

Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření

Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu
Partnerství pro vzdělávání 2030+

Autoři / **Vladimír Srb**
Lenka Felcmanová
Silvie Pýchová



Partnerství
pro vzdělávání
2030+



stálá konference asociací ve vzdělávání

Jak zlepšovat učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR prostřednictvím středního článku a dalších opatření

Zkušenosti a návrhy z prvního roku projektu
Partnerství pro vzdělávání 2030+

Vladimír Srb, Lenka Felcmanová, Silvie Pýchová

Redakční a editorské práce: Lukáš Klimeš, Magda Černá, Jakub Novák
Jazyková korektura: Tereza Ladová, Soňa Čapková
Grafické zpracování: Hedvika Člupná

Vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s., (skav.cz) v roce
2021 v rámci projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ za finanční
podpory Nadace České spořitelny a Nadace RSJ.

ISBN: 978-80-907826-1-7

Obsah

1. Úvod aneb Podle jakých principů pracujeme v Partnerství pro vzdělávání 2030+	4
2. Jak poznáme, že se zlepšuje učení a wellbeing všech žáků	8
2.1 Proč směřujeme k práci s měřitelnými indikátory a z čeho vycházíme	8
2.2 Jak vzniká návrh indikátorů pro náš projekt	8
2.3 První pracovní verze návrhu indikátorů	9
2.4 Chceme se učit ze zkušeností území, kterým se daří překonávat sociální podmínky	14
2.5 Závěr	14
3. Proč a jak podporovat wellbeing ve vzdělávání	15
3.1 Proč je důležité se wellbeingem ve vzdělávání zabývat?	15
3.2 Dopady pandemie covid-19	17
3.3 Proč je důležité podporovat wellbeing ve školách?	17
3.4 Definice wellbeingu	18
3.5 Hodnocení wellbeingu dětí	21
3.6 Principy, ze kterých by měla systémová podpora wellbeingu ve vzdělávání vycházet	21
3.6.1 Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve vzdělávání	22
3.6.2 Respekt k jednotlivci	22
3.6.3 Aktivní zapojení	22
3.6.4 Očekávání úspěchu	23
3.6.5 Partnerství a spolupráce	23
3.6.6 Zajištění bezpečí	23
3.6.7 Opatření založená na důkazech	24
3.7 Oblasti podpory wellbeingu	24
3.8 Rizika spojená se zaváděním systémové podpory wellbeingu	25
3.9 Systémová opatření v podpoře wellbeingu	26
3.10 Podpora wellbeingu = klíč k harmonickému vývoji dětí	27
3.11 Závěr	28
3.12 Další dokumenty, které pracovní skupina Wellbeing v rámci své odborné činnosti připravila	28
4. Proč a jak vytvořit efektivní střední článek	29
4.1 Úvod	29
4.2 Kdo jsme a jak jsme pracovali	29
4.3 Jak je střední článek definován ve Strategii 2030+	30
4.4 Aktuální informace MŠMT o pilotáži středního článku podpory	31
4.5 Podporujeme pilotáž středního článku podpory a nabízíme MŠMT spolupráci	32
4.6 Proč je střední článek důležitý pro zlepšování učení všech dětí? A proč je třeba diskutovat o tom, jak má nakonec fungovat v ČR?	33
4.7 Veřejná konzultace jako východisko pro náš přístup k tématu středního článku	34
4.7.1 Potřebujeme změny v současném systému vedení a podpory škol?	34
4.7.2 Které činnosti pracovníků středního článku budou mít největší dopad na učení dětí?	36
4.7.3 Kritéria úspěšného fungování středního článku	37
4.7.4 Kdo by měl nést odpovědnost za zlepšování učení dětí na území středního článku?	39
4.7.5 Jak velký je zájem osobně se zapojit do vývoje středního článku	41
4.8 Proč a jak spolupracovat na vývoji středního článku v letech 2021 až 2025?	42
4.8.1 Střední článek – v širším smyslu – jsme my všichni mezi školou a ministerstvem	42
4.8.2 Na jaké otázky máme společně hledat odpovědi?	43
4.8.3 Okresní partnerství pro vzdělávání 2030+ jako příprava místních aktérů na efektivní spolupráci se středním článkem podpory	44
4.8.4 Naše dlouhodobá vize středního článku: Střední článek jako školský okres	46
4.9 V čem se shodujeme s MŠMT	50
4.10 Jaké otázky jsme otevřeli k diskusi s MŠMT a zatím v nich nemáme shodu	51
4.11 Závěr	51
5. Zpětná vazba odborných oponentů a přínos z pohledu donorů	52
5.1 Wellbeing ve vzdělávání	52
5.2 Střední článek	53
5.3 Přínos Partnerství 2030+ z pohledu donorů	53
6. Závěr	54
7. Informace o Partnerství pro vzdělávání 2030+	56
7.1 O projektu Partnerství 2030+	56
8. Zdroje	58
8.1 Seznam literatury	58
8.2 Seznam obrázků	61
8.3 Seznam tabulek	61
8.4 Seznam grafů	62
8.5 Seznam zkratk	62

1.

Úvod aneb Podle jakých principů pracujeme v Partnerství pro vzdělávání 2030+

Silvie Pýchová

ředitelka Stálé konference asociací ve vzdělávání, z. s.

Představujeme vám publikaci, která shrnuje zkušenosti a návrhy z prvního roku dlouhodobého projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ (zkráceně Partnerství 2030+). První rok Partnerství 2030+ jsme uzavřeli v srpnu 2021. Projekt aspiruje na to, že významně zlepší kulturu spolupráce aktérů ve vzdělávání v České republice. Chceme vytvořit podmínky pro to, aby různé nezávislé organizace působící ve vzdělávání byly schopny koordinovat své aktivity a dosahovat kolektivního neboli společného dopadu na to, že se žáci v České republice budou lépe učit, budou spokojenější a získají stejnou šanci na úspěch bez ohledu na to, v jakém regionu a zázemí se narodí.

O to přece usiluje i Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ (zkráceně Strategie 2030+; MŠMT, 2020a), řeknete si. A je tomu opravdu tak. Partnerství 2030+ se výslovně zaměřuje na podporu dosahování dvou hlavních cílů této státní strategie, kterou schválila vláda na podzim roku 2020. Souhlasíme s tím, že je potřeba vzdělávání zaměřovat více na kompetence tak, aby mohli lidé být úspěšní v osobním, občanském i profesním životě, a že je potřeba snižovat nerovnosti v českém vzdělávacím systému.

Naplnovat tuto strategii je úkolem Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy (MŠMT), které k tomu využívá své prostředky a opatření. Česká re-

publika má ale zároveň jeden z nejvíce autonomních vzdělávacích systémů na světě (OECD, 2018:48), působí v něm obrovské množství nezávislých hráčů (10 tisíc škol, 2,5 tisíce zřizovatelů, tisíce nestátních neziskových organizací, včetně těch, co působí v neformálním vzdělávání, desítky vysokých škol apod.). Zmíněné subjekty nejsou nikým centrálně řízeny, což je v pořádku, chceme-li rozvíjet demokracii a občanskou společnost. Je ale potřeba, aby se tyto organizace naučily *spolu-pracovat* a dobrovolně vzájemně koordinovat svou činnost. V této oblasti je doposud velký prostor pro rozvoj a rovněž zde chybí know-how, jakým způsobem k ní přistupovat, aby se zároveň neomezovala svoboda a autonomie jednotlivých subjektů. Máme zde zkušenosti se spoluprací v rámci střešních platform dobrovolně sdružujících organizace prosazující společné zájmy ve vzdělávání, jako je Stálá konference asociací ve vzdělávání (SKAV), ale i třeba Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání (ČOSIV) nebo Česká rada dětí a mládeže. Tyto střešní organizace pak vyjednávají s MŠMT a jsou zastoupeny i v jeho různých poradních orgánech.

Za posledních dvacet let se však ukázalo, že ani tato míra participace nevede k výraznějšímu zlepšení spolupráce mezi aktéry ve vzdělávacím systému. V souvislosti se schválením *Strategie vzdělávací politiky České republiky do*

Souhlasíme s tím, že je potřeba vzdělávání zaměřovat více na kompetence tak, aby mohli lidé být úspěšní v osobním, občanském i profesním životě.

roku 2020 (MŠMT, 2014) se SKAV rozhodl roku 2014 ve spolupráci s dalšími organizacemi založit neformální síť aktérů ve vzdělávání pod názvem **Úspěch pro každého žáka**, ke které se hlásí přibližně stovka organizací působících ve vzdělávání a v jejímž rámci se koná **stejnomená každoroční konference** (Úspěch pro každého žáka, 2021) k aktuálním tématům ve vzdělávací politice. Benefitem této spolupráce aktérů bylo, že iniciativa přinesla **sdílenou vizi úspěchu pro každého žáka** (2018), která se propsala do strategií některých organizací na různých úrovních vzdělávacího systému. Rovněž i tento typ neformální spolupráce nicméně při vyhodnocování dopadů Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020 ukázal své limity. Přestože mnoho organizací společnou vizi sdílí, k synchronizaci jejich aktivit nedochází, a tak není dopad jejich činnosti na zlepšování učení žáků napříč Českou republikou příliš evidentní.

Proto jsme se snažili inspirovat u autonomních vzdělávacích systémů v zahraničí, které se potýkají s podobnými problémy jako my, a sice jakým způsobem přistupují k podpoře spolupráce nezávislých aktérů s cílem dosáhnout viditelného dopadu na úrovni škol a kvality učení dětí. Během roku 2018 jsme se blíže seznámili s principy kolektivního dopadu, které se uplatňují v zahraničí při realizaci systémových společenských změn (nejen v oblasti vzdělávání). Nechali jsme do češtiny přeložit klíčový text od Johna Kaniy a Marka Kramera **Kolektivní dopad** (2011; 2019) a díky podpoře od Nadace České spořitelny měla možnost skupina aktérů z různých organizací zúčastnit se největší mezinárodní konference ke kolektivnímu dopadu **Collective Impact Forum** ve Spojených státech. Tyto principy nám přišly nejen inspirativní, ale dokonce jsme se shodli se širší skupinou aktérů na tom, že jsou relativně snadno aplikovatelné do České republiky, protože nastavují jednoduchá pravidla pro spolupráci mezi různorodými organizacemi. Jedná se o tyto základní principy spolupráce:

- Organizace zapojené do spolupráce mají definované **společné cíle**.
- Používají jednotný systém vyhodnocování společného dopadu – mají **společně stanovené indikátory úspěchu**.

- Realizují **vzájemně se podporující koordinované aktivity**.
- Dochází mezi nimi k **nepřetržitě komunikaci**.
- Pro realizaci výše uvedeného mají k dispozici **páteří podpornou organizaci**.

Abychom se mohli ještě lépe seznámit se zmíněnými principy, využili jsme příležitosti, kdy v roce 2019 navštívil Českou republiku expert na kolektivní dopad Mark Cabaj z Kanady, který je konzultantem desítek iniciativ pracujících podle principů kolektivního dopadu v několika zemích. Uspořádali jsme s ním workshop pro přibližně třicet organizací, včetně zástupců státní správy. Překlad prezentace z této akce je dostupný na **webu iniciativy Úspěch pro každého žáka** (Cabaj, 20. 6. 2019). S Markem Cabajem jsme následně navázali dlouhodobou spolupráci a nyní působí jako odborný konzultant i pro Partnerství 2030+.

Samotnému vzniku Partnerství 2030+ předcházely téměř dva roky příprav, během nichž kontinuálně fungovala pracovní skupina složená ze zástupců vybraných členských organizací a vedení SKAV a Národní sítě Místních akčních skupin (NS MAS). Proces přípravy probíhal za podpory Nadace České spořitelny. To celé vyústilo ve zpracování textu **Memoranda o Partnerství 2030+** (zkráceně Memorandum), které 19. června 2020 **slavnostně podepsali** vrcholní představitelé sedmi platforem ve vzdělávání:

- Michal Černý, prezident Asociace ředitelů základních škol ČR
- Jiří Holý, předseda Asociace krajových vzdělávacích zařízení
- Milan Kotík, člen výkonného výboru SKAV
- Jiří Krist, předseda Národní sítě Místních akčních skupin
- Aleš Sedláček, předseda České rady dětí a mládeže
- Zdeněk Slejška, ředitel Nadačního fondu Eduzměna
- Klára Šimáčková Laurenčíková, předsedkyně České odborné společnosti pro inkluzivní vzdělávání

V roli konzultačních partnerů do spolupráce s Partnerstvím 2030+ následně přistoupily MŠMT a Česká školní inspekce (ČŠI).

Inspirovali jsme se u autonomních vzdělávacích systémů v zahraničí, které se potýkají s podobnými problémy jako my.

Partnerství 2030+ se také hlásí k hlavním cílům Strategie 2030+, na jejichž naplňování aktéři spolupracují.

Principy kolektivního dopadu však nejsou jediné, na nichž Partnerství 2030+ staví. Jak už bylo uvedeno výše, Partnerství 2030+ se také hlásí k hlavním cílům Strategie 2030+, na jejichž naplňování aktéři spolupracují. Není ale realistické od začátku pracovat na všech opatřeních definovaných touto státní strategií. V Partnerství 2030+ proto bylo rozhodnuto – což je i ukotveno v Memorandu, že se nejprve zaměříme na dva specifické dlouhodobé cíle, a sice společně navrhnout, pilotovat a zavést do praxe ČR:

1. efektivní systém vedení a podpory škol v územích, který bude schopen zlepšovat vzdělávací výsledky dětí a zvyšovat rovné šance ve vzdělávání (střední článek),
2. systém opatření vedoucích ke zdravému fyzickému i psychosociálnímu rozvoji dětí a mladých lidí a uplatnění jejich potenciálu v osobním, profesním a občanském životě (*well-being* – s důrazem na koordinaci podpory pro nejvíce ohrožené děti).

Tyto cíle jsme si stanovili, protože jsme se v Partnerství 2030+ shodli, že je potřeba ve vzdělávacím systému podpořit zejména vzdělávací lídry v územích a koordinovat je s centrální úrovní (viz kapitola 4). Zároveň jsme přesvědčeni, že vzdělávací výsledky žáků významně nezlepšíme, pokud se ve vzdělávání nezaměříme také na *wellbeing* žáků (viz kapitola 3). V neposlední řadě je potřeba zmínit ještě další východisko, ke kterému se Partnerství 2030+ přihlásilo, a to **Desatero SKAV** (SKAV, 2017), které obsahuje vizi společnosti a popisuje principy vzdělávání, které k takové společnosti vedou. Skrze spolupráci v Partnerství 2030+ usilujeme o společnost, „*kteřá je sociálně soudržná, spravedlivá, ohleduplná ke všem živým bytostem a životnímu prostředí, založenou na svobodě a zodpovědnosti každého jedince*“.

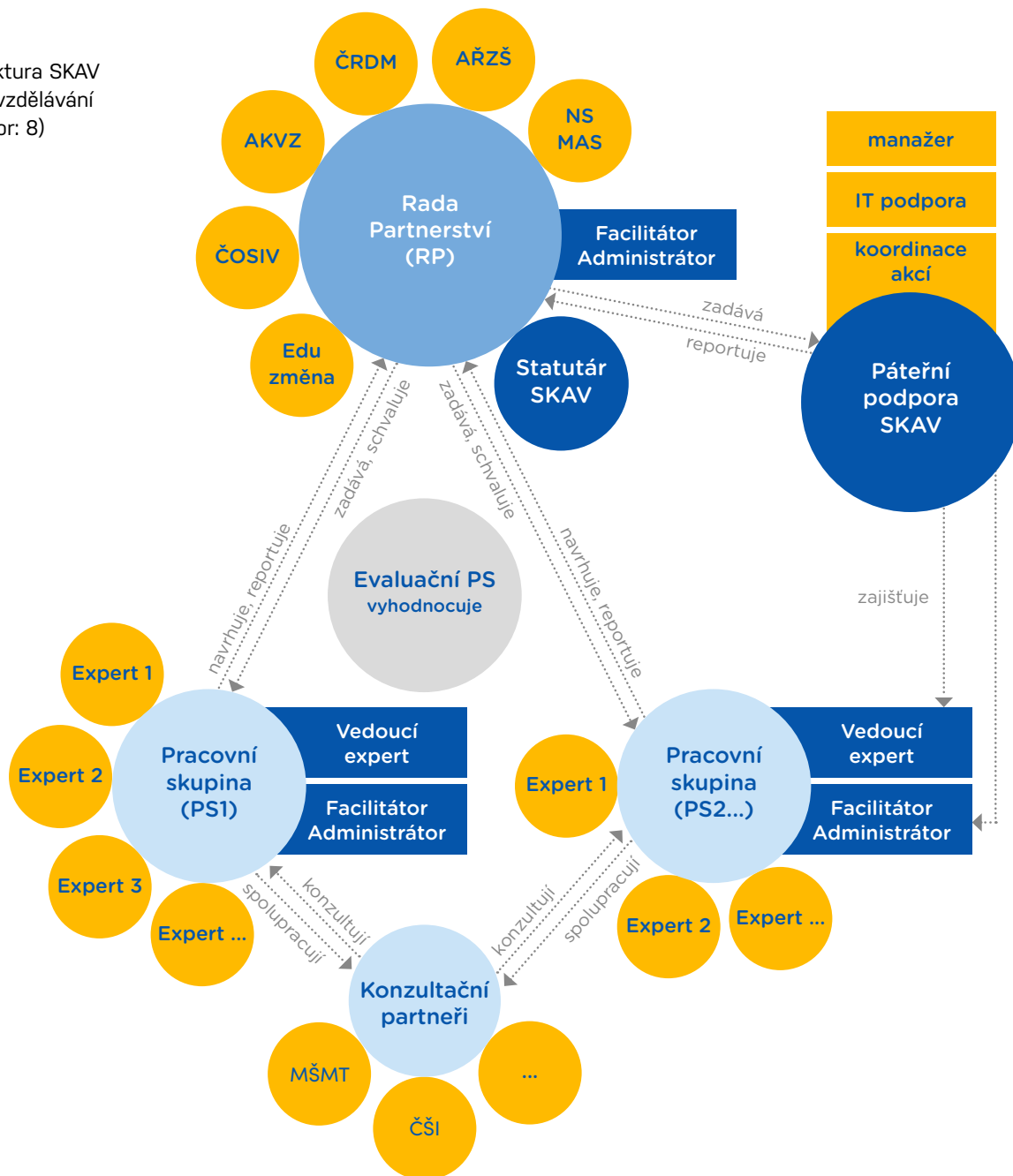
Partnerství 2030+ má za sebou rok svého fungování podle principů kolektivního dopadu, kdy jako páteřní organizace sloužil SKAV. Ten vytvořil základy pro to, aby se ustavila koordináční struktura a zavedly se potřebné procesy. Partnerství 2030+ má v tuto chvíli strukturu složenou z:

- Rady Partnerství, která se schází jednou měsíčně a jejímiž členy jsou vrcholní představitelé sedmi zakládajících platforem.
- Dvou kontinuálně fungujících pracovních skupin: Střední článek a Well-being, jejichž členy jsou odborníci ze zakládajících platforem, experti odborných partnerů ([sedm odborných partnerů](#) přistoupilo k Partnerství 2030+ [podpisem Memoranda](#) v dubnu 2021) a zástupci konzultačních partnerů.
- Koordináčního týmu Partnerství 2030+ v rámci páteřní organizace SKAV.
- Evaluačního týmu dopadu, který budeme ustavovat až v druhém roce Partnerství 2030+ na základě schválení indikátorů společného dopadu.



Obrázek č. 1

Koordinační struktura SKAV
(Partnerství pro vzdělávání
2030+, 2021, únor: 8)



Partnerství 2030+ by nemohlo fungovat bez finančních zdrojů a velké míry flexibility, jež nám umožňuje reagovat na nové příležitosti, které v rámci spolupráce aktérů identifikujeme. Tyto podmínky nám vytváří spolupráce s našimi donory: Nadací České spořitelny a Nadací RSJ.

Za první rok Partnerství 2030+ se podařilo nastavit podpůrné procesy pro fungování spolupráce podle principů kolektivního dopadu, přičemž obě pracovní skupiny vygenerovaly vize a návrhy ke specifickým cílům Partnerství 2030+. Nejen že se nám podařilo za-

pojit do konzultace jednotlivé zástupce přidružených organizací, ale rovněž jsme i v jejich organizačních strukturách dokázali nastartovat konzultační procesy k příslušným tematickým oblastem. Díky propojení s dalšími aktivitami, jako je například konference *Úspěch pro každého žáka* nebo *veřejná konzultace* ke střednímu článku ve vzdělávání realizovaná ve spolupráci s Technologickým centrem Akademie věd v dubnu–květnu 2021, se nám podařilo k řešeným tématům přitáhnout pozornost širší skupiny aktérů a zapojit i je do odborných konzultací (Srb et al., 10. 6. 2021).

Ve druhém roce Partnerství 2030+ nás čekají velké výzvy na úrovni koordinace, a to finalizace indikátorů společného dopadu a tvorba koordinovaného akčního plánu postaveného na dobrovolných závazcích jednotlivých partnerských organizací. Čekají nás rovněž praktické výzvy spojené se zahájením realizace našich návrhů v řešených tématech, ve středním článku je potřeba uskutečnit pilotáž Okresních partnerství pro vzdělávání 2030+ v regionech a v oblasti well-beingu zkomunikování důležitosti tohoto tématu různým cílovým skupinám ve vzdělávání. ● ● ●

2.

Jak poznáme, že se zlepšuje učení a wellbeing všech žáků

Vladimír Srb

vedoucí pracovní skupiny Střední článek

2.1 Proč směřujeme k práci s měřitelnými indikátory a z čeho vycházíme

Hlavní smysl našeho projektu je přispět k tomu, aby se nám v České republice poprvé v polistopadové historii podařilo naplnit cíle státní vzdělávací strategie na úrovni učení dětí – tedy podstatně a trvale zlepšit vzdělávací výsledky a rovné šance všech žáků. Stanovení měřitelných indikátorů zlepšování učení dětí a jejich vyhodnocování proto patří mezi pět základních principů, podle kterých chceme v našem projektu pracovat.

Jde nám o to, abychom měli kvalitní průběžné informace o tom, zda podpůrné aktivity pro školy mají takový dopad na učení dětí, který očekáváme. Tyto informace mají sloužit především k tomu, abychom se z nich mohli učit, jak spolupracovat s učiteli a školami efektivnějším způsobem než doposud.

K tomuto účelu nestačí sledovat pouze výsledky mezinárodních srovnávacích studií nebo výběrových šetření. Domníváme se, že některé podstatné indikátory zlepšení mají být nastaveny také pro menší území (okresy, resp. obce s rozšířenou působností – ORP), za která by v dohledné době měli nést spoluodpovědnost odborné týmy pracovníků takzvaného *středního článku*. Dále se domníváme, že některé klíčové indikátory mají být nastaveny tak, aby poskytovaly individuální zpětnou

vazbu pro autoevaluační potřeby jednotlivých škol.

Nejde nám tedy o samoučelné měření. Dobře si také uvědomujeme rizika spojená s přílišným důrazem na úzce pojaté měřitelné cíle ve vzdělávání (srv. Fullan, 2011: 8–9). Větší problém ale vidíme v současné situaci, kdy se s měřitelnými indikátory v oblasti zlepšování kvality učení dětí v ČR nepracuje téměř vůbec.

2.2 Jak vzniká návrh indikátorů pro náš projekt

Naším záměrem je, abychom se během školního roku 2021/2022 shodli na tom, jaké indikátory budeme v našem projektu využívat společně se všemi zapojenými organizacemi. Chceme také zmapovat, jaká potřebná data o učení dětí v současnosti Česká republika nezískává.

Návrh konkrétních indikátorů, které bychom mohli v našem projektu pravidelně používat, pro nás vyvíjí agentura PAQ Research sociologa Daniela Prokopa. Opíráme se o zkušenosti z úspěšných vzdělávacích systémů, které jsou shrnuty ve studii *Sledování úrovně vzdělávání a wellbeingu ve vybraných zemích* (Kment, Korbelt, Prokop, 2021a).

Zároveň pozorujeme, jak probíhá vývoj indikátorové soustavy MŠMT pro

Jde nám o to, abychom měli kvalitní průběžné informace o tom, zda podpůrné aktivity pro školy mají takový dopad na učení dětí, který očekáváme.

Strategii 2030+, zapojujeme se do odborné diskuse a do poskytování zpětné vazby. V ideálním případě by se nakonec měly indikátory Strategie 2030+ a Partnerství 2030+ výrazně překrývat nebo se navzájem doplňovat. Radíme se také s pracovníky ČŠI a s pracovníky Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání Pedagogické fakulty Univerzity Karlovy.

Členové Rady se dále dohodli na tom, že návrh by měl být doplněn o další indikátory z nekognitivní oblasti, a poté podroben širší diskusi a zpětné vazbě v rámci sedmi střešních asociací, které založily náš projekt.

Aktuální verzi návrhu indikátorů představili autoři v [prezentaci](#) na konferenci Úspěch pro každého žáka (Kment, Korbel, Prokop, 20. 4. 2021).¹

2.3 První pracovní verze návrhu indikátorů

Tým PAQ Research pod vedením Daniela Prokopa pro nás v prvním roce projektu vytvořil návrh indikátorů (Kment, Korbel, Prokop, 20. 4. 2021), který prošel dvěma koly interní diskuse v rámci takzvané Rady Partnerství, nejvyššího koordinačního orgánu projektu složeného z vedoucích zástupců sedmi zakládajících střešních organizací. Zpětná vazba byla výrazně pozitivní.

Ukázka první verze návrhu indikátorů:

Veškerý následující text v kapitole 2.3 přebíráme z připravované studie PAQ Research, která vyjde na podzim 2021 pod názvem *Návrh indikátorů pro vyhodnocování klíčových výsledků vzdělávacího systému* (Kment, Korbel, Prokop, 2021b). Studie bude obsahovat podrobnější popis, vysvětlení a zdůvodnění navržené sady indikátorů.

Návrh je rozdělen do šesti oblastí:

OBLAST č. 1

Výsledky vzdělávání – ČR v mezinárodní optice

frekvence: výběrové šetření 1x za 3–4 roky

granularita indikátoru: ČR

benchmark: referenční země

(např. podobné země, na které bychom měli aspirovat)

Tabulka č. 1

Kment, Korbel, Prokop, 2021b: kapitola 2

Oblast	Metrika	Sbírání se	Ročníky
Hlavní gramotnosti (PISA, TIMSS, PIRLS) ²	Průměrné výsledky matematické a čtenářské gramotnosti	Ano	4. ZŠ, 8. ZŠ, 15 let
	Matematická a čtenářská gramotnost u dětí s nízkým socioekonomickým statusem (např. ESCS ³ <0,5)	Ano	4. ZŠ, 8. ZŠ, 15 let
	Výsledek nejhoršího kvintilu škol proti skupině referenčních zemí	Ano	4. ZŠ, 8. ZŠ, 15 let
	Kolik procent variace vysvětlují rozdíly mezi školami	Ano	4. ZŠ, 8. ZŠ, 15 let

¹ Záznam prezentace je k dispozici online: <https://slideslive.com/38955958/navrh-indikatoru-zlepsovani-uceni-deti-v-ceske-republice-vysledky-wellbeing-rovne-sance>

² PISA – Programme for International Student Assessment, TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study, PIRLS – Progress in International Reading Literacy Study

³ ESCS – Economic, Social and Cultural Status

Výsledky vzdělávání – mikroregionální úroveň

frekvence: šetření 1x ročně
granularita indikátoru: okres
(nastavení podle středního článku podpory)
benchmark: průměr ČR,
průměr ORP s podobným
socioekonomickým
statusem (SES) žáků

Oblast	Metrika	Sbírá se	Ročníky
Hlavní gramotnosti (Národní zjišťování)	Průměrný výsledek matematické a čtenářské gramotnosti	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Pokrok mezi 5. a 9. ročníkem (dělení bez odchodů na víceletá gymnázia [VG], s odchody na VG)	Ne	9. ZŠ
	Podíl žáků s nízkou úrovní výsledků	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Podíl žáků s excelentní úrovní výsledků	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Výsledky dětí s nízkým socioekonomickým statusem	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Výsledky spodního kvintilu škol	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
Nekognitivní kompetence (Národní zjišťování) ⁴	Sociální a personální kompetence	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Kompetence k učení	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
Dokončení vzdělávání	Podíl žáků opakujících ročník na prvním stupni ZŠ	Ano	1. stupeň ZŠ
	Podíl žáků opakujících ročník na druhém stupni ZŠ	Ano	2. stupeň ZŠ
	Podíl žáků předčasně odcházejících ze vzdělávání (SŠ + ZŠ) ⁵	Ano	konec SŠ

Tabulka č. 2

Kment, Korbel, Prokop, 2021b: kapitola 2

⁴ Tato oblast představuje možnosti, které jsou využívány v zahraničí. Je nutné konkrétní proměnné vydefinovat odborníky a navrhnout nástroje testování. Nekognitivní kompetence jsou také nazývány socio-emoční kompetence. V rámci projektu Partnerství 2030+ vznikne návrh indikátorů pro zjišťování nekognitivních kompetencí. Inspiraci pro hledání měřitelných indikátorů můžeme hledat například v nově vyvíjených modulech testování PISA zaměřených na spolupráci při řešení problémů (collaborative problem solving) a tvořivé myšlení (creative thinking) nebo v některých průzkumech úrovně občanských kompetencí. (Kment, Korbel, Prokop, 2021b: kapitola 2)

⁵ Počítá se na základě bydliště žáka, nikoliv na základě místa školy, kvůli mobilitě žáků za středním vzděláváním. (Kment, Korbel, Prokop, 2021b: kapitola 2)

OBLAST č. 3

Wellbeing – mikroregionální úroveň

frekvence: šetření 1x za 2 roky
(doprovodný dotazník po měření výsledků)

granularita indikátoru: okres
(nastavení podle středního článku podpory)

benchmark: průměr ČR, průměr ORP
s podobným SES žáků

Oblast	Metrika	Sbírání se	Ročníky
Národní zjišťování	Index psychického zdraví (např. definice HBSC ⁶ – špatná nálada, pocit úzkosti, nervozita, problémy se spánkem; nebo definice Strengths and Difficulties Questionnaire)	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Podíl žáků s dostatečnou sportovní aktivitou mimo povinnou výuku	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Aspirace žáků ohledně svého vzdělání	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Index sociálního života ve škole (pocit outsidera, osamělost, pocit trapnosti, ležce se spřátelím)	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Index šikany	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ
	Index vztahu ke škole (např. definice TIMSS – 7 otázek, rád ve škole, férovost učitelů, hrdost ze školy atd.)	Ne	5. ZŠ, 9. ZŠ

Tabulka č. 3

Kment, Korběl, Prokop, 2021b:
kapitola 2

OBLAST č. 4

Systémové nerovnosti a faktory wellbeingu a vzdělávacích výsledků

frekvence: 1x ročně z administrativních dat

granularita indikátoru: okres
(nastavení podle středního článku podpory)

benchmark: průměr ČR, průměr ORP
s podobným SES žáků

Metrika	Sbírání se	Regionální úroveň	Ročníky
Podíl sociálně znevýhodněných žáků	Ne	ORP	Celá ZŠ
Podíl žáků ohrožených destabilizující chudobou (exekuce v domácnosti, nebytové bydlení)	Ano	ORP	Celá ZŠ
Selektivita – % dětí odcházejících během ZŠ na VG a jiné výběrové školy	Ano	ORP	Celá ZŠ
Počet segregovaných škol – 50 % a více romských žáků	Ano	ORP	Celá ZŠ
Podíl žáků ve věku 3–4 let v předškolním vzdělávání	Ano	ORP	MŠ
Podíl škol s vysokým zastoupením žáků s odlišným mateřským jazykem	Ano	ORP	Celá ZŠ
Podíl žáků vzdělávaných ve speciálních školách nebo v třídách podle § 16 odst. 9	Ano	ORP	Celá ZŠ
Podíl žáků s vysokými absencemi	Ne	ORP	Celá ZŠ

Tabulka č. 4

Kment, Korběl, Prokop, 2021b:
kapitola 2

⁶ HBSC – Health Behaviour in School-aged Children

Zpětná vazba školám a informace o výsledcích

Zpětná vazba školám

Měření pomocí indikátorů není jediná možnost akontability či formativní zpětné vazby. V zahraničí se často využívá monitoring kvality pomocí inspekčních šetření, autoevaluací škol nebo zapojením zřizovatelů do vyhodnocování činností lokálních aktérů. Indikátory mohou k těmto způsobům být ale vhodným doplňkem.

Informace o výsledcích

Většina výše uvedených indikátorů může plnit jak sumativní roli (monitoring kvality vzdělávání v mikroregionu), tak formativní roli (zpětná vazba školám pro využití v autoevaluaci). Řada zemí a provincií (např. Estonsko, Nový Jižní Wales, Ontario) používá výsledky

k informování a srovnávání škol. Doporučujeme každé škole poskytnout souhrnné výsledky v porovnání s referenčními hodnotami v následující formě:

Informace by neměly být veřejné, ale měly by sloužit pouze jako formativní vazba školám doplněné zprávou ohledně vzdělávání v dané oblasti (sociální skladba žáků a obyvatelstva, dodatečné financování škol od zřizovatelů a z Evropských strukturálních fondů, ekonomická situace, role vzdělávacích aktérů v regionu jako Místní akční plány rozvoje vzdělávání), která pomůže interpretovat výsledky v kontextu regionu. Ideálně by tyto zprávy měl zpracovávat střední článek podpory. (Kment, Korbel, Prokop, 2021b: kapitola 2)

Tabulka č. 5

Kment, Korbel, Prokop, 2021b: kapitola 2

Metrika	Benchmarky			Sbírání se	Ročníky
Průměrný výsledek matematické a čtenářské gramotnosti	Průměr ČR	Průměr škol v ČR s podobným ESCS žáků	Průměr škol z dalších ORP s podobným ESCS žáků	Ne	5. a 9. ročník ZŠ
Pokrok mezi 5. a 9. ročníkem (s a bez odchodů na VG)					
Podíl žáků s nízkou úrovní výsledků					

Autoevaluace

Vlastní hodnocení školy (autoevaluace) a aktérů uvnitř školy (učitelé, vedení školy apod.) je důležitý nástroj pro vyhodnocování pokroku a mělo by se zaměřovat na řadu oblastí. Je mimo možnosti této studie důkladně diskutovat nastavení autoevaluací škol. Níže uvádíme pro představu základní přehled existujících evaluačních nástrojů. V České republice, na rozdíl od některých jiných zemí (např. Finsko) prozatím není jeden dominantní autoevaluační nástroj využívaný školami, na který by navíc byla navázána komplexní podpora.

Několik oblastí má nicméně podle nás a také podle zahraničních zkušeností silný vztah se vzdělávacími výsledky, a proto je uvádíme odděleně. Tyto metriky by mohly potenciálně sloužit k širšímu informování aktérů spolupracujících se školou (např. střední článek). První oblastí je monitoring školního klimatu z pohledu učitelů a žáků. Je však nutno chápat dvě omezení měření školního klimatu:

- Jeho interpretace je značně individuální. Výpovědi žáků a učitelů

o školním a třídním klimatu je nutno interpretovat v rámci kontextu událostí a vztahů na dané škole.

- Monitoring školního klimatu je samostatným, poměrně rozsáhlým šetřením, v němž předpokládáme dobrovolnou účast.

Doporučujeme doplnit hlavní soustavy indikátorů o monitoring školního klimatu škol, v němž lze využít například zahraniční výzkumy (např. PISA, TIMSS) nebo české výzkumy (např. Cesta ke kvalitě, Kalibro). Jeho role je primárně evaluační na úrovni jednotlivých škol – slouží k plánování, implementaci a vyhodnocení změn v rámci škol, ale mohl by se využívat i pro monitoring v rámci širších celků jako ORP/okres. Kromě toho doporučujeme monitorovat další oblasti, jako účinnost práce učitelů.

Pro formativní hodnocení škol a pokroku žáků se může monitoring rozšířit o gramotnosti nezařazené v národním zjištění jako digitální, jazykové, občanské nebo přírodovědné (polytechnické). (Kment, Korbek, Prokop, 2021b: kapitola 2)

Tabulka č. 6

Kment, Korbek, Prokop, 2021b: kapitola 2

Metrika	Sbírání se	Regionální úroveň	Ročníky
Školní klima (např. PISA, Kalibro, Cesta ke kvalitě)	Ne	škola	Celá ZŠ a SŠ (min. 5. a 9. ročník ZŠ)
Self-efficacy učitelů	Ne	škola	Celá ZŠ a SŠ (min. 5. a 9. ročník ZŠ)

2.4

Chceme se učit ze zkušeností území, kterým se daří překonávat sociální podmínky

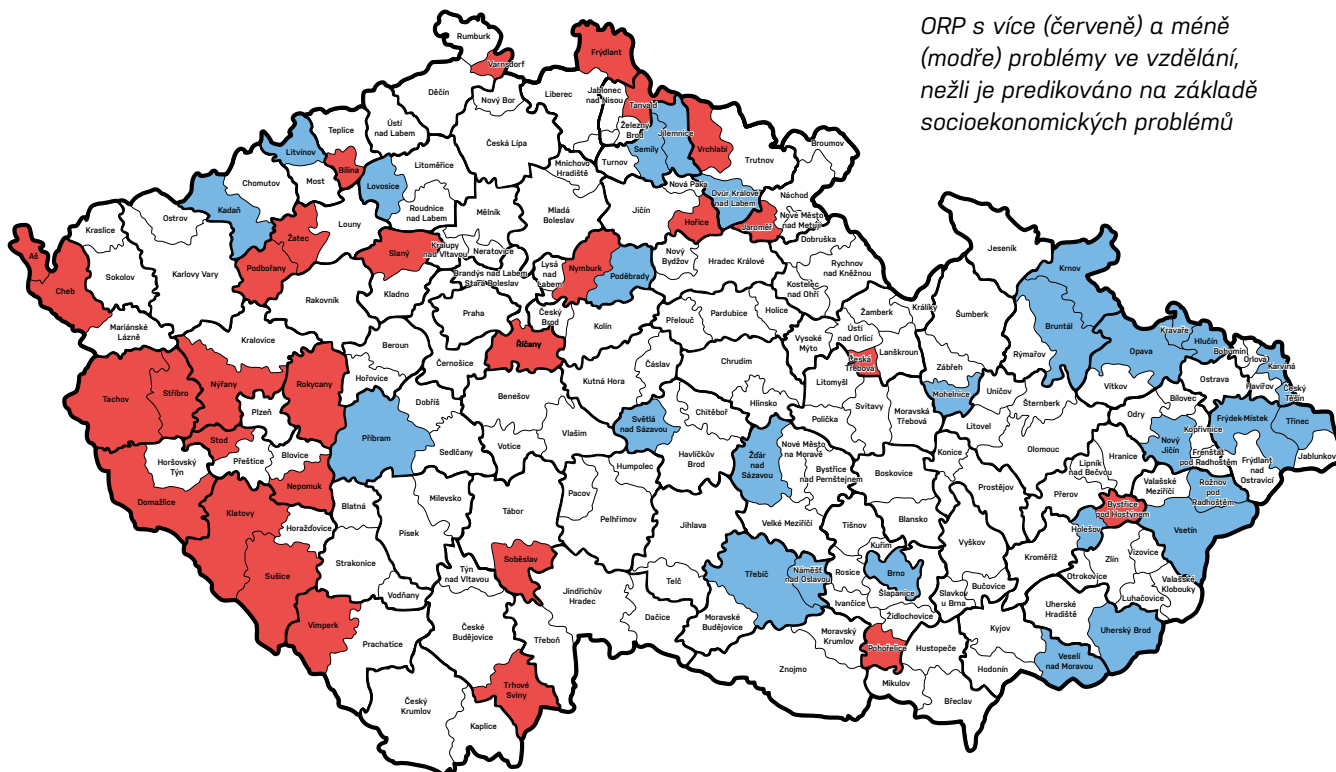
Během prvního roku projektu jsme podpořili také vznik analýzy, která se na základě dat pokouší identifikovat okresy a obce s rozšířenou působností, kterým se daří překonávat vliv sociálních podmínek na kvalitu vzdělávání svých

děti. Následující mapa pomáhá identifikovat konkrétní území, ve kterých můžeme hledat inspiraci (modrá barva). Pomáhá také identifikovat území, která pravděpodobně potřebují rychlejší a výraznější podporu (červená barva).

Obrázek č. 2

Problémy ve vzdělání na základě socioekonomických problémů (Prokop, 2021)

ORP s více (červeně) a méně (modře) problémy ve vzdělání, nežli je predikováno na základě socioekonomických problémů



2.5 Závěr

Dva hlavní cíle Strategie 2030+ jsou definovány v oblasti kvality učení a rovných šancí žáků a v našem projektu je bereme vážně. Podobně jako v kvalitní výuce, která využívá postupy formativního hodnocení, kvalitně definované cíle by měly zahrnovat i srozumitelné indikátory úspěchu, které může každý průběžně sledovat a vyhodnocovat. Jedině tak se mohou všichni zapojení aktéři učit a posouvat vpřed. A právě k tomuto „formativně hodnotícímu“ účelu vyvíjíme sadu indikátorů, kterou

budou moci využívat organizace, jež se postupně připojují k projektu Partnerství 2030+. Předpokládáme, že během školního roku 2021/22 se nám podaří domluvit se na indikátorech, které budeme v dalších letech používat společně. Oporou pro náš výběr budou zejména analýzy a návrhy agentury PAQ Research, dále finální verze indikátorové soustavy Strategie 2030+ a také doporučení dalších expertů (zejména v oblasti nekognitivních indikátorů).



3.

Proč a jak podporovat wellbeing ve vzdělávání

Lenka Felcmanová
vedoucí pracovní skupiny Wellbeing

Výzkumy z oblasti neurofyziologie prokázaly, že negativní emoce a pocit ohrožení omezují využití kognitivních schopností.

V této kapitole budou představena východiska, návrhy a doporučení, které formulovali členové pracovní skupiny Wellbeing⁷ v projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ (dále jako Partnerství 2030+) v souvislosti se systémem přístupem k podpoře wellbeingu ve vzdělávání. Následující text zahrnuje jak zjištění vycházející ze studia inspirativních zahraničních zdrojů, tak výstupy vytvořené pracovní skupinou konzultované s klíčovými aktéry ve vzdělávání.

3.1 Proč je důležité se wellbeingem ve vzdělávání zabývat?

Z níže citovaných mezinárodních i národních šetření vyplývá, že nemalá část žáků a pedagogů se ve škole necítí dobře, což má negativní dopad na učení. Je prokázáno, že pocity strachu a úzkosti spojené s učením nebo vyčleněním z třídního kolektivu se negativně odrážejí ve vzdělávacích výsledcích žáků i v míře jejich celkové spokojenosti s vlastním životem. Výzkumy z oblasti neurofyziologie prokázaly, že negativní emoce a pocit ohrožení omezují využití kognitivních schopností. Jinými slovy omezují a někdy i zcela znemožňují učení.

Ohrožení syndromem vyhoření u učitelů má výrazný negativní dopad na kvalitu výuky, kterou svým žákům poskytují, což se projevuje zejména ve snížené schopnosti naplňovat individuální vzdělávací potřeby žáků. Nemá-li učitel naplněny své vlastní potřeby, nemůže plnohodnotně zajišťovat naplňování potřeb svých žáků. Podpora wellbeingu pracovníků škol proto musí být nedílnou součástí podpory wellbeingu žáků.



⁷ Seznam členů PS Wellbeing je k dispozici v kapitole č. 7 *Informace o Partnerství pro vzdělávání 2030+*.

Co říkají data...

Tabulka č. 7

Šetření k wellbeingu

Žáci, kteří pociťují úzkost spojenou se zkoušením a známkováním, dosahují horších výsledků v hodnocených gramotnostech.

> z šetření PISA 2015 a 2018 (OECD, 2017; 2019a)?

30 % českých žáků se setkává s šikanou,

7 % českých žáků se trvale cítí smutně a 18 % není spokojeno se svým životem.

ČR patří v Organizaci pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD) mezi 5 zemí s nejnižším podílem žáků, kteří vnímají jasný smysl svého života.

S výrokem „cítím velkou úzkost před testem, přestože jsem se na něj dobře připravil/a“ souhlasilo 40 % žáků (dívek 64 %).

Žáci s nejvyšší mírou úzkosti ze školy uvádějí nižší spokojenost s vlastním životem.

Žáci, kteří pociťují úzkost spojenou se zkoušením a známkováním, dosahují horších výsledků v hodnocených gramotnostech.

Nízká očekávání učitele a jeho přesvědčení o neschopnosti konkrétního žáka zvyšují pravděpodobnost celkové úzkosti ze školy o 60 %.

> z šetření zaměřených na pedagogy?

Pouze jedna třetina učitelů na prvním stupni ZŠ deklaruje vyšší míru spokojenosti se svým povoláním (šetření TIMSS 2015 – Tomášek et al., 2016).

Každý pátý pedagog je ohrožen syndromem vyhoření.

V regionech s vysokou mírou koncentrace žáků ze sociálně znevýhodněného prostředí se ohrožení pedagogů syndromem vyhoření ještě zvyšuje.

Pedagog, jehož duševní zdraví je ohroženo, nedisponuje zdroji k podpoře wellbeingu a duševního zdraví dětí, které vzdělává, což negativně ovlivňuje i jejich vzdělávací výsledky (Ptáček et al., 2018: 199–204).

> z šetření TIMSS 2015 a 2019 (Tomášek et al., 2016; 2020)?

Čeští žáci 4. ročníků základní školy navštěvují školu nejméně rádi ze všech zemí OECD.

Čeští čtvrtáci také opakovaně vykazují nejnižší míru sounáležitosti se školou.

Žáci, kteří jsou pravidelně vystaveni šikaně, dosahují horších výsledků v přírodovědě i matematice.

> ČŠI (2017) a MŠMT (ČOSIV, 2018)

Počet žáků ZŠ, jejichž speciální vzdělávací potřeby jsou spojeny se závažnými vývojovými poruchami chování, stoupl za uplynulých 11 let čtyřnásobně.

Z tematické zprávy ČŠI zaměřené na využívání individuálních výchovných programů vyplynulo, že dominantním způsobem řešení náročného chování žáků v českých školách jsou kázeňské tresty (poznámky, důtky, snížená známka z chování aj.).

Ve vazbě na distanční výuku více než třetina žáků deklaruje, že se nestíhala naučit probíranou látku, polovina žáků se v porovnání s běžnou výukou méně těšila na vyučování a 41 % z nich pociťovalo nižší motivaci k učení.

Podíl žáků, kteří potřebují zvýšenou podporu v oblasti wellbeingu a duševního zdraví, narůstá. Z predikcí Světové zdravotnické organizace (WHO) vyplývá, že psychická onemocnění budou v roce 2030 lidstvo sužovat častěji než onemocnění kardiovaskulární a onkologická. Věková hranice rozvoje duševního onemocnění se navíc neustále snižuje, s žáky s duševními obtížemi se tak budeme ve školách setkávat nejspíše stále častěji. Rozvojem duševního onemocnění jsou nejvíce ohroženy děti pocházející ze socioekonomicky znevýhodněného prostředí, pro které je škola mnohdy jediným prostředím, kde dochází k naplňování jejich základních a vývojových potřeb.

3.2 Dopady pandemie covidu-19

Zcela zásadní výzvou pro wellbeing žáků i pracovníků škol je (byla) pandemie covid-19. V dospělé populaci stoupl v jejím průběhu výskyt depresí a rizika sebevraždy třikrát, výskyt úzkostných poruch dvakrát. Zvýšil se výskyt domácího násilí, které se nově objevilo i v rodinách, ve kterých k němu před pandemií nedocházelo. Více rodin je (bylo) vystaveno potenciálně traumatizujícím zkušenostem spojeným s úmrtím v rodině nebo existenčními problémy. Lze předpokládat, že dopady spojené s dlouhodobým uzavřením škol a omezením sociálních kontaktů jsou u dětí ještě větší než u dospělých (srv. např. Bartoš et al., 2020; Nyklová, Moree, 2021).

Ve vazbě na distanční výuku více než třetina žáků deklaruje, že se nestíhala naučit probíranou látku (ve skupině žáků z neúplných rodin a s rodiči bez maturity téměř polovina). Polovina žáků se v porovnání s běžnou výukou méně těšila na vyučování a 41 % z nich pociťovalo nižší motivaci k učení. Zhoršenou motivaci žáků k učení zaznamenala u svých žáků více než polovina učitelů. Téměř polovina rodičů má zájem o individuální konzultace v oblasti duševního zdraví pro svoje děti (Bicanová, Gargulák, Prokop, 30. 6. 2021).

Pandemií jsou více zasaženi také učitelé. Nečekaně a výrazně na ně vzrostly pracovní nároky, ztratili velkou část kontroly nad způsobem výuky a zpětné vazby od žáků. Pro tři čtvrtiny učitelů bylo zajištění distanční výuky více stresující než zajištění prezenční výuky v době před pandemií. Stálý či častý pocit vyčerpání z výuky cítila v zimě 2021 nadpoloviční většina učitelů. Téměř 40 % učitelů vykazovalo středně těžké symptomy úzkosti a deprese, což je výrazně více než v celkové populaci. Dvě třetiny učitelek ve věku 30 až 49 let stresoval souběh práce s péčí o rodinu a podporou vzdělávání vlastních dětí. Odchod z učitelství do dvou let plánují 4 % učitelů. Polovina z nich právě kvůli pandemii (Bicanová, Gargulák, Prokop, 24. 6. 2021).

Péče o wellbeing dětí, žáků a studentů a pracovníků škol je proto stěžejním úkolem pro nadcházející dekádu.

3.3 Proč je důležité podporovat wellbeing ve školách?

Pro wellbeing dětí hraje škola klíčovou roli, protože zde tráví významnou část svého času. Spokojenost ve škole má proto velký vliv na jejich celkové prožívání a životní spokojenost. Ve školách, kde panují dobré vztahy a jsou cíleně naplňovány základní potřeby všech aktérů, vykazují žáci vyšší životní spokojenost, což se pozitivně odráží i v jejich vzdělávacích výsledcích. **Wellbeing a učení jsou spojené nádoby – bez něho žáci nemohou dosahovat maxima svého vzdělávacího potenciálu.** Zjednodušeně řečeno: podpora wellbeingu žáků se pozitivně promítne do jejich vzdělávacích výsledků a naopak absence wellbeingu bude mít za následek horší vzdělávací výsledky, než kterých by žáci mohli dosáhnout.

3.4 Definice wellbeingu

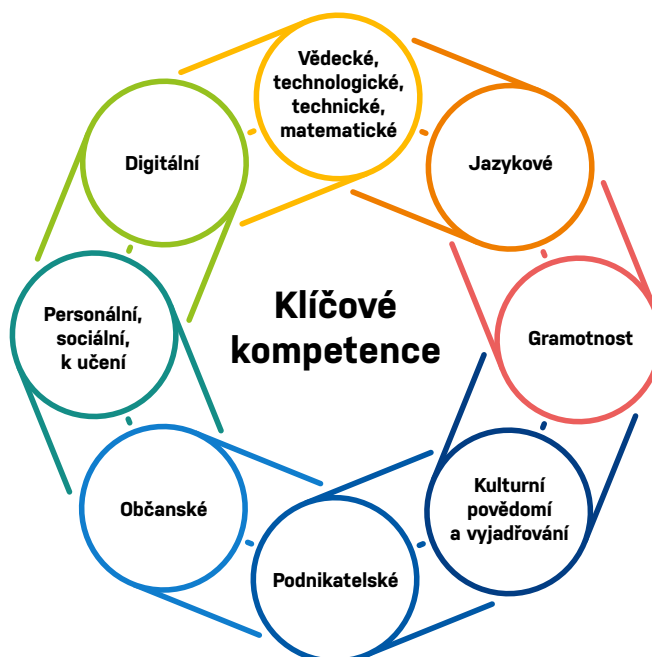
Definice wellbeingu ve vzdělávání zohledňuje jak vytváření podmínek pro wellbeing ve školním prostředí, tak rozvoj dovedností pro wellbeing, které by si žáci měli odnášet do svého budoucího života.

Neexistuje jediná definice wellbeingu. Průřezově jej lze popsat jako stav, kdy „se cítíme dobře a dobře fungujeme“. V pracovní skupině jsme se zaměřili na definici wellbeingu ve vzdělávání. Při formulaci definice jsme vycházeli z respektovaných institucí (zejm. OECD, 2019b; UNICEF – Gromada, Rees, Chzhen, 2020) a strategií rozvoje wellbeingu v inspirativních vzdělávacích systémech (Government of Ireland, 2019; NSW Government, 2020). Shodně s těmito institucemi považujeme wellbeing za multidimenzionální konstrukt. Definice wellbeingu ve vzdělávání zohledňuje jak vytváření podmínek pro wellbeing ve školním prostředí, tak rozvoj dovedností pro wellbeing (vlastní i druhých), které by si žáci měli odnášet do svého budoucího života. Definice je tak v souladu s pojetím klíčových kompetencí pro celoživotní učení přijá-

tých v roce 2018 Radou Evropské unie, konkrétně pak definicí kompetence personální, sociální a k učení.

Kompetence personální a sociální a kompetence k učení jsou kombinací znalostí, dovedností a postojů:

- představujících schopnost uvažovat o sobě, účinně nakládat s časem a informacemi, konstruktivně spolupracovat s ostatními, zachovávat si odolnost a řídit vlastní vzdělávání a kariéru,
- zahrnujících schopnost vyrovnávat se s nejistotou a složitými situacemi, naučit se učit, rozvíjet svůj wellbeing, udržovat si tělesné a duševní zdraví, umět vést do budoucna orientovaný život s vědomím významu zdraví, být empatický a zvládat konflikty v inkluzivním a podpůrném prostředí.



Obrázek č. 3

Klíčové kompetence pro celoživotní učení (Evropská komise, 2019)

> Znalosti

Mají-li být mezilidské vztahy a zapojení jedince do společnosti úspěšné, je třeba chápat normy chování a pravidla komunikace, které jsou v různých společnostech a prostředích obecně uznávány. Personální a sociální kompetence a kompetence k učení vyžadují rovněž znalost složek zdravé mysli, těla a životního stylu. To zahrnuje znalost svých preferovaných strategií při učení, vlastních potřeb, pokud jde o rozvoj kompetencí, a různých způsobů rozvoje kompetencí, jakož i hledání příležitostí v oblasti vzdělávání, odborné přípravy a kariéry a dostupného vedení či podpory.

> Schopnosti

- rozpoznat vlastní schopnosti,
- soustředit se,
- zvládat složité situace,
- kriticky uvažovat a přijímat rozhodnutí,
- schopnost učit se a pracovat jak s ostatními, tak i samostatně, organizovat své učení a vytrvat v něm, hodnotit jej a sdílet, hledat v případě potřeby podporu a efektivně řídit svou kariéru a společenské interakce,
- odolnost a schopnost zvládat nejistotu a stres,
- schopnost konstruktivně komunikovat v různých prostředích, spolupracovat v týmech a vyjednávat. To zahrnuje schopnost projevat toleranci, vyjadřovat a chápat různá hlediska, navozovat důvěru a cítit empatii.

> Postoje

Základem těchto kompetencí je kladný postoj k vlastnímu wellbeingu a celoživotnímu učení. Jsou založeny na postoji spočívajícím ve spolupráci, asertivitě a integritě. Patří sem i respektování rozmanitosti ostatních a jejich potřeb a ochota překonávat předsudky a dělat kompromisy. Jedinci by měli být schopni identifikovat a stanovovat cíle, motivovat sebe samé a rozvíjet svou odolnost a sebevědomí, aby se mohli věnovat celoživotnímu učení a být v něm úspěšní. Konstruktivní postoj k řešení problémů podporuje proces učení a schopnost jedince překonávat překážky a vyrovnávat se se změnami. To mimo jiné znamená vůli uplatnit dosažené zkušenosti získané v procesu učení i v životě a hledat příležitosti k učení a rozvoji v různých životních situacích.

Konstruktivní postoj k řešení problémů podporuje proces učení a schopnost jedince překonávat překážky a vyrovnávat se se změnami.

Wellbeing

Wellbeing je stav, ve kterém můžeme v podporujícím a podnětném prostředí plně rozvíjet svůj fyzický, kognitivní, emocionální, sociální a duchovní potenciál a žít spolu s ostatními plnohodnotný a spokojený život.

Oblasti wellbeingu:



Fyzická oblast

Souvisí s fyzickým zdravím a bezpečím a je ovlivněná fyzickou aktivitou, zdravým stravováním, spánkovým režimem a uvědomělou volbou zdravého životního stylu a prostředí.



Kognitivní oblast

Souvisí se schopnostmi kritického myšlení, řešení problémů a kreativity. Odráží se ve způsobu zpracování informací, vytváření úsudků a také v motivaci a vytrvalosti k úspěšnému dosahování stanovených cílů.



Emocionální oblast

Souvisí s kladným vnímáním sebe sama, rozpoznáváním emocí a seberegulací. Odráží se ve schopnosti důvěry v sebe i druhé a v odolnosti umožňující zvládat nepříznivé situace.



Sociální oblast

Souvisí se schopností empatie, pocitem sounáležitosti, navazováním a udržováním vztahů a spolupráce s ostatními a komunikačními dovednostmi.



Duchovní oblast

Souvisí s poznáváním a naplňováním smyslu naší existence, hodnotami a etickými principy.

Obrázek č. 4

Wellbeing
(Partnerství 2030+, 2021)

Pro komunikační kampaň zprostředkující porozumění wellbeingu jednotlivým cílovým skupinám (žákům, pedagogům,

rodičům, veřejnosti) byla navržena zjednodušená definice: *Wellbeing je, když se ráno těším...*

3.5 Hodnocení wellbeingu dětí

V roce 2020 se Dětský fond Organizace spojených národů (UNICEF) zaměřil na zmapování wellbeingu dětí v rozvinutých zemích. V šetření se konkrétně zaměřil na duševní wellbeing, fyzické zdraví a příležitosti k rozvoji dovedností. Použitý multidimenzionální model wellbeingu vychází z předpokladu, že wellbeing je ovlivněn vlastní aktivitou dětí a vztahy, které mají; ekonomickými a sociálními zdroji jejich pečovateli; veřejnými politikami a národním kontextem. V mezinárodním srovnání se umístila Česká republika na 22. místě ze 38 hodnocených zemí (Gromada, Rees, Chzhen, 2020).

WHO vytvořila pětibodový index k hodnocení wellbeingu WHO (five) Well-Being

Index (WHO, 1998), který je využíván ke screeningu v oblasti duševního zdraví dospělých. K hodnocení zejména emočního wellbeingu u dětí byla vytvořena pátibodová škála The Stirling Children's Well-being Scale (Liddle, Carter, 2015). Ve vzdělávání je wellbeing aktérů vzdělávací hodnocen především na základě autoevaluačních přístupů se stanovenými indikátory. Ve vzdělávacích systémech, kterými jsme se inspirovali, jsou k podpoře jejich dosahování školám nabízeny různorodé prostředky metodické podpory na národní či regionální úrovni. Vytvoření vhodné metodické podpory pro autoevaluaci škol by mělo být součástí systémových opatření v podpoře wellbeingu ve vzdělávání (podrobněji viz níže).

Tabulka č. 9

Mapování wellbeingu dětí v rozvinutých zemích (Gromada, Rees, Chzhen, 2020)

Overall ranking	Country	Mental well-being	Physical health	Skills
1	Netherlands	1	9	3
2	Denmark	5	4	7
3	Norway	11	8	1
4	Switzerland	13	3	12
5	Finland	12	6	9
22	Czech Republic	24	14	22

3.6 Principy, ze kterých by měla systémová podpora wellbeingu ve vzdělávání vycházet

Podpora wellbeingu ve vzdělávání by se měla řídit následujícími principy:



Systémový přístup



Respekt k jednotlivci



Aktivní zapojení



Očekávání úspěchu



Partnerství a spolupráce



Zajištění bezpečí



Opatření založená na důkazech



3.6.1 Systémový přístup k podpoře wellbeingu ve vzdělávání

Wellbeing ve vzdělávání je třeba podporovat systémově a synergicky od centrální úrovně (ministerstev, ČŠI, Národního pedagogického institutu – NPI, krajů, zřizovatelů) po jednotlivé školy. Osvědčuje se, když je v podpoře wellbeingu žáků

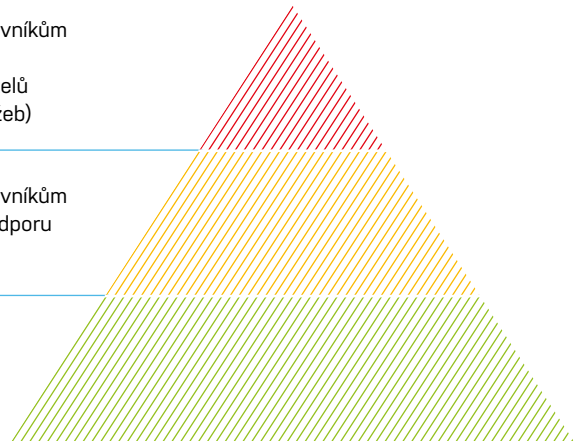
i pracovníků škol uplatňován celoškolský přístup zahrnující uzpůsobení fyzického, sociálního a virtuálního vzdělávacího prostředí jejich potřebám a současně také cílený rozvoj dovedností podporujících vlastní wellbeing a odolnost vůči zátěži.

Opatření na úrovni školy je vhodné diferencovat do tří úrovní:

opatření určená žákům a pracovníkům školy, která vyžadují zapojení externích partnerů (poskytovatelů psychosociálních a dalších služeb)

opatření určená žákům a pracovníkům školy vyžadujícím zvýšenou podporu v rámci školy

opatření určená všem žákům a pracovníkům školy



Obrázek č. 5
Tři úrovně opatření
na úrovni školy



3.6.2 Respekt k jednotlivci

Opatření využívaná ve školách je třeba nastavit tak, aby odpovídala individuálním potřebám jednotlivců a míře podpory, kterou trvale nebo dočasně potřebují. Při volbě a realizaci konkrétních opatření ve prospěch žáků a pracovníků školy je nezbytné brát

zřetel na jejich přání a preference. Žáci i pracovníci škol by měli být cíleně podporováni ve svém osobnostním růstu a rozvoji dovedností důležitých pro zlepšování vlastního wellbeingu a odolnosti vůči zátěži.



3.6.3 Aktivní zapojení

Do strategického plánování podpory wellbeingu ve vzdělávání na centrální, respektive krajské a regionální úrovni je třeba zapojovat zástupce škol a dalších aktérů ve vzdělávání. Do plánování, realizace a vyhodnocování opatření

podporujících wellbeing na úrovni školy je třeba aktivně zapojovat žáky a pracovníky školy. Participace a smysluplné zapojení žáků a rodičů ve výuce i ostatních činnostech školy by měly být přirozenou součástí života školy.



3.6.4 Očekávání úspěchu

Celoškolní přístup k podpoře wellbeingu by měl vycházet z očekávání vzdělávacích úspěchů a dosažení optimálního wellbeingu u všech žáků, tedy i u žáků se zvýšenou potřebou podpory. Ve školách by měly být uplatňovány metody a postupy výuky podporující motivaci k učení a dosahování vzdělávacího ma-

xima všech žáků. Chyba by měla být pracovníky školy i žáky brána jako příležitost k učení. V celoškolním přístupu by také měla převažovat pozitivní podpora a nácvik očekávaného chování nad tresty a restrikcemi uplatňovanými v reakci na nevhodné chování žáků.



3.6.5 Partnerství a spolupráce

Osvědčuje se, pokud je ve školách systematicky podporována spolupráce pedagogických pracovníků při plánování, realizaci a vyhodnocování vzdělávání a podpory poskytované žákům. K efektivitě zvýšené podpory poskytované žákům přispívá, pokud je ve škole uplatňován jednotný přístup k aplikaci podpůrných opatření u jednotlivých žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (SVP) a k managementu chování žáků vycházejícímu z odborných doporučení. Ke všem pracovníkům, žákům i jejich rodičům je třeba přistupovat s respektem a jejich lidská důstojnost by měla být

zachovávána i v krizových situacích. Ve školách by měla být cíleně přijímána opatření k podpoře pozitivního klimatu v pedagogickém sboru i žákovském kolektivu. Ve výuce a aktivitách určených pro žáky by měla být systematicky podporována spolupráce a aktivní zapojení všech žáků. Do podpory wellbeingu na úrovni školy by měla být cíleně zahrnována také opatření posilující pocit soudržnosti všech aktérů (pracovníků, žáků, rodičů žáků). Školy by také měly aktivně navazovat spolupráci se subjekty, které jim mohou v podpoře wellbeingu žáků a pracovníků pomoci.



3.6.6 Zajištění bezpečí

Ve školách je zapotřebí cíleně přijímat opatření k zajištění fyzického a emocionálního bezpečí žáků i pracovníků.

Celoškolní podpora wellbeingu by měla vycházet z trauma informovaného přístupu.⁸

⁸ Trauma informovaný přístup představuje rámec pro poskytování vzdělávání, zdravotních, sociálních a dalších služeb vycházející z porozumění projevům a dopadům traumatu na jednotlivce nebo skupiny. Uplatňované postupy se zaměřují na zajištění bezpečí a zplnomocnění traumatizovaného jedince, podpory jeho uzdravení a prevenci retraumatizace. Více o tomto přístupu se lze dočíst např. v Klepáčková, Krejčí, Černá, 2020.



3.6.7 Opatření založená na důkazech

Při podpoře wellbeingu ve vzdělávání by měla být uplatňována výzkumně ověřená opatření. Vyhodnocování účinnosti přijímaných opatření by se mělo stát přirozenou součástí jejich aplikace. Při strategickém plánování na centrální, krajské, respektive regionální úrovni by mělo být současně reflektováno, že intervence, které jsou úspěšné v určitém

kontextu, nemusejí být univerzálním řešením pro všechny školy.

Pokud se podaří tyto principy v podpoře wellbeingu ve školách v co největší míře uplatnit, přijímaná opatření budou mít pozitivní dopad na spokojenost žáků i pracovníků škol, kvalitu výuky i dosažované vzdělávací výsledky.

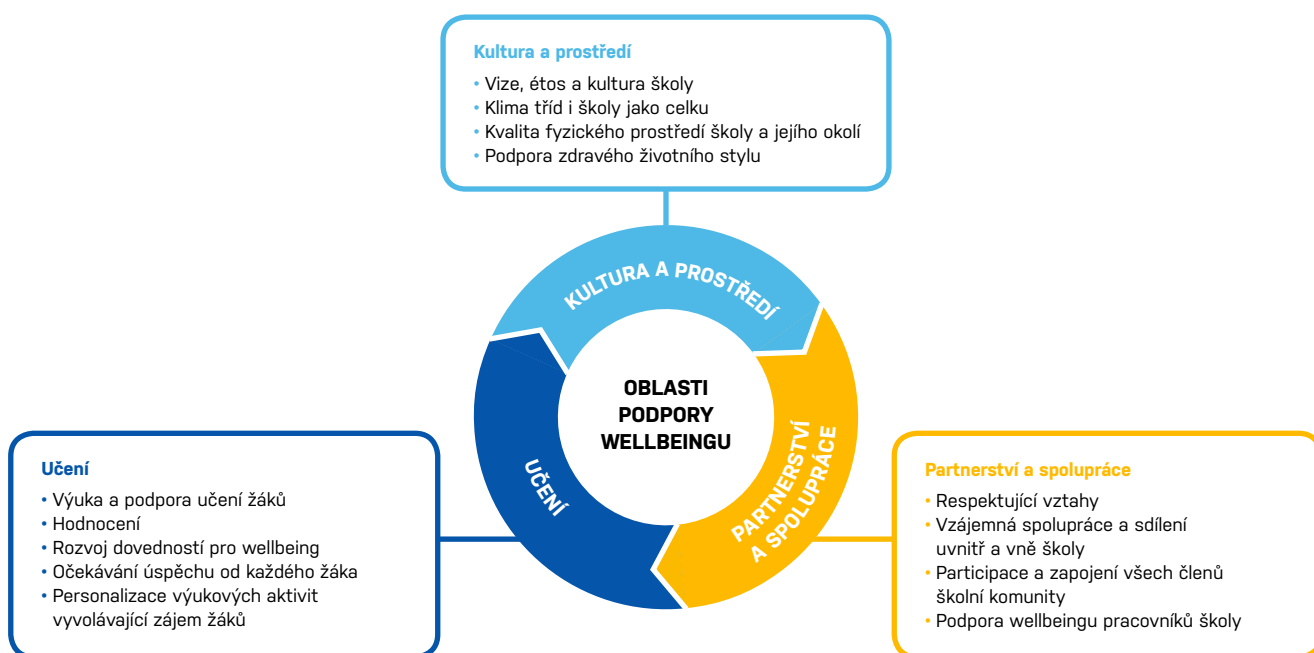
3.7 Oblasti podpory wellbeingu

Na základě diskuse pracovní skupiny, analýzy strategických dokumentů inspirativních vzdělávacích systémů byly stanoveny následující oblasti opatření, které přispívají k podpoře wellbeingu ve školním prostředí:

Pro uvedené oblasti podpory byly stanoveny ukazatele dobré praxe (jak to ve škole vypadá, když je daný indikátor naplňován) a ilustrativní výčet opatření, kte-

rá mohou k dosažení popsaného stavu přispět. Jednotlivá očekávání směrem ke školám a navazující opatření jsou v souladu s principem systémového přístupu diferencovaná do tří úrovní podle intenzity podpory, kterou žáci nebo pracovníci školy dočasně nebo trvale potřebují.

Popis jednotlivých oblastí včetně příkladů opatření naleznete v materiálu [Oblasti podpory wellbeingu](#)⁹.



Obrázek č. 6
Oblasti podpory wellbeingu

⁹ Odkaz na web: <https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/09/Oblasti-podpory-wellbeingu-Tabulka.pdf>.

3.8 Rizika spojená se zaváděním systémové podpory wellbeingu

Tabulka č. 10

Rizika spojená se zaváděním podpory wellbeingu a jejich řešení

V rámci pracovní skupiny a ze zpětných vazeb od účastníků konference Na vlně změny iniciativy Úspěch pro každého žáka¹⁰ byla identifikována následující rizika, k jejichž snížení, respektive eliminaci by mohla přispět komunikační kampaň a činnost organi-

zací spojených v projektu Partnerství 2030+.

¹⁰ Podněty od účastníků konference jsou uvedeny ve formě přímých citací u jednotlivých identifikovaných rizik resp. navrhovaných způsobů řešení.

IDENTIFIKOVANÁ RIZIKA

Nepřijetí z důvodu nepochopení významu wellbeingu

Pracovníci škol, rodiče žáků, popř. další aktéři mohou implementaci strategie odmítat, protože si nebudou uvědomovat význam wellbeingu a jeho vztah ke kvalitě výuky a vzdělávacím výsledkům. Může se projevat v postojích aktérů od úplného nepřijetí po částečné uznání významu („Wellbeing je určitá nadstavba, které je dobré se věnovat, pokud na to zbyde čas.“) s jednoznačnou preferencí tlaku na kognitivní výkon žáků („Stále přetrvává přesvědčení, že vzdělávání je hlavně o kognitivním rozvoji osobnosti.“).

Formalismus

Školy a další aktéři ve vzdělávání přistoupí k naplňování strategie pouze formálně, protože ji budou vnímat jako „nařízení shora“ k realizaci dalšího nového trendu, o jehož přínosu nejsou vnitřně přesvědčeni. Ve školách nebude ochota realizovat navrhovaná opatření.



Ke snížení, resp. eliminaci těchto rizik může přispět srozumitelná komunikační kampaň zaměřená na zprostředkování informací o významu wellbeingu pro žáky a pracovníky škol, v širším měřítku pro každého člověka, nejlépe prostřednictvím vlastního zážitku zaměřeného na uvědomění, kde a kdy jednotliví aktéři wellbeing osobně zažívají, jak se projevuje v jejich osobním i profesním životě („Vnitřní pochopení, co to znamená, pokud to lidé nepoznají sami u sebe, nezažijí, tak to budou těžko šířit dále. Musejí vědět, že to je to nejvíc, bohatství pro celý život. Ten, kdo to ‚ochutná‘, to musí chtít šířit“).

Komunikační kampaň musí být diferencovaná podle cílových skupin příjemců (min. ředitel, učitel, žák, rodič) a musí srozumitelně komunikovat přínos pro každou z nich.

Nepřipravenost aktérů k naplňování opatření

Nepřipravenost k naplňování strategie může souviset s nedostatkem zkušeností, kompetencí a dovedností, které jsou nezbytné pro efektivní zavádění navrhovaných opatření (systémová práce s klimatem tříd, mezioborová spolupráce, efektivní management chování žáků, rozvoj socioemočních dovedností, hodnotové vzdělávání aj.). Nepřipravenost k naplňování strategie směrem k žákům může být spojena i s absencí wellbeingu pedagogů („Pokud nebude učitel sám v pohodě, bude mít nedostatek sebepoznání, sebereflexe, komunikačních dovedností i ochoty se v tomto smyslu změnit, může to být závažným rizikem podpory wellbeingu“).



Ke zmírnění tohoto rizika může přispět tematicky zaměřené vzdělávání v rámci profesního rozvoje pedagogických pracovníků a začlenění tohoto tématu do pregraduální přípravy pedagogických pracovníků. Vzdělávání by mělo co nejvíce stavět na sebezkušenostních přístupech a praktickém zaměření.

Aktivity zaměřené na profesní rozvoj pedagogických pracovníků by měly vycházet z identifikovaných potřeb škol (identifikace potřeb pracovníků škol a žáků by měla být součástí vzdělávání) a jejich zóny nejbližšího rozvoje. Vhodným formátem je proškolení celých sboroven s využitím zážitkových forem vzdělávání a návaznou podporou při zavádění zvolených opatření (mentoring). V komunikační kampani je třeba zdůrazňovat význam wellbeingu pedagogů a konkrétní opatření, která k němu mohou přispívat. Komunikační kampaň by také měla přinášet informace o tom, že přijímaná opatření ve svém důsledku práci pedagogů ulehčí (např. díky snížení četnosti kázeňských problémů).

Ke zmírnění tohoto rizika může dále přispět vytvoření snadno dostupné metodické podpory a zajištění informovanosti pracovníků škol o její existenci.

Neochota ke změnám

S rizikem spočívajícím v neochotě ke změně zaběhlých postupů a zavádění něčeho nového je třeba počítat při jakékoliv snaze o systémovou změnu. Přílišná snaha o rychlé zavedení bez dostatečné a promyšlené komunikační strategie může být kontraproduktivní („Přílišným tlačáním na pilu se z toho stane módní heslo, prázdný pojem, všichni teď začnou mluvit a objevovat Ameriku – to je vždy, když se v kampani objeví nové slovo, které je trendy, a kdo nehlásá totéž, není dostatečně in. Pozor na tento přístup!“)



Ke zmírnění tohoto rizika může přispět srozumitelná komunikace, která bude navrhovaná opatření k podpoře wellbeingu propojovat s tím, co se již ve školách děje a konkrétními příklady dobré praxe. V maximální možné míře je třeba využívat pojmy, které jsou ve školách všeobecně známé a pracovníci škol si je dokážou propojit s tím, co je součástí jejich práce nebo práce jejich kolegů.

U nově zaváděných opatření je třeba srozumitelně komunikovat jejich benefity pro všechny aktéry (zejm. pracovníky škol a žáky). Ke snížení tohoto rizika napomůže také zprostředkování zážitku wellbeingu pracovníkům škol a dalším aktérům vzdělávání.

Jednostranné zaměření, vytržení tématu wellbeingu ze života školy jako celku

Nevhodně vedená komunikační kampaň by mohla mít za následek:

- vnímání tématu wellbeingu pouze ve vztahu k jedné cílové skupině (např. pouze wellbeing žáků),
- izolované vnímání tohoto tématu bez vazby na další aspekty fungování škol.



Ke zmírnění, resp. eliminaci tohoto rizika mohou přispět opatření uvedená výše.

3.9 Systémová opatření v podpoře wellbeingu

Všechny školy mají již nyní možnost podporovat wellbeing svých žáků a pracovníků a řada z nich to již činí.

Všechny školy mají již nyní možnost podporovat wellbeing svých žáků a pracovníků a řada z nich to již činí. Přestože tuto možnost školy již v současné době mají, existují systémová opatření, která mohou podporu wellbeingu ve školách zlepšit, respektive rozšířit do většího počtu škol. K plošnému zajištění podpory wellbeingu ve vzdělávání mohou přispět následující opatření systémové povahy:

- Zajištění stabilního působení školních speciálních pedagogů a školních psychologů (zajištění odborných kapacit a udržitelného financování).
- Zajištění školní sociální práce (sociálním pedagogem, školním asistentem nebo školním sociálním pracovníkem, případně ve spolupráci s externím poskytovatelem sociálních služeb).
- Systémové ukotvení supervize ve vzdělávání (zajištění odborných kapacit a udržitelného financování) a zajištění podmínek pro pravidelná intervizní a moderační setkání v rámci pedagogického sboru.
- Zajištění dostupné metodické podpory přispívající k naplňování ukaza-

telů dobré praxe a realizaci opatření podporujících wellbeing.

- Zajištění profesního rozvoje vedení škol v autoevaluaci podpory wellbeingu žáků a pracovníků škol (identifikace silných stránek, zdrojů a příležitostí k rozvoji).
- Zajištění nabídky dalšího vzdělávání a ostatních forem profesního rozvoje pedagogických pracovníků v podpoře wellbeingu vycházejícího z identifikovaných potřeb v rámci jednotlivých škol.
- Začlenění tématu podpory wellbeingu do pregraduální přípravy učitelů.
- Osvěta zřizovatelů škol, rodičovské a široké veřejnosti v tématu wellbeingu a jeho významu pro kvalitu práce pracovníků školy a vzdělávací výsledky žáků.
- Funkční začlenění rozvoje dovedností pro wellbeing do rámcových vzdělávacích programů.
- Revize pojetí primární prevence rizikového chování a obsahu minimálních preventivních programů škol s cílem posílení nespecifické primární prevence zaměřené na podporu wellbeingu a duševního zdraví.



Obrázek č. 7

Well-being 2030: „Přestože může existovat mnoho různých vizí ‚budoucnosti, kterou chceme‘, wellbeing společnosti je společným cílem.“ (OECD Learning Compass 2030)

3.10 Podpora wellbeingu = klíč k harmonickému vývoji dětí

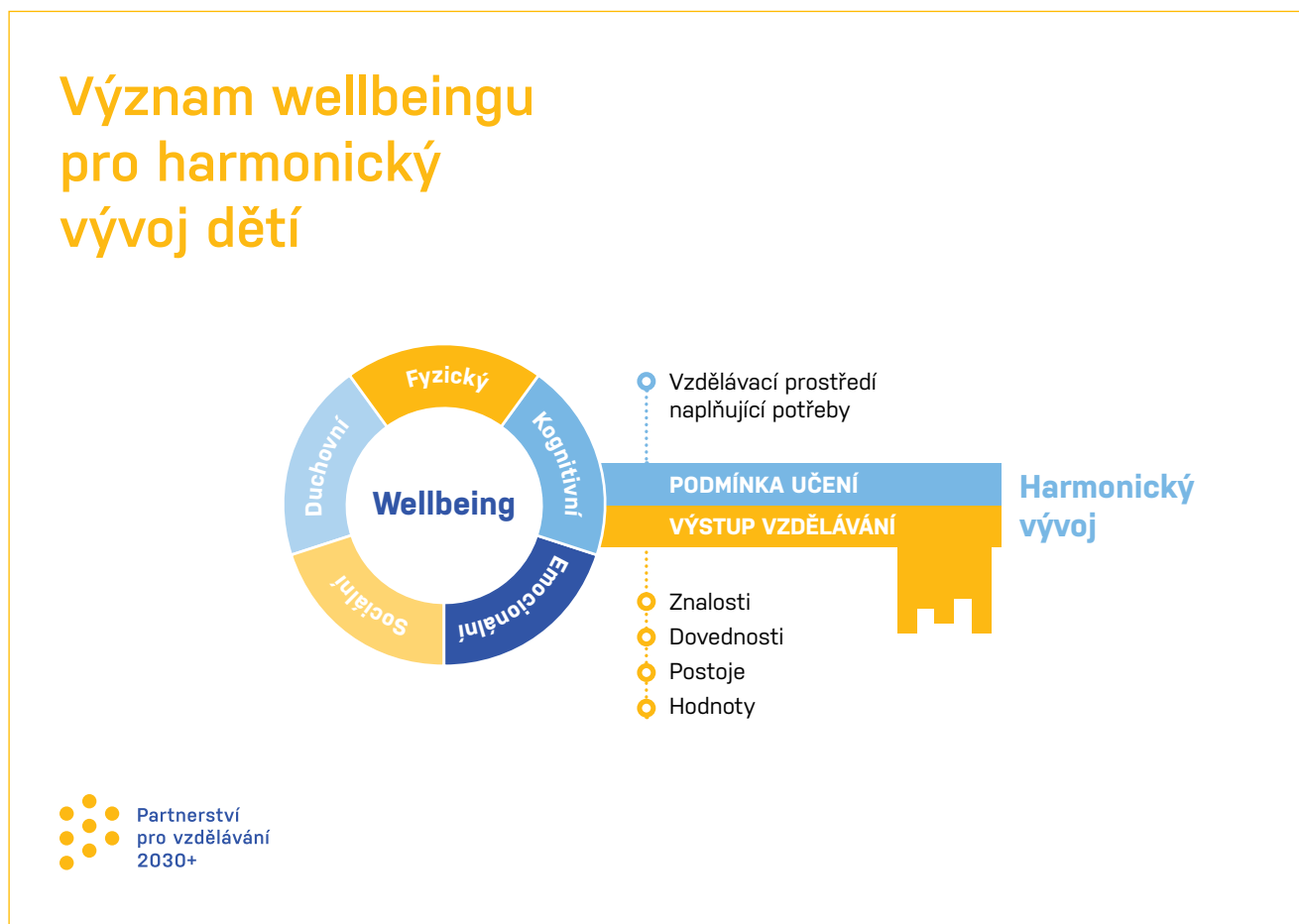
Jak bylo uvedeno výše, podpora wellbeingu ve vzdělávání by měla zahrnovat jak uzpůsobení vzdělávacího prostředí potřebám aktérů vzdělávání, tak cílený rozvoj dovedností podporujících vlastní wellbeing a odolnost vůči zátěži. Aby se děti mohly naplno učit, školní i virtuální vzdělávací prostředí musí naplňovat jejich základní a vývojové potřeby. Systémový přístup k naplňování potřeb ve škole prospívá nejen učení, ale i celkovému harmonickému vývoji dětí, a může dokonce zmírňovat dopady deficitů v jejich rodinném prostředí. K harmonickému vývoji dětí přispívá i druhá oblast podpory wellbeingu ve vzdělávání – cílený rozvoj dovedností pro péči o vlastní wellbeing. S wellbeingem souvisí celá škála důležitých životních dovedností – v oblasti fyzické

je to zejména dovednost pečovat o své zdraví; v oblasti kognitivní schopnost kritického myšlení a kreativity; v oblasti emocionální odolnost vůči zátěži a schopnost seberegulace; v oblasti sociální konstruktivní komunikace a schopnost udržovat funkční vztahy; v duchovní oblasti zejména vnímání smyslu vlastní existence a soustředění úsilí k jeho naplňování. Cílenou podporou rozvoje těchto dovedností dětem pomůžeme v tom, aby dokázaly o wellbeing vlastní i druhých pečovat v průběhu celého života:

Cílem podpory wellbeingu je umožnit dětem a mládeži plně využít jejich potenciál, posílit jejich odolnost, pocit kontroly a schopnost zvládat životní výzvy a následně rozvinout schopnost přispět k sociálnímu, kulturnímu a ekonomickému rozvoji společnosti. Wellbeing všech lidí je obecně cílem, o který bychom měli jako společnost usilovat.

Obrázek č. 8

Význam wellbeingu pro harmonický vývoj dětí



3.11 Závěr

Prioritním úkolem pracovní skupiny Wellbeing v prvním roce projektu bylo nalezení konsenzu na definici wellbeingu ve vzdělávání a navržení možností systémové podpory wellbeingu žáků a pracovníků českých škol. Při práci jsme se inspirovali zkušenostmi z inspirativních zahraničních vzdělávacích systémů i dobré praxe tuzemských škol. Na konci prvního roku máme představu, jak konkrétně podpora wellbeingu v praxi vypadá a co může její implementaci podpořit na systémové úrovni. V následujícím školním roce bychom se chtěli, v souladu s doporučením našich zahraničních konzultantů, zaměřit především na komunikaci tohoto tématu směrem k jeho klíčovým aktérům – pedagogům, ředitelům, žákům a jejich rodičům.

Jsme si vědomi toho, že každý cizí výraz může vzbuzovat pochybnost, proto chceme především dobře vysvětlit, co wellbeing je a jaká konkrétní opatření ho mohou zlepšovat. Chceme také vytvořit metodickou podporu školám postavenou na autentických zkušenostech z českých i zahraničních škol. Díky rozsáhlé síti partnerů věříme, že se nám sejde skutečně pestrá škála příkladů inspirativní praxe. Budeme také jednat se zástupci organizací působících v oblasti profesního rozvoje učitelů a fakultami připravujícími budoucí učitele o možnostech zvyšování povědomí o tomto tématu u pedagogické veřejnosti.

Závěrem je třeba vyjádřit poděkování všem členům pracovní skupiny, kteří v nelehké době vyvinuli maximální

úsilí v přípravě výstupů z prvního roku projektu. Již se velmi těšíme na další společnou práci v podpoře wellbeingu v českých školách. V covidové době jsme všichni pocítili, jaké to je, když wellbeing není. O to naléhavěji si uvědomujeme význam jeho systémové podpory pro děti, učitele i vedení škol. Věříme, že povědomí o významu wellbeingu pro spokojený a naplněný život se i díky aktivitám projektu Partnerství 2030+ začne postupně zvyšovat v celé společnosti.

3.12 Další dokumenty, které pracovní skupina Wellbeing v rámci své odborné činnosti připravila

Pracovní skupina připravila doporučení, jak podpořit návrat dětí do škol po distanční výuce *Těšíme se do školy* (SKAV, 2021).

Členové pracovní skupiny spolupracovali na metodickém doporučení MŠMT k duševnímu zdraví a distanční výuce *Doporučení k distanční výuce a duševnímu zdraví – edu.cz* (MŠMT, 2021).

Ve spolupráci s pracovní skupinou byly publikovány výstupy z ankety na téma podpory wellbeingu a návratu žáků do škol realizované mezi členy Asociace ředitelů základních škol *Chceme lepší atmosféru ve školách aneb možnosti podpory wellbeingu* (SKAV, 2021). ●●●

Na konci prvního roku máme představu, jak konkrétně podpora wellbeingu v praxi vypadá a co může její implementaci podpořit na systémové úrovni.

4.

Proč a jak vytvořit efektivní střední článek

Vladimír Srb

vedoucí pracovní skupiny Střední článek

4.1 Úvod

Proč potřebujeme efektivní střední článek ve veřejném školství? Co má umět? Jak bychom mohli spolupracovat na jeho vývoji v letech 2021 až 2025? Jakou podobu by měl střední článek nakonec mít, pokud má mít maximální dopad na kvalitu učení všech dětí?

Nabízíme vám odpovědi, ke kterým jsme společně došli v jedenáctičlenné pracovní skupině během prvního roku našeho projektu od srpna 2020 do června 2021. Opíráme se o praktické zkušenosti z ČR, studium úspěšných zahraničních systémů a zpětnou vazbu z desítek diskusí s více než čtyřmi sty kolegy a kolegyněmi ze zapojených organizací. Nenahraditelným zdrojem pro tříbení našich názorů byla také průběžná zpětná vazba od zástupců MŠMT a ČŠI (konzultující partneři) a od odborného oponenta, profesora Arnošta Veselého.

V této kapitole shrnujeme hlavní výstupy a výsledky naší dosavadní práce:

- Formou *veřejné konzultace* jsme zmapovali názory širšího spektra aktérů ve vzdělávání na nejnáročnější otázky, na které jsme narazili v souvislosti se středním článkem (zdůvodnění potřebnosti, kritéria úspěchu, činnosti s největším dopadem na učení žáků, nastavení odpovědnosti).
- Vytvořili jsme *plán na vznik okresních partnerství pro vzdělávání 2030+*, na kterých můžeme začít spolupracovat již od školního roku 2021/2022. Domníváme se, že okresní partnerství – jako koordinované platformy organizací, které

realizují Místní akční plány rozvoje vzdělávání (MAP) a Krajské akční plány rozvoje vzdělávání (KAP) – mohou v letech 2021 až 2025 zásadním způsobem přispět k nastavení efektivní spolupráce místních aktérů s pracovníky takzvaného *středního článku* podpory, který začíná MŠMT vyvíjet a pilotovat.

- Vytvořili jsme vlastní pracovní vizi, kam by mohl směřovat dlouhodobý vývoj středního článku od roku 2027 dál. Svou vizi nazýváme *školský okres* a chceme ji používat pro účely odborné diskuse o optimální podobě středního článku v ČR. Chceme ji znovu revidovat během roku 2022 – na základě evaluace praktických zkušeností z pilotáže středního článku podpory a na základě zkušeností z realizace okresních partnerství.

4.2 Kdo jsme a jak jsme pracovali

Kdo jsme:

Naše pracovní skupina vznikla na jaře 2020 během přípravy projektu. Každá ze sedmi zakládajících střešních asociací jmenovala jednoho člena skupiny. Tři členy nominovaly organizace přizvané v roli odborných partnerů (EDUin, o. p. s., Pomáháme školám k úspěchu, o. p. s., Učitel naživo, z. ú.). Vedoucího pracovní skupiny navrhl SKAV, z. s. Všechny členy týmu schvalovali vedoucí představitelé sedmi zakládajících organizací (Rada Partnerství 2030+).

Vytvořili jsme vlastní pracovní vizi, kam by mohl směřovat dlouhodobý vývoj středního článku.

Jednání pracovní skupiny se dále účastnili zástupci MŠMT a ČŠI v roli konzultujících partnerů, jejichž rolí bylo – společně s odborným oponentem – průběžně poskytovat zpětnou vazbu a oponenturu na výstupy.

Jak jsme pracovali:

- Domluvili jsme si pravidlo, že všechny hlavní výstupy naší práce musejí mít podporu alespoň dvou třetin členů naší jedenáctičlenné skupiny (optimálně 100 %). Toto pravidlo jsme uplatňovali jak na náš návrh na vznik okresních partnerství, tak i na naši dlouhodobou vizi středního článku. O výstupech hlasovalo všech jedenáct členů pracovní skupiny.
- Seznámili jsme se s pojetím středního článku ve Strategii 2030+ a reflektovali jsme jeho silné stránky i rizika.
- Reflektovali jsme dosavadní zkušenosti z realizace projektů MAP a písemné stanovisko NS MAS ke střednímu článku, které bylo vytvořeno v létě 2020.
- Využívali jsme odborné specializace členů týmu. Každý člen uváděl ostatní do relevantních témat, kterým se ve své praxi nejvíce věnuje (příklady témat: Jaké jsou české i zahraniční zkušenosti? Jak probíhá efektivní profesní učení učitelů? Jak rozvíjet ředitele jako pedagogické lídry? Jak odbřemeňovat ředitele? Jak rozvíjet děti se speciálními vzdělávacími potřebami? apod.).
- Průběžně jsme zjišťovali a srovnávali odborné názory všech členů naší skupiny na hlavní otázky spojené se středním článkem – například formou detailních srovnávacích dotazníků k jednotlivým otázkám.
- Spolupracovali jsme na prioritizaci témat pro zadávání externích analýz (Analýza pojmu střední článek, Zkušenosti z vybraných zahraničních systémů, ...).
- Své návrhy jsme průběžně diskutovali nejen s kolegy ze zapojených organizací, ale i s experty z dalších institucí. Od ledna do června 2021 proběhlo více než dvacet diskusních setkání v rozsahu 90 až 180 minut. Většinu setkání organizovali zástupci sedmi partnerských

střešních organizací a tří odborných partnerů. Další setkání proběhla na základě pozvání – například diskuse se zástupci školské komise Sdružení místních samospráv ČR a diskuse se členy systémového projektu P-KAP z NPI ČR.

- Nejdůležitější a nejtěžší otázky, na které jsme narazili, jsme zapracovali do veřejné konzultace, abychom zmapovali názory co nejširší skupiny akterů.

4.3

Jak je střední článek definován ve Strategii 2030+

V říjnu 2020 vláda ČR schválila Strategii 2030+, která má dva hlavní cíle:

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

Mezi prioritní opatření Strategie 2030+ patří takzvaný *střední článek podpory*, který je přímo v textu strategie definován takto:

„Střední článek podpory v území poskytne školám cílenou podporu, zajistí koordinaci jejich činnosti v dané lokalitě a stane se prostředníkem v komunikaci mezi centrem a územími, a to především ve smyslu zprostředkování zpětné vazby škol v dané lokalitě vůči centru a poskytování individuální pomoci a podpory jednotlivým školám.

Střední článek podpory nebude mít přímou rozhodovací pravomoc, ale pouze roli podpůrnou a koordinační. Mezi jeho hlavní funkce bude patřit zejména:

- přímo poskytovat metodickou podporu školám na daném území,
- podporovat kooperaci škol, jejich vzájemnou komunikaci a sdílení zkušeností,
- poskytovat školám aktuální informace a výklady relevantní pro dané území (například z hlediska nové

Své návrhy jsme průběžně diskutovali nejen s kolegy ze zapojených organizací, ale i s experty z dalších institucí.

MŠMT v roce 2021 zahájilo dvouletou pilotáž středního článku podpory v prvních dvou okresech ČR.

školské legislativy nebo nově zveřejněných výzev MŠMT k podání žádosti o poskytnutí dotace),

- monitorovat a vyhodnocovat kvalitu vzdělávání v daném území jako celku,
- pomoci koordinovat záměry a aktivity jednotlivých škol v daném území,
- poskytovat aktuální informace ze škol přímo MŠMT, a dávat mu tak přímou zpětnou vazbu,
- poskytovat právní poradenství ve školství,
- poskytovat pomoc s implementací klíčových opatření Strategie 2030+ a dalších koncepčních dokumentů MŠMT,
- podporovat pozitivní inovace ve školách v daném území, pomáhat s jejich vyhodnocováním a dalším rozšiřováním,
- poskytovat metodickou podporu pro vznik takzvaných svazkových škol,
- poskytovat přímou metodickou podporu pro přechod z právní formy příspěvkové organizace do právní formy školské právnické osoby.

Vlastní podoba institucionálního ukotvení středního článku bude vycházet z výsledků pilotního ověření, které bude pilotovat více variant uspořádání na různých úrovních. Funkci středního článku bude vykonávat veřejný nositel realizace.

V rámci pilotáže dojde nejprve k vymezení základních modelů podoby středního článku podpory v území včetně jejich hlavních funkcí, cílů, požadavků na personální i finanční zajištění a institucionální ukotvení a vytipování vhodných lokalit pro pilotáž, a to napříč regiony vyznačujícími se různými společensko-ekonomickými podmínkami pro vzdělávání. Pilotáž bude následně vyhodnocena včetně monitoringu dopadů v jednotlivých lokalitách.

Do přípravy i samotné realizace zavedení středního článku podpory v území budou zapojeni rovněž zástupci KAP a MAP a systémových projektů, přičemž bude zároveň vymezena jejich funkce, vzájemné působení a spolupráce v území." (MŠMT, 2020a: 59–60)

4.4 Aktuální informace MŠMT o pilotáži středního článku podpory

Veškeré aktuální informace je možné průběžně sledovat na portálu MŠMT na adrese www.edu.cz/stredni-clanek-podpory/ (MŠMT, 2021). Informace v této kapitole čerpáme z uvedeného zdroje, pokud není uvedeno jinak. Přímé citace označujeme uvozovkami a kurzívou.

- MŠMT v roce 2021 zahájilo dvouletou pilotáž středního článku podpory v prvních dvou okresech ČR (Semily, Svitavy). Další okresy se mají postupně připojovat od září 2023. V každém okrese začíná působit čtyřčlenný tým zkušených pedagogů a koordinátorů, který navazuje spolupráci s místními aktéry, tj. se řediteli škol, zřizovateli, realizátory projektů MAP, s kraji, neziskovými organizacemi a dalšími aktéry.
- Pracovníci středního článku podpory jsou v této pilotní fázi zaměstnanci



Koncept okresních partnerství popsany dále v této publikaci je náš vlastní návrh, jak podporovat spolupráci místních aktérů na pilotáži středního článku podpory.

MŠMT: „Pilotáž bude na MŠMT řídit odbor vzdělávací politiky, konkrétně oddělení podpory škol, které bude metodicky vést jednotlivé regionální týmy a bude koordinovat jejich aktivity.“

- „Cílem pilotního ověření je nalezení funkčního modelu středního článku podpory v území, přičemž v pilotní fázi se zaměříme zejména na oblast institucionální podpory veřejných MŠ a ZŠ ve vybraných, typově odlišných lokalitách (spolupráce s MAP). Institucionální podporou je myšlena ta, která cílí na školu jako právnickou osobu spolupracující s místními aktéry, stejně tak na řídicí, právní, ekonomické a dotační procesy a personální a administrativní záležitosti škol.“
- „Střední článek bude také podporovat činnost místních akčních plánů, spolupráci aktérů ve formálním i neformálním vzdělávání, vzájemné propojování, efektivní koordinaci aktivit, vytváření příležitostí ke sdílení zkušeností, příkladů dobré praxe, ale i personálních kapacit, vybavení, zázemí atd. Za tímto účelem střední článek na místní úrovni vytvoří poradní tým regionálních aktérů.“
- „Součástí pilotního ověření bude i návrh a ověření optimálně nastaveného vztahu centrálně řízené složky středního článku a realizátorů MAP.“
- Záměrem MŠMT je, aby během pilotáže byla „ověřena vhodná forma spolupráce s MAP spolu s navržením optimálně nastaveného vztahu centrálně řízené složky středního článku a realizátorů MAP po roce 2025“ (MŠMT, 2020b). MŠMT jasně komunikuje, že chce spolupracovat s realizátory projektů MAP – tj. s ORP, místními akčními skupinami (MAS) a dobrovolnými svazky obcí – nejen během projektů MAP, ale i v období po ukončení financování projektů MAP (tj. po roce 2025).
- Během pilotáže středního článku podpory má podle sdělení MŠMT také vzniknout „analýza vhodných modelů nositele středního článku podpory z oblasti veřejné správy“. To znamená, že na začátku pilotáže není dáno, který konkrétní subjekt z oblasti veřejné správy by měl

v budoucnu být nositelem funkcí středního článku. Během pilotáže bude nositelem středního článku podpory přímo MŠMT, nicméně v budoucnu přichází v úvahu více různých možností.

4.5 Podporujeme pilotáž středního článku podpory a nabízíme MŠMT spolupráci

- Pracovní skupina Střední článek v projektu Partnerství 2030+ pracuje jako odborně nezávislý tým složený ze zástupců partnerských organizací. Přesto je třeba zdůraznit, že členové naší skupiny vítají pilotáž středního článku podpory, podporují ji a nabízejí spolupráci. Hlavním důvodem je fakt, že MŠMT otevřeně komunikuje svůj záměr hledat během pilotáže skutečně účinnou podobu středního článku.
- Jedna z hlavních otázek, které nás spojují s pilotním týmem MŠMT, zní: Jak co nejlépe nastavit partnerskou spolupráci „centrálně řízené složky středního článku podpory“ s dalšími místními aktéry, aby to vedlo ke zlepšování vzdělávacích výsledků a wellbeingu všech žáků?
- Koncept okresních partnerství popsany dále v této publikaci je náš vlastní návrh, jak podporovat spolupráci místních aktérů na pilotáži středního článku podpory.
- Na naší podpoře pro pilotáž středního článku podpory nic nemění ani skutečnost, že naše vlastní dlouhodobá vize optimální podoby středního článku v ČR (od roku 2027 dál) se v některých ohledech liší od současných představ MŠMT. Nemáme v úmyslu prosazovat svou dlouhodobou vizi za každou cenu. Vize má sloužit jako referenční rámec pro diskusi, pokud se ukáže, že model středního článku podpory – ve své původně zamýšlené podobě – nedokáže zajistit zlepšování vzdělávacích výsledků a rovných šancí žáků na svém území.

4.6

Proč je střední článek důležitý pro zlepšování učení všech dětí? A proč je třeba diskutovat o tom, jak má nakonec fungovat v ČR?

Na první pohled je tedy patrné, že žádný zahraniční vzor nemůžeme snadno převzít do kontextu ČR, kde 2500 zřizovatelů zřizuje 9500 mateřských a základních škol a kde ministerstvo nemá přímý vliv na výběr ředitelů a řízení jejich práce.

Česká republika patří mezi země s nejvyšší mírou vzdělávacích nerovností – ve srovnání s ostatními státy v OECD (např. MŠMT, 2020c: 20–22). Kvalita dosaženého vzdělání u nás extrémně závisí na tom, jaké sociální a ekonomické zázemí má naše rodina, do jakého okresu nebo obce se narodíme a do jaké konkrétní školy chodíme. Méně tedy záleží na vnitřních předpokladech dítěte. V naší zemi – mnohem více než v jiných zemích – záleží na náhodě a na štěstí, do jakých podmínek se narodíme. Navíc vzdělávací výsledky našich dětí posledních dvacet let v podstatě stagnují nebo se zhoršují, zato v úspěšnějších vzdělávacích systémech se zlepšují (například Estonsko). Tyto problémy řešíme již mnoho let a neposouváme se výrazně vpřed. Co tedy děláme jinak než úspěšnější vzdělávací systémy?

V roce 2010 vyšla slavná studie *Jak se systémy, které se ve světě nejvíce zlepšily, stále zlepšují* (Mourshed et al., 2010). Konzultanti poradenské firmy McKinsey & Company tehdy porovnali dvacet vzdělávacích systémů, které prokázaly schopnost zlepšovat vzdělávací výsledky svých žáků a snižovat nerovnosti. Autoři začínali svůj průzkum s hypotézou, že pro zlepšení vzdělávacích výsledků žáků bude nutné zajistit zlepšení výuky přímo ve školních třídách a zároveň zlepšit podporu a řízení z úrovně ministerstva. Za jedno z největších překvapení označili objev, že všechny zlepšující se systémy musejí mít ještě něco navíc, co efektivně propojuje centrální a školní úroveň pedagogického vedení. A tím je střední článek.

„To, co jsme neočekávali, (...) je kritická role, kterou má střední (zprostředkující) článek mezi školou a centrem. (...) Zjistili jsme, že dlouhodobé a udržitelné zlepšení celého systému vyžaduje integraci a propojení napříč všemi úrovněmi systému od školní třídy přes vedoucího školského obvodu (superintendanta) až do kanceláře ministra.“ (Mourshed, Chinezi, Barber, 2010: 81)

Studie také analyzuje, kdo vykonává roli středního článku ve dvaceti zlepšujících se systémech zahrnutých do

studie. Ukazuje se, že v praxi se vyskytují dva funkční modely:

1. Roli středního článku mají většinou zřizovatelé škol fungující podle principů místní samosprávy (větší obce/municipality nebo školské distrikty). Uvedené funkční příklady ale pocházejí ze zemí, kde tito zřizovatelé zřizují větší počet škol, než je tomu – v průměru – v ČR. To znamená, že jde o větší a profesionalizovanější zřizovatele, kteří mohou pro své školy zajišťovat jak odborné pedagogické vedení, tak i odběremování od administrativní zátěže.
2. Nebo má tuto roli státní správa, tj. ministerstvo, respektive jeho regionální pobočky. Uvedené funkční příklady takového středního článku ale pocházejí pouze ze zemí s vysokou centralizovaným systémem, kde ředitele škol i učitele vybírá a řídí přímo ministerstvo.

Na první pohled je tedy patrné, že žádný zahraniční vzor nemůžeme snadno převzít do kontextu ČR, kde 2500 zřizovatelů zřizuje 9500 mateřských a základních škol a kde ministerstvo nemá přímý vliv na výběr ředitelů a řízení jejich práce. Navíc se u nás v posledních pěti letech místní aktéři učili – na základě projektového zadání od ministerstva – koordinovat spolupráci škol na svém území v rámci projektů místních akčních plánů rozvoje vzdělávání. Řada ORP, MAS a dobrovolných svazků obcí realizuje své koordinační projekty zaměřené na podporu škol. Na stejném území paralelně působí také kraje se svými dlouhodobými záměry a krajskými plány rozvoje vzdělávání, dále NPI, ČŠI a řada neziskových organizací. Co tedy s tím?

Zdá se, že o tomto tématu bude třeba hodně diskutovat, vyjednávat, spolupracovat a objevovat funkční řešení společně. Je evidentní, že ve světě existuje více funkčních podob středního článku. Zároveň považujeme za důležité neustále si připomínat, proč se téma středního článku stalo zejména po roce 2010 velkým tématem v celosvětovém měřítku. Důležitější než podoba středního článku je vždy jeho funkčnost – tj. zda střední článek prokazatelně přispívá ke zlepšování vzdělávacích výsledků a rovných šancí žáků.

4.7

Veřejná konzultace jako východisko pro náš přístup k tématu středního článku

Střední článek je komplexní téma, které se týká celé řady aktérů. Proto jsme na jaře 2021 ve spolupráci s Technologickým institutem AV ČR zorganizovali veřejnou konzultaci na téma *Jak nastavit střední článek, aby zlepšoval učení, wellbeing a rovné šance žáků?* Pokusili jsme se zmapovat míru shody v zásadních otázkách. Do konzultace se zapojilo 181 respondentů včetně zástupců škol, krajů, obcí, státních institucí, akademiků, nezávislých expertů, neziskových organizací a dalších aktérů. Hlavní výstupy veřejné konzultace s vámi sdělíme dále v této kapitole, protože je považujeme za klíčové východisko pro náš vlastní přístup. Kompletní výstupy konzultace jsou volně k dispozici na www.partnerstvi2030.cz (Srb et al., 10. 6. 2021). V této kapitole jsou využity grafy z prezentace k dané konzultaci (Pazour, 11. 6. 2021).

4.7.1

Potřebujeme změny v současném systému vedení a podpory škol?

Každá úspěšná změna v systému vyžaduje velké úsilí a zdroje. Zásadní otázka tedy je, zda vůbec nějakou změnu potřebujeme a zda tuto potřebu změny vnímá většina aktérů. Do veřejné konzultace jsme proto hned do úvodní části zařadili otázku:

Jak se na základě vlastních zkušeností z českého školství ztotožňujete se zdůvodněním potřebnosti změn v systému

vedení a podpory škol v ČR? Z následujících výroků vyberte ty, které jsou podle vašich osobních zkušeností pravdivé a mají negativní dopad na kvalitu učení a rovné šance dětí a žáků v ČR.

Překvapilo nás, že ze třinácti nabídnutých zdůvodnění se nadpoloviční většina respondentů ztotožňovala úplně se všemi výroky.

Největší shoda panuje nad těmito důvody pro změny systému:

1. Ředitelé škol jsou přetížení formálními administrativními procedurami.
2. Zásadním problémem je udržitelnost zaváděných změn. Centrální úroveň vedení umí obvykle pouze započít potřebné změny, ale neumí je adaptovat na regionální a lokální kontext a neumí zařídit udržitelnost započatých změn v praxi škol.
3. Problém je nedostatečný pedagogický leadership na úrovni zřizovatelů (týká se zejména MŠ a ZŠ). Nelze očekávat, že malá obec jako zřizovatel bude mít dostatečné odborné kompetence a znalosti v oblasti vzdělávání.
4. Dochází k plýtvání kapacit škol (například školy musejí dělat některé činnosti samy, i když by mohly sdílet některé zdroje, popř. by zdroje mohl poskytovat jiný subjekt).
5. V systému není nikdo, kdo by měl odpovědnost za kvalitu vzdělávání pro určitý územní celek (týká se zejména MŠ a ZŠ). Mnoho problémů v území není řešitelných v rámci jedné školy.

Graf č. 1

Potřeba změn v systému vedení a podpory škol (Pazour, 11. 6. 2021: 9)

Shrnutí všech odpovědí:



Ředitelé škol jsou přetíženi formálními administrativními procedurami.

Zásadním problémem je udržitelnost zaváděných změn. Centrální úroveň vedení umí obvykle pouze započít potřebné změny, ale neumí je adaptovat na regionální a lokální kontext a neumí zařadit udržitelnost započatých změn v praxi škol.

Problém je nedostatečný pedagogický leadership na úrovni zřizovatelů (týká se zejména MŠ a ZŠ). Nelze očekávat, že malá obec jako zřizovatel bude mít dostatečné odborné kompetence a znalosti v oblasti vzdělávání.

Dochází k plýtvání kapacit škol (například školy musejí dělat některé činnosti samy, i když by mohly sdílet některé zdroje, popř. by zdroje mohl poskytovat jiný subjekt).

V systému není nikdo, kdo by měl odpovědnost za kvalitu vzdělávání pro určitý územní celek (týká se zejména MŠ a ZŠ). Mnoho problémů v území není řešitelných v rámci jedné školy.

V některých institucích (ústřední státní správa, krajské úřady, ORP) přetrvávají hierarchické přístupy, které mají své opodstatnění v procesech správního řízení, ale pro zvyšování kvality učení žáků nejsou účinné.

Pro efektivní vzdělávání dětí s nějakou formou znevýhodnění je důležité funkční propojení s dalšími službami (sociálními, zdravotními, OSPOD atd.); kvůli resortismu toto propojení nefunguje.

Problém je nedostatečný pedagogický leadership na úrovni centra (MŠMT a přímo řízené organizace).

Dochází ke špatné komunikaci, informace nejsou dostatečně předávány mezi různými vzdělávacími subjekty, dochází ke zpoždění a zkrakování informací, což přispívá k nedůvěře.

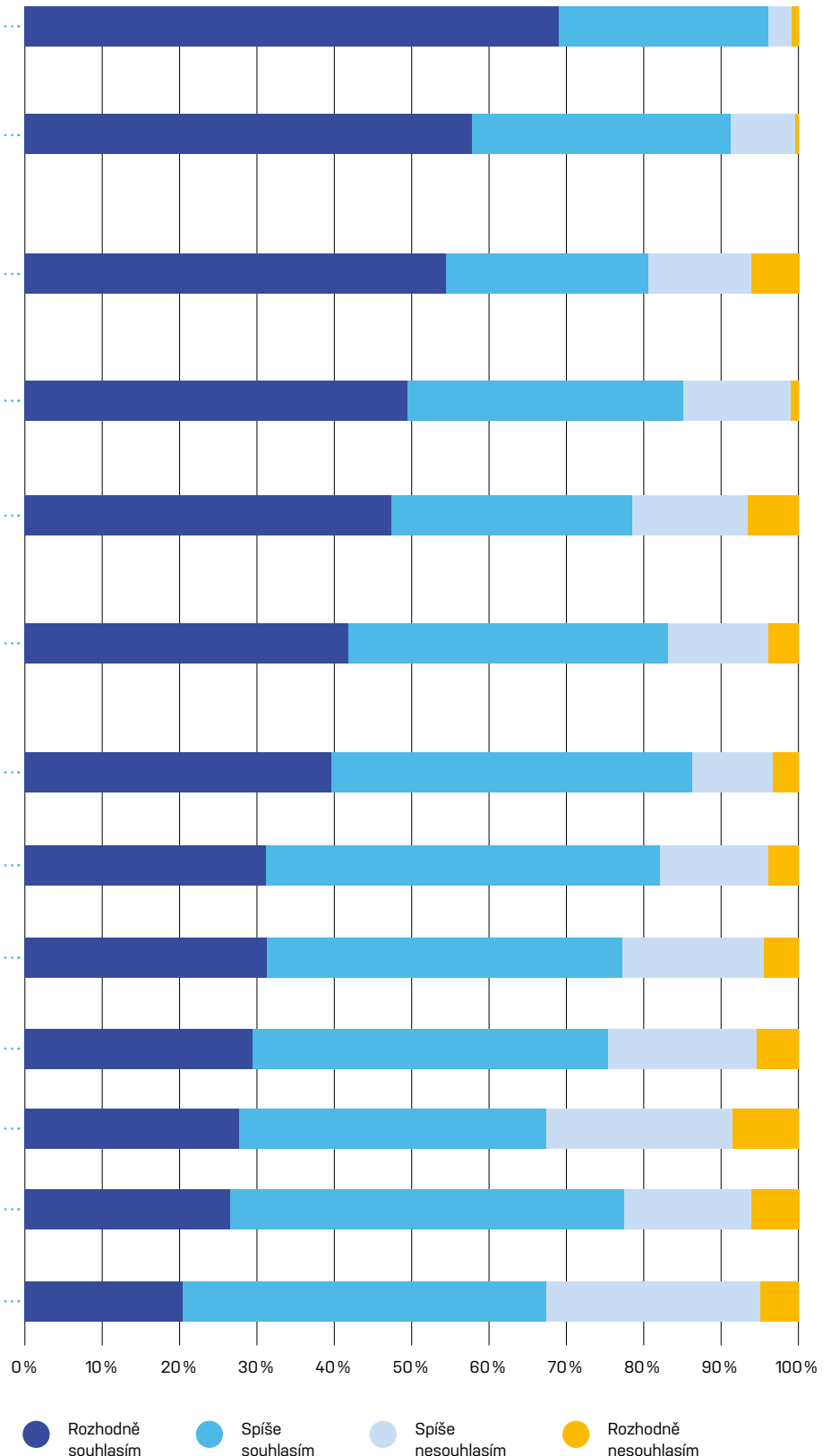
Činnost škol v daném území většinou není dostatečně koordinována.

Současný způsob výběru ředitelů (a případně i způsob jejich dalšího ovlivňování ze strany zřizovatelů) je příliš zpolitizovaný a neodborný.

Ředitelé škol se dostatečně nevěnují pedagogickému vedení své školy.

Existuje vysoce konkurenční prostředí mezi školami, které školy nemotivuje spolupracovat, sdílet zkušenosti, předávat si dobrou praxi a případně sdílet kapacity tam, kde by to bylo efektivní.

Do jaké míry souhlasíte s výroky zdůvodňujícími potřebnost změn v systému vedení a podpory škol v ČR?



4.7.2 Které činnosti pracovníků středního článku budou mít největší dopad na učení dětí?

Jedna věc je, zda potřebujeme něco měnit. Jiná věc je, co má nový prvek systému umět, aby byl skutečně užitečný. Proto jsme se zeptali:

Které činnosti budoucích pracovníků středního článku budou mít podle vašeho odborného odhadu největší pozitivní dopad na kvalitu učení dětí a rovné šance, pokud budou vykonávány kvalitně?

Největší shoda je na tom, že pracovníci středního článku by měli:

1. Odbřemeňovat ředitele a učitele od nepedagogické zátěže.¹¹
2. Koordinovat spolupráci mezi školami, sdílení dobré praxe a kontinuální profesní učení učitelů.
3. Aktivizovat a odborně vést ředitele a pěstovat si nové nadějně pedagogické lídry v území.
4. Definovat územní strategii pedagogického rozvoje společně s lídry svých škol a komunit, navazovat na centrálně vyjednanou vizi a strategii a adaptovat ji na místní kontext.
5. Průběžně vyhodnocovat, kde jsme jako území vzhledem k vizi a cílům, rozpoznávat učební potřeby ředitelů a učitelů a reagovat na ně. V dialogu pojmenovávat náročné výzvy.

Graf č. 2

Činnosti pracovníků středního článku
(Pazour, 11. 6. 2021: 13)

Shrnutí všech odpovědí:



Odbřemeňovat ředitele a učitele od nepedagogické zátěže.

Koordinovat spolupráci mezi školami, sdílení dobré praxe a kontinuální profesní učení učitelů.

Aktivizovat a odborně vést ředitele a pěstovat si nové nadějně pedagogické lídry v území.

Definovat územní strategii pedagogického rozvoje společně s lídry svých škol a komunit, navazovat na centrálně vyjednanou vizi a strategii a adaptovat ji na místní kontext.

Průběžně vyhodnocovat, kde jsme jako území vzhledem k vizi a cílům, rozpoznávat učební potřeby ředitelů a učitelů a reagovat na ně. V dialogu pojmenovávat náročné výzvy.

Poskytovat zvýšenou péči školám s nedostatečnými podmínkami, procesy, výsledky.

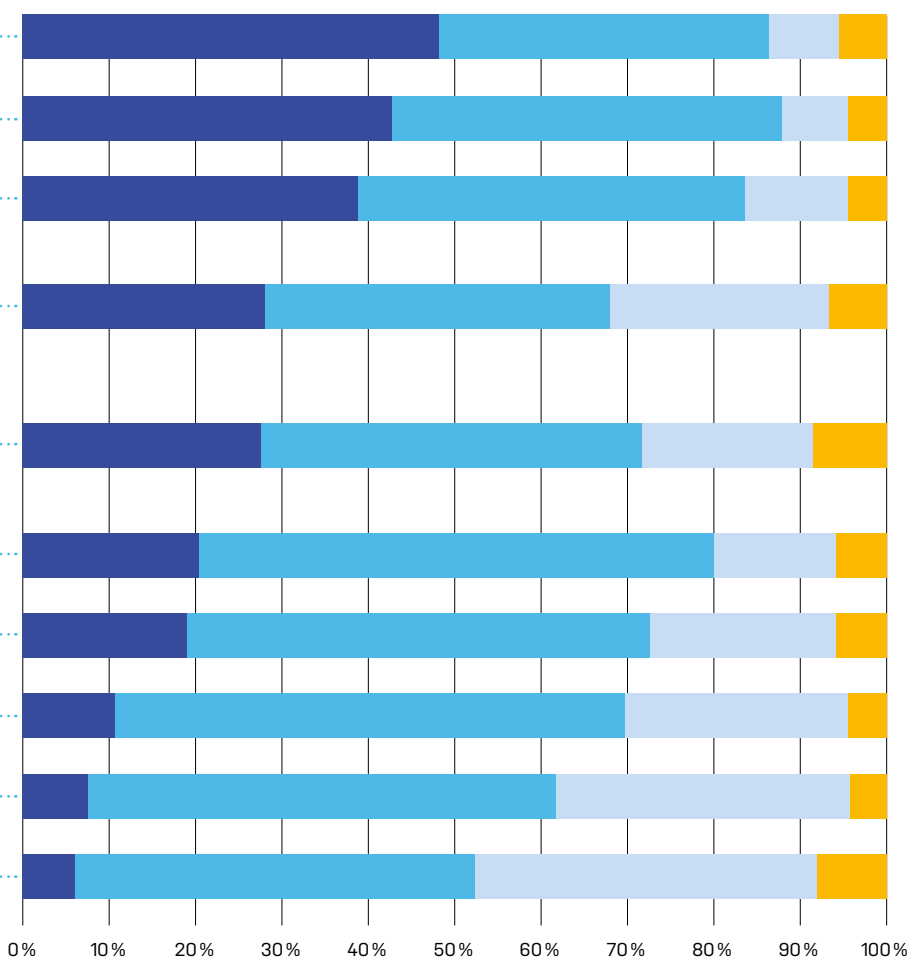
Usnadňovat spolupráci mezi školami, zřizovateli, místními aktéry, krajem a centrem.

Spolupracovat na koordinaci vzdělávací, zdravotní a sociální podpory pro ohrožené děti.

Koordinovat spolupráci škol s lokálními organizacemi z oblasti neformálního vzdělávání.

Pečovat na svém území o dodržování pravidel v oblasti rovných šancí.

Činnosti pracovníků středního článku s největším dopadem na kvalitu výsledků vzdělávání, wellbeing a rovné šance žáků ve vzdělávání



¹¹ Jakou podporu by ředitelé ZŠ nejvíce ocenili, je popsáno a změřeno v práci Jakuba Černého (2020).

● Největší dopad ● Velký dopad ● Malý dopad ● Žádný dopad

4.7.3

Kritéria úspěšného fungování středního článku

Většina vzdělávacích projektů dává mnoho energie do podpůrných aktivit pro učitele, žáky a školy. Málokdy se ale setkáváme s tím, že by se někdo vážně zabýval vyhodnocováním dopadu svých aktivit na zlepšování učení dětí. Jak bychom ale mohli posoudit funkčnost středního článku, pokud bychom nevyhodnocovali jeho dopady?

V rámci veřejné konzultace jsme proto položili otázky zaměřené na hledání kritérií úspěšného fungování středního článku.

Zjistili jsme, že:

- více než 85 % respondentů souhlasí s tím, že mezi důležitá kritéria má patřit zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, zlepšování wellbeingu žáků a snižování nerovností.
- nejvíce respondentů (50 %) souhlasilo s tím, že hlavním kritériem v oblasti učení dětí má být zlepšování wellbeingu žáků, tj. zdravý fyzický, kognitivní, emoční a duchovní rozvoj.

Graf č. 3

Kritéria pro vyhodnocování fungování středního článku na úrovni učení žáka (Pazour, 11. 6. 2021: 17)

Shrnutí všech odpovědí

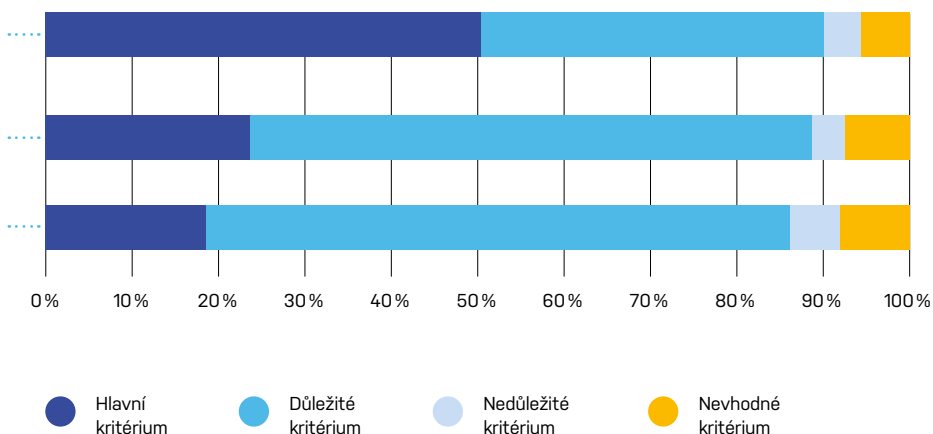


Zlepšování wellbeingu žáků (zdravý fyzický, kognitivní, sociální, emoční a duchovní rozvoj).

Snižování nerovností v učení žáků (např. snižování závislosti výsledků vzdělávání na sociálních a ekonomických podmínkách rodiny žáka a školy apod.).

Zlepšování vzdělávacích výsledků žáků.

Kritéria pro vyhodnocování úspěšného fungování středního článku na úrovni učení žáků



Více než 85 % respondentů souhlasí s tím, že mezi důležitá kritéria má patřit zlepšování vzdělávacích výsledků žáků, zlepšování wellbeingu žáků a snižování nerovností.

Když jsme respondenty požádali, aby prioritizovali kritéria z oblasti, která přímo nezahrnuje učení dětí, získala největší podporu tato dvě:

- Zvyšování objemu času, který ředitelé škol věnují pedagogickému vedení školy
- Zlepšování celkového klimatu v učitelských sborech

Graf č. 4

Kritéria pro vyhodnocování fungování středního článku, která nejsou na úrovni učení žáka (Pazour, 11. 6. 2021: 18)

Shrnutí všech odpovědí



Zvyšování objemu času, který ředitelé škol věnují pedagogickému vedení školy.

Zlepšování celkového klimatu v učitelských sborech na území středního článku.

Zvyšování pozitivní zpětné vazby od ředitelů na kvalitu dostupné podpory od pracovníků středního článku.

Zvyšování profesionální sebedůvěry učitelů.

Zvyšování wellbeingu učitelů.

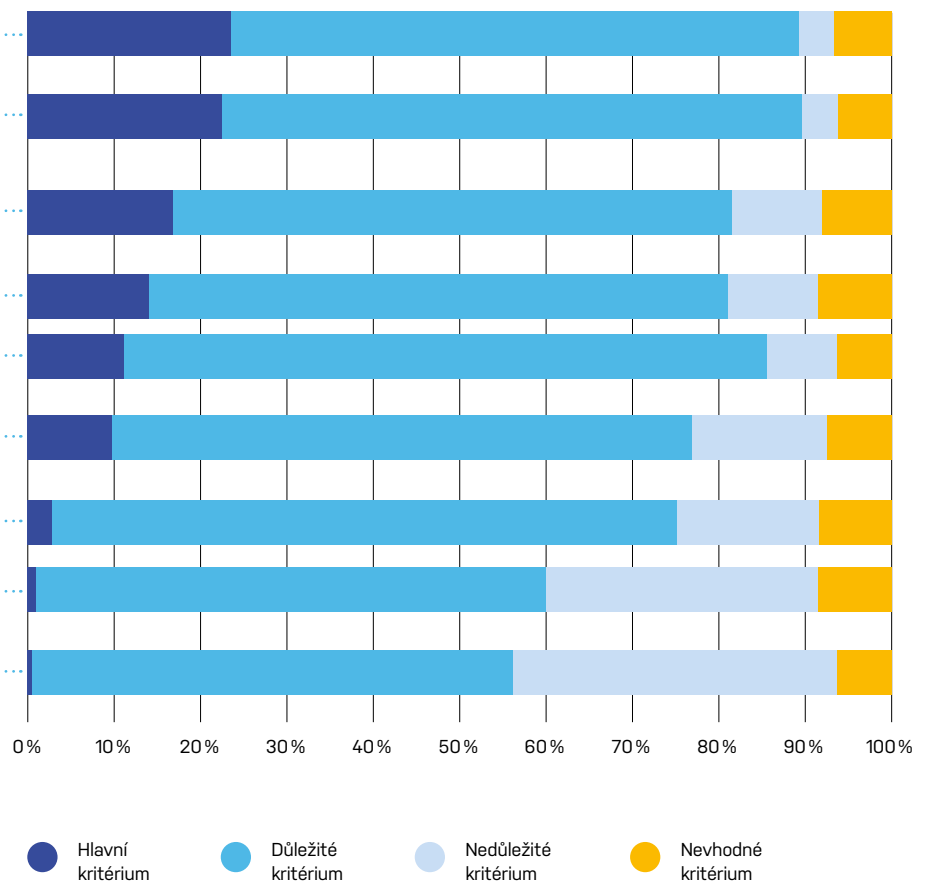
Zvyšování pozitivní zpětné vazby od učitelů na kvalitu dostupné podpory od pracovníků středního článku.

Zvyšování pozitivní zpětné vazby od rodičů.

Zvyšování pozitivní zpětné vazby od zřizovatelů škol.

Zvyšování propojování školy a mimoškolních aktivit.

Kritéria pro vyhodnocování úspěšného fungování středního článku, která nejsou na úrovni učení žáků



4.7.4 Kdo by měl nést odpovědnost za zlepšování učení dětí na území středního článku?

Mezi nejdůležitější a současně nejnáročnější otázky patří ty, které se týkají nastavení odpovědnosti, rozhodování a rolí jednotlivých aktérů. Proto jsme do veřejné konzultace zahrnuli hned několik otázek na toto téma.

Zjistili jsme, že největší podporu mají tyto názory:

- Odpovědnost za zvyšování kvality vzdělávání na území středního článku během prvních let Strategie 2030+ mělo nést „Partnerství pracovníků středního článku podpory a místních aktérů s popsányými základními pravidly spolupráce a rolemi“ (50 %). Nejvíce aktérů se tedy shoduje v tom, že odpovědnost má

být sdílená a současně dobře strukturovaná (psaná pravidla a role).

- Na otázku, zda má střední článek být spíše centrálně řízený, nebo má spíše samosprávnou podobu, většina aktérů odpověděla, že „střední článek má být vyvážený – vyvážené prvky centrálního a samosprávného rozhodování“ (73% respondentů).
- Více než tři čtvrtiny respondentů souhlasily s výrokem, že „důležitou podmínkou pro zlepšování kvality učení a rovných šancí žáků bude během pěti až deseti let jasně stanovit, kdo ponese zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání na celém území středního článku (okresu)“ (76% respondentů). S tímto výrokem nejvíce souhlasili respondenti ze státních institucí, zástupci akademické sféry a nezávislí experti. Nejmenší míru souhlasu jsme zaznamenali u zástupců krajů a měst.

Graf č. 5

Míra centrálního či samosprávného řízení středního článku
(Pazour, 11. 6. 2021: 21)

Shrnutí všech odpovědí (optimální nastavení odpovědnosti):

Jaká má být míra centrálního či samosprávného řízení středního článku?



Odpověď	Celkem		Odpověď podle sektoru respondenta							
	počet	podíl	Veřejný		Soukromý		Neziskový		Neuvedeno	
			počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl	počet	podíl
Střední článek má být převážně centrálně řízený (pouze některá rozhodnutí mají vzniknout společně s místními aktéry)	19	11,2 %	14	15,9 %	0	0,0 %	2	3,9 %	3	12,5 %
Střední článek má být převážně samosprávně řízený (pouze některá rozhodnutí mají vznikat společně s ministerstvem)	27	15,9 %	12	13,6 %	0	0,0 %	10	19,6 %	5	20,8 %
Střední článek má být vyvážený (vyvážené prvky centrálního a samosprávného rozhodování)	124	72,9 %	62	70,5 %	7	100,0 %	39	76,5 %	16	66,7 %

Graf č. 6

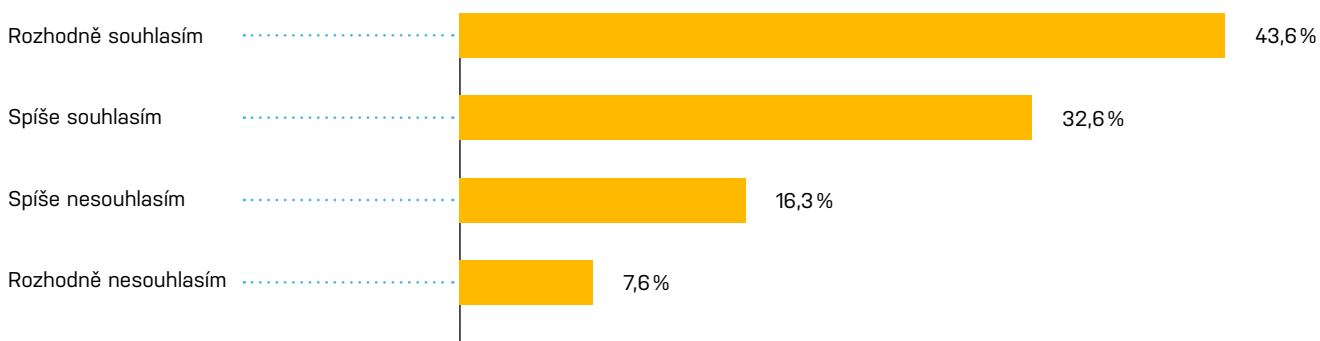
Hodnocení potřeby stanovit zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání celkově
(Pazour, 11. 6. 2021: 22)

Je jasné stanovení zákonné odpovědnosti za kvalitu vzdělávání na celém území středního článku důležitou podmínkou pro zlepšování kvality učení a rovných šancí žáků?

Přehled všech odpovědí:



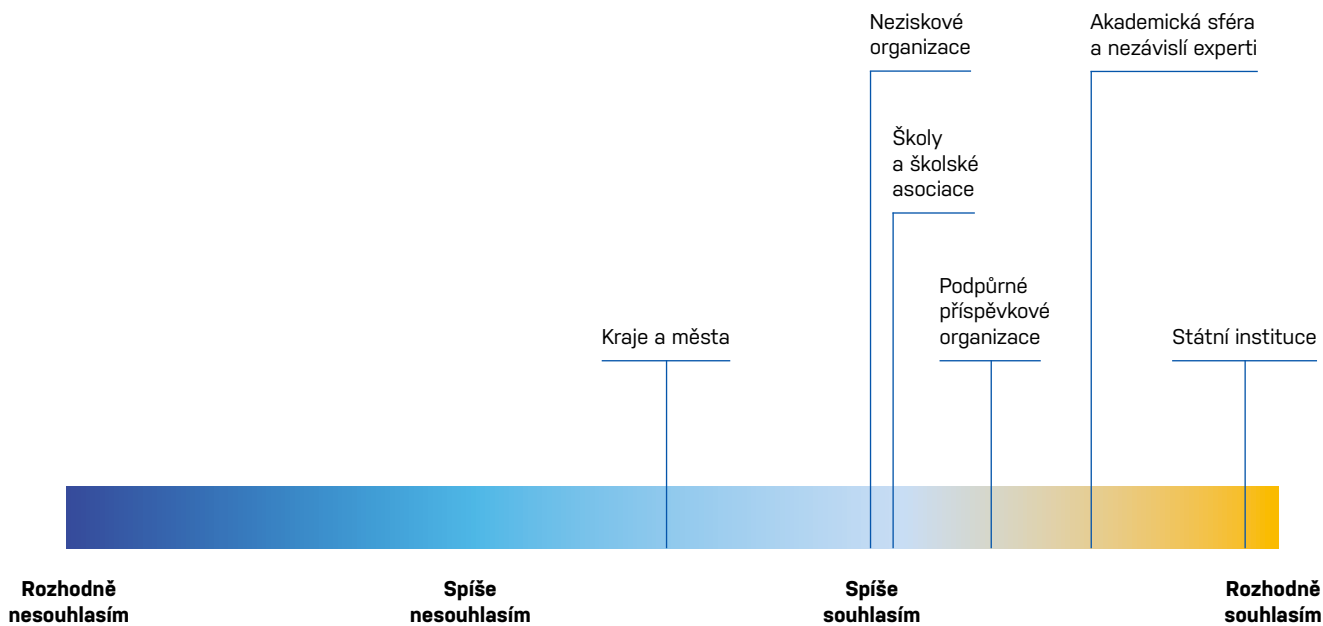
Hodnocení souhlasu / nesouhlasu s výrokem
Počet odpovědí = 172



Graf č. 7

Hodnocení potřeby stanovit zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání dle zájmových skupin
(Pazour, 11. 6. 2021: 23)

Je jasné stanovení zákonné odpovědnosti za kvalitu vzdělávání na celém území středního článku důležitou podmínkou pro zlepšování kvality učení a rovných šancí žáků?



4.7.5 Jak velký je zájem osobně se zapojit do vývoje středního článku

Zjistili jsme, že 76 % respondentů má zájem zapojit se do vývoje středního článku.

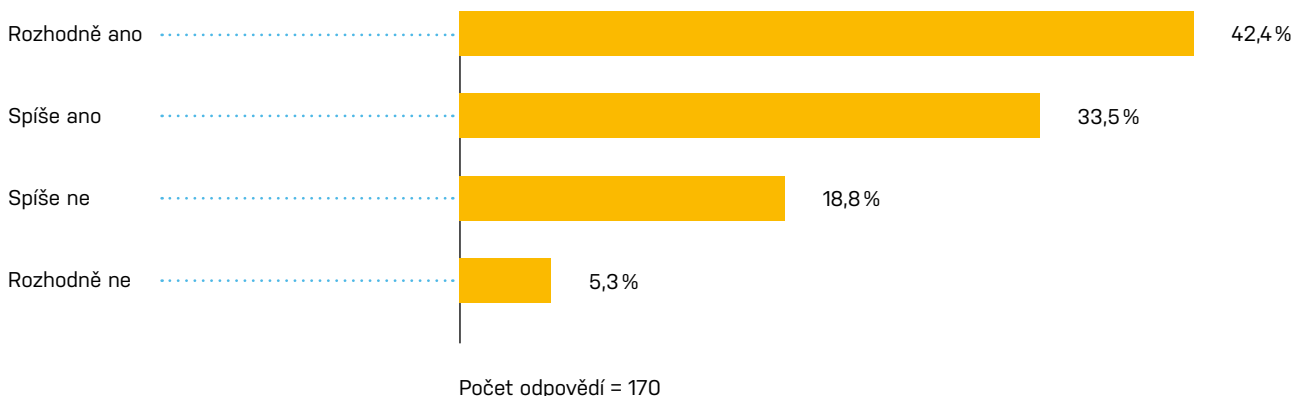
Graf č. 8

Zájem zapojit se do vývoje, pilotáže nebo implementace středního článku celkově (Pazour, 11. 6. 2021: 27)

Přehled všech odpovědí:



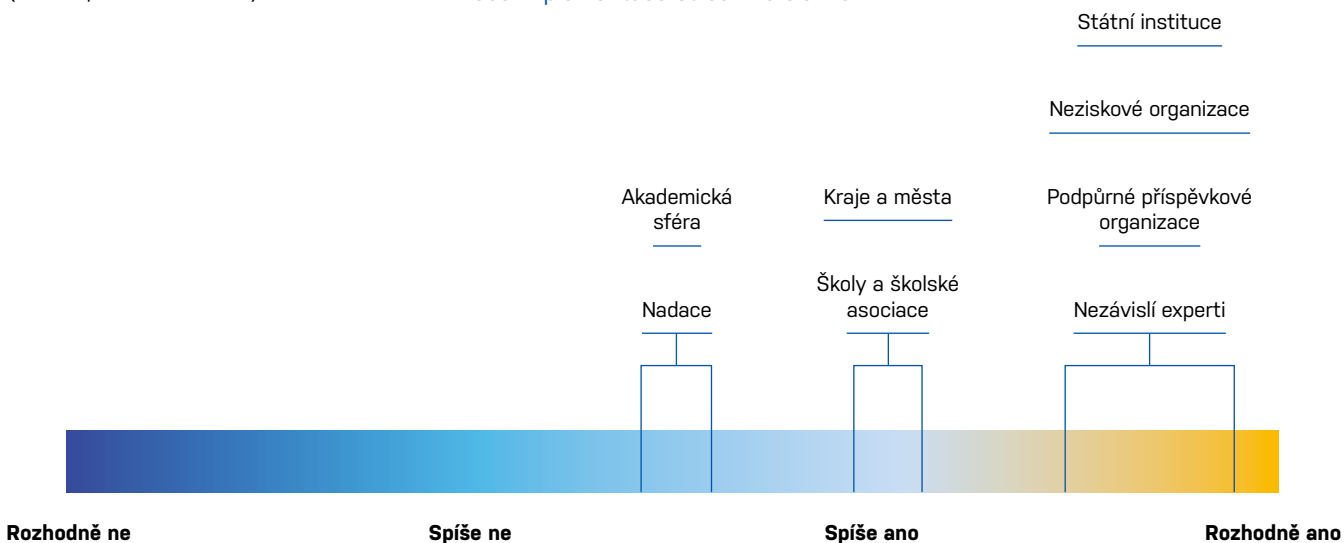
Zájem osobně se zapojit do vývoje, pilotáže nebo implementace středního článku



Graf č. 9

Zájem zapojit se do vývoje, pilotáže nebo implementace středního článku dle zájmových skupin (Pazour, 11. 6. 2021: 28)

Zájem osobně se zapojit se do vývoje, pilotáže nebo implementace středního článku



4.8 Proč a jak spolupracovat na vývoji středního článku v letech 2021 až 2025?

4.8.1 Střední článek – v širším smyslu – jsme my všichni mezi školou a ministerstvem

Velkou oporu pro odbornou diskusi a rozlišování různých vymezení pojmu „střední článek“ přinese připravovaná studie prof. A. Veselého s názvem *Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace*¹² (2021). Autor v ní rozlišuje čtyři možné definice a každá z nich jiným způsobem vymezuje vztahy místních aktérů, kteří se věnují podpoře, vedení nebo řízení škol na daném území.

Stávající pojetí středního článku popsané ve Strategii 2030+ jako „střední článek podpory“ nejlépe vystihuje definice A. Veselého nazvaná *Střední článek jako dekoncentrovaná instituce veřejné správy*.

Náš vlastní návrh, který popisujeme dále v této publikaci jako „okresní partnerství“ nejlépe vystihuje širší pojetí středního článku charakterizované definicí: *„Střední článek jako koordinovaný a interagující systém aktérů“*. Tato definice zahrnuje také zřizovatele škol, učitele a ředitele, kteří se věnují podpoře svých kolegů z jiných místních škol, a odborné podpůrné organizace.

Vztah obou pojetí středního článku bychom mohli znázornit tímto schématem:

Střední článek jako dekoncentrovaná instituce veřejné správy

- Územní orgán veřejné správy, jehož úkolem je podpora, řízení nebo vedení více škol.
- Nese roli hlavního územního koordinátora aktivit zaměřených na zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeingu a rovných šancí žáků na daném území.

Střední článek jako koordinovaný a interagující systém aktérů

- Zahrnuje komplexní systém interagujících aktérů, propojených do formálních a neformálních sítí v daném území, jejichž hlavním a společným úkolem je podpora, řízení nebo vedení více škol.

Schéma vytvořeno volně podle připravované studie A. Veselého: Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace

Obrázek č. 9

Dvě pojetí středního článku
(Veselý, 2021)

¹² V době uzávěrky naší publikace prochází jmenovaná studie A. Veselého recenzním řízením v odborném časopisu.

Jsme přesvědčeni, že Strategie 2030+ může být úspěšná pouze tehdy, pokud dokáže mobilizovat a udržovat vnitřní motivaci obrovského počtu lidí, kteří budou spolupracovat na dosahování společných cílů.

Z jakého důvodu se přikláníme k širšímu pojetí středního článku?

Jsme přesvědčeni, že Strategie 2030+ může být úspěšná pouze tehdy, pokud dokáže mobilizovat a udržovat vnitřní motivaci obrovského počtu lidí, kteří budou spolupracovat na dosahování společných cílů. V případě středního článku bude rozhodující, do jaké míry se podaří zapojit místní aktéry v daném území a využít jejich potenciál pro zlepšování učení dětí. Jinými slovy, střední článek může dobře fungovat, pouze pokud ho místní pedagogičtí a političtí lídři vezmou za svůj, budou se považovat za jeho důležitou součást a přijmou spoluodpovědnost. V tomto širším pojetí:

- Střední článek jsme vlastně my všichni – mezi školou a centrálním úřadem MŠMT – kdo na našem území neseme spoluodpovědnost za kvalitu vzdělávání všech dětí.
- Společně se učíme efektivně koordinovat své aktivity a efektivně spolupracovat na zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeingu a rovných šancí našich dětí.
- Každý z nás – včetně pracovníků středního článku podpory v užším smyslu – má na našem území jasně definovanou a nezastupitelnou roli.
- Optimální podobu středního článku není možné vymyslet předem, a proto je potřeba uplatňovat podobný přístup jako v badatelsky orientované výuce: klást si otázky, formulovat hypotézy, provádět experimenty a vyhodnocovat skutečné výsledky.

Podobný přístup podporující spolupráci na vývoji funkční podoby středního článku je naznačen také v samotném textu Strategie 2030+, ve které je řečeno, že „do přípravy i samotné realizace zavedení středního článku podpory v území budou zapojeni rovněž zástupci KAP a MAP a systémových projektů, přičemž bude zároveň vymezena jejich funkce, vzájemné působení a spolupráce v území.“

4.8.2

Na jaké otázky máme společně hledat odpovědi?

V době vzniku této publikace se nacházíme v přelomovém a vzrušujícím období – alespoň pokud jde o střední článek. O tématu se hodně diskutuje i píše. Téma vzbuzuje očekávání i obavy. Existuje mnohem více otázek než odpovědí.

Pojďme si nyní shrnout některé náročné otázky, na které máme hledat společnou odpověď opřenou o praktické zkušenosti, které získáme v letech 2021 až 2022:

1. Jak budeme vyhodnocovat úspěšné fungování středního článku? Jak budou nastavena kritéria úspěchu – zejména na úrovni učení dětí? Jak budeme získávat kvalitní data? Která data již sbíráme a která bychom měli začít sbírat? Jak se naučíme rozumným způsobem tato data vyhodnocovat, aby sloužila lepšímu učení dětí i pedagogů?
2. Které činnosti pracovníků středního článku mají prokazatelně největší dopad na zlepšování učení dětí? Jak zajistíme, že se pracovníci středního článku budou přednostně věnovat právě těmto činnostem a že je budou umět vykonávat kvalitně?
3. Kolik lidí a s jakou kvalifikací je nutné celkově zajistit pro střední článek, aby to vedlo ke zlepšení učení dětí a současně to bylo hospodárné? Co je nezbytné minimum a co je optimum?
4. Jak zajistíme, že střední článek dokáže přitahovat a rozvíjet schopné profesionály?
5. Jak má být nakonec nastavena odpovědnost za zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeing a rovné šance žáků na území středního článku? Bude stačit neformální sdílená odpovědnost, nebo bude potřeba, aby odpovědnost byla nakonec definována i v zákoně?
6. Jak mají být nastaveny role, vztahy a rozhodovací kompetence klíčových

aktérů na území středního článku (ředitelé škol, obce, kraj, nestátní neziskové organizace, MAS, MŠMT, NPI, ČŠI, ...)? Stačí pouze nově nastavit komunikační a koordinační procesy, nebo bude nutné nově nastavit i některé rozhodovací pravomoci?

7. Mají všechny funkce a zdroje středního článku nakonec přejít pod jednoho hlavního formálního nositele, nebo mají být rozděleny mezi více aktérů?
8. Kdo v systému veřejné správy ČR je nejvhodnějším nositelem hlavních funkcí středního článku pro mateřské a základní školy? Má to být některý ze stávajících subjektů, nebo bude vhodnější vytvořit nově definovaný subjekt?

4.8.3

Okresní partnerství pro vzdělávání 2030+ jako příprava místních aktérů na efektivní spolupráci se středním článkem podpory

Co je to nejlepší, co mohou stávající realizátoři projektů MAP a KAP v nejbližších letech udělat, aby jejich aktivity měly maximální a trvalý dopad na kvalitu učení dětí na jejich území? Jak mohou co nejlépe podpořit vznik funkčního středního článku na svém území? Termín střední článek zde používáme v širším významu, jak jsme jej vymezili výše (tj. koordinovaná skupina místních aktérů – včetně středního článku podpory).

Kolektivní odpověď naší pracovní skupiny na tyto otázky je náš návrh na vznik *okresních partnerství*.

Zdůrazňujeme, že z naší strany jde o návrh a základní rámec. Rozhodnutí o realizaci je plně v rukou lídrů organizací realizujících projekty MAP a KAP – tedy v rukou vedoucích představitelů obcí s rozšířenou působností, dobrovolných svazků obcí, místních akčních skupin a krajů. Závisí na jejich posouzení, zda v tom vidí smysl, mají k tomu vhodné podmínky nebo jsou schopni tyto podmínky společnými silami vytvořit. Jsme

přesvědčeni, že půjde o náročný (ale smysluplný) koordinační proces.

Jak definujeme Okresní partnerství pro vzdělávání 2030+

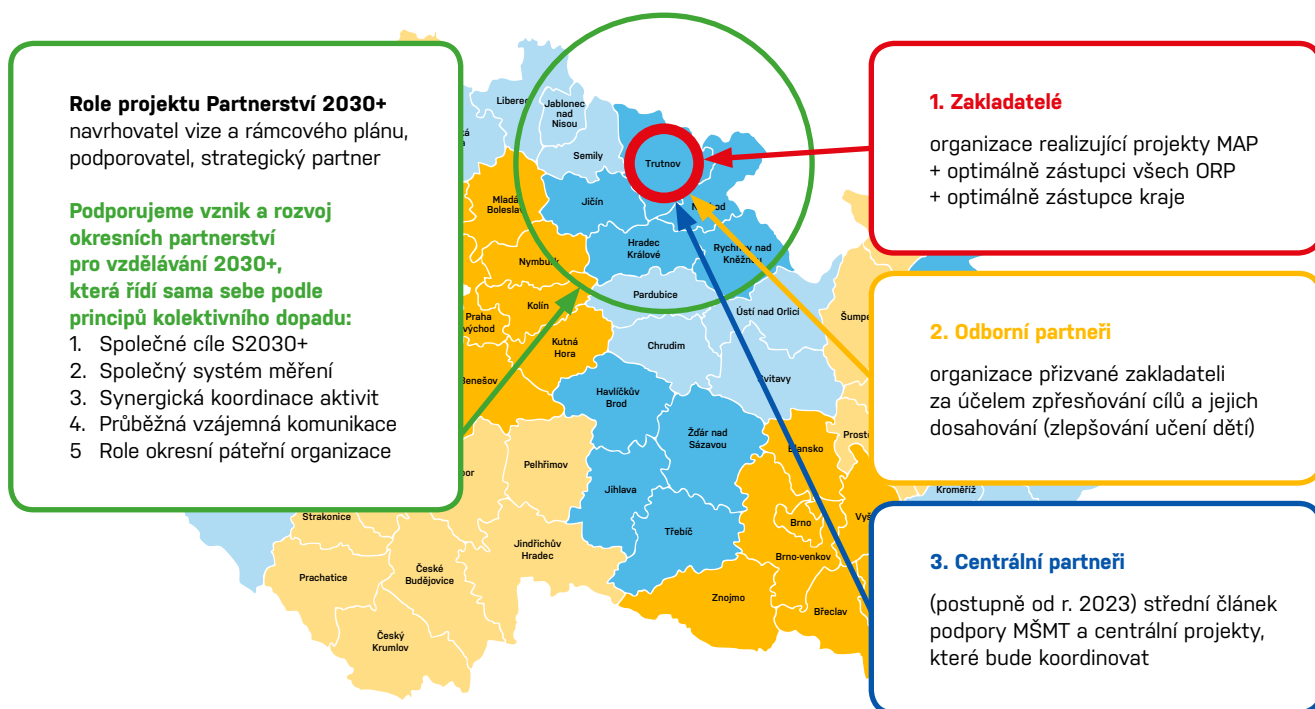
1. Profesionálně koordinovaná okresní skupina organizací, které realizují projekty MAP a KAP/I-KAP¹³. Optimálně zapojuje také všechny ORP v daném okrese.
2. Přijímá spoluodpovědnost za zlepšování vzdělávacích výsledků, wellbeingu a rovných šancí dětí na svém území.
3. Podporuje školy s oporou o výzkumně podložené znalosti o tom, jaké činnosti mají největší dopad na zlepšování učení žáků a jak funguje efektivní profesní učení učitelů a ředitelů.
4. Uzavírá Memorandum o Partnerství 2030+ v roli partnera. Zapojené organizace se dobrovolně zavazují spolupracovat s ostatními organizacemi ve své skupině podle pěti metodických principů kolektivního dopadu:
 - zaměření na dva společné cíle definované ve Strategii 2030+ konkretizované pro daný okres (resp. ORP),
 - využívání společného systému indikátorů měření zlepšování učení dětí (s podporou projektu Partnerství 2030+),
 - pravidelná průběžná komunikace,
 - synergická koordinace aktivit,
 - role okresní páteřní organizace (roli koordinátora má jedna ze zapojených organizací – na základě vzájemné dohody).
5. Pracuje z vlastních zdrojů a získává další zdroje pro společné cíle.
6. Respektuje autonomii řízení jednotlivých projektů MAP a KAP.
7. Pravidelně sdílí své zkušenosti s ostatními okresními partnerstvími.
8. Má k dispozici podporu od členů odborných pracovních skupin Partnerství 2030+ („průvodci“).
9. Na základě vlastních zkušeností kriticky reflektuje dlouhodobou vizi středního článku a vizi rozvoje wellbeingu Partnerství 2030+.
10. Přípravuje se na efektivní spolupráci se středním článkem podpory a na udržitelnost spolupráce i po ukončení projektů MAP.

Co je to nejlepší, co mohou stávající realizátoři projektů MAP a KAP v nejbližších letech udělat, aby jejich aktivity měly maximální a trvalý dopad na kvalitu učení dětí na jejich území? Kolektivní odpověď naší pracovní skupiny je náš návrh na vznik okresních partnerství.

¹³ Jak vysvětlujeme výše, máme na mysli ORP, dobrovolné svazky obcí a MAS, které realizují své projekty MAP, a dále kraje realizující projekty KAP/I-KAP.

Obrázek č. 10

Role při vzniku okresního partnerství



Jaký by měl být konkrétní obsah činnosti okresních partnerství?

Nejširším obsahovým rámcem okresních partnerství je Strategie 2030+. Z pozice projektu Partnerství 2030+ žádný další obsah okresních partnerství nedefinujeme a necháváme jej v rukou jeho realizátorů. Týmy funkčních projektů MAP a KAP dobře znají potřeby svých škol i své vlastní možnosti a mají podrobné metodiky pro svou činnost.

Nicméně předpokládáme, že přesnější obsahové zaměření své spolupráce si budou chtít domluvit sami realizátoři okresních partnerství. Rozhodně to doporučujeme, protože to může přinést zcela novou energii pro spolupráci. Lídři okresních partnerství se mohou společnými silami pustit do potřebných činností, na které si doposud sami – bez větší podpory ORP, MAS a kraje – netroufli. Konkrétním námětem a zdrojem inspirace ze strany Partnerství 2030+ je výčet deseti činností středního článku s největším dopadem na učení dětí v kapitole 4.7.2 (podpora sdílení ředitelů škol, koordinace vzdělávací, zdravotní a sociální podpory pro nejvíce ohrožené děti, podpora spolupráce zřizovatelů na odvětvě od nepedagogické zátěže spojené s provozem škol...).

Úkolem prvních okresních partnerství bude také domluvit a vyzkoušet realizační detaily nutné pro funkční koordinaci spolupráce na okresní úrovni, zejména personální zajištění koordinace, role jednotlivých aktérů a koordinační procesy.

Proč má smysl zapojit se do vývoje okresních partnerství

Přidanou hodnotu pro průkopníky okresních partnerství bude mít například to, že:

- Kvalitně vytvořené okresní partnerství může zrychlit proces vzniku funkčního středního článku na daném území o několik let, protože z hlediska místních aktérů půjde o aktivní dobrovolný proces, který začne mnohem dříve než na jiných územích.
- Zapojení aktérů začnou již v rámci projektů MAP a KAP efektivněji spolupracovat na území okresu, pravděpodobně i s výraznější podporou zřizovatelů, než tomu bylo doposud. Jejich aktivity budou mít větší a trvalejší dopad na učení dětí ve školách a některé posuny budou i měřitelné. Kapacity svých projektů do roku 2025 využijí naplno.
- Zvýší se pravděpodobnost, že nejúčinnější podpůrné aktivity, které

nastartovaly projekty MAP a KAP, budou plynule integrovány do trvalé systémové podpory v rámci středního článku podpory. Pokud se naplní aktuální představy MŠMT, je pravděpodobné, že někteří z nejlépe připravených místních učitelů, ředitelů a pracovníků MAP budou moci být zapojeni přímo do týmu středního článku podpory nebo s tímto týmem přímo spolupracovat.

- Také je možné, že se postupně ujme širší pojetí středního článku, které bude zahrnovat koordinovaný systém všech klíčových místních aktérů, kteří se věnují podpoře, vedení a řízení škol na daném území a nesou společnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání na svém území. V tom případě se okresní partnerství stane první vlaštkou takového přístupu a později i trvalou součástí vzdělávacího systému.

Jakou podporu nabízí projekt Partnerství 2030+ lídrům okresních partnerství

Během školního roku 2021/2022 chtějí členové pracovní skupiny Střední článek a další pracovníci projektu nabídnout průkopníkům okresních partnerství odbornou podporu v následujícím rozsahu:

1. Zorganizujeme zahajovací informační a plánovací setkání pro zájemce.
2. Na základě poptávky a iniciativy zájemců nabídneme:
 - pomoc při vysvětlování konceptu okresních partnerství místním aktérům,
 - konzultační setkání pro přípravné týmy minimálně čtyřikrát ročně.
3. Zorganizujeme „propojovací“ setkání s odborníky na konkrétní činnosti, které má zajišťovat efektivní střední článek (v rámci plánovaného Veletrhu pro realizátory projektů MAP).
4. Představíme společný systém měření zlepšování učení dětí (cca od jara 2022).
5. Proškolíme v metodě kolektivního dopadu, podle které sami pracujeme.
6. Zprostředkujeme veškeré odborné materiály k tématu středního článku, které máme (studie, analýzy, překlady).
7. Koncept okresních partnerství budeme průběžně zpřesňovat na základě praktických zkušeností.

4.8.4

Naše dlouhodobá vize středního článku: Střední článek jako školský okres

Účel

V této kapitole popisujeme svou dlouhodobější vizi, jakým směrem by se měl postupně vyvíjet střední článek (v širším smyslu), pokud by měl mít maximální dopad na učení, wellbeing a rovné šance žáků v ČR. Vize, kterou nazýváme „školský okres“, má podobu návrhu, který jsme se rozpracovali do takového detailu, jakého jsme byli schopni.

Svou vizi školského okresu chápeme takto:

- Jsou to naše společně vydiskutované odpovědi na nejdůležitější a současně nejnáročnější otázky, na které jsme narazili v souvislosti se středním článkem.
- Jsou to naše hypotézy, které mohou být podpořeny nebo oslabeny zkušenostmi z pilotáže středního článku podpory v letech 2021–2022.
- Naším záměrem je inspirovat širší odbornou diskusi nejen tím, jaké otázky otevíráme, ale také tím, jaké odpovědi nabízíme a o co své návrhy opíráme.
- Naším záměrem je posílit společný badatelský přístup k vývoji středního článku a kritické přemýšlení o tématu. Proto se chceme k vizi vrátit znovu na konci roku 2022 společně s kolegy, kteří budou pilotovat střední článek podpory nebo budou rozvíjet okresní partnerství. S touto novou a nenahraditelnou zkušeností chceme svůj návrh znovu reflektovat, a případně i přepracovat. Jsme přesvědčeni, že takto komplexní společenské projekty žádným jiným způsobem ani řešit nelze.
- Naším záměrem naopak není za každou cenu prosazovat realizaci vize – zejména pokud se během pilotáže středního článku podpory podaří vyvinout model, který dokáže efektivně zlepšovat vzdělávací výsledky, wellbeing a rovné šance žáků.

Koncept okresních partnerství budeme průběžně zpřesňovat na základě praktických zkušeností.

Školský okres zajišťuje školám takzvané vedení ze středu, tj. činnosti nutné pro pedagogický rozvoj, které není možné efektivně organizovat z centra nebo ze školy nebo bez koordinace, zdrojů, pravomocí a vysoké odbornosti.

Naše východiska

Při tvorbě návrhu jsme vycházeli z osobních praktických zkušeností a z odborné literatury. Kladli jsme si například tyto otázky: Jak probíhá efektivní profesní učení učitelů a ředitelů? Jak důležitý význam pro práci ředitele školy má jeho vztah se zřizovatelem? Jaký dopad má na naše školství skutečnost, že v našem systému se veškerá odpovědnost za kvalitu vzdělávání i veškerý provoz školy sbíhá v osobě přetíženého ředitele? Ptali jsme se realizátorů různých vzdělávacích projektů, na jaké bariéry nejčastěji narážejí, když se pokoušejí zapojovat všechny školy na svém území.

Snažili jsme se také rozpoznat, jaké „vzorce“ se opakují ve funkčních variantách středního článku ve zlepšujících se systémech, které mají lepší vzdělávací výsledky a menší nerovnosti než my. Studovali jsme zahraniční výzkumy konkrétních činností pracovníků středního článku, které mají největší dopad na vzdělávací výsledky žáků.

Vize školského okresu v deseti bodech

1. Nejpozději od r. 2027 v ČR fungují takzvané **školské okresy. Jsou to především odborné a podpůrné instituce, jejichž účelem je společně s pedagogy zlepšovat vzdělávací výsledky, wellbeing a rovné šance žáků** ve veřejně financovaných MŠ, ZŠ na svém území.
Školským okresům se daří v roli odborných lídrů rozvíjet a propojovat profesní učící se komunity ve všech školách. Daří se jim také snižovat extrémní závislost kvality vzdělávání českých dětí na tom, kde se narodí, v jaké rodině žijí a do jaké školy chodí.
Školské okresy pokrývají celé území ČR a podporují školy všech zřizovatelů včetně soukromých i církevních.
2. Školský okres zajišťuje školám takzvané **vedení ze středu**, tj. činnosti nutné pro pedagogický rozvoj, které není možné efektivně organizovat z centra nebo ze školy nebo bez koordinace, zdrojů, pravomocí a vysoké odbornosti.

Hlavní činnosti školského okresu:

- Odborně vést a podporovat společné učení škol, učitelů a ředitelů tak, aby se zlepšovalo učení všech dětí.
- Odbřemeňovat ředitele od nepedagogické zátěže.
- Spolupracovat na koordinaci vzdělávací, zdravotní a sociální podpory pro ohrožené děti.
- Pečovat na svém území o dodržování pravidel v oblasti rovných šancí.
- Usnadňovat spolupráci mezi školami, zřizovateli, místními aktéry, krajem a centrem.

3. Odborné vedení zajišťují místní pedagogičtí lídři: okresní ředitel vzdělávání a jeho tým okresních metodiků.

Společně se svými kolegy ve školách rozvíjejí kulturu spolupracující profesionality, sdíleného vedení a trvalého učení všech.

- Odborně spolupracují:
 - s pracovníky školských zařízení (pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum, SVP, zařízení pro výkon ústavní výchovy) a s organizacemi z oblasti zdravotní a sociální podpory žáků,
 - s místními aktéry v oblasti dalšího a neformálního vzdělávání na svém území.

4. Odbornou podporu si navzájem poskytují pracovníci školských okresů (okresní ředitelé vzdělávání a okresní metodici), a to v rámci profesních učících se komunit napříč školskými okresy.

Odbornou podporu pro pracovníky školského okresu zajišťují také experti z centra (MŠMT, NPI ČR), místních univerzit, nevládních organizací a další experti.

5. Služby zaměřené na snižování nepedagogické zátěže ředitelů zajišťuje okresní provozní ředitel (podřízený okresnímu řediteli vzdělávání) a jeho provozní tým.

6. Školský okres je financován ze státního rozpočtu adekvátně svému účelu. Navíc administruje podstatnou část rozvojových projektů.

- Odhad nákladů ze státního rozpočtu na regionální školství:

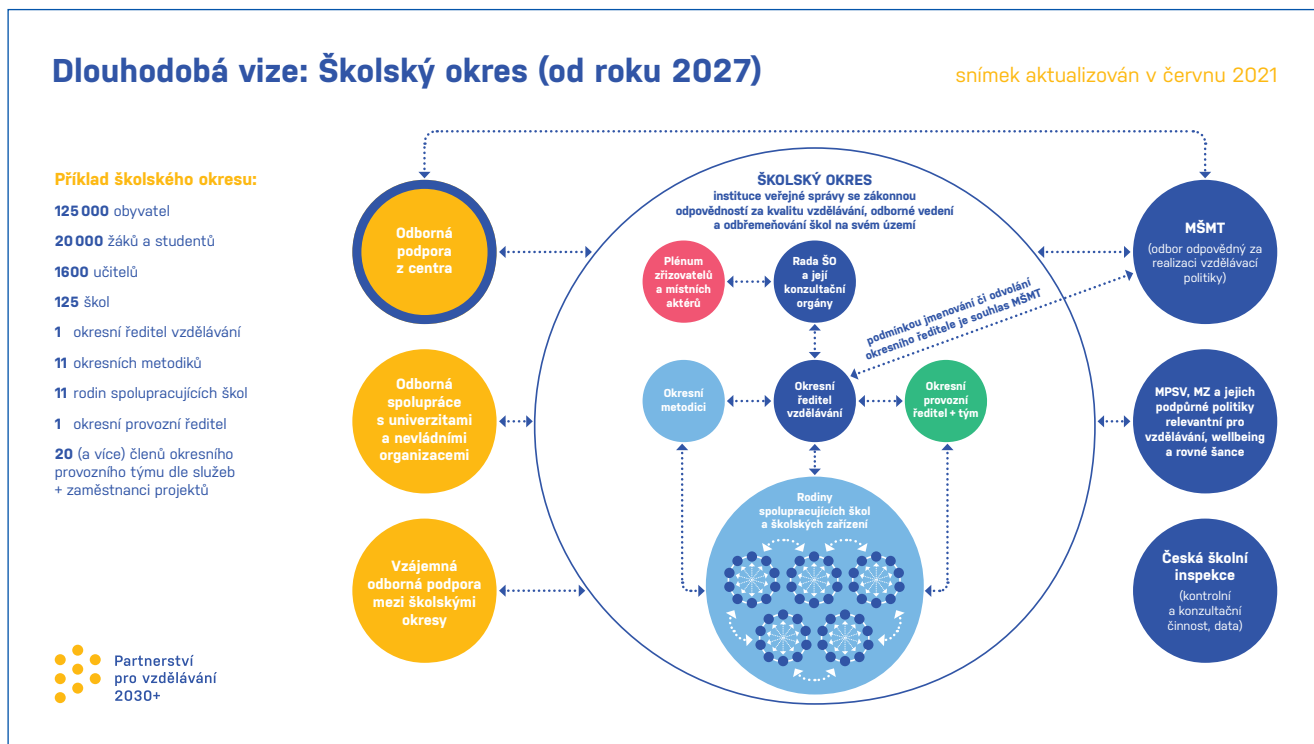
- minimálně 1 % na odborné vedení (okresní ředitel + metodici),
 - plus 1 % až 2 % na odběreměňovací služby (dle rozsahu služeb).
 - podstatnou část nákladů na odběreměňování pokryje realokace
 - Administruje cca 25 % až 50 % grantů EU, MŠMT, Ministerstva práce a sociálních věcí (MPSV) a Ministerstva zdravotnictví (MZ) zaměřených na pedagogický a sociální rozvoj na svém území.
 - V rámci svých projektů koordinuje spolupráci s odbornými nevládními organizacemi.
7. Slouží optimálně velkému území z hlediska požadavků na odbornost, dostupnost, hospodárnost a účinnost.
- **Za optimální považujeme okres.**
 - Odhadujeme, že bude potřeba v průměru jeden plný úvazek okresního metodika na 1800 žáků.
 - Model je možné upravit na území ORP i kraje, ale v těchto případech vnímáme vyšší riziko neefektivity.
 - Hranice školského okresu nemusí vždy přesně kopírovat hranice stávajících okresů.
8. **Nese zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání na svém území,** a to společně s MŠMT, zřizovateli, pedagogy a klíčovými místními aktéry. Každoročně skládá účty veřejnosti o zlepšování vzdělávacích výsledků a wellbeingu žáků a snižování nerovností s oporou o více zdrojů dat (autoevaluace + opora o centrálně získávaná data).
9. **Je součástí veřejné správy.** Má právní formu propojující státní správu s krajskou, místní a profesní samosprávou.
10. Jednotné strategické vedení jménem všech klíčových aktérů na daném území zajišťuje **rada školského okresu**. V radě jsou zástupci MŠMT, zřizovatelů, pedagogů a dalších klíčových místních aktérů. Zajištěna je vysoká úroveň participace. Rada schvaluje strategický plán pedagogického rozvoje v území a monitoruje jeho dosahování. Ředitel školského okresu odpovídá radě za výkonné řízení v rámci schváleného strategického plánu.

Schéma školského okresu

Obrázek č. 11

Školský okres

(Partnerství 2030+, červen 2021: 51)



Samotný název „střední článek“ naznačuje, že patří doprostřed mezi dvě další úrovně pedagogického vedení, které jsou nutné pro úspěch každého žáka a vzdělávacího systému jako celku.

Za co má odpovídat centrální, střední a školní úroveň pedagogického vedení

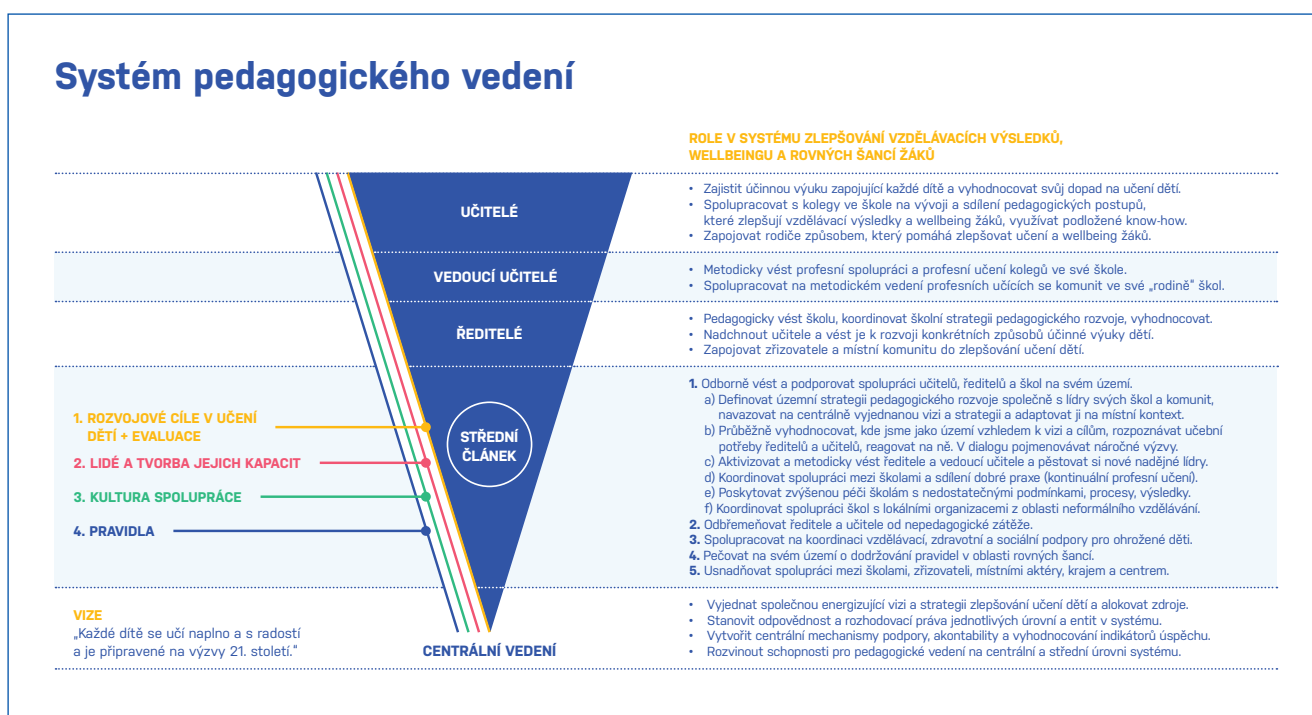
Samotný název „střední článek“ naznačuje, že patří doprostřed mezi dvě další úrovně pedagogického vedení, které jsou nutné pro úspěch každého žáka a vzdělávacího systému jako celku. Také v diskusi s učiteli, řediteli a zřizovateli často zaznívá potřeba nového, jasnějšího vymezení odpovědností a rolí mezi centrální úrovní pedagogického vedení (MŠMT, přímo řízené organizace a ČŠI), územní úrovní vedení (střední článek a další místní aktéři včetně zřizovatelů) a mezi školní úrovní vedení (ředitelé a učitelé).

Nejen v českém kontextu, ale i v zahraničí nacházíme důkazy o tom, že střední článek může kvalitně fungovat pouze za předpokladu, že mu k tomu vytvoří podmínky centrální úroveň vedení (ministerstvo). Stejně tak vysokou kvalitu ve větším počtu škol než doposud můžeme očekávat pouze za předpokladu, že k tomu vytvoří nutné podmínky právě pracovníci středního článku.

Již citovaná studie poradenské firmy McKinsey & Company nás inspirovala, abychom pro pracovní účely vytvořili celkový přehled hlavních rolí, které by podle nás i v českém kontextu měly zajišťovat jednotlivé úrovně vedení vzdělávacího systému. Náš návrh respektuje princip subsidiarity a začíná u pedagogických lídrů, kteří mají největší vliv na učení dětí, tj. u učitelů. Střední článek odpovídá pouze za takové činnosti, které nemohou efektivně zajišťovat sami učitelé a ředitelé jednotlivých škol, ale je nutné je zajišťovat pro skupiny škol na větším území. Stejně tak i centrální úroveň vedení odpovídá pouze za činnosti, které nemůže zajistit nikdo jiný, například za vyjednání celostátní vize a strategie rozvoje, za alokaci zdrojů na její dosažení a za nastavení odpovědnosti a rolí jednotlivých aktérů. Věříme, že náš přehled rolí může dobře posloužit detailnější diskusi o konkrétních nositelích jednotlivých rolí během pilotáže středního článku (viz schéma Systém pedagogického vedení).

Obrázek č. 12

Systém pedagogického vedení (Partnerství 2030+, červen 2021: 90)



4.9 V čem se shodujeme s MŠMT

V době tvorby této publikace za sebou máme první rok odborného dialogu s MŠMT a dalšími partnery. Pilotáž středního článku podpory teprve začíná a současně se hlásí první zájemci o realizaci okresních partnerství. Jinými slovy jsme na začátku delší cesty.

V některých zásadních otázkách se již nyní shodujeme se zástupci MŠMT:

Obrázek č. 13

Vize MŠMT a Partnerství 2030+
(Partnerství 2030+, červen 2021: 60)

V čem se shoduje vize MŠMT a Partnerství 2030+

- 1 Střední článek je nutný pro dosažení dvou hlavních cílů Strategie 2030+.
- 2 Má podporovat odbřemenění a pedagogický leadership pro školy.
- 3 Má podporovat schopnost zřizovatelů být dobrými zřizovateli.
- 4 Klíčovou roli při vytváření má mít MŠMT.
- 5 Během nejbližších pěti let mají být kompetence nastaveny tak, jak jsou teď.
- 6 Nejvhodnější území je okres.
- 7 SČ má podporovat spolupráci místních aktérů (**výbor regionálních aktérů**).



**Během nejbližších
pěti let mají být
kompetence
nastaveny tak,
jak jsou teď.**

4.10

Jaké otázky jsme otevřeli k diskusi s MŠMT a zatím v nich nemáme shodu

Na obrázku níže nabízíme shrnutí témat, na kterých jsme se během prvního roku projektu neshodli. Tyto otázky jsme diskutovali také na půdě odborného panelu, který MŠMT zřídilo k tématu středního článku. V levém sloupci nazvaném Kde začínáme shrnujeme, jak vnímáme pojetí středního článku ze strany MŠMT na začátku

pilotáže středního článku podpory. V pravém sloupci shrnujeme, jaký postupný vývoj v pojetí středního článku navrhuji členové naší pracovní skupiny. Změny popsané v bodech 3, 4, 6, 7 navrhuje realizovat až po roce 2026, pokud se v praxi ukáže, že jsou skutečně nutné pro efektivitu středního článku.

Obrázek č. 13

Témata k diskusi
(Partnerství 2030+, červen 2021: 61)

Jaká témata otevíráme k diskusi?

Kde začínáme

- 1 kritéria úspěchu se připravují
- 2 důraz na odbřemeňování
- 3 územní odpovědnost nedefinována
- 4 žádné změny v kompetencích
- 5 minimální personální kapacity
- 6 zaměstnanci středního čl. MŠMT
- 7 pracovníci MŠMT přímo podporují 9500 škol a 2500 zřizovatelů

Možný vývoj, který navrhuje

- zlepšování výsledků, WB a rovných šancí žáků
- důraz na pedagogický leadership na území SČ
- zákonná odpovědnost za kvalitu vzdělávání na území SČ
- kdo má odpovědnost, má i potřebné kompetence
- přiměřené personální kapacity
- zaměstnanci školského okresu s vyváženými prvky centrálního a samosprávného leadershipu
- MŠMT podporuje odborné lídry 76 školských okresů



Partnerství
pro vzdělávání
2030+

4.11

Závěr

Možný vývoj, který navrhuje: důraz na pedagogický leadership na území středního článku.

Hlavním úkolem naší pracovní skupiny Střední článek v prvním roce projektu Partnerství 2030+ bylo navrhnout, jak mohou stávající aktéři začít spolupracovat na vývoji efektivního středního článku, který dokáže zlepšovat vzdělávací výsledky, wellbeing a rovné šance žáků. Proto jsme přišli s návrhem na vznik okresních partnerství, na kterých můžeme začít spolupracovat s prvními průkopníky již od školního roku 2021/22. Přišli jsme také s pracovní dlouhodobou vizí, jakým směrem by se měl střední článek postupně vyvíjet, pokud má být maximálně efektivní. Svě

návrhy opíráme jednak o výstupy širší veřejné konzultace, jednak o konsensus členů pracovní skupiny. Přejeme úspěch kolegům z MŠMT, kteří začínají pilotovat střední článek podpory i kolegům z projektů MAP a KAP, kteří budou rozvíjet okresní partnerství – věříme, že jde o dva pilíře jednoho a téhož efektivního středního článku, který je nutné aktivně vyvíjet jak „shora“, tak i „zdola“. Těšíme se na spolupráci a na praktické zkušenosti, které společně získáme v nejbližších letech a které nám pomohou potvrdit nebo korigovat naše představy a hypotézy. ● ● ●

5.

Zpětná vazba odborných oponentů a přínos z pohledu donorů

5.1 Wellbeing ve vzdělávání

Lenka Krejčová

Koncept wellbeingu pokládám za zcela relevantní při diskusích o inovacích ve vzdělávání. Jde o multidisciplinární konstrukt, který koresponduje se všemi sférami edukačního procesu. Současně představuje zastřešující pojem, který při svém adekvátním naplnění ukazuje široké spektrum oblastí, v nichž lze vzdělávání rozvíjet, obohacovat a zdokonalovat. Pracovní skupina Wellbeing projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ je obdobně pestrá jako sám pojem wellbeing. Tvoří ji erudovaní odborníci ze všech oblastí školství, což zákonitě vedlo k vytvoření vysoce kvalitních textů obsahujících důležité informace i podněty. Autoři textů uvádějí množství zásadních argumentů pro nutnou podporu wellbeingu ve vzdělávání. Čerpají data z klíčových mezinárodních studií, odkazují se na mezinárodní autority a současně fakta začleňují do českého kontextu. Nabízejí výstižnou a srozumitelnou definici konceptu wellbeingu ve školství, a především poukazují na jeho uplatnění ve všech složkách školství. Výčet oblastí podpory i konkrétních postupů podpory je velmi zevrubný a nabízí značné množství užitečných námětů na metody a postupy práce. Za zcela zásadní pokládám také fakt, že téma wellbeingu je pojímáno z perspektivy všech aktérů edukačního procesu a opakovaně je zdůrazňováno, jak důležitý je wellbeing pro pedagogické pracovníky i děti a dospívající, jimž se věnují.

Kamila Dvořáková

Autoři kapitoly se zaměřují na vysoce aktuální problematiku systémového přístupu podpory wellbeingu ve vzdělávání a představují odborný postoj postavený na vědeckých šetřeních z českého a za-

hraničního prostředí. Zásadní předností kapitoly je zaměření na systémový přístup, který se v českém vzdělávání rozvíjí. Wellbeing je základním předpokladem zdraví a úspěšnosti dětí a učitelů na školách. Proto by měl být nedílnou součástí vzdělávání, neboť školní prostředí je ideálním místem pro rozvíjení zdravého vývoje dětí a učitelům nabízí jedinečnou příležitost tento vývoj podpořit.

Kapitola se zaměřuje na představení důležitosti wellbeingu na školách, konkrétních principů systémové změny a posléze konkrétních příkladů dobré praxe a potřebných opatření vedoucích k zakotvení wellbeingu na školách. Závěrečná část a tabulka o rizicích zavádění wellbeingových opatření pak dávají čtenáři konkrétní představu o možných překážkách a jejich řešení. Tato tabulka rovněž čtenáři poskytuje jasnější představu o současném postoji českého vzdělávání k uvedenému tématu a naznačuje potřebu dlouhodobého přístupu k pozitivnímu posunu.

Je zřejmé, že systémové změny vycházejí z celospolečenské změny přístupu a postoje k tematice wellbeingu. V navazujících materiálech je zapotřebí osvětlit, jak tato změna postojů může probíhat na všech úrovních vzdělávacího systému, od státních orgánů, pedagogických fakult po rodiče a děti. Velkou výzvou do budoucna představuje navržení konkrétních procesů, které pomohou zakotvit wellbeing ve vzdělávání a hladce jej skloubit s dalšími cíli vzdělávání. Navazující materiály mohou obsahovat jasně popsané příklady ze zahraničí, osvětlující jednotlivé kroky začleňování wellbeingu jako nedílné součásti vzdělávání.

Tato kapitola je skvělým úvodem do problematiky wellbeingu ve vzdělává-

Je zřejmé, že systémové změny vycházejí z celospolečenské změny přístupu a postoje k tematice wellbeingu.

Už po prvním roce je patrné široké propojení různých komunit ve vzdělávání – propojení mnoha aktérů, kteří se navzájem ovlivňují a posunují kupředu nejen uvedený projekt, ale také své vlastní uvažování.

ní a stručným způsobem nastiňuje, jakým směrem se potřebuje české vzdělávání vydávat. Autoři přispívají k probouzení celospolečenské pozornosti a zasazují se o systémový přístup zlepšování současných podmínek českého školství.

5.2 Střední článek

Arnošt Veselý

Z předložených materiálů je vidět velký kus cesty, kterou pracovní skupina za rok své práce ušla, a stovky odpracovaných hodin. Výsledkem je již značně propracovaný návrh, jak by mohl vypadat systém vedení a podpory škol v územích. Pokud jde o kladnou stránku předložených materiálů, lze vyzdvihnout několik věcí. Za první je to důraz na jasnou vizi do budoucna a jasné stanovení cílů, tj. na to, kudy se ubírat. Za druhé to je vysoce participativní způsob práce, dlouhé hodiny diskusí a zapojení široké skupiny aktérů. Za třetí je to snaha explicitně otevřít a vypořádat se se spornými nebo složitými otázkami. Za čtvrté je to poměrně velká míra konkrétnosti předloženého návrhu a jeho praktická orientace, která umožňuje informovanou diskusi a kritiku. Za páté je to snaha koordinovat postup práce s projektem MŠMT.

Slabší stránky a potenciální úskalí dosavadní práce lze rozdělit do dvou aspektů: procesu a výsledného produktu. Pokud jde o proces, práce se hodně soustředila na stanovení vize, což je samo o sobě pozitivní (viz výše). Trochu upozaděná ale zůstala hlubší empirická analýza a jistý kritický nadhled, což je vidět i v důrazu na spíše normativně orientovanou literaturu. Způsob argumentace se někdy opírá o to, že je to výsledek diskuse expertní skupiny, což je legitimní, ale bylo by dobré doložit také empirickou evidencí. Pokud jde o výsledný návrh, ten je sice značně propracovaný, zároveň ovšem možná až příliš složitý z hlediska počtu zapojených aktérů a navržené struktury.

Hlavní doporučení pro další práci spatřuji v následujících bodech. Za první je to explicitní diskuse toho, jakými přes-

nými mechanismy přispěje střední článek ke zvýšení kvality učení a rovných šancí. Za druhé je to rozbor rizik a úskalí výsledného návrhu a nalezení vhodného kompromisu mezi participací a efektivitou navrhované struktury školského okresu. Za třetí je to ještě užší sladění (když ne přímo propojení) s pilotním projektem MŠMT a také navázání na aktuální témata vzdělávací politiky (zejména na tzv. *velkou revizi rámcových vzdělávacích programů*, která v příštích letech hodně ovlivní situaci ve školách a lze ji vnímat jak jako šanci, tak jako potenciální problém). Za čtvrté je to realističtější posouzení aktuální regionální politiky (ve smyslu politics).

5.3 Přínos Partnerství 2030+ z pohledu donorů

Klára Rundová, manažerka vzdělávacího programu, Nadace České spořitelny:

Projekt Partnerství pro vzdělávání 2030+ usiluje o proměnu českého vzdělávacího systému. Je ale zcela unikátní a hodnotný v tom, jakým způsobem na to jde. Jeho metodou práce je dialog, spolupráce, vtahování aktérů napříč vzdělávacím systémem a hledání shody. To jsou principy, které v českém prostředí potřebujeme rozvíjet a kultivovat – nejen v oblasti vzdělávání, ale i v celospolečenské diskusi o budoucím směřování naší země.

Lenka Eckertová, ředitelka Nadace RSJ:

Přínos projektu Partnerství 2030+ vidím v několika úrovních. Už po prvním roce je patrné široké propojení různých komunit ve vzdělávání – propojení mnoha aktérů, kteří se navzájem ovlivňují a posunují kupředu nejen uvedený projekt, ale také své vlastní uvažování. Nadace RSJ podporuje část projektu, která se věnuje wellbeingu ve školách. Před pár lety nebyl tento pojem v souvislosti s českým školstvím vůbec zmiňován. Dnes se o významu wellbeingu pro efektivní učení vážně diskutuje. I díky Partnerství 2030+.



6.

Závěr

Během prvního roku projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+ se nám podařil velký posun v tom, jak o některých tématech ve vzdělávací politice uvažujeme. Podařilo se nám zahájit a udržet intenzivní komunikaci a spolupráci mezi sedmi platformami ve vzdělávání, a to nejen na úrovni jejich vrcholného vedení, ale nastolená agenda se začala řešit i uvnitř těchto organizací. Dospěli jsme do fáze, kdy se k Memorandu o Partnerství 2030+ přihlásilo nejen sedm zakladatelských platform, ale i dalších sedm odborných partnerů, jejichž experti byli od počátku zapojeni do práce pracovních skupin Partnerství 2030+. Nad tématy wellbeingu a středního článku se podařilo otevřít kontinuální diskusi i s oficiálními konzultačními partnery projektu: MŠMT a ČŠI.

Naše návrhy jsme dále představili a konzultovali také s dalšími klíčovými organizacemi, jako je Svaz měst a obcí České republiky nebo Sdružení místních samospráv ČR, popřípadě s vedením některých krajů. V průběhu celého prvního roku projektu intenzivně pracovaly obě pracovní skupiny (Střední článek a Wellbeing), a díky tomu máme nyní k dispozici návrhy řešení pro obě oblasti, a to jak definici wellbeingu, včetně souboru navržených opatření, tak dlouhodobou vizi středního článku, spolu s návrhem prvního kroku zahájení spolupráce na jeho přípravě formou okresního partnerství.

Do řešení obou témat zapojujeme širší odbornou veřejnost prostřednictvím veřejných konzultací a šetření. Maximálně se snažíme vytěžít i zkušenosti ze zahraničí, prostřednictvím konzultací se zahraničními experty nebo překlady klíčových odborných textů. Dále jsme pokročili v přípravě sady indikátorů, podle nichž bude v budoucnu Partnerství 2030+ vyhodnocovat, jestli se zlepšuje učení dětí, jejich wellbeing a rovné šance ve vzdělávání.

Ve druhém roce našeho dlouhodobého projektu nás čeká velká změna v pří-

stupu řešení problémů. Budeme se učit společně koordinovat naše činnosti v širší skupině na sobě nezávislých organizací. Principem kolektivního dopadu není vymyslet řešení a čekat, že ho někdo jiný implementuje. Tento přístup staví na tom, že kvalitativní systémové změny budeme schopni dosáhnout z velké části vlastními silami tím, že propojíme potenciál a kapacity organizací, které mají dopad na učení dětí, tedy těch, jež působí přímo v praxi, ať jsou to samotné školy, nebo jejich zřizovatelé, nebo vzdělavatelé pedagogů, či další aktéři. V tématu středního článku toho chceme dosáhnout prostřednictvím zahájení realizace okresních partnerství, tedy zapojením lokálních zřizovatelů a dalších partnerů do koordinované spolupráce na zlepšování učení dětí. Stavíme při tom zároveň na výměně zkušeností s pilotáží středního článku ze strany MŠMT. Tyto dva přístupy by se měly navzájem obohacovat a ve výsledku vést k optimálnímu pojetí středního článku ve vzdělávání v ČR.

Okresní partnerství budou i nositeli tématu wellbeingu. Tomuto tématu bude zároveň potřeba zajistit porozumění na všech úrovních vzdělávacího systému. Budeme stavět na tom, co už se v této oblasti v ČR daří a z čeho můžeme již nyní vycházet. Bude ale potřeba identifikovat oblasti, kde bude nutné vytvořit nové podmínky pro to, aby se mohl wellbeing žáků a pedagogů lépe podpořit. V druhém roce Partnerství 2030+ se budeme zaměřovat hlavně na osvětlu a na komunikaci důležitosti tématu wellbeingu pro to, aby se děti mohly učit lépe a ve výsledku mít i lepší vzdělávací výsledky.

Co si pod lepšími vzdělávacími výsledky v Partnerství 2030+ představujeme, o tom nás teprve čeká hlubší debata v rámci zapojených čtrnácti organizací. Už nyní ale pro to máme zpracované fundované podklady, které vycházejí z toho, jaké vzdělávací výsledky se zjišťují v inspirativních zemích a také

Bude potřeba identifikovat oblasti, kde bude nutné vytvořit nové podmínky pro to, aby se mohl wellbeing žáků a pedagogů lépe podpořit.

jaká data máme už nyní v ČR k tomu účelu k dispozici. Vzhledem k tomu, že Partnerství 2030+ staví na konsenzu, čeká nás ještě debata, která nás dovede k tomu, že jsou s navrženými indikátory v souladu všechny zapojené organizace a budou připravené s nimi do budoucna pracovat.

Nakonec je potřeba si ještě připomenout, že všechno výše uvedené děláme proto, abychom našimi silami přispěli k naplňování hlavních cílů Strategie 2030+, a že je to historicky poprvé, kdy se k odpovědnosti za státní vzdělávací strategii v ČR takto participativním způsobem připojuje také skupina nestátních aktérů působících ve vzdělávání. Chtěli bychom na tomto místě zdůraznit, že bychom se nemohli do takto těžkých úkolů pustit bez velké míry angažovanosti vedení zapoje-

ných organizací a jejich expertů a také bez podpory ze strany našich donorů. Za tuto jejich ochotu a nasazení patří všem velké poděkování. Pro všechny zapojené organizace je to nová zkušenost a také proces učení, a proto jsme se rozhodli vydat tuto publikaci, včetně vyjádření oponentních expertů k našim návrhům, jako doklad o tom, kam jsme se v této fázi, kdy zakončujeme první rok projektu Partnerství 2030+, v řešených oblastech dostali.

Věříme, že příští rok přinese zase nové příležitosti, zkušenosti a poznatky, a my tak budeme moci průběžně mapovat náš pokrok v tom, nakolik kompetentně jsme schopni se potýkat s výzvami, které je potřeba ve vzdělávání řešit v 21. století, aby se děti učily co nejlépe a měly srovnatelné šance v životě uspět. ● ● ●

Všechno výše uvedené děláme proto, abychom našimi silami přispěli k naplňování hlavních cílů Strategie 2030+.



7.

Informace o Partnerství pro vzdělávání 2030+

Tato publikace vznikla v projektu Partnerství pro vzdělávání 2030+, protože zapojené organizace se ztotožňují se dvěma hlavními cíli Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ a chtějí aktivně přispět k jejich naplnění:

1. Zaměřit vzdělávání více na získávání kompetencí potřebných pro aktivní občanský, profesní i osobní život.
2. Snížit nerovnosti v přístupu ke kvalitnímu vzdělávání a umožnit maximální rozvoj potenciálu dětí, žáků a studentů.

7.1

O projektu Partnerství 2030+

Projekt společně zahájilo v červnu 2020 sedm partnerských střešních organizací:

- Asociace krajských vzdělávacích zařízení, z. s.
- Asociace ředitelů základních škol ČR
- Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z. s.
- Česká rada dětí a mládeže
- Nadační fond Eduzměna
- Národní síť Místních akčních skupin ČR, z. s.
- Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s. (koordinátor projektu)

V dubnu 2021 se k Partnerství 2030+ přidalo sedm organizací Odborných partnerů: Asociace výchovných poradců, z. s., Centrum Locika, z. ú, Centrum sociálních služeb Praha – Pražské centrum primární prevence, EDUin, o. p. s., Jednota školských informatiků, z. s., Učitel naživo, z. ú, a Učitelská platforma, z. s.

Konzultující partneři projektu jsou Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy a Česká školní inspekce.

Zástupci projektu působí v odborném panelu MŠMT pro pilotáž středního článku podpory.

Členové Rady Partnerství:

Milan Kotík, předseda Rady Partnerství, Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.

Jiří Holý, Asociace krajských vzdělávacích zařízení, z. s.

Michal Černý (do 30. 6. 2021), **Luboš Zajíc** (od 1. 7. 2021), Asociace ředitelů základních škol ČR, z. s.

Klára Šimáčková Laurenčíková, místopředsedkyně Rady Partnerství, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z. s.

Aleš Sedláček, Česká rada dětí a mládeže

Zdeněk Slejška, Nadační fond Eduzměna

Jiří Krist, Národní síť Místních akčních skupin České republiky, z. s.

Členové pracovní skupiny Střední článek:

Vladimír Srb, vedoucí pracovní skupiny, Stálá asociace konferencí ve vzdělávání, z. s.
Miroslav Hřebecký, EDUin, o. p. s.
Jan Husák, Česká rada dětí a mládeže
Jaroslav Jirásko, Asociace ředitelů základních škol ČR, z. s.
Hana Košťálová, Pomáháme školám k úspěchu, o. p. s. (do 31. 8. 2021)
Roman Křivánek, Asociace krajských vzdělávacích zařízení
Petra Mazancová, Učitelská platforma, z. s.
Zbyněk Němec, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z. s.
Libor Pospíšil, Učitel naživo, z. ú.
Markéta Pošíková, Národní síť Místních akčních skupin ČR, z. s.
Jan Sýkora, Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.

Členové pracovní skupiny Wellbeing:

Lenka Felcmanová, vedoucí pracovní skupiny, Stálá asociace konferencí ve vzdělávání, z. s.
Tereza Berková, Poradna Vigvam, z. ú.
Bořivoj Brdička, Jednota školských informatiků, z. s.
Markéta Dvořáková, Národní síť Místních akčních skupin ČR, z. s.
Šárka Eisová, Asociace výchovných poradců, z. s.
Zuzana Hájková, Středisko výchovné péče Praha 12 (do 30. 4. 2021)
František Halada, Asociace ředitelů základních škol, z. s.
Anna Kubičková, Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání, z. s.
Pavla Kubičková, Asociace pracovníků pedagogicko-psychologických poraden, z. s.
Karin Marques, Učitelská platforma, z. s.
Lucie Myšková, Pražské centrum primární prevence – Centrum sociálních služeb Praha
Lucie Plešková, Nadační fond Eduzměna
Hana Střechová, Česká rada dětí a mládeže
Lukáš Vlček, Asociace krajských vzdělávacích zařízení, z. s.
Tomáš Vokáč, Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.
Petra Wünschová, Centrum Locika, z. ú.

Zástupci konzultačních partnerů:

Lukáš Seifert, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Ferdinand Hrdlička, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Martina Běťáková, Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
Tomáš Zatloukal, Česká školní inspekce
Dana Pražáková, Česká školní inspekce

Odborní oponenti:

Arnošt Veselý
Kamila Dvořáková
Lenka Krejčová

Další osoby, které se podílejí na chodu Partnerství pro vzdělávání 2030+:

Silvie Pýchová, ředitelka Stálé konference asociací ve vzdělávání, z. s.
Jakub Novák, hlavní manažer projektu Partnerství 2030+
Zdeňka Andělová, tajemnice Rady Partnerství a administrativní podpora
Monika Mrňávková, finanční manažerka a produkční
Jana Stejskalová, facilitátorka setkání pracovní skupiny Střední článek
Barbora Vobořilová, administrátorka pracovní skupiny Střední článek
Martina Kaděrová, facilitátorka setkání pracovní skupiny Wellbeing
Linda Jandějsková, administrátorka pracovní skupiny Wellbeing

Více informací o projektu
Partnerství: partnerstvi2030.cz



Finančními partnery projektu jsou
Nadace České spořitelny
a Nadace RSJ.



8.

Zdroje

8.1 Seznam literatury

Všechny internetové odkazy dostupné ke dni 20. 8. 2021.

1. Bartoš, V., Cahliková, J., Bauer, M., Chytilová, J. (2020). *Dopady pandemie koronaviru na duševní zdraví*. Idea 2020. CERGE EI.
https://idea.cerge-ei.cz/files/IDEA_Dusevni_zdravi_covid-19_cervenec2020_22/IDEA_Dusevni_zdravi_covid-19_cervenec2020_22.html#p=1
2. Bicanová, J., Gargulák, K., Prokop, D. (2021, 24. 6.). *Výzkum a analýza pro organizaci Učitel naživo*. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. Praha.
<https://www.ucitelnazivo.cz/files/zkusenosti-ucitelupaq.pdf>
3. Bicanová, J., Gargulák, K., Prokop, D. (2021, 30. 6.). *Dopady pandemie covid-19 na žáky. Report č. 1*. PAQ Research a Kalibro Projekt s.r.o. Praha.
<https://drive.google.com/file/d/1qdgmVeOUcGkgHrsrfMG1LAVIRTr0QWL3/view>
4. Cabaj, M. (2019, 20. 6.). *Kolektivní dopad: Vhodný nástroj pro zlepšení vzdělávacích výsledků v České republice?* Překlad: Ullrichová, E.
https://drive.google.com/file/d/10fnqS5K0mgKgShF14YTrzwmlv7_XDbjP/view
5. Collective Impact Forum. (n.d.).
<https://www.collectiveimpactforum.org/>
6. Černý, J. (2020). *Ředitelé jako pedagogičtí leaderi. Když zbude čas a energie*. [Diplomová práce]. Univerzita Karlova.
https://drive.google.com/file/d/1s9uy_uUmlph4-lbl9bmg4UWPOsn58jnL/view
7. ČOSIV. (2018). *Poruchy chování v základním školství v datech*. Praha.
https://cosiv.cz/wp-content/uploads/2018/01/Analyza_poruchy_chovani.pdf
8. ČŠI. (2017). *Využívání individuálních výchovných programů v základních školách, Tematická zpráva*. Praha.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Tematick%C3%A9%20zpr%C3%A1vy/02-F_TZ-Vyuzivani-individualnich-vychovnych-programu-v-ZS-FINAL-9-5-2017_kor.pdf
9. Evropská komise. (2019). *Key Competences for Lifelong Learning*. Publications Office of the European Union. Lucemburk.
<https://op.europa.eu/cs/publication-detail/-/publication/297a33c8-a1f3-11e9-9d-01-01aa75ed71a1/language-en>
10. Fullan, M. (2011). Choosing the wrong drivers for whole system reform. *Seminar Series Paper No. 204*. Centre for Strategic Education.
<http://michaelfullan.ca/wp-content/uploads/2016/06/13396088160.pdf>
11. Government of Ireland. (2019). *Wellbeing Policy Statement and Framework for Practice 2018–2023*.
<https://www.education.ie/en/Publications/Policy-Reports/wellbeing-policy-statement-and-framework-for-practice-2018%E2%80%932023.pdf>
12. Gromada, A., Rees, G., Chzhen, Y. (2020). *Worlds of Influence: Understanding What Shapes Child Well-being in Rich Countries*, Innocenti Report Card no. 16, UNICEF Office of Research – Innocenti. Florence.
<https://www.unicef-irc.org/publications/1140-worlds-of-influence-understanding-what-shapes-child-well-being-in-rich-countries.html>
13. Kania, J., Kramer, M. (2011). Collective Impact. *Stanford Social Innovation Review*, 9, No 1 (Winter 2011), 36–41.
https://ssir.org/articles/entry/collective_impact

14. Kania, J., Kramer, M. (2019). *Kolektivní dopad*. Překlad: Poláková, S.
<https://uspechzaka.cz/preklady/kolektivni-dopad/>
15. Klepáčková, O., Krejčí, Z., Černá, M. (2020). *Trauma-informovaný přístup v sociální práci*. Grada Publishing. Praha.
16. Kment, Š., Korbek, V., Prokop, D. (2021, 20. 4.). *Návrh indikátorů pro vyhodnocování výsledků vzdělávacího systému v ČR: Učení dětí, wellbeing a rovné šance*. Konference Úspěch pro každého žáka. On-line.
https://drive.google.com/file/d/14fpd3RFDrxM_tZf2zdolptC_eMENV7a/view
17. Kment, Š., Korbek, V., Prokop, D. (2021a). *Sledování úrovně vzdělávání a wellbeingu ve vybraných zemích*. SKAV.
https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/06/Publikace_Sledovani-urovne-vzdelavani-a-wellbeingu_2021_final.pdf
18. Kment, Š., Korbek, V., Prokop, D. (2021b). *Návrh indikátorů pro vyhodnocování klíčových výsledků vzdělávacího systému*. PAQ Research.
19. Liddle, I., Carter, G. (2015). *Emotional and Psychological Wellbeing in Children: the Standardisation of the Stirling Children's Wellbeing Scale*. Stirling Council Educational Psychology Council.
https://warwick.ac.uk/fac/sci/med/research/platform/wemwbs/using/faq/scwbs_children_report.pdf
20. Mourshed, M., Chenezi, Ch., Barber, M. (2010). *How the World's Most Improved School Systems Keep Getting Better*. McKinsey & Company, London.
21. MŠMT. (2014). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2020*.
https://www.msmt.cz/uploads/Strategie_2020_web.pdf
22. MŠMT. (2020a). *Strategie vzdělávací politiky České republiky do roku 2030+*.
<https://www.msmt.cz/file/54104/>
23. MŠMT. (2020b). *Implementační karta Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+ pro období 2020–2023*.
https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2021/01/implementacni_karta_S2030_Podpora_a_rizeni_skol.pdf
24. MŠMT. (2020c). *Hlavní směry vzdělávací politiky ČR do roku 2030+*. Praha.
<https://www.msmt.cz/file/51582/>
25. MŠMT (2021). *Distanční výuka a duševní zdraví. Metodické doporučení pro školy*.
<https://www.edu.cz/methodology/doporuceni-k-distancni-vyuce-a-dusevni-zdravi/>
26. MŠMT. (2021, 21. 1.). *MŠMT zahájilo pilotáž středního článku podpory*.
<https://www.edu.cz/stredni-clanek-podpory/>
27. NSW Government. (2020). *Wellbeing Framework for Schools*.
<https://education.nsw.gov.au/student-wellbeing/whole-school-approach/well-being-framework-for-schools>
28. Nyklová, B., Moree, D. (2021). *Násilí na ženách v souvislosti s COVID 19*. Sociologický ústav AV ČR. Fakulta humanitních studií UK. Praha.
https://fhs.cuni.cz/FHS-2587-version1-nasili_na_zenach_v_souvislosti_s_covid_19.pdf
29. OECD. (n.d.). *OECD Learning Compass 2030. The Future We Want. Well-being 2030*.
<https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning-well-being/>
30. OECD. (2017). *PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being*. PISA, OECD Publishing. Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264273856-en>
31. OECD. (2018). *Responsive School Systems: Connecting Facilities, Sectors and Programmes for Student Success*. OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing. Paris.
<https://doi.org/10.1787/9789264306707-en>
32. OECD. (2019a). *PISA 2018 Results (Volume III). What School Life Means for Students' Lives*. PISA, OECD Publishing. Paris.
<https://www.oecd.org/publications/pisa-2018-results-volume-iii-acd78851-en.htm>

33. OECD. (2019b). *PISA 2018 Well-being Framework*. Paris.
https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2018-assessment-and-analytical-framework_38a34353-en
34. Partnerství 2030+. (n.d.). *Wellbeing*.
https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/04/Wellbeing_Rozsirena_definice_brezen_2021_A4-2-1.pdf
35. Partnerství 2030+. (2021, únor). *Memorandum o Partnerství pro vzdělávání 2030+*.
https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/05/SKAV_Memorandum_Partnersvi_Governance_brezen2021_A4_jednostrany_7_svetla.pdf
36. Partnerství 2030+. (2021, červen). *Jak by měl v ČR fungovat systém vedení a podpory škol v územích, pokud má zlepšovat vzdělávací výsledky a wellbeing žáků a snižovat nerovnosti? Střední článek jako školský okres*.
https://docs.google.com/presentation/d/1NapHtjzQgrKY0latPRAMar_PPcXuqTOiRjBWLWjldLs/edit#slide=id.gb9534cffffa_0_0
37. Pazour, M. a kol. (2021, 11. 6.). *Jak nastavit střední článek, aby zlepšoval učení, wellbeing a rovné šance žáků? Výsledky veřejné konzultace*. TC AV ČR, SKAV, Partnerství 2030+.
https://docs.google.com/presentation/d/1FE1WnBeB4WwPVDFbWoq_F7MI-0BL3RO9H/edit#slide=id.p1
38. Prokop, D. (2021). *Typologie obcí: Kde vzdělávání zaostává a kde naopak překonává sociální podmínky*. PAQ Research. <https://www.paqresearch.cz/post/typologie-obc%C3%AD-kde-vzd%C4%9BI%C3%A1v%C3%A1n%C3%AD-zaost%C3%A1v%C3%A1-a-kde-naopak-p%C5%99ekon%C3%A1v%C3%A1-soci%C3%A1n%C3%AD-podm%C3%ADnky>
39. Ptáček, R., Vňuková, M., Raboch, J., Smetáčková, I. a kol. (2018). Syndrom vyhoření a životní styl učitelů českých základních škol. *Česká a slovenská psychiatrie*, roč. 114, č. 5, 199–204. ČLS JEP. Praha.
40. SKAV. (n.d.). *Těšíme se do školy*.
<https://skav.cz/wp-content/uploads/2020/12/Tesime-se-do-skoly.pdf>
41. SKAV. (2017). *Desatero o vzdělávání*.
<http://desateroskav.cz/>
42. SKAV. (2021). *Chceme lepší atmosféru ve školách aneb možnosti podpory wellbeingu*.
https://skav.cz/wp-content/uploads/2021/05/Podpora_Wellbeingu_v_ZS_final-1.pdf
43. Srb, V., Pýchová, S., Pazour, M., Pokorný, O., Pour, M., Kostić, M. (2021, 10. 6.). *Výsledky veřejné konzultace na téma: Jak nastavit střední článek, aby zlepšoval učení, wellbeing a rovné šance žáků?*
<https://partnerstvi2030.cz/wp/wp-content/uploads/2021/06/Verejna-konzultace-stredni-clanek.pdf>
44. Tomášek, V., Boudová, S., Klement, L., Basl, J., Zatloukal, T., Pražáková, D., Janoušková, S. (2020). *Mezinárodní šetření TIMSS 2019. Národní zpráva*. ČŠI. Praha.
https://www.csicr.cz/Csicr/media/Prilohy/PDF_el._publikace/Mezin%C3%A1rodn%C3%AD%20%C5%A1et%C5%99en%C3%AD/TIMSS_2020_e-verze.pdf
45. Tomášek, V., Janoušková, S., Basl, J. (2016). *Mezinárodní šetření TIMSS 2015. Národní zpráva*. ČŠI. Praha.
https://www.iea.nl/sites/default/files/2019-04/TIMSS%202015_web%20Czech%20Republic.pdf
46. Úspěch pro každého žáka. (2018). *Leták*.
https://uspechzaka.cz/wp/wp-content/uploads/2018/04/Uspech-zaka_letak_A4.pdf
47. Úspěch pro každého žáka. (2021). 9. ročník konference Úspěch pro každého žáka: Na vlně změny.
<https://ucimekvalitne.cz/2021/>
48. Úspěch pro každého žáka. (n.d.). *O iniciativě Úspěch pro každého žáka*.
<https://uspechzaka.cz>

49. Veselý, A. (2021). *Střední článek ve vzdělávání: vymezení pojmu, přístupy a implikace.*
50. WHO. (1998). *Wellbeing Measures in Primary Health Care / The Depcare Project. Report on a WHO Meeting. Stockholm.*
https://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0016/130750/E60246.pdf

8.2

Seznam obrázků

- Obrázek č. 1 – Koordinační struktura SKAV
Obrázek č. 2 – Problémy ve vzdělání na základě socioekonomických problémů
Obrázek č. 3 – Klíčové kompetence pro celoživotní učení
Obrázek č. 4 – Wellbeing
Obrázek č. 5 – Tři úrovně opatření na úrovni školy
Obrázek č. 6 – Oblasti podpory wellbeingu
Obrázek č. 7 – Well-being 2030
Obrázek č. 8 – Význam wellbeingu pro harmonický vývoj dětí
Obrázek č. 9 – Dvě pojetí středního článku
Obrázek č. 10 – Role při vzniku okresního partnerství
Obrázek č. 11 – Školský okres
Obrázek č. 12 – Systém pedagogického vedení
Obrázek č. 13 – Vize MŠMT a Partnerství 2030+

8.3

Seznam tabulek

- Tabulka č. 1 – Výsledky vzdělávání – ČR v mezinárodní optice
Tabulka č. 2 – Výsledky vzdělávání – mikroregionální úroveň
Tabulka č. 3 – Wellbeing – mikroregionální úroveň
Tabulka č. 4 – Systémové nerovnosti a faktory wellbeingu a vzdělávacích výsledků
Tabulka č. 5 – Informace o výsledcích
Tabulka č. 6 – Autoevaluace
Tabulka č. 7 – Šetření k wellbeingu
Tabulka č. 8 – Kompetence
Tabulka č. 9 – Mapování wellbeingu dětí v rozvinutých zemích
Tabulka č. 10 – Rizika spojená se zaváděním podpory wellbeingu a jejich řešení

8.4

Seznam grafů

Graf č. 1 – Potřebnost změn v systému vedení a podpory škol

Graf č. 2 – Činnosti pracovníků středního článku

Graf č. 3 – Kritéria pro vyhodnocování fungování středního článku na úrovni učení žáka

Graf č. 4 – Kritéria pro vyhodnocování fungování středního článku, která nejsou na úrovni učení žáka

Graf č. 5 – Míra centrálního či samosprávného řízení středního článku

Graf č. 6 – Hodnocení potřebnosti stanovit zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání celkově

Graf č. 7 – Hodnocení potřebnosti stanovit zákonnou odpovědnost za kvalitu vzdělávání dle zájmových skupin

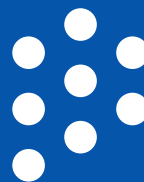
Graf č. 8 – Zájem zapojit se do vývoje, pilotáže nebo implementace středního článku celkově

Graf č. 9 – Zájem zapojit se do vývoje, pilotáže nebo implementace středního článku dle zájmových skupin

8.5

Seznam zkratk

ČOSIV	Česká odborná společnost pro inkluzivní vzdělávání
ČŠI	Česká školní inspekce
ESCS	Economic, Social and Cultural Status
HBSC	Health Behaviour in School-aged Children
KAP	Krajské akční plány rozvoje vzdělávání
MAP	Místní akční plány rozvoje vzdělávání
MAS	Místní akční skupina
Memorandum	Memorandum o Partnerství 2030+
MPSV	Ministerstvo práce a sociálních věcí
MŠMT	Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy
MZ	Ministerstvo zdravotnictví
NPI	Národní pedagogický institut
NS MAS	Národní síť Místních akčních skupin
OECD	Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj
ORP	Obec s rozšířenou působností
Partnerství 2030+	Partnerství pro vzdělávání 2030+
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study
PISA	Programme for International Student Assessment
SES	Socioekonomický status
SKAV	Stálá konference asociací ve vzdělávání
Strategie 2030+	Strategie vzdělávací politiky ČR do roku 2030+
SVP	Speciální vzdělávací potřeby
TIMSS	Trends in International Mathematics and Science Study
UNICEF	Dětský fond Organizace spojených národů
VG	Víceletá gymnázia
WHO	Světová zdravotnická organizace



skav.cz
partnerstvi2030.cz

**Vydala Stálá konference asociací ve vzdělávání, z. s.,
v roce 2021.**

ISBN: 978-80-907826-1-7

