by psychologa nebo psychologku na celý úvazek zřejmě nevyužili ani nebyli schopni zaplatit: „Třeba na střídačku ještě s jednou školou a prostřídal [by] se, ale byl [by] tady.“ Z rozhovorů s vedením škol nicméně vyplývá, že by měl být ve škole minimálně 2–3 v týdnu, aby dobře znal její prostředí a dokázal pokrýt její potřeby. Kromě psychologa či psychologů respondenti a respondentky zmiňovali i užitečnost dalších profesí přímo ve škole: „Nebo i speciální pedagog, ten by se taky hodil.“ Školy rovněž upozorňovaly na to, že pro dlouhodobou udržitelnost je potřeba zavést systémové financování specializovaných pozic, ne pouze krátkodobé, např. skrze dotační program (jako tomu bylo v Šablonách OP VVV) nebo skrze podpůrná opatření, která jsou vázána na konkrétního žáka či žákyni, nikoli na školu. Podle dostupných informací z MŠMT by mělo být financování specializovaných pozic od roku 2025 zajištěno přímo ze státního rozpočtu poté, co bude vyhodnoceno fungování nově nastaveného modelu institucionalizovaného financování, hrazeného do roku 2024 z Šablon I OP JAK. Tento model v podstatě odpovídá zjištěné poptávce škol po vlastním, popř. sdíleném školním psychologovi či školní psychologce a speciálním pedagogovi či speciální pedagožce. Limitujícím faktorem, na který upozorňují mj. respondenti a respondentky

²⁸ Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 27.

²⁹ https://opjak.cz/vyzvy/vyzva-c-02_22_002-sablony-pro-ms-a-zs-i/

z odborných pracovišť (SPC, PPP), však stále zůstává nedostatek školních psychologů a psychologů na trhu práce. V době mapování situace škol na Jihlavsku se výzva k podávání žádostí o podporu z Šablon I OP JAK teprve otevírala, proto nebylo možné zjistit, kolik škol o podpůrné pozici požádalo, kolik škol je získalo a jaké mají s novým modelem praktické zkušenosti. Tyto otázky by bylo vhodné do budoucna analyzovat a vyhodnotit.

Práce s dětmi z Ukrajiny

„Mají speciální rozvrh, uzpůsobíme předměty.“

Téma integrace žáků a žákyň z Ukrajiny, kteří do škol nastoupili v jarních měsících 2022, se v průběhu mapování objevilo jako nová výzva v oblasti společného vzdělávání. Tito žáci a žákyně se na Jihlavsku soustředí spíše na školách ve městech či městysech, v malých mimojihlavských školách buď nejsou vůbec nebo jen ve velmi malých počtech. Proto menší školy většinou hodnotí situaci tak, že jejich začlenění zvládají. Ostatní školy vnímají, že se zapojením cizinců do výuky mají jen minimální zkušenosti, ale zároveň to vidí jako příležitost k rozvoji a věří, že to zvládnou. Soukromé školy využívají možnost volby, kolik a zda vůbec děti z Ukrajiny přijmou: „To je zase výhoda zřizovatele, ti do toho nemluvili a nechali to na nás, my jsme vyhodnotili, že 1–2 děti ve třídách, a tam, kde je průvodce připraven.“

Školy velmi pozitivně hodnotí pomoc ukrajinským dětem ze strany rodičů ostatních žáků a žákyň školy (např. na nákup školních pomůcek), případně ostatního personálu školy, neziskových organizací a lidí z místní komunity. Při rozhovorech s pracovníky a pracovníci škol nezaznívalo, že by příchod žáků a žákyň s cizím mateřským jazykem znamenal pro ně překážku, plné začlenění ukrajinských dětí však vnímají jako dlouhodobý proces.

Žáky a žákyně ukrajinského původu začleňují školy v regionu mezi ostatní děti, nemají třídy určené pouze pro Ukrajince. S malým počtem ukrajinských dětí si většinou dokáží pedagogové a pedagožky dobře operativně poradit. V některých případech ukrajinské děti nastoupily o třídu níž dle doporučení MŠMT, školy se v tomto směru také

řídily praktickými ohledy, aby zvládaly organizaci výuky (např. sedmáci a osmáci chodí společně do 7. třídy, takže je jednodušší je společně vyučovat češtinu nebo k nim přidělit společného asistenta či asistentku). V jedné navštívené škole využívají pro podporu začlenění ukrajinských žáků a žákyň pedagožku, která umí rusky: „Dělá s nimi bloky – člověk a příroda, člověk a společnost... A na hudebku nebo výtvarku jdou [žáci a žákyně ukrajinského původu] do svých kmenových tříd.“ V jiných školách se zase ustálil režim, v němž ukrajinstí žáci a žákyně mají každý den první jednu či dvě vyučovací hodiny češtinu a poté se rozcházejí do svých kmenových tříd, aby mj. odposlouchali jazyk v jiných situacích. Pro dorozumění v předmětech se běžně používají překladače, angličtina, popř. ruština. Školy si zároveň uvědomují, že pro podporu začlenění ukrajinských žáků a žákyň je důležité je také zapojit do volnočasových aktivit a snaží se jim nabízet i odpolední program, např. sport.

Některé školy (zvláště ty, kde je více žáků a žákyň z Ukrajiny) by uvítaly intenzivnější podporu s tím, jak řešit konkrétní situace. Setkali jsme se např. s případy, kdy dítě náhle přestalo chodit do školy a ta nevěděla, jak v této situaci postupovat. Dalším diskutabilním tématem je hodnocení ukrajinských žáků a žákyň. Svou roli zde hraje i odlišnost ukrajinského systému vzdělávání: „Oni mají nějakou dvanáctibodovou stupnici, která je přesně opačná [než u nás, tj. jednička je nejhorší]. Takže když poprvé dostali jedničku, tak byli pomalu na slzičky.“ Někteří respondenti a respondentky také zmiňovali, že většina předmětů se na Ukrajině učí jinak, což někdy vede ke zbytečným nedorozuměním. Nejpodobnější způsob výuky v Česku a na Ukrajině vnímají pedagogové a pedagožky v cizích jazycích. Z pohledu respondentů a respondentek je v každém případě nutné přihlížet k potřebám dětí, které v různé míře prošly traumatem, což může výrazně ovlivňovat jejich chuť do vzdělávání: „Jde spíš o to, že někdy se jim nechce pracovat, jsou zatatý, ale musí se na ně zlehka, protože si dovedu představit, že ta situace pro ně je strašně obtížná.“ Co se týče výuky češtiny, školy v Jihlavě využívaly minimálně zpočátku možnosti docházet na výuku češtiny do ZŠ Křížová, která je na Jihlavsku pověřená vzděláváním žáků cizinců a má s výukou češtiny jako cizího jazyka zkušenosti. Ukrajinským dětem také zprostředkovaly kontakt na neziskové organizace, např. F POINT organizoval intenzivní

kurzy češtiny a volnočasové aktivity, kde se děti neformálně seznamovaly s jazykem a prostředím. Navíc pro školy byly ze začátku k dispozici speciální asistentky k dětem z Ukrajiny zajišťované skrze NPI. Mimojihlavské školy často výuku češtiny pokrývaly operativně (např. ji učil ředitel či ředitelka, maminka, asistent nebo asistentka pedagoga), což není dlouhodobě udržitelné. V jednom případě se podařilo díky zřizovateli zaměstnat čerstvou absolventku střední pedagogické školy, která do konce školního roku vyučovala češtinu a poté chodila s dětmi do jejich kmenových tříd v roli asistentky pedagoga, s tímto fungováním byla obecně škola spokojená. U starších dětí se osvědčilo, aby místo předmětů, které pro ně byly bez znalosti češtiny příliš těžké (např. chemie, pokročilá česká gramatika), děti spíše pracovaly na základech češtiny (individuálně nebo s asistentem či asistentkou).

Závěrem je třeba říci, že v rámci mapování jsme zachytili hlavně počáteční fázi integrace žáků a žákyň z Ukrajiny na jaře 2022, některé dílčí poznatky jsme pak doplnili na podzim 2022. Situace ukrajinských žáků a žákyň a jejich integrace do škol se velmi rychle vyvíjí, a proto by bylo vhodné monitorovat ji průběžně. Ředitelky a ředitelé škol na Jihlavsku si uvědomují, že dlouhodobé začlenění ukrajinských žáků a žákyň bude vyžadovat promyšlenější a systémovější přístup, který si zatím nedokážou úplně do detailů představit: „Je vidět, že bychom pak museli spolu se stovkami škol nějakým jiným způsobem vykročit, který úplně ještě přesně nemám zmapovaný, tak aby ty děti se fakt zařadily trvaleji.“

3.8 Volnočasové aktivity

Zájmová činnost ve školách

„Rodiče jsou rádi, že ty děcka můžou trávit volný čas v místě a nemusí nikam popojíždět.“

Respondenti a respondentky z mimojihlavských škol vnímají, že na vesnicích mají děti omezenou nabídku volnočasových aktivit, a dle možností se snaží nabízet kroužky v rámci školy. V malých obcích fungují mimo školu obvykle jen základní kroužky jako fotbal nebo dobrovolní hasiči, proto se školy snaží o širší nabídku sportovních, výtvarných, rukodělných, jazykových a dalších aktivit. Zájmové kroužky nabízejí také školy v Jihlavě, přestože je zde poměrně dostupná nabídka jiných organizací (DDM, ZUŠ, sportovní kluby a další). Školy nabídkou kroužků vycházejí vstříc rodičům, kteří oceňují, že se nemusí starat o přecházení nebo převoz dětí na zájmové aktivity do jiné části města.

Nabídka zájmových kroužků v rámci školy obecně velmi závisí na iniciativě pedagogů a pedagožek, některé zájmové kroužky vedou také rodiče. V mnoha dotazovaných školách jsme se setkali s tím, že motivace rodičů k vedení kroužků je často dána tím, aby jejich vlastní děti měly smysluplnou náplň volného času, a po jejich odchodu ze školy motivace k vedení kroužku opadne. V neúplně organizovaných školách tak není výjimkou, že se některé rodiče zajišťované kroužky konají jen 1–2 roky, ačkoli by mezi dětmi byl o ně nadále zájem. Respondenti a respondentky vnímají potřebu systémového řešení, což na celostátní úrovni vnímá jako důležité i iniciativa Domácí úkoly. Jen menší počet dotazovaných škol zajišťuje nabídku volnočasových aktivit ve spolupráci s DDM. Jiným inspirativním příkladem systémového provozování kroužků je zajištění zájmové činnosti ve spolupráci s občanským sdružením (spolkem rodičů), které přebírá odpovědnost za pořádání volnočasových aktivit. V rámci sdružení mohou kroužky vést nejen rodiče současných žáků a žákyň školy, ale také učitelé, učitelky a jiní zájemci.

Školy preferují bezplatné nebo finančně nenáročné kroužky, aby byly dostupné pro všechny žáky a žákyně. Vedení kroužků v rámci škol je proto často dobrovolnou činností, v některých případech

³⁰ Iniciativa Domácí úkoly, kapitola DÚ 3.

školy využívají podporu z grantových schémat – např. na vybavení keramické dílny, pořízení stavebnic, deskových her apod. Oceňovaná je možnost finanční odměny pro vedoucí kroužků, ať už z grantů a projektů nebo z rozpočtu školy (např. z poplatku za družinu nebo z prostředků na osobní ohodnocení). Adekvátní finanční podpora pro vedoucí kroužků z vlastního rozpočtu si však mohou dovolit pouze velké a středně velké školy, malé školy jsou podle svých slov závislé na osobní angažovanosti pedagogů a pedagožek, a další zdroje financování by pro ně byly přínosem. V některých školách se na financování zájmových kroužků podílejí také zřizovatelé, ale toto řešení nelze aplikovat všeobecně s ohledem na značné rozdíly v rozpočtech a investičních prioritách obcí.

Doučování

„Doučování – to fungovalo dobře.“

Školy vnímají doučování či podobné formy podpory jako vhodný podpůrný prostředek pro žáky a žákyně ohrožené školním neúspěchem a žáky a žákyně se SVP. Tuto podporu v dotazovaných školách obvykle zajišťuje pedagog či pedagožka na daný předmět. Školy oceňují možnost hrazení personálních nákladů z grantových programů (např. Šablony, MAP), tyto programy vnímají jako velmi nápomocné, protože mají viditelný dopad na zlepšení školní úspěšnosti ohrožených žáků a žákyně i jejich motivace ke vzdělávání. V souvislosti s tím některé školy zároveň zmiňují, že by bylo vhodné na doučování a podobné formy podpory zajistit rozpočet na delší období, aby byly tyto aktivity dlouhodobě udržitelné a méně závislé pouze na osobní angažovanosti a ochotě pedagogů a pedagožek. Někteří respondenti a respondentky např. upozorňovali, že podpora skrze MAP skončila s projektem MAP II a ani nové Šablony I OP JAK specificky doučování neobsahují. V rámci Šablon I OP JAK je nicméně možné financovat podporu žáků a žákyně ohrožených školním neúspěchem skrze šablonu Inovativní vzdělávání dětí a žáků. Do budoucna by bylo vhodné monitorovat, zda a jak školy tuto možnost podpory využívají a jak vyhovuje jejich potřebám.

3.9 Spolupráce škol s dalšími aktéry

Spolupráce s dalšími aktéry je v regionu vnímána jako velmi důležitá, zvláště pro malé školy. Sdílení zkušeností, zdrojů v rámci obce, zapojení rodičů nebo vstup do výuky či volnočasových aktivit ze strany dalších organizací byla respondenty a respondentkami opakovaně zmiňována jako přínosná. Spolupráci považují za důležitou i další aktéři působící ve vzdělávání, např. ČŠI ji uvádí jako jeden ze znaků kvalitní školy.

Spolupráce v rámci obce

„Na malých obcích funguje vztah základní školy s obcí buď velmi dobře, nebo vůbec. Není nic mezi.“

Mimojihlavské školy úzce a dlouhodobě spolupracují s nejrůznějšími organizacemi a spolky v obci, podílejí se na komunitním životě v obci (viz též kapitola Škola jako srdce obce), žáci a žákyně také reprezentují a zviditelňují obec na různých soutěžích.

Klíčová je pro školu nicméně spolupráce se zřizovatelem. Tu školy všeobecně hodnotí jako velmi dobrou. Zřizovatelé většinou nezasahují do průběhu a obsahu vzdělávání, ale zajímají se o podmínky, ve kterých škola pracuje. Zajišťují provoz škol (svícení, topení) a dle svých možností se snaží o zlepšování materiálních podmínek, a to jak formou průběžných oprav, tak i rozsáhlejších modernizací školních budov. Z pohledu škol je toto vymezení rolí a odpovědností mezi školou a zřizovatelem vyhovující a oceňují zvláště podporu zřizovatelů v administrativním řízení investičních projektů (podávání žádostí, vyúčtování apod.), neboť každá úleva od administrativní zátěže je pro ředitele a ředitelky velkou pomocí. Školám proto vyhovuje model, kdy „větší zakázky primárně řeší oni jako majitel [školních budov a pozemků] a my jsme spolupracující subjekt“. Tento model však klade zvýšené nároky na zřizovatele, zvláště v malých obcích, kde starosta či starostka nemá možnost delegovat administrativní agendu na zaměstnance úřadu. Jeden ze starostů na ohniskové skupině pro zřizovatele připustil, že „když je starosta na obci sám, nebo když jsme ve dvou, tak [řešíme projekty] ve volném čase“. Výzvou pro zřizovatele může být také financování velkých projektů (např. rekonstrukce budovy, půdní vestavba),

pokud má obec malý rozpočet.

Zřizovatelé nicméně mají zájem na zvelebování prostředí školy, uvědomují si, že škola s kvalitním materiálním zázemím „je o level výš“. Zároveň je však pro ně důležitá i kvalita vzdělávání, byť do něj přímo nezasahují. Pokud v obci funguje základní nebo alespoň mateřská škola, snaží se zřizovatelé vědomě udržet její provoz, neboť v ní vidí kromě dostupného vzdělávání žáků a žákyně i výrazný přínos pro rozvoj komunity. Udržení školy mj. znamená zachovat dostatečnou naplněnost, aby zřizovatel nemusel na její provoz doplácet, což se děje v případě, že má škola podlimitní počet žáků a funguje tzv. na výjimku. Pro zřizovatele tedy není finančně výhodné, když spádové děti dojíždějí do vzdálenějších škol, např. do Jihlavy, a jsou si vědomi toho, že jak dobré materiální zázemí, tak kvalitní výuka budou rodiny motivovat k tomu, aby upřednostnily místní školu.

Z diskuse se zřizovateli při ohniskové skupině vyplynulo, že pokud škola nesplňuje očekávání zřizovatele ohledně kvality, jsou připraveni využít své autority a svých možností a snaží se situaci změnit. Mohou volit i poměrně kreativní postupy, jak na ředitele či ředitelku zapůsobit: „Udělal jsem exkurzi celého učitelského sboru do jiné školy, šli jsme do učeben (...), akční paní ředitelka (...) nám všechno ukázala. A ty učitelky ho tak tlačily, že jsme toho ředitele dostali tam, kam jsme chtěli.“ Zaznamenali jsme příklady dobré praxe, kdy se zřizovatelé pravidelně (např. 1x za půl roku) scházejí s celým pedagogickým sborem ke společnému sdílení aktuálních otázek spojených s činností školy či spolupráce školy s obcí. Zřizovatelé se také angažují jako prostředníci při řešení sporů mezi školou a rodiči.

Velkým rizikem pro školy zejména v malých obcích je situace, kdy spolupráce se zřizovatelem nefunguje. Taková situace nepřispívá k optimálnímu fungování školy a brání jejímu rozvoji v dlouhodobé perspektivě. Tento fakt potvrzovali i zřizovatelé. Z diskusí vyplývá, že klíčové je nastavení vztahu a spolupráce mezi školou a zřizovatelem na bázi otevřené komunikace, vzájemného respektu a důvěry. Vedení škol i pedagogické sbory zároveň oceňují, když se vedení obce umí za školu postavit, zná její výsledky a dokáže je v místní komunitě prezentovat a vyzdvihovat, jsou-li dobré.

Stejně tak zřizovatelé oceňují otevřenou a jasnou komunikaci a na jejím základě rádi škoře v mezích možností vyjdou vstříc: „Chtěli by navýšení [finančních prostředků], když si obhájí, tak jim přidáme. Nemám s tím problém, ale musí si to obhájit.“

Zejména malé školy by pak využily i užší spolupráci se zřizovatelem v oblasti PR, tedy např. správu webových stránek či profilu školy na sociálních sítích, na což zpravidla nemají kapacitu a ani pracovníka, který by se prezentaci školy a pravidelnému informování o jejich aktivitách a úspěších mohl věnovat. Někteří zřizovatelé této potřebě již vyšli vstříc a informace o škole zveřejňují na webu obce nebo v místním tisku. Při mapování jsme se opakovaně setkali s tím, že školy se často ani neumí nebo nechťejí chválit za to, co dělají dobře, tedy zřizovatel může být tím, kdo v oblasti propagace „prolomí ledy“, protože sám má zájem na tom, aby práce školy a její úspěchy byly vidět. Řada zřizovatelů v regionu je už v oblasti propagace školy poměrně aktivní, jak dokládá např. tato citace: „My jsme začali představovat učitele v magazínu za obec (...) šli jsme po tom, že chceme ukázat, co se daří.“ Jejich zkušenosti se mohou stát inspirací pro ostatní.

Spolupráce s rodiči

„Když škola něco potřebuje, rodiče pomůžou.“

Školy si uvědomují, že je třeba s rodiči udržovat úzký kontakt a informovat je o tom, co se ve škole děje a jak to jejich dětem ve škole jde. Komunikace probíhá kromě třídních schůzek a individuálních konzultací i dalšími formami včetně elektronických komunikačních kanálů, jako je např. elektronická žákovská knížka nebo program Bakaláři. Některé školy začaly s rodiči komunikovat elektronicky až v době covidu-19, kdy to pro ně bylo spíše z nutnosti, ale nyní se shodují v tom, že jim elektronická komunikace vyhovuje a usnadňuje pravidelný kontakt.

Pedagogové a pedagožky se s rodiči kromě oficiálních setkání setkávají také neformálně na akcích školy (tvořivé dílny, společné odpolední programy s rodiči, akademie k výročí školy, vánoční jarmark apod.), což je vnímáno jako přínosné pro podpoření vztahů mezi školou a rodinami žáků a žákyně. Dobré vztahy s rodinami jsou z pohledu škol důležité nejen pro školní úspěšnost žáků a žákyně, ale

³¹ Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 29.

také usnadňují organizaci náročnějších akcí, jako jsou exkurze nebo školní výlety. Zejména venkovské školy, které mají horší dopravní dostupnost, malé pedagogické sbory, a tedy horší zastupitelnost, a rovněž menší rozpočet, často využívají pomoc rodičů při odvozu dětí, zavazadel nebo jako doprovod.

V regionu se přirozeně vyskytují i případy a situace, kdy je komunikace s rodiči složitější. Učitelé a učitelky například zmiňovali, že je někteří rodiče nevnímají jako plnohodnotné partnery a nerespektují je jako odborníky. Online výuka v době covidu-19 zde paradoxně přispěla k tomu, že tito rodiče získali zkušenost s tím, jak probíhá výuka a že si „začali vážit toho povolání, že to není tak jednoduché, že si odděláme do dvanácti a pak máme padla.“ V malých obcích, kde se všichni lidé navzájem znají, může být zároveň v komunikaci s rodiči obtížnější oddělit roli učitelky od role kamarádky nebo známé. Pedagogové a pedagožky jsou si nicméně tohoto rizika vědomi a snaží se i s rodiči, s nimiž se dobře znají, jednat profesionálně. Na základě zkušeností respondentů a respondentek lze říci, že komunikace s rodiči zpravidla probíhá bez větších problémů a většina rodičů se školou vychází dobře.

Naopak školy v Jihlavě se spíše potýkají s nezájmem rodičů o bližší spolupráci, byť by o ni stály. Jak konstatoval jeden respondent, který nyní působí ve venkovské škole: „Předtím jsem učil 10 let v Jihlavě, tak to můžu porovnat, tam to byla jiná chemie mezi rodiči a učiteli.“ Příkladem dobré praxe, jak podpořit vzájemný kontakt s rodiči a „dostat je do školy“ jsou přednášky nebo besedy pro rodiče pořádané školou a v budově školy, např. na téma školní zralosti (pro rodiče budoucích prvňáčků), výchovy dětí, čtenářské gramotnosti apod. Na financování těchto aktivit některé školy v minulosti využily podporu ze Šablon a také Šablony I OP JAK umožňují financovat aktivity na podporu spolupráce s rodiči.

Osvědčuje se i podpůrná organizace (spolek) rodičů, který napomáhá budování vztahů mezi školou a rodiči a také může leccos zařídit, od kontaktů na externisty, přes pořádání akcí po zajištění pravidelných kroužků. Někteří respondenti a respondentky zmiňovali, že je třeba spolek podpořit finančně, jiní tento aspekt nezmiňovali. Pro aktivně

fungující spolek je v každém případě potřeba vnitřní motivace rodičů, tato spolupráce se nedá nastavit „shora“. Zároveň se ukazuje, že je zapotřebí čas, aby se spolupráce školy s rodičovskou organizací nebo rodiči samotnými usadila.

Některé školy jdou v rámci spolupráce s rodiči ještě dále a umožňují jejich zapojení přímo do výuky. Například přijímají nápady a podněty od rodičů na zkvalitnění výuky nebo využívají spolupráci s pracovištěm rodičů, např. pro exkurze nebo projektové dny. Některé školy rodičům nabízejí možnost podívat se do výuky. Konkrétně na Jihlavsku to jsou hlavně malotřídní nebo soukromé alternativní školy, které si jsou vědomy toho, že rodiče nemusí mít osobní zkušenosti s jejich způsobem výuky. Otevřený přístup k rodičům se těmto školám osvědčuje jako cesta k odbourávání případné nedůvěry. Mapování ukázalo, že nedůvěra části rodičů vůči kvalitě vzdělávání v malotřídních školách je v některých obcích stále aktuálním tématem, byť část malotřídních škol už obavy rodičů dokázala úspěšně rozptýlit. V ORP ale stále existují školy, kterým se nedaří dosáhnout toho, aby rodiče vnímali místní malotřídní školu jako dostatečně kvalitní a neměli obavy do ní své dítě zaplat. Ředitelka jedné z takových škol zmiňovala, že se do budoucna chce zaměřit na větší zapojení předškoláků do aktivit školy, aby se se školou lépe seznámili. Ze zkušeností škol, které se více otevírají rodičům a umožňují např. i jejich přítomnost ve výuce, se nicméně zdá, že větší otevřenost k rodičům je zřejmě efektivnější cestou k překonávání jejich nedůvěry.

Spolupráce základní školy s mateřskou školou

„To je obrovská výhoda – tím, že úzce spolupracuje ZŠ a MŠ, děti jsou přirozeně propojené.“

Šetření ukázalo, že pokud mají mateřská škola a základní škola společnou právní subjektivitu, často spolupracují. Zvláště se snaží propojovat aktivity posledního ročníku v MŠ (předškoláci) s prvními třídami ZŠ. Jedním konkrétním příkladem dobré praxe je zřízení přípravného (nultého) ročníku pro předškoláky v základní škole, která dle vyjádření ředitelky školy „dobře propojuje mateřskou a základní školu“. Ve většině mimojihlavských škol se však MŠ a ZŠ propojují zcela přirozeně

už jen díky tomu, že sídlí blízko sebe a převážná většina dětí z místní MŠ obvykle přechází do místní ZŠ. Výhodou je, když jsou MŠ a ZŠ v jedné budově, ale provázanost je silná i tam, kde sídlí v oddělených budovách. Více konkrétních příkladů vzájemné spolupráce uvádíme v kapitole 4 Příklady dobré praxe. munitě prezentovat a vyzdvihnout, jsou-li dobré. Stejně tak zřizovatelé oceňují otevřenou a jasnou komunikaci a na jejím základě rádi škole v mezích možností vyjdou vstříc: „Chtěli by navýšení [finančních prostředků], když si obhájí, tak jim přidáme. Nemám s tím problém, ale musí si to obhájit.“

Vzájemná spolupráce mezi mateřskou a základní školou je obvykle hodnocena jako přínosná pro děti z obou škol i pro školy samotné. Výhodou je návaznost vzdělávání. Do 1. třídy většinou nastupují děti, které se už znají, znají také budovu a prostředí školy. Učitelé a učitelky MŠ a ZŠ jsou vzájemně v kontaktu, znají děti a mohou se dopředu připravit na jejich specifické vzdělávací potřeby. To usnadňuje adaptaci dětí na základní školu a zvyšuje jejich pohodu: „Děti z mateřské školy v první třídě jsou sebevědomější, nemají takové obavy, znají prostředí...“ Na těchto školách může být složitější začlenit do kolektivu ZŠ dítě, které s ostatními nechodilo do MŠ, proto je dobrou praxí, když základní škola spolupracuje i s dalšími MŠ v okolí.

V rámci Jihlavy většinou mateřská škola spolupracuje se základní školou, do které odchází nejvíce dětí. Pořádají společné akce, návštěvy školy, učitelé ze základní školy chodí do MŠ informovat rodiče, co děti ve škole čeká, jakou metodou se tam učí čtení a psaní, jaké jsou na škole projekty, jak se mají děti připravit na zápis atd. Dle vyjádření jedné respondentky „to mají všechny školky a funguje to rok co rok“.

Spolupráce s rodiči

„Chceme jednak z hlediska managementu ale i chci, aby děti viděly jiné děti z jiné školy.“

Školy jsou otevřené vzájemné spolupráci a již nyní využívají kontakty s okolními školami nejen ke konzultacím např. při řešení administrativních problémů, ale také k těsnější spolupráci a společným aktivitám pro žáky a žákyně. Pedagogové

a pedagožky zčásti využívají vzájemné hospitace nebo studijní návštěvy v jiných školách (obvykle v rámci projektů), které oceňují jako zdroj inspirace a motivace pro vlastní práci. Zároveň, jak již bylo zmíněno dříve, pro některé malé školy může být spolupráce obtížná vzhledem k špatné dopravní dostupnosti, časové vyčerpání nebo neexistující možnosti zástupu.

V minulosti fungovala neformální skupina ředitelů malotřídek, která organicky vznikla kvůli potřebě sdílení zkušeností a metodických postupů mezi vedeními škol. Tato iniciativa byla v rozhovorech často zmiňována a hodnocena jako velmi přínosná: „Zjistili jsme, že se nám to líbí, sdíleli jsme zkušenosti, scházeli jsme se zadarmo, dobrovolně, dělali jsme exkurze na malotřídky, když jeden z nás byl specialista na legislativu, připravil si pro ostatní povídání (...) To bylo úžasné a přínosné pro všechny.“ Kvůli omezením spojeným s covidem-19 se tyto aktivity utlumily, ale jejich obnovení, popř. rozšíření i na jiné typy škol v ORP by bylo vítané.

Přínosem by mohla být nejen spolupráce na úrovni vedení škol, ale také mezi řadovými pedagogy a pedagožkami. Některé školy v ORP mají potenciál i motivaci stát se jakýmsi školicími centry, kam by se učitelé a učitelky z dalších škol mohli přijít podívat, jak to u nich funguje. Zároveň ale dlouhodobá spolupráce učitelů a učitelek napříč školami např. na přípravě hodin je velmi náročná a vyžadovala by finanční a organizační podporu.

Pro malé školy může být spolupráce s jinými školami výhodná také při organizování různých výjezdů, exkurzí apod. a sdílení finančních nákladů na dopravu. Tyto formy spolupráce již na některých školách v ORP probíhají nebo se plánují: „Chtěli jsme udělat lyžák ve spolupráci s [jinou základní školou], bohužel jsme museli zrušit kvůli covidu. Ale příští rok chceme.“ Spolupráce mezi školami nyní funguje hlavně na bázi osobních kontaktů, bylo by vhodné podpořit ji systémově.

Co se týká potenciální konkurence mezi školami na daném území, konkrétně například státních a soukromých škol, při rozhovorech zaznívá, že školy mají zájem spolupracovat. Určitou míru konkurence vnímaly malé školy směrem k jihlavským školám se specializacemi. I přesto mnoho respondentů

a respondentek uvádělo, že pro jejich školu to aktuálně problém není, že na specializované ZŠ přecházejí jednotky žáků a žákyň. Také odchody žáků a žákyň na víceletá gymnázia jsou na Jihlavsku spíše výjimkou. Určitá část dětí z ORP nicméně dojíždí do některé z jihlavských škol už od 1. třídy. Dle vyjádření ředitelky a ředitelů to školy příliš netrápí, větší problém to je pro zřizovatele, pokud je tím ohrožena naplněnost jejich školy nebo soudržnost v rámci obce.

Spolupráce s dalšími partnery

„Co se týče programů od externistů, to využíváme dost.“

Školy jsou otevřené ke spolupráci s externími partnery nejen na jednorázových aktivitách (např. den s integrovaným záchranným systémem, projekt s Českým červeným křížem, vzdělávací programy v ZOO Jihlava apod.), ale také v rovině metodické podpory (např. v oblasti primární prevence). Zároveň z odpovědí respondentů a respondentek nebylo vždy možné odlišit, kdy se jedná skutečně o spolupráci s externí organizací a kdy jde spíše o podporu školy v konkrétní problematice.

Dle vyjádření škol jsou jakékoliv aktivity pořádané ve spolupráci s externisty příjemným oživením výuky, děti baví a motivují k práci. Trvalejší změny však přináší spíše aktivity založené na dlouhodobých vztazích s partnery. Řada škol má vybudované své vlastní sítě a kontakty na partnerské organizace, které jim pomáhají inovovat výuku, zlepšovat vzdělávání a reagovat na vzniklé problémy. Jedná se například o spolupráci s ekologickými organizacemi (např. SEV Chaloupky, záchranná stanice dravých ptáků), s nimiž dlouhodobě spolupracují v oblasti environmentálního či přírodovědného vzdělávání. Jiným příkladem dobré praxe je dlouhodobá spolupráce s organizacemi, s jejichž pomocí školy pořádají různé výjezdy, např. lyžařský kurz nebo outdoorový kurz, případně aktivity primární prevence: „... a pak se vám sejdou [v třídním kolektivu] osobnosti, kde to naráží a pořád něco řešíte a s takovým kolektivem se musí pořád pracovat. A třídní učitelé na to nemají kapacitu a vzdělání. Takže tam když cítíme, že to je potřeba, tak využíváme této spolupráce.“ Tato dlouhodobá partnerství jsou v současné době hodně závislá na osobní iniciativě, kapacitách a schopnostech

vedení školy nebo učitelů a učitelek. Vzhledem k jejich pozitivnímu přínosu pro rozvoj inovací a celkové kvality škol by bylo vhodné najít pro ně systémovou podporu.

Mezinárodní spolupráce

„Byla za bývalé paní ředitelky, obnovená ještě nebyla.“

Mezinárodní spolupráce je zatím v ORP spíše výjimečná. Některé školy o ni výhledově stojí, ale v současné době nemá velkou prioritu. Přínos takové spolupráce pro rozvoj školy reflektuje ČŠI ve zprávě o společných znacích úspěšných škol: „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.“³²

Malé školy mají na uspořádání mezinárodních projektů omezenou kapacitu nebo se jim opakovaně nedaří navázat vhodná partnerství. „Nás limituje jazykové vybavení nebo jiné věci, co děláme. Nemáme to vyšlapané a nevíme si rady, tak se zaměřujeme na to, co tu máme,“ říká k tématu vedení jedné ze škol. Zapojení škol do mezinárodní spolupráce je navíc stále negativně ovlivněno opatřeními proti šíření pandemie covidu-19, která zpětrhala řadu dříve fungujících partnerství. Pokud se organizují nebo v minulosti organizovaly mezinárodní aktivity, jedná se zejména o poznávací a výměnné pobyty. Výjezdy žáků a žákyň do zahraničí jsou v regionu vnímány jako poměrně nákladné, což může být dalším důvodem nízké účasti škol v mezinárodních projektech.

Ředitelka jedné z oslovených škol v rozhovoru poukázala na to, že u dětí z malých venkovských obcí, které nemají mnoho příležitostí k osobnímu kontaktu s cizinci, mohou mezinárodní aktivity zvýšit motivaci a zájem o učení cizích jazyků. Zároveň jsou však mezinárodní projekty pro školy organizačně i administrativně náročné, a proto se do nich pouštějí spíše ty školy, které jsou skutečně přesvědčené o jejich přínosu. Jsou to například školy, kde dřívější mezinárodní projekty přinesly žákům a žákyním nebo pedagogům a pedagož-

kám nějaké viditelné zlepšení, nebo školy, kde ve vedení působí vyučující cizího jazyka.

O něco lepší situace je přímo v Jihlavě, kde školám se zapojením do mezinárodních projektů pomáhají i další organizace (např. SPC při MŠ Demlova nebo Magistrát města Jihlavy jakožto zřizovatel). Osvědčily se zejména projekty, kdy jedna organizace převzala koordinační a administrativní záštitu nad projektem a zapojila školy v roli partnerských organizací, které se mohly zapojit do projektových aktivit, ale nemusely se zabývat administrativní agendou. Touto formou byly např. podpořeny studijní pobyty a stáže pedagogických pracovníků a pracovníků v zahraničních školách v rámci programu Erasmus+, které byly veskrze pozitivně hodnocené a byl by o ně zájem i do budoucna.

Pokud školy mají možnost, rády zapojují do výuky rodilé mluvčí nebo lidi, kteří dlouho žili v zahraničí, a mají tedy jazyk na úrovni rodilého mluvčího, a to jak u angličtiny, tak u němčiny. V některých školách dříve využívali zahraniční dobrovolníci a dobrovolnice, kteří jezdili např. na hodiny konverzace v angličtině (např. přes koordinující organizaci Hodina H z Pelhřimova), nebo o tom do budoucna uvažují. Přijetí dobrovolníků a dobrovolnic přímo do školy je nicméně administrativně i organizačně náročné, proto by i v tomto případě bylo vhodné hledat způsoby, jak školám pomoci, pokud mají o zahraničního dobrovolníka či dobrovolnici zájem.

4 Příklady dobré praxe

V této kapitole uvádíme vybrané příklady dobré praxe, které se navštíveným školám osvědčily a mají potenciál poskytnout podněty pro projekt MAP IV.

Řízení škol a pedagogický sbor

V kapitole 3.3 jsme zmínili výhodu participativního vedení škol, o které se velká část škol v území snaží. Konkrétním příkladem dobré praxe je společné strategické plánování, které je často pořádáno ve formě několikadenního výjezdu. Vedení školy se zaměstnanci a zaměstnankyněmi na něm pracuje např. na SWOT analýzách školy, nastavení priorit, konkrétních cílů na další roky a způsobů, jak jich škola plánuje dosáhnout. Součástí strategického plánování může být také workshop vedený odborníky dle potřeb školního týmu a chybět by neměla ani nějaká (byť neformální) verze teambuildingu. Je třeba zdůraznit, že se ukazuje jako výhodné do teambuildingu, ve smyslu budování a posilování týmu, zapojit opravdu všechny zaměstnance a zaměstnankyně školy, nejen pedagogické pracovníky a pracovníce. Pravidelné pořádání strategických plánování nejen pozitivně ovlivňuje vztahy v kolektivu, ale také zvyšuje motivaci a stabilitu pedagogického sboru a celkově kvalitu vzdělávání už jen tím, že se každý učitel či učitelka aktivně podílí na dalším rozvoji školy a že si tým společně vytváří prostor k zastavení a uvažování nad tím, co se ve škole děje.

V oblasti profesního rozvoje pedagogů a pedagožek se vedení škol osvědčují pravidelná individuální hodnocení setkání s každým členem pedagogického týmu, trvající přibližně hodinu. Je to další možný prostor nejen pro vzájemnou zpětnou vazbu, ale také pro zhodnocení toho, co se ve škole daří a kde jsou příležitosti pro rozvoj. Tato hodnocení setkání zároveň vytvářejí příležitost pro vyjasnění vzájemných očekávání do budoucna. Je-li následně vidět, že obě strany s hodnocením a doporučeními pracují, je to opět motivací pro další spolupráci. Zároveň taková setkání přispívají k dobrému fungování týmu, k profesnímu rozvoji pedagogů a pedagožek, a tím i ke zkvalitnění výuky na školách.

³² Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021, str. 17.

V rámci podpory nových pedagogů a pedagožek se osvědčuje vytvořit pozice provázejících učitelů nebo učitelek, kteří fungují jako mentoři a hlavní podpůrné osoby pro nováčky v týmu. Kromě podpory jejich pedagogické práce jim představují, jak škola a pedagogický sbor funguje a pomáhají jim začlenit se do týmu. Osvědčil se také manuál pro začínající učitele, vzájemné hospitace učitelů a učitelek (nejen v případě nováčků v pedagogickém sboru) a sdílení materiálů a zkušeností na poradách.

Za příklad dobré praxe považujeme také poskytování IT podpory ze strany Magistrátu města Jihlavy směrem ke školám, které město zřizuje. Zaměstnanci magistrátu v oddělení správy IT pomáhají školám (dle svých kapacit) s nastavením a zabezpečením IT vybavení, instalací programů, nákupem techniky a řešením různých technických potíží.

Žákovské parlamenty

Výhody fungujících žákovských parlamentů jsme již zmínili v kapitole 3.5. Fungující parlament je významným motivačním faktorem, pokud umožňuje žákům a žákyním ovlivňovat prostředí školy a třeba i skladbu volitelných předmětů. Typickými oblastmi, o které se žákovské parlamenty nejčastěji zajímají, je školní bufet či stravování ve školní jídelně, výzdoba školy, pořádání charitativních i zábavných akcí (jarmarky, sbírky, barevné dny, ...) či modernizace vybavení tříd a šaten. Osvědčuje se pravidelné setkávání parlamentu (jednou týdně až jednou měsíčně) a udržování komunikace i online – parlamenty, které měly nastavenou elektronickou komunikaci, byly schopné dobře fungovat i během uzavření škol za covidu-19. Dobrou praxí a příležitostí je setkávání a sdílení zkušeností mezi jednotlivými žákovskými parlamenty, zvláště pokud probíhají na pravidelné bázi, např. jednou ročně. Podpoře žákovských parlamentů se u nás věnuje například Centrum pro demokratické učení (CEDU), které může poskytnout inspiraci i metodickou podporu.

Inovace ve výuce

Inovaci ve výuce se ve školách v ORP Jihlava uplatňuje celá řada a tato zpráva nám neumožňuje pokrýt všechny. Vybrali jsme tedy několik příkladů, které se vyskytovaly ve více školách. Řada škol v území pracuje s propojováním žáků

a žákyň z různých tříd a ročníků. Jedná se jednak o malotřídní školy, jednak se tento model využívá na soukromých školách zaměřených na alternativní výuku a na školách, kde převažují děti se specifickými potřebami, ale v některých aktivitách (např. sportovní aktivity, projektové dny apod.) se objevuje i na běžných ZŠ. Setkali jsme se také s vzájemným mentorováním žáků a žákyň z různých ročníků nebo se zapojováním starších žáků a žákyň (většinou 9. ročník) do výuky na prvním stupni - např. formou společných čtenářských aktivit nebo projektů, kdy si deváťáci zkusí v tandemu s učitelem či učitelkou odučit jednu hodinu pro nižší třídy.

Propojování žáků a žákyň napříč ročníky z pohledu škol přispívá hlavně k posilování dobrých vztahů v rámci školy a tvorbě školních komunit. V malotřídních školách byl také zmiňován přínos propojování ročníků pro rozvoj znalostí, kdy např. starší žáci a žákyně pomáhají vysvětlit učivo mladším, čímž si své znalosti více upevní. Také se osvědčuje, že starší žáci a žákyně, pokud jsou slabší, si mohou probrané učivo zopakovat společně s mladšími, zatímco ti šikovnější se věnují jiným úkolům v samostatné práci. Pedagogové a pedagožky z malotřídních škol jsou často skutečnými experty na společnou výuku dětí z různých ročníků, umí ji efektivně zorganizovat a vytěžit z ní pro žáky a žákyně maximum.

Ve školách se také poměrně často objevuje propojování mezi předměty. Učitelé a učitelky různých předmětů se třeba společně domlouvají na probírané látce, aby se žáci a žákyně věnovali v různých předmětech ve stejné době jednomu tématu, ale objevují se i případy dvouhodinové výuky v tandemu, kdy je látka ze dvou předmětů propojena přímo v jednom výukovém bloku. Častým případem je také práce se čtenářstvím v dalších předmětech, dokonce i v matematice. V jedné navštívené škole např. takto propojují na prvním stupni čtení s vlastivědou, kdy k tématu probíranému ve vlastivědě učitelka vybírá texty z čítanek nebo z jiných zdrojů.

Dalším příkladem inovací ve výuce je využívání formativního hodnocení a sebehodnocení s žáky a žákyněmi. Školy využívají jak slovní popis toho, co se povedlo nebo nepovedlo, tak (zvláště u mladších dětí) různé obrázky a „smajlíky“. V některých

školách je systém hodnocení velmi propracovaný, učitelé a učitelky se zaměřují na konkrétní věci, které dětem jdou nebo nejdou a často od nich chtějí vědět i proč, aby mohli na základě hodnocení přizpůsobit výuku v dalších hodinách.

V některých školách jsme se setkali s obohacením výuky o komunikaci v kruhu. Někde jí začínají den, jinde se kruhem začíná a uzavírá týden. Učitel či učitelka se s dětmi většinou baví o tom, co je v daném dni či týdnu čeká, co by se chtěly dozvědět a naučit, případně hodnotí, co se jim např. v daném týdnu povedlo a za co se chtějí pochválit. V kruhu také účinně řeší jakékoliv problémy, které mohou v kolektivu vyvstat.

Propojování škol s dalšími institucemi

Výhody fungujících žákovských parlamentů jsme již zmínili v kapitole 3.5. Fungující parlament je významným motivač

Propojování ZŠ a MŠ

Mezi konkrétní aktivity, které se uplatňují s cílem propojit děti z MŠ a ZŠ, patří např. předčítání dětí z 1. stupně předškolákům, školní příměstský tábor otevřený i pro předškoláky, externí kulturní a vzdělávací programy společně pro děti z MŠ a prvního stupně ZŠ (pokud jsou vhodné pro obě věkové kategorie), využívání prostorů školy dětmi z MŠ (např. tělocvičny, školního hřiště, venkovní učebny, ...), odpolední „výuka hrou“ ve škole pro budoucí prvňáčky (např. 1x týdně v 2. pololetí před nástupem do 1. třídy), společné akce pro předškoláky a prvňáky, návštěva prvňáků ve škole a předškoláků ve škole. Cílem těchto aktivit je usnadnit předškolákům přechod do ZŠ, podpořit jejich adaptaci na školní režim, na prostředí školy a pomoci jim lépe se začlenit mezi starší žáky a žákyně. Tyto aktivity prokazatelně zvyšují motivaci dětí i jejich rodičů zůstat na ZŠ tam, kde dítě absolvovalo tyto aktivity v rámci předškolního ročníku MŠ. Přechod těchto dětí z MŠ do ZŠ je tak plynulý a přirozený.

Propojování ZŠ a DDM

Jako zajímavý příklad dobré praxe lze uvést propojení ZŠ a DDM v rámci společné právní subjektivity. Tato úzká spolupráce obou subjektů nabízí

dětem navštěvujícím školu širokou škálu volnočasových aktivit a zároveň vytváří příležitost pro realizaci a finanční ohodnocení učitelů a učitelek, kteří chtějí vést volnočasové kroužky pro děti a mládež (skrže rozpočet DDM). Dle zpětné vazby školy, která spolupracuje s DDM, toto propojení pozitivně vnímají i rodiče žáků a žákyň, neboť děti mají zajištěné „vše v jednom“ v bezpečné atmosféře a bez potřeby přecházení nebo dojíždění na kroužky.

Ve spolupráci s DDM lze ale realizovat např. i jediný specializovaný kroužek, který škola nedokáže zajistit sama, ale je o něj zájem ze strany žáků a žákyň – spolupráce s DDM může být nastavena tak, že kroužek bude probíhat ve škole a vedoucí kroužku z DDM na něj bude jednou týdně dojíždět. Toto řešení je vhodné v případě, že se kroužek mezi dětmi zaplní přímo v místě bydliště, tedy rodiče nemusí za kroužkem dojíždět do většího města.

Zapojení škol do projektů

Zapojení do projektů, ať už národních nebo mezinárodních, je pro školy nejvíce přínosné tehdy, když se dá projekt dobře propojit s každodenní výukou. V minulosti se osvědčily např. výjezdy učitelů a učitelek či dalších pedagogických pracovníků a pracovníků do zahraničí nebo do jiných škol v Česku, kde mají možnost vidět jinou formu organizace výuky, nové metody či přístupy, které potom mohou přenést i do své školy, mají-li podporu vedení. Školy oceňují i zapojení do projektů, které mají přímý přínos pro žáky a žákyně. Příkladem může být projekt Příběhy našich sousedů, který zaštiťuje organizace Post Bellum. Dalšími pozitivně hodnocenými projekty jsou například vzdělávací program Trvalá obnova školy nebo projekt Pomáháme školám k úspěchu.

5 Doporučení

Podpora vedení škol v oblasti administrativního a organizačního řízení

Přetížení ředitelů a ředitelky škol administrativními povinnostmi je problém, na který již minulosti upozornila řada výzkumů a potvrdil se i během mapování na Jihlavsku. Z rozhovorů s řediteli a ředitelkami vyplývá, že jejich přetížení by mohla ulevit následující opatření:

- » informační setkání či semináře pro vedení škol na aktuální témata, např. nové požadavky MŠMT, změny ve vyhláškách, aktuální projektové výzvy aj., aby si ředitelé a ředitelky nemusely toto zjišťovat sami;
- » podpora pravidelných setkání pro ředitele a ředitelky, popř. také setkání pro zřizovatele škol z ORP, na kterých budou mít účastníci příležitost sdílet zkušenosti a diskutovat témata, která je aktuálně trápí;
- » cílená podpora pro ředitele a ředitelky, kteří jsou ve své funkci nově a nejsou dostatečně obeznámeni se všemi povinnostmi a úkoly, které od nich stát, zřizovatel a další aktéři očekávají – např. formou metodické příručky, která by obsahovala také seznam kontaktů, kam je možné se obrátit s žádostí o radu;
- » zřízení sdíleného úložiště vzorů smluv a dalších povinných dokumentů, které splňují právní i legislativní požadavky, aby je každá škola nemusela vytvářet samostatně s rizikem toho, že v nich bude mít chyby;
- » zřízení poradenského centra či informačního bodu pro školy, kam by bylo možné volat, konzultovat nejasnosti ohledně vyhlášek, pravidel a povinností a dostat erudovanou odpověď;
- » zřízení informačních kanálů pro průběžnou komunikaci se školami školy v ORP včetně soukromých a církevních škol;
- » zajištění podpory při podávání a vykazování

» projektů (zde je možné se inspirovat např. činnostmi Projektové kanceláře Kraje Vysočina, která pomáhá zpracovávat a administrovat projekty pro střední školy);

» maximální zjednodušení projektové administrativy u projektů administrovaných v rámci ORP (např. IROP, MAP);

» hledání možností, jak poskytovat také dlouhodobou podporu, která hraje zásadní roli v případech, kdy se v průběhu projektového období mění priority.

Součástí praktického vedení škol je také mnoho dalších činností, jako například zajištění IT služeb, správa webových stránek, vypisování výběrových řízení, propagační a PR aktivity apod. Bylo by vhodné najít ve spolupráci se zřizovateli takové organizační řešení podpory škol, aby jim i v těchto oblastech bylo možné ulevit, např. zorganizovat výběrové řízení pro více škol najednou, jak to např. pro krajem zřizované střední školy zařizuje Projektová kancelář Kraje Vysočina (PKKV). Takovou spolupráci by bylo záhodno prozkoumat také v oblasti zajištění dopravy např. na exkurze a kulturní akce pro školy z menších obcí v ORP.

Spolupráce by mohla probíhat i v oblasti spolupráce, při rozhovorech padl nápad zřídit pro územní pozici „létajícího učitele či učitelky“ s náplní spolupracovat na těch školách, kde to je zrovna potřeba, zejména při dlouhodobé pracovní neschopnosti někoho z pedagogického sboru, ale také při účasti na vzdělávacích akcích. Zejména v malých školách je zajištění zástupu velmi problematické. Zároveň je třeba říci, že by se muselo jednat o řízený, ne ad hoc proces. Máme zprávy o tom, že takové pokusy v minulosti proběhly, ovšem neúspěšně.

Často zmiňovaným tématem hodným pozornosti je také obtížný nábor nových pedagogů a pedagožek i ředitelů a ředitelky. Vedle všeobecného nedostatku určitých odborností, jako jsou například učitelé a učitelky angličtiny nebo informatiky, hraje konkrétně na Jihlavsku svoji roli i vnímaná neatraktivnost regionu. Bylo by užitečné blíže prozkoumat možnosti, jak zatraktivnit nabídku zaměstnání v regionu.

Posledním bodem je pak lepší ukotvení role

a podpory školy v její komunitní funkci. Školy jsou zásadním spoluvůrcem života v obci a je to od nich v místních komunitách také očekáváno. Pořádání aktivit nad rámec vzdělávání ale není formálně ukotveno a není definováno, jakou podporu a zdroje (materiální, personální a finanční) na ně školy mohou získat.

Podpora inovací ve výuce

Obecně jsou pedagogické sbory otevřeny vzájemné kolegiální inspiraci, a to jak ve své škole, tak v jiných školách či dalších institucích. Bylo by vhodné podporovat jak sdílení zkušeností, tak nových metod a přístupů využívaných ve výuce mezi školami v ORP. Vzájemné sdílení a hospitace u kolegů a kolegyň ale samozřejmě skýtají několik úskalí, se kterými je třeba pracovat:

- » Pro učitele a učitelky musí být zřejmé, že v rámci sdílení nebo hospitace se nejedná o kontrolu a není na místě se bát kritiky za chyby. Vzájemné sdílení nebo hospitace musí probíhat v bezpečném prostředí plném důvěry.
- » Stejně tak musí být s případnou přítomností pozorovatelů ve třídě srozuměni žáci a žákyně.
- » Bylo by potřeba pro tento účel také zajistit spolupráci, viz výše.

S podporou inovací souvisí i poskytnutí financí a metodické podpory v oblasti revize RVP – nová informatika, případně změny ve výuce cizích jazyků. Je třeba myslet i na postupnou obnovu IT techniky, která rychle zastarává. Průběžné investice do vybavení škol, modernizace školních budov, úpravy školních pozemků, zahrad a budování venkovních učeben se pozitivně odrážejí v kvalitě vzdělávání ve školách, je proto vhodné s nimi pokračovat.

Impulsem pro rozvoj inovací ve výuce jsou také vzdělávací kurzy a semináře. Zkušenosti respondentů a respondentek ukazují, že vzdělávacích nabídek je spousta, ale liší se v kvalitě, kterou nezaručuje ani akreditace MŠMT. Ocenili by seznam garantovaných poskytovatelů vzdělávání, s kvalitou jejichž kurzů panuje spokojenost, případně nějakou formu „filtrace“ nabídek podle tematického zaměření.

Školy také velmi oceňují činnost žákovských parlamentů, které mají pozitivní dopad na zapojené žáky a žákyně, ale i školu a komunitu samotnou. Rozhodně doporučujeme s jejich podporou pokračovat a umožnit žákům také sdílení zkušeností mezi jednotlivými parlamenty.

Podpora pedagogických sborů a wellbeingu pedagogů a pedagožek

Respondenti a respondentky se shodují na tom, že jakákoliv forma podpory wellbeingu pedagogů a pedagožek je vítaná, ať už se jedná o psychologickou podporu, možnost supervizí, koučinku, mentoringu apod. Je třeba zajistit, aby se o možnostech podpory nejen vědělo, ale aby také školy rozuměly tomu, co která forma podpory zajišťuje a k čemu jim může být prospěšná. Konkrétní formu by si pak měla zvolit každá škola podle toho, jaké specifické potřeby v pedagogickém sboru má.

Wellbeing pedagogů a pedagožek a dobré vztahy v pedagogickém sboru může dále podpořit pravidelné setkávání kolegů a kolegyň a neformální popovídání si např. ráno před začátkem výuky či po jejím skončení. Osvědčilo se vybudování příjemného prostoru pro setkávání učitelů a učitelky, např. s pohodlným sezením, knihovnou a dobrým kávovarem. I tyto zdánlivé detaily mohou mít značný vliv na to, jak se lidé pracující ve škole cítí, jak spolu komunikují a spolupracují.

Doporučujeme také podporovat participativní vedení škol, které má prokazatelné pozitivní výsledky na rozvoj a kvalitu školy. Jedná se jak o podporu vzdělávání vedení škol v této oblasti, tak o podporu participativního strategického plánování pedagogických sborů, teambuildingu všech zaměstnanců a zaměstnankyň školy, týmového koučinku nebo například školení pro sborovnu.

Společné vzdělávání

V oblasti inkluze je třeba neustále podporovat dostupnost vzdělávání a dlouhodobě udržitelné financování specializovaných podpůrných profesí, které se v ideálním případě sdružují do školního poradenského pracoviště, tedy školních psychologů a psycholožek, speciálních a sociálních pedagogů a pedagožek. Bylo by vhodné promyslet i smysluplnou podporu menším školám, které

většinou považují za velmi potřebné, aby např. školní psycholog či psycholožka byl u nich alespoň na částečný úvazek. Menší školy by ale ocenily také přítomnost speciálních pedagogů a pedagožek. Pokud je v pedagogickém sboru přítomna tato specializace (buť například v rámci úvazku naplno učí), podporuje to jistotu učitelů a učitelek v práci s žáky a žákyněmi se SVP, protože minimálně mohou s erudovanou osobou konzultovat konkrétní případ, který navíc dotýčný expert či expertka zná přímo ze školy, kde učí. Doporučujeme také najít řešení nedostatečných personálních kapacit podpůrných organizací, například pedagogicko-psychologické poradny.

S ohledem na kritický nedostatek školních psychologů a psycholožek nejen na Jihlavsku, by mělo potenciálně velký přínos také proškolení pedagogů a pedagožek v oblastech, které by po získání příslušných kompetencí mohli být schopni úspěšně řešit i bez specializovaného psychologického vzdělání, jako je např. prevence šikany, práce s třídními kolektivy, inkluzivní vzdělávání. Zde by bylo možné navázat např. na úspěšný projekt Podpůrné sítě inkluzivního vzdělávání (PSIV), který proběhl pod vedením SPC Demlova za účasti zástupců a zástupkyň školních poradenských pracovišť z jihlavských škol. Důležitá je i podpora dalšího vzdělávání asistentů a asistentek, kde by pomohlo zajistit vzdělávání zacílené na práci s konkrétními typy znevýhodnění, např. na práci s dětmi s poruchou autistického spektra nebo s Downovým syndromem.

Při práci s dětmi se SVP se osvědčilo podpořené doučování či podobné formy podpory žáků a žákyň ohrožených školním neúspěchem, přičemž školy opakovaně zmiňovaly nejen viditelný dopad těchto aktivit na rozvoj znalostí a dovedností podporovaných žáků a žákyň, ale i motivaci začít systematictěji rozvíjet talenty a nadání. Aktuálním tématem je začleňování ukrajinských žáků a žákyň do výuky, které se školy snaží podporovat, ale často jsou odkázány na vymyšlení vlastních postupů, jimiž kreativně reagují na konkrétní situace ve své škole. Bylo by vhodné i nadále finančně podporovat doučování a jiné osvědčené formy individualizované práce s žáky a žákyněmi a zároveň posílit systémovou podporu cílicí na vzdělávání žáků a žákyň z Ukrajiny, a to nejen v oblasti sociální integrace do třídních kolektivů

a výuky češtiny, ale také efektivní výuky ostatních předmětů.

V neposlední řadě by bylo vhodné uvažovat o možnostech finanční podpory rodin se slabším socioekonomickým zázemím, aby mohly bez problémů poslat děti např. na lyžařský kurz, mezinárodní výměnu, popř. jim umožnit zájmové či umělecké vzdělávání. Ačkoliv má ORP Jihlava celkově příznivé socioekonomické charakteristiky, žijí zde rodiny, pro které jsou výše uvedené aktivity finančně nedostupné. Lze očekávat, že počet těchto rodin bude za současného stavu národního hospodářství narůstat.

Podpora spolupráce

Vedle vzájemného propojování a síťování škol je vhodné v dalším období prohlubovat také kontakty a spolupráci škol s DDM a neziskovými organizacemi, které by mohly mít potenciál škole ulevit např. s organizací volnočasových aktivit nebo s obohacováním výuky. Hledání řešení by bylo smysluplné např. pro školy v malých obcích včetně malotřídek, kde je zajištění kroužků často závislé na iniciativě učitelů a učitelek nebo rodičů. Malé obce mají značně omezenou dopravní dostupnost a je odtud velmi složité (linkovou dopravou často reálně nemožné) dojíždět nejen na mimoškolní kroužky, ale také na externí vzdělávací či kulturní aktivity probíhající v době školní výuky. Existují příklady dobré praxe se spoluprací s DDM, kdy toto zařízení např. organizačně zajišťuje kroužek s tím, že jednou týdně vedoucí kroužku do dané obce přijede. V rámci spolupráce škol a obcí by mohlo být zajímavé prozkoumat i možnosti svozu žáků a žákyň z okolních menších škol, aniž by dopravu museli zajišťovat rodiče.

Velkým přínosem pro školu může být také zapojování do mezinárodních projektů. V Jihlavě existují příklady dobré praxe, kdy jedna instituce převzala v projektu koordinační a administrativní roli a zprostředkovala zapojeným školám např. stáže či studijní návštěvy pro pedagogické pracovníky v zahraničních školách. Školy se tedy zapojily do projektových aktivit, ale administrativní agendu spojenou s projektem zajišťovala koordinující organizace. Bylo by vhodné podobné typy projektů využívat v maximální možné míře i do budoucna, protože obavy z administrativní náročnosti jsou

nejčastěji zmiňovanou překážkou, která školy od zapojování do projektů odrazuje. Užitečná by také mohla být podpora školám v oblasti hledání vhodných partnerů pro spolupráci.

Školy také velmi oceňují činnost žákovských parlamentů, které mají pozitivní dopad na zapojené žáky a žákyně, ale i školu a komunitu samotnou. Rozhodně doporučujeme s jejich podporou pokračovat a umožnit žákům také sdílení zkušeností mezi jednotlivými parlamenty.

Naplnění škol

Malotřídní školy (zejména jednotřídní) jsou velmi limitovány nedostatkem personálních kapacit. Tyto školy mají např. jen 2 pedagogické pracovníky či pracovníce, a pokud někdo z nich onemocní nebo vyjede na školení, je velmi složité zajistit suplování. Na jedné škole bylo zmíněno, že pokud by se změnila spádové obvody tak, aby se děti lépe rozložily, mohli by se změnit na dvoutřídku, kde je organizace v pedagogickém sboru jednodušší. V podobné situaci se nacházejí i některé mateřské školy, kde jsou limitem spíše prostorové kapacity (nemají prostor na vytvoření druhé třídy) než počty spádových dětí. Zároveň i některé další školy v menších obcích se mohou potýkat s hraničním počtem žáků a žákyň, což negativně ovlivňuje jejich finanční zajištění. Toto je oblast, kterou by bylo vhodné blíže prozkoumat.

Podpora ZUŠ

Zvláštní kategorií zřizovaných škol jsou ZUŠ, které mají bohaté zkušenosti s individuálním přístupem ke vzdělávání a mají potenciál rozvíjet specifické talenty také u školně méně úspěšných dětí (např. sociálně znevýhodněných žáků a žákyň). Dle jejich vyjádření je tento potenciál nejlépe využit, když nabízejí široké spektrum oborů včetně méně obvyklých hudebních nástrojů, aby mohly dát příležitost dětem s různými zájmy a talenty. ZUŠ by ocenily nejen finanční podporu na pořízení hudebních nástrojů, které by mohly žákům a žákyním půjčovat za dostupnou cenu, ale také podporu sdílení a spolupráce s dalšími ZUŠ i mimo region Jihlavska. Zároveň by bylo vhodné prozkoumat i další možnosti podpory nadaných dětí ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, které si docházku do ZUŠ nemohou dovolit.

5 Závěr

Z informací, které jsme během rozhovorů, diskusí a ohniskových skupin získali, je možné vyvodit několik všeobecných závěrů. Dotazované školy, jejich vedení i pedagogové a pedagožky vnímají důležitost vzdělávací, výchovné i socializační role, kterou škola v životě žáků a žákyň hraje. Výchovná a socializační role je pro ně silně spojena s jejich vlastním chováním a přístupem jak k sobě navzájem, tak i směrem k žákům a žákyním. Snaží se v tomto směru jít sami příkladem, svou otevřeností a respektujícím přístupem posilují sebedůvěru žáků a žákyň a zároveň je podporují ke spoluzodpovědnosti za to, jak to v jejich škole vypadá. Tato myšlenková linie se silně objevovala během většiny rozhovorů a setkání včetně konkrétních způsobů, které učitelé a učitelky, případně ředitelé a ředitelky, využívají. Ve zprávě nebylo možné všechny zaznamenat.

Dalším velmi často zastoupeným aspektem byla schopnost vidět na jednu stranu směr a cestu k dalšímu rozvoji školy i sebe sama, na druhou stranu i silný pocit vděčnosti za to, co už ve své škole mají. Tato rovnováha mezi oceněním toho, co je, a schopností vidět, co by mohlo být, se zdála být silně propojena i s motivací dělat svou práci co nejlépe a s vědomím toho, že „jsme tu přece pro ty děti“.

Přestože nikdo z respondentů a respondentek nesrovnával svou školu s konkrétním ideálem školního vzdělávání, toto srovnání se nabízí. Pokud bychom využili znaky kvalitní školy stanovené Českou školní inspekcí a porovnali je s daty, které jsme v průběhu mapování od škol získali, bylo by zřejmé, že většinu ze znaků kvalitní školy dotazované školy splňují. V případech, kdy tomu tak není, velmi často situaci reflektují a snaží se o její zlepšení. Specificky se tato situace týká pedagogického vedení, které v rozhovorech zaznělo jako obtížné vzhledem k vytíženosti ředitelů a ředitelk administrativním a manažerským řízením.

V neposlední řadě je třeba zmínit i to, že ve školách na Jihlavsku existuje velké množství zkušeností, odborných znalostí i praktických dovedností,

kteří bohužel často navenek nejsou vidět, neboť učitelé a učitelky považují dobrou práci, kterou dělají, za normální. Nevnímají ji jako něco, čím by se měli chlubit a co by mohli s ostatními sdílet. Naše zkušenost zároveň ukazuje, že pokud je vytvořen bezpečný prostor, ve kterém sdílet mohou, rádi a rády tak učiní s velkou mírou pokory a sebereflexe.

³³ www.csicr.cz/cz/cz/DOKUMENTY/Kriteria-hodnoceni

Příloha1: Seznam zkratk

ANEV	Asociace neformálního vzdělávání, z.s.
BOZP	bezpečnost a ochrana zdraví při práci
ČŠI	Česká školní inspekce
DDM	Dům dětí a mládeže
IROP	Integrovaný regionální operační program
MAP	místní akční plánování / místní akční plán
MAS	místní akční skupina
MŠ	mateřská škola
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
NPI	Národní pedagogický institut
OP JAK	Operační program Jan Amos Komenský
OP VVV	Operační program výzkum, vývoj a vzdělávání
ORP	obec s rozšířenou působností
OSPOD	Orgán sociálně-právní ochrany dětí
OŠKT	Odbor školství, kultury a tělovýchovy Magistrátu města Jihlavy
PKKV	Projektová kancelář Kraje Vysočina
PPP	pedagogicko-psychologická poradna
PRV	Program pro rozvoj venkova
PSIV	Podpůrné sítě inkluzivního vzdělávání
RVP	rámcový vzdělávací program
SEV	středisko ekologické výchovy
SMJ	statutární město Jihlava
SO ORP	správní obvod obce s rozšířenou působností
SPC	speciálně pedagogické centrum
SVP	speciální vzdělávací potřeby
ŠVP	školní vzdělávací program
ZŠ	základní škola
ZUŠ	základní umělecká škola

Příloha2: Další inspirativní zdroje

Průřezové zdroje:

- ▶ Závěrečná zpráva: Analýza potřeb základních škol zřizovaných Statutárním městem Jihlava, KVAS listopad 2021.
- ▶ Projekt Eduzměna – Analýza mapování potřeb škol ORP Kutná Hora, Interní zpráva březen 2021.
- ▶ Tematická zpráva: Společné znaky vzdělávání v úspěšných základních školách. Česká školní inspekce, 2021.
- ▶ Iniciativa Domácí úkoly, a dokument 7 investic do vzdělávání.
- ▶ Reimagining our future together: A new social contract for education. Report from the international commission on the futures of education. UNESCO, 2021.
- ▶ Mapa vzdělávacího neúspěchu. 2022.
- ▶ Vstupní analýza města Jihlavy. Výzkumná zpráva. Zuzana Korecká. Agentura pro sociální začleňování, 2019.
- ▶ Rozsah sociálního vyloučení v Kraji Vysočina. Zuzana Korecká, Petr Lang, Zuzana Kopecká. Agentura pro sociální začleňování, 2020.

Charakteristika a podmínky škol

Škola jako srdce obce

- ▶ Handbook on Family and Community Engagement. National Centre on Safe Supportive Learning Environments, Arlington, USA, 2011.
- ▶ What are the benefits of school and community partnerships? Jennfer Kidd, Jamie Kaufman, Peter Baker, Patrick O'Shea, Dwight Allen. Old Dominion University, 2021.

- ▶ School-Community Partnerships - A Guide. Center for Mental Health in Schools.

Rodinné prostředí

- ▶ Education at a Glance 2021: OECD indicators. OECD, 2021.
- ▶ Establishing healthy parent-teacher relationships for early learning success. Susan M. Sheridan. University of Nebraska-Lincoln.

Propojení s přírodou

- ▶ Effects of Regular Classes in Outdoor Education Settings: A Systematic Review on Students' Learning, Social and Health Dimensions. Christoph Becker, Gabriele Lauterbach, Sarah Spengler, Ulrich Dettweiler and Filip Mess. Department of Sports and Health Sciences,
- ▶ Changing spaces, changing relationships: the positive impact. Graham Scott, Margaret Boyd and Derek Colquhoun. Journal of Outdoor and Environmental Education volume 17, pages 47–53, 2013.

Dopravní dostupnost

- ▶ Školní autobus šetří čas i nervy. Článek k projektu Společná doprava dětí 1. stupně do základní školy v Jesenici podpořeném v OP Zaměstnanost plus. 2017.

Řízení škol

Participativní přístup a role ředitele či ředitelky

- ▶ [Principal-teacher relationships: foregrounding the international importance of principals' social relationships for school learning climates.](#) Heather E. Price, Nienke M. Moolenaar. Journal of Educational Administration, 2015.
- ▶ [Projekt SYPO: Systém podpory profesního rozvoje učitelů a ředitelů.](#) NPI.
- ▶ [Qiiido AKADEMIE - Vzdělávací systém pro učitele a ředitele, kteří chtějí učit a rozvíjet MiND žáky.](#)
- ▶ [Ředitel naživo.](#)
- ▶ [Profesní síť – Profesionální ředitel školy](#)
- ▶ [Akademie spokojené a tvořivé školy](#)

Administrativní řízení

- ▶ [Nová studie ukazuje cestu, jak osvobodit ředitele škol od administrativy, pomoci by mohly svazky obcí.](#) Článek, Pedagogické info, listopad 2022.
- ▶ Běží i projekt s podporou státu s cílem nastavit funkční podporu škol: [Podpora a řízení škol](#)
- ▶ [Zjištění z mezinárodního šetření TALIS, Česká školní inspekce, 2018.](#)

Dlouhodobě se toto téma řeší i v médiích, viz zde:

- ▶ [Papírování bere ředitelům čas. Většina z nich si na to inspekci stěžovala.](#) ČT24, květen 2022.
- ▶ [Ředitele škol dlouhodobě přetěžuje administrativa. Pomoci jim má střední článek podpory.](#) iROZHLAS, leden 2022.

Pedagogický sbor

Získávání nových pedagogů a pedagožek

- ▶ [Odchody učitelů z profese. Podkladová přehledová studie textů zaměřených na odchody učitelů z profese.](#) Yvona Kostecká. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, květen 2022.
- ▶ [Přechod absolventů pedagogických oborů do pedagogických povolání.](#) Martin Zelenka. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, září 2022.
- ▶ [Pandemie COVID-19 a rozhodování učitelů o odchodu ze školy nebo z profese.](#) Vít Štastný. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, srpen 2021.

Zde jsou velmi dobře popsány faktory vedoucí k opouštění profese učitele:

- ▶ [Co vede učitele k odchodu ze škol a z profese? Vít Štastný.](#) Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, červen 2021.

Vhled do trendů v platech učitelů:

- ▶ [Srovnání mzdového vývoje ve školství a v české ekonomice 2015–2020.](#) Jan Koucký. Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, květen 2021.
- ▶ [Reimagining our future together: A new social contract for education.](#) Report from the international commission on the futures of education. UNESCO, 2021, str. 84-85

Žáci a žákyně

Tvorba vztahů pedagožek a pedagogů s žáky a žákyněmi

- ▶ [The importance of student-teacher relationships.](#) Coristine, S., Russo, S., Fitzmorris, R., Beninato, P., & Rivolta, G. (2022, April 1). Classroom Practice in 2022.

Žákovské parlamenty

- ▶ [Centrum pro demokratické učení \(CEDU\)](#)
- ▶ [Democracy In Practice: Democratic Student Government Program in Cochabamba, Bolivia.](#) Case study.

Výuka

Inovace ve výuce

- ▶ [Vysvědčení jinak: Primárním účelem hodnocení je podporovat učení a rozvoj žáků.](#) Projekt Pedagogické univerzity Masarykovy univerzity.

Společné vzdělávání

Práce s dětmi s odlišným mateřským jazykem

- ▶ [Podpora ze strany NPI](#)
- ▶ [Kde hledat inspiraci pro začlenění ukrajinských žáků na 1. stupni ZŠ.](#) Dominika Chalušová, NPI.
- ▶ [Podpora ze strany MŠMT](#)

Spolupráce škol s dalšími aktéry

Spolupráce v rámci obce

- ▶ [Iniciativa Domácí úkoly - dokument 7 investic do školství](#)

Spolupráce s rodiči

- ▶ [Building Parent-Teacher Partnerships as an Effective Means of Fostering Pupils' Success.](#) Lenida Lekli and Entela Kaloti. Academic Journal of Interdisciplinary Studies, 4(1 S1), 101. 2015.

Mezinárodní spolupráce

- ▶ [Fakta k zapojení do mezinárodních projektů - výzkumná síť RAY \(na webu jsou i další studie týkající se tématu\)](#)
- ▶ Různé publikace a výzkumné zprávy týkající se mezinárodních projektů. Dům zahraniční spolupráce