

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

FAKULTA SOCIÁLNÍCH VĚD

Institut sociologických studií, KVSP

A. Holeňová, R. Lukáš, Š. Stiburek, A. M. Vinařická, M. Zahradník

Nerovnosti mezi základními školami v ČR

Závěrečná seminární práce ke kurzu Metody tvorby politik (JSM507)

Praha 2015

Autorské podíly

Část	Garant(i) části
0. Úvod	Šimon Stiburek a Richard Lukáš
1. Identifikace problému a východiska	Anna Marie Vinařická a Anežka Holeňová
2. Příklady dobré praxe	Anežka Holeňová a Richard Lukáš
3. Metodologie a specifikace metod	Matěj Zahradník
4. Vyhodnocení výsledků analýzy	Anna Marie Vinařická a Matěj Zahradník
5. Stanovení cílů	Šimon Stiburek
6. Vyhodnocení variant	Richard Lukáš
7. Návrh opatření	Šimon Stiburek a Anežka Holeňová
8. Závěr	Šimon Stiburek

Rádi bychom poděkovali všem expertům, kteří se do výzkumu zapojili. Jmenovitě s námi na expertních rozhovorech spolupracovali: Jana Straková, Miroslav Hřebecký, Martina Březina, Jindra Vaňková a Libor Šrámek. Díky patří také všem odborníkům, kteří se zúčastnili Delphi metody (jejich seznam přikládáme v příloze č. 1).

Obsah

Autorské podíly	2
Obsah	3
Shrnutí	6
Úvod	7
1 Identifikace veřejně politického problému	8
1.1 Stručný popis situace a východiska	9
1.1.1 Utilitarismus	9
1.1.2. Pojetí rovnosti ve vzdělávání.....	9
1.1.3. Inkluzivní vzdělávání.....	10
1.1.3.1 Inkluzivní vzdělávání ve veřejněpolitických dokumentech.....	11
1.1.3.2 Inkluzivní vzdělávání v české praxi	12
2 Příklady dobré praxe	13
2.1 Dodatečné vzdělávací služby pro žáky ohrožené školním neúspěchem	13
2.2 Identifikace problémových škol ve Velké Británii.....	13
3 Metodologie a specifikace užitých metod.....	17
3.1 Delphi analýza	17
3.1.1 Charakteristika respondentů.....	20
3.2 Doplnující expertní rozhovory	20
4 Vyhodnocení výsledků analýzy	22
4.1 Delphi analýza	22
4.1.1 Označení diskutovaných škol.....	22
4.1.2 Kritéria výběru škol do programu.....	23
Hodnocení České školní inspekce	23
Výsledky standardizovaných testů	24
Stížnosti rodičů	25
Vlastní žádost ředitele	25
Návrh zřizovatele	26
Podíl absolventů přijatých na maturitní obory	27
Podnět OSPOD nebo jiných orgánů veřejné správy	27
Lokalita školy	28
Složení žákovského kolektivu	29

Kvalifikovanost učitelského sboru	30
Shrnutí	31
4.2 Rozhovory k navrhovaným opatřením	31
4.2.1 Stanovení kompetenčně příslušných orgánů, které budou zodpovědné za podporu školy	32
4.2.2 Zajištění kvalitního vedení školám vyžadujícím další podporu (zvláštní pravidla pro obsazení pozice ředitele, vyšší finanční ohodnocení)	33
4.2.3 Zvýšení kvality pedagogického sboru (práce na školách vyžadujících další podporu součástí kariérního postupu, další vzdělávání)	34
4.2.4 Zajištění srovnatelného přístupu škol vyžadujících další podporu k materiálnímu a dalšímu zajištění jako u ostatních škol (pomoc s granty, podpora asistentů pedagoga apod.)	34
4.2.5 Zamezení selekci dětí na vstupu do základního vzdělávání podle socioekonomického statusu i podle schopností (jednotná kritéria pro zápis ad.)	35
4.2.6 Další návrhy a připomínky	36
5 Stanovení cílů	37
5.1 Indikátory naplnění cílů.....	39
5.1.1 Snížit rozdíly mezi školami zvýšením kvality těch, které se potýkají s problémy a potřebují další podporu.....	39
5.1.2 Snížit rozdíly mezi žáky v rámci škol zlepšením výsledků těch méně úspěšných.....	39
5.1.3 Snížit rozdíly v socioekonomickém složení jednotlivých škol.....	40
6 Výběr variant	41
7 Návrh opatření.....	49
7.1 Program pro školy vyžadující další podporu	55
7.1.1 Výběr škol zapojených do programu	55
7.1.2 Podpurná opatření	55
7.1.3 Délka a ukončení intervence na zapojených školách	57
7.2 Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem.....	58
7.2.1 Včasné varování před neúspěchem žáků	59
7.2.2 Cílená podpora žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy	59
7.2.3 Rozvíjení pozitivního vztahu žáků ke škole a podpora jejich spolupráce	60
7.2.4 Dodatečné vzdělávací služby pro žáky ohrožené školním neúspěchem	60
7.2.5 Zamezovat opakování ročníků.....	61
7.3 Snižování rozdílů v socioekonomickém složení jednotlivých škol.....	62

7.3.1 Posilování hlavního vzdělávacího proudu a jeho schopnosti nabídnout kvalitní vzdělání všem dětem.....	62
7.3.2 Zamezování selekci dětí na vstupu do základního vzdělávání podle socioekonomického statusu i podle schopností.....	62
7.3.3 Podpora socioekonomicky znevýhodněné rodiny v zájmu o vzdělávání dítěte.....	63
7.4 Náročnost na zdroje	63
8 Závěr	64
Zdroje.....	66

Shrnutí

Předkládaná práce se věnuje problému nerovností ve výsledcích jednotlivých základních škol v České republice a s tím související problém v jejich kvalitě. Cílem této práce je navrhnout soubor opatření, která cílí na zlepšení tohoto stavu.

V naší práci vycházíme především z předchozí analýzy nerovností ve výsledcích škol zpracované v minulém semestru v rámci předmětu Metody analýzy politik. V potaz jsme také vzali některé existující veřejněpolitické dokumenty a při návrhu politik jsme vycházeli mimo jiné z existující praxe (dobré i kritizované, domácí i zahraniční) a především z názorů konzultovaných odborníků. Provedli jsme šetření Delphi zaměřené na identifikaci škol vyžadujících další podporu v českém vzdělávacím systému. Vedle toho jsme provedli řadu rozhovorů s odborníky za účelem nalézt a vybrat nejvhodnější opatření mířící k řešení zvoleného problému.

Na základě definice cílů, návrhu různých řešení a analýzy variant jsme vybrali několik opatření, která dělíme do tří hlavních pilířů, podle jejich zaměření. První, nejrozsáhlejší a finančně nejnáročnější skupinu opatření tvoří program zaměřený na školy potýkající se s největšími problémy, přičemž kromě otázky, jak těmto školám pomoci, jsme se zabývali i tím, jak je identifikovat, do programu zařadit a kdy a jak jejich zařazení později opět ukončit. Druhá skupina opatření míří na podporu žáků ohrožených školním neúspěchem. Zde klademe důraz na systém včasného varování a dostupnost dodatečné podpory včetně doučování, které by měly nahradit stávající systém trestů a propadávání. Zatřetí a v neposlední řadě doporučujeme přijmout vybraná opatření usilující o potlačení fenoménu vyloučených, "jednobarevných" škol, stejně jako pro zvýšení atraktivity hlavního vzdělávacího proudu a posílení jeho schopnosti vzdělávat jak děti znevýhodněné, tak výjimečně nadané.

Úvod

Tento dokument hledá řešení problému, který představují značné rozdíly ve výsledcích základních škol v České republice. Vycházíme z obecného problému, který jsme si široce definovali jako problém nerovností ve vzdělávání s cílem maximálního rozvinutí potenciálu každého žáka. Vycházíme zde z práce, kterou jsme psali v minulém semestru v rámci kurzu Metody analýzy politik a ve které podrobně popisujeme situaci, která v této oblasti ve školství panuje a okolnosti, které ji způsobují. V této navazující práci se zaměřujeme na možná řešení situace a předkládáme sadu konkrétních opatření, která by mohla pomoci vyrovnat nerovnosti ve vzdělávacím systému. Podrobný popis situace a identifikace problému je popsána v následujících kapitolách. Opatření dále hodnotíme na základě názorů expertů, které jsme získali prostřednictvím šetření metodou Delphi a několika rozhovory. Zprávu jsme se snažili psát tak, jakoby naším klientem, pro něhož zprávu připravujeme, bylo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy. Při psaní práce jsme si představovali, jako bychom pro něj psali jakousi „Strategii boje s nerovným přístupem ke vzdělávání“.

Navržená opatření rozdělujeme do tří pilířů. První pilíř je myšlený jako program pro školy potýkající se s největšími problémy. Na tento program je vázána analýza provedena Delphi metodou. Druhý pilíř se zaměřuje na úroveň jednotlivých žáků a snahu zamezit či předejít jejich školním neúspěchům a třetí na rozdíly v socioekonomickém složení žáků mezi jednotlivými školami a s tím spojenou segregaci a sociální vyloučení.

1 Identifikace veřejně politického problému

V práci se budeme zabývat problémem velkých rozdílů ve výsledcích základních škol v ČR a možnostech jak pomoci školám, které se potýkají s problémy, jejich situaci zlepšit. Jako prostředek k identifikaci problému jsme v předchozím kurzu využívali analýzu dostupných dat z šetření PISA 2012 a rozhovory s experty na problematiku vzdělávání z veřejné správy, akademické sféry a řediteli škol. Z výsledků PISA testů je zřejmé, že rozdíly ve výsledcích jednotlivých testovaných škol jsou značné - a to i v případě, že do analýzy vstupují pouze data ze základních škol a jsou z ní vyloučena víceletá gymnázia. Česká republika patří k zemím, kde má na průměrný výsledek školy největší vliv průměrný ESCS (index socioekonomického zázemí) jejich studentů. Výsledky na školách, kde většina studentů pochází ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, jsou obvykle horší. Podle naší analýzy vykazují školy, které dosahují v tomto testování lepších výsledků, některé společné rysy – například větší sounáležitost žáků se školou nebo větší svobodu v rozhodování o způsobu výuky a kurikulu.

Dopady, které může na další život studentů mít to, že nenavštěvují školu, na které by se jim podařilo plně rozvinout jejich potenciál, bychom neměli podceňovat. Žáci s nedostatečnými kompetencemi ze ZŠ mohou mít problém s pokračováním v dalším vzdělávání na středních školách a mohou mít omezené možnosti při hledání zaměstnání. To představuje v době, která klade na formální kvalifikaci rostoucí důraz, velký problém. Podle statistik je počet nezaměstnaných nejvyšší právě mezi osobami, které absolvovaly pouze základní školu, nebo mají střední vzdělání neukončené maturitou (ČSÚ 2014). Nerovný přístup ke kvalitnímu vzdělání navíc zvyšuje pravděpodobnost budoucí sociální exkluze dětí z rodin s horším socioekonomickým zázemím. Školy mohou do určité míry vyrovnávat počáteční znevýhodnění žáků a umožnit jim osvojit si takové dovednosti, kterých se jim v domácím prostředí nemuselo dostat. Tím mohou přispět k zvyšování jejich šance na vyšší kvalitu života v budoucnosti. Proto je poskytování co nejlepšího vzdělání a maximální rozvinutí schopností každého žáka velmi důležité a školám by měly být poskytnuty takové podmínky, aby mohly s každým žákem pracovat přesně podle jeho potřeb.

Jsme si vědomi limitů standardizovaného testování typu PISA, proto nám výsledky slouží pouze jako orientační ukazatel existence problému, nikoliv jako způsob identifikace problémových škol. Tyto testy, které otestují vybrané žáky pouze jednou za dobu povinné školní docházky, nemohou z principu přesně popisovat, jak kvalitní vzdělání se žákům dostalo, a jak se jejich kompetence změnily oproti době nástupu do školy. Podle expertů může navíc přílišné lpění a zdůrazňování výsledků tohoto typu testů vést i k tomu, že škola přizpůsobí testování obsah výuky, nebo se pokusí své skóre jinak ovlivňovat.

Domníváme se, že přesné vymezení problémových škol může být značně obtížné – high stake testy nejsou přesným ukazatelem, stejně jako počet žáků se speciálními vzdělávacími potřebami nebo žáků ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí – s mnoha problémy se mohou potýkat i školy, kde takových dětí není větší počet, ale které mají například problém s nekvalitním vedením, nebo pedagogickým sborem. To vše může vést k tomu, že je pro školu obtížnější zabraňovat neúspěchu žáků a vést je k co nejlepším výsledkům. Žádná rozsáhlejší podpora pro školy, které pracují ve ztížených podmínkách, v České republice nefunguje, stejně jako neexistuje jeden vhodný nástroj, který by mohl posloužit k identifikaci škol, které podporu potřebují. Cílem naší práce tudíž bude primárně navrhnout způsob identifikace těchto škol a dále sestavení skupiny návrhů opatření, která by školám umožnila situaci řešit.

1.1 Stručný popis situace a východiska

1.1.1 Utilitarismus

Jako hodnotové východisko můžeme přijmout myšlenku utilitarismu, která se zakládá na tom, že nejvyšší dobro, které může stát pro své občany udělat, je zajistit co nejvyšší užitek pro co nejvíce lidí. Otec myšlenky utilitarismu J. Bentham vidí racionální společnost jako takovou, „(...)která maximalizuje úhrnné blaho svých členů tím, že se hrstka vyvolených obejde bez zbytečně velkého luxusu (...) a získané úspory se použijí k uspokojení materiálních potřeb většiny společnosti.“ (Harrington 2006: 55) V současnosti a v oblasti školství je tato filosofie užívána jako argument legitimizující redistribuci a kompenzační programy. Z utilitaristického pojetí vzdělávání vyplývá náš hlavní cíl maximálního rozvinutí potenciálu každého žáka. Užitek pro společnost v takovém případě bude i ten, že čím vyššího vzdělání jednotlivec dosáhne, tím nižší je pravděpodobnost, že se v dospělosti stane závislým na státní pomoci a bude samostatně uplatnitelný na trhu práce. (Liga lidských práv 2011:1-9) Klíčovou roli vzdělávání pro formování současného i budoucího ekonomického růstu identifikuje i MŠMT. Kvalita vzdělávání má vliv též, objevuje se však až se zpožděním. (MŠMT 2014: 5)

1.1.2. Pojetí rovnosti ve vzdělávání

V práci, kterou jsme psali v minulém semestru a která předchází této, jsme popisovali různá pojetí rovnosti. Na základě nově nabytých poznatků a stanovení, jakým směrem budeme v práci pokračovat, cílů a priorit, se můžeme k některým z těchto pojetí rovnosti přiklonit jako k našim hodnotovým východiskům.

European Group of Research on Equity of the Educational Systems (EGREES) rozlišuje ve své studii *Equity of the European Educational Systems* celkem pět obecně platných forem vzdělávacích systémů. Z těchto představených přístupů vybíráme především teze a body, které korelují s cíli našeho výzkumu. Přístup **rovnosti podmínek** odmítá rozdíly vzdělávacích výsledků žáků způsobené nerovnou kvalitou vzdělávání. Zároveň kritizuje segregaci žáků, tedy elitní školy a na druhé straně ghettoizaci, dělení žáků do tříd dle jejich schopností a jakoukoliv selektivitu. Přiklání se ke společné, nesegregované výuce všech žáků. Přístup zaměřující se na **rovnost dosažených výsledků a školních úspěchů** přisuzuje každému žáku schopnost zvládnout náročnější látku a rozšířené vzdělání v případě, že budou rozvíjeny jeho schopnosti. Stejně jako předchozí přístup odmítá jakoukoliv formu selektivity a navíc doporučuje podpůrná opatření. Oba přístupy připouštějí přirozené rozdíly ve výsledcích žáků a to i za předpokladu, že je naplněna podmínka stejné úrovně kvality vzdělávání. (Greger 2006: 25 - 26) Přístup **rovnosti v sociálním naplnění/výstupu** (též *rovnost aktualizace*) klade důraz na sociální aspekty vzdělávání a bere v potaz kulturní a další individuální charakteristiky žáků. Ve výuce je uplatňován individuální přístup tak, aby každý mohl co nejlépe rozvíjet své konkrétní schopnosti. (EGREES 2004: 13-15)

1.1.3. Inkluzivní vzdělávání

Poslední ze zmiňovaných systémů se přiklání k principům inkluzivního způsobu vzdělávání, který je do jisté míry přínosný i pro naši práci. Inkluzivní vzdělávací systém má za cíl poskytnout přístup ke stejné kvalitnímu vzdělávání všem dětem, tedy i těm, které do vzdělávacího procesu vstupují s čímkoliv, co je nějakým způsobem znevýhodňuje vůči „mainstreamovým“ dětem nějakým typem znevýhodnění. Cílem je začlenit co největší počet dětí do hlavního vzdělávacího proudu a poskytnout všem bez rozdílu individuální přístup vyhovující jeho schopnostem. (Zilcher 2013: 20) Je dbáno o jejich individuální vzdělávací potřeby - individuální přístup k žákům je jedním ze základních principů inkluzivního vzdělávání. Individuální přístup učitelů je výhodou pro všechny žáky bez rozdílu, díky němu mohou plně rozvíjet všechny své schopnosti a nadání. Pro znevýhodněné děti je přínosné v tom, že je co nejméně eliminováno riziko stigmatizace a jejich budoucího ohrožení sociální exkluzí, které by mohlo nastat, pokud by se účastnily jiného než běžného vzdělávacího proudu. Získají přátele z běžné společnosti a stanou se tak její součástí. Pro běžné žáky tkví přínos inkluzivního školství zejména v tom, že se setkávají s diverzitou již od raného věku, a považují ji tak za přirozenou, získají sociální citění. Pozitivní důsledky se netýkají jen samotných žáků absolvujících inkluzivní vzdělávání, ale též celé společnosti. Dochází ke snížení rizika sociální exkluze ohrožených jedinců, snaha je vychovat osoby samostatně uplatnitelné na

trhu práce, což znamená menší ekonomickou zátěž pro celou společnost. (Liga lidských práv 2011:1-9) Sociální rozměr potom nacházíme v tom, že složení inkluzivních tříd je velice heterogenní, žáci tráví čas v prostředí přátelském k odlišnostem, což je naučí toleranci a porozumění a v dospělosti budou více odolní vůči sympatizování s jevy jako je rasismus, xenofobie či jiné formy diskriminace. (Liga lidských práv 2011:1-9)

1.1.3.1 Inkluzivní vzdělávání ve veřejněpolitických dokumentech

Inkluzivní přístup ke vzdělávání je cestou, která je v mnoha vyspělých evropských zemích téměř automatická. Například strategický rámec Rady EU Education and Training 2020 věnuje rovnému přístupu ke vzdělávání jeden ze strategických cílů: prosazování rovnosti, koheze a aktivního občanství. Uvádí, že vzdělávací politiky členských států mají všem občanům umožnit získání schopností a klíčových kompetencí potřebných k nalezení zaměstnání a přístup k celoživotnímu vzdělávání. Znevýhodnění mají být zmírňována kvalitním předškolním vzděláváním, záměrnou podporou a inkluzivním vzděláváním a důraz je kladen na to, aby všichni studenti, včetně těch se znevýhodněními, dokončili své vzdělání. (Rada EU 2009: 4)

V České republice byl v roce 2010 vládou schválen Národní akční plán inkluzivního vzdělávání 2010 – 2013 (NAPIV), který byl jediným oficiálním tuzemským dokumentem na toto téma. Tento plán měl být prostředkem k nasměrování českého školství směrem k inkluzi ve vzdělávání. Šlo o vůbec první dokument zabývající se zajištěním rovného přístupu ke vzdělávání pro všechny. Inkluzivní přístup se pokoušel implementovat na všech úrovních školství, zabýval se též problematikou potřebné přípravy pedagogů, organizačními či legislativními změnami a způsobem financování systému. (Zilcher 2013:32) V neposlední řadě měl plán za cíl reagovat na nedostatečnou podporu dětí se speciálními vzdělávacími potřebami na běžných školách a jejich časté nespravedlivé umístování do škol praktických (NAPIV 2010: 1-2). Rok po spuštění NAPIVu byl však zrušen odbor MŠMT, který měl plnění plánu v gesci, s čímž zanikla i jeho realizace. Z pracovní skupiny, která byla tvořena jak odborníky z MŠMT, tak experty z neziskového sektoru se rozhodlo vystoupit více než 50 členů. Hlavním důvodem bylo, že tehdejší ministr školství Dobeš nevěnoval tomuto tématu dostatečnou pozornost. (Romea.cz: 2011) K plnění NAPIVu tedy v současnosti nedochází, ani k realizaci jiného plánu týkajícího se inkluzivního vzdělávání.

1.1.3.2 Inkluzivní vzdělávání v české praxi

Od roku 2009 do 2013 fungoval v České Republice projekt s názvem Centra Podpory Inkluzivního Vzdělávání (CPIV). Jeho realizace probíhala v rámci Operačního programu Vzdělávání pro konkurenceschopnost a byl financovaný ze zdrojů Evropského sociálního fondu. CPIV měl za cíl zavádět inkluzivní principy do (zejména základních) škol, za celou dobu jeho trvání se účastnilo celkem 342 škol v zemi. Vzniklo celkem devět center, která poskytovala všeobecnou podporu zapojeným školám. Součástí projektu byla též analýza podmínek a stavu zavádění inkluzivního vzdělávání, která je obsažena v každé ze tří zpráv o stavu inkluzivního vzdělávání v ČR (CPIV 2012: 4) Od roku 2013 funguje pod záštitou MŠMT a evropských fondů projekt Systémová podpora inkluzivního vzdělání v ČR, který sdružuje odborníky z akademické, státní i neziskové oblasti a zabývá se především vzdělávání pedagogů a asistentů pedagogů. Metodickou podporu k inkluzivnímu vzdělávání poskytuje poměrně velké množství organizací, kromě zmíněných je to ještě například Rytmus o.p.s.

2 Příklady dobré praxe

2.1 Dodatečné vzdělávací služby pro žáky ohrožené školním neúspěchem

Jednou ze zemí, odkud je možné čerpat inspiraci ohledně přístupu k zamezování školnímu neúspěchu žáků je bezpochyby Finsko. Finsko patří k zemím, které se v PISA testech pravidelně umísťují mezi špičkou v rámci Evropy. Finský přístup k žákům, kteří se potýkají s obtížemi s učením, v sobě jednak nese myšlenku přístupu ke vzdělávání pro všechny a rovněž důraz na preventivní charakter zásahů. To se projevuje především v poskytování speciální vzdělávací podpory už těm žákům, kteří vykazují i menší problémy se zvládnutím probíraného učiva.

V rozhodování o zařazení do systému speciálního vzdělávání se projevuje pro Skandinávii typický přístup, tzv. pedagogický konzervatismus. Ten se vyznačuje velkou svobodou (a zároveň zodpovědností) ponechanou učiteli a jeho rozhodnutím. (Jahnukainen 2011: 499) Právě úsudek učitele hraje primární roli při zařazování dětí do programu speciální vzdělávací podpory, učitel má pak povinnost postup konzultovat s rodiči a k řešení dochází po vzájemné diskuzi.

Většina speciálního vzdělávání je dětem poskytována jako individuální podpora v rámci běžného vyučování a pouze v rozsahu několika vyučovacích hodin týdně – v roce 2007 tento typ podpory tvořil až 72 % veškerého speciálního vzdělávání ve Finsku. (Itkonen 2010: 15) Délka trvání této podpory žáka je většinou časově omezená, nejčastěji na jeden semestr výuky a kladen je velký důraz obzvláště na rozvíjení kompetencí ve čtení a matematice. Oproti jiným vzdělávacím systémům je pro finský způsob speciální vzdělávací podpory typické zařazování žáků bez nutnosti diagnostikování poruchy učení a absolvování administrativních procedur. Díky tomu se individuální pozornosti může dostávat i dětem, u kterých se problém s probíranou látkou teprve objevuje a snáze se neúspěchu zabraňuje preventivně. Výše zmiňovaný přístup údajně do velké míry nevychází z legislativy, ale je spíše přejímán školami jako dobrá praxe. Tento fakt souvisí především s velkou decentralizací rozhodování ve Finsku a ponechávání autonomie školám. (Itkonen 2010: 15 - 16)

2.2 Identifikace problémových škol ve Velké Británii

Ve snaze najít dobrý příklad toho, jak může fungovat identifikace problémových škol, jsme narazili na britský vzdělávací systém. Zde jsou školy zařazovány do kategorií podle toho, jak jsou ohodnoceny při kontrole Ofsted - Office for Standards in Education (britská obdoba naší školní inspekce). Výsledkům

inspekce je přikládána značná váha, jsou předávány ne jen škole samotné, která má s výsledky kontroly pracovat na svém zlepšení, ale jsou rovněž dostupné rodičům a široké veřejnosti.

Samotná kontrola probíhá poměrně klasicky, návštěvou inspektora na škole v intervalech, které závisí na tom, jak je škola inspekcí ohodnocována, účastí na výuce atd. Hodnoceny jsou schopnosti žáků, kvalita výuky a prostředí ve škole a výkon jejího managementu. (Ofsted 2015: 5) Na základě kontroly je škola zařazena do jedné ze čtyř skupin – vynikající školy (outstanding) dobré školy (good), školy vyžadující zlepšení (requires improvement) a nedostačující školy (inadequate). Standardem pro školy je druhý stupeň – dobrá škola. Pokud jsou výsledky školy při kontrolách horší, škola je nucena přijmout další opatření. Rozdíl mezi kategoriemi škol, které nejsou ohodnoceny jako dobré, je dán tím, v kolika hodnocených parametrech do jaké míry selhávají. Školy zařazené do kategorie nedostačující jsou dvojího druhu – jednak ty, které vykazují špatné výsledky v několika pozorovaných parametrech, ale inspekce předpokládá, že management školy je s pomocí schopen provoz a nápravu zvládnout. Druhou skupinou jsou školy, které vyžadují „special measures“ – ty, které nedokážou poskytnout žákům dostatečnou kvalitu vzdělávání a zároveň jejich management není schopen zlepšení školy zvládnout. (Ofsted 2015: 15-17)

Výsledky z kontroly Ofsted školám mohou sloužit jako podklad pro zlepšování v oblastech identifikovaných jako nevyhovující, výhodou je, že report z kontroly se zpět do školy dostává zpravidla 10 až 15 dní po jejím skončení. (Ofsted 2015: 23)

Ačkoliv se nám tento systém identifikace problémových škol zdál zpočátku velmi vhodný, ukazuje se, že v Británii je v poslední době podrobován značné kritice – jak ze strany akademiků, tak především ředitelů škol. Problémem je údajně velká váha, přikládána v hodnocení akademickým úspěchům žáků - jejich zdrojem jsou však především standardizovaná celonárodní testování. Kritici upozorňují, že tento přístup je velmi zavádějící v případě škol, které pracují s dětmi ze znevýhodněného prostředí, kdy se do posuzování kvality výuky nijak nepromítá vstupní situace dětí v počátku vzdělávání. (Muijs 2007: 78) Další kritice jsou kontroly Ofsted podrobovány i v širší mediální debatě, kde se řeší především fakt, že kontrola zdaleka nemusí plnit dostatečně své poslání vzhledem k tomu, že se na ni učitelé začínají systematicky připravovat a vedou výuku ve stylu, který vyhovuje Ofsted, což brzdí používání inovativnějších přístupů ve vzdělávání. V roce 2014 se dále rovněž řešila problematika nekompetentnosti některých inspektorů, které Ofsted outsourcoval z privátního sektoru a špatné podmínky pro nové vedení problémových škol – těm je údajně poskytnut velmi krátký čas na provádění změn ve škole a tento fakt odrazuje schopné manažery od přijetí takové funkce. (Adams 2014)

2.3 Programy sociální integrace Člověka v tísní a začleňování sociálně slabých do předškolního vzdělávání

Během diskusí s odborníky jsme narazili na Programy sociální integrace Člověka v tísní. Základní kámen jejich činnosti tvoří přímá práce s rodinou. Sociální pracovníci pomáhají při komunikaci s úřady či školou, nabízejí pomoc při stabilizaci rodinných rozpočtů, řeší problémy s neadekvátním bydlením a nezaměstnaností. Velkou část své energie věnují Programy sociální integrace také oblasti vzdělávání – v roce 2013 pracovali téměř s 2600 dětmi. V předškolních klubech připravují ty nejmenší na zápis do školy. Po nástupu na ZŠ s nimi dobrovolníci pracují na zlepšení školních výsledků. Součástí programů je i nabídka volnočasových aktivit. Kromě toho začal v roce 2013 projekt Pojdte do školky!, jehož cílem je zavádět inkluzivní prvky do českého vzdělávacího systému. Projekt se zaměřuje nejen na děti samotné, ale pozornost věnuje také učitelům a zřizovatelům škol.

Důležitost provázání vzdělávací práce se sociálními službami zdůraznili také řečníci na konferenci „Začít včas znamená začít dobře“, která se konala v listopadu v Ostravě. Tato akce se věnovala především začleňování dětí ze sociálně slabých rodin do předškolního vzdělávání.

Jako největší problémy bránící v začlenění většího počtu dětí ze sociálně slabých rodin do mateřských škol identifikovali účastníci konference předsudky rodičů i institucí, finanční nedostatky, a to jak na systémové úrovni (nedostatek financí), tak na úrovni hospodaření s rozpočty jednotlivých rodin (malá finanční gramotnost). Dalšími bariérami jsou malá motivace rodičů, která často pramení z nepříznivého klimatu ve škole a z nedostatku otevřeného a partnerského přístupu.

Magistrát města Ostravy by rád vytvořil funkční systém postupného zapojování dětí do vzdělávání, ať již skrze předškolní kluby, přípravné třídy či jiné programy. Neziskové organizace, které s rodinami pracují a mají jejich důvěru, mohou pomoci při prvních kontaktech rodiče se školou. Mnohdy je to totiž strach z nepřijetí, stud nebo pouhá nedůvěra v instituci, co brání rodičům své dítě do školního zařízení zapsat. Mohou tak pomoci dítě i rodiče připravit na prostředí školy a pomoci se začleněním do tamních zvyků. Účastníci se ale shodli, že neziskové organizace by neměly suplovat svými předškolními kluby a přípravnými třídami samotné mateřské školky a školy, ale naopak by měly tvořit její předstupeň.

Na konferenci vznikla při společné práci různorodé skupiny účastníky řada doporučení, která lze zavést okamžitě, jiná budou vyžadovat systémovou změnu. Mateřské školky mohou například nabízet adaptační dny pro děti z vyloučených lokalit či umožnit flexibilnější možnost ranních příchodů dětí. Nemělo by se zapomínat na multikulturní vzdělávání stávajících pedagogů a studentů pedagogických

fakult. Osvětu veřejnosti o přínosech předškolního vzdělávání dětí ze sociálně slabých rodin pro celou společnost by mohla podpořit celorepubliková kampaň.

3 Metodologie a specifikace užitých metod

Tato práce přímo navazuje na seminární práci, kterou jsme zpracovali v letním semestru roku 2014/2015 v rámci kurzu Metody analýzy politik. Zatímco v předchozí práci jsme logicky z největší části vycházeli z analýzy již existujících dat (PISA) a dokumentů, v tomto textu přinášíme i nové poznatky z provedené Delphi analýzy a rozhovorů s experty.

I zde jsme vycházeli ze studia veřejněpolitických dokumentů a dostupné literatury, zejména při identifikaci a popisu námi analyzovaného problému a představování příkladů dobré praxe. Stěžejní část práce ale tvoří kapitoly, jež vychází z výše zmíněné Delphi metody a rozhovorů. Poznatky a komentáře expertů jsme využili jak při upřesňování cílů, tak hlavně pro stanovení kritérií výběru škol do našeho programu, určení nejvhodnějších opatření právě v návaznosti na cíle, stejně tak jsme z poznámek odborníků vycházeli při stanovení a hodnocení možných variant řešení.

V celém průběhu vytváření práce jsme pak využívali brainstormingu, kdy jsme se snažili přicházet s co nejvíce možnými návrhy, jak získat a zpracovávat data, návrhy možných cílů a opatření, či návrhy různých variant řešení a jejich teoretické proveditelnosti a nákladnosti.

3.1 Delphi analýza

Metoda Delphi se řadí mezi ty výzkumné techniky, jež se primárně zaměřují na předpovídání budoucího vývoje, ale používá se i *"k identifikaci priorit, k posouzení možných scénářů budoucího vývoje a k odhadu možných dopadů jednotlivých opatření, jejichž implementace je v daný okamžik zvažována. Delphi se v široké míře uplatňují mj. při ex-ante evaluacích."* (INESAN: online). Definic Delphi metody můžeme najít více, všechny ale různým jazykem shrnují stejné atributy této metody, které popisujeme v následujících odstavcích. Pro příklad Linstone a Turoff definují Delphi metodu takto: *"Delphi může být charakterizována jako metoda strukturace procesu skupinové komunikace, která tento proces činí efektivním a umožňuje skupině jednotlivců, aby se jako celek vypořádala s komplexním problémem."* (Linstone a Turoff 2002: 3).

Delphi metoda využívá panel expertů, kteří anonymně (výzkumník jejich totožnost zná, ale experti neznají totožnost ostatních respondentů) a v písemné/elektronické formě odpovídají na dané otázky, případně hodnotí navržená opatření. Vyjadřují svůj názor, jehož validitu odvozujeme právě z jejich pozice. Právě výše zmíněná anonymita je v této metodě velmi důležitá, protože (na rozdíl například od

brainstormingu) zabraňuje působení silných osobností na ostatní. Každý má možnost se ve stejném rozsahu vyjádřit, aniž by byl ovlivněn výraznější osobností někoho jiného.

Přestože ovlivnění účastníků jednou silnou osobností využitím metody Delphi bráníme, určitá forma vzájemného působení a uzpůsobení názorů je naopak žádoucí, jelikož ideálním výsledkem analýzy je konsenzus expertů, byť k němu nemusí vždy dojít. Aby účastníci mohli reagovat na představená zjištění a mohli své názory měnit, využívá Delphi metoda vícekolový design. *"Celý proces výzkumného Delphi šetření probíhá v postupných na sebe navazujících krocích. Prvním krokem je definování problému. Následně musí být proveden výběr účastníků (expertů). Každý účastník by měl být kontaktován individuálně. Během prvního kontaktu by měla být osloveným expertům vysvětlena metoda Delphi, experti by měli být ujištěni o anonymitě. Dalším krokem je příprava a formulace otázek. Následuje distribuce dotazníku expertům spolu s průvodním dopisem, který obsahuje popis a cíl studie, časový harmonogram, slib o anonymitě."* (Egerová, Mužík 2010: 137). Pro jednotlivé kroky je stanoven harmonogram, který a) dává expertům informaci, do kdy mohou zasílat své odpovědi v daném kole, b) určuje nám (výzkumníkům), do kdy je třeba odpovědi zpracovat a připravit další kolo.

V prvním kole dotazování všichni experti vyjádří svůj názor, aniž by byli ovlivněni složením panelu či odpověďmi ostatních respondentů. Po navrácení vyplněných dotazníků dochází k jejich zpracování, sumarizaci odpovědí, je možné poukázat na nejvýraznější shody/neshody. V tuto chvíli vytváříme druhý, navazující dotazník, který zahrnuje i sumarizované odpovědi z předchozího kola a dává expertům možnost potvrdit, nebo naopak přehodnotit či zdůvodnit jejich původní postoje (Egerová, Mužík 2010: 137).

"Klíčovými charakteristikami této metody je tedy anonymita expertů (nevědí o sobě, aby se nemohli vzájemně ovlivňovat a aby byla zajištěna rovnost názorů/expertních odhadů); několikakolové zapojení účastníků, kteří mohou reagovat na anonymně vyjádřená stanoviska ostatních expertů, což obvykle vede k postupné konvergenci odhadů; korespondenční způsob komunikace, kdy je expertům ponechán dostatečný časový prostor pro formulaci jejich písemných stanovisek (obvykle v řádu několika dní), jež zasílají moderátorovi." (INESAN: online).

My jsme v rámci této práce provedli dvoukolovou Delphi analýzu, jejímž cílem bylo získat postoje expertů k různým označením (pojmenováním) pro školy, které chceme podpořit. Hledali jsme takové označení, které by nebylo pro školy stigmatizující, ale zároveň by určitým způsobem definovalo, s jakými školami pracujeme. V prvním kole experti hodnotili několik námi navržených opatření, přičemž mohli sami přidávat své návrhy. Ty jsme poté zařadili do druhého kola, kde se panel expertů vyjadřoval k

rozšířenému seznamu návrhů. Kromě různých označení pro podpořené školy odborníci také hodnotili vhodnost rozličných indikátorů a kritérií, podle kterých by bylo možné školy do podpůrného programu zařadit. Část zaměřená na kritéria výběru škol tvořila hlavní část našeho dotazníku. Výsledky šetření prezentujeme v kapitole 4.

Harmonogram našeho šetření Delphi byl následující:

- 27.11.2014 rozeslání dotazníků pro první kolo
- 7.12.2014 rozeslání připomínek těm expertům, kteří ještě dotazník nevyplnili
- 14.12.2014 uzavření prvního kola a hodnocení výsledků
- 17.12.2014 rozeslání dotazníků pro druhé kolo
- 29.12.2014 rozeslání připomínek těm expertům, kteří ještě dotazník nevyplnili
- 9.1.2015 uzavření druhého kola a hodnocení výsledků

Oba dotazníky jsme zpracovali ve webovém rozhraní Google Forms, které přináší řadu výhod. Díky možnosti sdílení dokumentu jsme mohli všichni průběžně pracovat na vytváření dotazníků, které jsou navíc uživatelsky velmi příjemné. Návratnost dotazníků může být u Delphi analýzy problém, proto jsme se je snažili vytvořit co nejjednodušší a relativně krátké. První dotazník¹ obsahoval pouze dvě otevřené otázky, aby experti měli možnost se slovně vyjádřit a naše návrhy okomentovat (právě z těchto komentářů jsme poté vycházeli při přípravě dotazníků pro druhé kolo), jinak jsme kladli důraz na otázky uzavřené, případně využití škál, které jsou a) jednodušší na vyplňování, b) lépe se zpracovávají, poskytují jasnější obraz. Do druhého dotazníku² jsme vložili pouze jednu otevřenou otázku, kam experti mohli vepsat svoje poslední připomínky a komentáře. V ostatních otázkách jsme našim respondentům prezentovali sumarizované výsledky z prvního kola, přičemž opět hodnotili vhodnost navrhaných označení pro školy, které chceme podpořit, a také jednotlivá kritéria, jak takové školy vybírat.

¹Dostupný z: https://docs.google.com/forms/d/18wQk4dlup5c13E7yiWnamFtjVq_vvl2gLODlio8ixcg/viewform

²Dostupný z: https://docs.google.com/forms/d/1ab_-c9H-u5x6XP_3zrc1kbtwU2oIVAHhvNwKltUAHIM/viewform

3.1.1 Charakteristika respondentů

Respondenty pro šetření Delphi metodou jsme hledali mezi experty v oblasti vzdělávání, a to zejména mezi akademiky, pracovníky státní správy (školské odbory, ČŠI, NúpV, NVF), řediteli škol či odborníky z nestátního sektoru (SCIO, EDUin). Seznam oslovených expertů přikládáme v příloze č. 1. Celkem jsme oslovili 24 expertů. Návratnost dotazníků byla 16 odpovědí v kole prvním a 13 ve druhém.

3.2 Doplnující expertní rozhovory

Výzkum jsme zároveň doplnili o několik rozhovorů. Zatímco v Delphi analýze jsme se zaměřovali na možná pojmenování škol a kritéria, podle kterých by bylo vhodné školy do našeho programu vybírat, v těchto expertních rozhovorech jsme se zaměřili na námi navrhované cíle a opatření. Rozhovory byly polostrukturované, nepracovali jsme ale se scénářem otázek, nýbrž s tabulkou navrhovaných cílů a opatření (viz kapitola 7). Oslovení experti tak měli možnost daná opatření komentovat a posoudit, jak vhodná/nevhodná, případně proveditelná/neproveditelná podle nich jsou. Rozhovory jsme provedli celkem s pěti respondenty. Rozhovory jsme nahrávali na záznamové zařízení, následně jsme však přepisovali jen ty části, které jsme se rozhodli přímo citovat. V kapitole 4.2, kde výstupy z rozhovorů prezentujeme, jsme se však rozhodli využívat spíše parafráze a obecně shrnovat zmíněné názory, než doslovně citovat výpovědi expertů.

Našimi respondenty v expertních rozhovorech byli:

- **Mgr. Libor Šrámek:** Ředitel ZŠ Drtinova a zároveň dočasný ředitel ZŠ Grafická. Oslovili jsme ho zejména pro zkušenost s řízením školy se zavedenými inkluzivními principy a „horší“ pověstí. Zároveň má možnost porovnání vzhledem k tomu, že je ředitelem též na základní škole Drtinova, která disponuje rozšířenou výukou jazyků a pověst má naopak výbornou.
- **RNDr. Jana Straková, Ph.D.:** Expertka na vzdělávání působící ve státních institucích i nestátním sektoru - Ústav výzkumu a rozvoje vzdělávání, Sociologický ústav AV ČR a další. Zároveň vydala řadu odborných publikací a v minulosti byla poradkyní ministrů školství. Odborná stanoviska této odbornice nám byla velikou inspirací v této i předchozí práci.
- **Mgr. Miroslav Hřebecký:** Pedagog, manažer vzdělávání a služeb v organizaci EDUin a bývalý ředitel Gymnázia Jižní město. Oslovili jsme ho z důvodu jeho zkušenosti jak z pedagogické praxe, tak z důvodu působení v organizaci zabývající se teorií vzdělávání.

- **PhDr., Mgr., Bc. Martin Březina a Mgr. Jindra Vaňková:** Ředitel a pedagogická zástupkyně ředitele ZŠ Stoliňská. Oba na škole stále působí jako pedagogové a zároveň zastávají dvě nejvyšší funkce v jejím řízení. Mají dlouholeté zkušenosti jak s prací se žáky a jejich rodiči, tak s fungováním a možnostmi školy jako takové.

4 Vyhodnocení výsledků analýzy

4.1 Delphi analýza

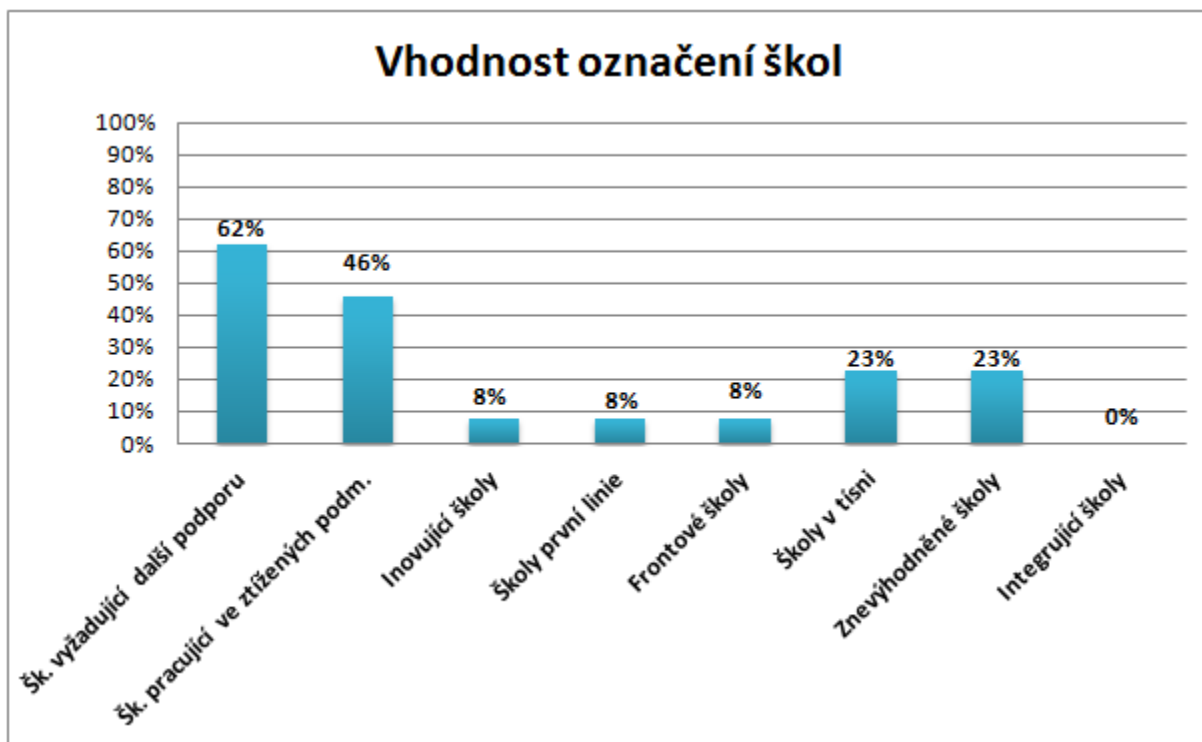
Jedním z našich cílů a zároveň zcela nezbytným krokem pro zavedení námi navrhovaného programu je určit, kterým školám bude nabízen a které ho budou moci využívat. Je potřeba určit název, kterým budou tyto školy označovány a který nebude stigmatizující ani jiným způsobem zavádějící a především samozřejmě kritéria, na jejichž základě by školy byly do programu zařazeny, respektive kritéria která musí splňovat. Pro zodpovězení těchto dvou otázek jsme využili již zmiňované Delphi metody a naše závěry jsou tudíž podepřeny názory expertů z oblasti vzdělávání. Výsledky našeho šetření prostřednictvím Delphi metody budou shrnuty v následujících kapitolách, kde uvedeme výsledky jednotlivých otázek (expertní hodnocení předkládaných kritérií) doplněny o komentáře.

Analyzovány jsou odpovědi z druhého kola, které jsou komplexnější a reagují na podněty z kola prvního. K posunu vůči prvnímu kolu došlo zejména co do označení škol, kde jsme získali mnoho návrhů expertů a nabídli je k posouzení do druhého kola. Názory na indikátory hodnocení se příliš neměnily, v druhém kole jsme přidali častěji zmiňované návrhy dalších možných indikátorů. Původní indikátory experti hodnotili v druhém kole víceméně stejně jako v prvním, i když byly doplněny o vysvětlení a názory ostatních expertů. Nelze říci, že by došlo k nějaké výrazné změně názorů pod vlivem odpovědí ostatních. Tento způsob dotazování nám pomohl zejména sumarizovat a zhodnotit možnosti, ke kterým jsme došli prostřednictvím studia dokumentů a brainstormingu, kriticky je nahlédnout a obohatit je o další varianty.

4.1.1 Označení diskutovaných škol

Názvy, které jsou dle námi oslovených expertů nejpřijatelnější, jsou *Školy vyžadující další podporu* (62 %) a *Školy pracující ve ztížených podmínkách* (46 %). Jeden z expertů zároveň komentuje obecně problematiku zavádění názvu pro takové školy: „(...) Myslím, že je velmi podstatné, v jakém kontextu se to označení bude používat. Zda by to byl "jen" interní název - např. pro krajské úřady. Nebo zda by to měla být "nálepka", kterou škola získá a se kterou bude prezentována veřejnosti. Pokud by to mělo být označení, které se bude používat veřejně, pak to považuji za nevhodné - ze stejného důvodu, z jakého se např. u dětí nemá hovořit o tom, jakou mají diagnózu, ale o jejich vzdělávacích potřebách.“ Autor komentáře vkládá do celé diskuze zcela nový pohled – nechceme-li, aby došlo ke stigmatizaci, je možná

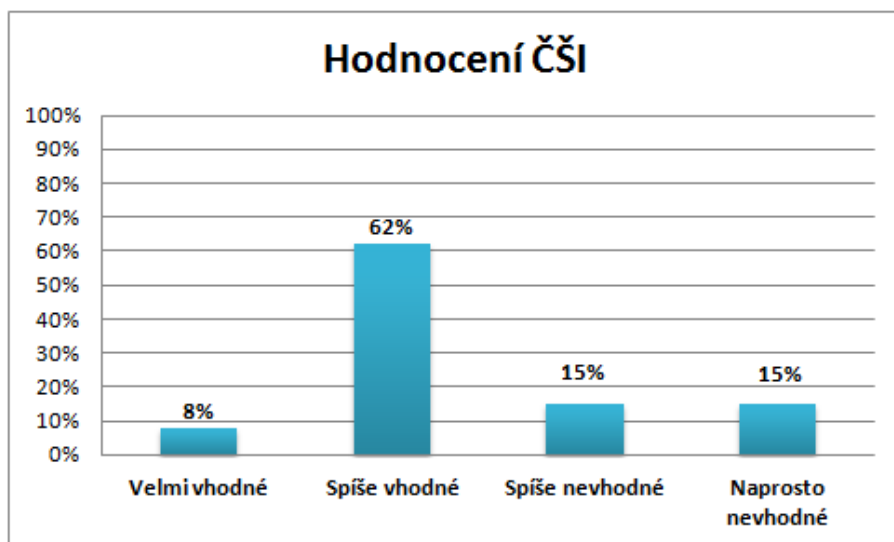
nejlepší školy vůbec nijak neoznačovat. Žádný jiný z expertů podobnou obavu nevyjádřil a zůstáváme tedy u původního plánu školám v rámci programu přidělit označení, které bude sloužit k charakteristice. Zároveň předpokládáme, že označení škol by bylo většinou užíváno spíše na interní a odborné úrovni, přičemž název programu by mohl dostat název zcela jiný, nehodnotící (například „Do školy s úsměvem“ atp.)



4.1.2 Kritéria výběru škol do programu

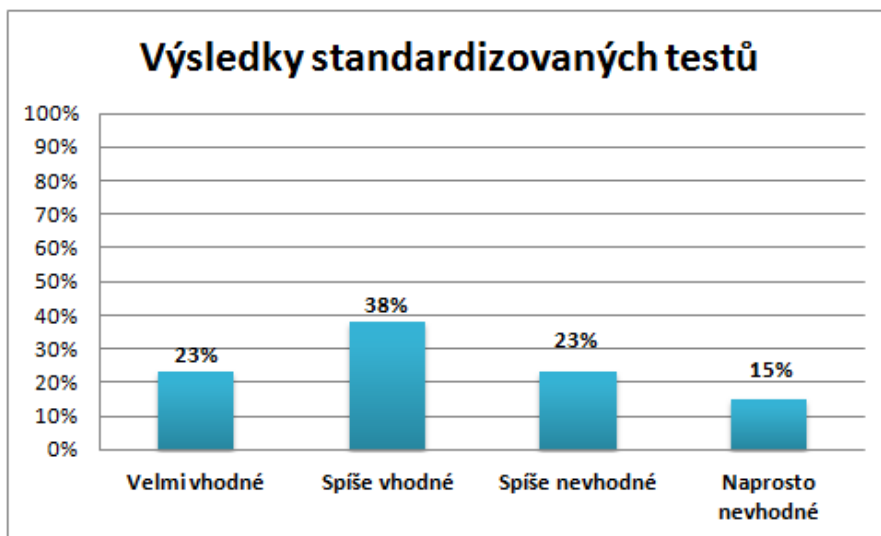
Hodnocení České školní inspekce

Většina respondentů se vyjadřuje ve prospěch využití stanovisek České školní inspekce (ČŠI). „Česká školní inspekce má přístup k detailním informacím o práci škol a podmínkách, ve kterých pracují. Zároveň by její pohled měl být poučený a standardizovaný.“ Čtyři z našich respondentů však považují využití těchto stanovisek za zcela či spíše nevhodné. Jedním z uvedených důvodů, proč se k hodnocení ČŠI jako ke kritériu nepřiklánět je to, že může být školami vnímána jako represivní orgán a „(...) je trochu problematické pak závěry ČŠI brát vůči škole jako motivační argument.“



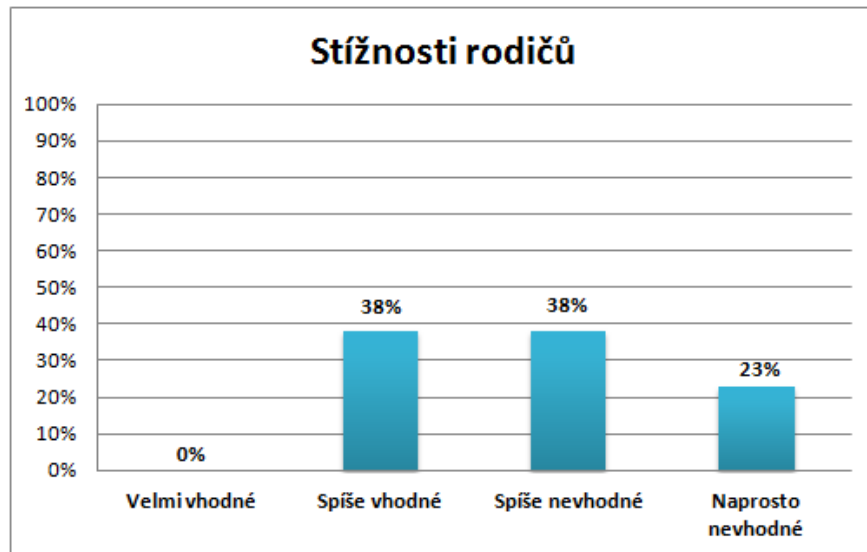
Výsledky standardizovaných testů

Toto kritérium je jedno z těch, kterému se nedostalo jednoznačného přijetí či odmítnutí respondenty, třetina z nich ho považuje za zcela či spíše nevhodné. Z komentářů vyplývá, že standardizované testy samy o sobě jsou nástrojem dobrým, avšak neberou v potaz kontext, ve kterém se škola a žáci nachází. „Standardizované testy jsou poměrně věrným podkladem pro porovnání škol, neberou však dobře v úvahu výchozí situaci (resp., musí pak být použity ve smyslu sledování posunu žáků, tj. přidané hodnoty školy).“ Jeden z respondentů zároveň v komentáři vyjádřil obavu, že výsledky testů mohou být školami záměrně ovlivňovány. „Standardizované testy nemusí mít vypovídající hodnotu, některé školy uměle ovlivňují testy tím, že horší žáci mají za povinnost zůstat v den testování doma, aby školy dosáhly dobrých výsledků.“ Problematice podobných neoficiálních aktivit ambiciózních ředitelů se podrobně věnujeme v předchozí práci. Obecně je složité tento jev nějak komentovat právě z toho důvodu, že oficiálně neexistuje, nicméně vzhledem k častým narážkám našich minulých i současných respondentů je potřeba brát ho v potaz.



Stížnosti rodičů

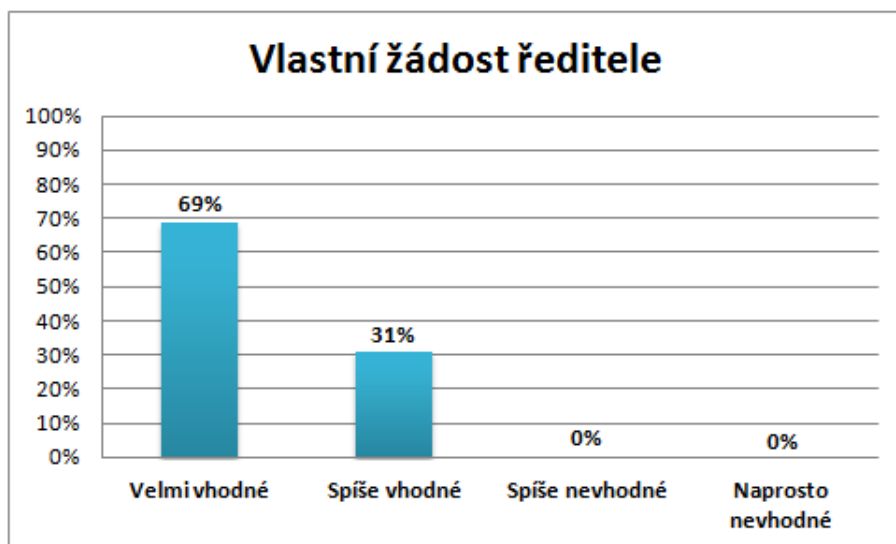
Toto kritérium je možno považovat spíše za jedno z těch méně vhodných, zároveň ohledně něho neexistuje příliš velká shoda. Problém je zde bezpochyby zejména jeho subjektivita. „*Rodičovská veřejnost je snadno manipulovatelná, ovlivněná sdělovacími prostředky.*“ Nicméně je v komentářích zmiňováno, že jako dílčí kritérium hodnocení mohou i názory rodičů posloužit dobře.



Vlastní žádost ředitele

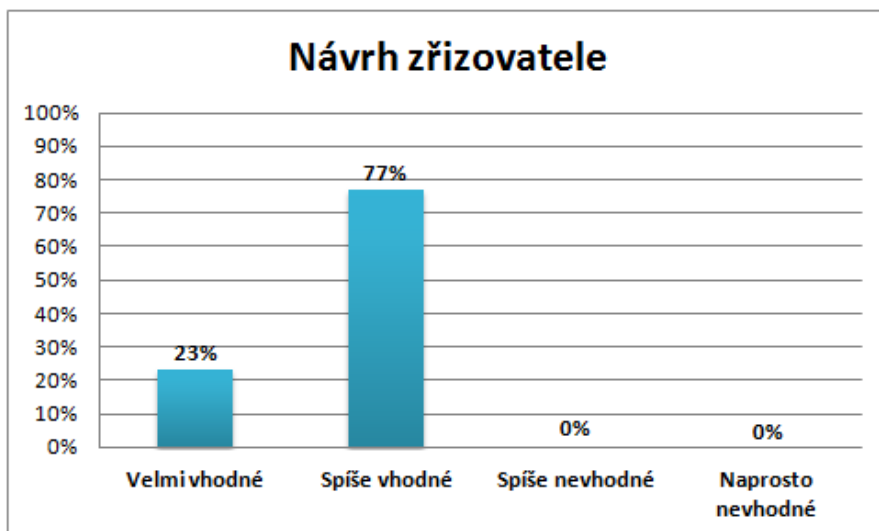
Vlastní žádost ředitele je kritériem, které všichni respondenti označili za velmi či spíše vhodné. Ředitel byl na základě šetření i rozhovorů identifikován jako zcela klíčová osoba v dalším ubírání škol. „*Klíčovou osobností je ředitel; pokud on nebude mít zájem, je celé práce marná.*“

Ředitel Šrámek v rozhovoru poukazuje na důležitost osoby ředitele – klíčová je jeho schopnost přesvědčit učitele, aby pracovali dle jeho představ a motivovat svůj učitelský sbor tak, aby se mu lépe čelilo tlaku, kterému bývá vystaven. Motivovat může finančně, podporou ve vzdělávání a zvýšením kvalifikace či vybudováním kvalitního technického zázemí. (L. Šrámek, 7.1. 2015)



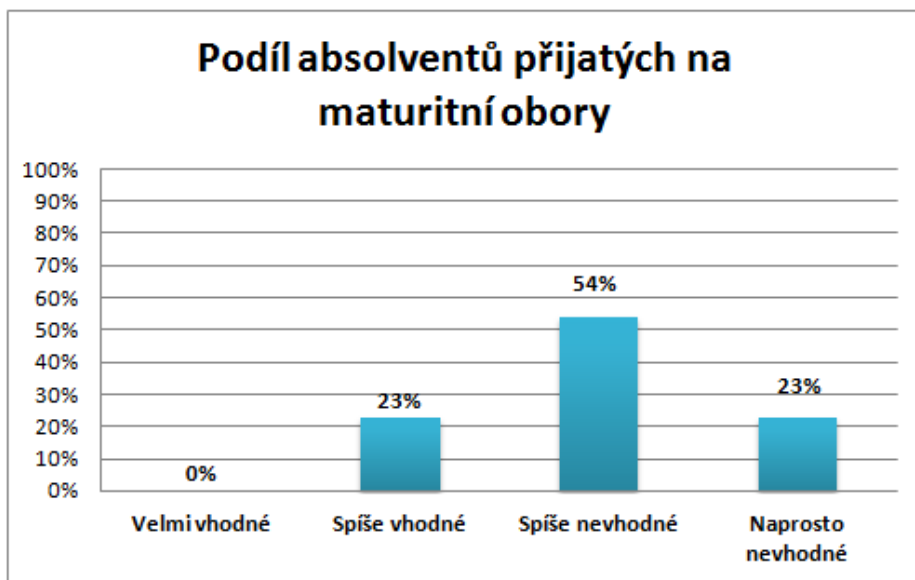
Návrh zřizovatele

I ohledně tohoto kritéria panovala mezi respondenty spíše shoda, respektive nikdo ho neoznačil za zcela či spíše nevhodné. Dle komentářů mívá zřizovatel dobrý přehled o situaci školy, zároveň by dle komentářů námi řešený program mohl pomoci zlepšit vztahy mezi zřizovatelem a školou.



Podíl absolventů přijatých na maturitní obory

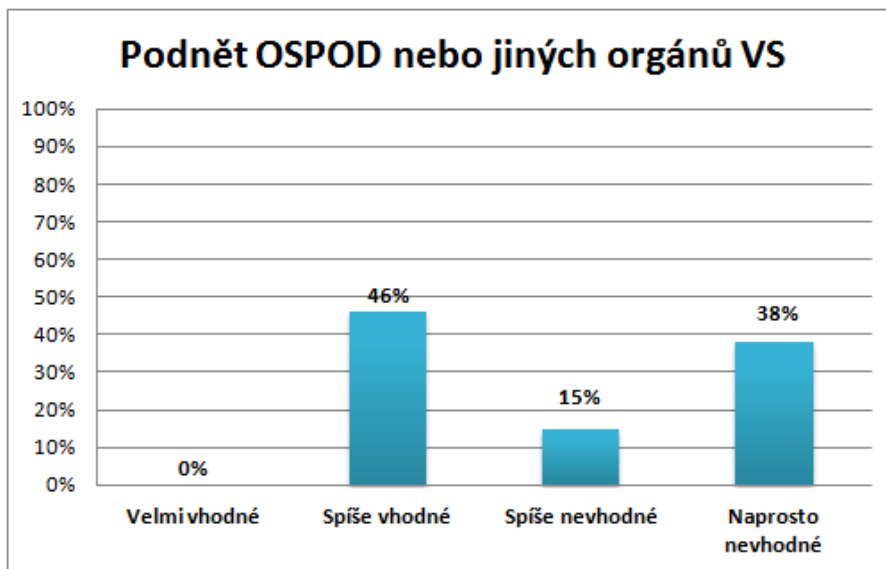
Za celkově ne příliš vhodné kritérium je experty považován podíl absolventů přijatých na maturitní obory. „Přijetí na maturitní obory je nevýznamné, významnější je počet přijatých, kteří studium úspěšně dokončí.“ Tento názor podporuje i ředitel Šrámek, který v rozhovoru uvádí příklad ze své školy, kde po nástupu zavedl přísnější podmínky pro klasifikaci. Bylo tomu tak z důvodu, že děti, zvyklé dostávat dobré známky za menší úsilí, často nabyly dojmu, že mohou jít na střední školu s maturitou. Ta však měla vyšší očekávání a děti, nezvyklé více pracovat, byly vyhozeny. (L. Šrámek, 7. 1. 2015) Další respondenti mluví o diskriminačním charakteru tohoto kritéria na sociálně ekonomické úrovni: „Kritérium přijatých absolventů je podle mě diskriminující, neboť pomoc může potřebovat škola, která může být v regionu s lépe postavenou sociální třídou. Při současném souboji středních škol o žáky je otázkou nerovnoměrné podmínky při přijímání žáků a tak v přijímání absolventů na střední maturitní školu ve finále největší roli hrát dojezdová vzdálenost od dané základní školy a ekonomické možnosti rodin žáků.“ Další komentář potenciální diskriminaci relativizuje: „Podíl absolventů na maturitních oborech bude u části škol diskriminovat málo (na maturitní obory jde velký počet žáků i z méně kvalitních škol, liší se spíše prestižnost škol, na které pak jdou, ale ať z dobrých tak méně dobrých jsou to maturitní obory).“



Podnět OSPOD nebo jiných orgánů veřejné správy

Na vhodnosti tohoto identifikátoru se respondenti příliš neshodli, nicméně je označen více za nevhodný a doporučováno jeho využití spíše okrajově, jako dílčí kritérium. „Podnět OSPOD považuji za kritérium velice okrajové, OSPOD navíc nebude ani příslušný pro hodnocení kvality školy.“ V komentářích zaznělo, že OSPOD mívá dobrý přehled o sociální situaci škol, pochybnosti jsou však ohledně jeho kompetencí

hodnocení kvality výuky. Ředitel Šrámek v rozhovoru nastínil, jak taková spolupráce školy a OSPODu funguje v praxi. Hovoří o kladných zkušenosti s úřadem na Praze 5, který se snaží získávat od školy informace o žácích, (absence, záškoláctví..) které následně uplatňuje při svém působení v rodinách, kde sleduje, proč k některým jevům dochází. (L. Šrámek, 7.1. 2015)

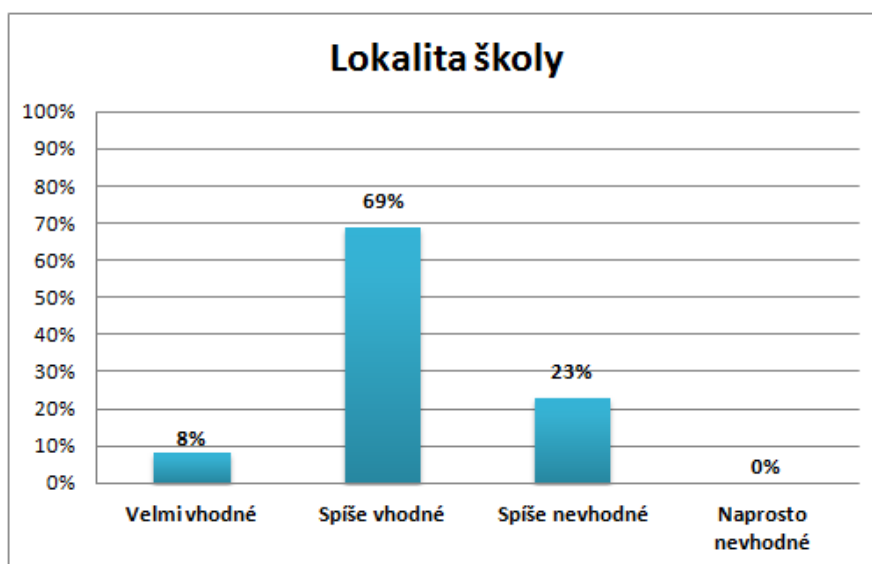


Lokalita školy

Většina respondentů se shoduje na vhodnosti tohoto kritéria. Žádoucí by bylo zařadit školu do podpůrného programu, pokud se nachází v těsné blízkosti některé z vyloučených lokalit. Důvody pro využití kritéria lokality školy jsou zjevné - je pravděpodobné, že ve vyloučených lokalitách bude žít větší množství sociálně znevýhodněných rodin, rodin s nižším socioekonomickým statusem a dle zákona o spádovosti se tyto děti budou nejspíš kumulovat v jedné či několika školách. Právě takto může dojít k již zmíněné ghettoizaci, již je v zájmu všech vhodné předcházet.

Praxe v České republice je v tomto ohledu různá, zajímavý je například případ z Kladna. Pro adresu Nám. Starosty Pavla, kde má hlášený trvalý pobyt většina kladenských osob bydlících na ubytovnách, byla až do roku 2013 spádovou školou ZŠ Vašatová, zcela běžná základní škola. Ve školním roce 2013/14 byly v ZŠ Pařížské, bývalé praktické ZŠ, otevřeny dvě třídy s běžným vzdělávacím programem pro 1.- 3. ročník, nicméně podle vzdělávacího programu praktické ZŠ se i nadále vzdělává většina dětí. Naprostá většina žáků školy pochází ze sociálně znevýhodňujícího prostředí, škola má zřízený přípravný ročník a sídlí zde Speciálně pedagogické centrum pro děti s mentálním, tělesným a kombinovaným postižením. Dne 1.1. 2014 se zřizovatelem ZŠ Pařížské stává statutární město Kladno

(doposud jím byl Středočeský kraj). 15. 1. 2014 vchází v platnost Obecně platná vyhláška č. 26/13, na jejímž základě se spádovou školou pro adresu Nám. Starosty Pavla stává právě ZŠ Pařížská, a to nehledě na fakt, že několik dalších škol se nachází podstatně blíže. Jedná se o silně prosegregační opatření.³ Opačný přístup můžeme sledovat například v Jablonci nad Nisou, kde byly v rámci základní školy, která je spádovou školou pro některé z vyloučených lokalit, zřízeny dvě třídy fungujících podle principů Montessori. Jedna pro žáky 1. - 2. ročníku, druhá pro žáky 3. - 5. ročníku.⁴⁵ Podobná snaha může do škol přivést nové učitele a energii.



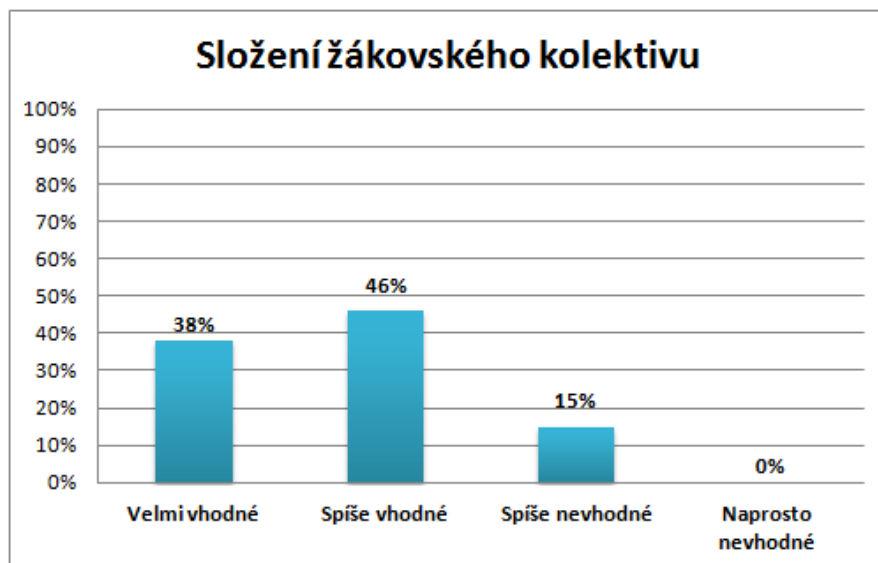
Složení žákovského kolektivu

Ohledně zařazení školy do programu na základě specifického složení žáků též panuje mezi experty víceméně shoda. Specifickým složením žáků je myšleno například větší množství dětí se speciálně vzdělávacími potřebami či sociálně znevýhodněných žáků.

3 Z e-mailové komunikace s Mgr. Vendulou Karasovou, koordinátorkou vzdělávacích aktivit v rámci Programu sociální integrace Člověka v Tísni v Kladně

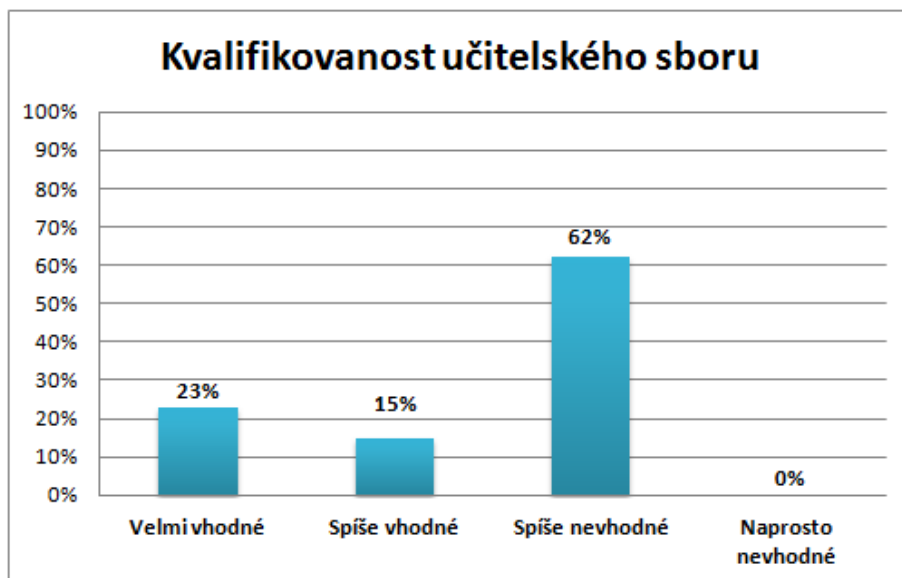
4 Hanyšová, M. *Zpráva o činnosti školy za školní rok 2012/13. ZŠ Jablonec nad Nisou, 5. května 76.*

5 Socio.faktor. *Analýza sociálně vyloučených lokalit a dostupnosti sociálních služeb prevence v těchto lokalitách v Libereckém kraji.* 64-65. Ostrava 2013



Kvalifikovanost učitelského sboru

Náš návrh kritéria zněl, aby škola byla do programu zařazena, vykazuje-li její pedagogický sbor nižší než obvyklou míru účasti na dalším vzdělávání a zároveň vyšší množství zaměstnanců bez příslušné kvalifikace. Záměr identifikovat školy pomocí tohoto ukazatele se setkal u respondentů spíše s nesouhlasem. Ředitel L. Šrámek v rozhovoru poukazuje spíše než na problém chybějící aprobace na důležitost nadšení a chuti učitelského sboru. Porovnává ZŠ Grafickou, kde již učitelé „ztratili“ chuť a nadšení, s její partnerskou školou v ústeckých Trmicích, kde je mladý a nadšený kolektiv pedagogů, zatím po dobu maximálně pěti let. Rozdíl v přístupu je dle L. Šrámka obrovský a odráží se na chuti žáků chodit do školy. Partnerství škol a výměnu zkušeností zároveň považuje za velmi efektivní formu vzdělávání pedagogů. (L. Šrámek, 7.1. 2015)



Shrnutí

Na základě komentářů lze konstatovat, že většina námi navrhovaných kritérií pro identifikaci škol, které by se potenciálně mohla stát "klientem" podpůrného programu, byla experty hodnocena víceméně kladně, nicméně často byla zdůrazňována důležitost multikriteriálního hodnocení, tedy že je nesprávné posuzovat situaci školy na základě jednoho či několika málo faktorů, ale podle mnoha kritérií dokázat rozpoznat celkovou situaci školy a té pak přizpůsobit podmínky pomoci. Zejména pak u kritérií, která mohou být ve svém důsledku hodnocena subjektivně. „Stížnosti rodičů, žádost ředitele, návrh zřizovatele, to vše jsou za některých okolností využitelná řešení, mohou být ovšem subjektivní. Pak je vhodnější vyžadovat kombinaci ukazatelů.“

„Obecně lze využít jakékoliv indikátoru, který dílčím způsobem popisuje fungování školy. Jde o to z něj vybrat důležité informace a křížově je prověřit.“

„Musí jít o komplexní vyhodnocování většiny kritérií, o komplexní pohled, nikoliv izolovaný.“

4.2 Rozhovory k navrhovaným opatřením

Byť jsme díky Delphi analýze získali poměrně širokou paletu různých názorů na možná pojmenování diskutovaných škol a navrhované indikátory, jak takové školy vybírat, rozhodli jsme se s několika odborníky provést ještě rozhovory, ve kterých jsme se zaměřili na již navržená opatření, jak vybraným

školám pomoci. Cíle a opatření k jejich naplnění podrobně popisujeme v kapitole 7. V této kapitole shrnujeme několik odborných pohledů na tato opatření a jejich vhodnost či praktickou uplatnitelnost. Díky rozhovorům jsme také schopni poukázat na možné slabé stránky některých opatření a možnosti, jak předcházet případným problémům. S odborníky jsme diskutovali všechna navrhovaná opatření (tak, jak jsou uvedena v kapitole 7), zde se ale soustředíme na ty oblasti, kde jsme narazili na zásadní zjištění a připomínky.

Jednou z vůbec prvních připomínek, na kterou i my upozorňujeme v této práci, je potřeba klást důraz na systematičnost, spolupráci všech aktérů zapojených v oblasti vzdělávání a celkově koordinovanou snahu o zlepšení. Byť se vzhledem k rozsahu této práce nemůžeme zaměřit na vzdělávání jako celek, a proto se soustředíme na pomoc znevýhodněným školám, obecně je třeba dbát na propojení různých programů tak, aby se vzájemně podporovaly a navazovaly. Straková: *"To, co hrozí, když se zaměříme jen na ty nejhorší, že i když se nám podaří je nějakým způsobem pozvednout, tak budou v tom systému pořád znevýhodnění. Tím konečným cílem by mělo být, aby ty děti byly vzdělávány společně a aby měly všechny takové vzdělání, které potřebují. Jde o to, že je třeba pomoci těm nejhorším školám, ale zároveň směřovat k tomu, aby se děti vzdělávaly společně, protože když ty nejhorší budou pořád někde odseparované, tak vždycky budou znevýhodněné tou separací."* Obecně je tedy nutné a) dbát na to, aby systém byl co nejvíce inkluzivní a nedocházelo k umělé homogenizaci školních kolektivů (koncentraci slabších/nadaných žáků ve stejných školách), b) podporovat pozitivní rozvoj školského systému jako takového, c) zároveň cíleně podporovat ty znevýhodněné školy.

4.2.1 Stanovení kompetenčně příslušných orgánů, které budou zodpovědné za podporu školy

Navrhovali jsme, aby vybrané orgány pomáhaly školám při identifikaci vhodných opatření, tvorbě rozvojových plánů, inovaci kurikulárních dokumentů a byly zapojeny do rozhodování o zapojení školy do dalších specifických programů a projektů. Samozřejmě je otázka, jak nejvhodnější orgán vybrat. Jako jedna z možných voleb se jeví například Česká školní inspekce, která má k této práci nejbližší a měla by pro ni být i nejlépe vybavena. Z rozhovorů však vyplynulo, že v současné době ČŠI není schopná poskytnout taková data, ze kterých by bylo možné alespoň určit ty školy, které vůbec pomoc potřebují. Bylo by tudíž třeba změnit práci školních inspektorů, aby vytvářeli podrobnější hodnotící zprávy (aby zprávy nesledovaly pouze formální charakteristiky školy, ale skutečně poukazovaly na konkrétní problémy školy a možná řešení). Vhodná je také spolupráce s pedagogicko-psychologickými poradnami, které mohou pomáhat zejména v oblastech práce s žáky se speciálními poruchami učení, poruchami

chování a podobně. Nezbytná by zřejmě byla i spolupráci např. s odpovídajícím školským odborem, zde ale podle odborníků může působit určité odcizení úředníků od učitelské profese. Úředníci často sledují spíše ekonomické a formální stránky vzdělávání, zaměřují se na fungování školy jako budovy, rozpočtové aspekty apod. Možným zdrojem zaujatých lidí se zájmem o školství by mohly být školské komise či výbory, případně školské rady samotných škol. Dalším problémem je, že spolupráce se školským odborem je možná pouze u obcí II. stupně, ty III. stupně nic takového nemají.

4.2.2 Zajištění kvalitního vedení školám vyžadujícím další podporu (zvláštní pravidla pro obsazení pozice ředitele, vyšší finanční ohodnocení)

Jak z Delphi analýzy tak z našich rozhovorů vyplynulo, že osoba ředitele školy je naprosto zásadní a často nejdůležitější jednotkou na cestě k tomu, zda se podaří dané škole a jejím žákům pomoci. Již v samotných výběrových řízeních se může projevit problém zmíněný v předchozím odstavci, totiž zaměření zodpovědných úředníků na ekonomické a technické aspekty školství. Jako nejvhodnější ředitel se pak jeví dobrý hospodář a "školník", aniž by byl kladen důraz i na jeho schopnost pracovat na pozitivních změnách, jeho vize a nápady. Výběr ředitele by tedy měl zohledňovat i další aspekty, aby ředitel byl později schopen motivovat učitele k pozitivním změnám, byl schopen školu dobře řídit, spolupracovat s dalšími orgány, využít pomoc z různých programů, když to bude pro školu přínosné. Jedním z velmi důležitých návrhů, jak ředitele motivovat k lepší práci, bylo lepší propracování kariérního řádu. Ředitelé by měli různé úrovně způsobilosti (odlišené i různým finančním hodnocením), s tím, že pro získání nejvyšší úrovně by daný ředitel musel být schopen převzít některou ze škol vyžadujících další podporu a pomoci jí k zlepšení. Straková: *"Čili nějaký kariérní řád by tohle mohl případně řešit tím, že by ti ředitelé měli automaticky definovanou tuhle dovednost, jako něco, co patří k práci špičkového ředitele. A to samozřejmě s sebou nese nutnost vůbec změnit pohled na kvalitu ředitelské práce, protože v současné době to sdílené přesvědčení v pedagogické komunitě i ve veřejnosti je, že ten ředitel, který je schopen si najít dobré děti, děti z dobrých rodin, tak je tím kvalitním ředitelem."*

Systém by ale měl ty dobré ředitele motivovat k tomu, aby se zapojili i do pomoci těm různě znevýhodněným školám (ve vyloučených lokalitách, s převahou žáků se vzdělávacími obtížemi apod.). Podle odborníků by tedy kvalitním ředitelem měl být ten, který prokáže, že je v jeho škole schopen dobře vzdělávat všechny děti, i ty, které jsou z rodin s nízkým SES, kde rodiny například nespolupracují apod. A ten by potom měl být také odměněn.

4.2.3 Zvýšení kvality pedagogického sboru (práce na školách vyžadujících další podporu součástí kariérního postupu, další vzdělávání)

Toto opatření se v rozhovorech jeví jako veskrze pozitivní, bylo by ale nutné učitele opravdu dostatečně motivovat, nejspíše finančně. Existují i učitelé, kteří práci ve školách vyžadujících další podporu považují za své poslání, pokud ale systém má motivovat učitelů co nejvíce, musí být kariérní postup dostatečně zajímavý. Hřebecký z EDUin například upozorňoval na to, že takováto mobilita (kdy by učitelé šli na určitou dobu učit do znevýhodněných škol) by mohla způsobovat problémy, jelikož by za učitele, který odešel hostovat jinde, bylo třeba hledat dočasnou náhradu. Vhodnější je tedy snaha motivovat učitele k dalšímu vzdělávání, pomáhat jim se sdílením zkušeností a postupů, které se třeba již osvědčily na jiné škole. Ředitel Šrámek jako jednu z možných dobrých cest navrhoval, aby některé kurzy dalšího vzdělávání vedli lidé, kteří mají s prací ve školách vyžadujících další podporu sami zkušenosti, aby se pro učitele nejednalo jen o další teoretické řeči. Důležitý je tedy důraz na praxi a výše zmíněné sdílení ověřených postupů.

4.2.4 Zajištění srovnatelného přístupu škol vyžadujících další podporu k materiálnímu a dalšímu zajištění jako u ostatních škol (pomoc s granty, podpora asistentů pedagoga apod.)

Z našich rozhovorů vyplynulo, že v dnešní době není ani tak problémem nedostatek peněz na materiální zajištění škol, vzhledem k prostředkům od státu i různým evropským programům je financí dostatek. Problémově se jeví spíše zmíněné evropské fondy, kdy výzvy v ČR jsou často nesystémové a nejsou dlouhodobé (Hřebecký). Peníze tedy přicházejí ve vlnách, namísto aby bylo zajištěno dlouhodobé a stabilní financování. Ředitelé se také potýkají s nemožností převést některé "nadbytečné" prostředky na mzdy pracovníků, jelikož tyto mohou být vázané na provoz (kde dobrý ředitel může náklady snížit).

V oblasti pomoci s grantovými žádostmi se např. podle doktorky Strakové jeví jako důležitější zjednodušit samotný systém, než školám pomáhat se ve složitém systému zorientovat a projít jím: "*Oni prostě na to, aby získali asistenta pedagoga, nebo aby získali osobního asistenta, tak neustále píšou nějaké granty, to je přeci děsné.*" Grantové žádosti se pak v mnoha případech složitě píšou na něco, co škola třeba ani nepotřebuje. Straková: "*Aby oni měli nějaký nárok na to, že když tam mají dítě, které potřebuje asistenta, aby ho prostě dostali, aniž budou psát nějaké nesmyslné granty, které zpravidla*

píší na nějaké úplně jiné věci, které často nepotřebují, jenom proto, aby do nich mohli nějakým způsobem vkloubit to, co potřebují, což je typicky nějaký ten asistent."

Vhodnou cestou je tedy zjednodušení celého systému a také umožnění převedení uspořené prostředků (např. z provozu) školy na mzdy učitelů, případně asistentů. To bude zaprvé motivovat ředitele ke snižování provozních nákladů a zároveň mu to umožní motivovat učitelský sbor formou finančních příspěvků.

4.2.5 Zamezení selekci dětí na vstupu do základního vzdělávání podle socioekonomického statusu i podle schopností (jednotná kritéria pro zápis ad.)

Mezi odborníky panuje shoda, že selekce dětí (byť není otevřeně vyjádřená) má negativní dopad na situaci v základním školství. Již při zápisu jsou některé znevýhodněné děti (romské děti, děti z rodin s nízkým socioekonomickým zázemím, děti z vyloučených lokalit) posílány do škol vyžadujících další podporu, protože existuje jakási shoda, že "tam se jim věnují". Tím pádem ale dochází k udržování a zhoršování již tak nevhodné situace. U daných škol se poté upevňuje negativní pověst a dobří žáci preventivně odcházejí jinam. Podle pana ředitele Šrámka by tedy bylo třeba pracovat i na veřejném obrazu daných škol, tzn. zdůrazňovat, že se jedná o normální základní školu se standardním vzdělávacím plánem, na kterou může nastoupit jakýkoliv žák. Zápis do základního vzdělávání musí být spravedlivé, nevychleňovat žáky podle rodinného zázemí či podobných atributů. Pokud dojde z nějakého důvodu k odkladu zápisu do ZŠ, mělo by se s rodinou daného žáka i žákem samotným během toho roku pracovat, aby se mohl rozvinout v těch oblastech, ve kterých zaostával, jen tak může mít odklad skutečný smysl.

Jednou z možností, jak zamezit selekci žáků na vstupu do základního vzdělávání je i povinná spádovost škol, tzn. určení, do jaké školy žáci z dané městské části či obce budou chodit. Podle doktorky Strakové je ale třeba se spádovostí pracovat opatrně, což se týká zejména vyloučených lokalit. Dávat pozor, aby v takové oblasti nevznikla základní škola, do které ještě povinně budou muset nastoupit všichni znevýhodnění žáci (riziko např. v oblasti romských ghett). Spádovost by měla být nastavena tak, aby žáky z vyloučených lokalit rovnoměrně rozdělila do různých škol a vzdělávali se tak ve třídách se všemi ostatními studenty.

4.2.6 Další návrhy a připomínky

Jedním z dále zmíněných návrhů bylo snížení počtu žáků ve třídě, případně širší možnosti dělení tříd na menší skupiny. To se často využívá při výuce jazyků, kde je kladen velký důraz na zapojení žáků a praktické použití jazyka (čtení textu, rozhovory, různá cvičení), velmi by to ale prospělo i v dalších předmětech, ať už by se jednalo o český jazyk či matematiku. Zejména ve školách s vysokým podílem sociálně či jinak znevýhodněných žáků je nutné věnovat jednotlivým žákům více pozornosti, blíže se jim věnovat, což ale ve velkých kolektivech není možné. Tomuto tvrzení ale oponuje řada výzkumů tvrdících, že kvalita učitele je výraznějším predátorem školní úspěšnosti dětí, než počet dětí ve třídě. Na druhou stranu je k diskusi, zdali by toto opatření nebylo v českém kontextu, vzhledem ke způsobu výuku a přístupu učitelů ve většině státních škol, přeci jen jedním z možných kroků. Šrámek: "*Pomohlo by, kdyby to byla třeba jedna hodina češtiny týdně, každá matematika, každý cizí jazyk.*"

Dále byla opět zmíněna nutnost zapracovat na lepší koordinaci práce různých aktérů a organizací. Vzdělávání se v ČR věnuje celá řada neziskových organizací, existují různé programy, jsou možnosti využít služeb školních psychologů, pedagogicko-psychologických poraden a podobně. Zejména v případě sociálně či jinak vyloučených rodin je třeba komunikovat s rodiči žáka partnersky, ale jasně a přímo. Říci jim přesně, na koho se mají obrátit, co mají požadovat, jak s jejich dítětem dále postupovat. Byť se to může zdát jako drobnost, je lepší místo slovního doporučení "najděte si tu a tu pedagogicko-psychologickou poradnu" dát rodičům přímo lístek s telefonním číslem na konkrétní poradnu a tím, co mají přesně požadovat (Hřebecký). Na škole by měla fungovat osoba určitého koordinátora (může to být někdo ze současného učitelského sboru, ředitel, metodik prevence) komunikace mezi školou a rodiči a jejich žáky.

A v neposlední řadě by také měly existovat jasnější postupy toho, jak se žákem, který se ocitl v potížích, pracovat. Byť se u každého žáka jedná o individuální případ, měl by existovat obecný postup, jak se například vzdělávací potíže řeší. Straková: "*Musí být nějaký systém, ten postup toho, jak to děláme. A to u nás není. Dost by pomohlo, kdyby ten postup byl nějak standardizovaný, aby to oni [učitelé] nemuseli moc řešit, ale bylo jasné: dítě zaostává - první krok, nepomáhá to, druhý krok...*"

5 Stanovení cílů

Na základě rozboru hodnot a obecných cílů, ke kterým naše práce směřuje, jsme se rozhodli za nejobecnější cíl vytyčit **“Zajistit maximální rozvinutí potenciálu každého žáka na základní škole”**. Zaměřujeme se tedy na to, aby si každý žák z formálního vzdělávání v období povinné školní docházky odnášel co nejvíce znalostí, dovedností a kompetencí.

Máme za to, že tohoto cíle je možno dosahovat dvěma základními, vzájemně komplementárními přístupy: zaprvé skrze **zvyšování kvality vzdělávání na všech školách**, zadruhé skrze **snížení nerovností ve vzdělávání** podporou těch, kdo jsou nejvíce ohroženi neúspěchem nebo vyloučením. První těchto přístupů je nepochybně možno rozpracovat na řadu dílčích cílů a podcílů a výběru vhodných návazných opatření je věnováno mnoho prostoru nejen v literatuře, ale i v ČR a pravděpodobně všech vzdělávacích systémech světa. Naší práci však, s ohledem na obecné zadání formulované v úvodu a stanovenou identifikaci veřejně-politického problému, zaměřujeme na druhou z těchto os a zabýváme se tím, jak k obecnému cíli přispět snížením nerovností v přístupu žáků ke kvalitnímu vzdělávání.

Je vhodné zdůraznit, že snížení nerovností ve vzdělávání chceme dosáhnout zlepšováním žáků, kteří mají výsledky podprůměrné. Domníváme se, v souladu s východisky popsány v první kapitole této práce, že fungující model třídy, ve které jsou spolu vzděláváni jak průměrní, tak nadprůměrní žáci s žáky, kteří se potýkají s problémy s učením, je výhodný pro všechny tyto skupiny. Větší důraz na individuální práci s žáky a včasné řešení problémů, které ve škole mají, má za cíl pomoci rozvinout na maximum potenciál každého dítěte - velmi nadané děti se v praxi rovněž často potýkají s tím, že jim klasický způsob výuky nemusí vyhovovat.

Stále relativně obecný cíl snižování nerovností je možno dále rozpracovat na konkrétnější úroveň operačních cílů, které již blíže předjímají směr jednotlivých návazných veřejně-politických intervencí. Jejich popis je přiložen v samostatné tabulce:

CÍLE	
	CELKOVÝ CÍL: Zajistit maximální rozvinutí potenciálu každého žáka na základní škole
1.	Zvýšit kvalitu vzdělávání na základních školách <i>Tento cíl dále nerozvíjíme, protože je mimo záběr naší práce</i>
2.	Snížit nerovnosti v přístupu ke vzdělání
2.1	Snížit rozdíly mezi školami zvýšením kvality těch, které se potýkají s problémy a potřebují další podporu
2.1.1	Identifikovat školy vyžadující další podporu
2.1.2	Zajistit školám vyžadujícím další podporu přístup k pomoci odpovídající jejich potřebám a situaci
2.1.3	Zajistit školám vyžadujícím další podporu kvalitní vedení
2.1.4	Zvýšit kvalitu pedagogického sboru škol vyžadujících další podporu
2.1.5	Zajistit srovnatelný přístup škol vyžadujících další podporu k materiálnímu a dalšímu zajištění, jako u ostatních škol
2.2	Snížit rozdíly mezi žáky v rámci škol zlepšením výsledků těch méně úspěšných
2.2.1	Zajistit “včasné varování” před neúspěchem žáků
2.2.2	Rozvíjet pozitivní vztah žáků ke škole a učení a podporovat jejich spolupráci
2.2.3	Zajistit cílenou podporu žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy
2.2.4	Zajistit přístup k dodatečným vzdělávacím službám žákům ohroženým školním neúspěchem
2.2.5	Omezit využívání nástrojů, které vedou k prohlubování problémů žáků s horšími vzdělávacími výsledky, zejména opakování ročníku
2.3	Snížit rozdíly v socioekonomickém složení jednotlivých škol, zejména zabránit vzniku škol

	homogenně navštěvovaných socioekonomicky znevýhodněnými žáky, typicky ve vyloučených lokalitách.
2.3.1	Zamezit selekci dětí na vstupu do základního vzdělávání podle socioekonomického statusu i podle schopností
2.3.2	Posilováním hlavního vzdělávacího proudu a jeho schopnosti nabídnout kvalitní vzdělání všem dětem (znevýhodněným i nadaným) snižovat význam praktických škol i alternativ pro nadané děti a děti ambicióznějších rodičů, zejména víceletých gymnázií
2.3.3	Podpořit socioekonomicky znevýhodněné rodiny v zájmu o vzdělávání dětí

5.1 Indikátory naplnění cílů

Z hlediska naplnění účelu strategie je klíčové dosažení obecnějších cílů, spíše než dílčích operativních, proto jsme se rozhodli indikátory navázat na ně. S ohledem na povahu problému a nutnost dlouhodobé perspektivy volíme ukazatele trendové, které umožňují pozorovat průběžný vývoj a jejich stanovení je méně náročné než v případě indikátorů s konkrétní cílovou hodnotou.

5.1.1 Snižit rozdíly mezi školami zvýšením kvality těch, které se potýkají s problémy a potřebují další podporu

- a) Rozptyl výsledků mezi jednotlivými základními školami v testování PISA a v testování ČŠI bude klesat.
- b) Podíl základních škol s více než 20 % žáků zařazených do úrovně 2 nebo nižší v jednotlivých testech PISA bude klesat.
- c) Rozptyl přidané hodnoty školy mezi testováním ČŠI v páté a deváté třídě mezi jednotlivými základními školami bude klesat.

5.1.2 Snižit rozdíly mezi žáky v rámci škol zlepšením výsledků těch méně úspěšných

- a) Vliv sociálního, ekonomického a kulturního statusu na výsledky žáků v testování PISA a obdobného ukazatele na výsledky v testování ČŠI bude klesat.

- b) Podíl žáků zařazených do úrovně 1 nebo nižší v jednotlivých testech PISA bude klesat.
- c) Rozptyl výsledků žáků v testování PISA a testování ČŠI se bude snižovat a zároveň nebude klesat podíl žáků v kategorii nejlepších výsledků.

5.1.3 Snížit rozdíly v socioekonomickém složení jednotlivých škol

- a) Rozptyl v rodinném zázemí žáků (měřeném nejvyšším dosaženým vzděláním rodičů) mezi jednotlivými základními školami bude klesat.
- b) Rozptyl počtu žáků se speciálními vzdělávacími potřebami mezi jednotlivými základními školami bude klesat.
- c) Podíl žáků zařazených mimo hlavní vzdělávací proud (vzdělávaných jinak než podle Rámcového vzdělávacího programu pro základní vzdělání „bez přívlastku“) bude klesat.
- d) Podíl žáků ve věku od 6 do 15 let zařazených do tříd nebo škol na základě přijímacího řízení (nebo jiné formy výběru žáků podle schopností) bude klesat.

6 Výběr variant

Na začátek této kapitoly představíme stručně naše návrhy a shluky nástrojů dle cílových skupin. Cílovou skupinou (target group) chápeme lidi a organizace, jejichž jednání nebo situace se má změnit, aby se vyřešil problém. Nebudeme dále rozpracovávat všechny nástroje a variantní politiky, ale pouze jednu, jak uvedeme níže. Samotná opatření jsou dále uvedena, rozpracovávána a spárována s konkrétními cíli v tabulce v kapitole 7. Nyní tedy následují shluky opatření dle cílových skupin:

➤ Školy

- podporovat docházku dětí ze sociálně znevýhodněných rodin
- každá škola si vytvoří metodiku zachycení žáků ohrožených školním neúspěchem a následných intervencí
- zajištění dostatečného množství speciálních pomůcek a učebních materiálů
- vyhradit prostředky na doučování žáků, kteří mají problém s učivem

➤ ČŠI

- vytvoření systému pro celoplošné testování všech základních škol
- vytvoření jednotné metodiky pro nakládání s výsledky testů zamezující jejich zneužití

➤ MŠMT

- vytvoření validního systému hodnocení kvality výuky (zahrnuje vzdělávací výsledky i další aspekty výuky)
- kariérní systém učitele, vyžadující, aby například učitelé gymnázií či lepších škol nejdříve učili na školách horších
- definice kritérií, na základě nichž budou mít školy přístup k dodatečnému financování
- vytvoření grantových výzev mířících na žáky a školy ohrožení neúspěchem
- nezavádět systém odměňující školy s dobrými výsledky
- zrušení praktických škol a omezení počtu víceletých gymnázií

- připravit metodický materiál pro školy, jak rozvíjet pozitivní vztah žáků ke škole a učení a podporovat jejich spolupráci
- dále rozvíjet kurikulární reformu a začleňovat do výuky moderní metody vyučování a průřezová témata

➤ Kraje a okresy

- spolupráce s příslušnými odbory na obecních a krajských úřadech při snaze identifikovat špatné školy na lokální úrovni
- zajištění financování pro dostatečný počet školních psychologů, asistentů pedagoga a speciálních pedagogů na problémových školách
- usnadnit nabírání asistentů pedagoga
- alokovat specifické prostředky na pozice speciálních pedagogů a školních psychologů

➤ Spolupráce více aktérů (ČŠI, neziskové organizace, školy, MŠMT, NIDV, OSPOD...)

- zajistit odbornost konkurzních komisí vybírajících ředitele
- u sociálně znevýhodněných rodin asistence pracovníků neziskových organizací při zápisu jejich dětí
- pomocí mediální kampaně vysvětlit veřejnosti výhody inkluzivního vzdělávání pro společnost i pro ně samotné
- home visiting v sociálně vyloučených rodinách
- provázání vzdělávací a sociální oblasti v péči o rodiny a děti (kvalitní sociální a komunitní práce)
- nastavit transparentní pravidla pro zápis dětí, tj. kompetence, které dítě musí splňovat
- další vzdělávání učitelů v diagnostice a práci s dětmi se SVP

Nyní dále rozpracujeme jen jednu z oblastí, kterým se v tomto textu věnujeme. Rozhodli jsme se vybrat tu část, která je podle nás pro úspěch implementace navrženého programu zásadní, a to sice způsob výběru škol do podpůrného programu. Vede nás k tomu několik důvodů: řada zahraničních výzkumů i názorů odborníků na vzdělávací ukazuje, že je (vedle dalších kroků) důležité sledovat 5-10% nejhorších

škol (respektive 5-10% nejhorších učitelů), kteréžto táhnou celý vzdělávací systém nejvíce dolů. Současně ale v České republice neexistuje komplexní systém sledování kvality škol a následné podpory těch s nejhoršími výsledky, ať si již pod pojem „výsledky“ dosadíme cokoliv – například výsledky standardizovaného testování či multikriteriálního mixed-design šetření. Toto téma, tj. určení nejhorších škol je také politicky velmi ožehavým tématem a je třeba velmi pečlivě zvažovat, jaké indikátory a jaké orgány (s jakými kompetencemi!) přizvat do procesu výběru problematických škol. Nesnažíme se navrhnout komplexní systém hodnocení kvality škol či kvality ve vzdělávání. Tomu se ostatně v posledních letech věnovala řada monografií či výzkumných publikací (například Kvalita ve vzdělávání). Oproti tomu se snažíme najít cestu, jak pomocí sledování vybraných indikátorů identifikovat ty školy, které jsou v systému nejvíce ohrožené školním neúspěchem. Má to však jeden problém. Informace, které jsou dostupné, jsou omezené, a to ze dvou důvodů: otázka školního neúspěchu a nekvalitního vzdělávání je velmi komplexní problematikou a nelze ji redukovat na jedno jediné číslo, například výsledek standardizovaného testu. Je potřeba doplnit ho o další kvalitativní i kvantitativní údaje dostupné o škole či o jejím okolí. Druhým důvodem problémové dostupnosti informací o ohrožených školách je dle našeho názoru nedostatečné množství dat o systému jako celku. Respektive dat je na Ministerstvu školství asi dostatek, ale neexistuje ucelená instituce, která by se věnovala analyzování a bádání o vzdělávacím systému jako celku. Tuto roli ještě před několika lety plnil Ústav pro informace ve vzdělávání, který byl ale ministrem Dobešem zrušen.

Cílem této části práce tak je pojmenovat různé (i disjunktní) varianty, které se pro téma výběru problematických škol do podpůrného programu nabízejí. Následně pojmenovat a definovat indikátory, pomocí nichž budeme tyto varianty posuzovat a následně vybrat variantu, která je podle této analýzy nejvhodnější.

6.1. Varianty řešení

Pro metodu Delphi jsme pojmenovali několik variantních řešení pro výběr problematických škol vyžadujících další podporu. Uvádíme je v pořadí s uvedením toho, kolik expertů z metody Delphi uvedlo, že se jedná o velmi či spíše vhodnou variantu:

- Vlastní žádost ředitele – 100%
- Návrh zřizovatele – 100%
- Složení žákovského kolektivu (například žáci se SPÚ či ohrožených školním neúspěchem) – 84%

- Lokalita školy – 77%
- Hodnocení České školní inspekce – 70%
- Výsledky standardizovaných testů – 61%
- Podnět OSPOD nebo jiných orgánů veřejné správy – 46%
- Stížnosti rodičů – 38%
- Kvalifikovanost učitelského sboru – 38%
- Podíl absolventů přijatých na maturitní obory – 23%

Z výsledků čteme, že pro identifikaci problémových škol je důležitá znalost lokálního kontextu a toho, které regiony a školy jsou nejvíce ohrožené školním neúspěchem. 100% souhlas zazníval u žádostí ředitele školy a zřizovatele školy, vysoko je postavená také lokalita školy a její okolí a kontext. Tyto výsledky tak můžeme přeložit jak důraz na lokální vzdělávací politiku a znalost svého regionu, které mohou vyústit například v Lokální vzdělávací strategii eliminace školního neúspěchu (právě k tomu doporučujeme projekt Otevřená škola v Jihlavě) Druhé prizma, kterým se na tento problém (a na tvorbu variantních politik) také můžeme podívat je systémové sledování informací o kvalitě vzdělávání ze strany Ministerstva školství, například pomocí standardizovaných testů či podnětů od České školní inspekce či OSPODu. Dalším faktorem, který můžeme při tvorbě variantních politik zohlednit je to, zdali je účast v programu podpory problematickým školám dobrovolná, kdo ji předkládá a následně o ní rozhoduje (Ministerstvo školství, zřizovatel, pedagogicko-psychologické poradny, ředitel školy) a kdo s ní musí souhlasit (zřizovatel, ředitel školy)

Můžeme tak pojmenovat několik variantních politik:

- **Lokální autoritativní:** návrh na zařazení do programu předkládá zřizovatel školy (obec či kraj) na základě proškolení pracovníků školského odboru školství v metodice výběru škol vyžadujících další podporu (znalost vzdělávacího kontextu, socio-ekonomické ukazatele, dětí s SPÚ a ohrožené školním neúspěchem, úroveň pedagogického leadershipu, aj.). O zařazení školy do programu následně rozhoduje lokální komise složená ze zástupců odboru školství zřizovatele, zkušeného ředitele jiné školy v regionu, místní pedagogicko-psychologické poradny, „patrona“ (superintendanta, viz další kapitola) či státu (Ministerstvo školství, Národní ústav pro vzdělávání).

- **Lokální autoritativní se souhlasem ředitele:** návrh na zařazení do programu předkládá zřizovatel školy (obec či kraj) na základě proškolení pracovníků odborů školství v metodice výběru škol vyžadujících další podporu (znalost vzdělávacího kontextu, socio-ekonomické ukazatele, dětí s SPÚ a ohrožené školním neúspěchem, úroveň pedagogického leadershipu, aj.). O zařazení školy do programu následně rozhoduje lokální komise složená ze zástupců odboru školství zřizovatele, zkušeného ředitele jiné školy v regionu, místní pedagogicko-psychologické poradny, „patrona“ (superintendanta, viz další kapitola) či státu (Ministerstvo školství, Národní ústav pro vzdělávání). O účasti v programu musí následně souhlasit i ředitel školy
- **Lokální dobrovolná se souhlasem zřizovatele:** návrh na zařazení do programu předkládá ředitel na základě zdůvodněné žádosti podložené stanoviskem České školní inspekce (například počet dětí s SPÚ a ohrožených školním neúspěchem) a OSPODu. O zařazení školy do programu následně rozhoduje lokální komise složená ze zástupců odboru školství zřizovatele, zkušeného ředitele jiné školy v regionu, místní pedagogicko-psychologické poradny, „patrona“ (superintendanta, viz další kapitola) či státu (Ministerstvo školství, Národní ústav pro vzdělávání).
- **Systémová autoritativní:** systémové sledování indikátorů kvality školy na základě zpráv České školní inspekce, podnětů od OSPODu, výročních zpráv školy (například počet dětí s SPÚ, počet dětí ohrožených školním neúspěchem), standardizovaného testování žáků a socio-ekonomických ukazatelů regionu (průměrná mzda, nezaměstnanost atd.). Návrh na zařazení školy do programu podpory předkládá státní orgán (Národní ústav pro vzdělávání, Ministerstvo školství) a o zařazení školy do programu rozhoduje pouze Ministerstvo školství
- **Systémová autoritativní se souhlasem ředitele:** systémové sledování indikátorů kvality školy na základě zpráv České školní inspekce, podnětů od OSPODu, výročních zpráv školy (například počet dětí s SPÚ, počet dětí ohrožených školním neúspěchem), standardizovaného testování žáků a socio-ekonomických ukazatelů regionu (průměrná mzda, nezaměstnanost atd.). Návrh na zařazení školy do programu podpory předkládá státní orgán (Národní ústav pro vzdělávání, Ministerstvo školství) a o zařazení školy do programu rozhoduje Ministerstvo školství a následně ho schvaluje ředitel školy.

6.2. Výběr hodnotících kritérií

Na základě námi realizovaných rozhovorů a šetření a také povahy námi řešeného problému jsme se rozhodli pro vícekritériální metodu výběru variantních politik, a to především s využitím kardinální a

ordinální stupnice, kdy se pokusíme seřadit jednotlivé varianty v uvedených kritériích. Kritéria jsou následující:

➤ **Subjektivní názor výzkumného týmu na účinnost dané varianty**

- Ordinální kritérium – jedná se o ordinální seřazení daných variant dle hodnocení výzkumného týmu s ohledem k odhadované účinnosti každé z variant. Přihlížíme také k provedeným výzkumným rozhovorům. Účinností rozumíme to, nakolik bude mít uvedená varianta očekávané výsledky vzhledem k problému, který v práci řešíme.

➤ **Názor expertů z šetření Delphi**

- Kardinální kritérium – jedná se o součet možností „velmi vhodné“ a „spíše vhodné“, které námi oslovení experti uvedli u té které varianty řešení. Jedná se o průměr kombinovaných variant řešení v konečném návrhu variantní politiky

➤ **Politická průchodnost**

- Ordinální kritérium – jedná se o ordinální seřazení daných variant dle hodnocení výzkumného týmu s odhadované politické průchodnosti každé z variant. Přihlížíme také k provedeným výzkumným rozhovorům. Politickou průchodností rozumíme to, do jaké míry je uvedená varianta přijatelná pro relevantní skupiny.

➤ **Administrativní proveditelnost**

- Ordinální kritérium – jedná se o ordinální seřazení daných variant dle hodnocení výzkumného týmu s ohledem k odhadované administrativní proveditelnosti každé z variant. Přihlížíme také k provedeným výzkumným rozhovorům. Administrativní proveditelností rozumíme to, nakolik je možné danou variantu skutečně implementovat v rámci možností dané instituce či orgánu. Vycházíme především z existujících kompetencí a personálních kapacit dané instituce.

6.3. Analýza a výběr konkrétní varianty

Následující tabulka předkládá hodnocení variantních politik dle výše uvedených kritérií. Hodnocení probíhalo tak, že jsme ve výzkumném týmu rozdělovali mezi 5 variantních politik u každého kritéria celkem 15 bodů dle toho, jak reálné a průchodné podle nás jsou. Čím více bodů daná varianta má, tím lépe.

Varianty/Kritéria	Účinnost	Delphi	Politická průchodnost	Administrativní proveditelnost	Počet bodů
1) Lokální autoritativní	1b.	76,7% à3b.	1b.	2b.	7b.
2) Lokální autoritativní se souhlasem ředitele	5b.	79,5% à4b.	3b.	2b.	14b.
3) Lokální dobrovolná se souhlasem zřizovatele	5b.	79,5% à 4b.	4b.	5b.	18b.
4) Systémová autoritativní	1b.	67,5% à2b.	2b.	3b.	8b.
5) Systémová autoritativní se souhlasem ředitele	3b.	73% à2b.	5b.	3b.	13b.

Z analýzy je patrné, že nevhodnějšími způsoby výběru škol do podpůrného programu jsou varianty 3 a 5. Důležitým faktorem budoucí úspěšnosti programu pak je souhlas ředitele školy se zařazením do programu či jeho vlastní iniciativa. Ředitel je klíčovou osobou pedagogické atmosféry školy a bez jeho podpory je šance na úspěch jakéhokoliv programu velmi omezená.

Lokální návrhy mají tu výhodu, že aktéři znají své školy a region velmi dobře, znají jejich kontext. Lokální komise, která by rozhodovala o zařazení školy do programu, by mohla zohlednit lokální znalost a zdroje. Velkým problémem na lokální úrovni (zřizovatelé, pedagogicko-psychologické poradny) je fakt, že aktéři si zde často nejsou dostatečně vědomi důležitých otázek rozvoje škol a pedagogického leadershipu. Zřizovatelé ani poradny často neposkytují školám odpovídající metodikou a pedagogickou podporu a vedení. Lidé na odborech školství dnes zatím nejsou odborníky na školství a pedagogiku, kteří by mohli kvalifikovaně posuzovat kvalitu škol a míru jejich ohrožení školním neúspěchem. Úředníci často sledují spíše ekonomické a formální stránky vzdělávání, zaměřují se na fungování školy jako budovy, rozpočtové aspekty apod. Důležitým průvodním procesem programu by tak mělo být další vzdělávání úředníků a

metodiků na straně zřizovatele a pedagogickou-psychologických poraden. Jednou z možností je vytvoření tzv. „patrona“ (superintendanta) pro několik škol (viz níže).

Z toho důvodu navrhujeme pro počátek programu smíšené navrhování škol do programu, a to jak na mikro, tak na makro úrovni. To znamená, že podnět na zařazení školy do programu by mohl vznést jak zřizovatel, tak ale i státní instituce či samotný ředitel. Ředitel musí se zařazením do programu vždy dříve či později souhlasit. Ať již podnět o zařazení podá kdokoliv, o samotné rozhodnutí učiní lokální komise složená ze zástupců zřizovatele, škol, pedagogickou-psychologických poraden, „patrona“, státních institucí (Ministerstvo školství, NÚV). Dlouhodobým cílem programu by vedle toho bylo vzdělávání lokální aktérů (školské odbory, patroni, poradny) v identifikaci škol ohrožených školním neúspěchem tak, aby dlouhodobě hlavní zodpovědnost za navrhování škol do programu ležela na lokálních aktérech. Důležitou roli při navrhování a výběru škol do programu hraje a bude hrát Česká školní inspekce, která má k této práci nejbližší a měla by pro ni být i nejlépe vybavena. Z rozhovorů však vyplynulo, že v současné době ČŠI není schopná poskytnout taková data, ze kterých by bylo možné alespoň určit ty školy, které vůbec pomoc potřebují. Bylo by tudíž třeba změnit práci školních inspektorů, aby vytvářeli podrobnější hodnotící zprávy (aby zprávy nebyly unifikované, ale skutečně poukazyvaly na konkrétní problémy školy a možná řešení), který by mohli využít aktéři jak na státní, tak na lokální úrovni.

7 Návrh opatření

Návrhy opatření jsme se rozhodli rozdělit do tří “pilířů” podle dílčích cílů, které všechny směřují ke snižování nerovností ve vzdělávání, zejména těch, kdo jsou ohroženi neúspěchem. Jednotlivé pilíře přitom využívají různé typy nástrojů - finančních, regulačních i informačních. Všechna opatření byla koncipována tak, aby mohla být prováděna přímo naším klientem, Ministerstvem školství, mládeže a tělovýchovy.

První pilíř opatření je tvořen novým intervenčním programem zacíleným speciálně na školy, které se potýkají s největšími problémy. Druhý pilíř je pak zaměřený na omezení školního neúspěchu na úrovni individuálních žáků, byť i zde samozřejmě bude většina intervencí prováděna skrze školy samotné. Poslední pilíř se zaměřuje na rozdíly v socioekonomickém složení žáků jednotlivých základních škol a usiluje o odstranění strukturálních bariér, které nerovnováhu umožňují.

Přestože navrhujeme do opatření zahrnout i soukromé a církevní školy, v některých případech to nebude možné - například proto, že MŠMT nemá vliv na výběr jejich ředitelů.

	CÍLE	OPATŘENÍ
	CELKOVÝ CÍL: Zajistit maximální rozvinutí potenciálu každého žáka na základní škole	
1.	Zvýšit kvalitu vzdělávání na základních školách <i>Tento cíl dále nerozvíjíme, protože je mimo záběr naší práce</i>	
2.	Snížit nerovnosti v přístupu ke vzdělání	
2.1	Snížit rozdíly mezi školami zvýšením kvality těch, které se potýkají s problémy a	a. Vytvořit zvláštní program pro školy vyžadující

	potřebují další podporu	další podporu.
2.1.1	Identifikovat školy vyžadující další podporu	<p>a. Vytvořit multikriteriální hodnotící mechanismus</p> <p>b. Nastavit pravidla pro využívání dat (zejména výsledků standardizovaných testů) tak, aby se zabránilo jejich zneužití</p>
2.1.2	Zajistit školám vyžadujícím další podporu přístup k pomoci odpovídající jejich potřebám a situaci	a. Stanovit kompetenčně příslušné orgány, které budou zodpovědné za podporu školy při identifikaci vhodných opatření, tvorbě rozvojových plánů, inovaci kurikulárních dokumentů a které budou zapojeny do rozhodování o zapojení školy do dalších specifických programů a projektů
2.1.3	Zajistit školám vyžadujícím další podporu kvalitní vedení	<p>a. Zavést zvláštní pravidla pro obsazování a rozhodování komisí vybírajících ředitele</p> <p>b. Navýšit finanční ohodnocení ředitelů vybraných ve výběrových řízeních na školy vyžadující další podporu</p> <p>c. Vytvořit systém pravidelné supervize, mentoringu a vzdělávání ředitelů na vybraných školách</p>
2.1.4	Zvýšit kvalitu pedagogického sboru škol vyžadujících další podporu	<p>a. Zahrnout práci ve školách vyžadujících další podporu do kariérního řádu učitelů jako součást kariérního postupu</p> <p>b. Finančně zajistit další vzdělávání učitelů na školách vyžadujících další podporu</p>

		c. Zvýšit podíl pracovního času učitelů na školách vyžadujících další podporu určeného na další vzdělávání (a úměrně tomu navýšit počet jejich učitelů tak, aby byly schopné zachovat stávající objem výuky)
2.1.5	Zajistit srovnatelný přístup škol vyžadujících další podporu k materiálnímu a dalšímu zajištění, jako u ostatních škol	a. Poskytnout školám vyžadujícím další podporu specifickou administrativně-technickou pomocí při podávání grantových a projektových žádostí b. Zvláštními projektovými výzvami zajistit financování speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů pedagoga na školách vyžadujících další podporu
2.2	Snížit rozdíly mezi žáky v rámci škol zlepšením výsledků těch méně úspěšných	
2.2.1	Zajistit “včasné varování” před neúspěchem žáků	a. Vytvořit soubor metodických doporučení pro školy a učitele, jak hrozící neúspěch žáků včasné rozpoznávat, a zajistit jejich proškolení v práci s ním; do doporučení zahrnout pestrou škálu metod od standardizovaných testů nebo kvalitativní identifikace učitelem až peer assessment nebo posilování sebehodnotících schopností dětí a vytváření bezpečného prostředí tak, aby si byly samy schopny říct o pomoc b. Výsledky testů organizovaných ČŠI školám předávat způsobem, který umožní jejich využití

		<p>pro včasné varování před školním neúspěchem jednotlivých žáků</p> <p>c. Vypracovat studii proveditelnosti zavedení nástrojů včasné identifikace žáků ohrožených školním neúspěchem na základě metod analýzy velkých dat</p>
2.2.2	Rozvíjet pozitivní vztah žáků ke škole a učení a podporovat jejich spolupráci	<p>a. Podporovat implementaci moderních a pestrých forem výuky a činit ji tak přitažlivější a srozumitelnější pro žáky</p> <p>b. Finančně podporovat školní kluby a další aktivity ve škole mimo vlastní výuku, které směřují ke zlepšování vztahu žáků ke škole a mezi sebou a k vytváření bezpečného prostředí</p> <p>c. Aktualizovat existující metodické materiály a nástroje pro sebehodnocení škol v oblasti školního klimatu a vztahu žáků k učení a zajistit jejich rozšíření na školy</p> <p>d. Rozpracovat metodiku ČŠI pro hodnocení klimatu školy a posílit její roli jako poradního orgánu pro přenos dobré praxe mezi jednotlivými školami</p> <p>e. Pokračovat v implementaci základních principů kurikulární reformy a průběžnou revizí kurikulárních dokumentů založenou na evaluaci stávající praxe usilovat o to, aby vzdělávací obsah byl pro žáky stále relevantní, aktuální a atraktivní</p>
2.2.3	Zajistit cílenou podporu žáků se specifickými	a. Vytvořit stabilní systém financování školních

	vzdělávacími potřebami a problémy	<p>psychologů, speciálních pedagogů a asistentů učitelů zohledňující potřeby žáků na jednotlivých školách</p> <p>b. Zajistit dostupnost dalšího vzdělávání učitelů v oblasti identifikace specifických vzdělávacích potřeb dětí a práce s nimi</p> <p>c. Všechny učební a metodické materiály vytvořené z veřejných prostředků distribuovat pod otevřenými licencemi</p> <p>d. Vytvořit vzorovou školní metodiku identifikace speciálních vzdělávacích potřeb žáků a jejich podpory</p> <p>e. Zajistit dostupnost všech uvedených materiálů online, v přehledné a snadno dostupné formě</p>
2.2.4	Zajistit přístup k dodatečným vzdělávacím službám žákům ohroženým školním neúspěchem	<p>a. Hradit účast žáků ohrožených školním neúspěchem na doučovacích a dalších podpůrných aktivitách</p> <p>b. Do činnosti školních klubů podpořených z veřejných prostředků zahrnout příležitosti pro společné vypracovávání domácích úkolů se zvláštním zaměřením na žáky ohrožené školním neúspěchem</p>
2.2.5	Omezit využívání nástrojů, které vedou k prohlubování problémů žáků s horšími vzdělávacími výsledky, zejména opakování ročníku	<p>a. Metodickým pokynem stanovit podmínky, za kterých může být žákovi nařízeno opakování ročníku tak, aby k němu mohlo být přistoupeno až po vyčerpání všech ostatních nástrojů pro sanaci školního neúspěchu</p>

		b. Žákům nesplňujícím požadavky pro ukončení ročníku umožnit prodloužení jejich plnění ve vybraných předmětech v následujícím roce (opakování ročníku jen v některých předmětech)
2.3	Snížit rozdíly v socioekonomickém složení jednotlivých škol , zejména zabránit vzniku škol homogenně navštěvovaných socioekonomicky znevýhodněnými žáky, typicky ve vyloučených lokalitách.	
2.3.1	Zamezit selekci dětí na vstupu do základního vzdělávání podle socioekonomického statusu i podle schopností	<p>a. Stanovit jednotná kritéria pro zápis dětí do prvních tříd základních škol, tak aby znemožňovala výběr dětí na základě schopností nebo rodinného zázemí</p> <p>b. Podpořit přítomnost sociálních pracovníků u zápisu do školy jako podpory rodiny hrazením jejich nákladů neziskovým organizacím</p>
2.3.2	Posilováním hlavního vzdělávacího proudu a jeho schopnosti nabídnout kvalitní vzdělání všem dětem (znevýhodněným i nadaným) snižovat význam praktických škol i alternativ pro nadané děti a děti ambicióznějších rodičů, zejména víceletých gymnázií	<p>a. Zajistit dostupnost dalšího vzdělávání učitelů škol hlavního proudu v metodách vzdělávání znevýhodněných i nadaných dětí a heterogenních třídních kolektivů</p> <p>b. Pomocí mediální kampaně zvyšovat povědomí veřejnosti o výhodách inkluzivního vzdělávání pro společnost i žáky</p>
2.3.3	Podpořit socioekonomicky znevýhodněné rodiny v zájmu o vzdělávání dětí	a. Finančně podpořit projekty neziskových organizací zaměřené na práci se

		socioekonomicky znevýhodněnými rodinami b. Prozkoumat možnosti integrace a koordinace služeb v sociální a vzdělávací oblasti poskytovaných na lokální / komunální úrovni
--	--	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

7.1 Program pro školy vyžadující další podporu

První pilíř představuje nejrozsáhlejší a zřejmě nejnákladnější část námi navržené strategie. Předkládáme návrh programu, do kterého by byly zařazovány školy potýkající se s problémy, a kterým by byla poskytována cílená podpora reflektující jejich potřeby a výzvy, kterým čelí. Předpokládáme, že do programu by se mohlo výhledově zapojit 5 až 10 % českých základních škol, tedy zhruba dvě až čtyři sta z nich. Při návrhu parametrů programu jsme řešili několik základních otázek: 1) jakým způsobem a na základě jakých kritérií vybrat školy, které budou do projektu zapojeny, 2) jaká podpůrná opatření školám nabídnout a 3) jakým způsobem zajistit hladkou terminaci programu po dosažení stanovených cílů.

7.1.1 Výběr škol zapojených do programu

Způsob výběru škol do programu včetně procesu, který nás k volbě tohoto modelu vedl, je podrobně popsán v předchozí kapitole. Klíčovým aspektem výběrového procesu je především multikriteriálnost hodnocení, která kompenzuje omezenou validitu nebo reliabilitu jednotlivých hledisek, a vtažení širšího spektra aktérů do rozhodnutí tak, aby byla zajištěna identifikace školy s programem a tím posílena šance na jeho úspěch.

7.1.2 Podpůrná opatření

Jednotlivá opatření na podporu škol zařazených do programu jsou popsána v tabulce výše, řada z nich si ale zaslouží podrobnější komentář a rozvedení.

V první řadě stojí za zdůraznění, že jsme se po úvaze rozhodli do programu nezařadit přímou finanční pomoc školám, resp. navýšení příspěvku na činnost. Veškeré poskytnuté finanční prostředky jsou

účelově vázány, zejména na platy speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů učitelů s ohledem na potřeby konkrétní školy, potažmo na navýšení platů ředitelů a další vzdělávání učitelů i vedení škol. Vedlo nás k tomu několik důvodů: 1) přímá plošná finanční pomoc školám vyžadujícím další podporu by mohla vést k problémům při terminaci programu - vyřazení školy z něj a ukončení intervence by znamenalo náhlý výpadek rozpočtových příjmů školy, který by mohl vést k opětovnému zhoršení situace, 2) i podle samotných ředitelů, se kterými jsme hovořili, nejsou prostředky na materiálně-technické vybavení hlavním problémem při zajišťování kvality škol - projektů, grantů a výzev je k dispozici dostatek, je ale třeba je efektivně využít, a konečně 3) plošné rozdělování finančních prostředků by mohlo motivovat k zapojení do programu i školy, které se ve skutečnosti s žádnými neobvyklými problémy nepotýkají a o ostatní formy podpory nemají zájem.

Klíčovou složkou programu je ustanovení orgánů kompetenčně zodpovědných za adresování pomoci školám. Navrhujeme zavedení "patronů", kteří by měli v gesci vždy hned několik škol a plnili několik rolí: 1) spolurozhodovali o konkrétních intervencích, které budou na škole provedeny, s ohledem na její situaci, potřeby a zájem, 2) metodicky, informačně a administrativně (ve spolupráci s příslušnými odbory obecních úřadů) podporovali školy v zapojení do dalších programů, projektů a grantových výzev, 3) poskytovali nebo zprostředkovali poradenství školám v klíčových oblastech včetně inovace školních vzdělávacích programů a volby vhodného dalšího vzdělávání učitelů a 4) zajišťovali přenos zkušeností a příkladů dobré praxe mezi jednotlivými školami, potažmo zprostředkovali navazování kontaktů mezi nimi. Právě tito patroni mají hrát hlavní roli při přizpůsobování formy a objemu nabídnuté podpory konkrétní škole. Svou práci budou koordinovat s místně příslušnými pedagogicko-psychologickými poradnami, zřizovateli a vycházet i z dostupných hodnocení a stanovisek ČŠI. Patrony doporučujeme rekrutovat z řad bývalých ředitelů škol nebo dalších zkušených profesionálů dlouhodobě působících ve vzdělávání, vybírat je v otevřených výběrových řízeních vždy pro konkrétní geografickou oblast a významnou pozornost věnovat jejich odborné přípravě a školení.

Zvláštní důležitost pro zlepšení školy má osoba jejího ředitele. Součástí navržených opatření je tedy jeho přímá metodická podpora, supervize a mentoring tam, kde o to ředitel projeví zájem. Pokud v době, kdy je škola zařazena do programu dojde k novému výběrovému řízení na post ředitele, ať už z jakéhokoli důvodu, navrhujeme využít mechanismu cílicího na zvýšení konkurence a přilákání kvalitních a ambiciózních uchazečů. Doporučujeme pro tento účel přijmout zvláštní standardy pro obsazování výběrových komisí a jejich rozhodování tak, aby byla zaručena nezájatost procesu a schopnost komise posoudit kvality každého kandidáta a jeho projektu ve vztahu k potřebám konkrétní školy. Současně

doporučujeme navýšit hrubý plat ředitele takto vybraného na školy zařazené do programu o 10.000 Kč měsíčně z rozpočtu programu, a to až do skončení jeho prvního řádného funkčního období. V neposlední řadě by měla být práce ředitele ve školách vyžadujících další podporu zohledněna v kariérním řádu, který ale zatím není zavedený.

Kvalita práce učitelského sboru je nepochybně dalším rozhodujícím faktorem pro zlepšení škol vyžadujících další podporu. Součástí návrhu programu je proto i opatření na navýšení objemu času, kteří učitelé zapojených škol budou věnovat dalšímu vzdělávání, bude-li to pro danou školu vyhodnoceno jako přínosné. Takové vzdělávání by mělo být zaměřeno zejména na oblasti spojené s prevencí školního neúspěchu, práci se žáky se speciálními vzdělávacími potřebami, moderní vyučovací metody podporující aktivní zapojení žáků a rozvoj jejich vnitřní motivace, inkluzivní vzdělávání a vzdělávání heterogenních tříd, kde jsou žáci nadaní i znevýhodnění a v neposlední řadě na využívání existujících nástrojů a metodik. Nejsou tím ale vyloučena ani školení zaměřená na oborově specifické didaktiky a další. Pro umožnění zvýšení intenzity dalšího vzdělávání učitelů doporučujeme dočasné navýšení úvazků školy z prostředků programu tak, aby bylo umožněno zachování stávajícího objemu výuky.

Současně navrhuje zohlednit práci ve školách vyžadujících další podporu v kariérním řádu učitele a tím motivovat kvalitní a ambiciózní pedagogy k působení tam, kde jsou potřeba nejvíce. Přesná podoba tohoto opatření ale bude závislá na podobě kariérního řádu a není ji tedy možno v tuto chvíli blíže specifikovat.

Posledním významným opatřením zařazeným do programu je financování speciálních pedagogů, školních psychologů a asistentů učitelů. Jelikož jde o finančně velmi nákladné opatření, k jeho využití bude přikročeno pouze na těch školách, u kterých budou identifikovány problémy, které je vhodně řešit právě tímto způsobem. Implementace opatření navíc bude prováděna v synergii s existujícími programy a dalšími zdroji financování, zejména programy ESIF.

7.1.3 Délka a ukončení intervence na zapojených školách

Důležitou otázkou při řízení programu je i způsob, jakým bude rozhodnuto o ukončení intervence na jednotlivých školách. Jakkoli mohou mít problémy řady konkrétních škol dlouhodobý charakter, který není možné vyřešit několika jednorázovými opatřeními, trvalé zařazení omezené skupiny škol do jakéhokoli programu by pouze vedlo k posílení jejich výlučnosti, nepochybně záhy negativně konotované. Cílem programu není vytvářet zvláštní kategorie škol s odlišnými režimy, ale naopak

narovnat podmínky mezi školami tak, aby snesly porovnání jedna s druhou a všechny nabízely žákům kvalitní vzdělávání směřující k maximálnímu rozvinutí jejich potenciálu (viz cíle výše). S vědomým těchto úskalí navrhuje, aby:

1. zapojení školy do programu bylo ukončeno rozhodnutím stejné komise, která rozhodla o zařazení, na základě a) nově proběhnutého hodnocení ČŠI, b) stanoviska ředitele školy a c) stanoviska pověřeného “patrona”; a současně aby zapojení do programu trvalo vždy nejméně tři roky a v žádném případě nepřekročilo deset let.
2. Rozhodnutí stejnou komisí je důležité pro konzistenci celého procesu. “Stejnou komisí” se ale v tomto případě samozřejmě myslí identická *organizační jednotka*, jejíž personální složení se může, a zřejmě i bude, v čase měnit.

Důležité je, že navržené parametry programu umožňují, aby vyřazování z něj mělo podobu postupného utlumování aktivit. Zatímco ve vrcholné fázi intervence může být škola zapojena do většiny nebo i všech shora uvedených opatření, s postupným řešením problémů a náběhem dalších komplementárních projektů a programů může být postupně upouštěno od využívání řady nástrojů, takže v závěrečné fázi zapojení už mohou zbývat jen průběžné konzultace s patronem. Role patrona v tomto procesu bude nepochybně výrazná a je tedy nutné, aby byl na tento úkol náležitě připraven v rámci odborné přípravy zmíněné výše.

S ukončením zařazení do programu může být spojeno riziko opětovného vynoření předchozích problémů. Doporučujeme proto pověřit ČŠI věnováním zvláštní pozornosti školám vyřazeným z programu po dobu nejméně následujících pěti let, přičemž tato “pozornost” by neměla mít podobu hloubkových kontrol na místě, jako spíš monitorování kvantitativních indikátorů a výročních konzultací s vedením školy.

7.2 Podpora žáků ohrožených školním neúspěchem

Další opatření, která navrhuje, by umožnila snižování rozdílů mezi žáky školy tím, že dojde ke zlepšení výsledků těch méně úspěšných. Jejich cílem je naučit školy lépe a včas podchycovat školní neúspěch a poskytovat žákům dostatečnou cílenou podporu, která by dokázala vyrovnat jejich počáteční znevýhodnění a dál pracovat na zlepšení v problémových oblastech.

7.2.1 Včasné varování před neúspěchem žáků

Klíčem k poskytnutí podpory slabšímu žákovi však musí být včasná identifikace jeho problému. Dobrým řešením by dle našeho názoru mohlo být vytvoření souborů metodických doporučení, která by školám objasňovala, jakými způsoby je možné včas rozeznat, že je dítě ohroženo školním neúspěchem. Navrhované postupy by měly být různorodé a zahrnovat široké spektrum možností identifikace těchto žáků – od standardizovaného testování, až po vlastní úvahu učitele. Dalším vhodným nástrojem, který by školy mohly využívat, jsou výsledky testování ČŠI – ty by však musely být školám předávány vhodným způsobem, aby mohly jako klíč posloužit. Zásadní by měla být specifikace oblastí, ve kterých se žák potýká s problémy a především rychlost, se kterou by se informace ke škole dostaly.

7.2.2 Cílená podpora žáků se specifickými vzdělávacími potřebami a problémy

Úloha učitele, případně školního psychologa nebo výchovného poradce, by v procesu identifikace žáků ohrožených školním neúspěchem měla být velmi zásadní. Je to právě učitel, kdo s žáky přichází do každodenního kontaktu po dobu několika let a má tak možnost zaznamenat, že u dítěte dochází k zhoršení. Z tohoto důvodu navrhujeme zajistit větší dostupnost dalšího vzdělávání pedagogů právě v problematice práce s žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a jejich identifikace, například pomocí dotací na poskytování vzdělávacích kurzů v rámci DVPP právě s tímto zaměřením.

Možnost vzhledu další osoby, přímo zaměřené na práci s dětmi, které se potýkají s nějakým problémem, by měla být zajištěna pomocí přítomnosti školních psychologů nebo pedagogických asistentů. Zásadní problém je však financování těchto pozic. Z rozhovoru s ředitelem Šrámkem vyplynulo, že především s udržení dostatečného počtu pedagogických asistentů může mít škola problém. Jednak jde o pozici s velmi nízkým platovým ohodnocením a krom toho je přítomnost asistenta ve třídě vázána na dítě, na které bylo o asistenta zažádáno. To platí i přesto, že asistent pedagoga nemá sloužit pouze jako pomocná ruka pro toto konkrétní dítě, ale má podle potřeb pomáhat celé třídě - „(...) *asistent pedagoga je sice přidělován do tříd, ve kterých jsou vzděláváni žáci se speciálními vzdělávacími potřebami, jeho úkolem ale není „pouhá“ práce s konkrétním žákem nebo konkrétní skupinou žáků; asistent pedagoga má asistovat učiteli v širším spektru jeho činností (čímž umožňuje učiteli, aby i on sám věnoval více času a pozornosti podpoře žáků s postižením/znevýhodněním)*“ (asistentpedagoga.cz). V případě, že dané dítě školu opustí, nemůže asistent dále ve třídě vykonávat práci, i když se v ní nachází další děti, kterým může problémy s výukou usnadnit. Lepším řešením by v tomto případě mohlo být například navázání funkce

asistenta pedagoga na celou třídu, případně na skupinu dětí se zvláštními vzdělávacími potřebami napříč ročníky, kterým by se asistent mohl podle potřeby věnovat.

7.2.3 Rozvíjení pozitivního vztahu žáků ke škole a podpora jejich spolupráce

Velký dopad na výsledky žáků sebou nese i prostředí školy, kterou navštěvují. V tomto případě se nejedná primárně o materiální stránku prostředí školy, ale především o její klima a vztahy jak mezi žáky a pedagogy, tak mezi žáky navzájem. Pocit fungující komunity a sounáležitosti se školou může mít na žáky značný vliv – slouží jako další motivace k aktivní docházce do školy a vytváří prostor pro spolupráci žáků a upevnění jejich vztahů. Pozitivní klima třídy může žákům pomoci s posilováním sebevědomí při řešení zadaných úkolů. V našich opatřeních navrhujeme posilovat pozitivní klima například větší finanční podporou školních klubů a jiných mimoškolních aktivit a akcí, které by pomohly žákům si kladný vztah ke škole a kolektivu vytvořit.

Pozitivní klima ve třídě v kombinaci s pro žáky atraktivní výukou vytváří prostředí pro větší zapojení žáka do výuky. To ve výsledku přináší například pozitiva v podobě menších problémů s vyrušováním a lepší výsledky studentů ve standardizovaných testech. (Holcombe, Wang 2010: 638) Ke zlepšení by tudíž mohlo přispět zatraktivnění výuky, což je v současné době České republiky velmi aktuální výzva nejen pro školy, které pracují v obtížných podmínkách.

Součástí navržených opatření je rovněž větší důraz na sebereflexi školy, zaměřenou právě na schopnost zajistit pozitivní klima. Školy by mohly vycházet jednak z hodnocení ČŠI, která by mohla rovněž zajišťovat sdílení zkušeností mezi školami, důležitá by ale měla být i metodická podpora sebehodnocení škol.

7.2.4 Dodatečné vzdělávací služby pro žáky ohrožené školním neúspěchem

V zahraničí osvědčeným způsobem, jak minimalizovat neúspěch žáků, je zajišťování dodatečných vzdělávacích služeb. V českém prostředí provádí doučování žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí v rámci svých programů některé neziskové organizace (např. Člověk v tísni nebo Diakonie ČCE). Doučování v tomto případě zajišťují většinou dobrovolníci, kteří se s dítětem pravidelně setkávají a pomáhají mu v těch oblastech výuky, ve kterých je dítě slabší a vykazuje horší prospěch. V rozhovoru ředitel Šrámek uváděl, že tyto programy jsou dobré, ale často rodina žáka musí splnit velké množství různých podmínek, aby dítě zůstalo v programu zařazeno. Druhou možností je, že škola nabídne doučování vlastními

pedagogy – podle zkušeností pana ředitele však může nastat problém s tím, že pro dítě je učitel příliš propojen se školou a může k doučování v důsledku toho zaujímat stejně negativní postoj, jako k povinné školní docházce. Zásadním problémem tohoto řešení je fakt, že škola často nemusí mít dostatečné finanční prostředky na ohodnocování pedagogů za tyto aktivity, které vykonávají navíc, mimo svůj standardní úvazek. Dobrým opatřením by se tudíž jevilo větší finanční podpoření těchto aktivit, ať zajišťovaných neziskovou organizací, nebo školou – ta by mohla využít vlastních pedagogů, nebo v případě potřeby zajistit tuto službu externistou.

Druhou možností, jak dětem zajistit další aktivity, které podpoří jejich šanci ve škole uspět, je zařazení společného vypracovávání úkolů do činnosti školních klubů. Ty jsou zřizované při některých školách a působí v podstatě podobně jako školní družina, pouze se zaměřením na starší děti (nejčastěji žáky druhého stupně, nebo nižších ročníků víceletých gymnázií) a tomu odpovídajícím programem. Posláním obou institucí je především zajištění smysluplného trávení mimoškolního času v pro žáky bezpečném prostředí. Zařazení společné práce na domácích úkolech by jednak umožnilo poskytnout žákům ten druh pomoci, který nemusí být v silách jejich rodin, navíc by mohlo podpořit spolupráci mezi žáky. V rámci tohoto opatření by bylo vhodné financovat krom standardního dozoru nad žáky v klubu navíc ještě osobu, která by se věnovala 1-2 hodiny denně právě pouze pomoci žákům s přípravou na hodiny.

7.2.5 Zamezovat opakování ročníků

Tento bod můžeme nalézt mezi doporučeními OECD na zamezování neúspěchu žáků ve školách. *„Nejefektivnější strategií, jak se vypořádat s mezerami v učivu a vyhnout se opakování ročníku, je vypořádat se s problémy již v průběhu daného školního roku – tj.*

odpovídajícím způsobem reagovat na průběžné a ucelené hodnocení a poskytovat včasnou a pravidelnou podporu, a tak upevňovat znalosti žáka a jeho metakognitivní dovednosti”. (OECD 2012: 51). V ČR je v případě neúspěchu v jednom předmětu a nesložení reparaátu žák nucen opakovat celý ročník znovu. To je velmi nevyhovujícím řešením jak pro vyučujícího, který je nucen se v mnoha případech vyrovnávat s narušením třídního kolektivu starším, často problémovým dítětem, ale především pro žáka samotného. Řešením není (ale podle zkušeností jednoho z námi dotazovaných expertů k tomu může docházet) zmírnění klasifikace – které sice zapříčiní to, že ročník bez propadnutí absolvuje větší část dětí, ale má velmi nežádoucí dopady v dlouhodobém horizontu – neposkytuje žákům relevantní údaj o jejich vědomostech, jejichž nedostatek může vést k neúspěchu v navazujícím studiu na střední škole. Jedním z

našich návrhů v této oblasti je vydání jasných metodických pokynů, které by upravovali, v jakém případě může k opakování ročníku dojít. Opakování by mělo být myslitelná varianta pouze v případě, kdy všechny ostatní způsoby (pomoc asistenta pedagoga, doučování atd.) selhaly. Negativní dopady opakování ročníků by se mohli rovněž výrazně omezit v případě, kdy by bylo žákovi umožněno opakovat pouze předmět, ve kterém neuspěl a po případné individuální práci na zlepšení by mohl složit např. určitý typ rozdílové zkoušky a následně pokračovat ve vzdělávání v kolektivu původní třídy, se svými vrstevníky.

7.3 Snížování rozdílů v socioekonomickém složení jednotlivých škol

Velký problém může představovat vznik škol, ve kterých bude docházet k velké koncentraci žáků, kteří pochází ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí. Taková situace je velmi obtížná pro školu, která musí čelit mnoha výzvám, které sebou toto homogenní složení školy přináší a je velkým problémem především pro žáky.

7.3.1 Posilování hlavního vzdělávacího proudu a jeho schopnosti nabídnout kvalitní vzdělání všem dětem

Vzdělávání v běžných základních školách by mělo být natolik kvalitní a schopné rozvíjet žáky s naprosto rozdílnými schopnostmi, že by se mohlo stát alternativou jak pro nadané děti, které v dnešní době odchází na víceletá gymnázia, tak pro děti, které mají nějaké speciální vzdělávací potřeby a v současnosti v mnoha případech navštěvují praktické školy. Zlepšení hlavního vzdělávacího proudu by mohlo podpořit další vzdělávání pedagogů právě v tom, jak správně a smysluplně pracovat v třídním kolektivu s dětmi nadanými, i znevýhodněnými. Mezi další z potřebných opatření řadíme i mediální kampaň, která by pomohla širší veřejnosti osvětlit principy a výhody inkluzivního vzdělávání, jenž v současnosti stále ještě nepatří k obecně známým konceptům.

7.3.2 Zamezování selekci dětí na vstupu do základního vzdělávání podle socioekonomického statusu i podle schopností

Jako velmi závažný problém se jeví selekce dětí při vstupu do základní školy. Jednak se může jednat o selekci na základě schopností, krom toho jsme se během rozhovorů s experty v rámci předchozího kurzu

setkali i s několika zkušenostmi se selekcí dětí podle (předpokládaného) socioekonomického statusu rodiny. Taková praxe samozřejmě není podle zákona přípustná, může k ní však docházet díky nedostatečné zkušenosti rodičů a jejich informovanosti o právech dítěte. Velmi podstatné je stanovení jednotných a naprosto transparentních kritérií pro zápis do základních škol, která by tyto typy selekce naprosto vylučovala. Jedním z opatření, které by umožnilo zamezovat manipulací u zápisu do základní školy, je například podpora přítomnosti sociálního pracovníka u zápisu. Náklady na práci sociálního pracovníka by byly uhrazeny neziskovou organizací, která ho zaměstnává a jeho přítomnost by dětem z horšího rodinného zázemí poskytla oporu a výrazně omezila šance školy na „odsunutí“ nechtěného žáka do jiných škol.

7.3.3 Podpora socioekonomicky znevýhodněné rodiny v zájmu o vzdělávání dítěte

Zájem rodiny o vzdělávání dítěte může kladně ovlivňovat motivaci dítěte k učení, školní docházku a díky tomu i jeho výsledky. Jako jedno z opatření navrhuje další finanční podporu neziskovým organizacím, které s dětmi z rodin se špatným socioekonomickým zázemím pracují, například vyhlášením grantového řízení k podpoře tohoto typu práce se znevýhodněnou mládeží.

7.4 Náročnost na zdroje

Celkové náklady na realizaci zde uvedených opatření odhadujeme na základě předběžné kalkulace na cca 500 až 600 milionů Kč ročně. Zásadním parametrem rozhodujícím o finanční náročnosti opatření je počet podpořených škol a žáků - program je tedy možno realizovat i se sníženým objemem prostředků, pokud bude snížen zejména počet škol zapojených do prvního pilíře. A naopak, pokud průběžná a ex-post evaluace ukáže udržitelné pozitivní dopady na podpořené školy a žáky, opatření mohou být navýšením prostředků snadno rozšířena i na další, bez nutnosti zásadní úpravy pravidel a mechanismů. Současně opatření uvedená v tomto dokumentu částečně nahradí některé již existující rozvojové programy MŠMT (např. program na financování asistentů pedagogů nebo rozvojový program na podporu škol, které realizují inkluzivní vzdělávání), čímž vzniknou úspory v objemu cca 150 mil. Kč oproti rozpočtu na rok 2014, které je třeba odečíst od kalkulace výše.

Kromě přímých finančních výdajů bude realizace opatření klást nároky i na organizační zdroje příslušných orgánů veřejné správy. Přesné vyčíslení těchto nákladů je v této chvíli obtížné, předpokládáme ale, že řada úkolů může být pokryta v rámci stávajících kapacit.

8 Závěr

Domníváme se, že přetrvávající nerovnosti v přístupu ke vzdělávání jsou jednou z hlavních bariér pro maximální rozvinutí schopností každého žáka v českých školách. Negativní dopady se projevují v ekonomické i sociální rovině a nevyužitý potenciál mnoha jedinců je unikající příležitostí pro udržitelný růst celé společnosti. Pro našeho klienta, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy, jsme proto navrhli soubor opatření, která cílí na zlepšení tohoto stavu.

V naší práci jsme vycházeli především z předchozí analýzy nerovností ve výsledcích škol zpracované v minulém semestru v rámci předmětu Metody analýzy politik. V potaz jsme také vzali některé existující veřejněpolitické dokumenty a při návrhu politik jsme vycházeli mimo jiné z existující praxe (dobré i kritizované, domácí i zahraniční) a především z názorů konzultovaných odborníků. Základem pro naši normativní orientaci jsou koncepty rovnosti šancí a utilitaristické pojetí prospěchu celé společnosti, které se promítají do modelu inkluzivního vzdělávání.

Navržená opatření jsme rozdělili do tří hlavních pilířů, podle jejich zaměření. První, nejrozsáhlejší a finančně nejnáročnější skupinu opatření tvoří program zaměřený na školy potýkající se s největšími problémy, přičemž kromě otázky, jak těmto školám pomoci, jsme se zabývali i tím, jak je identifikovat, do programu zařadit a kdy a jak jejich zařazení později opět ukončit. Druhá skupina opatření míří na podporu žáků ohrožených školním neúspěchem. Zde klademe důraz na systém včasného varování a dostupnost dodatečné podpory včetně doučování, které by měly nahradit stávající systém trestů a propadávání. Zatřetí a v neposlední řadě doporučujeme přijmout vybraná opatření usilující o potlačení fenoménu vyloučených, "jednobarevných" škol, stejně jako pro zvýšení atraktivity hlavního vzdělávacího proudu a posílení jeho schopnosti vzdělávat jak děti znevýhodněné, tak výjimečně nadané.

Řešení řady otázek otevřených v této práci je složité a nejednoznačné. Příkladem může být diskuse, jakým způsobem a na základě jakých kritérií školy do programu zařazovat. Nároky kladené na takový systém jsou několikeré: Zaprvé je třeba hledat takové nástroje a indikátory, které dokážou odhalit skutečné problémy, se kterými se školy potýkají, a umožní tak zacílit podporu na ty školy, které ji potřebují nejvíc - a to jak pokud jde o reliabilitu a validitu hodnocení, tak pokud jde o jeho šíři a schopnost postihnout různorodé problémy škol vyžadujících další podporu. Zadruhé je třeba hledat kritéria, která nebudou podléhat subjektivnímu zaujetí nebo politickým tlakům a partikulárním zájmům. A zatřetí by způsob hodnocení škol měl být neinvazivní a neohrožující, už proto, že pokud program nebude kladně přijat samotnou školou a jejím vedením, může být jen těžko úspěšný.

I přes vědomí těchto a řady dalších úskalí věříme, že navržený postup přispěje ke zlepšení situace, kterou považujeme za alarmující. Odhadnuté náklady na realizaci opatření přitom nejsou nízké, ale ani zásadně nepřesahují výdaje věnované na jiné intervenční programy, jsme tedy přesvědčeni, že implementace doporučení je možná i bez zásadní změny systému financování českého školství nebo výrazného navýšení prostředků, které do něj plynou - byť i to by mohlo řadě věcí pomoci.

Zdroje

CPIV. *Zpráva o stavu inkluzivního vzdělávání v České republice 2012*. Centra Podpory Inkluzivního Vzdělávání 2012. ISBN 978-80-87652-73-2 Dostupné z: <http://www.cpiv.cz/zpravy-o-stavu-iv.html>

Equity of the European Educational Systems: A Set of Indicators. *European Group of Research on Equity of the Educational Systems* [online]. Belgie, 2004 [cit. 2014-08-12]. Dostupné z: <http://www.okm.gov.hu/download.php?docID=296>

FÉROVÁ ŠKOLA. *Podporujeme školy, které vytváří spravedlivé podmínky pro všechny děti!* Liga Lidských Práv 2009. [cit.27.4.2014] Dostupné z: <http://www.ferovaskola.cz/>

GREGER, David. Vzdělanostní nerovnosti v teoretické reflexi. In: MATĚJŮ, Petr a Jana STRAKOVÁ. *(Ne)rovné šance na vzdělání: Vzdělanostní nerovnosti v České republice*. Vydání první. Praha: Academia, 2011, s. 21-40. ISBN 978-80-200-1947-9.

Český statistický úřad. *Zaměstnanost a nezaměstnanost podle výsledků VŠPS - čtvrtletní údaje 3. čtvrtletí 2014*. [cit.2.1.2015] Dostupné z: <http://www.czso.cz/csu/2014edicniplan.nsf/p/250128-14>

HARRINGTON, Austin. Klasická sociální teorie I: souvislosti a počátky. In: HARRINGTON, Austin. *Moderní sociální teorie*. Vyd. 1. Praha: Portál, 2006, s. 46-72. ISBN 80-7367-093-3.

Hanyšová, M. *Zpráva o činnosti školy za školní rok 2012/13. ZŠ Jablonec nad Nisou, 5. května 76*. Dostupné z: <http://www.zsjbc5kvetna.cz/dokumenty/vyrocnizprava-skoly-za-rok-20122013>

ITKONEN, Tiina, et al. Disability or learning difficulty? Politicians or educators? Constructing special education in Finland and the United States. 2010.

JAHNUKAINEN, Markku. Different strategies, different outcomes? The history and trends of the inclusive and special education in Alberta (Canada) and in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 2011, 55.5: 489-502.

MŠMT, *Dlouhodobý záměr vzdělávání a rozvoje vzdělávací soustavy České republiky na období 2015 -2020*. Návrh materiálu pro jednání porady vedení. Pracovní verze. 90. s

MŠMT, *Národní akční plán inkluzivního vzdělání*. Praha 2010

RADA EU. *Council Conclusions on a strategic framework for European cooperation in education and training ("ET 2020")*. 2941th Education, Youth and Culture Council meeting. Brussels, 12. May 2009. Dostupné z: http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/107622.pdf

ROMEACZ. *Otevřený dopis členů týmu NAPIV premiéru Nečasovi a ministru Dobešovi*, Romea.cz, Praha, 31.5.2011 13:49. [cit.27.4.2014] Dostupné z: <http://www.romea.cz/cz/zpravy/otevreny-dopis-clenu-tymu-napiv-premieru-necasovi-a-ministru-dobesovi>

Socio.faktor. *Analýza sociálně vyloučených lokalit a dostupnosti sociálních služeb prevence v těchto lokalitách v Libereckém kraji*. 64-65. Ostrava 2013. Dostupné z: <http://odbor-socialni.kraj-lbc.cz/getFile/case:show/id:206646>.

ZILCHER, Ladislav. *Analýza používaných inkluzivně didaktických strategií v ČR a USA*. Ústí nad Labem: Univerzita Jana Evangelisty Purkyně v Ústí nad Labem, 2013. 164 s. Monografie. ISBN 978-80-7414-680-0.

LINSTONE, Harold A. a Murray TUROFF. *The Delphi Method: Techniques and Applications*. 2002. Dostupné z: <http://is.njit.edu/pubs/delphibook/delphibook.pdf>

EGEROVÁ, D., MUŽÍK, J. Aplikace metody Delphi při expertním stanovení faktorů ovlivňujících efektivnost e-learningu ve vzdělávání pracovníků v malých a středních podnicích. *E+M Ekonomie a management*. 2010, s. 137-152. Dostupné z: http://www.ekonomie-management.cz/download/1331826760_1072/13_egerova.pdf

OFSTED. *The framework for school inspection*. 2015. [cit.15.1.2015] Dostupné z: https://www.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/389974/The_framework_for_school_inspection.pdf

MUIJS, D. *Improving Failing Schools: Towards a Research Based Model, Stating the problem - what are failing schools?*, 20th Annual World International Congress for School Effectiveness and Improvement. 2007. [cit.15.1.2015] Dostupné z: <http://www.fm-kp.si/zalozba/ISBN/978-961-6573-65-8/077-090.pdf>

ADAMS Richard. *Inspection system for state schools has significant problems, Ofsted to be told*. The Guardian. 2014. [cit.15.1.2015] Dostupné z: <http://www.theguardian.com/education/2014/mar/05/ofsted-inspection-system-state-school-problems-ascl>

OECD (2012), *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>

www.asistentpedagoga.cz , Náplň práce. Dostupné z:<http://www.asistentpedagoga.cz/napln-prace>

WANG, Ming-Te; HOLCOMBE, Rebecca. Adolescents' perceptions of school environment, engagement, and academic achievement in middle school. *American Educational Research Journal*, 2010, 47.3: 633-662.

E-mailová konverzace s Mgr. Vendulou Karasovou, koordinátorkou vzdělávacích aktivit v rámci Programu sociální integrace Člověka v Tísni v Kladně z 28. 1. 2015

**Příloha č. 1: Seznam oslovených respondentů z metody Delphi
(v závorce číslo kola, jehož se respondent zúčastnil)**

PhDr., Mgr., Bc. Martin Březina, ředitel ZŠ Stoliňská (1, 2)

Mgr. Tomáš Komrská, ředitel ZŠ Korunovační (1)

Mgr. Libor Šrámek, ředitel ZŠ Drtinova (1)

Mgr. Jan Musil, ředitel ZŠ M. C. Skłodowské

Mgr. Jana Neudertová, ředitelka ZŠ Ratibořická

PhDr. Josef Basl, PhD., ČŠI (1, 2)

Mgr. Petr Suchomel, Dr., ČŠI (1, 2)

RnDr. Jana Palečková, ČŠI (1, 2)

Mgr. Bc. Filip Kuchař, odbor školství MČ Praha 7 (2)

Mgr. Michal Vlach, MŠMT

PhDr. Gabriela Mikulková, NÚV (2)

Mgr. Matěj Seifert, NÚV (1, 2)

Dipl. Psych. Jeannette Kovaříková, NÚV

PhDr. Hana Šmejkalová, NÚV (1)

Mgr. Barbora Neuwirthová (2)

RnDr. Jana Straková, Phd., PedF UK (1, 2)

PhDr. David Greger, Phd. PedF UK

Doc. PhDr. Arnošt Veselý, PhD., ISS FSV UK, CESES (1, 2)

Doc. Jaroslav Kalous PhD., ISS FSV UK, CESES (1, 2)

RnDr. Ondřej Štefl, Csc., SCIO (1)

Mgr. Jan Hučín, SCIO (1, 2)

Mgr. Bohumil Kartous, EDUin (1, 2)

Mgr. Jindra Vaňková, zástupkyně ředitele ZŠ Stoliňská